



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Uteskole - Året rundt

“Mesteparten av det man lærer om i skolen finnes jo ikke inne i klasserommet!”

Kaja Rustad Håkonsen og Ida Margrethe Helle Danielsen

Masteroppgave i lærerutdanningen 1.-7. trinn, mai 2021



Forord

Fortell meg, og jeg vil glemme

Vis meg, og jeg kan huske

Involver meg, og jeg vil forstå

-Confucius (ca. 500 år fvt.)

Denne mastergradsoppgaven markerer slutten på vårt femårige lærerstudium ved UiT – Norges Arktiske Universitet. Masterprosjektet er et resultat av en prosess som startet allerede for ett og et halvt år siden, da vi bestemte oss for å skrive om uteskole. Prosessen har vært arbeidskrevende, men til gjengjeld lærerik, utviklende og spennende. Det er derfor på sin plass å takke de som har hjulpet oss og støttet oss gjennom arbeidet.

Først og fremst vil vi takke våre fantastiske forskningsdeltakere som har gitt oss innsyn og bidratt til gode refleksjoner. Vi vil gi en spesiell takk til Helga Jørgensen Rudaa for mange gode tips og verdifulle samtaler. Du har vært en stor inspirasjonskilde for oss. Vi vil også takke Ishavskysten Friluftsråd som har delt av sin kunnskap og har gitt oss et innblikk i lærernetverket “Læring i friluft”. Dere gjør en utrolig viktig jobb! Videre vil vi takke Annfrid Rosøy Steele, som har veiledet oss denne våren og ProTed (Senter for fremragende lærerutdanning) for økonomisk støtte til å gjennomføre prosjektet. I tillegg vil vi takke foreldrene våre som har tatt seg tiden til å lese over oppgaven, og samboerne våre Sindre og Ole som har vært tålmodige og støttende gjennom denne perioden.

Til slutt vil vi takke hverandre for et godt samarbeid både i prosessen med å skrive mastergradsoppgaven, men også gjennom de fem studieårene. Vi har fått jobb på samme skole, der vi skal være kontaktlærere på 1. trinn. Vi ser fram til å fortsette samarbeidet og bruke alt vi har lært gjennom studietiden.

Tromsø, 18. Mai 2021

Kaja Rustad Håkonsen & Ida Margrethe Helle Danielsen

Sammendrag

Temaet for denne masteravhandlingen er hvordan lærere planlegger og gjennomfører uteskole gjennom hele året. Vår interesse for uteskole startet med vårt engasjement for virkelighetsnære, elevorienterte og lekpregede arbeidsmåter. Vi har gjennomført en kvalitativ studie, hvor vi har samlet inn data gjennom intervju, observasjon, dokumentinnsamling og en workshop. Ved hjelp av informasjon hentet fra forskningsdeltakere, med bred kunnskap om og erfaring i bruk av uteskole, besvarer vi problemstillingen: *“Hvordan kan lærere **planlegge og gjennomføre** regelmessig uteskoleundervisning gjennom hele året?”*. I tillegg skal vi besvare forskningsspørsmålene: *“Hvilke aktiviteter bruker lærere i uteskoleundervisningen og hvilke tverrfaglige temaer passer til de ulike årstidene?”* og *“Hvordan strukturerer lærere uteskoleundervisningen, og hvordan knyttes den til undervisningen inne?”*. Studiens funn viser at enkelte rammefaktorer er av betydning for lærernes planlegging og gjennomføring av uteskole. Gjennom tidlig planlegging, faste uteskoledager og ved å trekke elevene med inn i planleggingsprosessen, kan forholdene ligge til rette for elevmedvirkning og regelmessig gjennomføring av uteskole. Et samspill mellom klasseromsundervisning og undervisning utenfor klasserommet, kan gi en mer helhetlig opplæring og bedre kvalitet på uteskolen.

Innholdsfortegnelse

DEL 1	1
1. Innledning	1
1.1 Aktualisering og behovet for endring	2
1.2 Avgrensning, problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Historikk og uteskolens sentrale kjennetegn	4
1.4 Studiens oppbygning	7
2. Teorigrunnlag	9
2.1 Sosiokulturell læringsteori	9
2.2 Erfaringspedagogikk	11
2.3 Elevmedvirkning	12
2.4 Nærmiljøpedagogikk	13
2.5 Samspillet mellom uteskole og klasseromsundervisning	14
2.5.1 Uteskoleundervisningens struktur	16
DEL 2	19
3. Metode	19
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring	19
3.2 Sosialkonstruktivistisk tilnærming og kvalitativ forskningsstrategi	20
3.3 Utvalg av forskningsdeltakere	20
3.4 Metoder for datainnsamlingen	22
3.4.1 Skriftlige og muntlige intervjuer	22
3.4.2 Observasjon	23
3.4.3 Dokumentinnsamling	24
3.4.4 Workshop	25
3.5 Vurdering av studiens kvalitet	27
3.5.1 Reliabilitet	27
3.5.2 Validitet	28
3.5.3 Overførbarhet	28
3.6 Forskningsetikk	29
3.7 Analyseprosessen	31
DEL 3	37
4. Presentasjon av funn	37
4.1 Rammefaktorer	37
4.1.1 Kompetansehevning og delingskultur	37
4.1.2 Fast uteskoledag	39

4.1.3 Uterommet	40
4.1.3.1 Kartlegging av skolens nærmiljø	41
4.1.4. Utstyr	43
4.1.4.1 Friluftstret	43
4.2. Grovplanlegging	46
4.2.1. Års- og halvårsplaner	46
4.2.2. Uteskoleplakaten	48
4.2.2.1 Lønneberg skole, Spikking og sosial kompetanse	49
4.2.2.2 Mattisborg skole, Ismur og dyrespor	51
4.2.2.3 Junibakken skole, Skøyting og samhold	52
4.2.2.4 Lønneberg skole, Stafett og fysisk aktiv læring	53
4.2.3. Planlegging med elevene	54
4.3. Finplanlegging	56
4.3.1. Struktur på uteskoleundervisningen	56
4.3.1.1 Forarbeid inne i klasserommet	57
4.3.1.2 Læringsaktiviteter utenfor klasserommet	57
4.3.1.3 Etterarbeid	58
4.3.2. Planleggingsmaler	59
5. Drøfting og presentasjon av resultater	61
5.1 Få med ledelsen og kollegiet	61
5.1.1 Kompetanseheving og delingskultur	62
5.1.2 Fast uteskoledag	64
5.1.3 Uterommet og utstyr	65
5.2 Planlegging for uteskoleundervisning gjennom hele året	66
5.2.1 Planlegg tidlig	66
5.2.2 Kartlegg skolens nærmiljø	67
5.2.3 Involver elevene i planleggingen	70
5.3 God sammenheng mellom inne- og uteundervisningen	75
5.3.1 Samspillet mellom uteskole og ordinær undervisning	75
5.3.2 Inne-ute-inne strukturen	76
5.3.2.1 Inne	76
5.3.2.2 Ute	77
5.3.2.3 Inne	79
5.3.3 Planleggingsmaler	79
6. Avslutning	83
6.1. Veien videre	84

Referanseliste	87
Vedlegg	93
Vedlegg 1: Skriftlig intervju	93
Vedlegg 2: Intervjuguide – muntlig intervju	94
Vedlegg 3: Observasjonsskjema	95
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	100
Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	103

DEL 1

1. Innledning

Undervisning i natur og nærmiljø har lang tradisjon i norsk skole, og idéen om at elevene skal få utforske og lære i sitt eget lokalmiljø har eksistert i norske læreplaner helt siden Normalplanen av 1939 (Jordet, 2010, s. 13). Overalt i landet vårt har vi enkel og nær tilgang til vakker og variert natur. I dette forskningsprosjektet rettes oppmerksomheten mot hvordan vi kan ta i bruk naturen i undervisningen, og hvordan lærere kan planlegge og legge til rette for regelmessig uteskole gjennom hele året. Uteskole dreier seg om å bruke lokalsamfunn og nærmiljø som ressurs i opplæringen, og det å ha regelmessig og målrettede aktiviteter utenfor klasserommet (Jordet, 2010). I en tid da barns oppvekst preges av mye stillesitting, er det et mål i seg selv at skolen skal bidra til økt daglig fysisk aktivitet. Å drive med regelmessig faglig aktivitet utenfor klasserommet vil kunne bidra til at elevene er i mer bevegelse i hverdagen (Fiskum og Husby, 2017, s. 5). Ifølge Anne-Britt Nilsen spiller fysisk aktivitet og bevegelseslek en sentral rolle i barns utvikling. Barns handlinger og atferd er vesentlig av fysisk og motorisk art, og barns følelse av å lykkes eller mislykkes er i stor grad avhengig av den fysiske kompetansen. Naturen er med på å gi barn sansestimulering, samtidig som den gir kroppslige utfordringer og spenning (Nilsen, 2021, s. 6). Som en av nevøene til Ida uttrykte det etter at han hadde falt av rattkjelken og rullet nedover akebakken: *“Når man faller av, det er da man kjenner at man lever!”*. Vi mener at bruk av uteskole i undervisningen kan bidra til at barn får flere og sterkere opplevelser av at de lever og lærer.

Vår interesse for uteskole startet med vårt engasjement for helhetlige, virkelighetsnære, elevorienterte og lekpregede arbeidsmåter. Grunnen til at vi valgte et fokus på uteskole i forskningsprosjektet vårt, var at vi ønsket å utvikle vår egen yrkeskompetanse og bli bedre rustet til å kunne drive uteskoleundervisning i vårt kommende yrke som lærere. I tillegg har vi et mål om at forskningen og resultatene våre skal kunne bidra med kunnskap og være en ressurs for andre lærere som driver uteskole eller ønsker å starte med det.

1.1 Aktualisering og behovet for endring

Barn og unges liv i det moderne samfunn knyttes i økende grad til rollen som forbruker og baserer seg på erfaringer fra en digital virkelighet (Jordet, 2010, s. 19). Ifølge Arne Nikolaisen Jordet (2010) tyder mye på at dette går på bekostning av praktiske, kroppslige, og sosiale førstehåndserfaringer fra natur, kultur og samfunn. Det er økende bekymring for hvilke følger denne utviklingen får for barn og unges fysiske og psykiske helse (Jordet, 2010, s. 19). Astrid Unhjem og Ingrid Frenning (2019) er spesielt bekymret for de yngste elevene. I deres studie finner de at i de siste årene har seksåringene møtt en skole som er lite tilpasset dem, hvor det er økt fokus på faglige prestasjoner som igjen har ført til mye stillesitting. Å sitte lenge i ro er noe som passer dårlig for en kropp full av energi (Unhjem og Frenning, 2019, s. 177). Forskning gjennomført av Øystein Karlstad, Kari Furu, Camilla Stoltenberg, Siri E. Håberg og Inger Johanne Bakken (2017) tyder på at særlig gutter født sent på året, og som følgelig bare er fem år gamle når de starter på skolen, kan ha utfordringer i skolesammenheng. Blant annet er det økt forekomst av ADHD-diagnoser blant disse guttene (Karlstad et.al., 2017, s. 349). Elever som ikke mestrer forventningene de møter på skolen, risikerer å utvikle lav skolefaglig selvvurdering. Dette kan ha uheldige konsekvenser for den faglige utviklingen og for elevens selvoppfatning generelt (Unhjem og Frenning, 2019, s. 177). På bakgrunn av dette kan man tenke seg at skolen svikter sitt samfunnsmandat, som er å skape en skole for *alle* barn og unge, basert på prinsippet om *tilpasset opplæring*. Arne Jordet mener større utbredelse av uteskoleundervisning i skolen kan være en del av løsningen (Jordet, 2010, s. 14-15). Regelmessig uteskole vil kunne legge til rette for tilpasset opplæring, blant annet fordi det i uteskolen er naturlig med variasjon av læringsarenaer og undervisningsmetoder. I uteskoleundervisningen får elevene lære gjennom å arbeide praktisk og utforskende, lekpreget og gjennom fysisk aktivitet der de bruker kroppen og sansene. Når variasjonen i opplæringen blir større, vil mulighetene for den enkelte elev til å lykkes i møte med skolens oppgaver øke (Jordet, 2010, s. 16).

Høsten 2020 trådte den nye læreplanen i kraft. Den er mer åpen enn LK06 og gir derfor større frihet til skolen og lærerne i hvordan undervisningen skal utformes. Ved at lærerne får mer metodefrihet og i større grad kan være kreativ i sin undervisningspraksis, legger læreplanen mer til rette for å kunne drive uteskole. Læreplanens overordnede del har fokus på erfaringsbasert læring og lekpreget aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2017; Unhjem og Frenning, 2019, s. 188). I kapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* står det at barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape. I opplæringen skal de få rike

muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang, og de skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6-7). Under hvert fag står det også at lærerne skal legge til rette for at elevene skal få utvikle lærelyst ved å la dem utforske, være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). For å få til dette vil det være hensiktsmessig å bruke uterommet, der elevene vil få rom og gode muligheter til å lære gjennom bruk av kroppen og sansene. I kapitlet *1.5 Respekt for naturen og miljøbevissthet*, står det at elevene skal få kunnskap om og utvikle respekt for naturen. De skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring. Videre står det også at skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). For at elevene skal få oppleve og lære om naturen, vil det være nødvendig å bruke naturen som læringsarena. Om elevene skal bli glade i naturen, må lærerne tilrettelegge slik at de får muligheten til å være i naturen og få positive opplevelser i den.

1.2 Avgrensning, problemstilling og forskningsspørsmål

Jordet (1998, s. 24) definerer uteskole som “... *en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig aktivitet utenfor klasserommet. Arbeidsformen gir rom for faglige aktiviteter, spontan utfoldelse og lek, nysgjerrig søken, fantasi, opplevelse og sosialt samvær ...*”.

Ut ifra Jordets definisjon av uteskole, kan det forstås som en arbeidsmåte som innebærer all undervisning som foregår utenfor klasserommet og som har en tilknytning til undervisningen inne i klasserommet (Jordet, 1998, s. 24). Uteskole kan altså være alt fra et besøk på museet eller en lokal bedrift, til å utforske en maurtue ute i skogen eller øve på preposisjoner i en hinderløype i skolegården. I denne studien har vi valgt å ha hovedfokus på uteskole *i naturen*. Vi har også valgt å avgrense temaet til uteskoleundervisning med *faglig fokus*. Et faglig fokus i uteskolen, er det Jordet kaller en smal forståelse av uteskolebegrepet, som innebærer at man bruker skolens omgivelser primært for å realisere spesifikke faglige eller sosiale mål i opplæringen (Jordet, 2010, s. 32). Samtidig er også den frie leken og spontane utfoldelsen en viktig del av uteskolen. En smal forståelse av uteskolebegrepet må derfor ikke komme på bekostning av uteskolens muligheter til å fremme elevenes allmenne dannelse med både faglig læring, helsefremmende fysisk aktivitet, kreativ utfoldelse, lek og sosialt samvær (Jordet, 2010, s. 32).

Da vi utformet problemstillingen vår, tok vi utgangspunkt i forskningen til Jordet samt i flere masteroppgaver. Et av hovedfunnene til Anders Strengen Larsens, i hans masteravhandling fra 2020 ble viktig for oss. Han fant at god planlegging gjorde det enklere å drive uteskole (Larsen, 2020, s. 11 og 59). Ettersom det er gjort en del forskning på utfordringer og muligheter ved å drive uteskole, der planlegging har vist seg å være en avgjørende faktor for suksess, ønsket vi å spille videre på dette i vår studie. Vi ønsket å dykke dypere inn i *hvordan* lærere planlegger uteskole, og hvordan de *strukturerer* uteskoleundervisningen. I tillegg var vi nysgjerrige på hvilke aktiviteter og temaer erfarne uteskolelærere bruker utendørs i ulike årstider. For å finne ut mer om dette, formulerte vi problemstillingen:

*“Hvordan kan lærere **planlegge** og **gjennomføre** regelmessig uteskoleundervisning gjennom hele året?”*

Med utgangspunkt i problemstillingen utformet vi to forskningsspørsmål:

1. *“Hvilke aktiviteter bruker lærere i uteskoleundervisningen og hvilke tverrfaglige temaer passer til de ulike årstidene?”*
2. *“Hvordan strukturerer lærere uteskoleundervisningen, og hvordan knyttes den til undervisningen inne?”*

1.3 Historikk og uteskolens sentrale kjennetegn

Uteskole som arbeidsmetode fikk stor utbredelse i norsk skole rundt år 2000, i kjølvannet av L97 (Jordet, 2010). Opprinnelig var uteskolebegrepet knyttet til leirskolens virksomhet. Den norske leirskolemodellen har i så måte representert en organisert og aktiv form for uteskole (Østrem, 2021, s. 13). Også internasjonalt har det lenge vært tradisjoner for å flytte undervisningen ut av klasserommet. I Sverige kaller de det “utenomhuspedagogik” (Olsson, 2015). I Danmark blir begrepet “udeskole” brukt (Otte, 2018). Engelske begreper som “Learning Outdoors” og “Outdoor Education” er også mye brukt (Bilton, James, Marsh, Wilson og Woonton, 2005; Gilbertson, Bates, McLaughlin og Ewert, 2006). Uteskole kan spores tilbake til store filosofer som f.eks. John Amos Comenius (1592-1670), som allerede så tidlig som på 1600-tallet mente at barna burde få en sunn start i livet med aktivitet og opphold i det fri i en allsidig skole. Han kjempet for en skole basert på barnas behov og interesser, der den naturlige nysgjerrigheten får slippe til (Rudaa og Selnes, 1990, s. 13). I likhet med andre pedagoger og filosofer som Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Pestalozzi (1746–1827), John Dewey (1859-1952) og Paulo Freire (1921-1997), la Comenius

vekt på at skolen måtte stimulere utviklingen av hele mennesket. De var alle talsmenn for en pedagogisk tenkning og praksis som ville oppheve skolens ensidige intellektualisme, og fremhevet betydningen av å etablere et samspill mellom elevens kroppslige og mentale aktivitet og relasjonen til en ytre virkelighet (Gundem, 2004; Oettingen, 2004; Steinsholt, 2004).

Flere ulike betegnelser har blitt brukt om det å ta undervisning med ut av klasserommet. Både uteskole, utvidet læringsrom, undervisning i nærmiljøet, ekskursjoner og feltarbeid er mye brukte begreper. Vi vil hovedsakelig benytte oss av begrepet “uteskole” i denne oppgaven. Uteskole er ikke et entydig begrep. Organisering og innhold kan variere sterkt fra lærer til lærer, skole til skole og landsdel til landsdel (Hebæk, Holmen og Retterstøl, 2001, s. 9). Peter Bjerg Jørgensen (1999, s. 16) definerer uteskole som en arbeidsform hvor man bruker én eller flere dager i uken utenfor skolen, helst gjennom hele skoleåret. Uteskoledagene skal være koblet opp mot øvrige fag og skolearbeid. Det kan være ved forarbeid, planlegging, etterarbeid, evaluering etc. (Jørgensen, 1999, s. 16).

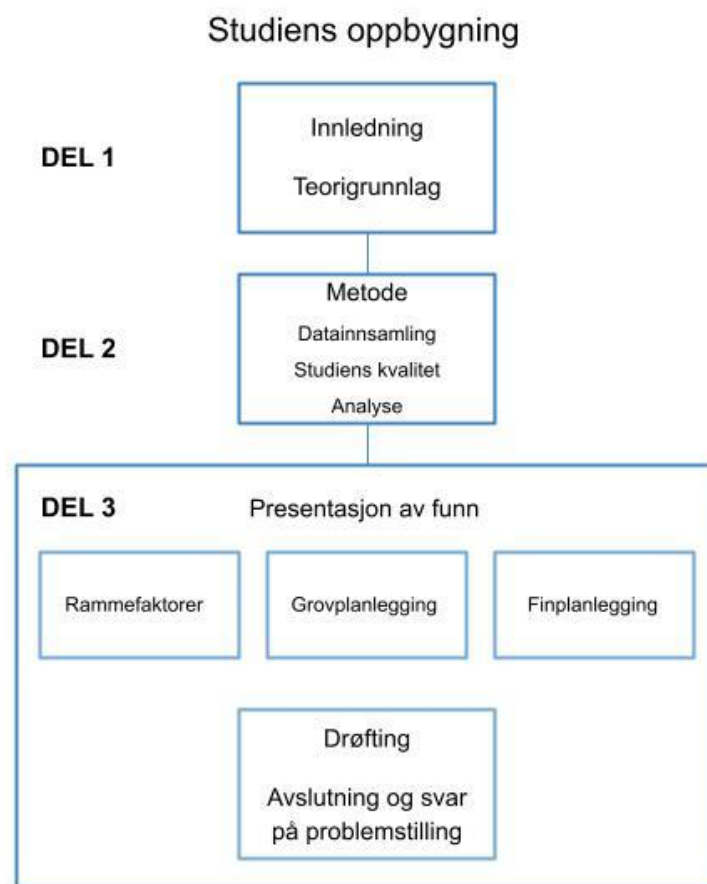
Arne Nikolaisen Jordet, professor ved Høgskolen i Innlandet, vil vi tørre å påstå er en av landets fremste uteskoleforskere. Han har kommet med mange bidrag til utvikling av uteskolens didaktiske teori. Jordet (2010) presenterer åtte sentrale kjennetegn ved uteskole. For å utdype hva uteskole kan innebære vil vi gå nærmere inn på noen av disse kjennetegnene. Jordet mener to forutsetninger må være til stede for at det skal være meningsfylt å bruke begrepet “uteskole”. Den første forutsetningen er at skolens omgivelser brukes som læringsarena og den andre er at skolens omgivelser brukes som kunnskapskilde (Jordet, 2010, s. 34). Dette er de to første kjennetegnene som presenteres. Jordet poengterer at elevene i uteskolen kan få konkrete møter med sentrale innholdsområder i alle skolens fag og at kunnskap man finner i nærmiljøet kan fungere som et supplement til bruken av tekstbasert og symbolsk kunnskap (Jordet, 2010, s. 39).

Det tredje kjennetegnet omhandler bruken av lokalsamfunnet i undervisningen. *“I det lokale nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og lag og foreninger ligger det kilder til læring som kan berike skolens opplæring”* (Jordet, 2010, s. 40). Jordet mener at om elevene får utføre “ekte arbeid” ute i nærmiljøet vil opplæringen kjennes mer meningsfull for mange av dem. Jordet fremhever også verdien av å trekke foreldre og besteforeldre inn i undervisningen. Han mener elevenes familie representerer en mulig døråpner til ulike virksomheter i lokalsamfunnet, som skolen kan bli flinkere å benytte (Jordet, 2010, s. 40).

Kjennetegn 4, 5, 6 og 7 handler om tilnærminger til læring i uteskolen (Jordet, 2010, s. 41-45). Jordet skriver at i uteskolen bør man bruke utforskende, kreative, praktiske og lekbaserte tilnærminger. Disse tilnærmingene fungerer som et supplement til de teoretiske oppgavene, kognitive tilnærmingene og ofte stillesittende læringsaktivitetene inne i klasserommet. Uteskolen kjennetegnes også ved læring gjennom bruk av kropp og sanser. Ute ligger forholdene godt til rette for å bruke flere av sansene. Elevene får bevege seg og utforske verden gjennom å se, høre, lukte, berøre og noen ganger smake. *“Når kunnskapen i større grad tas inn gjennom kropp og sanseapparat, skaper de kroppslige og multisensoriske impulsene minnespor og assosiasjonsbaner, som gjør at elevene får flere knagger å henge kunnskapen på”* (Jordet, 2010, s. 43). I tillegg hevder Jordet (2010, s. 44-45) at uteskole kjennetegnes av læring gjennom en annen type sosial samhandling enn den inne i klasserommet. I klasserommet finnes det både grenser og kulturelt gitte mønstre for hvordan elever og lærere skal kommunisere, og det er ofte læreren som styrer samtalene. Utenfor klasserommet er det helt andre premisser for kommunikasjon og interaksjon. Her får elevene større rom for å snakke fritt med hverandre og lære av hverandre. I tillegg får de anledning til å anvende faglige begreper i autentiske kontekster (Jordet, 2010, s. 44-45).

Det åttende kjennetegnet Jordet (2010, s. 45) presenterer er *“Dannelse av hele mennesket - hode, hjerte og hånd”*. Mens klasseromsundervisning ofte er dominert av *hodets* kunnskaps- og læringsformer, som stimulerer elevenes kognitive funksjoner, stimulerer uteskole i tillegg *hjertet* og *hånden*. Med det mener Jordet at uteskole kan bidra til en mer allsidig og helhetlig opplæring. Elevenes kognitive utvikling er viktig, men i uteskolen er mulighetene mange til også å ivareta elevenes sosiale, praktiske, estetiske, etiske og fysiske utvikling på en bedre måte enn hvis man kun bruker klasserommet som læringsarena (Jordet, 2010, s. 45).

1.4 Studiens oppbygning



Figur 1: Studiens oppbygning

Masteroppgaven består av tre deler som til sammen er bygd opp av seks kapitler, der hver del skal skape en sammenheng og utvikling gjennom hele oppgaven. Del én av oppgaven består av to hovedkapitler. I *kapittel 1* redegjør vi for studiens bakgrunn og motivasjon, problemstilling og avgrensning, og litt historikk om uteskole. I *kapittel 2* presenterer vi teorien som vi har benyttet oss av i studien vår og som har vært relevant for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Del to består av *kapittel 3* som er studiens metodekapittel. Her presenterer vi studiens vitenskapsteoretiske forankring, utvalg av forskningsdeltakere og datainnsamlingsmetoder, før vi går over til å vurdere studiens kvalitet. Til slutt beskriver vi analyseprosessen.

I den siste delen starter vi med å presentere studiens funn i *kapittel 4*, som videre drøftes i lys av relevant teori i *kapittel 5*. I *kapittel 6* oppsummerer vi studien i sin helhet, svarer på problemstillingen og forskningsspørsmålene, og forteller litt om hvilke planer vi har for prosjektet videre.

2. Teorigrunnlag

I dette kapitlet vil vi redegjøre for teorigrunnlaget som utgjør bakteppet for denne studien. Vi starter med å presentere det teoretiske perspektivet som ligger til grunn i studien vår, nemlig sosiokulturell læringsteori. Å lære i et sosialt samspill med omgivelsene og andre mennesker, står sentralt i uteskoledidaktikken. Deretter presenterer vi teori om erfaringspedagogikk og John Deweys læringssyn, som utgjør grunnmuren i uteskolens didaktikk. Vi redegjør så for teori om elevmedvirkning, som vi senere bruker i drøftingen der vi diskuterer hvordan elevmedvirkning kan implementeres i planlegging av uteskole. Videre redegjør vi for nærmiljøpedagogikk, som også henger tett sammen med uteskole. Til slutt presenterer vi didaktisk teori om samspillet mellom uteskole og klasseromsundervisning. Denne teorien har vært særlig relevant for utformingen av forskningsprosjektet og for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmål 2.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Fra et sosiokulturelt perspektiv er kunnskap noe som oppstår i et samspill mellom individet og det sosiale miljøet. Vi er født inn i en sosial sammenheng og utvikler oss i samspill med andre mennesker (Solerød, 2012, s. 224). Sosiokulturelle teorier om kunnskap og læring legger til grunn at læring skjer gjennom deltakelse i sosiale praksiser. Det vil si at vi lærer ved å arbeide med kunnskap i fellesskap. Den sosiokulturelle læringsteorien baserer seg derfor i stor grad på elevens handlinger, samt relasjonen mellom lærer og elev (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 70). Lev S. Vygotsky (1896-1934) oppfattes som en av de mest sentrale sosiokulturelle teoretikerne (Manger, Lillejord, Nordahl og Helland, 2013, s. 193-194). Han la et viktig teoretisk grunnlag for å forstå betydningen av kommunikasjon og sosial samhandling for elevenes læring. Vygotsky mente at mennesket utvikles kognitivt i samhandling med andre mennesker og gjennom bruk av språket, og la grunnlag for en pedagogikk som forutsetter aktive elever og lærere, samt et aktivt miljø (Vygotsky, 1978, s. 14-15).

Vygotsky (2001) kalte det språket som barnet utvikler i sin barndom og oppvekst, i kontakt med sine omgivelser, for "spontane begreper". Å utvikle barnas spontane språk har tradisjonelt sett vært familiens oppgave, og er ikke noe skolen har vært opptatt av (Jordet, 2010, s. 184-185). Likevel mener Jordet at i uteskolen ligger forholdene til rette for elevenes frie og spontane språkbruk. De begrepene som er forankret i barns erfaring, kalte Vygotsky

(2001) for “empiriske begreper”. I uformelle og autentiske læringssituasjoner, samhandler elevene og kan utfolde seg språklig og utvikle empiriske begreper (Jordet, 2010, s. 184-185). Vitenskapelige begreper er de begrepene barna møter på skolen (Vygotsky, 2001). En forutsetning for utvikling av disse er, ifølge Vygotsky, at det allerede finnes en rik og høyt utviklet begrepsverden av spontane og empiriske begreper hos barnet (Jordet, 2010, s. 184-185).

Vygotsky er kjent for tanken om “Den proksimale utviklingssonen”, der han skiller mellom et barns faktiske utviklingsnivå og dets potensielle utviklingsnivå. Faktisk utviklingsnivå uttrykker hva barn kan mestre på egenhånd, mens potensielt utviklingsnivå uttrykker hva barnet kan mestre under veiledning og støtte fra en voksen eller i samarbeid med andre barn som har mer kompetanse på området. Avstanden mellom disse to nivåene kaller Vygotsky (1978, s. 84-86) for den proksimale utviklingssonen. Han argumenterte for at man burde legge undervisningen på et nivå innenfor elevenes proksimale utviklingszone for å drive fram deres utvikling (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 70-71). Vygotsky mente også at jo større forråd av spontane og empiriske begreper barnet har, desto større er barnets proksimale utviklingszone og dermed også læringspotensial. Jordet (2010, s. 187) hevder at ute endres de sosiale interaksjonene. Skuldrene senkes, noe som ofte resulterer i bedre relasjoner mellom elevene og mellom lærer og elev. Dette mener han gir lærerne et bedre grunnlag for å kartlegge elevene og avdekke deres nærmeste utviklingszone (Jordet, 2010, s. 187).

Jordet (2010) hevder Vygotskys teori legitimerer en didaktisk praksis der bruk av uformelle læringsarenaer utenfor klasserommet er en integrert del av skolens opplæring. Uteskole stimulerer det sosiale samspillet i praksisfelleskapet der elevene forholder seg aktivt til virkeligheten (Jordet, 2010, s. 187). Ifølge Unhjem og Frenning (2019) har forskning vist at når elevene arbeidet med oppgaver ute, var språket deres mer åpent, undersøkende og utforskende enn inne i klasserommet. Fleksibiliteten utendørs bidrar til at elevene får bedre muligheter til å snakke med hverandre uten å vente på tur, og hver enkelt får mer taletid (Unhjem og Frenning, 2019, s. 176). Læreren kan også i større grad snakke over tid med enkeltelever eller grupper av elever (Jordet, 2010). På denne måten styrker uteskole mulighetene for læring gjennom språklig og sosial samhandling, noe som gir et godt fundament for videre faglig læring ifølge teorien til Vygotsky.

2.2 Erfaringspedagogikk

Den amerikanske pedagogen og filosofen John Dewey (1859-1952) har hatt stor innflytelse på dagens læringsteorier og pedagogikk (Manger et.al., 2013, s. 197). Deweys hovedidé var å etablere en nær forbindelse mellom skolens innhold og elevenes erfaringsverden (Jordet, 2010, s. 114). Han mente at undervisningen burde knyttes direkte til elementene i naturen og til lokalsamfunnet rundt elevene. Både produksjonsprosessene, samfunnet og kulturen har sin opprinnelse i naturen. Derfor er det naturlig å knytte den teoretiske undervisningen til aktiviteter utenfor klasserommet (Jordet, 2010, s. 114-115). Dewey mente at samspillet mellom tekstbasert kunnskap (teori) og førstehåndserfaringer basert på praktiske, manuelle aktiviteter i den virkelige verden (praksis) ville gi en mer helhetlig læring. Denne relasjonen mellom skolens innhold og elevenes erfaringsverden kunne man skape i skolehverdagen ved å etablere et samspill mellom aktiviteter ute og inne. Ifølge Dewey går samspillet mellom teori og praksis to veier. Teorien tas med ut, der de intellektuelle, faglige begrepene anvendes i praktiske aktiviteter ute. Likeledes tas erfaringene man gjør seg ute, med inn. Erfaringene gir “kjøtt på beinet” og hjelper elevene til en utdypet og mer nyansert forståelse av teorien som de arbeider videre med i klasserommet. Dewey kalte dette for en *organisk forbindelse* mellom teori og praksis (Jordet, 2010, s. 114-115).

I Deweys tenkning var elevenes *aktivitet* et sentralt metodisk prinsipp, der han mente at læring er en intellektuell prosess som har nær sammenheng med kroppslig aktivitet. Dewey understreket altså den sansemotoriske bruken av kroppen i læringsprosessen. Han betraktet sansene og musklene som veier til kunnskap, ikke fordi ytre fakta blir overført til hjernen, men fordi de blir brukt til å gjøre noe som har en hensikt. Aktivitet innebærer derfor et samspill mellom kroppslig og mental aktivitet (Jordet, 2010, s. 112-113).

Deweys sitat “*Learn to Do by Knowing and to Know by Doing*”, ligger bak det velkjente sitatet “*Learning by Doing*”, som førte til at mange misforsto hva han mente. Flere ganger var Dewey nødt til å presisere at han slett ikke hadde ment at skolene skulle bytte ut bøkene og læremidlene med fysisk arbeid. Når han snakket om *doing*, mente han å si at det er en uløselig kobling mellom aktivitet og kunnskap (Manger et.al., 2013, s. 199). Etersom læring er aktive prosesser, er kunnskapen så å si i handlingene våre: “*Kunnskap er bokstavelig talt noe vi gjør*”, som han formulerte det senere (Dewey, 1915). Dewey betraktet læringsprosesser som dynamiske. Vi lærer ikke bare gjennom aktivitet, men også ved systematisk å reflektere over det vi gjør, og det vi arbeider med (Manger et.al., 2013, s. 119-

120). Han mente at ingen erfaring er mulig uten et visst element av refleksjon. Det er derfor viktig å etablere et skille mellom *aktivitet* og *erfaring*. Dewey hevdet at aktivitet alene uten tenkning ikke ga erfaring. Handling og tenkning må gå hånd i hånd for at vi skal kunne bruke begrepet erfaring (Jordet, 2010, s. 121).

2.3 Elevmedvirkning

Den brasilianske pedagogen og læreren Paulo Freire (1921-1997) mente det lå et avgjørende maktforhold i skolen, mellom lærer og elev. Læreren former og definerer kunnskap, mens eleven passivt tar imot. Dette kalte Freire for “banksystemet” eller “ernæringsfilosofien” (Berkaak, 2003, s. 23-24). Han mente at ved å betrakte elevene som uvitende, undertrykker man samtidig deres egen mulighet til å lære noe og utvikle seg. Elevene blir tilskuere og ikke medskapere (Berkaak, 2003, s. 23-24). Freire utformet en undervisning som ikke baserte seg på banksystemet, men der lærer og elev ble oppfattet som likeverdige. Likeverdigheten skulle sikres gjennom *dialog*, som var et sentralt begrep hos Freire (Imsen, 2016, s. 153). Undervisningen skulle også være praktisk og problemrettet på en slik måte at det ble arbeidet med spørsmål som angikk elevene og deres nære virkelighet, og som de var opptatt av (Imsen, 2016, s. 153).

Dewey var også opptatt av at elevene skulle være aktive i deres egen læring. Han mente det var viktig at elevene fikk medbestemmelse i skolen og la vekt på at undervisningen skulle være demokratisk (Imsen, 2016, s. 149). For at elevene skal kunne bli kritiske tenkere, må de tas med og bli sett på som ansvarsfulle personer med egne meninger (Møller og Sundli, 2007, s. 115). I likhet med Freire, la også Dewey vekt på at problemer eller spørsmål som elevene skal jobbe med, skal være elevenes egne, slik at det er av deres interesse å finne svarene eller løse problemene (Møller og Sundli, 2007, 116). Møller og Sundli (2007, s. 115) poengterer at dette vil få betydning for hvordan elevene blir delaktige både i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning.

Allerede i 2002 påpekte Tom Tiller og Rita Tiller at elevinnflytelse er blitt et av de nye mantraene i de nordiske landene. En rekke skoleledere legger opp målrettede planer for å øke elevinnflytelse og mye solid arbeid er nedlagt med sikte på å gi de unge større demokratiske og pedagogiske rettigheter (Tiller og Tiller, 2002, s. 135). Trond Solhaug og Kjetil Børhaug (2012) påstår at demokratiopplæring må starte med læreren som rollemodell. En demokratisk lærer karakteriseres ved at hun eller han tar med seg innspill fra elevene inn i undervisningen, med det formål om at de skal være delaktig i hvordan de skal lære og utvikle kunnskap

(Solhaug og Børhaug, 2012, s. 22). Djupedal-utvalget (NOU 2015: 2) beskriver begrepet medvirkning i den forstand at det handler om at elever har en rett til å få uttrykke seg, samt å få samhandle med andre. Dette begrepet setter de opp mot medbestemmelse som handler mer spesifikt om å være med i beslutningsprosesser, bestemme hva som skal skje, og fremgangsmåten som skal brukes. Ifølge Lars Helle (2013) har Utdanningsdirektoratet tolket begrepet nokså likt. I *Prinsipper for opplæringen* i LK06 sto det nemlig at elevmedvirkning handler om at elever skal få være med på å ta avgjørelser som omhandler læring, både for seg selv og for klassen som en helhet. Videre kom det fram at elevmedvirkning i et inkluderende læringsmiljø, kunne føre til en positiv utvikling innen sosiale relasjoner og motivasjon for fag (Helle, 2013, s. 213-214). Et av målene med elevmedvirkning og ansvar for egen læring, er at det vil kunne gi elevene innsikt i egen læringsprosess, samt mer forståelse og bevissthet rundt hvilke forutsetninger de lærer best (Helle, 2013, s. 213-214). Det vil også kunne trene opp elevenes samarbeidsevne og kommunikasjonsferdigheter, slik at de blir bedre rustet til å bidra aktivt og konstruktivt for å nå gruppens felles mål. Ifølge Helle (2013, s. 213-214) kan også elevmedvirkning bidra til økt initiativ, selvtillit og motivasjon hos elevene.

2.4 Nærmiljøpedagogikk

Dewey (1915) ville rive ned motsetningen mellom skolen og det virkelige liv, mellom kunnskap og handling, og mellom teoretisk og praktisk danning. Han kom med kraftig kritikk av skolen fordi den hadde tyngdepunkt i læreboka og læreren, og ikke i barnet selv og de erfaringene det har med seg inn i skolen (Dewey 1915, i Melheim, 2009, s. 12). Dewey ville etablere en funksjonell opplæring, preget av et livsnært og praktisk utgangspunkt, og fant det grunnleggende viktig å skape konstruktive sammenhenger mellom læring og liv. Han mente at det ikke burde være en motsetning mellom det barna lærer på skolen og det de lærer utenfor skolen (Dewey 1915, i Melheim, 2009, s. 12). En måte å forankre undervisningen i det virkelige liv, er å ta utgangspunkt i elevenes nærmiljø.

Hans Petter Andersen og Tove Anita Fiskum (2017, s. 21) skriver at nærmiljø gjerne blir forstått som våre nære omgivelser og knyttes opp mot stedet der vi bor, enten det er et boligfelt, en gate eller en grend. Skolens nærmiljø vil være de nærmeste områdene rundt, og spesielt de delene som det er naturlig å bruke som læringsarena i undervisningen. Det vil si at den nærmeste skogen eller friområdet oppfattes som en mer naturlig del av skolens nærmiljø, enn et industriområde eller en parkeringsplass som ligger like nært (Andersen og Fiskum, 2017, s. 21). Kristoffer Melheim (2009, s. 8) skriver at nærmiljøpedagogikk er pedagogikken

i en samfunnsaktiv skole som bruker nærmiljøet i undervisningen, samhandler med andre aktører og bidrar aktivt til utvikling av bygda eller lokalsamfunnet. Lokalsamfunn er ulike, og hva som er lokalt for elevene endrer seg og er avhengig av både alder og utvikling hos elevene og av endringer i samfunnet. Men barnas måte å lære på og betydningen av konkret og livsnær opplæring er den samme. Det er helt grunnleggende at barna blir forankret i sitt eget nærmiljø, før de kan gå ut av det og være rustet til å møte det internasjonale samfunnet og andre kulturer. Det er i nærmiljøet vi alle begynner livene våre og opplæringen må derfor være forankret i det nære, før den kan omfatte fjernere elementer (Melheim, 2009, 14-24).

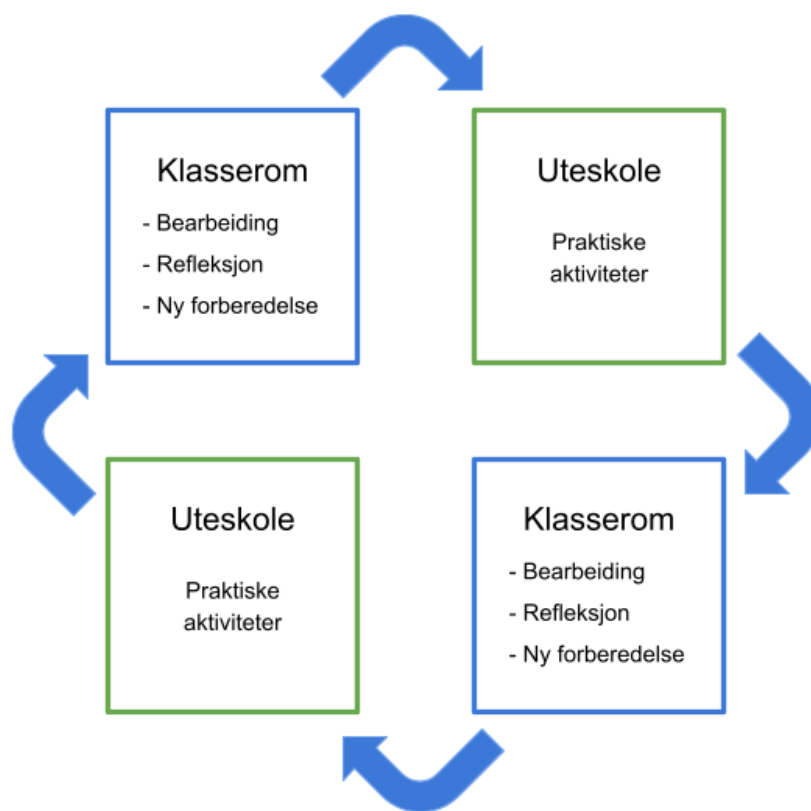
Kjetil Østrem (2021) peker på de mange mulighetene for læring som ligger i skolens nærmiljø. Med et fokus på naturområder i nærmiljøet, skriver han at skolens nærmiljø kan være et ferskvann, et skogområde, en park, et bratt fjellområde eller et viddelandskap. De store variasjonene som finnes i skolens nærmiljø rundt om i landet kan benyttes på ulike måter og kan inspirere og legge til rette for mange gode mestringsopplevelser blant elevene (Østrem, 2021, s. 17-18). Jordet (2010) mener at ved å flytte undervisningen ut av klasserommet, legger man til rette for en mer aktiv elevrolle. Når opplæringen knyttes tettere opp mot elevenes erfaringsbakgrunn fra hjem, nærmiljø og lokalsamfunn, vil opplæringen bli mer konkret og virkelighetsnær, og elevenes motivasjon og lyst til å lære vil øke (Jordet, 2010, s. 13). Videre skriver Jordet (2010, s. 114-117) at ved å ta i bruk nærmiljøet som klasserom, gjør man elevenes erfaringsdannelse til en integrert del av opplæringen. Bruk av lokalmiljøet i undervisningen vil dermed kunne fungere som en "produksjon" av erfaringer, som elever og lærere har felles, og som kan brukes for alt de er verd i arbeidet inne i klasserommet (Jordet, 2010, s. 114-117).

2.5 Samspillet mellom uteskole og klasseromsundervisning

Jordet (2010, s. 47) er tydelig på at læringspotensialet hos elevene øker dersom læreren lykkes i å etablere en nær og tydelig sammenheng mellom det som skjer i og utenfor klasserommet. Han skriver at relasjonen mellom det som foregår inne i klasserommet og det som foregår på andre læringsarenaer, er avgjørende for skolens lærings- og dannelsesarbeid, og for kvaliteten på dette arbeidet. Jordet (2010, s. 36) går så langt som å si at læringsaktivitetene inne i klasserommet ikke kommer til sin rett uten erfaringsdimensjonene i uteskole. Uteskole handler dermed om å aktivisere alle skolefagene i en integrert undervisning hvor ute- og inneaktiviteter har nær sammenheng, og hvor teorien og førstehåndserfaringer flettes sammen på en meningsfull måte (Jordet, 1998). Jordet (2010, s.

21) påstår at det er når man anvender kunnskaper i praktisk handling, at man utvikler forståelse for hvordan ting henger sammen.

Ifølge Jordet (2010), eksisterer det ikke noen motsetninger mellom læringsaktiviteter i og utenfor klasserommet. Tvert imot kan det etableres en fruktbar relasjon mellom disse tilnærmingene. Ved å etablere et slikt samspill, mener han det vil tvinge fram en relasjonell tenkning mellom teoretisk og praktisk kunnskap, mellom tekst og kontekst, og mellom ulike undervisningsformer som f.eks. lærerformidling og elevaktivitet (Jordet, 2010, s. 113). Dynamikken mellom uteskole og klasseromsundervisning kan, ifølge Jordet (2010, s. 50), illustreres slik som vist nedenfor (se *figur 2*).



Figur 2: Samspillet mellom klasseromsundervisning og uteskole (Arne Jordet, 2010, s. 50)

Figuren beskriver både en læringsprosess som aldri tar slutt og at det er et nært samspill mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Kunnskapsdannelsen har ingen tydelig begynnelse eller slutt. Det er en kontinuitet i læringsprosessen hvor det elevene gjør her og nå, enten det er i klasserommet eller i uteskole, peker tilbake på alt de har gjort tidligere. Samtidig vil de gjøre nå berede en ny grunn for det de skal gjøre senere (Jordet, 2010, s. 49). Ifølge Jordet er det ikke nødvendig at alt elevene lærer om i uteskolen skal henge sammen med det de lærer om inne i klasserommet. Det er kun utvalgte deler av aktivitetene i uteskole som skal

følges opp inne i klasserommet, og omvendt (Jordet, 2010, s. 49). Dette må skje som ledd i en målrettet og nøye gjennomtenkt opplæring, hvor lærerne planlegger godt og velger å fokusere på noen sentrale innholdselementer. Jordet (2010, s. 47) kaller dette for en didaktisk reduksjon.

2.5.1 Uteskoleundervisningens struktur

Jordet beskriver samspillet mellom uteskole og klasseromsundervisning gjennom en enkel tretrinnsprosess med følgende hovedelementer: forarbeid inne, uteaktiviteter og bearbeiding inne (Jordet, 2007 og Jordet, 2010, s. 46). Ifølge Jordet kan *forarbeid inne* innebære et teoretisk forarbeid inne på klasserommet, for de temaene elevene skal arbeide med ute. Elevene må også få informasjon om hva som skal skje ute. Forventer man at elevene skal jobbe målrettet, må de vite nøyaktig hva de skal jobbe med når de kommer ut, mener Jordet (2010, s. 46). Inne fungerer klasserommets fire vegger, bøker og andre tekster som disiplinerte rammer for arbeidet. Uten å etablere klare rammer for uteundervisningen vil arbeidet i uteskolen fort bli kaotisk. Derfor er god struktur og faste rammer sannsynligvis enda viktigere ute enn inne, ifølge Jordet (2010, s. 46). *Uteaktivitetene* innebærer ofte at elevene arbeider med praktiske aktiviteter hvor de bruker sanser, utforsker omgivelsene, observerer, er fysisk aktive og samarbeider. De tar så med seg fysiske objekter, notater eller funn fra undersøkelser tilbake til klasserommet. I tillegg har elevene med seg sanseimpulser og opplevelser som har satt spor i deres indre. De har med andre ord med seg både et konkret og et åndelig "råmateriale" som legger grunnlag for det videre arbeidet (Jordet, 2010, s. 46). I *bearbeidingen inne* starter elevene ofte med å sortere og klassifisere innsamlede objekter eller observasjoner. De diskuterer, leser, skriver, former og dramatiserer. I samhandling med andre møter den enkelte elev de andres opplevelse av virkeligheten. Dette gir grunnlag for refleksjon og ettertanke. Gjennom en faglig begrepsdannelsesprosess "foredles" det fysiske og det åndelige råmaterialet elevene har med seg fra uteskolen, og på denne måten lærer elevene (Jordet, 2010, s. 46-47). Jordet mener det er lærerens ansvar å hjelpe elevene med å oppdage sammenhengene mellom det faglige innholdet de arbeider med inne og erfaringene de får ute. Lærerne har en viktig brobyggingsfunksjon mellom eleven, skolens lærestoff og kunnskapene i lokalsamfunnet. Forvalter læreren denne funksjonen på en kompetent måte, vil det bli til glede for alle parter hevder Jordet (2010, s. 39).

Tove Anita Fiskum og Jon Arve Husby (2017) tar utgangspunkt i Jordets arbeid i sine studier. I likhet med Jordet, presenterer de tre faser for uteskoleundervisningen, men har gitt dem

andre navn og noen nye dimensjoner. Fiskum og Husby omtaler de tre undervisningsfasene som forberedelsesfasen, gjennomføringsfasen og bearbeidingsfasen. De skriver at i forberedelsesfasen er det viktig at læreren reduserer gapet mellom de godt kjente forholdene i klasserommet og det som møter elevene når de drar ut til en alternativ læringsarena. Dette informasjonsgapet betegner de som “nyhetsgapet” (Fiskum og Husby, 2017, s. 32-35). Fiskum og Husby hevder at ved å fortelle så mye som mulig på forhånd før klassen går ut, kan gapet reduseres. For eksempel kan læreren fortelle om området de skal til, hvilke regler som gjelder, hva målet og temaet for økten er, og om det blir tid til frilek eller ikke (Fiskum og Husby, 2017, s. 32-35). Det kognitive nyhetsgapet kan reduseres ved at elevene forbereder seg teoretisk og eventuelt også praktisk til uteundervisningen. Ved å forberede temaene man skal jobbe med inne, vil elevene opparbeide seg kunnskap om det som venter dem ute. De kan også lage hypoteser som skal testes ut og undersøkes når de kommer ut. Forberedelsesfasen kan gjerne brukes til å skape engasjement hos elevene, slik at de får lyst til å lære (Fiskum og Husby, 2017, s. 32-35).

Ifølge Fiskum og Husby (2017, s. 32-38) omfatter gjennomføringsfasen ofte utprøving, utforskning, samarbeid, observasjon og datainnsamling. Et godt verktøy i denne fasen kan være “den utforskende samtale for læring”. Det er viktig at elevene får satt ord på tankene sine og at de støttes i å utvikle forståelse gjennom samtale. Fiskum og Husby (2017, s. 32-38) hevder at lærerens og medelevenes verbale støtte er viktig for å fremme den utforskende samtale. Å lære gjennom språket, i en sosial og kulturell sammenheng, er i tråd med sosiokulturell læringsteori.

Bearbeidingsfasen innebefatter ofte gjennomgang av data eller innsamlet materiale, vurdering, diskusjon og til slutt presentasjon av resultatene (Fiskum og Husby, 2017, s. 31-35). Etterarbeid kan være mye mer enn at elevene skriver logg eller tegner fra turen. Benytter en seg for eksempel av digitale verktøy, åpner det for varierte aktiviteter i denne fasen. Dessuten hevder Fiskum og Husby (2017, s. 31-35) at bearbeidingsfasen kan resultere i at elevene sitter igjen med flere spørsmål, noe som kan medføre at man setter i gang med en ny forberedelsesfase for å finne svar på det de lurer på. Dette henger sammen med Jordets modell som illustrerer kontinuiteten i læringsprosessen (se *figur 2*). I tillegg til de tre fasene, er det viktig at det hele munner ut i at elevene kommuniserer det de har funnet ut. Elevene kan for eksempel formidle resultatene til resten av klassen eller skolen, eller kanskje publisere det på nett (Fiskum og Husby, 2017, s. 31-35). Ifølge Fiskum og Husby (2017, s. 30-31) vil disse tre fasene kunne fungere som en oppskrift, som hjelper lærere å sørge for at

DEL 1 Teorigrunnlag

aktivitetene de gjør ute ikke blir løsrevet fra resten av undervisningen, men at det henger sammen.

DEL 2

3. Metode

Hensikten med dette kapitlet er å synliggjøre valg og fremgangsmåter i prosjektet, samt begrunne disse. Dette vil vi gjøre ved først å redegjøre for vitenskapsteoretisk plassering. Deretter beskriver vi prosessen med å velge ut forskningsdeltakerne våre, før vi så presenterer hvordan vi metodisk har gått fram for å samle inn data. Vi vil også argumentere for studiens troverdighet og overførbarhet, samt foreta forskningsetiske drøftinger. Avslutningsvis vil beskrive hvordan vi har arbeidet analytisk med datamaterialet.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Denne studien bygger på en ontologisk oppfatning om at den sosiale virkeligheten er i kontinuerlig endring. Vi tar utgangspunkt i at virkeligheten ikke er objektiv, men at den kan forstås på ulike måter og at ideer og begreper er sosiale konstruksjoner (Jacobsen, 2015, s. 27-28). Vitenskapsteoretisk, har vi plassert oss innen sosialkonstruktivismen. Innen sosialkonstruktivismen betrakter man menneskers virkelighetsforståelse som kontinuerlig formet av opplevelser de har, situasjoner de befinner seg i og hvem de kommuniserer med (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 50). Nærmere bestemt har vi plassert oss innen Peter L. Berger og Thomas Luckmann (2000) sin forståelse, som omhandler at mennesker skaper og opprettholder alle sosiale fenomener gjennom sosiale praksiser. De hevder at menneskelig samhandling i all hovedsak foregår gjennom språk og at virkeligheten dermed konstrueres og konstitueres gjennom språkbruk. (Berger og Luckmann, 2000, s. 54-55). I tillegg tar vi, i likhet med Dewey, utgangspunkt i at kunnskap utvikler seg gjennom aktivitet, ved at man er aktiv i verden og sammen med andre mennesker (Säljö, 2016, s. 86). Gjennom vår problemstilling og våre to forskningsspørsmål har vi søkt kunnskap om hvordan lærere kan planlegge og gjennomføre uteskoleundervisning gjennom hele året, og vi er av den oppfatningen at kunnskapen vi har opparbeidet oss, har blitt konstruert i samhandling med forskningsdeltakerne våre.

Med utgangspunkt i sosialkonstruktivisme, er det underforstått at en fullstendig nøytralitet ikke er mulig. Vår bakgrunn, kunnskap og erfaring vil være noe vi naturlig tar med oss inn i forskningsarbeidet og gir oss et nødvendig grunnlag for meningsskaping. Før vi startet med

vårt forskningsprosjekt, hadde vi mye erfaring og kunnskap om uteskole, blant annet fordi vi hadde testet det ut i praksis, lest teori og vært på både kurs og foredrag om uteskole. Kunnskapen og erfaringene som vi hadde opparbeidet oss, ble viktig for oss når vi utarbeidet masterprosjektet. Kunnskapen ble også viktig i diskusjoner og samtaler med forskningsdeltakerne våre, og i analysearbeidet. På den måten er resultatene fra forskningen vår kunnskap som er konstruert i samhandling med forskningsdeltakerne våre.

3.2 Sosialkonstruktivistisk tilnærming og kvalitativ

forskningsstrategi

Epistemologisk har vi et fenomenologisk utgangspunkt i tradisjon med Edmund Husserl. Han mente at et fenomen eksisterer i vår bevissthet, og at vi skaper kunnskap gjennom erfaringer, opplevelser og refleksjon (Postholm, 2010, s. 42-43). Utgangspunktet er da at det vi kan studere, ikke er verden som den er, men slik den oppfattes av den enkelte. I et fenomenologisk perspektiv er alle oppfatninger av verden “sanne” for den enkelte, og det interessante er derfor å forstå den enkeltes oppfatning (Postholm, 2010, s. 50-51). I vår studie tok vi utgangspunkt i at vi utviklet kunnskap *sammen med* våre forskningsdeltakere. Gjennom gjensidige samtaler kom både vi og forskningsdeltakerne våre med synspunkter, erfaringskunnskap og teoretisk kunnskap. Kunnskapen ble også utviklet gjennom erfaringer og opplevelser fra observasjonene vi gjorde.

En fenomenologisk tilnærming, krever en kvalitativ forskningsstrategi (Thagaard, 2018, s. 15). Ifølge Tove Thagaard (2018, s. 15) handler kvalitative forskningsstrategier om å trekke fram prosesser og betydninger som ikke lar seg måle i kvantitet. I masterprosjektet ville vi forske på hvordan man kan *planlegge* og *gjennomføre* uteskoleundervisning, og det ble dermed naturlig for oss å velge en kvalitativ tilnærming. Gjennom en kvalitativ tilnærming kunne vi få fram ulike skolars og læreres måter å drive uteskole på. I tillegg kunne vi innhente kunnskap og erfaringer som lærerne og de andre forskningsdeltakerne satt med, som både vi og andre kunne lære av.

3.3 Utvalg av forskningsdeltakere

En forutsetning for studien var at vi fikk forskningsdeltakere med erfaring og kunnskap om uteskole med i prosjektet. Derfor gjorde vi et *strategisk utvalg* av forskningsdeltakere. Det er ulike måter å sette sammen et strategisk utvalg på, og for vår del var det hensiktsmessig å benytte oss av kriteriebasert utvelgelse. Ved kriteriebasert utvelgelse velges det

forskningsdeltakere som oppfyller spesielle kriterier (Thagaard, 2018, s. 51-54). Vi valgte ut forskningsdeltakere som hadde egenskaper eller kvalifikasjoner som ville være hensiktsmessige for vårt forskningsprosjekt. Vi hadde ett kriterium; de måtte ha god kunnskap om og erfaring med uteskole. Vi tok derfor kontakt med en ansatt i Ishavskysten Friluftsråd som jobber med lærernetverket “Læring i friluft” og i den forbindelse arrangerer praktiske uteskolekurs og samlinger for lærere. I tillegg fikk vi kontakt med en pensjonert lærer som hadde drevet mye med uteskole. Hun kom vi i kontakt med da hun hadde en forelesning om uteskole for oss i lærerstudiet. Vi fikk også kontakt med seks lærere, fra fire forskjellige skoler som drev med uteskole og ønsket å være med i forskningsprosjektet. Samlet dreier det seg om åtte forskningsdeltakere.

Når vi skulle velge ut lærere til masterprosjektet, fikk vi hjelp av Ishavskysten Friluftsråd. Vi fikk delta på en av nettverkssamlingene deres, hvor Arne Jordet holdt et foredrag om uteskole. Der presenterte vi oss for lærerne som var der og fortalte dem om masterprosjektet vårt. Ettersom lærerne fra de ulike skolene kom fram og fortalte litt om hvordan de arbeidet med uteskole, fikk vi også et innblikk i hvem som kunne være aktuelle forskningsdeltakere i prosjektet vårt. I etterkant sendte vi ut mail til to lærere som hadde deltatt i samlingen, og til skoleledere på skoler som vi allerede visste drev med uteskole.

Vi har anonymisert lærerne og skolene som er med i masterprosjektet vårt, og gitt dem fiktive navn. Den første skolen har vi kalt “Lønneberg skole”, og de to lærerne som jobbet der har vi gitt navnene “Emil” og “Lotta”. Den andre skolen har vi gitt navnet “Mattisborg skole” og læreren har vi kalt “Ronja”. Den tredje skolen har vi kalt “Junibakken skole” og lærerne har fått navnene “Marikken og Lisabet”. Den fjerde skolen har vi gitt navnet “Villekulla skole” og læreren har fått navnet “Anniken”. Disse lærerne var kontaktlærere for ulike klasser mellom 1.-7. trinn. Vi har dermed et bredt utvalg lærere fra hele barneskolen, hvor både småskolen og mellomtrinnet er representert. Vi har også gitt “Astrid”, som jobber for Ishavskysten Friluftsråd, et fiktivt navn. Vanligvis oppgir man ikke arbeidsstedet til forskningsdeltakerne, men i dette tilfellet har vi fått tillatelse til det siden det ville være hensiktsmessig for studien vår. Den pensjonerte læreren, Helga Jørgensen Rudaa, har vi valgt å ikke anonymisere. Dette er fordi vi i oppgaven presenterer to av hennes planleggingsmaler, og vi mener derfor det vil være riktig å kreditere henne. Helga har gitt oss tillatelse til å oppgi navnet hennes.

Alle skolene som deltok i masterprosjekt vårt var med i lærernettverket “Læring i friluft” som organiseres og ledes av Ishavskysten Friluftsråd. Nettverket er et initiativ satt i gang av Friluftsrådernes Landsforbund. Målsetningen er å etablere nettverk som virkemiddel for kompetanseheving og kunnskapsdeling innenfor bruk av friluftsliv som pedagogisk metode i skolen. Målet med nettverkene er, ifølge Friluftsrådernes Landsforbund, at man gjennom kunnskapsdeling og kompetanseheving stimulerer til at uteaktivitet tas i bruk i undervisningen, innenfor de fagområder der det gir faglig og pedagogisk merverdi (Friluftsrådernes Landsforbund, 2007). Skolene som er med i “Læring i friluft”, inviteres jevnlig til å sende noen av lærerne på ulike uteskolekurs.

3.4 Metoder for datainnsamlingen

I masterprosjektet vårt har vi benyttet oss av forskningsmetodene *skriftlig og muntlig intervju, observasjon, workshop og dokumentanalyse*. Nedenfor presenterer vi disse metodene og begrunner hvorfor vi benyttet oss av disse, i tillegg til å beskrive hvordan vi brukte dem.

3.4.1 Skriftlige og muntlige intervjuer

Vi valgte å benytte oss av både muntlig og skriftlig intervju i vårt forskningsprosjekt. De skriftlige intervjuene vi gjennomførte hadde en strukturert form, der vi hadde et sett nøye uttenkte spørsmål som var laget med tanke på at hver intervjukandidat skulle spørres om det samme, med samme ord og i samme rekkefølge (Lotherington, 1990, s. 6). Vi lagde et intervju med sju identiske spørsmål, som vi sendte på mail til alle de seks lærerne som var med i forskningsprosjektet (se *vedlegg 1*). Selv om den skriftlige intervjuformen var styrt, passet vi på å formulere spørsmålene så åpne som mulig, slik at lærerne ville kunne svare ut fra egen interesse, kunnskap og erfaring. En av grunnene til at vi gjennomførte et skriftlig intervju med de seks lærerinformantene, var fordi vi kunne bruke besvarelsene til å forberede oss til observasjonene som vi skulle gjennomføre, og til å tilpasse spørsmålene til de muntlige intervjuene.

De muntlige intervjuene hadde en semistrukturert form, siden det er en form som egner seg når intervjuer er interessert i å få så mye informasjon som mulig om et tema (Bjørndal, 2013, s. 97). I forkant av de muntlige intervjuene lagde vi en intervjuguide (se *vedlegg 2*) og tilpasset denne for hver av forskningsdeltakerne våre, med utgangspunkt hva de hadde svart på det skriftlige intervjuet. Det var viktig for oss at intervjuguiden var åpen, slik at vi kunne være fleksible, ta utgangspunkt i forskningsdeltakernes svar og stille oppfølgingsspørsmål (Bjørndal, 2013, s. 97). Ettersom målet var at vi skulle utvikle egen kompetanse, var det

viktig at vi ikke styrte samtalen for mye, men åpnet opp for at forskningsdeltakerne våre kunne lære oss noe nytt og dele sine synspunkter. Det muntlige intervjuet hadde vi i etterkant av observasjonen, slik at vi kunne ta utgangspunkt i både det skriftlige intervjuet og observasjonen. Dermed kunne vi stille spørsmål ut ifra det vi hadde observert og kunne be informantene om å utdype besvarelsene sine fra det skriftlige intervjuet, om det var noe vi syntes var uklart eller særlig interessant.

Vi dokumenterte de muntlige intervjuene både gjennom lydopptak på diktafon og notater på PC. Vi organiserte det slik at den ene av oss hadde hovedansvaret for å intervju, mens den andre hadde ansvaret for å ta notater. Den av oss som tok notater kunne også delta i samtalen og stille spørsmål. Vi hadde bestemt oss for ikke å transkribere alle intervjuene og hadde derfor et blankt ark liggende fremme under intervjuet, som vi kunne notere ned tidspunkt på da vi syntes forskningsdeltakerne snakket om noe interessant. Ved å notere ned stikkord om hva forskningsdeltakerne pratet om og når tid i intervjuet de snakket om det, kunne vi sile ut det som ikke var like relevant for studiet og heller høre tilbake på og transkribere det som var mer relevant for studien. Denne måten å dokumentere på synes vi fungerte veldig godt. Det som kan ha vært ulempen med å ikke transkribere alt, er at vi allerede under intervjuet avgjorde hva vi anså som viktig og ikke. Hadde vi lyttet gjennom de fulle intervjuene på nytt og transkribert dem fra start til slutt, kunne vi kanskje fått nye oppdagelser og endret oppfatning om hva som er viktig. Likevel har vi hele tiden hatt muligheten til å lytte gjennom intervjuene på nytt og har kunnet transkribere mer av dataen om vi har hatt behov for det.

3.4.2 Observasjon

Observasjon er en datainnsamlingsmetode som brukes når en ønsker direkte tilgang til det en forsker på eller undersøker (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 62). Bjørndal (2013, s. 32) forklarer observasjon i pedagogisk sammenheng som en *oppmerksom iakttakelse*, hvor forskeren iakttar pedagogiske hendelser og handlinger rundt en eller flere personer.

Når vi observerte, benyttet vi oss av *observasjon av første orden*. I observasjon av første orden, er observatørens primære oppgave å observere og observatøren har ikke noen andre oppgaver samtidig (Bjørndal, 2013, s. 32-33). Vi var interessert i å følge med på hvordan de ulike lærerne strukturerte og gjennomførte uteskoleundervisning. Fokuset for observasjonene var hvordan lærerne strukturerte undervisningsøkten, med utgangspunkt i en inne-ute-inne struktur. Altså, hva gjorde de inne på klasserommet før de gikk ut, hvilke læringsaktiviteter

gjorde de ute og hva gjorde de med opplevelsene og erfaringene fra uteundervisningen når de kom inn på klasserommet igjen.

Observasjonen kan også være strukturert eller ustrukturert. *Strukturert observasjon* innebærer at man har laget et observasjonsskjema i forkant og dermed har et avgrenset fokus for observasjonen. I en *ustrukturert observasjon* er fokuset videre og man er mer åpen for observasjoner man på forhånd kanskje ikke hadde forutsett, og for mange forskjellige iakttagelser (Bjørndal, 2013, s. 52-53). Vi benyttet oss av en mellomting, siden vi brukte et semistrukturerte observasjonsskjema som vi hadde laget på forhånd (se *vedlegg 3*). Skjemaet hadde fokus på inne-ute-inne strukturen ved at vi hadde tre kolonner der vi kunne fylle inn hva de gjorde inne på klasserommet i starten av økta, hva de gjorde ute og hva de gjorde når de kom inn igjen. I tillegg var skjemaet åpent nok til at vi kunne notere ned uforutsette observasjoner og faktorer som kunne være relevante for å svare på forskningsspørsmålene. Vi hadde også en side med skrivelinjer, som kunne brukes til å skrive logg i etterkant av observasjonen, eller for å notere ned tanker og eventuelle spørsmål som dukket opp underveis.

3.4.3 Dokumentinnsamling

Dokumentanalyse innebærer at forskeren systematisk studerer og gjennomgår ulike dokumenter, med sikte på relevant informasjon og data som kan belyse et forskningsspørsmål (Grønmo, 2016, s. 175). Dokumentene vi samlet inn var med på å belyse både problemstillingen vår og våre to forskningsspørsmål.

Vi samlet inn en halvårsplan, noen ukeplaner og en handlingsplan for uteskoledrift, utviklet av to lærere for deres skole. I tillegg samlet vi inn dokumenter med kurs og aktiviteter fra Ishavskysten Friluftsråd og powerpointpresentasjonen om uteskole og planlegging som Helga Rudaa hadde brukt i gjesteforelesningen hun hadde for lærerstudiet. Disse dokumentene brukte vi for å supplere dataene fra intervjuene og observasjonene.

Vi så gjennom halvårsplanen og ukeplanene for å danne oss et bilde av hvordan lærerne planlegger uteskole gjennom året. Dokumentene fra Ishavskysten friluftsråd og Helga brukte vi til å samle inn ideer til uteskoleaktiviteter og tverrfaglige temaer som passer godt til de ulike årstidene, samt samle informasjon om hvordan man kan planlegge uteskole.

3.4.4 Workshop

For å samle inn mer utfyllende data for å besvare forskningsspørsmål 1: “*Hvilke aktiviteter bruker lærere i uteskoleundervisningen og hvilke tverrfaglige temaer passer til de ulike årstidene?*”, gjennomførte vi en workshop der vi inviterte alle forskningsdeltakerne våre til å delta. For å gjennomføre workshopen og formidle forskningsresultatene våre på en hensiktsmessig måte, søkte vi om økonomisk støtte hos ProTed (Senter for fremragende lærerutdanning). Midlene vi fikk brukte vi både til å samle inn data, og til å formidle funnene visuelt gjennom en plakat illustrert av en profesjonell illustratør (se bilde 20, i kapittel 4.2.2).

En workshop eller et arbeidsverksted kan beskrives som et møte, der man har en praktisk og inkluderende tilnærming til et tema. Deltakerne skal opp av stolen og inn i aktivitet (Fuglem, 2021). Før vi holdt workshopen, lagde vi en strukturert plan for hvilke aktiviteter vi skulle gjennomføre og hvilket fokus vi ville ha. Vi kjøpte inn diverse utstyr for å kunne jobbe kreativt, praktisk og konkret. I tillegg bestilte vi lunsj til deltakerne. Målet med workshopen var å konstruere kunnskap sammen med forskningsdeltakerne. Vi ville samle inn relevante og gjennomtenkte ideer til tverrfaglige temaer og uteskoleaktiviteter for hele året. Diskusjonene og forhandlingene mellom deltakere ble en viktig del av kunnskapskonstruksjonen. Vi diskuterte blant annet hvilke temaer og aktiviteter som egnet seg godt til å jobbe med i uteskolen, hva man kunne gjøre i de ulike årstidene og hvordan man kunne knytte opp flere fag for å jobbe tverrfaglig med temaene og aktivitetene. Forskningsdeltakerne som deltok på workshopen var Astrid (Ansatt ved Ishavskysten Friluftsråd), Helga Rudaa, Ronja, Marikken og Lisabet.

Workshopen vi gjennomførte hadde mange likheter med intervjuemetoden “fokusgruppe”, som er en form for gruppeintervju. Fokusgruppeintervjuets funksjon, er at deltakerne samler seg rundt et spesifikt tema og konstruere kunnskap i fellesskap (Tjora, 2021 s. 137). Under et fokusgruppeintervju, er det meningen at intervjudeltakerne skal være mest mulig aktive. Forskerens oppgave er å lede dialogen eller aktivitetene inn på temaer som de ønsker at deltakerne skal fokusere på (Tjora, 2021, s. 127). Vi hadde lagd en PowerPoint med oversikt over workshopens agenda og ledet deltakerne inn på planlagte temaer og aktiviteter. Vi hadde også satt fram bøker og hefter om uteskole, og kreativt utstyr som maling og tegnesaker, som vi brukte i flere av aktivitetene. I tillegg viste vi fram en skisse av plakaten vi skulle lage (se bilde 1), slik at deltakerne skulle få en idé om hvordan det ferdige produktet skulle se ut.



Bilde 1: Plakatskisse

Med utgangspunkt i skissa, idémyldret og diskuterte vi hvilke aktiviteter og tverrfaglige temaer som burde illustreres på plakaten. Vi brukte en versjon av IGP-metoden (individuell, gruppe, plenum) for å komme i gang med diskusjonen. Først ba vi deltakerne gjøre en individuell idémyldring rundt hvilke uteskoleaktiviteter og temaer de brukte til ulike årstider. Deretter delte vi dem i grupper på to og to, der de skulle samarbeide om å tegne og notere ned idéene sine på hver sin poster. Til slutt hadde vi en felles diskusjon der vi forhandlet og ble enige om hvilke uteskoleaktiviteter og tverrfaglige temaer som skulle prioriteres på plakaten. Fokusgruppeintervjuer er tett knyttet til et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn og kan ha en mobiliserende effekt ut over selve intervjusituasjonen. Med mobiliserende effekt menes, i denne sammenhengen, at intervjuet kan være kilde til nye tanker, refleksjoner og idéer (Tjora, 2021, s. 138). Flere av deltakerne sa at de hadde fått mye ut av å være med på workshopen og at de fikk ny inspirasjon og iver etter å teste ut ulike aktiviteter utendørs.

3.5 Vurdering av studiens kvalitet

I dette delkapitlet vil vi redegjøre for forskningsprosjektets kvalitet ved å se nærmere på begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet. Som forsker er det vesentlig å vurdere om den innsamlede dataen eller datainnsamlingsmetodene kan ha påvirket studiens kvalitet.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet knyttes til studiens pålitelighet. Det innebærer blant annet at forskerne skal gjøre kritiske vurderinger med tanke på om studien er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 187). Det handler også om hvilken type data som brukes, måten dataene samles inn på, og hvordan dataene bearbeides (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.23). For at dataene og informasjonen som vi samlet inn i denne studien skulle være relevant, pålitelig og nøyaktig, var vi altså avhengige av å ta i bruk metoder og fremgangsmåter som var hensiktsmessig for prosjektet. Vi mener at innsamlings- og analysemetodene vi har brukt, generelt sett, har vært hensiktsmessige for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. For å få kunnskap om hvordan lærere kan planlegge og gjennomføre uteskoleundervisning, hvilke uteskoleaktiviteter som passer til de ulike årstidene og hvordan man kan strukturere uteskolen, tok vi i bruk observasjon, intervju, dokumentinnsamling og en workshop. Vi mener at vi gjennom disse datainnsamlingsmetodene fikk samlet inn god og relevant data som kunne hjelpe oss å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene våre.

I kvantitativ forskning vil en kunne teste reliabiliteten og påliteligheten ved å gjenta studiet, for så å se om resultatene blir de samme. Siden dette er en kvalitativ studie, og dataen består av enkeltindividers personlige handlinger og erfaringer, vil en gjentakelse av resultatene være vanskelig å gjennomføre (Postholm og Jacobsen, 2018, s.222-224). I stedet knytter vi reliabilitet til refleksjon rundt hvordan vi som forskere kan ha påvirket resultatene. I denne studien valgte vi å ikke transkribere alle intervjuene i sin helhet, men kun det vi fant relevant da vi hørte igjennom dem. Dette valget tok vi blant annet for å rekke å bruke alle intervjuene i analyseprosessen. Valget om å ikke transkribere alt i sin helhet kan ha ført til at noe relevant informasjon gikk tapt. På den andre siden må det alltid, i forskning, gjøres en utvelgelse av hva som skal fokuseres på og trekkes ut fra datamaterialet, og måten vi gjorde det på, var for oss en del av denne utvelgelsesprosessen.

Når en har en problemstilling som er rettet inn mot å få bedre forståelse av et spesielt fenomen, slik som uteskole, blir det viktig å stille spørsmål ved hvorvidt de som deltar i

forskningen har kompetanse til å si noe om det som undersøkes (Postholm og Jacobsen, 2018, s.225-226). I denne studien har forskningsdeltakerne vi har valgt ut, vært særlig opptatt av uteskole og dermed har de god kunnskap om undervisningsmetoden. Ettersom våre forskningsdeltakere har interesse, kompetanse og erfaring innenfor temaet “uteskole”, vil det kunne gi forskningen høyere reliabilitet enn hvis vi hadde samarbeidet med vilkårlige lærere som kanskje ikke har like mye kompetanse på området.

3.5.2 Validitet

Validitet handler om funnenes gyldighet og på hvilken måte det innsamlede datamaterialet representerer det aktuelle fenomenet man forsker på (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.24). Når man vurderer validitet, ser man på i hvor stor grad det er sammenheng mellom det forskerne har som mål å undersøke, og det som faktisk blir undersøkt i studien (Krumsvik, 2014, s. 151). Vårt mål var å undersøke hvordan lærere kan planlegge å gjennomføre uteskole gjennom hele året. Vi ville også samle inn kunnskap om hvilke faglige aktiviteter som passer for de ulike årstidene samt se på undervisningsstrukturen og sammenhengen mellom uteskole og klasseromsundervisning. Både funnene og drøftingen vår kommer inn på og tar opp disse temaene, og vi mener derfor at vi har undersøkt det som var målet å undersøke i dette forskningsprosjektet.

Innsamlede data er ikke den virkeligheten vi møter i hverdagen, men kun en representasjon av den (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 24). Det er derfor nødvendig å vurdere hvor god representasjon studiens data gir. Underveis i analyseprosessen gjennomførte vi en “member check” der vi sendte det bearbejdede datamaterialet til forskningsdeltakerne våre og ba dem lese igjennom og gi tilbakemelding på om vi hadde framstilt deres meninger og utsagn riktig. Gjennom denne deltakervalideringen fikk vi bekreftelse på at vi hadde framstilt forskningsdeltakerne våre rett, noe som kan bidra til å øke datamaterialets kvalitet (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 230).

3.5.3 Overførbarhet

Overførbarhet eller generaliserbarhet kan knyttes til i hvor stor grad forskningsresultatene kan overføres til andre kontekster. En viktig målsetting for studier innenfor kvalitativ forskning er at enkeltstudier skal ha en generell relevans. Det betyr at andre skal kunne dra nytte av funn og resultater (Thagaard, 2013, s. 210). Vi håper at våre funn og våre resultater vil kunne være relevante og nyttige for skoler og lærere som ønsker å drive uteskole. For å invitere leseren av masteroppgaven inn i gjennomføringen av studien, har vi etterstrebet å

presentere omfattende beskrivelser av både handlinger, meninger og kontekst. Vi vil hevde at problemstillingen vår er relevant og gjenkjennbar for mange lærere og håper at kunnskapen, diskusjonene og resultatene vi har presentert, vil kunne brukes av både lærere og skoleledere. Vi har etterstrebet å skrive masteroppgaven vår på en slik måte at leseren opplever at innholdet kan knyttes til egne erfaringer og at funnene våre kan tilpasses og overføres til egen setting. Vårt mål er at studien skal kunne fungere som et tankeredskap og et utviklingsredskap for leserens egen praksis. Vi ser at mye av empirien samstemmer med annen forskning og eksisterende teori på feltet. Det kan gi studien vår en større overførbarhet til andre sammenhenger.

3.6 Forskningsetikk

Som forsker har man ulike etiske problemstillinger man må forholde seg til. Forskerens etiske forpliktelser handler på den ene siden om prinsipper for å skape gyldig kunnskap, mens de på den andre siden tar sikte på å bevare den eller det som er forskningens objekt (Leseth og Tellmann, 2018, s. 144). Når man skal forske på mennesker på grunnlag av observasjon og intervju, er det flere etiske forhold man må forholde seg til, både før, under og i etterkant av arbeidet. Samtykke, konfidensialitet og konsekvenser er, ifølge Steinar Kvale (1997), tre vesentlige og sentrale etiske regler når det kommer til forskning på mennesker.

Samtykke omhandler planleggingsprosessen. Før forskningsprosjektet hadde begynt, meldte vi inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD), som godkjente prosjektet (se *vedlegg 4*). Deretter sendte vi ut et informasjonsskriv med en samtykkeerklæring til forskningsdeltakerne våre, der de fikk informasjon om hva det ville innebære å delta i prosjektet (se *vedlegg 5*). Samtykke handler om at menneskene det skal forskes på må gi sitt samtykke til å delta i en undersøkelse. Dette må være på et informert grunnlag, og det blir viktig at de vet hva hovedmålsettingen for undersøkelsen er og hvilke fordeler og ulemper det er ved å delta. I tillegg må de vite at det er frivillig å delta og at de kan trekke seg når som helst (Kvale, 1997, s. 67). Personvernombudet ved NSD, har spesifikke krav til samtykke. Det skal være frivillig, uttrykkelig og helst skriftlig. Det skal også informeres tilstrekkelig nok, slik at vedkommende vet hva hun eller han deltar på. Ettersom det var lærerne og ikke elevene som kom til å være i fokus i vår studie, trengte vi ikke å sende ut informasjonsskriv eller samtykkeerklæring til elevenes foresatte.

Vi har også vært opptatt av å beskytte forskningsdeltakerne konfidensielt. “*Konfidensialitet i forskning innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres*” (Kvale og

Brinkman, 2009, s. 90). Dette kan være arbeidssted, etnisk opprinnelse, alder, utdanningsmessige forhold og bosted. Fremkommer det slike opplysninger i teksten, skal dette opplyses ved samtykke (Kvale, 1997, s. 67). For å sikre dette har vi brukt fiktive navn på lærerne som deltok i forskningen og på skolene. Vi har oppgitt navnet på én av forskningsdeltakerne våre, siden vi syntes det ble mer etisk riktig ettersom vi har presentert hennes egne produkter som funn i studien. Dette har vi fått tillatelse av henne til å gjøre. I tillegg har vi oppgitt arbeidsstedet til en av forskningsdeltakerne våre. Det gjorde vi med tillatelse fra henne, og fordi vi vurderte det som hensiktsmessig for studien. Notatene og lydfilene fra intervjuene og observasjonene oppbevarte vi trygt med bruk av kode på datamaskinen. Lydfilene ble slettet når de ikke lengre skulle brukes og notatene slettet vi innen prosjektets sluttdato.

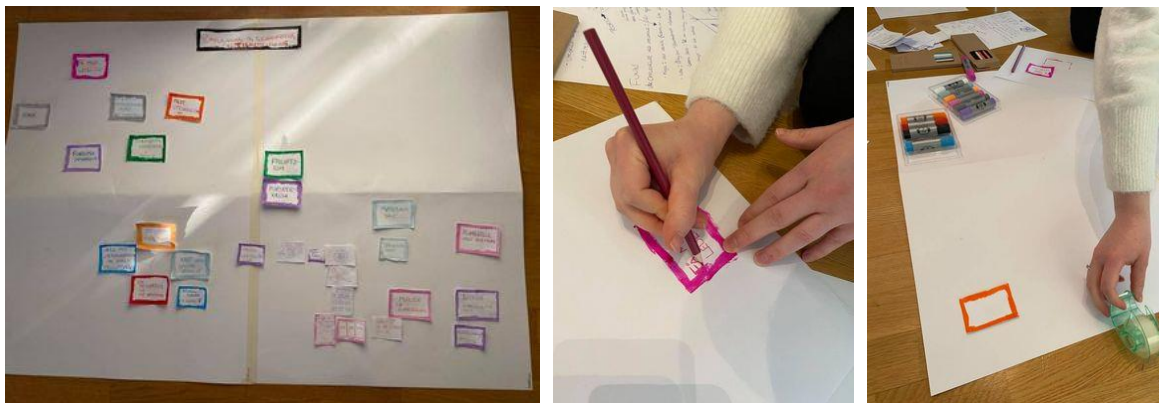
Gjennom hele forskningsprosjektet skal forskningsdeltakernes konsekvenser ved å delta, alltid overveies. Dette er viktig å tenke over når man transkriberer og oversetter fra muntlig til skriftlig tekst. Man må også tenke over hvordan forskningsdeltakerne fremstilles i forhold til leseren. Et godt etisk prinsipp er å la forskningsdeltakerne være de første som leser forskningsteksten. Slik kan de få komme med tilbakemeldinger hvis de mener at noe er feilaktig framstilt (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 251-252). Når vi var ferdig å skrive kapittel 4 *Presentasjon av funn*, sendte vi denne delen til forskningsdeltakerne våre og spurte om de kjente seg igjen i det vi hadde skrevet om dem. Det var ikke alle av forskningsdeltakerne som tok seg tiden til å lese over det, men de som gjorde det ga oss tilbakemelding på at de kunne kjenne seg igjen i det vi hadde skrevet. Underveis i skriveprosessen har vi også sendt mail til forskningsdeltakerne våre de gangene vi har vært usikre på om vi har forstått informasjonen og dataen riktig. I den grad det er mulig har vi som forskere forsøkt å gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng.

3.7 Analyseprosessen

Analysen omfatter bearbeiding av datamaterialet, hvor man finner sammenhenger og drøfter dette ved hjelp av teori. Ut ifra denne forståelsen vil alt arbeid med datamaterialet hvor man forsøker å skape mening, være en del av analyseprosessen. Dermed kan man si at analysen starter allerede ved valg av tema, og at den varer helt til den siste delen av skriveprosessen (Anker, 2020, s. 21).

Vi valgte å bruke koding og kategorisering i vårt analysearbeid. Koding og kategorisering av datamaterialet er kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen (Nilssen, 2012, s. 78). Analyseprosessen starter gjerne med en åpen koding av datamaterialet. Åpen koding betyr å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet. Kjerneinnholdet i intervju, tekster og observasjoner analyseres for å bestemme hva som er signifikant (Nilssen, 2012, s. 78-86). Ofte kan utfordringen i denne prosessen være å utvikle koder som ikke bare gjentar det forskningsdeltakerne sier. I stedet bør man bruke mer analytiske eller teoretiske termer (Nilssen, 2012, s. 78-86). Etter å ha arbeidet seg gjennom alt materiale sitter man gjerne igjen med mange koder. Neste steg blir så å se sammenhenger mellom kodene og begynne å utvikle kategoriene som skal representere hovedtemaer i forskningen (Nilssen, 2012, s. 78-86). Nedenfor gir vi en mer konkret beskrivelse av hvordan vi arbeidet med analysen av datamaterialet.

Før vi satt ordentlig i gang med analyseprosessen lagde vi en “poster”. På posterens skrev vi ned noen av kodene vi hadde notert ned under diskusjonene vi hadde hatt under datainnsamlingsarbeidet. Vi skrev kodene på små lapper med tape bak, slik at de skulle være enkle å flytte rundt på den store posterens når vi skulle begynne sorteringsarbeidet (se *bilde 2, 3 og 4*).



Bilde 2, 3 og 4: Poster med koder på lapper

Før vi fortsatte med å kode og kategorisere dataen, arbeidet vi med å få en bedre oversikt over datamaterialet. Vi begynte derfor med å sortere og sammenfatte all dataen. Vi startet med de håndskrevne notatene vi hadde gjort under observasjonene av uteskoleøktene. Her sammenfattet vi notatene fra hvert vårt observasjonsskjema og satt det inn i malen nedenfor (se figur 3). På denne måten fikk vi begge håndskrevne notater inn i ett og samme digitale dokument og det ga oss en god oversikt over alle observasjonene vi hadde gjort. Det ble lett å se hva lærerne hadde gjort inne som forarbeid, hva de hadde gjort ute og hva de hadde gjort eller planla å gjøre som etterarbeid.

Overskrift	
Tema/Fag:	
Mål:	
Illustrasjon:	
Sted:	
Utstyr:	
Inne: Forarbeid i klasserommet	
Ute: Læring i friluft	
Inne: Etterarbeid	
Praktiske tips:	

Figur 3: Mal for sortering av observasjonsdata

Vi fortsatte med å ta for oss de skriftlige intervjuene. Vi lagde et felles digitalt dokument der vi samlet det vi syntes var relevant fra alle lærernes besvarelser. I dokumentet lagde vi fire fastsatte kategorier som vi sorterte dataen under: (1) *Planlegging av uteskole for året*, (2) *Organisering av uteskoleøkter*, (3) *Skolens arbeid med uteskole* og (4) *Tverrfaglige temaer for uteskole*.

Vi gjorde også et kodingsarbeid på hver av de skriftlige besvarelsene fra lærerne. Vi trakk ut essensen i det lærerne hadde svart ved å sette 2-3 beskrivende ord i venstre marg (se utdrag fra kodingen nedenfor, figur 4). Vi arbeidet oss gjennom hele materialet fra de skriftlige

intervjuene, og fikk dermed generert en liste med koder med utgangspunkt i analysedataen. Kodene samlet vi til slutt på lapper som vi brukte i det videre analysearbeidet, hvor vi gjorde ytterligere sorteringer og kategoriseringer.

Inne-ute-inne:	Jeg liker å bruke tid i klasserommet før vi går ut for å gjennomføre læringsøkter. Det er viktig for meg at elevene vet hvor vi skal være, hva målet med økten er, hvilket utstyr vi skal bruke og hvordan den skal forløpe. Hvis det er gruppeinndelinger, liker jeg å avklare dette innendørs.
Årsplan:	Gjør seg noen tanker om når tid det kan passe å være ute, ut i fra temaene klassen skal ha.
Planlegging:	Lurt å være i forkant. Når halvårsplanen lages for et trinn, er det ofte noen temaer som utpeker seg i fht. å ha større fokus på uteskole enn andre. Disse lager jeg et notat på for å kunne bruke god tid på å finne/lage/kjøre utstyr til oppleggene.
Utstyr:	Bruker tid på å lage opplegg og lage utstyr, bruker mye tid på å laminere og klippe ut.
Delingskultur:	Oppleggene hun lager deles ofte med andre kollegaer/tas i bruk av andre lærere (legges inn på friluftrommet)
Friluftrom:	Et rom dedikert til å ha uteskoleutstyr og utstyr for fysisk aktiv læring i. Vi opprettet et «Friluftrom» med utstyr og aktiviteter som skal gjøre det lettere for lærerne å ta i bruk metoden uteskole. Det kjøpes og lages stadig utstyr som legges inn der. Vi ser at materiell og utstyr brukes mye, men ikke hele året og ikke av alle trinn.
Planlegging:	Planlegger temaer nærmere når timen de skal ha det i nærmer seg.

Figur 4: Utdrag fra koding av intervju

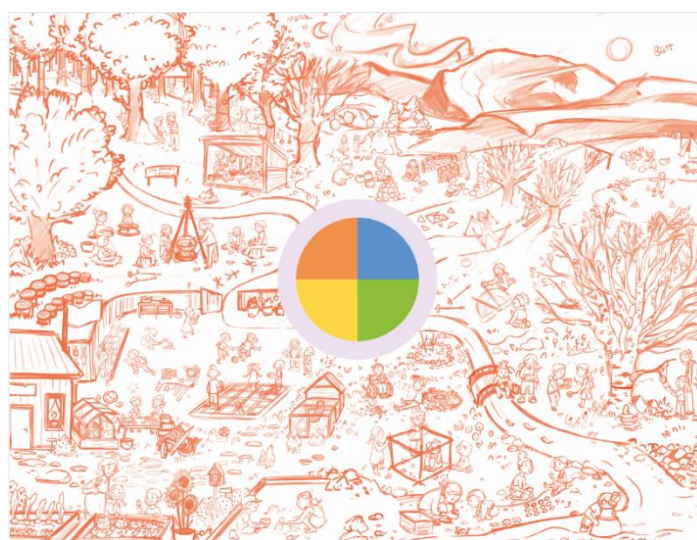
I kodingsarbeidet brukte vi SDI-modellen (stegvis-deduktiv induksjon) med et tredelt mål: 1. å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, 2. å redusere materialets volum, og 3. legge til rette for idégenerering på basis av detaljer i empirien (Tjora, 2021, s. 218). Et kjennetegn med SDI-modellen er at den skal ligge svært tett på empirien og gjerne bruke begreper som allerede finnes i datamaterialet, for å ivareta det helt spesifikke i materialet (Tjora, 2021, s. 218-219). Kodingsarbeidet av de *muntlige intervjuene* ble gjort på samme måte som med de skriftlige intervjuene. I dette arbeidet brukte vi notatene fra og transkripsjonene av intervjuene.

Vi gjorde også et analysearbeid av notatene og materiellet fra workshopen. Når vi analyserte dataen fra workshopen så vi systematisk gjennom alle postene deltakerne hadde skrevet og tegnet på under workshopen. For å besvare forskningsspørsmål 1: “*Hvilke aktiviteter bruker lærere i uteskoleundervisningen og hvilke tverrfaglige temaer passer til de ulike årstidene?*” hadde vi planlagt å lage en uteskoleplakat. Vi samlet derfor sammen de utvalgte idéene og notatene vi hadde i et digitalt dokument som vi sendte til illustratøren vår. Vi arbeidet mye med dokumentet slik at det ble svært detaljerte beskrivelser av hvilke uteskoleaktiviteter vi

ville ha med, hvor de skulle plasseres og hvordan landskapet skulle se ut. Vi sendte også illustratøren bilder av to *plakatskisser* som vi hadde tegnet selv (se *bilde 5 og 6*). Den første skissen vi fikk tilbakesendt fra illustratøren viser hvordan hun hadde tolket dokumentene og skissene vi hadde sendt henne (se *bilde 7*). Videre samarbeidet vi med illustratøren om fargevalg og små justeringer på illustrasjonene.

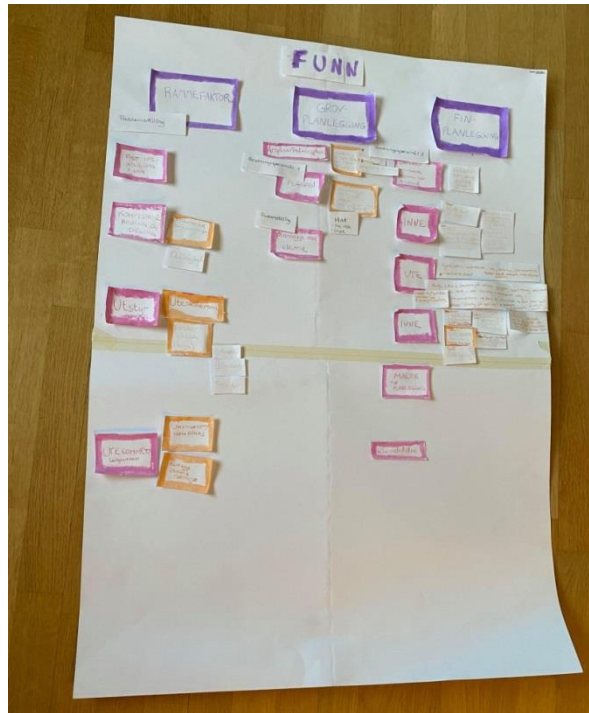


Bilde 5 og 6: Skisser av uteskoleplakaten



Bilde 7: Den første skisse gjort av illustratør (Victoria Hamre, 2021)

Etter at vi hadde fått en oversikt over all dataen vår, fortsatte vi arbeidet med koding og kategorisering. Vi brukte fargekoding i dette arbeidet og farget aktuelle kjerne kategorier lilla, mens underordnede kategorier og koder ble farget rosa og oransje (se *bilde 8*). Vi arbeidet lenge med å finne gode kjerne kategorier, og kom til slutt fram til de tre kjerne kategoriene *rammefaktorer*, *grovplanlegging* og *finplanlegging* som vist nedenfor.



Bilde 8: Koding og kategorisering

DEL 3

4. Presentasjon av funn

Gjennom analyseprosessen kom vi fram til de tre kjernekategoriene *rammefaktorer*, *grovplanlegging* og *finplanlegging*. Hver av disse representerer underliggende kategorier, som vi vil trekke fram for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene:

“Hvordan kan lærere **planlegge** og **gjennomføre** regelmessig uteskoleundervisning gjennom hele året?”

1. “Hvilke aktiviteter bruker lærere i uteskoleundervisningen og hvilke tverrfaglige temaer passer til de ulike årstidene?”
2. “Hvordan strukturerer lærere uteskoleundervisningen, og hvordan knyttes den til undervisningen inne?”

Nedenfor vil vi presentere det vi kom fram til gjennom de muntlige og skriftlige intervjuene, observasjonene, workshopen og dokumentinnsamlingen.

4.1 Rammefaktorer

Det var fire rammefaktorer som fremsto som viktige for planlegging og gjennomføring av uteskoleundervisning. Disse var *kompetanseheving* og *delingskultur*, *fast uteskoledag*, *uterommet* og *utstyr*.

4.1.1 Kompetanseheving og delingskultur

Alle skolene som deltok i masterprosjektet vårt var med i lærernetverket “Læring i friluft”, som organiseres og ledes av Ishavskysten Friluftsråd. Å være med i dette nettverket har hatt flere ringvirkninger for disse skolene. De har utarbeidet bedre planer for forankring av uteskoleundervisningen og har fått tilbud om gratis deltagelse i kompetansehevende kurs og seminarer. Et av kriteriene for å bli medlem av nettverket er at skolene utarbeider en handlingsplan for uteskole på sin skole. Handlingsplanen er et verktøy som brukes for å sikre at skolene har konkrete planer for hvordan de skal integrere og forankre læring i friluft som en fast del av undervisningen. I tillegg arrangeres det en rekke kurs hvor det modelleres metoder og temaer til bruk i uteskolen. I forbindelse med dokumentinnsamlingen vi gjorde, fikk vi en oversikt over kurs og seminarer som Ishavskysten Friluftsråd har arrangert siden

2019. Kursene har vært praksisnære og har hatt et bredt spekter av temaer: *kurs i snøforming, utematematikk, bygging av klatrejungel, tang og tare, skolehage, læring på ski, orientering, ren kyst (marin forsøpling), læring i vinterland og rovdyrkurs*. I tillegg planlegger de ha et *skogkurs, et kurs om spiselige ville vekster og et kurs om fugler og fuglemerking* senere i 2021. På seminarene som arrangeres for nettverket, formidles blant annet teori og forskning om uteskole. På et av seminarene som ble arrangert av Ishavskysten Friluftsråd kom Arne Nikolaisen Jordet, professor i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, til Tromsø og holdt et foredrag om samspillet mellom læringsaktiviteter i og utenfor klasserommet. Jordet er den personen i Norge som har jobbet og forsket lengst på uteskole. På en annen nettverkssamling ble det holdt webinar i regi av førsteamanuensis Tove Anita Fiskum fra Nord Universitet, Levanger. Hun har mange års erfaring med uteskole innen forskning og undervisning. På dette webinarret var målet å bli mer bevisst på hvordan man kan få til uteskole med kvalitet i den norske skole i dag.

Lærerne ga uttrykk for at det å være med i nettverket ga både den enkelte læreren og kollegiet som profesjonsfellesskap, en mer profesjonell og gjennomtenkt tilnærming til uteskole. I det skriftlige intervjuet skriver Lotta at: *“Lønneberg skole tradisjonelt sett har hatt uteskole tre dager på høsten, tre dager på vinteren og tre dager på våren. Skoleåret 2018-19 ble skolen vår med i prosjektet “Læring i friluft” i regi av Ishavskysten friluftsråd, og etter det ble det enda mer fokus på uteskole”*. Da Lønneberg skole ble med i nettverket, fikk Lotta og Emil ansvar for å drive “Læring i friluft”-prosjektet på deres skole og i den forbindelse utarbeidet de en handlingsplan som alle på skolen forpliktet seg til. I handlingsplanen står det blant annet at *“... årsaken til at skolen meldte seg inn i nettverket var at de ønsket tips og råd til hvordan de i større grad kunne benytte fysisk aktiv læring og læring i friluft som metode i undervisning i alle fag ...”* og at *“... lærere som deltar på kurs forplikter seg til å videreføre kunnskap og kurse sine kollegaer på fellesmøter, slik at alle i personalet får nytte godt av kompetansehevingen ...”*.

I det muntlige intervjuet forteller Lotta at de på Lønneberg skole jobber med å etablere en delingskultur. Lotta og Emil bruker å ha små forelesninger om uteskole for personalet to til tre ganger i året, der de deler av sin kunnskap og erfaring. Her bruker de også å gjennomføre ulike aktiviteter sammen med kollegaene sine, slik at de får en bedre forståelse for hvordan disse kan bli tatt i bruk i undervisningen. De har også etablert et utstysrom for deling av utstyr og opplegg.

Lotta: *“Det samme skoleåret som vi ble med i “Læring i friluft” opprettet vi et “Friluftstom” på skolen, med utstyr, opplegg og aktiviteter som skal gjøre det lettere for lærerne å drive uteskole. Det kjøpes og lages stadig utstyr som legges inn der. Vi ser at materiellet og utstyret brukes mye, men ikke hele året og ikke av alle trinn.”*

På friluftstommet deles både utstyr, opplegg laget av ulike lærere og laminert materiale som lærerne har laget til bruk i uteskole. Dette rommet beskriver vi nærmere under rammefaktoren *utstyr*.

4.1.2 Fast uteskoledag

Alle lærerne som deltok i vårt forskningsprosjekt gjennomførte regelmessig uteskole. Flere mente at en av nøklene til regelmessig uteskole var å ha minst én fast uteskoledag i uka. En av disse var Anniken. Hun var kontaktlærer i en førsteklasse da hun begynte å jobbe på Villekulla skole, og forklarte at for henne var det viktig at rektoren var med og la til rette for at hun skulle kunne drive uteskole. Hun forklarte at ved å ha en timeplanfestet uteskoledag i uka, ville ledelsen på skolen kunne tilrettelegge for at hun skulle kunne være ute hele dagen med klassen. Rektoren ryddet plass på timeplanen, slik at det ikke var noen spesialtimer eller bytte mellom lærere eller assistenter denne dagen, da dette kunne være upraktisk når hun noen ganger var et stykke unna skolen når hun hadde uteskole.

Anniken sendte ut mail til foreldrene allerede i mai, før elevene begynte på skolen, og informerte dem om at det kom til være en fast uteskoledag i uka og at det også kom til å være mye uteskole utenom denne dagen. Rektoren var ambisiøs på hennes vegne og var med på det første foreldremøtet der de presenterte planene om uteskole på en god og oversiktlig måte. Dette mente Anniken var en viktig suksessfaktor for henne. Hun fortalte også at det er viktig at elevene, de foresatte og de du jobber sammen med vet at det blir uteskole uansett vær og andre forhold. Hun mente det er lurt å være litt fast på at det skal mye til for at uteskolen avlyses. Da vil de involverte lære seg at uteskolen er en del av de ukentlige rutinene og alle har med seg klær og nødvendig utstyr til disse dagene. Anniken fortalte at da hun startet med uteskole var det ofte flere av elevene som frøs og klagde litt, men etter hvert lærte de seg å bli glad i å være ute.

Anniken: *“Etter noen måneder var det ingen av elevene som sa at de frøs eller klaget lengre. Nå gledet de seg til uteskoledagene og for dem var det krise om de gikk glipp av en av disse dagene.”*

I tillegg til en fast uteskoledag i uka, kunne Anniken fortelle at hun også brukte å ha en utedel i sin undervisning hver eneste dag. Da tok hun gjerne i bruk skolegården eller skolens umiddelbare nærområde slik at det skulle gå raskt å komme seg til og fra. Hun brukte å ha en økt inne der det ofte var fokus på det litt mer teoretiske og så gikk elevene ut for mer praktisk og fysisk aktiv læring. Denne læringen organiserte hun gjerne gjennom stafetter og lignende. Anniken var helt tydelig på at uteskole bør være en fast del av undervisningen og uttrykte det på denne måten: *“Mesteparten av det man skal lære om i skolen finnes jo ikke inne i klasserommet!”*.

4.1.3 Uterommet

Flere av forskningsdeltakerne våre var opptatt av å bruke varierte læringsarenaer i uteskoleundervisningen sin. En av disse var Lotta. Hun poengterte at elevene ofte så ut til å bli mer motivert når hun trakk undervisningen ut og lot dem lære på nye steder.

Lotta: *“For meg er det viktig å ha ulike arbeidsformer, men også å ha ulike læringsarenaer! Elevene blir motivert av å få sett litt nye områder innimellom. Jeg tror ikke det trenger å være så vanskelig. Et godt tips er å prøve å tenke “Kan dette her gjøres noen andre steder enn på klasserommet?”. Veldig ofte så kan det det, men vi glemmer kanskje å tenke over det. Det handler bare om å tenke litt annerledes, litt utenfor boksen.”*

Alle skolene som deltok i studien vår hadde en fin beliggenhet, hvor de hadde tilgang på varierte uteområder med både skog, fjell, fjære og lysløyper. Dette var alle forskningsdeltakerne glade for, fordi de syntes det gjorde det enklere å trekke undervisningen ut og det ga dem flere muligheter til å drive uteskole.

På Junibakken skole, hvor Marikken og Lisabet jobbet, eide skolen et naust som ble brukt som et uteklasserom. De syntes at det var en fin samlingsplass å ha i fjæra, slik at de hadde muligheten til å trekke inn om det for eksempel var dårlig vær. I naustet var det også relevant utstyr som lærerne og elevene kunne bruke til å utforske fjæra, og dermed trengte de ikke å drasse med seg utstyr fram og tilbake. Mattisborg skole og Lønneberg skole hadde også tilgang på naust som de brukte som uteklasserom i uteundervisningen. Til tross for at flere av skolene hadde tilgang på “ferdige” samlingsplasser eller uteklasserom, var det også flere av forskningsdeltakerne som hadde kommet opp med idéer om å lage sine egne uteklasserom sammen med elevene. Når vi observerte Ronja sin uteskoleundervisning på Mattisborg skole,

så vi at hun og kollegaene hadde ordnet til et uteklasserom i skolegården. Dette uteklasserommet var under et overbygg, som var i tilknytning til skolebygget og en bod. Uteklasserommet hadde dermed tak over seg, som kunne være en fordel om det regnet eller snødde. På veggen hadde de hengt opp en stor krittavle og de brukte sitteunderlag eller bruskkasser som sitteplasser eller bord. Ronja kunne også tenke seg å lage et “ute-inne-klasserom” i boden, slik at de kunne trekke inn på kalde utedager. Ved skolen var det også en fin skog, hvor det rant en elv gjennom. Her hadde Ronja planer om å lage en ny samlingsplass.

Ronja: *“Vi har et område i skolegården hvor trærne vokser fint i en sirkel rundt en liten grop. Det er et område som til nå ikke har vært så mye brukt, men her tenker vi å lage et uteklasserom hvor vi kan samles og for eksempel ha fortellerstund. I høst så ryddet elevene litt skog, der de sagde trær og kvister, og i sløyden så lagde vi en trapp ned til elva. Nå i vinter så skal vi bygge en ismur rundt gropa, og i vår så har jeg tenkt at vi skal veve greiner mellom trærne rundt gropa. Til det andre uteklasserommet hadde jeg tenkt at vi skulle snekre noen benker og lage noen drømmefangere som vi kan henge opp. Så på den måten lager vi uteklasserommene sammen med elevene og gjør det til et felles klasseprosjekt, der det er en hensikt med de tingene vi lager. Og så blir det en naturlig samlingsplass som både kan brukes i lek og i undervisning.”*

Ut fra disse observasjonene og ytringene forstår vi det slik at Ronja ser gode muligheter til å lage egne uteklasserom i skolens uteområde, som klassen kan bruke som naturlige samlingsplasser når de har uteskole. Det virker også som hun ser på disse prosjektene som en mulighet til å trekke inn fag på en hensiktsmessig måte, der elevene kan jobbe tverrfaglig med å utvikle uteklasserommene. Ut fra planene til Ronja, virker det som de skal jobbe med prosjektet over lengre tid, der hun planlegger aktiviteter knyttet opp mot de ulike årstidene.

4.1.3.1 Kartlegging av skolens nærmiljø

I tillegg til skolens uteområde, kan lærerne også benytte seg av skolens nærmiljø i deres uteundervisning.

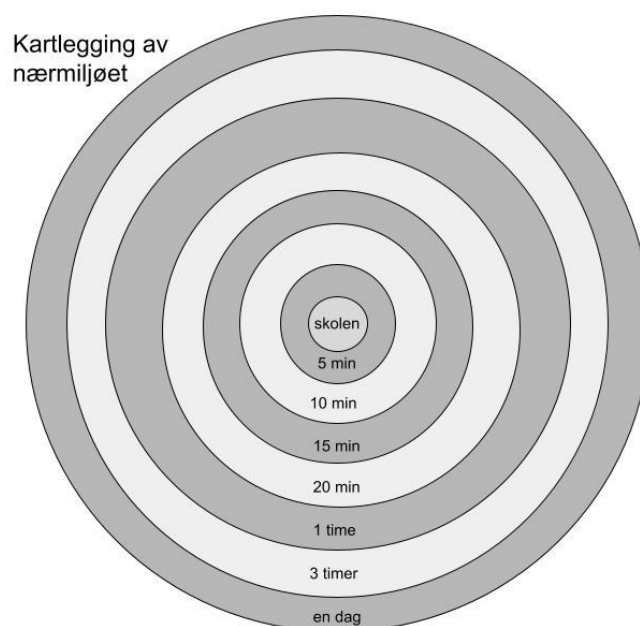
Lotta: *“Skolegården og naustet er det som er skolen sitt. Men det er også mange andre områder vi har tilgang på i nærområdet, slik som “Trollskogen”, lysløypen, ferskvann osv. Det å vite om disse plassene rundt skolen gjør det lettere å finne ulike læringsarenaer for uteskolen.”*

Sammen med Ishavskysten friluftsråd hadde Lønneberg skole lagd en plakat med et kart over skolen sitt nærområde. Plakaten ble utviklet i et samarbeid mellom skolen og Ishavskysten friluftsråd, der ansatte ved skolen listet opp og kartla ulike læringssteder som var i deres nærområde. Deretter brukte Ishavskysten friluftsråd denne informasjonen til å lage et ordentlig kart, med oversikt over skolens forskjellige uteklasserom og læringsarenaer, og trykte den opp slik at skolen kunne ha en fysisk utgave. Dette kartet hang utenfor skolens lærerværelse, slik at alle lærerne kunne ta den i bruk.

Lotta: *“Plakaten er veldig fin å bruke for å se hvilke områder som finnes i nærområdet til skolen. Og så er den spesielt nyttig for nye lærere, som ikke er like kjent i området, så vil den gjøre det lettere å orientere seg og så kan de spørre oss andre om de ulike stedene. Det er nok slik kartet brukes mest. Men på plakaten så kan man også hente ideer, for det står jo litt om hva området kan brukes til, hva man har tilgang på der og hvilke årstider de egner seg å brukes i. Så den er jo også fin å bruke i planleggingen.”*

Slike kart holder Ishavskysten Friluftsråd på å lage for flere av skolene som er medlem av lærernetverket “Læring i friluft”. Ut fra hva Lotta fortalte i det muntlige intervjuet, virker plakaten som en ressurs som kan være god å ha på en skole som er opptatt av å drive uteskole, da den både kunne gi lærerne bedre oversikt over de ulike læringsarenaene i skolens nærområde og gi dem idéer til uteskoleundervisningen.

Helga Rudaa så også nytten av å kartlegge skolen sitt nærmiljø. I PowerPoint-presentasjonen hennes hadde hun med et bilde som illustrerte hvordan hun brukte å kartlegge skolens nærmiljø. Denne har vi lagd en egen versjon av, inspirert av Helga sin forelesning (se figur 5). Den innerste sirkelen er skolen og skolegården, mens de andre sirklene symboliserer skolens nærmiljø. Her kan lærere kartlegge hva som befinner seg i skolens nærmiljø, alt fra fem minutter til en dag unna. Det å gjøre slike kartlegginger kan være et alternativ for skoler som ikke har fått utviklet en plakat av skolens uteklasserom.



Figur 5: Kartlegging av nærmiljøet (Helga J. Rudaa)

4.1.4. Utstyr

Vi spurte Astrid, som er ansatt i Ishavskysten Friluftsråd, om hun tenkte at det er nødvendig med mye utstyr når man skal drive uteskole. Hun svarte at hun *“tror ikke man trenger så komplisert utstyr, det kan være enkelt utstyr, litt tau og litt terninger, noen kjegler, noen kort, og en lamineringsmaskin”*. Hun fortsatte med å si at *“... prisen skal ikke stoppe en, det skal ikke være for dyrt å ha uteskole, det må man aldri tro! Har dere sett det programmet, “Sjøppelberget”, tror jeg det het, der kan man se at gjenbruk er mulig, ikke sant, å lage ting av gamle ting. Men hvis man kjøper inn utstyr, så sparer man jo lærerne for mye tid da. En idé kunne jo vært å bruke litt av PU-tida (pedagogisk utviklingsarbeid) til å lage uteskolemateriell sammen?”*

4.1.4.1 Friluftstrommet

Lotta, som jobbet på Lønneberg skole, brukte å lage mye av uteskoleutstyret hun trengte. I det muntlige intervjuet fortalte hun at mye tid gikk til å laminere og klippe materiell, og når hun var ferdig å bruke det i undervisningen, brukte hun å legge det i en eske og sette det inn på uteskoleutstyrsrommet som de har gitt navnet “Friluftstrommet”, slik at de andre lærerne skulle kunne bruke det.

Lotta: *“Det er det som er aberet med dette her. Hvis du har lyst til å drive uteskole eller fysisk aktiv læring på denne måten, så er det ingen åtte-til fire-jobb. Jeg jobber ofte med laminering, klipping og lager materiell i helgene. Jeg har*

unger selv som synes det er artig å klippe og lime, så ofte blir det en slags familieaktivitet. Noen er helt imot det å bruke av egen tid og penger til slikt, men for min del synes jeg at jobben er mye morsommere når jeg kan holde på med sånne her ting.”

Lønneberg skole har altså opprettet et eget rom som de kaller for “Friluftstrommet”. På dette rommet oppbevares mye forskjellig utstyr og undervisningsmateriell som kan tas i bruk i utendørsundervisningen (se *bilde 9-18*). Her har de turutstyr som sekker, sitteunderlag, primuser, kjeler, morika, sag, øks, tarp, lavvo, soveposer og lignende. De har også laget undervisningsmateriell som de oppbevarer i gjennomsiktige bokser. De har i tillegg kjegler, risposer med tall og bokstaver, store terninger, tau, små whiteboards og lignende, som de blant annet bruker i “fysisk aktiv læring”. Både Lotta og Emil satte det meste av undervisningsopplegg og materiell som de lagde for uteskole, inn på dette rommet. De fortalte at håpet var at dette vil bidra til at flere av lærerne på Lønneberg skole begynner å ta utstyret og oppleggene i bruk og at flere begynner å trekke undervisningen utendørs.



Bilde 9-12: Friluftstrommet til Lønneberg skole (Fotografert av Kaja Håkonsen)



Bilde 13-18: Friluftstrommet til Lønneberg skole (Fotografert av Kaja Håkonsen)

Helga Rudaa fortalte at hun ofte brukte å ha med seg litt utstyr når hun gjennomførte uteskole med klassene sine. Hun hadde lagd seg en egen utstyrsboks som hun kalte for “forskerkassa” (se bilde 19). Forskerkassa kan for eksempel være et slags verktøyskrin av hard plast med et godt håndtak, eller man kan bruke en sekk. Helga fortalte at forskerkassa fylles med nyttige ting som elevene kan bruke når de skal utforske, studere og drive med praktisk arbeid ute. I forskerkassa kan man for eksempel ha: tau, hyssing, målebånd, målestav, kniver, pinsett, forstørrelsesglass, bokser, glass, sporfinnere, plantenøkler, og andre laminerte artsøkler. Her er det behovet som bestemmer og fantasien som setter grenser.



Bilde 19: Forskerkassa (Fotografert av Ida Danielsen)

4.2. Grovplanlegging

Vi vil under kjernekategorioren “grovplanlegging” trekke fram underkategoriene: *årsplan og halvårsplan, uteskoleplakat og planlegging sammen med elevene.*

4.2.1. Års- og halvårsplaner

Blant lærerne som deltok i masterprosjektet var det flere som begynte å planlegge overordnede temaer for uteskole allerede i arbeidet med halvårsplanene i starten av året. Etter hvert som undervisningen begynte å nærme seg, begynte de med den mer detaljerte planleggingen.

Anniken: *“Jeg starter med å lage et årshjul hvor jeg plotter inn de overordnede temaene for uteskolen. Da tar jeg gjerne utgangspunkt i årstidene og i det som finnes tilgjengelig i skolens nærmiljø. Så planlegger jeg ganske overordnet en til to måneder fram i tid, mens uken i forkant planlegger jeg timene veldig spesifikt og helt i detalj. Og da planlegger jeg slik at elevene jobber med et tema hele uka, der vi jobber tverrfaglig, og så jobber de med dette temaet på den faste uteskoledagen også.”*

Lotta: *“Allerede når jeg arbeider med årsplanen og halvårsplanen så gjør jeg meg noen tanker om når tid det kan passe å være ute, ut fra temaene klassen skal jobbe med i de ulike fagene. Det er ofte noen temaer som utpeker seg, i forhold til å ha større fokus på uteskole, enn andre. Disse lager jeg et notat på, gjerne på en post-it-lapp, for å kunne bruke god tid på å lage opplegget og lage eller handle inn utstyret man trenger. Disse temaene bestemmer jeg altså tidlig, men finplanleggingen tar jeg etter hvert som det nærmer seg.”*

I det skriftlige intervjuet skriver Emil at han også planlegger uteskole ut fra pensum, men at han i tillegg planlegger ut fra om det faktisk er mer hensiktsmessig eller naturlig å gjennomføre undervisningen ute. Han forklarer at når han planlegger så spør han seg selv om det er noe konkret i nærmiljøet som *kan* eller *bør* brukes i undervisningen og at han ser på mulighetene han har. Videre sier han at uteskole fort kan virke kunstig hvis det ikke tas utgangspunkt i noe konkret ved området og at det derfor ikke alltid er nødvendig å trekke undervisningen ut av klasserommet. Ut fra Emils besvarelse forstår vi det slik at han ikke tar undervisningen ut bare for å ta den ut, men at det må være hensiktsmessig ved at det for eksempel er noe spesielt i nærmiljøet som kan brukes i undervisningen.

Lotta er også opptatt av å trekke undervisningen ut når det er hensiktsmessig. Likevel poengterer hun at det kan være en idé å prøve å se etter muligheter til å drive uteskole, eller arbeide mer praktisk og fysisk aktivt, også når det *ikke* er opplagt.

Lotta: *“Men i tillegg til å planlegge uteskole inn i halvårsplanen, så liker jeg også å planlegge fortløpende og prøve å få mer praktisk og fysisk aktiv læring inn i undervisningen. Tidligere så brukte vi å være mest ute i naturfag og kroppsøving, for her var det lettere å finne konkrete mål der man må ut. For eksempel så er det en stor fordel å gå ut hvis man skal undersøke livet i ferskvann. Tidligere så tenkte jeg mer sånn “Hva av det her er det nødvendig å ta ut?”, mens nå er det mer motsatt og jeg tenker mer “Hva av dette kan man ta ut?” eller “Hva kan man finne på her for å få det til å bli en aktivitet med litt bevegelse og der ungene bruker kroppene litt mer?”.”*

I likhet med forskningsdeltakerne ovenfor, planla også Ronja god tid i forkant. I det muntlige intervjuet fortalte hun at hun hadde en egen halvårsplan for uteskole, men hun poengterte at fleksibilitet var viktig for henne, slik at hun kunne endre på planene om nødvendig.

Ronja: *“Jeg planlegger et par uker fram i tid, men ikke for langt fram og ikke for detaljert. Jeg ønsker å ha fleksibilitet og vil ikke nødvendigvis følge planen slavisk. Vi har en plan, men den kan endres på. Naturen er jo dynamisk, så planen kan endres og påvirkes av vær eller andre ting som oppstår. For eksempel så vet jeg ikke hvor lenge snøen ligger. Eller hvis det plutselig blir veldig kaldt, så kan ungene heller ha litt mer fri lek eller spontan aktivitet enn det som var planlagt, så de får vært i mer fysisk aktivitet. Jeg ønsker også å ha fleksibilitet og mulighet til å gripe det som årstiden byr på, det som oppstår, det som elevene interesserer seg for osv.”*

Vi forstår det slik at Ronja opplevde at det var enklere å ta imot de mulighetene som bydde seg, om hun var fleksibel og åpen for å endre på planen. I det muntlige intervjuet fortalte hun at hun var opptatt av å ta tak i dagsaktuelle temaer i undervisningen, slik at elevene skulle oppleve undervisningen som mer meningsfull og se at det de lærer på skolen har noe med livet å gjøre. Ut fra utsagnet ovenfor forstår vi det slik at hun opplevde at det ble enklere å ta tak i mulighetene som bydde seg om hun var fleksibel og villig til å endre på planen.

4.2.2. Uteskoleplakaten

For å finne svar på forskningsspørsmål 1 “Hvilke aktiviteter bruker lærere i uteskoleundervisningen og hvilke tverrfaglige temaer passer til de ulike årstidene?”, arrangerte vi som nevnt en workshop hvor vi arbeidet målrettet med å identifisere aktiviteter og tverrfaglige temaer som egner seg for de ulike årstidene. For å sammenfatte og formidle funnene vi kom fram til, har vi designet en uteskoleplakat som illustrerer ulike aktiviteter og tverrfaglige temaer som kan brukes i uteskolen. Nedenfor har vi satt inn en digital versjon av plakaten (bilde 20).



Bilde 20: Uteskoleplakat (Designet av Kaja Håkonsen og Ida Danielsen, illustrert av Victoria Hamre, etter idéworkshop sammen med lærere)

Plakaten illustrerer en skolegård og naturlandskapet utenfor skolegården. Midt på plakaten er det et årshjul og landskapet følger de fire årstidene rundt årshjulet. Øverst til venstre er det høst, så glir det over til vinter mot høyre, nederst til høyre ser man at snøen smelter og vårblostmrende titter fram og i skolegården er det full sommer og grønnsakene bugner i skolehagen. Rundt omkring på plakaten ser man elever og lærere som holder på med ulike uteskoleaktiviteter. Noen studerer en maurtue, noen lager mat på bål, det dramatiseres i en

gapahuk, formes is- og snøskulpturer og måles vinkler med ski. Noen tapper sevjen fra trærne på våren, og noen tar tiden på barkebåtene nedover elva. I fjære holder de på med både matematikk, norsk og naturfag og i skolegården har de skolehage og utekjøkken og mye plass til ulike former for fysisk aktiv læring. Jo mer man studerer plakaten, jo flere aktiviteter og tverrfaglige temaer oppdager man eller får man idéer til. På denne måten får vi formidlet ulike aktiviteter og tverrfaglige temaer som passer til de forskjellige årstidene. Det var viktig for oss at ulike naturtyper skulle representeres på plakaten. Under observasjonene så vi fordelene med å ha ulike typer landskap i nærheten av skolen, og lærerne vi observerte og intervjuet sa at de brukte de ulike naturtypene helt bevisst i undervisningen. Under intervjuene og workshopen snakket vi også med forskningsdeltakerne våre om hvor praktisk det er å ha tilgang til ulik natur, fordi det gir unike muligheter til å variere læringsarenaen for elevene. På plakaten er derfor både skogen, det åpne landskapet, fjellene, ferskvannet, bekkefare, fjæra, stranden, havet og den dyrkede mark representert. I tillegg var det viktig for oss at skolegården ble representert på plakaten. Skolegården er den nærmeste ute-læringsarenaen til skolen og derfor er det mye av uteskolen som skjer der. Rundt omkring på plakaten ser man elever og lærere som holder på med ulike uteskoleaktiviteter. Tallene på plakaten har vi satt på fordi vi har planer om å utvikle et idéhefte for å utdype idéene på plakaten. De fleste av idéene til plakaten samlet vi inn da vi arrangerte workshop, men flere av idéene er hentet fra observasjonene vi gjorde av lærernes uteskole. Nedenfor vil vi skissere hvordan noen av idéene til uteskoleplakaten ble til.

4.2.2.1 Lønneberg skole, Spikking og sosial kompetanse

Da vi fikk komme og observere Emil sin uteskoleøkt, fikk vi se at han la opp til en spennende kombinasjon av faglig arbeid og arbeid med det tverrfaglige temaet “*folkehelse og livsmestring*”. I uteskoleøkten som Emil hadde planlagt, skulle elevene arbeide i grupper. De skulle spikke hver sin trefigur og lage et teaterstykke med fokus på sosial kompetanse. Elevene skulle finne en egnet scene ute i naturen hvor de skulle fremføre teaterstykket for resten av klassen (se *bilde 21-23*). I denne økten arbeidet elevene både med kunst og håndverk, norsk og folkehelse og livsmestring.



Bilde 21-23: Spikking ved Lønneberg skole (Fotografert av Kaja Håkonsen, med tillatelse fra læreren)

Idéene vi samlet inn når vi var og observerte uteskoleundervisningen til Emil, formidler vi gjennom plakaten på denne måten (se bilde 24 og 25).



Bilde 24: Spikking - utsnitt fra Uteskoleplakaten (Illustrert av Victoria Hamre)



Bilde 25: Dramatisering - utsnitt fra Uteskoleplakaten (Illustrert av Victoria Hamre)

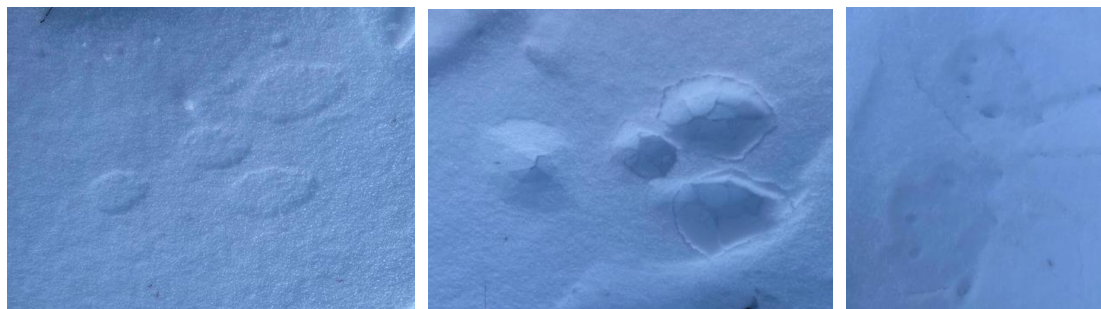
4.2.2.2 Mattisborg skole, Ismur og dyrespor

Under observasjonen vi gjorde på Mattisborg skole, fikk vi være med på en interessant uteskoleøkt der elevene først var inne og hadde om fargelære i forbindelse med at de lagde fargede isblokker som de frøs i tomme melkekartonger. Disse isblokkene skulle de bruke for å lage en is mur rundt et uteskoleklasserom de hadde planer om å lage. Denne idéen illustreres på plakaten som vist nedenfor (se *bilde 26*).



Bilde 26: Ismur - utsnitt fra Uteskoleplakaten (Illustrert av Victoria Hamre)

Etter at elevene hadde satt det fargede vannet i melkekartongene til frysing ute, tok de på seg ytterklær og møtte barnehagen utenfor skolen. Det var nysnø på bakken og kaldt og klart i været da skoleelevene og førskolebarna gikk oppover mot skogen. På toppen av bakken hadde de en samlingsplass der de brukte å fyre bål. På turen opp, hadde de planlagt å se om de så noen dyrespor. Vi gikk forbi et viltkamera som de hadde satt opp noen uker før, og så spor etter fugler som hadde vært og spist på åten de hadde satt ut. Da vi kom opp til samlingsplassen, fant elevene både harespor og harebæsj. I tillegg fant de et spor som de ikke hadde sett før. Noen gjettest at det var gaupespor, mens andre gjettest oter eller jerv. De tok bilde av sporene de fant, og da de kom tilbake til skolen tok Ronja bildene opp på Smartboarden, slik at de kunne studere dem nærmere i fellesskap (se *bilde 27-29*). Elevene kom med mange teorier på hvem sporene kunne tilhøre. I det muntlige intervjuet fortalte Ronja at hun planla å lage et skriveprosjekt ut av opplevelsene elevene hadde fått med dyresporene. Temaet for prosjektet skulle være “undring og utforskning”. Det å bruke dyrespor i undervisningen har vi også fått med på plakaten, der man kan se noen dyrespor i bakgrunnen av is-skulpturene (se *bilde 26*).



Bilde 27-29: Dyresporene vi fant ved Mattisborg skole (Fotografert av Ida Danielsen)

4.2.2.3 Junibakken skole, Skøyting og samhold

På Junibakken skole fikk vi være med på en uteskoleøkt der elevene var ute og gikk på skøyter på skøytebanen som skolen hadde anlagt (se bilde 30-32). Skolen hadde kjøpt inn skøyter til elevene, slik at de kunne låne skøyter på skolen hvis de ikke hadde selv. Dette la til rette for at alle elevene ble inkludert og fikk muligheten til å delta. Skolen hadde også kjøpt inn hockeykøller, pucker, kjepler og noen skøytestøtter. I tillegg hadde de noen bruskkasser som elevene også brukte som støtte når de gikk. Hjelmer måtte elevene ta med selv. Marikken og Lisabet sa at de var glade for at de hadde god tilgang på skøyteutstyr til alle elevene. De sa også at de var veldig fornøyde med at skolens ansatte i samarbeid med foreldre hadde dugnadstradisjon for å lage en skøytebane med høy kvalitet hvert år, da dette var en læringsarena som de brukte mye om vinteren. På skøytebanen hadde de både fri lek, stafetter, ferdighetsøvelser, og samarbeidsøvelser. Vi observerte at alle elevene ble inkludert i aktivitetene, også eleven som satt i rullestol. Da de skulle gå i en lang slange etter hverandre på isen, fikk eleven som satt i rullestol hjelp av assistentlæreren og fikk være først i “slangen”. Når det var tid for lunsj stekte elevene maten sin på bål inne i spikerlavvoen de hadde i skolegården. Når elevene kom inn på klasserommet etter lunsjen brukte de opplevelsene ute i skrive- og tegnearbeid.



Bilde 30-32: Skøyteaktiviteter ved Junibakken skole (Fotografert av Ida Danielsen, med tillatelse fra lærerne)

Det å bruke skøyting som læringsaktivitet og en skøytebane som læringsarena, illustreres på plakaten slik som vist nedenfor (se bilde 33).



Bilde 33: Skøyting - utsnitt fra Uteskoleplakaten (Illustrert av Victoria Hamre)

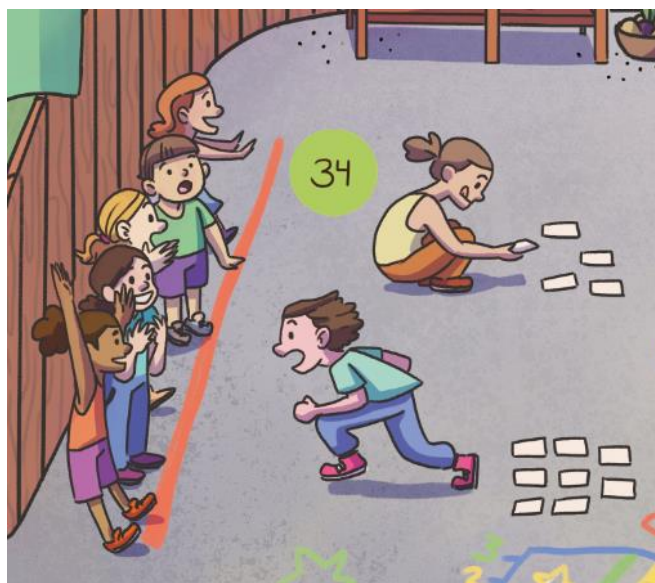
4.2.2.4 Lønneberg skole, Stafett og fysisk aktiv læring

I Lottas uteskoleøkt fikk vi et innblikk i hvordan man kan bruke uteskole til læring gjennom fysisk aktivitet. Hun brukte stafett som læringsaktivitet, for å jobbe med fagene samfunnsfag, naturfag, matematikk og norsk. I samfunnsfag hadde de fokus på de norske fylkene, i naturfag var temaet grunnstoffenes navn og kjemiske symboler, i matematikk var det fokus på de fire regneartene og i norsk arbeidet de med setningsoppbygging, uttale og rettskriving i nynorsk (se bilde 34-36).



Bilde 34-36: Samfunnsfag, naturfag og nynorsk ved Lønneberg skole (Fotografert av Ida Danielsen og Kaja Håkonsen)

Nedenfor er et utsnitt av uteskoleplakaten som illustrerer hvordan stafett kan brukes i fysisk aktiv læring med faglig fokus (se bilde 37).



Bilde 37: Stafett - utsnitt fra Uteskoleplakaten (Illustrert av Victoria Hamre)

4.2.3. Planlegging med elevene

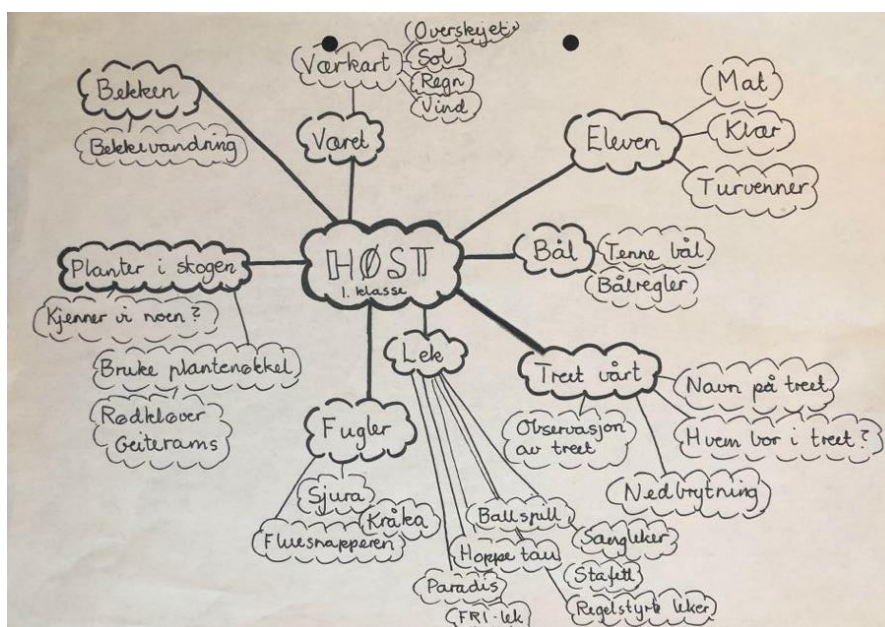
Selv om planlegging av undervisning er lærerens arbeid, brukte likevel Helga Rudaa å dra med elevene inn i planleggingsprosessen. Dette pratet hun om under det muntlige intervjuet og i forelesningen hun hadde for lærerutdanningen.

Helga: *“Jeg synes den mest spennende formen for undervisning er når jeg kan få elevene mest mulig delaktig i planleggingen. Å planlegge sammen med elevene gir en fantastisk motivasjon hos både lærer og elev. Også gir det elevene ansvarsfølelse for egen læring.”*

Helga brukte å trekke inn uteskole i temaer som er naturlige å arbeide med utendørs. I forkant av disse temaene, pleide hun tenke *“Hvilke fag er det mulig å ha med i dette emnet?”*. Helga prøvde å finne flest mulig fag, for å gjøre det bredt, slik at de kunne bruke en del tid på å arbeide med temaet. Før de skulle sette i gang med et nytt tema, brukte hun å fortelle elevene hvor lenge de skulle arbeide med temaet og ga dem dermed en tidsplan de måtte forholde seg til når de skulle sette i gang planleggingen. Helga fortalte at hun også syntes det var viktig å formidle til elevene at det er noe som styrer hva vi skal lære (Læreplanen), men at elevene likevel kunne være med å bestemme arbeidsmåter og detaljer.

Helga forklarte nærmere hvordan planleggingsprosessen fungerte. Etter å ha blitt enig med elevene om at de skal være mye ute, kommer elevene med forslag på hva de ønsket å lære om innen temaet. For de aller minste brukte hun å skrive opp på tavla det elevene foreslo, mens

de litt eldre elevene jobbet ofte sammen to og to, og skrev eller tegnet forslag på lapper som de hang opp på tavla. Deretter sammenfattet hun forslagene som elevene hadde kommet med og kom selv med andre forslag som hun hadde tenkt igjennom på forhånd. Etter undervisningen tok hun forslagene med seg hjem og lagde et tankekart med utgangspunkt i disse (se *bilde 38*). Dette tankekartet skulle fungere som en oversikt eller plan for hva de skulle jobbe med innen temaet i perioden fremover. Tankekartet skrev hun ut til neste skoledag og gikk gjennom den sammen med klassen, slik at elevene kunne godkjenne den eller komme med forslag til endringer. Når planen til slutt var godkjent, hang Helga den opp i klasserommet og delte den ut til hver enkelt elev. Helga påpekte at på den måten fikk elevene oversikt over hva de skulle jobbe med og lære om de neste ukene. Etter hvert som aktivitetene ble utført, fargela de “boblen” med den gjeldende aktiviteten på tankekartet. Slik holdt de oversikt over hva de hadde gjort og hva som gjenstod. Bildet nedenfor er et eksempel på hvordan et slikt tankekart kan se ut. Tankekartet er laget av Helga og tar for seg temaet “høst”.



Bilde 38: Tankekart med temaet «Høst» (Helga J. Ruda)

4.3. Finplanlegging

Under denne kjernekategori fant vi i analysen av de muntlige og skriftlige intervjuene og av observasjonene, to underkategorier: *Struktur på uteskoleundervisningen, og planleggingsmaler.*

4.3.1. Struktur på uteskoleundervisningen

Lærerne som vi observerte og intervjuet hadde alle en gjennomtenkt struktur på uteskoleundervisningen. Ofte begynte de undervisningen *inne* i klasserommet, hvor de fokuserte på det teoretiske og forberedte elevene til uteøkten. Når de gikk *ut*, gjennomførte de praktiske læringsaktiviteter og når de kom *inn* igjen, hadde de ofte et slags etterarbeid og en oppsummering eller evaluering. I samtalene vi hadde med forskningsdeltakerne våre, valgte vi å bruke betegnelsen “*inne-ute-inne strukturen*” om undervisning der uteskole og klasseromsundervisning har en klar sammenheng. Nedenfor presenterer vi utvalgte utsagn hvor forskningsdeltakerne våre kommer med refleksjoner omkring det å koble undervisningen ute til undervisningen inne.

I det muntlige intervjuet med Ronja, fortalte hun at hun ikke ser en så stor forskjell på undervisningen inne i klasserommet og uteskoleundervisningen. Hun mente at undervisningen ute bør tenkes på som en prosess med tre steg, slik som også annen undervisning ofte deles inn i. Forarbeid, hovedarbeid og etterarbeid. Det samme mente Lotta og poengterte at hun syntes det var viktig å gjøre elevene bevisste på sammenhengen mellom det de lærte ute og det de lærte inne.

Lotta: *“Det å ha en inne-ute-inne struktur er viktig for at elevene skal skjønne at det er læringsaktiviteter vi holder på med, og ikke bare går ut for å leke. Det setter rammen. Jeg synes at de gangene jeg ikke gjør det (ikke følger den strukturen) så blir ikke kvaliteten på undervisningen like god.”*

Emil fortalte at han ofte følger en inne-ute-inne struktur når han driver uteskole. Han mente at ved å følge en slik struktur, blir det mer forutsigbart for elevene. Når elevene blir kjent med denne organiseringsformen, blir det lettere å gjennomføre uteskoleundervisningen. Nedenfor presenterer vi noen eksempler på hvordan lærerne vi observerte organiserte uteskoleundervisningen med inne-ute-inne strukturen.

Da vi intervjuet Astrid som jobber i Ishavskysten friluftsråd, sa hun at de i kursene de holdt for lærernetverket, prøvde å formidle en struktur som de mente var en god måte å strukturere uteskolen på. De hadde hentet inspirasjon til måter å strukturere uteskolen på i bøker om uteskole. Blant annet var de inspirert av forfatterne Arne Nikolaisen Jordet, Tove Anita Fiskum og Jon Arve Husby.

Astrid: *“Ja, “Inne-ute-inne strukturen” eller “Forarbeid i klasserommet, læring i friluft og etterarbeid” som vi kaller det, er noe vi prøver å formidle til lærerne som er med i nettverket vårt. Vi ønsker å formidle og legge vekt på teorien, slik at lærerne som er med i Friluftsrådets lærernetverk kan få et mer bevisst forhold til den. Og det som er litt bra med å følge en slik struktur, er jo at de lærerne som er litt utrygg på å være ute, synes kanskje det blir enklere og tryggere når de har en slik struktur å forholde seg til.”*

4.3.1.1 Forarbeid inne i klasserommet

Lotta: *“Jeg liker å bruke tid i klasserommet før vi går ut for å gjennomføre læringsøktene. Det er viktig for meg at elevene vet hvor vi skal være, hva målet med økten er, hvilket utstyr vi skal bruke og hvordan den skal forløpe. Hvis det er gruppeinndelinger, liker jeg også å avklare dette innendørs.”*

I det muntlige intervjuet fortalte Lotta at det var helt bevisst at hun ga beskjeder inne. Hun mente at der er det lettere å samle elevene og ha fokuset deres, sammenlignet med å slippe dem ut først for så å gi beskjeder. Derfor mener hun det er viktig å gi gode beskjeder inne før man forlater klasserommet, slik at de vet hva de skal gjøre når de går ut. Ronja mente at det er inne man setter “standarden” og legger til rette for arbeidet som skal skje utendørs. Hun mente også at jo mer som skulle foregå ute, jo viktigere var det å gjennomgå stoffet og gi beskjeder inne.

4.3.1.2 Læringsaktiviteter utenfor klasserommet

Under observasjonene fikk vi se eksempler på flere forskjellige læringsaktiviteter ute. Vi fikk også se bruk av varierte læringsarenaer. Vi markerer læringsaktivitetene i kursiv fordi disse vil bli viktige i drøftingen.

Hos Emil så vi et eksempel på hvordan læringsarenaen ute ble brukt til å gjennomføre *praktisk håndarbeid, dramaaktiviteter og styrt lek* med fokus på samarbeid. Emil tok i bruk mulighetene skogen gav i undervisningen sin. Blant annet brukte de tuer og naturlige amfier

som scener når de skulle holde teater. Det var tydelig at han hadde tenkt gjennom hvordan denne læringsarenaen kunne brukes på en hensiktsmessig måte. I Ronjas uteskoleøkt brukte de tiden på *utforskning, lek, kreativt arbeid, erfaringsinnhenting, lunsj lagd på bålet og utforskende samtaler*. I det muntlige intervjuet vi gjorde med Ronja, sa hun at i uteskolen opplevde hun å få bedre tid til å snakke med hver enkelt elev, da hun oftere og lettere kunne legge til rette for samtaler på tomannshånd eller i mindre grupper. Området de gikk til i Ronjas uteskoleøkt var nært skolen, samtidig som det var tilknyttet et større naturområde med mye dyreliv. Denne muligheten brukte de til å utforske spor og tegn etter dyr og til utforskende samtaler rundt det de fant og så. Hos Marikken og Lisabet brukte de tiden ute på *fysisk aktivitet og øvelser som kunne styrke samholdet i klassen*. De brukte også uteøkten til å skape en *felles opplevelse* for elevene som de senere brukte i tegne og skrivearbeid. I Lottas uteskoleøkt gjennomførte de læringsaktiviteter som var fysisk aktive ute på fotballbanen. De brukte ulike typer *faglige stafetter* til å repetere det de hadde jobbet med i forskjellige fag den siste tiden.

4.3.1.3 Etterarbeid

Gjennom observasjonene fikk vi se at etterarbeidet kunne gjøres på flere ulike måter. Lotta avsluttet sin økt med en evaluering eller vurdering for læring, der elevene skulle vurdere sin egen innsats og vurdere om de husket mer eller mindre av fagstoffet i etterkant av læringsaktivitetene, sammenlignet med i forkant av aktivitetene. Lotta mente at denne siste delen av uteskoleundervisningen ikke nødvendigvis måtte skje inne på klasserommet, men at den også kan gjøres ute. Hun forklarte at dette var noe hun kunne variere på, men at det viktigste var å få oppsummert det de hadde gjort og jobbet med ute og ikke bare si “takk for i dag”, for da vil elevene ikke like lett kunne se sammenhengen mellom det de hadde jobbet med inne og det de gjorde ute. Ronja hadde en oppsummering når de kom tilbake på klasserommet igjen, der de snakket om hva de hadde gjort og opplevd ute. I det muntlige intervjuet fortalte hun at hun også brukte å la elevene få skrive og tegne til opplevelsene de hadde fått utendørs. Hun lot dem også lese faglige og skjønnlitterære tekster om temaene de arbeidet med i uteskolen. Eller de kunne se filmklipp eller TV-program som omhandlet det temaet de holdt på med.

I det muntlige intervjuet med Astrid, sa hun at hun tror at etterarbeidet er en veldig viktig del av læringsarbeidet i uteskole. Hun mente at læringen ofte skjer når man går gjennom det man har funnet eller opplevd ute, og diskuterer og får reflektert over de oppdagelsene eller erfaringene man har gjort. I tillegg fremhevet hun hvor viktig hun synes det er at elevene får

vist fram og eller kanskje publisert arbeidet sitt, for eksempel gjennom å lage en plakat. Dette var noe Helga også var opptatt av. Hun fortalte at hun brukte å lage bøker for temaene de jobbet med i forbindelse med uteskole. Disse bøkene kunne elevene få ta med seg hjem, og vise til familie og venner.

4.3.2. Planleggingsmaler

Et av funnene våre under kjerne kategorien “*finplanlegging*”, er at det å ha ferdige planleggingsmaler, kan gjøre både grovplanleggings- og finplanleggingsarbeidet enklere og mer effektivisert. Under det muntlige intervjuet med Helga Rudaa, forklarte hun hvordan hun arbeidet med å finplanlegge uteskoleundervisning. Mens hun fortalte, tegnet hun opp malen sin og modellerte hvordan hun fylte den ut når hun planla (se *figur 6*).

Mål	
Utstyr	Praktiske opplysninger
Teori	
Arbeidsoppgaver	
Etterarbeid	
Evaluering	

Figur 6: Finplanleggingsmal (Helga J. Rudaa)

Figuren viser hva planleggingsmalen til Helga består av. Her skal det fylles inn hva målet for undervisningen er, både læringsmål og kompetansemål fra læreplanen. Der er også en rute der man kan skrive opp hvilket utstyr man trenger å ta med seg og en rute hvor man kan notere seg praktisk informasjon som er viktig å huske. Deretter har Helga skrevet “Teori” og det er her man skal skrive hva som skal skje inne i klasserommet før man går ut, hva slags

stoff som skal gjennomgås og hvilke beskjeder som skal gis. “Arbeidsoppgaver” er de oppgavene og aktivitetene som skal foregå utenfor klasserommet, mens “Etterarbeid” er det de skal gjøre når de kommer inn på klasserommet igjen. Til slutt står det “Evaluering” og her legger hun opp til at elevene skal få lov til å reflektere og vurdere det de har opplevd og arbeidet med. Ut ifra denne malen ser vi at også Helga brukte en form for “inne-ute-inne struktur” i sin uteskoleundervisning. I det muntlige intervjuet fortalte hun at det å ha en mal med god struktur, som man kunne fylle ut, syntes hun var veldig nyttig.

Helga: *“Det gjør planleggingen innmari lett, og malene er til stor hjelp når du først begynner å bruke dem! Dette sitter jeg ofte og gjør hjemme eller på jobb, og fantaserer for meg selv - hva skal vi gjøre? hva er målet med det vi skal gjøre? Jeg kobler det vi skal gjøre opp mot læreplanen. Det gjør det også lettere å argumentere for hvorfor vi skal gjøre dette om foreldre spør.”*

Helga lagde planleggingsmalen digitalt på PC-en og skrev den ut i mange eksemplarer om gangen. Hun foretrakk å skrive idémyldringen for hånd, og det var derfor fint å ha utskifter av malen liggende både på jobb og hjemme. Når hun hadde malen liggende klar, var det lett å ta den fram og begynne å fylle den ut, for eksempel mens hun lagde middag. Malen kunne hun hente fram og fylle videre på når tid som helst, noe som gjorde at hun syntes at planleggingsarbeidet ble mye enklere. Til slutt skrev hun opplegget inn i malen på PC-en, slik at opplegget kunne deles og brukes av andre lærere.

5. Drøfting og presentasjon av resultater

I kapittel 4 presenterte vi funn under kjernekategoriene *rammefaktorer*, *grovplanlegging* og *finplanlegging*. Funnene gir utgangspunkt for flere diskusjoner, og i drøftingen som følger, er hensikten å bygge videre på funnene og diskutere problemstillingen og forskningsspørsmålene. For å svare på problemstillingen “*Hvordan kan lærere planlegge og gjennomføre uteskoleundervisning gjennom hele året?*” velger vi først å diskutere hvordan ledelsen kan være med å legge til rette for uteskoledrift. Deretter drøfter vi hvordan lærere kan planlegge for regelmessig uteskole gjennom å planlegge tidlig på året, kartlegge skolens nærmiljø og inkludere elevene i planleggingen. Til slutt diskuterer vi hvordan lærere kan strukturere uteskoleundervisningen og benytte seg av planleggingsmaler i planleggingsarbeidet. Drøftingskapitlet er dermed tredelt og består av underkapitlene 5.1 *Få med ledelsen og kollegiet*, 5.2 *Planlegging for uteskoleundervisning gjennom hele året* og 5.3 *God sammenheng mellom inne- og uteundervisningen*.

Vi har utarbeidet tre planleggingsverktøy som kan benyttes i planlegging av uteskole. Det første verktøyet som vi presenterer, er en mal for *kartlegging av nærmiljøet*. Det andre er en *årsplanleggingsmal for uteskole* som kan brukes både for å trekke elevene inn i planleggingen og i planlegging sammen med kollegaer. Det tredje verktøyet er en *finplanleggingsmal for uteskole* som kan brukes for å planlegge sammenhengen mellom undervisningen inne og ute. Disse malene er basert på funnene våre og teori og er dermed resultater av forskningen vår, og presenteres her som et bidrag til feltet.

5.1 Få med ledelsen og kollegiet

Under den første kategorien ble viktige rammefaktorer for uteskole *kompetanseheving og delingskultur*, *fast uteskoledag*, *uterommet* og *utstyr* (se kapittel 4.1). Med utgangspunkt i observasjonene og forskningsdeltakernes erfaringer, ser det ut til at det vil være lettere å planlegge og gjennomføre uteskole, om slike rammefaktorer er på plass. Rammefaktorer er alle de forhold som begrenser eller gjør læring mulig (Østrem, 2021, s. 17-18). For at en skole skal kunne innføre visse rammefaktorer, slik som de vi har nevnt ovenfor, kreves det at ledelsen er med og tilrettelegger for det. I mange tilfeller vil det også kreves et endringsarbeid i skolen. Den svenske pedagogen Roger Säljö (2001) hevder at skolen er en institusjon hvor tradisjonen sitter så sterkt i veggene, at det kan være vanskelig å foreta grunnleggende

endringer. Han går så langt som å si at tradisjonen har en tendens til ikke bare å befestes, men til og med fossiliseres, og dermed oppfattes som den eneste mulige virksomheten (Säljö, 2001, s. 140). Hilde L. Damsgaard (2010, s. 150) skriver at skolen bør ha en skolekultur preget av kollegialitet og felles retning, for at et endringsarbeid skal kunne skje. Det innebærer først og fremst et samspill mellom ledelsen og personalgruppen, og at de i fellesskap trekker i samme retning. Kollegiet må sammen bli enige om å stake ut et felles kurs, og rektoren har ansvaret for å lede dette arbeidet (Damsgaard, 2010, s. 149-150). Undersøkelser gjort tidlig på 2000-tallet viser at kollektivt orienterte skoler er bedre i det meste, også i utviklingsarbeid (Dahl, Kleve og Skovs, 2003, i Irgens, 2010). *“De beste skolene var kjennetegnet av et personale med høy grad av skoleetos; en kollektiv bevissthet og en felles praksis som preget det de gjorde også når de arbeidet individuelt”* (Irgens, 2010, s. 134).

Et felles mål og en felles retning for skolen er altså avgjørende for utviklingsarbeid og endring. Lønneberg skole var et eksempel på en skole der det så ut til at profesjonsfellesskapet hadde klart å etablere et felles mål om mer og bedre uteskole. Mål og strategier for en organisasjon påvirkes av kultur og struktur, og til syvende og sist ender det opp i hvordan det enkelte organisasjonsmedlem har mulighet til å påvirke utviklingen av organisasjonen (Irgens, 2010). Helga Rudaa påpekte i intervjuet vi gjorde med henne, at hvis man som enkeltperson er engasjert og dedikert nok, vil man kunne klare å påvirke skolens utviklingsarbeid og felles mål. Hvis skolen har et felles mål om mer og bedre uteskoleundervisning, kan skoleledelsen være med å tilrettelegge for det, og på den måten gjøre det lettere for lærere å planlegge og gjennomføre uteskole.

5.1.1 Kompetanseheving og delingskultur

En måte å legge til rette for kompetanseheving for uteskole vil være å melde skolen inn i et lærernettsverk, som for eksempel “Læring i friluft”. Gjennom et slikt nettverk vil skolens ansatte få tilbud om deltakelse på kurs og nettverkssamlinger der de får anledning til å drive erfaringsutveksling og faglige diskusjoner om uteskole med andre lærere. Flere av lærerne som var med i studien vår, påpekte at det var svært nyttig å delta på kurs hvor de fikk tilegne seg kunnskap og kompetanse om uteskole. De ga uttrykk for at kursene ga dem mange konkrete ideer som de kunne anvende direkte i uteskoleundervisningen eller spille videre på for å lage lignende undervisningsopplegg. For å realisere et medlemskap i et lærernettsverk som “Læring i friluft”, er skolen avhengig av at ledelsen er positiv til slike prosjekter. Under kapitlet 3.5 *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* i læreplanens overordnede del, står det at

“Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg.” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18-19). Damsgaard (2010) skriver at ledelsen på en skole må kunne lytte og ta lærerne alvorlig, men samtidig styre slik at det blir en felles retning på skolens utvikling (s. 153). Forskningsdeltakerne våre mente at uteskoleundervisningen på deres skole fikk bedre kvalitet ved at de hadde en felles retning i profesjonsfellesskapet og fikk kompetanseheving som en del av skoleutviklingen.

Det som kan være utfordrende med å melde skolen inn i lærernettverk som for eksempel “Læring i friluft”, er at det må settes av tid til at lærerne får dra på kurs, og da må det også ofte leies inn vikarer for å dekke opp for lærerne som er borte. Med flere fokus i skolen og med skiftende idealer og ideer om hva som er viktigst å prioritere, kan det være vanskelig for en skole å jobbe standhaftig og målrettet med ett og samme utviklingsområde over lengre tid. Endringsarbeid må gjøres gjennom å ha fokus på organisasjonens kontinuitet. Kontinuitet vil i denne sammenhengen si at noe fortsetter og er en prosess, og i denne prosessen trenger man drivkraft og initiativ til endring (Irgens, 2011). Damsgaard skriver at i stedet for å prøve å få til endring ved hjelp av en top-down-strategi, kan det være nyttig å kartlegge hva lærerne er opptatt av, for så å involvere dem i planleggingen av endrings- og utviklingsarbeidet. Da høynes sjansene for å lykkes med arbeidet (Damsgaard, 2010, s. 170). Hvis ledelsen kartlegger hva lærerne trenger hjelp med, kan de tilrettelegge med utgangspunkt i lærernes ønsker (Damsgaard, 2010, s. 170).

Damsgaard (2010) skriver at fellesmøtene på skolen kan være en mulighet til å lære av hverandre. Ved å dele gode erfaringer og fortelle om de gode eksemplene, hjelper man hverandre til å se nye muligheter. Møtene representerer dermed en mulighet til analyse og utvikling av både skolens pedagogiske virksomhet, kompetanseheving og erfaringsdeling (Damsgaard, 2010, s. 166-167). I kapittel 4.1.1 kom det fram at delingskultur hadde vært en av suksessfaktorene for å få til mer og bedre uteskole på Lønneberg skole. Da Lønneberg skole ble med i lærernettverket “Læring i friluft”, var ett av kravene at de skulle utvikle en handlingsplan. I handlingsplanen skrev de at alle lærere som deltok på kurs, skulle dele og videreføre kunnskapen med kollegaene på fellesmøter. Lotta og Emil, som hadde hovedansvaret for å lede “Læring i friluft”-prosjektet på Lønneberg skole, brukte også å ha små forelesninger om uteskole for personalet to til tre ganger i året, der de delte sin kunnskap om og erfaring med uteskole. I tillegg brukte de å gjennomføre aktiviteter, som de har hatt i

uteskoleundervisningen sin, sammen med kollegaene sine. Denne måten å dele ideer og undervisningsopplegg på, gjorde det enklere for de andre lærerne å ta det i bruk selv i sine egne klasser. Hvis slik deling skal kunne realiseres er det avgjørende at ledelsen sørger for å sette av tid på fellesmøter til dette.

5.1.2 Fast uteskoledag

Det å ha en fast uteskoledag var noe alle forskningsdeltakerne våre kunne anbefale for å få til regelmessig uteskole. I kapittel 4.1.2 påpekte Anniken at en ulempe med å drive uteskole, kan være at det ofte tar lang tid med påkledning av ytterklær, i tillegg til forflytning til og fra der man skulle være. Denne tiden spiser av undervisningstiden og det kan oppleves som stressende om man må rekke tilbake til neste time, som for eksempel skal gjennomføres av en faglærer. Hvis timeplanen tilrettelegges bedre, slik at klassene kan ha faste uteskoledager, mener forskningsdeltakerne våre at tidspresset blir mindre. Det er ofte ledelsen som lager timeplaner og skal få personalkabalen til å gå opp. Det er også de som har muligheten til å legge til rette for en fast uteskoledag i uka. Det kan være en fordel om ledelsen legger til rette slik at det er de samme voksenpersonene som er sammen med klassen hele uteskoledagen. Da vil lærerne kunne planlegge utflukter og uteundervisning, uten å måtte tenke på at de må tilbake til et visst tidspunkt. Å ha en fast uteskoledag kan dermed bidra til at lærerne får mer fleksibilitet i planlegging og gjennomføring av uteskole. Da vil lærerne selv kunne velge hvor mye av dagen som skal tilbringes ute, og de vil kunne være ute med klassen en hel dag om ønsket. Da får de bedre muligheter til å planlegge større uteskoleopplegg og de kan ta i bruk læringsarenaer som er lengre unna skolen. Dette vil igjen kunne gi lærerne bedre muligheter til å planlegge uteskoleundervisning med høyere kvalitet og som er mer autentisk. Jordet (2010, s. 25) mener uteundervisningen vil bli mer autentisk om læringsarenaen har en forbindelse til teorien. Ved at lærerne har muligheten til å benytte seg av områder lengre unna skolen, vil de få flere læringsarenaer å velge mellom og vil dermed kunne velge den læringsarenaen som vil være mest best egnet for undervisningen.

Å ha uteskole som en fast dag av ukeplanen, vil også kunne bidra til å gjøre uteskolen mer forutsigbar både for elevene og for foreldrene. Det vil ifølge Anniken, være viktig å være konsekvent og gjennomføre uteskoleundervisningen uansett vær. Da vil foreldrene og elevene forstå at det blir uteskole uansett, og vil dermed møte opp med riktige klær og utstyr til disse dagene. Anniken opplevde at det da ble enklere å drive uteskole. Vi ser dermed at det å ha en fast uteskoledag vil kunne gjøre det lettere for lærere å planlegge og gjennomføre uteskole gjennom året.

5.1.3 Uterommet og utstyr

Det å etablere uteklasserom i skolegården eller i skolens nærmiljø, vil også være en av ledelsens viktige bidrag for uteskolen. Ulike typer uteklasserom kan for eksempel være gapahuker, grillhytter, amfier, benker og bord, bålplasser eller skolehage. For å etablere slike uteklasserom trengs det både midler og organisering. Under intervjuet med Ronja trakk hun fram at om skolegården mangler uteklasserom, kan man som lærer likevel få til mye selv. For eksempel så kan man snekre benker og bord til uteområdet i tverrfaglige prosjekter, hvor matematikk og kunst og håndverk dras inn. Her trengs det likevel tillatelse fra ledelsen. Han man ikke tilgang på uteklasserom i skolegården, kan man også bruke samlingssteder eller møteplasser i skolens nærmiljø, som uteklasserom. For lettere å finne slike steder, kan man gjøre en kartlegging av nærmiljøet.

Jordet (2010) påpeker at det i uteskole ofte trengs utstyr som ikke hører med i skolens vanlige læremiddel-repertoar. Artefakter eller læremidler som kommer til sin rett i møte med uteskolen, kan for eksempel være ulike typer feltutstyr som kikkert, lup, kart og kompass, og utstyr som GPS, videokamera, fotoapparat og nettbrett. Ifølge Jordet (2010, s. 39) vil slike læremidler gir elevene muligheter til å utforske omgivelsene og samle inn informasjon på mer raffinerte måter, og til å variere måten å bearbeide og dokumentere aktivitetene på.

Det er en kjent sak at mange lærere bruker av egne penger til å handle inn utstyr til undervisningen. Dette er selvfølgelig noe lærere kan velge selv, men de som velger å bruke av egne penger, gjør det nok fordi de har et ønske om å bedre undervisningen. I prinsippet bør det være skolen som handler inn og anskaffer det utstyret som lærerne trenger i undervisningen. Problemet er ofte at skolene har for lite penger og for lave budsjetter, og derfor ofte finner det vanskelig å skulle prioritere å kjøpe inn diverse utstyr. Damsgaard (2010) trekker fram at lærere etterlyser tilgang på mere materiell og utstyr i skolen, og at det oppleves som paradoksalt å mangle læremidler og utstyr i en virksomhet som handler om læring. Det som ofte skjer når skolene mangler utstyr, er at lærere mobiliserer sine egne nettverk for å få tak i det de trenger. For eksempel ved at lærerne kjenner noen som jobber med noe som kan fikse utstyr til dem. Damsgaard (2010, s. 183-184) skriver at lærere dermed sitter igjen med en følelse av at det er de som driver skolen, og ikke ledelsen eller kommunen. Hvis skolene ikke bruker penger på uteskoleutstyr, kan det gjøre at færre lærere driver uteskole, fordi ikke alle er villige til å bruke av egne penger eller å bruke masse tid på å lage undervisningsmaterialet, som ofte trengs for å gjøre undervisningen bedre. Men om en skole faktisk satser på uteskole, vil kanskje innkjøp av uteskoleutstyr prioriteres. Videre kan

ledelsen legge til rette for at utstyr som lages og kjøpes inn til uteskolen, kan deles og brukes av alle lærerne på skolen. I kapittel 4.1.4.1 viser vi til hvordan et utstysrom eller et “Friluftstrom” kan være en praktisk måte å gjøre det på. Hvis man i profesjonsfellesskapet får til å etablere en god delingskultur der hele kollegiet bidrar med å lage materiell, kan lærerne dele på alt utstyret og undervisningsmaterialet, og dermed spare seg for tidkrevende arbeid.

Astrid, som er ansatt i Ishavskysten Friluftsråd, påpekte imidlertid at det å drive uteskole ikke skal være for dyrt. Hun mente at gjenbruk av gamle ting kunne være en del av løsningen. Jordet (2010) skriver at naturen og nærmiljøet rundt skolen også byr på mye materiell som kan brukes i undervisningen. *“Ute i landskapet får elevene tilgang til andre læremidler enn de som vanligvis benyttes i klasserommet. Læremidler som for eksempel planter, dyr, steiner, kongler og pinner kan knyttes til ulike faglige aktiviteter.”* (Jordet, 2010, s. 39).

5.2 Planlegging for uteskoleundervisning gjennom hele året

For å forsøke å svare på problemstillingen *“Hvordan kan lærere planlegge og gjennomføre uteskoleundervisning gjennom hele året?”*, vil vi nedenfor trekke fram tre av funnene fra kapittel 4 som omhandler planlegging av uteskole og drøfte disse i lys av relevant teori. Vi har endret litt på ordlyden, og har nå kalt dem *“Planlegg tidlig”*, *“Kartlegg skolens nærmiljø”* og *“Involver elevene i planleggingen”*. I tillegg vil vi komme nærmere inn på forskningsspørsmål 1, og utdype hvordan vi har tenkt at *uteskoleplakaten* vi har designet kan brukes i planleggingsarbeidet.

5.2.1 Planlegg tidlig

I kapittel 4.2.1 kom det fram at flere av forskningsdeltakerne våre så nytten av å sette uteskole på agendaen allerede under grovplanleggingen av året eller halvåret. I tillegg til å ha en fast uteskoledag i uka, var det å planlegge uteskole inn i halvårsplanen med å sikre at de drev uteskole jevnlig gjennom året. Lotta mente det ble lettere å planlegge litt større uteskoleopplegg om man planla det god tid i forkant. Da fikk hun bedre muligheter til å planlegge sammen med kollegaer, f.eks. faglærere på trinnet, for å trekke inn flere fag i temaet og uteskoleundervisningen. I tillegg ville hun få bedre tid til å lage eller kjøpe inn utstyret de trengte, eller gjøre avtaler med personer eller bedrifter i lokalsamfunnet. Dette samsvarer med funnene i masteravhandlingen til Larsen (2020). Han skriver at forskningsdeltakerne hans mente at en viktig del av uteskole var å planlegge i god tid i

forkant. Det ville gjøre det lettere for dem å gjennomføre uteskoleundervisningen, og drive uteskole jevnlig. Videre mente forskningsdeltakerne at selve gjennomføringen av timen ikke nødvendigvis var avhengig av å følge planen hundre prosent (Larsen, 2020, s. 35-36).

Lillemyr og Søbstad (1993) framholder et planleggingsideal med en høy grad av struktur i planene, kombinert med høy grad av fleksibilitet i praksis. De mener at god struktur i planene ikke nødvendigvis betyr at alt skal planlegges til minste detalj, men at noen strukturer ligger fast samtidig som det gis rom for improvisasjon og spontane innfall (Lillemyr og Søbstad, 1993, s. 79-80). Dette var noe Ronja var opptatt av. Hun brukte å planlegge for en periode fram i tid, og som hun fortalte i kapittel 4.2.1, var det viktig for henne å ha fleksibiliteten til å kunne endre på planene. Hun mente at siden naturen er dynamisk, ville planene kunne endres og påvirkes ut fra vær og vind. Er det f.eks. ikke snø i desember, så må de finne på noe annet enn å forme snøfigurer, selv om det var det som originalt sto på planen. Hun ønsket også fleksibilitet for å kunne ta utgangspunkt i det årstidene bydde på, interesser elevene hadde for øyeblikket eller aktuelle saker som oppstod i lokalsamfunnet eller i media. For Ronja var det viktig å knytte undervisningen opp mot dagsaktuelle temaer, for å gjøre den mer meningsfull, slik at elevene opplevde at det de lærte på skolen har noe med livet deres å gjøre. Dette kan kobles opp mot Deweys tanker om nødvendigheten av å koble læring og liv sammen. Dewey (1915) mente at skolen ikke skulle ha tyngdepunkt i læreboka og læreren, men i barnet selv og de erfaringene det har med seg inn i skolen. Han mente at det å forankre undervisningen i det virkelige liv, er avgjørende for at elevene skal oppleve undervisningen som meningsfull (Dewey 1915, i Melheim, 2009, s. 12). Jordet mener at dette legger grunnlaget for en dynamisk didaktikk som krever at læreren må håndtere flere faktorer i sin planlegging. Lærere må forholde seg til egen samtid og se arbeidet i skolen i nær sammenheng med både lokalsamfunn og storsamfunn (Jordet, 2010, s. 25-26).

5.2.2 Kartlegg skolens nærmiljø

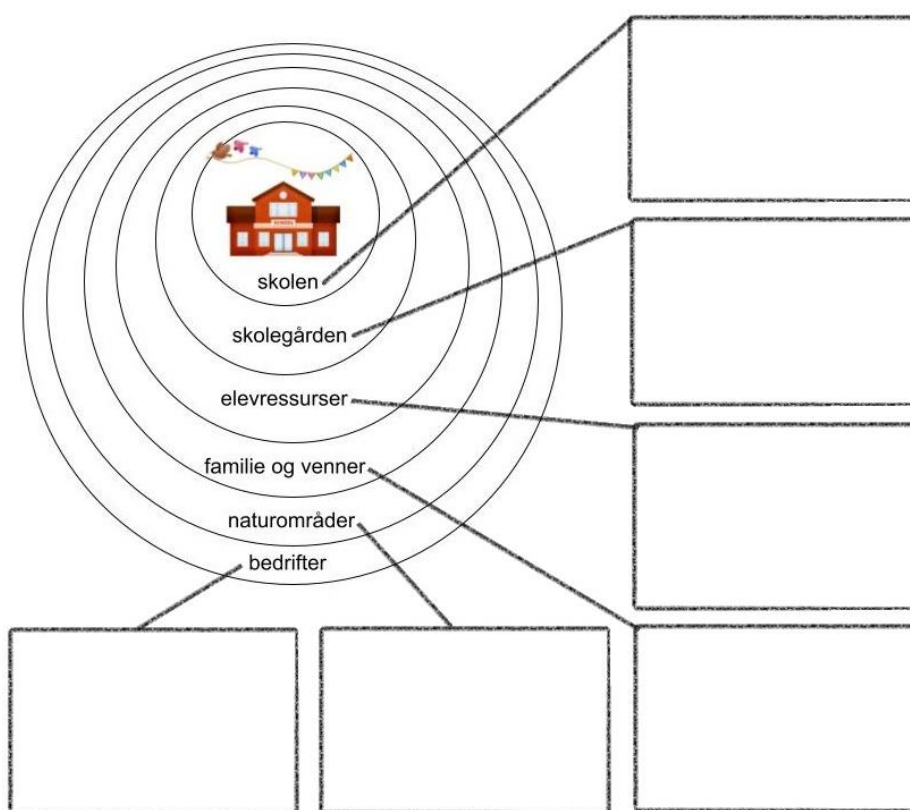
Nærmiljøet og lokalsamfunnet har lenge hatt en sentral plass i den pedagogiske tenkningen i Norge (Andersen og Fiskum, 2017, s. 21). Ifølge Melheim (2009, s. 11-26) kan nærmiljøet trekkes inn i undervisningen ved å for eksempel invitere en person fra nærmiljøet til skolen, eller ved å dra ut i nærmiljøet sammen med elevene. I den overordnede delen av læreplanen står det at: “... ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt ...” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15).

Lotta fortalte at hun hadde erfaring med at elevene ofte ble mer motiverte i læringsarbeidet når de fikk lære på nye steder (se kapittel 4.1.3.). Hun mente at det ofte hjalp å flytte undervisningen til en helt ny plass, og at elevene ofte ble litt lei av å være mye på samme sted. Kanskje kunne motivasjonen disse elevene viste begrunnes av en begeistring eller glede av å lære i en setting som stimulerer deres nysgjerrighet, utforskertrang og skaperglede. Jordet (2010, s. 28) skriver at når elevene lærer utenfor klasserommet i varierte læringsarenaer, vil forholdet mellom teori og praksis endres. Den teoretiske kunnskapen blir koblet til objekter, områder eller fenomener som skaper flere forbindelser mellom det teoretiske og det praktiske (Jordet, 2010, s. 28). Variasjon omtales som et kjennetegn ved tilpasset opplæring (Jordet, 2010, s. 239). Det å variere læringsarenaen kan være en måte å tilrettelegge for læreplanens og opplæringslovens mål om tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5; Opplæringsloven, 1998, § 1–3). Ettersom mulighetene for variasjon fort blir repetitivt og begrenset i klasserommet, vil bruk av uterommet og skolens omgivelser, være nødvendig for å nå målet om tilpasset opplæring (Jordet, 2010, s. 239).

Dewey var opptatt av at det skulle være en organisk forbindelse mellom teori og praksis (Jordet, 2010, s. 114-115). Hvis man skal få til en slik organisk forbindelse, er det avgjørende at man legger undervisningen til en læringsarena som har en forbindelse til teorien. Når læringsarenaen er forbundet med teorien, vil det ifølge Jordet skapes en mer naturlig og virkelighetsnær forbindelse mellom teori og praksis, og elevene vil få en mer sammensatt og autentisk opplæringssituasjon (Jordet, 2010, s. 25). Dette samsvarer med Emil sine tanker om uteskole. I kapittel 4.2.1 forklarer Emil at for han var det viktig å trekke undervisningen ut av klasserommet når det faktisk ville være mer hensiktsmessig og naturlig å ha undervisningen ute. Han mente at uteskoleundervisningen fort kunne bli kunstig om den ikke tok utgangspunkt i noe konkret i nærmiljøet.

Basert på funnene i kapittel 4.1.3.1 vil det nok være lettere å utnytte potensialet i skolens nærmiljø om man har kartlagt det først. I det muntlige intervjuet med Lotta kom det fram hvilke fordeler lærerne hadde av å bruke kartet over nærmiljøet til Lønneberg skole, når de skulle planlegge uteskoleundervisningen. Kartet ga lærerne en god oversikt over hvilke læringsarenaer skolen hadde i nærområdet, som de kunne ta i bruk i uteskolen. Å bruke kartet kunne gjøre det enklere for lærere å variere mellom flere læringsarenaer. Om lærere ikke har muligheten til å lage et slikt kart som Lønneberg skole hadde, kan de likevel kartlegge nærmiljøet til skolen selv.

Med utgangspunkt i teori om nærmiljøpedagogikk, kartet over Lønneberg skole sitt nærmiljø og kartleggingsmodellen til Helga Rudaa (se figur 5), har vi utviklet en *kartleggingsmal* (se figur 6). Denne kartleggingsmalen vil kunne brukes av lærere til å lage seg en oversikt over hvilke uteområder og ressurser skolen har i lokalmiljøet. Malen kan skrives ut i et stort format, og fylles ut for hånd, gjerne sammen med kollegaer.



Figur 6: En mal for kartlegging av nærmiljøet (Utviklet av Ida Danielsen og Kaja Håkonsen, bildet av skolen er hentet fra Pixabay)

I den innerste sirkelen, der det er bilde av en skole, er det tenkt at man kan kartlegge skolens utstyr. Kanskje finnes det noe friluftsutstyr eller uteskoleutstyr på skolen, og kanskje det kan kjøpes inn noe utstyr. Gamle krittavler kan henges opp ute, gjerne under tak, og utendørsmøbler kan brukes til uteklasserom. I den nest innerste sirkelen kartlegger man skolegården. Finnes det noen lekeplasser, treningsapparater, klatrejungler, bålplasser, eller andre naturlige samlingspunkter? I den neste sirkelen er det tenkt at man kartlegger elevene som ressurser. Hvilke interesser har elevene, og hva er de gode på? Videre kan elevenes familie og venner kartlegges. Hvilke yrker har foreldre og besteforeldre? Har noen av dem lyst til å invitere klassen til arbeidsplassen eller komme til skolen og fortelle om jobben sin? Hvilke fritidsinteresser har de? Er det noe de har lyst å lære bort? I den neste sirkelen kartlegges naturen rundt skolen. Hva finnes i nærheten? Kanskje finnes det skog, fjell, vann,

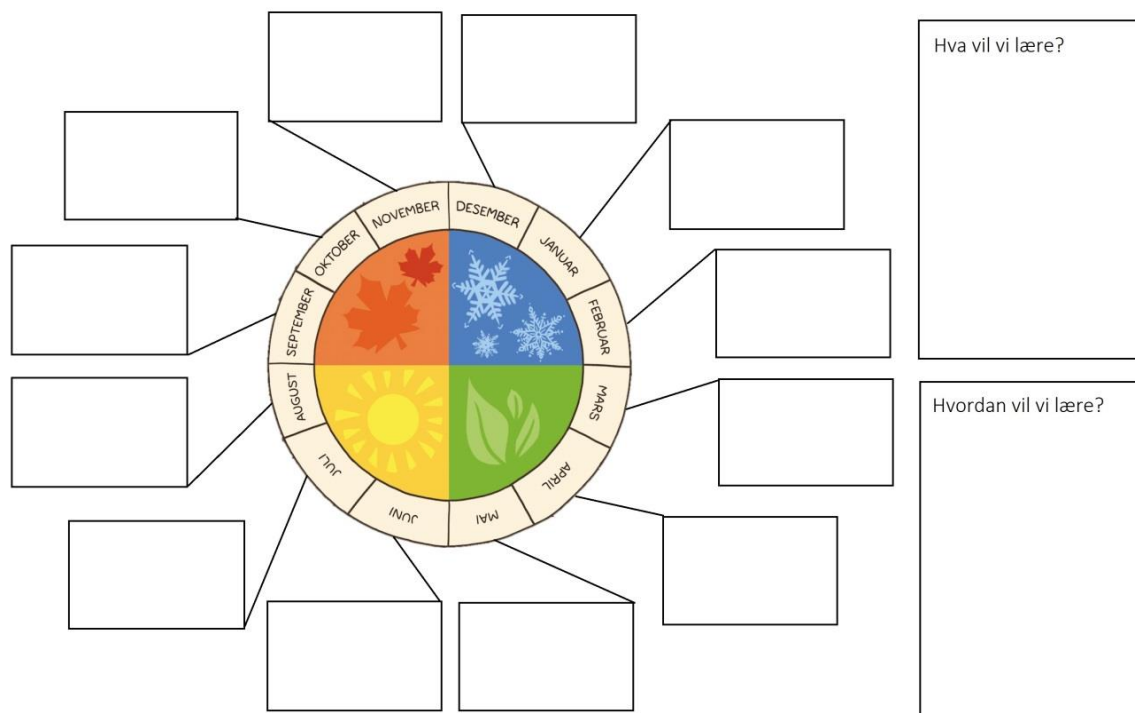
fjære, lysløyper, ferskvann osv. Til slutt kan man kartlegge områder som er lengre unna skolen, er det noen interessante bedrifter man kan besøke? Kanskje har man gårdsbruk, fiskemottak, butikker, restauranter, barnehager eller sykehjem i nærheten. Finnes det noen museer eller et bibliotek som man kan dra til og hvilke overnattingsmuligheter har man? Ved å bruke denne kartleggingsmalen, vil man kunne lage seg et systematisk og detaljert bilde av hvilke læringsarenaer og ressurser det vil være mulig å inkludere i undervisningen. Det vil nok være andre elementer som kunne vært inkludert i denne kartleggingsmalen, men denne malen er kun tenkt som et verktøy for å sette i gang idéer og komme i gang med kartleggingen.

5.2.3 Involver elevene i planleggingen

Noe vi opplevde som spesielt viktig i materialet vårt, var Helga Rudaas måte å involvere elevene i planleggingen av uteskole (se kapittel 4.2.3). Helga fortalte at det å planlegge sammen med elevene ga en fantastisk motivasjon hos både henne og elevene. Hun opplevde at elevene ofte ble veldig engasjerte og fikk et eierforhold til arbeidet som skulle gjennomføres. Det å involvere elevene i planlegging, gjennomføring og vurderingsarbeid, er viktige prinsipper innenfor elevmedvirkning. I opplæringsloven står det i kap. 1 under § 1-1. *“Formålet med opplæringa”* at elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Jordet skriver at hvis man lykkes med å involvere elevene i læringsfellesskapet og planleggingen, endrer man de psykologiske og sosiale rammebetingelsene for elevenes læring, og deres motivasjon for skolearbeidet vil øke (Jordet, 2010, s. 25-26).

Helga hadde utviklet en helt bestemt metode som hun brukte til å ta med seg innspill fra elevene inn i undervisningen. I kapittel 4.2.3 kom det fram at hun brukte å jobbe temabasert og tverrfaglig med uteskole, der hun trakk uteskole inn i temaer som de skulle jobbe med over små perioder. Før de satte i gang med et tema, lot hun elevene få være med å planlegge hva de skulle gjøre innenfor dette temaet. Hun lot elevene komme med ønsker og forslag til hva de skulle lære om og på hvilke måter de skulle lære. Ved å la elevene få være med å planlegge og bestemme hvilke arbeidsmåter de skal lære gjennom, vil de ifølge Helle (2013, s. 213-214) kunne utvikle større bevissthet rundt hvordan de lærer best. I tillegg vil de få anledning til å påvirke sin egen læring. Det hevdes at elevene da vil bli tryggere på sine egne evner og talenter, noe som igjen vil bidra til at de i større grad vil være i stand til å medvirke og ta egne, bevisste valg i fremtiden (Helle, 2013, s. 213-214).

Anniken fortalte i kapittel 4.2.1 at hun brukte å lage et årshjul for uteskolen, der hun plottet inn overordnede, tverrfaglige temaer som de skulle jobbe med i de ulike månedene. Disse planla hun gjerne med utgangspunkt i årstidene og i det som fantes tilgjengelig i skolens nærmiljø. Med utgangspunkt i teori om elevmedvirkning, funnet om hvordan Helga planla uteskole med elevene og funnet om hvordan Anniken planla uteskole for året i et årshjul, har vi utviklet en *årsplanleggingsmal* for uteskole (se figur 7). Malen er en kombinasjon av Annikens årshjul og Helga sin måte å involvere elevene i planleggingen.



Figur 7: Årsplanleggingsmal (Utviklet av Ida Danielsen og Kaja Håkonsen, årshjul illustrert av Victoria Hamre)

Årsplanleggingsmalen består av et årshjul som illustrerer de fire årstidene og årets måneder. Rundt årshjulet er det plassert ruter hvor man kan fylle inn hvilket tema som skal arbeides med i de ulike månedene. Til høyre i malen er det to større ruter, hvor man kan notere ned elevenes ønsker om hva de vil lære og på hvilke måter de vil lære. Dette er altså et planleggingsverktøy som kan brukes i starten av skoleåret, hvor man sammen med elevene kan planlegge hvilke temaer som skal jobbes med i uteskolen det kommende året. Planleggingsarbeidet vil kunne fungere ganske likt som Helga sin måte å planlegge sammen med elevene på. Forskjellen er at vår planleggingsmal vil kunne brukes til å planlegge temaer i uteskolen for hele *året*, og så vil Helga sin planleggingsprosess komme i andre omgang. Når temaene man har planlagt for året nærmer seg, kan man bruke Helga sin måte å dra elevene inn i planleggingen av hvert enkelt tema. *Årsplanleggingsmalen* vil kunne fungere som et

supplement til *uteskoleplakaten* vi har designet (se *bilde 20*). Tanken er at lærere kan henge opp uteskoleplakaten på veggen i klasserommet, og la elevene hente inspirasjon fra den i årsplanleggingsprosessen.



Bilde 20: Uteskoleplakat (Designet av Kaja Håkonsen og Ida Danielsen, illustrert av Victoria Hamre, etter idéworkshop sammen med lærere)

Uteskoleplakaten kan fungere som en idébank som inneholder ulike aktiviteter og temaer som kan jobbes med i uteskolen i de ulike årstidene. Plakaten formidler funnene våre som vil kunne være med å besvare forskningsspørsmål 1, “*Hvilke aktiviteter bruker lærere i uteskoleundervisningen og hvilke tverrfaglige temaer passer til de ulike årstidene?*”, men er også ment som en ressurs til lærere som ønsker å drive uteskole. Vi har trykt plakaten opp i en størrelse på 104,1 cm x 79,4 cm, og alle forskningsdeltakerne våre skal få en versjon hver som vi håper de kan få bruk for i sitt planleggingsarbeid. Ved å henge opp plakaten på lærerværelset eller kontoret, vil man kunne hente idéer og få inspirasjon til hva man kan gjøre i uteskoleundervisningen. Den kan brukes både på starten av skoleåret, når man planlegger uteskole i årsplanen eller halvårsplanen, og fortløpende når man planlegger uteskoledagen for den kommende uken. Tallene som er plassert ved de ulike aktivitetene på plakaten, har vi som nevnt plassert der fordi vi har planer om å lage et idéhefte til plakaten. Der vil vi presentere idéer til hvordan man kan jobbe tverrfaglig med de ulike temaene som plakaten illustrerer. I heftet vil vi for eksempel komme med noen idéer til hvordan man kan jobbe

tverrfaglig med temaer som fugler, insekter, livet i fjæra, snø, is, vann, skolehage, dyr, samefolkets dag, matlaging på bål osv. Ellen Buaas (2009, s. 109-110) skriver om hvordan man kan ta utgangspunkt i et enkelt tema og jobbe med det tverrfaglig. Temaet "Snø og is" kan for eksempel jobbes med på utallige måter og i alle fag. Man kan jobbe med faktakunnskap rundt temaet i naturfag og bruke metoder som temperatur og nedbørsmåling. I matematikk kan man måle hopplengder på ski, gå opp store sirkler og dele dem opp i brøkdeler, mens i norsk kan man for eksempel skape tekster med utgangspunkt i kulde, is og snøopplevelser.

Selv om tanken er at elevene skal få være med å bestemme hva de skal lære om og hvordan de skal lære, må læringsarbeidet skje innenfor læreplanens rammer. Det er lærerens ansvar å koble det man planlegger å gjøre opp mot læreplanen og sørge for at kjerneelementer, tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål dekkes gjennom undervisningen. Likevel skal læreren ta med seg innspill fra elevene, inn i undervisningen, med det formål om at de skal være delaktig i hvordan de skal lære og utvikle kunnskap (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 22). Dette mener Solhaug og Børhaug (2012) er noe som karakteriserer en demokratisk lærer. Læreren må sørge for at de faglige målene blir slått sammen med det elevene selv ser på som viktig for dem og deres utvikling (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 22-24). I det muntlige intervjuet med Helga, fortalte hun hvordan hun gjorde dette i sin praksis. I kapittel 4.2.3. forklarer hun at i forkant av planleggingen med elevene gjorde hun seg noen tanker om hvordan de skulle jobbe med temaet for å dekke kravene i læreplanen. I etterkant av planleggingen med elevene, satt hun seg ned med elevenes forslag og lagde en plan som tok utgangspunkt i både hennes og elevenes forslag. Denne planen presenterte og gjennomgikk hun så med klassen, som da fikk muligheten til å godkjenne den eller gjøre endringer, før de kopierte opp den endelige versjonen. Når undervisningen nærmet seg, planla hun øktene mer detaljert med mål, innhold, lærestoff, fag, utstyr osv. Denne måten å inkludere elevene i planleggingsarbeidet, samsvarer med Freires tanker om likeverdighet mellom lærer og elev (Berkaak, 2003; Imsen, 2016, s. 153). Elevene fikk være med på å ta avgjørelser som omhandlet læring, både for seg selv og for klassen som en helhet. Helga hadde også en dialog med elevene, i flere omganger, slik at elevene fikk oppleve at deres mening var av betydning. Dette vil være med på å motvirke det skjeve maktforholdet mellom lærer og elev, som Freire var kritisk til (Berkaak, 2003, s. 23-24).

Det skjer mye god læring i å planlegge i et fellesskap. I tillegg til å utvikle demokratiske verdier og strategiske ferdigheter til å legge en plan, vil elevene også få trent sine samarbeids-

og kommunikasjonsevner (Helle, 2013, s. 213-214). Gjennom åpne diskusjoner hvor elevene må argumentere for deres meninger og synspunkter, utvikler de dessuten et språk for sin egen kunnskap (Manger, et.al., 2013, s. 204). Dette kan ses i lys av sosiokulturell læringsteori og Vygotskys tanker om at læring skjer gjennom deltakelse i sosiale praksiser, der språket er et sentralt verktøy for kunnskap og kognitiv utvikling (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 70; Vygotsky, 1978, s. 14-15).

Et mål med elevmedvirkning er at elevene skal få bedre innsikt i opplæringen sin (Helle, 2013, s. 213-214). Gjennom å involvere elevene i å planlegge hvilke temaer de skal jobbe med i uteskolen gjennom året, og ha et årshjul med planen for året hengende på klasserommet, vil elevene kunne oppleve å få en bedre innsikt i opplæringen sin. Som Helga fortalte i kapittel 4.2.3, brukte hun å henge opp det ferdige tankekartet, for temaet de skulle jobbe med, i klasserommet. Denne kunne elevene se på i løpet av perioden de jobbet med temaet, og elevene fikk også ta med seg en kopi av den hjem. Helga erfarte at det gjorde det lettere både for elevene og foreldrene å følge med på hva elevene skulle lære om og gjøre i uteskoleundervisningen. Etter hvert som de fullførte aktivitetene som sto på tankekartet, fargela de disse boblene. Da ble det også lettere for elevene å holde oversikt over hva de hadde gjort til nå og hva de skulle gjøre fremover. Det å fysisk fargelegge boblene med planene etter hvert som de gjennomfører dem, vil kunne gi elevene en følelse av at deres forslag er betydningsfulle. Hvis elevene føler at de beslutningene de er med på å ta, ikke har noen reell betydning i virkeligheten, mener Solhaug og Børhaug (2012) det kan føre til at tilliten til læreren svekkes over tid. Dermed er det viktig at elevene opplever at det de har vært med på å planlegge, også blir gjennomført i praksis. Det å ha en visuell plan som har tatt utgangspunkt i elevene sine tanker og ideer, gir elevene muligheten til å se og gjenkjenne sine egne ideer og planene som klassen har lagd i fellesskap. Her er det viktig at læreren sørger for at alle elevene blir hørt, og dermed får like muligheter til å være med på å ta avgjørelser i fellesskap. Da vil opplæringen kunne oppfylle kravet i den nye læreplanen om at elevene skal oppleve demokrati i praksis, erfare å bli lyttet til, og oppleve at de har reell innflytelse og mulighet til å påvirke det som angår dem (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8).

5.3 God sammenheng mellom inne- og uteundervisningen

Under kjerne kategorien *finplanlegging*, presenterte vi hvordan lærerne strukturerte uteskoleundervisningen. For å drøfte forskningsspørsmål 2 mer inngående, vil vi gå nærmere inn på hva forskere og teoretikere sier om hvordan uteskoleundervisningen kan struktureres. Dette vil vi også koble opp mot hvordan forskningsdeltakerne våre strukturerte uteskoleundervisningen. Til slutt vil vi presentere finplanleggingsmalen, som vi har utviklet med utgangspunkt i egne funn og etablert forskning og teori.

5.3.1 Samspillet mellom uteskole og ordinær undervisning

I likhet med den “ordinære” undervisningen inne i klasserommet, er det også viktig å ha en god struktur på undervisningen utenfor klasserommet (Jordet, 2010, s. 34-50). Vanligvis bruker undervisning å være delt inn i tre deler: forarbeid, hovedarbeid og etterarbeid. Slik er det også vanlig å strukturere uteskoleundervisningen, men i uteskolesammenheng kalles den ofte for inne-ute-inne strukturen (Otte, 2018, s. 36-38). Forskningsdeltakerne våre brukte alle en slik gjennomtenkt struktur på uteskoleundervisningen sin. Likevel er det nok flere lærere som ikke har en like gjennomtenkt struktur når de driver uteskole, og der aktivitetene de gjør ute, sjeldent henger sammen med den ordinære undervisningen inne. Dette kan skyldes at lærerne mangler kompetanse om uteskole og ikke ser mulighetene uteskolen gir for faglig læring. Mange ser kanskje på uteskole som turdager, hvor klassemiljø og sosial kompetanse står i fokus. Det å oppleve gleden av å være på tur, leke sammen med kamerater i et naturlig miljø og utforske omgivelsene, er for så vidt verdifullt i seg selv. Det er viktige bidrag til den emosjonelle, motoriske og sosiale utviklinga. Men utforskningen utendørs kan i tillegg danne et grunnlag for den faglige læringen, om læreren lykkes i å etablere en sammenheng mellom undervisningen inne og ute (Fiskum og Husby, 2017, s. 5-18). Hvis lærere ikke kobler sammen undervisningen ute med undervisningen inne, blir uteskolen på en måte noe eget på siden av den vanlige undervisningen, og kvaliteten vil trolig synke. Uteskoleundervisning bør derfor både henge sammen med og supplere undervisningen inne (Jordet, 2010; Fiskum og Husby, 2017; Otte, 2018).

John Hattie (2013) dokumenterer i sine omfattende metaanalyser, at det er den godt strukturerte, sammenholdte undervisningen med variasjon, som gir elever det beste læringsutbytte. I uteskolen er det lett å legge til rette for variasjon av både læringsarenaer og læringsmetoder. Hvis man i tillegg strukturerer undervisningen på en god måte, og legger til rette for god sammenheng mellom undervisningen inne og ute, vil elevene kunne sitte igjen

med et godt læringsutbytte. Jordet (2010, s. 47) er tydelig på at læringspotensialet hos elevene øker dersom læreren lykkes i å etablere en nær og tydelig sammenheng mellom det som skjer innenfor og utenfor klasserommet. Han bruker begrepet *utvidet læringsrom* som en betegnelse for en opplæring der det foregår et målrettet samspill mellom undervisning innenfor og utenfor klasserommet, noe han mener vil gi elevene en mer helhetlig opplæring. Med helhetlig læring, mener Jordet at sanselighet, kroppslighet, kreativitet og følelser, får sin naturlige plass i samspill med de kognitive funksjonene. Opplæringen stimulerer utviklingen av hele mennesket, av “hode, hjerte og hånd” (Jordet, 2010, s. 45-47). Det styrker elevenes mulighet for faglig fordypning, sammenheng og overblikk. Jordet mener at ved å ta i bruk den virkelige verden utenfor det tradisjonelle klasserommets fire vegger, gjøres erfaringsdannelsen til en integrert del av opplæringen. Det gis flere knagger å henge kunnskapen på, og det kunstige skillet mellom kroppslig og mental aktivitet kan oppheves. Å bygge en slik bro mellom læringen i og utenfor klasserommet, mener Jordet (2010) er lærerens ansvar. Dette er i tråd med John Deweys (1915) tanker om hvordan et samspill mellom erfaringsnære aktiviteter utenfor klasserommet og teoretiske aktiviteter inne i klasserommet ville gi en mer helhetlig læring. Han mente at det ikke var tilstrekkelige å bare ta utgangspunkt i erfaringer som elevene hadde med seg hjemmefra. Derfor måtte man skape felles erfaringer sammen med elevene i skoletiden (Dewey, 1915). Det er her uteskolen kan bidra, ved at elevene er ute og får autentiske opplevelser i nærmiljøet, sammen med læreren og de andre elevene.

5.3.2 Inne-ute-inne strukturen

I kapittel 4.3.1 *Struktur på uteskoleundervisningen* og kapittel 4.2.2 *Uteskoleplakaten*, presenterte vi flere eksempler på hvordan lærerne strukturerte uteskoleundervisningen og hvilke tanker de hadde rundt strukturen. Nedenfor vil vi knytte elementer fra datamaterialet vårt opp mot teori og forskning om uteskolens struktur.

5.3.2.1 Inne

I kapittel 4.3.1 fortalte Lotta at hun brukte å gi de viktigste beskjedene inne i klasserommet, før de gikk ut. Hun hadde erfart at det var lettere å samle elevene og ha fokuset deres når de var inne. Dette samsvarer med Jordet (2010) og Fiskum og Husby (2017) sine tanker om hva forberedelsesfasen bør inneholde. De mener at elevene må forberedes på hva som venter dem ute, gjerne mens de fortsatt er i klasserommet. Fiskum og Husby (2017, s. 32-35) mener det er viktig at læreren reduserer *nyhetsgapet* mellom de godt kjente forholdene i klasserommet

og det som møter elevene når de drar ut til en alternativ læringsarena. Uten klare rammer for arbeidet, vil uteskole fort bli kaotisk. Hvis læreren skal ha grunnlag for å forvente at elevene skal jobbe målrettet ute, må elevene på forhånd få vite nøyaktig hva som er planen for utarbeidet (Jordet, 2010, s. 46). Når elevene vet hva som skal skje og hva som forventes av dem, vil de oppleve mer trygghet og forutsigbarhet rundt læringssituasjonen, noe som er en viktig forutsetning for læring (Manger et.al., 2013, s. 108-109). Det er derfor viktig at læreren bruker tid av forberedelsesfasen til å sette tydelige rammer for undervisningen.

Fiskum og Husby (2017) påstår også at nyhetsgapet kan reduseres ved at elevene forbereder seg teoretisk og opparbeider seg kunnskap om det som venter dem ute. Denne måten å redusere nyhetsgapet på kan vi kjenner igjen fra Ronja sin uteskoleøkt. I det muntlige intervjuet fortalte Ronja at hun ble å bruke opplevelsene elevene hadde hatt ute, til å engasjere dem i det videre arbeidet med temaet dyrespor. Ute hadde hun tatt bilder av dyresporene elevene fant, og når de kom inn igjen viste hun dem fram på Smartboarden (se kapittel 4.2.2). Da hun tok bildene opp på tavla og stilte elevene undrende spørsmål om hvem sporene kunne tilhøre, så elevene ut til å bli svært interessert. De ønsket alle å dele teorier, historier og hypoteser rundt dyresporene, og noen dramatiserte til historiene sine. Det å skape engasjement og nysgjerrighet for det elevene skal lære om, er et viktig pedagogisk prinsipp og en viktig del av forberedelsesfasen (Fiskum og Husby, 2017, s. 32-35). Ronja brukte dermed uteøkten som en forberedelse til temaet “dyrespor”, som de skulle jobbe tverrfaglig med i de kommende ukene. Ved å frembringe engasjement og lærelyst hos elevene, la Ronja et godt grunnlag for at elevene skulle kunne sette i gang med å redusere det kognitive nyhetsgapet. Ved å forberede seg teoretisk, ville kanskje elevene kunne kjenne igjen flere dyrespor neste gang de skulle ut.

5.3.2.2 Ute

Jordet (2010) hevder at hvis lærere velger å bruke uteskole som ressurs i opplæringen, vil de tidvis miste teksten og klasserommet som en strukturerende og disiplinierende ramme for opplæringen. Klasserommets strukturerende ramme må derfor erstattes av noe annet, av andre samværsformer og andre kommunikasjons og samhandlingsmønstre (Jordet, 2010, s. 28). Under observasjonene våre fikk vi se mange eksempler på læringsaktiviteter, metoder og bruk av ulike læringsarenaer. Vi observerte blant annet *praktisk håndarbeid, dramaaktiviteter, styrt lek, fri lek, utforskning, erfaringsinnhenting, matlaging på bål fysisk aktivitet, faglige stafetter og øvelser som kunne styrke samholdet i klassen* (se kapittel 4.2.2). Disse observasjonene samsvarer med det Fiskum og Husby mener at gjennomføringsfasen

kan omfatte. De skriver at utprøving, utforskning, samarbeid, observasjon, datainnsamling og utforskende samtaler for læring, er gode prinsipper for utarbeidet (Fiskum og Husby, 2017, s. 32-38).

Utforskende samtaler var også noe forskningsdeltakerne våre la opp til i sin uteundervisning. Da Ronja sine elever fant dyrespor, la hun opp til at de skulle få ha utforskende samtaler om sporene. Ronja lot elevene få tid til å sette ord på tankene sine mens de var ute, og senere skulle de også få tid til å uttrykke seg både muntlig og skriftlig. I det muntlige intervjuet fortalte Ronja at hun opplevde å få bedre tid til å snakke med hver enkelt elev når hun hadde uteundervisning. Dette ga henne bedre muligheter for å tilpasse språket og hjelpe eleven å lære i elevens nærmeste utviklingssone. I den nærmeste utviklingssone vil barnet være i stand til å løse problemer gjennom hjelp og støtte fra andre med mer kompetanse på området (Vygotsky, 1978, s. 84-86). Lærerens og medelevenes verbale støtte er viktig for å fremme den utforskende samtale (Munkebye, 2017, s. 44-57). I kapittel 4.2.1 fortalte Ronja at hun ofte benyttet uteskoleøktene til å møte elevene der de er, på deres premisser og med utgangspunkt i det de interesserer seg for. Dette er tilpasset opplæring i praksis. I kapitlet 3.2 *Undervisning og tilpasset opplæring* i læreplanens overordnede del, står det at skolen må gi alle elever muligheter til læring og utvikling, uavhengig av forutsetningene deres. Videre står det at læreren skal legge til rette for en opplæring som ivaretar både fellesskap og hver enkelt elev, slik at elevene får best mulig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14-15).

Ronja var også glad i å dele elevene inn i mindre grupper når hun hadde uteskole. Hun mente at ved å hente inn én og én gruppe om gangen, som hun kunne ha tettere oppfølging på, ville hver enkelt elev kunne få mer taletid i læringsarbeidet. Dette samsvarer med Jordet (2010, s. 86-87) som hevder at elevene ofte får mer taletid når de jobber ute med praktiske oppgaver, sammenlignet med inne hvor taletiden i større grad må fordeles mellom elevene. I uteundervisningen deler lærerne ofte elevene inn i grupper og lar dem jobbe parallelt, noe som gir den enkelte elev muligheten til å utfolde seg språklig (Jordet, 2010, s. 86-87). I tillegg er uterommet større enn klasserommet, noe som gjør at elevene kan jobbe spredt over et større område og dermed ikke forstyrrer hverandre når de snakker (Jordet, 2010, s. 86-87).

Under observasjonene så vi også en stor variasjon i læringsarenaer. Uteundervisningene tok sted i en skog, ved en bål plass, nært et fjellandskap, på en skøytebane, i en lavvo og på en fotballbane. Alle forskningsdeltakerne våre uttrykte også at fjæra var en yndet læringsarena

der de så mange muligheter. Flere av skolene hadde til og med egne naust i fjæra, med utstyr som tilrettela for uteskoleundervisning. I det muntlige intervjuet fortalte Lotta at for henne var det viktig å variere på læringsarenaene hun tok i bruk. Hun opplevde at bare det å dra til en ny plass ofte kunne være nok til at elevene ble motiverte for å lære. Landet vårt har en mangfoldig og variert natur med alt i fra langstrakte vidder, tett skog og kystlandskap. Melheim og Østrem mener at det ligger mange pedagogiske muligheter i skolens nærmiljø, som ofte glemmes bort, og for sjeldent tas i bruk (Østrem, 2021, s. 5-39; Melheim, 2009, s. 11-26).

5.3.2.3 Inne

Astrid, som jobbet i Ishavskysten Friluftsråd, mente at etterarbeidet er en avgjørende fase i uteskolen. I kapittel 4.3.1 forklarte hun at det ofte er når elevene kommer inn og får reflektert og bearbeidet det de har gjort ute, at mye av læringen skjer. Jordet (2010) skriver at gjennom refleksjon og ettertanke foredles erfaringene elevene har med seg fra uteundervisningen. Han påpeker også at det er lærernes ansvar å legge til rette for at elevene skal gjøre koblinger mellom det de har erfart ute og det øvrige lærestoffet som er knyttet til læreplanen (Jordet, 2010, s. 39). Ronja fortalte i kapittel 4.2.2 at hun hadde planer om å legge til rette for at elevene skulle få lese fagtekster om dyr, studere billedlige oversikter over ulike dyrespor og muligens se noen filmer om ulike dyr og sporene de lager. På denne måten koblet Ronja undringen og erfaringene elevene hadde med seg fra uteøkten, til faktatekster og etablert kunnskap. Helga Rudaa brukte ofte å la elevene lage hver sin bok om uteskoletemaet de jobbet med (se kapittel 4.2.2). Her fikk elevene skrive ulike typer tekster, tegne og sette inn fotografier de hadde tatt. Bøkene kunne de vise fram til familie, venner og bekjente, og kunne være et utgangspunkt for gjenfortelling av det elevene hadde erfart, lært og gjort. Dette samsvarer med det Fiskum og Husby skriver om at det er av stor betydning at elevene får formidle det de har lært eller laget til andre (Fiskum og Husby, 2017, s. 31-35).

5.3.3 Planleggingsmaler

Hvis man som lærer skal lykkes med å koble sammen inne- og uteundervisningen, er man avhengige av god planlegging. Damsgaard (2010, s. 182) skriver at lærere opplever at de har for mange arbeidsoppgaver som stjeler av tiden de helst vil bruke på planlegging og vurdering av undervisning. Ettersom tiden ikke strekker til, er det mange som ser seg nødt til å ta med seg dette arbeidet hjem etter endt arbeidsdag (Damsgaard, 2010, s. 180-181). Det som kan bli sett på som en ulempe med uteskole, er at det gjerne kreves mer tid til planlegging sammenlignet med å følge læreboka. Noe Helga mente kunne gjøre det lettere å

planlegge og gjennomføre uteskole, var å bruke en planleggingsmal når man skulle planlegge for den spesifikke uteundervisningen (se kapittel 4.3.2). Helga skrev ut og kopierte opp malen (se *figur 6*) slik at hun hadde mange eksemplarer av den liggende både hjemme og på skolen. Når hun skulle planlegge uteskole, tok hun fram malen og fylte den ut. Hun påstod at bruk av enkle planleggingsmaler kunne gjøre planleggingsarbeidet mindre tidkrevende og gi undervisningen en bedre struktur. Hæbek, Holmen og Retterstål (2001, s. 15-21) hevder også at planleggingen vil kunne gå raskere og lettere om man bruker nyttige planleggingsverktøy.

Inspirert av Helga Rudaa sin planleggingsmal og med utgangspunkt i både funnene våre, etablert uteskoleteori og forskning, har vi utformet en enkel *finplanleggingsmal for uteskole* (*figur 9*). I malen har vi kalt forberedelsesfasen for “inne”, gjennomføringsfasen for “ute” og bearbeidingsfasen for “inne”. Disse betegnelse valgte vi, fordi vi tror det vil gjøre det lettere for de som eventuelt skal bruke malen å koble den opp mot uteskoleundervisning, og ikke bare generell undervisning.

Inne	Ute	Inne

Figur 9: Finplanleggingsmal for uteskole (Utviklet av Ida Danielsen og Kaja Håkonsen)

Denne malen er svært åpen og gir læreren stor frihet til hva som skal planlegges inn i undervisningen, og til hvor nøye og detaljert man ønsker å planlegge. Likevel setter den rammer og legger opp til at undervisningen skal følge en inne-ute-inne struktur, der man starter med et forarbeid inne på klasserommet, deretter gjennomfører læringsaktiviteter utenfor klasserommet, for så å bearbeide erfaringer inne på klasserommet igjen. Planleggingsmalen vil kunne hjelpe lærere å bli mer bevisst på hvordan de strukturerer og

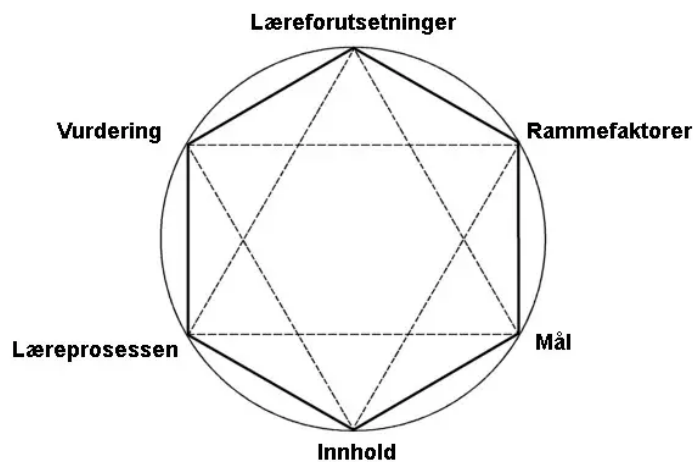
organiserer uteskolen. Det vil igjen kunne bidra til at de får en bedre struktur på uteskoleundervisningen og en bedre sammenheng mellom det som blir gjort inne og det som blir gjort ute.

Finplanleggingsmalen for uteskole har både styrker og svakheter. Den er veldig enkel å følge, og har mye plass til å fylle inn aktuelle stikkord. En styrke med å ha en inne-ute-inne struktur på uteskoleundervisningen er at det kan bidra til å skape trygghet og forutsigbarhet hos elevene. Astrid mente også denne bestemte strukturen kan gjøre det enklere og tryggere for lærere å drive uteskole, særlig for de lærerne som ikke er så vant til å drive uteskole. En svakhet med malen er at den legger opp til å alltid strukturere uteskoleundervisningen på denne måten. Malen indikerer at forarbeidet og etterarbeidet skjer innendørs, mens hovedarbeidet skjer utendørs. Fiskum og Husby (2017, s. 38) skriver at selv om vi kan ha forarbeid og etterarbeid som ideal, må vi ikke være så opphengt i det slik at det blir en tvangstrøye. De mener at det å utelukke forarbeid eller etterarbeid, når man driver uteskole, ikke alltid trenger å være feil. Noen ganger kan det være hensiktsmessig å gjøre (Fiskum og Husby, 2017, s. 38). Videre forklarer de at selv om det er viktig med en god struktur og forutsigbarhet, så kan det også være et poeng å variere på undervisningsstrukturen for å skape spenning og engasjement hos elevene. Faste mønster kan fort bli kjedelig, så å variere litt innimellom kan bidra til å vekke elevenes nysgjerrighet (Fiskum og Husby, 2017, s. 38). Det er altså viktig at lærere som eventuelt vil bruke finplanleggingsmalen, forstår at den fungerer som et utgangspunkt og et hjelpemiddel, men at den ikke nødvendigvis må følges slavisk.

Det kan også være en fordel å variere på om forarbeid og etterarbeid skjer ute eller inne. For eksempel kan det i noen tilfeller være et poeng å starte med et forarbeid ute, hvor man kanskje introduserer et nytt tema (Fiskum og Husby, 2017, s. 38). Det var dette Ronja gjorde når hun introduserte temaet “dyrespor” for elevene. Etterarbeidet trenger heller ikke nødvendigvis å foregå inne. Noen ganger kan det være greit å ta bearbeiding, oppsummering og evaluering utendørs. I kapittel 4.3.1 fortalte Lotta at “*Det viktigste er å ha en avslutning og ikke bare la det henge i lufta og takke for dagen. Om avslutningen blir gjort inne eller ute, trenger ikke alltid å ha noe å si*”.

Finplanleggingsmalen for uteskole kan også kritiseres for å være for skjematisk. Den sier mest om strukturen og har ikke med viktige elementer som hva, hvordan, hvorfor eller hva som er målet for undervisningen. Planlegging har mange dimensjoner, og en kjent planleggingsmodell er *Didaktisk relasjonstenkning* formulert av Bjarne Bjørndal og

Sigmund Lieberg i 1978. Modellen bygger på idéer om at det er en sammenheng mellom følgende faktorer i undervisningen: mål, faginnhold, læringsaktiviteter, vurdering, elev- og lærerforutsetninger samt materielle forutsetninger (Imsen, 2016, s. 302-303).



Figur 10: Didaktisk relasjonstenkning (Modifisert etter Bjørndal og Lieberg, 1978, s. 135; hentet fra Imsen, 2016, s. 303)

Det er viktig at de ulike faktorene oppfattes som samspillende faktorer. Dette er noe man som lærer må ta i betraktning når man planlegger undervisningen (Imsen, 2016, s. 303). En modell eller mal skal være enkel, og kan ikke omfatte alle relevante elementer. Også den didaktiske relasjonsmodellen har, ifølge Imsen, flere mangler. En mangel er at den ikke tar organisasjonsnivået alvorlig nok i planleggingsprosessen. Heller ikke nærmiljøets og storsamfunnets innvirkning på skolens virkelighet kommer klart fram i modellen (Imsen, 2016, s. 304). Det samme kan vi si om *finplanleggingsmalen for uteskole* som vi har presentert ovenfor (se figur 9). Den har flere mangler og svakheter, men henter man inn elementer fra andre maler og modeller og har disse i bakhodet når man planlegger, vil den kunne fungere som et verktøy som både letter og bedrer planleggingsarbeidet.

6. Avslutning

Målsetningen for avhandlingen var å bidra til økt bevissthet rundt hvordan uteskole kan organiseres og struktureres. Vi ønsket i tillegg å ha et praksisnært fokus, hvor vi så nærmere på hva uteskole kan inneholde. Da vi startet å analysere det empiriske materialet så vi fort at det var noen forutsetninger for å drive uteskole som utpekte seg. Dette materialet samlet vi etter hvert under kjernekategoriene “rammefaktorer”. Med utgangspunkt i datamaterialet vårt kunne det se ut til at å få på plass visse rammer, ville være en stor fordel for læreres planlegging og gjennomføringa av regelmessig uteskole. I vår studie var rammefaktorene som utpekte seg “*kompetanseheving og delingskultur, fast uteskoledag, uterommet og utstyr*”. Disse rammefaktorene gjenspeiler viktige rammer for de skolene som var med i vårt prosjekt. Andre rammefaktorer vil kunne være like viktige eller mer avgjørende i andre settinger.

Videre kom det fram at noen av forskningsdeltakerne våre hadde hatt god bruk for kartleggingen de hadde gjort av skolens nærmiljø og lokalsamfunn. Det å bruke informasjon fra slik kartlegging i planleggingsarbeidet vil kunne gi undervisningen nye dimensjoner, samarbeid med andre aktører og variasjon i bruk av læringsarenaer. Tidlig start av planleggingen av årets uteskoleundervisning gav mer sikkerhet og struktur i gjennomføringen av uteskole. Selv om man ikke nødvendigvis følger planen til punkt og prikke, vil den være en støtte og noe å falle tilbake på, om nødvendig. Det å dra elevene med i planlegging kan være en måte å gi elevene medansvar og medvirkning. Når elevene får være med å bestemme hva de skal lære og hvilke arbeidsmåter de skal lære gjennom, vil de kunne utvikle større bevissthet rundt hvordan de lærer best og et større ansvar for egen læring.

Det finnes et mangfold av aktiviteter og tverrfaglige temaer som passer i uteskolen. Gjennom *uteskoleplakaten* presenterte vi et utvalg av datamaterialet vi samlet inn for å besvare forskningsspørsmål 1 “*Hvilke aktiviteter bruker lærere i uteskoleundervisningen og hvilke tverrfaglige temaer passer til de ulike årstidene?*”. På plakaten fokuserte vi på ulike naturområder som læringsarena og årstidene som rammefaktor. Norske skolars nærmiljø og tilgang til naturområder varierer fra sted til sted, og hvilke tverrfaglige temaer og aktiviteter som passer for de ulike årstidene vil dermed også variere. Likevel tror vi at *uteskoleplakaten* er så innholdsrik at de fleste lærere vil kunne bruke den som inspirasjonskilde.

En gjennomtenkt struktur på uteskoleundervisningen vil kunne gjøre kvaliteten bedre. En måte å strukturere uteskoleundervisningen på kan være ved hjelp av de tre fasene

“forberedelsesfasen, gjennomføringsfasen og bearbeidingsfasen”. Vi har kalt denne organiseringsformen for “Inne-ute-inne strukturen”. Andre måter å strukturere undervisningen på kan også være hensiktsmessig. Det viktigste er at det etableres en god sammenheng mellom den ordinære klasseromsundervisningen og det man velger å fokusere på i uteskolen, og at elevene ser denne sammenhengen.

6.1. Veien videre

Vi håper vår forskning kan bidra til feltet, og planlegger å jobbe videre med prosjektet også etter at masteroppgaven er levert inn. Målet er å utarbeide to hefter hvor vi vil formidle funnene og resultatene våre mer inngående og på en slik måte at det blir lettere å ta dem i bruk for lærere. Det ene heftet skal høre til *uteskoleplakaten* som vi har designet for å formidle forskningen vår. Heftet skal utdype aktivitetene og de tverrfaglige temaene som er illustrert på plakaten. Vi vil at dette heftet skal kunne fungere som en slags idébank, som lærere kan bla opp i, når de bruker plakaten som inspirasjonskilde. I tillegg planlegger vi å lage et hefte der vi formidler funnene våre angående hva man kan gjøre for lettere å planlegge og gjennomføre uteskole gjennom hele året. Her vil vi blant annet legge ved utskriftsmaler av de tre planleggingsverktøyene vi har utarbeidet: *mal for kartlegging av nærmiljøet*, *årsplanleggingsmalen for uteskole* og *finplanleggingsmalen for uteskole*. Videre har vi ønske om å formidle forskningen vår til flere lærere. God forskningsformidling kan bidra til at forskning i større grad blir tatt i bruk (Forskningsrådet, 2019). Ifølge stortingsmelding nummer 31 “Kvalitet i skolen”, blir forskning i liten grad analysert, sammenstilt og formidlet på måter som motiverer lærere til å ta kunnskapen i bruk i sin egen praksis. Konsekvensene av at lærere i liten grad bruker forskningsbasert kunnskap, er at metoder og arbeidsmåter som kan bidra til framgang og bedre læring for elevene, for sjelden blir fanget opp og tatt i bruk i utøvelsen av læreryrket (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 42-44). Vår intensjon med *uteskoleplakaten* som vi har utarbeidet og *heftene* vi planlegger å lage, er å formidle forskningen vår på en måte som kan motivere lærere til å ta kunnskapen i bruk.

Vi er allerede i gang med planene om å formidle forskningen vår. På skolen vi har blitt ansatt ved, har rektoren uttrykt ønske om at vi skal dele vår kunnskap med kollegiet og presentere masteroppgaven vår på et fellesmøte. I tillegg har vi fått en invitasjon til å holde foredrag om uteskole i Ishavskystens og Midt-Troms Friluftsråds lærernetttverk. Midt-Troms Friluftsråd har også et ønske om å kunne dele ut uteskoleplakaten vi har designet til lærerne og skolene i sitt nettverk. Dette er noe vi kommer til å arbeide videre med i tiden fremover. I et slikt

DEL 3 Avslutning

arbeid må vi være ydmyke og bevisste på at det ikke finnes ferdige oppskrifter på hvordan skolens omgivelser kan og bør brukes som kunnskapskilde og læringsarena (Jordet, 2010, s. 24). Det finnes heller ikke kun én bestemt måte å planlegge og gjennomføre uteskole på, men mange, og vi vil bare kunne bidra med noen illustrerende eksempler.

Referanseliste

- Andersen, H. P. og Fiskum T. A. (2017). Hva er uteskole? - Noen begrepsavklaringer. I T. A. Fiskum og J. A. Husby (red.), *Uteskoledidaktikk: Ta med fagene ut.* (s. 15-26). Latvia: Cappelen Damm AS.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter.* Oslo: Cappelen Damm.
- Berger, Peter L. og Thomas Luckmann (2000): Den samfunnskapte virkelighet. Oslo: Fagbokforlaget. (Utk. første gang 1966).
- Berkaak, O. A. (2003). Innledende essay i norsk utgave av Paulo Freires, *De undertryktes pedagogikk.*, Bokklubbens kulturbibliotek: Den norske bokklubben (originalt trykt i 1968).
- Bilton, H., James, K., Marsh, J. Wilson, A. og Woonton, M (2005). *Learning Outdoors - Improving the quality of young children's play outdoors.* Great Britain: David Fulton Publishers.
- Bjørndal, C. R. (2013). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Buaas, E. H. (2009). *Med himmelen som tak –Uterommet som arena for skapende aktiviteter i barnehage og skole* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utg.). (s. 23-77). Oslo: Abstrakt forlag.
- Confucius (ca. 500 år fvt.). Hentet fra https://www.researchgate.net/figure/Confucius-levde-i-Kina-ca-500-for-var-tidsregning-Han-er-kjent-for-sine-mange_fig2_305905724
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer.* Latvia: Cappelen Damm AS.
- Dewey, J. (1915). *Schools of to-morrow.* London: Dent & Sons. Hentet fra <https://archive.org/details/schoolsoftomorro005826mbp/page/n103/mode/2up>
- Fiskum T. A. og Husby, J. A. (2017). Undervisningsmetoder ute og inne - den gode sammenhengen. I T. A. Fiskum og J. A. Husby (red.), *Uteskoledidaktikk: Ta med fagene ut.* (s. 30-42) Latvia: Cappelen Damm AS.

- Forskningsrådet (2019). Forskningskommunikasjon. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/om-forskningsradet/forskningskommunikasjon/>
- Friluftsrådernes Landsforbund (2007): Lærende nettverk i friluft – en veileder. Hentet fra <https://docplayer.me/16060576-Laerende-nettverk-i-friluft-en-veileder.html>
- Fuglem, A. B. (2021). Kom i gang med workshop. Hentet fra <https://increo.no/blogg/kom-i-gang-med-workshop/>
- Gilbertson, K., Bates, T., McLaughlin, T., og Ewert, A. (2006). *Outdoor Education - Methods and Strategies*. United States of America: Human Kinetics.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B. (2004). Johann Amos Comenius: Den pansofiske labyrint. I K. Steinsholt, Løvlie, L. (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. (s. 88- 97). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hebæk, M., Holmen, L. S. og Retterstøl, A. (2001). *Uteskole - ei praktisk håndbok*. Oslo: N.W. Damm & Søn AS.
- Helle, L. (2013). *1.-7. trinn Pedagogikk og elevkunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (5. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E. (2010). Rom for læring - lederen som konstruktør av den gode skole. I R. Andreassen, E. Irgens, og E. Skaalvik, *Kompetent skoleledelse* (s. 125-145). Trondheim: Tapir.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm.
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom: uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

- Jørgensen, P. B. (1999). *At stikke hovedet inn i naturen* (Hovedfagsoppgave). Høgskolen i Telemark. Hentet fra: <https://www.skoven-i-skolen.dk/sites/skoven-i-skolen.dk/files/filer/PDF-filer/at-stikke-hovedet-ind-i-naturen.pdf>
- Karlstad, Ø., Furu, K., Stoltenberg, C., Håberg, S. E. og Bakken, I. J. (2017). ADHD treatment and diagnosis in relation to children's birth month: Nationwide cohort study from Norway. *Scandinavian Journal of Public Health*, 45(4), 343-349. <https://doi.org/10.1177/1403494817708080>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i Norsk* (NOR01-06). Hentet fra: <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. 31 (2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (2.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. S. (2020). "*Du trenger ikke være Lars Monsen*". *En studie om uteskolens utfordringer og muligheter*. (Masteroppgave). Norges Arktiske Universitet, Tromsø.
- Leseth, A. B., og Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappeldam.
- Lillemyr, O. F og Søbstad, F. (1993). *Didaktisk tenkning i barnehagen*. Oslo: Tano.
- Lotherington, A. T. (1990). *Intervju som metode*. Tromsø: Forut.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. og Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg.). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Melheim, K. (2009). Barns beste skule - der folk bur? I K. Melheim (red.), *Nærmiljøpedagogikk* (s. 11-26). Fagernes: Valdres Trykkeri.

- Munkebye, E. (2017). Utforskende samtale for læring. I T. A. Fiskum og J. A. Husby (red.), *Uteskoledidaktikk: Ta med fagene ut.* (s. 44-57) Latvia: Cappelen Damm AS.
- Møller, Jorunn og Sundli, Liv (red.) (2007): *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt.* Kristiansand S: Høyskoleforlaget AS
- Nilsen, A-B. (2021). *Ute -aktiviteter i naturen.* (2. utg.). Bergen. Fagbokforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren.* Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til.* Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Oettingen, A. v. (2004). Jean-Jacques Rousseau: Den moderne – Paradoksale – Opdragelse. I K. Steinsholt, Løvlie, L. (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 114-124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsson, T. (2015) *Ute året rundt -utomhuspedagogikens möjligheter.* Sverige: Lärarförlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplærings (LOV-1998-07-17-61).* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Otte, C. R. (2018). *Perspektiver på udeskole i relation til læsning, matematikfærdigheder og motivation for læring* (Doktoravhandling). Københavns Universitet, København. Hentet fra: https://nexus.ku.dk/english/research-files/phd/phd-2018/Camilla-Roed-Otte_phd-uden-artikler.pdf
- Pixabay. (2021). Bilde av skole [Illustrasjon]. Hentet fra <https://pixabay.com/no/illustrations/skolen-bunting-fugler-bygningen-6144054/>
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier.* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Rudaa, S. og Selnes, H. (1990). *Uteskole og miljølære.* Vestfold: Grafiske
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker: I et dannelsesperspektiv* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Solhaug, T. og Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. L. L. (2004). Johann Heinrich Pestalozzi: Kjære folk, jeg ønsker å hjelpe dere! I K. Steinsholt, Løvlie, L. (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 156-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2016). *Læring -en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. (5. utg.). Bergen. Fagbokforlaget.
- Tiller, T. og Tiller, R. (2002). *Den andre dagen - det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Unhjem, A. og Frenning, I. (2019). Det største klasserommet er alltid ledig - Erfaringsbasert læring i skolens uterom. I Becher, A. A., Bjørnestad, E. og Hogsnes, H. D. (red.) *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. (s. 173-188). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*
Hentet fra: Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Vyogtsky, L. S. (2001b). *Tenking og tale*. Gyldendal akademiske.
- Østrem, K. (2021). *Nærmiljøfriluftsliv i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Vedlegg

Vedlegg 1: Skriftlig intervju

Vi har forsøkt å utforme åpne spørsmål for å gi deg muligheten til å besvare dem ut fra din unike kunnskap og erfaringer. Dette er fordi vi ønsker å lære av deg og hvordan du planlegger og driver uteskole.

- 1. Hvordan begynte du å bruke metoden uteskole?**
- 2. Hvorfor bruker du metoden uteskole?**
- 3. Hvordan planlegger og organiserer du en uteskoleøkt?**
- 4. Hvordan planlegger du uteskole for året eller halvåret?**
- 5. Har du noen temaer som er god å arbeide med ute i de ulike årstidene/månedene?**
- 6. Hvordan jobber skolen din med uteskole?**
- 7. Har du noen tanker om hvordan uteskole kan kobles opp mot den nye læreplanen?**

Vedlegg 2: Intervjuguide – muntlig intervju

Dette intervjuet vil ha en semistrukturert form, der vi bruker intervjuguiden som et utgangspunkt for samtalen. Intervjuet vil samtidig ha en fleksibel form der vi stiller spørsmål med utgangspunkt i det skriftlige intervjuet og observasjonen av uteskoleøkten. I tillegg kan vi stille oppfølgingsspørsmål ut fra det forskningsdeltakerne forteller.

Innledningsspørsmål:

Hva er uteskole for deg?

Hvilken arena tenker du uteskole skjer på?

1. **Still spørsmål angående uteskoleøkta vi har observert på forhånd:**
 - Hvordan læreren planla undervisningsøkta.
 - Valg læreren tok angående undervisningens rammer (lokalisering, utstyr, grupper, tidsrammer, mål osv.)
 - Undervisningsøkta sin struktur (inne-ute-inne)
 - Andre spørsmål angående det vi observerte

2. **Spørsmål vi har fra det skriftlige intervjuet. Noe som fanget vår interesse og som vi ønsker å få utdypet?**

3. **Ønsker å få se på lærerens/teamets årsplan og/eller andre planleggingsdokumenter.**
 - Hvordan utformer du/dere årsplanen?
 - Fyller dere den ut litt og litt gjennom året eller alt på starten av året?
 - Når tid på året bruker du å ha uteskole?

4. **Andre spørsmål**
 - Kan du kort fortelle om en undervisningsøkt hvor du brukte naturen som læringsarena som fungerte bra?
 - Har du noen gode tips/råd til lærere som ønsker å drive mer uteskole?
 - Hvordan er klasselederrollen annerledes ute enn inne?
 - Er det noe man er avhengig av å ha ute da man driv uteskole? Noe det er kjekt å ha tilgang på for eksempel?
 - Til slutt, er det noe du vil legge til som en siste kommentar til temaet eller intervjuet?

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Skole:

Trinn:

Lærer:

Dato:

Kallenavn på opplegget:

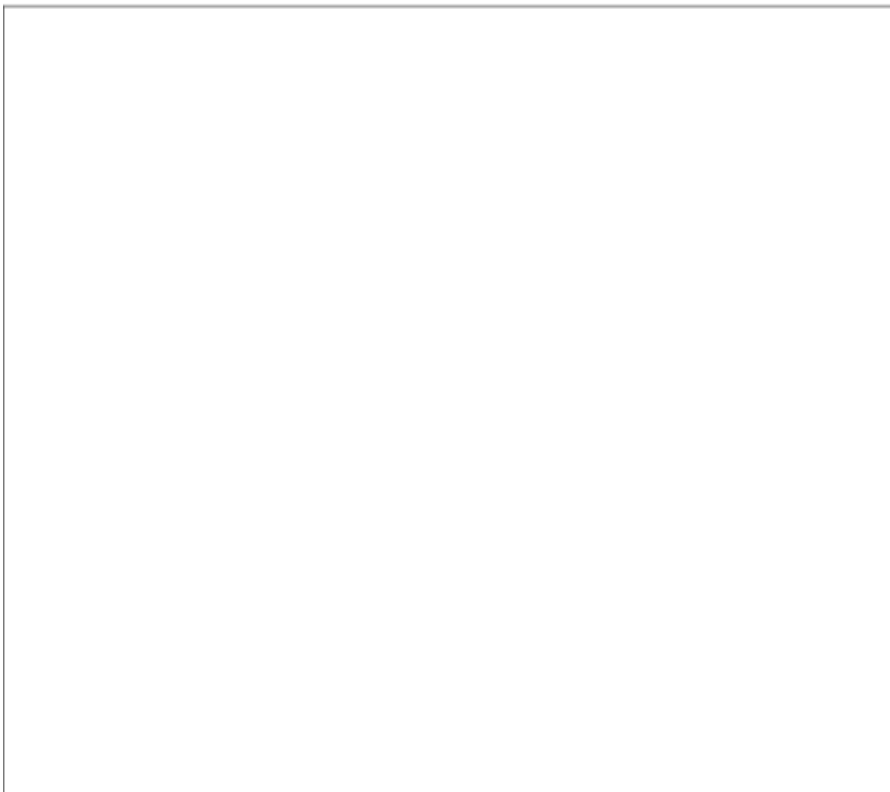
Tidsramme:

Tema:

Hvordan fag drar læreren inn?:

Lokalisering:

Illustrasjon/Annet:



Utstyr:



Tips:



Hva skjer?	Hvordan - hva blir sagt/gjort?

<p style="text-align: center;">Inne</p> <p>Tidsramme: Hvor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intro -Forarbeid? -Forkunnskaper? • Hva gjennomgår de før de går ut? -(Info/beskjeder/rutiner, grupper, oppg, mål osv.) 	<p style="text-align: center;">Ute</p> <p>Tidsramme: Hvor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva arbeider de med ute? • Samlingssted – hvordan samle elevene/gi beskjeder? • Pedagogisk metode/organisering • Arbeider de praktisk og utfordrende? • Hvordan bruker de ressursene fra naturen de er i? 	<p style="text-align: center;">Inne</p> <p>Tidsramme: Hvor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan tar de det de har gjort ute med seg inn igjen? -(Refleksjoner, vurdering, logg, videre arbeid?...) • Veien videre/påkoble tverrfaglig arbeid • Kobles erfaringene de fikk ute til ny kunnskap?
---	---	---

Inne
Ute
Inne

Vedlegg 4: Godkjennelse fra NSD

16.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Master om uteskole

Referansenummer

532130

Registrert

03.11.2020 av kaja Rustad Håkonsen - kha237@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)

Annfrid Rosey Steele, annfrid.r.steele@uit.no, tlf: 93457565

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kaja Rustad Håkonsen og Ida Margrethe Helle Danielsen, kha237@post.uit.no og ida012@post.uit.no, tlf: 97101109

Prosjektperiode

01.12.2020 - 15.05.2021

Status

30.11.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

30.11.2020 - 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 med vedlegg den 30.11.20. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

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/personve>

[mombud/meld_prosjek](#)

[t/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 15.05.21.

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.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner lærer om taushetsplikten før intervjuet startet.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE 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).

DEL 3 Vedlegg

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Master om uteskole”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å samle inn data fra lærere som har erfaring i å drive uteskole for å finne ut hvordan man som lærer kan planlegge og drive uteskoleundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to lærerstudenter, Kaja Håkonsen og Ida Danielsen, som skal skrive en masteroppgave om temaet uteskole. Vi er interessert i uteskole fordi vi har erfart at elevene ofte lyser opp og får vist fram sine gode egenskaper på nye måter når man tar med undervisningen ut av klasserommet. Uteskole kan defineres som all undervisning som foregår utenfor klasserommet, men i vår masteroppgave har vi valgt å spisse det til naturen som læringsarena. Tidligere forskning viser til at god planlegging er viktig for å få til å drive god uteskoleundervisning. Gjennom vårt masterprosjekt ønsker vi derfor å forske på hvordan en slik planlegging kan gjøres. I tillegg vil vi se på hvordan erfarne lærere strukturerer uteskoleundervisningen, der vi fokuserer på hva som gjøres inne før de går ut, hva de gjør ute i naturen, og så hvordan de tar med seg erfaringer og opplevelser inn igjen til klasserommet og jobber videre med temaene.

Vår foreløpige problemstilling lyder som følger: *“Hvordan kan lærere planlegge og gjennomføre god uteskole gjennom alle årstidene?”*

Forskningsspørsmål 1: *“Hvilke uteskoleaktiviteter bruker lærere i de ulike månedene? og hvilke tverrfaglige temaer passer godt til de ulike årstidene?”*

Forskningsspørsmål 2: *“Hvordan tar lærere i bruk inne-ute-inne-strukturen?”*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT - Norges Arktiske Universitet / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi sender deg dette skrivet fordi du har vist interesse i å delta i vårt forskningsprosjekt. Utvelgelsen av informanter har vært basert på lærere som har erfaring med å drive uteskole og gjerne bruker naturen som læringsarena aktivt. Vi har både vært i kontakt med det lokale friluftsrådets skolenettverk og forhørt oss med andre vi kjenner, for å finne skoler som har lærere som passer beskrivelsen ovenfor. Vi sendte mail til rektoren ved din skole og ble videresendt til deg. Vi har også vært i kontakt med to andre skoler som har vist interesse for å delta. Du er én av syv lærere som deltar skulle du samtykke til deltakelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi ønsker å gjennomføre fire typer datainnsamlinger, der vi ønsker at informantene våre:

1. Deltar på et skriftlig intervju, med 7. spørsmål, som sendes til informanten på mail
2. Planlegger og inviterer oss til én eller flere undervisningsøkter hvor vi får gjennomføre en ikke-deltakende observasjon av uteskole-undervisning
3. Deltar på et muntlig intervju i etterkant av observasjonen
4. Deltar på en kreativ workshop for å utvikle en uteskoleplakat

Det skriftlige intervjuet vil være fokusert rundt hvordan du som lærer planlegger uteskole. For eksempel hvordan du lager årsplaner og hvordan du liker å organisere uteskoleøktene.

Når det gjelder observasjonen vil vi tilpasse oss deres timeplaner og kommer når det passer for deg.

Det muntlige intervjuet vil vare i 45-60 minutter og vi kommer til å gjøre lydopptak. Lydopptaket vil delvis transkriberes, og slettes når masteravhandlingen er ferdigstilt. Under dette intervjuet kan det være interessant for oss å se på årsplaner og/eller andre planleggingsdokumenter for å få en bedre forståelse for hvordan du planlegger uteskole.

Når det gjelder workshopen, så ønsker vi å utvikle en uteskoleplakat som illustrerer ulike temaer og aktiviteter som kan gjøres ute i de ulike årstidene. Får å få idéer til hva denne plakaten kan/bør inneholde, ønsker vi å gjennomføre en workshop sammen med informantene våre, der vi sammen idémyldrer og blir enige om dette. Hvis vi får midler til å trykke opp plakaten kan du/din skole få en kopi.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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 fra deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som kommer til å ha tilgang til prosjektet vil være oss (Kaja og Ida) og veilederen vår, som vi har fått tildelt ved UiT - Norges Arktiske Universitet.
- All innsamlet data og eventuelle personopplysninger vil bli lagret og oppbevares i en beskyttet database som disponeres av UiT Norges Arktiske Universitet for å sikre at det kun er vi (Kaja og Ida) som har tilgang til disse. Veileder ved UiT kan ved behov få tilgang til datamaterialet. 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 deltaker 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 1). Vi vil også gi dere mulighet til å lese igjennom de transkriberte dataene vi vil bruke i vårt prosjekt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er 15. 05. 2021. I tillegg vil alle opplysninger tilknyttet den enkelte informant og kodene som sikrer deres anonymitet slettes. Resultatet av oppgaven vil mest sannsynlig bli presentert på en konferanse i mai eller juni 2021. Her vil medstudenter, faglærere, veiledere og eventuelt annet publikum delta. Prosjektet vil utgis i en masteravhandling som vil publiseres på Munin.uit.no.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk 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:

Annfrid Rosøy Steele
Førsteamanuensis v/ institutt for lærerutdanning og pedagogikk avd.
Universitetsvegen 39 UiT-Norges Arktiske Universitet
776 60 263 (arbeid) / 934 75 565 (privat)
annfrid.r.steele@uit.no
- Vårt personvernombud: Personvernombud ved UiT, Joakim Bakkevold, Tlf.: 776 46 322/ 976 915 78

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kaja Rustad Håkonsen
971 01 109
kha237@post.uit.no

Ida Margrethe Helle Danielsen
928 96 208
idamhd.danielsen@gmail.com

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Masteroppgave om uteskole*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å:

- å delta i skriftlig og muntlig intervju
- at det gjøres lydopptak av det muntlige intervjuet
- å delta i observasjon av en undervisningsøkt
- å delta i en kreativ workshop (utvikle en uteskole-plakat)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)