



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

**«Du trenger ikke være Lars Monsen»**

En studie om uteskolens utfordringer og muligheter

Anders Strengen Larsen

Masteroppgave i lærerutdanning 1.-7. trinn - Mai 2020



## Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er læreres møte med uteskolens muligheter og utfordringer. Oppgaven kartlegger noen av de mange mulighetene og utfordringene som lærere kan oppleve ved bruk av uteskole som undervisningsmetode. Min egen interesse for uteskole som arbeidsmetode og stadige erklæringer fra universitetslærere om at arbeidsmetoden blir for lite brukt, fremkalte mitt ønske om å trekke frem uteskole og gjøre flere oppmerksomme på dens potensial. Studien har en kvalitativ tilnærming, og dataen er innsamlet gjennom observasjon og intervju. Ved hjelp av informasjon hentet fra tre lærere med lang erfaring i bruk av uteskole besvarer jeg problemstillingen: *Hvilke utfordringer og muligheter møter lærere ved å drive uteskole?* og forskningsspørsmålet: *Hvordan overkommer erfarne lærere de hindringene som oppstår?* Studiens funn viser til at uteskolen tilbyr anvendbare muligheter og delvis eller helt overkommelige utfordringer. Gjennom kontinuerlig arbeid og god planlegging klarer de erfarne lærerne å gjennomføre uteskole jevnlig og som en fast del av ukeplanen. Møtene med nye utfordringer lar dem utvikle nye tenkemåter og strategier for senere håndtering av liknende situasjoner.



## Forord

Denne mastergradsoppgaven markerer slutten på min femårige studie på lærerutdanningen ved UiT - Norges Arktiske Universitet. Det har vært en lang og krevende prosess. Den har uansett gitt meg ny og interessant kunnskap rundt læreryrket som jeg vil ta med meg i arbeidslivet som lærer.

Jeg ønsker å takke mine medstudenter som gjennom studietiden gladelig har delt av sin kunnskap, og som har gitt meg mye glede og mange gode minner fra denne epoken i livet.

Tusen takk til Aurora, min samboer, som jeg flyttet hit til Tromsø med for fem år siden. Takk for all støtte og hjelp du har gitt meg gjennom studiet, sorg og sykdom.

Informantene som deltok i denne studien fortjener en stor takk for bidraget med empiri. Uten dere ville ikke prosjektet vært mulig å gjennomføre, og jeg er evig takknemlig for ikke bare deres interesse for å delta, men også for deres engasjement som forkjempere på uteskolefronten. Den norske skolen trenger flere som dere.

Til slutt ønsker jeg å takke min fabelaktige veileder, Rachel Elise Jakhelln, for konstruktive og verdifulle tilbakemeldinger gjennom hele prosessen, og for tålmodigheten du har hatt. Takk for samarbeidet og for ditt engasjement i mitt arbeid.

Tromsø, 18. mai 2020

Anders Strengen Larsen



# Innhold

Sammendrag .....	II
Forord .....	IV
Del 1 .....	1
1 Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn for studien, forskningsspørsmål og avgrensning .....	1
1.2 Avhandlingens struktur .....	2
2 Forskning .....	5
2.1 Arne Nikolaisen Jordet og uteskolebegrepet .....	5
2.1.1 Uteskolens sentrale kjennetegn .....	6
2.2 Annen forskning .....	9
2.2.1 Læring i fysisk aktivitet .....	10
2.2.2 Den trygge læringsarenaen .....	11
2.3 Oppsummering .....	12
3 Teori .....	13
3.1 Didaktikkens egenverden .....	13
3.2 Sosiokulturell læringsteori og uteskole .....	14
3.3 John Dewey og uteskole .....	15
3.4 Oppsummering .....	16
4 Læreplanen og uteskole .....	17
Del 2 .....	21
5 Metoder i forskningen .....	21
5.1 Forskningsdesign .....	21
5.2 Informantutvalg .....	22
5.3 Observasjon av første orden .....	23

5.3.1	Gjennomførelsen av observasjonene.....	24
5.4	Semi-strukturert intervju.....	24
5.4.1	Gjennomførelsen av intervjuene .....	26
6	Vurdering av kvalitet.....	27
6.1	Forskningsetikk .....	27
6.1.1	Informert samtykke .....	27
6.1.2	Anonymisering .....	27
6.2	Datakvalitet.....	28
6.2.1	Reliabilitet .....	28
6.2.2	Validitet.....	29
7	Analysen av datamaterialet .....	31
7.1	Hermeneutisk fenomenologi.....	31
7.2	Transkribering .....	31
7.3	Koding og kategorisering .....	32
7.3.1	Åpen koding .....	33
7.3.2	Aksial koding .....	33
7.3.3	Selektiv koding.....	34
Del 3	.....	35
8	Presentasjon av empiriske funn.....	35
8.1	Planlegging .....	35
8.1.1	Oppsummering av utfordringer og muligheter: .....	38
8.2	Rammer .....	39
8.2.1	Oppsummering av utfordringer og muligheter: .....	43
8.3	Resultater av uteundervisning .....	44
8.3.1	Oppsummering av muligheter:.....	46
8.4	Arbeidsformen uteskole.....	47



8.4.1	Oppsummering av utfordringer og muligheter: .....	49
8.5	Oppsummering .....	50
9	Diskusjon.....	51
9.1	Undervisning og organisering av undervisning.....	51
9.2	Metadiskusjon om begrepet og idégrunnet for uteskole.....	55
9.3	Oppsummering .....	58
10	Avslutning og svar på problemstilling .....	59
10.1	Veien videre .....	60
11	Referanseliste .....	63
	Vedlegg 1: Observasjonsskjema .....	67
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	70
	Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD.....	72
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	74

## **Figurliste**

Figur 1: Utepedagogikkens sentrale kjennetegn (Jordet, 2010, s. 35). .....	9
Figur 2: Didaktisk egenverden (Pettersen, 2005, s. 43) .....	14



# Del 1

## 1 Innledning

Begrepet uteskole er kjent for mange, og til tross for at flere lærere har erfart å bruke undervisningsmetoden er det få som har arbeidet med å utvikle egen kompetanse og erfaringer rundt den (Jordet, 2010, s. 29). Ulik tolkning og usikkerhet rundt hva uteskole innebærer kan tyde på et splittet syn på relevansen av denne metoden i skolen.

Opplæringslovens formålsparagraf sier at opplæringen skal sørge for at elevene utvikles til å bli deltagende borgere i samfunnet og at de skal lære grunnleggende verdier og respekt for naturen (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Ved å selv oppholde seg i naturen og nærmiljøet under opplæringen kan elevene supplere den teoretiske kunnskapen med egne erfaringer. Som et bidrag for å øke uteaktiviteten i skolen har Friluftsrådernes Landsforbund utviklet et pedagogisk tilbud: *Læring i friluft* (Friluftsrådernes Landsforbund, u.å). Tilbudet er tilgjengelig for både norske og svenske skoler, hvor visjonen er at elevene skal lære om virkeligheten i virkeligheten.

### 1.1 Bakgrunn for studien, forskningsspørsmål og avgrensning

Jeg har alltid vært glad i å bruke hendene til arbeid, utforskning og læring. Gjennom min egen skolegang forbandt jeg uteskole med å gå tur. Det var lite pedagogikk involvert i bildet.

Likevel hadde vi stunder hvor vi samlet oss rundt ulike arter av blomster, insekter eller trær, og vi kunne stoppe opp på veien til turmålet for å lytte til og identifisere fugler som kvitret i trekronene. Den praktiske tilnærmingen til kunnskap var og er fortsatt den jeg foretrekker, og jeg mener det er den mest naturlige måten å lære på. Dagens skole er mer åpen for å ta med didaktikken ut av klasserommet enn tidligere. Dette er noe jeg ønsker å gjøre når jeg selv går ut i læreryrket, og jeg vil strebe etter å bruke uteskole som metode ved de anledninger jeg kan.

Av egen interesse, og for å forberede meg på bruken av metoden ønsket jeg å finne ut hva som kan finnes av muligheter, men også utfordringer ved bruk av uteskole. For å få et innblikk i hva andre har erfart på denne arenaen formulerte jeg derfor problemstillingen:

*Hvilke utfordringer og muligheter møter lærere ved å drive uteskole?*

Med forskningsspørsmålet:

*Hvordan overkommer erfarne lærere de hindringene som oppstår?*

Mitt ønske har vært å avdekke hva som kan være overraskende eller overveldende utfordringer, og finne ut hvordan erfarne lærer overkommer disse. I tillegg ønsket jeg å finne skjulte muligheter som kanskje ikke er selvsagt for det utrente øyet. Jeg ivrer etter at uteskole skal bli mer utbredt som metode, og vil derfor bidra med forskning som kan være med å gjøre flere oppmerksomme på mulighetene og problemløsningsforslag erfarne lærere har å dele. Jeg gikk også inn i studien med en hypotese om at bygdeskolelærere var flinkere til å ta i bruk naturen i området, mens byskolelærerne ikke hadde like hyppig bruk av undervisningsmetoden på grunn av begrenset tilgang til natur. Jeg ville derfor også undersøke dette, uten at det inngår i selve problemstillingen. Dette dannet likevel et grunnlag for studiens informantutvalg. Studien tar for seg tre læreres håndtering av utfordringer og muligheter ved bruk av uteskole. Funnene belyser jeg ved bruk av relevant forskning rundt uteskole og læring med kroppen, didaktisk teori og styringsdokumenter.

## **1.2 Avhandlingens struktur.**

Oppgaven består av tre deler om til sammen er bygd opp av ti kapitler, der hver del skal skape en sammenheng og utvikling gjennom hele oppgaven.

Del én av oppgaven består av fire kapitler. I kapittel 1 redegjør jeg for studiens bakgrunn og motivasjon, problemstilling og avgrensning. Jeg tar i kapittel 2 for meg aktuell forskning tilknyttet uteskole og bruk av kroppen for læring. Videre presenterer jeg relevant didaktisk teori i kapittel 3. Kapittel 4 belyser læreplanens tilknytning til uteskole, som sammen med forskningen og teorien fra kapittel 2 og 3 skal belyse oppgavens funn og bidra til diskusjonen.

I del to starter jeg med å presentere forskningsmetodene i kapittel 5. Kapittel 6 er en vurdering av studiens kvalitet og overførbarhet, og kapittel 7 utgjør min analyse av datamaterialet som jeg samlet ved hjelp av de ulike forskningsmetodene redegjort for i kapittel 5.

Den tredje og siste delen av oppgaven tar for seg studiens funn i kapittel 8, hvor jeg trekker frem de empiriske funnene tilknyttet studiens problemstilling. Videre knytter jeg funnene til forskningen, teorien og læreplanen gjennom diskusjonen i kapittel 9. I kapittel 10 besvarer jeg oppgavens problemstilling og peker på mulige veier videre.



## 2 Forskning

I dette kapitlet redegjør jeg for relevant forskning for studien, og forklarer hvorfor denne forskningen er viktig for min masteroppgave. Først kommer en redegjørelse for begrepet uteskole, og noen sentrale kjennetegn for uteskole. Jeg vil så presentere annen relevant forskning. Forskning jeg redegjør for vil danne et grunnlag for diskusjonsdelen senere i oppgaven.

### 2.1 Arne Nikolaisen Jordet og uteskolebegrepet

Uteskolebegrepet blir tolket på ulik måte av mange. Professor Arne Nikolaisen Jordet har arbeidet innen lærerutdanning siden 1992 og forsker på læringsprosesser utenfor klasserommet, ofte referert til som uteskole (Cappelen Damm, u.å.). Han er en av de få norske forskere som har gjort mye forskning rundt uteskole og han har utviklet en definisjon av begrepet. Jordet (2010, s. 33) omtaler uteskole som en utvidelse av klasserommet, der inntrykk og bruk av kropp og sanser gir grunnlag for læring. Elever har en bedre forutsetning for å utvikle motivasjon og trivsel i skolen ved fysisk og sosialt arbeid med fagene (Jordet, 2010, s. 69). Jordet har gjort en beskrivelse av uteskole som undervisningsform, der han tydeliggjør hva metoden innebærer:

[...] en samlebetegnelse for den undervisningen og de læringsaktivitetene som foregår *utenfor* klasserommet, i skolens fysiske og sosiale omgivelser. Uteskole er med andre ord ikke én metode eller én arbeidsmåte, men rommer, som klasseromsundervisningen, et stort mangfold av praksisformer. (Jordet, 2010, s. 32)

I denne beskrivelsen er altså kriteriene at undervisningen skal foregå utenfor klasserommet og i skolens omgivelser. Det vil derfor etter denne beskrivelsen ikke være kun undervisning utendørs som gjelder som uteskole, men også undervisning hvor elevene for eksempel besøker skolens eller byens bibliotek eller et museum. Denne beskrivelsen av uteskole kan derfor oppfattes misvisende, ettersom undervisningen fortsatt kan foregå innendørs. Ordet «Ute» forbindes ofte med «ute i friluft» eller «ute under åpen himmel», men etter Jordets beskrivelse kan «uteskole» tolkes som all undervisning utenfor klasserommet (Jordet, 2010, s. 32). Jordet skriver også at uteskole ikke er kun én metode, men en mangfoldig arbeidsform. Dette gir uteskole et godt utgangspunkt for å variere arbeidsmåten i skolen.

Jordet (2010, s. 33) forklarer videre at uteskolen ikke skal fungere som en avvisning av klasserommet som læringsarena, men heller som en utvidelse av det, hvor omgivelsene rundt skolen fungerer som en ressurs for undervisningen. Disse refleksjonene dannet til slutt Jordets definisjon av begrepet:

Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen – for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen. Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet. (Jordet, 2010, s. 34)

Til tross for muligheten for misforståelse rundt den tidligere beskrivelsen velger Jordet å beholde uteskole som navn på begrepet. Underveis i oppgaven kommer jeg til å referere til og bruke uteskolebegrepet hyppig. Jeg vil bruke Jordets definisjon av begrepet videre i oppgaven.

### **2.1.1 Uteskolens sentrale kjennetegn**

For å utdype hva uteskole innebærer har Arne N. Jordet identifisert åtte sentrale kjennetegn (Jordet, 2010, s. 34-45). I likhet med at undervisning innendørs ikke nødvendigvis kun arbeides med i klasserommet er det ikke slik at uteskolearbeidet kun kan foregå utenfor klasserommet. Det vil kunne være hensiktsmessig å bringe arbeidet med inn i klasserommet igjen som forarbeid, underveis i arbeidet eller etterarbeid. Skulle læreren derimot ønske å gjøre den stillesittende og tekstbaserte undervisningen utenfor klasserommet, vil ikke dette tilfredsstillende kravene for å kalle det uteskole. Jeg vil senere bruke disse kjennetegnene for å støtte opp om diskusjonen i oppgaven.

For å kunne kalle undervisningen uteskole må de to første kjennetegnene være til stede. Det første kjennetegnet er at skolens nærmiljø brukes som læringsarena (Jordet, 2010, s. 37-38). Nærmiljø kan være skolegården, skolens turområde, andre deler av naturen, kultivert landskap, museer, parker, industriområder eller lignende områder. Undervisningen brukes ikke istedenfor ordinær klasseromsundervisning, men heller som et supplement som gir materiale til videre arbeid i klasserommet og en mulighet for praktisk arbeid med temaet, også kalt «hands-on»-aktiviteter. Det andre kjennetegnet Jordet (2010, s. 39) presenterer, er at skolens omgivelser brukes som kunnskapskilde. Læreren er nødt til å implementere ressursene fra den aktuelle læringsarenaen, for eksempel områdets areal eller andre



tilgjengelige ressurser, for å kunne kalle undervisningen uteskole. Elevene kan skrive og tegne i sanda eller i snøen, eller lese kart og skilter for å lære om beliggenheter og avstandsforhold. Et kamera gir muligheter for å ta med noe som ikke lar seg løfte eller flytte på, tilbake til klasserommet for samtale. Skolens ulike nærrområder har særegne og verdifulle ressurser til disposisjon som kunnskapskilder så lenge læreren vet hvordan de kan hentes frem (Jordet, 2010, s. 69-70). Disse danner et godt grunnlag for danning av «kroppslig kunnskap» gjennom fysisk interaksjon med arenaen og ressursene.

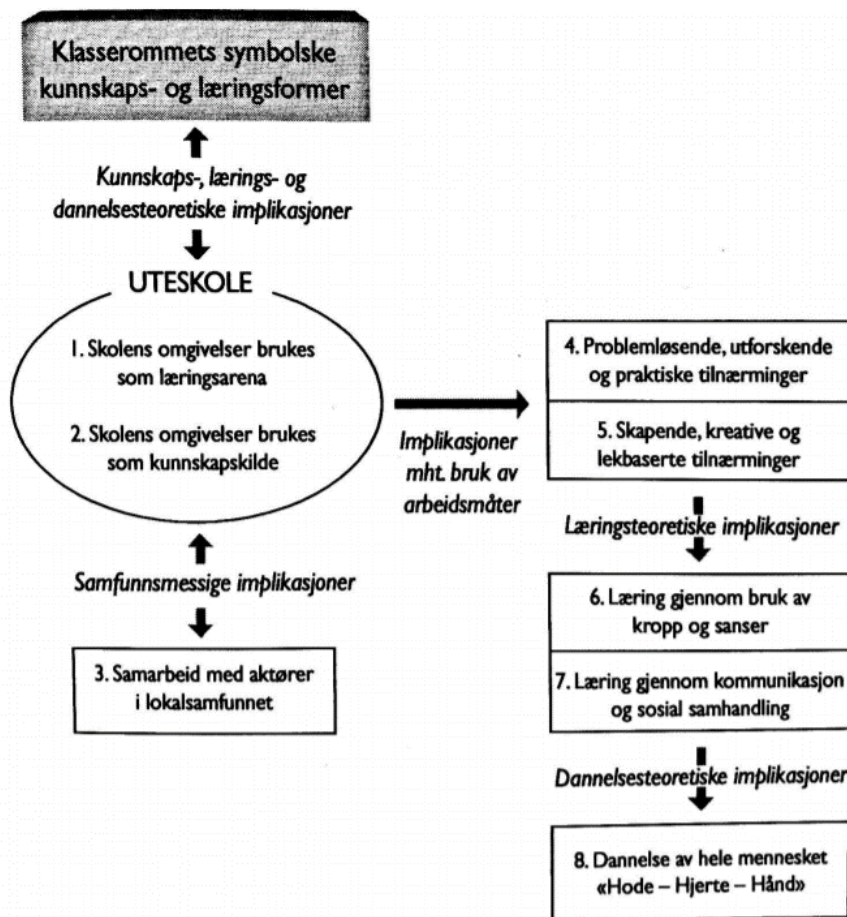
De videre kjennetegnene er ikke krav for å kalle undervisningen uteskole, men implementeringer som gagnar undervisningsmetoden. Det tredje kjennetegnet er bruken av lokalsamfunnet som kunnskapskilde (Jordet, 2010, s. 40). Samarbeid med aktører i lokalsamfunnet, som deler kunnskap rundt det lokale nærings-, kunst og kulturlivet, kan lære elevene om hvordan en gård eller et fiskeri drives mens de oppholder seg på den aktuelle arenaen og selv får prøve noe av det. Kombinasjonen av kunnskap formidlet av fagfolk og at elevene samtidig får sanse og oppleve i en autentisk setting gir sterkere inntrykk enn en bok vil, og bedre forutsetning for at kunnskapen fester seg.

Både det fjerde og femte kjennetegnet handler om bruken av arbeidsmåter i uteskolen. Det fjerde kjennetegnet baserer seg på bruk av problemløsende, utforskende og praktiske arbeidsmåter for tilnærminger av kunnskap (Jordet, 2010, s. 41-42). Utforskende oppgaver og problemløsning skal forsøke å vekke elevenes nysgjerrighet, som ønskelig vil drive dem mot et ønske til å selv oppsøke mer viten hos læreren eller andre som kan gi dem svar. Elevene kan bruke oppfinnsomheten sin til å skape hypoteser og teorier, og videre finne ut hvorfor det stemmer eller ikke. Det femte kjennetegnet er bruk av skapende, kreative og lekbaserte arbeidsmåter som tilnærmingsmåte til kunnskap (Jordet, 2010, s. 42-43). Det ligger godt til rette for forming, miljøkunst, rollespill og drama ved denne arenaen, og er eksempler på metoder som kan bidra til elevenes kreativitetsutvikling. I drama kan samfunnsaktive emner utspilles, og senere diskuteres. Dramatisering av en regnfull dag på et gårdsbruk på 1700- eller 1800-tallet, byr på nye kroppslige og sansemessige opplevelser og erfaringer.

Det sjette kjennetegnet på uteskole er at elevene lærer gjennom bruk av sansene og kroppen (Jordet, 2010, s. 43-44). Gjennom fysisk interaksjon med kropp og sanser dannes assosiasjoner og minnespor som gir elevene flere knagger å henge kunnskapen på.

Kunnskapen kan senere hentes frem igjen når eleven opplever lignende eller relaterte ting, også om den er ansett som «glemt». Dette er kunnskap som ikke taler direkte til elevene, men som eksisterer som «taus kunnskap», en verdifull kunnskapsform. Det syvende kjennetegnet er læring gjennom kommunikasjon og sosial samhandling i verden (Jordet, 2010, s. 44-45). Aktiviteter som utforskning, problemløsning eller lignende utendørs krever samarbeid mellom elevene, noe som ofte avhenger av kommunisering og samhandling. Elevene har større tilgang til og behov for å kommunisere med hverandre ved uteskole. De får med dette brukt faglige uttrykk og begreper kanskje i en autentisk setting til å utvikle språket, istedenfor i et dekontekstualisert klasserom hvor de prater om bilder i boka. De kan formulere seg og feste tanker til temaet under samhandling med tilhørende objekter. Til sammen utgjør det sjette og syvende kjennetegnet to læringsteoretiske implikasjoner for uteskolen (Jordet, 2010, s. 35).

Det åttende og siste kjennetegnet Jordet presenterer er dannelsen av hele mennesket (Jordet, 2010, s. 45). Skolen har ansvar om å bidra til elevenes danning, jf. Opplæringslova (1998, s. § 1-1) Klasserommet domineres gjerne av stimulans av det kognitive området, mens uteskolen i tillegg stimulerer elevenes følelser og sanser (Jordet, 2010, s. 45). Dette gir flere innganger til kunnskapsområdene, som kan øke sannsynligheten for opplevelse av mestring for flere elever i undervisningen og som gir gode muligheter for tilpasset opplæring (Imsen, 2014, s. 245).



Figur 1: Utepedagogikkens sentrale kjennetegn (Jordet, 2010, s. 35).

Ovenfor er en modell som forklarer sammenhengen mellom alle kjennetegnene. Modellen bidrar til en helhetsforståelse av uteskolepedagogikken. Utover disse utelukker ikke Jordet (2010, s. 34) at det finnes flere kjennetegn. Jordets forskning er ikke eneveldende for påvirkningene undervisningsformen kan gi, og jeg vil derfor videre redegjøre for annen forskning jeg ser relevant for min studie.

## 2.2 Annen forskning

Denne delen av kapittelet vil tar for seg annen forskning som er relevant for studie. Forskingen jeg nå vil redegjøre for omhandler bruken av kroppen og sansene som tilnæringsmåte til kunnskap, og metoder som bidrar til å skape en trygg læringsarena for elevene.

### 2.2.1 Læring i fysisk aktivitet

Noen mennesker lærer best gjennom observasjon, mens andre lærer bedre gjennom fysisk interaksjon og bevegelse. Anne Berg (2009), høyskolelektor ved høyskolen Dronning Mauds Minne har hovedfag med vekt på motorisk usikre barn. Hun har gjennom sitt arbeid med barns motorikk og motivasjon for å bidra med mer empiri rundt temaet forsket på barns læring gjennom bruk av kroppen og sansene. Som lærer er det viktig å være klar over barns ulike forutsetninger for tilnærming til kunnskap, slik at undervisningen kan tilpasses på en måte som gagnar hele elevgruppa (A. Berg, 2009, s. 118). Bruken av uteskole og utendørs undervisning gir tilgang til flere arenaer hvor elevene kan bruke sansene sine, og lære i bevegelse. Terrenget er med på å utfordre elevene, ved at de må overkomme fysiske hindringer. Anne Berg (2009, s. 126) nevner flere utviklingsområder for barna ved bruken av uteskole. Elevene får mulighet til å utvikle kunnskap og språk gjennom primærerfaringer, som er en virkelighetsnær tilnæringsmetode. Elevene får også testet kreativiteten sin gjennom denne arbeidsmåten. Gjennom opplevelser og primærerfaringer knytter elevene et mer personlig bånd til temaet som arbeides med, noe som kan bidra til at kunnskapen fester seg bedre hos de som ikke er like mottakelige for læring gjennom den klassiske klasseromsundervisningen (A. Berg, 2009, s. 126).

Ulrika Berg og Per Egil Mjaavatn (2009, s. 50) presenterer tre forklaringsmodeller for sammenhengen mellom fysisk aktivitet og læring. Den *sensomotoriske forklaringsmodellen* omhandler barnets motoriske erfaringer som stimulerer utviklingen av barnets sanser og evner til å motta og bearbeide inntrykk. Dette er en viktig forutsetning for kognitive prosesser. Den *nevrofysiologiske forklaringsmodellen* tar utgangspunkt i at fysisk aktivitet kan gjøre endringer i barnets nervesystem som kan gjøre det lettere for barnet å lære og å huske bedre. Ifølge den *psykologiske modellen* vil den fysiske aktiviteten i seg selv gjøre psykologiske forandringer i barnet, noe som gjør det lettere for barnet å lære. Eksempler på endringer kan være i barnets motivasjon, kommunikasjon og/eller sosiale kompetanse (U. Berg & P. E. Mjaavatn, 2009, s. 50).

En større studie rundt læreres forhold til uteskole har vist til av undervisningsmetoden ikke bare øker trivselen blant elever i timene, men også trivselen til læreren (Marchant et al., 2019). Studien er utført ved Swansea University i Wales, og har påvist at både elever og lærere opplever økt glede ved bruk av uteskole. Studien viste at lærerne som aktivt brukte

naturen som læringsarena opplevde en større glede i arbeidet sitt, og at de følte seg helsemessig bedre etter at de begynte å ta i bruk metoden.

### **2.2.2 Den trygge læringsarenaen**

Gode rutiner og en god struktur bidrar til at elevene får en sikkerhet i klasserommet, så vel som ved utendørs undervisning (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2013, s. 108-109). Dette bidrar til å skape en trygg læringsarena. Faste rammer som eleven må forholde seg til danner en sikkerhet rundt hva som forventes av dem og en trygghet rundt undervisningsarenaen. Dette er en forutsetning for at læreren skal kunne holde undervisningen virkningsfull. Oppretting av en god ytre struktur gjennom regler og rutiner vil kunne gi elevene en trening på selvregulering (Manger et al., 2013, s. 109). Dette er med på å videre bygge opp en god indre struktur hos elevene, noe som påvirker elevens arbeidsinnsats og læringsstrategier.

For å skape et trygt læringsmiljø og en trygg arena er det viktig å bygge en god relasjon til hver enkelt elev (Manger et al., 2013, s. 87). Gjennom å stille spørsmål direkte til eleven, opprette øyekontakt og vise eleven anerkjennelse gjennom personlige kommentarer og klapp på skulderen vil elevene lettere føle at han eller hun blir sett, og føler seg verdsatt i klassen (Manger et al., 2013, s. 84-85). Et svært viktig utgangspunkt for god relasjonsbygning er derfor å ikke se på elevene som objekter som skal fylles med kunnskap når de er på skolen, men som subjekter som trenger skreddersydde samhandlinger med læreren. Som den voksne er det læreren som har ansvaret for at lærer-elev-relasjonen holdes god, ettersom det er læreren som har størst påvirkningsmuligheter i denne sammenhengen (Manger et al., 2013, s. 84-85). Thomas Nordahl (2012, s. 34) kaller denne forskjellen i påvirkningsmuligheter for en *asymmetrisk relasjon*, hvor det er læreren som sitter med mest innvirkning for å påvirke relasjonsbyggingen positivt. I tillegg til å vise elevene anerkjennelse er det også viktig å etablere en gjensidig tillit mellom lærer og elev for å kunne få til en god relasjon (Manger et al., 2013, s. 85-86). Når eleven føler han eller hun kan stole på at de kan snakke med læreren og læreren er imøtekommende vil det kunne oppleves tryggere i klasserommet. Samtidig, når læreren føler han eller hun har tillit til elevene vil det være lettere å gi friere tøyler og stole på at elevene holder roen og følger klasserommets regler.

I likhet med et vanlig klasserom bør læringsarenaen utendørs tilby forutsigbarhet. Det er en fordel at klassen vender tilbake til et fast område, ettersom elevene ofte opplever det lettere å bli kjent med både området og reglene som følger uteskolen (Fiskum & Husby, 2014, s. 32). I likhet med ønsket om å skape en trygghet i klasserommet ønsker man å opparbeide en trygghet også på dette området. Det kan være en god start å forberede klassen på det som venter mens de fortsatt er i klasserommet. Å redusere «nyhetsgapet» er påvist som en god forberedelse for elevene (Fiskum & Husby, 2014, s. 31-32). Ved å fortelle så mye som mulig på forhånd før klassen går ut, kan gapet reduseres. Dette kan være for eksempel å fortelle om området de skal til geografisk, bestemme regler og grenser, fortelle mål og tema for økten eller om det blir tid til frilek eller ikke (Fiskum & Husby, 2014, s. 32).

### **2.3 Oppsummering**

Jordet definerer uteskolen som et supplement til klasseromsundervisningen, hvor skolearbeidet foregår regelmessig og målrettet i nærmiljøet og lokalsamfunnet (Jordet, 2010, s. 34). Hans to første kjennetegn danner forutsetningen for at undervisningen kan kalles uteskole, mens de videre kjennetegnene er bidrag til å heve undervisningens didaktikk, læringsutbytte og dybde. Som enkeltindivider lærer vi best på ulike måter, men læring gjennom fysisk aktivitet anses som en måte som gagnar de fleste, hvor kunnskapen har flere forutsetninger for å feste seg i både hodet og kroppen (A. Berg, 2009, s. 126). En forutsetning for god læring er også strukturdanning og rutiner i timene. Dette er med på å danne en trygg læringsarena for elevene (Manger et al., 2013, s. 109). Forskningen jeg nå har gjort rede for vil jeg ta med videre til hjelp for å trekke frem studiens empiriske funn i kapittel 8 og til å bruke i diskusjonen i kapittel 9.

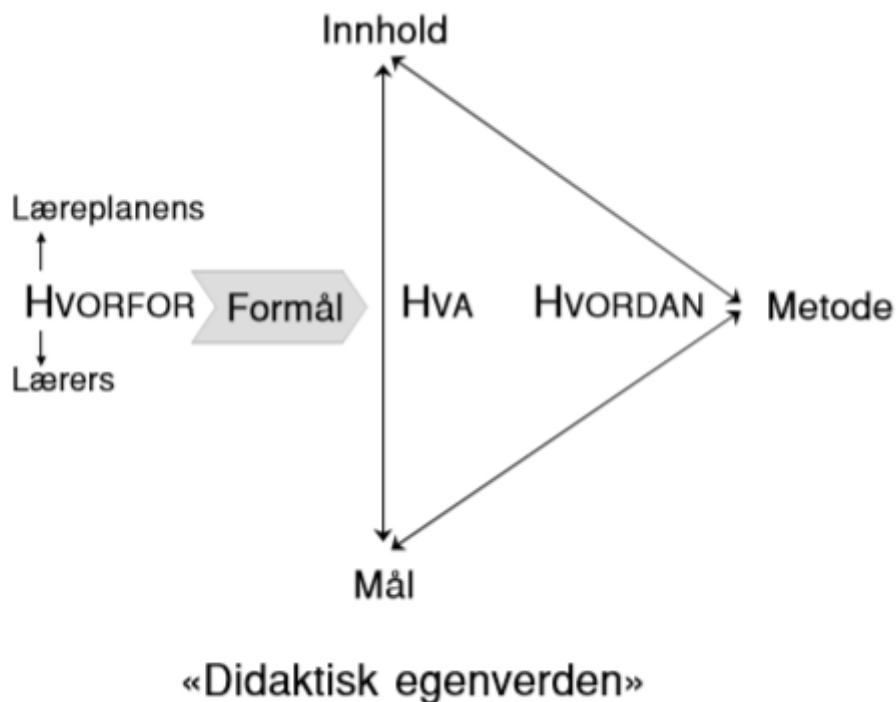
## 3 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teori som jeg har benyttet i min studie, og forklare relevansen av disse.

### 3.1 Didaktikkens egenverden

Undervisningen i Norge planlegges, gjennomføres og vurderes med fokus på den didaktiske trekantens sentrale elementer innhold, lærer og elever (Imsen, 2016, s. 163-164). Hver side i trekanten beskriver forholdene mellom disse tre hovedbegrepene, som innebærer elevenes metoder i undervisningen, hvordan læreren fremstiller lærestoffet og samspillet mellom læreren og elevene (Imsen, 2016, s. 164). Jordets definisjon og flere av kjennetegnene på uteskole kan knyttes direkte til den didaktiske trekanten (Jordet, 2010, s. 34-35). Roar Pettersen (2005, s. 40) forklarer at didaktikken innebærer det som ligger i bakgrunnen for gjennomføringen av undervisningen, og konstateres gjennom de tre grunnspørsmål. Disse tre spørsmålene bringer frem undervisningens mål, innhold og metoder og utgjør til sammen *den didaktiske egenverden* (Pettersen, 2005, s. 40-43).

Spørsmålet om *hvorfor* skal belyse intensjonen med undervisningen, og hvilke mål undervisningen har som hensikt å oppnå (Pettersen, 2005, s. 41). Dette skal altså løfte frem undervisningens mål. *Hva*-spørsmålet belyser innholdet i undervisningen (Pettersen, 2005, s. 41-42). I overgangen fra å tenke hvorfor til hva, må det tydeliggjøres hvilke resultater som ønskes å oppnås gjennom spesifikke læringsmål. Det siste spørsmålet om *hvordan* henviser til hvordan læringen skal foregå, hvilke metoder, strategier eller pedagogiske virkemidler som skal tas i bruk (Pettersen, 2005, s. 42). Dette spørsmålet skal bringe frem tanker om hvordan læreren på best mulig måte skal presentere og formidle innholdet i undervisningen, og hvordan elevene skal arbeide med den mot de tiltenkte læringsmålene (Imsen, 2016, s. 164; Pettersen, 2005, s. 43). Nedenfor er en modell av hvordan det tre spørsmålene sammenflettet utgjør den didaktiske egenverden.



Figur 2: Didaktisk egenverden (Pettersen, 2005, s. 43)

Det er disse tre spørsmålene som ligger til grunn når undervisning planlegges, både for den enkelte lærer og under utarbeidelser av undervisningsplaner i kollegiet (Pettersen, 2005, s. 43). Undervisningens formål kan derfor være bestemt av både lærer alene og hele kollegiets tolkning av læreplanen.

### 3.2 Sosiokulturell læringsteori og uteskole

Uteskole er en sosial arbeidsform, og tilbyr derfor sosial læring i høy grad. I sitt arbeid i psykologien anses russeren Lev Vygotskij som en av de største utviklerne av den sosiokulturelle læringsteorien (Manger et al., 2013, s. 193). Han mente at mennesket utvikles kognitivt i samhandling med andre mennesker og gjennom bruk av språket (Vygotskij, 2001, s. 14-15). Han delte barns utviklingspotensialer i to soner: hvor mye de kan lære på egenhånd, og hvor mye som kan læres ved hjelp av en voksen. Dette ble hans kjente modell for den proksimale utviklingssonen. På samme måte som å lære seg kulturen barn vokser opp i, er barn avhengig av å samhandle med voksne som kan lære dem om andre ting gjennom kommunikasjon og samhandling.



Læringen foregår gjennom aktiv deltagelse og observasjon av de pågående aktivitetene. Læringen foregår også på premisser rundt det aktuelle temaet som arbeides med, og gjennom bruk av redskaper og oppfinnelser de selv ikke har konstruert. Både redskapene og lærere bidrar til å utvide barnets læringssone (Vygotskij, 2001, s. 14-15).

Vygotskij mente mennesket er født sosialt, og «utvikler seg i sosiale kontinuerlig interaksjon med sine sosiale omgivelser» (Manger et al., 2013, s. 196). For å knytte hans læringsteori til utendørsundervisning ser vi at utearenaen er et godt utgangspunkt for sosial interaksjon. Ved uteskole har ikke elevene pulten å sitte ved og skrive, men de må samtale med hverandre og læreren for å skape en mening ut fra temaet som arbeides med. Vygotskijs læringsteori innebærer at det som kan undervises inne som oftest kan undervises ute også, og at det som står i lærebøker også kan læres om i naturen, som er en gullgrube med tilgang på læringsstoff (Jordet, 2010, s. 183). Dyr som læres om i bøker finnes ute i naturen, og geometri og kjemi er overalt rundt oss.

### **3.3 John Dewey og uteskole**

Den amerikanske pedagogen og filosofen John Dewey har hatt stor innflytelse på dagens læringsteorier og pedagogikk (Manger et al., 2013, s. 197). Hans læringsteori baserte seg på praktisk interaksjon med fagstoffet, og er kjent for sitt ofte siterte utsagn «Learning by doing», eller «Learn to know by doing, and to do by knowing» som han selv sa. Fysisk interaksjon med fag er i stor grad det uteskole dreier seg om, noe som gjør hans læringsteori høyst relevant for min studie. Gjennom mange referanser og gjenbruk har sitatet blitt tolket, gjentolket, og til slutt endt opp med å bli feiltolket. Jordet (2010, s. 125-126) har gjort et forsøk på å rette opp i denne misforståtte tolkningen, som er at man kun skal bruke praktiske tilnærminger for å lære. Han sier den rette betydningen og meningen med «Learning by doing» er at ikke all teoretisk undervisning skal erstattes av praktisk undervisning, men at praktisk undervisning bør brukes som supplement til ordinære undervisning. Tekstbøkene skal ikke fjernes, men heller brukes som en veileder for både elever og lærere (Dewey, 1915, s.74). Dette tydeliggjøres i det tidligere nevnte første kjennetegnet for uteskole av Jordet (Jordet, 2010, s. 37-38). Med kroppen inntar elevene kunnskap gjennom erfaringer de selv gjør seg, og det er ingen bøker som kan erstatte det (Dewey, 1915, s. 74; Jordet, 2010, s. 125). Dette betyr allikevel ikke at teori og tekstbasert læring ikke er viktige kilder for læring, men at den erfaringsbaserte læringen har et godt potensial for læring. I tillegg støtter

erfaringsbasert læring opp om elevens læring fra boka, og kan motivere elevene mer enn ved kun teoribasert læring.

All erfaring som elevene opparbeider seg hevder Dewey at kom fra elevenes samhandling og kommunikasjon med omgivelsene (Manger et al., 2013, s. 199). Denne påstanden understreket også viktigheten av lærerens rolle, som skal bidra med å koble elevenes erfaringer til fagene, hjelpe dem å tolke etter erfaring og veilede dem videre derfra. Læreren assisterer eleven med å belyse fakta, og tilhørende koblinger til virkeligheten.

### **3.4 Oppsummering**

Uteskole består nesten eksklusivt av sosial læring, og både den sosiokulturelle læringsteorien og John Deweys pragmatiske teorier viser til at den er en god arbeidsform for et godt læringsutbytte (Jordet, 2010, s. 125-126; Manger et al., 2013, s. 196). Gjennom bruk av den didaktiske trekanten og kobling til didaktikkens egenverden vil formålet med uteskole kunne anses som en høyt ettertraktet arbeidsform (Imsen, 2016, s. 163-164; Pettersen, 2005, s. 40-43). Jeg vil i kapittel 8 bruke denne teorien til å trekke frem flere funn ut fra studiens innsamlede empiri.

## 4 Læreplanen og uteskole

Høsten 2020 vil den nye læreplanen tre i kraft, og som en forberedelse har den nye overordnede delen av læreplanen blitt offentliggjort. Den overordnede delen av læreplanen skal gi mer frihet til skolen og lærerne i hvordan undervisningen skal utformes. I den overordnede delens underkapittel 1.5, Respekt for naturen og miljøbevissthet, informerer om menneskets rolle i naturen og at vi er en del av den (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7). Vi har derfor et ansvar for forvaltningen av naturen, og skolen skal lære elevene om naturen og lære dem å respektere naturen. Videre står det skrevet at elevene skal oppleve naturen og kunne både se og bruke den som en kilde til anvendbar kunnskap, som en kilde til glede, og at den tilbyr helsemessige fordeler. Læreplanen nevner også temaene tverrfaglighet, tilpasset opplæring og sosial læring, disse vil jeg gjøre rede for videre, ettersom dette er svært sentrale temaer i uteskoledidaktikken.

Det er et mål at skolegangen bidrar til at elevene blir deltagende medborgere i vårt samfunn. Gjennom tverrfaglig arbeid hvor temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling flettes inn skal elevene lære om hvilke utfordringer og problemer som finnes innenfor disse temaene, og lære om hvordan borgere finner løsninger på dette gjennom kunnskap og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 12). Kompetansemålene skal være med på å sikre at dette trekkes inn i fag, og i undervisningen der det er relevant (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 13). I sammenheng med uteskole vil temaet bærekraftig utvikling kunne settes inn som læringsmål. Elevene skal lære om hvordan vi påvirker naturen og økomiljøet vi lever i. Menneskets ressursbruk og levemåte påvirker naturen, og har konsekvenser som påvirker i både mindre og større grad, hvilket elevene skal lære at også gjelder deres valg. Gjennom arbeid med dette temaet skal elevene derfor lære å ta vare på naturen gjennom å ta ansvarlige valg og vise miljøbevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 13-14).

Den overordnede delen sier at elevene skal utvikle sin identitet og sitt eget selv bilde gjennom sosial læring og utvikling gjennom skolens regi (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9). De faglige og sosiale kompetansene skal undervises side om side, og koblingen mellom disse er en vital del i den norske skolegangen. Gjennom sosial interaksjon og samtaler om tanker, følelser og erfaringer skal elevene lære om empati og vennskap. Elevene skal lære å håndtere

motstand gjennom dialoger, og styrke elevenes egenskaper til å håndtere uenigheter og konflikter under utveksling av argumenter. Eleven skal lære å kommunisere og samarbeide slik at de opplever trygghet til å ytre sine meninger (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9).

Den sosiokulturelle læringsteorien sier at mennesket lærer best i interaksjon og samhandling med andre. Gjennom dette synet knyttes læring direkte til de handlingene vi gjør (Manger et al., 2013, s. 181-182). Undervisning basert på sosial læring er ikke bare avhengig av opplegg hvor elevene arbeider sammen, men samarbeidet må ha et formål. Læreren må derfor vite når det er hensiktsmessig for elevene å samarbeide. Det er derfor ikke kun fagstoffet som er av betydning ved sosial læring, men også fagstoffets sammenheng til virkeligheten. For én elev kan læringsmetoden være god, og han eller hun oppnår mestringsfølelse av opplegget, mens en annen elev opplever nederlag og misnøye. Det er derfor viktig at læreren også legger opp undervisningen på en måte som hvor elevene kan oppleve mestring, og befinner seg i et læringsmiljø hvor de trives (Manger et al., 2013, s. 181-183).

Skolene skal sørge for gode læringsmiljø og en tilpasset undervisning for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 14-16). Elevene skal møtes med tillitt, respekt og krav som skal fremme deres danning og lærelyst. Tilpasset opplæring står sentralt i den norske skolen (Imsen, 2014, s. 245; Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 15-16). Undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs intellektuelle evner og utviklingsnivå. I tillegg må elevenes fysiske evner tas hensyn til ved eventuelle mobilitetsproblemer. Uteundervisningen bør derfor vurderes planlagt til et område hvor fremkomsten ikke er problematisk, og som også kan tilby handlingsmuligheter som inviterer elevene til variert fysisk aktivitet og lek (Jordet, 2010, s. 71-72).

Elevens bakgrunn og verdier hjemmefra er også noe som må ligge i bakgrunn for tilpasningen (Imsen, 2014, s. 245). Religion, verdisyn og familiens økonomi kan påvirke stort, og det er derfor viktig at undervisningen ikke krever at eleven skal gjøre noe som står i strid med deres religiøse syn eller verdier. Undervisning der krav om innkjøp av dyrt utstyr utover normal skolesammenheng bør heller ikke legges opp til (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 17).

Tilpasning av undervisningen skal ikke bare ta hensyn til den enkelte elev, men også det sosiale fellesskapet (Imsen, 2014, s. 246). Det finnes ikke én fasit for hvordan tilpasningen skal være, ettersom det er ulikt for hver enkelt elev for hvilke grep som kreves. Det viktigste

som Imsen (2014, s. 253) trekker frem er at læreren ser elevens behov, og gjennom forståelse og medmenneskelig innsikt legger opp undervisningen på en måte hvor eleven klarer å delta.



## **Del 2**

### **5 Metoder i forskningen**

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvilke vitenskapelige metoder jeg valgte for min studie, og en begrunnelse for hvorfor jeg valgte nettopp disse. Metodene ble valgt etter vurdering for hvordan jeg best mulig kunne sikre data fra datakildene, hvordan jeg kunne bearbeide data i analysen, som til slutt skulle hjelpe meg med å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålet (se kap 1.1).

Først vil jeg redegjøre for, og begrunne studiens design, før jeg forklarer hvordan jeg gikk frem for å finne de ideelle informantene. Videre presenterer jeg innsamlingsmetodene observasjon og semi-strukturert intervju.

#### **5.1 Forskningsdesign**

Min forskning var sentrert rundt intervjusamtaler og i tillegg til at jeg brukte observasjoner som støtte. Ettersom problemstillingen handler om uteskole, var det helt nødvendig for meg å besøke skoler for å finne ut av læreres synspunkter og tanker om temaet. Vitenskapsteoretisk vil en studie med utgangspunkt i at virkeligheten konstrueres sammen i lag med andre bli oppfattet som sosialkonstruktivisme (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Valget sier derfor noe om min epistemologiske tilnærming (Postholm, 2010, s. 34). Ifølge Postholm (2010, s. 34) skapes virkeligheten av studiens deltakere. Denne virkeligheten i min studie var informantenes erfaringer med uteskole. Jeg ønsket å være på stedet hvor kunnskapsdannelsen og informantenes erfaringer ble til, og plasserte derfor meg selv som datasamlings-instrument i feltet for å kunne iaktta konstruksjonen av disse.

Studien var ute etter læreres opplevelser og erfaringer, og ble derfor gjennomført med en fenomenologisk tilnærming. Postholm (2010, s. 41) omtaler en fenomenologisk studie som en studie hvor forskeren undersøker individers handlinger i naturlige sammenhenger og de meninger de oppretter seg. Det er altså et fokus på den enkelte person. Min studie krevde at jeg gjennomførte forskningen med en kvalitativ tilnærming. Som forsker ville jeg gå i dybden hos et mindre utvalg informanter, bearbeide data rundt deres erfaringer og opplevelser, og trengte derfor å bruke fremgangsmåter og metoder tilpasset denne typen forskning (Postholm,

2010, s. 17). Etersom forskningen baserte seg på en intervjustudie tok jeg i bruk kvalitativt intervju som hovedmetode og observasjon som tilleggsmetode for å samle inn data fra feltet.

## 5.2 Informantutvalg

Informantene jeg ønsket var lærere innenfor barneskoletrinnene, 1.-7. trinn med erfaring i bruk av uteskole. Jeg endte i alt opp med tre informanter til mitt forskningsprosjekt. En informantgruppe bestående av 3-10 individer klassifiserer Sheree Dukes (1984, s. 200) som et lite utvalg. Videre forklarer han at denne mengden informanter skal hjelpe forskeren å motstå fristelsen av å se kun det han eller hun selv ønsker. Forskeren skal med flere informanter kunne lettere se åpent på dataen, ettersom informantgruppens unike opplevelser vil sette unike preg på studiet.

Til hjelp for å finne lærerne med de ønskede kriteriene benyttet jeg det lokale friluftsrådets skolenettverk, som opplyste hvilke skoler som deltok i et landsomfattende prosjekt. I samarbeid med Friluftsrådenes Landsforbund (u.å) har det lokale friluftsrådet utviklet prosjektet Læring i friluft, som skal bidra til økt uteaktivitet i skolehverdagen, og som skal øke mengden uteundervisning. Idéen er at elevene gjennom aktivitet og virkelighetsnærhet opplever læringen via kroppen og sansene, og at kunnskapen tilegnes gjennom erfaringer ovenfor pugging. Dette har en relasjon til flere av Jordets kjennetegn for uteskole, og direkte tilknytning til kjennetegn 6 (Jordet, 2010, s. 43-44). Jeg hadde også et ønske om å gjennomføre forskningen på både bygde- og byskoler, og var derfor nødt til å oppsøke skoler som kunne defineres som dette.

Jeg benyttet Store Norske Leksikons definisjoner på bygd og by. Definisjonen av by er formet etter Norges Lover, som sier en bebyggelse på 5000 innbyggere eller flere, kan søke bystatus (Thorsnæs & Solerød, 2018). I tillegg er bebyggelsen konsentrert, og næringslivet består ikke av jord- og skogbruk. De definerer en bygd som et tettsted med mellom 200 og 1000, og hvor det er en bymessig næringskultur (Solerød, 2019; Thorsnæs, 2018). Både by- og bygdeskolen i studien befant seg innenfor områder med disse kriteriene.

Christoffersen & Johannessen (2012, s. 50) kaller utvalgsmetoden jeg benyttet for en *strategisk utvelgelse*, hvor forskeren finner informanter tilknyttet forskningstemaet. Et tilfeldig utvalg ville ikke gitt et like godt utbytte av intervjuene, da informantene kunne



kommet fra hvilken som helst yrkesgruppe. Videre beskriver de min utvalgsmetode som et *homogent utvalg*, grunnet lite variasjon blant informantenes sentrale kjennetegn, som at de faller under samme yrkesgruppe eller innehar samme egenskaper (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50-51). Den eneste forskjellen blant informantene var at noen arbeidet i byskoler, og noen på bygdeskoler. Jeg møtte en lærer fra en bygdeskole, Informant 1, og to lærere, informant 2 og 3 fra en byskole. De to siste samkjørte ofte undervisningsopplegg. Bygdeskolen hadde et elevantall på rett under 200, mens byskolens elevantall var på cirka 230 elever. Jeg har valgt å gi informantene fiktive navn og refererer derfor til informant 1 som Lise, informant 2 som Ole og informant 3 som Mari når jeg presenterer funnene og oppgavens diskusjon.

Jeg ønsket å få tak i flere informanter og til tross for veldig spesifikke kriterier var det mange skoler å kontakte. Dessverre, grunnet liten mulighet for deltagelse eller ingen svar, stagnerte tilgangen på informanter. Utbruddet og spredningen av COVID-19 (Coronaviruset) i Norge var det som til slutt gjorde det naturlig å avslutte letingen. Et noe lavt antall informanter gjorde det viktigere å heller gå i dybden i dataen. Det var derfor av betydning å anvende flere metoder.

### **5.3 Observasjon av første orden**

Til hjelp for å tolke og koble data fra intervjuene har jeg valgt å supplere datainnsamlingen med observasjon. Cato Bjørndal (2002, s. 32) forklarer observasjon i pedagogisk sammenheng som en *oppmerksom iakttagelse*, hvor forskeren iakttar pedagogiske hendelser og handlinger rundt en eller flere personer. Han forklarer videre at det finnes observasjon av både første- og andre orden. Ved *observasjon av første orden* iakttar observatøren en situasjon som en utenforstående. Observatøren intervensjonerer ikke på noen måte, noe som skal sikre et så genuint hendelsesforløp som mulig. På denne måten er det også lettest å samle mest data, ettersom innsamlingen er den eneste oppgaven som skal gjøres. Ved *observasjon av andre orden* er observatøren selv deltagende i situasjonen, for eksempel en lærer som holder undervisningen og samtidig observerer klassen (Bjørndal, 2002, s. 33).

Jeg brukte observasjon av første orden, ettersom jeg var interessert i å følge med på hvordan lærerne holdt en normal utendørsundervisning, hvordan de gjennomførte undervisningen og hvordan de brukte uteområdet som kunnskapskilde (Bjørndal, 2002, s. 32; Jordet, 2010, s.

39). Fokus for observasjonene var lærerens klasseledelse, i hovedsak lærerens klasseledelse, undervisningsområdets topografi, utnyttelse av området og rammene for økta.

Observasjonene noterte jeg ned i et observasjonsskjema (Vedlegg 1) i stikkordsform eller mer utfyllende om nødvendig. I det senere intervjuet ville jeg improvisere spørsmål rundt observasjonene. I tillegg brukte jeg observasjonen som en form for kontroll av informantens utsagn i intervjuene, så eventuelle forskjeller mellom utsagn og handlinger kom til syne. Dette var med på å styrke forskningens reliabilitet.

### **5.3.1 Gjennomførelsen av observasjonene**

Jeg gjorde en observasjon av Lise som holdt en undervisningsøkt på 45 minutter for en klasse på 16 elever. Hos Ole og Mari observerte jeg en undervisningsøkt de ledet sammen på 90 minutter for sine klasser på til sammen 25 elever. Jeg fikk altså observert alle mine informanter i aksjon. Jeg gjennomførte observasjonene først, slik at jeg under intervjuene kunne stille spørsmål knyttet til undervisningen. Før hver økt møtte jeg informantene for å få en oversikt over planen for økta. Lise opplyste meg kort om hva som skulle foregå ute. Dette fikk jeg ikke tid til ved møtet med Ole og Mari, da tiden var noe knappere. Lises økt foregikk i skolegården, nærmere bestemt på basketballbanen, hvor hele banens areal fungerte som undervisningsområde. Ole og Maris økt foregikk på skolens fotballbane, hvor de benyttet seg av mesteparten av banens areal. Begge observasjonene ble gjennomført på vinterstid.

Gjennom begge observasjonene holdt jeg meg i bakgrunnen, for å påvirke situasjonen og dermed dataen så lite som mulig. Jeg holdt meg likevel nær lærerne for å fange opp det de sa og gjorde. Lærerne hadde tydelige planer for hva de skulle gjøre ute, alle lærerne fikk gjennomført alt de hadde planlagt. Etter gjennomført observasjon og intervju skrev jeg mer utbroderende rundt observasjonene mens jeg fortsatt hadde de ferskt i minnet for å bevare så mye informasjon som mulig. Jeg bandt sammen stikkord og fylte dem ut med smådetaljer som senere ville blitt glemt.

## **5.4 Semi-strukturert intervju**

Som en måte å tilegne seg informasjon har samtaler alltid vært en viktig forbindelse mellom to eller flere personer (Postholm, 2010, s. 68). Et intervju kan ses på som en ordinær samtale, med unntak om at det ofte er godt planlagt i forhold til samtalemnet. Intervjuer gir forskeren innsyn i, og en forståelse for personers tanker og meninger rundt emnet. En metode for å

holde svarene ærlige og genuine er for forskeren å stille seg nøytral til alle spørsmål, og ikke vise informanten hvilke personlige meninger eller synspunkter han/hun selv har (Postholm, 2010, s. 74-75). Informanten kan fort svare det han eller hun tror forskeren vil høre, og ikke nødvendigvis det han eller hun selv mener. Dette vil i så fall medføre feilkilder i forskningen. For å forhindre dette i så stor grad jeg kunne, stilte jeg meg åpent til alle besvarelsene jeg fikk.

Intervjuet jeg holdt var et semi-strukturert intervju, hvor jeg fulgte en intervjuguide med mulighet for å trekke inn både planlagte og improviserte oppfølgingsspørsmål der det passet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Under utformingen av intervjuguiden (Vedlegg 2) la jeg inn spørsmål rettet mot bruken av naturen som læringsarena. Spørsmålene var også utformet for å oppmuntre lærerne til å reflektere rundt tidligere erfaringer og frembringe nyttig informasjon fra tidligere god planlegging eller etterpåklokskap. Refleksjonen lot dem tenke over hvilke metoder som fungerte og ikke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Den første delen av intervjuet bestod av spørsmål om informantens bakgrunn. Deretter stilte jeg improviserte spørsmål til det observerte. Det var også viktig å avklare lærernes forståelse av begrepet uteskole og skolens arbeid med uteskole i fellestiden. Videre stilte jeg spørsmål rundt informantenes bruk av naturen som læringsarena i undervisning og planleggingen av dette. Til slutt spurte jeg direkte om informantenes erfaringer med uteskole, både om de positive og de negative. Spørsmålene var satt opp i rekkefølge etter tema. Under intervjuene falt det likevel mer naturlig å stille spørsmålene etter hvor informantenes svar ledet, hvilket Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) forklarer at et semi-strukturert intervju skal gi mulighet for. Noen spørsmål bidro til sterkere data, og det var derfor mer hensiktsmessig å spørre videre rundt disse enn ved de spørsmålene som ikke gav så god innsikt som først antatt.

Underveis i arbeidet med studien justerte jeg problemstillingen, da svarene jeg hadde gav et bedre grunnlag for å besvare den endelige problemstillingen (se 1.1). Ettersom jeg til slutt i studien ønsket å tydeliggjøre hva som er bra med å holde uteskole, så jeg det nødvendig å tydeliggjøre hvilke utfordringer og hindringer lærere bør være forberedt på å møte, og hvordan disse kan overkommes.

### **5.4.1 Gjennomførelsen av intervjuene**

Etter observasjonene ble intervjuene gjennomført på et rom hvor vi kunne sitte uforstyrret. I den første delen av intervjuet stilte jeg spørsmål rundt observasjonen som jeg hadde fått underveis. Videre fulgte jeg intervjuguiden, og la til oppfølgende spørsmål for å trekke frem essensen i det informantene mente. Jeg estimerte intervjuene til å vare mellom 45 og 60 minutter. Intervjuet av Lise holdt seg innenfor dette, men ettersom jeg observert Ole og Mari samtidig så jeg det også naturlig å intervju dem samtidig. Gjennomføringen av deres intervju tok derfor noe lengre tid enn estimert.

Jeg har nå redegjort for de ulike forskningsmetodene jeg har brukt for å gjennomføre min studie, og vil videre vise min vurdering av studiens kvalitet.

## **6 Vurdering av kvalitet**

Dette kapittelet vil ta for seg studiens kvalitet. 6.1 vil ta for seg de etiske hensynene jeg måtte ta gjennom datainnsamling og bearbeiding. 6.2 etterfølger hvor jeg redegjør datamaterialets kvalitet ved å vise til studiens reliabilitet og validitet.

### **6.1 Forskningsetikk**

Som forsker må flere etiske retningslinjer følges både før, under og etter innsamlingen av data. I mitt tilfelle var jeg nødt til å samle inn informert samtykke fra alle deltagere og oppbevare informasjonen til hver deltager konfidensielt. Jeg søkte godkjenning av prosjektet hos NSD og fikk denne innvilget før prosjektstart (Vedlegg 3). Jeg skulle bruke andre personer som informanter og ta lydopptak, og hadde derfor behov for å behandle personopplysninger.

#### **6.1.1 Informert samtykke**

For å holde studien etisk forsvarlig er forskeren nødt til å innhente samtykke fra alle informantene som deltar. Samtykket skal verifisere at informantene har fått informasjon om studiens innhold, og de rettighetene de har gjennom hele forskningsprosessen og eventuelle fordeler eller ulemper ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-105). Deltagelsen skal være frivillig og alle deltakere har krav på å få innsyn i alt materiell de har bidratt med ved forespørsel. Deltageren kan også trekke seg når som helst mens prosjektet pågår. Informasjonsskrivet (vedlegg 4) sendte jeg ut i samme mailen som jeg søkte informanter ved skolene, slik at disse opplysningene ble tydeliggjort før personene meldte seg som informanter. Under intervjuet fikk informanten mulighet til å lese gjennom en papirutgave på nytt og skrive under på samtykkeerklæringen.

#### **6.1.2 Anonymisering**

Ved frivillig deltagelse har deltageren rett på å få identiteten sin hemmeligholdt, og annen informasjon om dem anonymisert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106-107). Informasjonen holdes konfidensiell for å sikre at deltagelsen medfører noen ulempe for informanten. Det er kun informasjon som deltageren har samtykket til at kan brukes som skal benyttes. For å holde informantenes identitet sikret ytterligere har jeg gitt hver av informantene et fiktivt

navn. Datamaterialet, kontaktinformasjonen og koblingsnøkklene holdes adskilt fra hverandre, hvor de to sistnevnte oppbevares i papirform. På denne måten vil det ikke være mulig å trekke koblinger mellom materialet og personer for andre enn meg selv. Før endt prosjektperiode vil kontaktinformasjon, koblingsnøkkel og ubrukt materiale slettes eller destrueres for at det ikke skal kunne kobles tilbake til den endelige oppgaven.

## **6.2 Datakvalitet**

Som forsker er det vesentlig å se på om den innsamlede dataen eller datasamlingsmetodene kan ha påvirket studiens kvalitet. Jeg vil derfor i denne delen se på hvordan kunnskapen er hentet ut og konstruert gjennom forskningen for å avgjøre kvaliteten. I det følgende vil jeg redegjøre for studiens reliabilitet og validitet, og synliggjøre min egen refleksjon gjennom å diskutere datamaterialets kvalitet.

### **6.2.1 Reliabilitet**

Studiens pålitelighet, eller reliabilitet, kan gjenkjennes ved hvor godt resultatene kan gjenskapes i liknende situasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Dette er ett av kravene som stilles for at forskningen skal kunne sees på som vel gjennomført. I min studie samlet jeg data gjennom å observere og intervju informantene mine. Siden dette er en kvalitativ studie, og dataen består av enkeltindividers personlige handlinger og erfaringer, vil en gjenskapelse av resultatene være vanskelig å gjennomføre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-224). Jeg vil derfor heller reflektere over studiens reliabilitet gjennom å se på hvordan resultatet kan ha blitt påvirket, enten av meg selv eller av datainnsamlingsmetodene. Til forberedelse av observasjonen ba jeg lærerne planlegge økten som de normalt ville gjort den, og ikke legge til noe de normalt ikke ville hatt med. Dette skulle være med på holde settingen autentisk (Postholm, 2010, s. 170). Under intervjuene forsøkte jeg også å holde meg så objektiv jeg kunne, for å unngå at informantene skulle svare noe de trodde jeg ville høre fremfor hva de egentlig mente. Likevel ønsket jeg å trekke frem det positive med å holde uteskole, og subjektiviteten kan derfor likevel ha påvirket spørsmålene tolkingen av observasjonene eller transkripsjonene, noe som påvirker studiens reliabilitet.

## 6.2.2 Validitet

Innsamlede data er ikke den virkeligheten vi møter i hverdagen, men kun en representasjon av den (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Det er derfor nødvendig å vurdere hvor god representasjon studiens data gir. Validitet, eller gyldighet i en studie skal sikre at resultatene som oppnås er rett, og at de har kommet ut fra en meningsfull prosess (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Validitet gjelder derfor også utsagnene gitt av informanter, og at det som oppgis av besvarelsen er sanne. Under intervjuet med Lise var vi i et avlukket rom hvor ingen andre forstyrret. Med Ole og Mari foregikk intervjuet med begge samtidig, og til tross for at de ofte arbeider sammen kan nærværet av hverandre kan ha påvirket svarene deres. Under begge observasjonene var jeg til stede som en ikke-deltagende observatør, men tilstedeværelsen min tydet på å ha påvirket elevenes handlinger, ettersom det kom frem i intervjuet at noen elever hadde «utfordret» Lises klasseledelse mer enn vanlig. Min tilstedeværelse kan derfor ansees som en kilde til mulig desinformasjon (Bjørndal, 2002, s. 48).

Underveis i arbeidet med datamaterialet fikk jeg tilbakemeldinger fra deltakerne rundt deres egne bidrag, og fikk bekreftet at jeg hadde tolket deres ytringer rett. Denne deltakervalideringen bekrefter at vi hadde samme forståelse for begrepene, og bidrar dermed til å øke datamaterialets kvalitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230).

Under intervjuet med Ole og Mari kan det være mulig at sannheten ble tilslørt, grunnet den andres nærvær (Bjørndal, 2002, s. 48). Ved at jeg gjennomførte intervjuet med begge samtidig kan de ha holdt igjen noe, på grunn av kollegaens tilstedeværelse. Dette kan ha svekket både dataen og studiens validitet, men grunnet deres tette samarbeid ser jeg på dette som mindre sannsynlig.

Mitt valg av både bygdeskolelærere og byskolelærere som informanter kan ha styrket studiens validitet, fordi utvalget på denne måten representerer flere personer fra ulike kontekster. Studien har få informanter, og dataen er basert på personlige erfaringer og meninger. Virkelighetsoppfatningen varierer fra person til person, og resultatene vil derfor aldri være like. Et større utvalg kunne likevel gitt et bredere innsyn i læreres opplevelse av uteskole.





## **7 Analysen av datamaterialet**

I kapittel 3 redegjorde jeg for og begrunnet valget av de vitenskapelige metodene jeg brukte i min studie for innsamling av data. I dette kapittelet vil jeg presentere min analyseprosess, og begrunne de vitenskapelige metodene jeg valgte å bruke i bearbeidelsen av den innsamlede dataen.

### **7.1 Hermeneutisk fenomenologi**

I denne studien tok jeg i bruk både kvalitativt intervju og observasjon for å få samlet inn data. Det var derfor viktig å finne en god metode for å hente ut og bearbeide det innsamlede datamaterialet. Hermeneutikk handler om at forskeren skal finne meningen og erfaringene informantene har oppgitt gjennom tekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Både muntlig og skriftlig språk oppfattes i hermeneutisk sammenheng som tekst. Min fremgangsmåte kan derfor ses som hermeneutisk fenomenologisk fremgangsmåte i oppgavens analysedel, hvor jeg leste og tolket informantenes ytringer og utsagn i tekstformat. I tillegg tolket jeg notatene fra observasjonene og sammenlignet disse med hva informantene fortalte i intervjuene. Dette gav meg en oversikt som tillot meg å finne mer dyptliggende informasjon og paralleller i materialet.

### **7.2 Transkribering**

Etter intervjuene transkriberte jeg lydopptakene en tekst, hvor jeg benyttet en transkriberingsnøkkel for å identifisere og markere informantenes tonefall, trykk, og uttrykk. Disse kunne være avgjørende å ha med for å plukke opp den egentlige meningen ved hvert ord i analysen, ettersom et sarkastisk «nei» ikke ville vært synlig i en normal tekst. «Overordnet sett skal transkripsjonen gjengi det som sies og/eller gjøres i situasjonen» (Bjørndal, 2002, s. 88).

Selve transkripsjonen var nødvendig for å bevare informantenes anonymitet. Lydopptaket skulle oppbevares så kort som mulig, og det var derfor nødvendig å overføre dataen til tekstformat. Dette forberedte også dataen til analyseprosessen, og det var lettere å få oversikt over det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206-207). Jeg valgte å skrive transkripsjonen på bokmål for lesbarhetens skyld videre i arbeidet. Jeg skrev setningene

likevel ord for ord, som bevarte informantenes dialekttrekk. Bevaringen av setningsoppbygningen kom til å være viktig for å få full forståelse av informantenes utsagn. De siterte utsagnene i kapittel 8 er derimot skrevet med bokmålsoppbygning for lesbarhetens skyld. Utsagnenes betydning er likevel de samme.

Transkripsjonsprosessen var lang og tidkrevende. Underveis i arbeidet gjorde jeg meg noen notater rundt mulige kategorier som hver ytring passet under. Til sammen fikk jeg 28 sider med empiri fra transkripsjonene. Etter endt transkripsjon kontrollerte jeg at teksten var riktig ved å lese gjennom den mens jeg hørte hele intervjuet. Jeg sendte transkripsjonene til informantene for å klarere at jeg hadde tolket dem rett. Jeg etterspurte en tilbakemelding dersom de ønsket å gjøre meg oppmerksom på noe som ikke stemte.

### **7.3 Koding og kategorisering**

I all forskning kommer ønsket om å undersøke et spesifikt fenomen eller en teori fra et sted. Forskerens egen interesse eller behov for en dypere forståelse kan danne et forskningsgrunnlag. Gjennom en forskningsprosess er det ønskelig å samle data upåvirket av forskerens egne meninger eller interesse. Under forskningsprosessen etterstreber forskeren å ha en åpen holdning til funnene som gjøres, slik at alle funn trer like godt frem. Barney Glaser og Anselm Strauss utviklet en metode rundt disse prinsippene, *Grounded theory* (Glaser & Strauss, hentet fra Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101-102). De mente teorier skal dannes ut fra det som blir observert, uten påvirkning fra forskerens fordommer eller antakelser. På den praktiske siden er det umulig å legge alle fordommer og forventninger fra seg, men *Grounded theory* hjelper mange forskere å bli bevisste på sin påvirkning, og som har bidratt til de påvirker dataen mindre. For meg har det vært viktig å forholde meg åpen til all data i datainnsamlingen, som jeg har nevnt tidligere i oppgaven. Glaser og Strauss' senere uenighet rundt *Grounded theory*'s betydning dannet to tolkninger av begrepet (Postholm, 2010, s. 87). Glaser mente forskeren skulle ha så lite teoretisk kunnskap for området før han samlet data, mens Strauss og hans nye samarbeidspartner Juliet Corbin mente at det var en fordel å ha teorikunnskap for området før datasamlingen startet. Selv hadde jeg valgt å sette meg inn i forskning på forhånd. Dette mener jeg styrket dataene mine, ettersom jeg var bedre forberedt før jeg gikk inn i feltet, og som tillot et mer systematisk arbeid gjennom studien.

Jeg valgte å ta i bruk kodingsmetodene Strauss og Corbin utviklet gjennom sin forståelse av Grounded theory. Denne metoden bestod av tre faser: *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding* (Postholm, 2010, s. 88). Etter observasjonsnotatene var skrevet ut og begge transkripsjonene var ferdig samlet jeg de viktige dataene og kategorisere dem. Ettersom ulike temaer dukket opp underveis, og ofte flere ganger fra samme kilde var det nødvendig å rydde i kategoriene underveis.

### **7.3.1 Åpen koding**

Jeg startet med åpen koding, hvor jeg gikk nøye inn i datamaterialet og gav de mindre delene egne navn, eller koder. Dette forklarer May Britt Postholm (2010, s. 88) som en god måte å finne ulike fenomener, og gir muligheten for å finne koblinger mellom disse. Jeg ønsket å holde dataen ren, og å utelate egne påvirkninger under arbeidet. Dette hadde jeg i bakhodet under hele bearbeidelsesprosessen. Jeg trakk ut informantenes enkeltuttalelsers betydninger, og gav hver en kode. Flere uttalelser endte opp med samme eller liknende koder, og jeg kunne alt begynne å se kategorier danne seg. Disse noterte jeg ned på papir mens jeg kodet. Gjennom kodingen brukte jeg notater fra observasjonene som en kryssreferanse for informantenes meninger, og som en hjelp for å utfylle det de fortalte om fra de observerte øktene.

### **7.3.2 Aksial koding**

Videre gjorde jeg en *kategorisering*, hvor jeg samlet hver kode i de første foreløpige kategoriene (Postholm, 2010, s. 88-89). I dette steget i den aksiale kodingen fant jeg de mest synlige sammenhengene mellom kodene og på denne måten dannet de felles underkategorier. Siden jeg allerede under den åpne kodingen hadde begynt å se sammenhenger og fellestrekk mellom kodene hadde jeg alt noen kategorier klare. Jeg fant ut underveis i den aksiale kodingen at jeg hadde misforstått prosessen rundt den åpne kodingen, og at jeg derfor ikke hadde gjort et grundig nok arbeid. Jeg bestemte meg derfor for å starte kodingsprosessen helt på nytt. Denne gangen komprimerte jeg hver data enda mer ved å dele den opp i de minste delene jeg kunne. Dette var en svært tidskrevende prosess, men som tillot et mer detaljert innblikk i materialet.

### 7.3.3 Selektiv koding

Etter at alle kodene var lagt i underkategorier igjen brukte jeg selektiv koding for å danne studiens kjerne kategorier, som alle underkategoriene passet innunder (Postholm, 2010, s. 90). Jeg så over kodene igjen, og fant behov for å gjøre nye endringer på noen av underkategoriene. Som et følge av dette var jeg også nødt til å omplassere kodene i underkategoriene eller lage nye for at de skulle passe. Denne bearbeidingen fikk meg til å innse at dataen jeg hadde samlet ikke var så godt rettet mot den originale problemstillingen for studien, som resulterte i at jeg justerte den til den nye problemstillingen «*Hvilke utfordringer og muligheter møter lærere ved å drive uteskole?*» med tilleggsspørsmålet «*Hvordan overkommer erfarne lærere de hindringene som oppstår?*», som dataene i større grad kunne besvare. Under samtale med veilederen min fikk jeg hjelp til å spisse kjerne kategoriene enda mer, slik at de passet enda bedre til den nye problemstillingen. Jeg endte opp med fire nye kjerne kategorier, som krevde en siste forflytting av for at plasseringene skulle passe bedre i skjemaet.

## Del 3

### 8 Presentasjon av empiriske funn

Gjennom analyseprosessen kom jeg frem til de fire kjernekategoriene *planlegging, rammer, resultat av undervisningen og arbeidsmåten uteskole*. Hver av kjernekategoriene representerte underliggende kategorier, og jeg vil trekke frem de empiriske funnene jeg gjorde under bearbeidingen av forskningsdataen for å besvare problemstillingen «*Hvilke utfordringer og muligheter møter lærere ved å drive uteskole?*». Funnene vil jeg videre diskutere i kapittel 9 for å besvare forskningsspørsmålet «*Hvordan overkommer erfarne lærere de hindringene som oppstår?*».

Data og informasjon brukt i denne studien er hentet ut fra intervju med bygdeskolelæreren Lise og byskolelærerne Ole og Mari, som alle er erfarne med å bruke uteskole som undervisningsmetode. Dataen er formet ut fra disse lærernes egne erfaringer og meninger.

#### 8.1 Planlegging

##### *Planlegge i god tid*

Gjennom observasjonene og intervjuene ble det tydeliggjort av alle informantene hvor viktig god planlegging rundt uteundervisningen er. Selve gjennomføringen av timen er ikke nødvendigvis avhengig av å følge planen hundre prosent, men et godt planlagt opplegg gir undervisningen et godt grunnlag og mulighet for en støtte å falle tilbake på til enhver tid. Det kom også tydelig frem fra de tre informantene at å sette uteskole som en fast del i ukeplanen, eller bare å ha en utendørsøkt planlagt i god tid var noe som hjalp dem selv å gjennomføre opplegget, og ikke avlyse fordi andre planer hadde dukket opp.

- Ole - Jo, det er jo det første vi tenker når vi jobber med for eksempel halvårsplaner, årsplaner eller ukeplaner. Sånn sett ser vi på hva vi kan gjøre til noe aktivt eller som er naturlig å legge ut, og som er en selvfølge at vi ikke kan jobbe med inne i et klasserom. Jeg føler at kreativiteten får kjørt seg litt mer da. Vi sitter og grubler på hvordan vi kan gjøre det relevant for alle i klassen og hvordan vi kan få inn stor grad av faglighet og samtidig få inn litt sosialt og emosjonelt samtidig. Men det tror jeg er e

treningsopplegg, hvor jo mer vi gjør det, jo lettere blir det nok. At det blir en rutine på det etter hvert.

En viktig del for informantene med å holde uteundervisning var altså å planlegge godt. Denne delen var ikke overraskende å høre, da dette ofte oppleves som selvsagt. En uventet faktor ved det Ole sa derimot var hvor lenge før selve undervisningstidspunktet han og Mari kunne starte planleggingen, og at den skjedde i flere omganger. Under planlegging ved utarbeiding av halvårs- og årsplaner var det kun tematikken og forslag til aktiviteter som ble lagt frem, mens den detaljerte planleggingen av opplegget skjedde ikke før nærmere tidspunktet de skulle ha undervisningen. Min forståelse av det Ole forklarer er at de allerede under planleggingen av halvårsplaner og årsplaner forsøker å legge inn mål som kan arbeides med ute gjennom året.

Med en så tidlig start på planleggingen, og gjennom det tette samarbeidet med Mari får de begge også muligheten til å planlegge tverrfaglige opplegg sammen. Tidlig planlegging av et opplegg gir et godt grunnlag for den mer detaljerte planleggingen senere. Lærerne kunne derfor gå rett på planleggingen av detaljene når timen nærmet seg. På dette tidspunktet visste de mer nøyaktig akkurat hva elevene hadde arbeidet med tidligere, og derfor hva som kunne arbeides videre med ute. Dette viser til hvorfor lærerne mente det gav mer mening å planlegge detaljene nærmere undervisningstidspunktet. Lise fortalte at hun i starten av planleggingen av hver uteskoleøkt fokuserte på det sosiale, og la derfor vekt på den sosiale kompetansen som minst ett av målene for timen. De andre informantene brukte også denne fremgangsmåten, og de presiserte at det ikke hadde holdt én uteskoleøkt hvor det ikke var samarbeidsoppgaver eller hvor hver elev ikke hadde minst én læringsvenn.

Planlegging i god tid og å sette utendørs undervisningsøkter som en fast del av timeplanen fungerte også som en sikring som informantene laget for seg selv for å gjennomføre utendørs undervisning regelmessig. De forklarte at det var bevisste valg å gjøre det til en fast del av timeplanen, slik at det var lettere å gjennomføre uteundervisning ofte. Dette gjorde det også lettere for elevene å vite om de skulle ta med klær og annet utstyr for å være ute selv om været var dårlig. Som en fast del av planen ville det si at de uansett skulle ut dersom de ikke hadde fått beskjed om noe annet.

### *Planlegge tilpasning for den enkelte elev*

I skolen er det å tilpasse undervisningen for hver enkelt elev en sentral del av planlegging og gjennomføring av en skolehverdag. Noe alle informantene var ganske enige om var at muligheten for tilpasning for hver enkelt elev var mye lettere å gjøre når de holdt uteundervisning. Jeg ble også fortalt at synligheten av tilpasningen ikke er like synlig for de andre elevene når de holder på ute som i klasserommet. Lise fortalte at det er mye mer synlig at elevene arbeider i ulike boksider i klasserommet enn når de er ute og får ulike oppgaver muntlig.

Lise - Når jeg arbeider med titalssystemet ute på asfalten og jeg gir dem oppgaver vet de jo selv hvilket nivå de er på. Da kan jeg be de slippe en ball eller hinke på tallet 15, også skal de hoppe på plusstegnet, og til slutt plusse på tallet 150. Dette regner de i hodet. Også er det kanskje ikke alle som er på det nivået enda, som får andre typer tall. Noen har i begynnelsen av tredjeklasse kommet langt med multiplikasjon i hode, og som synes det er kjempeartig. Da får de multiplikasjonsoppgaver, uten at det blir så synlig i uteaktivitetene. Det blir jo akkurat som å gi de forskjellige sider i matteboka når du tilpasser inne i klasserommet. Jeg vet at noen ikke takler det helt inne i klasserommet, og at de blir redd for at andre skal se de ikke er på samme sted. Men det er veldig viktig at det er mer tilpassing.

Det jeg forstod Lise forklarte her var at ettersom alle elevene får ulike og individuelle oppgaver når de er ute blir det mindre synlig at elevene får ulike vanskelighetsnivåer. Elevene får ikke tildelt en oppgave de må tolke visuelt, og den vil derfor ikke ligge fremme slik at det er mulig for andre å se den. Medelevene kan riktignok høre oppgavene, men ved at det visuelle ikke er til stede får de ikke oppgavene stilt ovenfor hverandre. En annen måte lærerne tilpasset undervisningen var hvordan de satte sammen grupper ved gruppearbeid. Ole og Mari fortalte:

Ole - For eksempel har elever en fysisk skavank eller som du så i dag at noen trenger litt mer tid. Da setter vi dem sammen med den som vi vet er den empatiske, og som hjelper de av gårde, klapper litt og heier litt.

Mari - Eller lar deg svare eller få tid til å komme frem til svaret. Vi jo alle sterke i ulike ting. Som i dag, da de som deltok aktivt i matematikken ikke var de samme som deltok

aktivt i norsken. Så det er jo godt å ha elever med ulike styrker i samme gruppa, som viser at «her er min styrke, her kan jeg bidra litt mer».

Ole - Ja, den som kan fyre bål på gruppa er kanskje ikke den som nødvendigvis får alt riktig på matteprøva, og så videre.

De så at å sette elevene som hang litt faglig etter sammen med elever som viser empati tillater hele gruppen å arbeide i et tempo der alle er med. Det kan fort bli til at de fysisk sterke elevene forbikjør de fysisk svakere på gruppen, slik at de ikke klarer å holde følge. Dette gjelder ikke bare for det fysiske, men også for det faglige. Å balansere gruppene på en måte der alle kommer overens med hverandre, hvor alle hjelper hverandre frem, og hvor alle lar hverandre prøve er derfor en kunst. Og denne kabalen kommer ikke til å gå opp hver gang. En kombinasjon av elever som er faglig svake, men fysisk sterke og motsatt er også en måte å balansere på. Elevene hjelper hverandre på gruppa der de selv er sterke, og får selv hjelp der de er svake.

### **8.1.1 Oppsummering av utfordringer og muligheter:**

Jeg gjorde altså to funn under kjernekategoriene planlegging. Det første funnet var hvor tidlig planleggingen deres startet. Tidlig planlegging gav god mulighet for å innføre uteskolen som en fast del av timeplanen og til å planlegge mål for perioden. Dette gav også mulighet for tidlig planlegging av tverrfaglig arbeid sammen med kolleger, ettersom tematikken ble planlagt samtidig. Det tverrfaglige arbeidet, og arbeidet med det sosiale er et arbeid mot livsmestring og medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 12). Planleggingen gav både lærerne og elevene trygghet rundt at det ble uteskole som planlagt, og på at utstyr alltid skulle medbringes. Fastsettingen av uteskole i timeplanen skapte mer trygghet og forutsigbarhet rundt forberedelser for både elever og lærere (Manger et al., 2013, s. 109). Dette reduserte også nyhetsgapet for elevene, ettersom det aldri var tvil om at opplegget gjennomføres (Fiskum & Husby, 2014, s. 31-32).

Det andre funnet var at informantene opplevde at det var flere muligheter for å tilpasse undervisningen for hver enkeltelev ved uteskole, og at tilpasningen var mindre synlig for andre. Tilpasningen opplevdes derfor også mindre stigmatiserende ovenfor de som trengte det. Ved å kunne kombinere elevens faglige og fysiske styrker og svakheter hadde informantene flere muligheter for å danne fungerende samarbeidsgrupper. Gjennom tilpasning



av undervisningen ved at eleven jobber sammen med medelever dannes et sosialt fellesskap hvor elevene lærer å samarbeide og hjelpe hverandre (Imsen, 2014, s. 246; Manger et al., 2013, s. 196). Dette kan også sees i lys av Vygotskijs proksimale utviklingszone, ettersom læreren legger til rette for at eleven skal kunne nå lenger enn han eller hun selv ville gjort uten hjelp (Vygotskij, 2001, s. 14-15).

## **8.2 Rammer**

### *Faste områder – lettere å danne rutiner*

Under intervjuene kom det frem at begge skolene har områder ute som er laget spesifikt for uteundervisning. Disse fungerer som faste uteplasser, og benyttes ofte av hele skolen. Like ved bygdeskolen var det laget et uteområde ved en skogkant med bål plass som Lise ofte tok elevene med til. Plassen lå slik til at skogen kunne fungere som en skjerm, og ta imot det verste av vinden. Elevene har selv vært med på å lage uteplassen. Byskolen har tilgang til flere uteplasser som er kartlagt med GPS-koordinater. Ett av deres steder er et eget uteklasserom som er bygget i et naust nede ved fjæra. De har et område rett utenfor naustet som egner seg godt til undervisning, og skulle det bli dårlig vær kan de bare trekke inn i naustet for ly. Ole og Mari fortalte at de hadde utformet egne grenser for hver enkelt uteplass som elevene skulle holde seg innenfor, og spesielle regler som skulle bidra til å øke sikkerheten mens de oppholdt seg der, slik som å ikke gå for nærme en høy fjellkant eller for nærme elva.

### *Årstider*

Alle informantene var selv fornøyd med hyppigheten de holdt uteundervisning gjennom året, men med ett felles unntak. De fortalte at de ikke var like mye ute i vinterperioden som ved høst- og vårperioden. De synes det er lettere å kunne ta uteundervisningen spontant på høsten og våren, ettersom det kreves mindre krav til klær og utstyr fra elevenes side. Om vinteren er de avhengige av gode nok klær til å oppholde seg ute over en lengre tid, noe som flere elever ikke alltid har medbragt. Ved eventuelt spontane opplegg om vinteren vil ikke utstyr utenom passende uteklær kreves, men ved planlagte opplegg kan de være avhengig av annet utstyr som ski og klesskift. Klare beskjeder hjem om utstyrskrav for timen har hjulpet informantene å sørge for at alle har med alt som trengs:

Ole - Vi har brukt mye av foreldremøtene til å snakke om dette ofte, i forhold til bekledning og at ting må være på stell når vi drar ut. Det kan være en ulempe når Per og Kari har latt være å pakke ski. De har ikke ski og saboterer litt på den måten, og da får vi litt utfordringer. Så vi kommuniserer ut til foreldre at «sånn gjør vi det, og da forventer vi at utstyr skal være på plass», og da sender vi ut mail og Transponder (program for skole-hjem-kommunikasjon) og informerer om dette. Stort sett så har det gått veldig greit. Det har vært litt trange skisko iblant, men det er helt vanlig.

Kommunikasjon er nøkkelen for å få til uteundervisning, spesielt på vinterstid. Ole forklarte videre at utstyret ikke trengte å koste mye, med tanke på familier med dårlig økonomi. Han og Mari hadde vært behjelpelig flere ganger med forslag til hvor foreldre kan kjøpe brukte og billige klær og ski, slik at barnet deres også hadde dette på plass til skidager på skolen. Lærerne krevde ikke at annet utstyr enn dette skulle være på plass.

Årstiden spiller altså en rolle for hvor ofte lærerne planlegger uteskole. Om vinteren gjennomføres uteskole i mindre grad spontant, sammenlignet med om høsten og våren. Mari fortalte at det ofte ikke er så mye jobb å flytte et innendørs opplegg ut, og at det derfor tillater å gjennomføre spontan uteundervisning med de fleste opplegg. Vintersesongen begrenser også ofte hvor uteundervisningen finner sted. Lise fortalte at store snømengder kunne gjøre uteskoletimer lite hensiktsmessig dersom hun skulle ha en 45 minutters økt på en av de faste undervisningsområdene:

Lise - Sånn som nå når vi skulle være ute i bare tre kvarter, så går det fort et kvarter bare til informasjon. Jeg tenkte derfor det ble for langt å gå bort på jordet. Vi har et jorde bak her som er kjempefint til uteundervisning, men nå som det er så veldig mye snø, så kunne det blitt mye grynning (vassing i snø).

Ut fra denne ytringen forstår jeg at snøen legger begrensninger for tiden klassen har for transport til enkelte områder. Jordet som Lise snakket om ligger ikke mer enn 100 meter unna skolen. Denne avstanden tar kort tid å traversere om høsten og våren, men om vinteren er mesteparten av avstanden ofte dekket av et tykt snølag, og vil kreve mer tid å. Alle informantene fortalte at de derfor bruker skolegården oftere som læringsarena på vinterstid, hvor mesteparten er måket vekk, men fortsatt ligger tilgjengelig som ressurs. Lise benytter seg gjerne av snøen til å undervise om areal og omkrets, og muligheten for å trække opp

figurer i lag med elevene. Videre diskuterer hun med elevene hvordan utregningen gjøres, og hun demonstrerer ved hjelp av de opptråkkede figurene.

### *Kontaktlærer og relasjonsbygging*

Under intervjuet spurte jeg informantene om de trodde det å være kontaktlærer er en fordel ved uteundervisning. Ole og Mari mente det er en tydelig fordel, ettersom man kan legge opp timene som man selv ønsker. Ole sa han kunne flytte en engelsktime fra den ene uken og lage en dobbeltøkt uken etterpå så han kunne ha en dobbeltøkt med matematikk dersom han ønsket det. Selvfølgelig måtte timeantallet overholdes, men flytting og bytting på timene gir bedre mulighet for planleggingen av ønskede undervisningsøkter. Mari la til at å bare være timelærer ikke er en hindring for å gjennomføre like god uteundervisning:

Mari - Fordelen er jo hvis man klarer å samle noen lærere på et trinn, så er det noen som kjenner elevene godt. Det er en fordel. Det er dumt hvis du har bare en halvtime eller en time i uka på hvert trinn og så skal ut, fordi det er vanskeligere å samle flokken ute hvis man ikke kjenner de så godt.

Mari fortalte videre at man som timelærer bør innlede et samarbeid med noen av de andre lærerne som har klassen, som kjenner dem godt slik at det er mulig å slå sammen timer og ha tverrfaglige økter utendørs. Ole og Mari, som er kontaktlærere for hver sin klasse på samme trinn, slår sammen øktene sine ofte. De fortalte at fordelene med å være kontaktlærer er at de får tilgang til førstehåndsinformasjon rundt hver elev. Lise fortalte at hun liker å arbeide som om hun er kontaktlærer for klassen hun underviser, selv om hun ikke er det. Hun rydder opp i situasjoner som oppstår mellom elever med en gang, og forteller klassens kontaktlærer det ansikt til ansikt etterpå. Det faller henne mer naturlig enn å skrive på en lapp og overlate problemet til kontaktlæreren. Hun forklarte at tett kommunikasjon med elevene med en gang gir en bedre forutsetning for relasjonsbygging. Hun presiserte videre at en bedre relasjon med eleven gir et bedre grunnlag for å tilpasse undervisningen for den eleven, ettersom du får et bedre innsyn i hva eleven trenger. Alle informantene sa at elevene åpner seg lettere for dem når de er ute, og at de da lettere snakker om personlige ting. Elevene elsker å fortelle hva de har gjort eller skal gjøre når de kommer hjem. Uten resonnerende vegger, og med naturens egne lyder rundt får man en mer privat samtale med mindre risiko for uønskede lyttere. Dette kan bidra til lettere relasjonsbygging enn inne i klasserommet.

### *Skolene tilrettelegger*

En av mine interesser under studien var å finne ut hvor mye skolen arbeider med uteskole som undervisningsmetode. Begge skolene var som tidligere nevnt med og deltok i prosjektet Læring i friluft (se kap. 5.2). Ved å delta i dette prosjektet forplikter skolen seg til å følge noen satte retningslinjer og mål.

Ole - Vi har jo en handlingsplan her på skolen. Etter vi har sagt ja til å delta i Læring i friluft så har vi utarbeidet en handlingsplan, og den er jo egentlig et nesten forpliktende dokument som sier litt hvordan vi ideelt sett skal jobbe. Når den ble nedfelt følte vi vel at det ble et større fokus på både fysisk aktiv læring, og på det å tørre å gjennomføre all læring utendørs. Så må jeg si at jeg ser flere av kollegene som trekker litt utendørs og tør å holde på litt, utenfor sitt eget klasserom. Men det er en sånn lang prosess. Det er ikke gjort etter tre år, det kan ta mange, mange år før den sitter i ryggraden til skolen.

Ole og Mari var enige i at uteskole ikke ble arbeidet ofte nok med i fellesmøter. De følte de ofte var nødt til å minne om handlingsplanen for at den skulle bli tema igjen på møter. Hos Lise var det veldig periodevis som skolen arbeidet med uteskole, men hun syntes ikke det var ofte nok. Bygdeskolen følte veldig på tidspresset for å rekke arbeid med andre tema. Hun forklarte at det var steinhard prioritering i fellestiden. Begge skolene opplevde likevel en økning av antall kollegaer som tok med elevene ut etter at de hadde arbeidet med uteskole i lærernes fellestid. Flere søkte råd rundt utendørsundervisningen. Alle informantene var tydelige på at skolens medlemskap i det lokale friluftsrådet og deltagelsen i Læring i friluft hadde vært til stor hjelp for å øke bevisstheten blant lærerne rundt uteskole som en formålsrettet måte å undervise på. Trenden med uteskole forsvant dessverre gradvis igjen når mellomrommet ble for stort mellom gangene uteskole var tema i fellestiden. Alle informantene mente at uteskole ikke arbeides ofte nok med som det burde i lærernes fellestid, til tross for deltagelsen i Læring i friluft.

### *Ressursbruk*

Tilgangen på læremidler var mangelfull ved begge skolene når det kom til uteskole. Ved begge skolene fortalte informantene at de oftest var avhengige av å lage læremidlene selv, ettersom skolenes midler ikke var tilstrekkelige til innkjøp av slikt utstyr. At lærere ser seg

nødt til å lage egne læremidler og ressurser var ikke en overraskende ting å høre. Det er heller ikke uvanlig at hver enkelt lærer lagrer oppleggene sine til senere bruk, men etter at skolen ble medlem friluftsrådet lagde lærerne en felles ressursbank hvor alle legger inn læringsressurser og undervisningsopplegg for uteskole.

Mari - Men jeg tenker i mine fag da, i realfag og matematikken stort sett, at den største forskjellen er læremidler. Med en gang vi skal gjøre noe ute så må man basere seg på å lage eller kjøpe det selv, fordi at skolen ikke har ressurser til å bidra så mye. Så derfor så har vi laget et eget «friluftstrom» (bank), der vi deler ting vi lager eller får tak i, for i skolen i dag må man være veldig kreativ. Man kjøper ikke bokstavkort. Man sitter og klipper ut tusen bokstaver og laminerer dem. Det er faktisk på det nivået.

Denne ressursbanken gir god mulighet for å dele opplegg med kollegaer som trenger input av idéer for å komme seg ut, både rundt didaktiske fremgangsmåter og for å implementere naturens ressurser i undervisningen. Ikke bare har de som trenger inputen tilgang til mange gode opplegg, men alle i kollegiet kan legge til opplegg de mener er gode. I stedet for å lete etter spesifikke opplegg hos ulike personer kan det heller hentes hvor alle har tilgang til det. Lise liker å utnytte naturressursene for det de er verd når hun underviser ute, og bruker for eksempel snø til å merke opp et område istedenfor for eksempel kjegler. Jeg observerte henne undervise matematikk under hennes økt, og hvordan hun viste og forklarte figurer og begreper ved hjelp av snøen. Lise presiserte i intervjuet at det ligger mye ressurser tilgjengelig utendørs. Hun fortalte også at hun liker å bruke terrenget som en arena for konkurransebaserte opplegg, for eksempel i en bakke med et klatretau festet øverst. Elevene må klatre opp for å lese et spørsmål, og ned igjen for å besvare. Eksemplene viser hvordan hun på den ene siden bruker naturgitte ressurser i undervisningen, mens på den andre siden legger til rette for fysisk aktivitet uten nødvendigvis å benytte naturgitte forutsetninger.

### **8.2.1 Oppsummering av utfordringer og muligheter:**

Under kjernekategori rammer gjorde jeg studiens tredje, fjerde og femte funn. Studiens tredje funn var at det er en tydelig nedgang i bruken av uteskole som undervisningsmetode på vinterstid. Mye snø, og behov for mer utstyr krever god kommunikasjon med hjemmet. Til tross for at skolene har uteplasser som bidrar med ly for vær og vind byr snømengdene på problemer for transporten dit ved korte økter. Dette så lærerne på som et hinder for å gjennomføre en hensiktsmessig økt utendørs. Tydelig kommunikasjon med hjemmet om

forventningene de har om at utstyr skal være på plass har likevel hjulpet informantene når de skal ut. Informantene planlegger undervisningen oftere ut i skolegården på vinterstid. Dette krever ikke mye forflytning, og de slipper problemer med tid til transport.

Det fjerde funnet var at uteskole gir læreren en god arena for å bygge relasjoner til elevene. Å være kontaktlærer gir en fordel når man planlegger og holder uteundervisning, men en faglærer kan få til det samme gjennom gode relasjoner til elevene. Elevene har en større forutsetning for å åpne seg mer for læreren når de er ute, og dele personlige dilemmaer eller bare planene for helgen. Et tettere forhold til elevene vil kunne øke tillitten til læreren, og dermed gi en bedre forutsetning for relasjonsbygging (Manger et al., 2013, s. 85-86).

Studiens femte funn var at skolens medlemskap i det lokale friluftsrådet syntes å være en god strategi for å øke uteskolebruken blant hele kollegiet. Det ble utviklet handlingsplaner som sammen med en ytre forpliktelse skulle sørge for jevnlig bruk av arbeidsmetoden, og prosjektet Læring i friluft har hjulpet dem med å bruke uteskole mer formålsrettet (Friluftsrådernes Landsforbund, u.å). Etter arbeid med uteskole som tema i lærernes fellestid var det mange som planla de neste undervisningene ut, men store opphold mellom dette arbeidet i fellestiden førte derimot til en nedgang igjen. Dette viser derfor behov for et regelmessig arbeid med temaet. Til bistand for å vekke kollegenes interesse har lærerne også laget ressursbanker som gir mulighet for idédeling, inspirasjonskilder og gjenbruk av gode uteskoleopplegg. Gjenbruken av tidligere opplegg gir mulighet for å frigjøre mer tid med tanke på planlegging, og idédelingen rundt bruk av naturens ressurser kan bidra til å gi undervisningen et mer hensiktsmessig formål.

### **8.3 Resultater av uteundervisning**

#### *Resultater av bedre tilpasning for den enkelte elev*

Ved spørsmål rundt tilpasset opplæring under intervjuet uttrykte informantene at de syntes det var lettere å tilpasse undervisningen til hver enkelt elevs nivå når de hadde uteskole. I klasseromssituasjonene med en felles bok får alle elevene gjerne samme oppgaver, mens ved en uteaktivitet, der mesteparten av undervisningen foregår muntlig vil det være lettere for læreren å variere vanskelighetsgraden på spørsmål og oppgaver for den enkelte elev. Over tid hadde lærerne selv følt at de var blitt mer erfarne på tilpasning i en slik

undervisningssituasjon, og de følte det var lettere nå å gjøre en slik tilpasning enn de første årene som lærere. De fortalte videre at de elevene som ikke klarte å sitte i ro i klasserommet ofte fulgte bedre med i uteundervisningen. Det finnes selvfølgelig unntak hvor elever som ikke klarer å følge med i klasserommet heller ikke klarer det ute, men som oftest kommer uroen mindre til syne når klassen er ute. Noen elever kunne også føle det kaotisk å gå ut, og foretrakk heller å sitte inne med arbeidsboken. Alle informantene syntes å være enige i at uroen ikke kom like godt til syne ved utendørsundervisning, og at elevenes konsentrasjonsevne jevnt over var bedre. Dette var noe som også gjorde at informantene så et økt læringsutbytte i uteøktene enn i den vanlige klasseromsundervisningen.

Informantene nevnte også at de så en økning i glede hos elevene når de holdt undervisningen ute, og at det kom ønsker fra elevene selv om å ha mer uteundervisning. De kunne alle meddele at også de opplevde mer glede i arbeid sitt når de holdt uteundervisning. Mari fortalte at når de ber elevene om ønsker for arbeidsmåter sier de alltid at de ønsker å arbeide med temaer på en praktisk måte. Som et resultat av at uroen er mindre synlig, og elevene får lov til å bevege seg rundt, var flere av dem mer deltagende enn i en vanlig klasseromssituasjon. Læring i bevegelse ser ut til å være en metode som treffer flere av elevene enn å det å sitte i ro i lengre tid.

#### *Viktigst å være i fysisk aktivitet*

Det kom frem fra informantene at de ikke mente at den viktigste delen med uteskole var at elevene var utendørs, men at de var i bevegelse. Bruk av naturen og omgivelsene rundt er en god måte å lære på, men de så det som viktigere å lære mens de var i bevegelse. For Ole og Mari, som hadde større problemer med værforholdene grunnet skolens plassering, spesielt på vinterstid, mente at de med fordel godt kunne flytte undervisningsopplegget inn i idrettshallen ved siden av skolen dersom været ble for voldsomt:

Ole - Da trekker vi oftere inn i hallen. Men det er jo klart, vi har jo skiaktiviteter og sånne ting som man legger inn læring i, men hyppigheten av utendørs skole det er kanskje størst på høsten og våren ja.

Mari - Og det er derfor vi også valgte å snu litt på det, og ikke bare tenke Læring i friluft, men tenke læring i friluft og læring gjennom fysisk aktivitet.

Ole - Det tror jeg var et lurt grep egentlig. Å ufarliggjøre begrepet uteskole, og å få vekk tankene de har om at «å nei, nå må jeg ut og fyre bål og lage lavvo og hogge i skogen». For det er ikke det som er meningen. Å tydeliggjøre viktigheten av en lav terskel for å teste ut alt som ikke er i klasserommet egentlig.

Mari - Ja, og for oss som har idrettshallen, så er det egentlig de samme aktivitetene du kan gjøre inne i den når det er skikkelig ruskevær som vi ellers ville gjort ute. Så da er terskelen lavere for å kunne gå dit og gjøre noen læringsaktiviteter.

For Lise skulle det litt mer til enn sterk vind til for å flytte undervisningen inn, men hun kunne også trekke inn i skolens gymsal dersom hun skulle bli overrasket av dårlig vær. I slike situasjoner, hvor undervisning ute ikke var gjennomførbar, var det fortsatt mulig å holde opplegget inne i gymsalen for at elevene skulle lære mens de var i bevegelse. Det var det som var viktig ifølge Lise. Ut fra å endre fokuset fra «Læring i friluft» til «Læring i fysisk aktivitet» ønsket informantene altså å tydeliggjøre for de som ennå ikke våget seg ut at man ikke trenger å dra ut og fyre opp bål og ha planlagt en hel turdag for å ha uteskole. De ville tydeliggjøre betydningen av å ha opplegg med lav terskel hvor elevene var i bevegelse

### **8.3.1 Oppsummering av muligheter:**

Under kjernekategoriresultatene av uteundervisning gjorde jeg studiens sjette funn, som dreier seg rundt resultatene av tilpasset undervisning ved uteskole. Bare å legge undervisningen ut gjorde at elevene som er urolige i klasserommet ofte fulgte lettere med, da energien fikk et naturlig utløp av at de var i bevegelse ute. Som resultat av å den bedre tilpasningen opplever informantene mindre uro blant elevene ved utendørsundervisning, og bedre konsentrasjon og læringsutbytte i disse øktene. Elevene viste også økt glede i uteundervisningen, og uttrykte at de ønsket å ha mer praktisk arbeid når informantene spurte dem hvordan de ønsket å arbeide. Dette bekrefter forskningen ved Swansea University om økt glede hos barn, og også lærerne ved uteundervisning (Marchant, et al., 2019). Den overordnede delen av læreplanen (2019, s. 7) sier elevene skal lære å se naturen som en kilde til glede, hvilket lærernes ytringer viste til at kom av seg selv ved læring gjennom kroppen og sansene (A. Berg, 2009, s. 126). Informantene hadde gjennom egne erfaringer kommet frem til viktigere å tenke «Læring i fysisk aktivitet» enn at undervisningen måtte holdes utendørs. Kunnskapen har flere knagger å hekte seg på mens elevene er i fysisk aktivitet, og bruker alle sansene til å registrere nye inntrykk, hvilket følger den nevrofysiologiske forklaringsmodellen



(Jordet, 2010, s. 43; U. Berg & P.E. Mjaavatt, 2009, s. 50). Informantene tydeliggjorde at det derfor ikke alltid var behov for å gå ut for å lære i fysisk aktivitet, noe som kan være en måte å senke terskelen blant lærere for å trekke undervisningen ut av klasserommet.

## 8.4 Arbeidsformen uteskole

### *Uvitenhet og manglende erfaringer som hinder*

Flere ganger i samtale med lærere på universitetet har mine medstudenter og jeg fått høre at uteskole som undervisningsmetode ikke blir benyttet i så stor grad som den burde.

Informantene i min studie mente at personlige preferanser spiller en stor rolle for hvor mye hver enkeltlærer tar i bruk uteskole som undervisningsmetode. Noen lærere liker godt å gå ut i naturen og holde på ute, mens andre liker bedre å holde seg innendørs.

Ole - Nei, kanskje det er en sånn myte, eller at man må være veldig god på det. Å liksom være en type Lars Monsen-produkt for å kunne gjøre det her.

Frykten for at det man prøver på ikke skal være bra nok var noe alle informantene mente kunne holde igjen flere lærere, og at mange kanskje er redde for å feile. Ole og Mari forklarte at lærere kan ha en formening om at undervisningen må bestå av enestående opplegg som varer en hel økt, til og med ved uteskole. Frykten for en mislykket gjennomføring av opplegget kan skape en terskel som mange ikke kommer over. Lærere kan forvente for mye av seg selv fra starten av. Et godt råd fra informantene var å gå frem med små steg av gangen, og ikke planlegg så mye i starten. Sett små mål, og kanskje ikke trekk inn noe faglig med en gang. Først må elevene venns til å være ute og til å følge de reglene som blir satt opp for når de har uteskole. En god idé er at elevene er med på å lage reglene selv. Fokuser på det sosiale de første gangene, og når elevene er vant med reglene som skal følges og konseptet, kan du gradvis innføre det faglige. Hvor lang tid du må bruke på å vende elevene til metoden varierer fra klasse til klasse, da noen aksepterer den raskere enn andre. Ole fortsatte med:

Ole - Og at man tenker at det er så vanskelig å finne på ting utenfor klasserommet, men det handler om å teste ut litt, prøve og feile litt. Og vi har prøvd og feila en del vi også altså. Og vi har testet ut en del også, når vi ser noe vi gjør har en god effekt. Så derfor ønsker vi å fortsette med det.

Nøkkelen for å lykkes med uteundervisning er altså ikke bare å hoppe i det, men å gjøre det flere ganger, og tørre å feile litt iblant. Ole fortalte at han fortsatt feiler og lærer av det, så selv om man er en erfaren lærer må man regne med at det oppstår uforutsette situasjoner som man enten ikke har forberedt seg på, eller opplegget faller helt fra hverandre. I slike situasjoner kan det være greit å ha et back-upopplegg for hånden, slik at læreren har noe annet å gå over til dersom noe ikke skulle fungere i det heletatt.

*Uteskole = pedagogisk opplegg*

Det har lenge vært en diskusjon for hva Uteskole-begrepet faktisk innebærer, og for informantene var det ikke alltid like klart for deres del heller. Med årene har de hatt ulike oppfatninger for nettopp hvordan uteskole skulle gjennomføres, og hva uteskolen skulle inneholde. Det var ikke før de senere årene at det var blitt mer fokus på det didaktiske, noe som det virker som informantene har fulgt i stor grad. Lise fortalte:

Lise - Uteskole-begrepet har nok endret seg i mitt hode fra jeg startet som lærer til nå. Mange av oss (lærere) tenkte tidligere at man skulle være ute en hel dag ved uteskole, og at vi skulle gå tur og grille. Kanskje man dro på klassesetur. Mens de siste årene, og spesielt etter jeg tok studiet rundt matematikk og uteskole, har jeg personlig vært mye flinkere og brukt det i enkelttimer, og dobbelttimer, bare som økt. Og når du ser hvis ungene har en dårlig dag på skolen eller noe sånt, så tar vi undervisningen ute. Du har litt å spille på, litt opplegg som er ferdig og som du kan bruke. Så i mitt hode er ikke uteskole at du må være ute hele dagen på tur. Nei, for meg er det det pedagogiske veldig viktig å få inn i uteskolen, å ha med læring eller faglig læring.

Denne progresjonen av forståelsen av uteskolebegrepet delte hun med Ole og Mari, da de også fortalte at de først hadde hele turdager, til de i de senere årene brukte det mer for enkelttimer og ikke trengte å fyre opp bål hver gang. Nå blir uteskole sett mer på som en arbeidsmetode, og som et supplement til klasseromsundervisningen, hvor det temaet som arbeides med inne blir bragt med ut og arbeidet med videre ved bruk av sansene. Etter å ha pratet om at uteskole skal inneholde pedagogisk opplegg problematiserte likevel Lise forholdet mellom frilek og uteskole. Hun fortalte at frilek også kunne være basert på bestemte rammer, hvilket på denne måten kunne bety at frilek også kunne være uteskole. Dette reiser en diskusjon om hvorvidt frilek faktisk er uteskole eller ikke, og som jeg vil gå dypere inn på i diskusjonen.

### *Ingen store forskjeller*

Da jeg gikk inn i feltet forventet jeg å finne store forskjeller mellom bygdeskolelærerens og byskolelærernes bruk av uteskole. På grunn av forskjellene på skolenes beliggenheter og ulik tilgjengelighet på natur i skolenes nærområde var min forventning at naturen ikke ble brukt like mye som læringsarena av Ole og Mari som Lise gjorde. Bygdeskolen hadde skog og jorder i umiddelbar nærhet, som var disponibelt som læringsarena når enn lærerne måtte ønske. Byskolens beliggenhet var i et mer bebygget område, men hadde fortsatt tilgang til et godt utvalg områder til rådighet for uteskole. Det krevde bare litt mer tid å komme seg dit. Ole og Mari la ofte opp til lengre økter ute, slik at de hadde mer tid tilgjengelig for forflytning til og fra valgt uteområde. På grunn av mine antagelser for ulik tilgang til brukbare uteområder antok jeg at interessen for å ha uteskole generelt ville være forskjellig mellom lærerne. Det skulle derimot vise seg at det ikke var noen merkbar forskjell. Alle informantene følte de benyttet uteskole som undervisningsmetode ofte, og var fornøyd med mengden i forhold til tiden de hadde tilgjengelig. Til tross for at de var fornøyde ønsket informantene likevel at det var mulighet for mer uteskole, ettersom de ser hvor mye mer interesserte elevene er når den arbeidsmetoden brukes. Den tydeligste forskjellen jeg fant var at Ole og Mari så lettere på å flytte opplegg inn i idrettshallen ved siden av skolen enn hva Lise gjorde. Deres grunn til å trekke oftere inn er skolens værutsatte plassering, som jeg i 8.3 redegjorde for.

#### **8.4.1 Oppsummering av utfordringer og muligheter:**

Den siste kjerne-kategorien arbeidsmåten uteskole utgjorde de to siste funnene i studien. Det syvende funnet omhandlet hva informantene så for seg holdt igjen flere lærere fra å bruke mer uteskole. Frykt for å feile, og å ikke ha fått til tidligere opplegg slik som ønsket, kan gjøre at flere lar være å planlegge ut igjen. Høye forventninger til seg selv som de ikke klarer å oppfylle setter kanskje stopper for mange. Informantene fortalte at det derfor er viktig å ikke stille for høye forventninger til seg selv og klassen i starten, men heller starte med å venne klassen til å være ute og følge regler som blir avtalt på forhånd. Det er ikke behov for at læreren selv er en utendørsfantast. Videre kan en gradvis innføring av faglig arbeid danne den endelige formen man ønsker i uteøktene. Den moderne uteskolen fungerer mer som et supplement til den tradisjonelle klasseromsundervisningen, hvilket også trekker inn John Deweys teori om at den teoretiske undervisningen skulle suppleres med praktisk tilnærming

av kunnskap (Jordet, 2010, s. 126). Det virket som en felles forståelse blant informantene at uteskole er en arbeidsmetode, og skal inneholde et pedagogisk opplegg. De deler derfor forståelse av begrepet med Arne N. Jordet, og hans modell av hva som kjennetegner uteskole (Jordet, 2010, s. 34-35). Til tross for denne felles forståelsen ble det likevel satt spørsmålsteget ved om frilek også gikk for å være uteskole

Det åttende og siste funnet jeg gjorde var i forhold til forventningene jeg hadde om forskjeller mellom bygde- og byskolelæreres bruk av uteskole som arbeidsmåte. Det skulle vise seg at jeg ikke fant noen store forskjeller på dette, bortsett fra at byskolelærerne etter min tolkning av den gitte forklaringen flyttet undervisningen inn lettere når det oppstår uvær og sterk vind. Likevel mener jeg alle lærerne i utgangspunktet planla uteskole tilsynelatende like hyppig. Til tross for at naturen ikke lå i umiddelbar nærhet løste Ole og Mari dette ved å planlegge lengre uteskoleøkter når de ønsket å dra til disse områdene. Mulighetene for uteskolebruken var tilsynelatende like store, da det var planleggingen som uansett tillot utføringen på begge skolene.

## **8.5 Oppsummering**

Jeg har nå presentert åtte funn som jeg gjorde igjennom analysen av studiens empiri. Funnene representerer ikke en fasit på hvordan utendørsundervisning skal holdes, eller hva som er de rette handlingmåtene å håndtere ulike situasjoner tilknyttet uteskole på. De vil istedenfor kunne brukes som støtte eller veiledende tekst av andre lærere for refleksjon eller planlegging av uteskolebruken ved deres skoler.

## 9 Diskusjon

I kapittel 8 presenterte jeg studiens empiriske funn under kjernekategoriene planlegging, rammer, resultater av uteundervisning og arbeidsmåten uteskole. Funnene gir utgangspunkt for flere diskusjoner. I diskusjonen som følger er hensikten å bygge videre på funnene etter inspirasjon fra Grounded theory, og diskutere noen mulige svar på forskningsspørsmålet *Hvordan overkommer erfarne lærere de hindringene som oppstår?* (Glaser & Strauss, hentet fra Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101-102; Postholm, 2010, s. 87) Rekkefølgen jeg diskuterer de ulike funnene i er avgjort etter funnernes tematikk og sammenheng med hverandre. På grunn av dette vil jeg derfor ikke diskutere dem i den rekkefølgen de ble presentert i forrige kapittel. Jeg vil starte med en didaktisk diskusjon om undervisning og organisering av undervisningen. Denne diskusjonen vil ta for seg flesteparten av studiens funn. Deretter vil jeg gå over til en metadiskusjon om begrepet og idégrunnlaget for uteskole.

### 9.1 Undervisning og organisering av undervisning

Det første funnet viste at gode rutiner og en god struktur er en forutsetning for elevenes opplevelse av trygghet i undervisningen. Dette er i tråd med det Manger m.fl. (2013, s. 108-109) forklarer om hvordan lærere kan etablere trygghet i klasserommet. Dette sørget informantene for tidlig ved å planlegge uteskolen alt ved utarbeidingen av halvårsplanene og årsplanen, og ved å innføre uteskolen som en fast del av ukeplanen. Den tidlige planleggingen danner grunnlag for gode rutiner og struktur i undervisningen. Dårlig vær kan gjøre det lettere for lærere å avlyse uteskolen, dersom uteskole ikke er en fast i planen. Å innføre uteskolen som en fast del av ukeplanen gir en forutsigbarhet for både elevene og læreren om at uteskole er undervisningsformen uansett vær (Manger et al., 2013, s. 108-109). Tydelighet rundt dette gjør at elevene følger faste rammer, som videre hjelper dem å utvikle en god indre struktur (Manger et al., 2013, s. 109). Dette er med på å bidra til at elevenes arbeidsinnsats kan forbedres. Jeg mener derfor at forutsigbarheten og tydeligheten rundt hvordan dagen blir, vil bidra til at elevene opplever at de har et trygt læringsmiljø, hvilket kan gi bedre forutsetninger for elevenes læringsutbytte. I tillegg vil ulike klasser trenge ulik tid til å venne seg til nye arbeidsmåter, slik som uteskole. Oppretting av regler og rutiner for den nye arbeidsmetoden vil være viktig for å denne en god struktur og få resultater av undervisningen (Manger et al., 2013, s. 108-109).

Skulle uteskolen derimot ikke være en fast del av ukeplanen, men heller bare bli benyttet som en arbeidsmåte som læreren bestemmer seg for å bruke mer spontant, ser jeg for meg at den også raskt kan avlyses, sammenlignet med om den var en fast del av planen. Jeg har fått inntrykk av at forbehold om godt vær eller at alle har med utstyr ofte kan være en forutsetning for at enkelttilfeller av uteskole på timeplanene skal gjennomføres. Denne uregelmessigheten i ukeplanen kan gjøre at flere foreldre ikke har fått med seg eller husker å hjelpe elevene finne utstyr den dagen, hvilket kan resultere i mangel på medbragt utstyr. Uteskole som fast del av ukeplanen vil ikke komme som noen overraskelse, og da heller ikke behovet for ekstra utstyr. Som fast del av ukeplanen kan ikke værforhold settes som forutsetning for gjennomføring, ettersom dårlig vær over en lengre periode ville kunne medføre at uteskolen ikke gjennomføres som fast likevel.

Det tredje funnet viste at vinteren begrenset lærernes uteskolebruk på grunn av mye snø og dårlig vær. Bedre tid og planlegging gjorde likevel at bruk av uteområdene kunne gjennomføres, og tydeliggjøring ovenfor elevene om at det krevde en effektiv vandring for å rekke frem i god tid etablerer forutsigbarhet for elevene (Fiskum & Husby, 2014, s. 32). Skolegården var en lett tilgjengelig arena på vinterstid. Det er en arena som elevene kjenner godt, og som ikke krever at de må bli kjent med et nytt område (Fiskum & Husby, 2014, s. 32). Denne strategien vil være en god måte for flere lærere for å trekke ut på vinteren også, og elevenes kjennskap til området tillater kortere tid til å bli kjent med området undervisningen skal foregå på. Dette kan være med på å øke forekomsten av uteundervisning om vinteren på flere skoler.

Arbeidet med uteskole i lærernes fellestid var ikke hyppig nok ifølge informantene i skolen. Funn 5 viste til at innmeldingen av skolen i det lokale friluftsrådet hadde gitt en økning i bruken av uteskole i fellestidene. Det kan hende et mer regelmessig arbeid med uteskole som tema ville resultert i en mer stabil bruk av arbeidsmetoden. Etter hva jeg forstår er det flere lærere som fortsatt ser på uteskole som turgåing, og ikke som en arbeidsmetode. Gjennom arbeid med å finne en felles forståelse av uteskolebegrepet i kollegiet kan skolen gjøre en tettere oppfølging av handlingsplanen som skolene utarbeidet, kunne fått det til å «sitte i ryggraden» til skolen raskere. For å danne fellesforståelsen kan kollegiet arbeide med hva jeg velger å kalle *uteskolens hvorfor, hva og hvordan*, etter de tre grunnspørsmålene for å danne

didaktikkens egenverden og kombinere disse med uteskole som metode (Pettersen, 2005, s. 40-43).

Uteskolens hvorfor, hva og hvordan vil være med på å tydeliggjøre formålet med å gjennomføre det didaktiske opplegget i uteskolen. På lik linje som med didaktikkens hvorfor skal uteskolens hvorfor forklare intensjonen med undervisningen utendørs (Pettersen, 2005, s. 41). Etter Jordets første og andre kjennetegn på uteskole skal undervisningen foregå i skolens nærmiljø, gi muligheter for «hands-on»-aktiviteter, og omgivelsene skal fungere som kunnskapskilder, eller som Læring i friluft kaller det, «å lære om virkeligheten i virkeligheten» (Friluftsrådenes Landsforbund, u.å; Jordet, 2010, s. 38-39). I tillegg til læringsmålene som skal oppnås utgjør dette uteskolens formål.

Uteskolens hva belyses av hvilke sosiale metoder og mål som brukes for å nå det endelige læringsmålet (Imsen, 2016, s. 164; Pettersen, 2005, s. 41-42). Uteskole er en sosial arbeidsmetode, noe Jordets syvende kjennetegn, og bygger på sosiokulturell læringsteori (Jordet, 2010, s. 44-45; Manger et al., 2013, s. 196; Vygotskij, 2001, s. 14-15). I tillegg til læringsmål fra læreplanen er derfor sosiale mål ønskelig å arbeide mot ved bruken av uteskole som arbeidsmetode. Uteskolens hvordan skal få frem hvilke metoder i tillegg til uteskolen selv som benyttes for å presentere og overføre innholdet til kunnskap i undervisningen (Imsen, 2016, s. 164; Pettersen, 2005, s. 42). Gjennom å arbeide med disse tre spørsmålene rundt uteskole i lærernes fellestid kan det kanskje kunne opparbeides en felles forståelse blant kollegiet rundt *uteskolens egenverden*.

Skolene i studien hadde også laget en ressursbank hvor de oppbevarte opplegg for gjenbruk og til inspirasjon og deling. Her kunne alle lærerne på skolen finne tips om hvordan de kunne bruke naturens ressurser i undervisningen, og derfor støtte til hvordan de kunne innføre Jordets andre kjennetegn i undervisningen (Jordet, 2010, s. 39). Underlag av snø, sand eller jord kan benyttes som et kanvas for å illustrere symboler, former og figurer for elevene, og steiner, blader og pinner kan brukes til å måle med eller som konkrete ved regneoppgaver. Det er ikke en selvfølge at alle lærere ser på disse objektene i naturen som ressurser, og det vil derfor være nødvendig å løfte frem idéen om å bruke dem og assistere elevene ved hjelp av disse, ettersom bruk av slike ressurser gir et godt grunnlag for dannelse av kunnskap gjennom kroppen og sansene (Jordet, 2010, s. 70; Manger et al., 2013, s. 199).

Tilpasset opplæring skal være både for det enkelte individ og klassen som helhet (Imsen, 2014, s. 246; Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 16). Det andre funnet i studien viste at informantene syntes det var lettere å tilpasse undervisningen til den enkelte elev når de oppholdt seg utendørs. Variasjon av vanskelighetsgrad på spørsmålene som de stilte hver enkelt elev justerer de der og da. I tillegg til faglig styrke eller svakhet kan lærerne også organisere gruppene basert på elevenes fysiske styrker og svakheter. På denne måten var det lettere for lærerne å tilpasse slik at elevene utfylte hverandre og gruppen både faglig og fysisk. Flere elever får derfor mulighet til å utvikle språkforrådet sitt ved å uttrykke seg og ved å øve bruken av faglige ord og uttrykk (Vygotskij, 2001, s. 14-15). Dette tillot derfor også gruppesammensetninger som ikke var like opplagt å få til i klasserommet. Mulighetene for flere kombinasjoner for gruppedanning viser til at det i henhold til læreplanen tilpasses ikke bare den enkelte elev, men også hele elevgruppen (Imsen, 2014, s. 246; Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 16).

Informantene fortalte at de hadde forventninger til foreldrene om at utstyr måtte være på plass for elevene når de skulle ha uteskole. Organiseringen av undervisningen skal også ta hensyn til elevenes økonomiske bakgrunn, og det kan derfor ikke forventes at barna stiller med dyrt utstyr (Imsen, 2014, s. 245; Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 17). For at dette ikke skulle være et hinder var informantene behjelpelige med forslag til hvor utstyret kunne kjøpes brukt, og dermed billig. Dette kan til tross for et billigere alternativ virke som et krav som stiller foreldre økonomisk til veggs, men det krevdes ikke mer enn at elevene hadde gode nok vinterklær, og ski til vinteren. Vinterklær er uansett noe som elevene må ha, og ski ble mye brukt i uteskole på vinterstid, hvilket ikke gjorde dette til et urimelig krav. Viktigheten av kommunikasjon og tydeliggjøring rundt dette med hjemmet tydet derfor på at var en suksessfaktor for å overkomme denne hindringen.

Funn fire viste at lærerne så på uteskolen som en arena med gode muligheter for relasjonsbygging. I intervjuene sa lærerne at de opplevde det lettere å bli kjent med elevene på en utendørs arena, hvor elevene ikke bare fikk uttrykt seg verbalt, men også gjennom fysisk interaksjon i ulike aktiviteter. Lærerne ble på denne måten også bedre kjent med elevenes fysiske styrker og svakheter. Gjennom samtaler innledet av både elevene og lærerne mellom aktivitetene kunne lærerne stille personlige spørsmålene og vise sin interesse for å bli kjent med eleven og lære om han eller henne som person. Elevene lærer ikke bare om det faglige,



men de får også god trening på det sosiale. Samarbeidsoppgavene skal hjelpe elevene å bli tryggere på hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9). Dette kan videre være med på å styrke relasjonen mellom elevene. På grunn av den asymmetriske relasjonen mellom læreren og eleven kan læreren også utnytte mulighetene ute til å skape en bedre relasjon mellom seg og elevene (Nordahl, 2012, s. 34). Dette vil kunne gi eleven følelsen av anerkjennelse og av at læreren er genuint interessert i han eller henne (Manger et al., 2013, s. 84-85). Siden dette foregår utendørs, kan det også gi større mulighet for samtaler uten uønskede lyttere. Det vil kanskje kunne hjelpe elevene å åpne seg mer for læreren, som gir en enda bedre forutsetning for en sterk relasjonsdannelse.

## **9.2 Metadiskusjon om begrepet og idégrunnet for uteskole**

Under denne delen av diskusjonen vil jeg diskutere min forståelse av lærernes opplevelser rundt bruk av uteskole.

Studiens sjette funn var at lærerne opplevde at elevene fikk økt glede, konsentrasjon og et større læringsutbytte hos hver enkelt elev når de befant seg utendørs. At elevenes uro kom mindre til syne, og både konsentrasjonen og læringsutbyttet ble bedret kan tyde på at det fysiske arbeidet vekker større interesse hos elevene når de kobler egen erfaring mot læring (A. Berg, 2009, s. 126). Det kan av denne grunn tolkes som at bare å ta undervisningen ut er en tilpasning i seg selv. Dette følger også Læring i friluft sin visjon om elevenes læring om virkeligheten i virkeligheten, og at dette gir elevene en bedre forståelse av sammenhengen mellom temaet som arbeides med og virkeligheten (Friluftsrådernes Landsforbund, u.å). Bruk av kroppen og sansene gir elevene flere forutsetninger for at kunnskapen fester seg hos dem. Dette kan kobles mot det sjette kjennetegnet for uteskole, som forteller at ved å erfare med kroppen og sansene hefter elevene kunnskapen på flere «knagger» (Jordet, 2010, s. 43-44, 69-70). Erfaringene med å for eksempel kjenne på vekten av ulike treverk, kjenne ruheten av den tilhørende barken eller neveren, og se på treverkets farge og tettheten mellom årringene gir elevene knaggene de trenger for å lagre kunnskapen. Hvert av elementene bidrar til flere potensielle knagger som kunnskapen kan hentes frem fra igjen ved senere anledninger (Jordet, 2010, s. 69). Bearbeidelsen av sanseintrykkene kan ansees å foregå gjennom den sensoriske forklaringsmodellen, hvor eleven kobler sammen, smak, lukt og teksturer med kunnskapen, mens «knaggene» kan ansees som del av den nevrofysiologiske

forklaringsmodellen (U. Berg & P.E. Mjaavatn, 2009, s. 50), hvor kunnskapen senere kan erindres gjennom lignende hendelser hvor nervesystemet gjenopplever erfaringen.

Lærerne så det viktigere å tenke læring i fysisk aktivitet enn læring i friluft, hvilket de så som like læringseffektivt. Det kan imidlertid sies at hovedfokuset til prosjektet Læring i friluft blir forlatt, da det baserer seg på å lære om virkeligheten i virkeligheten (Friluftsrådernes Landsforbund, u.å). Med Læring i fysisk aktivitet er ikke bruken av naturen og nærmiljøet i undervisningen lenger en synlig faktor. Delen med bevegelse og økt deltagelse er fortsatt til stede, ettersom læring i bevegelse fortsatt er i fokus, og elevene kan fortsatt lære gjennom å selv erfare det de lærer om gjennom sansene og ved bruk av kroppen. Faktoren med å lære om virkeligheten i virkeligheten derimot forsvinner i stor grad, dersom undervisningen foregår i en gymsal, som kan sees på som en kunstig setting med klatrevegger, nedsprangsmatter (tjukkas) og trampoliner. Det vil nok fortsatt være mulig å kalle en del av det som gjøres i gymsalen for læring om virkeligheten i virkeligheten, men holder man seg inne får man ikke inkludert skolens nærmiljø og naturen, med unntak av å invitere aktører fra lokalsamfunnet til undervisningen. Dette går mot både Læring i friluft sitt ønske om å benytte mer av skolens nærmiljø, og Jordets definisjon av uteskole, hvor nærmiljø og lokalsamfunn skal benyttes som læringsressurser (Friluftsrådernes Landsforbund, u.å; Jordet, 2010, s. 34). En slik undervisning vil altså i de fleste tilfeller derfor ikke kunne kalles uteskole. Til tross for bruddene med både Læring i friluft hensikt og Jordets definisjon og kjennetegn på uteskole så lærerne like mye glede blant elevene i disse øktene, og læringsutbyttet fortalte de var tilsynelatende likt som ved undervisning ute i naturen.

Mitt syvende funn i studien tok for seg lærernes tanker rundt hva som holder igjen andre lærere fra å bruke uteskole som undervisningsmetode. De antok en av grunnene kunne være at lærere er redd for å feile, og for at de ikke skal få til å ha et vellykket opplegg når de går ut. Denne læreraterferden kan også ligge i at utendørs undervisning også er mer synlig for utenforstående enn vanlig klasseromsundervisning, for eksempel for kollegene. Frykten for at andre skal se at du som lærer ikke får til å holde undervisning kan være en mulig underliggende faktor for mangelen på uteskolebruk. Frykten for å ikke få til et vellykket undervisningsopplegg kan komme av at læreren alt har forsøkt, men med for store forventninger og et for omfattende opplegg. Klassen som læreren hadde denne undervisningen med var kanskje heller ikke vant til arbeidsmetoden. Dette ville kunne ha

resultert i et mislykket opplegg, grunnet for mye nytt å forholde seg til om gangen for elevene. En ukjent struktur ute og nye regler å forholde seg til, i tillegg til at det faglige forventes å inntas med lik fremdrift som i klasseromsundervisning vil kunne bli for mye å forlange av elevene, og opplegget kan falle fra hverandre. Mine informanter tydeliggjorde derfor viktigheten med å starte i det små og vende elevene til uteundervisningen litt etter litt. Først arbeid med det sosiale, og rammer og regler for uteundervisningen. Lærerne innfører med dette delvis Jordets første kjennetegn for uteskole, hvor skolens nærmiljø er læringsarena (Jordet, 2010, s. 37-38). Når elevene er vant med den nye læringsarenaen og de nye reglene for når de er ute kan det faglige introduseres, og gjerne med naturen som kilde til kunnskapen. Dette utgjør resten av det første kjennetegnet og hele det andre kjennetegnet, hvor elevene gjennom lek og aktiviteter kan lære ved bruk av naturens ressurser som kilde til kunnskap (Jordet, 2010, s. 39). Uteskolen skal fungere som et supplement for klasseromsundervisningen, og det er derfor viktig å tydeliggjøre koblingen mellom det faglige som arbeides med ute med undervisningen fra klasserommet. I klasserommet lærer elevene om teorier og fag som er viktig å kunne for å fungere som en medborger i det samfunnet vi har, og det kan derfor sies at man i klasserommet lærer om virkeligheten. Ved uteskole som metode tar læreren i bruk kunnskapen som ligger ute eller medbringer kunnskapen til utendørsarenaen for å lære om virkeligheten i virkeligheten (Friluftsrådernes Landsforbund, u.å; Jordet, 2010, s. 32).

Etter Jordets definisjon av uteskole skal opplegget som gjennomføres være målrettet, som frileken kan være dersom den følger spesifikke rammer (Jordet, 2010, s. 34). Dersom rammene er satt på en slik måte at frileken går i en retning som kan være av et kompetansemål eller sosialt mål kan det tolkes som at frilek kan være uteskole. Et sosialt mål som kan være med på å fremme elevenes sosiale læring og utvikling kan for eksempel være at elevene skal lære seg å leke med og inkludere alle, eller at de skal leke i grupper på minst fem elever og inkludere alle (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9). Det kan da reise seg et nytt spørsmål om det da blir riktig å kalle det frilek, eller om det heller blir rammebetinget lek. Leken fyller likevel ikke alle kravene innenfor Jordets definisjon, ettersom opplegget i tillegg til å ha et mål skal supplere og utfylle klasseromsundervisningen (Jordet, 2010, s. 34). Så med dette i betraktning vil jeg si at frilek ikke kan omtales som uteskole.

Til slutt vil jeg diskutere hypotesen jeg gikk inn i studien med, og hva som endte opp som studiens åttende og siste funn. Jeg så for meg at bygdeskolelæreren benyttet seg av uteskole som undervisningsmetode hyppigere enn hva byskolelærerne gjorde. Hypotesen baserte seg på at bygdeskolen hadde lettere tilgang til natur i umiddelbar nærhet, og fordi den lå i et mindre tettsted også har et tettere samarbeid med lokalsamfunnet. Min antagelse videre var at byskolens større avstand til naturen og det antatte mindre tette forholdet til lokalsamfunnet medførte mindre bruk av arbeidsmåten. Ved de to skolene jeg besøkte var det tilsynelatende liten forskjell. Lærernes gode kjennskap til skolens nærområde og kulturelle tilbud ved begge skolene tillot en effektiv planlegging og bruk av undervisningsmetoden. Kjennskapen til eventuelle aktører fra lokalsamfunnet og de ulike uteområdene ved skolene gav godt grunnlag for lærerne til å legge opp undervisning hvor elevene møter representanter for lokalsamfunnet for å lære mer om hjemmeplassens kultur eller om hjemmeplassens naturområder gjennom utforskende og praktiske aktiviteter (Jordet, 2010, s. 40-42). Sett bort fra at Ole og Mari raskere flytter undervisningen innendørs når det oppstår uvær vil jeg si at forskjellene mellom bygde- og bylærernes brukshyppighet av uteskole er liten.

### **9.3 Oppsummering**

Jeg har nå diskutert lærernes opplevelser av uteskolens muligheter og utfordringer, og knyttet disse opp mot relevant teori og forskning. Hva jeg har kommet frem til i diskusjonene kan fungere som veiledende bidrag for andre læreres møter med liknende situasjoner. Som unike hendelser vil andre derfor ikke kunne forvente å løse eller overkomme de samme hindringene på nøyaktig samme måte som jeg har presentert i oppgaven, men med tilpassede fremgangsmåter i forhold til elevgruppe og situasjon kan denne kunnskapen være et bidrag til å få flere til å gå utfordringene i møte.

## 10 Avslutning og svar på problemstilling

Gjennom to observasjoner og to semi-strukturerte intervjuer samlet jeg rik empiri fra tre læreres refleksjoner rundt og bruk av uteskole, som hjalp meg med å besvare problemstillingen «Hvilke utfordringer og muligheter møter lærere ved å drive uteskole?» og forskningsspørsmålet «Hvordan overkommer erfarne lærere de hindringene som oppstår?». I tillegg har studien personlig fungert som en læreprosess, hvor jeg selv som kommende lærer har fått tilgang til verdifull kunnskap som jeg ønsker å ta med meg ut i mitt arbeid i skolen.

Studien har fått frem noen av uteskolens mange muligheter når det kommer til å planlegge didaktiske opplegg, og informantene hadde lært seg å utnytte flere av disse. Bearbeidingen av datamaterialet gav meg interessante funn som har gitt innsikt i hvordan erfarne lærere klarer å gjennomføre jevnlig uteskoleøkter. Tidlig start av planleggingen gav mer sikkerhet og struktur rundt gjennomføringen. I tillegg viste funnene at uteskolen er en god didaktisk arena hvor relasjonsdannelse og tilpasning av undervisningen oppleves lettere å få til. Mindre uro og økt glede blant elevene tydet på at læring i fysisk aktivitet gir elevene økt læringsutbytte i undervisningen. Bevegelsen som følger naturlig ved å holde undervisningen utendørs gav utløp for elevenes uro, og arbeidsmåten var tydelig en arbeidsmåte som passet de fleste elevene. Jeg ser det derfor viktig å fremheve effekten av uteskole, og at den ikke bare gir hele elevgruppen i gjennomsnitt et høyere læringsutbytte, men også økt trivsel på skolen.

Til tross for flere utfordringer var det mulig å overkomme eller forminske disse ved hjelp av god planlegging. Studien viser at selv erfarne lærerne opplever vinterperioden som den vanskeligste utfordringen å komme rundt for å gjennomføre uteskole jevnlig. Den lot seg likevel overkomme til en viss grad ved å bruke skolegården mer, og legge til rette for mer tid for de oppleggene som foregikk lengre fra skolen. God planlegging har i flere av funnene vært en gjenganger som gir tilgang til de didaktiske mulighetene ved uteskole, men også til å overkomme utfordringene ved arbeidsmåten. Dette belyser derfor hvor viktig forhåndsarbeidet kan være ikke bare for vanlig undervisning, men også for uteskolen.

Selv om arbeidet med uteskole i lærernes fellestid fortsatt ikke var regelmessig, hadde antall tilfeller økt etter at skolen ble med i Læring i friluft. En oppfordring til alle skoler som har et friluftsråd i sitt miljø er å melde seg inn der, og benytte seg av ressursene de har som

inspirasjon for å ta klassene mer med ut. Et mer fokusrettet arbeid rundt uteskole på alle skoler kan være til fordel for elevenes læring på grunn av den praktiske tilnærmingen av kunnskap, og som følger, større mulighet for å få et forhold til lærestoffet.

For å oppsummere kan det sies at uteskolen byr på flere muligheter som gagnar undervisningen så lenge lærerne vet hvordan de kan benytte seg av disse. Utfordringene er dessverre ikke til å unngå å møte på i arbeidet, og selv de erfarne lærerne har møtt motgang og nederlag i møte med flere av dem. Ikke vær redd for å prøve og feile. Er du ny med uteskole, så ikke ha for store krav til deg selv eller elevene i starten. Legg selv en lav list i starten, og venn deg selv og elevene til metoden før fag innføres. Gjennom bruk av relevant forskning og teori sammen med empiri fra observasjoner og intervjuer har jeg nå trukket frem noen muligheter og utfordringer som lærere møter på når de bruker uteskole som arbeidsmåte. Med utgangspunkt i tre læreres opplevelser med uteskole fant jeg flere utfordringer hvor de hadde funnet gode måter å overkomme dem på. Gjennom god planlegging og god kommunikasjon med hjemmet kan de fleste forutsette hindringene omgås eller unngås i stor grad. Flere muligheter finnes ganske sikkert enn det som har blitt fremstilt i denne oppgaven. Likeså er det med utfordringene. Tre læreres erfaringer er ikke nok til å dekke alle utfordringer eller muligheter ved uteskole. Hvordan man håndterer de oppståtte utfordringene er til slutt opp til den enkelte lærer.

## **10.1 Veien videre**

I skrivende stund er uteskolen svært ettertraktet som undervisningsmetode grunnet gjenåpningen av skolene i Norge etter åtte ukers stenging grunnet Coronakrisen. Denne læringsarenaen vil alltid være tilgjengelig, med plass til alle, og nå er det en glimrende tid for flere å lære seg å ta den i bruk. Friluftsrådernes landsforbund, med sitt prosjekt Læring i friluft, er en god inspirasjonskilde til undervisningsopplegg til bruk både nå og etter pandemien. Som den fremste forskeren i Norge på dette feltet står Arne N. Jordet fortsatt veldig alene. Norge trenger flere forskere på dette feltet som kan være med og synliggjøre viktigheten av uteskole som arbeidsmåte, og til å inspirere flere til å ta den i bruk. Jeg har et håp om at flere øyne nå åpnes for mulighetene som uteskole kan bety for undervisningen, og hvordan en større bruk kan gagne hele skolegangen til elevene.

Jeg har med denne studien forsøkt å bidra til en motivasjon for lærere til å ta i bruk uteskole som en ny eller hyppigere brukt arbeidsmåte i deres repertoar. Gjennom denne studien har jeg sett et enda større potensial for uteskole som arbeidsform enn det jeg hadde da jeg startet, og jeg har fått en større forutsetning og kunnskap rundt hvordan jeg selv kan bruke uteskole i mitt kommende arbeidsliv som lærer.





## 11 Referanseliste

- Berg, A. (2009). *Å lære med hele kroppen: Multisensorisk læring i barnehage og skole* (1. utg.). Oslo: SEBU Forlag.
- Berg, U., & Mjaavatn, P. E. (2009). Barn og unge. I Helsedirektoratet, & R. Bahr (Red.), *Aktivitetshåndboken: Fysisk aktivitet i forebygging og behandling* (s. 45-61). Oslo. Hentet fra [https://www.helsedirektoratet.no/produkter/\\_/attachment/inline/e7710401-9ac5-4619-916d-ff15a9edb3d4:380162e0f16eef64d00906fc472987340fbcc711/Aktivitetsh%C3%A5ndboken%20%E2%80%93%20Fysisk%20aktivitet%20i%20forebygging%20og%20behandling.pdf#page=48](https://www.helsedirektoratet.no/produkter/_/attachment/inline/e7710401-9ac5-4619-916d-ff15a9edb3d4:380162e0f16eef64d00906fc472987340fbcc711/Aktivitetsh%C3%A5ndboken%20%E2%80%93%20Fysisk%20aktivitet%20i%20forebygging%20og%20behandling.pdf#page=48)
- Bjørndal, C. R. (2002). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Cappelen Damm. (u.å.). *Arne Nikolaisen Jordet*. Hentet 05 09, 2020 fra Cappelen Damm: <https://www.cappelendamm.no/forfattere/Arne%20Nikolaisen%20Jordet-scid:1068>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dewey, J. (1915). *Schools of to-morrow*. London: Dent & Sons. Hentet fra <https://archive.org/details/schoolsoftomorro005826mbp/page/n103/mode/2up>
- Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health*(23), s. 197-203. Hentet Mars 2, 2020 fra <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF00990785.pdf>
- Fiskum, T. A., & Husby, J. A. (2014). *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (1. utg.). (J. A. Husby, Red.) Oslo: Cappelen Damm AS.
- Friluftsrådernes Landsforbund. (u.å.). *Læring i friluft*. Hentet april 30, 2020 fra Friluftsrådernes Landsforbund: <https://www.friluftsrad.no/arbeidsomrader/skole-og-barnehage/laering-i-friluft>
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg.). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Marchant, E., Todd, C., Cooksey, R., Dredge, S., Jones, H., Reynolds, D., . . . Brophy, S. (2019, Mai 31). *Curriculum-based outdoor learning for children aged 9-11: A qualitative analysis of pupils' and teachers' views*. Hentet Januar 17, 2020 fra Plos: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0212242>
- Nordahl, T. (2012). *Detta vet vi om: Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pettersen, R. C. (2005). Didaktiske modeller og verktøy. I R. C. Pettersen, *Kvalitetslæring i høgere utdanning* (1. utg., s. 35-50). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Solerød, H. (2019, Februar 18.). *Bygd*. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/bygd>
- Thorsnæs, G. (2018, Desember 5). *Tettsted*. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/tettsted>
- Thorsnæs, G., & Solerød, H. (2018, Februar 20). *By*. Hentet Januar 29., 2020 fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/by>

Utdanningsdirektoratet. (2019, November 7). *Overordnet del*. Hentet fra  
Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.



## Vedlegg 1: Observasjonsskjema

# Observasjonsskjema

Fast område: Ja  Nei

Elevene vant med dette: Ja  Nei

Forberedelser før elevene går ut. (Hvordan forbereder læreren elevene før uteskolen?)

Topografi (Hva er uteområdet komponert fra? Hvilke elementer finnes tilgjengelig?)	
Terrang	Utfordringer for elevene

Bruk av området (Hvordan benytter læreren området i undervisningen? Mye, lite, hva brukes?)

<b>Opplegg</b> (Hva gjøres i undervisningen? Hvordan er overgangene? Utforsking, holde seg i ro, læring gjennom lek el.l)	

<b>Klasseledelse</b> (Samle elever, holde oppmerksomheten, tydelig skille på fritid og undervisning)	

<b>Lærers opplevelse</b> (Hvordan fremstår læreren? Avslappet eller stiv holdning når ute?)	

<b>Rammer for økta</b> (Tid, områdets grenser, hjelpemidler, etc.)	

<b>Avslutning av økta</b> (Hvordan avsluttes økta? oppsummering, prate om det de har lært, inne i klasserommet eller fortsatt ute?)

Logg:

---

---

---

---

---

---

---

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Rammesetting:

- Hilsen
- Uformell prat
- Fortelle om tema for intervjuet, bakgrunn og formål
- Forklare intervjuets formål og hva det skal brukes til, hvem som vil ha tilgang til opplysningene og anonymitet
- Informere om lydopptak og be om samtykke

#### Overgangsspørsmål:

1. Hvor mange år har du vært lærer
2. Hvilken utdanning ligger til bakgrunn?
3. Har du vært/er du kontaktlærer, og i så fall hvor mange år har du vært det?
4. Samtale rundt eventuell observasjon.

#### Spørsmål om begrepet uteskole og uteskole generelt

5. Hva legger du i begrepet uteskole?
  - Når brukes det, og hvem bruker/kan bruke det?
  - Etter din mening, er en time med frilek tilstrekkelig?
  - Hvordan tenker du uteskole kan påvirke opplæringen til bedre/dårligere opplæring?
6. Hva er ditt forhold til «utendørsundervisning» og «Naturen som læringsarena»?
  - Hvordan opplever du at den nye læreplanen legger opp til uteundervisning?
  - Hvordan opplever du at skolen legger opp til uteundervisning?
7. Hvilke muligheter har man med uteskole som man ikke har med «tradisjonell undervisning»?

#### Spørsmål om lærerens bruk av naturen som læringsarena

8. Hvor ofte bruker du naturen som læringsarena?
9. Hvor ofte blir uteskole snakket om som tema i fellesmøter/teammøter eller lignende sammenhenger?
10. Synes du uteskole blir brukt nok i skolen, eller trengs det å brukes mer?

#### Spørsmål om utforming av undervisningsopplegg

11. Kan du fortelle om din fremgangsmåte for planlegging av undervisning?
  - Erfarer du at du må planlegge annerledes ved planlegging av undervisning utendørs enn ved innendørs?



- Planlegger du med utgangspunkt i uteområdets ressurser, eller med utgangspunkt i læreplanen, for så å implementere ressursene?
  - Hvilke steder holder du uteundervisningen? Viktige ting å huske på ved ulike plasser? (I skogen, skolegården, vandrende undervisning, lokalbebyggelsen el. l)
  - Benytter du de lokale kulturelle ressursene i skolens nærrområde?
    - I så fall, kan du gi noen eksempler?
  - Hvilke erfaringer føler du at du sitter igjen med fra dette?
12. Tror du det å være kontaktlærer gir noen fordeler for å gjennomføre utendørs undervisning?
- Tror du en som ikke er kontaktlærer likevel kan å få til undervisningen på lik måte?
13. I hvilke fag bruker du utendørsundervisning? Hvilke bruker du det ikke i?
14. Begrenser årstidene bruken din av undervisning utendørs?
15. Hvordan er ditt forhold til lærerplanen under planleggingen?
16. Hvordan tilrettelegger du for tilpasset opplæring når du tar med undervisningen ut?
17. Har du noen råd som kan være til hjelp for å gjøre det lettere å gjennomføre regelmessig utendørsundervisning?

### Spørsmål om gjennomføring av undervisningsopplegget

18. Ser du noen forskjeller eller påvirkninger hos elevene når de har utendørsundervisning kontra innendørsundervisning?
19. Kjenner du noen forskjeller for deg som lærer? Mer anstrengende eller avslappende?
20. Underviser du så mye du ønsker utendørs?
- Ja: Hva gjør du for å få det til?
  - Nei: Hvilke hindrer deg i det?
21. Hva tror du kan være grunn til at lærere velger bort naturen som læringsarena?
22. Se for deg at du har et planlagt et helt gjennomsnittlig uteskoleopplegg som du skal gjennomføre. Hva skal evt. til for at du skal avlyse eller utsette opplegget? Eller kan ingenting få deg til å avlyse/utsette?
23. Hvilke fordeler ser du ved å holde utendørsundervisning?
24. Hvilke ulemper ser du ved å holde utendørsundervisning?
25. Kan du kort fortelle om en undervisningsøkt hvor du brukte naturen som læringsarena som fungerte bra?
26. Til slutt, har du noen gode råd å komme med til lærere som trenger motivasjon til å ta i bruk naturen som læringsarena mer?
- Er det noe du vil legge til som en siste kommentar til temaet eller intervjuet?

# Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD

15.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## NSD sin vurdering

### Prosjektittel

Naturen som læringsarena

### Referansenummer

904697

### Registrert

19.01.2020 av Anders Strengen Larsen - ala096@post.uit.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Rachel Elise Jakhelln, rachel.jakhelln@uit.no, tlf: 77660419

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Anders Strengen Larsen, aste96@hotmail.com, tlf: 95113646

### Prosjektperiode

24.01.2020 - 01.07.2020

### Status

23.01.2020 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 23.01.2020 - 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 den med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2020.

#### 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 vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen 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 eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### **«Naturen som læringsarena»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å intervjuere lærere med erfaring i å bruke naturen som læringsarena og finne ut hvordan man kan gjøre utendørsundervisning lettere gjennomførbart for flere. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Mitt navn er Anders Strengen Larsen, og jeg går det 5. og siste året som lærerstudent på lærerutdanningen for 1.-7. trinn ved UiT – Norges arktiske universitet. I den forbindelse skriver jeg nå på min masteroppgave, hvor jeg har behov for å samle inn datamateriale som grunnlag for arbeidet. Jeg ønsker å samle gjennomføre datainnsamlingen gjennom kvalitativt intervju, i tillegg til å gjennomføre observasjoner. Temaet for Masteroppgaven vil være Naturen som læringsarena, der jeg ønsker å se på erfarne læreres erfaringer rundt bruken av naturen som læringsarena, og hvilke grep som kan tas for å gjøre regelmessig utendørsundervisning gjennomførbart for alle lærere. Valget av tema kommer av min egen interesse for å være ute i naturen, og av at jeg har fått inntrykket av at utendørsundervisning og bruken av naturen ikke gjøres i så stor grad som den burde bli. Mitt ønske er derfor å bidra til å åpne øynene til flere for å bruke den naturen vi har rundt oss for å lære, uansett fag.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

UiT-Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget av deltagere er basert på lærere som har god erfaring med å bruke naturen som læringsarena, og som gjerne bruker dette aktivt. Jeg har brukt det lokale friluftsrådets skolenettverk for å finne nettopp din skole, og har der spurt etter lærere som passer beskrivelsen ovenfor. Grunnen til at du blir spurt er at du innehar disse erfaringene som jeg gjerne ønsker å høre om. Du er én av fire lærere som deltar skulle du samtykke til deltagelsen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Som deltager innebærer det å delta på et intervju, og eventuelt ved avtale, at jeg gjennomfører en ikke-deltagende observasjon av et utendørs undervisningsopplegg hos informanten. Under intervjuet kommer jeg til å gjøre lydopptak for å sikre informasjonen. Lydopptaket vil etter

intervjuet transkriberes, og slettes når transkripsjonen er ferdigstilt. Den ferdigstilte transkripsjonen vil informanten få tilsendt for å sikre at tolkningene er forstått rett og for muligheter ved eventuell korreksjon av dersom informanten ser behovet. Informasjonen som innhentes fra informanten vil håndteres på en måte hvor de indirekte kan gjenkjennes gjennom kjønn, fag de underviser i, klassetrinn og antall års erfaringer. Det er kun jeg som vil kunne ha tilgang til disse opplysningene fra og om deg.

Gjennom intervjuer og observasjoner ønsker jeg å hente kunnskap fra erfarne lærere rundt hvordan man som lærer kan benytte seg av naturen skolen har i sitt nærområde som en plass for læring, og hvordan dette kan la seg gjøre på lik linje som i et vanlig klasserom. Utvilsomt finnes det utfordringer ved å gjennomføre slik undervisning, noe som jeg også ønsker å identifisere, og forhåpentligvis kunne finne en vei rundt. Med dette til grunn ønsker jeg å invitere deg til å være informant i mitt prosjekt. Intervjuet vil inneholde spørsmål omhandlende temaet naturen som læringsarena og jeg vil spørre deg om tankene og erfaringene du har fått rundt dette temaet gjennom dine år som lærer.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan 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.

- De som vil ha tilgang til prosjektet vil være meg og Veilederen jeg har blitt tildelt ved UiT- Norges Arktiske Universitet.
- All innsamlet data og personopplysninger (kontaktinfo, fag, år i skolen el.l.) vil oppbevares i en lagringssky som disponeres av UiT Norges Arktiske Universitet for å sikre at det kun er meg og Veileder som har tilgang til disse. I tillegg vil navn og kontaktopplysninger bli erstattet med en kode som oppbevares adskilt fra øvrige data for å sikre anonymitet i oppgaven.

Du som deltager vil ikke kunne bli kjent igjen i publikasjonen. Kode og kontaktinformasjon vil bli slettet, og data brukt i publikasjonen vil referere til et nytt navn som ikke kan forbindes med deg (eks. Lærer 3).

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.20. Innen prosjektslutt vil alle opplysninger tilknyttet den enkelte informant slettes, i tillegg til kodene som hvilket vil sikre deres anonymitet i den endelige Masteroppgaven.

## **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 UiT – Norges Arktiske Universitet 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:

- UiT – Norges Arktiske Universitet ved Rachel Elise Jakhelln, Tlf.: 776 60 419.
- Vårt personvernombud: Personvernombud ved UiT, Joakim Bakkevold, Tlf.: 776 46 322/ 976 915 78
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

## *Kontaktinformasjon*

Student v/UiT – Norges Arktiske Universitet

Anders Strengen Larsen

Telefon: 951 13 646

E-post: [aste96@hotmail.com](mailto:aste96@hotmail.com)

Veileder v/UiT – Norges Arktiske Universitet:

Rachel Elise Jakhelln

Telefon: 776 60 419

E-post: [rachel.jakhelln@uit.no](mailto:rachel.jakhelln@uit.no)

Med vennlig hilsen

Anders Strengen Larsen

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Naturen som læringsarena, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon av en utendørs undervisningsøkt
- at det gjøres lydopptak av intervjuet
- at jeg har mottatt og lest informasjonen om studiet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.07.20

---

(Signatur av prosjektdeltaker)

---

(Sted og dato)

