

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Marit Holstad Ovesen og Morten Ovesen

Uteskole – en arena for inkludering

Outdoor education – an arena for inclusion

Dato: 15.05.2020

Totalt antall sider: 79

Forord

Når vi nå sitter her med ferdig skrevet masteroppgave og ser tilbake på de siste månedene, er det ikke til å stikke under en stol at vi er litt stolte over å ha kommet i mål. Selv om arbeidet med oppgaven stort sett har gått etter planen, har det også dukket opp utfordringer som vi ikke var forberedt på, og som har gjort at vi har måttet tilpasse oss underveis. Da mars sto for døren, og korona-krisen rammet verden, var det fortsatt mye som gjensto av arbeidet. I tillegg har vi begge jobbet 80% som lærere, og har hatt kontaktlæreransvar for tilsammen over 30 elever. Den nye situasjonen med hjemmeskole og oppfølging av elever over nettet, tok uforutsett mye tid, noe som gjorde at alle helger, ettermiddager og noen sene nattetimer har gått med til å jobbe med oppgaven.

Det er nå snart fem år siden vi begge tok valget om å gjøre en stor endring i livet og skifte karrierevei i voksen alder. Dette har vi ikke angret på en eneste dag. Selv om vi begge har gått på grunnskolelærerutdanningen sammen, har vi tatt litt ulike veivalg og har derfor ikke samarbeidet på noen oppgaver tidligere. Da vi bestemte oss for å skrive masteroppgave sammen, var vi først usikre på hvordan det skulle gå, men oppdaget fort fordelene med å snu kontorstolene mot hverandre for å diskutere og reflektere. Oppgaven vi nå sitter igjen med er ikke bare resultatet av en lang og krevende prosess, men også en lærerik prosess. Vi føler absolutt at ferden, som har kulminert i denne oppgaven, har gitt oss verdifulle erfaringer og utvidet vår faglige innsikt. Den har således lagt et godt grunnlag for å jobbe videre som lærer.

Vi vil rette en spesiell takk til vår veileder, førsteamanuensis Wenche Rønning, som har bidratt konstruktive tilbakemeldinger og tilgjengelighet gjennom hele skriveprosessen. Takk til informantene som stilte opp i en travel hverdag og bidro med sin innsikt, og for at de har latt oss videreformidle deres tanker og opplevelser. Takk til Aspåsen skole som har hatt troen på oss og tatt oss inn i varmen, og takk til våre kollegaer som har stilt opp for oss når vi har vært på samlinger. Ikke minst ønsker vi å takke våre tre barn Maja, Magnus og Martin, som har vist stor tålmodighet og ofret mye for sine til tider fraværende foreldre. Til slutt vil vi også takke vår nærmeste familie som har hatt tro på våre valg og støttet oss underveis.

Bodø, mai 2020

Marit Holstad Ovesen og Morten Ovesen

Sammendrag

Denne studien handler om hvordan lærere kan benytte uteskole som en inkluderende læringsarena, og samtidig utnytte det potensialet uteskolen har å tilby i forhold til tilpasset opplæring. Hensikten med prosjektet har vært å finne ut hvordan uteskolen kan benyttes for å fremme sosial og faglig inkludering av hele elevgruppen. På bakgrunn av dette ble følgende problemstilling formulert:

Hvordan kan lærere bruke uteskole som en inkluderende læringsarena?

I denne studien har vi benyttet en kvalitativ forskningsmetode med fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, for å utforske studiens problemstilling. Datainnsamlingen baserer seg på semistrukturerte, kvalitative forskningsintervju, som legger grunnlaget for studiens empiri.

Studiens teoretiske rammeverk består først og fremst av nasjonale, men også nordiske og internasjonale kilder. Rammeverket inneholder teori, forskning og styringsdokumenter, med hovedvekt på uteskole, inkludering, og tilpasset opplæring, som er relevante tema i forhold til studiens problemstilling. Her står forskningen til blant annet Arne Jordet, Kari Bachmann, Peder Haug og Lars Qvortrup, sentralt.

Resultatene av studien viser at lærere har ulik forståelse av hva uteskole innebærer, og noe ulik tilnærming til hvordan uteskole praktiseres, både når det kommer til innhold, arbeidsmetoder og hvilke aktiviteter utenfor klasserommet de definerer som uteskole. Til tross for denne noe ulike tilnærmingen, har lærerne, som har deltatt i denne studien, en utelukkende positiv holdning til å ta undervisningen ut av klasserommet. De begrunner dette med verdien praksisformen har i forhold den enkelte eleven og klassens sosiale miljø, samt at uteskole er en egnet læringsarena for å jobbe med både sosiale ferdigheter, tilpasset opplæring og relasjonsbygging, i fellesskapet som oppstår i det utvidede læringsrommet. Selv om lærerne er usikre på begrepet inkludering, viser resultatene at praksisformene de bruker i uteskolen har en inkluderende tilnærming i måten de jobber med å tilpasse opplæringen faglig og sosialt, på både individ- og gruppenivå.

Abstract

This study highlights how teachers can use outdoor education as an inclusive learning arena, and at the same time take advantage of the potential that the school has to offer in relation to adapted education. The purpose of the project has been to find out how the outdoor school can be used to promote social and professional inclusion of the entire group of pupils. On this basis, the following problem was formulated:

How can teachers use outdoor school as an inclusive learning arena?

In this study we used a qualitative research method with phenomenological-hermeneutic approach, to explore the study's problem. The data collection is based on semi-structured, qualitative research interviews, which form the basis for the study's empirical data.

The study's theoretical framework consists primarily of national, but also Nordic and international sources. The framework contains theory, research and government documents, with the emphasis on outdoor school, inclusion and adapted education, which are relevant topics in relation to the study's problem. Here, the research of, among others, Arne Jordet, Kari Bachmann, Peder Haug and Lars Qvortrup is central.

The results of the study show that teachers have different understandings of what outdoor school entails, and a different approach to how outdoor education is practiced, both in terms of content, working methods and what activities outside the classroom they define as outdoor school. Despite this somewhat different approach, the teachers, who have participated in this study, have a purely positive attitude toward taking teaching out of the classroom. They justify this with the value the practice has in relation to the individual student and the social environment of the class, and that outdoor education is a suitable learning arena for working with both social skills, adapted education and relationship building, in the community that arises in the outdoor education context. Although teachers are uncertain about the concept of inclusion, the results show that the practices they use in outdoor education have an inclusive approach in the way they work to adapt education professionally and socially, at both individual and group levels.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
1.0 Innledning.....	2
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Avgrensning og problemstilling	4
1.3 Oppgavens struktur	5
2.0 Teoretisk forankring	5
2.1 Sosiokulturell læringsteori	5
2.2 Tilpasset opplæring	6
2.3 Uteskole.....	8
2.3.1 Hva er uteskole?	8
2.3.2 Overførbarhet. Abstrakt og generell kunnskap	9
2.3.3 Samspillet mellom inne- og uterommet	10
2.3.4 Uteskole og viktigheten av barnas kjennskap til nærmiljøet.....	10
2.3.5 Uteskole og sosiokulturell læringsteori.....	11
2.3.6 Uteskole og tilpasset opplæring	11
2.3.7 Uteskole og lærerens kompetanse	12
2.3.8 Betydningen av fysisk aktivitet	13
2.3.9 Kommunikasjon, samhandling og relasjonsbygging i uteskole.....	13
2.4 Inkludering	14
2.4.1 Skolen som inkluderende læringsarena.....	14
2.4.2 Ulike dimensjoner av inkludering	16
2.4.3 Inkluderende undervisningsstrategier	17
2.4.4 Er inkludering mulig?.....	18
3.0 Metodisk tilnærming	19
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring	19
3.2 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.....	22
3.3 Forskningsdesign og metode	24
3.3.1 Kvalitativ metode	24
3.3.2 Det kvalitative forskningsintervju	25
3.4 Gjennomføring og utvalg	26
3.4.1 Utvalg	26

3.4.2 Forberedelse til intervju	27
3.4.3 Gjennomføring av intervju	28
3.5 Troverdighet og etiske overveielser	29
3.5.1 Reliabilitet	29
3.5.2 Validitet	30
3.5.3 Overførbarhet	30
3.5.4 Etiske refleksjoner	31
3.6 Analytisk tilnærming	32
4.0 Presentasjon av funn	33
4.1 Uteskole i et inkluderende perspektiv	33
4.1.1 Forståelse av uteskole	33
4.1.2 Forståelse av inkludering	37
4.1.3 Forståelse av tilpasset opplæring	38
4.2 Inkluderende strategier i uteskolen	39
4.2.1 Det sosiale fellesskapet i klassen	40
4.2.2 Faglig inkluderende strategier	43
4.2.3 Gruppeinndeling	44
4.2.4 Differensiering	45
4.3 Muligheter og utfordringer	47
4.3.1 Muligheter med uteskole	47
4.3.2 Utfordringer med uteskole	48
5.0 Drøfting	49
5.1 Uteskole i et inkluderende perspektiv	49
5.2 Inkluderende strategier i uteskolen	54
5.2.1 Uteskole - en arena for tilpasset opplæring	54
5.2.2 Relasjonsbygging	57
5.2.3 Sosial kompetanse i klassens fellesskap	59
5.2.4 Samhandling	61
6.0 Oppsummering og konklusjon	64
Litteraturliste	67
Vedlegg	73
Vedlegg 1. Informasjonsskriv	73
Vedlegg 2. Intervjuguide	74
Vedlegg 3. Godkjenning NSD	76

«Etter å ha studert til grunnskolelærer i litt over ett år, ble jeg på nyåret kastet inn som lærervikar i grunnskolen, med ansvaret for fagene naturfag og norsk. Etter å ha jobbet en stund fant jeg ut at ikke alle elevene var like lett å nå fram til. Selv om jeg var ny i faget, følte jeg at det å få kontakt og bygge relasjoner, var noe jeg behersket. Men med to elever, som begge var ganske stille av natur, og ikke spesielt faglig sterke, fikk jeg det ikke helt til. I en hektisk skolehverdag ble det ikke tid til å grunne så mye over dette, og uerfaren som jeg var, slo jeg meg, på sett og vis, til ro med at det nok var sånn i alle klasser.

Gjennom vinteren hadde vi ved flere anledninger gruppearbeid, noe klassen uttrykte var midt i blinken, og en arbeidsmåte de foretrakk fremfor andre tilnærminger. Det ble etter hvert klart for meg at elevene tok forskjellige roller i gruppene og at ikke alle bidro like mye. Dette synliggjorde seg ikke bare i hvor mye hver enkelt elev produserte, men også i kommunikasjonen innad i gruppen, hvor jeg observerte at de to elevene sjelden deltok aktivt i faglige eller mer sosiale diskusjoner. De fremsto ofte som usikre og svarte meg gjerne med enstavelsesord om jeg prøvde å hjelpe til, eller forsøkte å få dem med i helklassesamtaler. Men dette skulle endre seg når vinteren slapp taket.

Med våren kom også mulighetene for å bevege seg mer ut, og vi tok ofte klassen med ut på tur. Noen ganger var dette ren turdag, mens andre ganger hadde vi mer faglig fokus, hvor de gjerne jobbet i grupper for å løse forskjellige oppgaver. Det tok ikke lang tid før jeg oppdaget at de to elevene nå så ut til å blomstre litt mer, og ved flere anledninger fikk jeg småpratet om løst og fast med dem. Noen uker før ferien hadde jeg laget et opplegg om livet i fjæra, hvor oppdraget gikk ut på å samle inn det de kunne finne av levende organismer. Disse skulle samles i et kar, registreres og så settes ut igjen på slutten av økten. Sjelden har jeg sett større iver hos noen elever. De to elevene, som hadde havnet på samme gruppe, la på sprang og kravlet kort tid etterpå målrettet rundt mellom steinene i fjæra. Etter bare en liten stund kom både de og resten av gruppen bort til oss lærere, og viste stolt og engasjerte fram både tangsprell og krabber. Når dagen var over, og vi skulle rekke bussen tilbake, måtte jeg gå og hente begge to, som fortsatt var ivrig opptatt med å utforske.

I ettertiden funderte jeg en del på hva denne endringen kom av. Det var klart at vi hadde blitt tryggere på og bedre kjent med hverandre, etter hvert som tiden gikk, og at de dermed fungerte bedre både faglig og sosialt i klassen. Jeg kunne likevel ikke riste av meg følelsen av at det eksisterte flere faktorer jeg ikke kjente til, som også spilte inn i det store bildet.»

1.0 Innledning

Selv om denne historien tar for seg en hendelse bare én av oss erfarte for en del år siden, har vi begge, i løpet av den tiden vi har jobbet i skolen, blitt kjent med mange nye elever, og erfart lignende hendelser. Vi har ved flere anledninger diskutert og reflektert over hvordan det kan ha seg at noen ser ut til å fungere mye bedre i én kontekst, enn de gjør i en annen. Noe vi etterhvert har bitt oss merke i, er hvordan nærmiljøet og naturen, samt det å komme seg ut fra klasserommet og ta i bruk det utvidede læringsrommet, som uteskolen representerer, ser ut til å spille en avgjørende rolle.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det eksisterer i dag en erkjennelse av at skolen har, og alltid har hatt, problemer med å inkludere alle elevene inn i fellesskapet som kjennetegner en faglig og sosialt inkluderende skole. Vi kan med jevne mellomrom lese eksempler i media om elever som ikke opplever å passe inn i klasserommets faste rammer, eller mestrer skolehverdagen og alle dens krav. Mange sliter med å se sammenhengen mellom den teoretiske, abstrakte kunnskapen man ofte lærer i klasserommet, og betydningen den har for deres liv og virkelighet. Vi ser også at barn og unge sitter stadig mer innendørs foran en skjerm på fritiden, med de konsekvensene dette kan ha for fysisk og mental helse. Barns transporteres også mer til oppvekstarenaer som skole, og mellom ulike idretts- og fritidsaktiviteter, og får dermed mindre kjennskap til eget nærmiljø og nærområder.

Den nye læreplanen, som blir innført fra høsten 2020, legger stor vekt på dybdelæring, virkelighetsnær læring og tett relasjon til nærmiljøet, noe som i stor grad kan relateres til uteskole. Læreplanen legger vekt på å bygge gode læringsmiljø som grunnlag for faglig og sosial utvikling og hvor det å få oppleve tilhørighet er sentralt (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2017b). Ifølge Opplæringslova (1998, §1-3) skal undervisningen tilpasses elevenes forutsetninger, noe som innebærer at læreren skal tilrettelegge for likeverdig, inkluderende og variert organisering av undervisning, som bidrar til økt læringsutbytte for alle elevene og mestring for den enkelte elev. Dette kjenner vi som tilpasset opplæring (Udir, 2015c).

I Norge har vi et grunnleggende prinsipp om at skolen skal være en inkluderende læringsarena for alle barn. Meld. St. 6 (2019-2020) fremmer inkludering som et viktig fokusområde i skolen, men å jobbe for inkludering er ikke noe nytt. Begrepet er videreført fra en rekke

tidligere styringsdokumenter og har sitt opphav helt tilbake fra Salamancaerklæringen, som ble vedtatt på «The World Conference on Special Needs Education» i 1994 (UNESCO). En inkluderende læringsarena innebærer at hver enkelt elev skal få mulighet til å oppleve tilhørighet og til å delta i skolens faglige og sosiale fellesskap, og at opplæringen tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og behov. Med dette legges grunnlaget for at alle elevene skal få mulighet til både faglig, sosial og menneskelig utvikling (Bachmann og Haug, 2006, s. 87-88). Dette kan også sees i sammenheng med uteskole da flere av disse elementene også går igjen i det uteskole kan gi elevene.

Det finnes i dag relativt mye forskning på inkludering i skolen, men da hovedsakelig i sammenheng med spesialpedagogikk. Hvis man tar for seg inkludering for *alle* elevene, er forskningen mer begrenset. Innenfor feltet uteskole finner vi at forskningen innenlands er preget av enkelte aktører som utmerker seg, så forskningen må også her kunne sies å være begrenset. Det er gjort en del forskning på uteskole utenfor landegrensene, men her eksisterer litt forskjellige syn på hva uteskole innebærer. Dansk og svensk forskning er sammenlignbar og relevant, da de har bortimot likt syn som vi har i Norge. I engelsktalende land vi kan identifisere oss med, skiller de mellom flere begreper som outdoor education, adventure education og place-based learning, som hver for seg fokuserer litt forskjellig. Hvis man ser på forskning som fokuserer på sammenhengen mellom inkludering og uteskole, så snevres feltet enda mer inn. Ut fra vår forståelse av inkludering, vil vi hevde at inkludering og tilpasset opplæring er knyttet tett sammen, på grunn av sine mange likhetstrekk. Arne Jordet har forsket mye på uteskole og mulighetene den åpner for å få til tilpasset opplæring, men da ikke i et klart definert inkluderende perspektiv. Vi mener derfor det mangler forskning spesifikt rettet mot inkludering i uteskolen.

Etter å ha jobbet noen år i grunnskolen, har det blitt mer og mer tydelig at ikke alle elevene like godt klarer å tilpasse seg hverdagen og undervisningsformene en vanligvis finner innenfor klasserommets fire vegger, og derfor kan bli stående utenfor fellesskapet. Vi opplever at elevene, som til tider kan være ukonsentrerte, tiltaksløse, urolige, eller lite deltakende, og som ikke nødvendigvis er under spesialpedagogisk oppfølging, ofte kan ta fram og vise helt andre sider av seg selv, når konteksten endres og undervisningen flyttes ut av de vanlige rammene. For å kunne gjøre noe med dette, mener vi det er viktig avdekke mer kunnskap om hvordan en kan legge til rette for inkludering og bygging av fellesskap. Vi ser på uteskole som en viktig arena for dette arbeidet, og vi ønsker derfor å forske på hvordan

uteskolen kan stimulere til sosial tilhørighet og dybdelæring gjennom praktiske og varierte arbeidsmetoder i uteskolen. Formålet med denne studien er derfor å finne ut hvordan uteskole kan benyttes som en læringsarena for å fremme sosial og faglig inkludering av hele elevgruppen, og dermed bringe ny kunnskap til feltet.

1.2 Avgrensning og problemstilling

Som vi tidligere har presentert, er forskningen innenfor feltet inkludering i uteskolen noe begrenset, spesielt om man tar for seg inkludering i det vide perspektiv, og fokuserer på felleskapet, som vi gjør. Med utgangspunkt i de innledende refleksjonene rundt bakgrunn for valg av tema, har vi utformet en problemstilling som tar sikte på å styre bort fra en smal individpreget inkluderingsfokus og har på bakgrunn av dette, kommet frem til den åpne og vidt omfattende problemstillingen:

Hvordan kan lærere bruke uteskole som en inkluderende læringsarena?

Gjennom valg av problemstilling ønsker vi å sette søkelys på uteskole som en sentral læringsarena for sosial så vel som faglig læring. Mye av det elevene skal lære i skolen handler om å bli velfungerende mennesker, blant annet gjennom å oppnå sosial kompetanse og å kunne samhandle med andre (Udir, 2017b). Utenfor klasserommet åpner undervisningen opp for at elevene opparbeider seg samhandlingskompetanse på en mer autentisk måte, da samarbeid og samhandling til ulike oppgaver kanskje i mange tilfeller faller mer naturlig her, enn i klasserommet. Vi ønsker med dette å finne ut hvordan lærere velger å benytte det potensialet som uteskolen har å tilby.

Selv om begrepet inkludering ofte sees i sammenheng med spesialpedagogikk og elever med særskilte behov, så vil vi i denne oppgaven fokusere på inkludering av hele elevgruppen, med alle sine styrker og svakheter og ulikheter. Oppgaven vil derfor ikke vinkles mot det spesialpedagogiske feltet, men de elevene som omfattes av dette vil likevel regnes med, som en del av *alle*, på lik linje med de øvrige elevene i elevgruppen. Vi kommer heller ikke til å detaljert gå inn på hvilke konkrete fagdidaktiske grep lærerne bruker i uteskolen, for å jobbe med klassens fellesskap, da vi hovedsakelig ønsker å ta for oss det store bildet.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er bygd opp over seks hovedkapitler, hvor det første er dette innledende kapittelet, som beskriver bakgrunnen for, og introduserer oppgaven. I kapittel 2, *Teoretisk forankring*, presenterer vi aktuell teori og forskning, samt læringsteorier, som er relevant i forhold til studiens problemstilling. I kapittel 3, *Metodisk tilnærming*, gjør vi rede for studiens forskningsmetodiske tilnærming og oppgavens forskningsdesign, samt hvilket vitenskapsteoretisk ståsted som ligger til grunn for dette. I dette kapittelet gjør vi også rede for forskningsprosessens gang, samt hvilke etiske overveielser som ble gjort underveis. I kapittel 4, *Presentasjon av funn*, presenterer vi sentrale funn fra forskningsmaterialet. Vi har kategorisert disse i to hoveddeler, som presenteres nærmere i innledningen til kapittelet. I kapittel 5, *Drøfting*, drøfter vi disse funnene i lys av den aktuelle teorien og forskningen som ble presentert i kapittel 2. I kapittel 6, *Oppsummering og konklusjon*, sammenfatter vi studiens forskningsresultater i en kort oppsummering og konklusjon, som samtidig besvarer studiens problemstilling. Avslutningsvis tar vi opp hvilke områder vi mener kan være hensiktsmessige i forhold til videre forskning.

2.0 Teoretisk forankring

Vi vil i dette kapittelet belyse teori og forskning som er aktuell i forhold prosjektets problemstilling: *Hvordan kan lærere bruke uteskole som en inkluderende læringsarena?* Oppgavens to hovedtemaer er uteskole og inkludering, men vi vil også komme inn på hvordan temaene henger sammen med tilpasset opplæring da dette handler om å legge til rette for at opplæringen imøtekommer alle elever. Vi vil starte med å gå inn på sosiokulturell læringsteori og tilpasset opplæring, for å danne et teoretisk bakteppe for de temaene vi har fokusert på i denne studien. Deretter vil vi gå nærmere inn på, og belyse relevant teori i forhold til uteskole og inkludering.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

I vår oppgave har vi valgt å støtte oss til et sosiokulturelt syn på læring. I sosiokulturell læringsteori forsøker man å sette menneskers læring inn i en sosial og kommunikativ sammenheng. Læring skjer ikke bare gjennom tenking, her vektlegges også den kroppslige komponenten og samspillet som skjer sosiale sammenhenger. Bruken av medierende artefakter, både fysiske og intellektuelle, og hvordan disse kan mediere virkeligheten i kommunikasjonen mellom mennesker, har også en viktig plass i det sosiokulturelle synet på

læring (Säljö, 2017). Læring er altså en grunnleggende sosial aktivitet som skjer i interaksjonen mellom mennesker, eller mellom mennesker og artefakter.

Dette synet kjenner vi igjen i Lev Vygotskys velkjente begrep *den proksimale utviklingssonen*. Bak begrepet ligger en tanke om at mennesker tilnærmer seg et problem en nesten mestrer med en viss kompetanse og ferdigheter. Disse evnene som vi tar i bruk når vi skal løse problemet mener Vygotsky kan utvikles med støtte fra en som har mer kunnskap om problemet, en såkalt «more competent peer». Tanken er at neste gang en møter på et lignende problem, så vil en være bedre i stand til å løse det uten støtte, da utviklingssonen har blitt utvidet (Bråten og Thurmann-Moe, 1996, s. 125). Vi må derfor lære fra og i samarbeid med andre for å kunne komme oss videre. I direkte tilknytning til Vygotskys teori finner vi og begrepet *scaffolding*. *Scaffolding*, eller *støttende stillas*, introdusert av Jerome Bruner, handler om den støtten og veiledningen elevene får i utviklingssonen. Denne kommunikative støtten kan handle om å be om forklaringer, modellere, spørre spørsmål og referere til lignende oppgaver. Støtten er altså direkte knyttet mot elevens utviklingszone og de to begrepene eksisterer derfor i et dialektisk forhold til hverandre. Når utviklingssonen så forflyttes i en positiv retning kan stillaset bli overflødig og må bygges om eller rives ned. Stillaset fungerer således som et didaktisk verktøy som hele tiden må utvikles i takt med elevenes læring og utvikling (Lindén, 1992, s. 45).

I Jean Lave og Etienne Wengers bok «Situated Learning» (1991) beskrives læring som situert og noe som primært skjer i et praksisfellesskap. At læring er situert betyr at sammenhengen og omgivelsene læringen skjer i påvirker oss, og at det derfor er viktig at de oppleves som relevante for det som skal læres. Lave og Wenger (1991) understreker også hvor viktig det er for deltakere i interaksjonen å kunne tilpasse seg ulike typer sosiale språk for å oppnå læring i sosiale sammenhenger. Et sosiokulturelt læringssyn vil således kreve en viss interaksjon mellom individer for å oppnå læring i en sosial kontekst.

2.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er i dag et overordnet prinsipp for all undervisning i den norske skolen. Begrepet ble et sentralt uttrykk i offentlige dokumenter først mot slutten av 80-tallet, men vi kan vi finne spor av tankegodset bak helt tilbake til Normalplanen av 1939, som gikk ut på at alle barn i samfunnet skulle inkluderes i samme læringsfellesskap og individuell tilpassning skulle vektlegges foran tradisjonell klasseromsundervisning. På 1970-tallet ble det politisk

gjennomslag for at alle elever skulle samles i det samme læringsfellesskapet. Organisatorisk differensiering, hvor elevene ble atskilt ut ifra evnemessige eller andre forutsetninger, ble forlatt til fordel for pedagogisk differensiering, hvor alle ble samlet og opplæringen skulle tilpasses det den enkelte elev kunne forholde seg til. Likhet skulle altså oppnås ved å behandle elevene ulikt (Bachmann og Haug, 2006; Jordet, 2010). Den enkeltes rett til tilpasset opplæring er forankret i Opplæringslovens § 1-3. (1998) som sier at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære-kandidaten». I den nye overordene delen av læreplanverket, som ble vedtatt 1. september 2017, utdypes formålsparagrafens verdigrunnlag og overordnede prinsipper. Under prinsipper for skolens praksis – undervisning og tilpasset opplæring, står følgende;

Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. [...] Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet. [...] (Udir, 2017c).

Tilpasset opplæring for alle handler om å utvikle et læringsmiljø hvor skolen i størst mulig grad møter og ivaretar elevenes ulike forutsetninger og behov. Faglitteraturen skiller vanligvis mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann og Haug, 2006). I det smale perspektivet står tilpasning og tilrettelegging til enkelteleven i fokus, mens i det vide perspektivet rettes oppmerksomheten mot å justere og tilrettelegge undervisningen for fellesskapet slik at det kommer alle elevene til gode. Denne brede forståelsen av tilpasset opplæring presiseres også i Meld. St. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 9);

Fordi skolen først og fremst er en fellesskapsarena, kan ikke tilpasset opplæring forstås som en ren individualisering av opplæringen. Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet. Denne balansen skapes gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering.

En vid forståelse av tilpasset opplæring baserer seg på et sosiokulturelt perspektiv på læring som også ligger til grunn for det teoretiske synet vi støtter oss til i denne oppgaven. Udir

(2015b) understreker at tilpasset opplæring skjer innenfor fellesskap som har betydning for elevenes innsats og trivsel, og vektlegger sju spesifikke verdier som anvendelige for både enkelteleven og gruppen eleven er del av for å kunne realisere prinsippet om tilpasset opplæring:

Inkludering: Alle elever skal lære i et inkluderende fellesskap og ha nytte av opplæringen som gis. **Variasjon:** Elevenes opplæringstilbud skal være preget av både variasjon og stabilitet. **Erfaringer:** Elevenes erfaringer, kompetanse og potensial skal bli tatt i bruk og utfordret i klasserommet, og de skal gis muligheter for å lykkes. **Relevans:** Det elevene møter i skolen, skal ha relevans for deres nåtid og framtid. **Verdsetting:** Det som foregår skal skje på en måte som gjør at elevene kan verdsette seg selv, og oppleve å bli verdsatt av skolen og av medelever. **Sammenheng:** Elevene skal erfare at de ulike delene av opplæringen har sammenheng med hverandre. **Medvirkning:** Elevene skal medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeidet.

2.3 Uteskole

I vår oppgave skriver vi om hvordan lærere kan bruke uteskole som en inkluderende læringsarena. Vi vil her gjøre rede for hva uteskole er og hvilke ideer som ligger bak begrepet, for så og ta for oss sentrale momenter innenfor feltet som vi mener er viktige å ha med for å skape forståelse og belyse vår bakgrunn. Det eksisterer i dag ikke særskilt mye forskning på inkludering i uteskole. Arne Jordet er regnet som en nestor innenfor feltet uteskole i Norge og har hatt fokus på tilpasset opplæring i sin forskning. I vår oppgave drar vi klare paralleller mellom inkludering og tilpasset opplæring. Vi har derfor valgt å støtte oss hovedsakelig til hans arbeid og publikasjoner, noe teorien om uteskole bærer preg av.

2.3.1 Hva er uteskole?

Arne Jordet (2010, s. 34) definerer uteskole på følgende måte:

Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor man tar undervisningen ut fra klasserommet og elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen - for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen. Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet.

Jordet (2010) hevder og at uteskole ikke er én metode eller én arbeidsmåte, men at det rommer et mangfold av praksisformer som varierer mye når det kommer til arbeidsmetoder, læringsarenaer og didaktikk. Han bruker og begrepet «et utvidet læringsrom» når han beskriver uteskole som noe mer enn bare å ta fagene ut. Med begrepet vektlegger han at samspillet mellom de teoretisk fokuserte læringsaktivitetene i klasserommet og de mer praktisk fokuserte læringsaktivitetene utenfor klasserommet er viktig for å utvide perspektivet på læring og dannelse. Uteskole trenger heller ikke å foregå utendørs eller i naturen etter Jordets definisjon. Læringsaktiviteter som foregår utenfor klasserommet som besøk i nærmiljøet, på museer eller arbeidsplasser, vil også defineres som uteskole. Turdag derimot vil ikke kvalifisere som uteskole. Hvis vi ser til våre naboland kan vi kjenne igjen denne tilnærmingen til undervisning utenfor klasserommet i Danmarks «udeskole» (Mygind, 2005) og Sveriges «utomhuspedagogik» (Szczepanski, 2001). I engelskspråklige land møter vi begreper som outdoor education og outdoor learning. Her er læringsaktivitetene mer preget av fysisk aktivitet og at undervisningen skal foregå utendørs (Cook, 2011). Place-based learning er og et begrep som går igjen i engelsktalende land som har mer fokus på det unike med nærmiljøets historie, kultur og miljø, og anser det som en viktig ressurs i opplæringen (Gruenewald og Smith, 2008). I en større metaundersøkelse som tok for seg engelsk og internasjonal forskning på uteskole mellom 1993 og 2003, konkluderte man med at det er klare bevis for at utendørsaktiviteter, om de er godt planlagt, undervist og fulgt opp, legger til rette for at elever kan utvikle sine kunnskaper og ferdigheter på en måte som tilfører verdi til den vanlige undervisningen i klasserommet (Rickinson, Dillon, Teamey, Morris, Choi, Sanders & Benefield, 2004).

2.3.2 Overførbarhet. Abstrakt og generell kunnskap

Vi opplever i dagens samfunn en formidabel kunnskapsutvikling og forventningene til menneskers språkkunnskaper, skriftspråklige ferdigheter og evne til å finne og sortere informasjon har økt betraktelig. Skolen har derfor rettet mer av sitt fokus mot såkalte generative kunnskaper og ferdigheter. Dette er kunnskapsformer som skal kunne brukes i flere sammenhenger og som skal ligge til grunn for fremtidig læring. Tanken er at barna kan generalisere de abstrakte formene de lærer på skolen og så overføre det til andre lignende situasjoner i hverdagen. Det har vist seg at slike kunnskapsformer kan fremstå som abstrakte for mange barn og at deres evne til å generalisere derfor er begrenset. Både Dewey og Vygotsky var opptatt av forholdet mellom generelle kunnskaper og erfaringer, og stilte

spørsmål om hvordan man kan skape en kobling mellom det barn erfarer i hverdagen og skolens oppdrag med å utvikle evner og ferdigheter (Säljö, 2017).

2.3.3 Samspillet mellom inne- og uterommet

Å flytte undervisningen ut av klasserommet er ikke en ny idé. Ved inngangen til det 20. århundre oppsto det et skifte innenfor pedagogisk tenking som gikk fra å ha lærerformidlingen i sentrum til å fokusere mer på barnets læring gjennom elevaktivitet, også kjent som «den nye skolen». Den amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey var en av de som mest ivrig agiterte for en slik tilnærming (Jordet, 2010, s. 104). Dewey var bl.a. opptatt av at det skulle være en kontinuitet mellom det elevene erfarte i hverdagen og det de møtte av kunnskapsformidling i skolen, og mente at man burde knytte undervisningen opp mot naturen fordi den er en representasjon av vårt livsopphold (Säljö, 2017). Dewey så ikke teoretisk og praktisk undervisning som motsetninger, men som retninger som hadde relasjoner til hverandre. Kropp og sanser måtte få en mer sentral funksjon i læreprosessen. Dette er et syn som også Arne Jordet deler. Han hevder at: «Det eksisterer ikke noen motsetninger mellom læringsaktiviteter i og utenfor klasserommet. Tvert imot kan det etableres en fruktbar relasjon mellom disse tilnærmingene» (Jordet, 2010, 2011). Allerede i den norske normalplanen av 1939 finner vi spor av denne nye måten å tenke pedagogikk på med bruk av begreper som lokal læring, lokalt lærestoff og lokal tilpassing. Disse tankene har siden blitt videreført i nyere læreplaner og er også å finne i LK06 og LK20, som begge fremhever viktigheten av å benytte seg av lokalsamfunnet som ressurs i opplæringen (Jordet, 2010; Udir, 2017a).

2.3.4 Uteskole og viktigheten av barnas kjennskap til nærmiljøet

Forskning viser at lærere ofte fokuserer på bruk av naturen i skolens nærområde når de planlegger uteskole og at det eksisterer en didaktisk usikkerhet når det kommer til bruk av skolens bebygde nærmiljø og infrastruktur som læringsarena (Andersen, 2014; Szczepanski, 2013). Den konsentriske forståelsen av barns kjennskap til eget nærmiljøet er i ferd med å forsvinne. Stadig flere kjøres eller busses til forskjellige «øyer» eller oppvekstarenaer som fritidsaktiviteter, kjøpesenter, hytte og skole. Barna mister dermed ikke bare kjennskapen til lokalmiljøet, det blir også vanskeligere for dem å se helheten og sammenhengen mellom disse «øyene», noe som igjen kan gjøre det vanskeligere å relatere fagkunnskap til det virkelige livet (Andersen og Fiskum, 2014, s. 23). Også Gruenewald og Smith (2008) understreker viktigheten av at ikke barn mister dette «større» perspektivet over sitt nærmiljø. Vi må gi våre

barn og unge mulighet til å føle tilhørighet til stedet der de bor. En slik tilhørighet kan være med å gi den omsorgen, kunnskapen, ansvarsfølelsen og ferdighetene som trengs for å ta vare på nærmiljøet. Fokuset på nærmiljøet bidrar til læring for alle samtidig som det også bygger opp under større mål som demokrati og deltakelse. Å ta vare på det lokale gjennom bruk av uteskole er derfor viktig i en stadig mer globalisert verden.

2.3.5 Uteskole og sosiokulturell læringsteori

Jordet (2010) knytter bruken av uteskole opp mot sosiokulturell læringsteori gjennom fire dimensjoner. Den første er læringens kulturelle, sosiale og relasjonelle karakter. I uteskolen må elevene forholde seg til både sosiale og fysiske omgivelser og kunnskap blir til mens de samhandler med andre i en autentisk kontekst. Den andre dimensjonen er læringens situasjonsbestemte karakter. Det grunner i at læring er situert og det vi lærer er nært knyttet til både det vi gjør i en konkret situasjon og hvor vi gjør det. I uteskolen vil eleven da ikke bare lære innholdet, men også måten opplæringen organiseres på og gjennomføres i praksis. Den tredje dimensjonen handler om språkets og handlingers betydning og medierende funksjon for læring og kunnskapsformidling. Jordet mener at språkets medierende funksjon er for mye vektlagt og at elevenes kunnskapsdannelse gjennom erfaringer med forskjellige artefakter har blitt undervurdert. Samhandling i klasserommet er ikke nok, kunnskapene må også anvendes i handling i verden. Ting blir rett og slett for abstrakte i klasserommet. Den fjerde dimensjonen tar for seg læring gjennom aktiv deltakelse. Ikke alle elever behersker klasserommet som læringsarena og trenger derfor alternative læringsformer for å få oppleve mestring. I uteskolen er tanken at elevene skal lære gjennom deltakelse, kommunikasjon og samhandling med andre i autentiske situasjoner. Handlingsbaserte tilnærminger kan, i den kyndige læreres hånd, være en måte å bringe de elevene som ikke får det til i klasserommet inn i skolefaglige læreprosesser. I uteskolen kan både relasjoner og roller mellom aktørene endre seg. Det kan oppstå en inkluderende dynamikk i fellesskapet. Uteskole med sin samspillsorienterte opplæring kan derfor være med å redusere skillene i elevgruppen og være et viktig bidrag til tilpasset opplæring.

2.3.6 Uteskole og tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring har vært et sentralt uttrykk i den norske fellesskolen siden Mønsterplanen av 1987. Fellesskolens mål er at alle skal delta i det samme læringsfellesskapet, uavhengig av egne forutsetninger og uavhengig av sosial, økonomisk, kulturell og religiøs bakgrunn og kjønn. Alle skal altså ha like muligheter for å lykkes. Tanken er at dette skal oppnås gjennom

en tilpasset opplæring hvor en av hovednøkklene er variasjon. Variasjon i undervisningen kan beskrives som en opplæring hvor man veksler mellom ulike elevaktive arbeidsmåter og lærerformidling. En individuell tilpasset opplæring krever et bredt repertoar av varierte aktivitetsformer, noe som kan være vanskelig å finne rom for innenfor klasserommet (Jordet, 2010; Udir, 2015c). Læringsplakaten formulerer et krav om å bruke varierte arbeidsmåter i opplæringen og beskriver dette som en forutsetning for tilpasset opplæring (Udir, 2015a). Ifølge læreplanens prinsipper for opplæringen kjennetegnes tilpasset opplæring for hver enkelt elev gjennom variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering og av intensitet i opplæringen (Udir, 2015a). Jordet (2010) hevder at et samspill mellom aktiviteter i og utenfor klasserommet, i det utvidede læringsrommet som oppstår, vil være en måte å oppnå variasjon i opplæringen innenfor disse fem dimensjonene. Variasjon i bruk av lærestoff får vi ved å samle informasjon fra kilder i nærmiljøet. Informasjonen kan så bearbeides ved å samtale, dramatisere, lese og skrive om den i klasserommet. Han mener at uterommets rammefaktorer legger og til rette for variasjon i arbeidsmåter med praktiske og manuelle tilnærminger hvor dialog, kroppslig aktivitet og sosial samhandling får bedre plass. Utendørs kan elevene selv stå for innsamling av læremidler, noe som gir dem en egen plass i elevenes bevissthet og dermed også en annen funksjon enn læremidler introdusert av skolen. Variasjon i organiseringen får man gjennom mer samspillorienterte tilnærminger som par- og gruppearbeid hvor bruken av kropp og sanser spiller en større rolle og premissene for interaksjon mellom elevene har andre rammer enn i klasserommet. Her er det og rom for diskusjoner og hva som defineres som bråk eller forstyrrende elementer fortøner seg annerledes utendørs. Intensitet i opplæringen vil også variere mye i uteskolen med hyppige pauser og transportetapper hvor elevene kan slappe av og det er tid til sosialt samvær.

2.3.7 Uteskole og lærerens kompetanse

Ifølge Jordet (2010, s. 206) er det viktig for uteskolens kvalitet at den preges av kontrollerte rammer og struktur, balansert opp mot elevaktivitet og elevmedvirkning. Det er ikke hensiktsmessig for elevene at uteskole i mange tilfeller preges av frie tøyler og mangel på struktur. En del lærere har begrenset kompetanse i aktivitetsorientert pedagogikk, noe han setter i sammenheng med dette. Han hevder at lærerne må strukturere samhandlingen med elevene på en pedagogisk gjennomført måte, for å få utnyttet potensialet som ligger i uteskole og legge grunnlaget for at både lærere og elever skal lykkes. Lærerens kompetanse er således avgjørende for uteskolens kvalitet. Jordet (1998) peker også på viktigheten av støtte fra kollegaer og at det eksisterer en felles forståelse i kollegiet av at uteskole og betyr mye for

elevenes læring, som avgjørende for å lykkes med uteskole. For å utnytte potensialet som ligger i uteskolen som læringsarena, er det også viktig at læreren selv ønsker dette og har troen på, og innehar et eget driv etter å bruke uteskole.

2.3.8 Betydningen av fysisk aktivitet

I dag preges barns fritid av stadig mer stillesitting grunnet den eksplosive digitale utviklingen som har vært de siste årene. Det er vanskelig å se at dette ikke har en negativ effekt på barnas muligheter til å utvikle gode fysiske og motoriske ferdigheter. Fysisk aktivitet, sosial samhandling og læring er sterkt knyttet til hverandre. Elevene kan ikke unngå å være fysisk aktive for å få gjennomført ulike aktiviteter i et utvidet læringsrom. Uteskole i et variert natur- eller bylandskap inviterer til fysisk aktivitet, noe som igjen stimulerer elevenes motoriske ferdigheter (Jordet, 2010, s. 71). Uteskole kan ifølge en norsk studie føre til en vesentlig økning i fysisk aktivitet om man sammenligner med vanlige skoledager. Noe som igjen fører til en bedre fysisk form og økt aerob kapasitet hos elevene (Grønningsæter, Hallås, Kristiansen og Nævdal, 2007).

2.3.9 Kommunikasjon, samhandling og relasjonsbygging i uteskole.

Jordet (2010) hevder at klasserommet ikke er det mest egnede stedet for menneskelig samkvem over tid og at det vil være vanskelig å etablere en meningsfull interaksjon om klasserommet er den eneste arenaen lærere og elever møtes på. I gruppebaserte samhandlingsaktiviteter utenfor klasserommet, med utgangspunkt i mer praktiske, skapende og utforskende tilnærminger til lærestoff, må elever og lærere ofte kommunisere på andre måter enn når de jobber med utgangspunkt i en tekst. Denne kommunikasjonen kjennetegnes av en uformell atmosfære med mindre støy, hvor elevene gjennom gruppeprosesser finner løsninger ved å diskutere og forhandle seg imellom. Elevene får også utfoldet seg mer språklig da de får mer taletid når de jobber gruppevis. De får også mer å snakke om siden det skjer mer som fanger elevenes oppmerksomhet, noe som igjen leder til en mer aktiv bruk av språket. Han sier at den uformelle tonen som preger kommunikasjonen i uteskolen gjør det lettere for lærerne å gi tilbakemeldinger for å få elevene til å yte mer uten at de oppfatter det som negativt. De frie spontane samtaler mellom lærer og elev oppstår oftere utendørs. Terskelen for å ta kontakt er tilsynelatende lavere utenfor klasserommet og samtaler har ofte et friere mer likeverdig preg. Dette fører til at elever oppsøker læreren oftere og læreren kommer tettere inn på eleven og kan se dem med «nye» øyne. Uteskolen muliggjør etableringen av relasjoner mellom lærer og elev som er preget av personlig kontakt, innlevelse

og empati. Interaksjonen utendørs tilrettelegger for en annen dynamikk i kommunikasjonen og det sosiale samspeilet enn den som eksisterer innenfor klasserommets fire vegger. De kontekstuelle betingelsene endres i en slik grad at det fremstår som lettere for læreren å oppnå barns tillit og vise at man verdsetter og ser det, noe som er viktig for å etablere gode relasjoner til elevene. Flere studier bekrefter denne sammenhengen mellom uteskole og relasjonsbygging, og konkluderer med at elever utvikler mer positive sosiale relasjoner til hverandre og lærerne i denne konteksten (Faskunger, Szczepanski & Åkerblom, 2018; Rickinson et al., 2004). Uteskole har og en positiv atferdsmessig effekt på elevenes konsentrasjon og verbale og fysiske utagering. De uttrykker og mer positivitet og er mindre rastløse. Uteskole reduserer således negativ atferd og er med på å legge til rette for sosial læring, noe alle elevene drar nytte av (Fiskum og Jacobsen, 2012).

2.4 Inkludering

I denne delen vil vi gå nærmere inn på begrepet inkludering. For å forstå hva begrepet betyr og hvilken kompleksitet det rommer, har vi delt temaet inn i fire deler som hver vil belyse ulike momenter ved inkludering. Veldig ofte nevnes inkludering i sammenheng med spesialundervisning, men som tidligere nevnt så har vår oppgave et mer generelt syn mot inkludering av *alle* elever og ikke kun mot elever med rett til spesialundervisning.

2.4.1 Skolen som inkluderende læringsarena

Utdanningsdirektoratets generelle definisjon på inkludering sier at alle elevene skal ha tilhørighet i en klasse og at de skal få ta del i skolens fellesskap ut fra prinsippet om likeverd (Udir, 2015c). Dette kjenner vi igjen i definisjonen av en inkluderende læringsarena, som innebærer at hver enkelt elev skal få mulighet til å oppleve tilhørighet og til å delta i skolens faglige og sosiale fellesskap, og at opplæringen tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og behov. Med dette legges grunnlaget for at alle elevene skal få mulighet til både faglig, sosial og menneskelig utvikling (Bachmann og Haug, 2006, s. 87-88). Dette kan også sees i sammenheng med uteskole da flere av disse elementene også går igjen i det uteskole kan gi elevene.

Begrepet inkludering ble for alvor tatt i bruk i Norge etter Salamancaerklæringen i 1994. Gjennom erklæringen skulle man bedre vilkårene i skolen for barn med særskilte behov, men den er også ment som et utgangspunkt for et holdningsendrende arbeid gjennom en reform av skolen og av måten man driver undervisning på. I erklæringen står det at skolen skal

imøtekomme og ivareta alle elever, sørge for at alle elever får delta i både faglige og sosiale fellesskap og gjennom dette arbeidet skal man forebygge ekskludering både i skolen og ellers i samfunnet (Bachmann og Haug, 2006; UNESCO, 1994). Ifølge Booth, Nes og Strømstad (2003, s. 1) knyttes inkludering ofte opp mot elever med særskilte behov, men handler egentlig om å legge til rette for mangfoldet og å forebygge og redusere hindre for alle elevers deltakelse og læring. Dette sammenfaller med Salamancaerklæringens definisjonen av inkludering, noe som igjen understreker at inkludering gjelder hele mangfoldet av elever.

Ifølge Booth og Ainschow (2002, s. 5) skal den inkluderende skolen være for alle elever med all deres forskjellighet. De beskriver hvordan det å skape inkluderende holdninger og verdier krever et kontinuerlig arbeid og at det er viktig at hele skolen er bevisst og står sammen om arbeidet. Dette gjelder også når undervisningen foregår ute i naturen eller på andre læringsarenaer enn i skolebygningen. Verdier basert på fellesskap, deltakelse, mangfold og verdsetting av den enkelte er med på å skape inkluderende holdninger, og vi kan dermed se på inkludering som en motvekt til ekskludering (Booth et al., 2003, s. 1). Strømstad, Nes og Skogen (2004, s. 53) påpeker at et inkluderende læringsmiljø vil verdsette mangfoldet i skolen. De legger til at mangfold også er en nødvendighet for å kunne utvikle et inkluderende læringsmiljø, noe man kan forstå som at en kultur ikke kan utvikles på papiret, men gjennom praksis. Tilpasset opplæring beskrives av Booth og Ainschow (2002, s. 15) som summen av alt man gjør for å tilpasse læringsmiljøet til elevene og som dermed bidrar til å ivareta mangfoldet i skolen. De legger til at gode læringsmiljøer og tilpasset opplæring kan anses som nøkkelpbegrep i forbindelse med den inkluderende skolen. De velger bevisst å bruke «hinder for læring og deltakelse» fremfor «særskilte behov» da de mener at elevers utfordringer kan være knyttet til forhold utenfor den enkelte, og at hindringer er noe alle kan møte på. På den måten flytter de fokuset fra at problemet ligger hos den enkelte elev til at problemet ligger i systemet, som ikke klarer å ivareta disse elevene godt nok.

Strømstad et al. (2004, s. 40) hevder uttrykket «tilpasset opplæring i en skole for alle» er mer treffende og eksplisitt enn uttrykket «en inkluderende skole», dette grunnet kompleksiteten og det lite definerte meningsinnholdet i begrepet inkludering. Da inkludering ble tatt i bruk i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97), var det med utgangspunkt i en demokratisk tanke om fellesskap i skole og samfunn. Begrepets meningsinnhold ble utdypet i svært liten grad, noe som ga få føringer for hva inkludering innebar i praksis. Dette tyder på at inkludering er et politisk begrep som tar seg godt ut på papiret, men som på grunn av sin

uklarhet gjør det lite håndterbart i praksis (Bachmann og Haug, 2006; Solli, 2010; Strømstad et al., 2004). En undersøkelse som er gjort om inkludering i skolen viser at selv om de ansatte i skolen kjenner godt til begrepet inkludering så har de likevel veldig ulik forståelse for hva det innebærer og hvordan det bør praktiseres i skolen (Nes, Strømstad, Skogen, 2004). Ifølge Haug (referert i Olsen, 2013 s. 38) opereres det ikke med noen entydig eller eksplisitt definisjon på inkludering nettopp fordi begrepet er konstruert for utdanningspolitikk og fordi det gir ulikt meningsinnhold på ulike områder i systemet.

2.4.2 Ulike dimensjoner av inkludering

Inkludering et komplekst begrep som kan forstås på ulike måter og som derfor kan oppleves som både vagt og uoversiktlig (Strømstad, et al., 2004, s. 20). Ifølge Mitchell (2005, s. 2) kan denne kompleksiteten være utfordrende fordi man i mange sammenhenger kan benytte samme begrep, men ha ulik forståelse for dets betydning. Haug (2014a) hevder begrepet inkludering er krevende på grunn av at dets nærhet til en rekke andre begreper som det til dels sammenfaller med, i tillegg til at det kan forstås ut fra ulike områder og nivåer. Nivåene Haug refererer til blir også omtalt som dimensjoner eller perspektiver på inkludering og innholdet i disse varierer i stor grad mellom de ulike forskere (Qvortrup, 2012).

Qvortrup (2012) definerer inkludering ut fra to dimensjoner: *grad av inkludering* og *ulike typer fellesskap*, som begge deles i ulike nivåer av inkludering. *Grad av inkludering* handler om hvorvidt et individ blir inkludert eller ikke og deles i et fysisk, et sosialt og et psykisk nivå. De tre nivåene kan anses som viktige hver for seg, men danner først samlet sett et helhetlig syn på inkludering. Det fysiske nivået handler om det å være med i et fellesskap. Det kan f.eks. innebære at man blir spurt om å delta i en gruppe eller i en aktivitet. Dette nivået sier derimot ingenting om hvorvidt man blir spurt om å delta kun fordi man er tilgjengelig eller om dette skyldes at man er ønsket akkurat for den man er, det går nemlig inn på det sosiale nivået. Det sosiale nivået handler nemlig om å være en aktiv deltaker og bidragsyter i et fellesskap. Dette kan vi forstå som at elevene har venner, er sosiale og i et samspill med sine jevnaldrende. Det psykiske nivået handler om den enkeltes opplevelse av å være inkludert på skolens arenaer (Qvortrup, 2012). Dette er kanskje den dimensjonen som er vanskeligst å jobbe med fordi det handler om individuelle opplevelser og følelser og derfor ikke er direkte synlig eller tilgjengelig for andre enn individet selv. Ut fra denne inndelingen kan man forstå at inkludering ikke alltid er inkludering. Man kan være inkludert i en

dimensjon, men ikke i en annen og hvorvidt man er inkludert vil avhenge av hvilken dimensjon man ser det ut fra.

Den andre av Qvortrups to dimensjoner på inkludering er *ulike typer fellesskap*. Denne dimensjonen omfatter ulike typer fellesskap eller sosiale systemer som den enkelte inkluderes i eller ekskluderes fra. Dette kan være ulike læringsfellesskap, fellesskap mellom elever, mellom lærer og elev eller selvorganiserte fellesskap i og utenfor skolen, som grupper, klikker og nettverk. Qvortrup påpeker at de ulike fellesskapene ikke kan sees på som separate, men at de ofte er flettet sammen og at en klasse ofte består av en kompleks sammensetning av sosiale systemer som påvirker hverandre gjensidig (Qvortrup, 2012). Ifølge Nordahl (2015) er det slik at følelsen av å ikke bli inkludert ofte gjelder på flere arenaer og at det derfor er svært viktig å vektlegge inkluderingsarbeid for utsatte elever som ofte havner i den situasjonen hvor de ikke føler seg inkludert. Han mener det kan høres enkelt ut å skulle gjøre noen grep for å endre seg og bli mer bevisst på en inkluderende praksis, men at faktum er at det kan være svært utfordrende. Samtidig må man se dette opp mot det faktum at når noen er eller skal bli inkludert så har de vært eller er fortsatt utenfor fellesskapet, noe som kan forstås som en motsetning mot hva det å være en inkluderende skole egentlig handler om (Bachmann og Haug, 2006, s. 98).

2.4.3 Inkluderende undervisningsstrategier

En inkluderende skole er mer enn det å fysisk bli plassert i et fellesskap. Olsen (2015) belyser hva det vil si å være en inkluderende skole og retter søkelyset spesielt mot hvordan skoler som ønsker å bygge opp et inkluderende læringsmiljø og en inkluderende praksis må fokusere på inkludering på flere plan, noe som kan sees i samsvar med Qvortrups dimensjoner av inkludering (2012). Olsen (2013, s. 35) påpeker også at det i en inkluderende skole er viktig å skille på begrepene likeverd og likhet. Elevene må i mange tilfeller behandles ulikt for å få likeverdige muligheter og en pedagogisk begrunnet forskjellsbehandling er derfor ofte en nødvendighet for en likeverdig opplæring. Retten til tilpasset opplæring ivaretas gjennom opplæringsloven (1998, § 1-3) som sier at den enkelte skal få tilpasset opplæring ut fra sine evner og forutsetninger. Ifølge Bachmann og Haug (2006, s. 88-89) skal den tilpassede opplæringen også være likeverdig og skje innenfor en inkluderende ramme og derfor kan inkludering forstås som et overordnet prinsipp i skolen. I NOU 2009: 18 presenteres inkludering som sentralt både i forhold til tilpasset opplæring og i forhold til likeverd, noe som viser at det er en tydelig sammenheng mellom tilpasset opplæring og inkluderende

undervisningsstrategier. Ifølge Meld. St. 18 (2011) handler tilpasset opplæring om de grepene som blir gjort i skolen for at elevene i størst mulig grad skal få et godt læringsutbytte og få utviklet sitt fulle potensial. Likevel må det understrekes at dersom undervisningen skal være tilpasset, og dermed både inkluderende og likeverdig, så må den tilpasses i både innhold og metode ut fra den enkelte situasjon (Bachmann og Haug, 2006, s. 36). Siden fellesskapet står sentralt i skolen må også tilpasset opplæring forstås som tilpasninger til fellesskapet og ikke som individuell tilpasning til den enkelte. Det dreier seg med andre ord om å finne en balanse mellom fellesskapet og den enkelte elevs evner og forutsetninger, gjennom å gjøre bevisste valg i forhold til bl.a. variasjon av hvilket lærestoff det jobbes med og variasjon i hvilke metoder som benyttes, differensiering av oppgaver og omfanget av disse, samt hvordan organiseringen av uteskolen blir gjennomført. Gjennom dette kan man skape et læringsmiljø som er tilpasset variasjonene i elevgruppen slik at den enkelte elev får likeverdige muligheter for læring og utvikling.

2.4.4 Er inkludering mulig?

Da inkludering ble innført som et grunnleggende prinsipp i skolen var det med utgangspunkt i Salamancaerklæringens grunntanke om at skolen skal være et sosialt og kulturelt fellesskap og en læringsarena som imøtekommer og ivaretar alle elever (Bachmann og Haug, 2006). Med utgangspunkt i det vi har presentert tidligere så kan inkludering i skolen forstås mer som et ideologisk prinsipp. Dette kan sees i sammenheng med Bachmann og Haugs (2006) fremstilling av inkludering som et politisk begrep mer enn konkret og praksisnær definisjon. Peder Haug (2014b) setter spørsmålsteget ved om det faktisk er realistisk å få til inkludering av alle elever i skolen. Selv om mye av forskningen presenterer en idealsituasjon og fokuserer på hva som må ligge til grunn for at man skal kunne åpne dette, så er det få som stiller seg spørsmålet om inkludering faktisk er mulig eller om det kun er en visjon som ikke tar hensyn til menneskelige faktorer. Solli (2010) hevder at man ikke kan konkludere med å ha fått til inkludering eller ikke siden det må forstås som en kontinuerlig prosess og dermed ikke kan vurderes ut fra et øyeblikksbilde. Ifølge Ballard (referert i Strømstad et. al, 2004, s. 53) er den grenseløse prosessen med inkludering i skolen et mål som aldri vil bli nådd og man kan dermed ikke si at en skole er inkluderende og kanskje heller ikke fastslå hva eller hvordan en inkluderende skole er.

3.0 Metodisk tilnærming

Ordet «metode» kommer fra det greske ordet *methodos*, som betyr å følge veien til et mål (Johannesen, Tuft og Christoffersen, 2016, s. 25). Ifølge sosiologen Vilhelm Aubert kan metode, i vitenskapelig sammenheng, forstås som en formålstjenlig fremgangsmåte til ny kunnskap (Aubert, referert i Dalland 2017, s. 51). Hvilken metode som bør benyttes i en studie vil avhenge av hva det skal forskes på, men siden det kan finnes flere hensiktsmessige metoder for en studie bør forskeren kunne gi en god begrunnelse for sine valg (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 137). I dette kapittelet vil vi presentere de overveielser og beslutninger som har vært med å utforme veien for denne studien. Innledningsvis vil vi gjøre rede for studiens vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærming. Deretter presenteres studiens forskningsdesign hvor vi vil ha fokus på utvalg av informanter, samt forberedelser og gjennomføring av intervju. Etske betraktninger og overveielser i forhold studiens troverdighet vil også presenteres, før vi går inn på hvordan vi har jobbet med å analysere datamaterialet vårt.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Utgangspunktet for valg av metode til denne studien har vært studiens problemstilling: *Hvordan kan lærere bruke uteskole som en inkluderende læringsarena?* For å kunne gi en utdypende besvarelse på spørsmålet fant vi det formålstjenlig å gå i dybden på informantenes forståelse av fenomenene uteskole og inkludering. Dette innbefattet at vi for denne studien valgte en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. Johannesen et al. (2016, s. 28) hevder at det er spesielt hensiktsmessig å benytte kvalitativ metode når man skal søke en dypere forståelse for et fenomen. I intervjusituasjonen skapes en felles ramme for forståelse i en dynamisk prosess med det andre individet hvor informantens synspunkter og opplevelser kan registreres for deretter å tolkes på en forsvarlig måte (Fuglseth, 2018, s. 254). Med dette som utgangspunkt kan vi derfor beskrive studien som en kvalitativ intervjustudie med fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. Siden vi som forskere innhenter empiri om informantenes opplevelser av fenomener gjennom samtale og interaksjon, vil vi hevde at forskningsprosjektet vårt ligger innenfor samfunnsvitenskap og samfunnsvitenskapelig metode. Samfunnsvitenskapelig metode handler nettopp om hvordan man skal gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne skal analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsvitenskapelige prosesser (Johannesen et al., 2016, s. 25).

Vitenskap er i dag et begrep som de aller fleste har et forhold til. Vi støtter oss til vitenskapen når vi skal gjøre valg og avgjørelser av betydning i hverdagen. Vitenskap både brukes og misbrukes av politikere som vil ha gjennomslag for sine standpunkter og meninger, og har således stor påvirkningskraft på vårt samfunn og levevis. Menneskehetens tillit til og avhengighet av vitenskap har blitt spesielt synlig i dag med Corona-pandemien og alle tiltakene som har blitt iverksatt basert på råd og veiledning fra bl.a. legevitenskapen. Men hva er egentlig vitenskap og hva er vitenskapsteori? Ringdal (2018, s. 37) sier at vitenskap kan defineres som systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomener, hvor kunnskap skapes i et samspill mellom teori og observasjoner av den virkelige verden. Vitenskap er altså systematiske prosesser hvor ny kunnskap genereres, kunnskap som igjen vil være med på å påvirke hvordan vi som mennesker agerer i og oppfatter samfunnet rundt oss. Med innføringen av ny læreplan med fokus på bl.a. dybdelæring ønsker vi med vår masteroppgave å kunne tilføre slik ny kunnskap om hvordan lærere bedre kan ta i bruk uteskole som en inkluderende læringsarena.

Ifølge Gilje og Grimen (2018, s. 11) er vitenskapsteori og vitenskapsfilosofi, kunnskap om og studier av vitenskapelig aktivitet og hva vitenskap egentlig er. Eller sagt på en annen måte, det er vitenskap om vitenskap. Innenfor vitenskapsteori finnes det også ulike syn på hvordan en skal forstå verden og hvordan man genererer ny kunnskap. Innenfor humanistisk og samfunnsvitenskapelig vitenskapsteori har det vært vanlig å hevde at det trengs to vitenskapsmodeller. Én for å studere naturen og én for å studere mennesker, samfunn og kultur (Fuglseth, 2018, s. 245). Vi vil her kort ta for oss de vitenskapsteoretiske retningene naturvitenskap og samfunnsvitenskap for å begrunne vårt valg av vitenskapsteoretisk ståsted og metode, og for å bedre kunne utdype forskjellene på kvantitativ og kvalitativ metode.

De naturvitenskapelige tradisjonene har sine røtter tilbake til antikkens Hellas og filosofen Aristoteles som ønsket å forklare naturen rundt seg. Tradisjonene baserer seg på et grunnleggende objektivt syn hvor sannheten er noe håndfast, noe en kan finne der ute. Det eksisterer altså et ønske om å kunne etablere lovmessigheter ut ifra fysiske verdifrie observasjoner (Ringdal, 2018, s. 46-47). Ifølge Johannesen et al. (2016, s. 27) forholder naturvitenskapene seg i all hovedsak til fenomener uten språk og evner til å kunne forstå seg selv og sine omgivelser. Også forskere med et naturvitenskapsteoretisk ståsted kan drive med studier av menneskelige uttrykk i kultur og samfunn. Positivismen er en slik tilnærming og viser til troen på at sann kunnskap bare kan oppnås gjennom erfaring i sanseapparatet

(Fuglseth, 2018, s. 245). Positivismen betrakter virkeligheten som eksisterer utenfor selvet som noe fast og stabilt som kan måles på en objektiv måte. Positivismen overfører dermed det naturvitenskapens fysiske fokus over til den sosiale virkeligheten. Et positivistisk syn hevder derfor at den sosiale virkeligheten kan avdekkes på samme måte som den fysiske om man bare finner de rette målemetodene (Postholm og Jacobsen, 2010 s. 28). Den såkalte positivismekritikken som oppsto i 1960- og 1970-årene rettet seg mot bruken av naturvitenskapelige metoder i samfunnsforskningen og fremsto som et forsvar for samfunnsvitenskapens egenart (Ringdal, 2018, s. 46).

I dag er de fleste enige i at naturvitenskapene og samfunnsvitenskapene er forskjellige ut fra hva det er som faktisk studeres (Ringdal, 2018, s. 46). Det å skulle observere et fenomen og gjøre målinger av f.eks. en kjemisk reaksjon rent objektivt ut fra et tilskuerperspektiv, er selvsagt mulig, men det å skulle observere lærere for å forstå deres handlinger og valg, når de jobber med uteskole og inkludering, vil fort bli problematisk uten at vi som tilskuere involveres og selv blir deltakende. Siden vi er interessert i deres tanker, opplevelser og erfaringer vil det være umulig med 100% objektivitet. Ifølge Johannesen et al. (2016, s. 27) er samfunnsforskningens studiefelt mennesker og samfunn, og mennesker har oppfatninger og meninger om både seg selv og andre. En som vil forske på samfunnet kan ikke bare være tilstede og være tilskuer, da forskeren selv er en deltaker i samfunnet.

Samfunnsvitenskap fokuserer på studiet av mennesker og samfunn. Samfunnsforskningen består av å undersøke folks komplekse virkelighet som består av en uendelighet av gjenstander, mennesker, samhandlinger, erfaringer og tolkninger (Johannesen et al., 2016, s. 31). Mennesket behandles her som et tenkende og handlende vesen. Det eksisterer en erkjennelse av at vi som mennesker har en egen vilje som skiller oss fra alt levende og gjør oss i stand til å reflektere over våre handlinger og foreta valg mellom handlingsalternativer (Ringdal, 2018, s. 46). Samfunnsvitenskapen fokuserer således på subjektivitet. Dybden som ligger i menneskets egenart og dets evne til å tenke selv og handle ut fra det vil være viktig for oss å få tak på i denne studien med hensyn til kvaliteten på vårt empiriske materiale. Kunnskap og forståelse ses riktignok ikke på som noe som er fast definert innenfor denne typen studie, men som noe som konstrueres hos den enkelte og derfor vil variere fra person til person. Det er derfor viktig at vi henter inn hver enkelt informants forståelse for uteskole og inkludering siden vi ikke kan ta for gitt at de deler vår forståelse for begrepene.

3.2 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

I vår studie av hvordan lærere jobber med inkludering i uteskolen, har vi støttet oss til både en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming. Den fenomenologisk inspirerte tilnærmingen er valgt for å kunne gi en mest mulig presis beskrivelse av informantenes opplevelser, perspektiver og forståelse. Noe som står sentralt i fenomenologien er å forstå fenomener basert på perspektivene til individene man studerer. På grunnlag av dette ser man for seg at en da kan beskrive omverdenen slik den beskrives av den som studeres (Thagaard, 2018, s. 36). Som forskere vil vi da kunne gi en verdi til informantenes fortolkninger og opplevelser. Det er og viktig å ha et bevisst forhold til sin egen forforståelse og bakgrunnskunnskap når en skal gå i gang med en undersøkelse. Her kommer den hermeneutiske tilnærmingen inn i bildet. Ifølge Johannesen et al. (2016, s. 51) vil ingen av oss kunne møte verden uten forutsetninger. Vår personlige og faglige bakgrunn vil alltid være med å styre forskningsprosessen og spille inn når ny kunnskap etableres. I en undersøkelse, som vår, vil vårt vitenskapsteoretiske perspektiv derfor være viktig å redegjøre for siden vi som forskere selv står for innsamling av empiri, og analyse og fortolkningene av resultatene.

Fenomenologien studerer individene ut fra deres væremåte og subjektive oppfatning av virkeligheten. Et menneske kan derfor ikke studeres på samme måte som et fysisk objekt, men må studeres som et menende, opplevende, handlende og forstående individ (Johannesen et al., 2018, s. 27). Fenomenologien kan derfor sies å være basert på en forståelse av at den virkelige virkeligheten er den som hvert enkelt menneske selv oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 45). Det at alle opplever ting forskjellig og derfor vil beskrive sine opplevelser ut fra sin oppfatning ser vi på som viktig del av en fenomenologisk tilnærming. Om vi f.eks. hadde intervjuet to lærere som jobber på samme trinn, om uteskole, så ville de neppe hatt nøyaktig samme perspektiver og forståelse å komme med, noe som vil styrke bredden i datamaterialet.

Hermeneutikk er det greske navnet på fortolkningslære og ble opprinnelig brukt til fortolkning av tekster. For vår del handler hermeneutikken hovedsakelig om analysen av datamaterialet. Når en gjør et intervju vil en ikke komme bort i fra at man bedriver tolkning og tillegger egne subjektive meninger til det som blir sagt. Ifølge Postholm og Jacobsen (2017, s. 37) vil det ikke la seg gjøre å gå inn i et studium helt fordomsfritt. Som forsker bør man bli bevisst sin egen subjektivitet og også legge dette frem som en del av konteksten for de funn som gjøres. Hermeneutikken understreker betydningen av det å fortolke handlinger ved å fokusere på et dypere meningsinnhold. I hermeneutikken finnes det ikke noen egentlig

sannhet, men flere nivåer som fenomener kan tolkes på. Hermeneutikken er og relevant for samfunnsvitenskapene da mye av datamaterialet her består av meningsfulle fenomener som handlinger og muntlige ytringer. Mye av det samfunnsvitenskapene forsøker å forklare er også meningsfulle fenomener. Fortolkning og forståelse av mening ligger derfor i bunnen innenfor feltet (Gilje og Grimen, 2018, s. 144). Hermeneutikk kan dermed sies å være empirien som samles inn av forskeren og fortolkes, før den settes inn i en større kontekstuell forståelsesramme.

Som nevnt tidligere vil man aldri kunne være fullstendig nøytral i forhold til det man skal forske på siden man alltid vil ha en eller annen form for forforståelse knyttet opp mot studiet (Tjora, 2017, s. 235). I løpet av forskningsprosessen vil forforståelsen hele tiden påvirkes og utvikles gjennom den informasjon man samler inn og de erfaringer man gjør seg, i takt med prosessens fremgang. Også i intervjusituasjonen vil dette fenomenet gjøre seg gjeldende og være med på å endre forutsetningene for så vel forsker som informant. En slik utvikling hvor grunnlaget for vår tolkning endres etterhvert som vi tolker, kalles den hermeneutiske spiral. For oss vil den hermeneutiske spiral ha stor betydning for både intervjusituasjonen og analyseprosessen. Vi må være bevisst på at det vi tolker allerede er informantenes egne fortolkninger, og at vår forforståelse kontinuerlig endrer seg og vil fortsette å utvikle seg i løpet av arbeidets gang etterhvert som vi selv gjør nye fortolkninger.

Ut fra vår fenomenologisk-hermeneutiske tilnærming kan det og argumenteres for en abduktiv innfallsvinkel når vi i vår analyse av datamaterialet skal resonere oss frem til ny kunnskap. Ifølge Fuglseth (2018, s. 249) handler abduksjon om å se sannsynlige, men ikke nødvendige sammenhenger, og bygger på tanken om at noen forklaringer er mer sannsynlige enn andre. Om vi som forskere observerer noe uventet eller noe som skiller seg ut i en gitt kontekst, vil vi prøve å finne en sannsynlig forklaring på fenomenet. Forklaringen vil gjøre handlingen sannsynlig og vi kan trekke en slutning ut fra den (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 225). En abduktiv tilnærming innebærer dermed at vi både utvikler teori på grunnlag av systematiske og dyptpløyende analyser (induksjon), og at vi tolker dataene i lys av eksisterende teori (deduksjon) (Thagaard, 2019, s. 184).

3.3 Forskningsdesign og metode

I følge Thagaard (2018, s. 45) kan forskningsdesign forstås som en overordnet plan for hvordan det enkelte prosjekt skal utformes. Planen omfatter de overveielser og beslutninger som er gjort for å avgjøre hvilket design som er best egnet i forhold til den enkelte oppgave, bl.a. hvordan en studie skal foretas, hvilke kriterier som benyttes ved utvalg og hvilken forskningstilnærming som ligger til grunn for datainnsamling og analyse. Dette bekreftes av Johannessen et al. (2016, s. 69) som beskriver forskningsdesign som undersøkelsens hva, hvem og hvordan. Gjennom valg av forskningsdesign må man samtidig vurdere hva som er formålstjenlig i forhold til studiens problemstilling. Dermed kan vi si at prosjektets utforming og design i stor grad styres av den valgte problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 46). Leseth og Tellmann (2018, s. 33) legger til at forskningsdesign kan sammenlignes med en skreddersydd strategi som skal sørge for at det gjeldende prosjekt skal være gjennomførbart, pålitelig og gyldig.

3.3.1 Kvalitativ metode

Det finnes forskjellige oppfatninger innenfor samfunnsvitenskapen om hvordan vi best kan skaffe oss kunnskap om mennesker og samfunn. Noen mener at en naturvitenskapelig inspirert kvantitativ undersøkelsesmetode med observasjoner og måling av fenomener er tilstrekkelig i studier av mennesker, mens andre vil vektlegge at bak det observerbare, slik som en handling, ligger en meningsdimensjon som bare kan forstås gjennom en kvalitativ metode med fortolkning av det som observeres. (Johannessen et al., 2016). I kvantitativ metode består empirien hovedsakelig av statistikk og tallmateriale som vanligvis genereres gjennom spørreundersøkelser eller skjematisk observasjon. Kvalitativ metode vil gi større rom for dypere kunnskap om informantenes forståelse og erfaringer enn det en kan oppnå gjennom kvantitativ metode, dette fordi de kvalitative forskningsmetodene ofte baserer seg på å komme tett på informantene (Thagaard, 2018, s. 16). Ifølge Thagaard (2018, s. 15) fokuserer kvalitative metoder på å skape forståelse for fenomener man studerer, bl.a. gjennom interaksjonen som oppstår mellom forsker og informant. Postholm (2010, s. 64) hevder nettopp det at kvalitativ forskning har et ståsted som innebærer at kunnskap og forståelse blir til i sosial interaksjon, noe som er med på å underbygge den konstruktivistiske tilknytningen kvalitativ metode har. Dette bekreftes av Ringdal (2018, s. 52) som sier at den kvalitative forskningen ofte knyttes opp mot et sosialkonstruktivistisk perspektiv, noe som kommer spesielt godt frem i forskning av fenomenologisk tilnærming der man fokuserer på hvordan mennesket utvikler sin forståelse av verden gjennom interaksjon med andre.

Både kvalitativ og kvantitativ metode har sine styrker og svakheter ut fra hva en ønsker å oppnå med studien. Med utgangspunkt i studiens samfunnsvitenskapelige ståsted og den fenomenologisk- hermeneutiske tilnærmingen er det naturlig å benytte en kvalitativ metode. Dette fordi læreres forståelse av fenomener samt erfaringer med egen praksis vanskelig lar seg kvantifisere. For vår studie innebærer det at en kvantitativ tilnærming er utelukket. En kvalitativ tilnærming basert på interaksjon med den og det som studeres, vil derimot åpne opp for en mye større dybde i datamaterialet.

3.3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Intervjuer forekommer i ulike strukturer hvor alle har som mål å konstruere kunnskap i møtet mellom forsker og informant, og hvor de ulike strukturene vil bestemme mulighetene for utdyping og ulike nyanseringer (Kvale og Brinkmann, 2018). Semistrukturert intervju, eller kvalitativt intervju som det ofte omtales, er den intervjuformen som oftest benyttes i kvalitative studier (Johannesen et al. 2016, s. 143). Kvale og Brinkmann (2017) belyser hvordan det kvalitative forskningsintervjuet kan bidra til å utvikle forskerens forståelse og fortolkning av fenomenene som studeres. Gjennom den sosiale interaksjonen som finner sted under et intervju kan det fremkomme både nye og interessante sider ved det man forsker på, noe som i seg selv kan bidra til å utvide forståelsen hos både forsker og informant. Men også hvorvidt man som forsker har ferdigheter til å gå i dybden på opplysningene informanten gir, vil kunne påvirke utvikling av forståelsen og man kan derfor anta at det gjennom et intervju vil skje en gjensidig påvirkning mellom forsker og informant. Ifølge Kvale og Brinkmann (2018) kan det semistrukturerte intervjuet forstås som en profesjonell samtale som styres av studiens formål, og som har en struktur som kan tilpasses underveis ut fra det informanten sier. Dette bekreftes av Thagaard (2018) som sier at de grunnleggende spørsmålene skaper struktur og en rød tråd gjennom det semistrukturerte intervjuet, samtidig som metoden gir rom for endringer og muligheten for å supplere med oppfølgingsspørsmål for å få utdypet det som skal belyses. Men selv om intervjuet kan fremstå som en samtale mellom intervjuer og informant er det viktig å være klar over at det likevel eksisterer et asymmetrisk maktforhold mellom partene (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 51). Dette er noe vi har tatt hensyn til når vi gjennomførte intervjuene.

I vår studie ønsket vi å få innsikt i informantenes tanker rundt egen praksis, samt deres forståelse for ulike fenomener knyttet til praksisen. Vi fant det hensiktsmessig å benytte

semistrukturert intervju i datainnsamlingen på bakgrunn av muligheten for å stille åpne spørsmål som kunne få informantene til å fortelle fritt om sine erfaringer og forståelser, i tillegg til vår mulighet for å kunne stille oppfølgingsspørsmål.

3.4 Gjennomføring og utvalg

Dataene man skaffer gjennom intervjuene er et råmateriale som må bearbeides gjennom analyse. Kvale & Brinkmann (2017, s. 193) belyser den avgjørende faktoren kvaliteten på intervjuet har for at den påfølgende analysen og presentasjon av datamaterialet også skal være av høy kvalitet. Som utgangspunkt for analysen ligger både valg av metode, utforming av intervjuguide, utvelgelse av informanter og gjennomføring av intervju til grunn. I tillegg vil metoden man benytter for å bearbeide dataene være avgjørende for kvaliteten på datamaterialet som skal presenteres, noe som igjen vil ha en stor innvirkning på oppgavens reliabilitet og validitet (Kvale og Brinkmann, 2017).

3.4.1 Utvalg

Prosessen med utvalg av informanter er en viktig del av arbeidet med studien. Det må nøye overveies hvilke kriterier som legges til grunn for utvalget slik at man har de beste forutsetninger for å kunne få tak i informasjon som både er relevant og hensiktsmessig i forhold til problemstillingen. Thagaard (2018, s. 54) beskriver dette som et strategisk utvalg og presiserer at en nøye overveid utvelgelse er spesielt viktig ved kvalitative studier da disse studiene ofte har et relativt lite utvalg. Ved å gjøre et strategisk utvalg kan man i stor grad sikre seg at informantene er kvalifiserte og vil være av stor nytte for å finne svar på studiens problemstilling. Målet for denne studien har vært å få innsikt i informantenes forståelse for uteskole og inkludering, samt deres tanker rundt egen praksis i forhold til å disse fenomenene. Siden vi i studien fokuserer på både inkludering og uteskole var det hensiktsmessig få tak i informanter som kunne gi oss informasjon om begge disse temaene. Inkludering er noe det kontinuerlig skal jobbes for i skolen, og er nedtegnet i læreplanen som et slags grunnleggende prinsipp (Udir, 2017a). Selv om det er mange ulike syn på hva inkludering innebærer så skal det likevel forekomme på alle skoler, i alle klasser. På bakgrunn av dette kan vi anta at alle lærere kan gi oss informasjon om hvordan de jobber med inkludering. Uteskole derimot praktiseres ikke ved alle skoler og for vår studie innebærer dette at vi først og fremst må finne lærere som har erfaring med denne formen for pedagogisk praksis. Lærere med erfaring fra

uteskole vil for oss være et strategisk utvalg da vi kan anta at informantene innehar kunnskap om uteskole som andre lærere har mindre eller kanskje ingen kunnskap om.

For å kunne presentere et mest mulig reelt bilde av hvordan lærere jobber med uteskole var det viktig for oss å komme i kontakt med lærere som praktiserer uteskole på jevnlig basis og som ikke bare gjennomfører uteskole sporadisk. Grunnen til at vi anså dette som viktig var at lærere som praktiserer uteskole jevnlig sannsynligvis har et rikere erfaringsgrunnlag og kanskje et mer bevisst forhold til uteskole og til hvordan man kan jobbe med inkludering på en slik læringsarena, enn lærere som bare har uteskole av og til. Vi anså det derfor som en større mulighet for å få relevant informasjon ved å velge informanter som bruker uteskole som en fast del av sin pedagogiske praksis. Dette var det eneste kriteriet vi anså som kritisk i forhold til studien vår og vi har derfor valgt å kun ha fokus på å finne informanter som oppfylte dette kriteriet.

I vårt søk etter informanter benyttet vi oss av det som Thagaard (2018, s. 56) omtaler som *snøballmetoden*. Dette er en form for *tilgjengelighetsutvalg* hvor forskeren velger informanter basert på at de er tilgjengelige for å delta i studien. Metoden er basert på at forskeren tar kontakt med personer som innehar kvalifikasjoner eller egenskaper som er relevant i forhold til det som forskes på og som derfor kan være nyttig å ha med i studien, og at man gjennom disse personene kan få kjennskap til andre personer som også innehar disse kvalifikasjonene eller egenskapene som man igjen kan kontakte. Vi startet søket med å kontakte flere personer vi anså som kvalifiserte. I de fleste tilfeller ønsket ikke personene vi kontaktet å selv delta i studien, men henviste oss videre til en eller flere kvalifiserte personer vi kunne kontakte. Vi stoppet søket etter å ha fått tak i 5 informanter da vi anså dette som tilstrekkelig stort utvalg.

3.4.2 Forberedelse til intervju

Før vi kunne starte datainnsamlingen måtte vi søke godkjenning fra NSD om tillatelse til å gjennomføre studien slik vi hadde tenkt. Siden vi ønsket å foreta lydopptak av intervjuene var dette å anse som behandling av personopplysninger, noe som gjorde at det måtte søkes om godkjenning. Informasjonsskrivet vi først hadde utarbeidet oppfylte ikke NSDs krav og søknaden ble derfor godkjent på vilkår. Dette innebar at vi måtte utbedre skrivet slik at det oppfylte NSDs retningslinjer i forhold til nødvendig informasjon og informantens rettigheter. Godkjenningen forutsatte at det i tillegg måtte sørges for at informantene fikk den

informasjonen de skulle ha, samt at reglene i forhold til anonymisering og oppbevaring av personopplysninger ble overholdt.

Under utformingen av intervjuguiden forsøkte vi å formulere spørsmål som ville få frem essensen i temaet vi fokuserer på, samtidig som de skulle gi rom for at informanten kunne fortelle mye. Ettersom vi valgte å benytte semistrukturerte intervju hadde vi mulighet til å kunne følge opp det informanten sa. Slike oppfølgingsspørsmål er ment for å få informanten til å utdype sine svar og vil dermed gi forskeren muligheten til å sitte igjen med et rikere datamateriale. Vi prøvde å være bevisste på å ikke bruke spørsmål som kunne besvares med bare ja eller nei og vi hadde også forberedt noen generelle oppfølgingsspørsmål som kunne være til hjelp for å få utdypet informantenes utsagn.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

Før intervjuene startet fikk alle informantene et oppdatert informasjonsskriv og de fikk tid til å lese gjennom dette. Lydopptakene ble startet etter aksept fra informantene, hvor vi så gikk så igjennom punktene i informasjonsskrivet og deretter fikk muntlig samtykke til deltakelse i studien. Med utgangspunkt i studiens fenomenologisk hermeneutiske ståsted, ble intervjuene gjennomført som undersøkende samtaler hvor vi gjennom informantens perspektiv kunne få kjennskap til deres forståelser og erfaringer om temaet vi forsker på (Johnsen, 2018, s. 198). Kvale og Brinkmann (2017) belyser hvordan den sosiale interaksjonen som finner sted under et intervju kan frembringe nye og interessante sider ved det man forsker på, noe som kan bidra til å utvikle forståelsen hos både forsker og informant. Også forskerens ferdigheter til å gå i dybden på det informanten sier, kan påvirke utvikling av forståelsen og man kan derfor anta at det mellom forsker og informant skjer en gjensidig påvirkning under et intervju. Det påpekes også at man i et intervju også må være bevisst sin påvirkningskraft gjennom både spørsmålsformuleringer og oppfølgingsspørsmål. Intervjuerens kompetanse til å intervjuer, og kunnskap om temaet det spørres om, er viktig for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Kvaliteten på dataene er nemlig avhengig av intervjuers kunnskap om tema (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 195).

Under intervjuene benyttet vi lydopptak slik at vi i intervjusituasjonen kunne fokusere på det informanten sa. Lydopptakene har gitt oss mulighet til å lytte til intervjuene flere ganger, for å få med oss detaljer som kan være relevante å se i sammenheng med svarene som ble gitt, slik som pauser, nøling, tonefall, etc. Muligheten til å høre intervjuet flere ganger kan også ha

bidratt til å at det som ble sagt ble analysert på riktig måte, noe som vil være med på å styrke studiens reliabilitet. Det ble under alle intervjuene benyttet lukkede rom slik at lydopptakene ble av god kvalitet og at informantene kunne snakke fritt. Intervjuene gikk som planlagt, uten avbrytelser eller andre hendelser som brøt inn.

3.5 Troverdighet og etiske overveielser

I ethvert forskningsprosjekt har forskeren et ansvar for at det gis en ærlig fremstilling av studien og at det som presenteres er til å stole på. Innen kvalitativ forskning benyttes det ulike kriterier som indikatorer på troverdigheten for en studie. Thagaard (2018, s. 19) presenterer kriteriene reliabilitet, validitet og overførbarhet. Hun hevder at graden av reliabilitet og validitet er et uttrykk for studiens kvalitet og gjør oss i stand til å vurdere studiens resultater og fremgangsmåter. Ifølge Tjora (2017, s. 232) er det er vel så viktig for studiens troverdighet at den er transparent og refleksiv. En transparent studie har som mal å gi leseren muligheten til å vurdere forskningens kvalitet gjennom å gi dem et godt innblikk i forskningsprosessen. Dette krever at man som forsker må presentere de avgjørelser og endringer som gjøres underveis i prosessen og diskutere disse for leseren.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s. 276) om en studie er pålitelig ut fra troverdigheten i forskningsresultatene den presenterer. Johannessen et al. (2016, s. 36) hevder at reliabilitet er grunnleggende i all forskning da det peker på hvorvidt man kan stole på at datamaterialet som er samlet inn er nøyaktig. Begge legger til at nøyaktighet i studiens datamateriale skal gjelde gjennom hele prosessen, fra innsamling til bearbeiding og fortolkning. Ifølge Tjora (2017) vil studiens pålitelighet underbygges av at man følger disse kravene og kriteriene. For å styrke påliteligheten i vår studie ønsker vi å gjøre den så transparent som mulig. Det skal være mulig for leseren å følge en ærlig fremstilling av hele prosessen hvor vi begrunner de avgjørelser som er gjort underveis, for på den måten kan vi sikre oss størst mulig grad av pålitelighet.

Som forskere må man være bevisst hvordan man hele tiden påvirker forskningsprosessen, og hvordan vi påvirkes av den. Det vil ikke være mulig å gjenskape en identisk kvalitativ studie med et identisk resultat fordi vår forståelse allerede er blitt påvirket, på lik linje med at vi allerede har en forforståelse før vi går inn i studien (Leseth og Tellmann, 2018, s. 16). Ifølge Tjora (2017, s. 235) er det nemlig umulig for forskeren å inneha fullstendig nøytralitet. For

vår del, som begge har hatt et ønske om å lære mer om uteskole og inkludering, har dette betydd at vi har måttet passe oss for ikke å overtolke ting i den retningen vi selv ønsker, da studiens reliabilitet avhenger av at vi gir en ærlig fremstilling av det som kommer frem. Samtidig anser vi det som en styrke for studiens reliabilitet at vi er to. Siden fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere kan det kanskje være lett å være forutinntatt eller å bli påvirket av sin forforståelse til å lettere overfortolke, både i intervjusituasjonen, ved transkripsjon og analyse. Siden vi er to har vi hele tiden hatt ekstra øyne på arbeidet og har kunnet passe på at ikke den andre overfortolker. Vi kan dermed begge to stå inne for at det som presenteres er til å stole på.

3.5.2 Validitet

Validitet er en kvalitetssikring som handler om gyldigheten i et prosjekt. Det er i stor grad knyttet til hvorvidt metoden man benytter i studien er egnet til det man ønsker å forske på og om resultatene gir meningsfulle resultater på det vi faktisk ønsker å forske på. Det leder igjen til spørsmålet om man måler det man tror man måler (Leseth og Tellmann, 2018, s. 17; Tjora, 2017, s. 232). Også i forbindelse med validitet spiller transparens en viktig rolle. Ifølge Postholm (2010, s. 170) er høy validitet forbundet med at hele forskningsprosessen blir gjort synlig for leseren og at forskeren kan sette et kritisk blikk på og reflektere rundt egen forskning. Ukontrollert subjektivitet kan også påvirke studiens validitet og den kritiske fasen er gjerne under analyseprosessen (Höijer, referert i Postholm, 2010, s. 171). Dette har vi vært bevisst ved å være strukturerte og nøyaktige i analysen av datamaterialet, slik at vi på den måten kunne få tak i alle nyansene i intervjuene, ikke bare essensen.

3.5.3 Overførbarhet

Mennesket har en trang til å generalisere for å skape forståelse og generaliseringen skjer på bakgrunn av egne opplevelser og erfaringer. Innen kvalitativ forskning er det vanlig å trekke slutninger om at det som gjelder noen også gjelder alle, dette til tross for at de kvalitative studiene som regel ikke er statistisk representative. Hensikten med dette er at den enkelte studie skal ha en generell relevans utenfor selve prosjektet, og at det i tillegg skal være et samfunnsvitenskapelig bidrag. For denne typen kvalitative studier er det ofte en målsetting å få frem gjenkjennelighet, noe som vil si at andre i samme situasjon vil kunne kjenne seg igjen i det som kommer frem av studien. På den måten kan man si at man generaliserer funnene i studiene på grunnlag av gjenkjennelse (Leseth og Tellmann, 2018, s. 139).

3.5.4 Etiske refleksjoner

Som forskere har man en rekke plikter å forholde seg til. Pliktene skal ivareta informantenes interesser og forhindre at de på noen som helst måte blir skadelidende, og tar bl.a. for seg hvordan man skal håndtere og oppbevare personopplysninger og datamateriale på korrekt måte. I vår studie har vi gjort bevisste valg for å ivareta informantenes personvern og for å sikre at informasjonsplikten ble overholdt. Som tidligere nevnt fikk informantene all nødvendig informasjon og det ble innhentet samtykke før intervjuene startet. Lydopptakene ble tatt opp og lagret gjennom det krypterte programmet Nettskjema, en lagringstjeneste levert av UIO. Opptakene slettes automatisk etter 6 måneder, eller av oss ved studiens slutt. Under transkripsjon av intervjuene ble opplysninger som kunne identifisere informantene anonymisert. De transkriberte intervjuene ble lagret i en passordbeskyttet skytjeneste i henhold til Nord universitets retningslinjer.

I løpet av forskningsprosessen har vi møtt på noen etiske dilemmaer. I motsetning til pliktene som har klare regler for hvordan de skal håndteres, har ikke de etiske dilemmaene noen eksplisitt fremgangsmåte og vi har derfor måttet diskutere og vurdere hvert tilfelle nøye. Et av dilemmaene vi drøftet var hvorvidt vi skulle skaffe informanter blant våre kollegaer. Siden deltakelse i studien skal være frivillig reiste det spørsmålet om eventuell deltakelse fra våre kollegaer ville være basert på et reelt ønske om å delta eller om det kunne var for å være kollegial. På bakgrunn av dette var det svært viktig for oss å vurdere reaksjonen til de som ble forespurte og samtidig presisere at deltakelse i studien var frivillig. Dersom noen av de forespurte sa seg villige til å delta, måtte vi ha gjort oss opp en vurdering av om aksepten opplevdes ønskelig eller påtvunget. I forbindelse med dette dilemmaet reiste det seg også en del andre spørsmål. Det å om mulig skulle intervju personer man har kjennskap til på det grunnlag at de innehar en kompetanse som er relevant for vår studie, ville kanskje legge på et større press for å delta. Dette gjelder spesielt siden det er akkurat deres kompetanse som er av verdi for oss. Vi vurderte også om kanskje kjennskap til informantene kunne medføre at de ikke åpnet seg og holdt tilbake informasjon som de ellers ville gitt i et intervju, fordi man ikke vil blottstille seg for en kollega, men kan gjøre det i et anonymisert intervju. Også av denne grunn ville vi å se an reaksjonen til de forespurte. Vi besluttet etter nøye overveielser å gi alle de forespurte rom for å henvise oss til noen andre. Forespørselen var derfor åpen, med mulighet for å delta selv eller å navngi andre som også innehar den kompetansen vi så etter, eller å evt. verken delta eller navngi noen. På den måten kunne vi sikre oss at deltakelse i studien ble basert på frivillighet.

3.6 Analytisk tilnærming

Ifølge Johannessen et al. (2016, s. 160) kan begrepet *analyse* defineres som det å dele noe opp i mindre biter. Høgheim (2020, s. 106) hevder at man gjennom å analysere datamaterialet bryter ned intervjuene i ulike deler for å undersøke innholdet i hver enkelt del, og om det eventuelt finnes noen sammenhenger. Når vi tolker knytter vi mening og sammenhenger til det analyserte materialet, for å få frem en helhet og skape forståelse.

Alle intervjuene ble transkribert fra lydopptak til tekst rett etter at hvert enkelt intervju var gjennomført. Lydopptakene ble hørt gjennom flere ganger, og av begge to, for å sikre at vi ikke utelot noen detaljer og slik at tegnsettingen i det skriftlige materialet ble riktig i forhold til det informantene uttrykte. Hva de la vekt på, ting de nølte med å si, faktorer og kroppsspråk har vi og notert oss for å få frem helheten i intervjuene. Under transkriberingen ble navn og annen informasjon som kunne identifisere informantene utelatt av hensyn til personvernet. Selv om intervjuene ble transkribert rett etter gjennomføring, ble det ikke foretatt noen analyse før en god stund senere. Leseth og Tellmann (2018, s. 123) hevder at analysearbeidet foregår parallelt med datainnsamlingen, mens Dalland (2017, s. 87) sier at selve grunnlaget for analysen er intervjuguiden. Vi kan derfor forstå at den tiden vi ikke har jobbet intenst med å analysere innholdet, så har likevel prosessen med å analysere allerede vært igang. Hensikten med å analysere datamaterialet er å finne en meningsfull inndeling av datamaterialet, slik at man kan tolke og dermed legge til mening. Ifølge Johannessen et al. (2016, s. 159) må kvalitative data tolkes for å kunne gi mening og skape forståelse.

I analysearbeidet startet vi med noen forhåndsdefinerte hovedkategorier som tok for seg sentrale elementer i vår studie. Deretter fortsatte vi prosessen med et åpent sinn, for å kode datamaterialet og kategorisere det i ulike underkategorier som ble definert underveis i prosessen ut fra fellesnevnerne i datamaterialet (Nilssen, referert i Anker, 2020, s. 76). Som vi har vært inne på tidligere er denne analysen preget av en abduktiv tilnærming, med en kombinasjon av både teori- og empiridrevne koder (Anker, 2020, s. 79). I arbeidet med analysen har vi til tider vært nødt til å tolke datamaterialet. Dette gjelder spesielt ved tilfeller der informantene har svart med ufullstendige setninger og når vi har snakket samtidig som informanten og det ikke har vært mulig å skjelne det som blir fortalt. Vi har da tolket det informanten sier ut fra helheten i det de forteller om og i spørsmålet som ble stilt. Disse tolkningene er ikke tatt med i presentasjonen av det empiriske materialet for å unngå at vi overfortolker datamaterialet.

4.0 Presentasjon av funn

I denne delen vil vi presentere interessante funn fra de fem intervjuene, som kan belyse studiens problemstilling: *Hvordan kan lærere bruke uteskole som en inkluderende læringsarena?* Vi har valgt å dele inn denne presentasjonen i 3 deler: Den første delen, *Uteskole i et inkluderende perspektiv*, går inn på informantenes forståelse av begrepet *uteskole*, samt hvilket fokus de har i uteskolen. Videre tar denne delen for seg informantenes forståelse av begrepene *inkludering og tilpasset opplæring*. Den andre delen, *Inkluderende strategier i uteskolen*, tar for seg hvordan informantene planlegger og gjennomfører uteskolen i forhold til faglig og sosialt innhold. Den tredje delen, *Muligheter og utfordringer*, tar for seg nettopp det, hvilke muligheter og utfordringer som uteskole kan bringe med seg.

Alle informantene som har deltatt i denne studien er lærere i barneskolen i Bodø kommune, og praktiserer uteskole på jevnlig basis. Informantene er lærere med lang erfaring i skolen og har uteskole fordi de selv ønsker det. Vi har valgt å gi dem de fiktive navnene Andrea, Bente, Christian, Hanne og Sigrid, da vi mener dette gjør dem mer levende enn å kalle dem informant 1, informant 2, osv.

4.1 Uteskole i et inkluderende perspektiv

I denne delen ser vi på informantenes forståelse av begrepene uteskole, inkludering og tilpasset opplæring, og hvilket perspektiv de har på uteskolen. Selv om informantene sier mye fornuftig i forhold til uteskole så har vi valgt ut det vi mener er mest relevant for vår oppgave.

4.1.1 Forståelse av uteskole

Alle informantene i denne studien er enige i at uteskole er noe som foregår utenfor klasserommet, men forståelsen av hva begrepet uteskole innebærer i forhold til hvor den kan foregå varierer. Hos Christian ligger fokuset på å ta elevene med ut i naturen. Han setter kjennskap til naturen i nærområdet og viktigheten av å finne egnede plasser og oppholde seg utendørs i første rekke når det kommer til sted. «[...]å orientere seg ut ifra den skolen hvor du er hva nærområdet har å tilby [...] du når både sjøen, fjære, du når skog, skog hvor du kan ha ly, tett granskog ly for regn og vind [...]». Også Andrea knytter naturen i nærområdet opp mot uteskole, og fokuserer på det å ha et egnet sted å være.

«Vi har en sånn plass på haugen her oppe. [...] også har vi gapahuk her oppe som vi bruker, også har vi gapahuk den veien, da går vi en sti også har vi fjæra i nærheten, så vi har jo mange plasser å være».

Hanne drar også frem bruk av nærområdet og naturen som viktige når det kommer til sted, men nevner også bruk av nærmiljøet: *«Men vi bruker hele nærområdet, ja. Fjære og skog, vi har jo kjempebra område da, så vi bruker jo å gå på litt lengre turer og, i trafikken og, ja».*

Bente nevner skolegården som sted i sin forståelse av hvor uteskole kan foregå: *«I begynnelsen av førsteklassen så var vi ute på fotballbanen».* Selv om Sigrid og ser på uteskole som noe som foregår utendørs, viser hun en videre oppfatning av hvor uteskole kan foregå:

«Også drar vi på tur, da prøver vi å bruke nærområdet, variere det slik at de får litt varierte opplevelser. [...] Så jeg tenker at mulighetene er mange. [...] men uteskole kan for så vidt være inne på biblioteket. Altså arenaen for uteskole kan forandre seg, men det er når jeg gjør noe annet enn å være inne i klasserommet tenker jeg. Og stort sett ute».

Sigrid skiller her seg litt ut fra de andre informantene da hun også drar inn en konkret institusjon som arena for uteskole.

Da informantene i oppfølgingsspørsmål ble spurt om uteskole kunne foregå på andre steder uttrykte flere at det også kunne inkludere andre arenaer. Andrea dro frem nærmiljøet: *«De skal jo bli kjent med nærmiljøet også, se hvor de andre ungene bor, det er jo også ting vi gjør [...]»*, mens Hanne kom inn på bruk av skolegården i tillegg til nærmiljøet: *«Vi kan gå litt kortere, liksom ikke langt unna her og skoleområdet da, men vi har mye ofte uteskole i skolegården».* Sigrid la og frem det å besøke arbeidsplasser som potensielle læringsarenaer i uteskole: *«[...] noen var på besøk på sykehuset og noen på politistasjonen og noen på en dagligvarebutikk og noen på en klesbutikk og fikk se hvordan det var å jobbe».* Christian holdt litt mer igjen: *«[...] muligens natur – kultur [...] Men det er ikke sikkert at jeg vil bruke det samme om et besøk på Flymuseet, [...] selv om man har flyttet undervisningen ut da. Jeg vil ikke kalle det for ... uteskole».*

Det kommer tydelig frem i intervjuene at de fleste informantene tenker på naturen og det å være ute når det kommer til uteskole og lokasjon, men det viser seg forøvrig at de fleste også

praktiserer uteskole andre steder, når de bli utfordret på det spørsmålet og får tenkt seg litt om.

4.1.2 Ulike fokus på uteskole

Når det kommer til selve gjennomføringen av uteskole og hva de forskjellige informantene fokuserer på, kommer det fram en del forskjeller vi mener det er viktig å presentere. Vi velger å synliggjøre disse forskjellene i hva informantene har i fokus, da det er i selve gjennomføringen av uteskoleaktiviteter de jobber med inkludering, både faglig og sosialt.

Andrea vektlegger den frie aktiviteten og lekens rolle, og har litt mindre fokus på planlegging og struktur:

«Jeg kan jo si at på 1. trinn så har vi jo veldig fokus på leken. Vi har mye fri lek ute i, når vi har uteskole, [...] Samtidig så kan vi ha litte grann sånne opplegg som vi har planlagt». «Altså man får en sånn her kinderegg, man får fysisk aktivitet, de får lek samtidig som man får det faglige, at de lærer underveis, ut fra opplegg man lager da».

Etter oppfølgingsspørsmål blir denne tilnærmingen enda mer tydelig:

«Ja vi legger jo opp til mye frilek. [...] vi har jo som regel et opplegg først, [...] Men du kan jo kalle det at vi har en slags struktur på det. med innhold som vi har tilrettelagt. Og planlagt. Også blir det frislipp (ler)».

Andrea viser her at de praktiserer et fritt fokus, hvor fag tilsynelatende kommer litt i bakgrunnen. Uteskolen bærer således litt preg av turdag.

Bente fokuserer først på det å flytte det man jobber med i klasserommet ut, og det å prøve og gjøre skolearbeidet praktisk ved å sette ungene i aktivitet og la dem bruke kroppen når de jobber med fag utendørs. Etterhvert skifter fokus og hun kommer inn på det å jobbe med det sosiale:

«Uteskole er jo og en veldig bra arena for å jobbe med sosiale ferdigheter. [...] vi har jo mye faglig fokus i klasserommet sånn at vi har egentlig tenkt at når vi er på tur, det er liksom der det meste av det sosiale må skje da».

Denne endringen i fokus forsterkes når hun deretter også vektlegger viktigheten av gleden av å være på tur og at barna skal ha det gøy, og ikke bare jobbe med fag. Bente bruker også begrepet tur ved flere anledninger når hun omtaler uteskole, noe som underbygger det sosiale fokuset som preger hennes fokus.

Også Christian vektlegger det sosiale aspektet ved uteskole. Han snakker mye om samhold, det å lære elevene og vise hensyn til hverandres forskjellige behov og forutsetninger og bygge en vi-holdning i gruppen. Han fremhever og at uteskole er en arena hvor det er lettere å få til samarbeid mellom elevene. Christian har et mer praktisk rettet natur-fokus med læring av ferdigheter, eller «skills» som han kaller det, enn de andre informantene, og har tilsynelatende mindre fokus på fag. Han er opptatt av at elevene skal utvikle et forhold til naturen rundt seg og lære seg å ta vare på den og bruke den på en mest mulig skånsom måte. Det å kunne ta i bruk hele kroppen i uteskolen, fremstår som veldig viktig for Christian: *«Det å kunne ta og se og lukte. [...] det er jo det at uteskole, det å koble inn flest mulig sanser i det man gjør, ta og føle og gjøre og oppleve og bli sliten»*. Han legger heller ikke skjul på at han mener uteskole som læringsarena i mange tilfeller er langt mer egnet enn klasserommet: *«å ha naturfag inne. [...] Og vise en plansje av en blomst inne, ja det er stort sett skammelig»*.

Hannes fokus i gjennomføringen av uteskole er preget av at hennes klasse har hatt utfordringer med klassemiljøet. Hun kommer tidlig inn på at de har jobbet mye med relasjoner og relasjonsbygging og at uteskole har vært en av arenaene der de har jobbet mest med dette: *«Den klassen jeg har her nå, de er nok blant dem som kanskje har vært mest ute over en ganske lang periode. [...] vi har vært nødt til å jobbe med det sosiale veldig, veldig mye»*. Hun understreker verdien av å kunne bruke kroppen i skolehverdagen, men i motsetning til Christian vektlegger hun det å være i bevegelse og ikke det å bruke sansene: *«Vi er veldig opptatt av dette med fysisk aktivitet, masse fokus på det, og at de får reflektere over det og hvorfor det er viktig, ja. Være ute da»*. Hun uttrykker samtidig bekymring for barns lave aktivitetsnivå på fritiden, noe hun mener har endret seg til det verre i de siste årene. Hanne nevner også at de og jobber med faglige mål i uteskolen, men hovedfokuset virker å ligge på arbeid med det sosiale og det å være i fysisk aktivitet.

Informanten Sigrid skiller seg også ut i forhold til hvor hun legger fokuset på innhold i uteskolen. Først og fremst gjør hun det ved å understreke at uteskole er undervisning og ikke turdag, og at det derfor skal være en pedagogisk tanke bak det elevene skal sitte igjen med

etter uteskoledagen. Hun lister deretter opp en hel del elementer som beskriver en klar struktur for det hun mener er viktig å fokusere på i uteskole. Sigrid er den eneste av informantene som viser til en klar planmessighet i strukturen på uteskoledagen med at elevene forberedes på, og etterpå får prosessert, dagens innhold:

«Så vi starter dagen med å skrive hva vi skal gjøre på turen, [...] Så vi bruker hele dagen gjennomgående til den uteskoledagen med forarbeid og det å være der og etterarbeid. [...] Også går vi tilbake og da skriver vi fra turen så da, [...] for da har de noe på hjertet».

Hun har fokus på at elevene skal få varierte opplevelser og sier at de prøver å bruke forskjellige plasser i nærområdet for å oppnå dette. Sigrid er også opptatt av organiseringen i forhold til undervisning i forskjellige fag og det sosiale samspillet som foregår mellom elevene, og deler derfor inn elevene i mindre grupper. På det viset kan noen av pedagogene på trinnet ta seg av det faglige, mens andre kan følge opp det sosiale. Hun har og en klar formening om lekens rolle i uteskolen, og hevder at fri lek, som er veiledet, også vil være et faglig opplegg i seg selv. Det å lære seg å ta vare på naturen og bli selvstendige individer som tåler litt motstand, er og fokusområder for Sigrid: *«Bare det å mestre det å ta vare på tingene sine og vise respekt for naturen, det er jo en sånn gjennomgående gjennom hele skoleåret. [...] Litt sånn motvindskompetanse i å tåle å være ute i dårlig vær [...]»*. Vi vil hevde at Sigrid, i varierende grad, er innom alle de andre informantenes forskjellige fokus, og at hun derfor har det mest omfattende og sammensatte synet på hva uteskolen skal inneholde.

4.1.2 Forståelse av inkludering

Informantene har litt ulik forståelse for meningsinnholdet i inkluderingsbegrepet. De fleste mener at inkludering handler om at alle elevene skal ha tilhørighet i et fellesskap og at de skal bli vedsatt for den de er. Bente legger til at også den enkeltes følelse av å være inkludert er viktig når man skal definere hva inkludering handler om. Hun mener at den enkelte må føle at de har en viktig rolle og har noe å bidra med i klassefellesskapet. Hanne sier også at følelsen av å være inkludert må være tilstede, men hun mener det er viktig at den enkelte føler at de blir sett og hørt og at de får kjenne på både mestring og motivasjon. Andrea definerer ikke direkte hvordan hun forstår begrepet inkludering, men hun forklarer hvordan hun i sin rolle som lærer kan jobbe med inkludering gjennom å være en god rollemodell:

«Det å være en lærer som har, som ser elevene sine, [...] skaper tillit til elevene, du skaper trygghet, og ja, at elevene føler seg trygg på deg som voksen i klasserommet rett og slett. At du skaper gode relasjoner [...]. At alle blir inkludert og at man jobber med det sosiale miljøet i klassen, ja, det er jo kjempeviktig».

Sigrid ser ut til å ha en noe ulik forståelse av inkludering enn de øvrige informantene. Hun snakker først om inkludering i tilknytning til elever med funksjonshemninger og elever fra andre land og kulturer: *«vi har faktisk måttet jobbe litt med det å holde en som er mørkhudet i hånden. Det har vært litt sånn avstand»*, men etterhvert snakker hun også om inkludering som en del av alt det sosiale arbeidet de gjør i klassen. Hun kommer også inn på at det å få gitt tilstrekkelig informasjon til hjemmet, slik at elevene har med seg nødvendig utstyr og dermed har mulighet til å delta i ulike aktiviteter, også er viktig i forhold til inkludering.

Hanne forteller at de har jobbet mye med klassemiljøet og med relasjonsbygging i klassen. Hun sier det har vært behov for det. Resultatet av arbeidet er at elevene føler seg trygge på hverandre og at det er mye mer åpenhet nå enn tidligere. Hun sier: *«Nei, de er blitt flinke, de tar hensyn til hverandre og de vet hvordan de skal være med hverandre, og det overrasker meg mange ganger ... at de tør, når de vet hvordan det skikkelig kan skjære seg»*. Hun legger til at hun tror denne tryggheten og åpenheten gjør at alle i klassen føler seg inkludert. Når hun kommer inn på det sosiale miljøet blant jentene, forteller hun at det stort sett alltid er noen som ikke føler seg sosialt inkludert, men at jentene noen ganger kan være litt raske med å si ifra om at de ikke føler de blir inkludert. Sigrid forteller at de har jobbet mye med å lære elevene å inkludere seg selv og at det handler om å lære elevene å bli selvstendige: *«ikke gå alene og forvente at noen skal komme og spørre deg. Så du er nødt til å ta ansvar selv for å spørre»*. Barn som leker er ikke alltid oppmerksom på omgivelsene rundt seg og kan derfor oppfattes som lite inkluderende. Sigrid mener man må hjelpe elevene å forstå dette og at det derfor er viktig at de lærer seg å be om å få være med.

4.1.3 Forståelse av tilpasset opplæring

Informantenes forståelse av tilpasset opplæring kan hjelpe oss å forstå hvordan de jobber med å implementere dette prinsippet i uteskolen. Mens noen har lett for å forklare hva de legger i begrepet, har andre vanskeligheter og bruker mer tid på å sette ord på sin forståelse.

Både Christian, Bente og Andrea kommer først inn på det med å tilpasse og tilrettelegge etter nivå for at alle elevene skal ha utbytte av undervisningen, men spesifiserer ikke om de da snakker om faglig nivå, sosialt nivå eller begge delene. Hanne er mer klar på hva hun mener man må tilpasse undervisning etter, og hva hun mener er mest utfordrende, når hun kommer inn på nivå:

«De skal jo tilpasses ut ifra der de er og [...] de er jo forskjellige og de har jo rett til å få ut ifra der de er, modenhet og forhold til både sosialt og faglig. Og klart at det, det sosiale er kanskje det vanskeligste i forhold til tilpasset opplæring».

Kun Hanne kommer inn på at tilpasset opplæring faktisk er en rettighet elevene har, samtidig som hun vektlegger det sosiale perspektivet når man jobber med tilpasset opplæring. Sigrid snakker først om å tilpasse etter alle elevenes forutsetninger, uten å utdype dette noe mer, før hun så peiler seg over på spesialpedagogikk og setter det i sammenheng med tilpasset opplæring. Hun tar her for seg det å tilpasse faglig for deretter å flytte fokus over på det sosiale aspektet: «... så det er ikke spes.ped. kun i basisfagene, men også i forståelse av etikk og moral og normer og regler og rettferdighet og det å være en del av en gruppe». Det fremstår likevel som om informantene har en felles forståelse og er relativt enige om hva begrepet tilpasset opplæring betyr, men at de ikke har like lett for å sette ord på det.

Etter oppfølgingsspørsmål kommer det fram at flere av informantene fokuserer på det sosiale aspektet ved tilpasset opplæring, og de kommer med eksempler på hva de gjør og hvordan de tilpasser undervisningen på ulike måter. I forhold til det sier Andrea:

«Jaa ... det kan man jo sånn som sosial trening for eksempel. Så kan man tenke igjennom hvordan man tilpasser grupper for eksempel, lekegrupper, nå har jo jeg mest med de små å gjøre, sånn at de skal kunne fungere godt i lag og at de skal inkludere hverandre».

4.2 Inkluderende strategier i uteskolen

Gjennom ulike faglige og sosiale aktiviteter skal elevene inkluderes i et fellesskap i uteskolen. I denne delen presenterer vi hvordan informantene planlegger og gjennomfører en inkluderende undervisning for alle elevene.

4.2.1 Det sosiale fellesskapet i klassen

Samtlige av informantene snakker om uteskole som en ypperlig arena for å jobbe med det sosiale miljøet i klassen og veldig mye av det sier de gjør i uteskolen viser nettopp dette. Christian har fokus på at uteskole er noe klassen gjør sammen og legger derfor opp til at det skal være sosialt og hyggelig og at elevene skal lære seg å ta vare på hverandre. Han mener det å ha et slikt vi-fokus er ekstremt viktig for det sosiale miljøet i klassen:

«[...] jeg legger opp til at vi hele tiden er alle på tur i lag, og ... empati og omsorg ligger i bunnen. [...] å gå i lag, stoppe i lag, passe på og ordne om noen har gnagsår. Så det tenker jeg at det er jeg veldig bevisst på [...] at et sosialt læringsmiljø ... det skal ligge i bunnen».

Han legger til at man for å styrke det sosiale miljøet også bør legge opp til hyggelige gruppeoppgaver som må løses sammen og at man forsøker å lage settinger som innbyr til sosiale aktiviteter, for eksempel når man sitter rundt bålet. Hanne mener at det sosiale har alt å si for miljøet i en klasse og er bevisst relasjonsbygging som en del av det å skape et godt klassemiljø. «... jeg synes jo det med klassemiljø er så ufattelig viktig [...]. Har man ikke det bra sosialt og har gode relasjoner, så har vi ikke sjans [...]». Andrea snakker også om relasjonsbygging som et viktig moment for å skape et godt miljø i klassen. Hun ønsker derfor å være en god rollemodell for elevene, da hun mener elevene påvirkes av hennes holdninger og handlinger. Hun mener læreren må være aktiv blant elevene for å være tilgjengelig der det skjer, og når elevene trenger det. «... det at du er tilstede og ser elevene, lytter til dem, [...] bygger de her sakte med sikkert gode relasjonene mellom elevene. [...] klarer du å skape gode relasjoner mellom elevene, så vil det også smitte elevene imellom».

Sigrid er også bevisst sin posisjon som rollemodell for klassen, og at hun bevisst anvender denne rollen i et holdningsskapende arbeid med å få til et inkluderende klassemiljø.

«Jeg snakker mye om at jeg er så stolt av elevene når de lar en venn få tid til å tenke seg om. [...] jeg håper og tror at jeg klarer å formidle et trygt læringsmiljø der det å være en god læringsvenn er viktig og virkelig anerkjent, så jeg tror jeg jobber veldig bevisst på å bryte ned det med å få status. Du får status hos meg hvis du er omsorgsfull og hjelpsom, du får ikke status hvis du har det fineste håret eller, og det tror jeg sprer seg. Så mine holdninger synes jeg gjenspeiler seg i gruppa».

Flere av informantene nevner at leken har en viktig rolle for det sosiale miljøet i klassen. Mange har derfor fokus på å bruke mye lek i uteskolen, både i organiserte og uorganiserte former. Både Sigrid, Andrea og Bente har frilek som en fast del av uteskolen. De forteller at de kan få mye ut av å observere elevene i lek. Bente forteller at de ofte øver seg på å leke sammen to og to, og at de da trekker to tilfeldige som skal leke sammen. Det blir et slags samarbeid der de må lære seg å bli enige, og at de ikke alltid kan få viljen sin. De må også lære seg å være sammen med noen som kanskje ikke er en bestevenn, men som likevel er en klassekamerat. Hun mener dette er en fin øvelse for at alle i klassen skal lære seg å være sammen med alle. Sigrid forteller at de bevisst legger opp til å dra til ulike steder når de har uteskole, slik at ungene stadig får nye lekearenaer å utforske. Hun mener det gir en naturlig dynamikk i gruppa, da ungene gjerne søker sammen etter interesser og dermed selv bryter opp fra det faste mønsteret og hvem de vanligvis er sammen med. Når de ikke har de vante omgivelsene i skolegården rundt seg, må elevene lære seg å finne på andre ting enn de vanligvis gjør i friminuttene. Om dette sier hun:

«[...] når man er på nye lekeplasser, så blir det nye vennskap, for de finner nye leker, og noen plasser bygger de hytter, og noen ganger klatrer de i de høye klatrestativene, og noen ganger er de, ja, i en akebakke, og så blir det litt ut fra interesser at de deler seg opp [...], for det er jo slik at det er noen elever som alltid spiller fotball ute i friminuttene, og de får jo ikke lekt sammen med noen andre, de øver ikke på rollelek eller noen ting. Men dersom vi drar på tur uten ball med oss, så blir de på en måte tvunget til å være sammen med andre. Så det er jo også en sånn ting som skjer av seg selv når vi drar på nye plasser og varierer det».

I likhet med Bente deler også Andrea ofte elevene inn i lekegrupper, men Andrea har som regel større grupper enn to og to. Hun mener det skjer utrolig mye sosial trening i leken. I lekegruppene får elevene blant annet oppgaver der de må øve seg på å bli enige og på å være sammen i gruppe. Også øver den enkelte seg ekstra på det hun ser de trenger litt hjelp til. «Så noen som kanskje trenger å øve litt ekstra på å be om å få være med i leken, [...] må øve seg på å inkludere andre i leken [...]». Andrea er veldig bevisst uteskolen som en gylden anledning for å observere elevene. Hun ser på hvordan de samarbeider og inkluderer hverandre, og hvordan dynamikken i gruppa er. Hun mener man får mulighet til å både veilede elevene og bygge relasjoner til dem på en helt annen måte enn inne i klasserommet.

Samtalen med elevene går også mye lettere ute. Hun sier det henger sammen med at dette er en mye mer naturlig arena å prate på enn inne i klasserommet. Sigrid observerer også samspillet mellom elevene i uteskolen. Hun mener det kan gi mye informasjon om hvem som trenger litt hjelp og sosial støtte. «*De her snille jentene som går og holder i hendene, det er ikke de som trenger deg*», sier hun. Hun legger til at hun er ekstra påpasselig med å følge med, dersom det er noen som henger veldig tett sammen. «*[...] da følger jeg veldig med på hvordan de inkluderer andre [...] og jobber veldig bevisst på at vi bryter opp, at ikke det blir sånn klink-klasse [...]*». Dette gjør hun både for å bygge opp en inkluderende klasse, men også for at elevene skal få nye vennskap, slik at alle har flere å være sammen med.

Også Bente kommer inn på det at enkelte elever trenger litt sosial støtte. Hun har noen som ofte trekker seg unna og ønsker å være for seg selv. Hun legger til at de selvfølgelig skal få lov til å være alene av og til, men at de også må lære seg at man noen ganger må være sammen med andre. For henne er det viktig at elevene lærer at de har en viktig plass i klassen, og at det både er ønskelig og ofte nødvendig at de deltar i både lek, gruppearbeid og andre aktiviteter. Sigrid forteller også om hvordan hun kan veilede elevene til lek og samvær, spesielt i forhold til de elevene med litt ekstra utfordringer som trenger ekstra hjelp. I mange tilfeller trenger medelevene hjelp til å vite hvordan de skal forholde seg til, eller hvordan de kan hjelpe, elever som strever på ulike måter, og hun mener det er viktig å få frem at vi er alle ulike, med ulike behov og dermed ufarliggjøre forskjellene litt. Hun sier:

«Jeg er kanskje litt sånn ærlig med dem og, jeg tror de tåler å høre det og jeg tror de tåler å se forskjellene. Vi har snakket om at vi er født forskjellig og det betyr ikke at man er en dårligere venn [...]».

I både Sigrids og Bentes klasser har de jobbet mye med å normalisere at det er ulikheter blant elevene og skape holdninger som aksepterer at man ikke er like, men likevel likeverdige. Dette gjelder ikke bare fysiske forskjeller, men også faglig og sosialt. Bente mener det er viktig å synliggjøre for klassen at når det gjelder fag, så er det er innsatsen som teller:

«[...] også snakker vi jo veldig masse i klassen om at alle her er jo forskjellig. Noen vil jobbe raskt og noen jobber litt sakte, men alle gjør jo sitt beste. Så selv om noen klarer å skrive et helt ark med norsk, og noen klarer et halvt, så har de jobbet like godt».

Også Sigrid verdsetter elevenes innsats, noe hun også synliggjør for klassen. Hun forteller at hun ønsker at elevene skal lære seg å respektere hverandre for hver sine styrker og at hun derfor forsøker å løfte elevene frem for det de kan løftes frem for. Christian snakker om hvordan uteskole er en fin motvekt til ordinær klasseromsundervisning, da flere av elevene som ikke mestrer så godt inne, ofte får det bedre til ute: *«det kan faktisk ... jevne seg ut og tyngdepunktet forflytte seg litt»*. Han legger til at ute lærer man ofte ferdigheter som man ikke lærer i klasserommet. *«[...] man trenger jo å bekreftelse og mestring, på at man duger og at man er noe, det er veldig fint med å være ute»*.

4.2.2 Faglig inkluderende strategier

Variasjon er et nøkkelord når det kommer til hva de forskjellige informantene gjør av faglig inkluderende strategier i uteskole. Også her har informantene mye til felles med hverandre med et grunnleggende positivt syn på det utvidede klasserommets potensiale for faglig læring.

Bente sier hun føler at elevene stiller mer likt, og at faglige forskjeller blir litt mer utvisket utendørs, men hun vektlegger likevel viktigheten av å planlegge aktivitetene godt, slik at alle kan delta. Hun mener at oppfølging av elever som trenger mye støtte ikke blir like synlig når de jobber med fag i uteskole fordi de ikke trenger like mye støtte, i praktiske oppgaver. *«Det må jo føles godt for den eleven og å tenke at «i dag klarte jeg alt selv, ingen trengte å være på meg»*». Hanne sier at hun fokuserer på å ha læringspartnere som byttes regelmessig, og på bruk av åpne spørsmål, for å inkludere alle, da de er så faglige forskjellige. Hun mener likevel det er viktig at elevene må tørre og utfordre seg selv og svare på spørsmål foran de andre elevene. Flere av informantene nevner at de bruker organisert lek for å implementere fag i uteskole. Bente begrunner bruken med gleden aktiviteter utendørs gir elevene: *«så vet man at det kommer den dagen der man kan legge opp til sånn praktisk og morsomt, og ungene elsker jo å være ute. Du får jo alle med deg med en gang»*. Sigrid sier at de gjerne kjører litt kortere faglige opplegg utendørs. Hun viser til lekens rolle i den faglige inkluderingen med et tverrfaglig eksempel om en ordstafett, hvor elevene setter sammen ord og begreper fra forskjellige fag de har jobbet med tidligere. Også noen av de andre informantene tar opp det å jobbe videre med fag fra ordinær klasseromsundervisning i uteskolen, men Sigrid ser ut til å være mest bevisst dette: *«Så når vi har om dyr i naturfag, så skriver vi om dyr i norsken også, lærer vi oss dyresanger i musikken, og så har vi om dyr på uteskole»*. Når det kommer til et mer skolerelatert fag som norsk, mener Christian at skriveprosesser er lettere å få i gang for de

som sliter med det ved å skrive om ting som de har opplevd, spist eller sett utenfor klasserommet. Noe også Sigrid er enig i:

«... for da har de noe på hjertet. De kan fortelle hvem de har vært sammen med, hva de hadde på brødiskiva, om de frøs på hendene, hvordan været var, så det er lett å finne noe å skrive om, det er ikke sånn det her med å dikte en historie, da sliter de som ikke har så mye fantasi».

Dette fremstår en faglig inkluderende tilnærming, da oppgavene blir gjennomførbare for flere. Flere av informantene kommer inn på uteskole som en inkluderende læringsarena gjennom tilgangen til natur, og all variasjonen man kan finne der og dra nytte av. Andrea tar opp det med å observere endringer hos planter og dyr gjennom årstidene, som noe som er konkret og lett å gjøre for de minste. Christian vektlegger også naturens allsidighet, og det å knytte faglig innhold opp mot det man finner i den. Han kommer også inn på mulighetene elevene har til å utforske og ta kontroll over sin egen læring: *«Vi bruker mye tid på utforskning så elevene får utforske og hente ting, og kanskje får vite noe om tingene da i etterkant når de har funnet de».*

4.2.3 Gruppeinndeling

Informantene bruker ofte gruppeinndeling som en del av en inkluderende strategi i klassen. De forteller at det ligger en pedagogisk tanke bak inndelingen, og at de på mange måter kan styre det de ønsker å oppnå gjennom måten de deler inn gruppene på. Christian er opptatt av at elevene skal ha en viktig rolle i gruppa, og av den grunn deler han som regel kun inn i små grupper på ca. 3 stykker. Han mener at man ved å dele inn i små grupper sørger for at alle gruppe medlemmene må være aktive, og at de dermed blir viktige for gruppa. Han er også opptatt av at elevene må få litt å bryne seg på, men at de likevel må få oppleve å få til noe: *«Aktivitet, mestring og mestring med underpunkt litt utfordring, det må være litt sånn der bitte litt, men ikke for, listen må ikke legges for høyt».* Både Andrea og Bente forteller om hvordan de ofte fordeler de «sterke» elevene på gruppene slik at de kan hjelpe de som trenger litt ekstra hjelp, til lesing f.eks. *«... slik at de kan hjelpe hverandre og støtte hverandre og gjøre hverandre gode»*, forklarer Bente. Andrea forteller at hun fokuserer på både det faglige og det sosiale samholdet når hun deler inn grupper, og at det i hennes klasse er langt fra alle som får være på gruppe sammen. *«... altså noen grupperinger er jo veldig uheldig som vi unngår, ... rett og slett. De har litt dårlig påvirkning fra hverandre».* Hun sier også at hun noen ganger setter de «sterke» elevene på samme gruppe, slik at de kan stimulere og motivere hverandre.

Sigrid forteller at alle de ansatte vet hvilke elever som trenger ekstra oppfølging og hvem som trenger å ha noen voksne i nærheten. Hun forklarer at de som ikke har det faglige opplegget, går rundt på gruppene og er tett på de som trenger det.

Bente har en tanke om at man kan bruke gruppeinndelingene til å bygge fellesskap i klassen og mener derfor at gruppene må variere: *«Jeg tenker jo at det er viktig at ungene får være på gruppe med alle i klassen sånn at de blir godt kjent med alle, og kan jobbe sammen med alle, og samarbeide med alle da»*. Likevel ser hun an hva de skal gjøre, og om det er selve aktiviteten eller samarbeidet som er viktigst, da dette også påvirker hvem som får være sammen på gruppe. Også Sigrid har fokus på å bygge fellesskap og et godt læringsmiljø i klassen og er derfor påpasselig med hvem som er på gruppe sammen. Hun er opptatt av at samspillet i gruppene fungerer godt, og at elevene kan vise hensyn til hverandre. *«[...] jeg utsetter ikke de som strever med å være sammen med de som har minst empati»*. Hun roser ofte elevene når hun ønsker å fremheve fin oppførsel, og når de er rause og tålmodige med medelevene sine: *«[...]Jogså er det noen som er kjempeflink til å hjelpe de som ikke får det til, også gir jeg masse skryt til de som klarer å være en god læringsvenn [...]»*. For Hannes klasse er det nødvendig med struktur gjennom hele skoledagen, og de må derfor bruke de samme gruppene over en lengre periode, uansett aktivitet. På den måten kan også de som strever med sosialt samspill, få noen få å forholde seg til av gangen. *«[...] faste grupper, sånn at ikke gruppene blandes. Da får man sikret at det går bra, og så må de på forhånd bli enige om hva de skal leke [...]»*.

4.2.4 Differensiering

Informantene fokuserer på litt forskjellige ting når det kommer til grepene de gjør for at alle elevene skal ha lik mulighet til å delta i de ulike læringsaktivitetene de bedriver i uteskolen. Felles for informantene er tanken om å tilpasse undervisningen til hver enkelt ut ifra nivå, og da nevnes gjerne de som ligger på et lavere nivå. Sigrid sier at hun fokuserer på at dette helst bør gjennomføres uten at det blir en stor forskjell. Sigrid og Andrea kommer også inn på at det er viktig å tilpasse undervisningen til de elevene som ligger på et faglig høyere nivå. Andrea sier: *«kanskje har du noen enklere oppgaver, du har noen litt ekstra vanskelige sånn at du vet at noen vil ha nytte på å bryne seg på. Så det er jo det her å treffe alle de ulike nivåene»*. Sigrid vektlegger at det er viktig å kjenne elevene godt for å kunne gi dem oppgaver de har mulighet for å løse. Også her viser hun et noe mer helhetlig perspektiv og kommer inn på en rekke områder hvor en som lærer kan differensiere undervisningen:

«noen kan lære best i korte små økter, noen lærer best ved å være fysisk aktive, noen lærer best med litt avbrekk, og noen får kanskje til de minste motstands, altså de laveste nivåene innenfor normal opplæring, og noen får til masse og burde ha litt mer utfordringer. [...] så blir det en tilpasning på mengden.».

Også Bente bruker fysisk aktivitet for å differensiere undervisningen, men mener og at en mer stillesittende undervisning vil være tilpasning for andre elever: *«Noen er jo praktisk anlagt og noen er teoretisk anlagt, så at man legger til rette for at man kan bruke kroppen noen ganger, og at man sitter i ro ved pulten andre ganger [...]».* Bente underbygger dette med at det for henne er viktig tilpasse undervisning, slik at den treffer flest mulig.

Både Andrea og Sigrid forteller at elevene skriver logg som en avslutning på uteskoledagen, slik at de får bearbeidet det de har gjort i løpet av dagen. Men selv om begge bruker logg som en del av uteskolen, og har klasser på samme årstrinn, så gjør de det på ganske ulike måter. Sigrid gir elevene en fast tidsramme hvor de får skrive og tegne i boken sin:

«så kommer vi tilbake og skal skrive i uteskoleboka så vet de hva de skal gjøre. [...] vi finner ikke opp kruttet hver uke, [...] også sier vi at fra nå og i en halvtime skal dere skrive og fargelegge. Det er ingen vits å skynde seg, det er, så lang tid har vi. Også blir det så fint som det blir, og så leker vi resten av dagen».

I Andreas klasse er det hun som skriver, mens elevene forteller hva de har gjort, én ting hver. Setningene kommer opp på tavla, og de elevene som kan og vil skrive selv, gjør dette, mens de andre får en utskrift av det de produserer sammen på datamaskinen:

«Da får ungene komme med hva husker de spesielt, og hva har de gjort på denne turen. [...]også passer jeg på at alle navnene blir med [...] også får de tegne fra turen, sant. For det blir jo en fin måte å bearbeide at vi snakker om hva har vi lært, hva har vi sett. Vi skaper jo et fellesskap, det er jo felles opplevelser, samtidig at det blir litt stas det her at de får se navnet sitt og hva de har gjort».

4.3 Muligheter og utfordringer

Samtlige av lærerne trekker frem mulighetene det gir ved å bruke uteskole som en del av sin pedagogiske praksis.

4.3.1 Muligheter med uteskole

«... jeg tenker at jeg fristiller dem fra kø-helvetet, som jeg synes kanskje skoleverket er for små unger». Dette er det første Sigrid kommer med når hun snakker om hvilke muligheter uteskole gir elevene. Christian, som har et sterkt fokus på det å lære seg turferdigheter i sin praksis, fremhever viktigheten av at elevene får lært seg det han kaller «gode skills». «Så liksom alle sånne ting; konsentrasjon, flid, samarbeid, alle sånne gode «skills» som ikke bare går på matematikk og norsk er, er beste plassen å trene på sånt er ute ...» Dette mener han er en av mulighetene uterommet gir elevene. Om de ikke lærer seg slike «skills», vil naturen servere dem konsekvensene av det midt i fleisen: «du kan ikke sitte og sove på stolen, du må faktisk konsentrere deg om hvor du setter beina og forholde deg til noe». Bente hevder at elever som trenger ekstra oppfølging, ikke må følges opp like mye utendørs og at det således åpnes nye muligheter for dem. Hun sier også at det heller ikke blir like synlig for de andre elevene at noen får hjelp hele tiden. Hanne, på sin side, fremhever at elevene samarbeider bedre i uteskole og at forskjellene ikke blir like tydelige «... de kan samarbeide på en oppgave uten at det kommer frem de store faglige forskjellene f.eks. Eller sosiale forskjellene for den saks skyld, når vi er ute, så det synes jeg er veldig bra». Flere av informantene understreker uteskolens verdi, og de mulighetene den gir for relasjonsbygging mellom alle involverte. Sigrid mener at det åpnes opp muligheter for relasjonsbygging når eleven blir samlet på trinn og ikke bare klassevis, og sier og at det er lettere å få til relasjonsbygging siden det er morsomt å dra på tur, og at de fleste da har godt humør. Dette støttes av Andrea som hevder at samtaler mellom lærer og elev går lettere ute, og at den derfor kan komme tettere inn på elevene. Sigrid ser og muligheter for relasjonsbygging i det faktum at det blir mindre kjefting på grunn av støy. At vi er omringet av lyder faller seg mer naturlig når man er utendørs. Hun hevder også at utfordrende elever ikke er like utfordrende ute i andre miljøer. Noen av de andre informantene er også inne på dette og tar opp mulighetene uterommet gir elever som ikke helt passer inn i klasserommets faste rammer. Bente legger ikke noe mellom og hevder at: «Uteskole er jo veldig genialt. Og det beste er jo at du får se disse elevene som kanskje faller litt igjennom i klasserommet, at de får virkelig skinne når de er ute. Det er jo det beste med uteskole.» Christian sier at grunnen til at disse elevene får skinne i andre miljøer, er at man rett og slett kan gjøre ting som ikke kan gjøres i klasserommet. Også Sigrid mener at

arenaen er viktig for disse elevene, og sier hun er veldig for at de må få lov til å skinne, de også. Hun gir følgende eksempel: *«jeg er jo veldig for å ha klassetur og overnatting på alle trinn [...] For det er jo noen helt andre som stiller sterkt på å overnatte hjemmefra, enn de som sitter og er flink i klasserommet, det er gjerne de stikk motsatte ungene».*

4.3.2 Utfordringer med uteskole

Informantene har mye fokus på alle mulighetene uteskolen gir, men noen få utfordringer har de også å nevne. Hanne og Bente snakker om at det kan være en utfordring dersom man har elever med spesielle behov, og man må planlegge og tilrettelegge for at det må være fremkommelig der de skal ha uteskole, for eksempel for elever som sitter i rullestol. *«det skal jo tilpasses det i forhold til hvor vi kan dra og, ja føre og alle sånne ting»*, sier Hanne. Bente nevner også føret og legger til at de også må tenke gjennom hvor langt de kan dra. Etter at hun får tenkt seg litt om, sier hun at så lenge de har tenkt igjennom ting på forhånd og gjort noen bevisste valg, så er jo egentlig ikke fremkommelighet noen utfordring.

For mye struktur kan også være et problem, sier Andrea, og legger til: *«For at de er ute, og kroppen er i 3. gir for å si det sånn. Sånn at det å ... å få gitt informasjon det kan jo være utfordrende av og til»*. Hun opplever også at det av og til kan være utfordrende å ha en så stor læringsarena som man har i uterommet. Hun begrunner dette med at man ikke klarer å ha samme oversikten som inne i et klasserom, og at det kan oppstå konflikter som man ikke får med seg. Ute er det lettere å gjemme seg bort sånn at de voksne ikke får observert hva det er som skjer, sier hun. Også Hanne nevner ulike basketak som en utfordring. *«det er en del konflikter ... blant guttene ... og mye litt sånn der herjing og slåssing og litt sånn der»*. Hun sier det oppstår spesielt i frileken, ved fravær av regler og rutiner, og legger til at man ikke kan ha full oversikt, for man kan ikke følge elevene hele tiden. Hun forteller også at hun har opplevd at elever kan stikke av når det skjærer seg, og at utfordringen da blir at det gjerne bare er én lærer igjen med resten av klassen.

Sigrid sier at det er energikrevende å være barneskolelærer da man må være tilstede, og være på hele tiden. *«[...] det er litt sånn at du må springe å tisse og du kan egentlig ikke, hvis du har vondt i magen så kan du ikke sitte å gjøre deg ferdig (ler) for du må være der»*. Hun mener at med alt elevene får igjen for å ha uteskole, og med alt det krever av læreren, med både innsatsen som legges inn og fraværet av pauser, så kunne uteskoledagen godt være kuttet med en time. Hun sier: *jeg tenker at [...] mulighetene innenfor fagplanen er der. Men da må*

man ha en kommune som er villig til å si at «sånn gjør vi det», og eventuelt en skoleleder som er modig nok til å si at «dette gjør vi». Etter en stund kommer hun på at det også kan være utfordrende dersom man ikke møter støtte i teamet sitt til å praktisere uteskole siden det krever både innsats og engasjement i både planlegging og gjennomføring:

«Hvis jeg kommer på et team med kollegaer som ikke ønsker å prioritere uteskole, slik som meg, så blir det krevende. Så jeg er jo avhengig av et team som ikke er motstandere eller redde for å være ute. Da hadde det hjulpet med en ledelse som la føring for at "slik gjør vi det her". Kollegaer som ikke drar sin del av lasset er også en utfordring. Men jeg klarer meg med folk som "er med". Alle trenger ikke være like frelst som meg».

5.0 Drøfting

Formålet med denne studien er å finne ut hvordan uteskole kan benyttes som en læringsarena for å fremme sosial og faglig inkludering av alle elever. I kapittel 4.0, *Presentasjon av funn*, formidlet vi funn fra de fem intervjuene vi har gjennomført. Disse funnene viser at uteskole gir rom for inkludering på mange plan, og at anledningen til å tilpasse opplæringen, både faglig og sosialt, samt muligheten for å bygge relasjoner i klassen gjennom faglige og sosiale aktiviteter, er nøkkelen i forhold til inkludering. Vi vil nå ta for oss disse funnene og drøfte de opp mot de teoretiske perspektivene som ble presentert i kapittel 2.0, *Teoretisk forankring*. Gjennom denne drøftingen vil vi forsøke å besvare studiens problemstilling: *Hvordan kan lærere bruke uteskole som en inkluderende læringsarena?* Vi har delt dette kapittelet inn i to deler. Den første delen, *Uteskole i et inkluderende perspektiv*, går inn på hvilken betydning lærere tillegger begrepet uteskole, og hvilke overordnede tanker og ideer de har rundt uteskolens muligheter for elevenes faglige og sosiale inkludering. Den andre delen, *Inkluderende strategier i uteskolen*, går inn på hvilke overordnede tiltak lærerne gjør, ut fra didaktiske og pedagogiske overveielser, for at hele elevgruppen skal ha mulighet til å være faglig og sosialt inkludert. I tillegg tar denne delen for seg hvilke utfordringer det å bruke uteskole som en pedagogisk læringsarena, kan føre med seg.

5.1 Uteskole i et inkluderende perspektiv

I intervjuene kommer det frem at alle informantene verdsetter uteskolen som læringsarena høyt, og de begrunner dette på ulikt vis med hvilke fordeler det har på både individnivå og

klassenivå. Med grunnlag i innsamlet data vil vi hevde at det eksisterer en felles forståelse blant informantene om at uteskole er en læringsarena hvor man kan kombinere tur, lek, moro og fysisk aktivitet for å praktisere en friere form for læring gjennom samhandling og interaksjon med andre. Det ser også ut til å være enighet om at uteskole legger til rette for å jobbe med sosiale ferdigheter, variert tilpasset opplæring og bygging av relasjoner og fellesskap i klassen. Denne forståelsen kjenner vi igjen hos Jordet (2010) som både beskriver uteskole som en arena hvor man kan praktisere et mangfold av praksisformer, arbeidsmetoder og didaktikk, men også knytter sosiokulturell læringsteori opp mot uteskole, og fremhever at elevene der må forholde seg til både sosiale og fysiske omgivelser hvor kunnskap blir til i samhandling med andre. Men til tross for at de er enige om de mange fordelene ved å praktisere uteskole, så har de likevel nokså ulikt syn på hva de vektlegger at uteskolen skal inneholde, og hvor den kan foregå. Flere av informantene fremhever mulighetene for å kombinere lek og moro med fysisk aktivitet. Dette for å oppnå faglig læring underveis som en måte å variere arbeidsmåter og drive undervisning i uteskolen, noe som støttes av Jordet (2010) som sier det er en sammenheng mellom fysisk aktivitet, samhandling og læring. Andre har også dette fokuset på lek, men fremhever viktigheten av at leken er veiledet, for at det pedagogiske aspektet ikke skal forsvinne underveis. Vi tolker det slik at uteskolen åpner opp for en mer aktiv form for undervisning som ikke er underlagt klasserommets fysiske begrensninger og krav til formaliteter, og som dermed legger til rette for denne variasjonen. Læreplanens *prinsipper for opplæringen og læringsplakaten* omtaler bl.a. det å variere arbeidsmåter, og det å variere intensitet og organisering, som viktige virkemidler for å oppnå tilpasset opplæring (Udir, 2015a, 2015b).

En norsk studie utført av Grønningsæter, Hallås, Kristiansen, og Nævdal (2007) viser at uteskole preges av mer fysisk aktivitet sammenlignet med vanlige skoledager, og at den fører til bedre fysisk form hos elevene. Jordet (2010) sier seg enig i dette, og legger samtidig til at uteskole stimulerer elevenes motoriske ferdigheter. Dette kan vi kjenne igjen i Hanne's fokus. Hun snakker hovedsakelig om mulighetene for å bruke kroppen når hun trekker fram fysisk aktivitet som en av fordelene med uteskole. Hun anser dette som et tiltak mot mye stillesitting og dårlig kondisjon blant dagens oppvoksende generasjon. Hun forteller at stillesitting har blitt et økende problem de siste årene, hvor mange heller spiller dataspill enn å være i aktivitet utendørs, noe Jordet (2010) også bekrefter er tilfelle. Vi forstår det slik at Hanne anser bruken av uteskole som en arena for stimulering av elevenes fysiske form og helse, når hun trekker fram det fysiske aspektet med uteskole.

Christian vektlegger også det fysiske aspektet, men har en noe annen tilnærming til hvorfor dette er viktig for han. Han trekker fram det å få lov til å bli sliten, og hvilke konsekvenser dette kan ha for det inkluderende perspektivet. Han hevder det kan være lettere for andre elever å være i lag med, og samhandle med, utagerende elever, om disse får brukt kroppen og tatt seg litt ut før forskjellige aktiviteter skal gjennomføres. Ifølge Fiskum og Jakobsen (2012) reduserer uteskole negativ atferd, da den har en positiv atferdsmessig effekt på elevenes konsentrasjon, og verbale og fysiske utagering. Om en sammenligner fysisk aktivitet i en vanlig gymsal med fysisk aktivitet i uteskole, mener vi uteskolen bedre kan tilrettelegges for inkludering. Det ekskluderende konkurransepreget en ofte kan se i forskjellige gymsalaktiviteter, er ikke like tilstedeværende i uteskolen. Her bruker elevene kroppen på transportetapper og undersøkende aktiviteter i bebygd nærmiljø og natur, og aktiviteter med elementer av konkurranse er ofte preget av lek og moro.

Flere av informantene forteller om viktigheten av å lære seg ferdigheter og det å kunne ta vare på seg selv, og fokuserer på livsmestring når de fremhever hvordan uteskolen kan legge til rette for at elevene skal bli selvstendige individer. Dette kan vi se i sammenheng med den nye læreplanens overordnede del, og formålet med opplæringen, som tar for seg skolens samfunnsoppdrag og blant annet sier at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine (Udir, 2017b). Sigrid er opptatt av at elevene skal utvikle det hun kaller «motvindskompetanse», og refererer da ikke bare til det å kunne være ute i dårlig vær, men også det å tåle litt motstand

Det å bli kjent med og vise respekt for naturen fremstår som viktig for alle informantene. Flere fokuserer på at elevene lærer å bruke og ta vare på naturen og miljøet på en god måte i uteskolen. Dette fokuset på natur og miljø kjenner vi også igjen i læreplanens *Formålet med opplæringen* (2017b). Christian, som er opptatt av å bruke det man finner av forskjellige artefakter i naturen, trekker fram mulighetene for å bruke sansene på en annen måte enn i klasserommet, som en av fordelene med uteskole. Han vektlegger det å kunne ta på, føle og oppleve det man jobber med, og understreker dette ved å hevde at det er skammelig å bruke plansjer av planter man finner ute i naturen som læremiddel i klasserommet. Dette samsvarer med hvordan Jordet (2010) knytter den tredje dimensjonen innenfor sosiokulturell læringsteori med uteskole. Her hevder han at språkets medierende funksjon er for mye vektlagt og at kunnskapsdannelse gjennom erfaringer med artefakter er undervurdert. Ting blir på mange måter for abstrakte i klasserommet. Også Dewey og Vygotsky problematiserte

dette forholdet, og var i sin tid opptatt av hvordan man kunne skape kobling mellom generelle kunnskaper og erfarte kunnskaper (Säljö, 2017).

Flere av informantene fremhever viktigheten av fellesskapsfølelsen en kan oppnå i uteskole. Dette knytter de gjerne opp mot det å dra på tur, og turfellesskapet man får når man oppholder seg i lag og gjør ting i lag. Christian forteller at elevene her har større muligheter for å lære seg samhold, og det å vise hensyn til hverandres forskjellige behov og forutsetninger. Videre sier han at han alltid fokuserer på at det skal være hyggelig med klassen, og at han ønsker å bygge en vi-holdning i gruppen. Dette samsvarer ifølge Jordet (2010) med fellesskolens overordnede mål om at alle skal delta i det samme læringsfellesskapet, uavhengig av egne forutsetninger, bakgrunn og kjønn. Ut ifra vår forståelse vil vi hevde at denne tilnærmingen også kan sies å være med på å legge grunnlaget for et inkluderende klassemiljø, da vi kan trekke paralleller til Bachmann og Haugs definisjon av en inkluderende læringsarena (2006). Enkelte forteller at uteskolen er en ypperlig arena for å jobbe med sosiale ferdigheter og relasjonsbygging, og fremhever at det er bedre å jobbe med dette ute, enn i klasserommet. Det at en ofte jobber på andre praktiske måter i uteskolen, kan lede til en annen dynamikk i det sosiale samspillet (Jordet, 2010), noe som igjen kan være med på å tilrettelegge for sosial interaksjon. Ikke alle elever behersker klasserommet som læringsarena, og trenger mer handlingsbaserte tilnærminger for å mestre skolefaglige læreprosesser (Jordet, 2010). Hanne, som har hatt utfordringer med klassemiljøet, er veldig klar på at hun vektlegger uteskolens betydning som arena for relasjonsbygging og det å jobbe med sosiale ferdigheter. Hun har vært veldig mye utendørs med elevgruppen over lang tid, og har hatt hovedfokus på å få klassen til å fungere i lag. Det er vanskelig å se bort fra at en av grunnene til at hun har fått klassemiljøet til å fungere, kan være de positive relasjonene som Jordet (2010) mener det er flere av mellom lærer og elev, og mellom elever, i uteskolekonteksten.

Informanten Sigrid representerer et mer sammensatt syn, hvor planmessighet og struktur preger en mer helhetlig pedagogisk tilnærming til uteskole. I motsetning til de andre informantene, vektlegger hun at uteskole ikke er turdag, og at det alltid bør ligge en pedagogisk tanke bak det man gjør i uteskolen. Ifølge Jordet (2010) eksisterer det ikke motsetninger mellom det man lærer i klasserommet, og det man lærer i uteskolen. Sigrid fokuserer også på viktigheten av for- og etterarbeid når hun jobber med undervisningsopplegg i uteskolen, og knytter således bånd mellom det hun sier de gjør i klasserommet, og det de gjør i uteskolen. Dette samsvarer med Jordets (2010) definisjon av det utvidede

klasserommet, hvor samspillet mellom de teoretiske aktivitetene i klasserommet, og de mer praktisk fokuserte aktivitetene utenfor klasserommet, er sett på som viktige for å utvide perspektivet på læring og dannelse. Godt planlagte utendørsaktiviteter som blir undervist og fulgt opp, slik Sigrid hevder hun gjør, legger til rette for at elever kan utvikle sine kunnskaper og ferdigheter på en måte som tilfører verdi til den vanlige undervisningen i klasserommet (Rickinson et al., 2004).

I Jordets (2010) definisjon av uteskole framgår det at både nærmiljø og lokalsamfunn kan tas i bruk som ressurs i opplæringen når undervisningen flyttes ut av klasserommet. Informantene har en felles forståelse for at uteskole foregår utenfor klasserommet, men flertallet styrer rett inn på og tar opp bruk av naturen i nærområdet, når det kommer til hvor uteskole kan praktiseres. Christian, som er den informanten som har mest fokus på dette, kommer kun inn på bruk av skog og fjære når han refererer til nærområdet, og sier han ikke vil kalle et museumsbesøk uteskole. De andre informantene forteller om gapahuker og egnede områder i naturen rundt skolen, men nevner også skolegården, trafikken og nærmiljøet som arenaer for uteskole. Dette kan ha en sammenheng med at naturen brukes mer i uteskole, da lærere ofte er usikre på hvordan de kan bruke bebygd nærmiljø og infrastruktur på en didaktisk måte (Andersen, 2014; Szczepanski, 2013). To av informantene forteller at de har gjort seg kjent i nærmiljøet med klassen og har utforsket hvor elevene bor. Dette er en måte å ta i bruk nærmiljøet i uteskolen, og dersom vi legger Qvortrups (2012) forskning til grunn, kan vi også hevde at dette vil være et inkluderende tiltak som kan være med å forsterke fellesskapet mellom elevene utenfor skolen. Bare Sigrid sier at uteskole kan variere veldig når det kommer til hvor det foregår, og er den eneste som beskriver bibliotek, bysentrum og arbeidsplasser i sin forståelse av arenaer for uteskole. Det kan tenkes at dette har en viss sammenheng med hvor skolene er lokalisert, da Sigrid jobber på en bynær skole, hvor institusjoner, parker og andre tilrettelagte uteområder er nærmere enn skog og fjære. Ut ifra det informantene forteller, kan vi anta at naturen i nærområdet brukes mest i uteskolen, og at nærmiljøet ikke blir like mye vektlagt. Det kan argumenteres for at det bebygde nærmiljøet burde tas mer i bruk, siden barns konsentriske forståelse av nærmiljøet holder på å forsvinne, da stadig flere transporteres til ulike oppvekstarenaer. Det er viktig at barn ikke mister kjennskapen til nærmiljø og lokalsamfunn, da det vil gjøre det vanskeligere å relatere fagkunnskap til det virkelige livet (Andersen og Fiskum, 2014). I tillegg hevder Gruenewald og Smith (2008) at å bygge en tilhørighet til nærmiljøet også er viktig for barns demokratiforståelse og fremtidige deltakelse i fellesskapet.

5.2 Inkluderende strategier i uteskolen

I denne delen vil vi gå inn på ulike inkluderende strategier som informantene bruker i uteskolen. Vi har delt disse inn i fire underkapitler, basert på funnene fra empirien, og selv om disse til dels går litt i hverandre, så er hovedfokuset ulikt.

5.2.1 Uteskole - en arena for tilpasset opplæring

Vi vil her ta for oss hva informantene sier at de gjør for å tilpasse undervisningen utenfor klasserommet på en inkluderende måte. Strømstad et al. (2004) mener at begrepet *En inkluderende skole* har et for udefinert meningsinnhold, og trekker heller fram begrepet *Tilpasset opplæring i en skole for alle* som et mer egnet begrep for å beskrive det som ligger bak en inkluderende skole. Det eksisterer altså en tydelig sammenheng mellom tilpasset opplæring og inkluderende undervisningsstrategier (NOU 2009: 18). Vi har valgt å støtte oss til denne forståelsen, og ser derfor nærmere på hvordan informantene jobber med tilpasset opplæring i uteskolen, for å bedre forstå hvordan de bruker den som en inkluderende læringsarena. Ifølge Opplæringslova er tilpasset opplæring en rettighet alle har i skolen (1998, § 1-3). I den nye læreplanens overordnede del kan vi lese at tilpasset opplæring i størst mulig grad skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet (Udir, 2017c). Det eksisterer i dag en smal og en vid forståelse for tilpasset opplæring, hvor skillet går mellom fokuset på individ og gruppe (Bachmann og Haug, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2011). Fellesskapets sentrale plass i skolen gjør at det også må vektlegges når man jobber med tilpasset opplæring. Det er derfor viktig å finne en balanse mellom den smale forståelsens individuelle tilpasninger, og den vide forståelsens fokus på tilpasninger for fellesskapet (Meld. St. 18, 2011). Flere av informantene i denne studien vektlegger elevenes forutsetninger og fokuserer på at en alltid må tilpasse opplæringen, både faglig og sosialt. Vi vil i denne delen hovedsakelig ta for oss de faglige og strukturelle tilpasningene informantene gjør, mens det sosiale aspektet av tilpasset opplæring vil bli presentert senere. Det fremstår som tydelig for oss at mye av det informantene foretar seg i forhold til inkludering og tilpasset opplæring i uteskolen, overlapper hverandre på flere områder, og derfor kan være vanskelig å sortere. Vi har likevel gjort et forsøk på å skille det sosiale og det faglige aspektet fra hverandre for å få bedre oversikt, og dermed kunne svare på vår problemstilling.

Flertallet av informantene anser uteskole som en egnet arena for å finne, og ta i bruk, varierte læremidler og lærestoff, gjennom det å være i og bruke nærområdet, og all variasjonen en kan

finne der. Andrea forteller at de i uteskolen kan observere endringer som skjer i naturen gjennom årstidene, og Christian vektlegger mulighetene for å knytte faglig innhold opp mot konkrete artefakter en kan finne i nærområdet. Her kan det dras paralleller til sosiokulturell situert læringsteori, der hvordan det vi lærer ikke bare er nært knyttet til det vi gjør gjennom bruk av språk og samhandling, men også til konteksten hvor vi gjør det (Lave og Wenger, 1991; Jordet, 2010). Han legger også opp til at elevene skal kunne utforske og ta kontroll over egen læring, og heller hjelpe elevene med det de selv ønsker å finne ut av. På den ene siden kan en hevde at dette legger til rette for at elevene selv kan tilpasse sin læring etter egne interesser og nivå, og så motta tilpasset veiledning ut fra dette, noe en teoretisk kan forankre i forståelsen av Vygotskys proksimale utviklingszone (Bråten og Thurmann-Moe, 1996). På den annen side er det nok ikke alle som er i stand til å ta dette ansvaret for egen læring da det krever en del selvstendighet.

De fleste informantene sier at de tilpasser undervisningen ut fra elevenes faglige nivå, men de kommer hovedsakelig inn på elevene som ligger på et lavere nivå, når de forteller om hva de gjør av tilpasninger. Flere vektlegger at det ikke bør være en *for* synlig forskjell når man tilpasser til den enkelte elev. Dette er også Bente opptatt av. Hun understreker at uteskole således er egnet for individuell faglig tilpasning, siden dette ikke blir like synlig utenfor klasserommet, og dermed kan være med på å redusere forskjeller mellom elevene. Dette mener vi er en inkluderende tankegang, da tilpasset opplæring skal være likeverdig og skje innenfor en inkluderende ramme (Bachmann og Haug, 2006). Flere av informantene fremhever at elevene stiller mer likt, da faglige forskjeller heller ikke blir like synlige i uteskolen. De forteller at flere av de som ikke mestrer den vanlige klasseromsundervisningen så godt, ofte får det bedre til utendørs, og dermed får muligheten til å «skinne», de også. I Udirs (2015b) sju verdier for å realisere tilpasset opplæring, finner vi punktet om verdsetting. Det handler om at undervisningen skal skje på en måte som gjør at eleven kan verdsette seg selv. Alle mennesker trenger å oppleve mestring og få kjenne at de duger. Informantenes beskrivelse av uterommets fordeler mener vi taler for at dette kan være en egnet arena for å realisere dette.

Ifølge Meld. St. 18 (2011) handler tilpasset opplæring om de konkrete grepene man gjør for at elevene skal få størst mulig læringsutbytte, og dermed få utviklet sitt potensial. Flere av informantene forteller at det er viktig å kjenne elevene godt for å tilpasse opplæringen. Sigrid hevder at de enkelte elevene har forskjellige måter de lærer best på, og at hun derfor varierer

ting som lengden på økter, antall og lengde på pauser, mengde og type arbeid. Hun sier også at hun jobber videre utendørs med tema hun har introdusert i klasserommet. Også Bente fremhever denne forskjellen i behov, og forteller at hun prøver å variere mellom mer praktisk aktivitet, og teoretisk arbeid, for å treffe alle. Jordet (2010) understreker at en av hovednøkklene for å få til tilpasset opplæring, er variasjon. Og da gjerne variasjon som en veksling mellom elevaktive arbeidsmåter og lærerformidling, noe vi kjenner igjen i informantenes tilnærming til tilpasset opplæring i uteskole. Ifølge læreplanens prinsipper for opplæringen, kjennetegnes også tilpasset opplæring av variasjon i organisering og intensitet (Udir, 2015). Det å ha en klar struktur og plan for uteskoledagen, er også et konkret grep flere mener er viktig. Sigrid har fokus på dette, men understreker også at selv om de har en fast ramme for hvordan dager med uteskole skal foregå, er det viktig å variere hvor og hvordan dagene gjennomføres. Dette kan vi kjenne igjen i hvordan Jordet (2010) beskriver lærerens kompetanse som avgjørende for uteskolens kvalitet. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv på læring, bør uteskolen preges av kontrollerte rammer og struktur, samtidig som det balanseres opp mot elevaktivitet og elevmedvirkning. Han hevder at til tross for at dette er viktig for uteskolens kvalitet, blir uteskolen i mange tilfeller preget av frie tøyler og tilhørende mangel på struktur, noe som ikke er hensiktsmessig for elevene. Dette mener han henger sammen med at en del lærere har for lite kompetanse i aktivitetsorientert pedagogikk. For å lykkes i uteskolen mener han at lærere må evne å utnytte det potensialet som ligger i denne læringsarenaen, ved å på en pedagogisk gjennomført måte strukturere samhandlingen mellom elevene, og dermed legge grunnlaget for at elevene skal lykkes.

Olsen (2013) hevder at en må behandle ulikt for at elevene skal få like muligheter. To av informantene bruker loggskrivning etter uteskole, men har litt forskjellig tilnærming for hvordan de gjennomfører det. Mens den ene fokuserer på at elevene skal skrive og tegne fra dagen ut fra kjente rammer, uten noen videre føringer enn en gitt tidsramme, fokuserer den andre på at alle skal få produsert noe, og skriver derfor et bidrag fra hver elev på tavlen som de kan skrive av, eller få utskrift av. En såkalt pedagogisk differensiering kjennetegnes av at man gjør slike tilpasninger, for at alle elevene skal få oppleve mestring og føle tilhørighet til fellesskapet. Selv om de bruker to litt forskjellige tilnærminger, mener vi at begge viser en inkluderende tankegang, hvor alle har muligheten til kjenne på at de har produsert noe.

Enkelte av informantene framsnakker også mulighetene uteskolen åpner i forhold til typiske skoleoppgaver som skriving og helklassesamtaler. De har en formening om at skriving og

skriveprosesser blir lettere for elevene når de kan skrive om noe de selv har opplevd, og understreker at mengden sanseinntrykk i uteskolen gjør denne prosessen lettere. Hanne beskriver også hvordan hun prøver å bruke åpne spørsmål for å inkludere flest mulig i diskusjoner. Informantene viser her en faglig inkluderende holdning hvor fokuset igjen ligger på fellesskapet, siden de forsøker å gjøre undervisningsoppleggene gjennomførbare for flest mulig elever. Denne tilnærmingen kjenner vi igjen hos Bachmann og Haug (2006), som vektlegger at undervisningen må tilpasses i både innhold og metode, ut fra den enkelte situasjon, om den skal være likeverdig og inkluderende.

Flere bruker frilek i uteskole, men også organisert lek kombinert med fag, som et grep for å tilpasse opplæringen, da dette er morsomt, og elevene liker det. Også her kommer det frem at uteskolen er egnet for å variere undervisningsopplegget. Selv om man selvfølgelig kan ha forskjellige leker og aktiviteter i klasserommet, er det ikke alle former for lek rammefaktorene en må forholde seg til innendørs, tillater. Ifølge Jordet (2010) krever variasjon i opplæringen også et bredt repertoar av tilnærminger, noe som er lettere å få til utenfor klasserommet. I forbindelse med den frie leken utendørs, tar Andrea opp utfordringen med at elever kan stikke seg bort og krangle, uten at de voksne nødvendigvis får dette med seg. Elevene kan også bli veldig «oppgirede», slik at det kan bli vanskelig å formidle beskjeder. Begge disse utfordringene viser hvor avhengig man er av nok voksne når man praktiserer uteskole. Dette er noe flere av informantene poengterer kan bli et problem, om én av elevene skulle finne på å stikke av, og man i verste fall blir stående igjen med resten av elevflokkene alene.

Studien viser at informantene jobber både mye og variert med inkludering i uteskolen, og de viser til et rikholdig innhold rettet mot både det faglige og det sosiale feltet. Det tyder likevel på at de først og fremst knytter inkludering opp mot klassens sosiale fellesskap og den enkeltes tilhørighet i dette. Til det faglige arbeidet, hvor det også gjøres en rekke grep for å skape en inkluderende undervisning i forhold til både fellesskap og individ, er fokuset rettet mot tilpasset opplæring, ikke mot inkludering. Det kan derfor se ut til at informantene benytter mange inkluderende strategier i også den faglige rettede delen av uteskolen, men at de kanskje ikke selv er like bevisste på at dette også er inkludering.

5.2.2 Relasjonsbygging

Studiene som omhandler blant annet relasjonsbygging i uteskole, konkluderer med at det oftere utvikles positive relasjoner mellom lærer, og elev og mellom elever, gjennom

uteskolens kontekst (Faskunger et al., 2018; Rickinson et al., 2014). Ut fra disse studiene forstår vi også at positive relasjoner har stor betydning for miljøet i klassen, noe som igjen kan påvirke elevenes faglige og sosiale læring og utvikling. Ifølge forskningen til Booth og Ainscow (2002) og Booth et al. (2003) ser vi at den jobben lærerne gjør for å skape gode relasjoner i en klasse, er verdifull i forhold til det holdningsskapende arbeidet som kreves for å bygge opp under en inkluderende kultur og en fellesskapstanke i skolene.

Blant informantene er det bred enighet om at uteskolen har positiv innvirkning på relasjonsbyggingen i klassen, og at relasjonsbygging også er et grunnleggende tiltak for å skape et inkluderende miljø. Noen av informantene trekker frem at de i uterommet føler seg mer tilgjengelige for elevene, og at det føles lettere og mer naturlig å komme i prat med dem og bli bedre kjent med dem. Ut fra dette kan det forstås at informantene mener bruk av uterommet gir mulighet til å etablere og opprettholde gode relasjoner til elevene. Dette samsvarer med Jordets (2010) forståelse, som hevder at den frie samtalen som oppstår utenfor klasserommet innbyr elevene til å snakke mer med læreren. Sett fra et lærerperspektiv vil det også være lettere å oppnå tillit til, og vise at man verdsetter, elevene gjennom disse samtalene. Men i uteskolen fokuseres det ikke bare på å bygge relasjoner mellom lærer og elev; også relasjonsbygging mellom elever nevnes også som en viktig faktor, da uteskole er en arena som muliggjør relasjonsbygging gjennom et naturlig samspill. Som Jordet (2010) beskriver, er uteskole en mer naturlig arena å bygge relasjoner på enn i klasserommet, blant annet fordi kommunikasjonen er friere og skjer på en mer uanstrengt måte enn inne. Dette kan ha en sammenheng med at kommunikasjonen inne i klasserommet ofte blir styrt av normer og regler, og elevene som ønsker å ytre en mening, må gjerne be om ordet før de får snakke. I tillegg vil det som sies være hørbart for hele klassen, noe kanskje ikke alle er like fortrolige med. I uterommet derimot, kan kommunikasjonen være mer privat og spontan, og den naturlige støyen som samtaler fører med seg, vil ikke i samme grad oppleves som støy i uterommet (Jordet, 2010). Uteskole gir med andre ord rom for den frie samtalen der man får lov til å prate uanstrengt, uten å skulle styres av klasserommets normer og regler.

For å bygge positive relasjoner trenger elevene ofte veiledning. Flere av informantene forteller at de bruker en del tid i uteskolen til å observere elevenes samspill og til å veilede dem der de mener det trengs. De forteller også hvordan elevene kan knytte relasjoner gjennom lek, men at de ofte trenger veiledning i forhold til hvordan de skal være sammen. Dette sees spesielt opp mot pedagogisk styrt lek, hvor elevene ikke selv får bestemme hvem de får leke

sammen med, men må lære seg å samarbeide og bli enige med en medelev de kanskje ikke kjenner så godt. Ifølge Jordet (2010) er det en annen dynamikk i det sosiale samspillet i uteskolen, sammenlignet med det som skjer i klasserommet. Ut fra dette kan det være nærliggende å tro at man i uterommet kan oppleve nye sider ved elevene, samt at det sosiale spillet som foregår i en elevgruppe, kan komme tydeligere frem ute. Samtidig kan det tenkes at siden det sosiale samspillet er noe annerledes i uteskolen, så åpner det her opp for nye relasjoner, basert på de felles opplevelser og erfaringer man opparbeider seg i uteskolen, mens elevene i nærhet til klasserom og skolegård, gjerne blir mer knyttet til faste mønstre.

Informantene kommer med flere eksempler på situasjoner hvor elever kan ha behov for veiledning i hvordan å være sammen med andre, eller lære seg å være inkluderende. De forteller også om hvordan de ofte modellerer og veileder elevene i hvordan de skal håndtere de ulike situasjonene, og hvordan de kan ta riktige valg ut fra den situasjonen de står i. Sigrid forteller om sine forventninger til at elevene ikke bare skal lære å inkludere hverandre, men at de også skal bli selvstendige nok til å kunne inkludere seg selv, noe hun selvsagt gir dem veiledning og støtte til. Det å veilede elevene, slik informantene gjør, kan sees i sammenheng med både Vygotskys *proksimale utviklingssone* og Bruners *støttende stillas* (Bråten og Thurmann-Moe, 1996; Lindén, 1992).

5.2.3 Sosial kompetanse i klassens fellesskap

Flere av informantene kommer inn på hvordan de på ulike måter driver et holdningsskapende arbeid i klassen, for å styrke elevenes sosiale kompetanser. Elevenes holdninger overfor hverandre er med på å påvirke miljøet og fellesskapet i klassen, og informantene kommer derfor stadig inn på ulike ting de gjør for å bygge opp under gode holdninger og samtidig støtte elevene i å utvikle sin sosiale kompetanse.

Christian trekker frem viktigheten av å ha fokus på fellesskapet gjennom uteskolen. Han legger vekt på at klassen skal få ha det hyggelig sammen, og legger derfor opp til ulike sosiale settinger. Han mener det er viktig at elevene har et godt samhold, da det er med på å utvikle deres empati og omsorg overfor hverandre. Her kan vi trekke paralleller til Säljös forskning (2017), som viser at læring skjer gjennom det samspillet som skjer i sosiale sammenhenger. Ut fra dette kan vi forstå at det i de ulike sosiale settingene som Christian legger til rette for, skjer mye sosial læring som elevene drar nytte av. Lave og Wenger (1991) hevder i sin forskning at det er viktig for individets deltakelse og læring i ulike sosiale sammenhenger, at

de evner å tilpasse seg kontekstens sosiale språk. Dette peker igjen på hvor viktig det er å ha fokus på å bygge fellesskap hvor alle er deltakende og kan kommunisere sammen. For både gjennom kommunikasjon og observasjon kan elevene lære av hverandre, og av læreren, og gjennom dette utvikle sine sosiale ferdigheter.

Også de andre informantene er opptatt av at elevgruppen skal være et inkluderende fellesskap. For Bente og Sigrid, er det å normalisere ulikheter et grep de gjør for at elevene skal lære at alle i klassen er likeverdige. De mener at det å synliggjøre både faglige, sosiale og fysiske forskjeller er med på å bygge opp under en aksept for mangfoldet, og dermed til inkluderende holdninger. Dette kan vi se opp mot Bachmann og Haugs (2006) forskningsrapport, hvor det henvises til Salamancaerklæringens fremstilling av skolen som både et sosialt og kulturelt fellesskap. Ut fra dette kan vi derfor forstå at det å bidra til inkluderende holdninger blant elevene, også vil være forebyggende mot ekskludering, både i skolen og i samfunnet ellers.

Det å bygge opp under en aksept for mangfoldet, kan vi også se i sammenheng med informantenes arbeid med å være gode rollemodeller for elevene. Gjennom modellering og veiledning jobber informantene på flere ulike måter for å lære elevene å bli rause, omsorgsfulle og inkluderende individer som respekterer hverandre, på tross av ulikhetene blant dem. Ifølge Jordet (2010) vil elevene ha utbytte av å skulle lære seg sosial kompetanse gjennom å praktisere det i en autentisk situasjon, med kyndig veiledning fra læreren. Både Sigrid og Andrea forteller hvordan de bevisst bruker sin posisjon som rollemodell på en gjennomtenkt måte som kan legge til rette for at elevene opparbeider seg rause holdninger. Sigrid fremhever at hun bevisst bryter ned status knyttet til materielle ting, og fokuserer på å bygge opp status knyttet til innsats og medmenneskelighet, i klassen. Hun mener hennes holdninger i forhold til dette vil gjenspeile seg i elevgruppen, og dermed bidra til å bygge opp under et mer inkluderende fellesskap. Dette kan vi se i sammenheng med forskningen til Booth og Ainschow (2002), som hevder at alle de tilpasninger man gjør for å bedre læringsmiljøet er med på å ivareta mangfoldet og dermed også bidra til et mer inkluderende fellesskap.

For at uteskolen skal være gagnlig for elevene, er det fundamentalt at lærerne har interesse for, og egenskaper til, å gjøre uteskolen til en fruktbar læringsarena. Sigrid mener at uteskolen står og faller på lærernes engasjement, og at støtte i lærerkollegiet er nødvendig. Dette kan vi kjenne igjen i forskningen til Jordet (2001), som beskriver nettopp støtte fra kollegaer, og

troen på at uteskole vil gagne elevenes læring, som avgjørende betingelser for å lykkes med uteskole. I forskningen kommer det også frem at det er viktig at uteskole praktiseres ut fra lærerens eget ønske, og at læreren har troen på, og et driv etter å utnytte det potensialet som ligger i det å benytte en aktivitetsorientert læringsarena. Gjennom dette forstår vi at læreren må ha tro på at uteskolen vil gi resultater, både faglig og sosialt, samt at det er lærerens ønske om å bruke uteskole i sin pedagogiske praksis, og innsatsen de legger inn her, som er avgjørende for om man vil lykkes eller ikke.

5.2.4 Samhandling

Informantene presenterer litt ulike forståelser av begrepet inkludering. I forskningen til Strømstad et al. (2004), blir inkludering presentert som et vagt begrep med mye meningsinnhold. Ut fra dette kan vi forstå at informantenes ulike forståelser, er innenfor det normale. Men til tross for ulik forståelse, så handler likevel alle om ulike sider ved inkluderingsbegrepet. Mitchell (2005) beskriver dette komplekse meningsinnholdet som utfordrende, siden man til tross for å bruke samme begrep, kan ha helt ulike perspektiver, og dermed kan snakke om ulike ting når man egentlig tror man snakker om det samme. De ulike forståelsene av inkludering, som informantene nevner, spiller alle inn mot blant annet tilhørighet, fellesskap, egenverdi og mestring, som alle kan kjennes igjen i det de ønsker å oppnå gjennom samhandling i klassen.

Informantene trekker frem flere typer gruppeinndelinger som kan bidra til at alle elevene får et sosialt og faglig utbytte. Informantenes fokus er litt ulikt, men alle har likevel en pedagogisk tanke bak de inndelingene som gjøres, basert på hva de ønsker elevene skal sitte igjen med etter gruppearbeidet. Jordet (2010) hevder i sin forskning at gruppearbeid er en samhandlingsprosess som elevene i stor grad kan nyte godt av. Siden gruppearbeid ofte innebærer at elevene må diskutere og bli enige, og dermed får brukt og utviklet språket på en aktiv måte, vil de utfolde seg språklig og lære seg å kommunisere på en realistisk måte. Christian velger konsekvent å dele elevene inn i små grupper, av den grunn at alle da må være aktive for at gruppearbeidet skal fungere. Han utelukker dermed muligheten for at noen skal skyves ut av, eller ha mindre viktige roller i gruppen, og at enkelte kan få mulighet til å velge å ikke bidra i arbeidet. Den pedagogiske tanken som ligger bak, gir alle gruppemedlemmene mulighet til å høres og synes, men den har også et inkluderende fokus i at elevene skal føle tilhørighet og føle seg verdsatt. Denne inndelingen kan vi se i sammenheng med Qvortrups (2012) dimensjoner av inkludering. Selv om vi ikke har noe grunnlag for å hevde at alle

nivåene blir oppfylt, så kan vi likevel anta det, da denne måten å dele inn grupper på kan forstås som at det taler til både det fysiske og det sosiale nivået av inkludering. Det psykiske nivået derimot, kan vi ikke vite noe om. Det kan likevel være nærliggende å tro at så lenge hver enkelt elev er i en gruppe hvor de har en viktig rolle, og har noe å bidra med, i noen grad føler seg inkludert. Likevel vil dette også avhenge av gruppedynamikken: hvilke deltakere som er på gruppa, hvilke inkluderende holdninger den enkelte deltaker har, samt hvilket kroppsspråk og faktorer som benyttes. Det er med andre ord mange faktorer som vil spille inn i forhold til om elevene opplever seg inkludert på alle nivå i en gruppe, noe som kan sees i sammenheng med Qvortrups inkluderingsdimensjon i ulike typer av fellesskap. Ut fra denne dimensjonen kan vi forstå at en elev som ikke føler seg inkludert i én gruppe, likevel kan føle seg inkludert i en annen gruppe innenfor samme klasse, og kanskje også med noen av de samme gruppemedlemmene. Samtidig må man se dette opp mot Nordahls forskning, som hevder at følelsen av å ikke være inkludert ofte gjelder på flere enn én arena (2015). Denne sammensatte forståelsen av inkludering understreker at inkludering er komplekst og til tider noe u håndgripelig, og gjør det forståelig at det ikke finnes noen klarer retningslinjer for hvordan det skal utøves i skolen (Bachmann og Haug, 2006; Haug, 2014; Nes et al., 2004; Solli, 2010; Strømstad et al., 2004).

Haug (2014b) setter spørsmålsteget ved om det er mulig å oppnå inkludering av alle elever i skolen, noe som er et legitimt spørsmål sett opp mot at inkludering er et overordnet prinsipp i skolen, og noe som det kontinuerlig tilstrebes å oppnå. Dette kan sees i sammenheng med Bachmann og Haugs rapport (2006, s. 98), som blant annet tar opp hva det vil si å være en inkluderende skole. I rapporten kommer det frem at så lenge man jobber for å inkludere noen i et fellesskap, så har de i teorien vært, eller er fortsatt, utenfor fellesskapet, noe som står i skarp kontrast til hva det å være en inkluderende skole innebærer. Dersom man ser gruppedynamikken Christian søker å oppnå i sin elevgruppe, opp mot fremstillingene i rapporten av Bachmann og Haug (2006) og Qvortrups (2012) dimensjoner av inkludering, kan det forstås som at Christian i noen grad klarer å innfri målet om inkludering, men at skolen han jobber ved ikke kan forstås som en inkluderende skole, siden inkludering ikke allerede er oppnådd. Samtidig kan vi forstå dette som en dynamisk prosess hvor oppnåelsen av inkludering i de ulike dimensjonene bør balanseres opp mot en standard for hva som er tilstrekkelig for å kunne forstås som en inkluderende skole. Ifølge Ballard (1995, referert i Strømstad et al., 2004), kan man verken fastslå hva en inkluderende skole er, eller på grunn av dette, konkludere med at en skole er inkluderende. Dette samsvarer med Haugs påstand om at

begrepet inkludering i utgangspunktet er konstruert for utdanningspolitikk og derfor vil ha ulikt meningsinnhold på ulike områder i skolesystemet (Haug, 2005, referert i Olsen, 2013, s. 38). Sett fra Sollis (2010) perspektiv, kan man ikke konkludere med at Christians elever er inkluderte i gruppene, siden øyeblikket man konkluderer ut fra er flyktig og kan endre seg raskt. Selv om ett øyeblikk kan vise full oppnåelse av inkludering, kan det i neste øyeblikk være stikk motsatt. Med dette som utgangspunkt, mener Solli at inkludering kun kan forstås som en kontinuerlig prosess, siden målet man streber etter, ikke er mulig å oppnå.

De andre informantene trekker frem et litt annet fokus i forhold til gruppeinndelinger. Mens Bente legger til rette for at alle skal lære seg å være sammen med alle, unngår de øvrige en del gruppesammensetninger, fordi elevene ikke går overens, eller fordi de ikke klarer å fokusere på arbeidet de skal gjøre, når de er sammen. Bentes holdning til gruppeinndeling kan vi se i sammenheng med forskningen til Strømstad et al. (2004), som fastslår at man ikke kan skape et inkluderende læringsmiljø uten å ha et mangfold. Dette kan vi forstå som at vi ikke kan få en inkluderende kultur i klassen hvis ikke alle får mulighet til å bli kjent med hverandre og får muligheten til å samarbeide og diskutere, for gjennom et slikt tett samarbeid vil elevenes styrker og svakheter komme frem, og mangfoldet i klassen vil synliggjøres. Men selv om det kun er Bente som nevner denne pedagogiske tanken bak gruppeinndelingen, kan det tenkes at den likevel både er tilstede og kanskje også er utprøvd hos de øvrige informantene. Disse begrunner sine pedagogiske tanker bak gruppeinndelingen med at alle gruppene skal kunne samhandle på en hensiktsmessig måte, for at alle skal få yte etter beste evne og kjenne mestringsfølelse. Dette er kanskje ikke mulig dersom flere av gruppemedlemmene trigger hverandre på ulike vis, eller dersom noen går sammen i klikker, noe som kan oppleves ekskluderende for de øvrige på gruppen. Sigrid går inn på dette når hun presiserer at gruppeinndelingen i stor grad foretas med utgangspunkt i elevenes personlighet og deres evne til å ha empati overfor andre. Hun har fokus på at elevene skal kjenne på mestring, ikke på følelsen av å ikke få til. Hun er derfor nøye med at de som plasseres på gruppe sammen kan støtte hverandres innsats. De voksne er tett på elevene og kan derfor observere og rose deres tålmodighet og empati overfor medelever. Det kan tenkes at en som strever ikke nødvendigvis vil kjenne mestringsfølelsen ved å få til, eller at motivasjonen forsvinner fordi mestringsforventningene reduseres, til tross for at man forsøker å yte etter beste evne, fordi medelevers ytringer eller kroppsspråk forteller at man ikke duger. Her kan vi dra paralleller til Salamancaerklæringens prinsipper om deltakelse for alle elever, hvor forebygging av ekskludering er et viktig moment (UNESCO, 1994). Vi kan også se det i sammenheng med

måten Booth et al. (2003) beskriver inkludering. De pedagogiske tankene bak Sigrids måte å sette sammen grupper, er både med på å forebygge og redusere hindre for elevenes deltakelse og læring, noe som igjen legger til rette for hele mangfoldet i klassen. Med andre ord forsøker Sigrid, gjennom sin måte å dele inn grupper på, å forebygge ekskludering og samtidig bygge opp under et inkluderende fellesskap der hver enkelt kan føle tilhørighet og likeverd.

6.0 Oppsummering og konklusjon

Det overordnede målet for denne studien har vært å gripe tak i læreres opplevelser av uteskole som en arena for inkludering for alle, og videre forsøke å belyse i hvilken grad de bruker, og hvor bevisst de er bruken av, denne arenaen for å arbeide med sosial og faglig inkludering. Som tidligere presentert, er forskningen innenfor feltet inkludering i uteskolen noe begrenset, spesielt om man tar for seg inkludering i det vide perspektiv, som vi gjør, og fokuserer på fellesskapet. Studiens problemstilling ble utformet med tanke på dette, og fikk dermed den vidt omfattende formuleringen; *Hvordan kan lærere bruke uteskole som en inkluderende læringsarena?* Vi mener problemstillingen har blitt omhørlig belyst, i måten vi gjennom denne studien løfter frem informantenes erfaringer og ideer, og drøfter disse opp mot relevant teori og forskning, noe som også må sees opp mot vår forforståelse og dens innvirkning på tolkningen av datamaterialet. Samtidig eksisterer det nyanser i de forskjellige informantenes svar, noe som helt klart påvirker hvilke konklusjoner vi nå sitter igjen med.

Studien viser at alle informantene ser på uteskole som en nyttig læringsarena for elevene, på grunn av dens mange fordeler for elevene og det sosiale miljøet i klassen. De har også klare pedagogiske tanker bak aktivitetene de legger opp til, for at alle elevene skal lære gjennom samhandling og aktivitet. Informantene har mange erfaringer rundt det å bruke uteskole, og mener det utelukkende har en positiv effekt på fellesskapet i klassen. Noe som begrunnes i måten de varierer og differensierer aktivitetene, men også at kommunikasjonen går lettere i uterommet. Uteskolen blir derfor fremstilt som en egnet arena for å jobbe med relasjonsbygging på alle nivå. Læringsaktivitetene som benyttes har i stor grad fokus på samhandling og samhandlingskompetanse, noe som både kan bidra til å utvikle elevenes sosiale ferdigheter, og som kan innvirke på klassens fellesskap. I tillegg vil denne måten å jobbe på gi læreren muligheten til å observere dynamikken i elevgruppen, som igjen kan brukes som grunnlag for å veilede og modellere for de elevene som trenger det. Gjennom uterommet kan man få frem nye sider hos elevene, da de der kan få brukt og utviklet

ferdigheter på en annen måte enn hva klasserommet gir dem mulighet til. Summen av alt de gjør i uteskolen grunner i en tanke om at elevene skal bli selvstendige individer som skal lære seg å mestre livene sine. De skal lære seg ferdigheter gjennom prøving og feiling, og se sammenhengen mellom det faglige og sosiale arbeidet i skolen og hvordan de kan nyttiggjøre seg dette, og betydningen det har for det virkelige liv. Gjennom studien har det også blitt klart at lærerens engasjement for uteskole, og det å ha en pedagogisk strukturert tanke bak uteskolens aktiviteter, er viktig for å lykkes.

Vi kan konkludere med at informantene har ulike måter å bruke uteskole på, både når det gjelder hva de velger å fokusere på av innhold, hvilke arbeidsmetoder som benyttes, og hva de mener er egnede steder å utføre uteskolen på. Dette mener vi kan henge sammen med deres ulike forståelser av uteskole. Det som trekkes fram er likefullt preget av en positiv tilnærming, hvor de enkelte informantene vektlegger forskjellige aspekter de selv anser som viktige. Men til tross for deres ulike forståelser og ulikt valg av innhold og fokus, viser de i stor grad en felles forståelse av at uteskole er en egnet læringsarena for inkludering, gjennom dens mange muligheter for å jobbe med tilpasset opplæring, sosiale ferdigheter og relasjonsbygging, i fellesskapet som oppstår i det utvidede læringsrommet.

«Jeg fortsatte å følge de to elevene jeg ble kjent med, da jeg begynte å jobbe som lærer, gjennom hele mellomtrinnet. I uteskolen fikk jeg stadig se nye sider av dem og min oppfatning vedrørende deres faglige kompetanse, fikk stadige påminnelser om at den nødvendigvis ikke alltid stemte. Hvor den ene kunne briljere med sine kunnskaper innen naturfag, viste den andre praktiske ferdigheter og fikk muligheten til å skinne når noe skulle konstrueres eller krevde motoriske ferdigheter. Selv om de muligens aldri fant seg helt til rette i klasserommet, fikk jeg utviklet og opprettholdt en god relasjon til dem begge gjennom bruk av uteskole og mer praktisk rettede aktiviteter i klasserommet.»

Opplevelser som dette har vært med på å definere vårt syn på lærerrollen og valg av fokusområde i denne oppgaven, og kommer nok til å prege vår pedagogiske gjerning i årene som kommer.

Innledningsvis kom vi inn på at det eksisterer lite forskning på området inkludering i læreres arbeid med uteskole. Gjennom denne forskingsprosessen har vi fått opp øynene for hvor

viktig lærerens pedagogiske og didaktiske kompetanse er i forhold til å lykkes med tilpasset opplæring, i uteskolen. Vi mener derfor det bør forskes mer på dette området og at viktigheten av uteskole, som en arena for tilpasset opplæring og inkludering, blir mer synliggjort i lærerutdanningen.

Litteraturliste

- Andersen, H. P. (2014). Det bebygde miljøet som læringsarena. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.). *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s. 237-250). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Andersen, H. P. & Fiskum, T. A. (2014). Hva er uteskole? – Noen begrepsavklaringer. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.). *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s. 15-26). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Høgskulen i Volda og Møreforskning, Forskningsrapport nr. 62, 2006). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Booth, T. & Ainscow, M. (2004). *Inkluderingshåndboken*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Booth, T., Nes, K. & Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? Introducing the book. I T. Booth, K. Nes & M. Strømstad. *Developing Inclusive Teacher Education*. (s. 1-12). New York: Routledge Falmer.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (123-143). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Cook, V. (2011). The origins and development of geography fieldwork in British schools. *Geography*, 96(2), 69-74.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Faskunger, J., Szczepanski, A., & Åkerblom, P. (2018). Teaching with the Sky as a Ceiling: A review of research about the significance of outdoor teaching for children's learning in compulsory school (Skrifter från Forum för ämnesdidaktik, Linköpings universitet). Linköping: Linköping University Electronic Press.
- Fiskum, T. A. & Jacobsen, K. (2012) Relation between the school environment and children's behaviour. *The Open Educational Journal*, 2012(5), 39-51.
<https://doi.org/10.2174/1874920801205010039>
- Fuglseth, K. (2018). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (245-262). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gruenewald, D. A. & Smith, G. A. (2008). Making Room for the Local. I D. A. Gruenewald & G. A. Smith (Red.). *Place-based education in the global age: local diversity* (s. xiii-xxiii). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grønningsæter, I & Hallås, O, Kristiansen, T og Nævdal F. (2007). Fysisk aktivitet hos 11-12-åringar i skulen. *Tidsskriftet Den norske legeforening*, 2007, Årgang 127 (22), s. 2927-2929.
- Haug, P. (2014a). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2014b). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I S. Germeten (Red.), *De utenfor: Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (15-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.). Oslo: Abstrakt forlag.

- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metode (197-209)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A. (1998). *Nærmiljøet som klasserom : Uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Jordet, A. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Jordet, A. N. (2011). Uteskole - i en utdanningspolitisk brytningstid. *Unge pædagoger*, 4, 47-55.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap – Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St. 18 (2010-2011)). Hentet fra www.regjeringen.no
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju (3.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning? (2.)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation (Learning in doing)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindén, N. (1992). *Stillaser om barns læring (2.)*. Bergen: Caspar forlag.

- Mitchell, D. (2005). Introduction: sixteen propositions on the contexts of inclusive education. I Mitchell, D. *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms*. (s. 1-20). New York: Routledge.
- Mygind, E. (2005). Elevudsagn om naturens rom og klasseværelset. I E. Mygind (Red.). *Udeundervisning i folkeskolen : et casestudium om en naturklasse på Rødkilde skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrinn i perioden 2000-2003* (s. 193-207). København: Museum Tusulanums forlag.
- Nes, K., Strømstad, M., Skogen, K. (2004). En spørreundersøkelse om inkludering i skolen. Høgskolen i Hedmark: Rapport nr. 3 – 2004.
- Nordahl, T. (2015). Faktisk inklusjon i skolen. *Utdanningsforskning*. doi: <https://utdanningsforskning.no/artikler/faktisk-inklusion-i-skolen/>.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, M. H. (2015). To søyler i en inkluderende skole. *Utdanningsforskning*. doi: <https://utdanningsforskning.no/artikler/to-soyler-i-en-inkluderende-skole/>.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 26.04.2020 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblick : Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion - en definition. *UCN Seriehefte: Er du med? - Om inklusion i dagtilbud og skole*, 5, 5-14.

- Rickinson, M., J. Dillon, K. Teamey, M. Morris, M.Y. Choi, D. Sanders, and P. Benefield. 2004. *A Review of Research on Outdoor Learning*. London: National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak: motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4. årgang (1), (s. 27-45).
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Szczepanski, A. (2001, september) *WHAT IS OUTDOOR EDUCATION? The Didactic Implications of Learning on the Context of Landscape*. Innlegg presentert ved 4th Eurocongress of the European Institute for Adventure education and Experimental Learning "Other Ways of Learning, Rimforsa, Sweden.
- Szczepanski, A. (2013). Platsens betydelse för lärande och undervisning – ett utomhuspedagogiskt perspektiv. *Nordic Studies in Science Education*, 9(1), 3-17. Hentet fra <https://doi.org/10.5617/nordina.623>
- Säljö, R. (2017). Lärande och lärandemiljöer. I S.-E. Hansén & L. Forsman (Red.). *Allmändidaktik: vetenskap för lärare* (s. 147-172). Lund: Studentlitteratur.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Prinsipper for opplæringen, læringsplakaten*. Hentet 14.05.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Sentrale verdier i tilpasset opplæring*. Hentet 14.05.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>

Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet 26.04.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Overordnet del - Et inkluderende læringsmiljø*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del - Formålet med opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>

Utdanningsdirektoratet. (2017c). *Overordnet del. Undervisning og tilpasset opplæring*. Hentet 14.05.2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Vedlegg

Vedlegg 1. Informasjonsskriv

Som studenter på lærerutdanningen ved Nord universitet skal vi i vår skrive masteroppgave med temaet uteskole og inkludering. Vi ønsker å finne ut hvordan lærere jobber for å få til inkludering av alle elevene gjennom uteskole. Vi vil derfor intervjuere lærere ved ulike skoler for å kunne sammenligne de metodene som benyttes. Vår foreløpige problemstilling lyder som følgende: «Hvordan kan lærere bruke uteskole som en inkluderende læringsarena?».

Vi skal gjøre en kvalitativ studie der vi ønsker å få frem din forståelse av uteskole og inkludering og hvilke arbeidsmetoder du benytter. Det vil kun bli innhentet informasjon om din praksis, hvordan du planlegger, gjennomfører og evaluerer din gjennomføring av uteskole med hensyn til inkludering av alle elever. Vi antar at intervjuet tar ca. en halv time og det vil bli gjort lydopptak. Det er frivillig å delta og skulle du ombestemme deg etter at intervjuet er gjennomført, står du fritt til å trekke deg uten å måtte begrunne dette nærmere. Etter intervjuet vil informasjonen bli skrevet ned. Materialet vil bli analysert og brukt som utgangspunkt for oppgaven vår. Enkelte sitater kan fremkomme i den ferdige teksten, men all informasjon vil bli anonymisert og kan ikke bli sporet tilbake til deg. Lydopptak, transkripsjoner og signert samtykke blir slettet når studien er avsluttet medio juni 2020. Som informant har du underveis i prosessen rett til innsyn i og kopi av transkripsjon og analysert datamateriale, samt til å kreve at vi utelater eller sletter deler av datamaterialet. Du har også rett til å klage til datatilsynet.

Dersom du i etterkant av intervjuet skulle ha behov for å snakke med oss kan vi kontaktes på telefon eller e-post:

Student: Marit Holstad Ovesen: 90 62 72 80/ marit.holstad@gmail.com

Student: Morten Ovesen: 94 09 34 71/ kilopixel@icloud.com

Veileder: Wenche Rønning 75 51 76 13/ wenche.ronning@nord.no

Personvernombud: Toril Irene Kringen 74 02 27 50/ personvernombud@nord.no

Tusen takk for at du ønsker å bidra i denne studien.

Med vennlig hilsen Marit Holstad Ovesen og Morten Ovesen

Vedlegg 2. Intervjuguide

Først vil jeg takke deg for at du tar deg tid til intervju med meg. Som nevnt tidligere skal jeg skrive en masteroppgave om uteskole. Siden det først og fremst er dine tanker om uteskole jeg vil ha tak i, kommer jeg til å stille forholdsvis åpne spørsmål og så heller komme inn og be deg utdype eller presisere dersom jeg er usikker på om jeg har forstått eller fått med meg det du mener. Jeg håper derfor det er i orden at jeg gjør lydopptak av intervjuet, fordi det gjør meg mye friere til å følge med og stille oppfølgingsspørsmål?

Alle data fra prosjektet vil bli behandlet konfidensielt, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne verken din skole eller deg som lærer i masteroppgaven min. Før vi starter vil jeg minne deg om at det er helt frivillig å delta og at du på ethvert tidspunkt kan trekke deg fra deltakelsen og be om at data som er samlet inn blir slettet.

Har du noen spørsmål til prosjektet mitt? Hvis ikke, håper jeg det er greit at vi starter?

1. Masterprogrammet jeg tar er Master i tilpasset opplæring. Kan du starte med å si noe om hva du forstår og tenker på med tilpasset opplæring?
2. Fint. Så til det teamet jeg har valgt å fokusere på – uteskole. Kan du si hva du forstår med uteskole
3. Så vil jeg gjerne at du beskriver hva du og elevene dine gjør når dere har uteskole?
4. Tenker du at der er andre former for, eller måter man kan ha uteskole?
5. Hvordan planlegger du/dere uteskole?
I forhold til:
 - At alle skal kunne delta
 - Inndeling av grupper
 - Ulike aktiviteter
 - Sosialt/faglig innhold
 - Bemanning
 - For- og etterarbeid
6. Hvilke muligheter synes du at uteskole gir deg?

7. Og hvilke utfordringer er det med å drive uteskole?

Oppgaven vi skal skrive har ikke bare fokus på uteskole, men også på inkludering.

Inkludering er et innholdsrikt begrep som kan forstås på ulike måter.

8. Kan du starte med å si noe om hva du forstår med inkludering?

9. Hva med uteskole og inkludering – hvilke muligheter og utfordringer gir det deg?

10. Kan beskrive hvordan du tilpasser opplæringen?

- I uteskolen

- Ellers i skolehverdagen

11. Avslutningsvis: Kan du si oppsummere kort hvordan du jobber for å fremme et sosialt læringsmiljø?

12. Og helt til slutt – er det noe du synes jeg burde ha spurt deg om? Eller har du noe du vil tilføye før vi avslutter?

Vedlegg 3. Godkjenning NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Master - Tilpasset opplæring - Uteskole og inkludering.

Referansenummer

122518

Registrert

17.01.2020 av Morten Ovesen - morten.ovesen@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Wenche Rønning, wenche.ronning@nord.no, tlf: 75517613

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Morten Ovesen, kilopixel@icloud.com, tlf: 94093471

Prosjektperiode

01.02.2020 - 14.06.2020

Status

24.01.2020 - Vurdert med vilkår

Vurdering (2)

24.01.2020 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrivet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

22.01.2020 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
6. Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelte barn direkte eller indirekte, eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn

- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysninger om de registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 14.06.2020.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av

personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å

melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)