

Frida Berg Haugum

«De ser nesten glade ut»

En kvalitativ studie om lekens plass i uteskolen
og lærerens lekforståelse

Masteroppgave i Idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2019

Sammendrag

Denne masteroppgaven i idrettsvitenskap er en kvalitativ studie om lek i uteskolen. Oppgaven har som intensjon å bidra med kunnskap om lekens plass i uteskolen og hvilken forståelse for lek læreren besitter. Gjennom deltakende observasjon og intervju har jeg forsøkt å få svar på følgende problemstilling: *Hvilken plass har den frie leken i uteskolen og hvilken forståelse for lek viser lærerne gjennom ord og handling?*

En god barndom forbindes gjerne med tid til egeninitiert lek utendørs og i naturen.

Utgangspunktet for denne oppgaven er at det i dag ser ut til at barns spontane naturlek kan være truet. Et økende faglig læringstrykk i skolen og en mer organisert hverdag gjør at forskere og FN går ut med bekymring for barns muligheter til å leke fritt. Innenfor lekforskningen har man lenge vært opptatt av lekens instrumentelle verdi med fokus på lekens nyttefunksjon og som en forberedelse til voksenlivet. Lekperspektivene som presenteres i denne oppgaven søker heller å gi en forståelse av det som kjennetegner leken «her og nå» - lekens vesen og dens egenverdi. Med utgangspunkt i Gadamer og Steinsholts teoretiske betraktninger på lek vil denne oppgaven bidra med perspektiver som til nå ikke er godt representert innenfor den pedagogiske litteraturen om lek.

Tidligere forskning på uteskole viser en praksis som er personlig forankret og erfaringsbasert. Utviklingen av uteskole foregår stort sett innenfor feltets premisser og en utfordring kan være at praksisen låser seg fast i enkelte modeller og blir forbeholdt «ildsjeler» og dedikerte lærere. Praksisteori og profesjonalitet danner teoretiske fortolkningsrammer for analysen i denne oppgaven. Mine studier viser at lærerne selv må fylle uteskolen med mening og innhold og at lærerne reflekterer lite over egen praksis. Erfaringene de gjør alene kan dermed ikke sies å være med på å utvikle lærernes handlingskompetanse i uteskolen. Lærerne argumenterer for lekens plass i uteskolen basert på et følelses- og verdimesig grunnlag. De oppleves for å ha utfordringer med å argumentere for lek og uteskole med utgangspunkt i teoretiske- og praktiske begrunnelser. Den frie leken får en dominerende plass i uteskolen og elevene får selv sette dagsordenen. Lærerne i studien kjennetegnes ved å ha en tilnærming til uteskolen der de inntar rollen som aktivitetsledere. Det kan se ut til at denne tilnærmingen der elevenes forventninger om lek stadig innfris gjør det utfordrende å skulle gjennomføre lærerstyrte undervisningsopplegg med troverdighet.

Naturlige omgivelser kan stimulere til lek, noe som belyses gjennom teorien om affordance. Leken som får utfolde seg i uteskolen kjennetegnes ved å være utforskende, altopplukende, nysgjerrig, spontan, improviserende og kreativ. Uteskolen fremstår som en plattform for lek, samhandling og personlig utvikling. Selv om det å jobbe mot læreplanens dannelsesmål ikke uttrykkes eksplisitt av lærerne, kommer det tydelig fram at lekens egenverdi kan forstås som en vei videre til dannelse. Lærerne har et ønske om å berike elevenes dannelsesprosess ved å legge uteskoledagene til områder som «*gir mat til utforskertrangen*» og som byr på gode lekopplevelser der elevene kan bygge «*fundament*».

Mine analyser viser en uteskole hvor de ikke jobber faglig målorientert. Å foredle ressurser elevene allerede har vektlegges i uteskolen, mens det skolefaglige de enda ikke mestrer holdes utenfor. Uteskolen forstås som en «motsats» til klasserommet. «*De ser nesten glade ut*» er en lærers egen beskrivelse av elever i fri lek. I utsagnet ligger en forståelse av at leken har en verdi i seg selv.

Nøkkelord: Lekens egenverdi, fri lek, affordance, uteskole, lærerprofesjonalitet, dannelse

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	5
Forord	7
1. Innledning	8
1.1 Bakgrunn for oppgaven	8
1.2 Lekens plass i læreplanene	9
1.2.1 Lek i læreplanen for kroppsøving.....	11
1.3 Tidligere forskning på barns utelek	12
1.4 Tidligere forskning på uteskole og lek	13
2. Presisering av problemfeltet og problemstilling	15
2.1 Videre oppbygging av oppgaven	16
3. Teoretisk fortolkningsramme	17
3.1 Praksisteori og profesjonalitet.....	17
3.2 Uteskoledidaktikk.....	19
3.3 Teorien om affordance i uteskolen og i lek.....	22
3.4 Lekperspektiver	24
3.4.1 Lek og lekens vesen	25
3.4.2 Lekens verdi	26
4. Metode	28
4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og kvalitativ metode	28
4.2 Valg av metode.....	29
4.2.1 Deltakende observasjon.....	30
4.2.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	33
4.3 Utvalg.....	34
4.4 Forskerens rolle	36
4.5 Analyse og bearbeidelse av data.....	37
4.6 Kvalitetsvurdering av forskningsarbeidet	38
4.7 Etske betraktninger.....	39
5. Presentasjon av uteskolen og uteskoleområdene	40
5.1 Skolen, uteskolen og lekeskogen.....	41
5.1.1 «Uteskolen».....	41
5.1.2 «Lekeskogen».....	42
5.2 Uteskoledagens forløp	42
5.2.1 “Vi skal leke og kose oss”	42
5.2.2 Tid til egne prosjekter.....	46
5.2.3 “Vi tar tiden”	50

6. Analyse og diskusjon	52
6.1 Lekens plass i uteskolen	52
6.1.1 Lærernes rolle i uteskole og utelek.....	54
6.1.1 Lekens dynamikk trumfer alt.....	58
6.1.2 “Å mate utforskertrangen” - Områdets beskaffenhet.....	60
6.2 Lærernes lekforståelse	64
6.2.1 “De ser nesten glade ut!” - Lekens (egen)verdi	64
6.2.2 Ulike leker gir ulike verdier	66
6.3 Hva lærte vi i leken i dag?	68
6.3.1 Leken som tilsvaret til skolens dannelsesprosjekt.....	69
7. Avsluttende kommentar	71
Referanseliste	76
Figuroversikt	83
Forkortelser	84
Vedlegg	85

Forord

Det gjenstod en time av uteskoledagen, og jeg visste jeg kom til å «gå tom» for undervisningsopplegg. En praksisperiode over flere uker nærmet seg slutten. Jeg følte jeg ble stående litt på bar bakke og søkte råd hos uteskolelæreren. Her fikk jeg til svar: «*Vi er ikke redd for den frie leken*». Gjennom denne praksisperioden hadde jeg egentlig vært mest opptatt av de faglige aktivitetene i uteskolen. Nå er jeg glad denne samtalen fant sted, for den åpnet opp for et nytt syn på lek og en interesse som har resultert i denne masteroppgaven. Arbeidet med prosjektet har ikke alltid gått lett som en lek, men det har vært spennende, lærerikt og morsomt. Og heldigvis har jeg fått god hjelp på veien.

Jeg vil takke min veileder Kristian Abelsen, universitetslektor ved seksjon for kroppsøving og pedagogikk ved Norges idrettshøgskole, for gode tilbakemeldinger og kunnskapsrike innspill. Du har vært fleksibel og tålmodig i forhold til min tilværelse som husbygger og togpendler Trondheim-Oslo. Takk for at du har støttet og gitt verdifull hjelp underveis.

Uten mine informanter «Øyvind» og «Kari» hadde det ikke blitt noen oppgave. Dere skal ha stor takk for at dere delte av deres tanker og uteskole. Jeg håper oppgaven åpner opp for en ny måte å tenke om lek på for flere lærere, og at betraktningene gjøres til virkelighet ved å ta med elevene ut i naturen. Avgjørende for min vei videre var året med friluftslivsfag på NIH – alle lærere og klassekamerater skal ha takk for et fantastisk år. En spesiell hilsen går her til Ivar Mytting for åpent kontor gjennom året på Friluftsliv, og takk for at jeg har følt meg velkommen innom også i ettertid. En «*stressless*» er kjekk å sitte i når man prøver å finne ut hvilken retning man skal gå i livet.

Takk til mamma og pappa som har gitt meg mange gode naturopplevelser i barndommen. Til Hedda og Vilde for å ha vært med på leken. Tante Marit og Espen for kost, losji og gode råd gjennom året. Til Kjersti for oppmuntrende ord, middager, samtaler, overnattinger og fullstendig avslapning. Og til sist, Bjørn Inge - nå gleder jeg meg til å ha mer tid til husbygging, seilbåten, fjellturer og hagearbeid.

Skansen båthavn, Mai 2019

Frida Berg Haugum

1. Innledning

Intensjonen med denne masteroppgaven er å bidra med kunnskap om lekens plass i uteskolen og hvilken forståelse for lek læreren uttrykker og viser gjennom sin uteskolepraksis.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Å være ute og bruke nærmiljøet i undervisning kalles *uteskole* og har i Norge blitt en vanlig betegnelse på tverrfaglig undervisning der elevene får mulighet til å erfare og utforske i møte med virkeligheten (Fiskum & Husby, 2014). I boken *Uteskoledidaktikk* skriver Fiskum og Husby om hvordan den pedagogiske tenkningen i uteskolen har røtter tilbake til pedagoger og filosofer som Rousseau (1712-1778) og Dewey (1859-1952). Uteskole er altså ikke et nytt fenomen, selv om det må sies å være et relativt nytt forskningsområde. Med innføringen av reform 97¹ (L97) får leken en sentral plass. På samme tid har også uteskolen som arbeidsmåte en oppblomstring. Forskning på uteskole i norsk sammenheng domineres av Jordet (1998) sine arbeider. Et av hans hovedbudskaper er potensialet uteskolen kan spille i skolens dannelsesoppdrag. Samtidig finner Jordet (2010) i sin studie at uteskolelærere i liten grad søker forskningsbasert kunnskap for sin yrkesutøvelse. Det ligger en fare i at uteskole forblir en "grasrotbevegelse" (Abelsen, 2002) forbeholdt "ildsjeler" og dedikerte lærere. Dette kan igjen kan resultere i at uteskolepraksisen låser seg fast i enkelte og kanskje ikke så bærekraftige modeller (Jordet, 2010).

Jordet (2010) skriver at det er lite didaktisk teori som kan veilede læreren i gjennomføringen av uteskole. Fiskum og Husby (2014) forsøker i *Uteskoledidaktikk* å komme med forslag til hvordan fag kan forenes med uteskolen og hvordan skoler kan benytte undervisningsmetoder i sin uteskolepraksis. Lærerutdanningen ved Nord universitet tilbyr nå deltidsstudier kalt «uteområdet som læringsarena». På universitetets sider står det at studiet tar sikte på å gi lærere praktiske ferdigheter (Nord Universitet, 2018). Hvordan blir praktiske erfaringer lærerne besitter formidlet videre? Handal og Lauvås (2015) skriver om hvordan tradisjoner for undervisning gjerne utvikles og videreføres innenfor et yrkesfelleskap. Denne formen for utvikling er kontekstavhengig og ofte "taus" i den forstand at praksis er noe en gjør og mye forblir uartikulert og gjerne udokumentert. I en skolehverdag foretar læreren hele tiden

¹ Vil bli omtalt som L97 videre i teksten

handlinger og vurderinger ut fra situasjoner uten å verbalt uttrykke hva det er som faktisk gjøres eller tenkes. Med dette som utgangspunkt er det et behov for å artikulere lærernes erfaringer med uteskolen. I rammen av denne masteroppgaven er det uteskolelæreres lek-kompetanse som vil få særlig oppmerksomhet. Dette kan, slik jeg forstår Handal og Lauvås (2015), være av betydning både for den enkelte læreren og for den kollektive utviklingen av uteskolen og lekforståelsen hos lærere.

Læreplanene vil være med å påvirke lærernes lekpraksis og hvilken verdi en tilegner leken. Leirhaug og Kleppsvik (2010) mener at både uteskolen og lekens oppmerksomhet er redusert etter innføringen av nye læreplaner etter Kunnskapsløftet² (LK06) i 2006. Hvilken plass leken har og har hatt i læreplanene blir presentert i neste delkapittel. Deretter følger et eksempel fra læreplanen i kroppsøvningsfaget. Jeg gir en kort oversikt over tidligere forskning på barns utelek og uteskole, før jeg i kapittel 2 snevrer inn problemfeltet og presenterer oppgavens problemstilling.

1.2 Lekens plass i læreplanene

Øksnes og Sundsdal (2015) presenterer i *Til forsvar for barns spontane lek* Rousseau sine tanker om barndom. Han er opptatt av at barn burde få mulighet til å bruke tiden på det som passer barn best - og det er å leke. I vår moderne forestilling om barndom er det å la barn oppdage verden gjennom lek også sentralt. Øksnes og Sundsdal (2015) hevder derimot at leken i dag i større grad knyttes til en forestilling om å *vinne* tid fremfor å *tape* tid. De skriver hvordan barn i dag skyves i en retning hvor det er viktig å utnytte tiden mest mulig effektivt med tanke på å nå fremtidige mål (Øksnes & Sundsdal, 2015). FN (2013) sender i 2013 ut en bekymring for at barns rett til fri og spontan lek kan være truet. Til tross for at FNs barnekonvensjon slår fast at alle barn skal ha rett til å leke, hevder Øksnes og Sundsdal (2015) at dagens målrettede logikk rundt lek gjør at barn får færre muligheter til å leke fritt og spontant. De nevner mer komprimerte skoledager, kortere friminutt og konkrete kompetansemål som årsaker. Øksnes og Sundsdal (2018) argumenterer i *Lekelyst i barnehagen* for hvordan barndommen bør betraktes som en vernet fase. I denne sammenheng presenterer de grunnleggeren av den første barnehagen Frøbel (1782-1852). Han innfører en pedagogisk målsetting om å jobbe mot å danne *hele* mennesket med alle dets sider. I dette

² Vil bli omtalt som LK06 videre i teksten

ligger også at barn må oppdras til å bli reflekterte og frittenkende mennesker. Sentralt i oppdragelsen er at den må tilpasses barnets individuelle natur og behov. Barnet må gis tid til å finne ut av ting selv og til å leke fritt (sitert av Øksnes & Sundsdal, 2018). Både i den folkelige oppdragelsen og i pedagogikken har det i Norden lenge vært tradisjon for å verne om barns muligheter til å leke på egenhånd, men det er flere (Øksnes & Sundsdal, 2015; Øksnes, 2010; Sutton-Smith, 2008; Smith, 2005) som frykter at institusjonelle rammer i dagens skole og barnehagen ikke inneholder gode nok vilkår for barns lek. I løpet av de siste tiårene har det skjedd en del endringer i lek-kulturen ved at den er flyttet fra nabolaget og «100-meter-skogen» og inn i pedagogiske og organiserte sammenhenger. I takt med denne institusjonaliseringen frykter forskere presentert i Øksnes og Sundsdal (2015) at friheten barn har til å leke kan forvitte.

I 1997 senkes alder for skolestart fra 7 til 6 år. Øksnes og Sundsdal (2015) skriver hvordan dette utløser sterke protester fra flere hold da man er redd for det som tidligere var tid til lek nå skal bli undervisningstid (Øksnes & Sundsdal, 2015). Selv om leken i lang tid er nedtonet i skolens styringsdokumenter blir den med læreplanene L97 sett som en verdifull og nødvendig del av barnet og dets utvikling. Derfor følger det med L97-reformen en lovnad om at skolen skal legge til rette for både fri og styrt lek som en del av undervisningen.

«Opplæringa skal gi næring i leiken og leiken gi næring til opplæringa. Gjennom leik skal elevane utforske omgivnadene, arbeide med inntrykka sine og prøve ut ulike roller og praktiske løysningar» (Udir, 2013, s. 73). Undervisningen skal være mer elevorientert, ta utgangspunkt i elevenes perspektiver og spørsmål. Jordet (1998) skriver at tanken bak en lekpreget tilnærming til organiserte oppgaver og læringsaktiviteter er at det kan skape motivasjon og interesse hos elevene og gjøre undervisningen mer spennende og allsidig.

Med innføringen av de nye læreplanene i LK06 blir lekens rolle betonet ned (Udir, 2015a). Øksnes og Sundsdal (2015) skriver hvordan dette gjenspeiles ved at 247 timer som tidligere var satt til fri aktivitet med L97 blir fjernet uten særlig protester fra politiske partier. Med en slik dreining er det flere som frykter at lekens prioriterte plass i skolen bare er retorikk og at den faglige læringen fremstår som det viktigste (Øksnes & Sundsdal, 2015). En rapport av Hodgson, Rønning og Tomlinson (2012) med søkelys på læreres praksis og tanker om undervisning etter innføringen av LK06 fikk forfatterne til å advare mot for stort fokus på å nå konkrete læringsmål. De bekymrer seg for hvilke konsekvenser en målorientert skole får for elevene. De skriver: *“Utviklingen av konkrete læringsmål for avgrensede deler av*

undervisningsarbeidet, kombinert med detaljerte vurderingskriterier og hyppig testing av elevene, kan i enkelte tilfeller føre til et forfeilet syn på undervisning og lede til en negativ fragmentering av læringsarbeidet” (Hodgson, Rønning og Tomlinson, 2012, .s.186).

Ettersom kompetansemålene ikke legger føringer på arbeidsmåte i opplæringen argumenteres det for at lærere likevel står fritt til å velge mellom styrt og fri lek. Hvordan oppfatter lærerne selv dette handlingsrommet? Den delen av læreplanen hvor leken er tydeligst uttrykt som arbeidsmetode og kompetansemål er i kroppsøvingsfaget som nå vil bli presentert.

1.2.1 Lek i læreplanen for kroppsøving

Sentralt i kroppsøvingsfaget er bevegelseslek, allsidig idrett, fair play, dans, svømming og friluftsliv (Udir, 2015b). Videre står det at kroppsøvingsfaget skal være et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Bevegelseskultur i form av blant annet lek og friluftsliv skal være en del av dannelsingsprosjektet og identitetsskaping i samfunnet. Det sosiale aspektet i kroppsøvingen gjør faget til en viktig arena for å fremme lek, fair play og respekt for hverandre (Udir, 2015b).

LK06 er i skrivende stund den gjeldende læreplanen, men fra og med høsten 2020 vil den nye læreplanen, Fagfornyelsen, tre i kraft (Udir, 2018). Det endelige utkastet er nå sendt til Kunnskapsdepartementet og oversikten over hva som er de viktigste endringene er allerede klart. Fra og med 2020 vil det være et større fokus på dybdelæring og en del fag får også en mer praktisk tilnærming. Det har blitt laget kjerneelementer som skal gi tydelige retningslinjer for hva som er det viktigste i de enkelte fagene. Kroppsøvingsfaget skal fortsatt ha et allmenndannende fokus (Udir, 2018).

Med Fagfornyelsen er det vedtatt tre kjerneelementer for kroppsøvingsfaget. I disse kjerneelementene inngår lek som et sentralt begrep, tenkemåte og metode. I kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring* (Udir, 2018) blir elevene kjent med å være i bevegelse ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger, både alene og sammen med andre. Å delta, skape og uttrykke seg i bevegelse, utforske egne muligheter og kunne forbedre egne ferdigheter beskrives i dette kjerneelementet som verdifullt i seg selv. Gjennom bevegelse utforsker elevene egen identitet og selvbylde. Gjennom refleksjon og kritisk tenkning kan de utforske sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Lek, friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter skal gi rom for kroppslig læring i

kroppsøvningsfaget. I utviklingen av elevenes skapende og utforskende kompetanse blir leken sentral. Det andre kjerneelementet omhandler *deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter* (Udir, 2018) og her er lek og spill sammen med andre trukket fram. Det tredje kjerneelementet *uteaktiviteter og naturferdsel* (Udir, 2018) handler om at elevene skal bli kjent i nærområdet og utforske naturen. Gjennom varierte uteaktiviteter, i vekslende årstider, står naturopplevelser, trygg og bærekraftig ferdsel sentralt og kroppsøvningsfaget har et ansvar for at elevene skal oppleve ulike kulturer innen friluftsliv.

1.3 Tidligere forskning på barns utelek

I Norge forbindes en god barndom med mye lek utendørs og i natur (Sanderud & Gurholt, 2014). I tillegg til FNs bekymring for barns muligheter for fri og spontan lek, bekymrer også mange forskere seg for barns manglende naturkontakt og at det brukes mindre tid på fri utelek. Den bilbaserte hverdagen med mer tid til skjerm og stillesitting gjør at forskere (Fasting, 2017; Øksnes & Sundsdal, 2018; Sanderud & Gurholt, 2014) frykter for de negative konsekvensene dette kan ha for barns fysiske aktivitet, mestringsevne, helse, lærelyst og miljøengasjement. Lek ses derfor som noe verdifullt av lekforskerne på mange plan.

I hovedsak er det de voksnes perspektiv på lek som er viet mest plass i lekforskningen, men de senere årene rettes søkelyset på barns egne opplevelser og tanker om lek. Slike undersøkelser som blant annet Fasting (2012) viser at lek i natur har stor verdi for barn og at leken er viktig for dem. Gjennom lek opplever barn tilhørighet, sosial og personlig utvikling, bedret konsentrasjon- og refleksjonsevne, utvikling av motoriske ferdigheter, følelser og fantasi (Fasting, 2012, 2017; St.meld. nr 18,(2015-2016)). Sandberg og Vuorinen (2010) og Skår (2010) skriver om en samfunnsendring hvor den voksenorganiserte leken er i ferd med å «ta over» for den frie leken. Ifølge de voksne i deres studie er barn i ferd med å miste sin fantasi og kreativitet til å leke og den voksenorganiserte leken påvirker, barns evner til å leke fritt. Deres undersøkelser konkluderer med at barn leker mindre ute enn før og at den spontane leken er i ferd med å forsvinne.

Fasting (2017) kan gjennom sine undersøkelser si seg enig i at barn har mindre tid til egeninitiert lek utendørs enn tidligere. Hennes studier viser likevel at barn fortsatt har kapasiteten til å leke, men at det er de strukturelle tilpasningene som i mindre grad åpner opp for det. Øksnes (2010) er kritisk til det hun omtaler som de institusjonelle rammene for lek i

skolen, men hun anerkjenner likevel gjennom sin forskning at barn evner å fylle tiden de har ute i friminutt og skolefritidsordning til lek og latter. I situasjoner hvor det ikke legges til rette for lek fra lærernes side vil barn likevel finne «*fluktlinjer bort fra de institusjonelle krav*» og leke (Øksnes, 2010 s. 13).

Fasting (2012, 2017) konkluderer i sitt arbeid med at barna elsker sin lek. Den kjennetegnes av å være i bevegelse, den er fantasifull, gjentakende og eksperimentell. Barna i Fastings forskning viser gjennom ord og handling at de har utviklet et nært og godt forhold til sine lekesteder og i møte med sine lekesteder fremstår leken som altoppslukende. Fjørtoft (2004) setter også søkelyset mot det som skjer i barns møte med naturen. Naturen byr ifølge henne på et større mangfold av muligheter som også resulterer i mer aktivitet. Sanderud og Gurholt (2014) beskriver fascinasjonen barn har i møte med naturomgivelsenes uforutsigbarhet og foranderlighet. De introduserer begrepet «*nysgjerrig lek*» og konkluderer med at det er dette som driver barn ut i lek. Begrepet må forstås som en motsats til Sandseters (2009) «*risky play*» hvor barn ses på som risikosøkende i sin naturlek. Sanderud og Gurholt (2014) opplever heller at barn i selvinitiert lek i natur utfordrer sin forståelse av seg selv og sin verden. Gjennom kroppslig interaksjon med fysiske, sosiale og kulturelle omgivelser sanser barn verden og fyller den med mening (Sanderud & Gurholt, 2014).

1.4 Tidligere forskning på uteskole og lek

De senere årene har uteskoleforskning fått økt oppmerksomhet, både nasjonalt og internasjonalt. Internasjonalt brukes gjerne begreper som «Outdoor education», «Outdoor learning» og «Utomhuspedagogikk» (Becker et. al, 2017; Rickinson et. al., 2004; Bentsen, Andkjær & Ejbye-Ernst, 2009). I Norge blir Jordets (1998) definisjon på uteskole ofte brukt, og som også denne oppgaven støtter seg til

«Uteskole er en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig aktivitet utenfor klasserommet. Arbeidsmåten gir elevene anledning til å ta alle sansene i bruk slik at de får personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten. Arbeidsmåten gir rom for faglige aktiviteter, spontan utfoldelse og lek, nysgjerrig søken, fantasi, opplevelse og sosialt samvær. Uteskole handler om å aktivisere alle skolefagene i en integrert undervisning hvor ute- og inneaktiviteter har nær sammenheng, idet elevene lærer om virkeligheten i

virkeligheten; dvs. om naturen i naturen, om samfunnet i samfunnet og om nærmiljøet i nærmiljøet» (Jordet, 1998, s. 24).

Uteskole blir praktisert i ulike varianter både i Norge og andre land. Som en del av Lutvannsprosjektet diskuterer Abelsen (2002) i sin hovedfagsavhandling forholdet mellom lærerens visjoner og virkeligheten de skaper med sin undervisning. I likhet med Jordet (1998) peker Abelsen på at det ikke finnes noen felles praktisk didaktikk for uteskolepraksisen. Abelsen (2002) skriver at det ligger et ønske hos lærerne til å drive etter progressive pedagogiske idealer³. Lærernes undervisning i praksis viser derimot at lærere har nokså forskjellige handlingskompetanser, velger ulike metoder og inntar ulike lærerroller. Abelsen (2002) identifiserer i sin avhandling fire typer lærere i uteskolen:

- «Flyt-ut-læreren» - sans for allsidig medlæring
- «Speiderlæreren» - ubetinget tro på samarbeidslæring
- «Fri-flyt-læreren» - lar elevene sette dagsordenen og opptrer mer som en aktivitetsleder
- «Ideal-læreren» - evner å skape forundring og følger opp.

Av forskningen på uteskole inngår lek som en naturlig del av uteskoledagen og undervisningsformene gir gode betingelser for lek (Jordet, 1998; Garborg, 2003). En omfattende review av Becker et al. (2017) peker på studier som viser at uteskole kan by på positive effekter i form av personlig og sosial utvikling, mer fysisk aktive elever og positiv innvirkning på den skolefaglige prestasjonen. Kvaliteten på de inkluderte studiene i Becker et al (2017) review er varierende og det mangler fortsatt studier med god metodisk kvalitet som kan vise sammenhenger mellom uteskole og læring. Sett i et helseperspektiv er omfanget av økende fysisk aktivitet i naturen likevel nyttig og med på å legitimere bruk av uteskole (Schneller, 2017; Mygind, 2007). Sølvik (2003) viser i sin doktorgradsavhandling om friluftsliv som sosial læringsarena hvordan større plass også virker positivt inn på dynamikken elevene imellom. I hennes studier resulterer dette i et lavere konfliktnivå og opplevelse av sosial mestring for elevene. I en kunnskapsoversikt over elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole presenterer Abelsen og Leirhaug (2017) en studie som viser at elevers medvirkning blir mer synlig i uteskolen. Naturrommet inviterer også til nye elevroller der de i større grad ser og anerkjenner hverandre i fri lek (Abelsen & Leirhaug, 2017).

³ Progressiv pedagogikk i lys av Dewey vil bli presentert ytterligere i kapittel 3.

Gjennom det danske uteskoleprosjektet TEACHOUT⁴ undersøkes styrker og svakheter ved å praktisere uteskole i forhold til vanlig klasseromsundervisning. Barfod (2018) bidrar her med å se på uteskolelærernes undervisning. Hennes informanter beskriver god uteskoleundervisning med en «både-og»-tenkning der det jobbes både mot faglige mål og dannelsesmål. Barfod (2018) tar opp hvordan uteskoledidaktikken kan beskrives som en «utfordringsdidaktikk» på flere nivåer. Herunder diskuterer hun hvordan uteskolen kan oppfattes som en motbevegelse til en nyliberal diskurs. I lys av denne nyliberalistiske tankegangen vil utdanningens formål være å «produsere» fremtidige arbeidstakere. Uteskolen har en mer utforskende tilnærming, der prøving og feiling står sentralt. Prosess vektlegges her over produkt. Videre utfordrer uteskolen elevene gjennom undersøkende og erfaringsbaserte oppgaver og opplevelser. Hun nevner også hvordan det frie rommet utfordrer lærerens klasseledelse og arbeidsinnsats (Barfod, 2018).

Dette innledende kapitlet har søkt å gi et oversiktsbilde over uteskoleutviklingen og lekforskning opp til i dag. Fiskum og Husby (2014) og Jordets (2010) arbeid med uteskoledidaktikken vil jeg ta med meg videre og presentere nærmere i kapitlet med de teoretiske fortolkningsrammene for oppgaven. Først kommer en innsnevring av problemfeltet og presentasjon av oppgavens problemstilling.

2. Presisering av problemfeltet og problemstilling

Den nyliberale samfunnsdiskursen presentert i Barfod (2018) inneholder et fremtidsaspekt der effektivitet og markedsøkonomi vektlegges. Skoleløpet innenfor en slik diskurs vil ta sikte på å forberede barn til å skulle inngå i disse systemene og blir behandlet som fremtidige ressurser og potensielle arbeidstakere. En slik forståelse kan vi også delvis kjenne igjen i gjeldende norske læreplaner. Det kan registreres en utvikling og et økende trykk på å nå konkrete kompetansemål og et resultatorientert fokus i møte med kartleggingsprøver og PISA-undersøkelser. Øksnes & Sundsdal (2015) omtaler dette som en «fremtidsretorikk» og problematiserer at en slik utvikling, både i barnehagen og i småskolen, går på bekostning av lekens plass. Fra politisk hold snakkes det om å sette inn «læringsstøtet» tidligst mulig og at

⁴ TrygFondens uteskoleprosjekt inkluderer doktorgradsavhandlinger som omhandler elevers fysiske aktivitet, læringsprosesser, sosiale relasjoner og lærerens undervisning og didaktikk. Prosjektansvarlig er E. Mygind.

leken i den sammenheng kan fungere som en god støtte. Øksnes og Sundsdal (2015) mener en slik bruk av lek som forberedelse til skole- eller voksenlivet, forstyrrer barns mulighet til å holde på med egne prosjekter «her-og-nå» som både barnehagen, skolen og skolefritidsordningen skal være gode arenaer for. Hvilken verdi har leken? Hvilken forståelse for lek har uteskolelærerne og hvordan bruker de den i sitt arbeid? Selv om barns rett til lek blir anerkjent blant både politikere og forskere, blir det i neste øyeblikk overskygget av noe som ses på som enda viktigere – den faglige læringen. Øksnes og Sundsdal (2015) mener det er få som stiller spørsmål rundt dette og frykter at barns spontane lek, og da særlig utelek, er truet av økende akademisk press, læringsfokus og en gjennomorganisert hverdag. På bakgrunn av dette reiser følgende problemstilling seg:

Hvilken plass har den frie leken i uteskolen og hvilken forståelse for lek viser lærerne gjennom ord og handling?

2.1 Videre oppbygging av oppgaven

Oversiktsbildet som til nå er presentert viser at uteskolelærerens lekforståelse i liten grad har blitt forsket på. For å bedre kunne forstå og diskutere uteskolelærerens tilnærming til lek vil jeg i kapittel 3 presentere de teoretiske fortolkningsrammene til oppgaven. I kapitlet tar jeg utgangspunkt i det Handal og Lauvås (2015) skriver om praksisteori. Videre blir Fiskum & Husbys (2014) *Uteskoledidaktikk* relevant. Jeg forstår deres arbeid som en praksishåndbok for hvordan en kan inkludere fag i uteskolen. I deres bidrag finner jeg særlig begrepet *nyhetsgapet* interessant i forhold til forventningsavklaring i uteskole. Innenfor uteskole finner jeg også teorier inspirert av økopsykologien relevant, og da med utgangspunkt i teorien om *affordance*⁵. Selv når lekforskningen de siste to tiårene har beveget seg mer i retning av å skrive frem lekens verdi og ta utgangspunkt i barnets perspektiv er det, ifølge Øksnes og Sundsdal (2018), lite pedagogisk litteratur som fokuserer på lekens vesen og egenverdi. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i lekperspektiver som til nå er viet lite oppmerksomhet i forskningen, men som jeg mener kan gi et klarere bilde på hvorfor en leker, hva som kjennetegner leken, hvilken forståelse lærerne har og hvilken verdi den tilegnes. Inspirert av Fasting (2012, 2017) og Øksnes og Sundsdal (2015, 2018) vil jeg ha tyngdepunkt i Gadammers

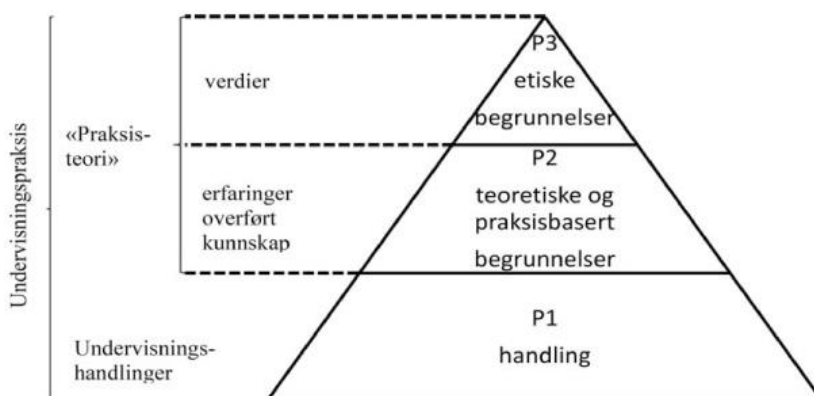
⁵ Begrepet er vanskelig å oversette til norsk slik at det får et dekkende begrep. Teorien om *affordance* omhandler spenningen og hvilke muligheter som ligger mellom miljø og aktør som utløser handling. «Handlingstilbydere» er et ord kan brukes på norsk om det miljøet tilbyr. Videre i oppgaven vil jeg likevel bruke det engelske begrepet *affordance* som blir nærmere forklart i kapittel 3.

lekteori og Steinsholts forståelse av lek. I kapittel 4 presenterer jeg mitt vitenskapsteoretiske ståsted og kvalitativ metode. Forskningsprosessen blir grundig presentert før jeg vurderer kvaliteten ved arbeidet og til slutt diskuterer noen etiske hensyn tilknyttet oppgaven. Kapittel 5 inneholder empiri med beskrivelser av uteskoledagenes innhold, hvordan de forløper og områdene vi oppsøker. I kapittel 6 vil jeg med utgangspunkt i intervju og observasjon gjøre en videre analyse og diskusjon av lekens plass i uteskolen, lærerens lekforståelse og uteskolepraksis. Kapittel 7 inneholder en oppsummering av sentrale funn. Jeg kommer i tillegg med noen betraktninger om hva som skal til for å gjøre uteskolen bærekraftig før jeg avslutter med forslag til videre forskning.

3. Teoretisk fortolkningsramme

3.1 Praksisteori og profesjonalitet

I lærerens yrkesvirksomhet er det ikke tilfeldig hva en gjør eller tenker å gjøre. Hva som påvirker vår yrkespraksis kan forklares ved hjelp av praksistrekanten utviklet av Løvlie i 1972. Den er inndelt i tre nivåer: P1, P2 og P3 og gir et bilde på hvordan undervisningspraksis ikke bare er avgrenset av handlinger, men også påvirkes av erfaringer, kunnskap og verdier. I Handal og Lauvås (2015) blir praksistrekanten presentert noe annerledes enn den Løvlie først utviklet, men hovedpoenget er fortsatt det samme (se figur 1).



Figur 1: Praksistrekanten. Hentet fra Handal & Lauvås (2015, s. 25.)

Trekantens nederste nivå, P1, er det lærere bruker mest tid på og dreier seg om undervisningshandling og gjennomføring. Handlingene kan påvirkes av ulike faktorer som tid, rom, utstyr og organisering. Begrunnelsene for handlingene finner vi på P2-nivå og tas på

grunnlag av tidligere erfaring, teori og overført kunnskap. For skoledagen betyr dette at læreren gjør en analyse over hvilke undervisningsopplegg som kan fungere og hvorfor. Nivået kan sies å reflekterende og er særlig rettet mot det faglige og profesjonelle. Det øverste nivået, P3, representerer de etiske begrunnelsene og verdiene som ligger til grunn for handlingene. Handal og Lauvås skriver at det er på P3-nivået at mye av engasjementet ligger og at dette nivået er med å fylle lærerrollen med personlig preg. Til sammen utgjør det som foregår i de to øverste nivåene, P2 og P3, det som Handal og Lauvås (2015) kaller den praktiske yrkesteorien (PYT) og det er refleksjon rundt verdier, etiske betraktninger, erfaringer og teoretisk kunnskap som får oss til å handle som vi gjør i P1. Den praktiske yrkesteorien er et individuelt fenomen, og selv om den kan være lik andres, inneholder den altså egne tanker om hvordan og hvorfor ting bør gjøres. Den kan være vanskelig å uttrykke og ligger ofte taust i oss.

Innenfor pedagogikken beskriver Kvernbekk (1995) forholdet mellom ytterpunktene i vår praksisteori og beskriver disse som erfaringstyranniet og teorityranniet. Det er erfaringene som forteller oss hva vi skal eller ikke skal gjøre. I situasjoner hvor vi må vite hvordan vi skal gjøre noe råder ofte erfaringstyranniet, ettersom vi stoler på tidligere vaner, tradisjoner og erfaringer. I teorityranniet har handlingsgrunnlaget vårt blitt til gjennom observasjon og deltakelse og i denne prosessen kan vi ha ervervet oss både god eller dårlig praksis, utviklet feilforestillinger eller kunnskap. Erfaringene våre blir sjelden utsatt for kritisk prøving og kan også hindre oss fra å prøve noe nytt. Erfaring kan ifølge Kvernbekk (1995) oppfattes som et taust og mystisk fenomen som bare forteller oss hva vi *skal* gjøre, mens teorityranniet heller forteller oss hva vi *burde* gjøre. Hva vi burde gjøre i problemløsende situasjoner bør ta utgangspunkt i prinsipper og perspektiver som forskere har utviklet og ifølge Kvernbekk (1995) er teoretisk kunnskap en nødvendighet for god praksis i læreryrket. Handal og Lauvås (2015) presiserer hvordan teorien alene ikke kan foreskrive god praksis og at man som teoretikere og praktikere alltid må forholde seg til hverandre. Hvordan man bestemmer seg for å vektlegge de to og hvordan brobyggingen mellom teori og praksis utarter bør ifølge dem være et felles prosjekt (Handal & Lauvås, 2015; Kvernbekk, 1995).

Å bruke kunnskapen sin i praktisk virksomhet knyttes til begrepet profesjonalitet (Handal & Lauvås, 2015). Schön (sitert av Handal & Lauvås, 2015) mener at man som profesjonell sitter med en innebygget viten som gjør det mulig å gjenkjenne situasjoner, forstå og vurdere og handle deretter. Læreren vil gjennom sin karriere utvikle et omfattende handlingsrepertoar. En lærers hverdag består av situasjoner med elementer av usikkerhet og overraskelser. Gjennom

handlingsrefleksjon gjør læreren i nye situasjoner tidligere erfaringer relevante, men det kan være vanskelig å beskrive eller forklare hvilke tanker eller teorier som ligger bak handlingene. Å løfte lærerens refleksjonskompetanse og selvbevissthet vil ifølge Handal og Lauvås (2015) også kunne løfte fram hvilken teoretisk kunnskap som ligger innbakt i våre praksiser.

Når man i sin yrkesutøvelse gjennomfører arbeidet slik det er beskrevet i læreboka er man en kompetent yrkesutøver. Videre er man en ekspert dersom man mestrer læreboka på et nivå hvor en klarer å frigjøre seg fra den og heller tilpasse metodene sine etter situasjonen man står i. Dette er en utviklingsskala utviklet av Dreyfus og Dreyfus (sitert av Handal & Lauvås, 2015) som beskriver forskjellene mellom kompetent yrkesutøvelse og ekspertutøvelse. Den kompetente er analytisk, kalkulerende og (fag)kunnskapen artikuleres, mens eksperten kjennetegnes ved å være helhetlig, intuitiv og full av uartikulert kunnskap. Utdanning eller formell instruksjon er viktig for å kunne bli kompetent, men ifølge brødrene Dreyfus er erfaring avgjørende for å kunne bevege seg oppover i stadiene (Handal & Lauvås, 2015).

3.2 Uteskoledidaktikk

Didaktikk er en del av pedagogikken og har som mål å gi kunnskap om alle forhold som har med undervisning å gjøre. Didaktikken omhandler både teorier om undervisning og praksis for gjennomføring av undervisning i skolen. Didaktiske spørsmål en lærer må kunne svare på er *hva* det faglige innholdet i undervisningen er, *hvordan* gjennomføringen begrunnes samtidig som en må kunne argumentere for *hvorfor* undervisningen organiseres og gjennomføres på denne måten (Klafki 2001). Det finnes lite didaktisk forskning og teori som kan vise vei mot praksisformer som kan støtte opp under læreplanens intensjoner om bruk av nærmiljøet som del av opplæringen. Jordet (2007) har forsøkt å gi et bidrag til dette gjennom å belyse hvilke didaktiske potensial som kan ligge i å bruke uteskole. Han diskuterer hvilken betydning didaktisk teori om uteskole kan ha for praksisfeltet og den daglige yrkesutøvelsen på området (Jordet, 2010).

Jordet (2010) hevder at didaktikken har et “teori-praksis”-problem som berører to ulike sider av kunnskapsdannelse. Den ene er av læringsteoretisk art mens den andre er av kunnskapsteoretisk art som omhandler hva kunnskap er og hvor det kan finnes. Spørsmål som stadig stilles er hva som kommer først; teori eller praksis og er det ene viktigere enn det

andre? Et vanlig svar er at teori og praksis henger nøye sammen og forholdet mellom disse må forstås relasjonelt og kan ikke skilles fra hverandre. Det som derimot skiller de to er tilegnelsen av kunnskap. Veien mot teoretisk didaktikk-kunnskap kan skje uten praktisk erfaring men gjennom studier av didaktisk teori. Lærerens evne til å gjennomføre undervisning i praksis og til å håndtere nye uforutsigbare situasjoner krever mer enn kunnskap innenfor didaktisk teori. Man må i tillegg ha erfaring fra egen praksis, stimulans fra kolleger og en evne til å reflektere og lære av egne erfaringer.

Så, hva skjer når man velger å bruke nærmiljøet som ressurs i opplæringen? På dette svarer Jordet (2010) at klasserommet og boka mister sin monopolposisjon som kunnskapskilde og læringsarena samtidig som også elever og lærere mister klasserommet som en strukturerende og disiplinerende ramme for opplæringen. Dette gir en mer sammensatt opplæringssituasjon hvor læreren må håndtere flere faktorer i sin planlegging. Uteskole utfordrer dermed læreren og det grunnleggende synet på kunnskap og læring som har preget skolen og lærerutdanningen de siste hundre år. Samtidig må det også understrekes at siden uteskole ikke inngår som en del av lærerutdanningen utvikler heller ikke lærerne den kompetansen som kreves for å organisere og gjennomføre læringsaktiviteter utenfor klasserommet (Jordet, 2010).

Å operere utenfor klasserommet innebærer at både elev og lærer må forholde seg til det de leser, skriver og samtaler om samtidig som de også kan stå ovenfor konkrete objekter og fenomener som for eksempel planter, dyr og kulturelle uttrykk. Skolens utfordring er å skape en forbindelse mellom de tekstbaserte, teoretiske og de konkrete, erfaringsbaserte kunnskapsformene (Jordet, 2010). I likhet med Jordet beskriver også Fiskum og Husby (2014) uteskole som noe mer enn det å undervise ute. Man kan ikke ta med seg bøkene ut for så å gjøre akkurat det samme som i klasserommet, men man må heller velge undervisningsmetoder som passer til elevgruppen, til området, tidsrammen og til det som skal være innholdet i undervisningen. Det handler om å gi elevene erfaringer som kan knyttes til fagene i skolen og dermed skape nye forbindelser mellom kunnskapsformene.

Deweys reformpedagogikk er med å danne grunnlaget for uteskolen (Jordet, 2007). Dewey (1996) prøver å bygge bro mellom ideen om læreboka som den viktigste kunnskapskilde og erfaringer i den fysiske og sosiale virkelighet. Med andre ord anses det som viktig å fortsatt beholde det beste fra den tradisjonelle skolen, og prøve å danne en forbindelse mellom teori

og praksis. Jordet (2010) overfører dette til uteskolen og skriver «*praktisert på en slik måte vil uteskole fungere som «produsent» av erfaringer som elever og lærere kan ha felles, og som de kan øse av i det daglige arbeidet i klasserommet*» (Jordet, 2010, s. 115). Erfaring blir et sentralt begrep i Deweys filosofi. Kjernen i hans erfaringsbegrep er at man i møte med virkeligheten påvirkes. Dette skjer gjennom ulike grader av refleksjon og vil føre til ulike typer læring. Blant annet har Deweys erfaringsbegrep en dannende funksjon. I denne sammenhengen er prinsippene om kontinuitet og samspill en nødvendighet. I Jordet (2010) sikter disse prinsippene til at det må være sammenheng mellom tidligere erfaringer i tid og rom. I praksis betyr dette at læreren må tilrettelegge for aktiviteter som bygger på tidligere erfaringer med rom for å gjøre nye. I tillegg må aktivitet legges til en kontekst med «*innholdsmessig, kulturell, sosial og geografisk sammenheng*» (Jordet, 2010, s. 122). For å ivareta disse prinsippene skriver Fiskum og Husby (2014) at det er lurt å tenke i tre faser om uteskole: en forberedelsesfase, en gjennomføringsfase og bearbeidings- eller utviklingsfase. Kolb tegner en lignende prosess hvor han lager en kontinuerlig sirkel bestående av fire faser. Kolbs fire faser består av planlegging, å gjøre erfaringer, reflektere over disse for så å trekke konklusjoner (Kolb, 1984).

En viktig del av uteskoledidaktikken er å forberede elevene på det som møter dem i det de drar ut til en alternativ læringsarena. Fiskum og Husby (2014) kaller dette å redusere gapet mellom det som er kjent og trygt og det vi kan forvente oss i det vi beveger oss ut i det mindre kjente. “Nyhetsgapet” har tre dimensjoner – det kognitive, det geografiske og logistiske og det psykologiske. Det kognitive nyhetsgapet handler om kunnskap om det som venter eleven ute. Det geografiske og logistiske nyhetsgapet handler om å gjøre elevene forberedt på området eller stedet de skal oppsøke, programmet for dagen, hvilke regler gjelder når man er ute, hva skal de ha med seg, og hvordan forflytningen fra skolen skal skje. Disse dimensjonene henger sammen med det psykologiske aspektet som dreier seg om å være forberedt på alt. Jo flere avklaringer som er gjort på forhånd, desto bedre (Fiskum & Husby, 2014).

Jordet har i sin doktorgradsavhandling (2007) tatt utgangspunkt i lærernes egen praksis og erfaringer med uteskole idet han forsøker å beskrive en uteskoledidaktikk. Den didaktiske praksisen Jordet har forholdt seg til i sin forskning har blitt utfordret i møte med teori og da først og fremst kunnskapsteori, dannelsesteori og læringsteori. Jordets forskning viser at lærerne har hatt begrensede muligheter til å utvikle, korrigere eller forbedre sin praksis. Dette kan komme av at det ikke finnes mye didaktisk teori om uteskole og at utviklingen av egen

didaktisk praksis skjer på praksisfeltets egne premisser. Han henviser til forskning som viser at lærere i liten grad legger forskningsbasert kunnskap til grunn i sin yrkesutøvelse. Gjennomgående synes lærerne å mene at praksis eller førstehåndserfaring er den beste lærer, og viktigere enn teori. Abelsen (2002) beskriver en uteskole som står i fare for å bli fanget av rutiner og tradisjoner som et resultat av at metoder og arbeidsmåter som kan bidra til framgang og bedre læring for elevene ikke blir fanget opp og tatt i bruk. Med andre ord kan uteskolen låse seg fast i bestemte modeller, hvor lærerne baserer sin praksis på egne erfaringer enten fra egen oppvekst, et sosialpedagogisk tankegods som vektlegger betydningen av lek, fysisk aktivitet og trivsel eller egne friluftslivsopplevelser. Jordet (2010) er bekymret for at uteskolen ikke vil overleve lenge i skolen dersom oppfatningene av hvordan opplæringen bør gjennomføres og nærmiljøets funksjon blir for ensidige. Uteskole er et relativt nytt forskningsfelt og selv om det har blitt publisert en del forskning de siste årene kan vi enda ikke si noe om hvordan uteskole praktiseres “gjennomsnittlig” i norske skoler. Når det er sagt er det opplagt at leken har en sentral plass i uteskolen og da også i uteskoledidaktikken.

3.3 Teorien om affordance i uteskolen og i lek

For å stimulere elevene til å være fysisk aktive legges ofte fri lek inn som et fast innslag i uteskolen. Hva som skjer i barns møte med naturen vil i denne delen forklares gjennom teorien om affordance. Lekens betydning for barns utvikling og rollen lek kan ha i det pedagogiske arbeidet blir presentert senere i kapitlet.

Affordance som har sine røtter i økopsykologien og ble utviklet av James J. Gibson (1904-1979). Selv om begrepet vanskelig lar seg oversette refererer det til mulighetene som ligger i rommet mellom miljø og aktør. Gibson søker å gi en forståelse for hvordan fysiske handlinger utløses og forklarer det med at omgivelsene inviterer til handlingsmuligheter. Han beskriver hvordan vi gjennom persepsjon og i møte med forskjellige objekter ser etter deres muligheter fremfor deres kvaliteter (Gibson, 1986). Et miljø kan oppleves både åpent og begrensende og hva det inviterer til vil variere ut fra hvem det er som ser. Dette eksemplifiseres i Waller, Ärlemalm-Hagsér, Sandseter, Lee-Hammond, Lekies & Wyver (2017) med det faktum at selv om en stein er en stein så betyr ikke det at den ikke kan være andre ting. Steinen kan brukes som hammer, den kan kastes, rulles, brukes til bygging eller bli et troll. Teorien om affordance frigjør oss fra objekter som på forhånd blir definert og navngitt ut fra deres

egenskaper, og åpner heller opp for at man ikke trenger å putte merkelapper på ting for å kunne oppfatte hva de faktisk kan brukes til (Gibson, 1979).

I Waller et.al., (2017) kan vi lese om hvordan en i feltet utendørspedagogikk og i forskning på barns utelek har tilpasset og videreutviklet Gibsons teori. De nye teoriene åpner opp for en bevisstgjøring om at barn og voksne opplever omgivelsene sine forskjellig. Fjørtofts (2001) forskning viser at naturen er allsidig og inneholder utallige muligheter for mange slags typer lek. Hun viser til en sterk relasjon mellom omgivelsenes struktur og de ulike funksjonene leken får. Fjørtoft og Sageie (2000) hevder at når voksne betrakter landskap er det gjerne formene og strukturen de ser, mens barn i større grad vil se etter landskapets funksjoner. Et slikt premiss utfordrer pedagogens mulighet til å forutse hvilke aktiviteter som kommer til å skje på bestemte områder (Fjørtoft, 2001). Kyttä (2002, 2004) utfordrer og videreutvikler teorien og argumenterer for at man som objektiv observatør kan øyne mulige hendelser i forkant. Hun skiller mellom potensielle muligheter og faktiske hendelser. De potensielle mulighetene henspiller på tidligere observasjon og erfaringer i møte med kjente miljøer og med bestemte personer i tankene, mens det faktiske vises gjennom aktørens handlinger der og da.

Gibson er også kritisert for å vektlegge egenskapene i miljøet i for stor grad. Greeno (1994) introduserte derfor begrepet *ability* som må ses i relasjon til *affordance*. Tilnærmingen vektlegger aktørens ferdigheter i møte med omgivelsenes invitasjoner. Det er først og fremst egenskaper hos aktøren som gjør handling mulig. I tillegg til aktørens konkrete ferdigheter kan også Greenos begrep romme kulturelle forminger og kontekster man er i. Disse er også med på å begrense og muliggjøre handlinger (Greeno, 1994; Waller et. al, 2017). Selv om teorien om *affordance* i utgangspunktet fokuserer lite på sosiokulturelle årsaker til at handling finner sted, inkluderer også Kyttä (2004) et sosialt aspekt i sin fremstilling av teorien. Hun foreslår at persepsjon av muligheter er innlært og basert på tidligere erfaringer. For eksempel er hjemmet og hagen ofte barns første arena hvor de kan finne muligheter for handling og disse overføres videre til andre arenaer ved senere tidspunkt og anledninger. Barns personlige historie kan påvirke måten de «leser» områder på (Kyttä, 2002). Hun foreslår også med utgangspunkt i sitt empiriske arbeid at barn bør få mulighet til å oppholde seg på «barnevennlige» steder som rommer et mangfold av muligheter for lek og utforskning. Hun legger til grunn at barn er i stand til å samhandle effektivt med sitt miljø på et nivå som passer deres fysiske og kognitive forutsetninger (Kyttä, 2004).

Merleau-Ponty (1994) beskriver gjennom kroppsfenomenologien hvordan verden sanses av mennesker og at denne kroppslige interaksjonen med omgivelsene enten de er fysiske, sosiale eller kulturelle, er med på å danne meningsfulle helheter for mennesket. Inspirert av Merleau-Ponty og Gibson utviklet Ingold (sitert av Gurholt & Sanderud, 2014) perspektivet om *habitation* som handler om at vi bebor oss inn i verden. I Ingolds perspektiv er vi allerede en del av verden og gjennom kroppslig-sanselig aktivitet påvirkes vi av omgivelsene vi er en del av. Mennesket blir i hans perspektiv sett på som en handlende aktør som gjennom kontinuerlig omgang med omgivelsene inkorporerer erfaringen og kjennskapen til omgivelsene på det individuelle plan. Aktøren bruker de mulighetene de «ser» i objektene (Sanderud & Gurholt, 2014).

3.4 Lekperspektiver

Øksnes og Sundsdal (2018) skriver om hvordan lekforskere, særlig fra et pedagogisk og psykologisk perspektiv, tradisjonelt har vært opptatt av å beskrive lekens instrumentelle verdi. Innenfor den tradisjonelle lekforskningen har en vært opptatt av å belyse hvordan lek kan brukes som middel for å nå (pedagogiske) målsettinger eller utvikle spesifikke ferdigheter (Øksnes & Sundsdal, 2018). Psykoanalytiske og kognitive teorier presentert i Waller, et. al., (2017) argumenterer for at leken har en funksjon i barnets utvikling. For psykoanalytikere som Freud (1856-1939) har leken den funksjon at den hjelper barnet med å bearbeide følelser, til å forstå og håndtere verden (sitert av Waller et.al., 2017). Piaget (1896-1980), kjent for kognitiv læringsteori, beskriver hvordan barnet utvikler kunnskap ved å tilpasse ny informasjon med det de allerede vet i en serie av stadier. Inspirert av Piaget argumenterer Vygotsky (1896-1934) for at lek i en sosial kontekst bidrar til kognitiv utvikling (sitert av Waller et.al., 2017). Innenfor dette perspektivet utvikler Vygotsky også teorien om *den proksimale utviklingszone* som er avstanden mellom barnets faktiske utviklingsnivå, altså det barnet kan klare på egenhånd, og det barnet ikke mestrer og hva som skjer i rommet mellom disse. Gjennom samarbeid og tilstrekkelig veiledning, av lærere eller jevnaldrende, vil barnet til slutt mestre problemet det står ovenfor. En annen psykolog, Bruner (1915-2016), skriver at leken er med på å gjøre barn til gode sosiale borgere da de gjennom lek lærer seg samfunnets normer og tradisjoner og imiterer disse (Sitert av Waller et.al, 2017).

Perspektivene som til nå er presentert kjennetegnes gjerne ved at de alle inneholder en såkalt «fremtidsretorikk» hvor det gjennomgående argumentet er at leken fremmer en form for

læring. Nå ser det derimot ut til at denne trenden har snudd og lekforskningen de siste to tiårene diskuterer leken i større grad som et komplekst, mangfoldig fenomen og som et mål i seg selv.

3.4.1 Lek og lekens vesen

Huizinga (1872-1945) hevder all kultur oppstår og utvikler seg i lek. Ifølge Huizinga har leken en bekreftende karakter som barn tilegner seg gjennom prøving og feiling og som resulterer i svar på spørsmål omkring hvem de er, hva de kan, hva som omgir dem og hvor de hører til (sitert av Bagøien, 2013). I likhet med Huizinga betrakter også Gadamer (1900-2002) leken som noe av det mest grunnleggende i menneskets liv og utvikling. Sentralt i Gadamer arbeid er hans ønske om å finne ut hva som er felles i vår tilegnelse av forståelse og introduserer med det forestillingen om lek⁶ (Gadamer, 2010). Lekens betydning for tilegnelsen av selvforståelse og identitet er en videreføring av Huizingas lekanalyser som sier at leken må forstås som et kulturelt fenomen. Gadamer derimot er av oppfatning av at kulturen heller må forstås som et lekfenomen. For Gadamer er alt lek og ikke noe som lar seg skille fra andre hverdagslige aktiviteter (Gadamer, 2012; Steinsholt, 1998).

For Gadamer har leken mye av de samme egenskapene som hermeneutikken fordi å leke er å tolke. Leken forekommer i alt vi gjør, både som barn og voksen, og den gir et mangfold av muligheter og meninger. Lekens vesen er ikke rettet mot et bestemt mål men beskrives heller som en form for energi som beveger oss «hit-og-dit» og som vi ikke kan forholde oss nøytrale til (Gadamer, 2010). Forståelse og lek er ikke noe man kan bestemme seg for, det er bare noe som plutselig skjer ved at vi stiller oss åpen for verden. Vi leker fordi vi vil forstå. Steinsholt (1998, 2010) beskriver det at vi på forhånd ikke kan vite hva som skal skje i lek, eller hvor leken bærer i vei med at hele vår eksistens blir satt på spill. Leken suger oss inn og holder oss fast på måter som gjør det umulig å forholde seg til den som tilskuer. Steinsholt (1998) forklarer at å være fanget i leken både beveger oss og gjør noe med oss som resulterer at vi kan komme ut av den som en annen person. Vi har forstått noe, eller får en ny forståelse. Dette kan eksemplifiseres når vi leser en god bok. I lesingen kan vi glemme både tiden og det som omgir oss mens vi er oppslukt i det som står i boken. Idet vi legger den fra oss har den

⁶ I den norske oversettelsen av Gadamer hovedverk *Sannhet og metode* blir begrepet «play» oversatt til spill. Flere bruker likevel begrepet lek og mener det gir en mer presis forståelse av Gadamer perspektiv. I denne oppgaven vil også begrepet lek bli brukt fremfor spill.

gjort noe med oss som gir oss nye forståelser. Steinsholt (1998) beskriver denne prosessen med å miste seg selv for så å finne seg selv igjen.

For at leken skal kunne finne sted må den inneholde deler av virkeligheten. Om menneskelig lek sier Gadamer (sitert av Steinsholt, 1998) at det ikke er mulig å leke alene. Det trenger ikke å være snakk om en konkret medlekende, men poenget til Gadamer er heller det at vi alltid er i dialog med verden. I leken forholder barn seg fleksible til ulike virkeligheter gjennom å eksperimentere, og slik får barnet bekreftet seg selv og det det allerede vet og verden oppleves som verdifull. Idet de overgir seg til leken endrer forholdene og objektene seg til en annen virkelighet. Dette kan eksemplifiseres med steinen som plutselig blir et troll. Et poeng gjort av Steinsholt og Øksnes (2003) er at vi aldri vil kunne leve oss inn i leken dersom vi er opptatt av hvorvidt objektene vi står ovenfor inneholder de korrekte egenskapene.

Siden alt er lek for Gadamer er leken en endeløs dynamisk prosess som hele tiden fornyer seg gjennom gjentakelse og uavbrutte endringer. Denne forståelsen av lek som en bevegelse hit-og-dit tilsier at alt kan skje og at enhver bevegelse kunne vært annerledes. Denne bevegelsen går av seg selv, noe Steinsholt understreker med setningen: «*Det går lett som en lek*» (Steinsholt, 1998, s. 135). Uendelige antall temaer kan dukke opp i leken og leken får stadig nye dimensjoner og meninger for den lekende (Steinsholt, 2010). For at leken skal kunne flyte av gårde må den tas på alvor av de lekende – er man med så er man med. Dersom man ikke gir seg hen er man det Gadamer ville kalt for *lekfordervere* (Gadamer, 2012). Dette eksemplifiseres i Øksnes og Sundsdal (2018) med når voksne prøver å knytte barns lek til bestemte formål. En forutsetning for at leken skal komme i gang er barnets vilje skriver Steinsholt (1998). Likevel vil det ifølge han alltid være grenser for lekens utfoldelse. Han peker på eksempler som skolens regelverk, tiden til lek eller rommet. Derfor kan heller ikke leken gjøre hva som helst med oss. I leken må man alltid ofre litt frihet og godta visse betingelser. Et resultat av lekens dynamikk er at den innehar regler og ordninger som blir laget eller lagt til etter hvert som leken forløper. Friheten som ligger i leken kommer av at behovet for å leke er større enn grensene som rammer inn leken ifølge Gadamer (sitert av Steinsholt, 1998).

3.4.2 Lekens verdi

Øksnes og Steinsholt (2003) mener det er pedagogisk enighet om at leken er sentral for barns utvikling, men de er samtidige tydelige på at pedagoger ikke må være for utviklingsfikserte da dette kan forkludre leken. For Steinsholt (1998, 2010) har leken en verdi i seg selv og gleden

ligger i det å få leke her og nå. Leken trollbinder, fascinerer, byr på spenning, nysgjerrighet og utfordringer og er en tid hvor vi får erfare en annen kvalitet av våre liv (Steinsholt, 2010). I lekens verden er den normale handlingsverden satt ut av spill. I dette ligger mye av lekens frihet og risiko fordi vi ikke vet hvor den tar oss og vi risikere selvforømmelse (Steinsholt, 1998; Fasting, 2017). Steinsholt (1998) tror den friheten barn føler og erfarer når de leker kan dreie seg om at de glemmer tid og sted.

Den nysgjerrige leken som presenteres i innledningskapitlet handler om å vinne erfaringer og innsikt i grunnleggende spørsmål og den handler om å utforske seg selv og sin verden (Sanderud & Gurholt, 2014). Steinsholt (1998) beskriver også med utgangspunkt i Gadamer hvordan leken kan ha en dannelsesfunksjon. Gjennom leken blir vi hele tiden kjent med oss selv i lys av erfaringene vi gjør. Steinsholt skriver «*barnet i lek danner seg selv ved at forståelsens forstrukturer omformes*» (Steinsholt, 1998, s. 143). Dette skjer ved at barnet våger seg ut i det ukjente og inn i lekverdenen og legger igjen det en allerede vet i det Gadamer kaller «formålsverdenen». I leken revurderer barnet sine egne erfaringer og når leken er i ferd med å ebbe ut vender barnet tilbake til formålsverdenen. Selv om Gadamer skiller mellom to verdener er det fortsatt snakk om den samme verdenen. Måten han omtaler det på må heller forstås som at vi orienterer oss mot forskjellige ting når vi er i leken og når den har ebbet ut.

I boken *Naturfilosofi* skiller Hverven (2018) mellom å gjøre en erfaring og ha en opplevelse. Han støtter seg til hermeneutikken, slik også Gadamer gjør, og bruker begrepet opplevelse som noe et menneske opplever på et bestemt sted til en bestemt tid. Opplevelsene kan rive oss ut fra våre hverdagslige rutiner og er noe vi gjerne ser tilbake på og husker i ettertid. Erfaringen preger oss derimot på et dypere plan. Å erfare noe er ikke noe som man kan bestemme seg for på forhånd. Det er noe som bare skjer ved at vi gjennomgår noe som bryter med forventningene våre og som gjør at vi kommer ut av det noe forandret. Dermed skriver Hverven (2018) hvordan det å oppleve noe må forstås som en aktiv prosess hvor man har kontroll over det som skjer, mens å gjøre seg en erfaring er en dypere endring som bare skjer. Steinsholt (1998) oppfatter leken som en typisk fremstillingsform for barn hvor tidligere erfaringer barnet har gjort kommer til overflaten. Gjennom lek skaper barnet mønstre og strukturer som vil fungere som ressurser for kreativitet og innovasjon. Meningen barn griper springer ut fra gjentakende etterligninger av tidligere erfaringer. Dette forklarer Gadamer (2012) med at lek er «*mimesis*» og bidrar til at barn får mulighet til å tre inn i verden på en fullstendig måte og bruke erfaringene sine i ulike kontekster.

4. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted og metodene som er brukt i arbeidet med oppgaven. Hvordan mine metodiske valg har påvirket innsamlingen av empiri, min analyse og tolkning av data blir også diskutert. Min rolle som forsker, prosjektets kvalitet og overførbarhet vil bli vurdert. På slutten av kapitlet kommer jeg med noen etiske betraktninger i forhold til gjennomføringen av prosjektet.

4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og kvalitativ metode

Intensjonen med denne oppgaven er å se hvilken plass leken har i uteskolen og hvilken forståelse for lek lærerne viser i sin praksis. Jeg har fulgt to lærere og deres klasse gjennom tre dager med uteskole og har fått innblikk i hvordan disse dagene forløper, hvordan lærerne gjennomfører og legger til rette for lek og læring i uteskolen samt hvordan de reflekterer rundt leken som skjer i skolen. Jeg har møtt forskningsfeltet med en åpen tilnærming, med utgangspunkt i et tema jeg finner interessant fremfor en på forhånd spisset problemstilling. I mitt masterarbeid søker jeg *“å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter”* (Kvale & Brinkmann, 2015. s 45). Innenfor den kvalitative forskningen beskrives dette som en fenomenologisk tilnærming hvor målet er å forstå den dypere meningen i informantenes livsverden (Thagaard, 2013). Ifølge Van Manen (1997) er en fenomenologisk tilnærming prerefleksiv og preteoretisk, som betyr at empirien og datainnsamlingen min vil kunne fortelle meg hvilke teorier og refleksjoner jeg kan jobbe videre med.

På veien mot å få forståelse for lærernes refleksjoner rundt lek i uteskolen blir tolkning og mening sentrale begreper og disse begrepene leder oss over i hermeneutikken.

Hermeneutikken er knyttet til meningsskapning og tar utgangspunkt i at det ikke bare finnes en sannhet men at fenomener kan tolkes på ulike måter og nivåer. Gjennom tolkning av kontekst, handlinger, samtaler og beskrivelser vil man med en hermeneutisk tilnærming søke forståelse av det man i utgangspunktet ikke forstår eller vanligvis tenker. Man prøver å forstå helheten ut fra delene og omvendt (Thagaard, 2013). Tolkning foregår ved at man kontinuerlig beveger seg fram og tilbake samtidig som en dypere forståelse stadig åpnes opp for en (Kvale & Brinkmann, 2015). Inn i fortolknings- og forståelsesprosessen tar man med seg det Gadamer

(2012) kaller fordommer eller førforståelser. I førforståelsen ligger våre tidligere erfaringer, holdninger, oppfatninger og teoretiske forståelser som vi har tilegnet oss. De kan være oss både bevisste og ubevisste. Disse faktorene utgjør til sammen vår forståelseshorisont og gjør at vi ikke møter verden fordomsfritt. Dette medfører at man ute i forskningsfeltet kan oppleve at ens førforståelse stemmer overens med det vi møter, andre ganger ikke. Ifølge Føllesdal og Walløe (2000) bør det være et krav til forskeren å så godt det lar seg gjøre bli bevisst sin egen forståelseshorisont og fordommer og justere og modifisere disse etter hvert som man går i møte med omverden (Føllesdal & Walløe, 2000; Gadamer, 2012).

Innen kvalitativ forskning er det aktørenes egne beskrivelser og oppfatning av deres virkelighet som er viktig og ikke verden slik den faktisk er. Kvalitativ forskning brukes for å få en dypere forståelse av sosiale og kulturelle fenomener. Forskingen kan beskrives som en situert aktivitet hvor forskeren ved å være i forskningsfeltet får kunnskap og forståelse rundt menneskers handlinger og tanker. Jeg er interessert i hvordan lærernes selv opplever og erfarer uteskoledagene og lekens plass i uteskolen - hvilke argumenter legger de til grunn for å leke. Lærernes oppfatninger og refleksjoner rundt uteskolepraksisen sin representerer deres virkelighet ut fra deres ståsted og hvordan de selv oppfatter den. Deres refleksjoner rundt lek og undervisningspraksis vil fortolkes i lys av den konteksten de opererer i.

Som nevnt tidligere har jeg forsøkt å møte forskningsfeltet med et åpent sinn. Kvalitative studier kjennetegnes gjerne ved at de på forhånd ikke kan være helt fastlagt. Basert på situasjoner som oppstår i møte med forskningsfeltet kreves åpenhet for å endre på forskningsspørsmålene underveis. Prosessen kan karakteriseres som dynamisk og har en induktiv tilnærming. Med dette som utgangspunkt kan dette studiet plasseres i et fenomenologisk hermeneutisk perspektiv (Thagaard, 2013).

4.2 Valg av metode

For å belyse problemområdet i oppgaven vil jeg være i forskningsfeltet gjennom deltakende observasjon og kvalitative intervju av lærere. Å kombinere flere metoder kalles triangulering og kan gi tilgang til flere aspekter ved mine informanters livsverden (Thagaard, 2013). Dette vil gi et rikere omfang data. Under observasjonen får jeg mulighet til å se hvordan elevene og lærerne handler, samhandler og uttrykker seg i ulike situasjoner, noe jeg i intervjuet kan følge opp å gå i dybden på. Deltakende observasjon og intervju vil i mitt prosjekt gi en rikere

datatilgang som er med på å validere tolkningene mine og er en del av kvalitetssikringen av forskningsarbeidet. Det at datainnsamlingen foregår i nærheten av eller i samspill med informantene bidrar til at jeg kommer nærmere deres livsverden og kan gi gode beskrivelser av det de gjør og sier. Trianguleringen av metoder utgjør et godt utgangspunkt for tolkningsprosessen og i søken av forståelse (Thagaard, 2013). Fangen (2010) skriver om hvordan det folk sier ikke må tas for gitt. Gjennomføringen av datainnsamlingen i mitt prosjekt gir meg derimot mulighet til å sammenligne lærernes faktiske uteskolepraksis med det de forteller.

4.2.1 Deltakende observasjon

Forskerens tilstedeværelse i sosiale situasjoner under innsamlingen av data kalles deltakende observasjon og er en fremgangsmåte hvor forskeren systematisk iakttar hvordan personer handler. Gjennom deltakende observasjon deltar forskeren i informantenes aktiviteter, utvikler kontakt og snakker med de involverte ute i konteksten de opererer i. I mitt prosjekt har jeg kombinert samhandling med deltakerne og iakttagelse av hva lærere og elever foretar seg i uteskolen. På denne måten har deltakelsen i mitt prosjekt vært delvis da jeg ikke har deltatt i alt det lærerne og elevene har gjort. For å oppnå forståelse og innsikt i ulike situasjoner har prosjektet mitt og temaet jeg har valgt å utforske krevd en våkenhet når det kommer til å tolke situasjoner (Thagaard, 2013). Jeg opplever at jeg underveis i observasjonen har vurdert så godt det har latt seg gjøre hvorvidt jeg skal være deltakende eller ikke. Jeg deltok blant annet i en lærerstyrt lek på fotballbanen sammen med hele klassen og lærer, i uformelle samtaler med elever og lærere ute i feltet og i felles matpause rundt bålet. Jeg hadde på forhånd informert om at jeg til tider kom til å distansere meg og bare observere. I presentasjon av prosjektet og meg selv til klassen i forkant av observasjonen informerte jeg elevene om min nysgjerrighet for uteskolen deres og at jeg ønsket å komme å se hva de gjorde på dager med uteskole. Det virket som alle var komfortable med en løsning hvor jeg til tider observerte, til tider var i prat med lærerne og at jeg noen få ganger deltok.

Gjennom observasjon kan man få et bilde av hva mennesker sier og gjør i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren selv og metoden er særlig godt egnet til å studere handlinger og relasjoner mellom mennesker i bestemte omgivelser. I tillegg kan man få informasjon om handlinger og aktiviteter som deltakerne selv kan ta for gitt og som er taus, men som kan være viktig for forståelsen vi utvikler om deres livsverden (Thagaard, 2013). Informasjon som

informantene kanskje ikke vil eller kan snakke om i intervjusituasjoner kan forekomme under observasjon og denne informasjonen kan gi et bedre utgangspunkt for fortolkning og forståelse (Fangen, 2010).

Arbeidet med observasjonen opplevdes til tider som krevende. Man får tilgang på mye informasjon på relativt kort tid og man må hele tiden vurdere hva som er viktig i forhold til forskningsspørsmålene man på forhånd har stilt seg (Thagaard, 2013). Utfordringen med observasjonen i mitt prosjekt har vært å skjerpe det analytiske siktemålet. Med dette mener jeg at tidlig i feltarbeidet opplevdes de fleste tema, handlinger og interaksjoner som viktige. Jeg måtte derfor gjennom hele observasjonsperioden være nøye på å bearbeide og presisere problemstillingen min. Å lage et observasjonsskjema ble avgjørende for å kunne gjøre vurderinger om hvilke situasjoner som var mest relevante i mitt prosjekt (Se vedlegg 1). Jeg måtte kontinuerlig ta stilling til hvor jeg skulle rette oppmerksomheten min ute i feltet, og med et forskningsområde som tar for seg lekens plass i uteskolen var det særlig utfordrende da leken i stor grad bar preg av mye bevegelse hit og dit. Samtidig er det flere konstellasjoner som oppstår samtidig på et relativt stort område. Min problemstilling var nokså åpen til å begynne med, men fungerte likevel veiledende for hvilke temaer jeg fant viktig å studere.

Hovedpoenget i Thagaard (2013) er at deltakende observasjonsdata *“kan gi en forståelse av deltakerne som baserer seg på forskerens tilstedeværelse i deres miljø”* (Thagaard, 2013, s. 71). Det er viktig å være bevisst på at disse omgivelsene muligens ikke oppleves like naturlig for deltakerne idet en forsker kommer inn. Selv om man ute i feltet stifter bekjentskap med de det forskes på kommer man inn i situasjonen som en fremmed som muligens besitter andre perspektiver enn det deltakerne selv har. Min tilstedeværelse i feltet kan også påvirke forskningen i den grad at informantene er klar over mitt formål ved å være der og oppfører og gjennomfører undervisningen sin deretter (Thagaard, 2013).

I møte med forskningsfeltet opplevde jeg å bli møtt med velvilje og nysgjerrighet. Jeg opplevde deltakerne som positive til å møte meg og til å delta på denne undersøkelsen. Jeg følte både lærerne og elevene aksepterte meg og min rolle i forskningsfeltet. Jeg hadde på forhånd av observasjonen lagt noen føringer på hvordan jeg ønsket å bli oppfattet. Jeg var tydelig på at jeg ikke ønsket å innta en lærer- eller autoritærrolle overfor elevene, men heller være en besøkende som ville “se” hva de drev med når de hadde uteskole. I møte med elevene måtte jeg i større grad vurdere hvor åpen jeg skulle være om meg selv og hvor mye jeg synes

var passende å fortelle. Elevene jeg møtte var i begynnelsen nysgjerrig på meg og ville gjerne prate, men i leken og på uteskolens område opplevde jeg de fleste som ganske uanfektet av min tilstedeværelse. De var mest opptatt av prosjekter de hadde satt i gang enten alene eller sammen med andre. Fangen (2010) skriver om hvordan uformelle og ustrukturerte samtaler ute i felten kan være hensiktsmessig for undersøkelsens pålitelighet og for forståelsen av fenomener. Jeg hadde flere uformelle samtaler i løpet av uteskoledagen og de ble viktige for å skape et bilde av uteskolen og rammene informantene mine jobbet under. Selv om jeg i min undersøkelse vektlegger lærernes perspektiver på lek kom jeg også i prat med en del elevene i løpet av uteskoledagen. Hvordan elevene uttrykket seg og tok i bruk områdene vi befant oss i ble også et fokusområde i min observasjon. I samtaler med elevene lot jeg de få snakke fritt om det de selv syntes var interessant, samtidig som jeg også spurte de litt om uteskolen der det følte naturlig. Det er uansett lærerne som er nøkkelinformantene i mitt prosjekt og de fikk beskjed om å gjennomføre uteskoleundervisningen som planlagt, så godt det lot seg gjøre, uavhengig av min observasjon. I samtaler med lærerne ute i feltet prøvde jeg å nedtone egne personlige meninger og finne en balanse mellom å være åpen og nysgjerrig, men samtidig nøytral til det de fortalte meg (Thagaard, 2013). Jeg valgte å innta en rolle hvor uformelle feltsamtaler gjerne var knyttet opp mot aktivitetene som foregikk i omgivelsene vi befant oss i og for å bekrefte eller avkrefte om jeg hadde forstått lærerne riktig idet de sa eller gjorde. Noen ganger oppsøkte også lærerne meg for å fortelle om uteskolen deres, områder de brukte og om skolen generelt.

I observasjonen min har feltnotater hatt en sentral plass. Notatene jeg har skrevet i løpet av observasjonstiden har fungert som et hjelpemiddel for å bearbeide erfaringer underveis og i det videre arbeidet med analysen av data. I følge Thagaard (2013) er det viktig at forskeren arbeider mot å gi "tykke" beskrivelser av hendelser, områder og personer slik at de blir enklere å huske i ettertid av observasjonen. Jeg hadde med meg en feltdagbok på alle observasjonsdagene og tenkte at denne ville ha liten påvirkning på deltakerne ute i felten. Jeg opplevde derimot ved å ta frem feltdagboken som forstyrrende for noen elever. De ble nysgjerrige på hva jeg skrev fremfor å fortsette å være i aktiviteten de holdt på med. Thagaard (2013) skriver at man skal tenke på virkningen slike hjelpemidler kan ha for deltakerne. Jeg bestemte meg ganske raskt i møte med uteskoleområdene for å heller fokusere på det som skjer «her-og-nå» i uteskolen. Noen notater ute i felten ble likevel skrevet ned, særlig på starten av dagen når vi fortsatt befant oss innendørs og etter små samtaler med lærerne ute i feltet. Jeg var nøye på å ikke fremstå som distansert idet jeg tok frem notatblokken, men

vurderte hele tiden om noteringen min ville virke ødeleggende for det som foregikk i feltet (Thagaard, 2013). Rett etter observasjonen skrev jeg ned essensen av samtale jeg hadde hatt i løpet av dagene. Notatene inneholder også beskrivelser av områdene vi beveget oss i og uteskoledagens forløp og innhold - med særlig fokus på leken.

4.2.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Når man søker forståelse for hvordan virkeligheten og livssituasjoner oppleves av andre mennesker brukes gjerne kvalitative forskningsintervju som metode. Formålet med kvalitative intervju er å få innsikt i informantens tanker, følelser og erfaringer. Forskeren prøver å få fram gode beskrivelser av informantens livsverden gjennom samtale som senere blir gjenstand for tolkning. På denne måten bidrar både forsker og den som blir intervjuet til ny kunnskap og de nye perspektiver som kommer fram ved kvalitative intervjuer. Kunnskapsproduksjonen er et resultat av sosial interaksjon mellom forsker og informant. Et intervju kan gjennomføres og utformes på ulike måter, men bygges gjerne rundt den hverdagslige samtalen. Forskeren har ansvar for å planlegge temaene for intervjuet og drive samtalen fremover (Thagaard, 2013). Etersom jeg på forhånd ikke hadde en spisset problemstilling, men åpne spørsmål rundt temaet lek i uteskolen, valgte jeg å bruke det Thagaard (2013) kaller en delvis strukturert tilnærming i intervjuet. Det innebærer at hovedtemaene på forhånd er bestemt, men at rekkefølgen på temaene kan bestemmes underveis. Dette gir meg mulighet til å følge informantens fortelling samtidig som jeg sikrer at spørsmålene som jeg på forhånd har ansett som viktig og relevante for mitt forskningsområde blir stilt i løpet av samtalen. Denne fleksibiliteten gjør også at man stiller seg åpen for at nye temaer kan dukke opp når informanten forteller om sine erfaringer og tanker. Jeg prøvde å tilpasse spørsmålene mine som en respons på det informantene mine fortalte. For å allikevel klare å holde på tematikken underveis i intervjuet hadde jeg på forhånd utformet en intervjuguide (Se vedlegg 2) (Thagaard, 2013). I intervjuguiden min hadde jeg utarbeidet fire hovedtema: bakgrunn, uteskole og uteskoledidaktikk, lek, lekens egenart og frilek og områdets beskaffenhet. De sentrale spørsmålene innenfor hvert tema karakteriseres ved å være nokså åpne. I intervjusituasjonen måtte jeg derfor være påpasselig med å følge opp med oppfølgingsspørsmål for å få mer detaljert informasjon og mer nyanserte kommentarer til temaet vi stod ovenfor (Thagaard, 2013).

Intervjuene ble gjennomført i etterkant av observasjonsdagene. Det ga meg mulighet til å bli kjent med informantene, konteksten de opererer i til daglig og deres uteskolepraksis. Dette la et godt grunnlag for utformingen av relevante spørsmål og gjorde det mulig å få til et informativt intervju. Informantene fikk selv velge tid og sted for intervjuene og begge ble gjennomført på deres arbeidsplass. Et tidlig på dagen på lærernes arbeidsrom og det andre på et lite grupperom i nærheten av klasserommet etter skoledagen var over. Under begge intervjuene benyttet jeg meg av lydopptak. Slik kunne jeg konsentrere meg om å være lyttende til det informantene fortalte og tilpasse intervjusituasjonen til det de fortalte underveis. Jeg opplevde begge informantene som komfortable med lydopptakeren og den ble raskt glemt (Thagaard, 2013). Intervjuene hadde en varighet på 1- 1,5 timer.

4.3 Utvalg

I arbeidet med å finne informanter skriver Thagaard (2013) at det er naturlig å prøve å finne personer som vet og kan belyse oppgavens formål på best mulig måte. Sammenlignet med kvantitativ forskning er ikke utvalgsprosedyrene like rigide innenfor kvalitativ forskning. I stedet for å ha et statistisk representativt utvalg, baserer kvalitative studier seg på å finne deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til oppgavens tema. Informantene innenfor en kvalitativ tilnærming er de man vil kalle “gode eksempler” og representative i forhold til de fenomener som skal studeres (Fangen, 2010; Thagaard, 2013). For å dekke mitt interesseområde blir det å komme i kontakt med lærere i uteskole en del av utvalgsstrategien min. Det er også ønskelig at de skal ha noe fartstid og undervisningserfaring med uteskole. En annen faktor i mitt prosjekt er leken. I forskningen til (Fasting, 2012; Sanderud & Gurholt, 2014) skrives det frem hvordan barn i tiårsalderen er i sin kroppslige gullalder. Lek er i denne alderes fortsatt en stor del av barns hverdag. Derfor ble det også et ønske å følge lærere som underviser mellom 1.-4. trinn. Utvalgsstrategien i mitt prosjekt kan derfor sies å være temadefinert og basert på teoretisk utvelging (Thagaard, 2013).

I tillegg til utvalgsstrategi bør man med kvalitative undersøkelser ta utgangspunkt i prinsipper om utvalgsstørrelse og rekruttering (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). I mitt masterprosjekt ble tidsressursen en faktor, og resulterte i at jeg måtte sette et tak på to informanter, tre observasjonsdager og individuelle intervju i etterkant av observasjonen. Skolen hvor jeg foretok datainnsamlingen var organisert slik at klassen og lærerne jeg fulgte

hadde en halvdag uteskole annenhver uke. Dette gjorde at observasjonen dro seg ut over en seksukers periode.

Arbeidet med å rekruttere informanter startet med å få en oversikt over skoler som tar i bruk og løfter frem uteskole i sin pedagogiske profil. Etter å ha skaffet informasjon fra ulike skoler sine hjemmesider, tok jeg kontakt og presenterte prosjektet for rektorer i håp om videre henvisning til potensielle deltakere. Disse henvendelsene førte ikke alltid fram, men jeg endte til slutt med å få kontaktopplysninger til flere lærere som drev med uteskole hver uke.

Johannesen et. al. (2016) beskriver dette som en snøballmetode hvor man forhører seg med mennesker med kunnskap og oversikt over feltet som kan komme med anbefalinger videre. De potensielle deltakerne fikk tilsendt opplysninger om prosjektet og dets omfang. De sa seg så villig til å være med. Utvalget mitt er det Thagaard (2012) kaller strategisk i den grad at lærerne representerer egenskaper som er relevante for min problemstilling men utvelgelsen er også basert på at de er tilgjengelige for deltakelse.

På skolen hvor jeg foretok datainnsamlingen har uteskolen stått sentralt i 22 år. Jeg fikk kontakt med informantene mine via e-post der de fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring (Se vedlegg 3). Mine to informanter får tildelt fiktive navn og vil bli omtalt som Kari og Øyvind. De er kontaktlærere for en klasse på 4. trinn og jobber på en relativt liten skole med elever fra 1.- 4.trinn. Elevene på skolen har uteskole hver eller annenhver uke og alle lærerne på skolen er involvert i uteskoleundervisningen. Kari har lærerutdanning. Hun er utdannet innenfor det hun selv beskriver som “innefag”, og uteskole var nytt for henne da hun begynte. Hun beskriver seg selv som en gjennomsnitts nordmann når det kommer til friluftslivserfaring og naturinteresse. Øyvind har mastergrad i historie, religionsfag og et år med praktisk-pedagogisk utdanning. På uteskoledagene bruker de vanligvis å være tre voksne, Kari, Øyvind og en assistent. Assistenten har fått informasjon om min tilstedeværelse av sine kolleger, men utgjør ikke en del av forskningen eller prosjektet. Under mine tre observasjonsdager hadde jeg en dag med begge lærerne tilstede, en dag med Øyvind og en dag med Kari. Jeg opplever likevel at uteskoledagene forløper nokså likt alle tre dagene.

Informantene mine har arbeidet på denne skolen i 10 (Øyvind) og 5 (Kari) år og har vært involvert i uteskole siden da. De oppfyller altså ønsket om erfaring fra feltet. Etter at de hadde svart “ja” til å delta i prosjektet, besøkte jeg de på skolen, presenterte meg og delte ut

samtykkeerklæring. Det er lærernes perspektiver på lek som er i fokus i mitt forskningsarbeid, men observasjonene av uteskoledagene vil legge grunnlaget for videre datainnsamling og dette innebærer også at elevene blir noe involvert i prosjektet. Derfor sendte jeg også ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte av elevene på trinnet (Se vedlegg 4). Av 28 elever skrev 26 foresatte under på samtykkeerklæringen. Elevene som ikke ønsket å delta i prosjektet ble ikke observert. Jeg løste dette ved å holde meg unna situasjoner der de var involvert og jeg har ingen data på dem. Gjennom observasjonen og intervju er det lærerens handlinger og tanker som i stor grad har fått fokus og oppmerksomhet.

4.4 Forskerens rolle

Som forsker møter man ikke verden fordomsfritt. Med seg har man erfaringer, holdninger, teorier og oppfatninger som man tilegnet seg på veien. Disse kan være en bevisst og ubevisst. Fordommer eller forforståelse er begreper Gadamer (2010) bruker om tankesettet og holdningene vi har med oss og som vi også tar med oss inn i tolkningsprosessene. Ifølge Gadamer kan man ikke løsrive seg fra forforståelsen vår, men det er viktig at man er seg bevisst på at ens egne fordommer eller forståelse av verden ikke samsvarer med andres (Gadamer, 2010). I oppnåelsen av forståelse vektlegger Fangen (2010) at man må bli sin førforståelse bevisst, så godt det lar seg gjøre, og justere den underveis. I møte med verden må man med andre ord være åpen for å erfare noe nytt og noen ganger stemmer vår førforståelse overens med fenomenet vi står overfor, andre ganger ikke.

Jeg finner det viktig å reflektere over hvordan min egen skolegang, studier, erfaringer i arbeid og min forforståelse kan være med å påvirke det jeg ser og erfarer. Prosessen med å bli bevisst på det jeg tar med i feltet er med på å løfte frem det jeg allerede har tilegnet meg av kunnskap opp gjennom årene. Jeg opplever blant annet at min bakgrunn med samfunns- friluftsliv- og kroppsøvingsfag har gitt meg god oversikt over teoretiske perspektiver, trender og tendenser i samfunnet. Å ta med denne erkjennelsen ut i feltet kan gjøre det enklere å gjenkjenne og beskrive lærernes praksisteori og lekforståelse. I forkant av forskningsprosessen hadde jeg mine antakelser om hvordan uteskolen fungerer og hvordan uteskolelæreren er. Jeg hadde et bilde av uteskolelæreren med friluftslivsbakgrunn, fleksibel, avslappet, naturglad og kunnskapsrik og med klær og utstyr som egner seg i all slags vær. Jeg hadde sett for meg uteskolen som en sosial arena hvor elevene er meget delaktige i læringsaktiviteter, frilek og læreren som benytter seg av lærings situasjoner som oppstår. Deler

av mine tenkte scenarioer eller karakteristikker stemte overens med det jeg møtte i feltet, mens andre stemte ikke og måtte justeres deretter.

Min forforståelse, begrepsforståelse og samarbeid med de involverte er avgjørende for de data jeg til slutt sitter igjen med (Thagaard, 2013). Rollen en som forsker inntar er viktig for å kunne få tak i den kunnskapen man er ute etter. Neumann og Neumann (2012) bruker begrepet *awareness* som henspiller på det å være til stede og oppmerksom, både på en selv, på informanten og omgivelsene. Det er informantene som sitter på kunnskapen om sin livsverden som man som forsker får lov å ta en del i. Mitt prosjekt består av sosiale situasjoner der det er viktig å innta en forskerrolle som gjør at informanten fortsetter å gi av sin livsverden. For å skape gode samtalesituasjoner under observasjonen og intervju har jeg latt informantene slippe til gjennom å være aktivt lyttende. Ved å ikke forstyrre eller stoppe kommunikasjonen har gode samtalesituasjoner blitt skapt både ute i felt og under intervjuet. Å evne å vise interesse og respekt for informantenes livsverden og deres fortelling, samtidig som man holder seg objektiv og nøytral, er en styrke i forskningsprosessen (Neumann & Neumann, 2012).

4.5 Analyse og bearbeidelse av data

Analyse og bearbeidelse av data startet allerede første dag i feltarbeid og har vært preget av mange gjennomganger av empiri i løpet av forskningsprosessen. For å finne meningsinnholdet i empirien benyttet jeg meg av ulike metoder for å bearbeide det jeg satt igjen med etter deltagende observasjon og intervju.

I feltdagboken ble stikkord for dagen notert etterhvert som den fikk utspille seg. Kort tid etter observasjonen skrev jeg en sammenhengende tekst hvor jeg sammenfattet det jeg hadde sett og hørt i løpet av dagen. Dette kalles av Fangen (2010) førstegradsfortolkning og utgjør i mitt prosjekt en beskrivelse av hvordan lærerne oppfatter seg selv, sin praksis og områdene de beveger seg i - tolket av meg. I dette arbeidet prøvde jeg å skrive ned ord og setninger som ble brukt i løpet av dagen slik at beskrivelsene ligger nært opp til deltakernes egne (Fangen, 2010). Analyse av intervju omfatter flere trinn og jeg startet med å overføre det muntlige språket til skriftlig gjennom transkribering. Videre leste jeg gjennom intervjuene i sin helhet flere ganger før essensen i hvert av intervjuene ble skrevet ned. Intervjuene ble etterhvert lest mer systematisk for å se etter ord og tema om opplevdes som sentrale for prosjektet og

informantene. I Kvale og Brinkmann (2015) kalles denne teknikken for meningsfortetting og innebærer at informantenes uttalelser blir komprimert til kortere setninger og gjengitt med få ord som sentrale tema. Konstruksjonen av meningsinnholdet i oppgaven er et resultat av flere “runddanser” med empirien. Her har jeg foretatt en systematisk leting etter nøkkelord, begreper og kategorier med utgangspunkt i det informantene eksplisitt har uttrykt og vist under observasjon. Det må presiseres at dette er mine fortolkninger av empirien (Kvale & Brinkmann, 2015). I kapittel 5 blir beskrivelser av lærerne, skolen og uteskolen presentert. Videre følger en dypere analyse og diskusjon i kapittel 6. Analysen springer ut av kategorier og tema jeg har arbeidet meg frem til og det er særlig tre hovedkategorier som rammer inn analysen: *Lekens plass i uteskolen, lærerens lekforståelse og fri lek som tilsvar til skolens dannelsingsprosjekt*. Hver overskrift innehar underkategorier som blant annet diskuterer lærerens uteskolepraksis, uterommets beskaffenhet, lekens vesen og verdi. Utdrag fra intervju og observasjon blir også i dette kapitlet nærmere presentert.

Min analytiske prosess kjennetegnes av mange bevegelser frem og tilbake mellom empiri og teori. Mellom fortolkning av lærernes uttalelser og handlinger har jeg prøvd å innarbeide teoretiske begreper underveis. I forkant av feltarbeidet hadde jeg god oversikt over perspektiver og forskning på lek. Grundig gjennomgang av studier og forskning på lek med ulike tilnærminger gav meg en forståelse for fenomenet. Dette gjorde at jeg behersket en del begreper som er relevante for analysen. Jeg ville likevel møte forskningsfeltet med et åpent sinn og ikke knytte disse begrepene opp mot det jeg umiddelbart så og hørte. Jeg tok utgangspunkt i de hermeneutiske fortolkningsprinsipper hvor man i begynnelsen forholder seg til teksten som en uklar helhet. Etter fortolkning av dens forskjellige deler vil man ifølge den hermeneutiske sirkel kunne få forståelse for helheten igjen. I mitt tilfelle var det først etter flere “runddanser” mellom teori, metode, data, refleksjon og analytiske temaer at jeg ble ledet til de teoretiske perspektiver som presentert i forrige kapittel. Disse mener jeg vil kunne bidra til kunnskap om lekens plass i uteskolen og lærerens forståelse av leken (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013).

4.6 Kvalitetsvurdering av forskningsarbeidet

For å vurdere kvaliteten på et forskningsarbeid må man vurdere prosjektets reliabilitet og validitet. Dette forteller oss om funnene i forskningen er gyldige og om man har belegg for det man kommer frem til. Avgjørende for forskningens kvalitet og forskerens integritet er å

tilstrebe å gjøre valg og fremstille funn så transparente og nøyaktige som mulig gjennom hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Å gjøre forskningen gjennomsiktig knytter Thagaard (2013) opp mot begrepet reliabilitet som omhandler hvorvidt arbeidet oppleves som troverdig. For at leseren skal ha tillit til forskningen må forskeren *“argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen”* (Thagaard, 2013, s. 202). Dette har jeg gjort i metodekapitlet hvor jeg har beskrevet forskningsprosessen fra start til slutt. I oppgaven argumenterer og redegjør jeg for teoretiske ståsted som legger grunnlaget for tolkninger, valg av metode, beskrivelse av hvordan data har blitt til, analysert og bearbeidet underveis i prosessen.

Validitet knyttes til tolkning av data og hvorvidt tolkningene er gyldige. Gir tolkningen man har kommet frem til et representativt bilde i forhold til den virkeligheten vi har studert? For å svare på dette spørsmålet og styrke forskningens validitet blir gjennomsiktighet avgjørende (Silverman, 2011). Dette innebærer *“...at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner hun eller han kommer frem til”* (Thagaard, 2013, s. 205).

I statistisk forstand er resultatet av mitt forskningsarbeid ikke representativt eller generaliserbart. Prosjektet inneholder likevel kvaliteter som kan være gjenkjennbare og faglig relevant for lærere som jobber i skolen eller med uteskole, forskere og utdanningsinstitusjoner. Forskningsarbeidet blir et bidrag til uteskoleforskningen og kaster lys over lekens plass i uteskolen i dag, den bidrar med økt kunnskap om lærernes lekforståelse, uteskolepraksis og lekens (egen)verdi.

4.7 Etiske betraktninger

For å fremme god og ansvarlig forskning har jeg i arbeidet med dette prosjektet tatt utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). NESH har fungert som rådgivende organ i utviklingen av forskningsetisk skjønn og refleksjon, men har ikke et lovpålagt ansvar for at forskningen min holder god praksis. Personopplysningsloven stiller krav til at forskning som omhandler og behandler personopplysninger må meldes inn og godkjennes av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Mitt prosjekt er av en slik art at jeg

kommer tett inn på mine informanter og ved prosjektets oppstart sendte jeg derfor inn en søknad til NSD. Søknaden ble vurdert og godkjent (se vedlegg 5).

Alle involverte i prosjektet har fått tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring som har blitt signert. I informasjonsskrivet ble prosjektets formål og metode presentert samt konsekvenser og rettigheter de har ved å være med. Informantene har fått informasjon om at de når som helst kan trekke seg, uten at dette skal ha negative konsekvenser for deltakerne. Informasjonsskrivet som ble sendt ut til elevene og foresatte ble tilpasset slik at det skulle være forståelig hva prosjektet formål er og hvilken betydning min tilstedeværelse ville ha for dem (se vedlegg nr 4).

Prinsippet om konfidensialitet har blitt ivaretatt ved at informantene og deres arbeidssted har blitt anonymisert og fått fiktive navn. Opplysningene om identifiserbare enkeltpersoner har blitt lagret på passordbeskyttet PC, som bare jeg har tilgang til. Gjennom alle fasene av prosjektet har jeg etter beste evne forsøkt å la informantenes selv få dele av sine erfaringer og undervisningspraksis. Jeg håper ved å gjengi deres synspunkter og refleksjoner så nøyaktig som mulig i teksten at jeg har beskyttet deres integritet. Samtidig er også fortolkning en stor del av forskningsprosessen og dette har vært med å påvirke valg av tema, datakilder og hvilken informasjon som er blitt tatt med. Derfor har åpenhet rundt egne verdier og holdninger, i tillegg til å følge god henvisningsskikk (NESH, 2016), vært viktig for oppgavens troverdighet.

5. Presentasjon av uteskolen og uteskoleområdene

Med utgangspunkt i datamaterialet fra observasjonen gis det i dette kapitlet en presentasjon av skolen, uteskolen og områdene som brukes i uteskoleundervisning. Jeg vil starte med å slå fast at det i løpet av en uteskoledag skjer mye, både av friluftslivsfaglig og tverrfaglig arbeid. Hvordan lærerne jobber med fag i uteskolen vil bli presentert i kapitlet Uteskoledagens forløp, men det er likevel leken som gjennom hele teksten vektlegges og er i fokus. Kapitlet søker å gi et bilde på leken som får utfolde seg i uteskolen og hvordan lærerne tilrettelegger for den. Kapitlet må ses som en presentasjon av noen funn. Datamaterialer fra observasjon og intervju vil bli videre presentert, analysert og diskutert i kapittel 6.

5.1 Skolen, uteskolen og lekeskogen

Skolen ligger litt utenfor sentrum i en stor by og er omringet av åker, slake bakker, nabolag, barnehager, bymarka, små og store skogspartier og ei stor elv. Skolens uteområde kan beskrives som en tradisjonell lekeplass med klatrestativer på mykt underlag, en basketballbane på asfalt, husker, en lang sklie og noen benker. Ovenfor lekeplassen ligger en fotballbane med kunstgress. Ned mot den ene langsiden av fotballbanen er det en bratt skråning med bartrær og denne fremstår som et område som er mye i bruk. Bak sklia er det også en liten kolle med trær. Under observasjonsdagene besøker vi to ulike steder i skolens nærmiljø som lærerne omtaler som “uteskolen” og “lekeskogen”. Slik vil de også bli omtalt videre i teksten. To av observasjonsdagene avsluttes på fotballbanen på skolens område.

5.1.1 «Uteskolen»

I forkant av den første observasjonsdagen har det regnet over en lengre periode. Det er regn også denne dagen og noen få plussgrader. Uteskoleområdet, som er det området klassen bruker mest ligger en ti minutters gåtur fra skolen. På denne ferden beveger vi oss langs et nabolag før vi krysser en nokså stor vei. Etter noen få minutter svinger vi ned mot en skog og følger en liten sti. Regnet gjør stien vi går på gjørmete og flere av elevene holder seg fast i små busker mens de går, andre sklir og faller, mens noen beveger seg helt uanfektet. Videre passerer vi to små dammer som ligger på hver sin side av stien. En elev forteller meg at han synes den ene dammen er renere enn den andre. Han forklarer videre at de på et tidligere tidspunkt fant froskeegg i en av dem. Det synes han er ekkelt. Idet vi svinger av turstien og beveger oss til uteskoleområdet ser vi elven renne lengre ned i lia. I “uteskolen” får elevene boltre seg på et relativt stort område som avgrenses av stien vi svinger av, toppen av en bakke bak gapahuken, og det Øyvind kaller «usynlige» grenser rundt bålplassen. Hovedregelen er at de skal kunne se samlingsstedet og dette virker det som alle er innforstått med. Selve samlingspunktet er en bålplass med benker rundt i nærheten av en gapahuk. Her er det også en balansegang mellom to trær. Selv om vi befinner oss i nærheten av både vei og nabolag er det lite lyd å høre fra nærområdet når vi er i uteskolen og det oppleves som skjult.

På toppen av en lang bakke bak gapahuken får man utsikt over hele uteskoleområdet.

Området er kupert og ulendt. Det er et varierende underlag av leire, barnåler, røtter, gress,

mose og bregner. Områder har mange små dumper og tuer omkring. Skogen er gammel og flere av trærne ligger veltet og på tvers som et resultat av vær og vind. Øyvind forteller at området behøver en del vedlikehold. Det er laget balanse- og klatreruter av tau flere steder, men en del av tauene begynner å bli slitt og noen har røket. Øyvind forteller videre at skolen skal få midler til å bedre uteområdene for utelek og han ønsker seg at deler av disse kan brukes på uteskoleområdet. Han ser for seg at de kan ha bygget en utedo, og sikre trær som nå utgjør en risiko der de ligger halvveis felt og hviler på noen råtne trær. Han mener at slike oppgraderinger av uteskoleområdet kan gjøre at det oppleves mer brukervennlig og tilgjengelig for flere av lærerne. Jeg får inntrykk av at det er denne klassen som bruker området mest, og jeg ser for meg at uten friluftslivsbakgrunn eller mye erfaring med uteskole kan området oppleves som både krevende og uoversiktlig.

5.1.2 «Lekeskogen»

Andre observasjonsdag følger jeg Kari og en assistent i uteskole. Kari forteller at i tillegg til en del praktiske forhold på skolen og det at de ikke er fulltallig denne dagen, velger de å gå til et område som ligger nærmere skolen. Dette området kaller de “lekeskogen” eller “barnehageskogen”. Det ligger 2 minutters gange fra skolen. Kari forteller at det er enda en barnehage i nærheten i tillegg til barnehagen som ligger rett ved siden av lekeskogen. Mange av elevene har gått på disse barnehagene når de var yngre og flere bor også i nabolaget like ved. Dette er altså et område som har fulgt de fra de var små og som de har et forhold til. Dette lille skogsområdet grenser til barnehagen, en dagligvarehandels parkeringsplass, en vei og et nabolag. Området er både mindre og mer åpent enn uteskolen og her kan man både se og høre hva som foregår i skolens nærmiljø. Terrenget er flatt med både bar- og løvtrær spredt rundt omkring. I hjørnet av området ligger en del hageavfall. Midt i området er det en bål plass omsluttet med benker laget av trestokker. Det er et lite vått parti med stokker som man kan balansere over. Etersom det har vært kaldt og vått en periode i forkant av første dag i «lekeskogen», har det lagt seg et tynt islag på en dam som grenser til parkeringsplassen til dagligvarebutikken.

5.2 Uteskoledagens forløp

5.2.1 “Vi skal leke og kose oss”

Elevene møter i klasserommet kl.0815 og etter et kvarter med lesing ved pulten møtes de i “lyttekroken”⁷. Øyvind tar en runde på hvordan været er og hvordan det var å gå til skolen i dag. Hva har de hatt på seg? Var det kaldt eller varmt? Vått eller tørt? Hva må vi ha med oss i uteskolen? Og hva trenger vi ikke å ha med i sekken? På tavla bak Øyvind er timeplanen for dagen skrevet og forteller oss når det er mat, lek og aktiviteter på programmet. Øyvind forteller meg at han synes det er viktig at elevene lærer å ta ansvar for seg selv, sine eiendeler og at de kler seg på en måte som gjør at de kan få en god dag. Denne dagen er det surt, regn og kaldt.

Jeg får litt inntrykk av at uteskoledagene gjennomføres til tross for at man ikke er fullt bemannet. Øyvind sier han føler seg trygg på at klassen han har vet hvordan de skal oppføre seg når de er i uteskolen og at det derfor ikke er et problem å gå et lite stykke fra skolen for å ha uteskole. Han omtaler elevene som en flott gjeng å være sammen med og forteller de har klart å skape et godt klassemiljø. Aktiviteten som er planlagt for denne dagen er å øve til en skolens time som skal være om noen uker. Inne i klasserommet går han gjennom hvem som er på grupper og hva de enkelte skal øve på: skuespill, diktopplesning og sang. Når de kommer til uteskolen skal de finne seg områder hvor de kan øve. To gutter som skal vise en scene fra en restaurant får beskjed om å finne en egnet plass. Inne i klasserommet foreslår den ene gutten at de kan øve på toppen av den store bakken og har allerede visualisert hvor denne restauranten bør være. Når vi kommer til bålplassen setter elevene fra seg sekkene. og assistenten begynner med bålet og elevene sprer seg rundt omkring for å øve. Noen plasserer seg i ly av regnet i gapahuken, en gjeng henger i balansetauet og synger og noen er rundt bålet. Øyvind går omkring og hører og ser at alle er på oppgaven. Han tuller mye med elevene og det er tydelig at de har en lett og humoristisk tone seg imellom. Øyvind forteller han føler seg trygg med en slik rolle fordi han vet hvordan han skal si ifra når nok er nok. Etter en halvtime med øving til skolens timer er det en kort pause før det blir mat rundt bålet. Deretter slippes elevene ut i fri lek.

I den frie leken blir jeg stående og prate litt med Øyvind som forteller meg at de egentlig ikke har reflektert så mye over uteskoleundervisningen sin, hverken i plenum eller de to kontaktlærerne seg imellom. Han sier også at han gjerne skulle ha snakket litt om hva uteskoletradisjonen egentlig er for de andre lærerne, og at de nå gjennomfører uteskole ut fra

⁷ Lyttekroken består av noen benker foran tavla hvor elevene sitter i en hesteko rundt læreren eller den som har ordet.

hvordan de individuelt tror eller syns den skal være. Han forteller at han selv bruker uteskole som en “lunge” i skolehverdagen hvor elevene kan komme ut og «puste litt», og at det er en fin måte å jobbe med sosialisering og inkludering på. Disse tankene stemmer overens med det Øyvind presenterer som dagens innhold i uteskolen til elevene “*Vi skal ha uteskole og vi skal leke og kose oss*”. På denne uteskoledagen blir mesteparten av tiden brukt til fri lek og jeg forstår det slik at dette er Øyvinds måte å jobbe med sosialisering på. I uteskolen er de aller fleste raske med å komme seg i lek. Noen er mer voksensøkende og dette er helt greit for Øyvind så lenge de jevnt over er i lek og i relasjon med hverandre. Han slår gjerne av en prat og er i et avslappet og godt humør i møte med elevene. Samtidig prøver han å være behjelpelig med å få de i gang med en lek eller et prosjekt dersom de blir stående for lenge. Et eksempel på dette er når han foreslår “bro bro brille”⁸ hvor han selv også ender opp med å delta. Han tøyser mye med dem og det er tydelig at han kjenner elevene godt. Han verdsetter tiden han får i uteskolen fordi det gir han gode muligheter til å se og bli kjent med elevene og se hvordan de er i aktivitet og lek med andre. Uteskolen gjør det også lettere å se etter mulige årsaker til hvorfor ting ikke fungerer optimalt, enten sosialt eller i lek, og han sier uteskolesituasjonen gir gode muligheter for å veilede og hjelpe elevene idet de opplever noe som er utfordrende.

«Fortnite»

Like ovenfor stien samler det seg en gjeng med gutter. Her er det tre små hauger som ligger etter hverandre, store grantrær, noen dumper, små tuer, stubber og råtne trær om ligger omkring. Guttene har fordelt seg på to lag og står på hver sin haug. De har funnet fram pinner og kubber som de bruker som våpen og beveger seg fram og tilbake, mens de sniker og gjemmer seg for hverandre. En roper ut at når man er død må man komme over på den andre siden. Å vite når man er «truffet» virker det som de selv har oversikt over, men sett utenifra ser det ut til å være noe som bare skjer. Denne leken fortsetter en stund uten de store diskusjonene. Etter hvert er det flere som kommer til og de samler seg i en ring. En elev roper «nye lag!». Guttene som driver denne leken er ikke de samme som var raske med å finne seg en fotball mens de ventet på at resten skulle bli ferdig med påkledning og avreise til

⁸ En sanglek hvor to holder hender og former en bro. De andre danner en rekke som går under broa. På slutten av sangen havner en i “den sorte gryte”. De to som utgjør broa hvisker to spiselige ting som de på forhånd har bestemt som den i gryta må velge mellom. Han stiller seg så bak den som “eier” denne ingrediensen. Etter alle har havnet i gryta og valgt blir det «drakamp» mellom de to rekkene.

uteskoleområdet. «Fotballguttene» står oppe ved bålet. Øyvind bemerker dette og sier at det ofte er nye ledere som kommer frem i uteskolen. Leken de lekte var ifølge læreren «Fortnite»⁹ og han gir uttrykk for at han ikke synes det er noen optimal lek. Øyvind har aldri sett de leke “sånn” før og mener leken er ny denne dagen. Han uttrykker at det hadde vært bedre om de lekte «Gutta på skauen»¹⁰ slik at leken i det minste inneholdt en reell historisk kontekst. Etterhvert som denne leken får utvikle seg kommer også utfordringene. Mange blir med i leken og det oppstår noen konflikter underveis. På nettsiden til det store norske leksikon (2018) beskrives det hvordan man i dataspillet starter med lite utstyr men som man senere kan vinne til seg. Noe av utstyret kan brukes til å unnsnippe «døden». Dette tilsier at for å leke bør man ha oversikt over spillets regler. Dette viser seg spesielt i et tilfelle hvor en gutt står og spinner rundt og rundt på stedet. En annen kommer bort og sier «Jeg skøyt deg!». Gutten som "spinner" forklarer den andre at han ikke befinner seg på bakkenivå. Han har funnet et verktøy som løfter han opp i lufta og han kan derfor ikke skytes. Det å leke ut et spill som halvparten har spilt viser seg altså å bli vanskelig og leken blir rett og slett såpass komplisert og teknisk at den blir ødelagt av sine egne regler. Uenighetene rundt reglene og kranglingen som oppstår, gjør at Øyvind til slutt griper inn og stiller seg i nærheten av der leken foregår. Resultatet av dette blir at noen trekker seg unna og finner på andre ting mens andre fortsetter litt til. «Fortniteleken» preger store deler av den første observasjonsdagen.

«Kiosken»

I den frie leken var det en gruppe jenter som oppholdt seg i gapahuken i nærheten av bålet. Inne i gapahuken står det en bålwokpanne i et hjørne og plutselig roper en av jente utover området fra gapahuken “Hvem vil ha burgerking? Læreren sier han gjerne vil ha litt burgerking og får rask servering. Etter lunsj går to av jentene tilbake til gapahuken som nå ikke lenger er «burgerking». De begynner å samle pinner og småplanker, samme materialer som guttene bruker i sin lek, men i denne leken blir de til sjokolade og andre kioskartikler. De

⁹ Det store norske leksikon skriver at Fortnite er et dataspill hvor ulike spillere enkeltvis eller i lag spiller mot hverandre på et kart som stadig blir mindre. Det er et skytespill hvor man vinner over andre ved å finne våpen, rustninger og andre gjenstander som kan hjelpe dem i kamp. Ved hjelp av materialer man finner kan man også bygge festningsverk for å få overtak. Spilleren eller laget som er det eneste gjenstående etter at resten er blitt eliminert vinner (Det store norske leksikon, 2018). I løpet av 2018 har fortnite blitt et av verdens mest populære dataspill som er mye diskutert i media på grunn av spillets voldsinnhold. Debatten som er blitt reist omkring spillet dreier seg om hvorvidt det er sunt barn å bruke tid på. Hvordan påvirker det barns utvikling? Er det skadelig eller kan spill som Fortnite oppfordre til lagspill, kommunikasjon og samarbeid?

¹⁰ “Gutta på skauen” er et uttrykk som symboliserer motstandskampen under 2. verdenskrig, Milorg-jegerne og den norske hjemmefronten som gjorde seg klare for innsats i frigjøringsfasen (Forsvaret, 2016)

lager også litt mat på wokpanna som står i hjørnet med kongler og andre naturmaterialer. De kjøper, selger og går stadig ut for å lete etter nye varer. To gutter som er inne i leken med «Fortnite» kommer innom gapahuken og blir stående å speide nedover skråningen der lagene deres kjemper. Etter en stund sier gutten at de skal gå ned til basen igjen. De to forskjellige lekene foregår på samme sted uten at den ene forstyrrer eller ødelegger for den andre.

«Fiskene i det røde hav»

Øyvind sier han ønsker å avslutte uteskoledagen mens stemningen fortsatt er god. Det har regnet stort sett hele tiden mens vi har vært der og flere er kalde og våte. Vi går hjem en halvtime før de vanligvis går fra uteskoleområdet og samles på kunstgressbanen tilbake på skolen. Øyvind lar elevene få komme med forslag til hva de vil leke. Tradisjonelle leker som «Alle mine kyllinger», «Haien kommer» og «Rødt lys» blir foreslått. Flertallet ønsker å leke «Fiskene i det røde hav»¹¹ og både jeg og Øyvind deltar i leken. Når leken avsluttes samles vi i fotballmålet hvor Øyvind går gjennom noen episoder fra leken. I løpet av leken har det oppstått litt krangling rundt noen som blir beskyldt for å ikke følge reglene, mens den som blir beskyldt mener å ikke ha hørt reglene. Det blir tydelig ubehagelig for den det gjelder og Øyvind tar situasjonen alvorlig. Han tar en samtale med elevene i plenum hvor de diskuterer rundt hvilke situasjoner man skal tviholde på reglene og når man skal gi slipp. De blir enig om at det viktigste er at leken får fortsette. Før elevene går videre til storefri spør Øyvind om noen vil fortsette å leke «Fiskene i det røde hav». Mange rekker opp hånda og Øyvind hjelper de med å organisere leken videre før han avslutter uteskoledagen og går inn på skolen.

5.2.2 Tid til egne prosjekter

En video av et bål som brenner vises på lerretet foran tavla. Kari ringer i en bjelle og elevene samles i “lytttekroken”. Kari sier at i dag skal de ha naturfag og jobbe med et forskningsprosjekt som skal gå over 6 uker. De skal lære om å ta vare på miljøet og jobbe med nedbrytningstid på avfall i naturen. De starter dagen ved å jobbe litt i klasserommet med sine læringspartnere som består av to elever som skal samarbeide. Kari viser en side fra

¹¹ “Fiskene i det røde hav” går ut på å komme seg fra A til B uten å bli tatt av de/den som er plassert i midten og som «har den», fiskenes mor roper ut en farge og dersom du har denne fargen en eller annen plass på klærne dine, kan du fritt gå over mens du holder hånda på hodet. Den som “har den” må prøve å ta de som ikke er fri. Bli du tatt skal man være med å hjelpe å ta andre i de resterende rundene. Til slutt står det igjen en vinner. Leken har mange likhetstrekk med leker som “alle mine kyllinger” og “hauk og due”.

naturfagsboka hvor prosjektet beskrives nærmere. De skal finne ut hvor lang tid et avisblad bruker på å bli brutt ned ute i naturen. Elevene fyller ut det de allerede vet på en forskningsrapport, hva de trenger av utstyr og hvor lang tid de tror det kommer til å ta. Kari går så gjennom timeplanen for resten av dagen. Når de kommer til lekeskogen er det «fri». Etter mat er det også satt av tid til friminutt og planen er at de skal avslutte uteskoledagen med å jobbe med forskningsprosjektet.

«Sura i gangen»

Kari velger å sende elevene rett ut i gangen for å kle på, mens de voksne ordner det siste de trenger å ha med. Været er annerledes denne dagen enn sist observasjonsdag - det er 7 grader og sol bak sky. Noen elever er kjappe med å kle på seg og komme seg ut, mens andre bruker lengre tid. En av jentene har tatt på en sko og har en ullsokk på den andre foten. Hun sklir rundt på ullsokken mens hun sparker i fra med den andre foten. Hun sklir mot sine venninner mens hun sier “*Nå kommer jeg og tar dere!*”. Hun sklir etter de andre på det lille området i gangen og de ler. Hun tar den ene av jentene ved å si “*sura*”¹² men får til respons at hun ikke kan være “*sura*” for hun er ikke med på leken. Med det avsluttes denne leken og jentene fortsetter å kle på seg før de går ut. Vi møtes ute og elevene stiller seg i en rad før vi går de tre minuttene det tar å gå til lekeskogen. Leken finner her sin naturlige plass og elevene er raskt i gang med å finne en aktivitet mens Kari lager bål.

«Flåtebygging»

I gangen før avreise diskuterer guttene som var mest ivrige med å leke «*fortnite*» forrige observasjonsdag. De snakker om forskjellige våpen og strategier, og legger en plan om å leke dette når de kommer til lekeskogen. Idet vi ankommer lekeskogen samler guttegjengingen seg på en liten åpning i lekeskogen, men de kommer aldri ordentlig i gang med «*fortniteleken*». Samtidig har fem jenter balansert over en stokk som ligger over en liten dam ikke langt unna samlingsplassen hvor de setter fra seg sekkene. Jentene roser hverandre idet de klarer å balansere over den glatte stokken. En annen er bekymret for at hun ikke har tatt på seg støvler. Hun blir oppmuntret av de andre til å prøve likevel som sier at det kommer til å gå bra. De løser det ved at to stiller seg på hver side av dammen og fungerer som støtte for den støvelløse

¹² “Sura” er også for noen kjent som “sisten” og går ut på å ta andre. Leken kan ha forskjellige regler som f.eks at dersom du klarer å ta noen så er det de som nå “har’n” eller at når man er tatt må man stille seg i en positur og befris av de medlekkende.

jenta. Videre fortsetter de mot en grunn dam som er dekket av et tynt islag. Også her finner de en stokk og balanserer mot det de kaller en "trygg øy". Flere kommer til og stiller seg ved kanten av den islagte dammen. Plutselig tar en sats og løper med raske ben over den tynne isen. Isen sprekker under føttene hans "*men det går bra så lenge man løper fort*" sier han. Flere prøver etter han og snart er det ikke mer is igjen på dammen, bare vann. I mellomtiden har noen begynt å legge flere stokker mot den trygge øya slik at det blir mer å balansere på. De bygger bro, og jo flere stokker som blir lagt jo flere er det som våger seg utpå. Dette prosjektet lokker til seg nesten hele klassen, også de som i utgangspunktet hadde tenkt å leke «*fortnite*». Når stokkene like ved dammen er "brukt opp" utvides søkefeltet. De går rundt to og to og løfter og finner stokker rundt omkring i området. En står oppe på «brua» de har bygget og tar rollen som lederen og dirigerer hvor stokkene bør legges. En annen står på land og kommer med innspill, og de diskuterer litt fram og tilbake. Etterhvert er store deler av dammen dekket av stokker som ligger tett i tett slik at de blir en flåte. Elevene begynner så å legge på visne vekster på toppen av stokkene. Læreren holder seg i nærheten av bålplassen mens elevene leker. De småprater med elevene som kommer bort og samhandlingen mellom Kari og elevene er lik den Øyvind har med elevene forrige observasjonsdag. Den preges av uformell prat, god stemning og mye humor.

Kari forteller hun gjerne kunne tenkt seg litt mer kursing i uteskole, og at de har hatt flere mislykkede undervisningsopplegg i uteskolen, men også mange som har fungert godt. Elevene holder på med sine prosjekter til det blir lunsj. Det ropes at de skal samle seg rundt bålplassen. Etter en halvtimes lunsj går de rett tilbake til sine prosjekter igjen.

«Balansering på stokk»

En av guttene holder seg like ved bålplassen og finner en rund liten stokk som han forsøker å balansere på. Den ruller fremover idet han stiller seg oppå den. Han reagerer med å ta armene ut og bevege føttene samtidig som den ruller fremover, men faller av etter noen få sekunder. Han prøver en gang til og denne gangen står han litt lenger. En annen spør hva han driver med og får til svar at han prøver å balansere. Gutten prøver igjen og står nesten 10 sekunder før han faller av. "*Joda, han får det til han!*" sier den observerende gutten bekræftende. Guttene går da tilbake til dammen hvor de fortsetter med flåtebygginga. Kari beveger seg også mer rundt i lekeskogen etter lunsjen, men jeg opplever ikke at hun involverer seg i leken i like stor

grad som Øyvind. Hun følger allikevel med på at “den gode stemningen” fortsatt er til stede i leken og lar de få mye frihet til å holde på selv.

«Rollelek i hytta»

Det er tidlig høst og i hjørnet av lekeskogen har det samlet seg hageavfall i form av blomster som har tørket ut og små busker. Mellom to trær ved bålplassen henger det et skilt hvor det står “lekeskogen”. Under skiltet har en gjeng jenter samlet seg for å bygge hytte. De går frem og tilbake for å finne hageavfall som de kan dekorere huset sitt med. De gir hverandre roller, og en tar ansvar for matlaging og en for å hente ingredienser. Noen av jentene er fortsatt i bygge- og dekoreringsmodus mens et par av de er i gang med å bruke materialene de har samlet sammen i en rollelek. Elever som går forbi kommentere at de har fått det fint og de er tydelig imponert over at de har klart det på så kort tid. Denne er leken foregår også andre steder i lekeskogen. To jenter har laget seg et lite kjøkken av hønsenetting over to steiner litt bortgjemt fra de andre. Når jeg går forbi legger de to små brune planker oppå nettingen og er i gang med å steke kjøtt.

Leken går i oppløsning

De aller fleste er som regel i aktivitet hele dagen. En gjeng leker “gjemsel”¹³, noen prater med læreren og er litt til og fra forskjellige aktiviteter. Rolleleken og bygging av flåten er fortsatt attraktive leker etter lunsj, men utpå dagen begynner det å oppstå konflikt i hyttekroken med hagematerialet. Noen mener enkelte har bestemt for mye og at det oppleves urettferdig. I hytten blir det diskutert hvordan man har forsøkt å tilpasse seg hverandre og at de har forsøkt å følge hverandres instruksjoner for hvordan leken skulle bli, men at de nå har gått lei. Kari oppsøker elevene for å høre hva som foregår og er lyttende til det de har å si.

Flåteprosjektet tar også en annen retning og elevene ligger plutselig strødd oppe på flåten som har blitt bygd såpass høy at de unngår å bli våte. En gruppe på 7 elever som lenge har lekt gjemsel begynner også å bli lei av å lete etter hverandre. De har gradvis utvidet området hvor det er “lov” å gjemme seg. En gutt kommer oppgitt bort til resten og lurert på hvorfor de har sluttet å lete uten å si ifra. Han får til svar at de har sagt ifra men at han trolig har gjemt seg

¹³ Gjemsel lekes ved at en “har’n” og teller til et avtalt tall med lukkede øyne. Resten løper for å gjemme seg. Den som har den skal prøve å finne de andre.

for langt unna til å kunne høre det. Han får beskjed om å gjemme seg nærmere neste gang. Leken som på flere områder har gått bra nesten hele dagen begynner nå å gå i oppløsning. Elevene har nå hatt en time med fri lek etter lunsj og de voksne ser at leken rundt omkring begynner å nærme seg slutten. Kari gir beskjed om at de skal samle seg, ta på seg sekkene og stille seg opp på rekke.

Naturfagprosjektet som sto på timeplanen blir ikke løftet fram som en aktivitet ute i lekeskogen. Idet vi er nesten klare med å få på oss sekkene forteller Kari at hun har gjemt avisapiret under en stein, bak et tre, ved bålplassen. Flere elever spør *“hvor da, hvilket tre?”*. Vi flytter oss så alle ser treet hvor avisapiret er gjemt, og Kari sier de skal se hvordan det går med avisapiret neste gang de har uteskole. Jeg opplever at elevene har vært lite delaktige i forskningsprosjektet ute i lekeskogen, men at de heller fikk bruke tiden på sine egne prosjekter. Dette kan forklares med at de ikke er fulltallig bemannet denne dagen eller et ønske om at elevene skal få fortsette å være i lek. Før vi går til skolen ser jeg en tom bollepose som ligger igjen ved bålplassen. Kari plukker den opp og tar den med seg uten å si noe mer om den. Tilbake på skolen samles vi i klasserommet hvor elevene skal søke opp nedbrytningstiden på forskjellige materialer. Etterpå ser vi på videoer av plastøyer i havet på storskjerm og etter ønske fra elevene hører vi en sang om klima.

5.2.3 “Vi tar tiden”

Tredje observasjonsdag er det matematikk som står på timeplanen og elevene skal jobbe i såkalte vennegrupper bestående av 4-5 elever på hver. Dette er grupper de er kjent med fra før og sammen skal de øve på å ta tiden ved hjelp av stoppeklokker. Oppgaven er å gjøre ulike øvelser, gjette hvor lang tid de tror de bruker på den, og finne ut hvor lang tid det faktisk tar. De som blir først ferdig med påkledning venter på de andre ute i skolegården. De samler seg på det oppbygde partiet hvor klatrestativene står og begynner å leke «*Sura*». Etterhvert som flere kommer ut inviterer de seg selv med i leken ved å spørre *“hvem har den?”*.

Med alle ute er første oppgave å finne ut hvor lang tid vi bruker til “lekeskogen”. Gruppene har fått utdelt en stoppeklokke hver og et oppgaveark. Fremme i lekeskogen fordeler de seg rundt omkring og de bytter på å ta tiden mens resten av gruppa utfører oppgavene som står på arket. De hinker rundt på en fot, holder pusten, sier alfabetet på norsk og engelsk. Den siste oppgaven er åpen med spørsmålet; hva får du til på et minutt? Det skjer en forandring i

stemningen i hele lekeskogen når elevene kommer til denne oppgaven og aktiviteter begynner virkelig å blomstre. Elevene løper rundt omkring og planlegger stadig nye løyper før de setter i gang igjen. En står igjen og tar tiden, følger med på at ingen tjuvstarter og roper de tilbake til start om det blir "kluss" med tidtellingen. Når en gruppe løper ut velger flere innad i gruppa forskjellige løyper og kommer inn til forskjellige tidspunkt. De går raskt videre med å finne en ny løype å løpe og stopper ikke ofte opp for å høre hvor lang tid de bruker. Den som tar tiden roper ut tiden hver enkelt har brukt men det ser ut til at de fleste er mer opptatt av å finne en ny løype eller aktivitet de kan gjøre. Lærerne går litt rundt og prøver å få elevene til å reflektere over hvor lang tid de tror de bruker og hvor lang tid de faktisk bruker. Uten å se ut til at det har noen effekt. I den ene gruppen begynner den ene eleven å bli rastløs og finner det kjedelig å løpe rundt og rundt. Han klatrer opp i et tre som henger litt over en åpning i skogen hvor gruppen hans har base. Han inntar en apekattlignende positur. Han gir seg selv en annen rolle i gruppen og sier han kan fungere som en slags dommer som passer på at de andre på gruppen passerer målstreken når klokka skal stoppes. Han blir etterhvert mest opptatt av å klatre, henge og gynte i treet.

Det er et mylder av aktivitet og mye bevegelse når de jobber med stoppeklokken, og de heier hverandre frem når de nærmer seg målstreken. Kari tenker høyt med Øyvind og foreslår å avslutte dagen på fotballbanen hvor de kan gjennomføre oppgavene en gang til. Det virker nemlig ikke som elevene reflekterer over hvor lang tid de bruker på de forskjellige aktivitetene. På fotballbanen vil aktiviteten bli mer organisert og det er større sjanse for måloppnåelse. De blir enige om dette før det ropes ut til friminutt.

«Vi tar tiden på fotballbanen»

Etter en time med fri lek samles vi og går tilbake til skolen og møtes på fotballbanen. Friminuttet har elevene brukt til en runde «gjemsel». Kari, Øyvind og jeg har blitt stående i nærheten av bålplassen hvor flere elever kommer innom for å småprate. Kari og Øyvind tuller og prater, men oppfordrer de til å finne på noe å leke med. Noen har også gått tilbake til «flåteprosjektet». Tilbake på fotballbanen stiller klassen seg opp på en treplattung. De får beskjeden om at de skal gjør oppgavene de har fått utdelt på nytt. Dette resulterer i at selve utføringen blir mye mer oversiktlig på fotballbanen, men gleden og stemningen av å gjøre oppgavene er annerledes enn i lekeskogen. På siste oppgave på arket hvor elevene selv skal finne på hva de vil ta tiden på blir det en liten pause hos flere av gruppene. Noen spør høyt og

oppgitt “*hva skal vi gjøre?*”. Lærerne kommer med forslag som: de kan rulle eller gå rundt fotballbanen. De aller fleste gjør det som lærerne foreslår, mens noen legger inn sin egen lille vri på lærerens forslag. Stoppeklokkene samles inn og før uteskoledagen avsluttes spør en av elevene om de ikke kan leke «*alle mine kyllinger*». Øyvind er behjelpelig med å få en oversikt over hvem som vil være med på denne leken ved en håndsopprekning før de slippes til storefri og uteskoledagen er over.

6. Analyse og diskusjon

Basert på tidligere forskning på læreres erfaringer med uteskole kan det være grunn til å tro at informantene og deres uteskolepraksis er representativt. Hovedinntrykket, etter flere runder med empirien, er at informantene i stor grad fyller uteskoledagen sin med innhold og gir den mening med utgangspunkt i egne erfaringer og tanker om hva “tradisjonen” for uteskole er (Jordet, 2010). Informantene oppleves som positive til uteskole, med et ønske om at både den og de selv skal fortsette å utvikle seg. I lys av Handal og Lauvås (2015) må det likevel tilføyes at erfaringene lærerne har skapt seg gjennom sine møter med uteskolen er individuelle og vil derfor ikke kunne være med å gi et helhetlig bilde av lekens plass i uteskolen. Dette må heller ses som et bidrag til å belyse deler av uteskolen og lærernes lekforståelse.

Etter flere runder med bearbeiding og systematisering av datamaterialet har jeg identifisert temaer som framstår som særlig interessante og som den videre analysen vil springe ut av. Først vil jeg gi et bilde av lekens plass i uteskolen før jeg diskuterer dette opp mot lærerens uteskolepraksis. Lærernes forståelse for lek blir viet ekstra oppmerksomhet i et eget delkapittel, men vil også være fremtredende gjennom hele teksten. På slutten av kapitlet vil jeg trekke lekens egenverdi videre og diskutere hvorvidt den kan være faglig argumentert og bistå i skolens dannelsesoppdrag.

6.1 Lekens plass i uteskolen

Mine funn føyer seg inn i rekken av studier som slår fast at lek inngår som et naturlig element i uteskolen (Jordet, 2007; Garborg, 2003; Fasting 2012). Spesielt den frie leken utgjør store deler av uteskoledagen. I intervjuet sier Øyvind: «*det faglige trykket er maks en time. Vil jeg*

tro... *Uten at jeg har regna på det*». Øyvind bruker uttrykket «det faglige trykket» flere ganger i løpet av intervjuet. Han bruker det i sammenhenger hvor han beskriver en komprimert hverdag med mye faglig stoff elevene må gjennom. Han bruker beskrivende setninger som «*trangt nåløye*» og at han prøver «*å få elevene gjennom så skånsomt som mulig*». Jeg opplever at han anser det faglige trykket som sterkt i den tradisjonelle klasseromsundervisningen, men at uteskolen blir en slags frison fra dette. I løpet av en halv dag med uteskole blir i underkant av 30 minutter brukt til faglige aktiviteter. Resten av dagen brukes til påkledning, forflytning, lunsj og utelek. Selv om tid til faglige aktiviteter sannsynligvis varierer, beskriver lærerne selv mine observasjonsdager som “typiske uteskoledager”. På didaktiske spørsmål rundt hva det faglige innholdet i uteskoleundervisningen skal være er altså tid til fri lek det som prioriteres (Klafki, 2001). Dette begrunnes av Kari med at: “*når elevene leker så godt velger vi heller å være fleksible på å ha kortere undervisningsopplegg*”. Jeg opplever likevel at lærerne på forhånd ikke planlegger å ha mange faglige aktiviteter, men at de heller hviler seg litt på det både Jordet (2010) og Fiskum & Husby (2014) beskriver som uteskolens uforutsigbarhet. Kari forklarer dette med: “*det er så mye mer enn det faglige*” som uteskolen favner og som de kan jobbe med. Begge lærerne trekker frem i sine intervjuer hvordan uteskolen gir gode muligheter for å jobbe med blant annet sosialisering og inkludering. Måten lærerne snakker om uteskolen, og slik den fremstår i praksis, tolker jeg at den fungerer mer som en plattform for lek, samhandling og personlig utvikling framfor å være en faglig ekskursjon. Det å leke, sitte rundt bålet, spise og fortelle historier og gå på tur sammen er det som fyller uteskoledagen og dette er “små” opplevelser som Øyvind mener kan utgjøre en stor og positiv del av elevenes opplevelser med skolen. Øyvind uttrykker i sitt intervju en ikke-bekymring for det faglige fokuset i uteskolen deres, og synes det er greit med litt faglig forankring, men at opplevelsene som dukker naturlig opp i det å være på tur er nok til å forsvare uteskolepraksisen deres. Kari forteller at de to er enige om å ha en lekpreget uteskole og sier: “*særlig nå, når vi bare har uteskole annenhver uke synes jeg vi har funnet en god balanse*”.

Mine funn indikerer at rammene i uteskolen gir gode vilkår for utelek og kan i så måte virke interessant i lys av de som bekymrer seg for barns muligheter til å leke fritt som forskere som Øksnes & Sundsdal, 2018; Sutton-Smith, 2008; Smith, 2005; Skår, 2010; Sandberg & Vuorinen, 2010 peker på. Samtidig forteller begge lærerne om en skolehverdag med et økende tidspress for å komme gjennom faglige styringsmål og at dette går på bekostning av både den frie og lærerorganiserte leken ellers i skolen. Øyvind beskriver de nåværende tendensene i

samfunnet slik de også belyses av Øksnes og Sundsdal (2015) innledningsvis. Han uttrykker en bekymring for at det er uteskolen og uteleken “...som ligger på hoggestabben” idet de skal finne tid til å arbeide med å forberede elevene til nasjonale prøver og kartleggingstester. I møte med disse prøvene forteller lærerne om elever som opplever nederlag i klasserommet og at de derfor ser på uteskolen som en motsetning – en dag hvor alvoret ved skolen ikke er i fokus. Utenfor klasserommet er målet å senke skuldrene og bare gjøre noe annet forteller Øyvind. Øyvind håper elevene i uteskolen tenker at “*Nå kommer jeg ikke til å gå å kjenne på den tapsopplevelsen flere ganger i løpet av den dagen her, nå blir det bare gøy*”. Jeg tolker måten Øyvind bruker begrepene opplevelse og erfaring i retning av Hverven (2018) der vi rives ut av våre vanlige rutiner, samtidig som han håper elevene vil gjøre dypere erfaringer i uteskolen som bidrar til personlig utvikling.

Øyvind forteller at det selvfølgelig ligger mange utfordringer i uteskolen også, men at de bruker den som en "lunge" hvor elevene kan gå ut å puste litt, og få fylt på med gode lekopplevelser. Kari sier også at hun ser hvor godt de har av den frie leken og bruker seg selv som sammenligning idet hun forklarer hvordan hun er når hun er på kurs - hvor fort hun faller ut. “*Skal man forvente at tiåringer skal sitte på rævva en time og konsentrere seg? Litt absurd at vi skal forvente det hver dag!*”. Derfor mener Kari at man burde slippe opp for at elevene skal få utfolde seg fritt, som et avbrekk, på uteskoledagene.

6.1.1 Lærernes rolle i uteskole og utelek

I lærernes måte å snakke om lek på så inneholder leken blant annet «*utforskning*», «*fri utfoldelse*» og fremstår som «*et avbrekk*». Min oppfattelse av lærerne er at de har en forståelse for lek som noe annet enn fagliglæring. I løpet av observasjonstiden er det få eksempler der de bevisst bruker lek når de jobber med fag. Det er akkurat som det ligger et dilemma hos lærerne når de skal velge mellom voksenstyrte aktiviteter og den selvinitierte leken. Som belyst tidligere i oppgaven er det den selvinitierte leken som får dominere. Samtidig har jeg inntrykk av at de ønsker at uteskolen skal være noe ekstraordinært, men den fremstår heller som en vane. Elevene forventer lek og de får lek. Dette vil jeg diskutere i lys av prosessen med å utvikle seg som profesjonell.

Som både Jordet (2010) og Abelsen (2002) viser er uteskoledidaktikken ofte både personlig og lite forankret, noe som gjør den til en sårbar pedagogisk praksis. I nær fremtid skal skolen utvides til å romme elever fra 1.-7. trinn. Hvorvidt uteskolen kommer til å favne alle trinn er Øyvind usikker på og legger til grunn at det er mer utfordrende å ta med fagene ut jo eldre elevene er, men at han tror *“større unger også kan ha godt av å ut å leke seg litt”*. Det er tydelig at det er den lekpregede uteskoleundervisningen de har mest erfaring med og er mest komfortabel med. Ved å bruke Abelsens (2002) identifiserte lærerroller kan det se ut til at Øyvind og Kari har tyngdepunkt i “fri-flyt-lærerrollen” hvor man inntar roller som aktivitetsledere der elevene selv får sette dagsordenen. Et viktig poeng i Abelsens arbeid er at lærerrollene han identifiserer må forstås som stereotypier og at man ikke nødvendigvis inntar samme rolle gjennom hele sin praksis. Eksempelvis fyller lærerne i min studie også rollene som omsorgspersoner, trygge havner, er behjelpelig i relasjonsbygging, samtalepartnere og ledere av faglige aktiviteter. Jeg oppfatter at lærerne praktiserer en “fri-slipp-pedagogikk”, men også at det ligger et ønske om å utvikle uteskolepraksisen sin til å romme noe mer, men at de per nå mangler kompetansen og tid til å kunne gjøre det. Om den lekpregede uteskolen sier Kari *«Det er jo det som er lettest å. At ikke ungene må dra med seg masse bøker og styr»*. Under morgensamlingen den første observasjonsdagen sier Øyvind til klassen *«vi skal leke og kose oss»* og at bøkene kan legges i hylla i klasserommet. I lys av Fiskum og Husby (2014) blir dette en måte å forberede elevene på hva som venter dem i uteskolen og fyller “nyhetsgapet”. Om hva de selv tror elevene forbinder med uteskole svarer Kari *«Jeg tror uteskoledag og andre felles utedager vi har her på skolen er dager de ser fram til for de vet at det blir rom for å kunne leke»*. Igjen – elevene forventer lek og de får lek.

I utførelsen av det pedagogiske arbeidet i uteskolen tar lærerne med seg sine verdier, erfaringer, ferdigheter og kunnskap (Handal & Lauvås, 2015). Når Øyvind møter meg første gang forteller han at de ikke har reflektert så mye over egen praksis. Dette underbygger det Kvernbekk (1995) skriver om erfaringene våre som sjeldent blir utsatt for kritisk prøving. Dette kan igjen hindre oss fra å utvikle oss eller prøve noe nytt. Et rom hvor de kan reflektere rundt egen praksis er noe jeg også opplever de etterspør. For at uteskolen deres skal utvikle seg forteller Øyvind at han savner en felles uteskoleforankring blant kolleger og ledelsen. Kari har inntrykk av at uteskolen har hatt et større fokus før hun begynte å jobbe på skolen, men at i de senere årene har lese- og skriveopplæringen vært prioritert. Hun ser også gjerne at uteskolen løftes opp og fram i lyset igjen. Mine informanter bygger sin uteskole på egne erfaringer, men med lite forhåndskunnskap og erfaring med uteskole og alternative

læringsarenaer. Jeg støtter meg til Handal og Lauvås (2015) idet jeg påstår erfaringene lærerne gjør i uteskolen alene ikke er med på å utvikle deres profesjonelle handlingskompetanse. En del av prosessen med å utvikle seg som profesjonell er at lærerne må jobbe med refleksjon over egen praksis – både rundt de faglige undervisningsoppleggene og den frie leken (Handal & Lauvås, 2015). For, med en tilnærming til uteskole der elevene er vant med å få sette dagsordenen kan gjennomføringen av undervisningsopplegg bli utfordrende. Jeg opplever at de lærerstyrte aktivitetene – der elevene skal ta tiden og forske på nedbrytningstid, får liten oppmerksomhet i uteskolen. Det virker ikke som lærerne stoler på egne undervisningsopplegg eller opplever å stå trygt i dem. Undervisningsoppleggene fremstår nesten som en «back-up-plan». Det er den frie leken og et avbrekk fra klasserommet som er det egentlig formålet for dagen. En slik tilnærming til uteskolen vil ikke hjelpe lærerne i å utvikle kunnskap og ferdigheter til å gjennomføre faglige undervisningsopplegg med troverdighet.

I sine tanker om egen praksis er de åpne om sine verdimesige begrunnelser for å gjennomføre uteskoledagen med fri lek. Men med utgangspunkt i tidligere tilegnet praktisk- og teoretisk kunnskap skal de også kunne begrunne hvorfor de handler som de gjør (Handal & Lauvås, 2015). Slik dagene framstår på meg som uteskoledagene blir de en reaksjon mot det «faglige trykket» lærerne føler de møter inne i klasserommet. Det blir en form for «enten- eller» pedagogikk hvor fag jobbes med inne, eller i skolegården og lekens plass er i uteskolen. Som Jordet (2010) frykter kan en slik ensidig gjennomføring av uteskolen påvirke hvor lenge praksisen overlever.

Informantenes uteskole fikk sin oppstart for 22 år siden noe som også gjør at Øyvind og Kari opplever uteskolen sin som nokså trygt forankret. Ved uteskolens oppstart forteller Øyvind om et kollegium bestående av førskolelærere og lærere. L97 var da gjeldende læreplanverket og der hadde leken en sentral plass (Udir, 2013). Leken og friluftslivsinteressen oppfatter Øyvind som drivkraften bak uteskolen. I dag er disse «ildsjelene», som Øyvind kaller dem, ikke lenger en del av kollegiet. Dette resulterer i at Øyvind føler at en del av kunnskapen og filosofien rundt uteskole er blitt borte. Hva har dette å si for utviklingen av uteskolen? En utfordring som melder seg her er at det ser ut til at uteskolepraksisen ved denne skolen i stor grad utvikles innenfor yrkesfellesskapet (Handal & Lauvås, 2015). Kari forteller om da hun begynte som lærer og hadde lite erfaring med uteskole. Sammen med prøving og feiling tilegnet hun mye av sin praksis gjennom å observere sine kolleger. Denne nedarvingen av

praksis kan resultere i god praksis, men også en praksis som inneholder svakheter. Om denne erfaringsbaserte uteskolen sier Øyvind «*hver lærer blir konge på hver sin uteskole*». Når de «gode forbildene» forsvinner og utviklingen av egen praksis skjer på egne premisser blir det desto viktigere å reflektere rundt egen praksis. Forskjellig fra uteskolens oppstart er også at lærerne innehar en annen kompetanse enn det «ildsjelene» med interesse for friluftsliv hadde. Med LK06 som gjeldende læreplan møter de også i dag andre føringer enn ved uteskolens oppstart. For at uteskolen skal fortsette å være trygt forankret kan en derfor ikke ukritisk praktisere slik en tror «tradisjonen» for uteskole er, men heller bli seg bevisst på hva som gjøres i uteskolen og hvorfor, sett i lys av dagens styringsdokumenter (Jordet, 2010).

Det er tydelig at lærerne har tanker om at situasjonen for lek er under press i dagens skole. Øyvind forklarer at det er han gjerne diskuterer lek og uteskole med Kari og at de da snakker om leken på en dynamisk måte. I møte med kolleger får jeg derimot ikke inntrykk av at lekens dominerende plass i sin uteskole og argumenter for lek diskuteres noe særlig. Som Øyvind sier mens han ler «*jeg holder litt kjeft om det*». Jeg får inntrykk av at han opplever handlingsrommet for lek i skolen for snevert og henviser til sterke føringer som kommer med styringsdokumenter (Udir, 2015) og kartleggingsprøver. I møte med kompetansemålene opplever Kari en indre kamp i forhold til å gi plass til leken og sier:

«Det er det flink pike syndromet mitt som gjør at du føler fra øverste hold, og så har du kompetansemålet men så tenker man at nei, nå må jeg prioritere dette her. Det vil bli bedre, forhåpentligvis ved å prioritere lek. Da tar vi de rette valgene.»

Ved å jobbe med egen overbevisning om både lekens plass i skolen på det handlingsrefleksive eller plan (Handal & Lauvås, 2015) vil de kunne stå tryggere i møte med kolleger, ledelse, foreldre og ovenfor seg selv.

Jeg opplever begge lærerne som åpne for å utvikle egen praksis og få innblikk i andres erfaringer med uteskole. I denne prosessen er det to behov som melder seg. En felles forankring er allerede nevnt, mens det andre omhandler å utvikle uteskolen i mer faglig retning. Kari savner i større grad mer spesifikke undervisningsopplegg. Å utvide handlingsrepertoaret mener hun vil være med å hjelpe henne i den kreative tankegangen i både planlegging og gjennomføring av egen undervisning (Handal & Lauvås, 2015). Hun kunne tenke seg kursing og en idébank slik at hun ikke går seg fast i de samme undervisningsoppleggene. Hun sier: «*Hvis du har et kurs så får du et nytt kort i bunken som*

kanskje er med på, eller det gjør bunken større». Å få erfaringer som viser «hvor enkelt det også kan være» vil utvikle handlingsrepertoaret slik at ikke uteskolen inneholder like mange elementer av usikkerhet (Handal & Lauvås, 2015). Hun er åpen om egne forutsetninger for å øyne mulighetene som ligger i uteskolen, og setter disse opp mot hvordan en med mer interesse for friluftsliv trolig vil se muligheter på et annet nivå enn det hun selv gjør (Barfod, 2018; Jordet, 2007).

Selv om de ønsker seg mer kursing og en sterkere felles pedagogisk forankring på uteskolen så opplever jeg også at Øyvind er bekymret for hvilken uteskole han kommer til å sitte igjen med. Slik jeg forstår han er han redd hans personlige oppfatninger av hva som er riktig blir erstattet med føringer som strider mot hans pedagogiske grunnsyn (Handal & Lauvås, 2015). Han sier:

«Det er andre ting som er viktigere i skolen da, at de får positive opplevelser. Så kan de bli testa i hjel senere men da har de i hvertfall fått bygget et fundament av positive opplevelser med skolen og seg selv og at de er verd noe».

Samtidig ser han også hvilke muligheter som ligger i å få til en dialog om uteskolen og sier: *«jeg kan jo kanskje være med å fylle min skoles opplevelse av [uteskole] – være med på å bestemme hva vi synes uteskole burde være».* Jeg tolker denne setningen som en anerkjennelse av at utvikling av uteskole og veien mot bedre praksis må inneholde refleksjon og diskusjon om egne erfaringer, verdier, kunnskap og ferdigheter. Dette må løftes fram enten som et felles prosjekt for skolen, eller som en del av den interne samtalen (Handal & Lauvås, 2015).

Uteskolelæreren kjennetegnes ved å besitte ulik handlingskompetanse og innta ulike roller i uteskolen (Abelsen, 2002). I neste delkapittel vil jeg diskutere hvorfor leken fremstår som dominerende i uteskolen. Delkapitlet mener jeg også underbygger min oppfattelse av informantene som aktivitetsledere (Abelsen, 2002). Jeg vil til slutt presisere at jeg ikke har belegg for, og vil heller ikke påstå, at informantene inntar denne «flyt-ut»-rollen i andre undervisningssituasjoner, som for eksempel inne i klasserommet.

6.1.1 Lekens dynamikk trumfer alt

Lærerne åpner for at elevene skal få god tid til å leke i uteskolen. Hva er det som skjer i leken i uteskolen? I lys av Gadamer (2010) ser man hvordan leken som får utfolde seg i uteskolen

inneholder et mangfold av muligheter og meninger for elevene. For eksempel viser prosjektet med å bygge flåte hvordan elevene trekkes mot noe som de bare ikke klarer å forholde seg nøytrale til. Idet de begynner å samle og plasserer stokker på dammen overgir de seg til en annen virkelighet som de ikke lenger har helt kontroll over (Steinsholt, 2010). Leken får stadig nye dimensjoner idet flere stokker legges på og den endrer seg, uten å stoppe opp, når noen plutselig ser seg nødt til å ta rollen som "prosjektleder". Andre går sammen for å lete etter flere stokker som de kan fylle på. Noen tar ansvar for å teste at stakkene ligger trygt og stødig idet de balanserer utpå. Jeg opplever at elevene som er involvert i denne leken forholder seg fleksible til hverandre og gir hverandre rom til å både å eksperimentere med seg selv eller bekrefte noe de allerede vet. Det er tydelig at det å bygge flåte er noe som tas på alvor av alle de som er involvert og at det er viktig for dem at denne leken får fortsette. Dette viser seg ved måten elevene godtar hverandres innspill i leken og endringene det medfører. En dynamikk som Steinsholt (1998) beskriver som en del av lekens vesen. Elevene forhandler seg frem til hvor stakkene bør plasseres og med det innfører de også noen regler og ordninger underveis. Elevene er opptatt av å finne løsninger, noe Steinsholt (1998) forklarer med at det vil alltid være grenser for lekens utfoldelse. I dette tilfellet oppgir elevene deler av sin frihet til fordel for at leken skal fortsette. Flåtebyggingen kjennetegnes ved at aktiviteten bare flyter av sted og ser ut til å gå "*lett som en lek*" (Steinsholt, 1998, s. 135). Slik jeg tolker Kari er det øyeblikk som dette og en sånn type lek hun sikter til når hun sier: "*når de leker så godt*" og som gjør at de som lærere stiller seg fleksible og gjennomfører kortere undervisningsopplegg.

Tredje observasjonsdag har lærerne lagt opp til et undervisningsopplegg hvor elevene skal jobbe med matematikk og lære hvor lang tid de bruker på å utføre forskjellige oppgaver ved hjelp av stoppeklokken. Dette er en aktivitet som beveger seg i en retning som lærerne virker noe uforberedt på. Elevene overgir seg her til en lek hvor de løper vilt rundt uten å reflektere over hvor lang tid de bruker når de passerer målstreken. Elevene kan sies å finne det Øksnes (2010) kaller egne fluktlinjer fra de institusjonelle forventninger. I leken beveger elevene seg hit-og-dit og mylderet av aktiviteter som foregår i "lekeskogen" på dette tidspunktet virker nesten å være umulig å få kontroll over. Leken er altopplukende (Steinsholt, 1998) og lærerne bestemmer seg heller for å prøve på nytt ved å legge undervisningsopplegget på fotballbanen når vi kommer tilbake på skolen. I prosjektet hvor elevene forsker på nedbrytningstid på avispir i naturen, virker det heller ikke som læreren legger til rette for at elevene skal være særlig delaktige og de gis i stedet tid til å fortsette med "flåtebygging", "gjemsel" og rollelek i "hyttekroken" i stedet.

I intervjuet tar Øyvind meg gjennom prosessen på starten av skoleåret hvor de *“skaller av timer fra ulike fag og plasserer dem inn i uteskolen”*. I teorien skal disse ha en faglig forankring til det de jobber med inne i klasserommet. Ifølge Øyvind blir de heller liggende litt som en unnskyldning, et papir som viser at de jobber faglig også i uteskolen. Han sier *“men i praksis i en uteskoledag, du har jo fulgt oss, vi kan ha en liten faglig start, en liten prat for eksempel”* eller *“en læringsaktivitet i 20 minutter”* på uteområdene de bruker. Det kan virke som om at lærerne ikke har helt tro på egne undervisningsopplegg i uteskolekonteksten og at den frie leken får dominere. Mine tolkninger er at lekens dynamikk trumfer alt (Steinsholt & Øksnes, 2003).

6.1.2 “Å mate utforskertrangen” - Områdets beskaffenhet

Begge lærerne bruker ordet “en opplevelse” når de snakker om å dra til området “uteskolen”. Øyvind sier han har en forkjærlighet til uteskoleområdet og beskriver det som litt *“jungelaktig”* og en dag i disse omgivelsene gjør noe med han som han må *“inn i poesien for å beskrive”*. Øyvind og Kari omtaler uteskoleområdene som full av muligheter og særlig “uteskolen” som har variert natur, gir en skogsfølelse, ligger skjult til og kan by på dyreliv. De beskriver å ha uteskole som en slags kontrast til det hverdagslige klasserommet. Uteskolen åpner opp for undring og nysgjerrighet. I intervjuet med Øyvind gjør han et poeng av hvordan forskjellige rom gjør noe med stemningen og at det å være ute åpner opp for en rekke nye handlinger - *“bare ved det å kunne se lengre”*. Kari nevner også i sitt intervju at naturen og uteskolen stimulerer til en helt annen fysisk og verbal utfoldelse enn det klasserommet tillater. Lærernes utsagn og observasjonen er i samsvar med litteraturen som sier hvordan naturen byr på affordances (Gibson, 1986; Kyttä, 2002, 2004; Fjørtoft, 2001; Fjørtoft & Sageie, 2000; Fasting, 2017; Sanderud & Gurholt, 2014). I lys av Klafki (2001) har jeg allerede diskutert hvordan fri lek utgjør en stor del av uteskoledagens *hva*-innhold. På spørsmål som omhandler *hvordan* man kan fasilitere for leken framstår altså valg av område som sentralt for begge lærerne. Det virker som deres erfaringer med å dra til “uteskolen” og “lekeskogen” er elever som piler av sted og kommer raskt i aktivitet idet de gis fritt spillerom til det. Også mine observasjoner viser at når forholdene ligger til rette for det vil leken finne sin naturlige plass. Med bakgrunn i Gibson (1986) ser man hvordan elevene i møte med “uteskolen” og “lekeskogen” tar omgivelsene i bruk - de gjemmer seg, lager seg kriker og kroker, sanker,

bygger, balanserer, løper, løfter og bruker blader, kongler, kvist og planter som rekvisitter i rolleleken.

Både i “uteskolen” og “lekeskogen” kan man si at naturen spiller på lag med de lekende. I skolegården, som er utformet som en tradisjonell lekeplass, ser man at elevene fyller ventetiden før avreise med å leke. Likevel framstår denne leken som langt mer ensformig enn den som får utfolde seg i uteskolen. I skolegården møter elevene i større grad objekter som på forhånd forteller dem hvordan de kan brukes. “Fotballgutta” trekkes raskt mot ballen og begynner å drible og sende pasninger til hverandre. I sklia blir det kø mens man venter på sin tur til å skli ned. Det oppbygde partiet rundt lekestativene oppfordrer til klatring eller det lager en naturlig avgrensning for å leke “sura”. I naturen er det et større mylder av aktivitet som foregår rundt om i området og som stemmer overens med Kyttä (2002, 2004) og Fjørtofts (2001) tanker om hvordan naturen byr på flere affordances. I uteskolen leker elevene med relativt like objekter som de finner i miljøet, samtidig kan man se hvordan elevene tilegner materialene ulik mening avhengig av hvem det er som leker. For to gutter er ikke gapahuken lenger en gapahuk men en utsiktspost mot basen. For to jenter er gapahuken en kiosk. Idet en jente finner en krocket stokk blir hun plutselig en gammel dame. En annen blir soldat som bærer våpen. Mulighetene elevene øyner i uteskolen kan være et resultat av det Ingold (sitert av Sanderud & Gurholt, 2014) beskriver som inkorporerte erfaringer med omgivelse(n)e. Mye av leken som foregår ute i naturen framstår som betydningsfull og engasjerende for elevene. Leken får et helt annet liv og stemning over seg. Gjennom kroppslig interaksjon med naturen bruker eleven sin kreativitet og nysgjerrighet og finner muligheter for fysisk handling og lek. Med bakgrunn i Merleau-Ponty (1994) fylles leken med mening på individuelle plan. Øyvind begrunner hvorfor de i uteskolen gir elevene tid til å utforske med at det i alltid finnes noe der som kan utforskes. Øyvind argumenter for at det er noe du ikke kan få i klasserommet når bøkene deles ut. Med andre ord utvider uteskoleområdene elevenes handlingsrom fordi de inviterer til et større mangfold av aktiviteter. “Uteskolen” og “lekeskogen” blir her, i lys av Fjørtoft (2001) og Kyttä (sitert av Waller et.al., 2017), til “barnevennlige” steder.

Fjørtoft og Sageie (2000) hevder at i barns møte med naturen tolker de og ser etter hvilke funksjoner omgivelsene kan inneholde. “Forniteleken” som foregår den grå høstdagen i “uteskolen” utløses av egenskaper som ligger i det ulendte terrenget, f.eks inneholder området gode muligheter til å gjemme seg, snike seg usett rundt, rik tilgang på løse pinner og stokker. Disse guttene snakker om spillet og diskuterer strategier flere ganger i løpet av observasjonen

og en kan anta at de allerede har erfaringer med det fra før. I lys av Kyttä (2002, 2004) vil dette påvirke måten de leser områdene de befinner seg på. Hvordan tolkningene av omgivelsene påvirker leken fremkommer særlig idet vi andre observasjonsdag drar til “lekeskogen”. Her går guttene inn i situasjonen med en plan om å leke den samme leken som ved forrige uteskoledag, men “lekeskogen” er både mindre, flatere og åpnere enn området Øyvind kaller “jungelen”. Områdets “invitasjoner” stemmer ikke overens med erfaringene fra forrige gang og idet guttene stiller seg opp på den åpne gressletten i “lekeskogen” virker det som om mye av spenningen som finnes i “uteskolen” ikke lenger er til stede, og leken stopper før den får begynt. Som presentert i Waller et.al. (2017) kan omgivelser og miljøer også oppleves begrensende for lek. I tilfellet med “fornitelek” i «lekeskogen» er det trolig miljøets mangel av visse funksjoner som guttene savner. Dette er en situasjon Øyvind kjenner igjen når han under intervjuet beskriver hvordan årets første snøfall påvirker fotballspillet for de som vanligvis spiller fotball hvert eneste friminutt. Plutselig blir de sittende på en benk uten noe å ta seg til. Slik jeg forstår Øyvind anser han det derfor som viktig at barn får oppleve ulike miljøer som kan tilby andre (og flere) muligheter enn der man vanligvis oppholder seg. Dette vil medføre at elevene utvikler evner til å «øyne» invitasjonen fra omgivelsene. Kari forteller om hvordan elevenes fantasispekter kommer tydeligere fram idet de leker i naturen. Jeg tolker Karis refleksjoner i retning av Fjørtoft (2001) der erfaringer i naturen utvider elevenes handlingsrepertoar.

Områder med natur inneholder affordance og disse er med på å øke barns mulighet til å initiere lek de selv finner meningsfull. Greeno (sitert i Waller et.al., 2017) kritiserer Gibson (1986) for manglende vektlegging av aktørens ferdigheter i møte med omgivelsene. Han argumenterer for at disse må ses i relasjon til hverandre for at handling skal være mulig. For eksempel er mitt inntrykk av jentene som balanserer over et vått parti at de har tiltro til egne ferdigheter. I tråd med Greeno er dette en utløsende faktor som gjør at jentene tar sjansen på å balansere over stokken. Med støttende ord og armer kommer alle seg over. Elevenes nysgjerrige innstilling til omgivelsene og deres iboende ferdigheter gjør at de trekkes videre mot den islagte dammen som store deler av klassen til slutt samles ved. Idet en av guttene springer over endrer både dammens form og mulighetsbilde som resulterer i «flåtebygging» med stokker som ligger i nærheten.

Kari viser i intervjuet forståelse for at ulike områder kan ha ulike betydning for elevene. Lekeskogen tenker hun selv ser kjedelig ut, men sier at ungene trives veldig godt der. Hun

sier: *“Etter vi var der og bygget den flåten så var jo første spørsmål; kan vi dra dit igjen?”*. Denne setningen stemmer overens med Fastings (2012) forskning som viser at barn tilegner lekestedene og leken stor verdi. Utsagnet til Kari underbygger Fjørtofts (2001) teori som sier voksne og barn opplever områder forskjellig. Kari forteller at mange av elevene har gått i barnehagen som grenser til “lekeskogen” og tror de har utviklet et nært kjennskap til området gjennom flere år. Øyvind viser gjennom sine refleksjoner at verdier ulike områder og ulike typer lek får, kan følge deg videre i voksenlivet. Han bruker seg selv og egne preferanser når han velger områder. Hva han selv likte og fant spennende som barn ligger fortsatt i han i møte med steder. Når han snakker om dette får han et smil om munnen og forklarer at områdene de oppsøker i uteskolen er områder som han mener innbyr til lek og som *“gir mat til utforskertrangene”*. I lys av Hverven (2018) kan man hevde at Øyvinds erfaringer med steder han brukte som barn fortsatt er svært levende for ham. Han ser også hvordan elevene kommer tilbake til de samme lekestedene, de leker de samme lekene om igjen og eksemplifiserer med butikklek i gapahuken. Jeg forstår dette, med utgangspunkt i Handal og Lauvås (2015), som at Øyvind fyller praksisteorien sin med personlig preg. Han skaper en forbindelse mellom hva han selv verdsatte som barn inn i hans pedagogiske praksis. Basert på egne opplevelser fra barndommen anerkjenner han at ulike steder vekker ulike ting i en selv. Og med sin personlige historie som utgangspunkt kan han også øyne potensielle leker og samhandlinger som kan skje i områdene vi besøker (Kyttä, 2004).

Når vi legger turen tilbake til “lekeskogen” siste observasjonsdag, er det gode sjanser for at elevene går tilbake til flåtebyggingen. Men dammen møter oss på en annen måte denne dagen og er ikke lenger islagt. Flåten er i tillegg ferdig bygd. For å bruke Kyttäs (2002) tanker om forskjeller på potensielle og faktiske hendelser kan man si at man på forhånd hadde sett for seg at elevene skulle gå tilbake til «flåten» denne dagen. Det skjer imidlertid ikke, og de fleste er oppslukt med å løpe rundt og ta tiden. Man kan altså ikke planlegge barns lek på forhånd, men jeg tolker lærerne dit at de har et ønske om å berike leken ved å legge uteskolen til miljøer som lokker elevene ut i lek. Leken har en sentral plass i mine informanternes uteskole og de stresser viktigheten av å sette av tid til den i uteskolen. I neste delkapittel vil jeg presentere hvilke argumenter som ligger til grunn for lek og hvilken lekforståelse lærerne har.

6.2 Lærernes lekforståelse

6.2.1 "De ser nesten glade ut!" - Lekens (egen)verdi

Kari tenker på lek som en aktivitet eller handling som skjer på barnas premisser. Det at elevene får styre leken selv, uten innblanding fra voksne, er ifølge Kari lek. Kari deler altså Steinsholt (1998) oppfatning hvor lek er bare lek idet den får være fri. Å være i lek kjennetegnes av Kari å bevege seg i alle retninger. I leken tillates barnas fantasispekter å komme fram, og ifølge Kari er det større enn de voksne evner å sette seg inn i eller forstå. På Kari virker det ikke som om barn tenker over når de går over fra realitet til leken på lik linje som voksne gjør. «Vi bare leker, eller det er bare på liksom», hører Kari ofte i uteskole. Steinsholt (1998) og Gadamer (2010) forklarer dette med at elevene overgir seg til en annen virkelighet. Kari mener leken inngår som et naturlig element i hverdagen deres og sier «Det er slik de er».

Når Kari beskriver barn i lek uttrykker hun litt lattermildt: «Du ser jo, hva skal jeg si, de ser nesten glade ut». Med et slikt utsagn anerkjenner hun at leken har en verdi for elevene. Med et slik utgangspunkt blir det, i tråd med Steinsholt og Øksnes (2003), utilstrekkelig å bare skulle si noe om hvilken funksjon eller nytte leken måtte ha for barn. Med utgangspunkt i egne erfaringer og observasjon av elevene trekker Kari en slutning om at lek heller må forstås som noe som er morsomt og givende for barna. Hun utdyper dette ved å vise til kontaktsamtalene der elevene får mulighet til å trekke frem ting de liker med skolen. Svært mange nevner friminutt og uteskole og Kari tror dette kommer av:

"Det er jo fordi det er da de leker. Selv om vi har opplegg som er lekpreget, at de ikke tenker at de lærer noe, så er de jo klar over at de er på skolen... De ser ikke på det som lek som de selv ville ha gjort".

Leken fremstår for lærerne som det Steinsholt (2010) beskriver som det typiske gode for barn. Hun fortsetter med å si at det vises på barn at lek er noe de synes er gøy og at det er nettopp dette som leder de ut i leken. Slik jeg tolker Kari har hun en oppfatning av at elevene tenker på lek som en motsetning til det å arbeide. Elevene har ifølge henne en klar oppfatning av når de leker og ikke. I Karis beskrivelse av lek nevner hun trekk vi også finner hos Steinsholt (1998) – selvforømmelse, bruk av sansene og at man drives ut i det «ukjente». Hun merker det på en «lettere stemning» at det er lek som elevene holder på med. Alt fra det «virkelige liv» er lagt bort for en stund.

Øyvind beskriver uteskolen som en tid hvor elevene gis mulighet til å være seg selv gjennom å leke det de selv vil. Basert på lærernes tidligere erfaringer med uteskolen kan det virke som de har en forestilling om at elevene automatisk begir seg ut i lek idet de gis tillatelse til det. Det kan virke som lærerne har en her-og-nå-tankegang rundt uteskole hvor det er opp til hver enkelt å finne noe meningsfylt å gjøre i uteskoledagen. Øyvind bruker også det å få fylle tiden sin med noe gøy som argument for å sette av tid til utforskning og fri lek i uteskolen. Ifølge Steinsholt (2010) er det også her mye av lekens egenverdi ligger. De frie lekene i uteskolen kan i lys av Gibson (1986) forklares at det ligger en spenning i møte med omgivelsene som gir mat til elevenes nysgjerrige og utforskende sider. Både «fortnite», «flåtebygging», «hagekroken» er leker som elevene bare *må* begi seg ut i. Som Gadamer (2010) skriver – de klarer ikke å forholde seg nøytrale til leken. Elevene ser først og fremst ut til å leke fordi det er gøy og ikke rettet mot bestemte mål. Eksempelvis vet ikke elevene på forhånd hva som kommer til å skje ved den islagte dammen. Idet en elev plutselig løper med raske ben over den islagte dammen endrer den form og åpner opp for nye muligheter. Dette samsvarer med Steinsholts (1998) beskrivelse av hvordan leken også endrer seg i takt med de lekende.

Gadamer (2012) har en forestilling om at leken kan fungere som en fremstillingsform der barnets tidligere erfaringer får komme til overflaten. I de ulike lekene som får utfolde seg under observasjonsperioden får elevene foredle og utvikle evner de allerede har. Eksempelvis oppstår det både undring og nysgjerrighet i møte med den islagte dammen. De samarbeider i «flåtebygging». Improviserer i rollelekene i «hyttekroken» og «fortnite». De er i konstant bevegelse i «stoppeklokkelek». I tillegg utvikles det relasjoner og vennskap i alle konstellasjonene som oppstår. Steinsholt & Øksnes (2003) skriver hvordan alt dette kan skje uten at det på forhånd er planlagt eller at man kan vite det. Alt av det som skjer i leken i uteskolen trenger ikke nødvendigvis å komme voksenlivet til gode, men mye av det kan likevel gjøre det. Mye av det vi opplever her-og-nå kan vi nyte godt av senere. Men dette vil ifølge Gadamer (2010) skjer bare av seg selv og må forstås som en bonus. Som Steinsholt og Øksnes (2003) skriver leker vi først og fremst fordi det er gøy. Hvor leken fører oss kan vi som Øksnes og Sundsdal (2018) skriver ikke vite på forhånd, og trolig vil det nok bare føre til mer lek. Ifølge Steinsholt (2010) vil det å betrakte leken som verdifull, slik Øyvind og Kari uttrykker, viktig da det er leken som gjør hver enkeltes barndom unik. Øyvind sier «*leken er viktig, den er kjempeviktig. Og den har egentlig blitt viktigere og viktigere*».

6.2.2 Ulike leker gir ulike verdier

Når Kari snakker om faglige undervisningsopplegg som inneholder elementer av lek bruker hun konsekvent betegnelsen «*lekpregede opplegg*». Hun opplever ofte at de: «*treffer rett når innlæringsmetoden er av typen lek*». Videre begrunner hun dette med at elevene da ikke ser ut til å tenke over at de lærer noe i leken. Hun tror likevel når man har lek som en del av undervisningen vil elevene være klar over konteksten de befinner seg i – på skolen, og at elevene derfor ikke vil kategorisere det som lek på samme måte som voksne. Slik jeg forstår Kari kjennetegner hun lektilstanden lik Gadamer (2004) oppfatning der den normale handlingsverdenen blir satt ut av spill, og hun gir uttrykk for at lærerorganisert aktivitet alltid vil begrense leken til en viss grad. Hun utdyper ved å fortelle at uansett hvor mye læreren prøver å skjule det, så vil det alltid ligge en agenda bak. Noe man vil formidle. Kari eksemplifiserer:

«Hvis du har butikklek i matematikken så er det jo plussoppgavene du vil de skal øve på, at de skal kjøpe ting og sånn, og da er det jo dit du styrer dem så da får ikke ungene noe spillerom til å ville for eksempel - nei jeg vil kle meg ut jeg nå! gå inn i en karakter og få inn litt drama».

Kari anerkjenner at ulike leker gir ulike verdier. utfordringer hun møter i situasjoner som nevnt ovenfor er hvorvidt man skal åpne opp for elevenes behov for fri lek eller om man skal fortsette å tenke faglig måloppnåelse. Lærerne jobber med å få til en lekpreget tilnærming i undervisningsaktiviteter både i klasserommet og i uteskolen. På spørsmål om Øyvind tror elevene forbinder skolen med lek sier han ja, og utdyper med eksempler fra kontaktsamtaler:

«De er kjempeivrige på å snakke om friminuttene, mens egentlig så tenker jeg ja...men det er jo ikke skole... men det er jo det, de har jo helt rett. Ikke sant? Mens det jeg egentlig er ute etter er hva slags fag liker du best?».

Dette bygger opp under Steinsholts og Øksnes (2003) tanker om at leken er verdifullt for barn og utgjør en naturlig del av deres hverdag. Det kan i tillegg se ut til at lærerne har rett i sine antakelser om at elevene ikke kategoriserer «lekpreget undervisningsopplegg» som lek men heller kanskje mer mot engasjerende undervisning.

Under observasjonen ser det ut til at leken er tiltenkt en mindre plass når lærerstyrte aktiviteter står i fokus. Likevel er det også slik at i de voksenorganiserte læringsaktivitetene finnes det mye som fanger elevenes oppmerksomhet og som på dem virker spennende. Et eksempel er leken som utvikler seg med stoppeklokkene. Det virker ikke som lærerne er helt

forberedt på at denne oppgaven stimulerer til slik altoppslukende aktivitet. I «vi tar tiden» bruker mange av elevene heller tiden til å søke etter andre elementer de kan leke med og utforsker på egen hånd. Det er tydelig dette ikke er en del av det lærerne på forhånd har planlagt. Leken blir nesten i veien. Elevene løper omkring tilsynelatende uten annet mål enn å finne nye muligheter for bevegelse. Når leken med «vi tar tiden» først er i gang får den også lov å fortsette. Dette kan forklares ved hjelp av Øksnes og Sundsdal (2018) som oppfordrer til å være lydhøre for elevenes lek og å vise lekomsorg, eller som diskutert tidligere i kapitlet at lekens dynamikk trumfer alt. Jeg oppfatter at oppgaven med tidtaking i utgangspunktet er ment for å være en lekpreget aktivitet knyttet til bestemte formål i matematikkfaget. Steinsholt (1998) argumenterer for at når leken skal være produktiv er det ikke lenger lek. Dette blir gjenkjennbart når lærerne prøver å organisere denne aktiviteten tilbake på fotballbanen. I denne formålsstyrte «leken» blir elevenes bevegelsesfrihet straks innskrenket og mulighetene for å følge egen nysgjerrighet reduseres. Da er ikke lenger leken men den lærerstyrte aktiviteten som står i fokus.

Steinsholt (1998) presenterer hvordan Gadamer orienterer seg mot lek som en vei til erkjennelse. For Gadamer innebærer dette at å leke er det samme som å tolke. For å få et bedre grep om dette vil jeg bruke Karis eksempel på undervisning hun selv beskriver som vellykket. Hun forteller om arbeid med temaet steinalderen inne i klasserommet. Slik jeg forstår Kari er det ikke nødvendigvis det som skjer i klasserommet som gjør at hun føler hun lykkes. I ettertid kjenner hun nemlig igjen elementer fra undervisningen i elevenes frie lek. I møte med uteskoleområdet ser hun hvordan elevene plasserer sin kunnskap inn i leken. De leker ut steinalderen ved å bygge hytter og lager mat. Gadamers (2012) begrep «mimesis» blir her relevant da leken blir en fremstilling av elevenes tidligere erfaringer. Når Kari forteller om at hun og Øyvind lar elevene få tiden til å leke ut deres opplevelse av steinalderen opplever jeg de som bevisste på når de bør gjøre hva (Handal & Lauvås, 2015). Noe annet vil være å forkludre leken. For å bruke Steinsholt (1998) ord vil Øyvind og Karis handlinger i slike situasjoner betraktes som at elevene gis mulighet til å anvende sine ressurser.

«Steinalderleken» i uteskolen oppstår, slik jeg forstår Kari, etter elevens egen vilje og beskrives som selvinitiert. Steinsholt skriver at *«alle pedagogiske erfaringer på en eller annen grunnleggende måte fører med seg lek. Lek blir på denne måten dannelse. («Bildung»).*» (Steinsholt, 1998, s. 144). Her anser jeg Steinholts tanker om det som skiller læring og forståelse relevant: For i denne leken med bygging av «steinalderhytter» lever elevene seg inn i en annen virkelighet. I den reelle virkeligheten vil nok en historiker trolig hevde at hyttens

konstruksjon ikke stemmer overens med slik de faktisk levde under steinalderen. Men å få tid til denne byggingen må likevel forstås som fundamentalt viktig for den inneholder en forståelse. En forståelse som er elevenes egen. Som Øksnes og Steinsholt (2003) skriver vil vi aldri kunne leve oss inn leken dersom vi er opptatt av at alt skal være korrekt. Å få komme fram til noe selv, er noe man heller ikke vil glemme. Etter hvert vil man bli utsatt for nye erfaringer og utvikle nye forståelser. Men da vet man hva det vil innebære å forstå. Forståelse er også noe eleven som løper over dammen mens isen bryter under ham tilegner seg. Eleven uttrykker sin forståelse slik: «*Det går bra så lenge man springer fort*». I møte med en tjukkere is, et dypere vann eller annet skotøy hadde kanskje eleven erfart det annerledes, men denne opplevelse med dammen ledet han til nettopp denne forståelsen. Det er nok mange lærere som på forhånd vil planlegge hva utfallet av undervisning, eller lek for den saks skyld, skal være. Eventuelle endringer som skjer som følge av ulike leker eller undervisningsopplegg er ifølge Gadamer (2012) bare noe som skjer.

6.3 Hva lærte vi i leken i dag?

I opplæringen gjennomfører lærerne undervisning ut fra deres oppfatning av læreplanens intensjoner. Lekbegrepet i læreplanen kan oppfattes både i retning av å utvikle ferdigheter, eller være et formål i seg selv (Udir, 2015). Jeg opplever at gjennom Øyvind og Kari uteskolepraksis blir bruk av lek som en verdi i seg selv styrket. Begge lærerne undrer seg likevel over om elevene har et bevisst forhold til det de lærer i uteskolen. Som Kari uttrykker: «*De ser nok på det som en lekedag ute, men så har vi pakket inn skjult pedagogisk arbeid*». Med dette utsagnet oppfatter jeg at Kari mener at leken innehar pedagogiske kvaliteter, kvaliteter det er vanskelig å artikulere, derfor termen "skjult pedagogisk arbeid". Før brukte Kari og Øyvind å ha etterarbeid fast etter hver uteskoledag. Kari forteller dette gav elevene anledning til å jobbe seg gjennom erfaringer og opplevelser fra uteskolen, hva de hadde lært og hvordan dagen hadde vært. Av timeplanmessige årsaker er dette noe de ikke lenger gjør. Kari ser derimot et potensial i å avslutte dagen på denne måten, og i tråd med Jordet (2007) sier hun det gir muligheter til å bruke og knytte an til elevenes erfaringer og lærdom i uteskolen i ettertid. Mye av det som Øyvind og Kari trekker frem som positive sider med uteskole er at det oppstår en sterkere fellesskapsfølelse, skaper trygge relasjoner og elevene får gode opplevelser for lek og læring. Dette samsvarer med forskningen som allerede er gjort på uteskole (Garborg, 2003, Becker et.al, 2017, Jordet, 2010). Øyvind forteller videre: «*Altså,*

det her er ting som ligger litt over dem [elevene] og vanskelig å sette ord på». Ord som trygghet, sosiale opplevelser eller mestring blir ifølge han litt abstrakte og oppleves som utfordrende å skulle ha en dialog om. Å artikulere hva en dag i uteskolen byr kan også være utfordrende for lærerne å sette ord på. Dette eksemplifiseres med Øyvinds tankerekke: «hvordan skal du sette ord på det...da må du inn i poesien. Det er litt sånn opplevelser som undring, nysgjerrighet og ting». Leken innehar kvaliteter som lærerne har vanskeligheter for å artikulere, men som de likevel viser forståelse for gjennom sine handlinger, og også delvis uttrykker. Videre vil jeg diskutere hvordan den forståelsen lærerne viser for leken kan være faglig argumentert.

6.3.1 Leken som tilsvar til skolens dannelsesprosjekt

Jeg opplever at Øyvind og Kari holder faglige lærestasjoner og kartleggingsprøver unna uteskolen. Det passer ikke med intensjonen de har for uteskolen sin som slik jeg ser det handler om personlig utvikling gjennom fri lek. Tilnærmingen lærerne har til uteskole mener Øyvind de kan dra veksler på når elevene kommer tilbake til klasserommet og begrunner videre med at «*da har de i hvertfall fått bygget et fundament av positive opplevelser med skolen og seg selv og at de er verd noe*». Jordet (2010) skriver hvordan uteskolen kan spille en viktig rolle i dannelsen av hele mennesket. I opplæringsloven står det at elevene gjennom skoleløpet skal utvikle kunnskap, holdninger og oppleve seg selv som verdifull. De skal kunne mestre sine liv og delta i samfunnet (Opplæringsloven, §1-1, 1998). Den frie leken preger hvordan uteskolen til Øyvind og Kari er lagt opp. Slik jeg tolker Øyvinds utsagn kan også den frie leken i uteskolen trekkes videre inn i skolens dannelsesprosjekt.

Jeg opplever ikke leken i uteskolen som et middel for å lette det faglige arbeidet når de kommer tilbake i klasserommet. Jeg oppfatter heller at lærerne viser en forståelse for leken der det er lekens egenverdi som må komme i første rekke (Øksnes & Steinsholt, 2003). Informantene forteller om hvor godt de ser elevene har av å få leke gjennom en lettere stemning, de blir oppslukt i noe og utfoldelsen er fri og flyter av sted. Dette gir en forståelse av lærere som verdsetter å se elevene leke den «formålsløse» lek (Steinsholt, 1998). Slik jeg forstår lærerne ligger mye av lekens verdi i at elevene i den frie lek slipper å forholde seg til en målestokk i form av faglige prestasjoner. Det er en tid hvor de kan få være seg selv og foredle evner de allerede har (Steinsholt, 1998). Kari sier det er i leken «*deres [elevenes] sanne jeg kommer fram*». Når lærerne legger til rette for hvilke erfaringer de ønsker elevene

skal gjøre i uteskolen er ikke effektivitet, kartleggingsprøver og konkrete kompetansemål en del av dagen. Elevene blir ikke sett på som «læretrengende» i uteskolen. Som Øyvind sier er det en dag der de ikke trenger å kjenne på «tapsopplevelser» fra klasserommet, men heller ha det gøy og få være seg selv. I leken i uteskolen kan dermed elevene gis rom til å definere seg selv ut fra hva de allerede er og kan, uten noe oppmerksomhet rundt det de enda ikke mestrer. Jeg forstår lærerne i retning av at de setter av tid til frilek der elevene kan omdanne erfaringene de får i lek til personlig kunnskap om seg selv. Elevene får være i lekens flytbevegelser og i prosesser hvor de får stille seg prøvende til verden. I møtene som oppstår i leken får de bekreftet eller oppdaget nye sider ved en selv. Et eksempel er under leken med «fortnite» hvor Øyvind kommer bort og forteller meg at i uteskolen ser han ofte at nye ledere plutselig kommer fram og viser til guttene som «kjemper» nedenfor oss. Elevene som driver frem fortnite og lokker store deler av klassen til seg og er eksperter på sin lek, de organiserer og fascinerer resten av klassen inn i leken sin. Som Gadamer skriver blir vi hele tiden kjent med oss selv i lys av erfaringer vi gjør (Gadamer, 2012). Guttene i «fortniteleken» får som Steinsholt (1998) beskriver det foredle ressursene de har, og i tillegg vise disse fram til verden. I leken går elevene inn i en verden hvor den vanlige handlingsverden blir satt ut av spill. Elevene lever seg inn i ulike situasjoner, uttrykker følelser, regulerer seg, viser motstand, improviserer, undrer seg, samarbeider, er kreative, nysgjerrige og danner vennskap. I lekene som får utfolde seg i uteskolen vinner elevene innsikt og forståelse for hvem de er og hva de kan. Dette sammenfaller godt med Steinsholt (1998 og Gadamer (2012) dannelses tanker. Alle sidene av en selv som man får brukt i leken er sentrale kompetanser som ikke bare ligger nedskrevet i opplæringsloven og i skolens formål, men som også anses som verdifulle ellers i samfunnet, og også på arbeidsmarkedet.

Lærerne forstås som lekberikende som sørger for å gi elevene grunnleggende livserfaringer og i den grad også tilrettelegger for å oppnå skolens dannelsesoppdrag. Samtidig kan en ikke forutse hvilken lek som får utfolde seg eller utfallet av den. Dette gjør det nok også vanskelig for en del pedagoger som på forhånd ønsker å vite hva leken vil resultere i, og at leken først gis mening dersom utfallet er positivt. Det er tydelig at den politiske vurderingen innenfor pedagogikken som blir presentert gjennom Øksnes & Sundsdal (2015) innledningsvis gjør noe med leken. Dette kan også være en av grunnene til at lærerne i min forskning ikke snakker med kolleger og ledelse om hvor mye av tiden i uteskolen som går med til fri lek. De vet leken betraktes som uproduktiv av flere. Øyvind forteller om holdninger blant lærere som er av oppfatning av at en dag i uteskolen frarøver elevene muligheter til å kunne gjøre det bra

på kartleggingsprøvene. Men lærerne i min studie føler seg heldig som har denne tiden hver andre uke hvor de kan få leke seg og Øyvind sier «*Uteskole blir en god måte å ruste dem (elevene) på, og kartlegging er en god måte å knekke dem på*». Hvordan de som jobber forholder seg til og tenker om lek vil også være avgjørende for hvilken plass den får i skolen. Som Steinsholt (1998) skriver er det gjennom det som er annerledes og unikt at vi får en forståelse og blir kjent med oss selv. I så måte har leken en dannende funksjon.

7. Avsluttende kommentar

I forskningsprosjektet har jeg forsøkt å bidra med kunnskap om lekens plass i uteskolen og hvilken forståelse lærerne viser for lek gjennom sin uteskolepraksis og refleksjoner. Jeg har fulgt to kontaktlærere på 4. trinn i uteskolen gjennom deltakende observasjon og kvalitative intervju. I dette kapitlet vil jeg gjøre en kort oppsummering av sentrale funn i studien, før jeg videre i teksten kommer med noen refleksjoner om hvilke potensiale som ligger i leken i uteskolen og for utvikling av praksis. Til slutt kommer jeg med forslag til videre forskning.

Sentrale funn i min studie er at barns egeninitierte lek får en dominerende plass i uteskolen. Lærerne tilegner leken stor verdi og omtaler den som en naturlig del av elevenes hverdag og liv. Lærerne viser en forståelse av lekbegrepet der leken kan være et formål i seg selv (Steinsholt, 1998). Skolehverdagen oppleves av lærerne i min studie som komprimert med mye faglig innhold som elevene skal gjennom. Lærerne føler på sterke føringer til å jobbe resultatorientert i møte med kompetansemål og kartleggingsprøver og føler de må forsvare lekens plass mot dette. De beskriver «Nåløyet» som trangt og jobber med å få elevene gjennom så skånsomt som mulig. Lærerne beskriver at en del elever opplever nederlag i møte med kartlegging og testing. Uteskole blir en plattform hvor man får oppdage andre sider ved seg selv som elevene kan mestre og utvikle videre. På bakgrunn av dette forstås den frie lekens plass i uteskolen som en «motsats» til klasserommet. Lærerne føler de bør og må sette av tid til lek og begrunner dette på et følelses- og verdimesig grunnlag (Handal & Lauvås, 2015). Lærerne føler seg heldige som har uteskolen der de opplever handlingsrommet til å sette av tid til fri lek. De verdsetter å se elevene leke den «formålsløse» leken, og beskriver hvordan de ser hvor godt elevene har av den.

Lærerne i uteskolen lar elevene i stor grad sette dagsordenen og inntar det Abelsen (2002) kaller «flyt-ut-roller». Uteskoledagene legges opp på en måte som vier lite tid til faglige

undervisningsopplegg. Jeg mener derfor at pedagogikken i uteskolen preges av en «enten-eller»-tankegang hvor den frie leken hører til i uteskolen, mens å jobbe med fagene heller blir forbeholdt klasserommet eller skolegården. I uteskolen er det «fri flyt» hvor elevene selv må fylle dagen sin med noe de finner meningsfullt. Leken fremstår derfor som det egentlige formålet ved uteskoledagene.

Et annet sentralt funn som samsvarer med litteraturen om affordance (Fjørtoft, 2001; Kyttä, 2004; Gibson, 1986) er at naturen virker stimulerende på leken. Uteskoleområdene vi oppsøker inviterer til et mangfold av ulike aktiviteter som elevene tolker på sine ulike måter og som resulterer i meningsfulle leker på individuelle plan. Det er ingenting i områdene som oppsøkes som på forhånd forteller elevene hvordan de skal brukes og elevene evner å fylle leken sin med mening. Leken i uteskolen kjennetegnes ved å være altopplukkende, utforskende, spontan, dynamisk og full av glede. I møte med områdene er elevene nysgjerrige og nye konstellasjoner oppstår. Disse virker å være styrkende for samarbeidet, improvisasjonsevner, fellesskapet og vennskap og for mestringsfølelsen. I tillegg får elevene mulighet til å bruke flere sider ved seg selv.

Først og fremst leker elevene fordi det er gøy og at ikke klarer å la være. Dette ser en gjennom at elevene stadig finner «smutthull» for leken sin, enten i gangen, før avreise i skolegården, under lærerstyrte aktiviteter og i uteskolen. I leken ligger mye av verdien i at elevene får bruke iboende ressurser som de allerede har, og lærerne holder det skolefaglige de enda ikke mestrer utenfor uteskolen. De får bekreftet sider av seg selv i leken og får svar på grunnleggende spørsmål rundt hvem de er, hva de kan og hva som omgir dem. Med utgangspunkt i Gadamer (2012) er dette likevel bare noe som skjer og kan ikke planlegges på forhånd. Lærerne sier det er i leken elevenes sanne jeg kommer frem. Slik jeg tolker lærerne kan lekens egenverdi også være en vei videre til dannelse. Lærerne ønsker å berike denne prosessen ved å legge uteskoledagene i omgivelser som byr på gode lekopplevelser, mater utforskertrangen og der elevene kan bygge fundament i form av personlig utvikling.

Lærerne i min studie må selv fylle uteskolen med mening og innhold. Med lite kunnskap og erfaring med uteskole og alternative læringsarenaer på forhånd opplever jeg at de i denne prosessen blir stående litt på bar bakke. De «gode forbildene» og «ildsjelene» mangler og mye av kunnskapen og filosofien rundt uteskole oppleves å havne i skyggen til fordel for prioriterte fag eller er forsvunnet. Det er liten felles forankring innad i kollegiet og fra ledelsen, og de har få samtaler om uteskolens innhold og legitimitet. Uteskolen til mine lærere kan sies å være personlig forankret og erfaringsbasert og utviklingen skjer på feltets egne

premisser. Jeg opplever at lærerne reflekterer lite over egen praksis, og den blir også i liten grad utsatt for kritisk prøving. Etter min mening hindrer dette uteskolen deres til å utvikle seg til å romme noe mer enn lek – som også er det elevene selv forventer og forbinder med uteskolen. Lærerne stoler på uteskolen uforutsigbarhet og virker å ha en oppfatning av at det alltid skjer «et eller annet» i uteskolen som virker positivt på elevene. Dette er det lærernes egne erfaringer som forteller dem. En konsekvens av dette kan være at gode muligheter for læring går tapt.

Jeg opplever at lærerne til en viss grad idylliserer leken i uteskolen ved bruke å argumenter som «*de har så godt av det*» eller at de bruker uteskolen og leken som en «*lunge*» der elevene får puste og leke fritt. Ved å anvende slike argumenter for lek ukritisk kan det føre til en forenklet forståelse av fenomenet og lekens plass i uteskolen som fører til at praksisen låser seg fast i en lite bærekraftig og ensformig modell. Lærerne bør jobbe mer med å reflektere rundt teoretiske- og praktiske begrunnelser for lek. Ved å prøve å få en dypere forståelse for leken vil dette også kanskje være med å utvide handlingskompetansen for lærerne. Jeg opplever at det ligger et forbedringspotensial i lærernes evne til å gjenkjenne, vurdere, handle og følge opp leksituasjoner med muligheter for læring og personlig utvikling. Her mener jeg lærerne i forkant av uteskoledagen bør ta utgangspunkt i faglige- og danningsmål i læreplanen og bli enige om hva det er de skal se etter i elevenes lek. Lærerne kan også ved å gi åpne oppgaver der elevene står fritt til å løse dem på sin måte fortsatt gi de mulighet til å bruke sine ressurser og allsidige sider av seg selv. Samtidig kan også dette kan hjelpe lærerne i arbeidet med å faglig argumentere for det som foregår i uteskolen. Jeg opplever blant annet at elevene i stor grad fyller leken sin med elementer fra hverdagen. De leker ut fortnite, burger king, og pusser opp i hyttekroken.

Å legge til rette for refleksjonsgenererende opplegg, både lærerne imellom og blant elever tror jeg vil være med å løfte frem hva som foregår i leken og i uteskolen. Som lærerne også uttrykker er elevene kreative med et større fantasispekter enn oss. Kan dette brukes i mer engasjerende undervisningsopplegg? Som elevene viser gjennom å ta tiden med stoppeklokkene finner de sine egne måter å løse oppgaver på. Dette tror jeg også kunne vært tilfelle i for eksempel prosjektet med nedbrytingstid. Jeg tror ved å legge til rette for større elevdeltakelse i gjennomføringen kunne dette stimulert til mer refleksjon der elevene kan gjøre ulike erfaringer ved å få gjemme avisapiret forskjellige steder. Kanskje vil en slik tilnærming også bringe med seg nye leker og forståelser som elevene kan signere med sitt

eget navn. Ved å utvikle handlingskompetanse gjennom refleksjon vil lærerne stå tryggere til å gjennomføre undervisningsopplegg på en mer troverdig måte.

Lærerne uttrykker det ligger en stor verdi i å ha en arena hvor elevene gis mulighet til å uttrykke seg på sin måte og kunne oppleve mestring utenfor klasserommet. Lærerne kaller praksisen sin uteskole, men kanskje er det riktigere å kalle det dager med utelek? I Barfods (2018) forskning forteller informantene om en «både-og»-tilnærming til uteskole hvor det jobbes med både faglige- og dannelsesmål. Dette omtales av hennes informanter som den beste uteskolepraksis. Mine informanter forteller om en lek som er viktig, og som bare blir viktigere og viktigere i møte med de utdanningspolitiske dreiningene i skolen (Øksnes & Sundsdal, 2015). Skolen bør legge til rette for at den verdifulle, egeninitierte leken får plass, men jeg mener uteskolen også bør jobbe med å få inn mer engasjerende undervisningsopplegg. Det er mer enn nok faglige argumenter for lek og lekens egenverdi, og leken kan på denne måten forsvares mot økende krav om resultater og målbar læring. Men i situasjonene som oppstår i uteskolen er det også åpenbart et potensiale for engasjerende læring gjennom lek, gjennom å oppholde seg i naturen og gjennom å være ute «i virkeligheten». Lærere med kompetanse, ressurser og erfaring som evner å bruke dette vil kunne utvikle uteskolen videre, slik at den kan favne bredere og dermed også styrke uteskolens plass i utdanningen.

Mine observasjoner viser at uteskolen i den virkelige verden kan bringe med seg andre måter å lære på og er en arena hvor elevene erfarer helt andre ting enn de får på skolebenken. Jeg opplever at barns tid til lek er noe som oppleves under press av mine lærere. Dette er noe de føler de må verne om og mener det gjøres best når de er i uteskolen. Jeg opplever at lærerne står trygt i å ikke vite på forhånd hva leken og dagene i uteskolen vil føre med seg, eller at leken ikke er rettet mot bestemte mål.

I møte med kartleggingsprøver og å jobbe mot måloppnåelse av kompetansemålene forteller lærerne i min studie om flere elever som opplever tapsopplevelser i klasserommet. Uteskolen blir en arena hvor andre sider får komme frem, der man ikke skal kjenne på utilstrekkelighet i møte med fag, men ha det gøy. Som tidligere forskning på uteskole viser så er lærerens uteskolepraksis i stor grad personlig forankret og erfaringsbasert. Siden det ikke finnes noen standard «oppskrift» på hvordan uteskole praktiseres i norsk skole, er det vanskelig å skulle si noe om hvilken plass den frie leken har og hvilken forståelse for lek lærerne har. Utvalget i denne studien er nokså begrenset og resultatene er basert på små undersøkelser. Det trengs mer kunnskap om lekens plass i uteskolen. Her hadde det vært interessant å sammenligne med

et utvalg med lengre fartstid i uteskolen og med en annen bakgrunn enn informantene i denne studien.

Lekperspektivene som ligger til grunn i denne oppgaven beskriver hvordan man i leken får oppleve en annen kvalitet av sine liv. For å fagliggjøre dette så har alt dette med livsmestring å gjøre. Det elevene erfarer gjennom leken gjør at de står bedre rustet til utfordringer som ikke kan læres gjennom en lærebok. I leken møter de uventede situasjoner, bruker fantasien, viser medmenneskelighet, er spontane og kreative. I leken bruker de hele seg. Dette er evner som kanskje ikke utvikles i klasserommet i dag, og som ikke er enkle å måle, og som kanskje også blir glemt når en i skolehverdagen fokuseres mer og mer inn mot måloppnåelse og resultat. Å kunne mestre sine liv er allerede noe som ligger forankret som et mål i opplæringsloven, og snart også som eget fag på timeplanen. Når lærerne forteller om færre mestringssituasjoner i klasserommet og skoletrøtte elever kan en mulighet for videre forskning være å se hvordan uteskolen og leken bidrar for livsmestringsfølelsen hos elever.

Referanseliste

- Abelsen, K. (2002). *Uteskole og lærerprofesjonalitet: visjoner og virkelighet*. Hovedfagsoppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Abelsen, K., Leirhaug, P.E. (2017) Hva vet vi (ikke) om opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education (JASEd)*, Vol1(2017). Hentet 15.01.2019 fra <http://dori.org/10.23865/jased.v1.615> .
- Bagøien, T. E. (2013). *Barn i friluft. Om verdifullt friluftsliv*. Oslo: Sebu Forlag.
- Barfod, S.K. (2018). «At undervise i udeskole. Perspektiver på didaktik og lærerens arbejde.» Doktoravhandling ved Københavns Universitet, København. Hentet 18.05.2019 fra https://nexus.ku.dk/arrangementer/2018/phd_karen-seieroe_barfod/Karen_Barfod_uden-artikler.pdf.
- Becker, C. Lauterbach, G., Spengler, S. Dettweiler, U. & Mess, F. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. Hentet 13.03.18 fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5451936/>.
- Bentsen, P., Andkjær, S. & Ejbye-Ernst, N. (2009). *Friluftsliv: Natur, samfund og pædagogik*. København: Munksgaard Danmark.
- Dewey, J. (1996). Erfaring og tenkning. I: E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster*. (s. 53-66). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fasting, M. L. (2012). «Vi leker ute!» *En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til barns lek og lekesteder ute*. Doktoravhandling ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Trondheim.
- Fasting, M. L. (2017). «Barns utelek!». Oslo: Universitetsforlaget.

- Fiskum, T. A & Husby, J.A. (2014). *Uteskoledidaktikk. Ta fagene med ut*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a Playground for children: The impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education 19 Journal Vol 29* (nr. 2). Hentet 28.05.2018 fra <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1012576913074.pdf>.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. *Children, Youth and Environments 14* (2).
- Fjørtoft, I. & J. Sageie (2000). The natural environment as playground for children landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and urban planning*, 48, 83–97.
- FN. (2013). *Generell kommentar nr. 17 om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art.31)*. Hentet 20.05.2019 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-cgc-17_en_nor.pdf
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H-G. (2010). Begrepet om et spill. I: H-G. Gadamer, *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (s. 132-141). Oslo: Pax Forlag.
- Gadamer, H-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Garborg, L. (2003). *Uteskole og klassemiljø – en studie av erfaringer med uteskole I 7. klasse på Lutvann skole*. Hovedfagsoppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Gibson, J. J. (1986). The theory of affordance. I: J. J. Gibson, *The ecological approach to visual perception*. (s. 127-143). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Greeno, J. G. (1994). Gibson's affordances. *Psychological Review*, 101(2), 336–342.

- Handal, G. & Lauvås, P. (2015). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring*. (NF-rapport nr. 4). Bodø: Nordlandsforskning.
- Hverven, S. (2018). *Naturfilosofi*. Oslo: Dreyer Forlag.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jordet, A.N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom: uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Jordet, A. N. (2007). «*Nærmiljøet som klasserom*»: en undersøkelse om uteskolens didaktikk i et utdanningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Oslo, Oslo.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk: nye studier*. Århus: Klim.
- Kolb, D. (1984). *Experimental learning: Experience as a source of learning development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni og teorityranni: Et vitenskapsteoretisk perspektiv på forholdet teori - praksis. *Nordisk Pedagogik*, 2(95), 88-96.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(4), 179–198.

- Kyttä, M. (2002). Affordance of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 109–123
- Leirhaug, P.E. & Klepsvik, K. (2010). *Har skulen snudd ryggen til naturen? Nokre resultat frå og refleksjonar i etterkant av ei undersøking om uteskule og friluftsliv i skulen blant grunnskulelærarar i Hordaland og Sogn og Fjordane*. Rapport fra Forskning i friluft 2009. Oslo: Friluftslivets fellesorganisasjon.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- Mygind, E. (2007) A comparison between children's physical activity levels at school and learning in an outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 07/7 (2). Hentet fra <https://doi.org/10.1080/14729670701717580>.
- NESH (Red.). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Neumann, C. B. & Neumann, I. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova): Tredd i kraft 27. november 1998, sist endret 1. oktober 2018*. Hentet 26.05.2019 https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2004) *A review of Research on Outdoor Learning*. Hentet 20.03.18 fra https://www.field-studies-council.org/media/268859/2004_a_review_of_research_on_outdoor_learning.pdf.
- Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2010). Reflecting the child. Play memories and images of the child. I L. Brooker & S. Edwards (red.), *Engaging play* (s. 54-67). Berkshire: Open University Press.
- Sanderud, J. R. & Gurholt, K. P. (2014). Barns nysgjerrige lek i natur: Utforskende dannelses. *Nordic Studies in Education*, 34(1), 3-20.

- Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1).
- Schneller, B. M. (2017). *Effects of education outside the classroom on objectively measured physical activity: results from the TEACHOUT study*. Doktorgradsavhandling ved University of Southern Denmark, Odense. Hentet 20.04.2019 fra https://nexs.ku.dk/forskning/idraet-individ-samfund/forskningsclustre/cluster1/projekter-cluster1/teachout-liste/projekt1/Mikkel-Bo-Schneller_uden-artikler.pdf
- Silverman, David. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the Principles of Qualitative Research*. 4. utg. Sage. London.
- Skår, M. (2010). *Experiencing nature in everyday life*. Doktoravhandling ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, Ås.
- Smith, P. K. (2005). Social and pretend play in children. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), *The nature of play* (pp. 173–209). New York: The Guilford Press.
- Steinsholt, K. (1998). *Lett som en lek?* Trondheim: Tapir Forlag.
- Steinsholt, K. (2010). Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen. Lek, erfaring og danning hos Hans-Georg Gadamaer. I K. Steinsholt & K.P. Gurholt (Red.). *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 101-119). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Steinsholt, K. & Øksnes, M. (2003). Kunsten å fange øyeblikket – et essay om lek som improvisasjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87 (1-2). Hentet 15.02.2019 fra https://www.idunn.no/npt/2003/01-02/kunsten_a_fange_oyeblikket_et_essay_om_lek_som_improvisasjon
- Stortingsmelding nr 18, (2015-2016): *Friluftsliv – Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Oslo: Klima- og miljødepartementet. Hentet 12.11.2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/sec1>
- Sutton-Smith, B. (2008). Play Theory. A personal journey and new thought. *American Journal of Play*, 1 (1):80-123.
- Sølvik, R.M. (2003). *Friluftsliv: ein aktuell sosial læringsarena for ungdom med åtferdsvanskar?* Hovedoppgave ved Universitetet i Oslo, Oslo.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ont.: Althouse Press.
- Waller, T., Årlemalm-Hagsér, E., Sansdseter, E.B.H., Lee-Hammond, L., Lekies, K., Wyver, S. (2017). *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*. Los Angeles: SAGE publications.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). L97. Hentet 22.05.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-grunnskolen-L97/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 23.03.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplanen i kroppsøving*. Hentet 30.03.2019 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Kroppsøving*. Hentet 21.01.2019 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=355>.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. Hentet 01.11.2018 fra <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/89/732>.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2018). *Lekelyst i barnehagen. Å fremme lekens egenverdi*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Andre kilder:

- Forsvaret (2016). "*Gutta på skauen*" hentet 04.05.2019 fra <https://forsvaret.no/norgeikrig/gutta-p%C3%A5-skauen>.
- Det store norske leksikon (2018). *Fortnite*. Hentet 31.01.19 fra <https://snl.no/Fortnite>.

Nord Universitet. (2019). *Uteområdet som læringsarena, 30 stp, Levanger*. Hentet 18.05.2019 fra <https://www.nord.no/no/studier/uteområdet-som-laringsarena>.

Figuroversikt

Figur 1: Praksistrekanten presentert i Handal & Lauvås (2015).....s. 17

Forkortelser

L97 Reform 97

LK06 Kunnskapsløftet

PYT Praktisk yrkesteori

NESH Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora

NSD Norsk senter for forskningsdata

Vedlegg

Vedlegg 1: Observasjonsskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring lærer

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring foresatte

Vedlegg 5: Kvittering og godkjenning NSD

Vedlegg 1: Observasjonsskjema

Hva skal observeres	Kommentarer:
Hvordan utspiller en uteskoledag seg?	
Hva benytter læreren seg av?	
Hvor mye av dagen går med på lek? Ta tiden.	
Hvilken lek er det som skjer? Hvilke konstellasjoner inntreffer leken? Hvem leker?	
Hvordan tilrettelegger lærer på lek?	
Hvordan omtaler læreren lek? Bruker han ordet lek i løpet av dagen, for elever og kollegaer? Elevenes språkbruk omkring lek?	
Leksituasjoner? Både fri og styrte?	
Hvilken rolle inntar læreren når lek skjer?	
Beskrivelse av områdene vi oppsøker og forflytter oss gjennom. Hva skjer under forflytting?	
Hva oppsøker barna?	
Hva benytter lærer seg av? Spiller naturen på lag i fri og styrte aktiviteter?	

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide til forskningsprosjektet «Lek i uteskolen – en lærers refleksjoner»

Introduksjon og oppsummering av observasjonen:

- Intervjuets struktur er løs. Jeg har delt det inn i tre hovedtemaer som vi kan snakke rundt.
- Spørsmål man ikke ønsker å svare på kan stå ubesvart. Kan ta kontakt om det er noe du har tenkt på.
- Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker, og deretter transkribert. Opptaket blir slettet når det er ferdig transkribert.
- All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og anonymisert. Du eller din arbeidsplass skal ikke kunne gjenkjennes når prosjektet er ferdig og publisert.
- Jeg tar notater underveis i intervjuet.

Oppsummering og informasjon om informant:

- Hvor lenge har du jobbet som lærer, og hvor lenge på denne skolen og med uteskole?
- Uteskole foregår ofte i natur. Også dagene jeg observerte. Hva er ditt forhold til natur og friluftsliv?

Uteskole og uteskoledidaktikk:

- Hvor mange uteskoledager tror du har hatt? Er dagene jeg har observert en typisk uteskoledag? (egen utvikling på uteskole, beskrive uteskoledagens forløp). Hvordan kan andre dager skille seg fra mine observasjonsdager?
- Hva er viktig for deg/dere i uteskoledidaktikk?
 - Hvilken metodikk bruker du i uteskoleundervisningen? Finnes det forskjellige undervisningstradisjoner i uteskole og hvilke bruker du? Hvor henter/finner du inspirasjon til uteskoleundervisning? Hva baserer man uteskoleundervisningen på?
- Hvordan skiller uteskole seg fra «vanlig» undervisning?
- Hvordan opplever du uteskole som undervisningsmetode?
 - Styrker og svakheter
 - utfordringer generelt, og utfordringer knyttet til planlegging og utvikling?
 - Muligheter som ligger i uteskolen?
 - Tiden fremover?
- Hvilke arbeidsoppgaver/ansvarsområder har du hatt innenfor organisering og undervisning i uteskole?

- Skolen du jobber på definerer seg som en uteskole og det løftes fram. Hvorfor uteskole? Hvordan reflekterer kollegiet sammen om uteskole? hvorfor?
- Hvordan tenker du elevene lærer best?
- Hvordan tror du uteskole oppleves av elevene? Forklar..
- (hvordan henger lek og læring sammen?)

Lek, lekens egenart og frilek:

- Hva legger du i begrepet lek?
- Lek i utdanning?
- Hvilke tanker har du om lek i skolen? Er det greit å leke? Hvilke argumenter bruker du, for/imot?
 - Hvilke tanker og holdninger rundt lek møter du? Blant administrasjon, kolleger, elever og foreldre? Hva kan ha skapt disse holdningene? Enighet? Hvordan snakker du om lek med kolleger?
- Hva gjør at du bruker lek?
- Hvordan organiseres leken i din undervisning?
- Hvordan vet du at det er lek de holder på med?
- Observasjonene mine viser at elevene får holde på med sine prosjekter og det er mye frilek.
 - Første observasjonsdag var det mange som lekte ut spillet fornite. Denne leken ble beskrevet som ikke optimal. Hvilke potensial ligger i en slik lek? Noen muligheter der?
 - Bygging av flåte på islagt vann – hvilke potensial ligger her?
- Hva er det som begrenser og muliggjør lek i uteskolen?
- Hvordan legger du til rette for lek? Hvorfor?
- Hva slags lek ser du foregår i uteskolen? Hva kjennetegner leken?

Områdets beskaffenhet:

- Hvor drar dere? Jeg har vært med på to forskjellige områder. Hvordan skiller disse seg fra hverandre? Hva tenker du om disse stedene?
- Hva er viktig for deg i valg av område?
- Hva skjer på de ulike stedene dere oppsøker? Hva trekkes elevene mot?
- Hvilke muligheter, begrensninger ligger i områdene?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Lek i uteskolen – en lærers refleksjoner”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et mastergradsprosjekt hvor formålet er å få kunnskap om lærerens tanker om lek i uteskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med min masteroppgave i kroppsøving og pedagogikk ved Norges idrettshøgskole ønsker jeg å se nærmere på hvordan og hvilken lek som får utfolde seg i uteskolen og hva lærere tenker omkring leken. Hva gjør at læreren bruker lek i skolen og hvordan tilrettelegges det for lek? Er det greit å leke? Gjennom å vektlegge lærerperspektivet og lærerens tanker er målet med prosjektet å identifisere lek som foregår i en uteskolekontekst og fagliggjøre den.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Norges idrettshøgskole som er ansvarlig for prosjektet og er veiledet av universitetslektor ved seksjon for kroppsøving og pedagogikk Kristian Abelsen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har fått kontaktopplysningene dine fra rektor, navn på rektor, ved (...) skole som skriver du har erfaring med og jobber med uteskole. Du mottar derfor denne henvendelsen om å være med på prosjektet da du besitter kunnskap om et fagområde jeg ønsker å studere nærmere. Du oppfyller utvalgsriteriene jeg har satt for masterprosjektet mitt ved at du blant annet har jobbet med uteskole i flere år.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer dette at jeg observerer 3 dager med uteskoleundervisning. Under observasjonen vil jeg ta notater. Disse vil kun bli brukt som støttemateriale til datainnsamlingen, og vil ikke bli publisert eller gjort offentlig.
- Etter observasjon vil jeg foreta et intervju. Dette vil ta deg ca. 60 minutter. Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuene, samt ta notater underveis. Alle lydopptak vil slettes etter transkribering.
- Tidspunkt for deltakende observasjon avtaler vi nærmere etter hva som passer for deg.
- Tidspunkt og sted for intervju avtaler vi nærmere, etter hva som passer for deg.
- Hvis du ønsker å delta er det fint om du kan være behjelpelig med å sende ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elevgruppen i uteskole.
- Min tilstedeværelse skal ikke komme i veien for den vanlige undervisningen.

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 bli kodet og anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg og det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Frida Berg Haugum, masterstudent ved Norges idrettshøgskole og prosjektets veileder Kristian Abelsen er de som vil ha tilgang til opplysningene som samles inn gjennom dette prosjektet.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene erstattes navn og kontaktopplysninger med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2019. Deltakerne som er med i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen når oppgaven er ferdig. Jeg kommer til å anonymisere og kode data fra første stund og data vil bli lagret og oppbevart uten personopplysninger. De anonymiserte opplysningene lagres på en passordbeskyttet PC som bare jeg, Frida Berg Haugum, har tilgang til.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent Frida Berg Haugum på epost frida.haugum@gmail.com eller telefon: 95 81 31 48. Prosjektets veileder Kristian Abelsen på epost kristian.abelsen@nih.no eller telefon: 23 26 23 99.
- Personvernombudet ved Norges idrettshøgskole på epost personvernombud@nih.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Frida Berg Haugum
Masterstudent

Kristian Abelsen
Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lek i uteskolen – en lærers refleksjoner» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at opplysningene om meg behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2019. Jeg samtykker til at jeg:

- deltar i prosjektet ved å bli observert
- deltar i prosjektet ved å la meg intervju

Deltakers navn

Dato

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Lek i uteskolen – en lærers refleksjoner”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et mastergradsprosjekt hvor formålet er å få kunnskap om lærerens tanker om lek i uteskolen. I dette skrivet gir vi deg og dine foresatte informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg/dere.

Formål

I forbindelse med min masteroppgave i kroppsøving og pedagogikk ved Norges idrettshøgskole ønsker jeg å se nærmere på hvordan og hvilken lek som får utfolde seg i uteskolen og hva lærere tenker omkring leken. Hva gjør at læreren bruker lek i skolen og hvordan tilrettelegges det for lek? Er det greit å leke? Gjennom å vektlegge lærerperspektivet og lærerens tanker er målet med prosjektet å identifisere lek som foregår i en uteskolekontekst og fagliggjøre denne.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Norges idrettshøgskole som er ansvarlig for prosjektet og er veiledet av universitetslektor ved seksjon for kroppsøving og pedagogikk Kristian Abelsen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har vært i kontakt med en lærer i uteskolen, (navn), ved (...) skole som vil delta i prosjektet. Lærerperspektivet vektlegges i mitt masterarbeid, men observasjon av uteskolepraksisen og leken som foregår i uteskolen er med på å danne et godt utgangspunkt for å intervju lærerne. Det er på grunnlag av dette at vi spør om du/ditt barn ønsker å delta.

Informasjonsskrivet blir sendt ut av læreren deres i uteskolen, (navn), og vi vil derfor understreke at vi ikke kjenner dere som forespørres sin identitet før dere eventuelt samtykker til deltakelse. Vi håper du/ditt barn har lyst å bli med på prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å være med på prosjektet som elev vil innebære at jeg er sammen med dere 3 dager med uteskole og blir kjent med hvordan uteskoledagen deres er og se hva dere leker med. Av og til leker jeg litt sammen med dere, mens andre ganger trekker jeg meg litt unna for å bare se på hva dere gjør. Min tilstedeværelse skal ikke gå ut over den vanlige undervisningen. Under observasjonen vil jeg ta noen notater. Disse vil kun bli brukt som støttemateriale til datainnsamlingen, og vil ikke bli publisert eller gjort offentlig.

Observasjonene av klassens lek vil være med å danne et godt utgangspunkt for intervju av lærer. I intervju med læreren din vil jeg ikke be om opplysninger om enkeltelever, men jeg

forholder meg til klassen/gruppen. Dersom det er ønskelig kan man ta kontakt for å få se spørsmålene til intervjuet av lærere.

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/ditt barn vil bli kodet og anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg og det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen eller lærerne i uteskolen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Frida Berg Haugum, masterstudent ved Norges idrettshøgskole og prosjektets veileder Kristian Abelsen er de som vil ha tilgang til opplysningene som samles inn gjennom dette prosjektet
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene erstattes navn og kontaktopplysninger med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2019. Deltakerne som er med i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen når oppgaven er ferdig. Jeg kommer til å anonymisere og kode data fra første stund (eks: jente 1, jente 2, gutt 1, gutt 2) og data vil bli lagret og oppbevart uten personopplysninger. De anonymiserte opplysningene lagres på en passordbeskyttet PC som bare jeg, Frida Berg Haugum, har tilgang til.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg/ditt barn basert på samtykke.

På oppdrag fra Norges idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent Frida Berg Haugum på epost frida.haugum@gmail.com eller telefon: 95 81 31 48. Prosjektets veileder Kristian Abelsen på epost kristian.abelsen@nih.no eller telefon: 23 26 23 99.
- Personvernombudet ved Norges idrettshøgskole på epost personvernombud@nih.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Frida Berg Haugum

Masterstudent

Kristian Abelsen

Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lek i uteskolen – en lærers refleksjoner» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at opplysningene om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2019. Jeg samtykker til:

- Mitt barn kan observeres

Deltakers navn

Signatur deltakers foresatte

Dato

Vedlegg 5: Vurdering NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lek i uteskolen

Referansenummer

693817

Registrert

31.08.2018 av Frida Berg Haugum - fridabh@student.nih.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristian Abelsen, kristian.abelsen@nih.no, tlf: 97748642

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Frida Berg Haugum, frida.haugum@gmail.com, tlf: 95813148

Prosjektperiode

10.09.2018 - 31.05.2019

Status

12.10.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

12.10.2018 - 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 12.10.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. 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 vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

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.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine 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).

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 behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

