

MASTEROPPGAVE

Yrkespedagogikk

Mai 2017

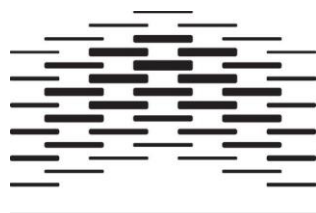
UTESKOLE OG LÆRING



Anne Olsby

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning



**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

Forord

Da er et fireårig studium avsluttet. Denne masteroppgaven er blitt til etter en lang prosess. Jeg har lenge hatt klart for meg hvilket område jeg ønsket å skrive om i dette avsluttende masterprosjektet. Det har vært en utrolig lærerik prosess, både når det gjelder selve skrivingen, men også faglig. Jeg har gjennom oppgaven tilegnet meg mye ny kunnskap samt fått bekreftelse på at vi gjør noe riktig fra før.

Jeg vil takke læringsgruppa mi for positivitet og god støtte gjennom hele prosjektet, og spesielt veileder Jan Stålhane som på en kyndig og positiv måte har støttet meg underveis i hele prosjektet.

Jeg vil også rette en takk til Vibeke Melby som inspirert meg til å begynne på denne masteroppgaven, og som la forholdene til rette slik at det ble gjennomførbart.

Anne

Sammendrag

Denne masteroppgaven er skrevet ved Høgskolen i Akershus og Oslo og handler om å planlegge, prøve ut og vurdere tverrfaglige opplegg på uteskole. Utgangspunktet for oppgaven var å knytte gode pedagogiske opplegg til læringsmål og til generell del av læreplanen. Intensjonen har også vært å få alle på teamet mitt til å bli inspirert og positive til uteskole. Det har også vært et mål å få til opplegg som ikke er personavhengige, men kan gjennomføres uansett hvem som til enhver tid jobber på småskolen.

Problemstillingen ble som følger: «Hvordan planlegge, gjennomføre og vurdere opplegg knyttet til tverrfaglig undervisning i aldersblandede grupper på uteskole?»

Teorien som er benyttet i oppgaven er knyttet til uteskole. Arne Jordet er en sentral person i arbeidet med uteskole, og er en viktig del av teorigrunnet. Jeg har også sett litt på hvilke planer jeg må forholde meg til, og hva som kan brukes i forhold til uteskole og hvordan. Teoretikerne jeg har hatt hovedfokuset mitt rundt er Vygotsky og Dewey.

Denne oppgaven er en aksjonsforskningsoppgave. Metodene jeg har benyttet er fokusgrupper og kvalitativt intervju. I tillegg til aksjonsforskning har jeg benyttet lesson study for å gjennomføre en av aksjonene.

Fokusgruppene jeg benytter var en gruppe av kollegaer og en gruppe av foreldre. Resultatene av de to fokusgruppene, og lesing av teori gjorde at jeg bestemte meg for å gjennomføre et intervju med Arne Nicolaisen Jordet, som er en sentral person i arbeidet med uteskolen i Norge.

Noe av det viktigste jeg har funnet ut er viktigheten av å se sammenhengen mellom det som gjøres av forberedelser inne i klasserommet, erfaringene elevene gjør seg på uteskolen, og hvordan vi jobber med disse erfaringene etterpå. Et annet funn er organiseringen av elevene på uteskole. Kontinuitet mellom innarbeid og utarbeid må tenkes nøye gjennom.

Det har vært veldig interessant å jobbe med oppgaven, og veldig lærerikt. Det har også endret hvordan jeg ønsker å jobbe på skolen min neste skoleår, og jeg har fått en av kollegaene mine veldig interessert i være med. Vi må fortsette å utarbeide gode opplegg til temaer etter hvert som vi jobber oss gjennom de ulike rulleringsplanene. På denne måten kan vi best mulig sikre elevene en god uteskole og et best mulig læringsutbytte.

Learning outside the classroom

This master thesis consider planning, execution and evaluation of interdisciplinary topics. It is meant to be used in outdoor education. In my task I call this “outdoor school”. My idea of the thesis is to connect good educational topics to learning objectives and to the general part of the learning plan. The intention has also been to get everyone in my team inspired and positive about outdoor school. In addition, it has been a goal to establish a topic, than can be executed by any teacher in the primary school.

This lead to the following issue: *How to plan, execute and evaluate interdisciplinary lessons in mixed pupil groups connected to teaching in “outdoor school”?*

The theory used in this thesis is different theory connected to “outdoor school”. Arne Jordet, is a central person connected to outdoor school in Norway, and an important part of the fundamental theory in this area. I have also studied which plans I need to consider and how this may be used in relation to “outdoor school”.

I have related my project to the theorists Vygotsky and Dewey.

This thesis is related to action research. The methods I have used are focus groups and a qualitative interview. In addition to action related research, I have used “lesson study” to execute one of the actions.

The focus groups I have used is a group of colleagues and a group of parents. The outcome of these focus groups and the studying of theory has led to my decision to interview Arne Jordet.

One of the main things I discovered is to see the importance of the relations between the preparations in the classroom, the experience the pupils do outdoor, and how we use this experiences afterwards. Another discovery is how the pupils are organized during “outdoor school”. The continuation between indoor and outdoor activities has to be carefully considered.

It has been very interesting to work on this thesis, and very instructive. It has also changed my plans for teaching next year. Some of my colleagues are also very interested in participating. We have to continue developing good themes as we progress through the various topics. In this way we can ensure a good school for the pupils and that they get the best possible learning outcome.

Innhold

1 Innledning.....	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	9
1.2 Definisjon av uteskole.....	14
1.3 Problemstilling.....	15
1.4. Utdyping av problemstilling	15
1.5 Oppgavens oppbygging	16
2 Grovplan	18
2.1 Den didaktiske relasjonsmodellen.....	18
2.2 Mål.....	19
2.3 Rammefaktorer.....	19
2.4 Arbeidsmåter	20
2.5 Innhold.....	21
2.6 Vurdering	21
2.7 Elev- og læreforutsetninger.....	22
2.8 Oppsummering	22
3 Teoridelen	24
3.1 Planverket/Mandatet	24
3.1.1 Opplæringsloven og uteskole	26
3.1.2 Uteskole i den faglige delen av Kunnskapsløftet.....	26
3.1.3 Uteskole i generell delen av læreplanen	28
3.1.4 Uteskole i de enkelte fagplanene	31
3.2 Uteskole som læringsarena	32
3.3 Tverrfaglig undervisning	37
3.4 Aldersblanding.....	38
3.5 Vygotskys nærmeste utviklingszone sett i forhold til uteskole.....	40
3.6 Dewey og hans tanker brukt i uteskole	45
3.7 Oppsummering	47
4 Arbeidsmåter i prosjektet	48
4.1 Lesson study	48
4.2 Aksjonsforskning.....	50
4.3 Oppsummering	53

5.1 Fokusgrupper	54
5.2 Observasjon	55
5.2.1 Bli en bedre observatør	56
5.2.2 Forberedelse til observasjon.....	58
5.2.3 Hvordan forholde seg som observatør	59
5.2.4 Registrering av observasjonene	60
5.2.5 Registrering av fortolkning og refleksjon.....	60
5.2.6 Etske overveielser i observasjonsarbeidet.....	61
5.7 Kvalitativt intervju	62
5.7.1 Tematisering	62
5.7.2 Planlegging	63
5.7.3 Intervjuing	63
5.7.4 Transkribering	64
5.7.5 Analysering.....	65
5.7.6 Verifisering	65
5.7.7 Rapportering	66
5.8 Oppsummering	66
6 Gjennomføring og presentasjon av funn	67
6.1 Valg av informanter til fokusgruppene.....	67
6.2 Første fokusgruppe.....	68
6.3 Første aksjon – Undervisningsopplegg ute og inne.....	68
6.3.1 Arbeid med temaet inne på skolen.....	68
6.3.2. Arbeid med temaet på uteskolen	69
6.3.3 Etterarbeid inne i klasserommet	69
6.3.4 Oppsummering av første aksjon	69
6.4 Andre fokusgruppe	70
6.5 Andre aksjon – Utprøving av Lesson study.....	71
6.5.1 Forarbeid.....	71
6.5.2 Selve gjennomføringen	71
6.5.3 Første evaluering	73
6.5.4 Ny gjennomføring	74
6.5.5 Andre evaluering.....	74

6.5.6 Tur til Jernverket	74
6.5.7 Oppsummering av andre aksjon.....	75
6.6 Kvalitativt forskningsintervju.....	76
6.7 Tredje aksjon – utprøving av felles planlegging for en nærmiljøuke	79
6.7.1 Forberedelse	79
6.7.2 Selve gjennomføringen	80
6.7.3 Åpen skole for hele bygda	83
6.7.4 Oppsummering av tredje aksjon.....	84
6.8 Gyldighet og pålitelighet	86
6.9 Etske refleksjoner	87
7 Drøfting.....	88
7.1 Planlegging.....	88
7.2 Gjennomføring.....	90
7.3 Vurdering	92
7.4 Kritisk blick.....	94
7.5 Konklusjon	95
8 Veien videre.....	97
Litteraturliste.....	98

Figur-liste

Figur 1: Didaktisk relasjonsmodell

Figur 2: Modell over planverket

Figur 3: Læreplanverkets dannelsesmål

Figur 4: Klasseromsundervisning og uteskole som komplementære tilnærminger

Figur 5: Vygotskys modell for den nærmeste utviklingssonen

Figur 6: Hentet fra «Japanske takter i Bømlo kommune»

Figur 7: Ulike former for observasjon

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervju/Temaguide

Vedlegg 2: Rapportskjema

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vedlegg 4: Skjema fra NSD

1 Innledning

Skolens utearena og nærmiljø blir av de fleste sett på som barnas rom for frilek. Jeg ønsker at dette rommet skal være en ressurs i opplæring. Jeg vil gjennom denne oppgaven prøve ut ulike læringsopplegg i dette uterommet, og se på bruken av uteskole som en læringsarena.

Jeg er en førskolelærer som har jobbet i skolen siden høsten 1999. Jeg jobber på en 1. – 10 skole med 120 elever, 10 lærere, assisterende rektor og rektor. Både rektor og assisterende rektor underviser. Skolen profilerer seg som en nærmiljøskole. Det vil si at vi ønsker en lokal tilnærming på temaer, og at vi ønsker å utnytte ressurspersoner og ulike lag og foreninger i bygda. Vi ønsker å være en sentral del av bygda, og ha en åpen skoleprofil der bygda inviteres inn i skolen. Siden vi er en fådelt skole har vi også aldersblanding. Jeg jobber på småskolen og er kontaktlærer for en gruppe bestående av 1. og 2. trinns elever.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom jobben min har jeg vært med på uteskole i mange år og har lenge hatt et ønske om å dokumentere og sette i system det vi gjør på uteskole. Med uteskole så mener jeg å bruke uterommet som en arena for læring. Jeg vil senere i oppgave komme tilbake med en definisjon på uteskole. Jeg ønsker at det skal ligge en idebank til de ulike temaene, og at det da vil ligge opplegg klart til ulike temaer. Dette vil også gjøre det lettere å gjennomføre uansett hvem som jobber på småskolen til enhver tid. Jeg ønsker at uteskoledagen skal bli en god læringsdag for elevene med gode opplevelser og en følelse av mestring. Jeg vil at det i tillegg til å handle om de ulike kompetansemålene i fag også skal handle om generell del av læreplanen. Gode relasjoner mellom elevene og mellom elev-voksen er avgjørende for god læring, og uteskolen er en god arena for å utvikle disse relasjonene. Dette er i tråd med Vygotskys ønske om en størst mulig nærmeste utviklingszone, og at dette kan oppnås best når det er en god relasjon mellom lærer – elev (Arne N. Jordet, 2010).

Oppleggene som nå er tenkt utarbeidet vil selvfølgelig kunne utbedres med årene etter hvert som vi kommer opp med nye ideer og tanker. Jeg vil at det skal være læreplanmål fra flere fag i et opplegg fordi jeg ønsker en tverrfaglig tilnærming til temaene. Tverrfaglighet handler om å etablere en meningsbærende horisont for det faglige arbeidet slik at uteskolen

blir funksjonell. Dette forutsetter et godt og målrettet samarbeid mellom de ulike faglærerne på en skole(Arne N. Jordet, 2010).

Uteskole vil være en annen læringsarena å undervise i, og det vil gi oss muligheten til å nå andre mål. Dette er i tråd med hva Fiskum og Husby sier i innledningen i sin bok. De sier videre at på en alternativ læringsarena som uteskole er, så vil vi ta i bruk andre arbeidsformer. Dette kan også åpne for en mer tilpasset opplæring for alle. I neste omgang kan det føre til økt mestringsfølelse for elevene(Fiskum & Husby, 2014).

En av arbeidsformene som er aktuelt å bruke mer bevisst på uteskole er lek. Jeg kommer til å si litt om lek i oppgaven, men å utdype alle sider ved leken, og dens betydning er en egen oppgave i seg selv. Jeg vil derfor fokusere på lek i forhold til relasjonsbygging og som motivasjon på uteskolen.

Læringsplakaten sier at: «skolen skal gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre»(Utdanningsdirektoratet, 2017). Jeg mener at gjennom uteskole legger vi til rette for dette. I en uteskolesituasjon er det flere elever som får vist fram hva de er gode på nettopp på grunn av de ulike arbeidsmåtene, og gjennom ulike oppgaver som skal løses på gruppe får de god trening på samarbeid.

Hiim og Hippe påpeker at det i yrkes og profesjonsutdanningen ofte er faginnholdet som er mest i fokus. De hevder at det er for mye forelesningspreg på undervisningen. Den ressursen som ligger i elevenes kunnskaper, interesser og erfaringer blir i for liten grad utnyttet. (Hiim & Hippe, 2001). Dette kan også tas ned til barneskolen, og ved å la eleven jobbe på en mer undersøkende og praktisk måte så kan de være med på å legge trykk på denne måten å jobbe på når de går over i videregående skole. Det kan være med på å vekke elevene interesse for den yrkespedagogiske retningen. Denne måten å legge opp undervisningen på er i tråd med hva Arne Jordet mener er riktig vei å gå(Arne N. Jordet, 2010).

Etter at jeg begynte å tenke på at jeg skulle skrive en oppgave om uteskole, har jeg hatt noen uformell samtaler med noen elever. Spesielt 4. trinns elevene uttrykker at det skal bli deilig å slippe uteskole. Jeg spør hvorfor, og de syntes det blir kjedelig. De tror det hadde vært bedre

på uteskole hvis det «skjedde mer». Dette syntes jeg var utrolig interessant, og sier meg viktigheten av å ha gode opplevelser og opplegg på uteskolen.

Jeg har lest om KILO (kultur, identitet, læring, opplevelse). Dette er prosjektet til Lisleherad skole(kommune, 2013). Dette er flotte, men ganske omfattende opplegg. Disse oppleggene var ganske læreravhengig på den måten av at det var enkelte drivkrefter ved skolen som la mye jobb i prosjektene. Denne skolen er nå dessverre nedlagt. Dette prosjektet var allikevel med på å inspirere meg til gjøre dette masterprosjektet. Jeg ønsker i utgangspunktet litt enklere opplegg som er gjennomførbare uansett hvem som underviser på 1. – 4. trinn. For å kunne utarbeide gode ideer trenger jeg å prøve ut ulike måter å jobbe på, og i den forbindelse har jeg tenkt å bruke aksjonsforskning. Det er en arbeidsmåte som gir meg mulighet til å kunne prøve ut – reflektere – prøve ut igjen og på den måten utarbeide gode undervisningsopplegg til bruk i uteskolen. En annen arbeidsmåte jeg skal benytte meg av er Lesson study. Lesson study er en måte å jobbe på som skolen skal prøve ut i forbindelse med vårt samarbeid med Høyskolen på Lillehammer og Uiu prosjektet(ungdomstrinn i utvikling). Siden dette er en helt ny måte å jobbe på så meldte jeg meg på et kurs sammen med en til fra skolen. Vi var i Oslo og fikk en dag med opplæring rundt denne måten å jobbe på. Tilbake på skolen så fikk vi ansvar for å videreformidle til resten av kollegiet. Det ble avsatt en fellestid (1,5 time). Det var veldig lærerikt å skulle videreformidle til andre.

På Feiring skole har vi også tatt i bruk dialogmøter som en metode i forbindelse med positiv ledelse. Dialogmøtene har vi enten med rektor eller assisterende rektor. Dialogmøter er en mer uformell samtale der det er lav terskel for å kunne ta opp ulike tanker medarbeideren har rundt sitt pedagogiske arbeid. Dette vil være en god arena for meg til å kunne diskutere ulike tanker rundt prosjektet.

På uteskolen er 1. – 4. trinn sammen, og alle 4 kontaktlærerne er med. I tillegg har vi med en lærer. Skoleåret 2015/16 er det 52 elever. Vi har delt elevene inn i 8 tilhørighetsgrupper på tvers av alder. Disse gruppene bytter vi om på 4 ganger i året. Elevene må spise sammen med gruppa si, og har et felles ansvar på gruppa for at alle blir inkludert. De gjør også oppgaven på uteskolen i tilhørighetsgruppene. Vi voksne har ansvaret for 2 grupper hver, og

skal spise sammen med gruppene våre, hjelpe de i gang med oppgaver og hjelpe til slik at alle kommer med i leken.

Arbeidsmetoden Lesson study skal hjelpe meg til å kunne si noe om elevenes læringsutbytte av det vi gjør ute. Vi har hatt en fast dag i uka der vi er ute med 1. – 4. trinn. Der gjøres det mye bra, men det mangler et system som gjør det lett for andre å ta over å drive uteskolen videre. Jeg ønsker å utarbeide opplegg som kan knyttes til ulike temaer i kunnskapsløftet. Jeg har snakket med rektor om hva jeg ønsker å jobbe med i forbindelse med min masteroppgave og hun er veldig positivt innstilt. Hun er så positivt innstilt at timeplanen min er tilrettelagt på en veldig god måte forhold til oppgaven jeg skal skrive.

Det er også viktig å ha tatt opp med resten av teamet mitt hva jeg ønsker å skrive om i denne masteroppgaven, og også spurt om hvordan de stiller seg til dette siden det også vil berøre deres arbeidshverdag. Ønsket mitt er få bruke teamet som en fokusgruppe. Alle tre er veldig velvillige og syntes det er interessant. Planen er også å ha en fokusgruppe bestående av foreldre. Jeg kommer da til å velge meg ut foreldre fra de ulike trinnene. Det kom et ønske fra kollegaene mine om ikke å bli involvert med skriftlige tilbakemeldinger. Dette kommer jeg til å ta hensyn til for ikke å påføre kollegaer merarbeid. Det er viktig for å bevare den positive holdningen til masterprosjektet mitt. Jeg har også tatt masterprosjektet mitt opp på et foreldremøte. Jeg har et ønske om å kunne gjennomføre et faglig opplegg sammen med både foreldre og elever. Foreldrene var veldig positive til initiativet og oppgaven.

Når det gjelder litteratur som omhandler norsk uteskoletradisjon så er det lite å finne utover det som Arne Jordet skriver. Han sier at det i dag finnes lite didaktisk teori som kan veilede lærere som ønsker å ta i bruk uterommet som læringsarena. Videre sier han at fraværet av forskningsbasert kunnskap gjør at det mangler en empirisk grunnvoll å utvikle relevant teori ut av (Arne N. Jordet, 2010). Jeg har brukt hans bok som grunnlag i mye av min oppgave. Denne boken bygger på hans egen forskning i forbindelse med hans doktorgradsavhandling. Jeg har funnet noe nyere litteratur, med den bygger også på Jordets avhandling.

En annen tanke som gjør uteskole til et aktuelt tema å jobbe med er hvordan dagens aktivitetsnivå i norsk skole ikke står i forhold til resultatene som oppnås i internasjonale

undersøkelser (PISA, TIMSS og PIRLS). Fire av fem elever på ungdomstrinnet etterlyser en mer praktisk tilnærming til fagene fordi opplæringen ikke oppleves som meningsfull. Årsaken til dette er at veldig mye av opplæringen er basert på tekst, og ifølge PISA 2006 så har hver femte 15 åring leseferdigheter som er dårlig egnet til å forholde seg til tekstbasert kunnskap. I tillegg viser det seg at dagens elever har en høy grad av stress, og det antas at dette virker negativt inn på elevenes motivasjon. Når det kommer til videregående skole, så er frafallsprosenten forholdsvis høy (Arne N. Jordet, 2010). Ved å legge til rette for gode læreprosesser i grunnskolen, kan vi være med skape en skole der det fokuseres på gode skoleopplevelser, og undervisningen baseres på prinsippet om tilpasset opplæring (Arne N. Jordet, 2010).

Læringstrykk er et begrep som benyttes mye i skoledebatten, og fokuset rettes mot det faglige arbeidet i skolen, og særlig mot kvaliteten på samspillet mellom lærer og elev. Jordet mener at for å utvikle en god relasjon mellom lærer og elev er uteskole en god arena (Arne N. Jordet, 2010). For å oppnå en slik god relasjon må det opparbeides tillit, det enkelte barn må føle at det blir sett og det må oppleve verdsetting og anerkjennelse. Jordet mener at disse prinsippene lettere kan anvendes på en autentisk måte utenfor klasserommet (Arne N. Jordet, 2010). Jeg har selv erfart at elever blir mer avslappet når de kommer utenfor klasserommet, og at de blir lettere å komme i kontakt med. Latteren sitter også løsere, og de åpner seg mer opp. Når vi er ute gjør vi noe sammen med elevene, og fellesskapsfølelsen blir større. Jeg opplever at vi bygger et tillitsforhold, og at jeg blir en voksen de føler seg trygg på. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å bedre kunne utnytte denne relasjonen til å oppnå et best mulig læringsutbytte for elevene på uteskolen.

1.2 Definisjon av uteskole

Jeg har valgt å bruke Arne Jordet sin definisjon av uteskole:

Uteskole er en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet.

Uteskole innebærer dermed regelmessig aktivitet utenfor klasserommet.

Arbeidsmåten gir elevene anledning til å ta alle sansene i bruk slik at de får personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten. Arbeidsmåten gir rom for faglige aktiviteter, spontan utfoldelse og lek, nysgjerrig søken, fantasi, opplevelse og sosialt samvær. Uteskole handler om å aktivisere alle skolefagene i en integrert undervisning hvor ute- og inneaktiviteter har nær sammenheng, idet elevene lærer om virkeligheten; dvs. om naturen i naturen, om samfunnet i samfunnet og om nærmiljøet i nærmiljøet. (Arne Nikolaisen Jordet, 1998, p. 24)

Andersen og Fiskum støtter denne definisjonen (Fiskum & Husby, 2014). Andersen og Fiskum mener at ideene om uteskole kan spores helt tilbake til Dewey og Rousseau. I boka *Schools of tomorrow* (Dewey & Dewey 1915), som Dewey skrev sammen med datteren sin var han opptatt av at det skulle være en kobling mellom teori og praksis.

Jordet mener at det kan legges til rette for en god læreprosess med forarbeid, uteopplevelse og bearbeiding og refleksjon. Dette er det jeg ønsker å oppnå for min arbeidsplass gjennom denne oppgaven. Graden av bearbeiding og refleksjon vil variere ut fra hvilke temaer vi jobber med. Det er allikevel viktig med refleksjon for å kunne oppnå læring (Tiller, 1997). Jordet hevder at uteskolens utnyttes best når det knyttes forbindelse mellom inneaktiviteter og uteaktiviteter. Målet er at det skal oppleves meningsfullt for elevene og at undervisningen skal være helhetlig og virkelighetsnær. Dette er også i tråd med Deweys filosofi om barns læring. Han mente at elevene trengte å være aktive og at det må være et samspill mellom den teoretiske og praktiske tilnærmingen til undervisningen og

at den i tillegg måtte være meningsbærende (Arne N. Jordet, 2010). Uteskole gir en god mulighet til å jobbe tverrfaglig.

Målet for meg er at uteskolen skal bli en viktig del av det pedagogiske arbeidet ved skolen, og at den skal integreres når det utarbeides planer for de ulike fagene. Det skal ikke være tilfeldige opplegg vi gjør ute, men de skal ha en klar plan og målsetting og knyttes opp mot ulike mål i læreplanen. Jeg vil gjerne at det skal bli slik at vi istedenfor å «droppe» uteskolen en dag så velger vi heller en dag ekstra ute fordi vi ser verdien av det som skjer i uteskolerommet.

Barn bør behandles med respekt, sier Selma Wassermann. Det å anerkjenne barn for den de er og det de gjør er å behandle dem med respekt. Respekt vil også si at de får lov til å ta egne valg og avgjørelser, og av vi voksne respekterer og anerkjenner valgene. Ved å la barn få lov til å gjøre egne valg, vil de se på seg selv som selvstendige individer som kan være med på å utvikle sitt eget læringsmiljø (Wassermann, 2001).

1.3 Problemstilling

Hvordan planlegge, gjennomføre og vurdere opplegg knyttet til tverrfaglig undervisning i aldersblandede grupper på uteskole?

1.4. Utdyping av problemstilling

I tillegg til å utarbeide opplegg ønsker jeg også å se på elevens læringsutbytte på noen av oppleggene. For at oppgaven ikke skal bli for omfattende har jeg valgt å gjennomføre tre aksjoner. Aksjonene vil ta utgangspunkt i temaer som er aktuelle i forhold til de planene vi jobber med. Når det gjelder gjennomføring så vil jeg gjerne knytte Lesson study til deler av den fordi dette er noe vi har prioritert litt ekstra ved min skole. Når det gjelder vurderingen av oppleggene så ønsker jeg å finne ut av læringsutbyttet for elevene, og hva som skal til for det oppleves motiverende med uteskole.

1.5 Oppgavens oppbygging

Jeg har valgt å skrive en grovplan som er andre kapittel i oppgaven. Jeg ønsket å ha en oversikt over oppgaven og dette ga meg en god oversikt.

I Teorikapittelet vil jeg først gjøre rede for hvordan bruken av uteskole kan forsvares med utgangspunkt i Opplæringsloven og planverket. Deretter vil jeg skrive om uteskolen som læringsarena. Deretter vil jeg si litt om tverrfaglig undervisning. Jeg har valgt å si litt om aldersblanding siden dette er slik vi er organisert ved min skole og det har betydning for uteskolen.

Jeg har valgt å skrive om to teoretiker. Den første er Vygotsky og her har jeg sett på uteskole i forhold til det Vygotsky kaller den nærmeste utviklingssonen. Den andre teoretikeren jeg skriver om er Dewey og hans filosofi om handling og ungers behov for å være aktive i læreprosessen og hvordan dette kan være med på å forsvare bruken av uteskolen.

Jeg har valgt å ha et eget kapittel om arbeidsmåter. Det følte mest oversiktlig for meg å gjøre det på denne måten. Det første jeg skriver om i dette kapittelet er Lesson study og hvordan prosessen er når du bruker Lesson study som arbeidsmåte. Den andre arbeidsmåten min er aksjonsforskning, og jeg har skrevet en kort redegjørelse for hva denne arbeidsmåten innebærer og hvordan denne arbeidsmåten kan være med på å gi økt eller ny profesjonskunnskap.

I kapittel fem skriver jeg om metodene jeg har valgt. Den første er fokusgrupper. Deretter vil jeg si noe om hva som er viktig i forbindelse med observasjon. Til slutt i metodekapittelet vil jeg si noe om kvalitativt intervju.

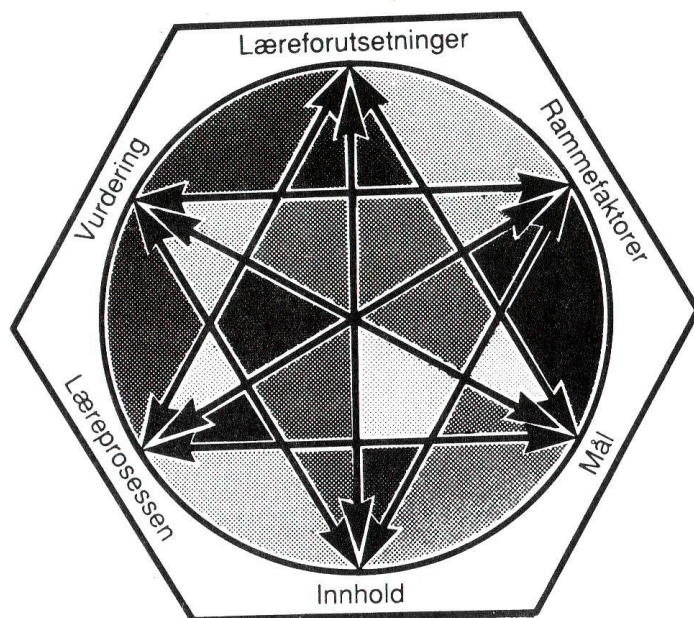
I kapittel seks har jeg skrevet om gjennomføringen av prosjektet. Jeg har valgt å knytte de ulike metodene til hver sin aksjon. Det vil si at jeg i dette kapittelet har begynt med en metodisk gjennomføring som deretter blir fulgt opp av en aksjon med elevene. Deretter har jeg en ny metodisk gjennomføring som følges opp av en ny aksjon med elevene. Jeg har en tredje runde på samme måte, men denne gangen er det et kvalitativt intervju som er den metodiske gjennomføringen. Jeg vil ha en liten oppsummering etter hver aksjon for å si noe

om hva som ble bedre etter å tatt høyde for hva som kom fram i den metodiske gjennomføringen. Til slutt i dette kapitlet vil jeg si noe om gyldighet, pålitelighet og etiske refleksjoner.

Kapittel sju er drøfting av funn opp mot teori og problemstilling. Jeg vil også ha med en konklusjon i dette kapitlet. Det siste kapitlet er noen tanker om veien videre.

2 Grovplan

I dette kapitlet skal jeg si om hvordan jeg tenker å gjennomføre denne oppgaven. Jeg bruker den didaktiske relasjonsmodellen for å lage en oversikt over oppgaven.



Figur 1. Didaktisk relasjonsmodell(Hiim & Hippe, 2001, p. 24)

2.1 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen er et verktøy for planlegging og vurdering av læringsarbeid(Nilsen & Haaland, 2008, p. 33). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i modellen til Hiim og Hippe (Figur 1). Modellen består av seks kategorier; læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosess og vurdering. Hensikten med modellen er å vise hvordan de ulike kategoriene er gjensidig avhengig av hverandre, og at alle kategoriene er like viktige for læringsarbeidet(Hiim & Hippe, 2001).

2.2 Mål

Målet med denne oppgaven er å utarbeide tverrfaglige opplegg til bruk i forbindelse med uteskole. Videre ønsker jeg å inspirere kollegaer slik at vi finner en felles plattform i forhold til hvordan vi jobber med uteskolen, og at det på den måten ikke skal bli personavhengig i forhold til hvordan uteskolen gjennomføres. Skolen vår er som før nevnt med i et prosjekt som heter ungdomstrinn i utvikling (uiu). I den forbindelse har vi hatt som mål å prøve ut noen nye arbeidsmåter. En av disse arbeidsmåtene er Lesson study. Jeg ser denne masteroppgaven som en fin mulighet til å benytte denne arbeidsmåten i gjennomføringen av minst en av aksjonene jeg skal ha. Det vil også være lettere å få gjennomslag hos kollegaer siden dette er noe vi er pålagt av ledelsen, og dermed ikke kan velge bort. Jeg har også et ønske om å kunne dokumentere ovenfor foreldre at uteskole og læring i uterommet er et viktig bidrag i læreprosessen til elevene både i forhold til fag, men også sosialt. Det blir i den forbindelse også viktig å få med den generelle delen av læreplanen, og hvordan vi fokuserer på den på uteskolen. Jeg ønsker også å se på hvilket forbedringspotensialet vi har i forhold til hvordan vi jobber med uteskolen i dag. Vi har hatt uteskole i veldig mange år, men ikke klart å fornye oss i særlig grad og har kjørt oss litt fast i et system. Det er et mål med oppgaven og se nye muligheter, men samtidig beholde det som fungerer bra.

2.3 Rammefaktorer

Vi er 47 elever fra 1. – 4. trinn på uteskole sammen. Det er alltid minst fire voksne med ut. Det er lagt opp til at det skal være ei økt (1,5 time) ute. Vi har valgt å gå på tur med en gang friminuttet starter slik at vi skal få et litt lengre økt ute. Vi er som oftest tilbake på skolen til det andre friminuttet. Det første av årene med masteroppgaven er det lagt opp til at kontaktlærerne er med gruppa si hele dagen, på den måten kan vi utvide dagen ute, og vi kan bruke hele dagen til et tema. Det andre året jeg skal jobbe med masteroppgaven er det litt mer skifte av voksne i løpet av dagen, så det kreves litt mer logistikk hvis vi vil bruke mer tid ute. Fordelen med en liten skole er at vi kjenner hverandre godt og folk er fleksible.

Klasserommene vi benytter ligger i nærheten av hverandre, og vi kan ha to og to grupper sammen. Hvis vi skal se en filmsnutt eller alle må høre det samme kan vi få alle elevene inn i ett klasserom, men ikke over så lang tid. Garderobeforholdene er ikke veldig gode på

skolen, så noen av elevene fra 1. og 2. trinn har garderobe i tilknytning til skolefritidsordningen (SFO). Det betyr at en voksen må være med dit og ha tilsyn under påkledning slik at alle er kledd for et uteøkt.

Vi har tre faste områder vi går til litt avhengig av årstid. Alle disse områdene ligger forholdsvis nærme skolen, og vi bruker omtrent 10 minutter på å gå. Det er opparbeidet bål plass på alle områdene etter avtale med grunneiere. Det er ikke satt opp lavvo eller lignende noen steder. I tillegg går vi andre steder ut fra temaet vi skal jobbe med. Skolen ligger i gåavstand til Mjøsa. For å kunne utnytte denne muligheten kreves det at en av de voksne som er med har livredningskurs. Vi har kort vei til ulike biotoper; granskog, bjørkeskog, elv, innsjø og myrområde.

Vi har ved oppstarten en elev med bein i gips som det må tas litt hensyn til. Det er ellers ingen elever med spesielle fysiske behov som det må tas hensyn til.

2.4 Arbeidsmåter

I denne oppgaven skal jeg bruke Aksjonsforskning og Lesson study ute med elevene. Grunnen til at jeg har valgt Lesson study er at skolen, som jeg har nevnt før, er med i et prosjekt som heter «ungdomstrinn i utvikling». Gjennom det prosjektet skal hele skolen prøve ut Lesson study som en arbeidsmåte, og det passer da fint å prøve ut den arbeidsmåten i mitt masterprosjekt.

Den andre arbeidsmåten jeg har valgt å bruke er aksjonsforskning. Jeg har tenkt å gjøre ulike aksjoner med elevene etter hvert fokusgruppeintervju. Jeg håper at fokusgruppene skal komme med innspill som jeg kan prøve ut med elevene. Jeg vil etter hver aksjon komme med en oppsummering der jeg vil si noe om hvilke endringer som er gjort i forhold til hva som kom ut av fokusgruppeintervjuet.

Metoden jeg har valgt å bruke er som nevnt fokusgrupper. Jeg vil ha en gruppe med foreldre og en gruppe med kollegaer for å få med både foreldrenes stemme og kollegaers syn på uteskole.

2.5 Innhold

Innholdet i det jeg skal gjøre med elevene er tatt ut ifra hvilken plan vi jobber med dette året. Vi er en fådelt skole, og vi har utarbeidet rullerende planer i alle fag. Det vil si at i for eksempel naturfag og samfunnsfag har vi en a, b, c, og d plan. Der har vi tatt for oss alle temaer i fagene for alle fire trinnene og fordelt de utover disse fire planene. Vi bruker en plan hvert år slik at når eleven går ut av 4. trinn har han vært gjennom alle temaene i faget. I basisfagene er det toårsplaner, og der er det temaer som kommer igjen. Matematikk bygger på spiralprinsippet og det er helt nødvendig at de samme temaene/områdene går gjennom hvert år.

Skolen har vært år en nærmiljøuke der vi bli enige om innhold i fellesskap. En slik nærmiljøuke vil også være aktuell å knytte til uteskolen. Gjennom et samarbeid med kollegaene mine vil vi i fellesskap bestemme innholdet.

2.6 Vurdering

Jeg får gjennom arbeidsmåten Lesson study vurdert opplegget sammen med teamet mitt. Da vil det bli en vurdering underveis i opplegget og en sluttvurdering. Jeg vil i tillegg dokumentere og vurdere opplegget gjennom bilder og rapportene elevene skal skrive, og gjennom samtaler med elevene.

Eleven vil få underveisvurdering gjennom samtaler. Vi har også mulighet til å la elevene gi hverandre tilbakemelding på hverandres rapporter. En metode vi kan bruke er to stjerner og et ønske. Det vil si at eleven skal si to positive ting om rapporten og så komme med en framovermelding som kan gjøre rapporten bedre. Dette er en vurderingsmåte elevene hos oss er kjent med.

Vi har også mulighet til å trekke inn andre elevgrupper og la våre elever fra 1. – 4. trinn fortelle til eldre elever, og eventuelt la de eldre elevene være sekretærer for de yngste.

2.7 Elev- og læreforutsetninger

På uteskolen har vi aldersblandede grupper fra 1. – 4. trinn. Vi endrer gruppene fire ganger i løpet av et skoleår. Vi kaller gruppene for tilhørighetsgrupper, og de er ett av tiltakene i forbindelse med at skolen er en Olweusskole. Olweusskole vil si at skolen har jobbet med antimobbeprogrammet til Dan Olweus, og har forpliktet oss til å ta noen tiltak i den forbindelse. Tilhørighetsgruppene er et slikt tiltak.

Både når det gjelder forarbeid og etterarbeid vil vi jobbe inndelt i 1. og 2. trinn sammen og 3. og 4. trinn sammen. Grunnen til at vi har valgt å gjøre det på denne måten er at det er disse trinnene som til vanlig er sammenslått. 3. og 4. trinn kan få litt veiledningsansvar på gruppa si i forhold til 1. og 2. trinn. Det er 16 jenter og 31 gutter på 1. – 4. trinn. Vi har en elev med store språklige utfordringer. Jordet hevder at felles opplevelser ute gjør at de får noe å snakke om. De får en felles referanseramme og dette kan være med på å stimulere språkutviklingen (Arne Nikolaisen Jordet, 1998). Det er ingen elever med store atferdsvansker i gruppa. Det er en del søsken i gruppa, i tillegg så er det tre tvillingpar og her prøver vi i starten av året å skille søsken på tilhørighetsgruppene. Tvillingparene har vi i forskjellige læringsgrupper hele skoleåret. Det er litt ulikt antall elever på de forskjellige trinnene med 9, 14, 16 og 8 elever fordelt på de fire trinnene. Intensjonen er å ha en noenlunde jamn fordeling når det gjelder alder på gruppene. Siden det er så få jenter vil det innimellom være rene guttegrupper.

Det første året med oppgaven er alle kontaktlærerne med på uteskolen. Det andre året vil det være tre kontaktlærere og assistent med ut. Det betyr at vi må ha et godt samarbeid med assistenten og legge til rette slik at vi får utnyttet den enkelte voksnes kunnskaper på en best mulig måte.

2.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for grovplanen i prosjektet. Jeg har brukt den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2001) som verktøy for å strukturere arbeidet. Det er viktig for min oppgave å gjøre rede for rammefaktorene, spesielt med tanke på voksentettheten. Den vil være avgjørende for i hvilken grad de ulike oppgavene lar seg gjennomføre.

Det jeg finner spesielt interessant å skulle se nærmere på er hvordan den generelle delen av læreplanen kan ivaretas gjennom uteskole. Norsk skole er generelt veldig kunnskapsfokuseret, men ifølge generell del av læreplanen så skal vi utdanne et integrert menneske der alle sider ved mennesket skal være ivaretatt. I skolehverdagen er det alltid slik at uforutsette ting påvirker skolehverdagen dog i ulik grad.

Når det gjelder arbeidsmåtene jeg skal benytte så har jeg noen forventninger til bruken av Lesson study. Jeg er spent på om denne måten å jobbe på vil involvere de voksne som forventet ved denne arbeidsmåten, og om vil vi få noen resultater ut fra observasjonene som skal gjøres.

3 Teoridelen

I dette kapitlet vil jeg si litt om hvilken teori jeg har valgt å ha med. Først vil jeg si litt om lovverket, og hva de ulike delene innenfor lovverket sier i forhold til uteskole. Jeg kommer til å ha hovedfokuset på 1. – 4. årstrinn siden det er dette som er relevant for min oppgave. Det neste jeg vil si noe om er uteskolen som læringsarena. Deretter vil jeg si noe om temabasert undervisning og aldersblanding. Dette er begge faktorer som jeg forholder meg til i min jobb. I de to siste kapitlene i teoridelen min har jeg skrevet om Vygotsky og hans tanker om den proksimale utviklingssonen, og hvordan dette kan ivaretas gjennom uteskole, og Deweys syn på læring og hvordan Deweys tanker kan forsvare bruken av uteskole.

3.1 Planverket/Mandatet

Alle som jobber i skolen har et lovverk å forholde seg til. Overordnet alt er Opplæringslova med sine forskrifter. Den er styrende for alt som skjer i skolen både når det gjelder selve kunnskapsformidlingen, men også den sosiale biten i skolen. Kunnskapsløftet (KLO6), som er den overordnede planen er delt i to deler. Den ene er en generell del der det står mye av hva som forventes i forhold til at vi skal utdanne sosiale samhandlende mennesker i løpet av den tida de går på skolen. I den faglig delen av læreplanen har vært fag fått sitt kapittel. Innenfor kapitlet står det tydelig hva som er formålet med faget og til slutt er det mer konkrete mål for det enkelte fag innenfor ulike områder som er typiske for faget. Det var opp til hver enkelt skole i hvilken grad disse målene skulle brytes ned til enda mer detaljerte mål i halvårsplaner og på arbeidsplaner/ukeplaner. KLO6 er også å betrakte som forskrifter med hjemmel i Opplæringsloven og den er forpliktende for grunnskoleopplæringen.



Figur nr 2. Modell over planverket. Utarbeidet av Anne Olsby

Denne figuren viser hvordan planverket er oppbygd. Opplæringsloven er styrende for alt arbeid som gjøres i skolen. Den kommer med flere ulike forskrifter som er i stadig endring. Kunnskapsløftet (KL06) er delt i to deler. En generell del og en faglig del. I den faglige delene er målene for de ulike fagene etter 2., 4., 7., eller 10. årstrinn.

3.1.1 Opplæringsloven og uteskole

Det står ikke noe spesifikt om uteskole i Opplæringsloven, men som utdraget under viser er det helt klart ting som kan brukes i argumentering for å ta i bruk uteområdet som en læringsarena både faglig og sosialt.

Alle elever i grunnskolen og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring. Skolane skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven an oppleve tryggleik og sosial tilhør(Oplæringslova, 1998) .

3.1.2 Uteskole i den faglige delen av Kunnskapsløftet

Nå de gjelder KLO6 sier den følgende: Opplæringsens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse. (KD 2006a, Generell del:3).

Selve betegnelsen uteskole står ikke nevnt i læreplanene, men Arne N. Jordet sier at det er tre ting ved KLO6 gjør at en ikke kan overse elevaktivitet og skolens nærmiljø som ressurs i opplæringen.

For det første hevder han at for å kunne realisere intensjonen om å utvide elevenes evner, erkjennelse, opplevelse, utfoldelse, innlevelse og deltagelse må de få gjøre erfaringer i praksis. Slike kvaliteter forutsetter autentiske møter med virkeligheten og erfaringsbaserte tilnærminger, og dette kan kun realiseres fullt ut når skolens omgivelser brukes som ressurs i opplæringen. Jordet trekker her fram viktigheten av å ta i bruk nærmiljøet i opplæringen, og at dette er en viktig ressurs. Ved å ta utgangspunkt i barnets egen verden og forankre opplæringen i nærmiljø og lokalsamfunn gir vi elevene mulighet til å bruke sine egne erfaringer og kunnskaper som grunnlag i læringsprosessen(Arne Nikolaisen Jordet, 1998). KLO6 sier at et godt samspill mellom skolen og andre deler av lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen mer virkelighetsnær og konkret for elevene, og på denne måten øke elevenes lyst til å lære. Samarbeid med lokale lag og foreninger gir barna og unge mulighet til å

videreutvikle sine evner og talenter. Et tilrettelagt samarbeid med lokalt nærings- og arbeidsliv kan gi elevene innsyn i ulike arbeidsprosesser og dermed større kunnskap om arbeidslivet. De kan også få mulighet til praktisk arbeidserfaring. Dette kan være med på å påvirke elevenes valg av yrke og utdanning senere i livet(Utdanningsdirektoratet, 2006).

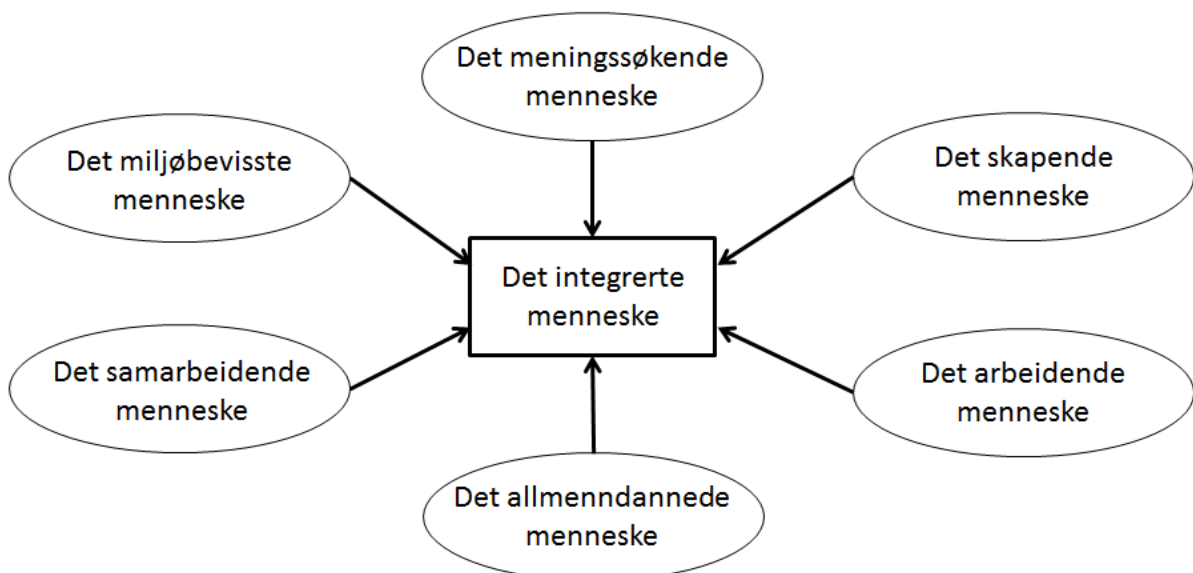
Det andre punktet Jordet hevder at KL06 krever er hva læringsplakaten sier: «skolen skal legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte»(Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette betyr at det å ta i bruk nærmiljøet som er læringsarena er noe skolen skal gjøre, og det kan ikke velges bort(Arne N. Jordet, 2010). Denne måten å ta i bruk lokalsamfunnet på har tre dimensjoner, sier Jordet. Den første er at elevene kan studere objekter og fenomener i sitt rette element i en autentisk sammenheng, og bruker nærmiljøet som en kunnskapskilde. Den andre er å ta i bruk uterommet som en læringsarena og dette er med på å gi variasjon i undervisningen. Den tredje dimensjonen etablering av samarbeid med andre aktører i lokalsamfunnet og på den måten åpne dører til læringsressurser man ellers ikke ville fått tilgang til. Alle disse dimensjonene er med på å legge til rette for en opplæring med utfoldelse, innlevelse og opplevelse. Dette vil kunne være med å gjøre oppøringen mer meningsbærende for elevene. På skolen jeg jobber har det gjennom mange år blitt jobbet med å gjøre skolen til en nærmiljøskole nettopp for å få lokalsamfunnet inn i skolen og skolen ut i lokalsamfunnet og på den måten skape et best mulig læringsmiljø for elevene.

Det tredje punktet til Jordet handler om kravet som er formulert i læringsplakaten om å bruke varierte arbeidsmåter i opplæringen. Ifølge læreplanen er dette en forutsetting for tilpasset opplæring. Uteskole bidrar til mer variert opplæring(Arne N. Jordet, 2010)

Et annet argument for viktigheten av uteskole er tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er en rettighet den enkelte elev har og den skal skje innenfor et læringsfellesskap(Utdanningsdirektoratet, 2006). Den norske skolen er en fellesskole og for å kunne gi alle de ulike elevtypene en individuell opplæring må vi ha ett bredt repertoar av aktivitetsformer slik at elevene får brukt ulike sider av seg selv. Det er viktig at det blir en innholds orientert skole med varierte aktivitetsformer(Arne N. Jordet, 2010).

Etter å ha jobbet i skolen mens implementeringen av kunnskapsløftet ble gjort så jeg at det var veldig mye fokus ned på detaljnivå og mål for de ulike fagene. Det skulle deles opp og utarbeides konkrete mål for de ulike områdene innenfor faget. Det ble lagt liten vekt på den generelle delen av kunnskapsløftet. Etter å ha jobbet med KL06 noen år har min skole også brukt mye tid på den generelle delen av læreplanen, og jeg mener at denne delen av læreplanen blir godt ivaretatt gjennom uteskole. I det neste kapittelet vil jeg se på hvordan uteskole kan begrunnes utfra den generelle delen av læreplanen.

3.1.3 Uteskole i generell delen av læreplanen



Figur 3. Læreplanverkets dannelsesmål (Arne N. Jordet, 2010, p. 51)

Det overordnede målet er at opplæringen skal stimulere hele mennesket og hovedmålet er *Det integrerte mennesket*. For å oppnå dette så er det seks dannelsesmål som danner grunnlaget. Jeg skal nå si litt om disse, og hvordan de kan realiseres gjennom uteskole.

Det meningsøkende mennesket

Gjennom uteskole får barna varierte og nye opplevelser av det sosiale fellesskapet i klassen. Dette kan være med på å utvikle ny respekt hos elevene for medmennesker og naturen. Læreplanene sier blant annet «... Betoner at mennesket selv er en del av naturen ved sin

kropp, sine behov og sine sanser» (Utdanningsdirektoratet, 2006, p. 4). Vi er en skole med forholdsvis få elever i klassene så uteskolen gir en mulighet til å skape nye relasjoner på tvers av alder. Noen elever har stor glede av å være sammen på uteskole.

Det skapende mennesket

Uteskole legger forholdene til rette for fysisk utfoldelse, kreativitet og fri lek. Uteaktivitetene kan også inspirere elevene til å variere inneaktivitetene sine. På denne måten får elevene utfoldet sine skapende og kreative evner. KL06 sier at opplæringene skal møte elevene på deres egne premisser og at barns nysgjerrighet er en naturkraft. Dette punktet er viktig for meg fordi her får de elevene som ikke er så gode på tradisjonell klasseromsundervisning brukt sine kunnskaper og ferdigheter på en måte som passer dem mye bedre. De viser større interesse for fag, som de i tradisjonell undervisning syntes er kjedelig. Jeg mener at her er det mye å hente på å få fram det beste i noen elever. Jeg ser elever som tar ansvar på en ny måte når de er ute. Det er elever som aldri tar ledelsen inne, men som blir naturlige ledere i kreative oppgaver ute. De høster anerkjennelse av de andre elevene og vokser som mennesker.

Det arbeidende mennesket

Gjennom uteskole lærer elevene å ta større ansvar for sin egen læring.

Opplæringssituasjonen utendørs tvinger elevene til å være aktive og ta egne valg. Uteskole gir også en mulighet til å oppsøke samfunnet og arbeidslivet. Uteskole gir mulighet for ulike former for arbeid som for eksempel; plukke bær, sanke ved, lage mat ute, bygge, sanke naturmaterialer. På denne måten kan elevene lære gjennom praktisk arbeid. KL06 sier at god læring er avhengig av elevens egen vilje og driv til å ta på seg og gjøre et arbeid. Videre sier KL06 at læring skjer i alle livets situasjoner og særlig når et individ selv ser behovet. Dette underbygges av Dewey tanker om viktigheten av at det eleven gjør er meningsbærende for dem. Det er med på å gi økt læring.

Det allmenndannende menneske

Når det gjelder samarbeid på tvers av fag så gir uteskole gode muligheter for dette. Det betyr at uteskole kan være et felles utgangspunkt for undervisning i mange skolefag. Denne uteopplevelsen kan være med på å gi ny mening og til å se helheten ved bruk av flere fag.

KL06 sier at det er viktig å planlegge og samarbeide om undervisning på tvers av fag slik at en mer helhetlig forståelse utvikles. Dette er også et punkt jeg syntes er interessant for min oppgave. Jeg har gjennom denne oppgaven et ønske om en mer helhetlig tenkning rundt uteskole, og at denne tenkningen er noe vi kan gjøre i fellesskap på småskoleteamet. Siden vi er en liten skole kan det bli en ensom jobb å bare ha fokus på ditt på ditt trinn. En mer felles utveksling av ideer og tanker om måter å kunne knytte fag sammen tror jeg at vil føles givende og vil kunne være en motivasjon i jobben.

Det samarbeidende mennesket

Fellesskapsopplevelser på uteskole er med på å styrke samholdet mellom elevene og derigjennom klassemiljøet. Ute samarbeider de om mange typer oppgaver og uteskole kan derfor stimulere barns sosiale utvikling. KL06 sier at det er viktig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for å utvikle sosiale ferdigheter, og videre at opplæring ikke bare må rettes mot fag, men også mot utvikling av personlige egenskaper. Uteskole er også en god arena for å skape en god relasjon mellom lærer – elev. I følge Vygotsky er denne relasjonen viktig for å kunne fremme elevens læringsutbytte. Det er i den nærmeste utviklingssonen samhandlingen mellom lærer og elev utvikler eleven, og er relasjonen god vil læringsutbytte bli bedre (Arne N. Jordet, 2010).

Det miljøbevisste mennesket

Uteskole gir barna mange og varierte former for naturopplevelser: Dette kan være med på å bidra interesse for og kunnskap om naturen. Ved at det knyttes sterkere bånd til naturen kan det være med på å utvikle positive holdninger til naturen og økt respekt for andre skapninger og livsformer. KL06 sier at friluftsliv er en viktig del av den norske kulturen og at det er viktig å gi elevene opplevelser slik at de føler seg som en del av naturen og dermed utvikler positive holdninger til naturvern og miljøvern.

Det integrerte mennesket

Det integrerte mennesket er målet for den generelle delen av KL06. Uteskole som arbeidsmåte skal stimulere til denne utviklingen av hele mennesket ved hjelp av en integrert og erfaringsbasert arbeidsmåte. Her sier KL06:

Opplæringen skal fremme allsidig utvikling av evner og egenart: til å handle moralsk, til å arbeide sammen og i harmoni med naturen. Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse ovenfor samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2006, p. 20).

Tradisjonelt har skolen lagt vekt på kunnskap og det er selvfølgelig viktig, men uteskole er en mulighet til å jobbe mot disse dannelsesmålene og på den måten bidra til utvikling av hele mennesket. Dette forutsetter at det jobbes bevisst og med engasjement av de voksne på skolen. Det er viktig å se mulighetene uteskole gir for variasjon av arbeidsmåter, og dermed også mulighet for å få flere av elevene engasjert og interessert, og ikke minst motivert.

Gjennom oppgaven min har jeg et ønske om at denne delen skal komme tydeligere fram. Jeg syntes denne delen av læreplanen er viktig, og at vi må klare å ha den med oss i tankene når vi planlegger.

3.1.4 Uteskole i de enkelte fagplanene

Utenfor klasserommet kan vi finne innganger til alle fag. Ingen fag er kun abstrakte og teoretiske og vi kan derfor finne en innfallsvinkel til alle fag utenfor klasserommet. I klasserommet ligger forholdene til rette for målrettet arbeid med et utvalgt lærestoff. Her har den voksne kontroll på hvilke impulser elevene utsettes for. Utenfor klasserommet er det en større grad av uforutsigbarhet, men med det kommer også mulighetene for å improvisere og ta tak i mulighetene som dukker opp. Utfordringen for læreren vil være å velge hva man skal rette oppmerksomheten mot. Det er umulig å kunne arbeide med alt som dukker opp av impulser - samtidig (Arne N. Jordet, 2010).

Når du tar undervisningen ut av klasserommet og retter oppmerksomheten mot et fag er det viktig å ha med seg at det også åpner opp for arbeid på tvers av fag. Det vil være naturlig å relatere uteskole til flere fag samtidig gjennom arbeid med temaer eller tverrfaglige prosjekter. Tverrfaglighet handler om å etablere en meningsbærende horisont for det faglige arbeidet slik at uteskolen blir funksjonell. Dette forutsetter et godt og målrettet samarbeid mellom de ulike faglærerne på en skole (Arne N. Jordet, 2010).

Det tar tid å utvikle en uteskole, både som læringsarena og kunnskapskilde. En god ide vil være å utvikle en «idebank» som gir en oversikt over hvordan nærmiljø og lokalsamfunn kan brukes i ulike undervisningsopplegg. På min skole har vi en type «ressursbank». Der har personer, lag og foreninger sagt noe om hva de kan bidra med av kunnskap og eventuelt utstyr. Ut i fra denne ressursbanken blir det vår oppgave som lærere å knytte dette til undervisningsopplegg på en best mulig måte. Dette er en god start og helt i tråd med hva Arne Jordet er viktig for å få til en best mulig bruk av nærmiljøet som en læringsarena (Arne N. Jordet, 2010).

I den faglige delen av kunnskapsløftet rettes fokuset mot kunnskapsdimensjonen. Når elevene skal jobbe med et faglig innhold ute er det også viktig å se på hvordan de skal jobbe med stoffet. Det er altså viktig å ha fokus både på innhold og på metode slik at smelter sammen til en aktivitetsbeskrivelse (Arne N. Jordet, 2010). Dette er i tråd med det Dewey understrekte, nemlig at lærestoffets innhold ikke kan skilles fra måten det legges fram på i undervisningen (Dewey, 1961, p. 165). Jordet er opptatt av at det å jobbe med fagstoffet både i klasserommet og utenfor er komplementære tilnærminger. Det eksisterer ingen skarpe skiller mellom læringsaktivitetene i klasserommet og på uteskolen (Arne N. Jordet, 2010).

3.2 Uteskole som læringsarena

Jordets definisjon som jeg har vist til i innledningen sier at uteskole er en arbeidsmåte. Denne arbeidsmåten skal være med på gjøre skolen bedre for elevene, den skal styrke deres motivasjon for skolearbeidet. Målet ved en slik undervisning på en annen arena er at den skal treffe flere enn ved bare tradisjonell klasseromsundervisning. Undervisningen i et slik

uterom vil i større grad foregå på barnas premisser, og vil kunne vekke lærelyst hos flere elever. En slik undervisningsmåte vil også ivareta barns behov for lek og fysisk utfoldelse. Det er viktig å være klar over at om erfaringen fra uteskolen ikke tas med inn i klasserommet vil uteskole «leve sitt egen liv» og vil i svært liten grad bidra i klasseromsundervisningen. Da vil uteskole være relativt dårlig bruk av tid og ressurser (Arne N. Jordet, 2010).

Uteskole kan variere mye når det gjelder innhold, arbeidsmetoder og læringsarenaer. En vid forståelse av uteskole er at all læringsaktivitet som foregår utenfor klasserommet er uteskole. En slik vid forståelse vil da også inkludere ulike turer elevene vil ha til bedrifter, museer og offentlige institusjoner. Andre mener at uteskole må skje ute og ha et mest mulig preg av fysisk aktivitet (Fiskum & Husby, 2014). Uteskole er mer enn det å undervise ute. Det betyr at vi må finne andre arbeidsformer enn de vi bruker inne. Vi må velge undervisningsmetoder som passer til aldersgruppa, området, tidsrammen og til innholdet vi ønsker å formidle.

Begrepet uteskole er ikke brukt i norske læreplaner. Uteskole er et begrep som kommer fra praksisfeltet. For å kunne si noe om uteskole er en viktig arbeidsform i norsk skole må en se på innholdet i uteskolen. Det er hvordan og hva elevene og læreren bruker tid på som er avgjørende. Jordet sier videre at aktivitetene på uteskole må stemme overens med gjeldende læreplan, og elevene må ha utbytte og glede av det som foregår på uteskole (Arne Nikolaisen Jordet, 2007). I kapittelet om planverket har jeg sett på hvordan uteskole kan forsvares i de ulike planene.

Uteskolens mulighet til økt fysisk aktivitet kan også være nyttig i et helseperspektiv, og i tillegg bidra til bedre læring i skolen ved å regulere adferden og bedre konsentrasjonen (Fiskum & Husby, 2014). Naturlandskapet vi tar i bruk på uteskolen har også en positiv effekt på den motoriske utviklingen til elevene. Variasjonene i terrenget stimulerer til bedre motoriske ferdigheter, spesielt koordinasjon og balanse (Kilskar, 2017).

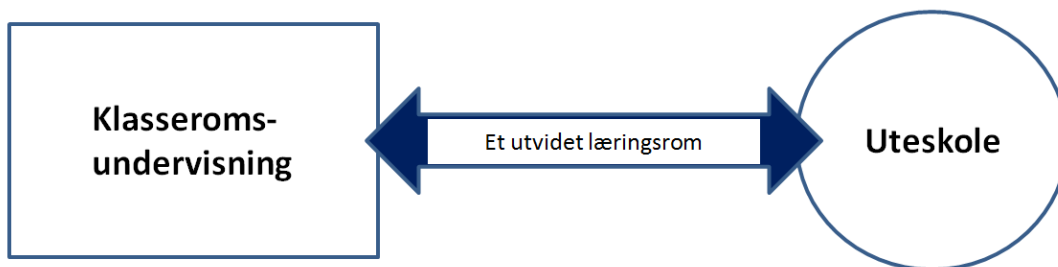
Vår skole profilerer seg som en nærmiljøskole. Det betyr at vi trekker nærmiljøet inn i undervisningen, og at vi flytter undervisning ut i nærmiljøet. Da mener vi ikke bare naturen rundt men også bedrifter, museer og arrangement som ulike lokallag har. I dagens samfunn

er det blitt mer mobilitet og nye fritidsmønstre. Ungene blir kjørt på ulike aktiviteter, og forflytter seg mellom ulike arenaer i løpet av en dag. Disse ulike arenaene kan i tillegg til hjemme og skolen være fotballbanen, idrettshallen, alpinbakken, kulturhuset, kjøpesenteret med mere. Det er mange steder mest vanlig å forflytte seg med bil mellom disse ulike arenaene, og området mellom disse arenaen blir veldig ukjente for barna. Blant noen forskere kalles dette fenomenet «islanding of childhood» (Fiskum & Husby, 2014, p. 23). Slike «øyer» av opplevelsarenaer vil kunne det gjøre vanskelig for noen barn å se helheten og sammenhengen mellom disse øyene. Det igjen kan gjøre det vanskeligere å se sammenhengen mellom faglig kunnskap og det virkelige livet. Derfor mener Fiskum et al at det å bruke nærmiljøet bør sees på som en ekstra viktig oppgave for skolen i dag. Uteskole i nærmiljøet kan drives etter tre ulike modeller. Den første er *leirmodellen*. Det vil si at vi velger en fast, eller noen få faste samlingsplasser som vi besøker ofte. Denne modellen gir oss mulighet for tilrettelegging på området og eleven blir godt kjent med området og veien til området. Dette området kalles også et referanseområde. Utfordringen ved bruk av denne modellen er at området kan bli «oppbrukt». Elevene kan bli lei av området. Det blir uspenning. Dette er noe vi ved vår skole må ta hensyn til fordi vi våre elever er med på uteskole fra 1. – 4. trinn.

Den andre modellen er *nærmiljømodellen*. Der besøker man nye områder i nærmiljøet hver gang man skal på uteskole. Fordelen med en slik modell er at vi kan ta utgangspunkt i temaet vi jobber med, og dermed besøke et område som passer til det temaet vi jobber med. Med nærmiljømodellen vil også elevene bli kjent med en større del av nærmiljøet sitt. Utfordringen ved en slik modell er at læreren vil ha en større grad av usikkerhet. Det gir ikke samme grad av kontroll som når man benytter et kjent område hver uteskole. Den tredje modellen er en *kombinasjonsmodell*. Det vil si at vi henter ut fordelene med begge de to foregående modellene. Det vil gi trygghet, men samtidig også fleksibilitet i planlegging og gjennomføring.

Det er vanlig å tenke uteskole i tre faser: forarbeid – uteaktivitet – etterarbeid. Disse trefasene kalles gjerne forberedelsesfasen – gjennomføringsfasen – bearbeidingsfasen. Det er viktig å inkludere alle disse tre fasene i uteskolen slik at det vi gjør ute ikke blir løsrevet fra resten av undervisningen (Fiskum & Husby, 2014). Dette er i tråd med John Deweys tanker

om at teoretiske fag skal være knyttet til virkeligheten utenfor skolen, og at de praktiske erfaringer elevene gjør seg skal bidra til økt forståelse av teorien. På denne måten skapes det kontinuitet i læringa sier Fiskum og Husby.



Figur 4. Klasseromsundervisning og uteskole som komplementære tilnærminger(Arne N. Jordet, 2010)

Figuren ovenfor viser at det er avgjørende for elevene læring at det er en relasjon mellom det som foregår i klasserommet og aktiviteten på uteskolen. Jordet er opptatt av at uteskole ikke skal være en «pedagogisk garnityr»(Arne N. Jordet, 2010, p. 36), men at uteskolen skal være en del av pedagogens verktøykasse og at denne verktøykassen skal brukes regelmessig i skolehverdagen. Når denne relasjonen er på plass mellom de ulike læringsarenaene mener Jordet at vi har fått ett utvidet læringsrom(Arne N. Jordet, 2010).

I tillegg til disse tre fasene er det viktig at elevene får formidlet sine resultater. Dette kan gjøres til resten av klassen eller skolen. Gjennom en bearbeidingsfase kan det ofte dukke opp nye spørsmål, og vi kan dermed være over i en ny forberedelsesfase. Etterarbeid kan være en logg, skrive eller tegne fra turen, rapport eller det kan benyttes digitale hjelpemidler og elevene kan lage for eksempel en PowerPoint eller en fotobok. Det er i dagen tekniske verden mange muligheter for variasjon når det gjelder etterarbeid. Det er allikevel slik at noen ganger kan vi forberede et tema inne, gå ut og gjøre noe praktisk og være ferdig med det og det er også greit innimellom. En slik «happening» kan også gi elever ny forståelse og føre til læring, og være med å danne grunnlaget for læring i lignende temaer senere(Fiskum & Husby, 2014).

Fra 2005 kom det inn et nytt hovedområde – *Forskerspiren*- i læreplanen for naturfag. På den måten kom det tydeligere fram at naturvitenskap også handler om prosessen og ikke bare produktet. Dette betyr at elevene skal få innsikt i hvordan naturvitenskapelig kunnskap framkommer. Uteskole og jobbing med de tre fasene vil være en god arbeidsmåte for at eleven skal oppnå målene i *Forskerspiren*.

Fri lek er alltid et fast innslag på uteskole, gjerne i pauser for å stimulerer til fysisk aktivitet. Lek er barnas naturlige måte å lære på (Arne N. Jordet, 2010). Leken er med på å sikre praktisk aktivitet og ikke bare skrevne resultater, og på den måten bidrar den til forhindre en ensidig undervisningen rettet mot læreboka (Ahlberg, 1996). Lek er motiverende for barn og den samspiller med barnas indre krefter. Denne indre motivasjonen som leken gir barna gjør at de står på og drives videre. Lek har rammer, den krever anstrengelse av den enkelte og den kan kreve stor utholdenhet. Lek kan være en viktig kilde til lek og læring (Arne N. Jordet, 2010). Leken gir den nødvendige variasjon, repetisjon, motivasjon og utholdenhet for at elevene skal forstå og beherske faget, sier Rose Griffiths om matematikk. Hun sier videre at leken gir en sammenheng der man kan lære ferdigheter og oppmuntre til samhandling mellom jevnaldrende, andre barn og med voksne (Griffiths, 1996).

Fri lek finner sin naturlige plass i ledige stunder. Det er viktig å huske på at styrt lek også er en viktig arbeidsmåte som lærer kan bruke. Ulik lek fungerer veldig godt ute fordi landskapet i seg selv kan stimulerer til lek og aktivitet. Leken stimulerer sansemotorikken, øver opp grov- og finmotorikk samt balanse, utholdenhet, styrke og koordinasjon. I tillegg er leken viktig i forhold til sosialt samspill og utvikling av et godt klassemiljø (Arne N. Jordet, 2010).

Denne muligheten for fri lek som uteskolen gir kan også bidra til læring, trivsel og mestring. Uteskolens mulighet til å bevege seg i et større rom kan også redusere problematferd, samt øke verbal kommunikasjon og aktivitet (Arne Nikolaisen Jordet, 1998). Skolehverdagen er hektisk og en av fordelene ved uteskole er at det er bedre tid til elevene når det oppstår for eksempel konflikter. Vi kan da snakke med dem og hjelpe dem til å ordne opp slik at de blir bedre rustet til selv å ordne opp på egen hånd (Kilskar, 2017). Ved vår skole hvor vi har aldersblanding på uteskolen ser vi også at de samhandler i større grad på tvers av alder, og at det oppstår nye konstellasjoner i leken.

Lek kan knyttes til alle fag i skolen, og den har ingen aldersgrense. Det er en tanke for de som jobber videre oppover på alderstrinnene i skolen.

I følge Arne Jordet er uteskole nå kommet inn som et punkt i de nasjonale læreplanene i Danmark. Et økende antall danske lærere er på uteskole hver uke eller annenhver uke. 14% av Danske skoler har en form for uteskole. Peter Berntsen og Frank Søndergaard Jensen har skrevet en forskningsartikkel der de har intervjuet 107 lærere. De fant blant annet et avvik mellom hva lærerne sier de gjør på uteskole og hva de faktisk gjør når det gjelder pensum de skal undervise i.

I Sverige brukes begrepet utomhuspedagogik. I dette begrepen ligger det at opplæringen skal foregå utendørs, og at det skal være en vekselvirkning mellom opplevelse og refleksjon bygget på konkrete erfaringer i autentiske situasjoner (Arne N. Jordet, 2010). Både i norsk og svensk uteskole legges det vekt på at uteskolen skal bidra til å utvikle sosiale og fysiske ferdigheter i tillegg til den faglige aktiviteten, og at den skal være et supplement til den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Skolens fysiske omgivelser anses som en læringsarena, og den skal være med å understøtte aktivitetene som foregår i klasserommet.

3.3 Tverrfaglig undervisning

Siden 1970 har læreplanene anbefalt undervisning på tvers av fag. I L97 var det i en periode obligatorisk med tverrfaglige tema og prosjektarbeid. I KL06 blir undervisningen mer rettet mot de enkeltfaglige kompetansemålene, men fordi de beholdt den generelle delen fra L97 forutsettes det at det legges til rette for tverrfaglig undervisning i tema og prosjektarbeid (Engelsen, 2012).

Alle fag skal bidra til at elevene får gode grunnleggende ferdigheter. Denne opplæringen kan derfor skje i opplegg på tvers av fag (Engelsen, 2012). Utenfor klasserommet kan disse grunnleggende ferdighetene stimuleres på ulike måter, enten som rent fagdidaktiske opplegg eller gjennom tverrfaglige opplegg (Arne N. Jordet, 2010). Kunnskapsdepartementet har definert fem grunnleggende ferdigheter; lesing, skriving, regning, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter. Skal vi ta fagene med ut av klasserommet må vi også sørge for at de

grunnleggende ferdighetene er en del av undervisningen ute (Andersen, 2014). Dette krever nytenkning og bevisstgjøring hevder Andersen.

Uteskole gir store muligheter for å undervise på tvers av fag. Ved å legge opp til godt forberedte og planlagte uteaktiviteter får elevene opplevelser og de får gjort seg ulike erfaringer. De registrerer, observerer, og noen ganger samler de inn materiale som de tar med tilbake til skolen. I tillegg har de fått med seg inntrykk, opplevelser og erfaringer som ikke var planlagt. Gjennom denne måten å jobbe på har elevene fått med seg konkretiseringer som gjør undervisningen mer virkelighetsnær. Slike uteopplevelser kan knyttes til alle fag i småskolen. Det vil være litt opp til den enkelte lærer og den enkelte skole hvor omfattende de ønsker at fagintegrasjonen skal være. På vår skole hvor vi er flere trinn ute samtidig krever det en stor grad av samarbeid og en felles forståelse av hvordan vi ønsker å integrere ulike fag i uteskolen.

Det er ofte vanlig å organisere undervisningen i hovedtemaer, og ut i fra det så danner deg seg mindre deltemaer. Det er disse deltemaene som styrer undervisningen på uteskolen. Det er her på detaljnivået at den tverrfaglige måten å jobbe på kommer til uttrykk i praksis. I L 97 kom det fram et mål om «meningsbærende enheter», og denne måten å organisere undervisningen på skal hjelpe elevene til å forstå meningen og sammenhengen mellom teori og praksis. Hvilke andre fag som trekkes inn, og i hvor stor grad de trekkes inn vil variere ut i fra tema. Norskfaget, natur og miljøfaget og samfunnsfaget har alltid en stor rolle (Fiskum & Husby, 2014).

3.4 Aldersblanding

I Norge i dag finnes det både udelte, fådelte og fulldelte skoler. En udelt skole vil si at det er så få elever på skolen at alle går i samme gruppe og har felles lærer.

I en fådelt skole er noen trinn slått sammen for eksempel 1. og 2. trinn er en gruppe, 3. og 4. trinn er en gruppe og mellomtrinnet er en gruppe.

I en fulldelt skole er hvert trinn for seg.

Definisjon av en fådelt skole er «Ein fådelt skule er ein skule der elevar frå to eller fleire årssteg går i same klasse»(Melheim, 1998, p. 9). I en slik skole vil det bety at det blir en aldersblandet klasse. Det finnes skoler som er fulldelte, men allikevel har valgt å organisere elevene i aldersblandete grupper. De begrunner denne organiseringen med at den er fordelaktig pedagogisk, ressursmessig og at det er en didaktisk strategi(Berg-Olsen, 2012). I små fådelte skoler er som oftest begrunnelsen for valg av aldersblanding at det er en nødvendighet på grunn av elevtallet.

Melheim sier at selve organisasjonsformen aldersblanding gir naturlige situasjoner der eldre elever får mulighet til å vise omsorg for yngre medelever. Rollene til elevene skifter med alder, fra å være yngst og mottager av denne omsorgen, til å bli eldre og være den som gir en slik type omsorg(Melheim, 1998). Jan Roar Bjørkvold undrer seg over aldersinndelingen i norsk skole. Han poengterer at mens du går i barnehagen er du i en aldersblandet gruppe og når du er ferdig med grunnskolen er aldersgrensene opphevet. Det er bare i grunnskolen dette rigide systemet eksisterer i så sterk grad. Han mener at mange elever ville profitert på en annen inndeling. Klassens minstemann vil for eksempel alltid slite i gymtimene, ved å ha aldersblanding vil også han oppleve å ikke alltid være minst. Han sier videre at amerikanske undersøkelser viser at den faglige modningsspredningen kan være veldig stor i en klasse, og at det er elementær viten at gutter utvikles senere på mange plan enn jenter. Bjørkvold foreslår en sammenslåing på alder med et godt utbygd flerlærersystem(Bjørkvold, 2001). «Unger har lært av hverandre og voksne, med nettopp aldersforskjeller som drivkraft»(Bjørkvold, 2001, p. 163). Dette mener Bjørkvold bør utnyttes bedre i dagens norske skole. Eldre kamerater er mye viktigere identifikasjonsobjekter enn læreren. De yngre strekker seg mot de eldre med beundring og et ønske om selv å kunne. Det blir da en meget sterk motivasjonsfaktor. De eldre på sin side gir sin kunnskap til de yngre og styrker dermed sin selvfølelse. Hele barnekulturen bygger på å lære av hverandre på tvers av alder sier Bjørkvold(Bjørkvold, 2001).

Melheim har studert ulik forskning rundt emnet aldersblanding og funnet ut at det store flertallet av forskere er udelt positive til det sosiale utbyttet av aldersblanding(Melheim, 1998).

3.5 Vygotskys nærmeste utviklingszone sett i forhold til uteskole

Den russiske psykologen Lev Semjonovitsj Vygotskij (1896-1934) heretter kalt Vygotsky, så på skolen og andre undervisningssituasjoner som sosiale sammenhenger spesielt innrettet på å omforme tenking. Han var opptatt av undervisningens sosiale organisering. Spesielt så han på samarbeidet mellom voksne og barn, og hvordan denne samarbeidsprosessen bidro til systematisk kunnskapsutvikling hos barn, som selve kjernen i undervisningen. Forskjellen mellom det barnet kunne prestere på egenhånd og hva det kunne prestere i samarbeid med den voksne, var det mest interessante. Denne forskjellen sier nemlig noe om barnets utviklingspotensiale ifølge Vygotsky. Vygotsky lanserte uttrykket *den nærmeste utviklingssonen* for å beskrive dette utviklingspotensialet. Den nærmeste utviklingssonen er en betegnelse på forskjellen mellom hva et barn kan klare alene av kognitive oppgaver, og hva det kan klare med medvirkning av en voksen (Bråten, 1996). Opprinnelig ble begrepet knyttet til samspillet og den gjensidige påvirkningen mellom barnets spontane begreper og den voksnes vitenskapelige begreper innenfor skoleundervisningens rammer (Bråten & Thurmann-Moe, 1996).



Figur 5. Vygotskys modell for den nærmeste utviklingssonen (Imsen, 2005, p. 159)

På figuren over viser det innerste området hva eleven kan klare på egenhånd og det ytterste området hva eleven kan klare med hjelp. Området imellom er sonen for nærmeste utvikling, også kalt den proksimale utviklingszone – elevens utviklingspotensial ut fra der eleven står på et gitt tidspunkt(Imsen, 2005).

Med sitt begrep om den nærmeste utviklingssonen fokuserer Vygotsky på kognitive prosesser som er uferdige og under utvikling. Dette er forhold som kan bli oversett dersom man bare fokuserer på barnets selvstendige prestasjoner. Standardiserte prøver og andre psykologiske og pedagogiske tester sier bare noe om barnets nåværende ståsted og ikke noe om utviklingspotensialet. Et annet viktig poeng i Vygotskys tanker om pedagogikk er tanken om at den psykologiske utviklingsprosessen kommer *etter* læring, ikke *foran* slik en kanskje skulle tro, for å skape forutsetning for undervisning og læring. Etter Vygotskys syn skaper dermed undervisningen læreprosesser som igjen leder til psykologisk utvikling. Dermed spiller undervisningen en vesentlig rolle for barnets psykologiske utvikling ifølge Vygotsky(Bråten, 1996).

Tanken videre i forhold til sonen for nærmeste utvikling er at barnet etterhvert på egenhånd skal klare å utføre en oppgave som først er utført i samarbeid med en voksen. Det er derfor vesentlig at undervisningen ikke orienterer seg mot det eleven allerede kan klare på egenhånd - *gårsdagen*, men mot *morgendagen* i barnets utvikling. Læreprosessen er god dersom den går forut for barnets utvikling og vekker funksjoner som befinner seg på et modningsstadium i sonen for nærmeste utvikling. Dette handlingsmønsteret vil fremtvinge barnets utvikling. Og motsatt hevder han at det er helt bortkastet og uten mening og skulle lære elevene noe de allerede kan selvstendig. Fag, ferdigheter og tema som det til enhver tid arbeides med, må derfor stille større krav enn det eleven kan oppfylle for øyeblikket, ifølge Vygotsky(Dale, 1996).

Vygotskys begrep om den nærmeste utviklingssonen kan knyttes direkte til verkstedlæringen og mesterlæretradisjonen slik den framstår i yrkesutdanningen i håndverk og industri(Mjelde, 2002). Denne praktiske tilnærmingen der en som kan faget lærer videre til en annen er et viktig prinsipp i yrkesopplæringen og passer dermed godt til Vygotskys tanker.

Så langt har teorien om den nærmeste utviklingssonen fokusert på forholdet mellom voksne og barn. Imidlertid sier Vygotsky selv at det er samhandlingen med mer kompetente personer som er av betydning, ikke at det nødvendigvis skal være barns samhandling med en voksen. Den mer kompetente personen kan like gjerne være en medelev som har kommet lenger enn en selv. Læringen skjer gjennom samhandling og samarbeid med andre voksne eller andre barn. På den måten styres barnet mot stadig høyere nivåer i egen utvikling(Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Læring gjennom samhandling er et viktig aspekt ved yrkespedagogikken. Vygotsky hevder at barnets tankeprosesser er en form for indre tale som er overført og internalisert med utgangspunkt i sosial samhandling. Barn lærer seg begreper spontant gjennom deltagelse i språklig samhandling med andre mennesker. Disse spontane begrepene kaller Vygotsky dagligdagse begreper. Begreper som tilegnes gjennom systematisk tilrettelegging gjennom læring kaller han vitenskapelige begreper. For at ordene skal bli generalisert kreves at den lærende får erfaring med begrepet gjentatte ganger og i ulike sammenhenger. Denne prosessen finner sted i den nærmeste utviklingssonen.

Vygotsky kritiserte tradisjonell undervisning fordi han så viktigheten av samhandling i læreprosessen (Mjelde, 2002). Dette er en av grunnene til at Vygotsky kan knyttes til yrkespedagogikken.

Vygotsky poengterer også at mennesket er et sosialt og handlende vesen helt fra spedbarnsalderen av. Pedagogisk virksomhet innebærer et sosialt felleskap der virksomheten barna og lærerne sammen utøver er den viktigste drivkraften i barnas læringsprosess. Han sier videre at kunnskap er et sosialt produkt som er utviklet i en prosess der både elev og lærer deltar aktivt. Elever utvikler seg og utvikles der ny kunnskap skapes i et felleskap, noe som igjen vil påvirke hver enkelt (Thurmann-Moe, 1996).

Utemiljøer er en gullgrube for utvikling og læring hevder Leif Strandberg (Strandberg, 2008). Arne Jordet relaterer dette til tre begreper i Vygotskys tenkning; spontane begreper, vitenskapelige begreper og barnets nærmeste utviklingszone. Det ligger ikke i skolen tradisjon å vektlegge utvikling av elevenes spontane språk. Dette har ikke vært sett på som en oppgave for skolen. Uteskole endrer dette hevder Jordet (Arne N. Jordet, 2010). I uterommets uformelle og autentiske lærings situasjon samhandler elevene på samme måte som i andre felleskap der spontane begreper utvikles. Jo flere slike uformelle situasjoner barnet får delta i jo rikere vil barnets forråd av spontane begreper bli. Slike begreper som er forankret i barnets egne erfaringer, kalte Vygotsky også empiriske begreper (Arne N. Jordet, 2010).

De vitenskapelige begrepen møter barnet i den faglige opplæringen på skolen. De utvikles systematisk i et samarbeid mellom lærer og elev. Disse vitenskapelige begrepene er generaliseringer som henger sammen i et system av underordnede og overordnede begreper som barnet må lære seg. Dette mener Jordet er et kjernepunkt i Vygotskys teori: De vitenskapelige begrepene forutsetter at det finnes en rikt utviklet begrepsforråd av spontane begreper slik at barnet har noe å systematisere de nye vitenskapelige begrepene ut i fra (Arne N. Jordet, 2010). Vygotsky beskriver forholdet mellom spontane og vitenskapelige begreper som to parallelle prosesser. Den første beskriver han som en nedenfra og oppover prosess. Det er de spontane begrepene som beveger seg fra å være ustrukturert til å bli mer systematiske og strukturerte i møte med de vitenskapelige

begrepene. På denne måten kan barnet bruke spontane begreper på en mer bevisst og viljestyrt måte. Den andre prosessen beskriver han som en ovenfra og nedover prosess der de vitenskapelige begrepene utvikler seg til et mer konkret og elementært nivå. Det vil si at de spontane begrepene er med på å gi de vitenskapelige begrepene et mer rikholdig innhold, og de forankres i barnets erfaringer. Viktigheten av de spontane begrepene blir stor i denne måten å tenke på. De elevene som har et rikt forråd av spontane begreper vil har et mye større grunnlag for å tilegne seg nye vitenskapelige begreper i klasserommet (Arne N. Jordet, 2010).

Skolens rolle i utvikling av de spontane begrepene har i lys av denne måten å tenke på, en viktigere rolle enn før antatt. Jordet hevder at ved å jobbe med å skape uformelle arenaer utenfor skolens område på en målrettet og bevisst måte, vil dette kunne være med på å gjøre den enkelte elev bedre rustet til å møte de vitenskapelige begrepene i skolens opplæring. Dette er i tråd med Læreplanens tenkning og oppbygning. Der er det lagt til rette for at eleven skal delta i ulike aktiviteter i naturen og fortelle om det de observerer på de første to årstrinnene. Når de kommer videre til tredje og fjerde årstrinn skal de kunne bruke mer naturfaglige begreper for å presentere sine observasjoner. Det legges med andre ord opp til en progresjon i opplæringen som går fra spontane begreper til å ta i bruk mer vitenskapelige begreper. Ved å ta utgangspunkt i Vygotskys teori får uteskole en læringsteoretisk begrunnelse fordi ved å jobbe praktisk får elevene større forråd av spontane begreper. Dette vil styrke elevenes læreforutsetninger og dermed også øke den enkelte elevs læringsmuligheter (Arne N. Jordet, 2010).

I barnets nærmeste utviklingssone, som er beskrevet ovenfor, hevder Vygotsky at barn med en større nærmeste utviklingssone vil klare seg bedre på skolen en barn med en mindre nærmeste utviklingssone. Her kommer sammenhengen mellom de spontane begrepene og de vitenskapelige begrepene på den ene siden, og den nærmeste utviklingssonen på den andre siden inn. Vygotsky sier at de spontane begrepene kommer under en viljestyrt og bevisst kontroll når de innordnes de vitenskapelige begrepene og at denne kontrollen skjer i den nærmeste utviklingssonen. Denne kontrollen utvikles i samarbeid med den voksne (Arne N. Jordet, 2010). Ut i fra dette trekker Jordet to konklusjoner. Den ene er at jo større forråd av spontane begreper, jo større er barnets nærmeste utviklingssone og dermed barnets

læringspotensial. Den andre er at jo bedre interaksjon mellom lærer og elev jo bedre vil eleven lære. Begge disse konklusjonene er med å på å legitimere uteskole (Arne N. Jordet, 2010). Ute endrer interaksjonen mellom lærer og elev seg. Alle senker skuldrene og viser andre sider av seg selv og relasjoner mellom lærer og elev bedres. Dette skaper nye betingelser for samspillet mellom lærer og elev. Jordet hevder dette gir et bedre grunnlag for å diagnostisere elevene og avdekke deres nærmeste utviklingszone, og at uteskolen dermed burde være en viktig arena for å kartlegge elever. Forskning viser at slike gode relasjoner har stor betydning for elevene læringsutbytte og motivasjon. På det grunnlaget trekker Jordets konklusjonen at uteskole har en dobbelt funksjon i opplæringen. På den ene siden gir det elevene et rikere ordforråd av spontane begreper, og de får dermed en større nærmeste utviklingszone og dermed større læringspotensial. På den andre siden styrkes relasjon mellom lærer og elev på uteskole og dette er også med på å fremme elevens læringsutbytte. På denne måten legitimerer Vygotskys teori en praksis der uteskole er en integrert del av skolens opplæring (Arne N. Jordet, 2010).

3.6 Dewey og hans tanker brukt i uteskole

John Dewey levde fra 1859 – 1952. Handling står sentralt i Deweys pedagogikk, men det er da de de erfaringen som handlingen fører til som er av pedagogisk betydning (Sollesnes, 2013).

Dewey kritiserte datiden skole, og Jordet har tatt for seg tre dimensjoner av denne skolekritikken. Den første er at Dewey mente at skolen var livsfjern og lite tilpasset barns forutsetninger og behov. Han mente undervisningen var for abstrakt og at kunnskapsinnholdet var fjernt fra elevenes virkelighet. En slik skole mister både relevans og aktualitet og forbereder ikke eleven på det virkelige liv mente Dewey (Arne N. Jordet, 2010). Dewey mente også at denne formidlingspedagogikken pasifiserte elevene og undervisningen var preget av enveiskommunikasjon fra lærer til elev. Dewey hevdet at denne formen for undervisning ga lite motiverte elever. Noen hevder at dette også er en utfordring i dagens skole (Arne N. Jordet, 2010).

Den tredje dimensjonen gjelder det sentrale punktet i Deweys tenkning, nemlig aktivitet. Dette er et sentralt metodisk prinsipp i Deweys tenkning, og han hevdet at den gamle skolens krav om stillesitting gjorde at lærerne måtte bruke mye av tiden sin til å undertrykke den kroppslige aktiviteten hos elevene. Dewey mener at læring er en intellektuell prosess som har nær sammenheng med kroppslig aktivitet. Han var veldig opptatt av den sansemotoriske bruken av kroppen, og betraktet sanser og muskler som viktige i læreprosessen (Arne N. Jordet, 2010).

Dewey mente lærestoffet måtte presenteres for elevene slik at det hadde en reell verdi i barnets liv. Læringen måtte knyttes tettere til elevens erfaringsverden og på den måten ville det oppleves som meningsfullt for elevene å lære. Han var opptatt av skolen måtte åpne seg for samfunnet, og ta utgangspunkt i samfunnet når lærestoff skulle formidles til elevene. Han gikk også inn for at undervisningsgruppene ikke skulle være for store. Han ville at det skulle være mulig å ta seg skikkelig av hvert enkelt barn (Sollesnes, 2013)

Det er nok fortsatt en utfordring i dagens skole at det er et for stort skille mellom det teoretiske og det praktiske. Dewey hevder at dette ikke bør være motsetninger men at det derimot bør være en relasjon mellom disse to. Denne relasjonelle tenkningen er et hovedprinsipp i Deweys pedagogiske filosofi (Arne N. Jordet, 2010). Det å legge til rette for en undervisning der fagene forankres til det praktiske liv er krevende for lærerne, men for elevene vil det kunne være lettere å tilegne seg kunnskap fra denne innfallsvinkelen (Aasen, 2008).

Deweys syn på læring var knyttet til handling. Han er kjent for formuleringen «learning by doing». Han var opptatt av eksperimentering og aktiviteter som førte til læring. Dewey hadde et holistisk syn på læring. Det vil si at han ikke var opptatt av de tørre fakta i den enkelte læringssituasjon, men at det var summen av alle ulike erfaringer som var vesentlig. Han mente det var viktig å se tingene i en sammenhengende prosess. Hos Dewey foregår læringsaktivitetene i naturlige, sosiale sammenhenger. Læringsarbeidet bygger på samarbeid og relasjonsbygging, og lærers oppgave blir å veilede eleven gjennom prosessen (Sollesnes, 2013).

Dette felles samarbeidet gir også felles opplevelser og erfaringer som lærere kan spille på i opplæringen. Uteskole handler nettopp om dette; å gjøre elevenes erfaringsdannelse ute til en integrert del av opplæringen (Arne N. Jordet, 2010). Ved å jobbe praktisk på uteskole vil uteskolen fungere som en «produsent» av felles erfaringer for lærere og elever som kan brukes i arbeidet inne i klasserommet. Dette skaper en felles læringsplattform for lærere og elever. LK06 understreker at opplæringen skal utvide barn og unges «...evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltagelse» (Utdanningsdirektoratet, 2006) Dette er helt i tråd med Deweys ideer og er ikke bare med på å legitimere bruken av uteskole, men også understreke viktigheten av den.

Uttrykker «Learning by doing» som er nevnt ovenfor krever noe annet av den voksne. Det holder ikke å la ungene være aktive på egenhånd, men det er i et samspill mellom den praktiske og teoretiske tilnærmingen det beste læringspotensialet ligger. Dette er kjernen i Deweys pedagogiske filosofi (Arne N. Jordet, 2010).

3.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for hvordan uteskole kan forsvares ut i fra lovverket. Jeg har sett på hvordan uteskole kan brukes som en læringsarena. Videre har jeg sagt noe om hvordan tverrfaglig undervisning kan være en måte å jobbe på når en bruker uteskolen som en læringsarena. Jeg har sagt litt om aldersblanding siden dette er veldig relevant for min arbeidsplass, og vår måte å organisere elevene på. Videre har jeg sagt noe om Vygotsky og hans tanker om den nærmeste utviklingssone og hvordan dette kan sees på i forbindelse med uteskole, og være med på å forsvare bruken av uteskole som en læringsarena. I det siste kapitlet i teoridelen har jeg sett på Deweys tanker om viktigheten av handling og det å gi barn undervisning som er meningsbærende, og hvordan dette kan brukes i uteskolen.

4 Arbeidsmåter i prosjektet

I dette kapittelet skal jeg skrive om de to arbeidsmåtene jeg har valgt å bruke. Først vil jeg si litt om Lesson study som er en arbeidsmåte som kommer fra Japansk undervisning, og deretter vil jeg si litt om aksjonsforskning og hvordan aksjonsforskning kan være med på å gi økt eller ny kunnskap gjennom forskning i egen praksis.

4.1 Lesson study

Lesson study har lang tradisjon i japansk undervisning. «kenkyuu jugyou» betyr forsknings-time og beskriver den økta/timen som lærerne i fellesskap planlegger og gjennomfører. De to ordene i motsatt rekkefølge, altså «jugyou kenkyuu» betyr time-forskning (lesson study), og beskriver prosessen for utvikling av den ene timen som inngår (Munthe, Helgevold, Bjuland, & Aslaksen, 2015, p. 14).

Lesson study tar utgangspunkt i hva vi lærerne selv ønsker å finne ut mer om. Det kan være enkeltelever eller selve måten å undervise på som vi ønsker å finne ut mer om. Lesson study er gruppebasert. Målet er å utvikle kunnskap i fellesskap, dele i gruppefellesskapet og i hele kollegiet på den enkelte skole.



Figur 6. Hentet fra «Japanske takter i Bømlo kommune» (Munthe & Haldorsen, 2013).

Den første fasen er planleggingsfasen. Her skal lærerne i fellesskap bestemme seg for hva de ønsker å lære og hva de vil forbedre i egen praksis. De bestemmer seg for en undervisningstime eller økt som de vil bruke som en «forskningstime». Sammen planlegger de denne økta i detalj, og de må drøfte ulike tilnæringsmetoder, de må prøve å forutsi hva de ulike valgene de tar i forhold til undervisningen vil virke inn på de ulike elevene. I denne fasen vil det være aktuelt å innhente teori, forskningslitteratur, lærebøker og det er også viktig å få fram deltagernes egne erfaringer fra tidligere undervisning. Det er også viktig å innhente ulikt konkretiseringsmaterieell de kan bruke. De planlegger også hvordan og hva de vil observere underveis i forskningstimen. Hvem som gjennomfører selve undervisningen bestemmes etter at planleggingsfasen er gjennomført. Dette kan gjøres for eksempel ved loddtrekning. Ved min skole der vi er får som underviser på det enkelte trinn, kan det være en fordel at den som underviser i forskningstimen er en som til vanlig underviser i denne gruppa. Ved at alle deltar i planleggingen av timen og hvordan og hva som skal observeres slik at alle får et eierforhold til det som gjøres vil det også kunne være lettere for alle å være kritiske til de ulike valgene som er tatt når timen skal evalueres i etterkant (Munthe et al., 2015).

Selve gjennomføringen foregår som avtalt i planleggingsfasen. Eventuelle skjemaer som de har avtalt å bruke er klare på forhånd. Det må også avtales på forhånd i hvilken grad de som er observatører skal delta i interaksjon med elever underveis i økta.

Evaluering og raffinering av forskningstimen er tredje steg i prosessen. Det er viktig at dette skjer ganske raskt etter forskningstimen. Det må settes av god tid til diskusjon av hva de observerte. Det som kommer fram i en slik diskusjon og refleksjon rundt en forskningstime er viktig profesjonskunnskap som også vil være nyttig for andre. Det er derfor viktig at gruppa skiver ned sine erfaringer, tanker og læring de har gjort seg denne økta. I denne fasen blir de enige om hva de mener vil være en styrking av undervisningen, og om det er eventuelle andre ting de vil observere i neste runde. (Munthe et al., 2015).

Fjerde fase er en ny utprøving med observasjon. Den siste fasen er en oppsummerings og rapporteringsfase. Her kan vi drøfte forskjellene mellom de to forskningstimene. Ble den

andre timen bedre enn den første? Hvorfor? Hvorfor ikke? Hva var annerledes? Hva lærte vi ut ifra de observasjonene som ble gjennomført? Hva ble endret på fra første runde til andre og hvorfor endret vi på dette? Hvordan har dette arbeidet bidratt til vårt overordnede mål?

Hvordan det rapporteres er opp til hver enkelt skole. Det kan være en kort skriftlig rapport eller det kan være en muntlig framføring for hverandre i etterkant. Munthe, Helgevold, Bjuland anbefaler at man vektlegger en skriftliggjøring i tillegg til muntlig formidling. En slik (Munthe et al., 2015, p. 35). En slik kunnskapsbasert skoleutvikling er viktig å dokumentere skriftlig.

4.2 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning er den forskningstradisjonen som har størst innovasjonsperspektiv. Det er en tids – og ressurskrevende forskningsstrategi (Skogen, 2006).

Hilde Hiim har følgende definisjon på aksjonsforskning:

Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser. Forskningen har til hensikt å utvikle kvaliteten på utdanning, undervisning/læringsledelse og læring, samt å dokumentere ny kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv (Hiim, 2010, p. 48).

Definisjonen av pedagogisk aksjonsforskning bygger på definisjonen av didaktikk, der hovedhensikten er å tolke didaktikk som en praktisk-teoretisk arbeidsprosess. Dette betyr at didaktikk må læres gjennom å delta i, gjennomføre og systematisk reflektere over arbeidsprosesser i læreryrket. Pedagogisk aksjonsforskning bygger på forskning som en systematisk og profesjonell utviklingsprosess der hensikten er å utvikle ny kunnskap og i tillegg dokumentere denne prosessen (Hiim, 2010).

Denne forskningen tar utgangspunkt i egen praksis der forskeren har et ønske om å utvikle og dokumentere et pedagogisk område i sin jobb. Problemstillingen i denne type forskerarbeid vil handle om utfordringer i utdanningsoppgaver og hvordan disse kan møtes av profesjonelle lærere i samarbeid med andre aktører. En slik type forskning, som krever et samarbeid med flere aktører krever også at prosjektet forankres i de som skal delta (Hiim, 2010). Spesielt vil dette være viktig for meg når det gjelder ledelsen, kollegaer og foreldre. For å ivareta gyldigheten av et slikt forskningsprosjekt skal forskningsarbeidet ha betydning både for de involverte, skolen og profesjonen (Hiim, 2010).

Mitt masterprosjekt har som formål å utvikle ny profesjonskunnskap. De undersøkelser som skal gjøres vil bli gjort i et systematisk utviklingsorientert samarbeid med elever, kollegaer og andre deltagere. Dette blir da et didaktisk aksjonsforskningsprosjekt med fokus på en sentral didaktisk utfordring på et gitt fagfelt, i mitt tilfelle uteskole.

Utgangspunktet er en klar forståelse av hensikten med praksisen, og et ønske om å utvikle denne praksisen videre. Aksjonsforskning kan ha et pragmatisk perspektiv der det framheves at i praktisk kunnskapstradisjon ikke er et skille mellom kunnskap og handling eller mellom begrep og arbeid. Kunnskapen kommer til uttrykk i arbeidsprosessen (Molander, 1997). Forskning handler om eksempler som viser hvordan læreroppgaver blir utført og utviklet (Hiim, 2010). Et utgangspunkt kan være at elevene ikke opplever undervisningen som meningsfylt og relevant. Tiller sier at den profesjonelle forskeren skal som primæroppgave å forbedre brukerne sine kår, og samtidig hjelpe brukerne til selv å aktivt være med å forbedre sin situasjon. Tiller fokuserer på at aksjonsforskning forutsetter solidaritet og engasjement. (Tiller, 1999).

Et annet perspektiv er et kritisk perspektiv. Her kan utgangspunktet være et utdanningsfelleskap som sammen kritiserer og tar beslutninger som gjelder rammer, mål, innhold, arbeidsmåter og hvor hensikten er å gjennomføre endringer for eksempel i mitt tilfelle uteskole.

I Norge er gitt føringer fra nasjonale utdanningsmyndigheter om å styrke praksisbasert forskning, uten at det blir utdypet hva de legger i begrepet. Hiim sier at et hovedpoeng må være at det dreier seg om lærerens profesjonskunnskap og at den som best kan utvikle,

forske på og dokumentere lærerens yrkeskunnskap er læreren selv(Hiim, 2010). Forskning har ulike hensikter og kan ha mange ulike former. En praksisbasert lærerutdanning som bygger på et utvidet syn på kunnskap og læring, forutsetter også et utvidet syn på vitenskap og forskning(Hiim, 2010).

Skogen snakker om begrepet primærbruker og sekundærbruker. I skolen vil eleven være primærbruker og læreren være sekundærbruker. Det er sekundærbrukerens kompetanseheving som er fokuset i aksjonsforskningen. En kompetanseheving på det nivået vil igjen gi økt læringsutbytte for elevene. Læreren vil i en involvering i aksjonsforskning være den viktigste profesjonelle aktøren, og det vil også bidra til at læreren får et eierforhold til den nye praksisen og kunnskapen(Skogen, 2006).

Selve prosessen kan i et aksjonsforskningsprosjekt forbedres underveis, og dermed gi de involverte en kompetanseheving eller et læringsutbytte som de kan ta med seg videre i prosjektet eller inn i nye prosjekter. Dette vil da bidra til utvikling av lærende organisasjoner.

Den praktiske tilnærmingen i aksjonsforskning deles grovt inn i tre trinn, nemlig planlegging, aksjon og refleksjon. På grunnlag av den refleksjon vi gjør kan en ny plan utarbeides og en ny aksjon gjennomføres. Denne spiralstrukturen kan gjennomføres flere runder og slik legges opp til en kontinuerlig forbedring eller en lærende organisasjon(Skogen, 2006).

En viktig del av et slikt forskningsarbeid er å belyse det aktuelle problemet gjennom tolkning av pedagogisk og faglig litteratur. Selve denne tolkningen kan også være et interessant bidrag i forskningsarbeidet. Det er også viktig at lærerforskeren relaterer arbeidet til læreplaner og andre styringsdokumenter(Hiim, 2010).

Refleksjon rundt eget arbeid sees på som et nødvendig grunnlag for profesjonell utvikling. Denne profesjonelle utviklingen kan være en utvikling av profesjonelle begreper og begrepsmønstre på ulike nivåer i større grad enn det kan være utvikling av teori i betydningen generelle forståelsessystemer(Hiim, 2010).

4.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for de ulike fasene ved bruk av Lesson study som arbeidsmåte i et undervisningsopplegg for å i fellesskap utvikle kunnskap i kollegiet. Den siste delen av dette kapitlet har jeg sagt litt om aksjonsforskning, og hvordan denne typen forskning kan være med på å gi økt profesjonskunnskap.

5 Metode

I dette kapittelet skal jeg si litt om fokusgrupper og styrker og svakheter ved bruken av disse. Videre vil jeg si litt om observasjon og de ulike stadiene du må forholde deg til når du skal bruke observasjon som en del av forskningen. Til slutt vil jeg si litt om kvalitativt intervju.

5.1 Fokusgrupper

Fokusgrupper forveksles ofte med gruppeintervjuer. I gruppeintervju er det ofte en høy grad av samspill mellom den som intervju og intervjupersonene i form av mange direkte spørsmål og svar. I fokusgrupper er det vanligvis et samspill mellom intervjupersonene. I en fokusgruppe bestemmer intervjueren et emne. Kjentegnet på en fokusgruppe er kombinasjonen av gruppesamhandling og forskerstyrt emnefokus(Halkier, 2010). Fokusgrupper som kvalitativ metode har blitt mer vanlig. Det mener Halkier kommer av forsøkene på å utvikle de kvalitative metodene og gjøre de mer systematiske. En fokusgruppe ledes av en moderator og består som regel av seks til ti personer. Den kjennetegnes også av en intervjustil som er ikke-styrende(Kvale & Brinkmann, 2015).

En av svakhetene ved bruk av fokusgrupper er at den enkelte deltager får sagt mindre enn i et tradisjonelt intervju. Forskeren har også i mindre grad anledning til å spørre om den enkeltes forståelse og erfaringer. Det kan også være en faktor at den sosiale kontrollen i gruppa hindrer alle forskjeller i erfaringer, individuelle praksiser og forståelser kommer fram. På den annen side har man heller ingen garanti for at man får fram informantens forståelser eller praksis i et tradisjonelt intervju.

En styrke ved fokusgrupper er at den sosiale samhandlingen, selve samspillet i gruppa, er kilden til data(Morgan, 1988, p. 15). I en slik gruppeprosess vil de ulike deltagernes erfaringer og forståelser og en sammenligning av disse kunne produsere ny kunnskap. Dette kan det være vanskelig for forskere å få fram i individuelle intervjuer. I en slik gruppeprosess vil deltagerne kunne stille hverandre spørsmål og kommentere hverandres erfaringer og forståelser. Det som er viktig å huske på her er at forskeren skal ta høyde for gruppeeffekten når det er den sosiale samhandlingen som er kilden til data. Det er forskeren eller

moderatoren som skal sørge for en åpen atmosfære der det er rom for å uttrykke både motstridende og personlige synspunkter. Det er ikke et mål at fokusgruppen skal komme til noen form for enighet eller presentere noen løsninger. Målet er å få fram forskjellige synspunkter om temaet (Kvale & Brinkmann, 2015).

En annen styrke ved fokusgruppe er at de allerede er i feltet, og kan produsere konsentrert data om et emne uten at de trenger å bruke masse ekstra tid og energi. Det forstyrrer også deltagerens privatliv mindre. Ulempen er at det kan bli for forskerstyrt, og at man på den måten mister interessante data (Halkier, 2010).

5.2 Observasjon

Begrepet observasjon stammer opprinnelig fra latin og betyr å undersøke eller iaktta. I pedagogisk sammenheng forstår vi observasjon som oppmerksom iakttagelse. Det vil si at vi observerer noe som er av pedagogisk betydning. Pedagoger observerer for å kunne legge best mulig til rette for utvikling og læring (Bjørndal, 2011).

I utgangspunktet tenker vi oss to former for observasjon. Observasjon av første orden er den første. Her har den som observerer selve observasjonen som primæroppgave. Dette sikrer høy kvalitet på observasjonen fordi observatøren ikke trenger å konsentrere seg om andre oppgaver.. Observasjon av andre orden er den andre formen for observasjon. Dette er den observasjonen pedagoger gjør ved siden av ordinære pedagogiske oppgaver. Denne typen observasjon vil forgå kontinuerlig fordi det er umulig å undervise eller veilede uten å stadig iaktta situasjonen aktivt (Bjørndal, 2011).

Vi bruker fem sanser når vi observerer: Vi smaker, føler, ser, hører og lukter. Gjennom sansene mottar vi en mengde stimuli fra verden rundt oss. Hver enkelt av oss har ulike behov, erfaringer og andre «filtre» som fanger opp, ordner og observerer disse stimuliene (Næss, 2006). Når du skal bruke observasjon i din praksis er det viktig å være oppmerksom på denne mengden av stimuli som sansene dine tar inn. Like viktig er det å forstå prosessen når du bearbeider all denne informasjonen (Bjørndal, 2011).

Cato Bjørndal viser til psykologene M.E. Kolivsky og L.J Taylor som lister opp en rekke prinsipper som gir en god grunn til å være kritisk til å anta at observasjoner er objektive. Kort oppsummert handler disse prinsippene vi mennesker er ulike, har ulike verdier og holdninger, erfaringer og at dette vil være med på å påvirke det vi observerer. Videre så har mennesket i seg selv en tendens til å utfylle det ufullstendige, forenkle eller komplisere det vi ikke forstår, huske første og siste gjenstand i en serie, gå fra en helhet og over til en avgrenset del. I tillegg hevder Kolivsky og Taylor at mennesket lærer seg nye persepsjoner bare gjennom nye erfaringer (Bjørndal, 2011, p. 40).

Bjørndal sier imidlertid også at observasjoner i pedagogisk sammenheng vil kunne være mer objektive og presise enn observasjoner av mer tilfeldig art som for eksempel det vitner til et bankran gjør. Årsaken til dette er at i observasjoner vi gjennomfører i skolen så vil vi være forberedt profesjonelt på den situasjonen der vi skal observere, og vi vil også i noen tilfeller ha bestemt oss på forhånd hva vi skal ha fokus på i observasjonssituasjonen.

5.2.1 Bli en bedre observatør

Det er ulike momenter du kan jobbe med for å bli en bedre observatør. Et av disse momentene er å ha en større generell bevissthet om persepsjonsprosesser og hukommelse. Sansene spiller en viktig rolle ved observasjon. Har du for eksempel glemt brillene dine, eller høreapparatet kan dette føre til at du får mindre informasjon eller til og med feilaktig informasjon. Observatørens psykiske og fysiske tilstand spiller også inn. Er du sulten eller trøtt? Irritert? Forelsket? Alle slike ting vil kunne få konsekvenser i form av en svekket oppmerksomhet mot observasjonssituasjon.

Førsteintrykket spiller også inn, men i min oppgave vil ikke dette ha særlig betydning siden jeg kjenner alle elevene, foreldrene og kollegaene fra før. Når det gjelder sisteintrykket så vil det være en viktig faktor å ta med seg. Vi har en tendens til å huske det siste best og dette kan da få en større betydning av helhetsbildet og helhetsoppfatningen enn det burde.

Observatørens inntrykk av den/de som observeres har også en betydning. En elev som er oppfattet som «flink» vil lett kunne bli vurdert som flink til det meste, og dermed bli vurdert

på en «glorifiserende» måte. Det vil også ha betydning for observasjonen hvor positivt eller negativt orientert observatøren er. Vi snakker her om *oppvurderingstendenser* og *nedvurderingstendenser*. Vi kan også som observatører ha en tendens til å legge fokuset vårt på det som er middels eller vanlig. I Norge er dette ganske vanlig siden likhetstanken gjennom syrer vår ideologi og tenkemåte(Bjørndal, 2011).

Alle våre personlige forhold avgjør også hvordan vi observerer i ulike situasjoner. Alder, kjønn, bakgrunn, motiver og holdninger kan påvirke observasjonen i en subjektiv retning.

Under selve observasjonen kan du som observatør påvirke selve situasjonen.

Tilstedeværelsen til observatøren kan påvirke måten elevene handler på. Ved å erkjenne at den situasjonen og de personen(e) du observerer til en viss grad også reflekterer din tilstedeværelse så etterstreber du ifølge M. Hammersley og P. Atkinson (1996) *det reflektsive idealet*(Bjørndal, 2011).

Den faglige kunnskapen du sitter inne med kan også ha stor betydning for kvaliteten på dine observasjoner. Ved å se sammenheng mellom teori og praksis kan det hjelpe deg til å målrette dine observasjoner. Du kan bli flinkere til å observere det som har betydning i forhold til det som er målet med observasjonene. Et annet punkt er at du kan bli mer saklig i observasjonen. Leif Askland mener gode observatører må kunne skille mellom Informasjon i forhold til observasjonen, det som faktisk hender, tolkning og vurderingen av observasjonen. Ved å skille mellom disse elementene unngår du å blande det du konkret observerer med senere fortolkninger av situasjonen(Askland, 1997). Askland sier videre at det er tre formulering du bør ha i bakhodet når du observerer

- a) Du ser hva andre gjør, men ikke hvorfor de gjør det.
- b) Verdien av det andre gjør, er det du selv som opplever.
- c) Du ser ikke hva andre sanser eller tenker(Askland, 1997).

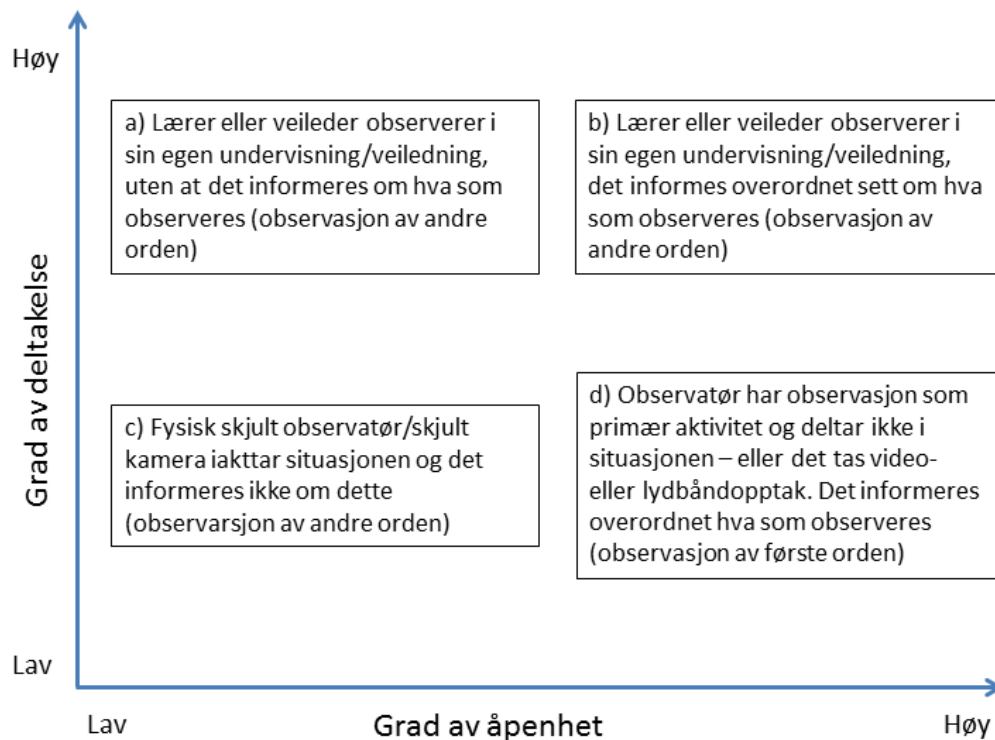
De siste punktene som kan gjøre deg til en bedre observatør kunnskap om observasjonsmetoder og i tillegg er det viktig å trene på å observere.

5.2.2 Forberedelse til observasjon

Det er tre ulike sider når du skal forberede deg til observasjon. Det er materiell side, en fysisk side og en intellektuell side. Når du skal gjennomføre en observasjon av første orden må du sørge for å ha det du trenger av utstyr på plass før du begynner. Det er også viktig at du er opplagt både fysisk og mentalt(Bjørndal, 2011).

Intellektuelt sett må du ta flere valg før du begynner å observere. Du må bestemme deg for om du skal distansere deg eller involvere deg med de du skal observere. I hvilken grad skal du fortelle hva det er du egentlig skal gjøre. Hvilke teknikker skal jeg bruke for å kunne notere raskt, skal observasjonene registreres underveid og/eller etterpå, graden av struktur på registreringene, graden av tolkning underveis i observasjonen og graden av refleksjon underveis i observasjonen(Bjørndal, 2011).

5.2.3 Hvordan forholde seg som observatør



Figur 7 Ulike former for observasjon (Bjørndal, 2011, p. 47)

Rollen som observatøren har, som figuren ovenfor viser fire varianter. Graden av deltagelse i sammenhengen du observerer, og i hvilken grad du er åpen om hva som observeres avgjør om det er en observasjon av første eller andre orden.

Uansett hvilken grad jeg velger når det gjelder åpenhet og deltagelse så vil det få noen etiske konsekvenser. I en skolesammenheng vil observasjon som er skjult, enten at observatøren er skjult eller ved skjult kamera svært sjelden være aktuelt. Høy grad av deltagelse vil si bety at observatøren har en aktiv rolle i det som skjer på uteskolen eller i klasserommet. Når en observerer sin egen undervisning så kjenner man allerede til sammenhengen det skal

observeres i, og fordelene av høy deltagelse har man tilgang til fra starten av. Det er viktig at alle parter akseptere observatørens rolle enten den er passiv eller aktivt deltagende. Hvis dette ikke skjer kan observatøren påvirke situasjonen på en uheldig måte. Dette vil være ekstra utfordrende hvis observatøren er deltagende og dominerende. Høy deltagelse underveis kan også begrense observatørens mulighet til å registrere informasjon underveis. Det betyr at en så lav deltagelse i observasjonssituasjonen som mulig vil gi best forutsetning for nøyaktig og interessant informasjon (Bjørndal, 2011).

En hovedregel bør være at i en skolesituasjon bør eleven ha kjennskap til den overordnede hensikten med observasjonene. Dette kan i noen grad være vanskelig å få til med de yngste elevene, men bør etterstrebes (Bjørndal, 2011).

5.2.4 Registrering av observasjonene

Når det gjelder registrering av observasjoner har du grovt sett tre valg. Du kan registrere underveis i den pedagogiske situasjonen, etter den pedagogiske situasjonen eller både før og etter den pedagogiske situasjonen. Hvis du velger å registrere underveis så er det mest vanlig å benytte et skjema som du utarbeider på forhånd slik at det passer til det du skal observere. Hvis du må registrere dine observasjoner etter en time eller ei økt kalles dette retrospektiv observasjon. Slike registreringer føres inn i en loggbok for eksempel rett etter timen, etter endt arbeidsdag eller endt uke. Dette er et veldig vanlig alternativ i skolen, fordi vi der som oftest er alene i undervisningssituasjonen. Jo lengre du venter med å registrere observasjon jo større er sjansene for at den blir unyansert, mangelfull og feilaktig (Bjørndal, 2011). I min oppgave der vi vil ha noe observasjon på uteskolen, har vi mulighet til å la noen ha observasjon som sin hovedoppgave, og gjøre notatet underveis. Dette vil komme i tillegg til den observasjonen jeg gjør i klasserommet underveis i undervisningen.

5.2.5 Registrering av fortolkning og refleksjon

Den første fasen i observasjonen er den umiddelbare observasjonen. Den andre fasen er beskrivelse av umiddelbare observasjonen og den tredje fasen er fortolkning av og refleksjon over observasjonene. Det vil foregå en viss grad av tolkning i alle fasene, men en må likevel

skille mellom den umiddelbare tolkningen og hvordan du dypere sett forstår det du har observert(Bjørndal, 2011).

I den tredje fasen vil tolkningen din være mer usikker enn det du observerte i første fase. Det er mange ting som vil være avgjørende for hvordan du tolker. Diner verdier, og din bakgrunn vil være avgjærende for tolkningen. Menn og kvinner tolker også ulikt. Det er derfor viktig å skille mellom det du observerer og det du tolker. I observasjonssituasjonen er det derfor viktig at du bare beskriver faktisk hva som hender uten i tillegg det noen spesiell betydning(Bjørndal, 2011).

Observasjon og vurdering er krevende oppgaver. Den daglige observasjon i klasserommet er en del av jobben når du er lærer, og det er mulig å bli mer bevisst på denne delen av jobben for å øke ferdigheten både i selve observeringen, men også i tolkningen av observasjonene.

5.2.6 Etske overveielser i observasjonsarbeidet

Når du observerer elever er det viktig å følge med på å kjenne etter når du nærmer deg grensen for når du kommer nær den enkelte persons integritet. Det er de forhold som har betydning for læring som skal observeres. Dette er et etisk hensyn som er viktig å være bevisst på. I observasjon av yngre elever kan de i en samtale seg imellom eller med andre voksne fort komme inn på mer familiære forhold. Du som observatør må i noen tilfelle da sette en grense for hva som skal registreres. Det er viktig å stille spørsmål ved om dette er av betydning for det som skal observeres. Stedet observasjonen foregår er også av betydning. Noen områder er å betrakte som så private at observasjon ikke kan forsvares. Det er også viktig å gjennomføre observasjonene på en måte som ikke krenker eller forstyrrer elevene unødige. Omfanget av observasjonene vil også spille inn. Observasjonene må ikke bli så langvarige at elevene ikke får fred og ro i læringsarbeidet i hverdagen. Et av de viktigste punktene for om observasjon skal betraktes som etisk forsvarlig er spørsmål om hvordan observasjonsmaterialet skal brukes. Taushetsplikten er et grunnleggende prinsipp. Tilgang til observasjonsmaterialet bør begrenses, og til slutt er det viktig at det makuleres/slettes.

5.7 Kvalitativt intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden sett fra intervjuobjektets side. Målet er å få fram betydningen av folks erfaringer og deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvaliteten på et forskningsintervju avhenger av forskerens evne til å stille spørsmål og samtaleferdigheten. Det kan være veldig utfordrende å gjøre dette på en skikkelig måte. Et forskningsintervju er en profesjonell samtale der det konstrueres ny kunnskap i interaksjonen mellom intervjueren og den som blir intervjuet. Et intervju vil alltid ha en hensikt og en viss struktur. Et forskningsintervju går dypere inn i et emne enn en spontan meningsutveksling. Intervjueren har på forhånd tenkt gjennom hva han vil snakke med intervjuobjektet om og det er forskeren som kontrollerer samtalen.

En kvalitativ intervjuundersøkelse kan deles inn i syv faser. Siden forskningsintervjuet har en åpen struktur finnes det heller ingen standardprosedyrer eller regler for hvordan det skal gjennomføres. Det skal likevel velges noen teknikker og tilnærminger gjennom de forskjellige trinnene av en intervjuundersøkelse.

5.7.1 Tematisering

Her kommer selve formulering av forskningsspørsmålet inn. De sentrale spørsmålene her er intervjuets hvorfor, hva og hvordan. Her må det klargjøres formålet med studien. Det må innhentes forhåndskunnskap om emnet som skal undersøkes, og det må innhentes kunnskap om ulike teorier, intervju og analyseteknikker. Det må også bestemmes hvilke teknikker en skal benytte for å innhente den kunnskapen en er ute etter.

For å kunne velge riktig metode må en ha klart for seg hva som er prosjektets tema og problemstilling. Forskeren må derfor sette seg inn i temaet, få en oversikt over hva som finnes av forskning på temaet fra før, og tilegne seg mest mulig kunnskap om temaet. Det er viktig å ha denne kunnskapen om temaet for å kunne stille relevante spørsmål til intervjuobjektet. Deretter må forskeren klargjøre hva det er han ønsker å oppnå med sin forskning, hva er målet med studien. Når forskeren har fått en viss oversikt over temaet, og har tenkt gjennom sitt mål med studien kan han begynne å tenke på hvilke metoder som er mest hensiktsmessige for å nå dette målet.

Selve temaet jeg har valgt har jeg ønsket å ta tak i lenge. Selve formålet med studien har vært klart, men veien for å komme dit var ikke like klar for meg. Når det gjelder mitt prosjekt så kom ønsket om å intervjue fram etter hvert i arbeidet. Det ble en person som utpekte seg på grunn av sine faglige kvalifikasjoner på temaet. Intervjupersonen har skrevet flere bøker om temaet, og i tillegg bidratt til uteskolens teorigrunnlag gjennom forskning gjennom flere år. I stedet for bare å gjennomføre fokusgrupper, slik planen var valgte jeg å få til et intervju med en meget sentral person når det gjelder uteskole i Norge.

5.7.2 Planlegging

Det er viktig å planlegge studien din, og planlegge slik at du har tenkt gjennom alle de syv fasene i intervjuundersøkelsen. Det må planlegges ut i fra hvilken kunnskap du er ute etter, og også planlegges med tanke på studiens moralske implikasjoner. Intervjuforskning er fylt med etiske og moralske spørsmål. I den kvalitative forskningen kan det være en spenning mellom ønsket å oppnå kunnskap, og det å ta etiske hensyn. I min intervjusituasjon vil mest sannsynlig ikke dette etiske problemet oppstå. Temaet for intervjuet går ikke inn på personlige sider hos intervjupersoner, men handler om hans faglige kunnskap på ett bestemt område. Det er viktig å innhente samtykke fra intervjupersonen til å delta i studien, og sikre konfidensialitet når det er nødvendig. Det må også i noen studier vurderes om studien kan ha konsekvenser for intervjupersonen. Nødvendig samtykke er innhentet, men det var ikke et ønske hos intervjuerperson at han måtte være anonym.

5.7.3 Intervjuing

Intervjuene skal gjennomføres ved hjelp av en intervjuguide. Det er viktig å være godt forberedt slik at du kan ha en reflektert tilnærming til kunnskapen du søker, og intervjuets kontekst. Det er også viktig å ta hensyn til mellommenneskelige relasjoner i intervjusituasjonen. Et forskningsintervju er en samtale mellom to parter med en felles interesse for et tema.

Jeg tok utgangspunkt i de områdene som ble diskutert under fokusgruppeintervjuene, og utarbeidet en intervjuguide ut i fra disse områdene. Jeg hadde som mål og ta tak i det som

ble formidlet under intervjuet, og stille gode oppfølgingsspørsmål. Jeg intervjuet en ekspert på området, og målet med intervjuet var å hente ut mest mulig av hans kunnskap. I en slik en til en situasjon med en ekspert på området fikk jeg innimellom følelsen av å «komme litt til kort».

5.7.4 Transkribering

Transkribering er å gjøre tale om til tekst og på den måten gjøre intervjuet klart til analysering. Når man transkriberer, omformulerer man virkeligheten til et mer tilgjengelig og håndterbart materiale som strukturerer data slik at de blir bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2012).

Fra et språklig perspektiv er transkripsjon en oversettelse av talespråk til skriftspråk, og underveis i denne prosessen kreves det en rekke vurderinger og beslutninger. Noen ting, som for eksempel ironi er vanskelig å gjengi i en tekst. Når et intervju går fra å være ansikt til ansikt over til å være et lydopptak mister man en første bit, nemlig kroppsspråket. I neste fase når intervjuet går fra et lydopptak og over i en skriftlig form mister man enda et aspekt ved intervjuet nemlig stemmeleie, intonasjon og åndedrett. Transkripsjoner er kort sagt svekkede gjengivelser av et direkte intervju(Kvale & Brinkmann, 2015).

Transkribering gjør intervjumaterialet mer strukturert og bedre egnet for analyse. Når det gjelder tidsbruken på transkribering så vil den være avhengig av kvaliteten på opptaket og transkribererens skrivehastighet. I en intervjuundersøkelse vil det som oftest være en sekretær som transkriberer. I et forskningsprosjekt som jeg har vil det være mest naturlig at det er forskeren selv som transkriberer. Når jeg som forsker transkriberer vil jeg huske sosiale og emosjonelle aspekter ved intervjuet, og allerede under transkripsjonen ha påbegynt analysen(Kvale & Brinkmann, 2015).

Det er noen valg som må foretas når en skal transkribere. En kan velge mellom en ordrett transkripsjon der alt tas med også alle «hm» er og lignende ord. Da må en også ta stilling til om en skal ta med pauser, latter, sukk med mer. Et alternativ er å omforme intervjuet til en mer formell, skriftlig stil. Hvilke valg som gjøres kommer litt an på hva intervjuet skal brukes til(Kvale & Brinkmann, 2015).

I min oppgave har jeg valgt å transkribere ordrett det som ble sagt. Jeg har ikke tatt med småpauser. Jeg har valgt ett intervju, og jeg ønsket for min egen del å kunne gå gjennom intervjuet på denne måten.

5.7.5 Analysering

Det er viktig å velge analysemetode ut i fra undersøkelsens formål og emne. Det er viktig å velge analysemetode før intervjuene foretas i hvert fall bør det tenkes nøye gjennom. Den metoden du ønsker å bruke vil være med på å forme intervjuguiden, intervjuprosessen og transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Hvis studien har som formål å teste en hypotese bør det foretas en systematisk analyse. Hvis formålet er mer utforskende vil det være riktigere å gå inn på de interessante sidene ved intervjuet, og heller bruke tid på å gå dypere inn i det interessante materialet du finner (Kvale & Brinkmann, 2015).

I min oppgave har jeg gjennomført ett intervju og det var et utforskende intervju der formålet var å kunne se videre på interessante sider ved intervjuet. Grunnen til at jeg valgt bare ett intervju er at personen jeg valgte er den som vet mest om uteskole i Norge. Et slikt ekspertintervju var viktigere for min oppgave enn å intervju andre som driver med uteskole, og høre hvordan de gjør det. Mitt intervjuobjekt har forsket på uteskole og skrevet en doktorgradsoppgave om temaet. Jeg har derfor ikke med en systematisk analyse av materialet jeg fant.

5.7.6 Verifisering

Her skal intervjufunnenes pålitelighet, validitet og generaliserbarhet undersøkes. Reliabilitet henviser til hvor pålitelige resultatene er, og validiteten sier noe om hvorvidt studien undersøkte det den skulle undersøke. Kan studien brukes av andre, eller har den overføringsverdi for andre. Dette sier noe om studiens generaliserbarhet.

5.7.7 Rapportering

Funnene fra undersøkelsen og metoden som ble bruk skal formidles på en slik måte at den ivaretar noen fastsatte vitenskapelige kriterier, tar hensyn til etiske sider. Det skal komme fram i rapporten hvordan transkriberingen har foregått.

5.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg først skrevet om fokusgrupper og styrker og svakhet ved bruk av denne metoden. Videre har jeg skrevet om observasjon og de ulike prosessene du må tenke gjennom når du skal bruke observasjon som metode. Til slutt i dette kapitlet har jeg skrevet om kvalitativt intervju med utgangspunkt i de syv fasene til Kvale og Brinkmann.

6 Gjennomføring og presentasjon av funn

I dette kapitlet skal jeg først si noe om valget av informanter til fokusgruppene. Deretter vil jeg gjøre rede for gjennomføringen av begge fokusgruppene og det kvalitative intervjuet. Jeg har valgt å knytte de tre aksjonene jeg har gjennomført til hver sin metodiske gjennomføring. Mellom hver av disse metodiske gjennomføringen vil jeg ha en kort oppsummering av aksjonen.

6.1 Valg av informanter til fokusgruppene

Jeg har tidlig i prosessen signalisert til mine nærmeste kollegaer at jeg ønsket å ha uteskole som fokusområde i min masteroppgave. Etter at jeg bestemte meg for innholdet i oppgaven tok jeg det opp på teammøte. Jeg fortalte hvilke planer jeg hadde, og jeg spurte om de kunne tenke seg å være min fokusgruppe. Jeg har valgt akkurat denne gruppen fordi jeg mener det er de som har mest å bidra med i forhold til problemstillingen. Det er lærere med lang fartstid i skolen i gruppa, og en nyutdannet lærer. Det er også et stort aldersspenn i fokusgruppa. Gruppa er kun representert med ett kjønn. Det henger sammen med at vi er en liten arbeidsplass og det er ikke så mange menn som kan delta. Deltagerne kjenner hverandre i ganske stor grad, og i denne fokusgruppa mener jeg at graden av trygghet blir stor, og dermed også min mulighet til å få mest mulig data ut av fokusgruppa. Jeg er heldig og har positive kollegaer som liker at arbeidsplassen er en lærende organisasjon.

Den andre fokusgruppa består av fire foresatte. Det er et utvalg av foreldre der noen har barn på skolen for første gang, mens andre har hatt flere barn gjennomsmåskoletrinnet. Det er foresatte av begge kjønn representert i gruppa.

Jeg ønsker i denne oppgaven å sette fokuset på hvor mye læring vi kan få til på uteskole, og jeg ønsker å sette uteskolen inn i et system. Jeg ville gjerne på en eller annen måte inkludere foreldrene i prosessen. På Feiring skole har vi felles foreldremøte for 1. og 2. trinn, og på høstmøtet ville vi ha innspill fra foreldrene på sosiale aktiviteter vi kan ha sammen skole, foreldre og elever. På dette møtet spurte jeg om det var interesse for foreldre og elever å være med på et faglig opplegg på en ettermiddag som jeg utarbeidet. Jeg fortalte litt om

bakgrunnen for at jeg ønsket å gjennomføre et slikt opplegg. Foreldrene var veldig positive, og stilte gjerne opp. Det ble bestemt at et slik opplegg ikke skulle gjennomføres før til våren.

6.2 Første fokusgruppe

Første fokusgruppe ble med teamet. Vi satte av et teammøte til samtalen, og jeg avklarte med teamet at det var greit at jeg tok opp samtalen på telefonen min. Hele teamet var tilstede. Vi tok utgangspunkt i punktene jeg hadde forberedt (vedlegg 1). En av de tingene som kom fram var at det finne tid til å lage gode opplegg var vanskelig. Noen opplevde at uteskole ble en salderingspost i planleggingsarbeidet. At uteskolen ikke føltas som «viktig nok, og at det for ofte ble noe vi «tok på sparket». Det var helt klart et ønske i kollegiet at vi skal ha uteskole, og jeg fikk følelsen av at med min masteroppgave så kan vi få et større utbytte av uteskolen.

6.3 Første aksjon – Undervisningsopplegg ute og inne.

Temaet er kildesortering. Det er jeg som planlegger denne oppgaven. Det er litt ut fra det som kom fra i første fokusgruppe det det kom fram at uteskolen ikke har størst prioritet i planleggingsarbeidet.

6.3.1 Arbeid med temaet inne på skolen

Før vi starter har vi en samtale i samling om hva elevene vet fra før. Det er for å aktivisere elevenes forkunnskaper. Vi begynner temaet med å vise noen filmer fra Loop miljøskole sine sider, og vi har også skaffet oss hefter som elevene kan jobbe i individuelt. Vi snakker om hvordan vi sorterer hjemme, hvilke muligheter finnes det i nærmiljøet når det gjelder sortering, og hvor havner avfallet vårt.

Vi lager tre sorteringsstasjoner for ulikt avfall i klasserommet. Den ene skal symbolisere den sorteringen vi gjør hjemme, den andre det vi kan levere på Coop, og den tredje det vi må levere på miljøstasjonen på Dal skog.

På Dal skog sin nettsider finner vi en oversikt over sorteringsanlegget. Jeg åpner denne på smartboarden og tegner inn kjøreruta og viser de ulike sorteringskategoriene. Elevene får komme med sine egne erfaringer etter å ha vært med på Dal skog med foreldre eller besteforeldre.

Jeg har på forhånd samlet ulike typer avfall, og nå får elevene sortere. Vi snakker og ser på avfallet, og det som er vanskelig å sortere tar vi sammen.

6.3.2. Arbeid med temaet på uteskolen

Jeg legger ut 10 ting som ikke hører hjemme i naturen. Elevene går i tilhørighetsgruppene sine, og har med seg et skjema der de skal skrive opp det de ser som ikke hører hjemme i naturen. En lærer går med siste gruppe og samler inn det som ligger ute.

Vi har også en oppgave som vi gjennomfører etter at elevene har spist på uteskolen. Vi legger ut søppel i området der vi har uteskole. Eleven samler så mye de klarer på 5 minutter. Så samles de i tilhørighetsgruppene sine, og en og en gruppe kommer og sorterer søpla si hos en voksen.

6.3.3 Etterarbeid inne i klasserommet

Etter å ha vært på uteskole skriver elevene en rapport om hva vi har gjort ute i dag. Det vil for noen elever være nødvendig at jeg lager noen spørsmål på tavla slik at det er lettere å få noe ned på papiret.

6.3.4 Oppsummering av første aksjon

Tilbakemeldingene fra mine kollegaer er at det var et fint opplegg, og de syntes det var greit å gjennomføre, men det kommer noen utsagn som: «vi droppa den delen vi», og «vi valgte å bruke litt kortere tid». Det er kanskje lettvint når en person planlegger et opplegg, men det gir lite eierforhold til de andre som deltar på uteskolen, og det er ikke heldig når vi kommer til gjennomføringen. Jeg som planlegger vil sitte på mer bakgrunnsinformasjon og fordi det er «mitt» opplegg er kanskje engasjementet mitt større. Det er også vanskelig å si hvilken

grad av læringsutbytte elevene fikk. Noen fikk vist noe gjennom rapportskrivningen, mens andre syntes rapportskrivning er kjedelig, og gjør minst mulig ut av det, og derfor er det vanskelig å få tak i læringsutbyttet.

Opplegget i seg selv var lite gjennomtenkt i forhold til hva vi gjør med det som elevene har skrevet etter at de fant 10 ting som ikke hører hjemme i naturen. Her burde vi tatt med oss søppel og gått på butikken og puttet i ulike returpunkter. Jeg kunne helt sikkert fått til et samarbeid med butikken slik at elevene kunne få sett panteautomaten, og også sett hva butikken gjør med f. eks sitt pappavfall (papp-pressa). Dette er jo også i tråd med å bruke ressursene i lokalmiljøet som Jordet påpeker viktigheten av (Arne N. Jordet, 2010, p. 244). Dette blir viktig å få med i planleggingen neste gang vi har dette temaet, og ha med i planleggingen av nye temaer.

6.4 Andre fokusgruppe

Andre fokusgruppe er foreldrene. Jeg avtaler tid og setter av en time til fokusgruppa. Jeg bruker de samme fokusområdene som jeg gjorde med teamet. Det kommer fram at det ingen av ungene som forteller noe særlig hjemme fra uteskolen. Uteskolen oppleves som noe helt separat fra resten av undervisningen for foreldrene: «Jeg har inntrykk av at de bare leker når de er på uteskole». For noen oppleves uteskole som litt slitsomt fordi det er litt ekstra å huske på: «jeg får dårlig samvittighet når ungen min ikke har hatt med varmt drikke i dag», og «det er litt irriterende når ungen min har bada i bekken på uteskole». Det er en av foreldrene som sier: «Jeg har inntrykk av at uteskole er en helt egen greie». Ut fra de planene som elevene får med seg hjem syntes foreldrene det er vanskelig å se uteskolen inn i den sammenhengen: «Det står ingenting om hva dere konkret gjør på uteskole på planen, men dere har jo fortalt litt om det på foreldremøtet». Foreldrene er allikevel positive til uteskole, men ønsker å se vite litt mer om hva uteskolen inneholder. Det blir en del av skolehverdagen til elevene som foreldrene bruker lite energi på å følge opp.

Jeg snakket litt med teamet mitt om det som kom fram gjennom fokusgruppa, og viste det seg at det hadde kommet inn til en av kontaktlærerne fra en annen forelder at de ønsket

mer tilbakemelding fra skolen slik at de kunne være med å følge bedre opp hjemme. Vi er enige om at vi skal prøve å skrive litt hjem på arbeidsplanen hver uke slik at foreldrene får en bedre innsikt i hva vi jobber med.

6.5 Andre aksjon – Utprøving av Lesson study

På bakgrunn av andre fokusgruppe valgte jeg sammen med teamet mitt å gjennomføre andre aksjon ved bruk av Lesson study. Den involverer teamet mitt, en assistent og en lærling. På denne måten ble hele teamet til en viss grad involvert i planleggingen, og kunne være med på å utforme undervisningsopplegget. På vår skole har vi en plan for to årlige turer i nærmiljøet for hele skolen. En er på høsten og den andre på våren. I år gikk høstturen til Feiring jernverk og Carsten Ankers Lysthus. Vi bestemte oss for å bruke to uteskoledager til å forberede oss til denne turen, og at vi skulle bruke Lesson study som arbeidsmåte. Vi har 8 tilhørighetsgrupper på tvers av alder på uteskolen.

6.5.1 Forarbeid

Vi begynte planleggingen med å se på planene for selve turen, og hadde en idedugnad. På teammøte diskuterte vi oss fram til et opplegg som vi skulle gjennomføre senere på dagen. Alle på teamet var med på planleggingen, og vi bestemte hvem som skulle gjennomføre og hvem som skulle være observatører. Det også bestemt hva som skulle observeres. Vi ble også enige om at første økta skulle vi være i et tolæreropplegg, mens selve observeringa skulle foregå ute. Vi bestemte at vi skulle gjennomføre med halve gruppa første tirsdagen, og andre halvdel av gruppe den påfølgende tirsdagen. Da hadde vi mulighet til å snakke sammen og evaluere første gjennomføring og gjøre eventuelle endringer på opplegget. Noen hadde et klart ønske om å være observatør, og det var greit for de andre i teamet.

6.5.2 Selve gjennomføringen

Vi gjennomførte første økt inndelt i 1. og 2. trinn sammen og 3. og 4. trinn sammen. Vi begynte med en filmsnutt som skulle sette ungene litt i stemningen (Brodshaug, 2016). Vi hadde under idedugnaden dagen før vært i kontakt med fire foreldre til unger på 1.- 4. trinn

som hadde vært med å spille stykker «Menn av malm, jenter av jern». De elevene har tidsriktige kostymer som de hadde med seg på skolen og viste fram. Vi voksne hadde også skaffet tidsriktige kostymer. Det første vi gjorde etter filmen var å la to og to elver snakke sammen om hva de viste om Feiring jernverk. Deretter lagt vi en sol på tavla der det kom fram hva ungene hadde av forkunnskaper. Det kom fram noen punkter, men det var mange som hadde liten kjennskap til Feiring Jernverk.

Vi snakket litt rundt de ulike temaene ungene kom inn på under denne jobbingen med aktivering av forkunnskaper. Ungene med kostymer kom fram og viste fram hva slags klær som ble brukt på den tida. De var for øvrig veldig stolte av å få være en del av formidlingen. Vi avsluttet i plenum med en fantasireise. Eleven lukket øynene, og vi ledet dem gjennom en fantasireise der de skulle prøve å forestille seg noen omgivelser og følelsen av sult og kulde, men også gleden når det kom mat på bordet og følelsen av fellesskap. Til slutt i denne økta jobbet de to og to sammen om å lage en tegning av hvordan de så for seg at det ser ut i Feiring jernverk i dag.

I uteøkta spiste vi først på tilhørighetsgruppene. Og deretter sendte vi fire av gruppene med assistenten og lærlingen tilbake til skoleområdet for å ha en lekaktivitet der. De fire siste gruppene samlet vi på en plass i skogen. To av de voksne observerte mens de to andre hadde dialog med barnegruppa.



Bilde 1 – undervisning ute

I denne økta tok vi for oss hvordan det kunne vært å være barn i Jernverket på den tida det var drift. Vi snakket om barnearbeid, skolegang, mat og lek. Vi avsluttet denne uteøkta med å hoppe bukk. En vanlig lek fra den tida. Stort engasjement og mye latter.



Bilde 2 – Elever som hopper bukk

6.5.3 Første evaluering

Vi brukte et teammøte til å evaluere første aksjon. Det var stor enighet om at det hadde vært en bra gjennomføring, og at det ikke trengtes å gjøre endringer. Observeringene hadde gått etter planen. Vi ble enige om at på neste gjennomføring så skulle en av observatørene se litt på en enkeltelev, mens den andre skulle se på gruppa og i hvilken grad de var aktive og fulgte med.

6.5.4 Ny gjennomføring

Ny gjennomføring ble foretatt på neste uteskole, altså etter ei uke. Noen av de som hadde vært med på første gjennomføring hadde fortalt litt hva de hadde gjort, så det var noen forventninger til å få gjøre det samme.

Vi begynte også denne dagen inne i første økt, og det ble laget en ny sol for å se om elevene hadde fått med seg noe av de vi hadde snakket om. Denne gangen var det mange som hadde noe å bidra med, og det kom fram mange flere punkter på tavla. Både jeg og kollegaene mine opplevde elevenes engasjement som mye større nå. På 3. og 4. trinn hadde de voksne observert at det var elever som vanligvis ikke deltar i timene som nå hadde bidratt i ganske stor grad.

Vi spiste sammen i tilhørighetsgruppene. Det var et lite innslag fra elever på mellomtrinnet før vi delte oss. De sang barnesangen som ble sunget under forestillingen Menn av malm, jenter av jern». To av de voksne observerte mens de to andre hadde dialog med barnegruppa. I denne økta tok vi også for oss hvordan det kunne vært å være barn i Jernverket på den tida det var drift. Vi snakket om barnearbeid, skolegang, mat og lek. Vi avsluttet også denne uteøkta med å hoppe bukk. Det var en aktiviteten de forventet at de skulle være med på, og som de hadde gledet seg til.

6.5.5 Andre evaluering

Vi fikk også denne gangen nyttig informasjon fra observasjonene. Det å se at elever som vanligvis ikke er så aktive i timene nå deltok i mye større grad ser jeg på som en viktig observasjon. Det var også interessant å lage en ny sol og se på utviklingen av kunnskapsnivået. Vi snakket en del om det som blir avslutningen på dette temaet – nemlig selve turen til Feiring jernverk.

6.5.6 Tur til Jernverket

Hele 1.-4. trinn ble hentet i buss på skolen og kjørt til Atthaldsdammen. Derfra var det ca 20 minutter å gå inn i jernverket. En voksen gikk først for å ivareta sikkerheten siden stien går langs ei elv. Når alle var inne i verket spiste vi matpakkene før vi samlet fire av de åtte

tilhørighetsgruppene. To av de voksne hadde en omvisning i verket, mens en var med som fotograf. Den fjerde voksne hadde oppsyn med de fire resterende gruppene sammen med noen foreldre som var med på turen. Omvisningen varte ca 30 minutter. Under omvisningen var elevene veldig «med». De spurte, kom med innspill og var veldig interesserte. Det ble litt for knapt med tid til å kunne snakke om alt vi og elevene ville snakke om underveis i omvisningen. Deretter byttet vi grupper, men hadde samme omvisere. Etter siste omvisning måtte vi tilbake til Atthaldsdammen for å rekke bussen som skulle ta oss ned igjen til skolen.

6.5.7 Oppsummering av andre aksjon

En slik måte å planlegge på som vi gjorde her ved bruk av Lesson study ga flere et litt større eierskap til undervisningen. Det blir litt varierende hva som gjøres inne i klasserommene ut fra hvem voksne som er der, men det behøver ikke være noe negativt. Det som er mer en tanke vi må ta med oss er kontinuiteten vi får med elevene når vi organiserer på denne måten. Vi har ansvar for andre elever ute enn vi har inne, og Arne Jordet mener dette ikke er optimalt i forhold til det å kunne ta tak i ting som skjer ute i undervisningen inne og motsatt (Arne N. Jordet, 2010). Det som var positivt ved denne måten å jobbe på var bruken av observasjon. Det var fint å få satt fokus på noen enkeltelever og se på deres læringsutbytte av denne måten å legge opp undervisningen på. Det var en ulempe at ikke alle kjente like godt til metoden Lesson study på forhånd, og vi kunne kanskje brukt enda mer tid i planleggingsfasen. Det har kommet noen positive tilbakemeldinger fra foresatte om har barn som har fortalt litt om hva de har gjort på uteskolen. Elevene viste større oppmerksomhet mot oss voksne når vi hadde kledd oss ut. Utkledning er ikke nødvendig, men gode forberedelser er helt nødvendig, og det er viktig å ta i bruk ressursene og de iboende mulighetene i det aktuelle læringsrommet (Arne N. Jordet, 2010, p. 36).

I dette prosjektet hadde jeg kontakt med en ressursperson i forhold til Feiring jernverk. Det ga oss god informasjon om verket før i tida, og vi fikk kart som viste oversikt over hvor de tror de forskjellige bygningene har stått.

Når det gjaldt observasjonene så fikk vi en god observasjon av en enkeltelev. Det viste seg at han følger med i større grad enn det vi i utgangspunktet har trodd. Det kom også fram

gjennom aktiv deltagelse i klasserommet. Når det gjaldt observasjonen av gruppa som en helhet så var det mer komplisert å få et gode kokrete observasjoner. Helhetsinntrykket var greit å få med, og elevene viste stor grad av deltagelse i undervisningen. De viste også mer engasjement under andre gjennomføring av sentrale begreper knyttet til Feiring jernverk som vi gjorde på tavla.

Når det kom til selve turen i Jernverket og omvisningen der så hadde elevene høy grad av deltagelse. De var ivrige etter å kunne bidra med den nye kunnskapen de hadde ervervet seg. Vi voksne som deltok på omvisningen opplevde det som en veldig positiv læringsøkt. Det er som en sa: «veldig motiverende når elevene er så aktive».

6.6 Kvalitativt forskningsintervju

Jeg følte at jeg fortsatt manglet noe for å kunne ha en bedre opplegg knyttet til uteskolen. Gjennom arbeidet med oppgaven og lesing av litteratur så var det en person som utpekte seg som veldig sentral når det gjelder uteskole. I utgangspunktet var planen min å bruke fokusgrupper som metode, men nå bestemte jeg meg for å gjennomføre et intervju med professor Arne Hilmar Nikolaisen Jordet. Jeg sendte en forespørsel på mail der jeg forklarte hva slags prosjekt jeg jobber med, og hva jeg driver med til daglig i jobben min. Jeg spurte om det var mulig å få komme til Hamar å snakke med han. Kort tid etter kom det positivt svar tilbake, og gjennom litt mailing fram og tilbake ble vi enige om tid og sted. Jeg måtte på grunn av denne endringen i metodevalget mitt sende inn endringsskjema til SND. Fikk svar tilbake med godkjenning av endringen.

Jeg dro til høyskolen på Hamar, og vi ble enige om å sette oss på en litt skjermet plass i kantina. Vi snakket litt rundt min oppgave, og hva som er formålet mitt med den. Han fortalt at han for ca seks uker siden mottok en pris for sitt arbeid med teorigrunnlaget for uteskolen i Danmark. Jeg fikk tillatelse til å ta opptak av intervjuet, og fikk underskrift på at han var villig til å delta i studien.

Det første vi snakket om var organisering. Han stilte noen spørsmål for å danne seg et bilde av hvordan vi organiserer i dag. Han mente vår måte å organisere på der vi har andre grupperinger ute enn det vi har i klasserommet kunne by på utfordringer. Han var opptatt av at det man gjør ute på en eller annen måte skal ha sammenheng med det man gjør inne. Ved å ha kontinuitet i gruppene mente han at man bygger en felles erfaringsplattform som man kan bruke som utgangspunkt for refleksjon. Når du har hatt de samme elevene ute som det du har inne i klasserommet så vil det være en god mulighet til å ta opp igjen episoder, tanker, hendelser som kanskje skjedde for en tid tilbake og knytte det til noe vi jobber med i undervisningen nå. Han var opptatt av at klasseroms arbeid og arbeid ute skulle være i en dynamisk vekselvirkning. Det jobbes med tekster og fagstoff inne i klasserommet, og eleven møter dette fagstoffet på en annen måte når de kommer ut, og så er det tilbake til klasserommet for ny bearbeiding av stoffet.

Det neste vi snakket om er hvilke kjennetegn har vi på at det er en bra uteskole. Her snakket Arne Jordet om at vi må se på elevenes reaksjoner på det vi gjør. Han snakket videre om det finnes forskning som viser at det i norsk skole i dag er et for stort fravær av engasjement hos eleven, og at det er for mange lavtytende elever. Hans tanker omkring dette er at skolen i dag kanskje er for teoretisk. Tegn på en bra uteskole kan være; graden av engasjement hos elevene, økt motivasjon, økt grad av deltagelse, elevene er glade og det kan være utsagn eleven kommer med som vi viser at de er fornøyd.

Hvordan få en best mulig uteskole, og best mulig opplegg var neste tema vi snakket om. Her var han opptatt av at vi må la oss inspirere av det som alt finnes. Han snakket om ulike nettsider som kan være en god inspirasjonskilde. Han kom inn på at det finnes midler man kan søke om hvis opplegget du har tenkt å prøve ut oppfyller fire kriterier: Det skal være knyttet til nærmiljøet, det skal inneholde utforskende aktiviteter, det skal inneholde samarbeid med eksterne aktører og det skal være tverrfaglig.

Når det gjelder det å få til gode opplegg er det også viktig at vi ser på innholdet i det vi skal jobbe med, og se om noe av dette kan knyttes til meningsfulle aktiviteter ute. Er det noe elevene kan observere, lage, noe data de kan samle inn. Det er viktig å se litt framover, og bruke tid i planleggingsarbeidet.

Når det gjelder etterarbeid så syntes han ikke det var noen god ide å bare ha standardiserte rapporter. Han mente vi kan bruke framlegg i klassen, kanskje et framlegg på et foreldremøte hvis det er et tema vi har jobbet med over en lengre periode, legge ut på skolens nettside. Jeg foreslo at eleven kan legge fram på en fellessamling (noe vi har en gang i måneden). Det syntes han var et godt forslag. Han mener dette er med på skape større motivasjon, og at skrivingen har et formål.

En kritikk mot uteskole som han kom inn på er at uteskolen kan bli for statisk. Med det mente han at vi ikke klarer å knytte annet innhold vi jobber med til uteskolen, og den blir en mer enkeltstående hendelse med bål og pølser og lite faglig. Han understrekte igjen viktigheten av å se uteskolen som en del av helheten.

Jeg stilte spørsmål om det er noe utstyr han mener er viktig i forhold til uteskole. Han var opptatt av at en bredt anlagt uteskoleforståelse handler om å bevege seg ut, og ta i bruk uterommet. I naturfaglig retning mente han det kunne være nyttig med noe utstyr for å kunne gjennomføre enkelt feltarbeid. Han mente en god leirplass er et godt utgangspunkt, og at det sosiale aspektet ved et måltid ute er viktig å ta med seg.

Jordet sier videre at vi må ta utgangspunkt i faget, og se på hvordan det kan flyttes ut i en handlingsorientert praksis. Han snakker videre om at det er åtte sentrale kjennetegn ved uteskole. Noen av disse kjennetegnene er konkrete, mens andre er mer abstrakte. Han henviste til boka si som heter «Klasserommet utenfor; tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom». Det kom også fram at når du flytter undervisningen ut jobber du med innholdet på en annerledes måte. En av disse er praktisk problemløsning. Her jobber mer med undersøkelser. En annen måte er en mer skapende og kreativ måte. Denne måten å jobbe på er mer skapende, kreativ og lekbasert. Drama og rollespill er noe som knyttes til denne måten å jobbe på. Når du jobber for eksempel med rollespill er lærerens rolle som instruktør viktig. Det er en balansegang mellom det å være for diktatorisk, og mellom det å la det bli fri flyt. Den første varianten kan gjøre det for styrt og oppleves som lite motiverende for elevene. Med for fri flyt kan noen elever ta mye styring og det er jungelens lover som gjelder. Det er viktig å være godt forbered, og de første gangene er det ikke

sikkert det blir vellykket, men denne måte å jobbe på må også læres på samme måte som ved andre metoder. Denne måten å jobbe på åpner opp for bruk av flere sider ved den enkelte. Målet med uteskole er å utvikle et godt læringsmiljø der eleven ønsker å være med, og at det i tillegg er motiverende for elevene.

Det siste punktet vi kort kom inn på er uteskolen i Danmark og Sverige. I Danmark har de noe som heter nasjonalministeriet og de har et prosjekt som involverer 50 skoler. Disse skolene er en type demonstrasjonsskoler med fagpersoner involvert i utprøvingene sine. Det er satt av nasjonale midler til denne forskningen. I Sverige er det et godt forskningsmiljø knyttet til Linköpings universitet. I Sverige kalles det utomhuspedagogikk. Det er et samarbeide på tvers av landegrensene om uteskole og Arne Jordet er en viktig del av dette arbeidet.

6.7 Tredje aksjon – utprøving av felles planlegging for en nærmiljøuke

Etter intervjuet med Arne Jordet ønsket jeg å prøve ut en ny organisering av 1. – 4. trinn i forbindelse med uteskolen. Utprøvingen ble lagt til nærmiljøuka, og hele teamet var positive til å løse opp de faste gruppene, og vi satte også av en ettermiddag til å planlegge uka i fellesskap. Grunnene til at det ble lagt til en ettermiddag var at da kunne vi jobbe uforstyrret over ett litt lengre tidsrom.

6.7.1 Forberedelse

Temaet ble valgt ut i fra hva som var temaet for nærmiljøuka: «Feiring skole redder verden – litt». På 1. – 4. trinn ble vi enige om å melde oss på Forut sitt prosjekt der vi skulle samle inn penger for å kunne bygge opp igjen jordskjelvsikre hus i Nepal. Utgangspunktet her er jordskjelvet fra 2015 som ødela mange hus, og gjorde flere barn både husløse og foreldreløse. I forbindelse med nærmiljøuka så har vi en åpen kveld der vi inviterer hele bygda til skolen og viser fram det vi har jobbet med i løpet av uka. Vi ble enige om tre ulike grupper som elevene kunne være med på. De fikk mulighet til å ønske seg to av gruppene, men ville bare få det ene ønsket oppfylt. Videre denne ettermiddagen lagde vi en oversikt

over hvem voksne som var inne i de ulike timene, hvilke assistenter som vi hadde til disposisjon, oversikt over rom og vi lagde en grovplan for de tre ulike gruppene for hele uka. Det ble bestemt hvilke voksne som skulle ha ansvaret for hvilken gruppe.

Vi ble også enige om en felles «happening» for alle, nemlig et sponsorløp. Her skulle elevene skaffe seg en sponsor eller flere der sponsoren skulle betale et kronebeløp for hver runde eleven løp/gikk en gitt runde i løpet av en halvtime. Det ble laget et skriv som gikk hjem til foreldrene både som ranselpost og på mail. Vi avtale også en felles oppstart mandag første økt med sangen «venn» som alle skal synge sammen på åpen skole kvelden.

I en nærmiljøuke er det også viktig for Feiring skole og hente inn folk fra bygda som kan bidra i forbindelse med temaet. En av foreldrene ved skolen jobber i redd barna, og det ble avtalt at hun skulle komme på onsdag og snakke med ca 45 minutter med hver av de tre gruppene.

6.7.2 Selve gjennomføringen

Jeg har valgt å legge fokuset på den gruppa jeg hadde ansvaret for, men også kort nevne hva de andre gruppene gjorde. Jeg har også valgt å skrive om gjennomføringen fra dag til dag fordi jeg syntes det gir en mest ryddig oversikt.

Vi hadde en liten intro før nærmiljøuka startet. Vi så en film om jordskjelv, og fikk vist elevene hvilke utrolige krefter som er i sving. De fikk se hus som rast, og mennesker som måtte sette seg ned på huk for ikke å falle overende. Det var ingen bilder som var veldig skremmende. Etter å ha sett film gikk vi ut i skogen. I skogen like ved skolen har det vært hogd tømmer. Det er mye granbar og kvist i området. Dagens uteoppgave var å late som om vi hadde hatt jordskjelv, og at vi nå måtte bygge opp igjen hus. Det var viktig for elevene å sørge for at alle fikk være med, og at alle fikk et sted å bo.

Mandag:

Alle elevene ble samlet på ett klasserom for å synge «venn» sammen. Etter sangen presenterte vi de tre ulike gruppene de kunne være med på denne uken. Deretter delte vi de

inn i tilhørighetsgruppene som vi vanligvis bruker på uteskole, og gjennomførte en ønskerunde for elevene. Grunnen til denne måten å dele inn elevene på var for at de ikke skulle bli for opptatt av hva klassekameratene hadde valgt, men velge ut i fra hva de selv ville. Etter at alle hadde kommet med ønskene sine, jobbet elevene med oppgaver knyttet til Forut. Oppgavene hadde vi voksne hadde funnet på nett og laget et arbeidshefte som de kunne bruke innimellom. Kontaktlærerne samlet seg og gikk igjennom ønskene og satte sammen de tre gruppene. Den andre økta samlet jeg gruppa og vi snakket litt om hva vi skulle drive med denne uka. Elevene fikk komme med innspill. Vi så på en film fra jordskjelvet i Nepal.

Tirsdag

Gruppa mi kalles bakegruppa. Dette er fordi vi skal bake, og så skal vi ut på bygda og glede folk i Feiring. Det å redde verden litt kan også bety å gjøre noe hyggelig for noen i nærmiljøet. Vi brukte første økt til å bake boller, så tok vi på oss klær, og tok med bollene til butikker og næringsdrivende i gåavstand fra skolen.

Han som kjører melk til skolen stoppet vi også, slik at han fikk seg en fersk bolle. Vi hadde også bakt nok slik at de andre elevene fra 1. 4. trinn også kunne gledes. Eleven ga uttrykk for at de syntes det kjentes godt inni seg når de så at andre ble glad for å få en bolle. Vi snakket da om hvordan det følte for de ungene i Nepal som vi nå skulle samle inn penger til slik at de kunne få nye jordskjelvsikre hus. Det ble enda klarer for noen av elevene nå hvor viktig det er å hjelpe andre, og de kunne kjenne på den gode følelsen det er å kunne gjøre noe for andre.

Siste økt denne dagen var det sponsorløp. På grunn av holke så ble løypa en runde rundt kunstgressbanen. Vi voksne stilte med klasselister og blyanter og var tellekorps/heiagjeng. Noen elever tok det med ro og gikk noen runder, noen løp litt og ga seg når de ikke lyst til mer. Det var utrolig mange som ga alt. De løp runde på runde på runde. Planene var å være ute resten av økta, men med så svette unger måtte de inn så de ikke skulle bli kalde etter løpingen. Det var nok noen foreldre/sponsorere som hadde feilberegnet innsatsen til sin lille pode. Vi er 47 elever fra 1. – 4.trinn og det kom inn ca 12 000,- på dette sponsorløpet.

På ettermiddagen denne dagen så hadde jeg med meg en kollega og gjorde noen forberedelser i klasserommet som var min gruppe sin base. Vi hadde også med våre bedre halvdeler som hjalp til med å henge opp presenninger, orden lys og bære litt. Vi hadde med pledd, soveposer og andre ting det kunne bygges hytte med. Vi fant litt materialer på sløyden, tok plantene fra pauserommet, og hentet fra det gamle juletreet. Pulter og stoler ble veltet og alt ble lagt utover. Målet var å lage et katastrofeområde etter et jordskjelv.



Bilde nr. 3 Her har det vært jordskjelv. Katastrofeområde.

Onsdag

Samlet hele gruppa i gangen. Vi latet som om det kom et jordskjelv, måtte sette oss ned så vi ikke skulle dette. Ungene var helt med. Så gikk vi inn, og de fikk beskjed om at de måtte bygge opp igjen hus, og det var veldig viktig å ta vare på hverandre slik at alle fikk hus og hadde noen å være sammen med. Det ble dannet grupper, og de bygde og bygde. De hadde ideer til hva de kunne hente andre steder på skolen som de gjerne ville ha med seg inn i boligen sin

Torsdag

Ny dag på kjøkkenet med bolle baking med påfølgende tur ut for å glede noen. Denne dagen er det ei turgruppe som møtes på forsamlingshuset etter at de har gått tur. Vi gikk dit for å glede noen der med ferske bolle. Vi ble veldig godt mottatt. Siste økt denne dagen ble brukt til å jobbe litt i arbeidshefte med oppgaver som var knyttet til tema.

Fredag

Det er baserommet til vår gruppe som skal være salgssted for produktene fra Forut. Vi ble enige med elevene om at det de har bygget av boliger der inne skal være en utstilling. Vi måtte da sperre av et område av klasserommet, og lage plakater som viste at dette var en utstilling. Videre måtte vi lage en salgsbod. Bære inn alt vi skulle selge og finne en best mulig måte å vise fram varene på. Elevene lagde prislister som vi hang opp, noen ved salgsboden og noen i gangen utenfor. Nå var vi klare for åpen skole.

6.7.3 Åpen skole for hele bygda

Felles oppstart i gymsalen ved rektor og assisterende rektor. Det var laget et program for kvelden slik at foresatte og andre gjester hadde oversikt over hva som foregikk hvor på skolen denne kvelden. Denne kvelden er det ulike opplegg rundt om i de fleste klasserom på skolen. Hele skolen har jobbet under et felles tema: «Feiring skole redder verden – litt».

Min gruppe bytter på hvem som har ansvaret for å selge varer, og for å være tilgjengelig for å forklare litt om utstillingen som er i klasserommet. Elevene får også mulighet til å ta en kikk i de andre klasserommene for å se på hva de har jobbet med.

De to andre gruppene på 1. – 4. trinn har hatt en annen tilnærming til tema. Den ene gruppa het PowerPoint gruppa. De lagde en PowerPoint med tekst og bilder, og der alle hadde i oppgave å si litt om minst et bilde. De hadde også laget veggavis med fakta. På åpen skole hadde de visning av PowerPointen og en utstilling av veggavis. Den andre gruppa var teatergruppa. De lagde en forestilling om jordskjelvet i Nepal og tiden etterpå. De brukte sanger fra opplegget til Forut. De hadde to visninger på Åpen skole.

6.7.4 Oppsummering av tredje aksjon

Denne tredje og siste aksjonen i min oppgave ble en god opplevelse. Den ettermiddagen med felles planlegging ga alle et mye større eierforhold til opplegget vi skulle gjennomføre. Vi fordelte oss på grupper der hver enkelt fikk utnyttet sine beste egenskaper, og jobbe med det vi hadde lyst til. Denne gangen hadde vi de samme gruppene gjennom hele uka. Etter intervjuet med Arne Jordet så var dette en av de endringene vi ville prøve ut. Det fungerte veldig bra, og det var lettere å trekke tråden fra det vi gjorde ute, til det vi gjorde inne. Det var lettere for meg å kunne være i en dialog med elevene rundt temaet når jeg hele tiden visste hva vi hadde jobbet med.

Det viste seg at vi burde ha satt av en tid midtveis i uka til å snakke sammen. Det er utfordrende å planlegge så detaljert en uke fram i tid, og vi fikk noen utfordringer i forhold til hvem voksne som skulle være hvor. Dette kunne vi løst bedre ved å ha ett fellesmøte midt i uka.

En annen ting vi klarte også i dette prosjektet var å trekke inn en ressursperson fra nærmiljøet. Det viser seg å være veldig verdifullt. Hun hadde en ny vinkling til temaet og var et fint bidrag inn i uka. Det å trekke inn ressurspersoner slik vi gjorde i dette prosjektet er også helt i tråd med den tredje dimensjonen i måten å ta i bruk lokalsamfunnet på ifølge Arne Jordet (Arne N. Jordet, 2010). Denne måten å jobbe på er også i tråd med hva læringsplakatens sier om at vi skal legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Elevenes stolthet på Åpen skole vitner om et vellykket prosjekt. Jeg ser hvor verdifullt det er å skape en fellesskapsfølelse rundt ett prosjekt, og at læringseffekten blir større når det skapes gode relasjoner. En kombinasjonsjobbing av praktisk og teoretisk er også helt i tråd med Deweys filosofi om hvordan barn lærer (Sollesnes, 2013). Torkjell Solesnes skriver også om at Dewey var opptatt av lærestoff måtte knyttes til elevenes egen erfaringsverden, og at lærestoffet må ta utgangspunkt i samfunnet når det skal videreformidles til elevene (Sollesnes, 2013). Dette har vi klart på en meget god måte i dette prosjektarbeidet med nærmiljøuka.

Når det gjelder opplegget som var tenkt gjennomført med foreldre på våren så ble det vanskelig å få til på grunn av sykdom. Vi har hatt en hyggelig kveld ute med grilling og refleksløype og intensjonen er fortsatt å inkludere foreldrene i ett opplegg.

6.8 Gyldighet og pålitelighet

Det hører med å kommentere undersøkelsens troverdighet, og i hvilken grad jeg har benyttet en metode som undersøker det jeg har ønsket å undersøke. Med andre ord, undersøkelsens reliabilitet og validitet. Kvale og Brinkmann beskriver reliabilitet på følgende måte: «Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre ... hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere” (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 276).

I denne oppgaven har jeg forsket i egen praksis. I det ligger det noen utfordringer både i forhold til foreldrene og elevene. Ved å ha foreldre som en fokusgruppe har jeg måtte være bevisst på det maktforholdet som ligger i min rolle som kontaktlærer og deres rolle som foreldre. Det var også en av grunnene til at jeg valgte fokusgruppe med foreldrene. Ved å være flere samlet ønsket jeg å at de sammen kunne føle seg tryggere på å kunne være ærlige slik at jeg kunne få mest mulig korrekte data. Gjennom fokusgruppen ble ikke min rolle så fremtredende, men jeg kunne heller bidra til å styre samtalen inn på de temaene jeg ville ha belyst.

Når det gjelder elevene så er min rolle som lærer en tydelig lederrolle og kan være med å påvirke elevene. Det har derfor vært viktig for meg, som forsker å være tilstede i situasjoner der elevene har gitt mer spontane uttrykk for hvordan de opplever situasjonen. I en slik situasjon vil elever lett kunne «glemme seg bort» og jeg vil få mer ærlige data.

Mitt intervjuobjekt er en markant person på det feltet jeg har forsket på og det finnes ikke så mye litteratur på feltet. Det kan være en ulempe at det finnes litt få nyanser om uteskole og dens betydning i litteraturen.

Arbeidsplassen min og beliggenheten i ei lita bygd vil også kunne være en utfordring. Jeg som forsker kjenner ungene, foreldrene og deres bakgrunn godt og faren for å tolke i en bestemt retning vil være stor. Det har derfor vært viktig å transkribere ordrett fra fokusgruppeintervjuene, og på den måten unngå i størst mulig grad tolkning i den fasen. Under observasjonsarbeidet har dette også vært en utfordring, og det har vært viktig at de

som har hatt observatørrollen har hatt fokus på objektiviteten. Det har vi ivaretatt ved å ha bestemte tegn observatøren skulle se etter, og det ble notert ordrette utsagn uten tolkning. Jeg har vært klar over utfordringene og farene ved å forske i eget felt og mener at jeg dermed også har ivaretatt gyldighet- og pålitelighetskravene til forskningsarbeidet.

For at det skal skje en endring av praksis på bakgrunn av forskning er det viktig at det som gjøres er forankret både hos ledelsen, kollegaer og foresatte(Hiim, 2010). Gjennom samtaler både med ledelsen og kollegaer i forkant ble det ivaretatt. Foreldrene ble ikke direkte spurt, men det ble tatt opp på et foreldremøte, og alle de positive reaksjonene gjorde det lettere for meg å starte på prosjektet. De fikk også sin stemme inn i prosjektet gjennom fokusgruppen.

Når det gjelder overførbarhet av mitt prosjektarbeid slik at andre kan ha nytte av det så mener jeg denne er stor. Arne Jordet påpeker også i sin bok at det er mange lærere som jobber med uteskole i sin praksis, men at det finnes lite didaktisk teori om uteskole(Arne N. Jordet, 2010, p. 29). Denne oppgaven kan da være et bidrag i så måte.

Når det gjelder muligheten for andre å ha nytte av mitt prosjekt så mener jeg den stor. Det er mulig å trekke ut deler her og bruke i egne prosjekter selv om man jobber på en skole der de ikke har aldersblanding.

6.9 Etske refleksjoner

En slik undersøkelse som jeg ønsket å gjennomføre må meldes til personvernombudet, som i dette tilfellet er Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Jeg sendte en melding med prosjektbeskrivelse, observasjonsguide, intervjuguide og informasjonsskriv med samtykkeerklæring. Deres godkjenning (vedlegg 4) sikret at jeg kunne gjennomføre undersøkelsen slik jeg hadde planlagt med tanke på personvern og konfidensiell behandling av både informanter og datamateriale. Det ble også nødvendig for meg å sende inn endringsskjema til NSD da jeg bestemte meg for også å gjennomføre et intervju. Dette ble også godkjent, og intervjuet kunne gjennomføres. Når det gjelder det å forske i eget felt er jeg klar over at dette også kan være en utfordring.

7 Drøfting

Problemstillingen i denne oppgaven var:

«Hvordan planlegge, gjennomføre og vurdere opplegg knyttet til tverrfaglig undervisning i aldersblandede grupper på uteskole?»

Drøftingen har jeg valgt å legge opp på følgende måte: Jeg tar utgangspunkt i de tre fasene i problemstillingen min, nemlig planlegging, gjennomføring og vurdering. Jeg velger å se alle tre i sammenheng med aldersblanding og tverrfaglighet. Jeg kommer også til å ha med et punkt der jeg har et kritisk blikk på egen forskning. Til slutt har jeg med en konklusjon som også blir en oppsummering av kapittelet.

7.1 Planlegging

I forhold til Opplæringsloven og planverket som jeg og alle andre som jobber i skoleverket må forholde oss til finnes det mange gode grunner til å jobbe både tverrfaglig og bruke uterommet som en læringsarena. Det står ikke noe spesifikt om uteskole i Opplæringsloven, men det står at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø. Videre skal den enkelte elev oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998). Det er ingenting som sier at dette ikke kan oppnås på uteskole. Tvert imot ser jeg at gode relasjoner bygges på uteskole. Både mellom elever og mellom lærer – elev. Dette er også i tråd med det Deweys tanker om å se læring som en sammenhengende prosess (Sollesnes, 2013). Han mente læringsarbeidet bygger på samarbeid og relasjonsbygging. Med dette som utgangspunkt mener jeg at uteskole blir et viktig bidrag til elevenes læringsprosess. Vygotsky poengterer også at mennesket er et sosialt samhandlende menneske og at elever utvikler seg og utvikles i et fellesskap der ny kunnskap skapes (Thurmann-Moe, 1996).

Arne Jordet trekker fram kravet i læringsplakaten om variasjon av arbeidsmåter i opplæringen. Ifølge læreplanen er dette en forutsetning for tilpasset opplæring. Forskning viser at barn lærer på ulike måter og trenger variasjon i arbeidsmåtene. Det er de elevene med litt uro i kroppen, som kanskje i størst grad trenger denne variasjonen. Uteskole og bruk av denne som en arbeidsmåte vil være et godt bidrag til denne variasjonen. Noe som

imidlertid da må trekkes fram som viktig er å gjøre et godt planleggingsarbeid. Det er viktig at det som gjøres ute henger sammen med det som gjøres inne og motsatt (Arne N. Jordet, 2010). Hvis ikke kan det fort bli at uteskole blir en løsrevet «hendelse» som gir elevene lite mening bortsett fra at det blir - for de fleste – et hyggelig avbrekk fra tradisjonell undervisning. Denne viktigheten av samspeillet mellom det teoretiske og praktiske og det læringspotensialet som ligger i denne måten å jobbe på er en av kjernetankene i Deweys pedagogiske filosofi. Dewey mener det bør være en relasjon mellom disse to (Arne N. Jordet, 2010).

Gjennom de to siste aksjonen var planleggingsfasene mer preget av et samarbeid mellom de voksne som er på uteskolen. Det var interessant å se hvordan dette var med på å gi de involverte større eierforhold til undervisningsopplegget, noe som igjen førte til større engasjement, og en bedre sammenheng mellom det som ble gjort ute og inne. Det var spesielt gjennom tredje aksjon, der vi satte av god tid til planleggingen at vi fikk til denne sammenhengen mellom arbeid inne, og aktivitet ute best. Når vi satt sammen og planla på denne måten fikk vi også bedre fram tverrfagligheten. En av grunnene til dette var at i teamet er det lærere med ulik fagbakgrunn, og som er gode til å se sitt fag gjennom et slikt prosjekt. Denne planleggingen av en sammenheng mellom ute- og innarbeidet er også et av de viktige funnene Arne Jordet fant i sin doktorgradsforskning, og som han mener at må vektlegges i stor grad i arbeidet med uteskole, nemlig det å se sammenhengen mellom det som gjøres inne i klasserommet, og det som foregår på uteskolen (Arne N. Jordet, 2010). Ut i fra det som kom fram i fokusgruppen med kollegaene der de opplevde at de ikke prioriterte uteskolen nok i planleggingen sin, og at dette føltes litt frustrerende så opplevdes selve aksjonen som mer meningsfull når det lå god planlegging i bunn. De voksne ga klart uttrykk for dette både med kommentarer, og hvordan de var blide, motiverte og engasjerte gjennom prosjektet. Ut i fra dette kan vi se viktigheten av å sette av tid til felles planlegging. I denne planleggingsfasen er det også viktig å ivareta de grunnleggende ferdighetene; lesing, skriving, regning, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter. Disse fem ferdighetene er i læreplanen integrert i alle fagene (Utdanningsdirektoratet, 2006, p. 39). Disse bør på ulike måter legges inn enten i forarbeidet, uteøkta eller i etterarbeidet. Dette krever god planlegging der vi kanskje må tenke nytt, og i tillegg være bevisste på hvordan vi tenker de grunnleggende ferdigheten inn i de ulike fasene (Andersen, 2014).

7.2 Gjennomføring

Selve betegnelsen uteskole står ikke eksplisitt nevnt i læreplanene men Arne Jordet trekker fram tre ting ved Kunnskapsløftet (KL06) som han mener gjør at en ikke kan overse elevaktivitet og det å utnytte skolens nærmiljø som en ressurs i opplæringen. Det første viktige punktet her er at elevene må få gjøre erfaringer i praksis. Dette er helt i tråd med Deweys tanker om aktivitet, noe som er en av de sentrale tanker i hans filosofi rundt læring. Dewey mente læring var en intellektuell prosess som har nær sammenheng med kroppslig aktivitet. Dewey mente pedagogen i den gamle skolen brukte for mye av tiden sin på å holde ro i klassen (Arne N. Jordet, 2010). Dette er kanskje fortsatt en utfordring i norsk skole, og et viktig argument for å ta i bruk uterommet som læringsarena slik at de som trenger litt kroppslig utfordringer også får undervisning som er tilpasset dem.

Ett interessant funn i oppgaven i forhold til gjennomføringsdelen er hvordan organisering av elevgruppene har betydning for læringsutbyttet. Gjennom intervjuet kom det fram at Arne Jordet var veldig opptatt av kontinuitet mellom uteaktivitet og inneaktivitet. Han stilte spørsmåltegn om hvordan vi kunne ivareta dette når vi hadde ansvaret for andre grupper ute enn de vi hadde inne i klasserommet. Dette kan også sees på i sammenheng med Vygotskys tanker om den nærmeste utviklingssonen, og at i den skjer utviklingen til barnet i samspill med den voksne (Arne N. Jordet, 2010). For å kunne ha et best mulig samspill er det også viktig med en god relasjon mellom lærer og elev. Jordet sier at ute så endrer interaksjonen mellom lærer og elev seg, og dette kan være med på å skape grunnlag for et bedre samspill. Dette er med på å underbygge viktigheten av hvordan vi tenker organisering av gruppene på uteskole. For å kunne opparbeide denne gode relasjonen lærer – elev vil det være viktig at den voksne som skal undervise elevene inne også får være sammen med elevene ute. Vi valgte å prøve å endre organiseringen gjennom den tredje aksjonen. Vi hadde samme gruppa gjennom ei hel uke, og vi voksne opplevde dette som veldig gunstig både med tanke på relasjonen og hvordan vi kunne henge ting sammen på en bedre måte i forhold til den enkelte elev. På en annen side så vil det på en forholdsvis liten skole som vår være viktig å ha noen andre typer grupperinger innimellom. Jeg mener dette fordi forskning viser at yngre elever ofte kan lære mye av eldre elever, og eldre elever får mulighet til å vise omsorg for yngre elever (Melheim, 1998). Bjørkvolds tanker om den store modningsspredningen som finnes i en klasse forsvarer også bruken av aldersblandede

grupper med elever fra 1. til 4. trinn på uteskole(Bjørkvold, 2001). Bjørkvold er hevder at: «Unger har lært av hverandre og voksne, med nettopp aldersforskjellen som drivkraft»(Bjørkvold, 2001, p. 163). Slik jeg da ser det bør det i hovedsak være samme grupper inne og ute for å bevare kontinuiteten i undervisningen, men for oss vil det være verdifullt å innimellom ha en annen organisering av gruppene. Dette for kunne la de eldre lære bort til de yngre, og også fordi de eldre er viktigere identifikasjonsobjekter enn læreren. De yngre vil strekke seg mot de eldre, og de eldre vil kunne gi av sin kunnskap videre og på den måten styrke sin selvfølelse(Bjørkvold, 2001).

Dewey var også opptatt av at lærestoffet måtte knyttes til elevenes erfaringsverden for å gjøre det mer meningsbærende for elevene. Ved å knytte nærmiljøet til undervisningen vil det være med på bidra til dette. Arne Jordet refererer til læringsplakaten som sier: «skolen skal legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte»(Utdanningsdirektoratet, 2017). Gjennom begge de to siste aksjonene i prosjektet har vi tatt i bruk nærmiljøet som en læringsarena. Den andre aksjonen tok i stor grad utgangspunkt i lokalhistorie, og det var flere elever som hadde et nært forhold til det vi jobbet med. Det var veldig interessant å se at dette ga økt motivasjon hos elevene når det var noe de kunne knytte til sin egen referanseverden. De var helt klart mer aktive, følte at de hadde mer å bidra med. Dette viste seg ved at eleven var blide, stilte spørsmål, og var aktive i undervisningen.

Når det gjelder økt motivasjon så var det også interessant å se hvordan elevene ga positiv respons når det gjaldt lek fra jernverkstida. De fikk prøve ut lek fra den tida, og da var det mange som slapp seg løs. Lek er motiverende i seg sjøl, og gjør at elevene står på. I leken drives de videre av en indre motivasjon. Leken krever anstrengelse fra elevene og stor utholdenhet(Arne N. Jordet, 2010). Den styrte leken vi hadde i aksjon to krevde nettopp dette ved at eleven skulle hoppe bukk over hverandre. Vi voksne deltok i denne leken, og dette var med på å styrke relasjonen vår til elevene(Arne N. Jordet, 2010).

Valget vårt ved å legge inn en lekaktivitet som en del av undervisningsopplegget er med på å sikre en praktisk tilnærming(Ahlberg, 1996). Dette er et viktig funn i forskningen min, og viser viktigheten av å variere arbeidsmåtene for å fremme motivasjonen, og dette vil igjen være med på å gi et økt læringsutbytte. Variasjon av arbeidsmåter er også et krav som er

formulert i læringsplakaten, og gjennom blant annet bruk av lek i uteskolen som en arbeidsmåte bidrar vi til dette kravet om variasjon, noe som igjen er en forutsetning for tilpasset opplæring(Utdanningsdirektoratet, 2006). Ved å delta i leken og på den måten bygge en sterkere relasjon til eleven.

7.3 Vurdering

I den første aksjonen var det jeg alene som i hovedsak vurderte hvordan aksjonen gikk. Det kom noen innspill fra en kollega som sa at elevene var ivrige og motiverte under den praktiske oppgaven. Elevene skrev elevrapporter, og ut i fra disse kunne jeg se at de hadde fått ny kunnskap. Ikke alle elevene deltok i like stor grad, og noen elevrapporter bar tydelig preg av minst mulig arbeid for å bli ferdig.

I den andre aksjonen brukte jeg lesson study som arbeidsmåte, og her er jo hensikten at vi skal se på læringsutbyttet til eleven/elevne når vi ved å observere mens en annen gjennomfører den felles planlagte undervisningen(Munthe et al., 2015). Det var veldig interessant å se at elever som i en tradisjonell klasseromsundervisning ikke er spesielt deltagende, men som gjennom dette prosjektet viste et større engasjement og en større grad av deltagelse. Dette kom fram gjennom observasjonen som ble gjennomført ved bruk av Lesson study, og gjennom observasjoner gjort i klasserommet av kontaktlærer. Det var en elev vi ønsket fokus på av en av observatørene, og denne eleven viste et mye større engasjement og motivasjon når undervisningen ble knyttet til noe eleven kunne kjenne seg igjen i. En slik deltagelse som vi så her vil få betydning for denne elevens utvikling av det Vygotsky kaller spontane begreper. Disse Spontane begrepene vil hjelpe eleven til å gi de vitenskapelige begrepene et mer rikholdig innhold, og de forankres i i elevens erfaringer. Eleven har da fått et større grunnlag for sin faglige utvikling(Arne N. Jordet, 2010). Det er spennende å se at elever som sliter med tradisjonell klasseromsundervisning viser en slik økt interesse for undervisningen når den relateres til noe kjent i nærmiljøet. En slik fellesskapsopplevelse er også med på å nå dannelsesmålet om det integrerte mennesket(Utdanningsdirektoratet, 2006).

Lesson study viste seg å være en arbeidsmåte som ga oss et redskap for å kartlegge læringsutbytte hos elever. Ved å ta i bruk Lesson study i uteskolen fikk vi se noen nye sider av elevene. Dette viser viktigheten av å ta i bruk andre læringsarenaer også når det gjelder observasjon.

Et annet funn, som kom fram gjennom fokusgruppeintervjuet med foreldrene er foreldrenes følelse av at uteskolen ikke henger sammen med resten av undervisningen. De fikk ikke helt tak i hva elevene lærer på uteskole. Gjennom den siste aksjonen der vi avsluttet med åpen skole fikk vi mange tilbakemeldinger fra foreldrene. «Han har snakket mye om dette hjemme» hørte vi fra flere foreldre, og de ga tydelig uttrykk for at de mente at elevene hadde lært noe gjennom prosjektet. Elevene hadde gledet seg til å ha med foreldrene på åpen skole, og vise fram det de hadde jobbet med. Dette er med å underbygger viktigheten av at elevene får vist fram det de har jobbet med på en eller annen måte. I intervjuet med Arne Jordet snakket vi om ulike typer etterarbeid. Det kan være utstillinger, en tekst som legges ut på nett, en type framvisning på fellessamling i gymsalen. Her er det mange muligheter, og vi må være flinkere til å ta de i bruk.

En annen viktig ting å huske på også i forbindelse med etterarbeidet er å huske på å ivareta alle de grunnleggende ferdighetene. Det er derfor viktig å variere hvordan vi velger å jobbe med stoffet i etterkant (Andersen, 2014). Det viser seg gjennom gleden og stoltheten elevene viste på åpen skole, der de fikk muligheten til å vise fram til foreldrene sine. Fellessamlinger er noe vi allerede gjør, der foreldrene er velkomne. Dette er også en arena for å vise fram for andre. Legge ut på nett, ha utstillinger kan være alternative måter.

Det vi voksne gjør av opplegg og aktiviteter sammen med elevene på uteskole skal føre til ny læring for eleven når de jobber videre med dette på egen hånd eller i sammen med medelever. Dette er i tråd med Vygotskys tanker om at undervisningen skal orientere seg mot det eleven skal lære og ikke mot det de har lært (Dale, 1996). Samarbeid på uteskolen mellom barn og voksne skal sette i gang modningsprosesser hos barnet som igjen skal føre til nye ferdigheter og kunnskaper (Dale, 1996). Gjennom å jobbe praktisk ute får elevene et større forråd av spontane begreper. Dette utvidede forrådet være med på å bidra til å hjelpe eleven med å forstå de vitenskapelige begrepene i klasserommet. På denne måten styrkes

elevens læreforutsetninger og vi øker den enkelte elevs læringsmuligheter(Arne N. Jordet, 2010).

Utemiljøet er en gullgruve for læring hevder Leif Strandberg(Strandberg, 2008). Det blir viktig å synliggjøre ovenfor foreldrene hvordan uteskole kan være et viktig bidrag i læringen, både som er arbeidsmåte, men også som en arena for relasjonsbygging og størst mulig utbytte av hver enkelt elevs nærmeste utviklingssone(Arne N. Jordet, 2010). Jordet hevder at gjennom å skape slike uformelle arenaer utenfor skolens områder er vi med på å gjøre hver enkelt elev bedre rustet til å møte de vitenskapelige begrepene i opplæringen. Dette må vi klare å formidle til foresatte, og en måte å gjøre det på er gjennom å synliggjøre etterarbeidet vårt. På den andre siden kan vi også begrunne denne måten å jobbe på med læreplanens tenkning og oppbygning. I dagens Generelle del av kunnskapsløftet der målet er det integrerte mennesket. Der sies det blant annet at: «Opplæringen skal fremme allsidig utvikling av evner og egenart: til å handle moralsk, til å arbeide sammen og i harmoni med naturen». (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det å knytte uteskolen til den generelle delen av læreplanen, og synliggjøre ovenfor foreldre hvordan relasjoner knyttes, og få fram viktigheten av disse relasjonen i resten av læringsarbeidet. Videre er det i den faglige delen av KL06 lagt til rette for at elevene skal delta i aktiviteter i naturen, og det legges opp til en progresjon i hvordan de skal bearbeide dette i etterkant(Arne N. Jordet, 2010). Det blir viktig at foreldrene er med på denne måten å tenke på. De er en viktig del av nærmiljøet til eleven, og dermed også en viktig del av opplæringen. Opplæringsloven sier at opplæringen skal skje i samarbeid med hjemmet(Opplæringslova, 1998).

7.4 Kritisk blikk

Jeg ser at jeg bedre kunne fått fram elevenes stemme gjennom for eksempel bruk av logg. Elevenes vurderinger i denne oppgaven kommer fram gjennom observasjon, elevutsagn og gjennom etterarbeidet.

Jeg ser også i ettertid at jeg med fordel kunne ha gjennomført fokusgruppintervjuene to ganger både med foreldrene og kollegaene. Da hadde jeg kunne fått mer informasjon om det hadde skjedd noen utvikling gjennom prosjektet.

Det ville vært en styrke for oppgaven min å hatt med ledelsens stemme inn i prosjektet. Jeg har forankret prosjektet mitt i ledelsen, og de har lagt til rette, men det hadde også vært interessant å vite noe om ledelsens syn på uteskole. Jeg kunne brukt intervju, eller valgt å ha en fokusgruppe med ledelsen. Vi har fått ny rektor i løpet av prosjektperioden, og det kunne vært interessant å sett på om det var ulike holdninger til uteskole hos de to rektorene.

7.5 Konklusjon

Jeg mener at jeg gjennom denne oppgaven har svart på problemstillingen: Hvordan planlegge, gjennomføre og vurdere opplegg knyttet til tverrfaglig undervisning i aldersblandede grupper på uteskole». gjennom funnene i oppgaven ser jeg at den største utfordringen ligger i planleggingsfasen. Det var der den største frustrasjonen hos mine kollegaer også var, noe som kom fram under fokusgruppeintervjuet. Når planleggingen ligger i bunn mener jeg at gjennomføringen er noe vi mestrer. Vi har engasjerte voksne som gjerne vil bruke uterommet som læringsarena. Vi har et forbedringspotensiale nå det gjelder etterarbeid og jeg ser at valg av etterarbeid også må inn i planleggingsfasen for å få den kontinuiteten som er viktig for et best mulig læringsutbytte. Vi er vant til å tenke tverrfaglig, og jeg ser ikke på det som en stor utfordring å få med i planleggingsfasen hvis det praktiske legges til rette fra ledelsens side.

Det som er bra ved skolen vår er hvordan vi allerede har tatt nærmiljøet i bruk og med i planleggingen. Vi profilerer oss som en nærmiljøskole, og er bevisste på verdien av å bruke både nærmiljøet, lag, foreninger og enkeltpersoner inn i undervisningen. Dette arbeidet blir viktig å videreføre når vi legger nye planer for uteskolen.

Når det gjelder observasjon og bruken av det så bør dette også inn som en del av uteskolen. Vi har i liten grad brukt systematisk observasjon. Lesson study ga oss verdifull informasjon

om enkeltelever og deres læringsutbytte, og var et viktig funn i oppgaven. Denne arbeidsmåten er fortsatt et satsningsområde på skolen, og en arbeidsmåte som er fin å bruke på uteskole.

Når det gjelder aldersblandede grupper så ser jeg at det å ha de samme gruppene ute som inne som en hovedtanke, men som nevnt ovenfor vil det med tanke på det sosiale også være verdifullt å aldersblende elevene i noen prosjekter. På en liten skole som vår vil det også være verdifullt å bygge en god relasjon til andre elever enn de du er kontaktlærer for, fordi du noen ganger er faglærer i andre grupper.

For å kunne ha en best mulig uteskole har jeg gjennom denne oppgaven konkludert med at god planlegging er viktig. For å kunne nå målet om god planlegging må det legges til rette for samarbeid mellom de som skal være med på uteskolen, men også i tillegg legge til rette for at faglærer som ikke er med på uteskole skal få en mulighet til å delta i planleggingen. Jeg mener at det på småskolen er viktig at det er kontaktlærerne som er på uteskolen. Dette må det tas høyde for når timeplanene skal legges. Viktigheten av relasjonsbygging har kommet sterkt fram i oppgaven, og som det har kommet fram gjennom oppgaven så er uteskolen en god arena for relasjonsbygging og en viktig læringsarena.

Jeg mener at jeg gjennom dette prosjektet har utviklet en ny og bedre forståelse for uteskole, og at det har ført til at jeg vil endre praksis.

8 Veien videre

I dette kapitlet skal jeg si litt om hvordan jeg tenker oppgaven kan brukes videre i mitt eller andres arbeid.

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven ser jeg behovet for å utvikle gode planer innenfor temaene vi skal gjennom. Disse planen bør være tverrfaglige. Målet framover er å ta for meg, i samarbeid med mine kollegaer, de rullerende planen vi har og utarbeide gode opplegg knyttet til de ulike temaene. Dette er en stor og viktig jobb, og den vil ta tid. Det beste vil nok være å utarbeide opplegg etter hvert som temaene kommer, og være flinke til å få alt ned på papiret slik at vi opparbeider oss en idebank der temaene er knyttet til kompetansemål, og til den generelle delen av kunnskapsløftet. Vi må også huske på å ressursbanken som finnes på skolen vår slik at vi kan trekke inn nærmiljøet og ressurspersoner i nærmiljøet i planen våre.

Når det gjelder neste skoleår har vi nå fått vite hvem som skal jobbe på småskoletrinnet og dermed blir en del av uteskolen. Det kommer nå noen nye inn på teamet med nye fag som vi kan dra nytte av i planleggingen. Vi har diskutert hvordan vi gjennom felles planlegging kan gjøre uteskolen vår til en bedre læringsarena.

Jeg har sagt at burde visst mer om ledelsens syn og tanker om uteskole. i det videre arbeidet bør ledelsens tanker også tas med når vi skal planlegge uteskolen.

Litteraturliste

- Aasen, J. (2008). *Dewey : John Deweys pedagogiske filosofi*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Ahlberg, A. (1996). *Barn og matematikk : problemløsning i 1.-3. klasse* (S. Moen, Trans.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Andersen, H. P. (2014). Grunnleggende ferdigheter og uteskole. In T. A. Fiskum & J. A. Husby (Eds.), *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut*: Cappelen Damm Akademisk.
- Askland, L. (1997). *På veg mot førskulelæreryrket* (2 ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Berg-Olsen, A. (2012). Aldersblanding som læringsystem. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96.
- Bjørkvold, J.-R. (2001). *Det musiske mennesket: Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser* (6 ed.). Oslo: Freidig Forlag.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brodshaug, L. (2016). Jernverkshelga. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=tFkbBqnPqA8>
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. In I. Bråten (Ed.), *Vygotsky i pedagogikken* (pp. 13-42). Halden: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. In I. Bråten (Ed.), *Vygotsky i pedagogikken* (pp. 123-143). Halden: Cappelen akademiske forlag.
- Dale, E. L. (1996). Læring og utvikling - i lek og undervisning. In I. Bråten (Ed.), *Vygotsky i pedagogikken* (pp. 43-73). Halden: Cappelen akademiske forlag.
- Dewey, J. (1961). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Engelsen, B. U. (2012). Enkeltfag i flerfaglige og tverrfaglige opplegg: Fagdidaktikk i lærerutdanningen. Nr 3. Retrieved from https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_3-2012/3-12_Engelsen.pdf
- Fiskum, T. A., & Husby, J. A. (2014). *Uteskoledidaktikk : ta fagene med ut*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Griffiths, R. (1996). Matematikk og lek (T. Formo, Trans.). In J. R. Moyles (Ed.), *Slipp leken inn i skolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper* (K. Gjerpe, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning : tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (1998). *Uteskole i teori og praksis* (6 ed.): Cappelen.
- Jordet, A. N. (2007). *Nærmiljøet som klasserom: En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor : tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom* (3 ed.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Kilskar, H. K. (2017, 04.03.17). Uteskole - Hvorfor det? Retrieved from <https://www.utdanningsnytt.no/utdanning/debatt/2017/mars/uteskole--hvorfor-det/>
- kommune, N. (2013, 15.02.2013). Retrieved from <http://www.notodden.kommune.no/Organisasjon/oppvekst/Skole/Lisleherad-skole/KILO-skolen/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans. 2 ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (J. Rygge & T. M. Anderssen, Trans. 3 ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Melheim, K. (1998). *Arbeid i fådelt skule*. Gjøvik: Det Norske Samlaget.
- Mjelde, L. (2002). *Yrkenes pedagogikk: Fra arbeid til læring fra læring til arbeid*. Oslo: Yrkeslitteratur as.
- Molander, B. (1997). *Arbetets kunnskapsteori*. Stockholm: Dialoger.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research* (Vol. 16). Newbury Park, Calif: Sage.
- Munthe, E., & Haldorsen, A.-K. (2013). Japanske takter i Bømlø kommune. *Bedre skole, Nr 1, 2013*.
- Munthe, E., Helgevold, N., Bjuland, R., & Aslaksen, O. H. (2015). *Lesson study : i utdanning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nilsen, S. E., & Haaland, G. (2008). *Læring gjennom praksis : innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Næss, N. G. (2006). Observasjon. In K. Fugleseth & K. Skogen (Eds.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder* (pp. 272). Oslo: Cappelen.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>.
- Skogen, K. (2006). Aksjonsforskning. In K. Fugleseth & K. Skogen (Eds.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (pp. 172-183). Oslo: Cappelen Forlag.
- Sollesnes, T. (2013). *Pedagogikk for sosialfagene*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis : blant pugghester og fuskelapper* (A. Manger, Trans.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den historiske dimensjonen i Vygotskys teori. In I. Bråten (Ed.), *Vygotsky i pedagogikken* (pp. 144-159). Halden: Cappelen akademiske forlag.
- Tiller, T. (1997). *Læring i hverdagen : om læreres læring* (2. utg. ed. Vol. nr 1, 1997). Tromsø: UNIKOM.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring : forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Læringsplakaten. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>
- Wassermann, S. (2001). *Lekende læring : lek på alvor i klasserommet : styrking av barns mestringssevne gjennom praktiske læringsaktiviteter* (E. Haukeland, Trans.). Kristiansand: Høyskoleforl.

Intervju/Temaguide

- 1:**
- Rammesetting**
- 1. Løst prat (5 min)**
- Uformell prat
- 2. Informasjon (5-10 min)**
- Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål)
 - Forklar hva samtalen skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet
 - Spør om noe er uklart og om respondentene har noen spørsmål
 - Informer om ev. opptak, sørg for samtykke til ev. opptak
 - Start opptak
- Fase 2:**
- Fokusering**
- 3. Nøkkelområder: (30-40 min)**
- Hva er målet med uteskole?
 - Hvilke fag mener dere er egnet for uteskole?
 - Kan uteskolens opplevelser brukes i arbeidet med andre fag på skolen? Eventuelt på hvilken måte?
 - I hvilken grad kan vi jobbe tverrfaglig på uteskolen?
 - Hvilke tanker har dere rundt tidsbruk i forbindelse med uteskolen? Kan det brukes mer? Mindre?
 - På hvilken måte kan vi dokumentere arbeidet vi gjør ute? (rapport, logg)
 - Hvilke tanker har dere rundt det å oppløse timeplanen innimellom for å kunne jobbe med større prosjekter der uteskole vil kunne være en del av et slikt prosjekt
- Fase 3:**
- Tilbakeblikk**
- 4. Oppsummering (ca. 10 min)**
- Oppsummere funn
 - Har jeg forstått dere riktig?
 - Er det noe dere vil legge til?
 - Kan jeg ta kontakt igjen hvis det er noe som i ettertid viste seg å være uklart?
 - Takke for at de har sagt seg villige til å delta på fokusgruppen.

RAPPORTSKJEMA

Tema	
Hva brukte vi for å gjøre forsøket?	
Hva gjorde vi i forsøket?	
Hva lærte vi av forsøket?	

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Uteskole – lek og læring

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å systematisere opplegg knyttet til det vi gjør på uteskolen til kompetansemål og til generell del av læreplanen. I tillegg skal jeg gjennom oppgaven utarbeide temabaserte opplegg som er gjennomførbare uavhengig av hvem som jobbe ved skolen. Prosjektet er en masteroppgave ved Høyskolen i Oslo og Akershus. Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse i studien vil for foreldregruppen være å delta på fokusgruppeintervju. For de ansatte på skolen vil de i tillegg til å delta på fokusgruppeintervju, også være med på gjennomføringer av opplegg og datainnsamling. Varigheten på fokusgruppen vil være ca 1 time.

Intervjuet vil ha en varighet på ca en time og vil ha form som et semistrukturert intervju.

Spørsmålene vil omhandle uteskolen slik den er i dag, og hvilke forslag til endringer informantene kan ha.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kunne være meg som har tilgang til personopplysninger. Opptak brukes kun som en støtte for å kunne transkribere data ved fokusgruppesamtalen og intervjuet. Opptaket vil bli slettet etter at transkribering er foretatt. Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 8. mai 2017.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Anne Olsby på telefon 47830124. Veileder i prosjektet er Jan Stålhane tlf 92207378, lærer ved Høyskolen i Oslo og Akershus.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Jan Stålhane
Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 04.10.2016

Vår ref: 49503 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.08.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49503	<i>Hvordan utarbeide opplegg knyttet til temabasert undervisning i aldersblandede grupper på uteskole?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jan Stålhane</i>
Student	<i>Anne Olsby</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 08.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.