



Uio • Universitetet i Oslo

Uteskole – en inkluderende læringsarena for elever med spesielle behov?

En casestudie om hvordan uteskole fungerer for elever med spesielle behov

Pernille Stampe

Vår 2020

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven har vært å få et innblikk og forståelse av hvordan uteskolen fungerer for elever med spesielle behov. Oppgaven er skrevet i tilknytning til prosjektet «Inkluderende praksiser» ved Institutt for spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo. Dette er et prosjekt som skal gå over 4 år og denne oppgaven er skrevet som et bidrag til å kartlegge og innhente informasjon som kan bidra til videre forskning.

Med bakgrunn i egen erfaring, interesse og fordypning på studiet, kom jeg frem til temaet:

Uteskole, en inkluderende læringsarena for elever med spesielle behov?

Problemstillingen lyder som følger:

Hvordan fungerer uteskolen for elever med spesielle behov?

Oppgaven er en kvalitativ, caseinspirert studie der det er brukt semistrukturert intervju og deltakende observasjon for å innhente informasjon fra feltet. Informantene som deltok var 3 kontaktlærere på 3.trinn som praktiserer uteskole 1 gang i uken, i tillegg til rektor ved skolen. Jeg fikk være med og observere uteskolen 2 ganger. Det gjorde at jeg fikk en bedre forståelse av det informantene fortalte i intervjuene og et innblikk i hvordan uteskolen praktiseres og fungerer. Det var viktig for meg å vite hva lærerne og skolen tenker omkring uteskole og inkludering generelt, for å få en dypere forståelse av hvordan dette fungerer for elever med spesielle behov. Resultatene, analysen og drøftingen tar derfor for seg begge disse tilnærmingene.

Resultatene fra intervjuene og observasjonene viser at informantene er positivt innstilt til å bruke uteskole som del av opplæringen. De ser mulighetene uteskole gir med tanke på arbeid med sosial kompetanse, en annerledes måte å lære på og ønske om å gi elevene gode opplevelser ute. For elever med spesielle behov kom det frem at uteskolen er positiv på mange måter og gir muligheter som ikke finnes i klasserommet. Uteskolen gjør at elevene stiller mer på lik linje og det er ikke den teoretiske læringen som er hovedfokuset. Læringen foregår gjennom erfaring og utforskning og mye av det planlagte opplegget er lekpreget. I tillegg er det satt av mye tid til frilek. Informantene trakk frem hvordan uteskolen bidrar til å skape konstellasjoner på tvers av klassene og elevene får god trening i å samhandle med hverandre.

Tross alle mulighetene som finnes i uteskolen, både for elevene med og uten spesielle behov, kom det også frem ulike utfordringer som kan oppstå hvis ikke ting blir planlagt godt nok. For

elever med spesielle behov, og spesielt for elevene som var med i denne studien, kom det frem at forutsigbarhet og rutine er helt avgjørende for at elevene skal oppleve uteskolen som meningsfull og positiv. Vær, riktig bekledning og dagsform kom også frem som viktige faktorer å ta hensyn til, for at uteskolen skal bli en god opplevelse. Informantene var tydelige på at de fokuserte mye på gruppesammensetning med tanke på det faglige opplegget. De fikk frem viktigheten av å danne grupper med medelever som elevene med spesielle behov var trygge på og kunne strekke seg etter. Lærerne prøvde så langt det lot seg gjøre å lage opplegg som var tilpasset ulike nivåer, slik at alle elevene kunne kjenne på mestring. Det kom allikevel frem at lærerne syntes det var vanskeligere å jobbe med faglig inkludering enn sosial inkludering.

Flere av informantene trakk frem at uteskolen fungerer ulikt innenfor gruppen med spesielle behov og hvilke spesielle behov den enkelte elev har, spiller en stor rolle. God kjennskap til hva den enkelte elev har behov for og trenger av ekstra støtte er derfor helt sentralt. Dette gjaldt både innenfor det faglige, men også innenfor det sosiale. Dette kunne endre seg fra år til år, men også i løpet av skoleåret. Det er viktig å hele tiden ha et fokus på hva som fungerer for de ulike elevene. Et interessant funn som kom frem var at det er barneveiledere og ikke spesialpedagoger som er med når trinnet har uteskole. Om dette er på grunn av praktiske årsaker eller om undervisning i klasserommet eller på grupperom anses som viktigere enn undervisning i uteskolen er uvisst. Dette kunne vært interessant og forsket mer på.

I ettertid ser jeg at jeg det kunne vært spennende å se på hvor stort fokus bruk av uteskole har i lærerutdanningen og hvor godt rustet lærerne er til å møte naturen og uterommet som læringsarena. Læreplanen gir tydelige føringer på at skolen og den enkelte lærer må legge opp til varierte læringsformer. Det viser seg at det bør gjennomføres mer forskning på uteskole og didaktisk planlegging i uterommet. Like viktig tenker jeg det er at lærerne er trygge på sin rolle og hvordan de møter ulike læringsarenaer og ser mulighetene for å skape gode læringssituasjoner for elever med spesielle behov, også utenfor klasserommet.

Forord

Det har vært en spennende, lærerik og til tider krevende prosess å skrive denne masteroppgaven. Jeg har fått fordype meg i et tema jeg synes er veldig spennende og som jeg håper jeg kan ta med meg videre i arbeidslivet. Dette har gitt motivasjon og gjort at skrivingen har gått litt lettere. Det har allikevel vært krevende å jobbe med en oppgave over så lang tid og i en tid der samfunnet plutselig stoppet opp pga. Koronaviruset. Det å plutselig bare måtte sitte hjemme og skrive, ikke ha tilgang til bibliotek eller kunne spise lunsj med medstudenter og ha veiledningssamtaler over telefon, var en omstilling som tok tid å bli vant til.

Jeg vil benytte anledningen til å takke alle som har vært med å bidra i arbeidet med denne oppgaven. Takk til familien min som har kommet med støttende og oppmuntrende ord og heiet på meg gjennom hele prosessen. En ekstra takk til mamma som leste korrektur på oppgaven og kom med innspill og kommentarer. Jeg vil også takke alle gode venner som har kommet med gode råd og erfaringer de har gjort i lignende skriveprosesser.

Jeg vil takke min veileder Ivar Morken som har kommet med konstruktive kommentarer, innspill som har fått meg til å reflektere, tips til faglig litteratur og raske tilbakemeldinger. Det har kommet godt med. Jeg takker også for at jeg har fått være en del av forskningsprosjektet «Inkluderende praksiser».

Til slutt vil jeg rette en stor takk til informantene som har bidratt med tanker, erfaringer og latt meg få et innblikk i deres arbeidshverdag. Jeg er imponert over deres engasjement og pågangsmot til å gjøre skolehverdagen til den beste for hver enkelt elev. Jeg håper deltakelse i denne oppgaven har bidratt til refleksjoner og et ønske om å fremme uteskolen som læringsarena for alle elever, også de med spesielle behov.

Oslo, juni 2020

Pernille Stampe

Innhold

Sammendrag	ii
Forord	iv
1 Innledning	1
1.1. Aktualitet og bakgrunn for valg av tema	1
1.1.1. Inkludering i dagens skole.....	1
1.1.2. Uteskole – nasjonalt og internasjonalt	2
1.1.3. Prosjektdeltakelse og personlig interesse	3
1.2. Tema og problemstilling.....	3
1.2.1. Begrepsavklaring.....	3
1.3. Oppgavens oppbygning	4
2 Teoretiske perspektiver	5
2.1. Inkludering.....	5
2.1.1. Fra integrering til inkludering	5
2.1.2. Definisjon av inkluderingsbegrepet	6
2.1.3. Ulike dimensjoner av inkludering	7
2.1.4. Internasjonale og nasjonale føringer	8
2.2. Uteskole	10
2.2.1. Definisjon av begrepet	10
2.2.2. Utvikling av uteskole	11
2.2.3. Et kritisk blikk på uteskole.....	12
2.2.4. Uteskoledidaktikk – hva, hvor, hvorfor, hvordan?.....	13
2.2.5. Lærerrollen	14
2.2.6. Læringsarena	17
2.3. En skole for alle	20
2.3.1. Tilnærminger til begrepet.....	20
2.3.2. Tilpasset opplæring	21
2.3.3. Elever med spesielle behov	22
3 Metode	24
3.1 Valg av metode	24
3.1. Case	24
3.2. Utvalg	25
3.3. Intervju.....	26
3.3.1. Pilotintervju	26

3.3.2.	Semistrukturert intervju.....	26
3.4.	Deltakende observasjon	27
3.5.	Kvalitet i studien.....	29
3.5.1.	Forskerrollen	29
3.6.	Fremstilling av resultat og analyse	30
3.7.	Etiske hensyn.....	31
4	Resultat og analyse	33
4.1.	Inkludering av elever med spesielle behov i uteskolen	33
4.1.1.	Generelt om inkludering som begrep	33
4.1.2.	Faglig og kulturell inkludering.....	35
4.1.3.	Sosial inkludering.....	37
4.1.4.	Organisatorisk og fysisk inkludering	39
4.2.	Uteskole som læringsarena.....	42
4.2.1.	Generelt om uteskolen.....	42
4.2.2.	Lærerrollen i uteskolen.....	45
4.2.3.	Bruk av uterommet som læringsarena for elever med spesielle behov	48
4.3.	Didaktikk	51
4.3.1.	Generelt	51
4.3.2.	Didaktisk praksis for elever med spesielle behov i uteskolen.....	53
5	Drøfting.....	56
5.1.	Hvordan legger lærerne til rette for inkludering i uteskolen?	56
5.2.	Hvordan fungerer uteskolen for elever med spesielle behov som læringsarena?.....	58
5.2.1	Lærerrollen i uterommet	60
5.3.	Opplever lærerne at de får til uteskole slik de har planlagt og ønsker?.....	61
6	Avslutning.....	64
7	Kildeliste	66
8	Oversikt over vedlegg	72
	Vedlegg 1: Intervjuguide, rektor	73
	Vedlegg 2: Intervjuguide, lærere i uteskolen.....	75
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	78
	Vedlegg 4: Godkjenning av NSD.....	82

Antall ord: 27758

«Jeg får jo ikke linet opp matpakken, bare det, sånn som jeg pleier og alltid vil, og nå, ikke har jeg bord og egentlig ikke det jeg trenger for å få spist»

- Så det var jo der vi starta, det var vanskelig til å begynne med.

(En lærers tanker om uteskolen for en elev med autisme)

1 Innledning

1.1. Aktualitet og bakgrunn for valg av tema

1.1.1. Inkludering i dagens skole

Det kommer stadig nye lover, stortingsmeldinger og retningslinjer fra staten for å sikre et så godt skoletilbud som mulig. Senest i 2019 kom Kunnskapsdepartementet med stortingsmelding nr. 6: *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, som retter fokuset mot en inkluderende skole og hvordan inkluderende praksiser bør fungere i skolen. Innledningsvis i stortingsmeldingen kan vi lese at:

Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner. Regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7).

Det er store, men viktige mål og skolen har et stort ansvar for å imøtekomme disse målene på best mulig måte. Videre i stortingsmeldingen kan vi lese at støttesystemene i samarbeid med barnehagene og skolene må kunne håndtere mangfoldet i barnegruppene og gi et inkluderende og godt tilpasset tilbud til alle barn og elever (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 42).

Begrepene *inkludering* og *inkluderende* er begrep som blir brukt mye i stortingsmeldingen, henholdsvis 90 og 243 ganger og viser at dette er noe Regjeringen ønsker å satse på og prioritere i årene fremover. Barn er forskjellige på mange måter, blant annet faglig, sosialt, motorisk og kognitivt. Stortingsmeldingen poengterer nettopp dette mangfoldet og at skolen skal klare å håndtere disse ulikhetene og gi like muligheter for utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2020). I stortingsmelding nr. 20: *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*, står det at: «Plikten til tilpasset opplæring skal bidra til å gi en god og forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes forutsetninger, og innebærer at skolen gjennom læringsmiljøet, metodebruk og pedagogikk aktivt tar hensyn til variasjoner blant elevene»

(Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 12). Hvordan man forstår de ulike begrepene som læringsmiljø og metodebruk er opp til den enkelte lærer og skole, men at det skal være variert

og tilpasset den enkelte er noe alle skal jobbe mot. Uteskole er et eksempel på en læringsarena og en metode som flere skoler benytter seg av i undervisningen. I Læreplanverket, utgitt av Utdanningsdirektoratet kan vi under «prinsipper for opplæringen» lese at alle elever, også de med ulike vansker eller spesielle talent og evner, får tilrettelagte oppgaver i de ulike fagene som gjør at alle har noe å strekke seg etter og som kan mestres alene eller sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2006). Tilpasset opplæring og inkludering er noe alle må forholde seg til og utfordringen eller kanskje heller mulighetene, ligger i alle de ulike måtene man kan møte dette elevmangfoldet på.

1.1.2. Uteskole – nasjonalt og internasjonalt

Uteskolepedagogikk og bruk av naturen som læringsarena har vært etablert i de nordiske landene i flere år. Lignende pedagogikk og forskning på feltet finner man også i land som Canada, England, Australia, USA og New Zealand, men da under betegnelsen ‘outdoor education’ (H. P. Andersen & Fiskum, 2014, s. 16; Mygind, 2005, s. 14). I 2004 gjennomførte Rickinson, M. m.fl. en studie på uteskole i England. Studien het «A Review of research on Outdoor Learning» og så på hvordan uteskole kan påvirke undervisningen og læringsutbytte hos elevene (Rickinson et al., 2004). I Norge og Danmark har det blitt foretatt casestudier av uteskolen, og to av de mest kjente er ‘Naturklassen’, eller ‘Rødkilde-projektet’ i Danmark og ‘Lutvann-prosjektet’ i Norge (H. P. Andersen & Fiskum, 2014, s. 15). Dette viser at uteskolen er et fenomen som blir forsket på og som er av interesse flere steder i verden. Til tross for en del forskning og engasjement rundt bruk av friluftsliv og uteskole som læringsarena, er det lite forskning og litteratur på hvordan uteskolen fungerer som inkluderende arena for elever med spesielle behov. Søk på «uteskole og inkludering», «uteskole for elever med spesielle behov» o.l. på universitetsbibliotekets søkesider; Oria, gir bare noen få resultater som i hovedsak er masteroppgaver og bacheloroppgaver. Dette inspirerte meg til å forske nærmere på denne tematikken.

I artikkelen «Uteskole – i en utdanningspolitisk brytningstid» viser Jordet (2011) til at uteskoletenkningen har vært sentral i norsk pedagogikk og læreplaner i lang tid, men resultater fra internasjonale undersøkelser og skoleforskning, viser at det er store svakheter i hvordan den pedagogiske praksisen fungerer i den norske skolen. Videre hevder han at økningen av krav til forskningsmessig dokumentasjon og målbare resultater i dagens skole, gjør at vi står i en utdanningspolitisk brytningstid, som kan påvirke uteskolepedagogikkens praksis. Viktigheten av uteskoledidaktikk og forskning på feltet er derfor avgjørende for hvilken plass uteskolen vil ha i skolen fremover (Jordet, 2011).

1.1.3. Prosjektdeltakelse og personlig interesse

Jeg har valgt å skrive min masteroppgave i tilknytning til et prosjekt på ISP (Institutt for Spesialpedagogikk), som handler om inkluderende praksiser i skolen, med fokus på spesialpedagogisk innsats. Prosjektet går over 4 år og jeg er med i kartleggingsfasen av prosjektet og håper å bidra med nyttige funn og en tematikk som kan være relevant for den videre forskningen.

Med bakgrunn som førskolelærer med fordypning i friluftsliv, flere års arbeidserfaring fra naturbarnehage og en generell interesse for naturen, synes jeg det er spennende å se på hvordan inkludering foregår i uteskolen. Behovet for forskning på dette feltet er også svært viktig for å opprettholde bruken av uteskole i undervisningen. Jordet (2011) er tydelig i sin tale: «Derfor bør alle, som på teoretisk grunnlag mener uteskole er et viktig innslag i den didaktiske praksis, løfte fram de didaktiske kjernespørsmålene og bidra til at de blir synlige både i praksisfeltet og i forskning omkring uteskole» (s. 54).

1.2. Tema og problemstilling

På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende tema for oppgaven:

Uteskole, en inkluderende læringsarena for elever med spesielle behov?

Problemstillingen er:

Hvordan fungerer uteskolen for elever med spesielle behov?

For å konkretisere og avgrense problemstillingen min har jeg valgt ut noen forskningsspørsmål som jeg vil jobbe ut i fra og som danner grunnlaget for intervjuguiden og analysen.

1. Hvordan legger lærerne til rette for inkludering i uteskolen?
2. Hvordan fungerer uteskolen for elever med spesielle behov som læringsarena?
3. Opplever lærerne at de får til uteskole slik de har planlagt og ønsker?

1.2.1. Begrepsavklaring

I valget og presiseringen av temaet og problemstillingen var jeg i tvil om jeg skulle bruke begrepet barn eller elever. Jeg har valgt å bruke begrepet elever fordi jeg skriver om skolehverdagen og det blir naturlig å bruke betegnelsen elev. Det er allikevel viktig å presisere at elevene skal få beholde sin rolle som barn, som har behov og trenger å utfolde seg som barn, også i skolen. I teorikapitlet forholder jeg meg til betegnelsen forfatteren har brukt, og bruker begrepet «barn» der det er brukt i litteraturen.

Jeg har valgt å benytte meg av begrepet «spesielle behov» i stedet for «særskilte behov». I litteraturen, artikler og på folkemunne blir disse betegnelsene brukt om hverandre og jeg så ikke noen store svakheter eller styrker med å velge den ene eller andre betegnelsen og valgte å benytte meg av betegnelsen «spesielle behov».

Begrep som inkludering, uteskole, læringsarena og tilpasset opplæring, blir nærmere beskrevet i teorikapitlet.

I løpet av skriveprosessen har jeg funnet inspirasjon og ideer i en masteroppgave skrevet av Hanssen (2016). Denne masteroppgaven har fokus på elevenes egne opplevelser og erfaringer og dreier seg i stor grad om elever med ulike adferdsutfordringer. Jeg har allikevel funnet flere nyttige kildereferanser og teori, som jeg har kunnet bruke i min egen oppgave.

Kildene er referert i APA 6th-stil og det er brukt sidetall der det er direkte sitat og der det er hentet ut teori fra konkrete sider.

1.3. Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt opp i 6 ulike kapitler. Kapittel 1 inneholder en kort introduksjon til emnet og aktualiteten i dag. Oppgavens tema og problemstilling kommer i slutten av dette kapitlet. Kapittel 2 er et teorikapittel der det blir presentert teori omkring de ulike hovedområdene; inkludering, uteskole og tilpasset opplæring/en skole for alle. I kapittel 3 blir det presentert teori om metodene som er brukt, tanker som ble gjort omkring intervjuene og observasjonene og noen etiske refleksjoner knyttet opp mot studien. I kapittel 4 blir resultatene fra intervjuene og observasjonene presentert og analysert opp imot teori fra teorikapitlet. I Kapittel 5 vil hovedfunnene fra analysen bli drøftet i lys av forskningsspørsmålene. Kapittel 6 inneholder en kort avslutning og refleksjoner rundt problemstillingen. Tilslutt er det en kildeliste og vedlegg.

2 Teoretiske perspektiver

I arbeidet med inkludering av elever med spesielle behov, enten fysiske eller psykiske funksjonshemninger, vil synet man har på funksjonshemmingen være sentral. En deler gjerne inn synet på funksjonshemming i 3. Et individuelt syn der det medisinske er i fokus og det er individets feil og mangler som må rettes på. Et sosialt syn der funksjonshemmingen blir til fordi samfunnet skaper barrierer, og et relasjonelt syn der man ser på samspillet mellom individet og samfunnet og funksjonshemmingen som oppstår i dette samspillet. GAP-modellen gir et bilde av gapet som oppstår mellom samfunnets krav og forventninger og individets forutsetninger (NOU 2016:17, s. 30) Hvilket syn man har på funksjonshemming vil være avgjørende for hvordan man møter utfordringer og ser muligheter i et inkluderingsperspektiv.

Teorikapitlet vil videre ta for seg ulike sider ved inkludering, uteskole som arbeidsmetode og læringsarena, lærerrollen og hvordan uteskolen kan tilpasses alle elever.

2.1. Inkludering

2.1.1. Fra integrering til inkludering

Det har siden midten av 1700-tallet kommet ulike skolelover som i løpet av årene har blitt revidert og forbedret fra å integrere barn med spesielle behov i skolen, til et ønske om å inkludere alle barn i skolen (Olsen, 2013, s. 30). Norge var et av de første landene som innførte enhetsskole som skulle gjøre plass til alle. «Folkeskoleloven av 1889 lovfestet lik rett til skolegang og ble forsterket gjennom folkeskoleloven av 1935, om 7-årig enhetsskole» (Olsen, 2013, s. 31). Tross innføringen av enhetsskolen og prinsippet om en skole for alle, var det likevel mange barn som ble sett på som «ikke-opplæringsdyktige» og ikke fikk undervisningstilbud. Abnormskoleloven av 1881 gav åndssvake, blinde og døve rett til undervisning på spesialskoler (Olsen, 2013; Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016).

Integreringsbegrepet er forløperen til inkludering og danner grunnlaget for vår forståelse av inkludering i dag. Blomkomiteen, en komite som ble dannet for å se på hvordan man kunne integrere regler for spesialundervisning i skoleloven, foreslo i 1970 å integrere funksjonshemmede barn, også de som ble sett på som «ikke-opplæringsdyktige» i den vanlige skolen (Blom-komiteen, 1971, s. 38; Olsen, 2013, s. 30-31). Det hadde i lang tid pågått en debatt om spesialskolene og hvordan man skulle se på integreringsspørsmålet med tanke på mål og midler. Det var uklarhet i hvordan man skulle forstå terminologien, men også hvordan

man skulle forstå integrering i forhold til organisatoriske og praktiske løsninger (Blom-komiteen, 1971). Blom-komiteen (1971) kom frem til tre kriterier for hvordan man kunne forstå integrering:

- a) «Tilhørighet i et sosialt fellesskap
- b) Delaktighet i fellesskapets goder
- c) Medansvar for oppgaver og forpliktelser» (s. 38).

Komiteen ønsket at flest mulig barn skulle ha et tilbud i vanlig skole og barnehage, med undervisning som var tilpasset enkeltelevens forutsetninger og evner. Men komiteen anså også organisering av spesialpedagogisk hjelp i egne skoler, klasser og grupper som en nødvendighet (Olsen, 2013, s. 31; Solli, 2010, s. 28).

I Salamancaerklæringen fra 1994, er integreringsbegrepet byttet ut med «inkluderende opplæring» og kan sees på som en milepæl på opplæringsområdet (Solli, 2010, s. 32). Videre trekker Solli (2010) frem viktige tanker omkring endring av begrepsbruk fra integrering til inkludering. «Skifte i begrepsbruk fra integrering til inkludering innebærer et fokusskifte fra å oppfatte integrering som en reform av spesialundervisningen, til inkludering som en vid reform som gjelder skolen som helhet og utvikling av demokrati og en skole for alle» (s. 32). Nilsen (2017) trekker frem at inkludering stiller krav til at det er skolen som skal utfordres til å tilpasse seg de eksisterende behovene hos den enkelte elev. Inkludering skal ikke stille krav til hvordan elevene evner å tilpasse seg den eksisterende skolen (s. 23).

2.1.2. Definisjon av inkluderingsbegrepet

Synonymene til begrepet «å inkludere» er å regne med eller innbefatte (ta med, favne om) (Olsen, 2013, s. 30). Strømstad, Nes og Skogen (2004) hevder at for å forstå hva inkludering er, må man forstå at det er et miljø og en skole som skal bli inkluderende, ikke et individ som skal inkluderes (s. 40). Begrepet oppfattes og forstås på ulike måter. På den ene siden, i en moderat form, kan inkludering ses på som en videreføring av integrering der det er systemene og skolen som må endres. På den andre siden, i en radikal form, menes inkludering å flytte alle lærings- og undervisningsaktiviteter til klasserommet og fjerne spesialundervisningen (Strømstad et al., 2004, s. 20).

Det finnes flere definisjoner av begrepet. Inkludering ses blant annet i sammenheng med begrep som ekskludering, segregering, anti-segregering, integrering og tilpasset opplæring. Begrepet har mange innfallsvinkler og går ut på at elevene får tilpasset opplæringen etter deres behov og forutsetninger og inkluderes i skolens og klassens sosiale fellesskap (Arneberg

& Overland, 1997, s. 12; Solli, 2010, s. 30). I stortingsmelding nr. 6 står det at den subjektive opplevelsen av å ha en naturlig plass i fellesskapet, danner grunnlaget for hvordan man forstår inkludering i barnehage og skole. Barn og elever skal erfare at de er betydningsfulle, føle seg trygge og kunne medvirke i utforming av eget tilbud. Alle barn og elever danner et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11).

2.1.3. Ulike dimensjoner av inkludering

I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av Sven Nilsen's forståelse av begrepet inkludering. Inkludering består ifølge Nilsen (2017) av tre ulike dimensjoner, den faglige og kulturelle dimensjonen, den sosiale dimensjonen og den organisatoriske og fysiske dimensjonen (s. 24).

Den faglige og kulturelle dimensjonen av inkludering handler om hvor mye elevene arbeider om felles oppgaver og deltar i felles aktivitets- og arbeidsformer og hvordan læreren tilrettelegger for den enkelte elevs læringspotensial (Nilsen, 2017, s. 27; Olsen et al., 2016, s. 18). Dimensjonen kan synliggjøres ved å se på fellesskapet mellom det klassen arbeider med og f.eks. det faglige innholdet i en IOP. Den kan også ses i sammenheng med den generelle delen av læreplanen, som vektlegger verdien av at alle elever får noen felles referanserammer gjennom et felles kultur-, kunnskaps- og verdigrunnlag (Nilsen, 2017, s. 27-28).

Den sosiale dimensjonen handler om i hvilken grad elevene omgås, arbeider og lærer sammen. Gode relasjoner, både mellom lærer og elev og mellom elevene, som bygger på mer enn at de er plassert under samme tak er sentralt her. Hvor mye eleven medvirker i klassen gjennom ansvar, arbeid og aktiviteter er også viktig (Nilsen, 2017, s. 26-27). Undervisning utenfor klasserommet innbyr til og baserer seg i stor grad på aktiviteter som består i å samhandle i gruppe, og elevene kommuniserer på andre måter enn når de samhandler med bakgrunn i tekst, som i hovedsak foregår i klasserommet. Utenfor klasserommet kommuniseres det mens de handler *i* verden, mens inne kommuniserer de i større grad *om* verden. Aktivitetene er ofte utforskende, skapende og praktiske og har sjeldent en bestemt løsning. Dette bidrar til at elevene i stor grad må komme frem til felles løsninger gjennom diskusjon og forhandlinger og fokuset er hvor fornøyd elevene er med løsningene de valgte og ikke om det er rett eller galt (Jordet, 2010, s. 84-86).

I løpet av livet har man ulike personer som fungerer som «signifikante andre», eller «de betydningsfulle andre», som har betydning for selvoppfatningen til eleven. Dette kan være foreldre, lærere på skolen, medelever, eller andre viktige nærpå personer (Sigstad, 2017;

Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 99). Relasjoner med jevnaldrende elever bygger ofte på likeverdighet der det er samsvar i utviklingsnivået og begge føler seg like betydningsfulle og har en tilnærmet lik posisjon i relasjonen. I relasjoner mellom elever med og uten spesielle behov kan det være vanskelig å vite om det er en likeverdighet i relasjonen og at begge ser på den andre som signifikant og betydningsfull. Innenfor inkludering er det forsket på jevnaldrende relasjoner blant elever med funksjonshemming, og det viser seg at det mest optimale er om det knyttes relasjoner mellom jevnaldrende med og uten funksjonshemming. Men det viser seg også at elever med spesielle behov som går i vanlig skole, oftere føler ensomhet og avvisning (Sigstad, 2017).

Den organisatoriske og fysiske dimensjonen viser til organiseringsformer og plassering. Får elevene sin opplæring i spesialskole, vanlig skole, egne grupper eller enetimer? Dette kan objektivt sett beskrives og registreres ved f.eks. å telle antall timer eleven deltar i de ulike organiseringsformene. Innenfor denne dimensjonen er det viktig å spørre eleven hvordan de subjektivt sett erfarer og opplever den fysiske organiseringen av opplæringstilbudet og sammenligne de ulike organiseringsformene (Nilsen, 2017, s. 24). For at den organisatoriske og fysiske dimensjonen skal være mulig å gjennomføre i uteskolen, er det viktig at grunnleggende faktorer er på plass. I følge Jordet (1998) vil elever ha lite utbytte av uteaktiviteter hvis de f.eks. ikke er kledd etter forholdene. Læreren har en viktig oppgave i å gi opplæring og informasjon om dette til elever og foreldre (s. 103).

De tre dimensjonene kan forstås og trekkes frem som selvstendige begreper, men i praksis er det et dynamisk samspill der dimensjonene påvirker hverandre og er avgjørende for elevens helhetsopplevelse (Nilsen, 2017; Olsen et al., 2016). Den subjektive opplevelsen er avgjørende for å kunne si om en elev er inkludert eller ikke. En elev kan for eksempel være inkludert i klassen fysisk, men ikke føle seg inkludert verken faglig eller sosialt (Nilsen, 2017, s. 28). Opplevelsen av «innenforskap» og «utenforskap», eller inkludering og ekskludering vil være ulikt hos den enkelte elev og variere mellom de tre dimensjonene (Nilsen, 2017, s. 30).

2.1.4. Internasjonale og nasjonale føringer

Det finnes flere internasjonale og nasjonale føringer for hvordan elever med ulike funksjonshemninger skal bli inkludert og få tilrettelagt skole- og utdanningstilbud. Eksempler på slike føringer finner vi bl.a. i FN – konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, Barnekonvensjonen, Opplæringsloven og Salamancaerklæringen; som bygger på FN's verdenserklæring om menneskerettigheter fra 1948 og FN's barnekonvensjon

fra 1989 (NAKU, 2019; Olsen et al., 2016). I Salamancaerklæringen settes «special needs education», som trolig tilsvarer det vi betegner som særskilte behov i Norge, i sammenheng med inkludering (Strømstad et al., 2004, s. 10).

I 2017 ble det dannet en ekspertgruppe bestående av ulike fagpersoner, som skulle vurdere tilbudet elever med behov for særskilt tilrettelegging har i skole, barnehage og videregående opplæring. Gjennom arbeidet kom det frem at elevene ikke har blitt tilstrekkelig inkludert i fellesskap med andre elever, eller fått realisert sitt potensial for læring slik de skal.

Ekspertgruppen retter søkelyset mot kompetansen og systemet som realiserer den praksisen elevene møter (Nordahl, 2018, s. 5). Nilsen (2017) trekker også frem hvorvidt den gamle tanken om bruk av spesialskoler fortsatt er gjeldene. Tross prinsippet om at alle skal få opplæring på sin lokale skole, som også er en lovfestet rett jamfør Opplæringsloven § 8-1, viser det seg at det fortsatt finnes mange kommunale former for spesialskoler og alternative tiltak. En kan spørre seg om enkelte elever er for krevende å ha i vanlig skole eller handler det om at skolene ikke har nok ressurser eller tilgjengelig kompetanse, som må til for å realisere en skole for alle (s. 26). Stortingsmelding nr. 6 ble utarbeidet med bakgrunn i disse funnene (Kunnskapsdepartementet, 2020).

På Udir's nettsider står det at tilpasset opplæring der elevene får oppgaver og utfordringer tilpasset deres behov skal ivareta prinsippet om inkludering. Elevene skal oppleve likeverd og tilhørighet til en klasse og fellesskapet på skolen. Fellesskapet mellom elever med ulike forutsetninger, kjønn, sosiale bakgrunner og evner blir trukket frem som et viktig punkt som skal praktiseres og jobbes med i skolen (Overland, 2015). I stortingsmelding nr. 18: *Læring og fellesskap*, står det at inkludering skal stå sentralt i organiseringen og pedagogikken i den enkelte skole og barnehage og innebærer å ta aktivt hensyn til barn og unges ulike evner og forutsetninger. Opplæringsloven forutsetter derfor et likeverdig utdanningssystem som er tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger. Elevene skal oppleve det sosiale og faglige fellesskapet som utviklende og godt, noe som krever gode læringsmiljøer (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8).

Spesialpedagogisk hjelp, integrering og spesialundervisning i barnehage og skole, har blitt drøftet i stortingsmeldinger og offentlige utredninger, fra Blom-utvalget til Midtlyng-utvalget. Midtlyngutvalget utarbeidet NOU 2009:18 *Retten til læring*, som et forslag til en helhetlig tiltakskjede for barn, unge og voksne med behov for særskilt støtte og hjelp i opplæringen (NOU 2009:18, 2009; Solli, 2010, s. 28).

Fra 1976 og frem til i dag, har det kommet flere egne stortingsmeldinger som tar for seg spesialundervisningen eller enkelte sider av den. Innledningsvis i stortingsmelding nr. 6 trekkes det frem at regjeringen har som mål å gi like muligheter for allsidig læring og utvikling for alle barn og unge, uavhengig av forutsetninger og bakgrunn. Utdanningssystemet skal bidra til opplevelse av mestring og verdien av fellesskap og kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2020). Mye av det samme står i den nye overordnede delen av læreplanverket som blir gjeldende fra skolestart 2020. Der står det at skolen skal tilrettelegge for læring for alle elever og stimulere den enkeltes tro på egen mestring, motivasjon og lærelyst. Uavhengig av forutsetninger skal skolen gi alle elever likeverdige muligheter til utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.2. Uteskole

2.2.1. Definisjon av begrepet

Formidling av tradisjonskunnskap om hvordan man kan nyttiggjøre seg av naturen er helt sentralt for å styrke interessen og kunnskapen til denne og fremtidige generasjoner. Man må skape et ønske om å ta vare på naturen rundt oss og bringe videre kulturen som finnes i naturen (Munkeby & Fiskum, 2014, s. 163-164). I den overordnede delen av læreplanen kan man lese at «Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Varierte eller alternative læringsarenaer er opp til den enkelte lærer å utdype og konkretisere, men det dreier seg i hovedsak om å flytte undervisningen ut fra klasserommet eller skolebygningen (H. P. Andersen & Fiskum, 2014, s. 20). Uteskole blir derfor et sentralt begrep innenfor varierte eller alternative læringsarenaer.

Begrepet «uteskole» er et relativt nytt begrep i norsk skole, men betydningen av å flytte undervisning ut av klasserommet og bruke de mulighetene og ressursene man finner i skolens omgivelser, har lenge vært fremhevet i skolens læreplaner (Jordet, 2010, s. 13). En av de som har forsket mest på uteskole i Norge og som ofte blir henvist til i definering av begrepet, er Arne Nikolaisen Jordet. Jordet (2010) definerer 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» (s. 34). Jordet legger også til at for å kalle det uteskole må det være en nær sammenheng mellom inne- og uteaktiviteter, der alle skolefagene er integrert i undervisningen. Elevene skal lære om virkeligheten i virkeligheten, som vil si om samfunnet i samfunnet, om naturen i naturen og om nærmiljøet i nærmiljøet

(Jordet, 1998, s. 24). Videre presiserer Jordet (2010, s. 32) at uteskolen rommer, på samme måte som klasseromsundervisningen, ikke bare én arbeidsmåte eller én metode, men et mangfold av praksisformer. Vedum (2001, s. 8) mener at selve kjernen i uteskolepedagogikken handler om at det man husker aller best er de små, men sterke opplevelsene.

2.2.2. Utvikling av uteskole

Før en kan snakke om utviklingen av uteskole er det naturlig å trekke frem noen sentrale vendepunkt som har skjedd i pedagogikken generelt (Jordet, 2010, s. 14). Gjennom 1600-, 1700-, og 1800-tallet representerte pedagogikken «den gamle skolen», hvor fokuset var på lærerens undervisning (Jordet, 2010). I løpet av 1900-tallet har pedagogikken vært preget av en spenning mellom den tradisjonelle pedagogikken; «den gamle skolen», og progressiv pedagogikk eller reformpedagogikk, hvor fokuset og perspektivet ble dreid mer mot barnets læring og eleven som pedagogikkens sentrum. Dette kalles gjerne pedagogikkens kopernikanske vending. John Amos Comenius (1592-1670), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) og Johan Pestalozzi (1746-1827) har på hver sin måte bidratt til å bane vei og være forløpere for denne nye tenkningen. «Men det er først med progressivismen og den amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey disse ideene for alvor slår igjennom» (Jordet, 2010, s. 104).

Dewey kritiserte skolen for manglende relasjon mellom det elevene erfarte og lærte på skolen og det elevene erfarte i verden. Han mente at elevene ble plassert som passive mottakere av virkelighetsfjern og teoretisk kunnskap (Jordet, 2010). Erfaring er et begrep som er sentralt i Deweys filosofi. Han mente at det som kjennetegner kvaliteten på utdannelsen er en stadig rekonstruksjon eller reorganisering av erfaring. Denne prosessen er en kontinuerlig berikelse for elevene (Dale, 1996, s. 233). Dewey trakk frem samspillet mellom førstehåndserfaringer fra den virkelige verden (praksis) og tekstbasert kunnskap (teori), som supplerende og nødvendige kilder til forståelse og kunnskap. Uttrykket «learning by doing» baserer seg på dette samspillet. Relasjonen mellom teoretiske og praktiske tilnærminger kalles en dialektisk tenkning og er kjernen i den pedagogiske filosofien til Dewey (Jordet, 2010, s. 126). Didaktisk praksis er også noe man finner i Deweys reformpedagogiske tenkning. Viktigheten av å ha et mål med læringen og tydelighet overfor elevene med tanke på aktivitetens *hva*, *hvordan* og *hvorfor* (Jordet, 2010). Dette utdypes mer under punktet «uteskolens didaktikk».

Jordet (2010) fremhever mulighetene i uteskolen, til å ta i bruk andre arbeidsmetoder enn de man bruker i vanlig klasseromsundervisning. Det kan bidra til dannelse av hele mennesket «hode, hjertet, hånd», gjennom et samspill mellom praktiske, estetiske og teoretiske kunnskaps- og læringsformer. Det bidrar også til å bruke utforskende, praktiske og problemløsende aktiviteter, der elevene kan være kreative, og skapende gjennom lekbaserte tilnærminger. Elevene lærer også gjennom sosial samhandling, kommunikasjon og bruk av sanser og kropp (s. 34-35). Videre sier Jordet (2010) at for at det skal gi mening å bruke begrepet «uteskole», må man ta i bruk de iboende mulighetene og ressursene man finner i det aktuelle læringsrommet. Skoleforskningen har de siste årene i hovedsak rettet seg mot arbeidet i klasserommet, samspillet mellom elevene og mellom elev og lærer (Jordet, 2010, s. 21). Jordet (2002, 2010) hevder at det er behov for mer forskning på uteskole og hvilke effekter det kan ha på barn og unges helhetlige læring (Jordet, 2010, s. 60-61).

Som et bidrag til å innhente informasjon og bidrag til forskning på uteskolefeltet, gjennomførte Utdanningsdirektoratet pilotprosjektet «den naturlige skolesekken (DNS)» i samarbeid med Direktoratet for naturforvaltning, som ble avsluttet sommeren 2009. Dette skulle bidra til å skape bevissthet om bærekraftig utvikling, kunnskap om fenomener i naturen og økt miljøengasjement hos lærere og elever (Naturfagsenteret, 2009). Det ble utarbeidet en nettside med læringsressurser; www.naturesekken.no, som ble anbefalt å videreutvikle og brukes også etter at pilotprosjektet ble avvirket. Samarbeid om dette prosjektet har også utviklet seg til et samarbeid med de andre nordiske landene (Naturfagsenteret, 2017). Dette viser at det er et ønske, også politisk, å fremme engasjementet omkring natur og miljø på skolene. Det finnes også flere nettsider og aktivitetstips til opplegg for uteskolen. Norsk Friluftsliv, en fellesorganisasjon for 17 norske, frivillige friluftsansjoner har blant annet utarbeidet et årshjul for uteskole og tilbyr kurs for lærere (NorskFriluftsliv, u.å.).

2.2.3. Et kritisk blikk på uteskole

Uteskole er et begrep som Jordet (2010) mener er vanskelig, om ikke umulig å oversette direkte til andre språk, men tenkningen har fått stort gjennomslag internasjonalt. Praktiseringen av denne formen for undervisning er litt ulik fra land til land, men de har til felles å flytte undervisningen ut av klasserommet (H. P. Andersen & Fiskum, 2014, s. 15; Jordet, 2010, s. 59).

Leather (2018) retter i sin artikkel «A critique of 'Forest School' or something lost in translation», et kritisk blikk på hvordan man forstår og anvender begrepet uteskole i

Storbritannia. Han trekker frem 3 hovedpunkter. Det første punktet handler om hvordan uteskole er en type sosial konstruksjon med utspring i Skandinavia, som Storbritannia har hatt et ønske om å innføre. Siden 1990-tallet har antallet «forest school's» økt betraktelig. Med en hyppig økning av slike skoler stiller han seg kritisk til om alle som driver med uteskole i Storbritannia har en konkret forståelse av hvorfor de har uteskole og målet med denne formen for undervisning.

Det andre punktet handler om uteskole som pedagogikk-/ og undervisningsform. Målet er en mer elevfokusert, pedagogisk tilnærming og mindre av autoritets- og maktrollen som lærere har hatt og til tider fortsatt har. Det kan oppleves utfordrende for lærere å bli fortrolig med og tilpasse seg dette. Lekens plass i uteskolen blir også trukket frem som et viktig punkt. Hvordan leken er svært lærerik for elevene hvis de har kompetente og oppmerksomme voksne som kan støtte og veilede dem. Leken må bli akseptert som viktig, utviklende og en lærerik måte for barn å forholde seg til verden på.

Det tredje punktet trekker frem hvordan uteskoletanken i Storbritannia på mange måter er dannet gjennom 3 deler; forskning drevet av Sara Knight, dannelse av «Forest School Association (FSA)» og kommersialisering av pedagogikken og opplæringsmetodene i uteskolen. Leather (2018) mener pedagogikken i uteskolen kan stå i fare for å bli et salgsprodukt mer enn en pedagogisk filosofi.

2.2.4. Uteskoledidaktikk – hva, hvor, hvorfor, hvordan?

Didaktikk er et mye omtalt begrep innenfor pedagogikken og blir ofte beskrevet som «læren om undervisning» (Jordet, 2003, s. 17). «Didaktikk kommer fra to greske ord; *didaskein* som betyr «å lære fra seg, undervise og klargjøre», og *didakti'kè technè* som betyr «undervisningskunst»» (Ness (1974) i Gunnestad, 2007, s. 16). Kjerneelementene i didaktikken er læring, undervisning og den praktiske gjennomføringen av dette arbeidet. Didaktikken brukes for å gjøre læreren trygg og kvalifisert til å møte undervisningens ulike sider på best mulig måte. Læreren må ha faglig kunnskap om det som skal undervises i; «hva», «hvordan» det formidles og undervises, og «hvorfor» læreren velger å undervise på den gitte måten (Jordet, 2010, s. 25). Utfordringen med didaktikken ligger i å gjøre eleven til subjekt i sin egen læringsprosess, og ikke til et objekt for didaktiske overveielser som læreren tar (Jordet, 2010, s. 25). Jordet (2010, s. 29) sier videre at siden det finnes lite didaktisk teori om uteskole, har lærerne hatt begrensede muligheter til å utvikle, forbedre og korrigere sin praksis.

I den overordnede delen av læreplanen står det at ny kunnskap utvikles ved at det er en balanse i opplæringen mellom den utforskende og kreative tenkningen og respekten for etablert viten. Nysgjerrighet og ønsket om å oppdage og skape, er iboende hos barn og unge. Elevene skal gjennom opplæringen, få gode muligheter til å utvikle utforskertrang og engasjement gjennom å utforske, stille spørsmål og eksperimentere. Det skal legges til rette for utvikling og læring gjennom estetiske uttrykksformer, praktiske aktiviteter, sansing og tenking. Leken er også sentral i opplæringen blant de yngste elevene. Leken bidrar til utvikling og trivsel, men også kreativitet og meningsfull læring. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Det er viktig å se undervisningen og det didaktiske arbeidet ute og inne som komplementære tilnærminger, ikke motsetninger. Det er like viktig begge deler, og bidrar til en helhetlig opplæring (Jordet, 2010, s. 245). Det samme gjelder for gjennomføring og planlegging ut i fra mål i IOP, kompetansemålene fra Kunnskapsløftet og de nye læreplanene som kommer med fagfornyelsen i 2020. Det må sees i en helhet og skapes en interaksjon og samhandling mellom inneskole og uteskole (Nergaard, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020). «Uteskole vil ikke si at vi tar med oss bøkene for så å gjøre den samme undervisningen utenfor klasserommet. Uteskole vil si at vi velger undervisningsmetoder som passer til målgruppa, til området, til tidsrammen og til innholdet» (Husby & Fiskum, 2014, s. 30).

Når man snakker om uteskole, er det vanlig å tenke tre faser; forberedelsesfasen, gjennomføringsfasen og bearbeidingsfasen. I bearbeidingsfasen kan det dukke opp spørsmål og tanker som man ønsker å finne svar på og man er da i gang med en ny forberedelsesfase. Å jobbe systematisk med disse fasene kan være et ideal, men det er viktig å ikke bli for opphengt i det. Noen ganger er det naturlig å bare være innom 2 av fasene og noen ganger vil etterarbeidsfasen foregå uten at det er organisert, men ved at elevene skriver eller leser om det i ettertid (Husby & Fiskum, 2014, s. 30-33). Jordet (2010, s. 125) trekker frem viktigheten av god didaktisk planlegging og gjennomføring og sier at: «Elevaktivitet som et middel for å stimulere den enkelte elevs indre, mentale prosesser skjer ikke tilfeldig, men er et resultat av lærerens grundige planlegging og undervisning».

2.2.5. Lærerenrollen

Stortingsmelding nr. 11: *Læreren – rollen og utdanningen*, trekker frem elevene som de viktigste på skolen og læreren har stor betydning for elevenes læring. Den gode læreren er en lærer som viser engasjement, struktur og sterk faglighet i sin undervisning og som tilpasser

opplæringen til enkelteleven og gir rettferdige og relevante tilbakemeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 9).

Læreplaner, lovbestemmelser og andre forskrifter forplikter alle lærere og danner et felles grunnlag for hvordan rollen skal utøves. Konkretisering av rollen skjer i det daglige arbeidet til enkeltlæreren (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12). Elevenes kompetanse skal dokumenteres, undervisningen skal tilpasses den enkelte elev og være variert. Lærerens faglighet, didaktiske kompetanse og tydelige ledelse viser seg å være viktig for elevenes læringsutbytte, men også for hvordan læreren ser på sin egen praksis. For å kunne tilpasse opplæringen på en god måte, er det nødvendig med solid, faglig kompetanse hos lærerne, som også bidrar til en stolthet og trygghet i yrket (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Lærerrollen er like sentral og avgjørende for elevenes læringsprosess i klasserommet og i uteskolen. Lærerens rolle, ifølge Dewey, er å lete etter og identifisere mulige sammenhenger mellom fag og erfaring og kunne si hvilken vei erfaring peker og veilede eleven (Jordet, 2010). Dewey sier videre at innenfor rammene av den eksisterende erfaringen, er det lærerens oppgave å velge ut det som gir mulighet for å skape nye problemstillinger, som videre stimulerer til nye måter å vurdere og observere på. Dette vil kunne utvide området for videre erfaring (Dewey, *Experience and Education*/1996, s. 69). Å hjelpe elevene til å forstå og oppdage hvordan det faglige innholdet kan knyttes sammen med erfaringer de har fra natur og samfunn og bruke dette som byggesteiner i den skolefaglige læringen, kan være en utfordring, men er også et ansvar som ligger hos læreren (Jordet, 2010, s. 129). Elevenes forståelse av hva de skal gjøre, hvordan aktiviteten skal gjennomføres og hvorfor de gjør det, mente Dewey måtte ligge til grunn for at det skulle skje læring (Jordet, 2010, s. 129). Etablering av et læringsmiljø som er preget av støttende og positive relasjoner mellom elev og lærer der det er lov å gjøre feil, er med på å skape gode forutsetninger for læring blant elevene. Til det kreves det lærere som er forutsigbare og trygge ledere, som kan tilpasse undervisningsopplegget på en god måte (Jordet, 2011, s. 53).

Interaksjonen mellom elev og lærer endrer seg ute. Både elever og lærere får vist og kjent på sterke og svake sider hos seg selv på andre måter enn det man gjør i klasserommet. Læreren har dermed bedre muligheter til å bli godt kjent med hver enkelt elev og bidra til å bedre rollen som «stillasbygger», som vil si å veilede, støtte og oppmuntre, en metafor Bruner viser til for å beskrive lærerens rolle ovenfor elevens videre læringsprosess (Jordet, 2011, s. 187). Buaas (2009) sier at ulike sider ved pedagogrollen blir utfordret når man erkjenner hvordan

kunnskap læres. Det krever en egen tilstedeværelse hvis læringen skal preges av utforskning, undring, nysgjerrighet, eksperimentering, samarbeid og kreativitet, der rollen som formidler blir tonet ned til fordel for veilederen (s. 59).

I 2009 gjennomførte Hattie en av de største og mest kjente internasjonale metastudiene på hvilke forhold som hadde betydning for elevers læring (Lyngsnes & Rismark, 2017). Et av hovedpoengene fra undersøkelsen var at den avgjørende forskjellen på elevenes læringsutbytte, er lærerne (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 135). Denne studien oppsummerer følgende forhold som de viktigste for elevers læringsutbytte:

1. Relasjonen mellom elev og lærer
2. Forventninger og støtte til elevene
3. Direkte instruksjoner og anvendelse av regler
4. Lærerens evne til å lede klasser og håndhevelse av regler

(Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 135)

Ut i fra disse resultatene kan man se at relasjonen mellom lærer og elev og kvaliteten på klasseledelsen er avgjørende for å skape et godt læringsmiljø på skolen (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 135). I Stortingsmelding 11 henvises det til flere undersøkelser som har blitt gjort, for å kartlegge hvilke kompetanser hos læreren som er viktig for elevenes læring. Det er i hovedsak fire kompetanser som er gjennomgående i undersøkelsene; didaktisk kompetanse, relasjonskompetanse, ledelseskompetanse og fagkompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Buaas (2009) trekker frem menneskene; barna og de voksne, som den viktigste faktoren fremfor bl.a. utstyr, rom og materialer, når man skal ta i bruk uterommet som læringsarena. I en personalgruppe er det mye ulik kompetanse som bl.a. evne til å strukturere det pedagogiske innholdet, skape et sosialt og trygt miljø, se muligheter, sette grenser og være gode rollemodeller. Det er også viktig å kartlegge hvilke «utekompetanse» som finnes, fremheve den, motivere til å bruke den og gi mulighet for kompetanseheving (Buaas, 2009, s. 54; Vingdal & Hollekim, 2008). I planleggingen av undervisning er det viktig å ta hensyn til både lek og frihet, men også struktur, ro og orden. Det som er vanskeligere å planlegge er uforutsette ting som f.eks. været. «Å være pedagog handler om å se hva som hører hjemme når – og hvor» (Buaas, 2009, s. 55). Det handler om å kunne vike noe fra den oppsatte planen. Botten referert i Buaas (2009, s. 55) mener at læreren må vise at det er de som har makt over læreboken, det er de som bestemmer hvordan den skal brukes. Humor, lekenhet og tilstedeværelse i øyeblikket er også noe Buaas (2009) trekker frem som viktige sider ved det å

være en støttespiller og god lærer i barns skapende prosesser (Buaas, 2009). Ross referert i Buaas (2009) trekker frem hvordan evnen til å være til stede, her og nå og dvele ved øyeblikket, betyr mye i møte med elevene ute. «Kanskje handler det først og fremst om å være engasjert og glad i det en holder på med? Om å forbinde det med mening?» (Buaas, 2009, s. 57)

Jordet (2011) trekker frem lærerrollen i sin artikkel «Uteskole- i en utdanningspolitisk brytningstid» og problematiserer endringen i lærerrollen. Den moderne elevrollen er mer aktiv og autonom og han mener at lærerne ikke har evnen til å håndtere dette og fremstår som usikre. Fra å ha en formidlingsfunksjon har lærerrollen nå en mer støtte- og veilederfunksjon. Lærere som er empatiske og nærværende pedagoger og ledere er avgjørende for å lykkes med uteskolen (Jordet, 2011, s. 52).

2.2.6. Læringsarena

I stortingsmelding nr. 28: *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*, står det at for å fremme gode læringsprosesser, er det viktig med et godt læringsmiljø.

Læringsmiljø er de samlede relasjonelle, kulturelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14).

Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 176) på sin side mener det er vanskelig å gi en klar definisjon på hva læringsmiljø er, ettersom det er et komplekst begrep som kan defineres og beskrives på mange måter. De viser allikevel til to måter å se på begrepet. På den ene siden kan man se på læringsmiljøet på skolen der planer, læremidler, lærestoff, fysiske forhold, arbeidsformer, vurderingsformer, organisering, holdninger og sosiale relasjoner utgjør en totalitet. På den andre siden kan man se på læringsmiljøet mer avgrenset og fokusere på hvordan eleven opplever og erfarer atmosfæren, holdningene, målstrukturen og de sosiale interaksjonene i skolen. En kan derfor skille læringsmiljøet mellom hvordan det er tilrettelagt og organisert, inkludert syn på læring og holdninger, og hvordan eleven selv opplever læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 176).

De sosiale relasjonene mellom elev og lærer og mellom elevene er også sentrale aspekter ved læringsmiljøet. Dette kan sees på som skolens sosiale klima som både består av et emosjonelt og et kognitivt aspekt. Det emosjonelle aspektet knytter seg til hvilken betydning de sosiale relasjonene har for elevenes trivsel, bekymring, angst, trygghet og tilhørighetsfølelse. Det kognitive aspektet tar for seg hvilken betydning samtaler mellom elevene har for læringsprosessen, forståelse og bearbeiding av fagstoffet (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 177).

Tydelige og omsorgsfulle voksne kan i samarbeid med elevene opprettholde og utvikle trygge læringsmiljø som vil fremme læring hos elevene. Erfaring, tanker og læring skjer i et samspill med andre medelever gjennom kommunikasjon, læringsprosesser og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Med tanke på uteskolen og bruk av nærmiljøet som klasserom, viser Jordet (2009) til senere års forskning og sier at «uteklasserommet» byr på et mangfold av muligheter for en variert og tilpasset opplæring i ulike fag, enn det som er mulig i «inneklasserommet». Tross nye muligheter og variert opplæring, trekker Jordet (2009) frem nye krav til organisering av aktiviteter og undervisning når aktivitetene flyttes ut i nærmiljøet. Klasserommet er en oversiktlig og interiørmessig ryddig læringsarena, med pulter som står i rekker eller smågrupper der elevene har hver sin pult. Det er allikevel lite dynamisk og setter grenser for elevenes samhandling, bevegelse, atferd og lignende og det er begrensede muligheter for å variere organiseringen innenfor klasserommets fire vegger. Det kan skape støy og uorden hvis adferdsnormene i klasserommet ikke følges.

Ved å benytte seg av uteskole gir det nye muligheter, men stiller også andre krav til organiseringen av aktiviteter, som må læres over tid. Det er lettere å variere opplegget gjennom individuell aktivitet eller oppdelte grupper som skal gjøre observasjoner eller samle inn objekter, for deretter å samles til felles samtale med hele klassen. Det skaper mer rom for en dynamisk veksling av undervisnings- og organiseringsformer i motsetning til i klasserommet. Ved å kun bruke klasserommets struktur gir den en ensidig organisering av opplæringen (Jordet, 2009). Lave og Wenger referert i (Jordet, 2009) sier at gjennom bruk av uteskole åpner det muligheter for bruk av arbeids- og undervisningsformer som ikke er mulig i klasserommet. Ute vil elevene kunne få direkte, praktiske erfaringer og det ligger til rette for ulike måter å samhandle på. Et samspill mellom klasserommet og de ulike praksisformene man finner i uterommet, skaper et praksisfellesskap som bidrar til et inkluderende læringsmiljø der den enkelte elev har flere muligheter til å oppleve deltagelse i fellesskapet. Jordet (2009) er tydelig i sin tale og mener at hvis opplæringen kun baserer seg på klasserommets stillesittende, teoretiske og kognitive lærings- og kunnskapsformer, kjennetegnes det av ensidighet og ikke en variasjon i bruk av arbeidsmåter.

Lev Vygotsky var en russisk psykolog som stod i bresjen for et sosiokulturelt syn på læring. Mange elementer i hans teorier kan knyttes opp mot hvordan man kan bruke læring i

uterommet (Jordet, 2010). Leif Strandberg i (Jordet, 2010) beskriver Vygotskys tenkning på denne måten:

Det som finnes i bøker, finnes også i uterommet – i en eller annen form. Det finnes fugler i en bok, og det finnes fugler i skogen. Det finnes geometriske figurer i matematikkboken og det finnes geometri i fjellene. Det finnes historie i bøkene, og på markene og i husene (Jordet, 2010, s. 183).

Vygotsky var opptatt av at begrepslæring. Spontane begrep er noe barn lærer gjennom kontakt med sine omgivelser og i løpet av sin oppvekst. Vitenskapelige begrep er begrep som elevene møter gjennom undervisningen i skolen. Uteskolen blir derfor et viktig bidrag til å øke forrådet av spontane begrep hos elevene, som et tillegg til den vitenskapelige begrepsinnlæringen som skjer i klasserommet (Jordet, 2010).

Vygotsky's teori om barnets nærmeste utviklingszone blir også sentral her (Jordet, 2010, s. 185-187). Vygotsky (1996, s. 159) definerer barnets nærmeste utviklingszone som avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået som bestemmes gjennom selvstendig problemløsning og barnets potensielle utviklingsnivå som bestemmes gjennom problemløsning i samarbeid med dyktigere jevnaldrende eller veiledning fra en voksen. På denne måten vil eleven forstå og prestere bedre enn den ville gjort alene. Prinsippet om tilpasset opplæring blir i denne situasjonen gjeldene ettersom læreren må legge til rette for opplegg som er mellom det eksisterende og potensielle utviklingsnivået til eleven. Gjennom samhandling med medelever og veiledning og støtte fra læreren vil eleven ha mulighet til å tilegne seg ny kunnskap og utvide sitt utviklingsnivå (Moen, 2017, s. 28-29)

I den nye overordnede delen av læreplanen, har betydningen av et godt læringsmiljø fått en sentral plass. Det står blant annet at verdiene og normene som preger læringsfellesskapet, har stor betydning for den sosiale utviklingen til elevene. Når man selv opplever å bli vist tillitt og bli anerkjent, lærer en seg å verdsette andre og seg selv. Tilhørighet skapes blant annet gjennom vennskap og gjør oss mindre sårbare. Elevene skal lære og forstå at alle har en plass i fellesskapet og forskjellighet skal respekteres. Hver elev har en unik historie og har ambisjoner og håp for fremtiden. Gjennom anerkjennelse og respekt i opplæringen, bidrar det til at barn og unge får en opplevelse av tilhørighet. Motivasjon og læringsglede i undervisningen skapes gjennom et bredt spekter av læringsressurser- og aktiviteter innenfor forutsigbare rammer. (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.3. En skole for alle

2.3.1. Tilnærminger til begrepet

Et av regjeringens mål er at: «Elever skal oppleve en inkluderende og tilpasset skole der enhver får sjanse til å lykkes i forhold til sine forutsetninger, anlegg og interesser» (Kunnskapsdepartementet, 2003, s. 43). I stortingsmelding nr. 20 kan vi lese at elevene skal oppleve trygghet og anerkjennelse, ved at ulikheter i utviklingsrytme og forutsetninger blir møtt på en inkluderende måte (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11). Når man snakker om «en skole for alle» er forståelsen av fellesskap og mangfold viktig. I stortingsmelding 6 står det blant annet at mangfoldet er en berikelse for skole og barnehage og gir barna mulighet til å utvikle respekt og toleranse for at vi er forskjellige, har ulike kulturer og snakker forskjellige språk. Videreutvikling av demokratiet og bevaring av mangfoldet dannes på grunnlag av inkluderende fellesskap i barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Strømstad et al. (2004) problematiserer forståelsen av begrepet og mener at skolen har vært for alle på et formuleringsnivå, men at den ikke har vært det i realiteten. «Dette har kanskje påvirket oss dit hen at ordet «alle» i skolesammenheng faktisk ikke betyr alle. Vi sier «alle» og mener ofte «de fleste». (s. 39).

Olsen (2013) stiller spørsmålet: «Er skolen en funksjonshemmende eller en inkluderende arena?» (s. 145). En funksjonshemmende arena er noe som skapes fordi elevene opplever å ikke passe inn i det de tenker omgivelsene forventer og de definerer sin elevrolle ut i fra det (s. 145). Hvordan skolen er organisert og dimensjonert er med på å øke eller opprettholde funksjonshemmende barrierer. På den andre siden kan man snakke om inkluderende arena. Kiuppis referert i Olsen (2013) snakker om at en inkluderende praksis handler om å redusere barrierene for deltakelse og læring (s. 146). Stortingsmelding nr. 40: *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*, tar for seg denne tematikken. Det står blant annet at: «En politikk for å bygge ned funksjonshemmende barrierer må styrke den enkeltes forutsetninger samtidig som samfunnet gjøres mer tilgjengelig» (Kunnskapsdepartementet, 2003, s. 5).

Jordet (2010) skriver om hvordan uteskolen kan bidra til at alle barn føler mestring. Skolens undervisning består i stor grad av stillesittende, kognitive aktiviteter, og symbolske kunnskaps- og læringsformer. Denne undervisningsformen fungerer godt for en del elever, men for mange elever er dette en undervisningsform som gjør at elever kan føle de ikke lykkes eller mestrer undervisningens forventninger. Slik tekstbasert kunnskap er sentralt og

viktig for at elevene skal kunne være deltakere i et demokratisk samfunn. Det kreves allikevel en større variasjon i opplæringen og at man tar i bruk flere aktivitetsformer for å kunne møte alle elever. Bruk av uteskole kan bidra til en slik variasjon og tilpasning til enkelteleven. Det skaper muligheter til å bruke flere sider av seg selv, både sosialt og kroppslig. Ferdigheter og kunnskap hos enkelteleven kan komme til sin rett i uteskolen og styrke deres skolemotivasjon. Ved bruk av uteskole kan man få en bredere forståelse av prestasjonsbegrepet både på skolen og hos enkelteleven og elevene får mulighet til å vise andre evner enn de kognitive og teoretiske. «Det er mange måter å være «flink» på» (Jordet, 2010, s. 149). Uteskolen har med andre ord noe å tilføre *alle* elever og har en allmenndannende funksjon i skolen, som bidrar til at enkelteleven kan utfolde seg på flere måter og ideen om tilpasset opplæring blir ivaretatt. (Jordet, 2010, s. 146-150).

2.3.2. Tilpasset opplæring

Moen (2017) sier at tilpasset opplæring handler om elevenes læring og at de skal få en opplæring som samsvarer med deres forutsetninger og evner. (s. 24). I Opplæringsloven er det ingen tvil om at alle har krav på tilpasset opplæring, men inkluderingsbegrepet er ikke drøftet som et krav til skolene (NOU 2003:16, s. 84). Overland (2015) trekker frem at «Tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering. Inkludering innebærer at alle elever, også de som ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte, skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen» (s. 1).

Raaen (2012) sier om tilpasset opplæring:

Opplæring forutsetter at det foreligger en aktivitet av praktisk eller teoretisk karakter som det er til oppgave å mestre. Tilpasset opplæring betyr at det som skal læres, lar seg tilpasse den som skal læres opp, slik at vedkommende person kan oppnå den kompetansen opplæringen forutsetter. En opplæring vil derfor ikke være tilpasset hvis de elevene det gjelder, er ute av stand til å mestre det opplæringen fordrer (s. 27).

Mestring trekkes også frem under «Prinsipper for opplæringen» utgitt av Utdanningsdirektoratet. Der står det at i arbeid med fagene skal alle elever møte utfordringer som de må strekke seg mot og som kan mestres i samarbeid med andre, eller på egenhånd. Tilpasset opplæring gjelder alle elever, både de med spesielle talenter og evner på ulike områder og de som har spesielle behov og utfordringer (Isaksen, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2006). Utdanningsdirektoratet sier at tilpasset opplæring er et virkemiddel for å gi opplevelsen av økt læringsutbytte hos alle. Tilpasset opplæring er ingen individuell rett, men skjer gjennom tilpasninger og variasjon til mangfoldet i elevgruppen.

(Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette tydeliggjøres også i den overordnede delen av læreplanen. Der kan man lese at skolen skal gjennom tilpasset opplæring sikre og tilrettelegge slik at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Dette kan blant annet gjøres ved bruk av læremidler, gjennom pedagogiske metoder og arbeidsformer, i arbeidet med læreplaner, læringsmiljø og vurdering. I arbeidet med å tilpasse opplæringen, må lærerne bruke et godt faglig skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I stortingsmelding nr. 30: *Kultur for læring*, står det at tilpasset likeverdig og inkluderende opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Disse prinsippene bygger på hverandre og er tett vevd sammen. Det skal gis gode muligheter for utvikling, læring og mestring og opplæringen må være tilgjengelig for alle (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 85; Olsen et al., 2016, s. 13). I Opplæringslova (1998, § 1-3.) står det at alle barn har rett til opplæring, og skolen har derfor plikt å tilby tilpasset opplæring ut i fra elevens forutsetninger og evner. Man skaper på denne måten et likeverdig tilbud (Olsen et al., 2016, s. 14).

Jordet (2010) knytter tilpasset opplæring sammen med uteskole og bruk av ulike læringsarenaer. «En mer variert opplæring er sannsynligvis en av de viktigste forutsetningene for å kunne realisere ambisjonen om tilpasset opplæring» (s. 23). Videre trekker han frem 5 dimensjoner som kan knyttes til variert opplæring; arbeidsmåter, lærestoff, intensitet, organisering og læremidler. Et samspill mellom aktiviteter i og utenfor klasserommet vil gi langt flere muligheter til å variere opplæringen innfor de fem dimensjonene, enn det klasseromsundervisningen kan gjøre alene (Jordet, 2010, s. 235).

2.3.3. Elever med spesielle behov

Sjøvik (2007) trekker frem at det til alle tider og i alle samfunn finnes barn som av ulike grunner trenger spesiell hjelp for å tilegne seg ferdigheter og kunnskaper og utvikle sin egen personlighet på best mulig måte (s. 17). Det er en uensartet gruppe med unike individer. Vurderinger av hvilke tiltak som skal tilrettelegges, hvordan og hvor mye hjelp enkeltbarnet har behov for kan derfor ikke vurderes etter absolutte kriterier. Offentlige myndigheter, fagfolk og foreldre kan ha ulik oppfatning av hvilke kriterier som bør gjelde i slike vurderinger. Gruppen med barn/elever med spesielle behov er mangfoldig og består blant annet av emosjonelle, sosiale og språklige vansker, men også synshemming, utviklingshemming, bevegelsehemming og hørselshemming (Sjøvik, 2007, s. 17-18).

Enkelte barn med funksjonsnedsettelse, som for eksempel autisme, er avhengig av individuelt tilrettelagte og grundige betingelser som skaper forutsigbarhet og oversikt over

hva som skal skje. Barna kan oppleve tilværelsen som kaotisk og det vil være lite utvikling og læring hos barnet uten riktig tilrettelegging. Tap av etablerte ferdigheter og utvikling av atferdsproblemer kan være et resultat av manglende tilrettelegging (NOU 2001:22, 2001).

3 Metode

3.1 Valg av metode

Som nevnt innledningsvis er denne oppgaven skrevet i tilknytning til et større prosjekt på Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og handler om inkluderende praksiser i skolen. Skolen som ble valgt ut vil være med i forskningsprosjektet som skal pågå over 4 år. I samtaler med forskergruppen i prosjektet kom det frem at skolen benytter seg av uteskole i undervisningen. Med bakgrunn som førskolelærer med fordypning i friluftsliv og erfaring fra naturbarnehage, var dette noe jeg fant spennende og ville studere nøyere. Det kan også ha gitt meg en forforståelse omkring tematikken. Fordypningen jeg tar på masterstudiet er utviklingshemming og det var derfor naturlig å velge en tematikk som omhandlet denne gruppen med elever. Jeg endte derfor opp med et ønske om å se på hvordan inkludering av elever med spesielle behov fungerer i uteskolen.

Metodedesignet jeg valgte for denne studien er caseinspirert. Grunnen til at jeg valgte case som metode er fordi jeg ønsket å få mest mulig informasjon omkring et tema som jeg anser som spennende, viktig og som det trengs forskning på. Metodetriangulering ville blitt for omfattende for denne relativt korte studien og case var derfor et naturlig valg.

3.1. Case

Andersen (2013) sier at «case er intensive studier av en eller noen få enheter» (s. 23). Casestudier har lang tradisjon innenfor forskning i samfunnsvitenskapen, men også innen astronomi, biologi, fysikk, statsvitenskap og sykepleie for å nevne noe (Andersen, 2013; Yin, 2009). Uansett hvilket fagfelt man forsker innenfor, er ønsket med casemetoden å gi en forståelse av hvorfor eller hvordan komplekse sosiale fenomen fungerer (Yin, 2009, s. 4). Casemetodikken var på midten av 1900-tallet ansett som annenrangs og uvitenskapelig, og det var de kvantitative metodene med statistiske teknikker som dominerte. Fra 1980-tallet skjedde det en endring og casemetoden ble mer populær grunnet debatter som har bidratt til økt forståelse for hvilke muligheter casestudier kan gi (Andersen, 2013).

Det finnes flere definisjoner på casestudier og casemetoden blir presentert og forstått ulikt hos forskjellige forfattere. Definisjonen til Robert K. Yin er en av definisjonene som er mye brukt og som det ofte henvises til. Den er todelt og første del beskriver case som en empirisk utredning av et moderne fenomen, som går i dybden og ser på fenomenet i de naturlige settingene, der det er vanskelig å skille mellom kontekst og fenomen. Den andre delen av

definisjonen viser til at man ved bruk av case benytter seg av flere ulike metoder for å få et best mulig resultat og at analysene bygger på tidligere teoretiske tilnærminger til analyse (Yin, 2009, s. 18).

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke Andersen (2013) sin forståelse av casemetoden som jeg synes var konkret og forståelig. Andersen (2013) trekker frem fire hovedtyper av casestudier; ateoretisk, fortolkende, teorigenerende og teoriutviklende, som igjen deles ut i fra om casen baserer seg på en gitt populasjon eller et teoretisk univers. Ved en gitt populasjon bruker man enten ateoretisk eller teorigenerende casestudier, og ved et teoretisk univers bruker man fortolkende eller teoriutviklende casestudier. De fire hovedtypene av case brukes både i enkeltcase og i sammenlignende case (s. 28). Denne masteroppgaven er en tilnærmet ateoretisk enkeltcasestudie. «Ateoretiske casestudier er motivert av interesse knyttet til spesielle saker, hendelser, sosiale grupper eller miljøer – og de søker elementer til fremstilling og forklaring i det caset som studeres» (Andersen, 2013, s. 62). Lijphart, referert i (Andersen, 2013) sier at det er vanskelig å generalisere noe på bakgrunn av funn i denne type case ettersom den studerer enkelthendelser/-saker. Den bygger ikke på etablert generalisering og er ikke ment for å skape nye generaliserbare hypoteser (Andersen, 2013, s. 62).

Miles & Huberman og Stake referert i (Andersen, 2013) sier at case baserer seg på mange og ulike datakilder. Dette gjør at validiteten i forklaringer og tolkninger er en av de sterke sidene ved casemetoden. I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av intervju som hovedmetode og deltakende observasjon som tilleggsmetode.

3.2. Utvalg

Utvalget i denne oppgaven er hentet fra skolen som er med på prosjektet ved Universitetet i Oslo. Skolen som ble valgt ut er en 1-7 skole som ligger på Østlandet. Det er i underkant av 500 elever og 50 lærere der ca. halvparten har kontaktlærerfunksjon. Skolen bruker uteskole i sin undervisning, i tillegg til pedagogisk bruk av hunder. Grunnet et begrenset utvalg av informanter på skolen, ble det i samarbeid med forskergruppen på universitetet og rektor på den gjeldende skolen, plukket ut hvem skulle være informanter til de ulike masterprosjektene. Ettersom mitt masterprosjekt dreier seg om inkludering i uteskolen var det sentralt å få snakke med lærere som jobber med uteskole i undervisningen. Hvilket klassetrinn jeg skulle undersøke, var derimot ikke av større betydning. Utvalget til oppgaven ble 3 lærere på 3.trinn som praktiserer uteskole 1 gang i uken og rektor ved skolen. Alle informantene er utdannet

lærere, men en av informantene er førskolelærer i bunnen. Alle informantene har også noe videreutdanning eller tilleggsutdanning.

I arbeidet med å presentere og analysere funnene fra intervjuene og observasjonene, har jeg prøvd så langt det lot seg gjøre å anonymisere informanter og skolen, slik at dette ikke kan gjenkjennes. Dette er for å bevare det etiske hensynet til informantene.

3.3. Intervju

3.3.1. Pilotintervju

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et pilotintervju med en medstudent på studiet for å bli tryggere på intervjuerrollen, men også for å sjekke at spørsmålene fanget opp det jeg var interessert i å få informasjon om. Dalen (2011, s. 30) trekker frem viktigheten av et slikt prøveintervju for å teste ut intervjuguide, rollen som intervjuer og utstyret som skal brukes. Jeg hadde på forhånd lånt en diktafon fra instituttet som jeg skulle bruke under intervjuene. Jeg fikk testet diktafonen og sjekket at den fungerte i løpet av pilotintervjuet. Vi hadde booket et grupperom og avtalte på forhånd at vi skulle gjøre intervjusituasjonene så naturlig som mulig, ved å gi gode og utfyllende svar underveis i intervjuet. I etterkant av intervjuet snakket vi sammen om erfaringer vi gjorde oss som intervjuer og informant. Pilotintervjuet varte i 30 minutter. Jeg gjorde noen små endringer av intervjuguiden i etterkant av pilotintervjuet, da jeg så at enkelte spørsmål burde bli stilt på en annen måte for å få mer informasjon og noen spørsmål som burde legges til. Dette ble lest igjennom og godkjent av veileder før de ordentlige intervjuene ble gjennomført.

3.3.2. Semistrukturert intervju

Intervjutypen som er brukt i denne oppgaven er semi-strukturert intervju. Semistrukturert intervju er et intervju der man bruker en intervjuguide med overordnede temaer og som kan inneholde forslag til spørsmål. Det er verken en lukket spørreskjemasamtale eller en åpen samtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). På bakgrunn av teori, prosjektskisse, problemstilling og forskningsspørsmål, utarbeidet jeg en intervjuguide med 14 spørsmål til rektor (se vedlegg 1) og 21 spørsmål til lærerne (se vedlegg 2), med tilhørende punkter ved behov i intervjusituasjonen. Intervjuguiden ble gjennomgått og kommentert av veileder i forkant av intervjuene. For å ikke styre svarene til informantene i gitte retninger, valgte jeg å ha relativt åpne spørsmål for å fange opp viktige aspekter og tanker hos informantene. Rekkefølgen på spørsmålene ble også vurdert i samarbeid med veileder. Det var vanskelig å

vite på forhånd hvor lenge intervjuene vil vare og hvor mye informasjon informantene ville komme med. Det var derfor vanskelig å vite hvor mange spørsmål som ville være ideelt å ha.

Erfaringene jeg gjorde meg i etterkant av intervjuene var at det var reflekterte lærere som hadde mye kunnskap, erfaring og tanker. De hadde generelt mye å komme med innenfor hvert spørsmål. Selv om det var en ny situasjon for meg å være intervjuer, følte jeg at informantene opplevde det som spennende og fint å være med og jeg følte også selv at det gikk fint. Jeg merket allikevel at jeg var tryggere i situasjonen i de siste intervjuene og klarte å løsrive meg mer fra spørsmålene enn i de første intervjuene. I etterkant ble intervjuene transkribert, som betyr at de ble gjort om til skriftlig tekst. Man gjør transkripsjoner av intervjuer for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). I arbeidet med transkriberingen brukte jeg et dataprogram som heter F4, som ble lastet ned fra universitetets sider.

3.4. Deltakende observasjon

I tillegg til 4 intervjuer benyttet jeg meg av deltakende observasjon for å få en bredere og dypere tilnærming til casen jeg ønsket å undersøke. Thagaard (2011) sier at «Når forskeren deltar på lik linje med informanten, og samtidig observerer, får hun eller han et meget godt grunnlag for å forstå den sosiale sammenhengen som personene inngår i» (s. 13). Gjennom observasjon av uteskolen, fikk jeg et bedre innblikk i hvordan denne formen for undervisning fungerer og jeg fikk en bredere forståelse for tanker og refleksjoner informantene gjorde seg omkring uteskole. Jordet (2003, s. 20) sier at «Vi må derfor gå til praksisfeltet for å avdekke hvordan uteskole egentlig fungerer. (...) Begrunnelser som har forankring i en erfart virkelighet vil ha større gjennomslagskraft enn begrunnelser som kun bygger på teori».

Det hadde vært mest hensiktsmessig å observere uteskolen en gang før jeg skulle begynne med intervjuene, for å ha et lite innblikk i hvordan uteskolen fungerer. Da kunne jeg foretatt små endringer av intervjuguiden og rettet det mot konkrete ting jeg hadde observert. Grunnet gitte tidspunkt for intervjuene lot det seg ikke gjøre å observere før intervjuene, men jeg hadde en observasjon mellom de to første og de to siste intervjuene og en observasjon etter at intervjuene var ferdig gjennomført. Jeg beholdt intervjuguiden lik til alle intervjuene, men jeg hadde fått en litt bredere forståelse for hvordan de arbeidet med uteskolen til intervju 3 og 4, noe som gjorde at jeg klarte å stille flere oppfølgingsspørsmål enn på intervju 1 og 2.

Jeg var deltakende observatør i uteskolen 2 dager og i etterkant av hver observasjon skrev jeg ned tanker og refleksjoner jeg hadde gjort meg underveis. Jeg valgte bevisst å observere uten å få ekstra opplysninger om enkeltelever eller spesielle situasjoner jeg burde fokusere på. Dette gjorde jeg for å få en mest mulig nøytral tilnærming til observasjonen og se om jeg klarte å forstå hvilke elever som hadde spesielle behov og hvordan disse ble inkludert.

Refleksjonene fra observasjonene vil bli brukt til å styrke og bygge opp under tolkninger og refleksjoner i analysen.

Erfaringer fra observasjonene:

Den første dagen jeg var med ut for å observere, var temaet luft. Elevene møtte som vanlig i klasserommet og hadde en samling der de snakket om hva de hadde lært om luft tidligere i uken, bla. om varm/kald luft, hva som skjedde og hvordan. Deretter presenterte læreren dagens eksperiment/oppgave og elevene gikk i gang med å lage fallskjerner av plastpose, garn og duplofigurer som skulle være fallskjermhoppere. Elevene ble delt inn i grupper og måtte sammen finne ut hvordan de skulle lage fallskjermen. De tegnet, diskuterte og lagde fallskjerner. Etter endt økt gikk vi opp i skogen på plassen de pleier å ha uteskole. Der fikk elevene teste ut fallskjermene de hadde laget fra ulike plasser som høye trær og fjellknauser. Etter spisetid var det frilek og deretter gikk vi tilbake til skolen og hadde en oppsummeringssamtale. Elevene skulle deretter skrive en kort rapport om eksperimentet som inneholdt hva de hadde gjort, hvordan de gjorde det og hva de hadde lært.

Den andre observasjonsdagen var litt annerledes. Da var det ikke forberedelse i klasserommet først, men vanlig klassesstime. Jeg var da i en annen klasse enn uken før. I uteskoletiden var det en mattelek med spørsmål fra ulike fag og temaer de hadde vært igjennom de siste ukene.

Det var mange fine situasjoner både i klasserommet og mens vi var ute på tur. Elevene hjalp hverandre, brydde seg, diskuterte faglig og undret seg sammen. Lærerne var oppmerksomme på elevene med spesielle behov gjennom hele dagen og fulgte de opp både i klasserommet og på tur, selv om flere av de hadde med seg barneveiledere. Det var tydelig at lærerne var oppmerksomme på tegn de skulle se etter hos elevene hvis de var utilpasse eller trengte tettere oppfølging i enkelte oppgaver eller situasjoner. Det var mye toleranse og omsorg blant elevene og mange elever tok kontakt med elevene med spesielle behov, både faglig og sosialt.

3.5. Kvalitet i studien

I forskning er det viktig å vite om resultatene er troverdige og gyldige. I kvantitativ forskning, der man studerer tall og målbare resultater, bruker man betegnelsene validitet og reliabilitet for å beskrive hvorvidt resultatene er gyldige, om man har målt det man faktisk ønsket å måle og at det kan etterprøves av andre forskere. Kvalitativ forskning ønsker å utvikle forståelsen av ulike fenomen og få frem opplevelsesdimensjonen i personers sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Selv om validitet og reliabilitet i hovedsak knyttes til kvantitative undersøkelser, er det viktig å behandle spørsmål som omhandler dette også i kvalitative undersøkelser, men at det defineres på andre måter (Dalen, 2011, s. 93). I kvalitativ forskning vil man i hovedsak fokusere på validiteten i studien, det som måler gyldigheten av tolkningene som kommer frem i undersøkelsen. Det er vanskelig å kunne etterprøve fremgangsmåten i innsamlingen og analysen fordi man ikke jobber med tall, men personers opplevelser, tanker og følelser. Det blir derfor vanskelig å måle reliabiliteten. Med tanke på reliabilitet vil det være viktigere å fokusere på forskerens rolle og omstendighetene rundt, og gi en tydelig beskrivelse av datainnsamlingen, analysen og hvorvidt studien kan etterprøves eller ikke. Ved å være tydelig i sin beskrivelse av forskningsprosessen kan man overbevise den kritiske leseren om at forskningen som er gjort er troverdig (Dalen, 2011; Thagaard, 2011).

Validiteten i denne studien anser jeg som god ettersom informantene som er intervjuet har førstehåndserfaring omkring tematikken. De kjenner elevene godt og det er informantene som planlegger, gjennomfører og evaluerer opplegget i uteskolen. Hvorvidt resultatene er generaliserbare er allikevel uvisst ettersom uteskole blir praktisert på ulike måter på ulike skoler. Resultatene blir derfor bare gyldige for den gjeldende skolen, men man kan ta med seg erfaringer fra hva som ser ut til å fungere godt og hva som kunne vært gjort annerledes. Studien er gjort så troverdig som mulig ved å vise åpenhet og konkretisering omkring metodebruk, forskerrolle og resultatfremstilling.

3.5.1. Forskerrollen

Det er viktig å gjøre rede for hvilken tilknytning forskeren har til feltet som har blitt studert. Det gjør at leseren kan vurdere kritisk om denne tilknytningen kan ha innvirkning på resultatene og hvordan resultatene er tolket. Ved å være klar på mulig subjektivitet i tolkningene kan man imøtekomme eventuell kritikk (Dalen, 2011, s. 94-95).

I kvalitative forskningsintervju er det viktig å være bevisst intersubjektiviteten som oppstår mellom forsker og informant. «Intersubjektivitet betyr ordrett «mellom subjekter», og i

samfunnsforskning omfatter begrepet hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker» (Dalen, 2011, s. 95). Det er viktig at forskeren er bevisst på hvordan informantenes uttalelser blir tolket og eventuelt fortolket og at disse uttalelsene er mest mulig nær informantens egen forståelse og opplevelse (Dalen, 2011). Andersen (2013) sier at: «Informantintervjuing er en bestemt form for sosial samhandling» (s. 128). Han sier videre at slike samtaler ofte preges av motsetninger og spenninger knyttet til ulike roller. Samtalen skal preges av profesjonalitet, samtidig som det er en sosial situasjon. Rosenblum i (Andersen, 2013) sier at: «En slik paradoksal situasjon vil ha betydning for hva som blir sagt, og hva som ikke blir sagt, og følgelig hva slags data som kan etableres» (s. 129).

3.6. Fremstilling av resultat og analyse

Det finnes mange måter å analysere intervjuer ut i fra hva man ønsker å ha fokus på. Man kan f.eks. ha temasentrerte analyser, analyser med fokus på mening, analyser med fokus på språk eller generelle analyser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 223; Thagaard, 2011). For å ikke blande for mange ulike analysemetoder har jeg i hovedsak valgt å benytte meg av Trine Anker (2020) sin forståelse av tematisk innholdsanalyse. Den har mange likhetstrekk med temasentrert analyse som Thagaard (2011) skriver om, og jeg ser det derfor som naturlig å trekke inn elementer også derifra. Tematisk innholdsanalyse og temasentrert analyse er empirinære strategier der man ser på innholdet i et spesifikt materiale og sammenligner informasjonen fra de ulike informantene. Konteksten er viktig og man ønsker gjerne å finne informasjon i det uuttalte (Anker, 2020, s. 40; Thagaard, 2011, s. 171). I slike analyser finner man begreper og temaer i materialet som man trekker ut fra sammenhengen og som danner grunnlaget for analysen. På den måten kan uventede spenninger og mønstre oppstå (Anker, 2020, s. 43). For å ivareta det helhetlige perspektivet i intervjuene, er det viktig å sette informasjonen fra de ulike informantene inn i den sammenhengen det opprinnelig var en del av. Det er også viktig å skifte fokus mellom de små enhetene og temaene og se de større sammenhengene (Anker, 2020, s. 40; Thagaard, 2011, s. 171)

I motsetning til Thagaard (2011, s. 173) som deler analysen inn i 2 faser; beskrivende og tolkende, viser Anker (2020, s. 63) til 4 faser av analysen. Fase 1 er innsamling av materialet og refleksjoner man har gjort underveis i innsamlingen. I fase 2 begynner man å systematisere materialet. Datamaterialet leses grundig og man begynner jobben med å kode og kategorisere. Som en start kan det være lurt å gå igjennom og finne ut hva man ønsker å bruke av datamaterialet og hva som ikke er relevant for videre analyse. Deretter må man prøve å

plassere datamaterialet i ulike koder som systematiserer og identifiserer meningen i de ulike utsagnene. Koding kan være induktiv og foregå nedenfra, det vil si at kodene dannes på bakgrunn av det empiriske materialet. Koding ovenfra er deduktiv og starter i forskningsspørsmål og teori. Det vanligste er likevel å bruke en kombinasjon av disse to metodene- en abduktiv analyse. Ved denne type analyse finner man i førsteomgang koder gjennom nærlesing av datamaterialet for deretter å se på disse kodene i lys av de teoretiske perspektivene. Denne analysen krever at man beveger seg frem og tilbake mellom empiri og teori (Anker, 2020). Mitt datamateriale er kodet og kategorisert etter en abduktiv måte. Jeg har studert datamaterialet og kodet det i sammenheng med teoridelen av oppgaven. Jeg kom frem til 3 hovedkategorier som analysen baserer seg på; inkludering av elever med spesielle behov i uteskolen, uteskole som læringsarena og didaktisk praksis i uteskolen. Under de 3 hovedkategoriene er det underkategorier for å gjøre teksten mer oversiktlig.

I fase 3 og 4 skal analysene skrives ut gjennom egne tolkninger og refleksjoner før det drøftes og trekkes inn teori fra teorikapitlet (Anker, 2020). I min oppgave har jeg valgt å knytte fase 3 og 4 sammen og resultatene blir presentert og tolket i lys av teorien fra teorikapitlet. Jeg har valgt å ha et eget drøftingskapittel (kapittel 5), der jeg trekker frem og drøfter noen hovedfunn fra resultat og analysedelen som knyttes opp mot forskningsspørsmålene.

3.7. Ethiske hensyn

Fokus på etiske dilemmaer og etisk behandling av informantene i studier, har fått en fremtredende plass i forskning og kvalitative metoder (Thagaard, 2011, s. 23). Det er utarbeidet et hefte fra NESH – Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, som tar for seg de ulike etiske sidene ved kvalitativ forskning som personvern, informert samtykke, konfidensialitet osv. (NESH, 2016). Personopplysningsloven som kom i 2001, setter krav til at alle forskningsprosjekter som behandler personopplysninger og benytter seg av elektroniske hjelpemidler må melde inn prosjektet til NSD – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (Dalen, 2011). Ettersom dette prosjektet er en del av et større forskningsprosjekt, var det allerede godkjent av NSD (se vedlegg 4) og jeg trengte ikke sende inn et eget meldeskjema for dette masterprosjektet.

I forkant av intervjuene fikk informantene et informasjonsskriv og et samtykkeskjema de skulle fylle ut og signere (se vedlegg 3). I retningslinjene fra NESH (2016, s. 14) står det at: «Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente

samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig».

Opptakene som ble gjort under intervjuene ble tatt opp med en opptaker som var lånt fra universitetet. Deretter ble opptakene lagret på M-området på min UiO-bruker, et sikkert sted der man kan lagre både «grønne» og «gule» data, jf. retningslinjene fra NESH (2016, s. 18). Måten datamaterialet skulle lagres på kom også frem i informasjonsskrivet til informantene. Opptakene vil bli slettet når hovedprosjektet er ferdig. De transkriberte intervjuene ble aidentifisert og sitater og utsagn fra informantene ble anonymisert og behandlet konfidensielt i tråd med retningslinjene fra NESH. «Personlige opplysninger skal vanligvis være aidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet vanligvis skal være anonymisert» (NESH, 2016, s. 16).

Sitatene fra informantene er gjengitt uten enkelte ikke-meningsbærende lyder og "småord", i den grad jeg har vært trygg på at innholdet i sitatet ikke endres.

4 Resultat og analyse

I denne studien ønsket jeg å få et innblikk i hvordan uteskolen fungerer for elever med spesielle behov. Jeg intervjuet 3 lærere som alle har jobbet med uteskole i kortere eller lengre perioder, og som det siste halvåret har jobbet systematisk med uteskole 1 gang i uken. De har alle et brennende engasjement for bruk av uteskole i undervisningen. Jeg opplevde at lærerne synes det var spennende og givende å være informanter og få snakke om temaet uteskole. I tillegg til lærerne snakket jeg også med rektoren på skolen og fikk gjennom dette intervjuet innsyn i hvordan skolen legger til rette for gjennomføring av uteskole.

For å styrke funnene fra datamaterialet og eventuelt finne resultater som motsa forskning, har jeg knyttet resultatene fra intervjuene sammen med teori fra teorikapitlet. Sitater og teori er trukket jevnlig inn i teksten, i tillegg til min forståelse av informantenes utsagn. Alle sitater fra informantene er i kursiv, uansett lengde.

I arbeidet med analysedelen kom det frem noen interessante funn som jeg vil utdype i drøftingskapitlet. De tre hovedkategoriene i analysen er sett i sammenheng med forskningsspørsmålene og teorien fra teorikapitlet. Det vil være en kort oppsummering etter de ulike hovedkategoriene.

4.1. Inkludering av elever med spesielle behov i uteskolen

4.1.1. Generelt om inkludering som begrep

Inkluderingsbegrepet er sammensatt og defineres på ulike måter. Stortingsmelding nr. 6 trekker frem 2 kriterier i sin forklaring av begrepet. For det første er den subjektive opplevelsen av å høre til et fellesskap viktig. For det andre skal alle barn og elever omfattes i et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2020).

På spørsmål om hvordan informantene forsto begrepet inkludering, var det entydige svar som kom frem, noen mer utfyllende enn andre, men at alle skal få være med og ha like muligheter, var likt hos alle informantene. De sa: *Ta med alle sammen. Alle skal med uansett. Alle skal kunne delta med den de er, i et fellesskap.* Dette samsvarer godt med hovedintensjonen om hvordan man ser på inkludering og ønsket om hvordan inkludering skal foregå. Enhetsskoletanken kan knyttes tilbake til Folkeskoleloven av 1889 og målet om at alle skulle få plass i skolen (Olsen, 2013). Tanken om at alle skal med og delta med den de er, er et ønske om hvordan det skal være. Spørsmålet er hvorvidt denne tankegangen er gjeldene i praksis. Ettersom det kom en ny stortingsmelding i 2019 som omhandler dette temaet, er det kanskje et tegn på at dagens

praksis ikke er så inkluderende som man kanskje håper og tror. En kan stille seg undrende til om dagens skole er inkluderende, eller om det i praksis kan minne mer om integrering. Strømstad et al. (2004) bidrar med interessante påstander om at når man snakker om «alle», så betyr det ofte «de fleste». Informantene var tydelige på å si «alle» i forståelsen av begrepet inkludering. I ettertid ser jeg at det kunne vært interessant å vise til påstanden til Strømstad et al. (2004) og høre hvilke tanker informantene hadde om dette, og om det er noe som har vært diskutert i teamet.

Enkelte av informantene gir inkluderingsbegrepet litt mer dybde ved å trekke frem hvordan man kan gi ulikheten plass og fremme tilhørighetsfølelsen. En av informantene sa: *..være rom for at man er ulik og at man er forskjellig, men at man har noen felles referanser som alle kan være en del av. Det at alle føler at de er en del av gruppa, det handler lite grann om hvordan elevene, eller ens egen oppfattelse også.* Dette viser direkte til det første av Blomkomiteens punkter om hvordan man forstår integrering – «tilhørighet i et sosialt fellesskap» (Blom-komiteen, 1971). Informanten trekker frem elevenes egne følelser og opplevelsen av å være en deltaker i fellesskapet, som Nilsen (2017) mener er avgjørende når man snakker om inkludering. Det å føle at man er en del av noe felles er sentralt også i andre politiske dokumenter som blant annet stortingsmelding nr.18 og 6 (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2020).

En annen informant trakk frem 2 sider av begrepet, både følelsesmessig og språklig. *For meg så er det både på et sånt følelsesnivå også er det på et mer sånt språknivå og hvordan og hva det da betyr. På følelsesnivået så betyr det at alle barn, voksne har en opplevelse av å høre til. Og på det andre, bare ordet, så handler det om at det tilrettelegges sånn at alle har en mulighet for å mestre. Og kunne få den opplevelsen av å høre til.* Tilhørighetsfølelsen kommer tydelig frem også her, men i tillegg trekker informanten frem hvor viktig det er å tilrettelegge for mestring hos alle. En annen informant sa: *vi må bare prøve å tilrettelegge og gjøre så alle føler at de har en del i...*

Informantene viser at de er bevisste og tar ansvar for å tilrettelegge opplegget slik at elevene kan føle mestring ut i fra sitt nivå og føle en tilhørighet til det sosiale fellesskapet. Tanken om tilpasset opplæring står sentralt, og det samsvarer godt med hvordan bl.a. Raaen (2012) forklarer tilpasset opplæring og hva vi kan lese om tilpasset opplæring og mestring under «Prinsipper for opplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Både den subjektive opplevelsen av å høre til og at inkluderende fellesskap omfatter alle elevene, er noe informantene er opptatt av. Det ville allikevel vært interessant å vite mer om hvordan elevens subjektive opplevelse av inkludering i uteskolen kommer frem. På spørsmål om hvordan informantene tror elevene med spesielle behov opplever uteskolen, svarte en av informantene:

Det tror jeg det bare er de som kan svare på og kanskje bør man være flinkere til å stille elevene de spørsmålene. Det vet jeg ikke om lærerne gjør. Jeg tenker at lærerne ser bare hva som funker, sånn at uttrykker barnet en eller annen form for glede, ser de barnet i aktivitet sammen med de andre. Men jeg tror aldri vi har spurt barna hva de synes...

4.1.2. Faglig og kulturell inkludering

Den faglige og kulturelle dimensjonen er en av tre dimensjoner Nilsen (2017) trekker frem i sin forståelse av inkludering. Denne dimensjonen viser hvordan læreren tilrettelegger og klarer å se de ulike behovene i klassen. På spørsmål om hva lærerne kan gjøre for å fremme inkludering i uteskolen, kom det frem at uteskolen gir muligheter for varierte opplegg som passer for alle. En informant sa: *jo, det er nok mest det jeg tenker på, at det er opplegg som er relevante og givende for alle elevene, også for de med spesielle behov, på hver sin måte. Kunne lage opplegg, hvor alle, det er jo det optimale, hvis du klarer å lage og gjøre ting som alle kan være med på, men samtidig har elementer som gjør at det blir utfordrende for alle. Det er.. idealet. Det er jo ikke alltid man får det til helt, men ofte så får man det til.* En annen informant trakk frem mestringsfølelse og oppgaver som gir eleven noe å strekke seg etter, på spørsmålet om hvordan man kan fremme inkludering i uteskolen: *...det er jo å finne ut hva det er de liker og strekke dem litt, hva er det du faktisk kan? Hva er det du får til? Positiv upbacking. Disse små trinnene som du skal mestre hele tiden og gi mestring og ha fokus på at du fikk det til, du fikk det til, ikke sant? Nå kan du det, nå gjør du det. Så det er jo veldig sånn tett oppfølging.* En annen informant svarte dette på det samme spørsmålet: *Det kommer jo an på problematikken, selvfølgelig, men det er jo som jeg snakket litt om. For min del nå, så er det jo å gjøre det så forutsigbart som mulig, sånn at man vet de klare rammene og at barnet er klar over de ting som skal foregå. Og hvilke voksne som er tilstede, så han vet hvem han kan henvende seg til. Har du fått med deg alt du trenger? Hva mer skal du ha med deg? (...) Og gruppene er, hvis vi skal ha gruppearbeid, så er de gitt på forhånd, men de gis også igjen når vi kommer ut, så de gis dobbel opp, så vi er forberedt på det. (...) det er jo så individuelt, det kommer så veldig an fra barn til barn. (...) Igjen, det kommer alt an på oppgaven, men jeg vil alltid, uavhengig faglig, ikke faglig, alltid gi denne eleven en trygg person i gruppa si. Jeg har alltid en sånn, jeg vet at dere er en god match, det har jeg alltid. Det er tydelig at informantene har reflektert rundt tematikken, men at det er veldig individuelt hvordan det fungerer hos den enkelte elev.*

På skolen og i klasserommet kan det virke enklere å tilrettelegge undervisningen på en god måte ettersom man har flere rom tilgjengelig og man kan tilrettelegge opplegget ut i fra dagsformen til eleven. En av informantene sa: *Det hender jo at dagsformen er sånn at det vi gjør, det må kanskje en elev gjøre ute av klasserommet, på et grupperom.* I naturen har man ikke de

oppdelte rommene som man har inne og det kan derfor oppleves vanskeligere å tilrettelegge en-til-en undervisning. Jordet (2009) problematiserer denne tankegangen og viser til senere års forskning som viser at bruk av uteklasserom skaper muligheter til å iscenesette opplæringen i ulike fag i større grad enn i klasserommet inne. Denne varierte opplæringen danner grunnlag for tilpasset opplæring. Men det krever riktig organisering og en forståelse av at det tar tid å innarbeide. Det handler om å se mulighetene for å tilpasse undervisningsopplegget til den enkelte elev på uteskoleområdet.

Ulike diagnoser gir ulike utfordringer. En av informantene sa: *Han ene har jo det med Tourettes og ADHD- det er jo vanskelig å samarbeide. Og med den lille PU'en (psykisk utviklingshemming) og epilepsi så er det jo vanskelig å følge med faglig. Han er jo mye svakere faglig enn det de andre er, så hvis du har temaer, naturfagtemaer og skal svare på ting og sånn, eller du skal regne fort på oppgaver. (...) Så det er klart det er utfordringer, det er det, men det er det jo i klasserommet og. Det informanten sier samsvarer med det den andre informanten trakk frem i forhold til tilpasning av undervisningen til enkelteleven. Informanten vinkler det allikevel litt annerledes og sier at det finnes begrensninger både ute og inne for elevene med spesielle behov, men at de faglige utfordringene avhenger av hvilke spesielle behov elevene har. På den andre siden kan uteskolen bidra til at utfordringene elevene møter i klasserommet blir mindre tydelige i uteskolen. Dette kommer frem hos en av de andre informantene: *...et barn med ADHD da, som hadde store vansker med å holdes, reguleringsvansker, vanskelig bare med det å sitte på en stol. Så tenker jeg at, da er jo uteskolen bare helt fantastisk, for du kan få lov til å løpe og det er greit, innenfor klasserommet så kan du ikke få lov til å løpe.* Jordet (2009) trekker frem alle mulighetene uteskolen gir til å tilpasse opplegget enten individuelt, i grupper eller i plenum. Det handler om å se hvilke muligheter uteskolen kan gi for den enkelte elev.*

Vygotsky's teorier om begrepsinnlæring og hvordan man kan bruke uterommet til faglig arbeid, bygger opp under hvorfor bruken av uteskole er så sentralt i undervisningen (Jordet, 2010). En av informantene viste til ulike fag som er sentrale å bruke når man er i naturen: *Så tenker jeg også hvordan bruke naturen ute i forhold til fag. Da tenker jeg mest knyttet opp i forhold til alt som handler om bokstaver, lesing. Nå kommer naturfagen mer inn i det, men også at det kan brukes i forhold til matematikk.* En annen informant viste også til ulike måter å jobbe med fagene i uteskolen: *Vi prøver å passe på at vi trekker inn ulike fag til ulike tider. Vi har, og det er litt sånn grunnideen i det, når vi har tema, okei, hvilke fag har vi inn? Til å begynne med i høst, når vi ikke hadde noe klart tema, så hadde vi allikevel med oss for eksempel en mattebingo, vi hadde klokkeorientering, vi hadde mye quizform, natursti med faglige temaer som vi hadde vært innom i klasserommet for eksempel. I stedet for ukeprøve eller ukequiz, så hadde vi det ute i stedet. Men det er*

klart det er mye naturfag som kommer inn. Her viser informantene en forståelse av hvordan uteskole kan brukes innenfor mange fag. For at uteskolen skal kunne fortsette å være en sentral del av undervisningen, er det viktig at lærerne og ledelsen på skolen kan og vet hvordan fagene kan jobbes med ute og tilpasses til den enkelte elevens behov.

4.1.3. Sosial inkludering

Den sosiale dimensjonen er den andre dimensjonen Nilsen (2017) trekker frem i sin forståelse av inkludering. Denne dimensjonen går ut på i hvilken grad elevene omgås, arbeider og lærer sammen. Elev-lærer relasjonen er også sentral. En av informantene sa dette om uteskole og muligheten for å jobbe med sosial kompetanse: *Her kan barn leke med hverandre på en annen måte. Jeg tenker sånn, ute er det mye lettere å drive med inkludering enn det er mulig å gjøre i et tradisjonelt klasserom. Det bygges jo klasserom fremdeles sant. De skal sitte på pulter og det er ikke så lett å få til variasjon innenfor de rammene, det kan man gjøre ute.* En annen informant trakk frem noe av det samme: *..få andre rammer, gå på tur, være ute og det der med at elevene har muligheten til å interaktere med hverandre på en annen måte enn det som kanskje er standard skole eller standard klasserom og veldig styrt undervisning. Det blir jo på en måte litt friere enn å være i et klasserom, tenker jeg.* Informanten viser at uteskolen gir andre muligheter til å være sammen på enn man er i klasserommet, der ting er mer styrt og fastsatt. Informanten trekker frem uteskolen som en friere arena der det ikke finnes en standard for hvordan det skal være, noe som kan være positivt for elever med spesielle behov. På den andre siden sa den samme informant: *jeg tenker jo den største utfordringen jeg ser er å få med min elev i lek med de andre. Noen ganger så ser man at det går bra, at man lykkes. Andre ganger så klarer man ikke det. Men det krever jo at det er voksenperson som er med og veileder og tar initiativ, for at man skal få det til. Jeg har enda ikke opplevd at det er de andre elevene som har gjort at det ikke har funka, da er det jo mer dagsform og vær har mye å si..* Uteskolen kan med andre ord skape muligheter for mer interaksjon mellom elevene, men for elever med spesielle behov, kan det også være vanskeligere og kreve mer nærvær av voksenpersoner som kan veilede i ulike situasjoner.

Sigstad (2017) snakker om de signifikante/betydningsfulle andre, som kan være medelever, lærere eller andre voksne. I relasjonsbygging og den subjektive opplevelsen av å være sosialt inkludert, er vennskap og behovet for å ha betydningsfulle andre, svært viktig. En informant trakk frem dette: *...man kan lage, bestemme hvem som skal leke sammen, lage vennegrupper, eller lekegrupper og man kan. Det er jo egentlig mest det der, at man har tett oppfølging på uteskolen sånn individuelt, en til en. (...).* I relasjoner kan det være ulike oppfatninger av relasjonen og for elevene med spesielle behov kan det av og til være vanskelig å vite hvem som er deres

betydningsfulle andre. Noen elever er gode på å ta med elevene med spesielle behov i lek og relasjonene mellom elevene oppleves likeverdig. Men relasjoner mellom elever med og uten spesielle behov kan også oppleves belastende og skape uheldige maktforhold, hvis ikke de voksne er oppmerksomme og følger med på balansen i denne relasjonen. En av informantene snakket om dette: *...litt avhengig av hvordan gruppene blir satt sammen, selv om jeg bruker barn som jeg vet er greie å samarbeide med - men nå har jeg en fantastisk klasse så det er liksom ikke noe problem, men man må ikke slite dem ut heller, ikke sant. For det kan være krevende å samarbeide med barn som ikke alltid er på nett med deg.* En annen informant ga også en god beskrivelse av det å være en betydningsfull annen og følelsen av å høre til i et fellesskap: *...du hører til noen steder, du kommer til klassen din, du opplever deg trygg, du opplever at noen ser deg, bryr seg med deg. Og det kan også være å bry seg med deg, at noen setter: "Stopp! Den streken går du ikke over".* Å vise tydelige grenser for hva som er greit og ikke greit, er med på å skape forutsigbarhet og trygghet for elever med spesielle behov, men også for elever uten spesielle behov.

Undervisning utenfor klasserommet skaper gode muligheter for sosial samhandling mellom elevene ettersom aktivitetene i uteskolen ofte består av samarbeidsoppgaver (Jordet, 2010). Gjennom intervjuene og med bakgrunn i observasjonene, var det tydelig at uteskoleopplegget i hovedsak bestod av gruppeaktiviteter. Gruppesammensetning var noe flere informanter trakk frem i forbindelse med inkludering av elever med spesielle behov i uteskolen. En sa: *Det er noe jeg tror vi alle sammen har bak øret hele tiden, for å passe på. Vi skal ha det som tema, hva slags gruppe skal vedkommende, altså noe så enkelt som at hvilken gruppe skal personen på?* En annen informant sa: *jeg ser veldig mye gruppesammensetningen og sånn, fordi det er ikke ting som er for krevende foreløpig og at man spiller på barn som de har gode relasjoner med.* En tredje informant trakk frem dette: *jeg har jo det i tankene, hvem er det bra, lurt at de forskjellige kommer på gruppe med? Altså gruppesammensetning.* Disse sitatene gjenspeiler inntrykket jeg fikk under observasjonene. Det var nøye planlagte grupper og elevene var tydelig vant med å jobbe i gruppe og diskutere seg frem til løsninger.

Gruppeoppgaver i uteskolen kan bidra til å utjevne forskjeller mellom elever ettersom oppgavene i stor grad baserer seg på å undre seg og diskutere seg frem til mulige løsninger, uten at det finnes verken riktige eller gale svar. Elever som ikke er like teoristerke kan bidra på andre måter og vise andre evner og de kan oppleve mestringsfølelse på ulike måter (Jordet, 2010). Denne tankegangen kom frem hos en av informantene: *Men vi jobber at du skal, det er ikke sånn førstemann til mål, men gruppa må være samlet. Egentlig så er de med på akkurat det samme som alle de andre, foreløpig, men, man skal kanskje tenke sosial kompetanse i første, så man*

ikke kjenner på at, eller spesielt den ene da, ikke kjenner på at han ikke kan ting og får til ting. Det å skape gode relasjoner mellom jevnaldrende med og uten spesielle behov er det man ser på som optimalt og ønskelig så langt det lar seg gjøre (Sigstad, 2017). Å legge til rette for å skape disse gode relasjonene er viktig og fokus på gruppetilhørighet og samarbeid fremfor prestasjon, er helt sentralt i arbeidet for sosial inkludering av elever med spesielle behov.

En annen informant vinklet den samme tematikken mot å fokusere på hvordan det jobbes med medmenneskelighet og hvordan uteskolen kan bidra til at elevene kan finne måter å løse ting på sammen, uten at læreren kommer med konkrete svar eller løsninger. Informanten var også tydelig på at det å ha fokus på sosial interaksjon og være gode medmennesker overfor hverandre er den mest faglige begrunnelsen for å ha uteskole. *Det å trene på å bli gode mennesker rett og slett, det å være en del av et fellesskap, det å være en del av en sosial gruppe. Det å forholde seg til andre uten at læreren har satt veldig sånn strikte rammer for hvordan man skal gjøre det, som er mye lettere å gjøre i et klasserom. Ikke sant? Det å ta hensyn til hverandre, ja, generell sosial, sånn interaksjon da, med hverandre, tenker jeg jo er en av de ALLER viktigste begrunnelsene for å ha, som faglig begrunnelse for å ha uteskole.* Dette viser viktigheten av å tenke sosial inkludering som grunnmur for all annen læring.

4.1.4. Organisatorisk og fysisk inkludering

Når man snakker om den organisatoriske og fysiske dimensjonen av inkludering handler det om hvorvidt elevene er inkludert fysisk i klasserommet, på skolen og i uteskolen og hvordan skolehverdagen er organisert (Nilsen, 2017). I løpet av tiden informantene har jobbet med uteskole, har de klart å innarbeide gode rutiner, klare tanker omkring gjennomføring og hvordan opplegget skal tilpasses slik at elevene med spesielle behov skal kunne delta på lik linje med de andre elevene. For at dette skal kunne gjennomføres er de blant annet avhengig av nok voksenressurser. På spørsmål om hvor mange voksne som er med når det er uteskole, svarte en av informantene: *Vi er tre kontaktlærere, og 2 barneveiledere.* Det er med andre ord ikke med noen spesialpedagog de dagene det er uteskole, men barneveiledere. Behovet for nok voksenressurser ble trukket frem hos 2 informanter. Den ene sa: *...har med nok voksenressurser for å sikre de barna som vi jobber for at skal inkluderes.* En annen informant sa: *Ja, jeg kan ikke gå uten å være to (voksne).* Informanten er avhengig av at det er med en ekstra voksen for å kunne gjennomføre uteskole for sin klasse, på grunn av utfordringene til en av elevene med spesielle behov. En annen informant sa: *Derfor er det viktig å ha nok bemanning. For elever som har fysiske handikap, så vil det være utfordringer og jeg tenker det må bare løses ut i fra hva slags type handikap eleven har, men det må, det må jo tenkes på.* Dette kan med andre ord

varierte fra klasse til klasse og fra år til år, men det er viktig at det tenkes på og vurderes jevnlig. Nok voksne er en viktig faktor for å legge til rette for at inkludering kan finne sted både sosialt, faglig og organisatorisk.

Det er ulikt hvor mye de enkelte elevene med spesielle behov har tilrettelagte tilbud på eget grupperom, enten en til en eller i mindre gruppe. I uteskolen er derimot alle elevene med. Den organisatoriske og fysiske dimensjonen av inkludering vil derfor være noe annerledes i uteskolen enn i klasserommet. En informant trakk frem utfordringer med å legge til rette for individuell oppfølging i uteskolen som igjen kan påvirke elevens motivasjon. *...de aktivitetene vi gjør på uteskolen, der må du enten være med eller så er du ikke med, det finnes på en måte ikke, det er vanskeligere kanskje å gjøre det helt individuelt. Så det er jo mer utfordrende for barneveiledere og lærere å klare og motivere og klare å få han med på de aktivitetene vi skal gjøre og det å forstå aktivitetene.* Et interessant funn er at denne informanten også trakk frem i løpet av intervjuet at idealet var å klare å lage opplegg som var tilpasset den enkelte elev. En kan stille seg undrende til hvorfor informanten ikke er konsekvent i sin oppfatning av hvordan den individuelle tilpasningen i uteskolen fungerer. Grunnen til dette kan være flere. Det kan tyde på at det er et stort ønske å få til god tilrettelagt undervisning og individuell oppfølging i uteskolen, slik man får til i klasserommet, men at det kan være faktorer som spiller inn og kan gjøre det mer utfordrende innimellom. Ytre faktorer som vær, temperatur, uteskoleområdet og lignende, men også dagsform kan påvirke motivasjon og deltakelse hos enkelteleven. En informant sa: *...regner det så er det vanskeligere med alt. Er det sol og pent vær, så går det ofte litt lettere, altså det er så mange faktorer som spiller inn. Krangler man med lillesøster om morgenen, så kan det ha, har jo det påvirkning på resten av den skoledagen.* Jordet (2009) hevder på sin side at uteskolen gir mer rom for varierte opplegg enn det klasserommet gjør, selv om klasserommet er interiørmessig ryddig og oppleves oversiktlig. Uteskolen vil på mange måter kunne favne bedre over de ulike utfordringene og man kan tilrettelegge på en bedre måte enn i klasserommet. Det handler om å se mulighetene fremfor begrensningene i uteskolen, men man må kjenne elevene og vite hvordan man skal møte utfordringene hos den enkelte.

En annen ting som en av informantene nevnte og som er sentralt for at uteskolen skal oppleves bra, er å lære elevene om riktig valg av klær, mat og hvordan man skal holde varmen. Informanten sa: *Altså det er mye læring i det, lære å kle seg, lære å ta med seg riktig mat, lære å ta med seg og holde votter varme, altså alt fra the basics til det at vi skal faktisk gjøre forsøk ute i skogen, eller ha storyline om steinalderen for eksempel.* Jordet (1998) mener at hvordan barna er kledd er helt avgjørende for hvordan opplegget vil fungere ute. Dette samsvarer godt med

det informanten sa om hvordan «the basics» danner grunnlaget for hvordan det faglige opplegget i uteskolen vil fungere. Det kan være med på påvirke hvordan den organisatoriske delen av inkluderingen kan foregå. Dette punktet gjelder ikke bare elever med spesielle behov, det kan også gjelde resten av elevgruppen og er sentral med tanke på hvordan stemningen i gruppen kan være i løpet av uteskoledagen.

For at alle skal ha mulighet til å komme seg til stedet der uteskolen er, må man ta hensyn til de motoriske og fysiske forutsetningene til de enkelte elevene. Det var ingen av elevene med spesielle behov i denne studien som hadde motoriske utfordringer, men lærerne var allikevel bevisst på å ikke legge opp til for lange turer slik at alle hadde overskudd og energi til opplegget i uteskolen. En informant sa: *Også er det jo sånn, her er det heller ikke så langt å gå, det er ikke sånn at vi går og går, så det er ikke noe gøy når vi kommer fram. Du har mye energi igjen når du er framme, det tenker jeg også er viktig, at det ikke er bare for å gå på tur.* En annen informant sa dette om organisatorisk tilrettelegging for elever med spesielle behov: *alle behov, jeg tenker sånn, elever med spesielle behov, det er jo og de som har bevegelseshemminger. Vi har ingen elever i dag med bevegelseshemming, dermed så har man ikke trengt å legge opp til det.* Elever med spesielle behov er som Sjøvik (2007) sier, en uensartet gruppe der hvert individ er unikt og der det ikke kan være absolutte kriterier for hvordan undervisning og opplegg skal tilrettelegges. Dette må vurderes i hvert enkelt tilfelle. Det vil derfor være ulikt hvordan man må tilrettelegge uteskoleundervisningen fra år til år, ut i fra hvilke elever man har. På tross av det, er det viktig å tenke igjennom ulike utfordringer og tanker man har omkring gjennomføring av uteskole. For at den organisatoriske og fysiske dimensjonen av inkludering skal kunne være tilstede og fungere godt, er det viktig at lærerne er trygge i sin rolle og lager opplegg og tilrettelegger uteskolen slik at det er mulig for alle elevene å være med, uansett behov.

En av informantene trakk frem viktigheten av å utvikle en plan for uteskolen, slik at det er lettere for en eventuell ny lærer å sette seg inn i hvordan uteskolen fungerer og for at uteskolen skal kunne videreføres selv om enkeltlærere slutter. Dette blir ikke nevnt blant de andre informantene. Informanten sa: *Jeg ser jo at vi må utvikle en plan. Fordi at forsvinner noen av de folkene her, så kan uteskole forsvinne og.* Videre sa informantene: *dette her er plassert hos enkeltlærere og jeg kan skjønne hvis noen av dem forsvinner fra skolen, så er det ikke sikkert at dette fortsetter, med mindre vi setter det inn i et system. Men det krever at den voksne som tar med seg barn ut, må være interessert i natur, må være interessert i lek. Kan noen ting som er praktisk og som kan trekke det også inn i noe faglig. Det kan ikke alle lærerne og derfor må vi være veldig bevisst på dette*

når man skal sette sammen team. Informanten trakk frem flere viktige poeng. Det er blant annet viktig å sette uteskolepraksisen i system for å kunne dokumentere faglig hva man gjør, men også for å kunne videreføre praksisen til andre lærere.

Viktigheten av at lærerne er motivert og har et ønske om å drive med uteskole kom frem i intervjuene. Dette kan følges opp på flere måter. Det kan lages egne planer og idébøker, eller finne ferdige opplegg som for eksempel «Den naturlige skolesekken» (Naturfagsenteret, 2009) og nettsider som www.norskfriluftsliv.no (NorskFriluftsliv, u.å.). Dette kan være til hjelp for å sette ting i system og få nye ideer til måter å jobbe på. I arbeidet med uteskole handler det ikke om at lærerne må kunne alt om natur og uteliv, men de må være interessert i å undre seg, diskutere og finne løsninger på ting man møter i uteskolen. Dewey referert i Jordet (2010) snakker om sammenhengen mellom erfaringsbasert læring og teori, hvordan elevene erfarer teorien i den virkelige verden. Organiseringen av uteundervisningen vil med andre ord basere seg mer på hva elevene erfarer og hvordan læreren møter undringen og interessen hos elevene. Gjennom samhandling mellom elev og lærer vil man kunne skape gode læresituasjoner uten at læreren nødvendigvis har fasisvaret.

Oppsummering av delkapitlet:

Det kom frem mange interessante resultater innenfor dette temaet. Informantene virket reflekterte og hadde mange tanker innenfor de ulike områdene av inkludering. Alle informantene har en tydelig tanke om at inkludering innebærer alle, og at det skal tilrettelegges slik at elevene føler tilhørighet og mestring. Det kan virke som informantene synes det er lettere å jobbe med sosial inkludering enn faglig inkludering i uteskolen. Grunnleggende faktorer som nok voksenressurser, vær, temperatur og riktig bekledning virket avgjørende for hvordan man kunne jobbe med inkludering i uteskolen.

4.2. Uteskole som læringsarena

4.2.1. Generelt om uteskolen

Begrepet uteskole er relativt nytt i Norge, men det har blitt drevet ulike former for uteskole opp igjennom tiden (Jordet, 2010). Å flytte klasserommet ut og drive uteskole er en måte å benytte seg av varierte læringsarenaer og bidra til at elevene får livsnære og praktiske erfaringer som fremmer innsikt og motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Lærerne som ble intervjuet har drevet med uteskole i kortere eller lengre tid og de virket bevisste på hvordan de forstod begrepet. Rektoren hadde ikke selv drevet med uteskole, men hadde likevel mye tanker omkring temaet. På spørsmålet om hva de forstod med begrepet

uteskole, var det mange reflektere og utdypende svar. En av informantene knyttet først og fremst uteskole til skogen og viktigheten av faglige opplegg, i tillegg til frilek: *Det er i hvert fall at man er ute, og helst ute i skogen. Det er jo rammene, helst ut i skogen, også tenker jeg at det skal være noe mer enn bare ut i skogen og lek. Det skal være lærerstyrt opplegg og eller pedagogisk opplegg, men det skal og være frilek for elevene, så det er en kombinasjon.* Skolefokuset i uteskolen ble også trukket frem hos en av de andre informantene. *Det jeg forstår med ordet uteskole er jo retten og sletten skole ute. Sånn veldig enkelt forklart, enkel forståelse tenker jeg. Altså det er mange som tror at det bare er tur, ut på tur og bål og kos og det er det. Men når du tar med ordet, begrepet skole så får det en annen tyngde og da får det en annen betydning og da får det en annen forpliktelse også tenker jeg, i forhold til uteskole.* Forpliktelsen om å ha med skolefokuset, er et viktig poeng i arbeidet med uteskole.

Jordet (1998) trekker frem sammenhengen mellom inne- og uteaktiviteter i sin definisjon av uteskole og hvordan skolefagene gjøres virkelige gjennom opplevelse i uterommet. Videre er Jordet (2010) tydelig på at uteskolen dreier seg om mer enn å flytte klasseromsundervisningen ut. Man må ta i bruk ressurser og iboende muligheter man finner ute. En større forståelse av hva uteskolen er, som informanten trakk frem, er viktig for å fremme uteskolen som en fullverdig læringsarena. Den samme informanten var tydelig på å se sammenhengen mellom undervisningen i klasserommet og i uteskole som en helhet: *Det er jo det å prøve og få med seg klasserommet ut og få det med seg tilbake igjen. Jeg tenker jo som så at, da vil jo uteskolen miste litt av poenget sitt, hvis du ikke tar det med deg tilbake igjen eller hvis du ikke filosoferer rundt det du driver med ute, da vil det bare bli tur. Så jeg tenker, skal du ha uteskole, så må du bruke det i begge steder, da må du bruke tematikken både inne og ute.* Dette samsvarer helt med hvordan Jordet (2010) forklarer relasjonen mellom aktiviteten i og utenfor klasserommet som svært viktig for elevenes læring. Man må skape en komplementaritet og ikke motsetning mellom undervisningen som foregår inne og ute. Dette kan bidra til begrepsinnlæring som baserer seg både på teori og erfaring.

En av de andre informantene vinklet uteskole mer mot bruken og nytteverdien av naturen og fokus på bærekraftig utvikling. *Du skal lære respekt for naturen, du skal lære deg å ferdes i naturen og du skal lære deg å nyte det tenker jeg. Og at du kan bruke den til veldig mye forskjellig, ikke bare å gå på tur frem og tilbake. Også lære litt nytteverdien av naturen.* Dette viser en bevissthet og holdning som er helt sentralt i arbeidet med uteskolen.

En annen av informantene viste til Kunnskapsløftet og fagfornyelsen som viktige bidrag for å gi uteskolen en sentral plass i opplæringen, både faglig og sosialt. Informanten sa: *I dag vil det*

være mye bedre, enklere å begrunne uteskole faglig enn for eksempel 5-10 år siden. Det har med Kunnskapsløftet å gjøre og nå i fagfornyelsen, så gir den mange anledninger til å begrunne det faglig. Det handler om ivaretagelse av natur, det handler om kjennskap til natur, og fremfor alt er det lagt *VELDIG* stort vekt på skolens ansvar i forhold til sosial kompetanse. Ut ifra det informantene sier, kan det virke som at fagfornyelsen kan gjøre det enklere å begrunne uteskolen faglig.

En av informantene trakk frem erfaringer med bruk av uteskole fra tidligere og hvordan Kunnskapsløftet hadde ført til at bruk av uteskole ble vanskeligere å gjennomføre med kravene om kunnskapsmål: *...også kom jo K-06 og da ble det jo mye mindre tid til å være ute. (...), vi ville gjerne beholde det, men så ble du så stressa på å nå alle kunnskapsmåla, er det nok læring i dette her?* Informanten sa på et senere tidspunkt i intervjuet: *..vi setter jo opp mål relatert opp mot forsåvidt K-06 enda, men at vi finner kompetansemål og kunnskapsmål som vi skal eller kan nå.* Det kan virke som informantene opplevde at innføringen av Kunnskapsløftet bidro til at klasseromsundervisningen skulle få et større fokus, men at informantene har blitt litt mer avslappet til hvordan det skal jobbes med målene i Kunnskapsløftet nå. Fagfornyelsen, som den andre informantene henviser til, er også et viktig bidrag til å begrunne bruk av uteskole som læringsarena.

Uteskole er en læringsarena på lik linje med klasserommet og kan bidra med nyttig, viktig og annerledes kunnskap. Formidling og videreføring av kunnskap og kultur knyttet til natur, mener Munkeby og Fiskum (2014) er helt sentralt og det er i tråd med informantenes forståelse og tanker omkring uteskole og bruk av naturen som læringsarena. Informantene var tydelig på at elevene skal få en bred kjennskap til naturen og alle bruksområdene den gir. Fokuset på lek og motorisk trening ble også trukket frem som viktige punkt i forståelsen av uteskole. En informant sa: *Det er veldig lekeinspirert, etterhvert så endrer det seg ikke med at leken skal bort, men hvor viktig det rett og slett er å være ute å gå i kupert terreng, ja, for det er det ikke så mange barn som har trening på i dag.*

På spørsmål om hva informantene tenker om uteskole for elever med spesielle behov, svarte en informant: *Jeg tenker at det er veldig positivt. Men det kommer helt an på spesielle behov, for dette her er jo barn som går selv og har sosial kompetanse og har venner i klassen foreløpig og, så det er jo på en måte, de er en del av gjengen.* Denne informantene trakk frem at hvilke spesielle behov elevene har, kan være en faktor for hvordan uteskolen oppleves for disse elevene. Informantene trekker også frem at foreløpig er de en del av resten av klassen, men at dette kan forandre seg når elevene blir eldre. En annen informant svarte dette på det samme spørsmålet: *Jeg tror det er positivt. Det er utfordrende, veldig utfordrende og til dels så vil det nok sprengte noen grenser for*

noen av dem fordi at de har de problemstillingene de har. Men jeg har veldig troa på det. Det er jo en annen måte å gjøre ting på. (...) vi lar vedkommende få utfordre seg selv innenfor de grenser vi kan, og en av de er jo å ta klasserommet ut, noe som ikke er så forutsigbart og trygt. Men allikevel så er det forutsigbart for det er oss, på en måte. Og det er jo som jeg sa innledningsvis også, at jeg tror at det er en annen læringsarena, en annen måte å oppleve læring på. Informanten trakk frem at selv om det kan være utfordrende og vanskelig på mange måter, så er det positivt og en trygg læringsarena å utfordre seg på. Setningen «Men jeg har veldig troa på det» er en viktig, grunnleggende og avgjørende holdning i møte med elever med spesielle behov i uteskolen. Hvis ikke læreren har tro på at dette vil fungere vil man heller ikke se mulighetene som uteskolen gir. Informanten viser til at det er en trygghet med at eleven er sammen med medelevene og lærere elevene kjenner godt. Den overordnede delen av læreplanen fremhever nettopp denne tryggheten med tydelige og omsorgsfulle voksne som i samarbeid med elevene utvikler trygge læringsmiljø som fremmer læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

4.2.2. Lærerenrollen i uteskolen

Læreren har en sentral rolle i all type undervisning, både i klasserommet og i uteskolen, og er helt avgjørende for elevenes læringsutvikling. Stortingsmelding nr. 11 fremhever viktigheten av faglig sterke lærere som er fleksible og som er gode på å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, også elevene med spesielle behov (Kunnskapsdepartementet, 2009). En av informantene trakk frem fokuset på elevene med spesielle behov i planlegging av undervisningen: *Du har dem jo uansett, så har du de barna med spesielle behov bak øret hele tiden, i all din planlegging.* Informanten viser at det ikke er snakk om tilrettelegging innimellom, det gjelder hele tiden. Disse elevene er alltid tilstede i tankene når undervisningen skal planlegges og må gjelde like mye i planlegging av uteskolen som i klasserommet.

Dewey i (Jordet, 2010) mener at lærerens rolle handler om å se sammenhengen mellom erfaring og læring og veilede elevene i læreprosessen. Gjennom intervjuene og observasjonene som ble gjort, kom det tydelig frem at informantene viste tydelig klasseledelse, både i klasserommet og i uteskolen. En av informantene sa: *Jeg har jo den samme rollen, det er jeg som styrer, skal styre dem og passe på dem. Det er jeg som tar valg for dem der hvor jeg skal gjøre det. Jeg har jo på en måte, selv om man går ut så kan du ikke legge igjen god klasseledelse i klasserommet, det blir jo ikke noe vellykket.* Ser man på forholdene som Hattie kom frem til i sin metastudie, ser vi at måten læreren evner å lede klassen og håndheve regler er en av de fire viktigste (Lyngsnes & Rismark, 2017). God klasseledelse er helt grunnleggende,

også i uteskolen, for at elevene skal ha best mulig læringsutbytte. Dette samsvarer helt med informantens syn på god klasseledelse.

Relasjonen mellom lærer og elev er også viktig for elevenes læringsutbytte (Lyngsnes & Rismark, 2017). Ved å være tett på elevene vil man kunne være mer tilstede og veilede elevene der det er behov for det. Flere av informantene trakk frem dette og at rollen som lærer i uteskolen dreier seg mye om å støtte elevene i ulike situasjoner. Det være seg å hjelpe dem å holde varmen, gi dem gode kunnskaper om hvordan man ferdes i naturen og lignende. Ønsket om å gi elevene gode uteopplevelser var tydelig tilstede hos flere av informantene. *De trenger meg til å holde varmt og de trenger meg til hjelp å grille og som sånn sikkerhetsansvarlig kan du si.* En annen informant sa: *jeg er en som er rundt og går og titter og hjelper og støtter egentlig.* Jordet (2011) trekker frem at for å lykkes som lærer i uteskolen, må man vise seg som en empatisk og nærværende pedagog og leder. Han mener også at rollen som «stillasbygger» er enklere ute enn inne. Det handler om å kjenne seg selv, sine egne sterke og svake sider og kjenne behovene, utfordringer og hvilke muligheter man kan spille på hos den enkelte elev (Jordet, 2011).

Det å komme ut fra klasserommet og gjennomføre undervisningen ute, kan oppleves ulikt blant lærere. For noen kan det føles mer stressende ettersom man ikke har de faste rammene som man har i klasserommet og som Jordet (2011) trekker frem, kan lærerne fremstå som usikre i møte med den moderne og autonome elevrollen. I tillegg skal lærerrollen generelt, men kanskje spesielt i uteskolen, gå fra være mer formidlende til å bli mer veiledende (Buaas, 2009). For andre kan det oppleves mer befriende å komme ut og gjennomføre undervisningen ute. En av informantene sa: *Jeg tror kanskje jeg oppfører meg litt annerledes ute i skogen, hehe. Men rollen min som lærer og voksen, den tenker jeg jo ikke er noe annerledes. Man har jo på en måte de samme tingene man jobber med på uteskole, men jeg lar meg påvirke av å være ute jeg også, så jeg liker jo det. Det blir jo en annen stemning, og om jeg kanskje tar ting annerledes litt sånn ubevisst, det kan jo hende, men det har jeg egentlig ikke reflektert noe særlig over.* Informanten viser at rollen som lærer og voksenperson ikke endrer seg med å ha undervisningen ute, men at personlige interesser kan være med å påvirke hvordan læreren oppleves. Ross referert i Buaas (2009) trekker frem hvordan engasjementet og at man liker det man holder på med, som viktig for å klare å være til stede og dvele ved øyeblikkene sammen med elevene. Dette kom kommer frem hos en av de andre informantene også: *Men så er det jo fremdeles, jeg må fremdeles være klasseleder, jeg må fremdeles gi de klare beskjedene om at nå er det sånn, nå er det sånn og sånn. Så egentlig så er jeg vel ikke, jeg er fremdeles klasseleder, selv om vi er ute eller selv om vi er inne. Ja,*

*jeg har egentlig ikke tenkt over det, men jeg er nok det altså. Selv om dette ikke er noe informantene tenker over i det daglige, er det likevel interessant å høre deres refleksjoner rundt temaet og bevisstgjøre dem på hvilke tanker de har. En annen informant sa dette om sin rolle som lærer i uteskole: *Altså jeg er nok mere på en måte passiv, det er ikke jeg som er leder, i klasserommet er jeg helt annerledes.* Den samme informanten sa videre om sin rolle i klasserommet: *Veldig engasjert! Jobber veldig mye med klassemiljø og kultur i klassen. Jobber veldig mye med samarbeid, liker godt å jobbe med læringspartnere, liker å ha veldig, ja, matematiske samtaler, filosofiske samtaler, diskuterer mye, løfter ting som skjer, er veldig åpen og ganske krevende tror jeg, som lærer.* Informanten viser at samtaler og undring sammen med elevene er veldig viktig og noe informanten vektlegger i sin undervisning og i sin lærerrolle, men at dette ikke er like fremtredende i uteskolen.*

Buaas (2009, s. 54) fremhever kompetansen hos de voksne til å skape trygge miljø, sette grenser, tillate, se muligheter og være gode rollemodeller. Informantene i denne studien virker trygge i sin rolle. En av informantene sa: *Jeg er nok ganske klar, men og jeg tror og håper og jobber hardt for å være rettferdig, det gjør jeg.* En annen informant trakk også frem det å være tydelig, men rettferdig og skape gode situasjoner: *Så jeg prøver vel å ha klare rammer, som det er ikke noe vits i å gå utenfor. Så det er forutsigbart for de barna som har meg, men så prøver jeg også å lære dem ironi. Vi prøver å ha det morro og vi prøver å slå av en spøk. De synes det er morsomt å tulle litt, også skravler vi litt, men når jeg er klar, så er jeg veldig klar.* Det informanten sier om å være forutsigbar er viktig, spesielt overfor de elevene med spesielle behov. Jordet (2011, s. 53) viser til læringsmiljø som preges av gode, støttende og positive relasjoner mellom lærer og elev, der det er lov til å feile. Disse relasjonene er med på å skape gode forutsetninger for elevenes læring.

Buaas (2009, s. 55) sier at «Å være pedagog handler om å se hva som hører hjemme når – og hvor». Det handler om å gi rom for det uforutsette og uplanlagte. Botten referert i Buaas (2009, s. 55) er tydelig på at det er læreren som må ha makt over læreboken og bruke den på best mulig måte. Læreren må gi tid til humor og tilstedeværelse i øyeblikket for å kunne støtte og være en god lærer i skapende prosesser sammen med elevene (Buaas, 2009). En av informantene var opptatt av å gi tid til elevenes undringsspørsmål, kunne vike fra den oppsatte planen og snakke med elevene om det de lurer på. *...veien blir veldig til mens vi går, fordi jeg vil ha og det er klart, hvis et barn kommer opp med et undringsspørsmål som jeg ikke hadde tenkt over, så tar vi det, det gjør vi. Så sånn sett fleksibel, det er vel også en stor del av rolla mi, for å si det sånn.* I observasjonene som ble gjort, var det flere situasjoner der informantene deltok aktivt i

barnas undring og var tilstede i øyeblikkene. Det var også flere ganger jeg observerte at humor og latter preget relasjonene mellom lærere og elever.

4.2.3. Bruk av uterommet som læringsarena for elever med spesielle behov

I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) er læringsmiljø vanskelig å gi en klar definisjon på. På den ene siden kan man se hvordan læringsmiljøet er organisert og tilrettelagt. På den andre siden kan man se på læringsmiljøet ut i fra elevenes opplevelser og erfaringer. En av informantene trakk frem at når undervisningen foregår i uteskolen, er det ikke alltid at elevene tenker over at de lærer og har undervisning, de opplever det bare som de har gjort noe. *...de tror jo ikke de har, altså igjen da, de tror jo de ikke har lært noe. De har jo bare vært ute og gjort noe. (...) Så det er jo noe med det å, i hvert fall barn med autismespekterforstyrrelse, hvis man kan prøve forskjellige vinklinger, så har dem jo veldig godt av det.* Dette kan være et tegn på at undervisningen i uteskolen er lekpreget og organisert på en slik måte at elevene ikke føler de har undervisning på samme måte som de har i klasserommet. Elevenes opplevelser er at de har gjort noe, men de er nødvendigvis ikke oppmerksomme på at de har lært noe før de samtaler om det i etterkant. Informanten trekker også frem at undervisningen kan tilpasses til de elevene med spesielle behov og viser til en elev med autismespekterforstyrrelse. Dette samsvarer godt med senere års forskning som Jordet (2009) og Lave og Wenger referert i (Jordet, 2009) viser til når det gjelder mangfoldet av undervisningsformer og tilrettelegging av undervisning i uteskolen. Tilpasset opplæring er et sentralt begrep her og betyr at opplæring skal tilpasses den enkelte slik at personen får den kompetansen som opplæringen forutsetter (Raaen, 2012). Utdanningsdirektoratet (2018) trekker frem at tilpasset opplæring ikke er en individuell rett, men fungerer som et virkemiddel for økt læringsutbytte og skal skje gjennom tilpasninger til mangfoldet og variasjon i elevgruppen innenfor fellesskapet.

Uteskole og bruk av nærmiljøet i undervisningen bidrar til mer variasjon i arbeidsformer, og det legger til rette for deltakelse for alle elever på ulike måter (Jordet, 2009). Flere av informantene trakk frem forberedelse og forutsigbarhet i forbindelse med bruk av uteskole for elever med spesielle behov. En av informantene sa: *For det barnet vi har nå, så er det forberedelse som gjelder, ja. Hadde det vært et barn med for eksempel, noe annen forstyrrelse, så hadde det vært å gjøre avtaler, for eksempel. Det er jo så individuelt, det kommer så veldig an fra barn til barn. Det er jo på en måte å ta din forståelse av det barnet og gjøre det sånn at vedkommende kan klare å fikse uteskolen på så best mulig måte, innafor de rammene man kan, er vel egentlig det som jeg tenker er viktigst. (...) Så det er jo det med å være i forkant da tenker jeg, igjen da forstå barnet du har med deg. Og jeg tenker du bør jo kjenne barna litte grann, før du setter i gang uteskole,*

for alvor. Denne informanten er tydelig på at man må kjenne godt til elevene med spesielle behov, slik at man kan legge til rette for at uteskolen blir en best mulig opplevelse for dem.

Flere informanter trakk frem leken i uteskolen og hvordan uteskolen og leken kan bidra til å skape gode relasjoner mellom alle elevene, og være en god arena å trene på sosial samhandling for elevene med spesielle behov. En informant sa: *Jeg ser jo at det er veldig positivt å være på uteskole, fordi at det er satt av mer tid til lek. Du har den at man sitter ute og spiser og ikke da må sitte på hver sin pult, da blir det jo andre konstellasjoner. Ja, nei, jeg tenker at det egentlig bare er god trening for de elevene som, selv om det på en måte er vanskelig for dem å klare å få til, i hvert fall det vi voksne vil da, så tenker jeg at det er lettere på uteskole. Eller det er kanskje ikke lettere, det er litt feil, men at det er en veldig bra arena å trene på det og øve for en elev med sånne utfordringer. Trene på det å leke med hverandre, komme inn i lek. Ja, delta i leken, regler og alt da, tenker jeg.*

Videre sa informanten: *Det stiller jo kanskje litt andre krav til kreativiteten til barna, når de skal leke, altså da er det å finne pinner og vi tar jo det som er der og lager leker ut av det. Det kan jo være vanskelig nok det for en med autisme, når man kommer med en pinne og det er noe annet enn en pinne, i leken.* Tid til lek, danning av nye konstellasjoner mellom elevene og krav til kreativ tenkning var punkter informanten trakk frem. Det handler om å skape situasjoner der elevene har noe å strekke seg mot, men som også bidrar til mestringfølelse både for seg selv og i samhandling med andre (Kunnskapsdepartementet, 2006). En annen informant sa: *Det er veldig lekeinspirert. Det er jo viktig det der at de får være barn og får leke.* I den overordnede delen av læreplanen vises det til hvor nødvendig leken er for utvikling og trivsel, men også som bidrag til kreativ og meningsfylt læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Under observasjonene som ble gjort i forbindelse med datainnsamlingen, så jeg at leken hadde en sentral plass i uteskolen, både i det faglige opplegget og etter at det faglige opplegget var over.

Et interessant funn er at en av informantene trakk frem elevenes opplevelse og hvordan uteskole kan være utfordrende som læringsarena på grunn av faglige forventninger, eller omstendigheter rundt som tar oppmerksomheten bort fra det faglige og sosiale opplegget. Dette viser at uteskolen i mange tilfeller, kan bidra positivt til et varierende undervisningsopplegg, men på den andre siden være utfordrende og skape uheldige situasjoner for enkelte elever. Informanten sa: *Det er litt det samme som hvis det er mye fag, så synes jo han ene det er slitsomt fordi han vil jo gjerne bare, han er en leker, så han vil bare gjerne leke. Og det som skjer med han andre nå, han er livredd for insekter, så han, han er jo redd for å se og få kryp på seg og, Han har reel angst for ting som beveger seg, så det kommer jo mer og mer nå. Og angst er jo hemmende.* Her trekker informanten frem viktige aspekter med tanke på bruken av

uteskole som læringsarena. Det er i hovedsak positive sider ved uteundervisning som blir trukket frem i bøker og artikler og mulighetene det gir for tilpasning og tilrettelegging. Det er derimot mindre fokus på ulike utfordringer i uteskolen som kan prege enkelteleven. Som informantene snakket om, er angst for insekter en stor utfordring for den ene eleven med spesielle behov og elevens opplevelse av læringsmiljøet blir derfor veldig hemmende i deler av året.

På spørsmål om hvordan informantene tror elevene med spesielle behov opplever uteskolen, er det flere av informantene som trekker frem både utfordringer og positive sider. Svarene bærer allikevel preg av at dette er noe som informantene danner seg en mening av ut i fra observasjoner de har gjort seg. En informant delte disse tankene knyttet til en elev med autisme: *Noen opplever det som stress. Det er kaldt, det er følt, det er vondt, jeg får ikke sittet på pulten min. I hvert fall sånn som det er hos meg da, i og med at det er autisme. Jeg får jo ikke linet opp matpakken, bare det, sånn som jeg pleier og alltid vil og nå, ikke har jeg bord og egentlig ikke det jeg trenger for å få spist. Så det var jo der vi starta, det var vanskelig til å begynne med. Men jeg tror hvis man gjør det rutinemessig, hvis man er ute jevnlig, så tror jeg dem vil få veldig stor glede av det og igjen de fag..., han kan jo utrolig mye, så han får jo fremdeles vist hva han kan. Så nei, jeg tror, jeg tror det, det er nok stress, men det er stress innenfor trygge former.* Det informantene sier om at det er stress innenfor trygge former, viser hvilken bevissthet læreren har overfor enkeltelevens utfordringer. Læreren kjenner eleven godt og vet hva som er utfordrende, men ved mye rutine og trygghet kan stresset håndteres på en god måte og det kan være en fin læringsarena å øve på å mestre stresset. Informanten trakk også frem hvor mye de har jobbet for at eleven skal oppleve det som fint å være ute på tur. Det er viktig å gjøre uteskolen til et trygt sted der man kan spise matpakken slik man gjør i klasserommet og hvor området føles trygt, selv om det ikke er et fysisk rom med vegger å forholde seg til. Selv om informantene viser god kjennskap til hva barnet har behov for og trenger, kommer det ikke tydelig frem at dette er noe som er snakket om med elevene. En av informantene trakk frem dette: *Det tror jeg det bare er de som kan svare på og kanskje bør man være flinkere til å stille elevene de spørsmålene. Det vet jeg ikke om lærerne gjør. Jeg tenker at lærerne ser bare hva som funker, sånn at uttrykker barnet en eller annen form for glede, ser de barnet i aktivitet sammen med de andre. Men jeg tror aldri vi har spurt barna hva de synes...¹* Denne informanten jobber ikke direkte med elevene i hverdagen og det er derfor usikkert om dette er noe lærerne har gjort. Det kunne vært interessant og gått nærmere

¹ Sitatet er også brukt på s. 35

inn på denne problematikken og hvordan man kunne fått frem elevens stemme som et viktig bidrag til videre utvikling av uteskolen som læringsarena.

Trygghet kan skapes i uterommet med kjente plasser, god planlegging og forutsigbarhet, men trygghet skapes også gjennom sosiale relasjoner. Skaalvik og Skaalvik (2005) trekker frem sosiale relasjoner, både mellom elevene og mellom elev og lærer, som sentrale aspekter ved læringsmiljøet. Omsorgsfulle og tydelige voksne kan opprettholde og utvikle trygge læringsmiljø, i samarbeid med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). En av informantene snakket om gruppesammensetning som en måte å skape trygghet på for elever med spesielle behov: *Også manipulerer jeg jo alltid gruppene, sånn at jeg vet at det er sikkert og trygt, for barnet.* Trygghet og forutsigbarhet i gruppesammensetninger og i sosiale relasjoner, er noe som går igjen hos flere informanter og som er i fokus i forberedelse og planlegging av uteskolen.

Jordet (2002, 2010) mener det trengs mer forskning på uteskole og effekten uteskolen kan ha på elevenes helhetlige læring og mulighetene det gir til dannelse av hele mennesket gjennom hodet, hjertet og hånden. I denne sammenhengen er mangfoldet av elevgruppen viktig å huske på og hvordan elevene opplever uteskolen på veldig ulike måter. Det hadde vært interessant og visst i hvilken grad lærerutdanningen fokuserer på den helhetlige læringen, også i uteskolen og hvor godt rustet lærerne er til å se og møte denne formen for læring.

Oppsummering av delkapitlet

Resultatene fra intervjuene viser at informantene er positive til bruk av uteskole i undervisningen. De ser viktigheten av å ha faglige opplegg, i tillegg til frilek og at uteskolen gir gode muligheter for å øve på sosiale ferdigheter. Informantene tenker at uteskolen er en fin læringsarena for elever med spesielle behov, selv om det kan oppleves utfordrende ettersom det ikke er like forutsigbart som i klasserommet. Faste rutiner, forutsigbarhet og kjente medelever og voksne, bidrar til å gjøre uteskolen enklere for elever med spesielle behov. Informantene hadde litt ulike tanker om egen rolle i uteskolen og hvordan den er lik/forskjellig fra hvordan deres rolle er i klasserommet.

4.3. Didaktikk

4.3.1. Generelt

Didaktikk eller «læren om undervisning» er et begrep som brukes mye innenfor pedagogikken (Gunnestad, 2007; Jordet, 2003). Det er mye teori på hvordan læreren kan jobbe didaktisk i klasserommet, men Jordet (2010) mener det i liten grad finnes didaktisk teori om uteskole og det kan derfor være vanskelig for lærerne å forbedre, korrigere og utvikle sin praksis.

På spørsmål om lærerne føler de får gjennomført undervisningen slik de hadde planlagt, var det litt ulike svar som kom frem. En av informantene var tydelig på at undervisningen ble gjennomført som planlagt, mye på grunn av gode og gjennomførbare planer som er fleksible med tanke på tid.: *Det vil jeg svare ja på. Men det er jo også litegrann fordi jeg synes vi er flinke til å lage opplegg som er gjennomførbare og så har vi slingringsmonn på tid. Hvis noe tar et kvarter lenger enn man egentlig hadde trodd, så er ikke det noe problem det. Så, ja, får alltid egentlig gjennomført det vi har planlagt.* En annen informant trakk frem mye av det samme, men at dette ikke var noe informanten hadde tenkt mye over: *Ja, nei, det har jeg aldri tenkt over egentlig, men vi har jo altså en forberedelse, også har vi jo ganske faste rutiner på hvordan de setter fra seg ting og hvor, når begynner det, og gjennomføring og en oppsummering.* Informanten sa at de har mye faste rutiner, som gjør at det skal litt til for at opplegget ikke blir gjennomført som planlagt. Informanten viser til ulike faser som også Husby og Fiskum (2014) snakker om, som et ideal for gjennomføring av uteskolen.

Et interessant funn er at den siste informanten som jobber med uteskolen har en ganske annen oppfatning av gjennomføringen av det planlagte opplegget. Denne informanten sa: *Haha, nei. Men det er vel sånn som skolehverdagen generelt, at du har en plan også endrer den seg litt underveis, og sånn er det bare. Ja, du MÅ være veldig tilpasningsdyktig. Hvis du ikke er fleksibel her i skolehverdagen, så kan du egentlig bare hoppe over det. Så du vet aldri helt hva som skjer, men på et eller annet vis, så har jeg alltid vært bortpå det temaet jeg skal. Men om det ble helt nøyaktig hva jeg hadde tenkt, det kan jeg ikke regne med. Men det er jo, det handler jo bare om at jeg vet hva jeg skal og jeg vet hvor jeg vil. Men jeg synes jo også innimellom at det er positivt at ungene gjør veien litt til som de går, også må jeg jenke meg etter det, for da skaper vi jo en undring.* Informanten viser en avslappet holdning og tilnærming til det planlagte opplegget, men er allikevel tydelig på at de på et eller annet vis kommer bortpå temaet som er planlagt. Informanten er tydelig på hva som skal gjøres og hva som er hensikten med opplegget, men at elevenes undring og tilnærming får en stor plass. En kan tenke seg at informanten er trygg på at elevene vil komme innom de ulike fasene (Husby & Fiskum, 2014), men at enkelte av fasene får større plass en andre innimellom. En annen informant snakket også om å ta tak i hva elevene er opptatt av og bygge videre på det. *Så tenker i uteskolesammenheng, dette her med å bygge på interessene og kunnskapene til ungene. Veldig viktig. Man kan virkelig jobbe i forhold til medvirkning, det som den nye fagplanen er full av.*

Som det står i den overordnede delen av læreplanen skal opplæringen være en balanse mellom den utforskende og kreative tenkningen og etablert viten, som sammen kan utvikle ny kunnskap. Elevene skal få mulighet til å utvikle utforskertrangen og engasjementet og ha evne

til å utforske, stille spørsmål og eksperimentere. Leken skal også ha en sentral plass med tanke på læring, trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan tyde på at de didaktiske planene som blir laget for uteskolen er godt gjennomarbeidet og gir muligheter for å velge selv hvordan man skal tilnærme seg opplegget og gjøre elevene til subjekt i sin egen læringsprosess som Jordet (2010) snakker om.

4.3.2. Didaktisk praksis for elever med spesielle behov i uteskolen

Hva den enkelte elev har behov for av ekstra støtte, tilrettelegging og oppfølging, går igjen med tanke på planlegging og tilpasning av uteskolen. Forutsigbarhet og rutine ble nevnt av flere informanter. En informant sa: *Vi forbereder alltid uteskolen før vi går ut. Vi får alltid en klar plan på hva som er planen og vi har også en klar rutine ute. At det er fag først, så spis, så kos, så lek, altså, så det er rutine hele veien og så forutsigbart vi kan gjøre det, gjør vi det for disse barna også.* En annen informant sa mye av det samme: *Ting er forutsigbart. Vi går til det samme stedet, vi går den samme veien, altså det er jo veldig rutine på ting og forutsigbart også, men samtidig så er det på en måte en annen dynamikk da.* I NOU 2001:22 (2001) blir tilrettelegging som skaper forutsigbarhet og oversikt, trukket frem som særlig viktig for enkelte barn med funksjonsnedsettelse, som for eksempel autisme. Ved manglende tilrettelegging kan barn, i dette tilfellet elever, oppleve situasjonen som kaotisk og det kan hemme utvikling og læring. Det kan resultere i tap av etablerte ferdigheter og utvikling av atferdsproblem. Å gjøre uteskolen så forutsigbar som mulig, vil skape gode muligheter for en positiv utvikling faglig, men også hindre utvikling av atferdsproblemer. Elevenes subjektive opplevelse kan i større grad være positiv ettersom de vet hva som skal skje, det er faste og tydelige rutiner og det vil oppleves mindre kaotisk.

Tross gode planer, forutsigbarhet, faste rutiner og tilrettelegging, trakk en av informantene frem utfordringer for elevene med spesielle behov i uteskolen. Informanten sa: *det er nok en, det er nok vanskeligere på uteskole. Det blir jo på en måte en større frihet. Du har ikke din plass du skal stå på når læreren skal snakke, selv om det kanskje har over tid bare blitt sånn at man sitter der, eller man står der. Det er flere ting som er uforutsigbart og når du er avhengig av at ting er forutsigbart, så er det vanskeligere, men sånn som vi har det nå, så er det jo, tenker jeg, jeg kan ikke helt se for meg at man skal klare å gjøre det noe mer forutsigbart.* Dette viser en bevissthet fra informanten om utfordringene enkelte elever opplever i uteskolen. Friheten som uteskolen gir, vil for mange oppleves positivt, men for enkelte elever vil det føre til stress og ubehag. Behovet for å klare å skape ulike «rom» i uterommet blir derfor gjeldende når man har elever i klassen som krever forutsigbarheten og tryggheten som et ordinært klasserom gir.

Trinnet som har blitt studert i denne oppgaven har alltid uteskole sammen. De går klassevis til den faste plassen i skogen, men har felles faglig opplegg og frilek på tvers av klassene. Teamfølelsen blant lærerne er sterk og en får inntrykk av at de samarbeider godt om planer og opplegg. Det er tydelig at de samtaler om hvordan de skal legge til rette for gode læringssituasjoner for elevene med spesielle behov i uteskolen. En informant sa: *planlegging foregår jo på team, så vi jobber jo sammen om hva vi skal gjøre. Også rent sånn konkret og spesifikt for de med spesielle behov, så er vi opptatt av rutiner. Vi har faste rutiner på når vi går, sånn praktisk, som vi ikke trenger å planlegge fra gang til gang. Det er sånn vi gjør det og det skaper trygghet for veldig mange av dem. Eller veldig mange av de som har spesielle behov har behov for at det er rutiner da.* Utfordringen i didaktikken som Jordet (2010) trekker frem, er viktigheten av å gjøre elevene til subjekt i egen læringsprosess og ikke et objekt for lærerens didaktiske overveielser. Tilpasning av opplegget til enkelteleven er derfor helt sentralt og det er tydelig at informantene er bevisst dette i sin planlegging.

Samarbeidet med spesialpedagogene på teamet er en annen ting som ble trukket frem blant informantene. *Vi har jo et veldig, veldig tett samarbeid og vi har en veldig dyktig spesialpedagog som jobber med oss, men det er sjelden at vi planlegger uteskolen spesifikt ut fra hva som står i den elevens IOP (individuell opplæringsplan), men mange av de tingene som står om i IOP'en vil alltid på en måte være et tema i uteskolen. Det går jo spesielt på det der med sosialisering og være med andre og være i sosiale situasjoner og hvordan man skal reagere og ja, for det er jo på en måte en stor, det er jo en del av utfordringene, til den eleven ikke sant.* Informanten forteller at selv om de har et tett samarbeid med spesialpedagogen, så er ikke IOP'en til de ulike elevene i fokus under planleggingen av uteskolen. Men som informanten sa, er det mye av det som står i IOP'en som kommer naturlig frem i uteskolen, som for eksempel sosial inkludering. En annen informant sa noe av det samme, men trakk frem at innspill fra spesialpedagogen blir tatt med i planleggingen. *Vi har jo alltid tett dialog om hva vi gjør og ikke gjør. Sånn som i morra, så har jo hun kommet med innspill om hva vi skal gjøre sammen, så jeg tenker ikke at jeg planlegger i forhold til dem, eller jeg tenker ikke at jeg må huske på at jeg fyller opp IOP'en eller følger IOP'en sånn så hun blir fornøyd på en måte, det bare går.. Ja, det går over i hverandre, men jeg føler ikke at vi ikke gjør jobben vår. Og hun tenker vel heller ikke at hun ikke får gjort sitt.* Informanten er tydelig på at selv om ikke IOP'en er i fokus i planleggingen, så betyr ikke det at elevene med spesielle behov ikke får den oppfølgingen de trenger og har krav på.

En annen informant trakk frem hvordan god planlegging bidrar til at spesialpedagogen har mulighet til å forberede eleven med spesielle behov på hva som skal skje i uteskolen: *Vi har såpass mye timer tildelt på IOP på hvert enkelt barn, at vi har spesialpedagogene våre inne på*

kontoret. Hvilket gjør at de er en del av teamtida og det er klart, da vil de være også den stemmen. Så spesialpedagogen, hun tar jo også med seg hva vi har tenkt i sin undervisning med de barna. (...) Når vi vet klart tema og sånn, så har spesialpedagogen forberedt barnet på hva som skal skje når vi kommer ut, så det er dobbelt forberedt. Men vi er nok i en unik posisjon hvor vi har spesialpedagogene på samme team. Det er det ikke alle som har og da blir det vanskelig, men vi klarer det i og med at, vi tror til dels vi klarer det fordi at vi har dem på samme rom og vi har dem på team og de er med på møter, altså vi er samla. Alle informantene trekker frem det tette samarbeidet med spesialpedagogene på teamet som positivt og viktig for å tilpasse opplegget for elevene med spesielle behov på best mulig måte. Flere av informantene sier at målene i de ulike IOP'ene blir fulgt også i uteskolen, selv om dette ikke er noe som blir tatt opp og drøftet for hver gang. Gjennom felles forberedelse kan spesialpedagogen forberede eleven på hva som skal skje i uteskolen og eleven får informasjonen dobbelt, ettersom informasjonen også blir gitt felles i klassen. Det er allikevel viktig som Nergaard (2019) sier, at man må se kompetansemålene fra Kunnskapsløftet og målene fra IOP'ene i en interaksjon og samhandling mellom klasseromsundervisning og uteskolen. Selv om dette på mange måter vil gå av seg selv, er det allikevel viktig å være oppmerksom på det og passe på at målene fra IOP og Kunnskapsløftet samsvarer og har en sammenheng også i uteskolen.

Oppsummering av delkapitlet

Informantene hadde litt ulik oppfattelse av om de fikk gjennomført uteskolen som planlagt. Det viste seg imidlertid at alle informantene var innom temaet de hadde planlagt, men de opplevde i ulik grad hvorvidt den oppsatte planen ble fulgt. Gode planer og nok tid ble trukket frem som faktorer som var sentrale for å få gjennomført opplegget som planlagt, mens fokus på elevenes spørsmål og undring var faktorer som kunne påvirke det planlagte opplegget.

I forhold til elever med spesielle behov trakk de frem forutsigbarhet som spesielt viktig i uteskolen. De synes det var veldig nyttig å sitte på samme rom og ha et tett samarbeid med spesialpedagogen. Det viste seg at IOP'ene til de enkelte elevene og opplegget i uteskolen ikke alltid ble sett under ett når opplegget skulle planlegges, men informantene mente at mange av målene i IOP'en ble dekket uansett, spesielt innenfor de sosiale målene.

5 Drøfting

I drøftingsdelen vil jeg ta for meg de ulike forskningsspørsmålene og drøfte hovedfunnene fra analysekapitlet. Disse funnene gir spennende innfallsvinkler til temaet for oppgaven; Uteskole- en inkluderende læringsarena for elever med spesielle behov? Ettersom dette er en caseinspirert studie, har det vært viktig for meg å se tematikken fra flere sider, både gjennom intervju, observasjon og teori. Drøftingen vil derfor basere seg på funn fra de ulike tilnærmingene, i tillegg til mine egne tolkninger.

Drøftingsdelen er delt inn med bakgrunn i forskningsspørsmålene. Det var til tider vanskelig å skille de ulike delene fra hverandre ettersom det i utgangspunktet handler om mye av det samme og går over i hverandre. Jeg har allikevel prøvd å skille det noe, for å gjøre det mest mulig oversiktlig.

5.1. Hvordan legger lærerne til rette for inkludering i uteskolen?

Inkludering er et sammensatt begrep som består av ulike dimensjoner ifølge definisjonen til Nilsen (2017). I tillegg kommer den subjektive opplevelsen av å være inkludert, som en av de mest sentrale delene av fenomenet.

Informantene er i stor grad enige om synet på inkludering, at alle skal med og det skal være rom for mangfold og ulikhet. Resultater fra analysedelen viser at den organisatoriske og fysiske dimensjonen av inkludering i uteskolen, som f.eks. nok voksenressurser og bekledning, må ligge til grunn for at de andre dimensjonene av inkludering skal finne sted og fungere. Været kom frem som en faktor som kan være avgjørende for hvordan inkludering av elevene med spesielle behov fungerer. Viktigheten av å være varm og tørr er avgjørende for hvordan man opplever å være ute. Dette gjelder for alle elever, men det kan være vanskeligere å motivere elevene med spesielle behov hvis de først blir kalde eller våte. Små tiltak som å ha et par med ekstra votter i sekken, er et eksempel på en måte å løse denne utfordringen på, som en av informantene nevnte. Ledelsen ved skolen var tydelig på at det skal være nok voksenressurser de dagene det er uteskole, for å kunne jobbe med inkludering av elever som har behov for det.

I gjennomgangen av intervjuene var det litt ulike tanker omkring hvordan inkludering i uteskolen fungerer, både faglig og sosialt. Ettersom målet med uteskole er å se undervisningen inne og ute som en komplementaritet (Jordet, 2010), er det interessant å se på hva som gjør at noen av informantene opplever det mer krevende å jobbe med den faglige

inkluderingen ute enn inne. En kan også stille seg undrende til hvorfor informantene i større grad opplever det enklere å jobbe med den sosiale inkluderingen enn den faglige inkluderingen.

På bakgrunn av resultatene viser det seg at arbeidet med sosial og faglig inkludering i stor grad avhenger av hvilke spesielle behov eller diagnose eleven har. Det har mye å si om eleven er på et faglig jevnt nivå med de andre i klassen eller om eleven trenger mye veiledning fra en voksen i oppgaver og aktiviteter. Hvis eleven er faglig sterk, vil det være gode muligheter for at eleven føler mestring i oppgaver og har en opplevelse av å kunne bidra positivt i gruppen. Det faglige opplegget i uteskolen inneholdt i stor grad elementer fra mange ulike fag, som bidrar til at alle elevene kan kjenne på mestring innenfor ulike områder. På den andre siden var det elever som strevde faglig og som i stor grad var avhengig av tett oppfølging av en voksenperson. Informantene var tydelige på at de tenkte nøye igjennom gruppesammensetning og hvilke elever som passet sammen med elevene med spesielle behov. Medelevene og lærer/barneveileder fungerer som de signifikante andre for eleven. De vil være avgjørende for hvilke muligheter eleven med spesielle behov har, for deltakelse i det faglige opplegget, men også med tanke på veiledning og støtte i sosiale situasjoner. Ved bruk av signifikante andre kan man skape situasjoner der eleven kan føle mestring uten at den faglige eller sosiale kompetansen er på samme nivå som resten av gruppen.

Hvordan uteskole fungerer med tanke på faglig inkludering er med andre ord veldig individuelt for elever med spesielle behov. Det kan virke som, ut i fra resultatene i intervjuene, at tanken og intensjonen om individuell oppfølging er stor, men at det noen ganger kan føles vanskelig å få gjennomført det i praksis. En kan stille seg spørrende til om det handler om usikkerhet for hvordan man kan tilrettelegge undervisningen mer individuelt, når man ikke har de fysiske rommene som man har inne. En skulle tro, som også Jordet (2010) fremhever, at uteskole og bruk av naturen som klasserom gir større og flere muligheter for blant annet individuell oppfølging enn det klasserommet gir. Selv om området er større enn klasserommet, gir naturen og uteskoleområdet, utallige muligheter for å skape små rom. En bevissthet om hvordan naturen i seg selv gir rom for individuell læring er også sentralt. Vygotsky (Jordet, 2010) snakket om at fugler finnes i bøker og fugler finnes i naturen. Hvordan man studerer fugler i naturen kan tilpasses individuelt ut i fra den enkelte elevens behov og nivå.

På den andre siden trekker informantene frem at uteskolen er en veldig god arena for å jobbe med sosiale relasjoner. Uterommet gir en større frihet og det er andre rammer enn det er i

klasserommet. Det kan bidra til at elevene får noen felles referanser og det skaper større rom for ulikhet, noe som gjør at elevene stiller mer på lik linje. Fellesskapsfølelsen kan bli sterkere og det skaper gode muligheter for å øve på å samhandle og finne løsninger både i det faglige opplegget og i leken.

Hvorvidt elevens subjektive opplevelse blir gitt en stemme er allikevel uvisst. Funnene fra intervjuene viser at lærerne har en tanke om hvordan uteskolen oppleves for elevene med spesielle behov, men det kommer ikke tydelig frem at dette er noe de har snakket med elevene om. Ettersom den subjektive opplevelsen er så sentral og det bare er eleven selv som kjenner på denne opplevelsen, ville det være naturlig at dette er med på å danne grunnlaget for den tilpassede opplæringen og arbeidet med inkludering.

Det er som nevnt flere gode tiltak som blir gjennomført innenfor de ulike dimensjonene av inkludering. Det kunne vært interessant å gå nærmere inn i tematikken omkring faglig inkludering i uteskolen ettersom dette er noe informantene tydelig synes var mest krevende å få til. Den didaktiske praksisen i uteskolen blir helt sentral og er viktig både for å dokumentere, men også for å jobbe systematisk for å tilrettelegge for like god faglig inkludering i uteskolen som i klasserommet. Dette kommer jeg nærmere tilbake til.

5.2. Hvordan fungerer uteskolen for elever med spesielle behov som læringsarena?

Læringsmiljø forstås som en helhet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Lærerne som ble intervjuet, definerte uteskolen som skole ute, gjerne i skogen, der kjennskap og ivaretagelse av naturen er viktig. Det kom også frem at det er en god arena for å jobbe med sosial kompetanse og en annen måte å oppleve læring på. Som en av informantene sa, foregår læringen på en annen måte enn i klasserommet, som kan være positivt, spesielt for elever med spesielle behov, der den ordinære klasseromsundervisningen kan bli utfordrende på grunn av mye stillesitting, eller utfordringen med å henge med på den faglige undervisningen.

Uteskole gir mulighet til dannelse av hele mennesket og tilpasning til hver enkelt elev (Jordet, 2010). Det er viktig å ha god kjennskap til den enkelte elev, deres styrker og hvilke utfordringer de har. Den nærmeste utviklingssonen som Vygotsky (1996) snakker om, blir sentral her. For elevene med spesielle behov, kan den nærmeste utviklingssonen være annerledes enn blant jevnaldrende elever, blant annet på grunn av fysiske og kognitive utfordringer. For å kunne tilrettelegge undervisningen på best mulig måte, må man vite hva

eleven mestrer alene og hva eleven har potensial for å mestre i samarbeid med andre medelever eller voksne.

Med bakgrunn i intervjuene og observasjonene, kan det se ut til at undervisningen i uteskolen bør dreies mer mot den erfaringsbaserte læringen. Informantene nevnte et prosjekt de hadde hatt om steinalderen, som hadde vært veldig populært blant elevene. Det var et tverrfaglig prosjekt der også leken hadde en sentral plass. Slik tema- og erfaringsbasert læring vil kanskje gjøre det lettere å tilpasse opplegget slik at alle elevene kjenner på mestring ut i fra sine forutsetninger. Et mål må også være at elevene finner glede og engasjement til å ta med seg det faglige opplegget videre inn i frileken.

Fokus på lek i uteskolen kan bidra til at uteskolen er en arena der alle elevene kan kjenne på mestring innenfor ulike områder. Informantene var veldig opptatt av at leken skulle ha en sentral plass i uteskolen og at opplegget skulle være lekinspirert. Selv om mye av undervisningsopplegget var lekpreget, er det viktig å huske på at frileken som fant sted i etterkant av det planlagte opplegget og spisingen, er en like stor arena for læring. I leken er det ikke krav til faglig kunnskap og elevene stiller mer på lik linje. Det kan bidra til at elevene med spesielle behov som har faglige utfordringer, kan føle mestring i frileken. En bevissthet omkring hvordan man aktivt er tilstede for elevene gjennom veiledning er avgjørende for at elevene skal utvikle kompetanse innenfor sosial samhandling, men også møte spørsmål og undring som kommer frem i leken. Elever med autisme kan for eksempel ha vanskeligheter med å forstå kreativiteten i lek. Et eksempel som ble trukket frem er hvordan pinner kan bli til mye forskjellig når elevene leker i skogen. For en elev med autisme kan det være vanskelig å forstå at en pinne kan være noe annet enn en pinne. I slike situasjoner må det være en voksenperson som veileder og støtter eleven. Hvordan eleven opplever å bli møtt i slike situasjoner kan påvirke elevens læring og mestringsfølelse.

Det kom som nevnt frem flere positive sider ved bruk av uteskole som læringsarena, men det kom også frem ulike utfordringer. Det handler bl.a. om evnen til å tenke kreativt, men også utfordringer som angst. En av elevene med spesielle behov hadde angst for insekter og småkryp, som kan være utfordrende i visse tider av året. Det er ikke et enkelt svar på hvordan man kan møte slike utfordringer som tydelig preget eleven i uteskolen, men individuell oppfølging er viktig. Her kan det dreie seg om hvordan lærere og barneveiledere møter elevens angst, altså elevens subjektive opplevelse av møtet med insekter og småkryp. Hva er det konkret eleven er redd for? Å erfare kunnskap i det reelle miljøet er noe Jordet (1998, 2010) trekker frem, og som er sentralt i filosofien til Dewey. Vil man kunne gi eleven gode

opplevelser med småkryp gjennom kunnskap og erfaring? Kanskje vil det være umulig å fjerne denne angsten hos eleven, men uteskolen gir mange muligheter til å gi eleven erfaring med småkrypene på en pedagogisk og trygg måte.

Et annet funn er at uteskolen kan oppleves både stressende og utfordrende for elevene med spesielle behov. Det kan blant annet være fordi de ikke har sin faste plass eller praktiske ting som må erfares og læres, f.eks. å holde seg varm og hvordan pølsen skal settes på pølsepinne. Det er allikevel en trygghet og forutsigbarhet ved at det er kjente voksne, medelever og på et kjent sted. Trygghet og forutsigbarhet er med andre ord helt avgjørende for læringen for elevene med spesielle behov. Klasserommet er et kjent sted, med synlige vegger og elevene har hver sin pult. Slik er det ikke i uteskolen. Informantene sier at for å gjøre det så forutsigbart som mulig, har de faste områder de spiser på og setter fra seg sekkene og lignende. Undervisningsopplegget er derimot skiftende og det er mange ulike aktiviteter og oppgaver som dukker opp. Å forberede elevene på hva som skal skje på forhånd, kan være en god måte å møte eventuell usikkerhet på. Ved å skape en forutsigbarhet for de elevene som har behov for det, men også gi rom for spontanitet, muligheten til å vike fra oppsatt plan og vinkle opplegget mot undring og engasjement blant elevene, krever god planlegging fra lærerne. Det krever også et læringssyn som har fokus på elevenes erfaringer og opplevelser. En kan spørre seg om en ny måte å se lærerrollen på og etablering av gode læringsmiljø i uteskolen er årsaken til at ikke alle lærere på skolen velger å drive med uteskole. Dette kunne vært interessant og forsket videre på, ettersom det kom frem i et av intervjuene at det var bare enkelte klassetrinn som hadde uteskole i undervisningen.

5.2.1 Lærerrollen i uterommet

Lærerne som jobbet med uteskolen viste masse engasjement og glede ved å være ute. Et interessant funn som kom frem i gjennomgangen av intervjuene, er hvordan lærerne ser på sin egen rolle i uteskole i forhold til i klasserommet. Her kom det frem at flere av informantene ser på sin rolle som en som går rundt og støtter og hjelper og titter, mens i klasserommet har de en rolle som en mer tydelig leder. En av de andre informantene så ikke på sin rolle som lærer som så veldig annerledes ute enn inne, men at interesse for naturen og glede ved å være ute kunne være med å påvirke hvordan informantene ble oppfattet.

Buaas (2009); Jordet (2011); Leather (2018) trekker alle frem endringen og synet på lærerrollen i uteskolen, fra å ha en formidlerrolle til å ha en veilederrolle. Det er uvisst hva grunnen er til at informantene har ulike oppfatninger av egen rolle i uteskolen og at enkelte

informanter inntar en annen rolle ute enn i klasserommet, men en usikkerhet i møte med den nye lærerrollen kan være en årsak. Det kunne vært interessant og forsket nærmere på om for eksempel kjønn har en innvirkning på hvilken rolle man tar i uteskolen. En annen interessant vinkling kunne vært å se om alder kan ha en innvirkning på hvordan man er som lærer i klasserommet og i uterommet. Kan man se at fokuset på lærerrollen i lærerutdanningen har endret seg de siste årene? For elever med spesielle behov vil møtet med den veiledende lærerrollen i de fleste tilfeller være bedre enn en formidlende lærerrolle fordi den veiledende læreren er mer delaktig og tilstede og formidler lærestoffet på en annen måte. En kan tenke seg at det kan være med på å bidra til at uteskolen oppleves som en bedre læringsarena for elevene med spesielle behov.

5.3. Opplever lærerne at de får til uteskole slik de har planlagt og ønsker?

Uteskole blir beskrevet av Jordet (2010) som en måte å jobbe med skolens innhold på, som utfyller og supplerer klasseromsundervisningen. Planleggingen av uteskolen er med andre ord like viktig som klasseromsundervisningen og krever didaktisk kompetanse hos lærerne. I teorikapitlet står det mer utfyllende om didaktikk i uteskolen. For at uteskole skal ha en sentral plass i undervisningen, er det nødvendig å kunne vise til gode didaktiske planer som viser at uteskolen er et like fullverdig og om mulig, en bedre læringsarena enn klasseromsundervisning, der elevene får brukt hele kroppen og lærer gjennom erfaring. For elever med spesielle behov er dette særlig viktig fordi mange av dem har sine styrker på andre måter enn den de får vist ved å sitte ved en pult i et klasserom.

Funnene fra intervjuene viste at det er ulike oppfatninger blant lærerne om de føler de får til uteskolen slik de har planlagt og ønsker. Et spennende og viktig funn hos informanten som ikke følte at opplegget alltid ble som planlagt, var fordi fokuset ofte ble dreid mot undring, spørsmål og oppdagelser som elevene gjorde. Dette viser en elevsentrert tilnærming til undervisningen som baserer seg på elevens erfaringer og opplevelser. Jeg vil ikke trekke noen slutninger på om de andre informantene ikke hadde dette fokuset, men det kom ikke like tydelig frem i intervjuene. Gjennom observasjonene var det allikevel flere situasjoner der informantene var gode til å følge opp elevenes undring og spørsmål underveis.

En utfordring som lærerne kan møte på hvis det planlagte opplegget blir lagt litt til side til fordel for elevenes undring og oppdagelser, er at det kan oppleves vanskeligere å dokumentere at man har vært igjennom de ulike målene som er fastsatt i læreplanen. Planene tar som oftest utgangspunkt i læringsmålene som står i læreplanen og det er lett å vise til at

man har vært igjennom det man skal. Dette kan føre til at lærerne føler en plikt til å følge det planlagte opplegget og man mister spontaniteten i undervisningen. Botten referert i Buaas (2009) er tydelig på at det er læreren som har makt over læreboken og bestemmer hvordan den skal brukes. For mange lærere og pedagoger kan undervisningen dreie seg mer om å være pedagogisk korrekt og følge planene slik de er satt opp. Spontaniteten, tilstedeværelse i øyeblikket og se hva som hører hjemme hvor og når, er noe av det Buaas (2009) viser til i sin definisjon av å være pedagog og en god lærer for elevenes skapende prosesser. Om dette er gjeldende for informantene i denne studien er uvisst, men det er uansett viktig å være bevisst på og tenke igjennom når planene for uteskolen skal lages.

Elever med spesielle behov har som oftest en individuell opplæringsplan (IOP) der det er satt opp konkrete mål for den enkelte elev. Disse målene tar utgangspunkt i læreplanen og målene som er satt opp for den ordinære undervisningen og tilpasses til elevens forutsetninger. Funn fra intervjudataene viser at det er et godt og tett samarbeid mellom spesialpedagog på trinnet og lærerne. De jobber i team og ettersom flere elever på trinnet har IOP, har spesialpedagogen plass på arbeidsrommet sammen med lærerne. En av informantene er tydelig på at dette ikke er vanlig, men at de derimot er heldige som deler arbeidsrom og har gode muligheter for et bra samarbeid. Spesialpedagogen vet godt hva som er planene for undervisningen både i klasserommet og i uteskolen. Dilemmaet som kan oppstå er hvis spesialpedagogen forbereder elevene med spesielle behov på hva som skal skje i uteskolen, men opplegget blir annerledes enn planlagt fordi man ønsker å ha en elevfokusert tilnærming til undervisningen, som preges av spontanitet og fokus på hva elevene finner interessant. For elever som trenger forutsigbarhet og rutine kan dette oppleves som stressende og føre til dårligere læringssituasjoner. En bevissthet rundt dette er viktig og en tanke om hvordan man skal møte eventuelle situasjoner som oppstår på best mulig måte.

Et annet interessant funn er at det er barneveiledere som er med klassene når det er uteskole og ikke en spesialpedagog. En kan stille seg spørrende til hvorfor elevene får oppfølging av barneveileder og ikke spesialpedagog i uteskolen. Dreier det seg om praktiske årsaker eller at tilrettelagt undervisning i klasserommet blir ansett som viktigere enn i uteskolen? I ettertid ser jeg at det kunne vært interessant å spurt mer om hvor mye barneveilederne har innsyn i de ulike IOP'ene og hvordan barneveileder og spesialpedagog samarbeider og snakker om hva som bør jobbes med og fokuseres på i uteskolen.

Det var litt ulike svar som kom frem i intervjuene omkring bruk av IOP'ene i planleggingen av uteskolen. Målene i IOP'ene ble ikke fokusert på i planleggingen av uteskolen, men

informantene var tydelige på at målene i IOP'ene allikevel ble dekket opp naturlig gjennom bl.a. sosial samhandling med medelever. Det kunne vært spennende og satt seg mer inn i hvordan samarbeidet mellom lærer, spesialpedagog og barneveileder fungerer og er tilrettelagt. For elevene med spesielle behov er IOP'en et veldig viktig verktøy for å nå de målene som er tilpasset deres forutsetninger og det vil være naturlig at dette er et dokument som er sentralt i planlegging og evaluering av opplegget i uteskolen. Ettersom elevene er fast på uteskole en gang i uken, er det naturlig at IOP'en har en like sentral plass i uteskolen som i klasseromsundervisningen.

6 Avslutning

Hvordan uteskolen fungerer for elever med spesielle behov i et inkluderingsperspektiv avhenger av flere ting. En av de viktigste faktorene er hvilke spesielle behov elevene har. Fysiske/motoriske utfordringer krever en annen tilrettelegging enn kognitive eller sosiale utfordringer. Været kan bringe med seg ulike utfordringer og det er viktig med forutsigbarhet og rutine. Faglig inkludering i uteskolen kan virke vanskeligere å jobbe med enn den sosiale inkluderingen. Om det handler om for lite kunnskap om tilrettelegging for individuell oppfølging, nye forventninger til lærerrollen, nye krav til faglig innhold eller om fokuset på inkludering dreier seg mer om den sosiale dimensjonen, er allikevel uvisst.

Uteskolen fungerer ulikt for alle elever, også innenfor gruppen av elever med spesielle behov. Innledningsvis i teoridelen viste jeg til GAP-modellen. Lærernes og skolens holdninger til elevens funksjonshemming, er avgjørende for elevens mestring og opplevelse av uteskolen. Men den fysiske tilretteleggingen og hvordan uteskoleområdet tilrettelegges for den enkelte elev, er minst like viktig. Som skole må man jobbe for å minske gapet mellom på den ene siden det individuelle synet, som er holdninger og synet på funksjonshemmingen, og på den andre siden det sosiale synet, som er tilretteleggingen av uteskoleområdet og det faglige opplegget. Uteskolen i seg selv vil ikke minske dette gapet, det krever tilpasset opplæring som tilrettelegger en skole for alle. Klarer man det, vil det være et relasjonelt syn som preger uteskolen.

Det kommer tydelig frem at uteskolen byr på mange muligheter for individuell tilrettelegging, der alle kan kjenne på mestring ut i fra sitt nivå. Det kan være å forstå fenomener i naturen eller finne ut hvilken pinne som er lengst. Informantene viste både gjennom kunnskap og handling at uteskole er en læringsarena som bør satses på i skolen og brukes som en del av undervisningen. Uteskolen bidrar til at elever både med og uten spesielle behov opplever læring på en ny og spennende måte, der kunnskap og erfaring knyttes sammen og leken har en sentral plass. Informantene var særlig opptatt av gruppesammensetning med tanke på elevene som hadde spesielle behov. Behovet for å ha noen betydningsfulle andre i gruppen er en trygghet, men også noen som elevene kan strekke seg etter. En spennende tilnærming er også hvordan man kan tilrettelegge for spontanitet, men allikevel beholde forutsigbarheten i uteskolen for de elevene som har behov for det.

Spørsmålet er hvor godt uteskolen er forankret i skolen som helhet. Det er bare enkelte trinn som praktiserer uteskole på den gitte skolen og engasjementet for uteskole ligger hos

enkeltlærere. Hvis uteskolen skal «overleve» som undervisningsform er man avhengig av at det er et felt som satses på og som man kan se nytten av. Det må fokuseres på faglig påfyll og tilrettelegges for å kunne dele kunnskap og erfaringer omkring uteskolepraksisen.

7 Kildeliste

- Andersen, H. P. & Fiskum, T. A. (2014). Hva er uteskole? - Noen begrepsavklaringer. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk. Ta fagene med ut*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Arneberg, P. & Overland, B. (1997). *Den pedagogiske begrunnelse : L97 som arbeidsgrunnlag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blom-komiteen. (1971). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v. .* Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet. Hentet fra <https://www.nb.no/items/20f55abf348a43aa24c4eda233d1eb7f?searchText=blom%20komiteen&page=3>
- Buaas, E. H. (2009). *Med himmelen som tak. Uterommet som arena for skapende aktiviteter i barnehage og skole* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (1996). John Dewey og reformpedagogikk. Et grunnlag for fremtidige læreplaner. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling : klassiske tekster* (s. 231-257). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode -en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1996). Planmessig ordning av lærestoffet (B. Christensen, Overs.). I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. (s. 67-79). Oslo: Ad Notam Gyldendal. (Opprinnelig utgitt Experience and Education)
- Gunnestad, A. (2007). *Didaktikk for førskolelærere. En innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hanssen, P.-J. (2016). *Hvordan kan man ved hjelp av uteskole, legge til rette for gode lærings situasjoner for elever med spesielle behov?* (Master, NTNU). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2453169>
- Husby, J. A. & Fiskum, T. A. (2014). Undervisningsmetoder ute og inne - den gode sammenhengen. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk. Ta fagene med ut* (s. 30-43). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Isaksen, T. R. (2014). *En skole for alle – også de flinkeste. Retten til tilpasset opplæring er ikke mindre viktig for flinke elever*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/En-skole-for-alle--også-de-flinkeste/id761114/>
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom. Uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jordet, A. N. (2002). *Lutvann-undersøkelsen : en case-studie om uteskolens didaktikk : Delrapport 1 : Uteskole - en didaktikk for hehetlig utvikling : en undersøkelse av Lutvann-lærernes erfaringer med uteskole* (bd. 10). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Jordet, A. N. (2003). *Lutvann-undersøkelsen. En casestudie om uteskolens didaktikk. Delrapport 2* (Rapport nr. 9-2003). Elverum.
- Jordet, A. N. (2009). Uteskole. Et bidrag til tilpasset opplæring og bærekraftig utvikling. Hentet fra <https://www.naturesekken.no/c1188058/side/vis.html?tid=1212684>
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Jordet, A. N. (2011). Uteskole - i en utdanningspolitisk brytningstid. *Unge Pædagoger*, 4, 47-55. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/134398/Jordet.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Prinsipper for opplæringen. Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren - rollen og utdanningen* (St.meld. nr. 11 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne* (St.meld. nr. 40 (2002-2003)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/5a8122df4dee44a38beb1ca42698b490/no/pdfs/stm200220030040000dddpdfs.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld. St. 20 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leather, M. (2018). A critique of "Forest School" or something lost in translation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21, 5-18.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s42322-017-0006-1>
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2017). Læringsmiljø i en skole for alle. I K. M. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 1.-7. trinn* (s. 133-144). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Moen, T. (2017). Tilpasset opplæring i en skole for alle. I K. M. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 1.-7. trinn* (s. 23-40). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Munkeby, E. & Fiskum, T. A. (2014). Tidligere bruk av og oppfattelse av natur - en ressurs i dagens skole. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk. Ta med fagene ut*. (s. 163-176). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Mygind, E. (2005). Baggrund for undersøgelsen af naturklassen på Rødkilde Skole. I E. Mygind (Red.), *Udeundervisning i folkeskolen : et casestudium om en naturklasse på Rødkilde skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrinn i perioden 2000-2003* (s. 14-24). København: Museum Tusulanums forlag.
- NAKU. (2019). Grunnskole: Lovverk og statlige føringer Hentet 10.12.2019 fra <https://naku.no/kunnskapsbanken/grunnskole-lovverk-og-statlige-føringer>
- Naturfagsenteret. (2009). *Den naturlige skolesekken, sluttrapport* (Sluttrapport, 2009). Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Sluttrapport-Den-naturlige-skolesekken/>

- Naturfagsenteret. (2017). *Nordisk arbeidsmodell for undervisning for bærekraftig utvikling* (1/17). Hentet fra https://www.natursekken.no/c2134935/tidsskrift_nummer/vis.html?tid=2196048
- Nergaard, B. I. (2019). Uteskole som supplerende læringsarena barn med læringsvansker. *Spesialpedagogikk*, 84(2), 12-15. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-uteskole-som-supplerende-laeringsarena-for-barn-med-laerevansker/222664>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, humaniora, juss og teologi* (bd. 4.utgave 2016). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfolk - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- NorskFriluftsliv. (u.å.). Friluftsliv i skolen. Hentet 04.05. 2020 fra <https://norskfriluftsliv.no/vare-prosjekter/friluftsliv-i-skolen/>
- NOU 2001:22. (2001). *Fra bruker til borger - En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-22/id143931/?ch=13>
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=1>
- NOU 2016:17. (2016). *På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-17/id2513222/>
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? : fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

- Raaen, F. D. (2012). Tilpasset opplæring i et danningsperspektiv - illustrert med utviklingen fra M87, L97 til K06. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2004). A review of Research on Outdoor Learning. *National Foundation for Educational Research and King's College London*. Hentet fra https://www.academia.edu/288162/A_Review_of_Research_on_Outdoor_Learning
- Sigstad, H. M. H. (2017). Vennskap på like fot - inkludering av elever med utviklingshemning. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 199-219). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøvik, P. (2007). Tiltak for barn med særskilte behov i et historisk perspektiv. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4, 27-45. Hentet fra <https://docplayer.me/366663-Inkludering-og-spesialpedagogiske-tiltak-motsetninger-eller-to-sider-av-samme-sak.html>
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering? Rapport 1 fra evalueringsprosjektet "En vurdering av om innføring av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt"*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 1.august). Hva er tilpasset opplæring? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 3.juni). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Vedum, T. V. (2001). Uteskole. I L. Brenden (Red.), *Fritt fram for uteskole. Lek og læring i natur- og miljøfag. Håndbok for lærere* (s. 8-14). Oslo: Aschehoug.
- Vingdal, I. M. & Hollekim, I. (2008). *Barn i naturen. Utfordring - opplevelse - læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Vygotsky, L. S. (1996). Interaksjon mellom læring og utvikling. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
(Opprinnelig utgitt Mind in Society)
- Yin, R. K. (2009). *Case study research : design and methods* (4. utg., bd. vol. 5). Thousand Oaks, Calif: Sage.

8 Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide rektor

Vedlegg 2: Intervjuguide lærere i uteskolen

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Godkjenning av NSD

Vedlegg 1: Intervjuguide, rektor

Kort om meg selv:

Masterstudent i spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo, med fordypning i utviklingshemming. Utdannet førskolelærer og jobbet noen år som ped.leder. Synes uteskole er et spennende felt og har valgt å skrive min masteroppgave om inkludering av elever med spesielle behov i uteskolen.

Intervjuet blir tatt opp med opptaker og jeg ønsker at du ikke nevner navn på enkeltelever under intervjuet.

Tema: Uteskole, en inkluderende læringsarena for elever med spesielle behov?

Problemstilling: Hvordan fungerer uteskolen for elever med spesielle behov?

Bakgrunn:

1. Kan du si litt om deg selv?
 - Utdannelse, arbeidserfaring
2. Har du jobbet med uteskole selv?
 - Når/hvor/hvor mye

Uteskole:

3. Hva forstår du med uteskole?
 - Hva er uteskole for deg?
4. Hvorfor velger dere å benytte dere av uteskole i undervisningen?
 - Lek? Fysisk aktivitet? Læring (faglig/sosialt)? Elevdeltakelse?
5. Hvordan begrunner du uteskole faglig?
6. Hvordan følger du som rektor opp den pedagogiske delen av uteskolen?
 - Veilede, legge til rette, forberedelser, samarbeid med andre lærere, IOP, delaktighet
7. Hva tenker du om uteskole for elever med spesielle behov?
 - Positivt/negativt
8. Ser du noen spesielle utfordringer for elever med spesielle behov i uteskolen?

- Fysisk, sosialt, organisatorisk
9. Hvordan tror du elevene med spesielle behov opplever uteskolen?
- Sosialt, faglig

Inkludering:

10. Hva forstår du med inkludering?
- Sosialt, faglig, organisatorisk
11. Hvordan jobber dere med å fremme inkludering for elever med spesielle behov i uteskolen?
- Sosialt, faglig, organisatorisk, tilhørighet
12. Tenker du det er andre utfordringer med tanke på inkludering i uteskolen enn i klasserommet? Eventuelt hvilke?
- Sosialt, faglig, organisatorisk

Avslutning:

13. Har du noen personlige erfaringer fra uteskolen som du vil dele?
- Enkelthendelser
14. Er det noe annet du vil si om uteskole?
- Refleksjoner?

Vedlegg 2: Intervjuguide, lærere i uteskolen

Kort om meg selv:

Masterstudent i spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo, med fordypning i utviklingshemming. Utdannet førskolelærer og jobbet noen år som ped.leder. Synes uteskole er et spennende felt og har valgt å skrive min masteroppgave om inkludering av elever med spesielle behov i uteskolen.

Intervjuet blir tatt opp med opptaker og jeg ønsker at du ikke nevner navn på enkeltelever under intervjuet. Satt av 1 time til intervju.

Tema: Uteskole, en inkluderende læringsarena for elever med spesielle behov?

Problemstilling: Hvordan fungerer uteskolen for elever med spesielle behov?

Bakgrunn:

15.Kan du si litt om deg selv?

- Utdannelse, arbeidserfaring

16.Hvor lenge har du jobbet med uteskole?

Generelt:

17.Hvor mange elever har du i klassen?

18.Har du elever med spesielle behov i klassen og eventuelt hvilke behov har disse elevene?

19.Hvor mange elever og lærere er det med når dere har uteskole?

Uteskole:

20.Hva forstår du med uteskole?

- Hva er uteskole for deg?

21.Hvorfor velger dere å benytte dere av uteskole i undervisningen?

- Lek? Fysisk aktivitet? Læring (faglig/sosialt)? Elevdeltakelse?

22.Hvordan begrunner du uteskole faglig?

23. Hvordan planlegger, tilrettelegger og gjennomfører du undervisningen i uteskolen for elever med spesielle behov?

- Forberedelser, samarbeid med andre lærere, IOP, delaktighet, foreldresamarbeid

24. Føler du at du får gjennomført det du har planlagt å gjøre i uteskolen?

Hvis nei, hva er grunnen til det eventuelt?

- For lite tid, varierende voksentetthet, manglende klær/utstyr hos elevene

25. Hva tenker du om uteskole for elever med spesielle behov?

- Positivt/negativt?

26. Ser du noen spesielle utfordringer for elever med spesielle behov i uteskolen?

- Fysisk, sosialt, organisatorisk

27. Hvordan tror du elevene med spesielle behov opplever uteskolen?

- Sosialt, faglig

28. Er din rolle som lærer ulik i klasserommet og i uteskolen? Eventuelt hvordan?

- Hva kjennetegner din rolle som lærer?

29. Kan du beskrive en uteskoledag fra begynnelse til slutt?

Inkludering:

30. Hva forstår du med inkludering?

- Sosialt, faglig, organisatorisk

31. Hva kan du som lærer gjøre for å fremme inkludering for elever med spesielle behov i uteskolen?

- Sosialt, faglig, organisatorisk, tilhørighet

32. Er det andre utfordringer med tanke på inkludering i uteskolen enn i klasserommet? Eventuelt hvilke?

- Sosialt, faglig, organisatorisk

33. Kan du si noe om sammenhengen mellom det dere gjør i klasserommet og det dere gjør i uteskolen?

- Planer, samarbeid, teori og praksis, erfaringsbasert kunnskap

Avslutning:

34. Har du noen personlige erfaringer fra uteskolen som du vil dele?

- Enkelthendelser

35. Er det noe annet du vil si om uteskole?

- refleksjoner

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forskningsprosjektet inkluderende praksiser - masteroppgave Pernille Stampe, vår 2020

Dette er et spørsmål til deg om du er villig til å bli intervjuet av meg om temaet:

Uteskole, en inkluderende læringsarena for elever med spesielle behov?

I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål og problemstilling

Masterprosjektet skal se på hvordan inkludering av elever med spesielle behov foregår i uteskolen og problemstillingen lyder som følger:

Hvordan fungerer uteskolen for elever med spesielle behov?

Hvem er ansvarlig for masterprosjektet?

Ansvarlig for gjennomføring av dette masterprosjektet er Pernille Stampe, student ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Masterprosjektet gjøres i forbindelse med et større forskningsprosjekt ved instituttet som drives av førsteamanuensis Jorun Buli-Holmberg, førsteamanuensis Hanne Marie Høybråten Sigstad og førsteamanuensis Ivar Morken. Veileder for dette prosjektet er førsteamanuensis Ivar Morken.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi du jobber med uteskole ved skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det vil bli foretatt et intervju av hver enkelt deltaker (individuelle intervjuer). Det vil også bli gjennomført deltakende observasjon der jeg, Pernille, er med og observerer hvordan uteskolen fungerer i praksis (2-3 ganger). Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptak og observasjonene vil bli nedskrevet.

Spørsmålene i intervjuet vil handle om hvordan du som lærer opplever inkludering av elever med spesielle behov i uteskolen, utfordringer, muligheter/styrker, tanker om hvorfor dere velger å bruke uteskole som del av undervisning o.l.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysninger om deg til formålene jeg har fortalt deg om i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dataene blir lagret sikkert på universitetets eget datahjemmeområde. Som deltaker vil du ikke kunne gjenkjennes i formidling og publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter masterprosjektet?

Hovedprosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2023, frem til det vil dataene fra masterprosjektet være sikkert lagret på universitetet.

Dine rettigheter

Så lenge undersøkelsen pågår vil du ha rett til å få innsyn i personopplysninger som er registrert om deg, få muligheter til å rette personopplysninger om deg, få slettet personopplysninger om deg, få utlevert en kopi av personopplysninger (dataportabilitet), og du vil ha muligheter til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

Hvis du har spørsmål om studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Masterstudent: Pernille Stampe (telefon, mail).

Veileder: Ivar Morken (mail)

Personvernombud ved Universitetet i Oslo: Maren Magnus Voll, e-post:

personvernombud@uio.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post: personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Hvis du ønsker å delta gir du ditt samtykke til intervju på vedlagt samtykkeskjema.

Med vennlig hilsen

Pernille Stampe

Masterstudent ved Universitetet i Oslo

Samtykkeerklæring

For skoleledelse og lærere

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masterprosjektet «inkluderende praksiser i uteskolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.12.2023.

.....

(signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning av NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Inclusive Practices

Referansenummer

267376

Registrert

01.07.2019 av Jorun Buli-Holmberg - jorunnbh@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jorun Buli-Holmberg, jorun.buli-holmberg@isp.uio.no, tlf: 4748119059

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

16.08.2019 - 31.12.2023

Status

04.10.2019 - Vurdert

04.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.10.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Vurderingen forutsetter at informasjonsskrivene oppdateres i tråd med meldingen sendt den 04.10.2019. Når informasjonsskrivene er oppdatert kan behandlingen starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2023. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Foresatte vil samtykke for elever i utvalg 4 (5-13 år). Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger tilknyttet utvalg 1, 2, 3, 5, og 6 vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger tilknyttet utvalg 4 (elever) vil være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTE RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13, forutsatt at informasjonsskrivene er oppdatert i tråd med meldingen sendt den 04.10.2019. Deler av utvalget i prosjektet er elever (5-13 år) og det er foreldrene deres som samtykker til deltakelse. Likevel bør barna få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Det er også viktig at barna får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket. Vi minner om at hvis en registrert/forelder tar kontakt om sine rettigheter/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). Dersom det benyttes en ekstern transkriptør vil den være databehandler i prosjektet. Dette samme gjelder for bruk av ekstern online survey tjeneste. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)