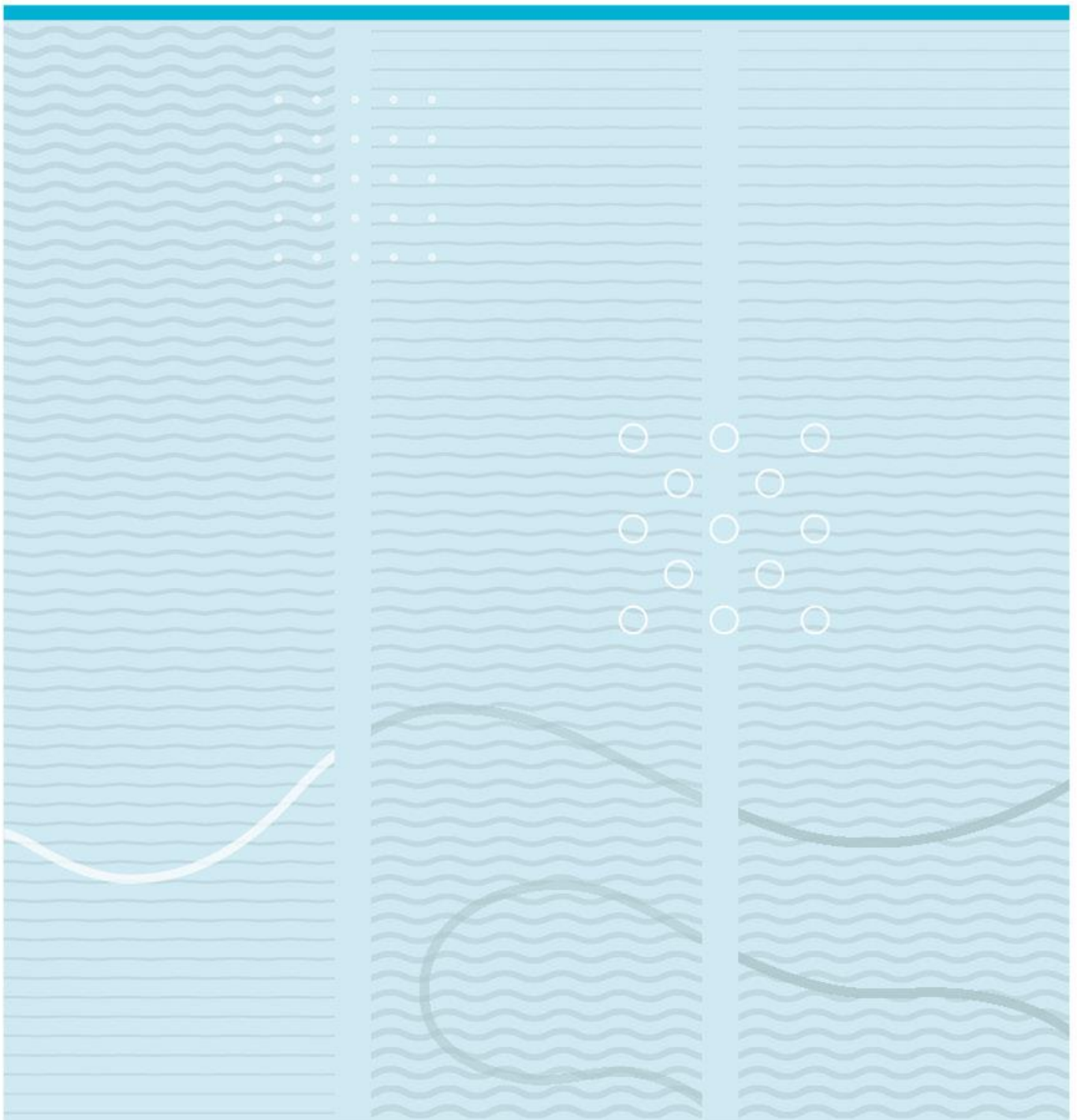


Ulrik Lunde

Brukes uteskole og nærmiljø ulikt i sentrumsskoler og bygdeskoler?



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Ulrik Lunde

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne studien utforsker bruken av uteskole hos bygdeskoler og byskoler. Formålet med studien er å se om det finnes tydelige forskjeller mellom hvordan uteskole utøves blant bygdeskoler og byskoler. Hypotesen er at det vil være hyppigere bruk av naturressurser hos bygdeskolene, mens byskolene vil ta i bruk det urbane nærmiljøet. I studien intervjuer jeg lærere som underviser i samfunnsfag i barneskolen. Opprinnelig var det fire deltakere, men en deltaker trakk seg underveis, og det er derfor kun intervjuet en byskole istedenfor to. Begge bygdeskolene ble intervjuet. På grunn av svakt forskningsgrunnlag kan ikke oppgaven ta for seg generelle forskjeller hos bygdeskoler og byskoler, men tar for seg ulikheter hos skolene som deltok. Resultatene tyder på at det er forskjeller i hvordan uteskole blir benyttet ulike steder i landet, men ikke slik hypotesen antar. Dette gir grunnlag for videre forskning innenfor nærmiljø og uteskole.

Abstract

This study explores the use of outdoor school in rural and urban schools. The purpose of the study is to see if there are clear differences between how outdoor school is practiced between rural schools and city schools. The hypothesis is that there will be more frequent use of natural resources at rural schools, while city schools will use the urban local environment. In the study, I interview teachers who teach social studies in primary schools. Originally there were four participants, but one participant withdrew along the way, and therefore only one city school was interviewed instead of two. Both rural schools were interviewed. Due to a weak research basis, the thesis cannot deal with general differences between rural and urban schools, but instead deals with differences among the schools that participated. The results indicate that there are differences in how outdoor schools are used in different parts of the country, but not as the hypothesis assumes. This provides a basis for further research within local environment and outdoor schools.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	
Abstract	
Innholdsfortegnelse	
Forord	
1 Innledning	8
1.1 Valg av tema	9
2 Teori	11
2.1 Uteskole som begrep.....	11
2.2 Verdien av sted.....	14
2.3 Pedagogiske begrunnelser for uteskole	17
2.4 Urban uteskole	20
2.5 Læreplaner og uteskole.....	21
3 Tidligere forskning	25
3.1 Elev og lærer.....	26
3.2 Lærere	27
3.3 Elever.....	29
3.4 Min oppgave/kunnskapshull	31
4 Metode	33
4.1 Utvalg	33
4.2 Intervju	34
4.3 Intervjuguide	35
4.4 Transkripsjon	36
4.5 Forskningseffekt	36
4.6 Forskningsetikk.....	37
4.7 Utførelse av metode.....	38
5 Analyse	41
5.1 Lokale aktører som undervisningsressurs	41
5.2 Bygdas betydning	42
5.3 Organisering og transport	42
5.4 Beskrivelse av nærmiljøet.....	44
5.5 Klassemiljø og motivasjon	45

5.6	Fagtrykk og tidsbruk	46
5.7	Valg av tema ved uteskole.....	47
5.8	Elever uten lokal tilknytning	47
5.9	Refleksjoner og begrunnelser for uteskole	48
5.10	Forarbeid og etterarbeid	49
6	Diskusjon av resultater	51
6.1	Hvordan brukes uteskole?.....	51
6.1.1	Bred forståelse	51
6.1.2	Smal forståelse	52
6.2	Ulike vilkår for opplæring	54
6.3	Variasjon og motivasjon i undervisningen.....	55
6.4	Lek	56
6.5	Urban uteskole	57
6.6	Logistikk, fagtrykk og tidsbruk	58
6.7	Bærekraftig undervisning	59
7	Diskusjon	60
7.1	Begrensninger	60
7.2	Sentrale funn	61
8	Veien videre	63
9	Konklusjon	65
	Referanser/litteraturliste	67

Forord

Endelig er jeg ferdig med flere års skolegang, og kan gå ut i jobben jeg lenge har ønsket meg!

Mange takk til deltakerne i studien som tok seg tid til å stille opp for intervju

Mange takk til veiledere for å ha hjulpet meg gjennom hele masterløpet.

Mange takk til min samboer for hjelp med gjennomlesning, formuleringer og rettskriving.

Porsgrunn, 25.05.2023

Ulrik Lunde

1 Innledning

Har dagens skole blitt for stillesittende? Flere og flere skoler blir iPad skoler og samfunnet generelt er mer avhengig av teknologi enn før. Man hører stadig at barn og unge sosialiseres digitalt, og kanskje er digitaliseringen av skolen en av flere årsaker til dette? Dagens læreplan (Læreplanverket 2020) har i sitt verdigrunnlag stort fokus på menneskeverd, identitet, kultur, natur, nysgjerrighet og etikk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er temaer som i stor grad tar for seg samfunnet vi lever i. Verdigrunnlaget sier, og legger opp til, at undervisningen skal tas med utendørs i temaenes meningskontekst. Meningskontekst betyr at undervisningens tema tar sted der den er relevant og gir mening, for eksempel som å lære om livet i fjorden, ved fjorden. Uteskole er derfor noe elever i den norske skolen har krav på. Det er derimot ikke noen kompetansemål for hva som skal være med i uteskole, eller hvordan uteskole skal utføres. Dette gir skoler friheten til å selv velge hvordan de ønsker å benytte sine lokale ressurser som læringsarenaer. I denne studien ønsker jeg å se på hvordan ulike skoler har valgt å løse dette.

Norges Idrettshøgskole (NHI) og folkehelseinstituttet har i 2005, 2011 og 2018 utført studier som kalles UngKan. Denne studien ser på barn og unges aktivitetsnivå, og tilsammen har de undersøkt litt over 9.000 6, 9 og 15-åringer. Den siste rapporten som kom ut i 2018 og viser at aktivitetsnivået blant unge er under det som er anbefalt av folkehelseinstituttet, altså under 60 minutter om dagen. Aktivitetsnivået blir lavere jo eldre elevene som deltar er, og det er jenter som er minst aktive i alle aldersgruppene. Det kommer frem at kun 45% av 15-åringer oppfyller kravene for daglig fysisk aktivitet, og at aktivitetsnivået hos 9 åringer er på vei nedover. Hos de andre aldersgruppene har aktivitetsnivået vært stabilt siden første undersøkelse i 2005 (Steene-Johannessen et al., 2018). Uteskole er en måte skole kan bidra til å øke unges aktivitetsnivå. Både ved at elevene er aktive i skolen, men uteskole kan også skape motivasjon og engasjement til videre fysisk aktivitet hos elevene. Alle skoler i landet har ulike ressurser tilgjengelig i sitt nærmiljø som gjør at uteskole vil se ulikt ut fra skole til skole. Det studien vil fokusere på er om det er store forskjeller mellom byskoler, og skoler på landsbygda. Både når det gjelder hvilket tema som blir brukt, hvilke ressurser som benyttes, og hvordan uteskolen struktureres og gjennomføres er sammenlikningen interessant. Vil byskoler benytte det urbane miljøet i større grad enn bygdeskoler? Vil bygdeskoler hovedsakelig benytte seg av naturressurser? Eller er det ikke noen forskjeller i hvordan skolene rundt om i landet benytter seg av uteskole?

Variasjon i undervisning er også noe læreplanen fastslår at skolene skal gjøre. «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Uteskole er en god mulighet til å skape stor variasjon i undervisning, og vil kunne motivere og engasjere elever som ikke trives i et tradisjonelt klasserom. Som jeg vil komme tilbake til, trenger ikke uteskole å være aktivitet ute i naturen, og heller ikke nødvendigvis aktiviteter utendørs. Uteskole legger til rette for å kunne lære om temaer i temaets meningskontekst. Det vil si at elevene for eksempel lærer om livet i kystlinje, ved kystlinjen istedenfor å lese og se bilder om det (Befring, 2009, s. 179). Dette vil kunne være med på å skape større interesse for nærmiljøet og det lokale der elevene bor, samtidig som at det legger til rette for lek og aktivitet hos elevene.

1.1 Valg av tema

Bruk av uteskole, nærmiljø og generelt kreativ og unormale undervisningsformer er noe jeg alltid har tenkt er interessant og morsomt. Ikke kun for meg som lærer og student, men også for elevene. Variert undervisning er viktig i dagens skole, ikke bare fordi det står som et punkt på læreplanen, men også fordi barn har behov for å kunne bruke andre arenaer utenfor klasserommet for å tilegne seg kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette trenger ikke nødvendigvis være utendørs, varierte læringsarenaer kan også være innendørs som i en gymsal, et sløydrom, på skolekjøkkenet o.l. Det vil si undervisning som tas ut av det tradisjonelle klasserommet, men som ikke nødvendigvis kan klassifiseres som uteskole. Hva som går inn under uteskole som begrep vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven. Bruk av alternative læringsarenaer vil kunne skape engasjement, motivasjon og lærelyst hos elever som strever med tradisjonell klasseromsundervisning, dette fordi enkelte elever tilegner seg kunnskap bedre utenfor det tradisjonelle klasserommet.

Det å bruke nærmiljø til å lære gjennom opplevelser og sanseintrykk i samfunnsfag vil kunne gjøre et større inntrykk på elevene enn å lese om eller se bilder og film om det samme temaet. Bruk av uteskole er også noe jeg mener vil kunne være med på å hjelpe elevene i å skape et tettere bånd mod samfunnet rundt dem der de bor. De får oppleve og lære om hvordan samfunnet de bor i fungerer. Den del av læreplan i samfunnsfag nevner også at elevene skal få mulighet til å lære utenfor klasserommet, så uteskole er

noe skolene skal drive med (Utdanningsdirektoratet, 2020). I barneskolen er elever nysgjerrige og læring gjennom utforskning og aktivitet bør derfor være en større del av elevenes hverdag. Dette er som nevnt også en del av læreplanen i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg ønsker derfor å se på hvordan skoler med ulikt nærmiljø bruker nærmiljøet i undervisning. Min motivasjon for valget av temaet er at jeg kan se meg selv være engasjert rundt temaet under hele oppgaveløpet og at jeg selv ønsker å bli bedre til å benytte meg av nærmiljø i planlegging av egen undervisning som lærer. Gjennom dette prosjektet vil jeg kunne bli inspirert til å gjøre ting på andre måter og forbedre mine egenskaper og kreativitet som lærer.

Oppgavens problemstilling vil være: Brukes uteskole og nærmiljø ulikt i sentrumsskoler og bygdeskoler? For å finne svar på dette vil jeg intervjuere samfunnsfaglærere ved ulike skoler i landet.

2 Teori

De utvalgte tekstene i teoridelen er nøye plukket ut for å skape et bindeledd til problemstillingen i studien. De er valgt på bakgrunn av at de utfyller hverandre i form av at de dekker mye av den teoretiske beskrivelsen av hva uteskole og bruk av nærmiljø i skolen faktisk handler om. Dette vil også skape et grunnlag for analyse, og diskusjon av resultatene fra intervjuene med de ulike skolene.

2.1 Uteskole som begrep

Uteskole er et relativt nytt og populært begrep. I 1998 utga Arne Nikolaisen Jordet boken «Nærmiljøet som klasserom». Her tar han for seg begrepet uteskole. I boken har Jordet en relativt lang definisjon på begrepet uteskole hvor han dekker hva uteskole handler om, og hva arbeidsmåten skal oppnå. I definisjonen av hva uteskole mer spesifikt er skriver han «Uteskole er en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. Uteskole betyr dermed regelmessig aktivitet utenfor klasserommet.» (Jordet, A. N., 1998, s. 24). Jordets motivasjon for å skrive boken om uteskole som ble utgitt i 1998, var at han mente det manglet en modell for læring som kunne knytte elevenes liv og skolehverdagen opp mot hverandre, for å skape mest mulig trivsel. Uteskole fremstod for Jordet som en aktuell og interessant arbeidsmåte med store muligheter. Han presiserer også at det ikke er noen rett måte å praktisere uteskole på, men at lærer må prøve og feile for å finne sin egen vei (Jordet, A. N., 1998, s. 24). Jordet sin definisjon fra 1998 har i ettertid blitt en standard definisjon på hva uteskole er, og er ofte et grunnlag andre forskere bygger videre på.

Den amerikanske pedagogen John Dewey blir også ofte trukket frem som en viktig pedagog for utviklingen og starten av uteskole som idé (Andersen & Fiskum, 2014, s. 15). Dette er noe som er gjennomgående i forskningen på uteskole og bruk av naturen som læringsarena, dette blir også nevnt i flere av de andre verkene jeg kommer til å drøfte i denne teksten. Blant annet Melheims «Nærmiljøpedagogikk» og Birkelands «Kulturelle hjørnesteiner». Dewey blir også nevnt av Jordet. I kapittel 1 i boken «uteskoledidaktikk» (Tove Anita Fiskum og Jon Arve Husby (red.), 2014) blir det gjort rede for tre begreper som ofte brukes sammen med begrepet uteskole. Det er derfor også viktig å ha en forståelse om hva disse begrepene betyr. De tre begrepene er som følger; *læringsarena, lokalitet og nærmiljø (forklart og definert)*.

Læringsarena som begrep blir brukt i tre forskjellige sammenhenger. Den første og vanligste er om steder eller områder det foregår undervisning og opplæringsaktiviteter. Enten man sikter til skole eller barnehager som helhet eller mer spesifikk som å henvise til leirplass, en lokal gård eller skogsområde som læringsarena (Andersen & Fiskum, 2014, s.20). Den andre forbindelsen er at i nyere tid blir det også mer vanlig å snakke om digitale verktøy og virtuelle møteplasser som læringsarenaer. Ulike digitale læringsplattformer som benyttes i og rundt undervisning, kan defineres som digitale læringsarenaer (Andersen & Fiskum, 2014, s.20). Den tredje sammenheng der læringsarena til tider blir brukt som begrep er om aktiviteter. Eksempler på dette er når refleksjon, undring og samhandling blir snakket om som læringsarenaer, noe det ble i rammeplan for lærerutdanningen fra 2003. Ifølge Andersen er dette feil bruk av begrepet, da en aktivitet ikke kan være en arena for læring (Andersen & Fiskum, 2014, s.21). Begrepet handler derfor om hvordan elevene i en læringsarena enten er tilskuere eller aktører, avhengig av aktiviteten. I en lærerstyrt ekskursjon vil for eksempel elev være tilskuer og lærer vil være aktør (Andersen & Fiskum, 2014, s.20).

Lokalitet som begrep viser til et avgrenset mindre område. Området har spesielle særegenheter som kan benyttes i undervisning. Noen eksempler på lokaliteter er historiske bygg, et skogsområde med et spesielt økosystem eller en fjellside med en spesiell bergart. Lokalitet kan også benyttes om et større område der en kan gjøre flere ulike læringsaktiviteter (Andersen & Fiskum, 2014, s.21).

Nærmiljø er våre nære omgivelser og blir knyttet opp mot stedet vi bor, enten det er snakk om et boligfelt, en gate eller ei grend. For skolen vil nærmiljø være de stedene nærmeste stedene rundt, og spesielt de stedene som er aktuelle å bruke i undervisningssammenheng. Derfor vil en skog i nærheten av skolen oppfattes som en viktigere del av skolens nærmiljø enn en parkeringsplass som er like nær skolen (Andersen & Fiskum, 2014, s.21). Noe som er viktig å ta med er at forståelsen av barns nærmiljø er konsentrisk. Når elever blir eldre, vil nærmiljøet deres utvides. Dette er på grunn av økt selvstendighet og mulighet til å dra lengre vekk fra hjemmet på aktiviteter og møteplasser (Andersen & Fiskum, 2014, s.23).

I 2010 ga Jordet ut en ny bok om uteskole hvor han skriver følgende: «uteskole er en samlebetegnelse for den undervisningen og læringsaktivitetene som foregår utenfor

klasserommet.» (Jordet, N. A., 2010, s.32). Dette er en kort og lite presis forklaring på hva uteskole som begrep innebærer, dette fordi det ikke kommer frem noe stadfestet eller operasjonalisert definisjon på hva uteskole faktisk innebærer. Det kommer også frem i forklaringen at det er en samlebetegnelse for læring utenfor klasserommet.

Uteskole må ikke nødvendigvis bety at elevene er ute i naturen. Dersom elevene er på besøk i et industribygg eller et museum vil det fortsatt regnes som uteskole, selv om elevene teknisk sett er innendørs. «Ute» delen av begrepet sikter derimot til det å være ute av klasserommet, noe som er viktig å tenke på dersom man ønsker å jobbe med uteskole i flere fag. Uteskole er dermed ikke en metode, men heller et utdanningsfilosofisk begrep som rommer flere ulike praksisformer. Jordet peker på to ulike former for forståelse av uteskole; smal og bred forståelse.

- En bred forståelse av uteskole vil si at uteskole blir brukt for å fremme elevenes allmenne dannelse. Ved en bred forståelse av uteskole flyttes undervisning ut fordi skolen og lærerne ser på det å benytte nærmiljøet og lokalsamfunnet som en god og effektiv måte å dekke skolens samlede oppgaver: faglig læring, helsefremmende fysisk aktivitet, kreativ utfoldelse, lek og sosialt samvær. På grunn av denne forståelsen vil det også da være vanlig å ha hele dager dedikert til uteskole. Faren med dette er at den sosialpedagogiske funksjonen blir vektlagt for mye, og at uteskole derfor mister det faglige trykket. Det er derfor viktig at man tenker over hva, hvorfor og hvordan uteskole skal utføres. Ved en bred forståelse vil også uteskole være en integrert del av dannelsesløpet i skolen (Jordet, N. A., 2010, s. 32).

- En smal forståelse vil si at skolens nærmiljø og lokalsamfunn kun brukes for å realisere spesifikke faglige, sosiale eller andre mål i opplæringen. Fokuset ligger ikke lengre på den allmenndannende funksjonen uteskole kan ha. Ved en smalere forståelse vil det ofte være mer avgrensede opplegg. Enten det gjelder tidsmessig eller innholdsmessig. Eksempler på dette er ekskursjoner, eller feltarbeid. Tidsbegrensede opplegg vil ofte være benyttet for å trene på en spesifikk ferdighet eller innhente data eller materialer i løpet av en enkel skoletime. Faren ved en smal forståelse vil være det motsatte av det vil være ved en bred forståelse. Altså at det blir så mye vekt på det faglige at uteskole mister de allmenndannende funksjonene (Jordet, N. A., 2010, s. 32). Jordet presiserer at den ene tilnærmingen til uteskole ikke er bedre enn den andre, og skriver at begge tilnærmingene rommer mange av de samme mulighetene. Det å flytte undervisningen ut av klasserommet betyr ikke at man ser på klasserommet som en dårlig arena for læring. Det å flytte undervisningen bør heller sees på som en utvidelse

av læringsrommet for å utvide perspektivet på både læring og dannelse. Basert på dette definerer Jordet uteskole slik: «Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen – for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen. Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet.» (Jordet, N. A., 2010, s. 34).

2.2 Verdien av sted

Uteskole i praksis tar (ofte) i bruk ulike steder som undervisningsressurs. Disse lokasjonene kan være en viktig del av undervisningen, men også påvirke oss som mennesker. For å forstå samspillet mellom mennesker og våre naturkulturelle omgivelser, er sted et viktig begrep å ha med seg. Uten samhandling med omgivelsene rundt oss kan vi ikke være noe eller noen, dette fastholder Birkeland i sin bok omhandlet kulturelle hjørnesteiner (Birkeland, I., 2014, s. 87). Omgivelser i denne sammenhenger peker ikke kun på steder, men også mennesker og landskapet vi lever i. Som mennesker er vi født med behov for samhandling med andre mennesker, og vi er derfor alltid omgivelser for andre, samtidig som andre alltid er omgivelser for oss. Det betyr at steder og sosialisering er et behov vi mennesker har, og det er en betingelse for at vi fungerer som mennesker, men sted er også en betingelse for dannelse og erfaringer. Sted har enorme muligheter for å skape erfaringer og dannelse hos mennesker. I samhandling med andre mennesker og steder benytter vi flere former for kunnskap samtidig. Vi kan derfor si at sted både danner og utdanner mennesker (Birkeland, I., 2014, s. 87). Sted er en del av identiteten vår og uttrykkes via valgene vi foretar oss. På denne måten blir sted subjekt i læringsprosesser. Men sted er også objekt for læring. Sted er pensum, og det vi møter gjennom kompetanse- og læringsmål, samt læringsarenaer. Dette er noe som kunne vært interessant for lærere å implementere inn i skolen og forholde seg til i skolehverdagen, nettopp fordi sted/steder kan i noen tilfeller utgjøre mye for elevers læringsprosess. Det bør være en sammenfattet konsensus mellom verden elevene vokser opp i og verden de lærer om. Det er ønskelig at læringen skjer i en meningskontekst, slik at læringen blir relevant for elevene (Befring, 2009, s. 176). Dette for å sikre en bærekraftig og realistisk fremtid. Denne måten å tenke på er noe som samsvarer med de to verkene av Jordet jeg har nevnt tidligere, og spesielt da hvordan Jordet benytter konstruktivismen som argument for uteskole. Det at all kunnskap vi benytter oss av i virkeligheten er den kunnskapen vi anser som viktig for

oss selv, og at annen kunnskap vil bli redusert til figurativ kunnskap er et hovedpoeng i Vygotsky sin læringsteori (Vygotsky, 1978, s. 79).

Birkeland presenterer i sin bok, kulturelle hjørnesteiner, to nye begreper som handler om sted og bruken av det i undervisning. Disse begrepene er stedspedagogikk og stedsbasert læring. Stedspedagogikk er et begrep som dekker ulike perspektiver om læring og undervisning. Begrepet handler om å møte utfordringer ved globalisering og klimaendringer på en god måte. Uteskole har i Norge vært viktig i skolen. Dette ser vi både i Jordet sine verk helt fra 1998, og i at læreplaner peker mot mer og mer bruk av lokale aktører og nærmiljø i undervisning. Men et vanlig syn i skolen har likevel lenge vært at områder utendørs er best for lek og friluftsliv, mens læring og undervisning er best innendørs i klasserommet. Stedspedagogikkens undervisningsmetoder er stedsbasert og/eller stedsorientert læring. Dette er nye begreper innenfor den norske skolen, men verdiene og innholdet er ikke nytt. Mange lærere har erfaringer med å bruke nærmiljø og sted i undervisning, men mange savner også et mer helhetlig perspektiv på uteskole (Birkeland, I., 2014, s. 117). Dette helhetlige perspektivet er noe stedspedagogikk tilbyr, ved å gi en mulighet til å tenke nytt om uteskole og skolens rolle i samfunnet. Stedspedagogikk har et globalt perspektiv som en kritisk og stedsbasert pedagogikk, som også skaper et sterkt samspill mellom enkelt elever og elevenes omgivelser og verden rundt dem. Stedspedagogikk bidrar på den måten til å identifisere reelle og kontekstuelle faktorer som påvirker elevers læring der de lever og bor (Birkeland, I., 2014, s. 116-117).

Stedspedagogikk og stedsbasert læring bygger på John Deweys teorier og erfaringspedagogikk. Det sentrale i erfaringspedagogikk er at læring bør foregå i konteksten der elevenes lokale omgivelser, med læring gjennom praktiske aktiviteter (Birkeland, I., 2014, s. 117). Ut ifra dette kan vi se flere likheter i stedsbasert læring og uteskole slik det er definert av Jordet. Men hva er stedsbasert læring. Birkeland henter sin definisjon fra The Rural School and Community trust, som er en nasjonal non-profit organisasjon i USA (Birkeland, I., 2014, s. 119). Der blir stedsbasert læring definert slik:

«Stedsbasert læring er læring forankret i den lokale verden – den unike historien, naturmiljøet, kulturen, økonomien, litteraturen og kunsten som kjennetegner et bestemt sted. Lokalsamfunnet er en kontekst for læring, elevenes

arbeid fokuserer på lokalsamfunnets behov og interesser, og befolkningen i lokalsamfunnet blir ressurser og partnere på alle måter i undervisning og læring.» (Birkeland, I., 2014, s. 119).

Dette er Birkelands oversettelse av den amerikanske definisjonen. Her ser vi igjen mange likheter med definisjonen Jordet bruker for uteskole i sin bok fra 2010, som er:

«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, N. A., 2010, s. 34).

Det er tydelig at begge definisjonene tar for seg det lokale og bruken av lokale aktører inn i undervisning, og at lokalsamfunnet og nærmiljøet er et tilskudd til og kontekst for undervisning og læring. Begge tar også for seg, på hver sin måte, at dette er målrettet undervisning utenfor klasserommet med formål om å lære elevene om skolens nærmiljø, i skolens nærmiljø (Birkeland, I., 2014, s. 119) (Jordet, N. A., 2010, s. 32-34).

Stedsbasert læring og uteskole vil se helt forskjellig ut fra sted til sted, på grunn av at alle steder har ulikt nærmiljø, lokale aktører og lokal kultur og historie. Det betyr at de resursene og kunnskapene som er i hvert lokalsamfunn er gyldige for både voksne og barn. Stedsbasert læring har derfor en høy verdi i at læringen blir forankret i lokalsamfunnet på et vis som skaper relevans i det elevene lærer. Dette gjør at læringen blir mer interessant og motiverende for elevene. Samtidig som det gir mulighet til direkte erfaring og konkrete handlinger, og erfaringsbasert læring (Birkeland, I., 2014, s. 119).

Sted kan også være viktig med tanke på hvor skolen er plassert. Plassering av skolen vil skape utgangspunktet for mulighetene ved uteskole og bruk av nærmiljø. Sted har derfor også en påvirkning på lærerjobben, ved at alle arbeidsplasser vil være forskjellige. En god arbeidsplass for lærere avhenger i stor grad av et godt klassemiljø og godt læringsmiljø for elevene på skolen. Kandal bygger på Crane sin «teori C: Transformations coaching», som går ut på at vi som mennesker motiveres av tilfredstillelsen som kommer av å gjennomføre eget arbeid på egen hånd, og at dette gir grunnlag for å opptre som en støttende leder. Det å hjelpe andre mennesker i å lykkes har også en egenverdi (Kandal, 2009, s. 69). Kandal forklarer at en nærmiljøskole er en skole som ligger der elevene bor, og at det er viktig at elevene får gå på skole i sitt

nærmiljø. Det vil si at skolen er en del av lokalsamfunnet i byen eller byggen barna bor i (Kandal, 2009, s.68). Nærmiljøskolen bruker lokalsamfunnet som en del av undervisningen og barnas læring i skolen, men skolen blir også brukt av lokale aktører eller folkene som bor i bygda. Skolen benytter seg av lokalsamfunnet ved å besøke eller hente inn arbeidere i lokale forretninger. Eksempler fra skolene Kandal er rektor ved er lefsebaking, strikkekurs, turopplegg og bedrifts- og gårdsbesøk (Kandal, 2009, s. 74). Men skolen blir også brukt av lokalsamfunnet, ved at skolen for eksempel underholder på eldretreff. Skolen inviterer også til teaterforestillinger, har høytidsfester eller elevbedriftsmesser (Kandal, 2009, s.74).

Dette er med på å skape et direkte samspill mellom elever og skolens nærmiljø, og er med på å gjøre lærestoffet i skolen relevant for elevene. Skolen kan bygge videre på elevenes egne opplevelser og hverdag (Kandal, 2009, s. 74-75). Et viktig prinsipp i læring er «Å gå fra det kjente til det ukjente», som betyr at det er viktig å basere læring på tidligere kunnskaper. Ved å forankre skolen i nærmiljøet kan dette prinsippet praktiseres. Ved å trekke inn lokalt lærestoff i skolen vil innholdet oppleves som relevant for elevene. Forankring av skolen i nærmiljøet og bruk av lokalt lærestoff, bygger bro mellom elevenes personlige kunnskap og skolens fellesstoff (Kandal, 2009, s. 78). Når elevers hverdag og liv utenfor skolen, og elever engasjement og nysgjerrighet samkjøres vil det nasjonale og lokale læringsstoffet læres i en balansegang som skaper helhet i elevenes læring. Kandal deler også at ut ifra hennes egne erfaringer gjør det at foreldre og folk i nærmiljøet engasjerer seg i skolen, er det en stor berikelse og øker mulighetene for at skole lykkes i sitt samfunnsoppdrag (Kandal, 2009, s. 78).

2.3 Pedagogiske begrunnelser for uteskole

Tidligere ble det nevnt at Dewey var en viktig pedagog for utviklingen av uteskole, og at det var hos han uteskole som idé startet. Andre kjente pedagoger som har en viktig rolle i uteskole som forslag er Piaget sin stadieteori og Vygotsky sin konstruktivisme. Hovedpoenget i Piagets teori er at barns utvikling kommer i faser som bygger på hverandre og ikke kan hoppes over. Det er definert fire stadier som går fra alderen 0-2 år, 2-7 år, 7-11 år og 11 år og utover. Jordets argument her er at i skolen har vi med barn som i hovedsak er i den tredje fasen og til dels i den andre fasen. I det tredje stadiet, eller «den konkret-operasjonelle perioden» som den blir kalt av Piaget, er barnets tenkning sterkt knyttet til det konkrete. Det vil si at det er det barnet kan sanse som er

det barnet reflekterer best rundt. Ifølge teorien er det først i det fjerde stadiet, «den formal-operasjonelle perioden», at barn kan tenke abstrakt, og først da kan sette seg inn i modeller, relatere og se sammenhenger. Uteskole legger til rette for konkret undervisning ved å lære om naturfag i naturen og samfunnsfag i samfunnet (Jordet, A. N., 1998, s. 79). Stadieteorien til Piaget gir allikevel ikke grunnlag for å fastsette undervisningens faglige innhold, og er mer en rettesnor for hva man kan gjøre på ulike klassetrinn. Teorien retter oppmerksomhet mot de prosessene og aktivitetene elever kan arbeide med på ulike trinn, men den sier ikke noe om hva som er viktig å lære, hva som er relevant eller hva som er relevant fagstoff. Den tar heller ikke høyde for motivasjon og hva elevene synes er meningsfullt arbeid (Jordet, A. N., 1998, s.79).

Konstruktivismen er også en viktig teoriramme innenfor læringspsykologien. Kort fortalt er det en teori som handler om hvordan læring foregår hos enkeltindivider og kollektivt innenfor bestemte miljøer, som for eksempel forskningsmiljøer. Hovedtanken i teorien er at alle mennesker skaper sin egen mentale modell gjennom sosial og fysiske virkeligheter. Sansinntrykk må organiseres og tilpasses gjennom tenkning og kommunikasjon via andre for at man skal tilegne seg kunnskap. Registrering av sansinntrykk passivt vil ikke skape kunnskap. Det er tydelig at teorien henter mye fra Piaget, men den henter også viktige poenger fra Lev Vygotsky. Vygotsky tok nemlig hensyn til den sosiale dimensjonen ved barns utvikling, noe Piaget ikke gjorde. et av hovedpoengene til Vygotsky er at all kunnskap vi benytter oss av i virkeligheten er den kunnskapen vi anser som viktig for oss selv. Annen kunnskap vil bli redusert til figurativ kunnskap (Vygotsky, 1978). Uteskole som metode bygger på dette teorigrunnlaget. Barna aktiviseres ute i virkeligheten, og alle opplevelsene skjer i et sosialt fellesskap sammen med klassen. Språket og kommunikasjon spiller også en viktig del i etterarbeid og forarbeid, da refleksjon rundt det elevene har/skal oppleve utvikler elevenes tenkning og kunnskaper. Lærere har ansvaret med å legge til rette for at elevene får mulighet til uteskole som læringsprosess. Elevene må selv danne seg meninger og sin egne versjon av virkeligheten med grunnlag i egne forestillinger, erfaringer og opplevelser. En arbeidsmetode som består av forarbeid, uteaktiviteter og etterarbeid, legger til rette for den typen læringsprosess. (Jordet, A. N., 1998, s. 80). Det er imidlertid viktig at det faglige innholdet også er tydelig i undervisningen, og ikke kun selve læringsprosessen og elevaktiviteten. Uteskole som aktivitet skal fungere som byggesteiner til videre undervisning i klasserommet, og det må derfor være et tydelig

faglig mål med uteaktivitetene for at det skal ha den nytten man er ute etter. Ved å bruke uteskole som en arbeidsmetode regelmessig, men solid for og etterarbeid vil man skape en kontinuerlig læringsprosess for elevene der de kan danne sin egen virkelighetsforståelse. En slik undervisning er derfor forankret solid i læringspsykologi (Jordet, A. N., 1998, s. 80).

Opplæring og læring som målrettede arbeidsområder er historisk sett noe nytt. Dette henger sammen med naturvitenskapen og industrisamfunnets gjennombrudd i 1905 til 1920. I denne tidsperioden ble det dannet flere ideer om hvordan barnehage og skole skulle fungere, og dette ble grunnlaget for skolen. Det ble også lagt stor vekt på læring i hjemmet og i nærmiljøet, med skolen som et supplement i læringen. Skolens arbeidsoppgaver var derfor veldig avgrenset sammenlignet med dagens skole (Befring, 2009, s.169). Når det kommer til den pedagogiske ideutviklingen er det i nyere tid John Dewey som har hatt størst innvirkning. En av Deweys mest kjente utsagn er «learning by doing», som sikter til en funksjonell opplæring, med et livsnært og praktisk utgangspunkt. Han argumenterte mot kunstige skiller mellom for eksempel det kroppslige og åndelige, handlinger og tanker, og kunnskapslæring og identitetsdanning. Han mente slike grenser skulle brytes ned, og at det skulle skapes sammenhenger mellom læring og liv. Disse tankene ser man tydelige spor etter i den norske Normalplanen fra 1939 (Befring, 2009, s. 169). Industrisamfunnet i Norge på 1950-60 tallet endret derimot skolens fremgangsmåte drastisk. Skolen ble mye mer teoretisk, og det var fokus på faglig struktur fremfor lærings logikk. Det kreative ble neglisjert, og innholdet i skolefagene ble prioritert fremfor egenskaper som tale, lese, skrive, regne, forme og spille. (Befring, 2009, s.170-171). Denne måten å drive skole på endres igjen, og fornyes til den skolen vi er mer kjent med i dag. En av de store årsakene til dette er internett, som fører til mer og bedre deling av kunnskap og forskning. Forståelse av menneskelig liv og læring er det som nå blir satt i fokus (Befring, 2009, s. 175). Noen viktige punkter i skolen er nå:

- Alle kan lære og læring er mulig gjennom hele livet
- Læring skal prege minnet
- Læring er en prosess som består av handlinger, kognitive, sosiale og emosjonelle egenskaper og holdninger
- En grunnleggende verdi er læring av selvtillit, optimisme og konstruktive holdninger til seg selv.

- Læring skal være kontekstuell og knyttet til situasjoner. Læringen skjer gjennom deltakelse i et sosialt, språklig og deltakende praksisfelleskap.
- Læring er en funksjonell prosess. Læringen vil derfor ha liten verdi dersom den ikke knyttes til funksjonelle og meningsfulle sammenhenger.
- Barn er ikke passive mottakere av kunnskap, men har egne intensjoner, ønsker og drømmer, og må selv ta initiativ i egen læringsprosess. (Befring, 2009, s. 176).

De beste resultatene av læring får vi når læring skjer i det området som skal mestres, og i den situasjonen der kunnskapen har relevans. Det å fjerne læring fra meningskontekst vil være meningsløst. Basert på dette bør også læringsarenaene i større grad ha felleskap med andre aktiviteter og samfunnsfunksjoner. Kvalitetene i skolens nærmiljø, og barn og unges vilkår for opplæring vil alltid henge sammen (Befring, 2009, s. 179-180).

2.4 Urban uteskole

Når det er snakk om uteskole, bruk av nærmiljø og stedsbasert læring, er fokuset som regel på uteområder i naturen. De aller fleste verkene som er inkludert i både teoridelen og tidligere forskning har et fokus på dette. Jeg har derfor valgt ut et kapittel i boken Uteskoledidaktikk som heter «det bebygde miljøet som læringsarena», skrevet av Hans Petter Andersen. Kapitlet handler om hvordan man kan ta i bruk det han kaller «hverdagslandskapet» i undervisning. Dette kan for eksempel være skolegården, boligfelter, by kvartalet, industriområder, kjøpesenter eller jordbrukslandskap (Andersen, 2017, s. 237). I barn og unge sin fritid befinner de seg i dette hverdagslandskapet. For de fleste barn i Norge vil lek og andre fritidsaktiviteter finne sted i nærheten av menneskeskapte elementer. Opplegg for uteskole har en stor overvekt av naturfagsopplegg og tverrfaglige undervisningsopplegg. Disse legger vekt på praktiske og aktivitetspregede arbeidsmåter som egner seg best ute i naturen. Mange skoler har også egne gapahuker eller rasteplasser i naturen de benytter seg av hyppig (Andersen, 2017, s. 238). Museer og kulturminner blir mye brukt i samfunnsfag, og besøk til bedrifter og offentlige institusjoner blir også til tider brukt. Systematiske studier av det moderne bebygde nærmiljøet blir derimot lite brukt i undervisningssammenheng (Andersen, 2017, s. 238). I Norge ligger de aller fleste skoler nær eller i et boligfelt og bebyggelse, samtidig som at det ikke er lang vei til naturomgivelser. De få skolene som lå landlig til ute på bygda har i moderne tid blitt

lagt ned og elevene som gikk der blir flyttet inn til skoler i mer tettbebygde strøk (Andersen, 2017, s. 240).

Studier basert på byer eller tettsteder i undervisning peker på tre hovedtilnærminger, «struktur, form og utseende», «funksjon» og «samhandling». Ved å se på landskapets form og innhold, vil man kunne studere landskapets historie. For eksempel vil bebygde områder som helhet kunne benyttes i undervisningen, for å se på det menneskeskapte innholdet i nærmiljøet. Det kan gi informasjon om et steds historie, men også om hvordan et sted fungerer (Andersen, 2017, s. 242). Videre kan vi se på ulike bygg og hvilken funksjon strukturen har, ved å se på forskjellene mellom dem og hvordan de fungerer sammen i et større fellesskap kan dette skape en bedre forståelse over samfunnsutviklingen historisk sett. Her kommer da også temaer som politikk og demokrati inn som naturlige ting å arbeide med (Andersen, 2017, s. 242). Som nevnt tidligere ligger også de aller fleste skoler i Norge i nærheten av boligfelt. På grunn av fortetting i boligstrøk, vil det ofte være store forskjeller på alder og arkitektur på husene i boligfelt. Dette kan gi elever innblikk i utvikling av stedet de bor i. Gater er også ofte navngitt i et system av for eksempel dyr, planter, komponister, diktere eller annet. Husnummer er også på lavere trinn en fin konkretisering av partall og oddetall (Andersen, 2017, s. 246). Andre elementer i et nærmiljø som kraftlinjer, vannrør og annen infrastruktur kan også gi elever et konkret innblikk i hvordan et moderne samfunn fungerer. Mange byer har også havner eller handelsplasser som har vært essensielle for byen sin utvikling, handel og kommunikasjon med omverdenen. Her ligger det også til rette for mye læring hos elever (Andersen, 2017, s. 247-248).

2.5 Læreplaner og uteskole

Læreplanverket fra 97 (LK97) vektla elevsentrert undervisning, noe som førte til en økning av bruken av uteskole. I læreplanverket LK97 er det tre sentrale prinsipper Jordet trekker frem som gir godt grunnlag for bruk av uteskole. Disse tre prinsippene er:

1. Skolen skal bruke lokalsamfunnet i opplæringen
2. Tema- og prosjektarbeid er blitt viktigere arbeidsmåter
3. Lek har fått en sentral plass i småskolen

Første punktet er nettopp hva uteskole handler om. Det å hente læringsstoff fra skolens nærmiljø enten det er lokale aktører eller skogsområder. Punkt to var et prinsipp i LK97

som skulle føre til mer meningsfull undervisning for elever, ved å knytte nære forbindelser mellom fagene og i selve læreplanverket er formuleringen «å arbeide på tvers av fag» brukt. Dette er det vi i dag kjenner som begrepet tverrfaglig undervisning. Uteskole legger til rette for flere muligheter ved tverrfaglig tema og prosjektarbeid. Når det gjelder lek har lek veldig gode betingelser utendørs, som igjen gjør at det å benytte uteskole gir større rom for lek i skolen, både i småskolen og oppover (Jordet, A. N., 1998).

Begrepet uteskole forekommer heller ikke i LK06 eller andre læreplaner, men eksisterer som ide. Dette vil si at læreplanene fremhever betydningen av å flytte undervisning ut av klasserommet for å bruke ressursene og mulighetene rundt skolens omgivelser (Jordet, N. A., 2010, s. 13). Dette er en sentral tanke i skolen og i daværende læreplan. Begreper som lokal læring, lokalt lærestoff og lokal tilpassing har derimot vært brukt lenge, og har vært benyttet i norske læreplaner helt siden normalplanen i 1939. Ideene om uteskole og bruk av nærmiljø i undervisning har eksistert helt siden 16-1700-tallet av sentrale pedagoger. På 1900 tallet fikk disse ideene sitt gjennombrudd etter den reformpedagogiske bevegelsen, som førte til at ideene er synlige i normalplanen i 1939 (Jordet, N. A., 2010 s.13).

I LK20 er fortsatt ikke uteskole nevnt som begrep, men ideen om uteskole er tydelig til stede. I den overordnede delen er det seks punkter under opplæringens verdigrunnlag:

1. Menneskeverdet
2. Identitet og kulturelt mangfold
3. Kritisk tenkning og etisk bevissthet
4. Skaperglede, engasjement og utforskertrang
5. Respekt for naturen og miljøbevissthet
6. Demokrati og medvirkning

Tre punkter som tydelig legger til rette for bruk av uteskole er «identitet og kulturelt mangfold», «skaperglede, engasjement og utforskertrang» og «Respekt for naturen og miljøbeviset». I de tre nevnte punktene er ideen om uteskole sterk.

(Utdanningsdirektoratet, 2020). Delen om identitet og kulturelt mangfold starter med «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette verdigrunnlaget handler om at elevene skal lære om Norge sin kultur og identitet, samt at de skal få rom for å utvikle sin egen identitet.

«... elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap.» her blir det ikke oppfordret til bruk av uteskole som metode. Det ligger derimot godt til rette for uteskole, da uteskole kan være med på å skape innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser, og møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner.

Skaperglede, engasjement og utforskertrang er et annet verdigrunnlag som legger godt til rette for uteskole. Beskrivelsen av verdigrunnlaget starter med:» Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling.» Videre blir det også nevnt at hos de yngre elevene er lek nødvendig for trivsel og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her er det kreative og praktisk arbeid hos elevene som er viktig, noe uteskole legger godt til rette for. Som nevnt tidligere av Jordet, er det også svært gode muligheter for lek utendørs. Elevene skal lære gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. Her er det mye fokus på at elevene skal få utforske sin egen nysgjerrighet og skaperevne.

I verdigrunnlaget respekt for naturen og miljøbevissthet handler om at elevene skal utvikle naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet. Her står det også at elevene skal få oppleve naturen og lære å se naturen som en kilde til nytte, glede, helse og læring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det blir altså her nevnt at det skal drives uteskole, selv om selve begrepet ikke er nevnt. Verdigrunnlaget tar også for seg miljøbevissthet, noe som legger godt til rette for bruk av lokale aktører, ekskursjoner og feltarbeid.

Under læreplanen for samfunnsfag blir det presentert noen sentrale verdier faget skal inneholde samt begrunnelser for fagets relevans. Her kommer det frem at faget skal være med på å gjøre at elevene ser sammenhenger mellom «individuelle valg, samfunnsstrukturer og tålegrensene i naturen.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er tydelig at samfunnsfag er ment til å være et utforskende fag, med rom for diskusjoner, identitetsbygging og nysgjerrighet. Elevene skal få utforske identiteten sin, lokalsamfunnet de lever i, og nasjonale og globale problemstillinger står det i læreplanen. Dette legger godt til rette for uteskole, og spesielt for variert undervisning.

Uteskole skaper gode muligheter for utforskning, identitetsbygging og samhandling med andre elever, som er noe samfunnsfag ut i fra læreplanen skal inneholde. Under kjerneelementer i læreplanen for samfunnsfag, blir det også nevnt bærekraftige samfunn og demokratiforståelse og deltakelse. Her står det at begge disse kjerneelementene «skal ses i lys av ulike perspektiver, fra det lokale til det globale, og i et urfolks- og minoritetsperspektiv, med vekt på fortid, nåtid og framtid.» (Utdanningsdirektoratet, 2020), her blir det presisert at skolene også skal fokusere på lokale problemstillinger, og knytte dette opp mot globale problemstillinger. Elevene skal også få innblikk i fortid, nåtid og framtid, noe som igjen legger godt til rette for bruken av uteskole og lokale aktører i skolens nærmiljø. I kjerneelementene blir det også spesifikt nevnt at elevene skal ha undervisning utenfor klasserommet. Selv om uteskole ikke er nevnt som begrep, antyder dette til at skolen skal drive uteskole i samfunnsfag. Det står at «elevene skal få være nysgjerrige og aktivt kunnskapssøkende og -skapende alene og sammen med andre både i og utenfor klasserommet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreplanen i samfunnsfag legger altså opp til store muligheter for variert undervisning inne og ute, samtidig som den slår fast at skolene skal ta med undervisning ut av klasserommet. Under samfunnsfagets kompetansemål står det også at læreren skal legge til rette for elevmedvirkning gjennom muntlige, skriftlige, praktiske og digitale arbeidsmåter i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ved uteskole vil spesielt det praktiske og muntlige kunne komme frem, men muligheten for skriftlig og digitalt arbeid er også tilstede.

3 Tidligere forskning

I denne delen av oppgaven skal jeg se på hva slags forskning som er gjort rundt temaene nærmiljø og stedsbasert læring. Jeg har derfor valgt ut noen tidligere studentarbeid og forskningsartikler som på ulike måter dekker temaet, og argumentere for hvorfor mitt masterprosjekt er relevant innenfor forskningsfeltet. Med studentarbeid, er det da snak om bachelor og master oppgaver. Denne delen av oppgaven vil ha som hensikt å finne et forskningshull denne masteroppgaven skal dekke, som det tidligere er gjort lite forskning på i Norge.

I Google Scholar gir søket: Nærmiljø+skole 13.200 resultater 29.12.2022. Dersom man velger å søke etter resultater fra kun de siste 7 årene, fra 2015 til nå, får man 6.280 resultater.

Ved å bruke søkeordene: Stedsbasert Læring får man 229 resultater uten noen tidsbegrensning. Ved å igjen begrense fra 2015 og til nå, får man kun 163 resultater. Søkeordet Uteskole gir 768 resultater hvor 434 av resultatene er fra 2015 og frem til i dag. Disse stikkordene er valgt på grunnlag av oppgavens mål, som er å finne ut hvordan skoler bruker nærmiljøet sitt i undervisning ut ifra de ressursene som er i nærmiljøet. Stedsbasert læring er et begrep som sikter til sted og ikke direkte til nærmiljø. Ettersom at nærmiljø også kan være steder, velger jeg å inkludere begrepet da det dekker det jeg ønsker å se på i oppgaven.

Besvarelsen tar utgangspunkt i artikler og forskning som er publisert i 2015 eller senere, grunnen til dette er for å bruke mest mulig ny forskning på feltet, da mye av den gamle litteraturen er utdatert. Jeg tar utgangspunkt i å finne informasjon som møter oppgavens problemstilling. Underkategorier i teksten baserer seg på funn fra forskningen og deles opp i tre ulike deler - *elever*, *lærerne* og *elever og lærere* sammen.

Kategoriene er basert på om teksten fokuserer på nærmiljøets bruk/påvirkning hos elever, lærere eller begge deler. Grunnen til det er at jeg ser at via de ulike tekstenes metodevalg vil man som regel få innsyn inn i enten elever eller lærere sine tanker, og noen vil få inn begge deler.

Det er har blitt gjennomført en del forskning på feltet nærmiljø og skoler, men det eksisterer lite forskning som bruker begrepet *stedsbasert læring*. Det trenger nødvendigvis ikke å bety at forskningen som er gjort på feltet «stedsbasert læring» er snever eller ikke eksisterende, men begrepsbruken har vært noe annerledes. F.eks. ser vi at begrepet *nærmiljø* vil gå innunder paraplyen *stedsbasert læring*

Stedsbasert læring er et paraplybegrep som dekker alt som har med bruken av sted som læring å gjøre. Nærmiljø vil da være en begrensning av begrepet stedsbasert læring, da stedsbasert læring tar for seg bruk av alle steder som kan brukes i læring, mens nærmiljø begrenser det til kun det som er i nære omgivelser.

3.1 Elev og lærer

Dr Emily Marchant jobber som forsker innenfor feltet barnehelse og utdanning, hun publiserte i 2019 artikkelen “Curriculum-based outdoor learning for children aged 9-11 : A qualitative analysis of pupils’ and teachers’ views” hvor hun så på hvordan elever og læreres velvære kan påvirkes ved bruk av uteskole. Hennes studie var en kvalitativ studie som benyttet seg av intervjuer og fokusgrupper av lærere og elever i Sør-Wales i Storbritannia. Det som er interessant i denne studien er at Dr Marchant tar for seg både elever og læreres velvære, noen ganger oppleves det at mange studier som baserer seg på skole og utdanning kun tar for seg en av gruppene dvs. enten lærere eller elever. Studien tar også høyde for hvordan uteskole kan implementeres inn i hverdagen for å skape et bedre læringsmiljø, både for elever og lærere, og legger vekt på viktigheten av regelmessig bruk av uteskole i undervisning, og ikke noe man benytter seg av en sjelden gang.

Emily Marchant skriver «This study aimed to explore headteachers’, teachers’ and pupils’ views and experiences of an outdoor learning programme within the key stage two curriculum (ages 9–11) in South Wales, United Kingdom.” Studien tok plass på tre ulike barneskoler, hvor alle barneskolene begynte å ta i bruk uteskole. Både elever og lærere la ifølge studien merke til økt engasjement i læring, konsentrasjon og oppførsel, helse og velvære og lærerens jobbtilfredshet. I artikkelens introduksjon redegjøres det for motivasjonen til å gjennomføre studie, nemlig et nytt press om det som i Norge kalles for «uteskole» og et press ovenfra om å drive undervisning i skolens nærmiljø (E. Marchant et al., 2019, s. 2). Potensialet i uteskole og bruken av nærmiljø er også noe som stadig blir nevnt i introduksjonen til artikkelen, spesielt da potensialet for barns velvære og utvikling (E. Marchant et al., 2019, s. 3). Introduksjonen avslutter med å legge vekt på at mye av annen forskning på feltet rundt bruk av uteskole fokuserer på kun lærere og spesialister innenfor feltet, og ikke nok på hva elevene tenker om uteskole. Det blir også presisert at det er lite fokus på hvordan uteskole kan bli implementert inn i skolen regelmessig og ikke kun som engangstilfeller (E. Marchant et al., 2019, s. 3).

3.2 Lærere

En annen masterstudie, som er mer likt det min oppgave omhandler, er «Ut i samfunnet for å komme inn i samfunnet» som er publisert av NTNU, og er skrevet av Kristian Kirkbakk i 2018. Kirkbakk har i sin masteroppgave sett på hvordan, hvorfor og i hvilken grad lærere bruker ekskursjonen i lokalsamfunnet i samfunnskunnskap-undervisningen. Studien baserer seg på intervjuer av 5 samfunnsfagslærere fra Tronheimsområdet (Kirkbakk, K. 2018). Andre forskningsspørsmål han ser på i oppgaven er: hvilke hindringer møter lærerne i dette arbeidet? Hva er lærernes opplevelse av elevens utbytte? Hva er forholdet mellom læreplan og praksis? Denne masteroppgaven handler om ekskursjon, og tar ikke nødvendigvis for seg nærmiljø som tema. Men ekskursjon er en form for bruk av nærmiljø, som gjør studien relevant. I oppgaven ser Kirkbakk på skoler som ligger i Trondheimsområde, noe som vil si at skolene har relativt likt nærmiljø. Selv om nærmiljøet er likt, er det fortsatt mulig at skolene benytter seg av de ulike ressursene på forskjellige måter. Denne oppgaven ser kun på lærernes forhold til uteskole, og tar ikke for seg elevenes egne meninger om uteskole. Dette studie er gjort i Norge og her har ikke forskeren, Kristian Kirkbakk, påvirket undervisningen som gjøres, men heller kartlagt hva lærere tenker om hvordan de bruker ekskursjoner og hvorfor. I forrige studie, “Curriculum-based outdoor learning for children aged 9-11 : A qualitative analysis of pupils’ and teachers’ views”, så vi at forsker ga lærere ulike undervisningsopplegg, og kartla så lærerens og elevenes oppfatning av de undervisningsoppleggene.

I oppgaven kommer det frem at lærerne begrunner bruk av ekskursjon i undervisning med «pedagogiske argumenter som variasjon i undervisningen og tilpasset opplæring. I mindre grad begrunnes det i faglige argumenter knyttet til samfunnskunnskap.» (Kirkbakk, K. 2018). Lærerne mottar som regel tilbud fra eksterne aktører, som skolen tar nytte av i relativt stor grad. Utfordringene som kommer frem i undersøkelsen er at samfunnsfag kun er 2 timer i uken, og at mesteparten av undervisningsansvaret faller over på eksterne aktører og vekk fra lærer i disse tilfellene. Dette fører til at det er lite tid og vanskelig med planlegging, da ekskursjonene også skal passe inn i pensum og relevante temaer (Kirkbakk, K. 2018). Vi ser videre at noe av utfordringen rundt nettopp dette med uteskole/ekskursjoner er at det er de eksterne aktørene som regulerer og kontrollerer mye av tilbudene som skolen mottar. Dette kan påvirke kunnskapsutveksling og deling av erfaringer mellom lærerne, og vi ser ofte en stor

mangel på samarbeid. Det hadde derfor vært gunstig at det ble samhandlet mer mellom eksterne aktører og skolen, for å utarbeide en god ekskursjonsmetode.

Selv med de nevnte problemene kommer det frem i oppgaven at lærerne opplever ekskursjon som en nyttig metode for læring for elevgrupper som har godt å av å komme seg ut av klasserommet for å knytte kunnskap til opplevelser.

En annen studie med læreren i fokus er en Bachelorgradsoppgave av Tonicke Angelo med problemstillingen «*Hvilke utfordringer ser lærere i forbindelse med uteskole*».

Studiet nevnt over som var skrevet av Kristian Kirkbakk, fokuserte på lærerne som bruker nærmiljøet i undervisning. Tonicke Angelo fokuserer heller på de som ikke bruker det, eller som i liten grad bruker nærmiljø, og stiller da spørsmål til hvorfor de ikke gjør det og hva slags utfordringer som stopper lærerne i å bruke uteskole.

I oppgaven benytter Angelo seg av intervju og spørreskjema for å oppnå et godt utvalg av lærerpopulasjonen. Dataen Angelo har innsamlet er delt opp i kontrollerbare utfordringer og utfordringer som ikke er like lett å kontrollere. Av de kontrollerbare faktorene som hindrer lærere i å bruke uteskole trekker Angelo frem følgende:

Fagtrykk, kontroll (klasseledelse/lærerrolle), uteområder og internale utfordringer. Dette er grupperinger av de tilbakemeldingene hun har fått flest av. Med fagtrykk menes det at mange lærere melder at de ikke føler de får det samme fagtrykket når de er ute, som inne. Altså at elevene lærer mindre faglig relatert ved bruk av uteskole. Dersom man ser på tabellen fra spørreskjema merker jeg meg et eksempel på et svar som går under dette, hvor læreren nevner at i klasser som 1. og 2. trinn vil uteskole være mer for å bli kjent på tur, men at det kanskje er større muligheter for fagtrykk på 7. trinn (Angelo, T., 2015, s. 12).

«Kontroll» er en faktor som handler om klasseledelse og lærerrollen ved uteskole. Flere lærere melder at de føler det er lett for at opplegget sklir ut når man er utenfor klasserommet og at elever enklere mister konsentrasjon og legger fokus over på andre ting. Uteområder tar for seg de svarene som peker på dårlige uteområder som en utfordring og begrunnelse for å ikke drive uteskole.

Internale utfordringer handler om lærerne som er redd for at de ikke klarer å gjøre arbeidet med uteskole godt nok til at det vil lønne seg.

Som Angelo forklarer i sin tekst er dette faktorer som relativt enkelt kan endres, derfor kontrolleres, men det vil kreve at lærerne setter seg inn i det som hindrer dem og aktivt legger inn en innsats for å endre eller kontrollere faktorene som er nevnt over.

De faktorene som blir nevnt som det er vanskeligere å kontrollere er kategoriene «utstyr, bekledning og fravær» og «økonomi og tid». Når det gjelder utstyr og bekledning kommer Angelo her med noen refleksjoner om hvorfor hun personlig ikke tenker dette nødvendig er en utfordring for uteskole, som jeg vil si meg enig i: «Alle elever er ute i alle friminutt hele året, så bekledning har alle og en. Er det noen elever som ikke har råd til vinterklær, er det en annen diskusjon og gjelder mer enn bare uteskole. Når det gjelder utstyr som ski, skøyter osv., er det mulig å spørre elevene hvor mange som har og hvor mange som ikke har og tilpasse opplegg etter dette.» (Angelo, T., 2015) Når det gjelder fravær gjelder dette hovedsakelig i utedager ifølge svarene som kommer frem i tabellen fra spørreskjemaene, og et annen forslag til løsning var da her at bruk av uteskole ikke trenger å være en hel dag. Samtidig som at det må brukes systematisk og forutsigbart.

Økonomi og tid er den kategorien som flest har rapportert at er en vanskelig utfordring, både i spørreskjema og i intervju. Skolens økonomi er ikke noe lærerne får påvirket i stor grad. Når det gjelder tid er her i hovedsak planlegging som tar mye tid. Dette er hovedsakelig da i oppstartfasen dersom man innfører uteskole som noe som brukes systematisk i undervisning. «Noen foreslår at timeplanfestet uteskole hadde vært bra: da hadde alle måttet arbeide med det, og man kunne hjulpet hverandre.» (Angelo, T., 2015, s. 20).

Denne studien tar som nevnt for seg mange av utfordringene lærerne ser ved bruk av uteskole. Flere av disse vil nok komme igjen i min studie, da enkelte spørsmål i intervjuguiden jeg skal bruke tar for seg fordeler og ulemper ved uteskole og bruk av nærmiljø.

3.3 Elever

Mye av forskningen om bruk av nærmiljø, stedsbasert læring og uteskole handler om hvor nyttig det er og om det kan fremme helse. et av mange studier som omhandler dette temaet er en masteroppgave publisert av UIS, skrevet av Kaja Mørland Sortland med tittelen «*Kan bruk av uteskole fremme elevers læring og helse? Læreres erfaringer med uteskole på mellomtrinnet.*». Problemstillingen i denne oppgaven er «Hvilken betydning mener lærere at bruk av uteskole på mellomtrinnet kan ha for elevenes læring

og helse?». I oppgavens abstract blir det ikke belyst mange eller spesifikke funn, men det kommer frem at å benytte uteskole i arbeidet for å fremme elevers læring og helse kan være betydningsfullt. Dette ble synliggjort ved at «lærerne opptil flere ganger belyste ulike lærings- og helsemessige fordeler/muligheter med uteskole som arbeidsmåte og læringsarena» (Sortland, K. M. 2021). Den største utfordringen ved bruk av uteskole som kom frem i studien var at lærerne opplevde at de ofte var for få lærere til å drive uteskole effektivt (Sortland, K. M. 2021).

Andrine Granheim publiserte i 2022 sin master oppgave «*En kvalitativ studie om hvordan uteskole i samfunnsfag bidrar til elevenes interesse for lokalsamfunnet*».

Granheims oppgave setter elevenes opplevelse av uteskole i fokus.

Som tittelen tilsier har oppgaven som mål å se på hvordan uteskole som metode kan bidra til elever sin relasjon med nærmiljøet. To andre forskningsspørsmål kommer også frem i oppgaven, det andre handler om hvordan lærerne og skolen tilrettelegger for uteskole med bruk av lokalsamfunnet i samfunnsfagundervisningen. Det tredje og siste forskningsspørsmålet tar for seg elevenes opplevelser av uteskole som metode for læring. Metodene som ble tatt i bruk for å besvare problemstilling og forskningsspørsmålene er kvalitativt muntlig intervju av lærere, og kvalitativt skriftlig intervju av elever. Det kvalitative skriftlige intervjuet ble gjennomført av sammenlagt 29 elever fordelt på to niende klasser, og i det kvalitative muntlige intervjuet deltok fire samfunnsfaglærere (Granheim, A., 2022).

I analysekapittelet kommer det frem at de fleste elevene som ble intervjuet i studien foretrekker uteskole og bruk av nærmiljøet i undervisning. Elevene trekker da selv frem årsaker til at de liker det bedre, hvor noen av anledningene er at de selv får oppleve det de lærer om og se det med egne øyne, de husker bedre når de lærer gjennom opplevelse og aktivitet, og ikke bøker, og de føler det er mer interessant. De få elevene som ikke liker uteskole bedre enn normal klasseromsundervisning peker på at det er enklere å miste fokus når man er utenfor klasserom, og at det er tryggere rammer i klasserommet (Granheim, A., 2022, s. 28-29).

Ved spørsmål om elevene blir mer interessert i å lære om historie og historiske hendelser i nærområdet svarer flertallet av elevene at de gjør de. Noen sitater fra elevene som ble intervjuet er: «Det er interessant å høre om lokalhistorie, da lærer jeg mer om omgivelsene rundt meg. Dette får meg til å tenke på hjemmeplassen min på en annen måte», «Etter besøket fikk jeg mer lyst til å lære om dette temaet. Jeg føler at det

blir noe annet å oppleve historien enn å lese bokstaver om den» og «Interessen min vekkes når jeg lærer om noe som er lokalt og nært for meg» (Granheim, A., 2022, s. 29). Dette er svar elevene har kommet med på spørsmål etter at de har vært på en ekskursjon i samfunnsfag. Gjennom elevenes svar i intervjuet er det tydelig at de aller fleste elevene har et økt engasjement ved bruk av uteskole som metode, og at motivasjonen for videre læring økes hos de fleste elever. I intervju av 4 samfunnsfaglærere forteller alle lærerne «at de opplever uteskole som en god arena og metode for å skape interesse for elevenes lokalsamfunn. Alle deltakerne trekker frem gode eksempler på uteskoleopplegg i samfunnsfag hvor de har opplevd å ha sett engasjerte og interesserte elever, som har vært ivrige på å lære om nærområdet og lokalsamfunnet sitt» (Granheim, A., 2022, s. 30). I lik linje med tidligere nevnt studie om utfordringer ved bruk av uteskole som metode, trekker lærerne i dette studie også frem utfordringer med tilrettelegging av uteskole i samfunnsfag, som tid og økonomi. Tilrettelegging og planlegging fra ikke bare lærere, men også skolens ledelse er derfor viktig for at det skal være mulig å få til et godt grunnlag for uteskole som metode.

3.4 Min oppgave/kunnskapshull

Formålet med studien er å se på hvordan skoler på ulike steder benytter seg av ulike ressurser i sitt nærmiljø i undervisning. Jeg vil gjøre rede for ulikheter og likheter ved de ulike stedene jeg besøker, samt finne ut om skolene benytter nærmiljø regelmessig eller kun ved spesielle anledninger eller i engangstilfeller. Studien vil se om skolene jeg besøker opplever blant annet samme utfordringer som i de to sistnevnte artiklene av Angelo, T., 2015 & Granheim, A., 2022), altså at lokale aktører står for det meste av undervisning når undervisning forgår hos lokale aktører, og om lærermangel i slike dager er et problem vil kunne komme frem i enten intervju eller observasjon. I oppgavens teori og tidligere forskings del har jeg gått gjennom ulike felt som er forsket på innenfor temaene nærmiljø, uteskole og ekskursjon. Slik jeg ser det er all tidligere forskning relevant inn mot det jeg vil gjøre, men dekker ikke akkurat det samme jeg vil finne ut av med mitt forskningsprosjekt. Derfor velger jeg å undersøke hva lærere tenker om ulemper og fordeler med bruk av nærmiljø, dette vil være oppgavens hovedfokus.

Forsknings-hypotesen er at i likhet med flere av artiklene som tidligere er nevnt vil tid og økonomi være noen utfordringer som mulig vil bli gjennomgående i forskningen, en

annen tilleggs-hypotese kan være at Covid-19 har hatt en gjennomgripende påvirkning de seneste årene for skolen. Covid-19 vil ikke være hovedfokus, eller bli spurt om under intervjuene men det kan tenkes at enkelte deltakere nevner dette som en påvirkende faktor og legges derfor ved som en tilleggs hypotese. Fokuset vil ligge på hvordan ressursene skolen har tilgjengelig i sitt nærmiljø blir brukt, og hvorfor, hvordan og når det blir brukt i undervisning. Studien kommer ikke til å se på hvordan uteskole påvirker elevens helse eller mestring i denne oppgaven, da jeg kun vil intervju lærere, og ikke elever. I Granheim sin oppgave er hun inne på noe av det samme som jeg ønsker å gjøre, men fokuset hennes ligger i elevens interesse for nærmiljøet, men min oppgave vil fokusere mer på hva lærerne tenker om nærmiljøet. Ut ifra de artiklene og oppgavene jeg har valgt ut for å representere et bredt forskningsfelt ønsker jeg at min oppgave potensielt kan være med på å dekke et kunnskapshull som det ikke finnes atskillig forskning om fra før. De fleste lignende studiene fokuserer som regel på hvordan lærere oppfatter elevenes utbytte av uteskole, og det er ofte kun brukt en skole eller flere skoler i samme nærmiljø. I studien vil det derimot være to ulike skoler med et helt forskjellig nærmiljø og utgangspunkt.

4 Metode

Studien belyser hvordan stedsbasert læring og uteskole tilpasses og påvirkes av skolers nærmiljø. Studien skulle ta utgangspunkt i å sammenligne to skoler. Videre skulle det gjennomføres intervju med en samfunnsfagslærer og så observere en eller flere skoleøkter hvor de tar i bruk skolens nærmiljø, enten i uteskole eller på andre vis. Gjennom intervju ville jeg kunne komme inn i dybden på hva lærere tenker, mens ved observasjon vil jeg kunne se på det praktiske aspektet i bruk av uteskole. På denne måten ville jeg også kunne avdekke om det er noen forskjeller mellom teori og praksis. Jeg ønsket å besøke en skole som ligger i en mindre bygd, og en annen skole som ligger i en storby. Tanken bak dette var at det skulle være så forskjellig nærmiljø som mulig for å ha et bredest mulig sammenligningsgrunnlag. Det var ønskelig å få til å sammenligne en Oslo-skole, med en liten skole i en bygd på Vestlandet hvor det ikke er noe tydelig bysentrum. Det oppstod dessverre utfordringer når det kom til gjennomføring av nettopp disse to utvalgene av skoler. Dette på grunn skolens avtaler med andre universiteter og arbeidsmengder. Jeg begynte da å kontakte andre skoler i flere kommuner. Jeg fikk til slutt kontakt med en byskole, og en bygdeskole hvor jeg kunne intervju og observere en samfunnsfagslærer. Intervjuer lot seg planlegge og gjennomføre uten store problemer, med unntak av noe sykdom. Observasjon skapte derimot større problemer, da skolene har planlagt langt frem i tid og ikke har mulighet til å dra ut i nærmiljøet på sparket. I tidsvinduet jeg samler inn data var det ikke mulig å få til observasjon av uteskole eller bruk av stedsbasert læring. Jeg bestemte meg derfor for å kun benytte intervju som metode for datainnsamling. For å få inn nok data valgte jeg da å intervju samfunnsfagslærere fra 2 byskoler og 2 bygdeskoler, istedenfor en fra hver. I metode delen vil jeg ta for meg hvorfor jeg har valgt intervju som metode, presentere intervjuguiden, reflektere over hvordan utførelsen av intervjuene gikk og hvordan observasjon kunne fungert som en tilleggsmetode. Jeg vil også ta for med forskningsetikk og forskningseffekt.

4.1 Utvalg

Grunnet utfordringer med rekruttering og observasjon ble studien basert på intervju av lærere på 2 byskoler og 2 bygdeskoler. Intervjuene med en byskole og en bygdeskole ble henholdsvis gjennomført raskt. Senere ble det også opparbeidet kontakt med to andre skoler, en i byen og en i et bygda. Byskole nummer 2 endte opp med å trekke seg

før intervjuet rakk å ta sted. Forskningsgrunnlaget og støtten i antatt hypotese blir derfor noe svakt, og studien har ikke noe grunnlag for å kunne generalisere forskjellene mellom byskole og bygdeskole med så få intervjuer, og kun en representant fra en byskole. Byskolene i området der jeg holder til er blitt spurt, men disse har enten takket nei, eller ikke svart på henvendelser. Etter gjentatte forsøk er jeg derfor blitt nødt til å ta til takke med én byskole og to bygdeskoler. Oppgaven vil derfor ta for seg ulikheter og likheter mellom de ulike skolene som har deltatt. Hos hver av skolene har jeg intervjuet en samfunnsfaglærer, som vil si at jeg tar utgangspunkt i den enkelte lærerens tanker om uteskole, og ikke skolen som helhet.

4.2 Intervju

Intervjuene med samfunnsfaglærerne var semistrukturerte intervjuer. Jeg benyttet meg av en intervjuguide for å sørge for at intervjuene ble utført på en så lik måte som mulig alle fire gangene. Samtidig ønsket jeg å ha et semistrukturert intervju hvor det ble rom for åpne samtaler og oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden hjalp meg å hente inn en samtale som var på vei til å spore av, og sikret at jeg spurte om de samme tingene i alle intervjuene. Det kunne også bidra til å skape en mer seriøs og formell setting, noe som var en god ting. De som ble intervjuet er oppfattet å være forberedt på å bli stilt spørsmål og ikke ha en fri samtale i en time (A. Tjora, s. 172). Lærerne som ble intervjuet ble informert om hva slags temaer de skulle bli spurt om i intervjuet, men fikk ikke sett selve intervjuguiden. Dette var for at de skal kunne være forberedte på å svare så godt som mulig, men ikke ha innøvde svar på spørsmålene i intervjuet. Årsaken til at jeg brukte intervju for å få denne informasjonen var fordi det er meninger, holdninger og erfaringer hos lærerne jeg var ute etter, dette kunne oppnås gjennom et intervju (A. Tjora, s. 138). I intervjuet var jeg interessert i å finne ut hvordan lærerne benytter seg av skolens nærmiljø, hvordan de selv beskriver sitt nærmiljø og hva slags ulemper og fordeler de erfarer og ser ved bruk av nærmiljø og uteskole i undervisning. Jeg ville også spørre om de hadde elever som ikke bor i eller har noe tilknytning til skolens nærmiljø, og om det ble tilpasset på en annen måte for de elevene. Det ble også enkelte oppfølgingsspørsmål og tilleggsspørsmål til svarene jeg fikk. Under intervjuet ville jeg også benytte meg av lydopptak for å gjøre transkriberingen enklest mulig for min egen del, samtidig som at jeg da kunne ha fullt fokus på samtalen. Lærerne ble informert om

dette på forhånd, og kunne be om å stoppe lydopptaket eller ta en pause dersom de ønsket det.

4.3 Intervjuguide

Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Hvilke fag underviser du i?	
Hvilket trinn jobber du i?	
Bruker du nærmiljø og lokalsamfunn i din undervisning?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor/hvorfor ikke?
Hvordan vil du beskrive din skoles nærmiljø?	
Hvordan brukes nærmiljøet eller lokalsamfunnet i din undervisning?	<ul style="list-style-type: none"> • Skoleturer • Museumsbesøk • Besøk hos lokale bedrifter/aktører
Ser du noen fordeler eller ulemper ved uteskole?	<ul style="list-style-type: none"> • Hva slags utbytte har klassen av uteskole? • Oppnå kunnskapsmål, ferdigheter, klassemiljø osv.
Har du noen konkrete undervisningsopplegg du benytter når du tar i bruk uteskole	<ul style="list-style-type: none"> • Er det enkelte steder/lokale aktører dere bruker mer en andre? Hvilke?
Hvordan jobber du rundt bruken av uteskole i undervisning?	<ul style="list-style-type: none"> • Forarbeid • Etterarbeid • Andre tilpasninger
Har du noen som ikke har tilknytning til nærmiljøet i klassen din?	<ul style="list-style-type: none"> • Blir uteskole tilpasset for dem? • Bør uteskole tilpasses for innflyttere?
Tror du uteskole ville sett annerledes ut om du jobbet på skole et annet sted i Norge?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor/hvorfor ikke? • På hvilken måte?

Hva må være på plass fra skolen sin side for at du skal kunne bruke nærmiljøet og lokale aktører bedre eller mer?	<ul style="list-style-type: none"> • Samarbeid • Skolens rammer • Økonomiske muligheter
Er det noe du savner i ditt nærmiljø når det gjelder undervisningsmuligheter?	<ul style="list-style-type: none"> • Naturressurser, museer, industri, sportsarenaer osv.

4.4 Transkripsjon

Etter at intervjuene var gjennomført, måtte de transkriberes for å kunne analyseres. Dette ble gjort ved å høre på lydopptaket fra intervjuene, og skrive svarene inn i intervjuguiden for å få best mulig oversikt over svarene. Dette gjør også sammenligningen av svarene enklere i analysedelen. Ved sammenligning fokuserte jeg på temaene intervjuet tar for seg og så på hvordan læreren som ble intervjuet svarte på disse temaene. På grunn av at det er et semistrukturert intervju hendte det at det ble svart på samme tema under ulike spørsmål. et eksempel på dette er fordeler og ulemper, som ikke kun kom frem under spørsmålet om fordeler og ulemper. Det kom også svar på dette under andre spørsmål som for eksempel «Bruker du nærmiljø og lokalsamfunn i din undervisning?» og «Hvordan jobber du rundt bruken av uteskole i undervisning?». Ved å fokusere på å sammenligne temaer jeg ønsket svar på og ikke låse meg til å sammenligne enkelte spørsmål, fikk jeg mer utfyllende svar på det jeg lurte på. Dette gjorde også at analysedelen blir mer strukturert, da den tar for seg temaer hver for seg.

4.5 Forskningseffekt

Ved både observasjon og intervju kan det forekomme en form for forskningseffekt. Det vil si effekten forskningssituasjonen har på meg som forsker eller objektet (Tjora, A. 2021. s 86). Dersom påvirkningen er unødvendig stor, vil dette kunne påvirke kredibiliteten på studie. Denne forskningseffekten, altså effekten forskning har subjektene i studien, kan gå begge veier. Det vil si at det også påvirker forskeren. Eksempler på dette er at man kan få sympati eller forakt mot de man intervjuer. Dersom dette skjer vil det være viktig for studien at forskeren klarer å legge dette til side, og forholde seg objektiv. (Tjora, A. 2021. s 86). Ved observasjon er det mulig å legge til rette slik at man har liten effekt på de man observerer. Ved intervju er dette litt vanskeligere, men jeg ville ha noen «oppvarmingsspørsmål» for å bli bedre kjent med den jeg skulle intervjuer (Tjora, A. 2021. s 159-160). Jeg ba også om en samtale for å

skape et samarbeid, her ville det være mulig å bli bedre kjent med den jeg skulle intervju. Båndopptakeren jeg brukte under intervjuet ville jeg også prøve å fjerne fokus vekk fra, slik at det ikke fjerner fokus fra intervjuet (Tjora, A. 2021. s 180). Ved å informere lærerne jeg intervjuet om temaene på spørsmålene var det mulig at dette kunne påvirke svarene jeg fikk under intervjuet. Dette er noe jeg valgte å gjøre for å kunne få så utfyllende svar som mulig. Ved å ikke informere om dette, kunne jeg risikere å få korte og lite utfyllende svar. Noe som ville virket mot videre arbeid med svarene jeg fikk.

I et av intervjuene, ble det ikke mulig å ha intervjuet fysisk. Det ble avtalt at jeg sendte intervjuguiden med hoved og oppfølgingsspørsmål til læreren skriftlig. Dette betyr at i forhold til de andre som ble intervjuet, fikk læreren som fikk det skriftlig lengre tid til å tenke over spørsmålene, samtidig som de har muligheten til å formulere seg skriftlig og ikke muntlig. Noe som kan ha innvirkning på svarene jeg får, men for å få inn så mye data som mulig valgte jeg å gjøre det på denne måten.

4.6 Forskningsetikk

Da jeg skulle gjennomføre intervjuene ble det være enkelte etiske barrierer jeg måtte være klar over. Et av dem var konfidensialitet, altså at sensitiv informasjon ikke kommer på avveie. Under intervjuet vil jeg minne informantene på at de kunne avslutte intervjuet dersom det var ønskelig, eller eventuelt ta en pause og skru av lydopptak. På denne måten ville jeg også vise at jeg respekterte personens privatliv og opprettholder tilliten. Det at alle deltakere i en forskningsundersøkelse har krav på å trekke seg underveis dersom de ønsker det, er en del av det etiske kravet om fritt, informert samtykke (Nyeng, 2012, s. 161). Et annet viktig etisk hensyn å ta er å ikke utforske vanskelige temaer dersom det skulle komme opp. (A. Tjora, s. 189). Jeg ønsket å forsøke og anonymisere til den grad det var mulig. Studien min handlet om nærmiljø og tar for seg skolens beliggenhet, så jeg ble nødt til å beskrive hvor personen jeg intervjuer har sin arbeidsplass, samt stilling. Personopplysninger derimot ble ikke delt eller spurt om i intervjuet. Jeg ønsket å sørge for at den jeg intervjuet ikke vil være gjenkjennelig for en som leser studien eller intervjuet i ettertid. (A. Tjora, s. 191-192). Generelt sett kan det etiske saksområdet deles i to. Dette er forskningsinterne og -eksterne normer og regler. Det interne handler om saklighet, åpenhet og redelighet internt i forskersamfunnet, det vil si hvordan forskningen gjennomføres og rapporteres.

Brudd på forskningsinterne regler og normer kan for eksempel være at forskere jukser for å få ønskede resultater (Nyeng, 2012, s. 159). De forskningseksterne vurderingene går på forskerens forhold til deltakeren i studien, og forskningens rolle i samfunnet. Brudd på normer og regler her vil være å gjennomføre forskning basert på eller for å fremme bestemte politiske eller økonomiske interesser, eller forskning som er åpenbart skadelig for enkelte grupper i samfunnet (Nyeng, 2012, s. 159).

Det vanligste og mest kjente etiske kravet ved forskning er fritt, informert samtykke. Det vil si at alle som deltar i en undersøkelse skal gjøre det frivillig, og de skal vite hva de sier ja til å delta i. Begrunnelsen for kravet er at alle har rett til å opptre som selvstendige og selvbestemmende individer. Dette innebærer da at man selv skal kunne bestemme om man ønsker å delta i en forskningsundersøkelse eller ikke. Vanskeligheter kan derimot oppstå dersom man skal forske på barn og unge, innvandrere som ikke behersker språket godt, eller andre som av ulike årsaker har problemer med å uttrykke seg selv (Nyeng, 2012, s. 160-161). Dette er en av årsakene til at jeg i denne forskningsundersøkelsen kun intervjuet lærerne på skolene jeg besøkte og ikke elever. Videre er det viktig at en som forsker normalt sett sørger for at forskningen ikke kommer til skade for deltakeren. Hensyn til deltakeren skal gå foran hensynet til samfunnets nytte av ny kunnskap (Nyeng, 2012, s. 161). I denne oppgaven kunne jeg for eksempel ikke bruke deltakerne i intervjuet sine svar til å skape et dårlig bilde av skolen, da dette kan komme til skade for skolen og læreren det gjelder.

I denne oppgaven vil jeg også som nevnt benytte meg av lydopptak, dette trekker inn et annet etisk prinsipp. Nemlig lagring av data. Det vil ikke bli samlet inn noen personopplysninger i intervjuet. Beskrivelser av nærmiljøet til skolen lærerne jobber på blir derimot bli snakket mye om, og i den sammenheng vil det mest sannsynlig bli nevnt ulike bedrifter og stedsnavn som gjør at man kan finne ut hvilken skole det er snakk om, selv om skolen ikke nevnes. Jeg måtte derfor etter beste evne anonymisere svarene jeg fikk inn, og lydopptakene vil bli lagret kryptert. Det ble også søkt, og gitt godkjenning til gjennomføringen av intervju av SIKT.

4.7 Utførelse av metode

I starten av prosessen med å finne skoler å samarbeide med forsøkte jeg å få til både intervju og observasjon. Jeg fikk til en avtale med 2 skoler, men på grunn av sykdom i

skolen, logistikk, planlegging og et relativt smalt tidsvindu på min side valgte jeg å droppe observasjon. Hovedsakelig på grunn av tidsvindu og logistikk. For å få inn mer data valgte jeg å forsøke å finne 2 skoler til som kan delta i et intervju.

Skole 1

Skolen ligger i en bygd med under 1000 innbyggere. Selve kommunen bygda ligger i har under 10000 innbyggere. Kommunen har store naturområder, og skolen ligger fint til med kort avstand til skog og vann. Skolen ligger ca. en halvtime unna kommunens sentrum. Skolen har i underkant av 100 elever på 1.-7. trinn.

Før intervjuet med en lærer på mellomtrinnet, hadde han fått noe info om hva slags temaer jeg kom til å spørre om. Jeg hadde også fått noe info om hvordan skolen jobber med uteskole og bruk av nærmiljø før intervjuet. Intervjuet varte i ca. 20 minutter og jeg fikk et godt innblikk i hvordan læreren jobbet med nærmiljøet skolen har, hvorfor han gjør det og hvordan de samarbeider med lokale aktører.

Skole 2

Skolen ligger rett utenfor bysentrum og har kort gåavstand inn til byens sentrum. Kommunen skolen ligger i har litt over 35 000 innbyggere og har et veletablert sentrum. Kommunen har en del naturområder, men de fleste av disse områdene ligger et stykke fra skolen. Skolen har godt over 300 elever, og er en moderne skole med sterke ressurser og gode tilbud for tilretteleggelse. I motsatt retning av bysentrum har skolen noen gårder og et skogsområde som også er i kort gåavstand fra skolen.

På grunn av private årsaker og stramme timeplaner fikk vi ikke til et muntlig intervju på denne skolen. Vi ble derfor enige om at læreren fikk tilsendt intervjuguiden, med hoved og oppfølgingsspørsmål skriftlig. Han fylte da ut svarene sine i intervjuguiden. Dette vil si at han fikk bedre tid til å svare for seg, og måtte uttrykke seg skriftlig og ikke muntlig. Han fikk også mulighet til å gjøre intervjuet alene for seg selv og reflektere nøye over svarene. Det er derfor mulighet for at svarene som ble samlet inn skriftlig er noe annerledes enn hva som ville blitt samlet inn ved et normalt intervju.

Skole 3

Skolen ligger i en bygd med ca. 800 innbyggere, og er en kombinert barne- og ungdomsskole som totalt har i underkant av 150 elever. Bygda ligger nære skog, fjell og elver. Det er mye gårdsbruk i område rundt skolen, og ikke noen tettbebygde og urbane

områder å se fra skoleområdet. Skolen ligger i nærheten av en Europavei, men annet enn det er det også lite infrastruktur rundt skolen.

Gjennomføring av intervjuet ble gjort med rektor på skolen som i tidligere har jobbet som kontaktlærer på mellomtrinnet. I år er hans første år som rektor. Før intervjuet fikk han tilsendt info om hva slags temaer intervjuet tar for seg, slik at han kan være noe forberedt på spørsmålene. Dette er også for min egen del slik at muligheten for mer utfyllende og gjennomtenkte svar er større. Intervjuet varte ca 17 minutter, og ga innblikk i hvordan rektor jobbet med nærmiljø da han var lærer, samt hva han generelt tenker om bruk av nærmiljø og uteskole nå som han er rektor.

5 Analyse

Analysen er en gjennomgang av resultater fra gjennomførte intervjuer. Her blir resultatene ikke analysert, men resultatene bli satt opp mot hverandre for å se på likhet og ulikheter ved de ulike skolene. For å holde skolene anonyme blir de betegnet som skole 1, skole 2 og skole 3 slik de er nummerert under kapittelet «Utførelse av metode». Skole 1 og 3 er skoler på landsbygda, mens skole 2 er byskolen.

5.1 Lokale aktører som undervisningsressurs

I begge de to første intervjuene kommer det frem at det blir tatt i bruk lokale aktører i undervisningen. I byskolen, skole 2, er det Teknisk museum, Porselensfabrikken, bymuseum som blir trukket frem som viktige deler av nærmiljøet for skolen. Disse museene blir som regel brukt når skole blir invitert av museet. Dersom læreren vet at et av museene har opplegg som passer til temaet de jobber med, hender det derimot at de selv tar kontakt. Bærekraftig utvikling er for eksempel et tema som blir nevnt, hvor de benytter seg mer av skolens nærmiljø, inkludert museer. Læreren ved byskolen legger også til at selv om de er en sentrumsskole så har de skog, fjell og sjø i umiddelbar nærhet, som åpner for enda flere muligheter. De tre stedene som er trukket frem som blir hyppig brukt i undervisning er alle museer. Dette er noe læreren ved skole 1 forklarer at de ikke har i sitt nærmiljø, som han skulle ønske de hadde. «Men det er klart at vi kontra en Oslo-skole, så har de masse museer og sånne ting de kan reise på, masse forskjellige religiøse hus. Den muligheten har ikke vi, ...» (Lærer ved Skole 1). Læreren ved byskolen sa derimot at han ikke føler det er noe som mangler i skolens nærmiljø. Selv om skole 1 ikke har museer i sitt nærmiljø som blir brukt, har de allikevel lokale aktører de samarbeider med. De har en tømmerprodusent og en kraftstasjon som blir brukt mye. Lærer ved skole 3 forklarer at de ikke har noen spesielle lokale aktører de benytter seg av ved spørsmål om de har noen faste samarbeidspartnere, noe både skole 1 og skole 2 gjør. Lærer ved skole 3 nevner allikevel at de har noen gårdsmuseer i området som blir brukt fra tid til annen når han beskriver skolens nærmiljø. I likhet med skole 2 sier lærer ved skole 3 at han ikke savner noe i nærmiljøet når det gjelder undervisningsmuligheter. Dette betyr ikke nødvendigvis at de har alt de trenger i nærmiljøet, men at han er fornøyd med de tilbudene de har. Han forklarer for eksempel at «Ja det er langt til nærmeste moske for eksempel, men vi er jo nærmeste nabo med kirken i bygda» (Lærer skole 3). Lærer 3 gir

her uttrykk for at de bruker det du har og er fornøyd med det, avslutningsvis avslutter han intervjuet med «Så jeg vil ikke si at jeg savner noe nei, da får vi heller ta en oslotur.».

5.2 Bygdas betydning

En annen tydelig forskjell som tidlig skilte seg ut er skole 1 sin tilknytning til bygda, og bygdas tilknytning til skolen. Skole 1 er derfor en tydelig nærmiljøskole i at skolen ligger der elevene bor og benytter seg av bygda, samtidig som at bygda benytter seg av skolen (Kandal, 2009, s.68). et eksempel som blir nevnt i intervjuet er det de kaller for «verdensarv dagen», hvor elever lærer om den lokale verdensarven i kommunen de bor igjennom lokale aktører, før elevene har en forestilling med sang og plakater for bygdas innbyggere. Ved spørsmål om hva som må være på plass fra skolens side nevner læreren også at noe økonomisk må være på plass, men at det er lite fra skolen siden side da «... vi har knytta til oss bygda, så er det dem som står for den største økonomiske belastninga.». Selv om man kan argumentere for at skole 2 og 3 også er nærmiljøskoler da de benytter seg av nærmiljøet og elevene bor der skolen ligger, så har ikke skolene den samme tilknytningen til byen som skole 1 har til bygda. Det kan ofte være lett å anta at dette er fordi skole 1 ligger i bygda der elevene bor, og det er snakk om en liten skole i en liten bygd, men det gjør også skole 3. Ved skole 1 er det tydelig at det å være en nærmiljøskole er noe de aktivt jobber mot. Skole 3 nevner at de til en viss grad benytter seg av foreldre, men at det er noe de ønsker å gjøre mer av. Det hender nå at de får inn foreldre som snakker om yrket eller hobbyene sine til elevene. Læreren forklarer at dette fører til «foreldrene tettere knyttet til skolen og stolthet blant elevene: «se hva faren min kan». Skole 2 er en av mange skoler i samme by, og får derfor kun inn elever fra noen deler av byen. Skolen er også mye større, og det er også byen den ligger i.

5.3 Organisering og transport

En felles ting som blir nevnt er organisering ved bruk av nærmiljø. Hvordan de skal komme seg til stedene de ønsker å bruke, og viktigheten av å være flere voksne. Skole 2 er en baseskole med klasser på ca. 40 elever, hvor flere elever har morsmåls lærere, spesialpedagoger, logopedier osv. korte deler av dagen. Noe som også er vanskelig å planlegge rundt. Skole 1 og 3 har mye mindre klasser, noe som er naturlig da det er over 200 færre elever på skolene, enn skole 2. For å komme seg til ulike steder nevner Skole

2 at de nå har en avtale med byens busselskap som gjør transport enklere enn før, da de var avhengige av at foresatte kunne kjøre. Hos skole 1 er det sykkel og beina som er de transportmidlene som er nevnt. Og det er da snakk om sykkelturer på opp til 10km, så det er ikke nødvendigvis kortere avstander som er årsak til at de ikke benytter buss hos Skole 1. Skole 2 nevner også i spørsmål om beskrivelse av nærmiljø at det meste av natur kun er en kort gå- eller sykkeltur unna, så det ikke kun buss og bil som blir benyttet. Hos skole 3 er det gåturer som er mest nevnt, og det er da snakk om å gå på sti i skogen. Det blir så vidt nevnt buss, men det er om de skal et lengre stykke en hva som blir realistisk for elevene å gå. Som sagt nevner også læreren ved skole 3 busstur til Oslo, men i det tilfellet er det ikke mange andre alternativer for transport. Han legger også til at når de går til der de skal være så er det ikke nødvendigvis bortkastet tid selv om det ikke er faglig arbeid: «Når man går 20 minutter, en halvtime, så er det mye sosial læring i det.» sier han. Denne forskjellen i bruk av transport kan komme av at skole 2 er plassert i en by med bedre infrastruktur enn skolene på bygda.

Elevgruppen hos bygdeskolene er også vesentlig mindre enn hva den er hos skole 2. Ledelsen hos Skole 1 har også lagt mer til rette for uteskole enn hva det kan se ut til at det er gjort hos både skole 2 og 3. Skole 1 har fått, det læreren som blir intervjuet beskriver som, en «veldig stor frihet til å organisere slik som vi vil». Det er ikke den tradisjonelle timeinndelingen, og de har ingen egne timer som heter samfunnsfag, naturfag eller KRLE, da disse fagene blir dekt av det som kalles KILO. Ledelsen har en stor tillit til lærerne som jobber med dette, i at de dekker kompetansemål og driver med læring. Læreren legger også ved at når det kommer til antall timer, så får elevene det de har krav på i alle fagene. Måten de er delt opp på er bare annerledes enn normalen. KILO er en «oppfinnelse med en litt vanskelig forkortelse» sier læreren ved skole 1, men han forklarer forkortelsen som følger: ««K» står for kultur for fysisk fostring. «I» en står for identitet og der kommer jo på en måte den der lokale forankringen inn, vi prøver å legge så mye fagstoff som mulig med lokal forankring. «L» står for læring og «O» står for opplevelse, så vi skal være fysisk aktive, vi skal bli stolt av og kjent med identiteten i bygda, vi skal selvfølgelig lære og vi skal ha opplevelser.» Uten denne tilliten og friheten fra ledelsen hadde ikke dette vært mulig å drive med som en permanent løsning, som er noe læreren også stadig trekker frem gjennom intervjuet.

Ved Skole 2 har de normal inndeling på timer, og det er som nevnt morsmåslærere, spesialpedagoger osv. som har egne avtaler og timer med enkelte elver. Denne kombinasjonen gjør planlegging og utførelse av uteskole og stedsbasert læring til en større utfordring. Læreren hos skole 2 nevner også at som lærer er det ofte mye for og etterarbeid de som lærere må gjøre for å kunne drive med uteskole. En av tingene som blir trukket frem her er planlegging av gruppearbeid: «Vi jobber mye i grupper når vi har uteskole, det krever en nøye planlagt gruppeinndeling.». I en klasse på over 40 elever vil dette være en utfordring dersom alle elvene skal bli fornøyde og havne på grupper der det er god mulighet for læring.

Ved skole 3 er det også normal inndeling på skoletimer og dager. De har ikke noen spesielle dager eller opplegg hvor de driver med uteskole eller benytter nærmiljøet sitt. Læreren som blir intervjuet forklarer derimot at under korona-tiden var de flinkere til å ha uteskole ettersom at man skulle holde avstand til hverandre. Han forklarer at det da ble mer som en rutine og systematisk bruk av uteskole for å kunne holde ting gående. Når det først havnet i system og ble en større del av rutinene var det også enklere å holde på med forklarer han. Nå som han er rektor forklarer han at de ikke helt har kommet tilbake igjen til der de var med tanke på bruk av uteskole og nærmiljø etter koronaperioden, men det er noe han føler de bør gjøre mer av. Han legger også ved at det helt klart er et ledelsesansvar å tilrettelegge for det, men at hver enkelt lærer også må ta tak i det for at det skal fungere.

5.4 Beskrivelse av nærmiljøet

Ved spørsmålet om hvordan de vil beskrive nærmiljøet rundt skolen kommer det frem at alle er fornøyde med nærmiljøet og at de føler seg heldige. Skole 1 forklarer at de har mye natur, og noen lokale bedrifter de samarbeider mye og tett med. Spesielt da en bedrift som driver med tømmer og plank, og en kraftstasjon hvor de er mye når de jobber med temaer som f.eks. vannkraft. Læreren ved skole 1 sier også at de har fjell og vann rett rundt hjørnet og at de har bygda og bygdas stolthet som er en stor del av skolen og nærmiljøet. Læreren ved skole 2 forklarer at de har skog, fjell og sjø i nærhet, og at selv om de er en sentrumsskole så er det meste av dette kun en kort gå- eller sykkel tur unna. Skole 3 forklarer i likhet med skole 1 at de har veldig mye natur, og at de har av natur er variert. De har fine stier og skogsområder rett utenfor skolens område. Det eneste læreren ved skole 3 peker på som er noe negativt med området rundt skolen

er at det går en europavei rett ved siden av skolen, men nevner også at den ikke er mye til bry. Skolen er også nærmeste nabo med bygdas kirke, noe han trekker frem som en fordel.

5.5 Klassemiljø og motivasjon

Fordeler ved å benytte seg av nærmiljøet kan være mye forskjellig fra sted til sted, klasse til klasse og lærer til lærer. Fordelene læreren ved skole 2 trekker frem som viktigst er at veldig mange av elvene i klassen liker uteskole godt. Læreren sier også at «de får vært sammen på en litt annen arena, noe vi ser styrker fellesskapet og er med på å bygge klassemiljø.» (Lærer skole 2). En annen ting som læreren trekker frem som en fordel er at ikke alle elever er vant til å være ute i natur og kle seg etter vær og vind. Ved å ha uteskole vil elever kunne jobbe med og lære dette i tygge rammer. Andre ting han trekker frem som positive ting ved uteskole og undervisning i nærmiljøet er: å orientere seg i terreng, være i fysisk aktivitet, frisk luft, lære om ulike arter av trær og forskjellige fuglearter som lever i området.

Læreren ved skole 1 nevner også at han ser at det å dra på tur er motiverende for elevene, og forklarer at han opplever at det gjør undervisningen mer levende og relevant. Han sier også at «Det er mer motiverende å se og oppleve, enn det er å bare sitte og lese i en bok eller høre på en treg lærer.» (Lærer skole 1). Identitetsbygging og at elevene skal bli kjent med hva som skjer i bygda i nåtid, men også den historiske biten er også en viktig fordel. Hvor viktige bygdene i nærmiljøet har vært, hva som er spesielt for skolens bygd, og hva som er spesielt for kommunen som helhet. Elever som ikke passer like godt inn i et klasserom har også stort utbytte av uteskole, og får derfor vist seg fra sine beste sider de også. Det sosiale utbyttet ved uteskole er også stort ifølge læreren ved skole 1, det at alle elevene er ute på turer og lærer ute sammen skaper mestringsfølelse for elever samtidig som det er sosialt. Det at det er sosialt er også noe lærer ved skole 3 trekker frem. Som nevnt tidligere svarte læreren at det å gå til stedet de skal være er god sosial læring for elevene, samtidig som det er god fysisk aktivitet. Han trekker også frem i likhet med læreren ved skole 1, viktigheten av sanseinntrykk ved læring. «Det er klart at det å ta på, forså vidt lukte på, la meg si blader da på trær, enn å se på bilder. Det er klart at det blir i seg selv inspirasjon» (Lærer skole 3). Måten lærerne sier det på er ulik, men budskapet i uttalelsene er like. At det å se og oppleve det de lærer om skaper større motivasjon og inspirasjon for elevene.

5.6 Fagtrykk og tidsbruk

Ved uteskole er det ikke kun fordeler. Det er også noen ulemper, noe som er viktig å være bevisst på som lærer. Ved skole 1 er en ulempe som blir trukket frem er at det kan være lett å glemme læring. Læreren forklarer at elever ofte sier «ja, men nå er vi på tur nå skal vi kose oss, da er det viktigst at vi får lov å være ute få lov å leke». Han forklarer at dette også er en viktig del av det å være på uteskole, men at som lærer må de også klare å ha fokus på at det skal skje læring når de er ute i undervisningstiden. Tidligere ble det nevnt at enkelte elever ikke passer i et klasserom, og uteskole da var noe som ga dem et godt utbytte. Men dette går begge veier, altså at enkelte elever passer bedre i et klasserom. Det vil alltid være elever som har vanskeligheter for å tilpasse seg. Når det er snakk om uteskole kan det være fysiske utfordringer eller andre ting som gjør at de ikke får det til på samme måte. Læreren ved skole 1 forklarer at selv om man er ute så må man drive tilpasset opplæring. Dette gjelder også ved skole 3, der læreren forklarer at enkelte elever har problemer med det han kaller «annerledes dager», da disse bryter med de normale rutinene til elevene. Dette fører til at dager som dette er ekstra slitsomme og strevsomme for de elevene det gjelder.

Ved skole 2 er det planlegging og tidsbruk som trekkes frem som ulemper ved uteskole og bruk av nærmiljø. Det at de er en baseskole skaper noe ekstra utfordring på grunn av hvordan timeplanen til de ulike lærerne er lagt opp i løpet av dagene. Enkelte lærere er inne i timene til ulike tider, når andre har planleggingstid eller er på andre trinn. Det å planlegge en hel utedag vil da være krevende å få til ettersom alle lærerne da må endre på hele timeplanen sin den dagen, noe som også kan gå utover andre klassetrinn i enkelte tilfeller. «Utfordrende å få opp kabalen.» sier læreren ved skole 2. Det kan også være en av årsakene til at uteskole ikke er like mye brukt som hos skole 1. Skole 3 nevner også tidsbruk som en ulempe, men heller da i form av tapt faglig undervisning. Som nevnt tidligere ser læreren på turen til destinasjonen de skal til som sosial læring, men ved å ha uteskole mister man fort 20 til 30 minutter med faglig undervisning på transport. Han forklarer at det er fort gjort å miste effekten av læringen ved uteskole, noe som også stemmer over ens med hva læreren ved skole 1 sier om tapt risiko for tap av faglig trykk.

5.7 Valg av tema ved uteskole

Når man har uteskole eller benytter nærmiljøet og lokale aktører i undervisning er det som regel et tema eller fag som ligger bak, og hensikten med undervisningsopplegget er at elevene skal lære om temaet der det er relevant. Ved skole 1 er det KILO som er «faget» og temaet som tar for seg mesteparten av uteskole og besøk hos lokale aktører. KILO dekker, som læreren ved skolen sier, samfunnsfag, naturfag og KRLE, så det er da naturlig å anta at det er i de fagene det jobbes med uteskole. Lærer ved skole 1 forklarer at de ofte jobber mot samme tema som KILO temaet i andre fag, men at det er på KILO dagen det de i hovedsak driver uteskole og besøker lokale aktører. Ved skole 3 er det ikke noe enkelt fag eller tema som blir trukket frem. Men heller hvordan de jobber, det er da mye turer ute i naturen og noen besøk av foreldre som forteller om sine yrker. Tema kan derfor være veldig mye forskjellig, alt ut ifra hvordan undervisningen er lagt opp av lærer. Et eksempel som blir nevnt er en skogdag skolen hadde, som var i regi av kommunen og en lokal bedrift, der de lærte om skog og skogdrift. Det var også da mye læring og undervisning om ulike maskiner som brukes ved skogdrift og hogst. Noe læreren forklarer at er svært populært blant elevene, og spesielt da guttene. I eksemplene som kommer frem i intervjuet ved skole 3 kan man tenke seg til at samfunnsfag og naturfag er fag som benytter seg av uteskole, men det utelukker ikke nødvendigvis andre fag. Ved skole 2 får vi omtrent det samme svaret som ved skole 1. At uteskole og nærmiljø brukes mest i «tverrfaglige opplegg i naturfag/samfunnsfag/kroppøving, spesielt i periodene bærekraftig utvikling.». Fagene som oftest tar i bruk uteskole og nærmiljø er altså relativt like hos alle skolene på tross av de store forskjellene i nærmiljøet. Skolen 1 har derimot hyppigere bruk av uteskole og nærmiljø, og jobber oftere med andre fag inn mot det tverrfaglige prosjektene og ekskursjonene de har på KILO dagene sine.

5.8 Elever uten lokal tilknytning

Ved spørsmålet «Har du noen som ikke har tilknytning til nærmiljøet i klassen din?», var det ganske like svar. Alle skolene har få som ikke har noe tilknytning eller kunnskap om nærmiljøet, men begge skolene har noen. Skole 2 har en egen hørselsklasse, og flere av elevene der bor et stykke borte fra skolen ettersom at det er få skoler i område som har dette tilbudet. Tilpasninger som blir gjort i forhold til dette ved uteskole er tilpasning av avreise og avslutning i forhold til når drosjene går. Ved skole 1 er blir det

ifølge lærer ikke gjort veldig mye tilpasninger, men elever uten tilknytning til nærmiljøet får tilpasning i form av info. Flere elever i klassen har familie og venner som jobber på lokale bedrifter skolen benytter seg av i undervisning. De elevene som ikke kan noe om bedriften fra før får da mer informasjon, slik at de får litt ekstra påfyll. Kart blir også nevnt som en tilpasning som blir gjort. et eksempel læreren som blir intervjuet kommer med er at dersom han nevner at de skal til et sted i nærheten av skolen, så er det enkelte elever som ikke vet hvor dette er. Læreren forklarer at «... da bruker vi kart for å forklare litt hvor ting er sånn geografisk.». Vi kan da se at det tilpasses noe på begge skolene, men det er forskjellige ting som tilpasses. Ved skole 2 er det transport som blir tilpasset, mens ved skole en er det påfyll av kunnskap som elever med større lokal tilknytning sitter på fra før. I klassen læreren ved skole 3 jobbet i tidligere var det også få elever uten tilknytting, men han forklarer at nå mens han har vært rektor har skolen fått flere elever fra Ukraina på grunn av krigen. Han sier det er vanskelig å uttale seg om det blir gjort spesielle tilpasninger for dem ved uteskole da han ikke er lærer lengre, men han sier at han ikke tror det er noen spesielle tilpasninger som blir gjort når det er uteskole. Han forklarer også at det kan godt hende det er tilpasninger som kunne vært gjort, men at det også kommer an på hva som skal gjøres. Hele klassen går også alltid samlet fra skolen, så alle kommer frem til samme plass så andre tilpasninger en det blir ikke gjort.

5.9 Refleksjoner og begrunnelser for uteskole

At uteskole og bruk av nærmiljø ville sett annerledes ut i andre deler av Norge var alle som ble intervjuet enige om. Lærer ved skole 1 forklarer at han tenker det skal være forskjeller i hvordan uteskole ser ut fra sted til sted. Dersom det hadde vært et fastsatt opplegg skolene skulle fulgt ville det mistet noe av læringseffekten og dannelsen den har ifølge læreren. «Ett hovedmål for oss er en tilknytning til det lokale, ikke bare at vi er ute» sier han, og forklarer at han mener at dersom han hadde jobbet et annet sted hadde heller det lokale rundt den skolen vært det som var i fokus ved uteskole. Lærer ved skole 2 forklarer at skolen han nå jobber på er svært heldige når det kommer til nærmiljøet, ettersom at de er en sentrumsskole med tilgang på gode natur ressurser. Dersom han hadde jobbet på en annen skole, er det mulighet for at han ikke hadde hatt enten godene av god natur, eller godene som kommer ved å være en sentrumsskole. Lærer ved skole 3 peker på et annet viktig poeng når det gjelder å arbeide på andre steder. Det han nevner er hvordan selve skolen legger opp til bruken av nærmiljøet. Han

tenker at systematikken og bevisstheten rundt bruk av uteskole og nærmiljø varierer veldig fra skole til skole. Noe vi også kan se stemmer, ut ifra de tre intervjuene i denne oppgaven. Videre nevner han at en byskole i Oslo ikke vil ha de samme naturressursene som skolen han nå jobber på, og at de da vil være mer avhengige av byparker for å finne natur i umiddelbar nærhet til skolen. Det urbane miljøet rundt sentrumsskoler i større byer vil påvirke hvilke muligheter de har, og læreren legger ved at de ressursene som kanskje mangler ved en slik skole har de rett utenfor døren der han nå jobber.

5.10 Forarbeid og etterarbeid

Når man har benytter seg av nærmiljøet i undervisning, enten man er på tur i skog og mark, eller besøker en lokal kraftstasjon er det ofte noe forarbeid eller etterarbeid involvert. Ved skole 3 blir det ikke nevnt noe forarbeid som blir gjort før uteskole annet enn at elever blir informert om planer slik at de kan ta med seg mat og klær som passer til undervisningsopplegget den dagen. Etterarbeid derimot er noe som blir nevnt, da er det å skrive logg fra dagen eller lage et produkt ved å bruke bilder og informasjon fra uteskole dagen de har vært på. Læreren forklarer også at det ikke er alltid det er noe etterarbeid som blir gjort, og at dette kommer an på hva de har gjort når de har hatt uteskole. Ved skole 2 blir det nevnt at det er lite forarbeid og etterarbeid på elevene, men for lærerne på trinnet er det mye forarbeid som må til for å kunne ha uteskole og benytte seg av nærmiljøet. Det som nevnes er nøye planlegging av grupper, da elevene ofte arbeider i grupper når de er ute. Det er også mye utskrift og laminering for at eventuelle ark som skal være med ut ikke blir ødelagt underveis i undervisningen.

Læreren nevner også et mer spesifikt eksempel fra et undervisningsopplegg, som er fra en orienteringsdag. For at det skal være mulig for elevene å ha orientering må det være satt opp poster elevene kan løpe til. Ved dette eksempelet blir det også nevnt at byens orienterings lag har vært på skolen og undervist om kart og kompass, så her har det også vært noe forarbeid. Ved skole 1 har de i motsetning til de andre skolene mye forarbeid og alltid etterarbeid. Dette er på grunn av hvordan skoleuka hos skole 1 er lagt opp. De har som nevnt tidligere alltid uteskole på onsdager, også kalt KILO dagen. På mandager og tirsdag jobber de da med temaer som passer til det KILO dagen vil handle om. For eksempel dersom det handler om energi, vil dette føres over i for eksempel matte og engelsk forklarer læreren. I kunst og håndverk har de også bygd modeller av demninger. Ved å alltid legge opp ukene til å passe til temaene de har på KILO dagene sine blir

forarbeidet en naturlig del av undervisningen, og elevene vil ha mer info å bygge videre på når de er på uteskole. Når det gjelder etterarbeid har de alltid minst en time som er satt av til å dokumentere hva de har gjort. De jobber da med bilder, tegninger og tekst som blir samlet i det de kaller for en KILO bok. I løpet av skolegangen lager elevene tre bøker, en i femte, en i sjette og en i syvendeklasse. Læreren forklarer ved å benytte seg av bildestøtte fra turene vil elevene alltid ha noe å henge kunnskapen på og bygge videre på. Det å lage et produkt, skaper også en mening bak det hele for elevene, og her kommer igjen motivasjon for læring inn.

6 Diskusjon av resultater

Funnene i studien blir lagt frem i form av resultater fra intervjuene, disse intervjuene blir drøftet opp mot relevant teori. Hovedfokus vil være å sammenfatte teori som er brukt tidligere i besvarelsen opp mot selve resultatene fra intervju, dette for å se hvordan teori potensielt kan samsvare med praksis i skolene som har blitt studert.

6.1 Hvordan brukes uteskole?

Første del av analysen undersøker hvordan byskolen (skole 2) og bygdeskolene (skole 1 & 3) benytter seg av uteskole på ulike måter. I teoridelen ble det redegjort for to ulike tilnærminger av begrepet «uteskole», i følge Jordet (1998) kan begrepet både defineres som en bred forståelse og en smal forståelse. Basert på resultatene i intervjuet og Jordet sine definisjoner av smal og bred forståelse av uteskole fremkommer det informasjon som tilsier at skolene har forskjellige måter å forstå begrepet «uteskole» på. Læreren ved skole 1 har en bred forståelse, mens lærerne ved skole 2 og 3 har en smal forståelse av begrepet. Tidligere i besvarelsen fremkommer det ikke noe konsensus rundt rett eller gal tilnærming til begrepet, det vil si at bred forståelse ikke nødvendigvis er bedre enn smal forståelse, og omvendt, men at det heller blir sett på som ulike tilnærminger til bruk av uteskole og hvordan den praktiseres.

6.1.1 Bred forståelse

Tidligere skrev jeg at: En bred forståelse av uteskole vil si at uteskole blir brukt for å fremme elevenes allmenne dannelse. Ved en bred forståelse av uteskole flyttes undervisning ut fordi skolen og lærerne ser på det å benytte nærmiljøet og lokalsamfunnet som en god og effektiv måte å dekke skolens samlede oppgaver: faglig læring, helsefremmende fysisk aktivitet, kreativ utfoldelse, lek og sosialt samvær (Jordet, N. A., 2010, s. 32).

Ved å ha ukene i skolehverdagen basert rundt uteskole, som blir brukt i form av KILO dagen ved skole 1, blir uteskole brukt for å fremme elevenes allmenne dannelse, og skaper en større lokal tilknytning. Skole 1 er også i høyeste grad en nærmiljøskole (Kandal, 2009, s.68). Dette er nok ikke en tilfeldighet at skole 1 er en nærmiljøskole og har en bred forståelse av begrepet uteskole. Mye av årsaken til at skole 1 jobber med uteskole med en bred forståelse er fordi de er en nærmiljøskole. Bygda er enormt viktig

for elevene og skolen, noe som kommer frem i flere av svarene til læreren under intervjuet. Skoledager og skoletimer blir ikke kun flyttet ut for å dekke enkelte faglige mål, men for å dekke skolens samlede oppgaver, som ifølge Jordets definisjon er: faglig læring, helsefremmende fysisk aktivitet, kreativ utfoldelse, lek og sosialt samvær. Alle disse oppgavene blir det nevnt eksempler på i intervjuet med læreren ved skole 1.

Verdensarvdagen er et av eksemplene som blir nevnt. Dette prosjektet bidrar til faglig læring om kommunens lokal-, nasjonal-, og globalhistorie. Det bidrar til kreativ utfoldelse ved at de lager et tablå og synger arbeidersanger. De får sosialt samvær seg imellom med sin egen klasse, men også med andre skoler i kommunen og, under prosjektets avsluttende dag, med lokalbefolkningen. Lek og fysisk aktivitet er noe som blir gjort mye, både for å komme seg til stedene de har uteskole, men også som del undervisning. et annet eksempel er turen de har til lokale gruver, og også til en lokal elv hvor det tidligere har blitt fraktet tømmer. Disse eksemplene er også med på å forklare hvorfor og hvordan skole 1 er en nærmiljøskole. Skolen er en del av lokalsamfunnet bygda barna bor i. Nærmiljøskolen bruker lokalsamfunnet som en del av undervisning og barnas læring i skolen, men skolen blir også brukt av lokale aktører og/eller innbyggerne bygda. (Kandal, 2009, s.68).

6.1.2 Smal forståelse

Skole 2 Har som sagt en smalere forståelse av begrepet uteskole. En smal forståelse av uteskole vil si at skolens nærmiljø og lokalsamfunn kun brukes for å realisere spesifikke faglige, sosiale eller andre mål i opplæringen. Fokuset ligger ikke lengre på den allmenndannende funksjonen uteskole kan ha. Ved en smalere forståelse vil det ofte være mer avgrensede opplegg. Enten det gjelder tidsmessig eller innholdsmessig (Jordet, N. A. 2010, s. 32). Lærer ved skole 1 forklarer at de ofte jobber med uteskole og bruker nærmiljø når de jobber med enkelte temaer eller i spesifikke fag, som for eksempel bærekraftig utvikling og samfunnsfag. Fokuset bak uteskole ligger da på faglige mål som skal nås, og ikke den allmenndannende funksjonen uteskole kan ha. En årsak til dette som blir nevnt er at de er en baseskole. Klassens lærere jobber på forskjellige tidspunkt, og har ulike timeplaner. Dette gjør at det å sette av mye tid til uteskole blir vanskelig, samtidig som at elevgruppen også er veldig stor. Dette gjør at det å jobbe med en bred forståelse ved skole 2 ville vært vanskelig å få til. Uteskole og nærmiljø brukt i en smal forståelse er derimot mer gjennomførbart.

Skolen er heller ikke en nærmiljøskole ut ifra Kandals beskrivelse. Skolen har riktignok elever bosatt der skolen ligger, men de benytter seg ikke av lokalsamfunnet som en del av læring og undervisning, og skolen blir ikke brukt av lokale aktører slik det kommer frem i intervjuet (Kandal, 2009, s. 68). Dette betyr derimot ikke at skolen ikke tar i bruk nærmiljø i undervisning, for det er det tydelig at de gjør. De benytter seg av lokale museer, og de har naturressurser i nærheten av skolen som blir brukt. Men det lokale samfunnet blir ikke benyttet, og de tar ikke i bruk selve byen. Innbyggere og lokale aktører ser heller ikke ut til å ta i bruk skolen, slik en nærmiljøskole blir. Jeg har tidligere drøftet at dette kan være på grunn av, blant annet, at det er en større by som har flere skoler. Byen og innbyggerne får dermed ikke den samme tilknytningen til skolen, ettersom det er mange andre skoler i byen som ligger med relativt korte avstander mellom hverandre.

I likhet med skole 2, har skole 3 også en smal forståelse av begrepet uteskole. De benytter seg av uteskole sporadisk og det blir brukt for å nå faglige mål. Som rektoren nevner ser han også de sosiale godene av å gå som en samlet klasse, men dette kommer ikke frem som noe en av grunnene til at de bruker uteskole. Det er her på samme måte som ved skole 2 tidsbegrensninger som gjør at de bruker det mindre, på grunn av at de mener de mister noe av den faglige undervisningen. Flere tidsbegrensninger og at uteskole blir brukt for å oppnå faglige og læreplans spesifikke mål er noe Jordet nevner ved en smal forståelse av begrepet (Jordet, N. A. 2010, s. 32). Ettersom at læreren ved skole 3 sier at de ikke benytter seg av lokale bedrifter og aktører på barneskolen, men heller på ungdomskolen, er det tydelig at skolen ikke kan kategoriseres som en nærmiljøskole slik som den andre bygdeskolen er. Ut ifra hele intervjuet med skole 3, kommer det ikke frem at de har noe særlig stor tilknytning til bygda. Læreren sier at de ikke benytter seg av lokale aktører eller bedrifter. Det blir ikke spurt direkte om de har noe tilknytning, men det kommer frem at det ikke er noe særlig samarbeid på barneskolen, og at det heller er mer av dette på ungdomsskolen. Skolen ligger der elevene bor, noe som er noe Kandal nevner som et kriterium for å være en nærmiljøskole, men dette alene gjør ikke at skolen blir en nærmiljøskole. (Kandal, 2009, s. 68). Det er også nødt til å være et gjensidig samarbeid og relasjon mellom bygda og skolen for at det skal kunne være en nærmiljøskole.

6.2 Ulike vilkår for opplæring

Alle skolene benytter seg av nærmiljøet rundt seg. Skolene har ulike ressurser i nærmiljøet når det kommer til undervisning, noe som gjør at undervisningen i de tre ulike skolene også ser helt forskjellig ut. «Kvalitetene i skolens nærmiljø og barn og unges vilkår for opplæring vil alltid henge sammen» (Befring, 2009, s. 179-180). Skole 1 nevner at de mangler museer og synagoger. Dette er noe skole 2 har i sitt nærmiljø, mens skole 3 sier at de har lang reisevei til moskeer, men at de har bygdemuseer og kirker som nærmeste nabo. Vilkårene for opplæring hos de ulike skolene er dermed også ulik. Det å kjøre det samme undervisningsopplegget for uteskole hos de ulike skolene ville vært umulig å få til. Skole 2 er en sentrumsskole med tilgang på gode naturressurser, skole 1 har mye større og mer varierte naturressurser hos seg og skole 3 har mye skog og fjell rett utenfor skolens område, pluss en kort gåavstand til nærmeste elv. Skole 1 har tett samarbeid med enkelte lokale bedrifter som driver med tømmer, og de har samarbeid med en kraftstasjon. Kommunen har også veldig mye lokal og nasjonal historie. Dette bruker de mye i KILO dagene sine. Skole 2 har mindre av dette, men det blir nevnt et lokalt orienterings lag som kommer for å undervise om bruk av kart og kompass, samt at de er med på å ta med elevene ut for å løpe orientering. Lærer ved skole 1 svaer også på spørsmålet om at undervisningen i samfunnsfag hadde vært annerledes om han jobbet et annet sted i Norge, at det tror han, og at han synes den skal det. Han forklarer grunnen til dette slik

«Vi kan knytte en del teorikunnskap og ting vi skal lære opp mot at det har foregått eller foregår her da. Så det ville jeg jo tenkt at dersom jeg jobbet på en byskole med et stort sentrum ville det vært mer de tingene som ligger der som var i fokus.» (Lærer skole 1)

Dette stemmer over ens med hva Befring sier om bruk av det lokale i undervisning. De beste resultatene av læring får vi når læring skjer i det området som skal mestres, og i den situasjonen der kunnskapen har relevans. Det å fjerne læring fra meningskontekst vil være meningsløst (Befring, 2009, s. 179). Uttalelsen til Befring om at å fjerne læring fra meningskontekst er meningsløs, stemmer også godt over ens med hvordan Jordet beskriver Vygotsky konstruktivisme teori, nemlig at all kunnskap vi benytter oss av i virkeligheten er den kunnskapen vi anser som viktig for oss selv. Annen kunnskap vil bli redusert til figurativ kunnskap (Jordet, A. N., 1998, s. 79). Det lar seg selvsagt ikke alltid gjøre å lære i læringskontekst, men der man har mulighet bør det gjøres en innsats for å få det til. På grunn av de ulike skolenes forskjellige utgangspunkt, blir

undervisning med meningskontekst seende helt ulik ut. Skole 2 lærer for eksempel om kart og kompas mens de er i skogen og orienterer seg i naturen. Skole 1 er på en tømmerbedrift og på tur til en lokal elv der det har blitt fraktet tømmer for å lære om tømmer og produksjon av plank, samt at de besøker en kraftstasjon for å lære om energi og strøm. Skole 3 er på tur i skogen og lærer om skog og skogsdrift, samtidig som de da også lærer om maskinene som brukes i yrket. Her tar skolene i bruk nærmiljøet ved å lære i meningskonteksten. Det bør være en sammenheng for elevene, mellom verden de vokser opp i og verden de lærer om. Dette for å sikre en bærekraftig fremtid (Birkeland, I. 2014, s. 87).

6.3 Variasjon og motivasjon i undervisningen

Det at læringen skjer i meningskontekst, og skjer i nærmiljøet til skolen handler ikke kun om å utnytte det lokale, det er også bra for elevene. Det skaper ofte motivasjon og læringslyst hos elevene. Det at læringen blir forankret i lokalsamfunnet på et vis som skaper relevans i det elevene lærer, gjør at læringen blir mer interessant og motiverende for elevene. Samtidig som det gir mulighet til direkte erfaring og konkrete handlinger, og erfaringsbasert læring (Birkeland, I., 2014, s. 119). Birkeland skriver her om stedsbasert læring, men uteskole og bruk av nærmiljø er former for stedsbasert læring. Motivasjon og lærelyst hos elever er noe lærerne ved alle skolene nevner som fordeler ved å jobbe med uteskole. Lærerne ved skole 1 og 3 sier blant annet dette om fordeler ved uteskole:

«Det er jo på en måte å gjøre undervisningen mer levende, mer relevant, vi ser at det er motiverende for elever å dra på tur. Det er mer motiverende å se og oppleve enn det er bare å sitte og lese i en bok eller høre på en treg lærer. Det er også en stor fordel i forhold til den identitetsbyggingen, at de blir så kjent med både hva som skjer i bygda nå, men også den der historiske biten.» (Lærer skole 1)

«Det skaper veldig motivasjon blant elevene, at det er noe annet. Og det er klart at det å ta på, forså vidt lukte på, la meg si blader da på trær, enn nå ser bildet.

Det er klart at det blir i seg selv inspirasjon» (Lærer skole 3)

I denne studien tar jeg ikke forhold til elevenes oppfatning av bruken av uteskole så jeg forholder meg til lærernes oppfatning om hva elevene tenker om uteskole, og hvordan de responderer på det. Læreren ved skole 1 sier at det å være på uteskole gjør undervisningen mer levende og mer relevant, noe som skaper større motivasjon hos

elevene. Han nevner også at det å fjerne læring fra meningskonteksten er mindre motiverende, «det er mer motiverende å se og oppleve enn det er bare å sitte og lese i en bok eller høre på en treg lærer.» og bekrefter utsagnet til Befring. Læreren ved skole 3 forklarer også det samme på en litt ulik måte, ved å si at det å være ute for å lære i meningskontekst skaper større inspirasjon hos elevene. Det at det skjer noe annerledes en normal klasseromsundervisning er også ifølge læreren en motivasjon for elevene i klassen. Lærer ved skole 2 sier dette om fordeler ved uteskole:

«Veldig mange elever liker det godt. De får vært sammen på en litt annen arena, noe vi ser styrker fellesskapet og er med på å bygge klassemiljø.» (Lærer skole 2)

Motivasjon er ikke nevnt direkte her, men det at elever liker det godt, kan man anta at også styrker motivasjonen. Her kommer det også frem at det styrker felleskapet og bygger et bedre klassemiljø. I et annet spørsmål sier også læreren at «vi ser at mange av elevene profiterer godt på det.» og det er da snakk om uteskole og bruk av nærmiljø. Dette stemmer godt over ens med at Jordet forklarer at uteskole kan brukes for å nå, ikke bare faglige mål, men også sosiale mål i skolen (Jordet, N. A. 2010, s. 32).

6.4 Lek

I boken til Jordet fra 1998 nevner han hvordan uteskole skaper gode muligheter for å dra lek inn i undervisning, og viser til at dette er et av prinsippene i den daværende læreplanen, LK 97. Lek har veldig gode betingelser utendørs, som igjen gjør at det å benytte uteskole gir større rom for lek i skolen, både i småskolen og oppover (Jordet, A. N., 1998). I intervjuene blir det sjelden nevnt lek spesifikt, men lærer ved skole 1 forklarer at mange elever selv sier at når de er på tur så vil de få leke og gjøre andre ting enn å ha undervisning. Læreren sier at lek selvsagt også er en viktig del av uteskole, men at som lærer må de også passe på at lek ikke går for mye ut over det faglige trykket uteskolen skal ha. Ved skole 2 blir det ikke nevnt lek, men det nevnes at elevenes felleskap og klassemiljø styrkes av at de er ute i en annen arena enn klasserommet, og at de fra tid til annen går på turer uten at det nødvendigvis er noe faglig opplegg som er planlagt. Dette legger da opp til at elevene får leke, da det som Jordet sier er gode betingelser for lek ute. I likhet med skole 2 nevner skole 3 heller ikke lek spesifikt, men de har turer de også hvor det ikke er noe faglig opplegg som ligger bak, og det vil dermed ligge til rette for lek. Disse turene som kun er en tur uten noe undervisningsopplegg, vil derimot ikke kunne kalles for uteskole. Dersom vi ser på

kortversjonen av Jordet sin definisjon av uteskole, «uteskole er en samlebetegnelse for den undervisningen og læringsaktivitetene som foregår utenfor klasserommet.» (Jordet, N. A., 2010, s.32), ser vi at det er undervisning og læringsaktiviteter som foregår utenfor klasserommet. Ved å gå en tur, vil det som lærer ved skole 3 nevner i sitt intervju, forekomme sosial læring. Dette er derimot ikke nok til å kunne kalles for uteskole ut ifra Jordet sin definisjon. Det at det ikke kan klassifiseres som uteskole, vil derimot ikke si at en tur uten et faglig opplegg er verdiløst i skolesammenheng. Som nevnt, så ser lærerne at disse turene er med på å styrke felleskapet og klassemiljøet, samtidig som elevene får sosial læring og lek.

6.5 Urban uteskole

I teoridelen så jeg på Andersen sitt kapittel om bruken av det urbane bymiljøet i uteskole i boken «uteskoledidaktikk». Der sier Andersen at museer og kulturminner blir mye brukt i samfunnsfag, og besøk til bedrifter og offentlige institusjoner blir også til tider brukt. Systematiske studier av det moderne bebygde nærmiljøet blir derimot lite brukt i undervisningssammenheng (Andersen, 2017, s. 238). Ut ifra resultatene fra de intervjuene jeg har hatt gir det indikasjon på at dette kan stemme. Det er tydelig at musser er det som er mest i bruk når det kommer til uteskole hos skole 2 som er byskolen. Skole 3 som er en bygdeskole nevner også museer, men det er da snakk om gårdsmuseer. Ved skole 1 blir museer nevnt som noe som mangler i nærområdet til skolen, men kulturminner blir i stor grad brukt. Besøk til lokale bedrifter og offentlige institusjoner gjør alle skolene i forskjellig grad. Systematiske studier av det moderne bebygde miljøet som Andersen kaller det blir derimot ikke nevnt i noen av intervjuene. Det at det hadde blitt nevnt nøyaktig slik som Andersen beskriver det, er selvsagt ikke forventet. Men ingen av skolene benytter det urbane miljøet som en læringsressurs. Som Andersen sier kan det benyttes ved å se hvordan ting er bygd, og når det er bygd for å lære om historien til et bygg eller sted. Man kan også se på bygg sin funksjon, og på den måten trekke inn ting som politikk og andre samfunnsfaglige temaer (Andersen, 2017, s. 242).

Ett annet eksempel som trekkes frem av Andersen er å se på husnummer, og hvordan det er systematisert for å trekke inn matematikk. (Andersen, 2017, s. 246). Hos skole 1 og 3 er det riktignok lengre å reise for å komme til urbane miljøer, og det vil ikke lengre

kunne kalles for skolen sitt nærmiljø. Skole 2 derimot har muligheten til å benytte seg av det urbane miljøet de har ved skolen, men gjør det allikevel ikke.

6.6 Logistikk, fagtrykk og tidsbruk

En ting som ofte blir nevnt i intervjuene med lærerne fra alle skolene er at logistikk, fagtrykk og tidsbruk er ulemper ved uteskole. Ved alle tre intervjuene kommer det frem lignende ulemper. Disse ulempene finner vi også som resultater i Angelo (2015) og Granheim (2022) sin forskning, hvor de beskriver at tidsbruk er noe flere lærere tar opp som problematisk når de skal planlegge eller gjennomføre uteskole. Dette fremkommer ikke som funn i mer anerkjent forskning som blant annet av Jordet, Birkeland og Befring (Jordet, A. N., 1998, Befring, E., 2009 & Birkeland, I., 2014). I Angelo sin oppgave kommer det frem som funn at «Noen lærere foreslår at timeplanfestet uteskole hadde vært bra: da hadde alle måttet arbeide med det, og man kunne hjulpet hverandre.» (Angelo, T., 2015, s. 20), dette ser vi i funnene fra intervjuet ved skole 1 at fungerer godt. For lærerne skaper dette en grunn til å velge å ikke benytte seg av uteskole, da spesielt på grunn av tidsbruk, da det er den ulempen som flest ganger går igjen. Skole 1 nevner ikke at dette er en ulempe hos dem, men forklarer at uten den spesielle timeplan løsningen de har, ville det nok ikke vært mulig med uteskole en gang hver uke. Så det er tydelig at selv om de ikke har det problemet ved skole 1, er de fortsatt klar over problemet. I mye av teorien som er publisert ser det derimot ut til at det kun er fokus på årsakene for å velge uteskole, hvor av ulempe ikke blir fokusert på. Det kan oppleves å være flere årsaker til at fokuset kun er på fordeler av uteskole. En av dem kan for eksempel være at de som forsker på uteskole, uten egen erfaring som lærer, ofte ikke tenker over eller trenger å ta hensyn til planlegging av opplegg, plassering av tilpassede grupper, kompetansemål og læringsmål som skal dekkles, samtidig som man tar hensyn til alle elevene sine behov. En annen årsak kan være at man som forsker går inn for å finne effekten av uteskole, og da ser på utbytte elevene har av uteskolen, men ikke ser på arbeidet som ligger bak. Som lærer ved skole 2 sier, så krever det veldig mye forarbeid for alle lærerne på trinnet for å løse opp i kabalen når de skal ha uteskole. Det at de er 40 elever i en baseskole gjør det mer krevende, og vanskelig å gjennomføre.

6.7 Bærekraftig undervisning

Studien har sett på hvordan skole 1 sitt samarbeid med bygda gjør skolen til en nærmiljøskole. Men det at elevene hele tiden får oppleve og lære om sitt nærmiljø, og skape en stolthet over bygden sin er også med på å skape en bærekraftig undervisning ifølge Birkeland. Det er da en sammenheng mellom hva de lærer, og stedet de vokser opp i (Birkeland, I. 2014, s. 87). I mindre bygder kan dette være ekstra gunstig da skolen blir en viktig del av bygda. Dette blir spesielt betydningsfullt dersom man ser på det Andersen sier om skoler som ligger landlig til, de få skolene som lå landlig til ute på bygda har i moderne tid blitt lagt ned og elevene som gikk der blir flyttet inn til skoler i mer tettbebygde strøk (Andersen, 2017, s. 240). Ved å gjøre skolen til en så avgjørende del av bygda som skole 1 har fått til kan dette hindre at skolen potensielt kan bli lagt ned, selv om det er en mindre skole på bygda. En annen viktig ting med bærekraftig undervisning er at elevene som lærer om nærmiljøet sitt i noen tilfeller opplever å få en sterk lokal tilknytning, dette kan mulig være med på at elevene med større sannsynlighet blir værende i bygda når de blir eldre. Dette er noe som på sikt vil fremme bygda og kan skape videre utvikling. Ved en sentrumsskole har de ikke den samme faren for at skolen kan legges ned og bli flyttet til en større skole, eller for at fremtidige innbyggere skal flytte ut av byen. Skole 2 er et eksempel på dette da de er en slik stor skole Andersen nevner som heller tar imot elever fra en eventuell bygdeskole som legges ned. For bygdeskolene vil den bærekraftige undervisningen derfor være ekstra viktig, og kan hjelpe både skolen og bygda den ligger i. Sted er også en stor del av identiteten vår, og den uttrykkes gjennom valgene vi tar. På denne måten kan sted bli subjektet i læringsprosesser. Steder har ifølge Birkeland enorme muligheter for å skape erfaringer og dannelse hos mennesker. Vi kan derfor si at sted både danner og utdanner mennesker (Birkeland, I., 2014, s. 87). Dette samsvarer godt med den brede forståelsen skole 1 har av uteskole som begrep, altså at de bruker uteskole som en metode for dannelse, og ikke kun for å nå faglige læringsmål. Skole 2 og 3 benytter seg også av steder som utdanning og dannelse selv om de, slik jeg ser det, har det Jordet beskriver som en smal forståelse av uteskole (Jordet, N. A. 2010, s. 32).

7 Diskusjon

7.1 Begrensninger

På starten av metodedelen ble det nevnt at det var svært vanskelig å rekruttere deltakere for intervjuer til datainnsamling, på bakgrunn av dette ble forskningsgrunnlaget svakere enn hva som var tidligere antatt. Dette gjør at jeg i denne studien ikke har nok grunnlag til å kunne komme til en konklusjon om hvordan byskoler og skoler på bygda generelt benytter seg av uteskole og nærmiljøet sitt i undervisning. For å kunne gjøre dette er det nødvendig å ha et større utvalg av deltakere som også dekker flere områder i landet, dette for å få best mulig eksperimentell kontroll. Jeg har kun skoler fra Telemark fylke, og jeg har en byskole og 2 bygdeskoler. Jeg kan fortsatt se på om det er signifikante forskjeller mellom de skolene jeg har besøkt og intervjuet.

Den antatte hypotesen før oppstart med intervjuer var at byskoler benytter seg i større grad av museer og bedrifter, og at temaene de jobber med i uteskole handler mer om industri, historie og bærekraft, og i mindre grad rettes mot naturen. Den andre hypotesen min, angående bygdeskoler, var at de benytter seg av uteskole og nærmiljøet mer enn byskoler. At de i hovedsak benytter seg av naturressurser, med temaer som landbruk, skoghogst og naturfags relaterte temaer. Og i mindre grad fokuserer på industri bærekraft og historie. Bakgrunnen for denne hypotesen var at jeg tenkte at man bruker det man har mest av som ressurser, kort fortalt at byskolen bruker byen, og bygdeskolene bruker naturen. Jeg forventet å se tydelige forskjeller mellom byskoler og bygdeskoler. Samtidig som jeg forventet store likheter mellom to bygdeskoler, og store likheter mellom byskolene.

Basert på resultatene fra intervjuene, fremkommer det informasjon som indikerer at de antatte hypotesene ble avkreftet. Det var ikke noe tydelig skille mellom byskole og bygdeskole. Skole 2 og skole 3 hadde ikke veldig ulike måter å tenke på når det gjaldt uteskole. Og skole 3 var mer lik byskolen, enn den var lik den andre bygdeskolen. Når det gjaldt hypotesen om temaene de jobbet med passet det godt på skole 3, men ved den andre bygdeskolen (skole 1) var dette ikke tilfellet. Der jobbet de mye med industri, bærekraft og energi. De jobbet riktignok også med natur, men de brukte uteskole jevnt over i alle temaene de kunne. Ved skole 2 brukte de som jeg tenkte mye museer, men de

brukte lite bedrifter, og jobbet også mye med natur ressursene de hadde tilgjengelig, ved for eksempel å ha orientering for å lære om kart og kompass.

7.2 Sentrale funn

Skole 1 hadde en tankegang rundt uteskole som passet godt overens med hypotesen. Det jeg ikke hadde forutsett eller tenkt over var hvor viktig bygda var for skolen. Som nevnt tenkte jeg det var naturressursene som ville være det de så på som det viktigste. Dette gjorde at jeg etter intervjuet ved skole 1, som var den første skolen som ble intervjuet, tenkte at dette var noe som kunne være et likhetstrekk hos de to bygdeskolene jeg skulle intervjuer. Skole 3 viste seg å ikke ha like mange likheter med skole 1 som jeg hadde antatt. Resultatene etter intervjuene på begge bygdeskolene tilsa at det var store forskjeller mellom dem, dette gjorde at hypotesen omhandlet stort skille mellom by og bygdeskole ikke ble støttet. Anledningen til dette er noe uvisst, begge bygdene har omtrent like mange innbygger på ca. 800. Naturen rundt skolene er også lik, med mye skog, fjell og god tilgang på elver og innsjøer. Det er også mye lokal historie i begge bygdene. Skole 3 nevner at de før Covid-19 var flinkere og mer strukturerte når det gjaldt bruken av uteskole, men har ikke kommet tilbake til det enda. Det kan derfor tenkes at en mulig forklaring på at skole 1 og skole 3 jobber så ulikt med uteskole, er pga. Covid-19 pandemien. Samtidig kan en annen teori være at skole 1 har mer tilrettelagt uteskole fordi de går under kategorien «nærmiljøskole», noe ledelsen på skolen jobber for.

Skole 2 og 3 går ikke under kategorien «nærmiljøskole» det kan derfor også tenkes at det er årsaken til at de jobber mindre med uteskole, sammenlignet med skole 1. Av de tre skolene er skole 1 den eneste skolen som har en oppløst timeplan, men rom for en dag med uteskole i uken. Noe som ser ut til å fungere bra for å få til mye læring om det lokale i bygda og hele kommunen. Den normale timeplanen hos de andre skolene er mer restriktiv, og kan se ut til å jobbe imot bruken av uteskole da det fører til mer planlegging enn det som er normalt. Dette er noe skole 1 nevner spesifikt som en årsak til at de kan arbeide slik de gjør.

En annen årsak til at skole 1 har en så sterk lokal tilknytning er at de aktivt jobber med foreldrene til elevene på skolen. Dette er noe skole 2 og 3 ikke gjør, iallfall ikke i like stor grad. Skole 3 nevner riktignok at det er noe de ønsker å gjøre mer og av, og sier at en av grunnene er lokal tilknytning og stolthet. Skole 1 nevner at de får hjelp av foreldre

til å kjøre når de benytter seg av nærmiljøet dersom annen transport ikke lar seg gjøre, men de bruker ikke foreelde i undervisningssammenheng eller for å komme med tips og forslag til lokale undervisningsressurser slik skole 1 gjøre. Dette kombinert med ledelse og KILO prosjektet de jobber med, skaper en veldig bred og faglig sterk uteskole.

Når det gjelder temaene de velger å benytte seg av i uteskole, er det tydelig at naturfag, samfunnsfag og kroppsøving er de fagene som i hovedsak benytter seg av uteskole hos alle skolene. Årsaken til dette er nok at det er disse fagene som har best betingelser for å være ute. Naturfag er ofte et fag det er svært ønskelig å gjennomføre ute i natur, da det er nettopp det faget handler om. Samfunnsfag er også et enkelt fag å ta ut av klasserommet. Kompetansemålene i samfunnsfag legger godt til rette for uteskole og utnyttelse av skolens nærmiljø. Mange av kompetansemålene handler om hvordan vi lever og fungerer som mennesker både nasjonalt og globalt, og verden rundt oss er alltid en del av dette. Menneskets utvikling er også et gjennomgående tema, sammen med bærekraftig utvikling, som også er temaer som fint kan tas med ut av klasserommet.

8 Veien videre

I denne masteravhandlingen fikk jeg ikke et sterkt nok forskningsgrunnlag til å kunne drøfte generaliserte forskjeller mellom bygdeskoler og byskoler. Forslag til videre forskning vil derfor i første omgang være et forskningsstudie med et bredere og sterkere forskningsgrunnlag, slik at man opplever bedre eksperimentell kontroll og kan se på generelle forskjeller på bygdeskole og byskoler. Etter funnene rundt skole 1, som er en nærmiljøskole, vil forskning på fordeler ved å være en nærmiljøskole, og hvordan det påvirker både bygda og skolen være et interessant steg videre i forskning på nærmiljøskoler.

Forskning på forskjeller mellom bygdeskoler og byskoler, kan bidra til å finne gode måter å bruke nærmiljøet og uteskole på for å nå læringsmål, og verdigrunnlagene i Læreplanverket 2020 (LK20.) Selv om en byskole har andre ressurser i nærmiljøet enn en bygdeskole, kan metodene en bygdeskole benytter skape inspirasjon, eller tilpasses de ressursene som man finner i byen. Som nevnt i teoridelen så er det flere steder i LK20 uteskole presenteres som ide, men ved to av skolene som ble intervjuet var det tydelig at de ikke benyttet seg mye av uteskole, og at det i hovedsak var på grunn av organisering og planlegging. Forskning på hvordan flere skoler benytter seg av uteskole vil derfor kunne sette lys på gode metoder og måter å jobbe med uteskole på, uansett hva slags ressurser man har i sitt nærmiljø.

Forskning på nærmiljøskoler, vil kunne bidra til det samme, ved å se på hvordan skolen og bygda hjelper hverandre. Uten bygda ved skole 1 hadde ikke måten de driver uteskole på vært gjennomførbart, noe som ville vært synd da skolen er gode på å utnytte de ressursene de har tilgjengelig. Forskning på hvilke goder en nærmiljøskole bringer til bygda, kan også være med på å skape bedre muligheter for andre skoler dersom forskningen viser at det er gunstig. På den andre siden kan det også være ødeleggende for eksisterende nærmiljøskoler, dersom det viser seg at det å jobbe som en nærmiljøskole er lite gunstig for kommunen. Personlig tror jeg at nærmiljøskoler bidrar godt til det lokale samfunnet, og skaper et godt miljø både på skolen og i bygda som helhet.

I min egen praksis, har arbeidet med masteravhandlingen inspirert til mer variert og kreativ undervisning. Jeg har alltid vært nysgjerrig på bruk av uteskole, og har som mange har tenkt at uteskole skjer i skogen. Gjennom det jeg har gjort av forskning har jeg fått et bredere bilde av hvordan uteskole kan benyttes for å nå læringsmål, skape

motivasjon og styrke klassemiljø. et funn som jeg ønsker å ta med meg videre er engasjering av foreldre, dette var noe skole 1 gjorde mye av, og skole 3 håpet å få til mer av. Dette vil bidra til å skape bedre skole – hjem samarbeid, skape stolthet hos elever og variere undervisning. Som skole 1 nevner, kan det også føre til oppdagelse av gode lokale læringsressurser. Godt samarbeid med foreldre kan også åpne dører for eventuelle bedriftsbesøk eller besøk hos andre lokale aktører. Personlig, ønsker jeg å arbeide som en nærmiljøskole, men for å gjøre det må man ha skoleledelsen og byen med på laget. Jeg har også tidligere tenkt at jeg ønsker å jobbe ved en sentrumsnær skole, da disse har flere og bedre ressurser. Dette er noe jeg nå i etterkant ser at ikke stemmer, i hvert fall ikke når det er snakk om uteskole og mulighet for variert undervisning i nærmiljøet. Om det er mulig å drive en nærmiljøskole i en større by med flere skoler, får jeg ikke svart på ut i fra funnene i denne oppgaven. Videre forskning på nærmiljøskoler er derfor igjen en spennende tanke med flere muligheter for gode problemstillinger. I denne studien har jeg også kun intervjuet lærere som har 5.-7. trinn, dette er noe som har forekommet tilfeldig, og det kan derfor også være interessant å se på hvilke, om noen, forskjeller det er på uteskole på småtrinnet og ungdomskoler.

9 Konklusjon

Oppgaven tar for seg problemstillingen «Brukes uteskole og nærmiljø ulikt i sentrumsskoler og bygdeskoler?». For å kunne svare på problemstillingen har jeg hatt intervjuer med samfunnsfagslærere ved bygdeskoler og en byskole. På grunn av vanskeligheter med å få inn nok deltakere, har jeg ikke kommet frem til noen generaliserte forskjeller mellom bygdeskoler og byskoler. Jeg har derfor sett på ulikheter i de skolene jeg har fått til et samarbeid med. Her har jeg funnet ut at det de ulike skolene ser på som ulemper er tilnærmet lik, uansett skolens lokasjon. Når spurt om hvilke ulemper uteskole har, er det ingen som har klaget på ditt eget nærmiljø. Heller det motsatte, alle skolene sier de er veldig heldige med sitt nærmiljø. Alle tre skolene nevner også at elevene liker uteskole, og at det bidrar til motivasjon og engasjement. Det blir også nevnt hos begge bygdeskolene at uteskole kan føre til noe tap av læringstrykk, eller at man mister tid som kunne vært brukt til undervisning. Basert på funnene ved disse tre skolene, tyder det på at det ikke er et veldig stort skille mellom bygdeskole og byskole, men heller nærmiljøskoler og skoler som ikke er nærmiljøskoler. Jeg har ikke grunnlag for å si at dette stemmer generelt, men ved skolene jeg intervjuet var dette tilfelle. Skillet var også relativt tydelig.

I motsetning til min hypotese viste deg seg at skole 1 og skole 3 (de to bygdeskolene) hadde færre likheter enn hva skole 2 og 3 (byskole & bygdeskole) hadde. Dette var et spennende funn, da jeg tidligere ikke hadde noe kunnskap om nærmiljøskoler. De fleste funnene stemte godt over ens med hva litteraturen i teoridelen sier. Spesielt det lærere nevner om motivasjon, lærelyst og variert undervisning. Det som blir nevnt i litteratur som bærekraftig undervisning og nærmiljøskole, viser seg også å ha mye til felles med hverandre hos skolene jeg intervjuet. Det kom også frem at ulemper ved uteskole ikke er nevnt i litteraturen. et annet spennende funn var hvordan det urbane miljøet får lite fokus når det gjelder uteskole. Museer og bedriftsbesøk blir stadig nevnt, men andre bebygde miljøer blir ikke nevnt i noen av intervjuene. Dette stemmer til dels over ens med litteraturen, med unntak av «det bebygde miljøet som læringsarena» (Andersen, 2017). Dette er noe å ta med seg videre i egen praksis, at nesten alt i nærmiljøet kan være en læringsressurs om man er kreativ nok. Nytteeffekten av uteskole oppleves ifølge deltakerne i studien å være stor, og som nevnt innledningsvis ser vi at barn i 2023 er mer stillesittende og innendørs enn tidligere generasjoner. Det oppleves derfor som gunstig om uteskole og bruk av nærmiljø i undervisning ble satt mer på dagsordenen og

satt av tid til i arbeidstiden for lærere, nettopp fordi funnene i denne studien og tidligere studier peker på at tidsbruk er et stort hinder for gjennomføring av uteskole.

Referanser/litteraturliste

- Andersen, H. P. (2017). Det bebygde miljøet som læringsarena. In T. A. Fiskum & J. A. Husby (Eds.), *Uteskoledidaktikk: Ta med fagene ut* (pp. 237-251). Cappelen Damm Akademisk.
- Andersen, H. P., & Fiskum, T. A. (2017). Hva er uteskole? - Noen begrepsavklaringer. In T. A. Fiskum & J. A. Husby (Eds.), *Uteskoledidaktikk: Ta med fagene ut* (pp. 15-26). Cappelen Damm Akademisk.
- Angelo, T. (2015). Hvilke utfordringer ser lærere i forbindelse uteskole? [Bachelor thesis]. Nord Open Research Archive. <http://hdl.handle.net/11250/296150>
- Befring, E. (2009). Læring og skole i nærmiljøperspektiv. In K. Melheim (Ed.), *Nærmiljøpedagogikk* (pp. 169-180). Det Norske Samlaget.
- Birkeland, I. (2014). Kulturelle Hjørnesteiner: Teoretiske og didaktiske perspektiver på klimaomstilling. Cappelen Damm Akademisk.
- Granheim, A. (2022). En kvalitativ studie om hvordan uteskole i samfunnsfag bidrar til elevenes interesse for lokalsamfunnet [Master Thesis]. Nord Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/11250/3023214>
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom: uteskole i teori og praksis* (Vol. 1). Cappelen Akademisk Forlag.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kandal, B. (2009). *Nærmiljøskolen: god arbeidsplass for voksne og læringsarena for barna*. In K. Melheim (Ed.), *Nærmiljøpedagogikk* (pp. 68-79). Det Norske Samlaget.
- Kirkbakk, K. (2018). Ut i samfunnet for å komme inn i samfunnet - En kvalitativ undersøkelse av fem ungdomsskolelærere sin bruk av ekskursjon i samfunnskunnskap [Master thesis]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/2680771>
- Marchant, E., Todd, C., Cooksey, R., Dredge, S., Jones, H., Reynolds, D., Stratton, G., Dwyer, R., Lyons, R., & Brophy, S. (2019). Curriculum-based outdoor learning for children aged 9-11: A qualitative analysis of pupils' and teachers' views. *PLOS ONE*, 14(5), e0212242. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212242>
- Sortland, K. M. (2021). Kan bruk av uteskole fremme elevers læring og helse? Læreres erfaringer med uteskole på mellomtrinnet. [Master thesis]. Universitet i Stavanger. <https://hdl.handle.net/11250/2834562>

- Steene-Johannessen, J., Anderssen, S. A., Bratteteig, M., Dalhaug, E. M., Andersen, I. D., Andersen, O. K., Kolle, E., Ekelund, U., & Dalene, K. E. (2018). Nasjonalt overvåkingssystem for fysisk aktivitet og fysisk form. Kartlegging av fysisk aktivitet, sedat tid og fysisk form blant barn og unge, 2019.
- Tjora, A. (2021). Kvalitative forskningsmetoder i praksis (Vol. 4). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Samfunnsfag (SAF01-04). Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv146?lang=nob>
- Utdanningsforskning.no. (2021, 10.02.2021). Arne Nikolaisen Jordet. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/kilderpersoner/personerforfattere/j/arne-nikolaisen-jordet/>
- Vygotsky, L. (1978). Mind in Society, The Development of Higher Psychological Processes. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.) USA: Harvard University Press