

Bachelorgradsoppgave

Uteskole

Kan uteskole hjelpe elevene til å knytte teorien opp mot det praktiske?

Can outdoor education help students to relate theory to practical learning?

Av Hanne Kopstad

GLB360

Høgskolen i Nord-Trøndelag

Grunnskolelærerutdanning 1-7

Lærerutdanning

Levanger 2013





SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV BACHELOROPPGAVE

Forfatter: **Hanne Kopstad** _____

Norsk tittel: **Kan uteskole hjelpe elevene til å knytte teorien opp mot det praktiske?**

Engelsk tittel: **Can outdoor education help students to relate theory to practical learning?**

Kryss av:



Jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv



Min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre
Kan frigis fra: _____

Dato: 23.05.2013

Hanne Kopstad
underskrift

Sammendrag

Jeg har gjennom oppgaven belyst på hvilken måte uteskole kan hjelpe elevene å knytte teorien opp mot det praktiske, eller slik Blooms modell sier det ”å kunne bruke kunnskap og forståelse i konkrete situasjoner”. Ved bruk av Blooms taksonomi modell for å måle kunnskapsnivå hos elevene har jeg funnet gjennom intervju og observasjon av elever at uteskole kan hjelpe elevene til å bruke kunnskap og forståelse i konkrete situasjoner ved hjelp av en god lærer som støttende stillas, elevene kan komme opp på høyere nivå hvor de kan trekke egne slutninger og selvstendig bruke kunnskapen. Gjennom en helhetlig undervisning, med godt forarbeid og etterarbeid hvor teori og praksis forsterker hverandre kan elevene få en dypere forståelse av kunnskapen. Uteskole kan med et godt gjennomført arbeid legge til rette for at elevene får anvendt kunnskapen på en praktisk måte slik at kunnskapen blir noe elevene kan bruke og elevene får en dypere forståelse av emner som ellers kan være abstrakte for elevene.

”Når en klarer å gjøre noe som er abstrakt praktisk, så åpner det opp forståelsen for ting”
– sitat lærer fra uteskole.

Forord

Opp igjennom min skolegang har jeg hatt et ønske om at læreren skulle flytte undervisninga ut av klasserommet, ut i det fri, hvor jeg som elev kunne lære med en praktisk tilnærming. Som en del av lærerutdanningen har jeg tatt utola, slik at jeg selv kan bli den læreren som tar med elevene ut av klasserommet for å bruke uteområdet som læringsarena slik at elevene kan lære med en praktisk tilnærming. Dette tror jeg vil gjøre skolehverdagen enda bedre og gi mer kvalitet i opplæringen, fordi erfaringsbasert læring gir læring for livet.

Takk til utola på Hint som gjør oss lærere bevisste på læringsmulighetene ute i der fri. Takk til Kjetil, fine gode mannen min som har vært god støtte i skrivinga og har tro på meg. Takk til Gud, skaperen av alle ting som har skapt naturen så vakker og for oss mennesker til å utforske og forvalte.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	6
1.1 PROBLEMSTILLING.....	7
1.2 AVGRENSNING.....	7
2. HOVEDDEL	8
2.1 TEORI OG PRAKSIS HÅND I HÅND.....	8
2.1.2 Å SKAPE EN ARENA HVOR ELEVENE FÅR UTFOLDE SEG PRAKTISK.....	9
2.1.3 KONSTRUKTIVISTISK LÆRINGSSYN.....	10
2.1.4 BLOOMS TAKSONOMI.....	11
2.2 HELHETLIG UNDERVISNING	12
2.2.1 FORARBEID.....	13
2.2.2 ETTERARBEID.....	13
2.3 METODE	14
2.3.1 UTVALG.....	15
2.3.2 OBSERVASJON.....	15
2.3.3 INTERVJU.....	16
2.3.4 ANALYSE.....	16
2.3.5 ETISKE BETRAKTNINGER.....	17
2.4 RESULTATER	18
2.4.1. FORBEREDELSE OG FORARBEID.....	18
2.4.2 UTE I SKOGEN.....	18
2.4.3 ETTERARBEID.....	20
2.4.4. LÆRING.....	20
2.4.5 FYSISK AKTIVITET.....	21
2.5 DRØFTING	22
2.5.1 OPPGAVENS GYLDIGHET.....	22
2.5.2 MAKROETIKKEN VERSUS MIKROETIKKEN.....	23
2.5.3 LÆRINGSPYRAMIDEN OG BLOOMS TAKSONOMI BELYST GJENNOM KONSTRUKTIVISMEN.....	24
2.5.4 OPPSUMMERING.....	26
3. AVSLUTNING	27
LITTERATUR:	29
VEDLEGG.....	31

1. Innledning

Med uteskole som pedagogisk arbeidsform flyttes læringsarbeidet ut av klasserommet. Kunnskap søkes og læring skjer i direkte møter med natur, kultur og samfunn. Uteskole handler om å lære i og av det virkelige liv, om kroppslige erfaringer, opplevelser og autentiske læringsarenaer (Abelsen, 2011). Uteskole bygger på ideer om at læring styrkes gjennom aktiv handling og bruk av hele sanseapparatet. Et bilde av en hestehov i læreboka eller på nettet, forteller ikke om vår på samme måte som når hestehoven løfter sitt gule hode over visse fjorårgress (ibid.).

Uteskole framstår i dag som den mest utbredte praktisk-didaktiske tilnærming til intensjoner i norske læreplaner om å bruke skolens fysiske og sosiale omgivelser som ressurs i opplæringen – intensjoner som går helt tilbake til Normalplanen av 1939 (Jordet, 2009). Målet er at elevene skal få en opplæring som er tilrettelagt for deres evner og forutsetninger, og dette er nedfelt både i opplæringsloven § 1-3 og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2010 – 2011).

Elevene har ulike forutsetninger for å lære, ikke alle elever har like gode forutsetninger for en god opplæring gjennom den tradisjonelle dekontekstualiserte klasseromsundervisningen/ tavleundervisningen slik det er lagt opp for på de fleste skoler. Dekontekstualiseringen av kunnskap og læring er sannsynligvis en av skolens største utfordringer (Jordet, 2010 s. 176). Spørsmålet er hvordan en kan skape en forbindelse mellom elevenes erfarte verden og skolens symbolske verden (Jordet, 2010). Svaret må være å ta i bruk skolens omgivelser som ressurs i opplæringen (ibid.) Dette fører til at alle elevene får samme erfaringsgrunnlag og teori og praksis blir nært knyttet sammen.

Læringspyramiden (Kirkeberg, 2010) er en modell for læringsmetoder som viser til prosentvis læringsutbytte av de ulike metodene. Modellen viser til at man lærer kun 5 % av forelesning og 10% av lesing. Disse er noe av de mest utbredte undervisningsformene i skolen i dag. Videre sier læringspyramiden at av demonstrasjoner lærer man 30 %, læreren modellerer for elevene hvordan det skal gjøres. Av diskusjonsgrupper lærer man 50%, elevene må selv delta aktivt og reflektere. Refleksjon innebærer at gammel og ny kunnskap integreres i ens begreper og forståelse (Thorshaug, 2010 forelesning; sosiokulturell læringsteori). Av øvelser, å få gjøre det selv lærer man derimot 70 %. På topp i læringspyramiden er det å undervise andre, av det har man 90% læringsutbytte. Ut fra læringsmodellen er det tydelig at det ikke holder med tavleundervisning og egen lesing. Elevene må selv delta aktivt i lærings situasjonen, i et utvidet læringsrom er det lettere for

læreren å tilrettelegge autentiske lærings situasjoner for elevene. Uteskole er derfor høyst aktuell i dag, fordi det utvider læringshorisonten for elevene og en kan ta i bruk flere undervisningsmetoder. Elevene får en mer pratisk tilnærming til det de skal lære, noe som er nødvendig om elevene skal lære for livet, ikke bare til ukas ukesluttprøve. Et poeng med læringspyramiden (vedlegg 6) er å bruke flere undervisningsmetoder sammen, av dette kan elevene få et større læringsutbytte. Jordet (2010) skriver at multirepresentative tilnærminger i opplæringen fremmer elevenes læring (Jordet, 2010, s. 176).

Uteskole gir på en praktisk måte skolen muligheter for å knytte bedre forbindelse mellom elevenes erfarte verden og skolens faglige innhold. Dette innholdet møter elevene i dag fortrinnsvis i en tekstbasert og symbolsk form, ikke bare i bøker, men i økende grad også gjennom massemedier og gjennom IKT. Uteskole representerer et viktig og nødvendig erfaringsbasert korrektiv til denne abstrakte framstilling (Jordet, 2009). Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen – for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen. Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet (Jordet, 2010 s. 34).

1.1 Problemstilling

I denne oppgaven har jeg valgt å belyse problemstillingen: *På hvilken måte kan uteskole hjelpe elevene til å knytte teorien opp mot det praktiske?* Jeg har valgt å observere og intervjuer elever på en skole hvor de har uteskole fast. Når jeg observerer, fokuserer jeg først og fremst på handlinger (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 50). I observasjon har jeg valgt å fokusere på hva lærer gjør for å forberede elevene på uteskole, og gjennomføring av undervisningsopplegg i uteskolen.

Når jeg observerer og intervjuer elever som har uteskole ønsker jeg å se etter om de har en dypere forståelse av emnet de har hatt i uteskolen. Forståelse er ikke lett å måle, men jeg ønsker å bruke Blooms taksonomi modell (Pettersen, 2005 s. 215) for å se etter dybdekunnskap og forståelse hos elevene (se vedlegg 5).

1.2 Avgrensning

I belysning av om uteskole kan hjelpe elevene å relatere teorien opp mot det praktiske, kunne jeg og sett på hvordan uteskole kan hjelpe teoretisk ”svake” elever å knytte det praktiske opp mot teorien. Pga oppgavens begrensning tar jeg ikke dette med i oppgaven.

2. Hoveddel

Jordet (1998) betegner uteskole som en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet.

”Det handler om å gå til skogen for å lære om skog og om samspillet i naturen, om å gå til mauren for å lære om maur, om å oppsøke kunstgalleri og avisredaksjon for å lære om og få inspirasjon til å arbeide videre med kunst og formidling” (Jordet, 2009).

Frøyland og Remmen påstår at elevene opplever læring utenfor klasserommet som en relevant og interessant berikelse i undervisningen (Frøyland og Remmen, 2013). Uteskole åpner for en kontekstbasert opplæring hvor elevene får anledning til å arbeide med lærestoffet i mer autentiske situasjoner som er ”nærmere virkeligheten” enn hva klasserommets symbolske kunnskapsformer gir muligheter for (Jordet 2009). Allerede på slutten av 1800-tallet påpekte Dewey betydningen av at undervisningen ikke skulle være en belæring av fakta, men at elevene skulle lære ferdigheter og kunnskaper som de senere kunne bruke i sitt daglige liv. Derfor argumenterte han for at undervisningen i større grad bør foregå utenfor klasserommet i elevenes nærmiljø (Frøyland og Remmen, 2013). Uteskole åpner for et stort mangfold av arbeidsmåter og aktivitetsformer som blant annet ulike feltmetoder, drama og rollespill, lek og praktiske, skapende aktiviteter som ikke egner seg like godt i klasserommet. Selv om for eksempel drama kan brukes i klasserom eller i skolens aula, tilbyr natur- og kulturlandskapet eller et bygdemuseum helt andre rammer for en slik tilnærming i arbeidet med historiefaglige, religionsfaglige, norskfaglige eller naturfaglige emner (Jordet 2009). Når elever og lærere på denne måten beveger seg ut i skolens omgivelser, forholder de seg til kunnskapene på en annen måte enn i klasserommet. Ute i den virkelige verden møter elevene konkrete objekter og fenomener med kropp og sanseapparat, og læringsaktivitetene er ofte praktiske og basert på sosial samhandling (Jordet, 2011). Sosiokulturell læringsteori sier at elevene lærer i samhandling med andre (Magner, 2009 s. 297) slik uteskole åpner opp for.

2.1 Teori og praksis hånd i hånd

Varierte arbeidsmåter vil i de fleste sammenhenger også innebære arbeidsmåter som kan betegnes som praktiske. I mange undersøkelser ser vi også at elevene selv sier at de foretrekker praktiske og varierte arbeidsmåter, og at det gjør dem mer motiverte for skolearbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Utskole kan derfor være en motivasjonsfaktor og drivkraft for læring.

Dewey fremhevet samspillet mellom tekstbasert kunnskap (teori) på den ene siden og førstehåndserfaringer basert på praktiske, manuelle aktiviteter i den virkelige verden på den andre siden (praksis). Teori og praksis er ikke motsetninger i opplæringen, men nødvendige, supplerende kilder til kunnskap og forståelse. Den elevaktive undervisningen basert på en dialektisk tenkning – på relasjonen mellom praktiske og teoretiske tilnærminger. Dette er kjernen i Deweys pedagogiske filosofi (Jordet, 2010).

Som nevnt sier læringspyramiden (Kirkeberg, 2010) at av læringsmetoden øvelse, å få gjøre det praktisk har man 70% læringsutbytte. Erfaring er nøkkelbegrepet i Deweys filosofi. Han regnes som grunnleggeren av pragmatismen. Pragma betyr handling, pragmatismen er altså en handlingsorientert filosofi. Han mente at erfaring er noe som skjer i bevisstheten når individet med kropp og sanser handler aktivt i en ytre virkelighet. Dewey er kjent for ordtaket ”learning by doing and reflection”, men Dewey sa egentlig ”*learn to know by doing and to do by knowing*”. Dewey mente at det ikke var noe skille mellom det teoretiske og det praktiske, mellom elevaktivitet og lærerformidling, eller læringsaktiviteter i klasserommet eller utenfor. Det dreier seg heller om relasjoner (Brandsmo, Fiborg og Myrslo 2012, s.78). Uteskole er en del av en helhetlig undervisning. Det en gjør inne kan en ta med ut i uteskolen og la elevene prøve det ut med en praktisk tilnærming, og det en har gjort ute i uteskolen kan en ta med inn igjen i klasserommet. Barn lærer best når de kan finne sammenheng, forklaring og løsning på forskjellige problemstillinger. En helhetlig undervisning vil styrke elevenes mulighet for faglig fordypning, sammenheng og overblikk. Uteskole må være en viktig del av denne helheten (Hebæk mfl. 2001:13).

2.1.2 Å skape en arena hvor elevene får utfolde seg praktisk

Læringspyramiden (Kirkeberg, 2010) sier at av å undervise andre har man størst læringsutbytte. Uteskole er en perfekt arena for elevene å utforske ting, og det kan gi rom for at elevene får lære bort til andre, enten medelever eller ned i klassetrinnene. Et praktisk eksempel kan være at elevene går en løype i skogen eller et naturområde. På turen kan det være ulike plantearter de skal lære om. Læreren kan ta en gruppe elever med på turen, og undervise om de ulike artene, og deres egenskaper. Elevene skal så være de som underviser dette videre til neste gruppe med elever. Elevene får da demonstrert det, og lært det bort til andre. Sosiokulturell læringsteori sier og at for å lære må en selv være aktiv.

”De får snakke selv, ikke bare høre. De lærer å undersøke en sak og gå til kildene. De spør i heimen, de går til boksamlingene, museene, til steder der de kan få greie på

saken. Denne arbeidsmåten er naturlig. Slik må en gå fram når en vil lære noe senere i livet også; undersøke, spørre seg for, samtale og lese.” (KUD 1939:14).

Vygotsky mener at undervisningen skal bestå både av undervisning, forklaring, demonstrasjon og egenaktivitet (Thorshaug, 2010, forelesning; sosiokulturell læringsteori). I skolen møter elevene hovedsakelig kunnskap i den mest abstrakte representasjonsformen, i symbolsk og abstrakt form, formidlet i tekst og tale. Den mest konkrete representasjonsformen er når elevene forholder seg til kunnskapens kilder i autentiske kontekster utenfor skolen. Læringen blir mer virkningsfull om man kombinerer bruk av ulike representasjonsformer. Ulike læreprosesser forsterker hverandre (Jordet 2010:176).

Flere studier dokumenterer at uteundervisning bidrar positivt til elevens læringsprosess. Elevene blir mer motivert, stille elever deltar mer i dialogene, og urolige elever kan få bedre konsentrasjon. Det viser seg også at samtalen mellom lærer og elev blir mer likestilt og at elevene undrer seg mer over det de opplever. Alt dette bidrar til gode rammer for at faglig læring kan skje (Frøyland og Remmen, 2013).

Utenfor klasserommet, i skolens fysiske omgivelser, forholder elevene seg til konkrete objekter og fenomener gjennom kropp og sanser og gjennom praktiske og handlingsrettede aktiviteter. Slik kan de få direkte eller indirekte erfaringer med store deler av skolens kunnskapsinnhold. Kunnskapen tas altså inn via kropp og sanseapparat. De fleste har erfart hvordan for eksempel lukt eller smaksopplevelser kan vekke til live tanker og hendelser som tilsynelatende var glemt (Jordet, 2010 s. 43).

2.1.3 Konstruktivistisk læringssyn

Uteskole bygger på et konstruktivistisk læringssyn (Hebæk Marit, 2001 s. 12).

Konstruktivisme er en teori om hvordan læring skjer og meninger skapes. Et sentralt begrep i konstruktivismen er at mennesket konstruerer sin egen kunnskap. Dette skjer gjennom aktivitet og individuelle prosesser som resulterer i læring. All læring må bygge på tidligere erfaringer (ibid). Gjennom erfaringer elevene gjør i uteskolen kan elevene være med på å konstruere egen læring ved selv å være aktiv. I vedlegg 3, er det bilde av elever som lærer matematikk ute ved å bygge 1m^3 . Her får de erfare hva og hvor mye 1m^3 er i virkeligheten, det abstrakte blir virkelighetsnært og erfart av elevene. Erfaringsbasert læring (Jordet, 2010 s. 121). hvor elevene lærer gjennom å gjøre det praktisk og reflektere over det de har erfart åpner opp for en dypere forståelse. Slike praktiske aktiviteter gis det rom for i uteskolen, lærer og

elevne blir ikke begrenset av klasserommets fire vegger eller liten plass for å utføre praktiske læringsaktiviteter.

Ut fra et konstruktivistisk ståsted vil en klasse fremstå som noe unikt og komplekst. Fokuset vil flyttes fra statiske fenomener til mer prosessuelle forhold (Postholm og Jacobsen, 2012 s. 28). For en lærer med et pragmatisk ståsted vil det være spørsmål som ”Hvordan kan jeg forbedre det jeg gjør?” som utgangspunkt for systematiske undersøkelser. Det man er interessert i å få vite, er hva man kan gjøre, og hvordan dette virker (Postholm og Jacobsen, 2012 s. 29).

2.1.4 Blooms taksonomi

Blooms taksonomi er et klassifiseringssystem for ulike læremål som pedagoger setter for sine elever, modellen måler dybdekunnskap. Taksonomien ble formulert første gang i 1956 i publikasjonen «The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain» av den amerikanske psykologen Benjamin Bloom m.fl. I Blooms taksonomi (se vedlegg 5) bruker man seks hierarkisk ordnede klasser i stigende rekkefølge: Kunnskap – å kunne gjengi innlært stoff. Forståelse – å kunne sammenfatte og gjengi kunnskap med egne ord. Anvendelse – å kunne bruke kunnskap og forståelse i konkrete situasjoner. Analyse – å kunne se sammenhenger. Syntese – å kunne trekke egne slutninger, utlede abstrakte relasjoner. Vurdering – å kunne bedømme noe ut fra forskjellige kriterier (Pettersen, 2005 s. 215). For å se etter dybdeforståelse hos elevne, vil jeg bruke elementer av Blooms modell for å se etter om elevne kan anvende teorien og har en dypere forståelse av den. I observasjon vil jeg se etter om uteskole kan hjelpe elevne til å relatere teorien til noe praktisk, eller slik Blooms modell sier det ”å kunne bruke kunnskap og forståelse i konkrete situasjoner”. Det er stor forskjell på fysisk og sosial virkelighet. Læring er for eksempel ikke en fysisk størrelse. Det vi kan måle, er indikasjoner på det vi kaller og forstår som læring, for eksempel faktakunnskaper, reaksjonsevne, kombinasjonsevne m.m. Ut fra Blooms taksonomimodell kan man i dialog med eleven finne ut ”hvor” eleven er i kunnskapsnivå i forhold til ett gitt emne. Uteskole kan hjelpe elevne til å kunne bruke kunnskap og forståelse i konkrete situasjoner, og ved hjelp av en god lærer som støttende stillas komme opp på høyere nivå hvor eleven kan trekke egne slutninger og selvstendig bruke kunnskapen.

Kunnskap er alltid uløselig innvevd i og knyttet til bestemte praktiske situasjoner og kontekster. Trekket kunnskapen ut av den konteksten der den er i bruk, dekontekstualiseres og ”renskes” kunnskapen for praktiske og situasjonsspesifikke uregelmessigheter. Den

abstraherte kunnskapen er derfor ikke fullt ut representativ for ”kunnskapen i situasjonen” (Pettersen, 2005 s.92).

2.2 Helhetlig undervisning

Det er mye som taler for at lærere bør utvide klasserommet. Likevel ser en at uteundervisning ikke automatisk fører til mer eller bedre læring. Læringspotensialet er størst når elevene setter erfaringene sine i sammenheng med teoretisk kunnskap. Dette krever kunnskap om didaktiske strategier og god planlegging fra lærerens side (Frøyland og Remmen, 2013). Mange studier påpeker hvor viktig det er at uteundervisningen må forberedes i et forarbeid og bearbeides i et etterarbeid. Uteundervisningen har med andre ord flere likhetstrekk med bruk av praktiske aktiviteter i inneundervisningen. Elevene må settes inn i hva som skal gjøres (forarbeid). Etter at den praktiske aktiviteten er gjennomført, har det stor verdi for elevens læringsutbytte å sette av tid til å oppsummere «hva har vi sett og lært» (etterarbeid). På den måten kan elevene bli mer fokusert på at de skal lære noe gjennom den praktiske aktiviteten fremfor det å bare «gjøre noe» (ibid.). Denne måten å drive uteundervisning er en deduktiv tilnærming (Jordet, 2010 s.48). Ut fra en slik tenkning vil lærere og elever først jobbe med teoristoff inne, hvor de jobber med den generelle og teoretiske kunnskapen som elevene skal arbeide videre med og anvende ute. Elevene har gått fra teori (allmenn og abstrakt kunnskap) til praksis (konkret og partikulær kunnskap) (ibid.). Tanken er at generell, teoretisk kunnskap om et emne gir bedre grunnlag for å forholde seg til konkret kunnskap (ibid.).

Forskningen viser imidlertid at det er noen forutsetninger som må være til stede om slike metoder skal fungere godt. Lærerens kompetanse er helt avgjørende for at arbeidsmåtene skal være læringsfremmende for alle. Hvis læreren ikke har god nok kunnskap i å bruke metoden risikerer man at elevaktive arbeidsformer blir ustrukturerte, og at målet for aktiviteten ikke står klart fram for elevene. Slike aktiviteter kan derfor være svært krevende for læreren å gjennomføre, og krever mye forberedelser i forkant og evaluering i etterkant. Enten det handler om uteskole eller gruppearbeid, er det helt avgjørende at aktiviteten knyttes til mål i læreplanen, og at denne sammenhengen gjøres tydelig for elevene.

(Kunnskapsdepartementet, 2010-2011)

Uteskole står imidlertid ikke på egne ben, men må sees i nær sammenheng med klasserommets teoretiske kunnskaps- og læringsformer. Uteskole kompletterer dermed klasseromsundervisningen. Det er en didaktisk tilnæringsmåte hvor elevene får bruke kropp og sanser aktivt som en integrert del av læreprosessen i alle fag. Uteskole gir altså flere

innganger til lærestoffet og bidrar til en mer variert opplæring. Dette vil alle elever ha glede av (Jordet, 2011). Frøyland og Remmen (2013) peker på at nyere studier bekrefter at rommet, stedet eller sammenhengen undervisningen foregår i kan forbedre kvaliteten på elevenes læringsprosess. Med andre ord, når vi planlegger undervisning bør våre didaktiske refleksjoner i tillegg til *hva, hvorfor, hvordan, hvem* utvides med *hvor*.

2.2.1 Forarbeid

Gjennom forarbeidet blir elevene satt inn i hva som skal skje, når og hvor det skal skje og hvordan det hele skal foregå. I følge Frøyland og Remmen, bør forarbeidet inkludere geografisk- (hvor skal elevene), psykologisk- (hvorfor skal elevene dit og hva som skal skje) og faglig innhold (begreper og materialer elevene skal jobbe med). Hvor omfattende forarbeidet bør være er avhengig av hvor langt man skal reise og hva man skal gjøre ute. Forarbeidet behøver ikke alltid foregå i klasserommet. Det viktigste er at forarbeidet legger grunnlaget for det som blir fokus i hovedfeltarbeidet eller uteundervisningen (Frøyland og Remmen, 2013).

2.2.2 Etterarbeid

I etterarbeidet skal elevene sette erfaringene inn i en større sammenheng. Dette krever at elevene må koble konkrete erfaringer med teoretisk kunnskap, noe som krever konsentrasjon og høyere ordens tenking. Denne koblingen kan være utfordrende både for lærer og elev (Frøyland og Remmen, 2013).

Etterarbeidet består av minst to faser: Den første fasen bør fokusere på å få elevene til å sette ord på de konkrete erfaringene (hva har vi observert ute?) og knytte det til teoretiske ideer og begreper (hva betyr observasjonene og hvordan kan vi forklare dem?). Dette gjør elevene i bedre stand til å gå over i fase to som består av å ferdigstille et sluttprodukt (rapporten, presentasjon og liknende). Gjennom sluttproduktet bør elevene formidle hele prosessen fra forarbeid, hva de observerte ute i feltet, og hva de konkluderte med i etterarbeidet (Frøyland og Remmen, 2013). Når en driver uteundervisning er det viktig å tilrettelegge for at elevene får være konstruktive og bruke kunnskapen sin til å gjøre noen nye koblinger mellom det de observerer og det de vet fra før (ibid.). Forskningen viser at de generelle prinsippene for god opplæring må være tilstede også i praktiske aktiviteter: Det må være gode relasjoner mellom elever og mellom lærer og elev, og en tydelig og sterk lærer må gi gode tilbakemeldinger til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

2.3 Metode

Metode er et grunnlag for å avklare hvilke forutsetninger som ligger til grunn for de synspunkter man fremmer, og blir dermed et videre grunnlag for å kunne føre en diskurs der de ulike synspunkter brytes mot hverandre (Postholm og Jacobsen, 2011). Dette kan også sammenlignes med den hermeneutiske spiral. Når vi mennesker skal forstå noe nytt begynner vi ikke fra bar bakke. Vi benytter oss av den forståelsen vi allerede har med oss som et grunnlag til å fortolke. Ettersom vi opplever og lærer nye ting vil vår fortolkning og forståelse utvikle seg. På denne måten er fortolkning alltid et møte mellom deg og din forståelse (tidligere erfaringer) og det du oppfatter (Ulvik i Ulvik og Asperheim, 2012 s.124). Den hermeneutiske spiralen kan illustreres som: Forståelse → interpretasjon (analyse) → dypere forståelse → mer omfattende interpretasjon (analyse) – osv. i stadig nye spiralbevegelser der forståelsen øker for hver ”runde” (ibid.). Før jeg begynte å forske på uteskole hadde jeg en forforståelse av hvordan uteskole er og fungerer, gjennom forskning og analyse har jeg fått en dypere forståelse av uteskole. Min forforståelse av uteskole har preget oppgaven og førte til at jeg ønsket å belyse om elevene fikk en dypere forståelse av emner de lærer i uteskolen.

Å være induktiv innebærer å ta utgangspunkt i de situasjonelle betingelsene, man møter situasjonen med et ”åpent sinn”. Mens deduksjon innebærer i sin ytterste form at man derimot vet helt klart på forhånd hva man skal se etter. Jeg som forsker nærmer meg praksis med ett sett klare hypoteser og antakelser jeg skal forsøke å bekrefte eller avkrefte. Hypotesene vil her fungere som et filter som avgrenser fokuset. En deduktiv tilnærming kan derfor beskrives som en lukket tilnærming. Da er det jeg som forsker som i stor grad definerer hva det er interessant å få vite noe om, i motsetning til den induktive tilnærmingen som er åpen for hva praksis vil bidra med (Postholm og Jacobsen, 2011). Jeg havner mellom disse både i observasjon og intervju med elevene. Jeg er mer på en pragmatisk tilnærming, det innebærer en antakelse at undersøkelsesprosessen betraktes som en interaksjon mellom det induktive og det deduktive, og et forsøk på å forene trekk fra positivismen og konstruktivismen (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 29). Positivismen er inspirert av naturvitenskapen, og betrakter dermed i stor grad virkeligheten som finnes utenfor en selv, noe som er relativt fast stabilt, og som kan måles på en objektiv måte. Forskningsoppgaven heller mer mot det konstruktivistiske enn det positivistiske. Enkelte konstruktivister hevder at den sosiale virkeligheten (for eksempel en klasse) er så kompleks og sammensatt at det ikke er mulig å avdekke alle mulige forhold som skaper variasjon (Searle, 1995 referert i Postholm

og Jacobsen 2011 s. 28). Videre sier konstruktivismen at kunnskap er noe individet selv konstruerer ved å forholde seg aktivt til verden, både fysisk og mentalt (Jordet, 2010 s 178).

Et forskningsmessig ideal er metodekombinasjon, det vil si at virkeligheten forsøkes belyst gjennom flere typer data. Slik kan ulike type data utfylle hverandre (Postholm og Jacobsen, 2011 s. 44). Jeg har valgt å bruke en metodekombinasjon av observasjon, individuelt intervju og gruppeintervju. En kompleks virkelighet kan ikke ses bare gjennom en metode og en type data (ibid. s. 48). Pragmatismen sier at virkeligheten kan måles, men bare delvis og til dels ufullstendig. For å få tak på en kompleks og dynamisk virkelighet må man benytte mange ulike innfallsvinkler til å samle inn informasjon og danne kunnskap (ibid. s 29).

I forskningen har jeg brukt kvalitativ metode som verktøy for å samle, analysere, tolke og systematisere informasjon fra eksisterende kunnskap i forskning og litteratur og læreres forståelse og praksis (Engh, 2007). Ut fra min vurdering ville kvantitative metoder gitt relevante, men ikke tilstrekkelige opplysninger for studiens problemstillinger. Dette fordi studien har pedagogisk forståelse, i motsetning til mer kvantitativ forklaring, av uteskole som forskningsfokus (ibid.).

2.3.1 Utvalg

Jeg valgte 6.klasse på mellomtrinnet på en skole hvor jeg på forhånd visste at de drev fast med uteskole. Klassen har uteskole annen hver uke gjennom hele året. Det som kjennetegner tiden de bruker på uteskole er aktivitet, ferdsel i og kjennskap til naturen. Tiden elevene bruker til uteskole har de fra ”fysisk fostring” potten. Det er en liten klasse på 12 elever. Hele mellomtrinnet på 35 elever fra 5.-7 klasse har uteskole samtidig. Jeg intervjuet og observerte kun 6. klasse selv om de var ute sammen med resten av mellomtrinnet. Til rekruttering av elever til intervju bad jeg læreren spørre elevene om hvem som ønsket å bli intervjuet på forhånd. Av disse ble alle intervjuet. Det ble tre individuelle intervju og et gruppeintervju med to elever som ønsket å bli intervjuet sammen. I tillegg intervjuet jeg og læreren til klassen.

2.3.2 Observasjon

Min rolle som observatør var ”en perifer medlemskapsrolle”, den minner om rollen som en ”observatør som deltaker” rolle. Jeg observerte en annen læreres klasse en hel dag for å få innblikk i prosessene der og hvordan de kan bidra i egen praksis (Postholm og Jacobsen, 2011 s.52) med uteskole. Observasjonen var mellom deduktiv og induktiv. Den var og en kvalitativ observasjon, fordi data samles inn i form av ord og setninger (ibid. s 54.). Jeg hadde på forhånd planlagt å se etter hva lærer gjorde for å forberede elevene på uteskole, og på hvilken

måte det var en kobling mellom det teoretiske og praktiske. Hos elevene ønsket jeg å fokusere på læring i den grad det kan observeres. Jeg så etter dybdeforståelse i lys av Blooms taksonomi, i hvor stor grad elevene kunne anvende teorien læreren hadde gått igjennom med de på forhånd og etter å ha gjort det praktisk på uteskole.

2.3.3 Intervju

Jeg har valgt kvalitativt intervju med semistruktur, det er både åpent og strukturert. I utgangspunktet hadde jeg tenkt individuelle intervju, men det var to elever som ønsket å bli intervjuet sammen, og det passet fint å prøve ut begge formene for intervju. Jeg gikk inn i intervjurollen induktivt med ”et åpent sinn”, åpen for situasjonelle betingelser (Postholm og Jacobsen, 2011). Jeg intervjuet lærer først, så tre individuelle elevintervju og ett gruppeintervju med en gruppe på to elever. I gruppeintervjuet var det en homogen gruppe, med to gutter fra samme ”gapahuk-gruppe”. Jeg valgte ansikt-til-ansikt intervju (Postholm og Jacobsen, 2011) med båndopptaker slik at jeg ikke trengte å bruke mye tid på skrive ned hva elevene sa, men heller fokusere på samtalen med de. Jeg hadde snakket med lærer på forhånd og fått informasjon om hva de skulle gjøre i uteskole og hvilke tema de hadde gått gjennom tidligere. I intervjuguiden (se vedlegg 1 og 2) jeg brukte hadde jeg gjort klar spørsmål på forhånd på bakgrunn av informasjon jeg hadde fått fra lærer, men var åpen for at elevene kunne ta opp ting jeg ikke hadde tenkt på. Intervjuet har innslag av både induktiv og deduktiv innfallsvinkel og har derfor semistruktur. I intervjuguiden brukte jeg forskningsspørsmål som ”kjernen” til hva jeg ønsket å få frem, og intervjuspørsmål som jeg stilte elevene (vedlegg 2; intervjuguide). Da kunne jeg stoppe opp ved informasjon jeg fikk fra elever og stille oppfølgingsspørsmål som: ”Kan du si noe mer om det?” og ”har du flere eksempler på dette?” (Kvale, 2001, s.80). Intervjuguiden hjalp meg til fokusere på hva jeg ønsket å få frem i intervjuene. Jeg valgte å intervju elevene ute på uteskoleplassen, et lite stykke unna bålet for å komme bort fra støy fra andre elever. Jeg intervjuet de etter at de hadde gjennomført sporjakt i skogen slik at jeg kunne bruke dagens tema og observasjoner i intervjuet. I etterarbeid med intervjuene har jeg kategorisert svarene i ulike kategorier slik at det skulle bli oversiktlig.

2.3.4 Analyse

Analyse handler om å utvikle forståelse (Gadamer, 2010, referert i Postholm og Jacobsen 2012 s.110). Jeg har brukt litt teori for å tolke datamateriale. Teorien fungerer som en linse eller brille. Det innebærer at informasjonen som samles inn, filtreres gjennom eller forstås med bakgrunn i de teoriene jeg som lærer møter fenomenet eller prosessen med (Postholm og

Jacobsen, 2012 s.103). De farger i og med at teoriene gir retning og fokus for å forstå, samtidig som disse teoriene kan stenge for andre mulige måter å nærme seg og forstå det som studeres. I analyse av datamateriale har jeg kategorisert intervjuene, det er altså en deskriptiv analyse (Postholm og Jacobsen, 2012 s.104). Jeg kategoriserte svarene fra intervjuet inn i; forarbeid, etterarbeid, læring og fysisk aktivitet.

2.3.5 Etske betraktninger

Det som er samfunnsganglig trenger imidlertid ikke alltid å falle sammen med det som er ganglig for den enkelte deltaker i et forskningsprosjekt. Dette handler om *makroetikk versus mikroetikk*, og disse områdene kan av og til motsi hverandre (Kvale, 2005 referert i Myhre, 2010 s. 121). I slike undersøkelser må imidlertid hensynet til enkeltpersoner alltid settes foran hensynet til samfunnet (Myhre, 2010 s.121). Jeg har foretatt mikroetiske betraktninger ved å ivareta og ta hensyn til individet. Jeg ønsket å unngå at intervju og observasjon skulle bli ubehaglig for elevene. Jeg avtalte med læreren på forhånd at han skulle spørre elevene om hvem som ønsket å bli intervjuet. Intervjuobjektene hadde derfor større viljefrihet til å velge å bli involvert. Elevene som skulle bli intervjuet var mindreårige, alle foreldre/foresatte fikk derfor et skriv hvor de kunne velge å ikke la sitt barn være med i intervjuet om de ikke ønsket det. I skrivet foreldrene fikk stod det: ”Foreldre/ foresatte som ikke ønsker at sitt barn skal bli involvert må gi aktiv tilbakemelding til skolen om dette”. Elevene som var med i intervjuet valgte det frivillig, og både elever, lærer og skole er anonymisert i forskningen. To av intervjuobjektene ønsket å bli intervjuet sammen i et gruppeintervju, jeg hadde på forhånd planlagt kun individuelle intervju. Av mikroetiske betraktninger for å ivareta den enkelte elev, lot jeg disse bli intervjuet sammen i et gruppeintervju fordi det var bedre for de om de var sammen. Denne gruppa ble da homogen, fordi elevene var fra samme gapahuk-gruppe, og av samme kjønn. De var og gode venner fra før og trivdes godt sammen.

Av makroetiske betraktninger har jeg prøvd å få svar på problemstillingen min, slik at forskningen blir gyldig. Jeg opplevde å få gode troverdige svar av både lærer og elever som gav svar til problemstillingen min uten at det var ubehaglig for informantene eller overskred de mikroetiske hensyn. Fordi oppgaven gir troverdige svar som er forankret i forskning vil oppgaven være til gagn for samfunnet og makroetiske betraktninger er ivaretatt.

Makroetikken og mikroetikken kan dermed sies å begge være ivaretatt i forskningen, uten å måtte motsi hverandre.

2.4 Resultater

Jeg har kategorisert intervjuet etter tema; forberedelse, etterarbeid og læring. I observasjon så jeg etter hvilke forberedelser læreren gjorde i forarbeidet før elevene skulle ha et undervisningsopplegg ute. Etter at dagen var slutt fikk jeg innblikk i hva slags etterarbeid elevene skulle gjøre etter uteskolen var ferdig. I analyse av resultatet har jeg som tidligere nevnt brukt teorien som linse eller brille for å analysere resultatet.

2.4.1. Forberedelse og forarbeid

Fra intervju og observasjon fant jeg at forarbeidet lærer gjorde med klassen før elevene gikk ut var viktig for deres utbytte av læringsaktiviteter på uteskolen. Læreren brukte to timer inne i klasserommet hvor han gikk gjennom hvilke spor de kunne forvente å finne, og kjennetegn til de ulike sporene. Læreren startet dagen med å fortelle elevene at det var en nydelig dag, og forberedte elevene på hva de skulle gjøre, hva sportegn er, hvilke dyr de hadde sett tidligere og dermed og hva de kunne forvente å finne spor av. Elevene gikk gjennom sporene til de ulike dyrene med et ”sporkart”. De hadde forarbeid i form av teori før de gikk ut og skulle gjøre det i praksis. Dette var med på å skape sammenheng mellom det som skjer inne og det som skjer ute, og elevene var godt forberedt på hva de skulle gjøre ute.

I intervjuet spurte jeg læreren om hvordan han forberedte elevene på uteskole: *Det er litt forskjellig, noen ganger når vi skal ha ett opplegg så har vi litt undervisning om det vi skal først, som i dag.* Elevene bekreftet dette, når de hadde et undervisningsopplegg i skogen gikk lærer gjennom hva de skulle gjøre ute før de gikk ut. Elevene forteller: *Læreren pleier å fortelle inne om hvordan det er, så forteller han på nytt når vi er ute hvordan vi skal gjøre det etterpå* (Elev 1). Elev 2 bekrefter dette; *vi er to timer i klasserommet først og så er vi ute.* Elev 3 sa om forarbeid: *I dag har vi lært litt om spor før vi gikk ut. Og da vi hadde om kart og kompass lærte vi om det inne først.* Lærer sier videre om forarbeid: *Noen tema har vi jo i fagene som vi har først. Da gjør vi noe i forbindelse med fagene slik at elevene kobler opp mot det vi har hatt.* På denne måten kan læreren hjelpe elevene å knytte teorien opp mot noe praktisk, og det blir en helhet i undervisningen.

2.4.2 Ute i skogen

Da elevene var ute i skogen, gikk lærer gjennom med hele mellomtrinnet kort om sportegn før de gikk på sporjakt. Det var nysnø og – 20 °C da de startet, skogen var full av ferske spor. Elevene hadde med seg ark med sporene til de ulike dyreartene slik at de lett kunne gjenkjenne hvilket dyr sporene var fra. De gikk sammen to og to, eller med gruppa si fra gapahuken på sporjakt. Det de fant var spor fra bl.a. rev, hund, ekorn, hare, snømus og ulike

fuglespor. Tidligere har de sett oter, rådyr, ugle, ekorn, hare, snømus rev, ørn, hønsehauk og mus i uteskolen (se vedlegg 4). I skogen fikk elevene oppgaver som satte det faglige innholdet inn i en realistisk kontekst.

Læreren fokuserte på viktige kjennetegn hos spor som elevene selv kunne observere. Dette kan igjen hjelpe dem til å anvende kunnskapen sin utenfor klasserommet. Elevene øvde på dette i forarbeidet. Frøyland og Remmen skriver at for å anvende kunnskapen sin ute i feltet, må elevene ha tydelige retningslinjer for hva de skal se etter (kjennetegn og mønster de skal observere) og hva det betyr (tolkning) (Frøyland og Remmen, 2013). Elevene så både revespor og hundespør, de tolket sporene etter dyrets gange. Elev 1 forteller om sportegn: *Man kan kjenne de igjen litt hvordan de går også. Hunder og rever har ganske likt spor. Rever går rett frem, mens hunder kan gå litt mer i sirkel, så hvis de går i sirkel så er det som oftest en hund.* Jeg søkte å finne svar på om elevene kunne anvende teorien de lærte i uteskolen, som er det tredje nivået i Blooms taksonomi (Pettersen, 2005 s. 215). Ut fra denne dialogen om sportegn kom det frem at eleven helt tydelig kunne anvende kunnskapen, som viser en dypere forståelse av teorien. Denne eleven kunne og trekke slutninger og konklusjoner om hvilket dyr det var på dyrets gange. Eleven var derfor helt oppe i syntese nivået i Blooms taksonomi som er det nest høyeste nivået i Blooms modell (se vedlegg 5). Eleven kunne helt tydelig koble det praktiske opp mot teorien fordi hun fikk gjøre det praktisk i uteskolen. Fordi elevene fikk gjøre det praktisk i tillegg til teorien fikk eleven en dypere forståelse av emnet sportegn.

Frøyland og Remmen påpeker to faktorer som avgjør læringsutbyttet:

- Hvor mye faglig stoff elevene må holde styr på for å gjennomføre uteaktivitetene.
- Hvor vant elevene er med å arbeide med faget utenfor klasserommet.

Denne klassen har satt av tid til uteskole en dag annen hver uke gjennom hele året. I intervju med elevene om de føler seg forberedt til uteskole svarte en av elevene ”Ja, vi er jo vant med det”. I og med at elevene har uteskole fast annen hver fredag, trenger de ikke å bli overlesset med opplegg de skal gjøre ute ”når de først er ute”. De kan fokusere på et emne og gå ganske dypt innen for det emnet. Frøyland og Remmen påpeker at skoler som har uteskole en sjelden gang ofte legger opp et stort opplegg når de først skal ut, og at elevene kan synes det blir for mye de skal igjennom. Da er det bedre å ha uteskole fast, og bruke nærmiljøet som læringsarena enn å ta lange turer en sjelden gang som virker overveldende på elevene (Frøyland og Remmen, 2013).

Elevene på gruppeintervjuet var mer frie og spontane i intervjuet. Den ene av de fortalte at når de hadde uteskole på fredag var de mer klare og opplagte for skolen på mandag.

Den andre av de fortalte at han hadde sett en snøugle i skogen da de var på sporjakt. Han kunne fortelle at det var en snøugle etter utseende på ugla og hvordan den fløy. Eleven fortalte at den var hvit med noen svarte prikker på. Disse elevene lærte i samhandling med hverandre som er i tråd med det sosiokulturelle lærings syn og Vygotsky (Magner, 2009 s. 297).

2.4.3 Etterarbeid

I etterarbeidet setter elevene erfaringene inn i en større sammenheng. Dette krever at elevene må koble konkrete erfaringer med teoretisk kunnskap (Frøyland og Remmen, 2013). I etterarbeid skulle elevene skrive om sportegn, og det skulle skrives slik at læreren kunne sende det inn til lokalavisa. Det var en oppgave som så ut til å være en stor motivasjonsfaktor for elevene. Senere kom stykkene fra elevene inn i lokalavisa (se vedlegg 4). Elevene fikk da satt ord på de konkrete erfaringene de hadde gjort seg, hvilke spor de hadde observert i skogen og presentert et sluttprodukt i lokalavisa. Dette var en konkret måte å oppsummere emnet sportegn på, og stykkene fra avisen kunne klassen ta vare på til senere.

2.4.4. Læring

Flere studier dokumenterer at uteundervisning bidrar positivt til elevens læringsprosess. Elevene blir mer motiverte, stille elever deltar mer i dialogene, og urolige elever kan få bedre konsentrasjon. Det viser seg også at samtalen mellom lærer og elev blir mer likestilt og at elevene undrer seg mer over det de opplever (Frøyland og Remmen, 2013). I intervjuet med lærer kom det frem: *Jeg synes mesteparten er mer frie og spontane og de får mer å være nysgjerrige på av det de finner, ser og gjør.* Elev 1 forteller: *Som oftest stiller jeg mer spørsmål om naturen når vi er ute.* Den samme eleven fortalte og at hun blir mer undrende på hvordan ting er når hun er ute. På spørsmål og hvordan eleven liker best å lære svarte eleven: *Når læreren forteller oss hvordan vi skal gjøre det, og vi selv gjør det etterpå lærer jeg best.* Her er læreren en som modellerer for elevene hvordan det skal gjøres, slik at de selv kan gjøre det etterpå. Læringspyramiden illustrerer at man lærer mer av å gjøre det praktisk, og dette stemmer overens med elevenes uttale om at hun lærer av å gjøre det selv, altså praktisk. Dette er og i tråd med elevens nærmeste/proksimale utviklings sone som nevnt tidligere. ”Det eleven kan klare med hjelp fra læreren i dag, kan eleven klare på egen hånd i morgen” (Thorshaug, 2010, forelesning; sosiokulturell læringsteori). Jeg spurte eleven om hun husker godt det de har gjort på uteskole. Eleven svarte: *Ja, det er veldig lett å huske det når vi gjør det. Ofte så holder vi på med noe morsomt før eller etter da er det veldig lett å huske på.* Elev 4 svarte at han husker ved å gjøre det.

Motivasjon for læring kan defineres som den drivkraften som ligger bak innsats for læring (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Elev 3 svarte at uteskole er motiverende. Elev 4 fra grupperintervjuet svarte på spørsmålet om uteskole er motiverende: *Ja, avslappende dag. Annen hver uke har vi uteskole, da er vi enda mer forberedt til skolen på mandag.* Jeg spurte læreren hvordan uteskole kan være en drivkraft for elevenes læring? ”*Jeg tror uteskolen kan være med som en motivasjonsfaktor. I hvert fall med å gjøre skolehverdagen mer praktisk.*” Læring i og med uteskole har som mål å supplere og berike den mer abstrakte læringen som foregår inne i klasserommet (Engh, 2007). I intervjuet spurte jeg læreren på hvilken måte uteskole kan hjelpe elevene å relatere teorien til noe praktisk? Læreren svarte: *Når vi klarer å gjøre noe som er abstrakt praktisk, så åpner det opp forståelsen for ting, det er helt tydelig.*” Dette vil jeg si er kjernen til uteskole, å gjøre abstrakt teori til praktisk og virkelighetsnært for elevene. Da mener jeg at vi har nådd et kjempe viktig mål med uteskoleundervisningen. Læreren brukte et eksempel fra da elevene bygde gapahuker. Da elevene hadde om vinkler i matematikken etterpå, var det lettere for elevene å forstå vinkler fordi de hadde gjort vinkler som kan være abstrakt praktisk.

Videre i intervjuet med læreren spør jeg: Gir uteskole dybdeforståelse hos elevene i de temaene de har hatt ute? *Ja det er det ikke tvil om. Det kan vi se når vi holder på med takvinkler i klasserommet, det er et abstrakt begrep som de får prøve i praksis, og da skjønner de det. Samme med kompass, vi holder på med det inne i klasserommet og de prøver det, da er det litt for abstrakt. Men med en gang de skal begynne å bruke det så skjønner de at det er faktisk viktig å få pila mot nord. Så absolutt, det er veldig klart.* Elevene har bygd seg gapahuker gruppevis, da blir vinkler som kan være abstrakt for de i klasserommet utenfor en kontekst, praktisk og nært i uteskolen. Jeg spurte elevene; forstår du bedre det du lærer i klasserommet ved å gjøre det praktisk i uteskolen? Elev 2 svarte: *Ja, det blir litt letter når vi skal gjøre det.* Det eleven sier stemmer med Deweys syn på læring; ”learning by doing, and reflection” (Lillejord, 2009 s. 238). Dette er og i tråd med konstruktivismen som sier at ”den som lærer må selv være aktiv”. Når Dewey snakket om *doing*, mente han å si at det er en uløselig kobling mellom aktivitet og kunnskap. Etterson læring er aktive prosesser, er kunnskapen så å si i handlingene våre: ”Kunnskap er bokstavelig talt noe vi gjør” (Dewey, 1916b referert i Lillejord, 2009 s. 238).

2.4.5 Fysisk aktivitet

Forskningen tyder også på at fysisk aktivitet i skoletiden vil bedre elevenes konsentrasjonsevne og gi økt faglig læringsutbytte. Økt fysisk aktivitet i skolen kan oppnås på

flere måter. Hovedinnsatsen i skolen rettes mot å gi elevene muligheter til å være fysisk aktive utenom undervisningen – ved å legge til rette for fysisk aktivitet i skolens uteområde (Jordet, 2011). Er elevene mer aktive når de har uteskole? Læreren forteller at tiden de bruker i skogen har de fra ”fysisk fostring potten” som har fokus på at elevene skal være mer aktive i skolehverdagen. Elevene sier: *Ja, vi springer ganske mye for å holde varmen. Så har vi ”capture the flag”, da løper vi ganske mye.* Jeg observerte at opplegget i skogen var veldig variert. Elevene var vant med å ha uteskole, så de aktiverte seg selv. De hadde selv med ved og lagde seg bål på gruppene, samtidig som det og var et felles bål de kunne samles rundt. Når det var fritid fikset elevene på gapahukene sine og lekte capture the flag. Dagen var satt av til å bruke i skogen. *Når vi er på skolen så er vi i en skolesetting, og da har vi andre forutsetninger og sperrer. Når de kommer hit er det ikke vegger, det er ikke kritt og tavle eller noen ting, så her er de mer frie og spontane, og det tror jeg er sunt* forteller læreren. Elevene fortalte og selv at de var med nysgjerrige når var ute i skogen, på hvordan ting i naturen fungerer. Nysgjerrighet er en god motivasjon og drivkraft for læring. En elev fortalte i intervjuet *”når vi har uteskole på fredag blir vi mer opplagt til å ha uteskole på mandag”*. Dette viser at uteskole er en stor motivasjonsfaktor for elevene.

2.5 Drøfting

Jeg har søkt å finne svar på om uteskole kan hjelpe elevene til å knytte teorien til noe praktisk, eller slik Blooms modell sier det ”å kunne bruke kunnskap og forståelse i konkrete situasjoner”. Uteskole kan hjelpe elevene til å kunne bruke kunnskap og forståelse i konkrete situasjoner og ved hjelp av en god lærer som støttende stillas, kan elevene komme opp på høyere nivå hvor de kan trekke egne slutninger og selvstendig bruke kunnskapen. Stillasbygging er inspirert av Vygotskys teorier (Pettersen, 2005 s. 85). Det sosiokulturelt inspirerte begrepet mesterlære vektlegger lærerens rolle som mester; som representant for og bærer av fagets kunnskaper, ferdigheter, metoder og verdier. Læreren som modell å lære av *og støtte seg til* (Pettersen, 2005 s. 95).

2.5.1 Oppgavens gyldighet

Oppgaven er preget av min egen oppfatning og forforståelse for uteskole som en viktig del av elevenes skolehverdag og teori som jeg har belyst resultatene gjennom. Min forforståelse av uteskole gjennom teori fra bl.a. Arne Jordet og studiet ”Utola” vil prege hvordan jeg tolker datamaterialet. Kvalitative tilnæringsmåter karakteriseres ved at

forskerens rolle er subjektiv og ”innenfor” feltet. Fordommer er kompetanse som jeg bærer med meg når jeg forsøker å forstå noe (Engh, 2007).

I spørsmål om gyldighet og etterprøvbarehet, er det vanskelig å etterprøve kvalitative intervju med barn. Jeg har forsøkt å transkribere inn resultatene fra intervjuene fra båndopptaker og observasjon så korrekt som mulig. Ved bruk av kvalitativ metode reduseres bekræftbarhet eller reliabilitet forstått som at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere (Kvale 2001). Og ved bruk av kvalitativ metode vil en kanskje ikke få akkurat samme resultat om man gjør den samme forskningen om igjen. Dette er fordi mennesker er uforutsigbare og kan lett endre meninger. Det er mange faktorer som spiller inn, blant annet læreres kompetanse og hvordan han legger opp uteskole for elevene for best læringsutbytte. Likevel har de kvalitative intervjuene med elevene og lærer en tyngde. Svarene jeg fikk fra elevene var ganske like og stemte overens, og elevens uttalelser mener jeg veier ganske mye i forhold til hvordan jeg skal kunne tolke eller ”måle” deres læringsutbytte og forståelse av emner de har i uteskolen. Mitt ikke-positivistiske syn under forskningen innebærer at jeg ikke har vært ute etter å finne entydige og generaliserbare svar (ibid.)

2.5.2 Makroetikken versus mikroetikken

Makroetikken ønsker å belyse oppgavens gyldighet i forhold til om jeg har fått svar på det jeg ønsket å belyse (Kvale, 2005 referert i Myhre, 2010 s. 121). Jeg opplevde å få troverdige svar fra både lærer og elevene til problemstillingen jeg skulle belyse, uten å trå over mikroetikken grenser med hensyn til informantene. Jeg valgte å la to av elevene bli intervjuet i et gruppeintervju, dette gjorde jeg av mikroetiske betraktninger og av hensyn til de enkelte som ønsket å bli intervjuet sammen. Disse elevene var ivrige til å fortelle om hva de gjorde og hva de hadde opplevd i uteskolen. Elevene som ble intervjuet i gruppeintervju var mer ”frie” i intervjuet, de fortalte mye fra opplevelser de hadde hatt i uteskolen. De fortalte ikke bare om det jeg spurte etter i intervjuet, men og andre ting de var opptatt av i uteskolen. Dette intervjuet ble derfor mer induktivt, fordi jeg kunne stille flere oppfølgings spørsmål til det elevene fortalte om, emner jeg ikke hadde tenkt å ta opp på forhånd. Jeg hadde heller ikke planlagt å ha et gruppeintervju, men det ble best for disse elevene at de fikk være sammen i intervjuet.

Læreren svarte i intervjuet at ”når vi klarer å gjøre noe som er abstrakt praktisk, så åpner det opp forståelsen for ting, det er helt tydelig.” Dette er kjernen i problemstillingen min; *kan uteskole hjelpe elevene å relatere teorien opp mot det praktiske?* Svaret blir da, ja,

når vi klarer å gjøre det som er abstrakt praktisk. Av dette utsagnet fra læreren og svarene fra elevene vil jeg antyde å ha fått svar på det jeg ønsket å belyse. Jeg har på denne måten ivare tatt både makroetikken og mikroetikken, uten å trå over grensene til noen av de.

2.5.3 Læringspyramiden og Blooms taksonomi belyst gjennom konstruktivismen

For å innfri kravet om refleksivitet (Postholm og Jacobsen, 2011 s.126) vil jeg drøfte svakheter og styrker med modellene jeg har brukt, læringspyramiden som er en modell for læringsmetoder, og Blooms taksonomi som måler elevens kunnskapsnivå og måloppnåelse (Pettersen, 2005). De to ulike modellene kan utfylle hverandre slik de har gjort i denne oppgaven. I oppgaven har jeg brukt læringspyramiden for å illustrere at ved bruk av autentiske læringssituasjoner kan elevene få et bedre læringsutbytte. Gjennom analyse av intervjuene kom elevene med utsagn om at de lærer bedre gjennom erfaring og autentiske situasjoner, hvor de får gjøre det selv, slik læringspyramiden hevder.

Ut i fra læringspyramiden er det tydelig at det ikke holder med kun forelesning som undervisningsmetode, hvor elevene kun leser og hører om det de skal lære. De må og erfare det de skal lære. Et poeng med læringspyramiden som jeg ser den er at elevene kan få et større læringsutbytte om læreren kombinerer ulike undervisningsmetoder, både det teoretiske og det praktiske. Læringspyramiden har blitt brukt av både kunnskapsdepartementet og pedagoger i skolen. Modellens validitet kan imidlertid diskuteres fordi en tallfester prosentvis elevenes læringsutbytte til de ulike læringsmetodene. Hernes og Letrud hevder at det ikke finnes sikre kilder til hvor tallene kommer fra (Hernes og Letrud, 2009). Hvor vidt en kan måle at en elev lærer ”90%” av å undervise andre kan være vanskelig å bevise. Logisk positivisme ser på den menneskelige hjerne som en organisk ”maskin” som fungerer omentrent på samme måte hos alle mennesker (Taraldsen, 2011 s. 39). Positivistisk sett kunne en da bruke en undervisningsmetode og anta å få samme læringsutbytte hos alle elever. Konstruktivistisk sett vil ikke dette stemme fordi konstruktivismen sier at elevene lærer på ulike måter. Om en har samme undervisningsopplegg i et klasserom, vil elevene ha ulikt læringsutbytte av samme undervisningsopplegg, fordi elevene er så forskjellige.

Læringspyramiden finnes i flere versjoner (Hernes og Letrud, 2009), og prosentene for læringsutbytte varierer noe fra de ulike versjonene. Læringspyramiden hevdes å være empirisk forankret, men fordi tallene ikke er koblet til forskning, kan en diskutere dens validitet (Hernes og Letrud, 2009). Jeg vil derfor ikke legge vekt på eller konkludere med at en har et tallfestet læringsutbytte av en undervisningsmetode. Modellens poeng er at man lærer bedre av autentiske læringssituasjoner hvor erfaring og ”gjøre det selv” er sentralt, enn

kun å lese eller høre om det en skal lære som blir dekontekstualisert lærdom. Av å studere barn og deres læringsprosess vet vi at de lærer av å prøve ut ting i praksis. De må prøve ut ting selv, og dette gir de nye erfaringer og kunnskaper som fører til læring. Dette er erfaringsbasert læring som Dewey kaller det (Jordet, 2010 s. 121). Jeg har derfor valgt å ta med modellen i oppgaven, og jeg mener at modellen likevel er troverdig fordi det er tydelig at elevene lærer mer om de får lov å gjøre ting selv enn å bare se og høre på. Elevene jeg intervjuet kom med utsagn om at de lærer bedre gjennom erfaring og autentiske situasjoner, hvor de får gjøre det selv. Av å få gjøre det praktisk kan de lære å anvende teorien og ikke bare repetere den, anvendelse er et høyere nivå av dybdekunnskap enn hva repetisjon er i følge Blooms taksonomimodell (Pettersen, 2005 s. 217). Et poeng med Blooms taksonomi er at de ulike kunnskapene bygger på hverandre. For å komme til anvendelses nivået må en først gjennom de lavere nivåene, å kunne repetere kunnskap og forståelse (Pettersen 2005, s 219). Dette viser og at teoretisk kunnskap og det praktisk må henge sammen (Jordet, 2010).

Jeg har ved bruk av Blooms taksonomimodell forsøkt å måle elevenes dybdekunnskap og ”måloppnåelse”. Jeg har ikke hatt en ”prøve” for å teste elevene, slik Blooms modell ofte blir brukt (Pettersen, 2005 s. 213). Jeg har kun i dialog med elevene forsøkt å hente ut hva de kan og husker om emner de har hatt i uteskolen. Jeg stilte elevene spørsmål for å forsøke å avdekke om de kan anvende teorien de har lært i uteskolen, uten å gi de konkrete oppgaver hvor de viser at de kan anvende teorien. Spørsmålene jeg stilte elevene var på bakgrunn av opplysninger fra læreren om hvilke emner de har gått igjennom i uteskolen, og på bakgrunn av observasjoner den ene dagen. Det jeg fant gjennom belysning av modellen var; ved at elevene får gjøre det selv slik de sier det, får de anvendt kunnskapen og ikke bare gjengitt det i ord. Da elevene gikk på sporjakt fikk de anvendt kunnskapen, og de måtte tolke og trekke slutninger om hvilket spor de hadde funnet. En elev fortalte som nevnt tidligere i oppgaven at hun tolket om det var en hund eller rev på dyrets gange. Om dyret hadde gått målrettet frem slik en rev, eller mer i sirkel slik hunder ofte gjør. Eleven viste her å ha en dypere forståelse og kunne anvende kunnskapen, som er det tredje nivået i Blooms taksonomi. Eleven kunne og trekke slutninger og konkluderte med hvilket spor det var. Å kunne trekke slutninger er på syntese nivået i Blooms taksonomi som er det nest høyeste nivået i Blooms modell. Dette er og i tråd med konstruktivismen og Deweys ”*learning by doing and reflection*” (Lillejord, 2009 s. 238). Eleven reflekterte rundt hva hun hadde gjort og kunne derfor trekke egne slutninger rundt det etterpå. Eleven hadde da erfaringsbasert læring, eleven fikk gjøre det praktisk, og reflektert rundt det etterpå. Det blir og konstruktivistisk læring fordi konstruktivismen sier at kunnskap er noe individet selv konstruerer ved å forholde seg aktivt

til verden, både fysisk og mentalt (Jordet, 2010 s 178). Den samme eleven sa om læring at hun lærte best om læreren viste henne hvordan hun skulle gjøre det og selv gjorde det etterpå. Dette er i tråd med Vygotskys sosiokulturelle læringsteori og den nærmeste utviklingssonen (Pettersen, 2005 s. 82). Det eleven klarer med hjelp fra læreren i dag, klarer eleven på egen hånd i morgen. Eleven fortalte og at hun i arbeidsoppgaver likte best å jobbe med folk som og er i tråd med den sosiokulturelle læringsteorien som sier at elevene lærer i samhandling med andre (Magner, 2009 s. 297).

Blooms taksonomi har blitt kritisert siden den ble publisert. Noe av kritikken går på ideen om at kunnskap kan deles opp og analyseres i logiske, hierarkiske nivåer – og brytes ned til læremål som helst er formulert i *atferdstermer*, slik at studenters læringsprodukter og – resultater framstår som observerbare i en eller annen form (Mager, 1991 referert i Pettersen 2005 s. 222). Tanken om fullstendig målstyring av læring blir avvist på prinsipielt grunnlag ut fra et konstruktivistisk perspektiv på læring og læringsprosesser (Pettersen, 2005 s. 223). ”Vi forventer ikke – og kan ikke forvente – at *alle* studenter gjør *samme* erfaringer og lærer det *samme* i undervisningssituasjoner og pedagogiske møter” (ibid.). Uteskole kan legge til rette for at elevene konstruerer kunnskap og forståelse ved å forholde seg aktivt til verden, fysisk og mentalt (Jordet 2010 s.178) og er på denne måten en konstruktivistisk måte å tilegne seg kunnskap på, men en kan ikke forvente at alle elever har samme læringsutbytte av undervisningsopplegget.

2.5.4 Oppsummering

Hvilke konsekvenser vil funnene ha for praktisering av uteskole? Ved bruk av uteskole vil det som belyst i oppgaven være viktig med en helhetlig undervisning hvor teori og praksis henger sammen. Teori og praksis er nødvendige supplerende kilder til kunnskap og forståelse (Jordet, 2010 s. 126). Et poeng med læringspyramiden er som nevnt å ta i bruk flere undervisningsmetoder sammen. Forarbeid og etterarbeid hvor elevene anvender kunnskapen teoretisk er med å gir et helhetlig bilde av det praktiske undervisningsopplegget i uteskolen. Undervisningsopplegg hvor elevene først har et forarbeid og så gjør det praktisk viser til en deduktiv undervisningsmetode, mens opplegg hvor elevene først gjør det praktisk ute og så tar med erfaringene inn i et etterarbeid viser til en induktiv arbeidsmetode (Jordet, 2010). I en helhetlig undervisning kan en kombinere det deduktive og det induktive.

Det er og tydelig at hvor elevene får oppgaver der de får gjøre det selv, lærer de mer. Elevene sier at de ønsker at læreren skal vise de/modellere for de, eller ”mesterlæring” slik

Vygotsky kaller det (Pettersen, 2005 s. 95), og så kan de prøve seg selv. Dette handler om deres nærmeste utviklingssone (Helland, 2009 s.133) slik Vygotsky kaller det i sin sosiokulturelle læringsteori. ”Den nærmeste utviklingssonen mister sitt potensial som læringssituasjon når læreren ikke lar novisen prøve ut sin egen forståelse steg for steg” (Pettersen, 2005 s.85). Når uteskole karakteriseres med erfaringsbasert læring, hvor elevene får lære ved å gjøre seg egne erfaringer hvor de praktisk kan anvende kunnskap, vil elevene ha et større læringsutbytte og de kan få dybdekunnskap og dypere forståelse i emnet. Men det må og være rom for refleksjon av det elevene har fått gjort. Refleksjon innebærer at gammel og ny kunnskap integreres i ens begreper og forståelse (Thorshaug, 2010 forelesning; sosiokulturell læringsteori).

I intervjuet kom det frem at elevene undrer seg mer over det de opplever i uteskole, de er mer nysgjerrige og stiller flere spørsmål til læreren når de har uteskole. Elevene jeg observerte og intervjuet var vant med å ha uteskole. De hadde et godt gjennomført opplegg i uteskolen. Læreren var en viktig faktor med god kompetanse på området. Dette mener jeg og er en viktig faktor for elevenes læringsutbytte. Han selv hadde tro på å bruke uteområdet som læringsarena og at elevene kunne lære ved å gjøre det praktisk. Alt dette bidrar til gode rammer for at faglig læring kan skje (Frøyland og Remmen, 2013).

3. Avslutning

I forskningen ønsket jeg å belyse på hvilken måte uteskole kan hjelpe elevene til å knytte teorien opp mot det praktiske, eller slik Blooms modell sier det ”å kunne bruke kunnskap og forståelse i konkrete situasjoner”. Uteskole kan hjelpe elevene til å kunne bruke kunnskap og forståelse i konkrete situasjoner, og ved hjelp av en god lærer som støttende stillas komme opp på høyere nivå hvor eleven kan trekke egne slutninger og selvstendig bruke kunnskapen.

Jeg har gjennom utforskningen av teori, observasjon og intervju funnet at for at uteskole skal kunne hjelpe elevene å knytte teorien opp mot det praktiske er det viktig med en helhetlig undervisning. En helhetlig undervisning har med forarbeid, tydelige og klare retningslinjer ute og et etterarbeid som hjelper elevene å sette erfaringene inn i en større sammenheng.

Læringspotensialet er størst når elevene setter erfaringene sine i sammenheng med teoretisk kunnskap. Dette krever at læreren er der og har kompetanse til å hjelpe elevene å se helheten. Uteskole vil da gi undervisningen en praktisk tilnærming slik at alle kan lære.

Læreren jeg intervjuet på uteskolen sa: ”Når vi klarer å gjøre noe som er abstrakt praktisk, så åpner det opp forståelsen for ting, det er helt tydelig.” Dette mener jeg

oppsummerer poenget med å drive med uteskole; eleven lærer abstrakte ting i en praktisk sammenheng. På denne måten kan uteskole hjelpe elevene å knytte det praktiske opp mot teorien. Dette åpner opp for en dypere forståelse av kunnskap slik at elevene kan anvende teorien på en annen måte enn om de bare hadde lært emnet teoretisk uten en praktisk tilnærming. Dette vil jeg si er kjernen til uteskole, å gjøre abstrakt teori til praktisk og virkelighetsnært for elevene. Da mener jeg at vi har nådd et viktig mål med uteskoleundervisningen, og elevene vil ha en livslang læring som sitter fordi de har erfart kunnskapen som gjør at elevene og kan anvende den.

Litteratur:

- Abelsen, Kristian (2011) ”Med heiarop på timeplanen” hentet 17.04.2013 fra:
http://www.forskning.no/blog/vmblogg/kopi_av_med_heiarop_pa_timeplanen , sist endret 04.03.2011
- Arneberg, P. og B. Overland (2000): ”Fra tilskuer til deltaker. Om skoledemokrati, tilpasset opplæring og inkludering”. Oslo: NKS Forlaget
- Brandsmo, Mona, Fiborg, Audhild og Myrslo, Malin (2012) ”Konstruktivismen og subjektivismen” I Taraldsen, Eldar (red): ”Pedagogisk basiskunnskap” Inderøy: Norsk Pedagogisk Forlag
- Dale, E. L (1996): ”John Dewey og reformpedagogikk”. I E. L Dale (red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Eng, Anne (2007) ”Belysning av uteskole som tilpasset opplæring i kunnskapsløftet” Norges idrettshøgskole. Hentet 26.02.2013 fra: <http://www-bib.hive.no/tekster/lu/engh-a/engh-belysning-av-uteskole-2007.pdf>
- Frøyland, Merethe og Remmen, Kari Beate (2013) ”Hvordan utvide klasserommet for læring?” Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen. Hentet fra <http://www.naturfag.no/artikkel/vis.html?tid=1997971> 24.04.2013, u.d
- Gadamer, H. Georg (2010). ”Sannhet og metode. Grunntrekk i filosofisk hermeneutikk.” Oslo: Pax Forlag A/S.
- Helland, Turid (2009) ”Vi lærer hele tiden”. I Terje Magner, Sølvi Lillejord, Turid Helland & Thomas Nordahl (red). ”Livet i skolen – Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 1”. Bergen: Fagbokforlaget
- Hernes og Letrud (2009) ”Læringspyramiden – en undersøkelse av opphav, utbredelse og gyldighet”. *Uniped*, årgang 32, 2/2009, side 30–43. Hentet 26.04.2013 fra: http://brage.bibsys.no/hil/retrieve/102/Hernes_Letrud.pdf
- Hebæk Marit, mfl. (2001) ”Uteskole – ei praktisk håndbok” Otta: N.W Damn & Søn as
- Jordet, Arne Nikolaisen (1998): ”Nærmiljøet som klasserom. Uteskole i teori og praksis.” Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jordet, Arne Nikolaisen (2009) ”Sentrale kjennetegn ved bruk av uteskole” Høgskolen i Hedmark. hentet 7.11.12 fra: http://www.naturesekken.no/c1188058/artikkel/vis.html?tid=1212840&within_tid=1212684 , sist endret 28.07.2009
- Jordet, Arne Nikolaisen (2010) ”Klasserommet utenfor – Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom”. Latvia: Cappelen Akademisk Forlag

- Jordet, Arne Nikolaisen (2011) ”Uteskole: et bidrag til økt fysisk aktivitet – og bedre læringsutbytte”. Hentet 17.04.2013 fra:
<http://www.udir.no/Fysisk-aktivitet-i-skolen/Tema/Arealer/Uteskole/Uteskole-et-bidrag-til-okt-fysisk-aktivitet--og-bedre-laringsutbytte/> sist endret 23.06.2011
- Kirkeberg, Alf (2010) ”*Learning by doing*”. Revetal: Næringscenteret hentet fra:
<http://www.psice.net/pages/laeringspyramiden.aspx> 02.05.2013, u.d
- KUD. (1939). Normalplan for byfolkeskolen. Utarbeidet ved Normalplankomiteen oppnevnt av Kirke- og Undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug & Co.
- Kvale, Steinar (2001) ”*Det kvalitative forskningsintervju*”. Oversatt av T. Andersen J. Rygge. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- Kunnskapsdepartementet, Det Kongelige (2010 – 2011) *Stortingsmelding nr. 22. Motivasjon – Mestring – Muligheter*” hentet 26.02.2013 fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/3.html?id=641260>
- Lillejord, Sølvi (2009) ”Læring som en praksis vi deltar i”. I Terje Magner, Sølvi Lillejord, Turid Helland & Thomas Nordahl (red). ”*Livet i skolen – Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 1*”. Bergen: Fagbokforlaget.
- Magner, Terje mfl. (2009) ”Motivasjon og læring”. I Terje Magner, Sølvi Lillejord, Turid Helland & Thomas Nordahl (red). ”*Livet i skolen – Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 1*”. Bergen: Fagbokforlaget.
- Myre, Hege (2010). *Den sosiale konstruksjonen av rektorposisjonen i grunnskolen. En kasusstudie av relasjonen mellom rektor og lærere i tre norske grunnskoler.* Avhandling for graden philosophiae doctor. Trondheim: NTNU
- Pettersen, Roar C. (2005) ”*Kvalitetslæring I høyere utdanning – Innføring I problem og praksisbasert didaktikk*”. Oslo: Universitetsforlaget
- Taraldsen, Eldar (2011) ”*Homo Libero*”. Inderøy: Norsk pedagogisk forlag
- Ulvik, Ida Aunan og Asperheim, Jan Helge (2012) ”Fenomenologisk hermeneutikk” I Taraldsen, Eldar (red): ”*Pedagogisk basiskunnskap*” Inderøy: Norsk pedagogisk forlag.

Forelesning:

Thorshaug, Arve (25. november, 2010) ”*Sosiokulturell læringsteori*”. Levanger: Hint.

Vedlegg

1: Intervjuguide til lærer:

Problemstilling: ”På hvilken måte hjelper uteskole elevene å relatere teorien til noe praktisk?”

Forskningsspørsmål lærer	Intervjuspørsmål
1. Hva er uteskole?	1 Hva legger du i begrepet uteskole? 1.1 Kan du si noe mer om hvordan dere har uteskole? 1.2 Hvor ofte har dere uteskole? 1.3 Hvordan jobber elevene ute 1.4 Noen flere eksempler...
2. Hvordan forbereder læreren elevene til uteskole og er det en sammenheng mellom teori i klasserommet og uteskolen?	2. På hvilken måte forberede du elevene til uteskole? 2.1 Har tema de har hatt inne noen sammenheng med tema de har ute? 2.2 Opplever du at elevene ser en sammenheng mellom tema de har inne og tema de har ute? 2.3 Tar dere med tema fra uteskolen inn i klasserommet? På hvilken måte
3. Hvordan kan uteskole være en drivkraft for elevenes læring?	3. Kan du fortelle meg hvordan uteskole kan være en drivkraft for elevenes læring? 3.1 Er elevene mer interesserte? 3.2 Er elevene mer aktive? 3.3 På hvilken måte ...?
4. Gir uteskole dybdeforståelse hos elevene i de temaene de har hatt ute?	4. Ser du noen dybdeforståelse hos elevene i de temaene de har hatt ute? 4.1 På hvilken måte ser du dybdeforståelse hos elevene i tema de har ute?
5. Hjelper uteskole elevene å relatere	5. På hvilken måte hjelper uteskole elevene å relatere teorien til noe praktisk?

teorien til noe praktisk?	<p>5.1 I hvilke fag?</p> <p>5.2 På hvilken måte kan læreren hjelpe elevene til å relatere teori og praksis?</p> <p>5.3 Kan de anvende/ bruke teorien praktisk?</p> <p>5.4 Hvordan kan brua mellom teori og praksis bygges i uteskole?</p>
6. Deltar elevene mer aktivt for egen læring i uteskolen?	<p>7. Tar elevene mer ansvar for egen læring i uteskolen?</p> <p>7.1 Er de mer nysgjerrige?</p> <p>7.2 Stiller de flere spørsmål?</p> <p>7.3 Blir du selv mer aktiv og motivert av å jobbe med uteskole?</p>

2: Intervjuguide til elever:

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
1. Hva er uteskole?	<p>1. Kan du si litt om hvordan det er å ha uteskole?</p> <p>1.1 Kan du si litt om hva dere gjør på uteskole?</p> <p>1.2 Har dere oppgaver når dere er ute?</p> <p>1.3 Jobber dere sammen i grupper?</p> <p>1.4 Kan du gi noen flere eksempler</p> <p>1.5 Kan du si noe mer om...</p> <p>1.6 Hvordan liker du best å jobbe?</p> <p>1.7 Hva liker du å gjøre i uteskolen?</p> <p>1.8 Er det noe ved uteskole du liker mindre?</p>
2. Hvordan forbereder læreren elevene til uteskole og er det en sammenheng mellom teori i klasserommet og	<p>2. Har dere lært om det dere lærer ute, i klasserommet, før uteskolen?</p> <p>2.1 Hva har dere lært...</p> <p>2.2 Snakker dere om det dere har gjort ute når dere er tilbake i klasserommet?</p>

uteskolen?	2.3 Føler du deg forberedt til det dere gjør i uteskolen? 2.4 På hvilken måte?
3. Hvordan kan uteskole være en drivkraft for elevenes læring?	3 Er det motiverende å ha uteskole? 3.1 Hvordan liker du best å lære? 3.2 Bli du mer aktiv når du jobber med uteskole 3.4 Når føler du selv at du lærer best?
4. Gir uteskole dybdeforståelse hos elevene i de temaene de har hatt ute?	4. Husker du det dere har gjort på uteskole? 4.2 Forstår du bedre det du lærer i klasserommet ved å gjøre det praktisk i uteskolen?
5. Hjelper uteskole elevene å relatere teorien til noe praktisk?	5. Kan du fortelle meg litt om det dere har lært om i uteskolen? 5.1 Kan du gi noen eksempler? 5.2 Husker du at dere har lært noe ute som dere har lært om i klasserommet? 5.3 Kan du fortelle meg litt om kompasskurs 5.4 Klarer du å finne kompasskursen? 5.5 Kan du fortelle meg litt om sportegn? 5.6 Har du lært dette i uteskolen?
6. Deltar elevene mer aktivt for egen læring i uteskolen?	6 Er du mer nysgjerrig når dere har uteskole? 6.1 Er det lettere å stille læreren spørsmål i uteskolen? 6.2 Stiller du flere spørsmål i uteskolen?

3: Elevene lærer matematikk med en praktisk tilnærming.



Bilde er tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Fysisk-aktivitet-i-skolen/Tema/Arealer/Uteskole/Uteskole-et-bidrag-til-okt-fysisk-aktivitet--og-bedre-laringsutbytte/> 26.04.2013

4: Etterarbeidet til elevene i lokalavisa

Uteskole



har vi uteskole annenhver fredag – hele året! Grunneier har gitt oss lov til å være i skogen, som ligger rett ved skolen, så mye vi vil – og det gjør vi!

Vi heter og og vi går i 6.klasse. Hei siden vi gikk i 5.klasse har vi hatt uteskole annenhver fredag. Alle fra 5.-7.klasse er med. Først har vi to timer med vanlig skole, så går vi ned i skogen. Det er 1,3 km ned til skogen, så i gjennomsnitt går vi 2,6 km når vi har uteskole.

Gjennom kuldegrader, regn, snø, slaps og sol er vi nede i skogen fra klokka ti til halv to. I skogen lærer vi å lage gapahuker, bål og andre praktiske ting som man kanskje ikke lærer i vanlige skoletimer. Ofte har læreren vår oppgaver til elevene, og da deler han oss opp i grupper. Det kan være oppgaver om både spor, planter og andre ting som handler om natur. Vi har også laget grønnsuppe på bålet.

Mange elever lærer mer av å gjøre praktiske oppgaver enn å bare sitte i ro ved en skolepult hele tiden. Det er ikke bare oppgaver og læring, vi har også ulike leker som slåball og "Capture the flag". Når vi er på uteskole får vi også bedre miljø på

mellomtrinnet fordi alle leker med alle. Vi blir bedre kjent med hverandre og vi blir bedre til å samarbeide. Det både høres og ser ut som at alle trives på uteskolen, uansett værforhold.

– Jeg synes egentlig at uteskolen er veldig bra fordi vi får masse frisk luft. I tillegg er det bedre å være ute enn å sitte inne i klasserommet å ha timer, og vi lærer jo mye i uteskolen. Jeg synes faktisk at vi burde ha uteskole hver uke og ikke annenhver uke slik vi har i dag, sier som går i 6. klasse.

– Jeg synes det er veldig bra fordi elevene får vise litt andre sider ved seg selv enn de gjør i klasserommet. Dessuten er det positivt at vi kan gå


tur og være i naturen gjennom hele året og årstidene. Til slutt er også skogen en veldig fin læringsarena, og kan brukes i mange av fagene på skolen, sier (læreren vår).

For oss har uteskolen gitt oss mange lærerike opplevelse som vi vil at flere elever skal få oppleve. I løpet av uteskolen har vi sett blant annet oter, rådyr, ugle, ekorn, snømus, hare, rev, ørn, hønehaug og mus. Dette er eksempler på ting vi aldri hadde fått oppleve i klasserommet.

- 6. klasse.

Artikkelen er hentet fra *Levangeravisa* torsdag 21.03.2013

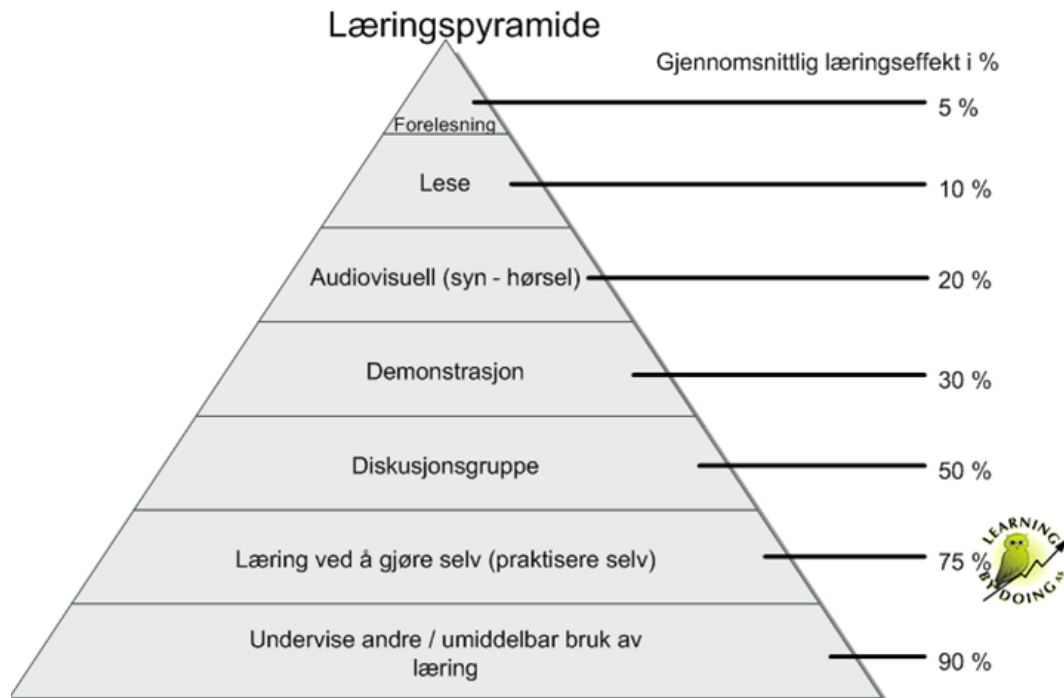
5: Blooms taksonomi modell

Nivå	Målområder		
	Kunnskapsmål	Ferdighetsmål	Holdningsmål
Høyt 	Vurdering: Bedømme, drøfte, kritisere, avgjøre i forhold til indre/ytre kriterier	Utviklede ferdigheter: Mestre, kombinere, fornye, improvisere, videreutvikle	Karakterisering: Utvikle et integrert verdisystem, vise atferd i samsvar med en verdibasert grunnholdning
	Syntese: Generalisere, organisere, oppsummere, trekke konklusjoner	Komplekse ferdigheter: Bearbeide, tilvirke, vise presisjon, utføre med flyt	Organisering: Identifisere seg med, utvikle et system av forpliktende verdier, prioritere betydningen av like verdier
	Analyse: Dele opp, identifisere, sammenlikne, undersøke	Vanemessig handling: Gjennomføre, tilpasse, rette feil, utføre selvstendig	
	Anvendelse: Fortolke, tilpasse, overføre, kunne bruke	Imitasjon: Gjenta, etterlikne, prøve, utøve under veiledning	Verdsetting: Foretrekke, vise respekt for, forplikte seg på
	Forståelse: Forklare, tolke, vise til forskjeller, likheter og særtrekk	Handlingsberedskap: Forberede, vise interesse, benytte, delta i	Reaksjon: Delta, følge normer og regler, ta ansvar for
	Faktakunnskap: Gjengi, beskrive, definere, regne opp	Persepsjon: Iakttå, være oppmerksom på, registrere	Mottakelighet: Ta i betraktning, være opptatt av, være innstilt på
Lavt			

Hentet fr: Pettersen Roar C. (2005), *Kvalitetslæring i høgere utdanning*. Oslo:

Universitetsforlaget

6: Læringspyramiden



Hentet fra: Kirkeberg Alf, (2010) "Learning by doing". Revetall: Næringscenteret hentet fra:
<http://www.psice.net/pages/laeringspyramiden.aspx> 02.05.2013