



Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Med alt maset og all teknologien rundt oss, så er vi nødt til å komme oss ut, vi er nødt til å aktivisere oss»

En kvalitativ studie om uteskolens danningspotensial

Synne Hegg Bergan

Masteroppgave i profesjonsfag 1.-7.trinn (LRU-3901). Juni 2021

Sammendrag

I denne studien undersøkes sammenhengen mellom uteskole, danning og målstyring. Temaet er valgt med bakgrunn i egne interesser, innføring av de tre tverrfaglige temaene som kom med Kunnskapsløftet 2020 og uteskolens aktualitet som følge av koronapandemien. Målet med studien har vært å få innsikt i uteskolens dannelsingspotensial, gjennom å undersøke følgende problemstilling: *Hvilke kvaliteter ved uteskole kan bidra til danning?*

Studien har en kvalitativ tilnærming. For å belyse oppgavens problemstilling er det samlet inn empiri gjennom bruk av observasjon, intervju og loggskrivning. Informantene som har bidratt i studien jobber ved en mindre, fulldelt skole, der det er en etablert uteskolekultur.

Opgavens funn knyttes til de fire hovedkategoriene sosial utvikling, ansvar og selvstendighet, autentiske erfaringer og fysisk aktivitet, og lærerens fleksibilitet og handlingsrom. Disse fire representerer kvaliteter ved uteskole som kan bidra til danning. Uteskolens rammer og rom for andre interaksjoner, kombinert med nærhet til og autentisitet i læringssituasjoner, er blant faktorene som skaper et betydelig dannelsingspotensial. Dette potensialet kan være et viktig tillegg til det som finnes i det tradisjonelle klasserommet.

Målstyring er en faktor som kan bidra til å begrense uteskolens dannelsingspotensial. Studien viser at lærerens utøving av profesjonelt skjønn i møte med skolens målstyring, er en av faktorene som har betydning for i hvilken grad uteskolens dannelsingspotensial blir realisert.

Forord

En lærerik, utfordrende og intens prosess er ved veis ende. En prosess som ikke kan sammenlignes med noe jeg har vært gjennom tidligere. Det har vært krevende å lede sitt eget arbeid et helt semester, særlig i ei tid preget av korona, med de restriksjoner og anbefalinger det innebærer. Samtidig har det vært givende å få jobbe med et selvvalgt tema over en lengre periode, noe som har gitt meg verdifull kunnskap om uteskolens og dannelsbegrepets plass, potensial og betydning i skolen. Jeg har blitt konfrontert med min egen oppfatning av hva uteskole og danning er, kan og bør være. Jeg har ikke bare lært mye *om* danning, men jeg har også vært på en slags dannelsreise selv, som student og som menneske.

Takk til døråpneren min, «Sofie», som ga meg kjærkommen starthjelp ved å sette meg i kontakt med informantene mine.

Takk til informantene mine ved «Honningmarka» skole, for spennende, reflekterte og engasjerende bidrag. Uten dere hadde det ikke vært like givende å skrive denne masteroppgaven. Takk også til rektor, som var positiv fra første stund og som ga meg tillatelse til å gjennomføre observasjon og intervju ved sin skole.

Jeg ønsker også å takke medstudentene mine for en lærerik og trivelig studietid ved lærerutdanninga på UiT, med mange fine stunder, gyldne øyeblikk og interessante diskusjoner!

Videre vil jeg takke veilederen min, Rachel Elise Jakhelln. Takk for at du hele tida har hatt trua på mitt prosjekt, det har hatt avgjørende betydning for framdrifta. Takk for grundige, ærlige og reflekterte tilbakemeldinger, og for ditt ustoppelige engasjement.

Takk til familien min, for oppmuntringer, støtte, raushet og praktisk hjelp, særlig i frustrerte og krevende stunder. Takk for at dere har tatt meg med og blitt med ut i naturen i alle år, og for å ha vist meg hvilken verdi naturen har. Det har bidratt sterkt til min interesse for uteskole.

Lødingen, mai 2021

Synne Hegg Bergan

Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i>	<i>II</i>
<i>Forord</i>	<i>IV</i>
<i>1 Innledning</i>	<i>1</i>
1.1 Studiens aktualitet og motivasjonen bak prosjektet	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Oppgavens struktur	3
<i>2 Teoretiske perspektiver</i>	<i>5</i>
2.1 Uteskole	5
2.1.1 Uteskole i læreplanen.....	7
2.2 Danning	7
2.2.1 Presisering og avgrensning av begrepet.....	7
2.2.2 Det klassiske dannelsbegrep.....	8
2.2.3 Danning i læreplanen	10
2.3 Lek	11
2.4 Mestring	11
2.5 Målstyring	11
2.5.1 Lærerens profesjonelle skjønn.....	13
<i>3 Metodiske tilnærminger</i>	<i>15</i>
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring og forskningsdesign	15
3.2 Tilgang til feltet og informantutvalg	16
3.3 Observasjon	17
3.3.1 Gjennomføring av observasjon.....	18
3.4 Semistrukturert intervju	18
3.4.1 Planlegging av intervjuene.....	19
3.4.2 Gjennomføring av intervjuene.....	19
<i>4 Vurdering av studiens kvalitet</i>	<i>21</i>
4.1 Forskningsetiske hensyn og vurderinger	21
4.2 Reliabilitet	22

4.3	Validitet.....	22
4.4	Overførbarhet.....	22
5	Analyseprosessen.....	23
5.1	Transkripsjonsprosessen	23
5.2	Temasentrert analyse.....	24
5.2.1	Utforming av kategorier.....	24
6	Presentasjon av funn.....	27
6.1	Informantenes forståelse av begrepet uteskole og begrepet danning.....	27
6.2	Hovedkategori 1: sosial utvikling.....	28
6.2.1	Relasjoner	29
6.2.2	Å ta sosiale initiativ	30
6.2.3	Å vise empati og omsorg	30
6.2.4	Å lære av hverandre.....	31
6.2.5	Oppsummering av sosial utvikling	32
6.3	Hovedkategori 2: ansvar og selvstendighet.....	33
6.3.1	Å ta ansvar for seg selv.....	33
6.3.2	Å ta ansvar for andre.....	34
6.3.3	Å aktivisere seg selv	34
6.3.4	Oppsummering av ansvar og selvstendighet	35
6.4	Hovedkategori 3: autentiske erfaringer og fysisk aktivitet	36
6.4.1	Praktiske og autentiske erfaringer.....	36
6.4.2	Innstilling og holdning.....	37
6.4.3	Fysisk aktivitet og avbrekk	39
6.4.4	Oppsummering av autentiske erfaringer og fysisk aktivitet	40
6.5	Hovedkategori 4: lærerens fleksibilitet og handlingsrom	40
6.5.1	Konfliktløsning	40
6.5.2	Vurdere underveis og se an behov.....	41
6.5.3	Verdien av «neste gang».....	42
6.5.4	Begrensning av fleksibilitet og handlingsrom	43
6.5.5	Oppsummering av lærerens fleksibilitet og handlingsrom	44
6.6	Oppsummering av studiens empiriske funn	45
7	Diskusjon	47
7.1	Uteskolens potensial	47
7.2	Uteskole og danning i møte med målstyring.....	50

7.3	Uteskolens plass, potensial og betydning	51
7.4	Danningsbegrepets plass, innhold, potensial og betydning	51
8	<i>Avslutning</i>	55
8.1	Svar på problemstilling.....	55
8.2	Honningmarka skole – en inspirasjonskilde.....	55
8.3	Veien videre	55
9	<i>Referanseliste</i>	57
	<i>Vedlegg</i>	61
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	61
	Vedlegg 2: Intervjuguide	65
	Vedlegg 3: Observasjonsskjema	69
9.1	VEDLEGG 4:.....	71

1 Innledning

«Også har vi nå hatt noen som har tatt svømmeknappen i bekkene, som gjør at vi må ha ei lita gruppe tilbake til skolen litt tidligere og såne ting». Ordene kommer fra en av lærerne som er intervjuet i denne masteroppgaven. Sitatet sier mye om uteskolens uforutsigbarhet, om uteskolens potensial for praktiske og autentiske erfaringer og om behovet for fleksible lærere med evne til omstilling. Disse aspektene ved uteskole er alle sentrale i denne avhandlingen.

1.1 Studiens aktualitet og motivasjonen bak prosjektet

Uteskole som begrep har blitt brukt i den norske skolen siden 1990-tallet, og med tida har uteskole som praksisform økt i omfang. Til tross for det, fins det så langt relativt lite forskning på dette området (Andersen & Fiskum, 2014, s.15-16; Jordet, 2010, s.13-14). I Norge er professoren Arne Nikolaisen Jordet sentral innenfor den forskningen som er gjort, og han har bidratt med mye av det kunnskapsgrunnlaget vi per i dag har om uteskole. Hans forskning og definisjoner er derfor sentrale i denne oppgaven.

Koronapandemien har siden mars 2020 hatt stor innvirkning på mange områder, inkludert organisering av undervisning på skoler verden over. En av disse innvirkningene er at flere lærere, både frivillig og ufrivillig, har vært nødt til å flytte deler av undervisninga ut av klasserommet. Uteskoledager og uteskoleøkter inngår for mange ansatte i skolen som en av flere løsninger i den situasjonen og unntakstilstanden verden har vært i, og fremdeles er i. Flere lærere enn før har det siste året fått erfare uteskolens mange muligheter og utfordringer, noe som også åpner opp for at flere lærere kan bli oppmerksom på uteskolens dannelsespotensial.

For meg er danning et begrep jeg har hatt interesse for og vært nysgjerrig på helt siden jeg startet på lærerutdanninga. Denne interessen, i tillegg til engasjementet for økt lærertetthet, har vært og er to av mine hjertesaker som lærerstudent og framtidig lærer. Gjennom utdanninga har vi ved flere anledninger snakket *om* danning og *brukt* ordet danning, men vi har i mindre grad diskutert *hva* danning egentlig *er*, eller hva det kan være eller bør være. Jeg undrer meg derfor over begrepet og lurer på hvilke tanker og erfaringer lærere har tilknytta danning og dannelsesbegrepets plass i skolen. Dette har bidratt til å holde liv i min interesse og

nysgjerrighet, og utgjør også en sentral del av motivasjonen og bakgrunnen for å skrive denne masteroppgaven.

Danning som pedagogisk begrep har røtter tilbake til 1700-tallet. Begrepet ble utvikla i tysktalende områder, og var på den tida et viktig begrep blant annet for forfattere og filosofer som Goethe og Kant. Innenfor didaktikken har den tyske pedagogen og didaktikeren Wolfgang Klafkis forståelse og videreutvikling av dannelsbegrepet vært betydningsfull i nyere tid (Dale, 2001, s.12-13; Hogstad, 2021; Hopman, 1997, s.198; Klafki, 2001, s.61-65). Her i Norge er dannelsbegrepet inkludert i skolens styringsdokumenter, og ifølge Opplæringslovens formålsparagraf, som også innleder Kunnskapsløftets overordna del, heter det: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (1998, §1-1).

I tillegg til nysgjerrighet rundt dannelsbegrepet, er min lidenskap for friluftsliv en del av motivasjonen og bakgrunnen for oppgaven. Interessen for natur, dyr- og fugleliv har jeg hatt så lenge jeg kan huske, og denne interessen har økt med årene. Til tross for lite erfaringer med å praktisere uteskole, har jeg gjennom praksisperiodene på utdanninga heldigvis rukket å få innblikk i potensialet som ligger i bruken av uteskole. Samtidig er uteskole noe jeg har et ønske om og et behov for å lære mer om. I møte med framtidige elever ønsker jeg å bruke uteskole aktivt, fordi jeg har opplevd hvilken verdi det kan ha i pedagogisk sammenheng.

1.2 Problemstilling

Da tema for masteroppgaven skulle bestemmes, fikk jeg ideen om å kombinere to av mine største interessefelt, nemlig uteskole og danning. Å skrive masteroppgave ble en gyllen anledning til å lære mer om disse to, samt undersøke sammenhengen mellom dem. Som følge av dette utvikla jeg etter hvert masteroppgavens problemstilling, som lyder:

Hvilke kvaliteter ved uteskole kan bidra til danning?

Uteskole og danning står i et spenningsforhold til målstyring slik målstyring kommer til uttrykk i skolen i dag. Dette spenningsforholdet danner noe av utgangspunktet for oppgavens diskusjon.

I denne oppgaven gjøres en empirisk studie, med utgangspunkt i Honningmarka skole, en skole der det er etablert uteskole-kultur på småtrinnet. Datamaterialet som er samla inn brukes til å belyse oppgavens problemstilling, og studiens empiriske funn brukes deretter som grunnlag for å gå videre til en diskusjon. Diskusjonen har til hensikt å belyse og framheve uteskolens og dannelsbegrepets plass, potensial og betydning i skolen, samt gi et bredere grunnlag for å reflektere over uteskolens dannelspotensial.

1.3 Oppgavens struktur

Masteroppgaven er inndelt i 8 kapitler, som har sine respektive delkapitler. Det første kapitlet beskriver studiens aktualitet og problemstilling, samt motivasjonen bak prosjektet. Kapittel 2 omhandler teoretiske perspektiver som er relevante for oppgaven, samt aktuelle sitater og utdrag fra noen av skolens styringsdokumenter. I kapittel 3 beskrives studiens metodiske tilnærminger, i tillegg til at informantutvalget presenteres. Oppgavens fjerde kapittel diskuterer studiens kvalitet, mens kapittel 5 ser nærmere på analyseprosessen. I kapittel 6 presenteres studiens empiriske funn, som diskuteres videre i kapittel 7. Studiens siste kapittel oppsummerer og svarer på problemstillinga.

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet trekkes det fram teoretiske perspektiver som jeg mener er relevante for oppgavens problemstilling. Hovedvekten legges på teori om uteskole og danning, da disse to utgjør kjernen i problemstillinga. Teori om danning gir grunnlag for å diskutere den empiriske forskninga jeg har gjort. Innenfor uteskole står blant annet lek og mestring sentralt, og noe teori om dette er derfor også inkludert. Også målstyring tematiseres i kapittel 2, da målstyring utgjør et av tre tema som danner utgangspunkt for oppgavens diskusjon. For hvert av de tre, uteskole, danning og målstyring, har jeg valgt å ha et avsnitt som forteller litt om hvilken plass de har i læreplanen.

2.1 Uteskole

Hva *uteskole* er og hvordan begrepet uteskole forstås, avhenger av hvilket teoretisk standpunkt man inntar, og svaret på spørsmålet vil derfor påvirkes av hvem man spør. Historisk sett er uteskole ikke et nytt fenomen, og det er heller ikke et fenomen som er typisk norsk. Dewey og Rousseau er blant pedagogene og filosofene som tankene og ideene om uteskole kan spores tilbake til. Som nevnt innledningsvis har selve begrepet vært i bruk i norsk grunnskole siden 1990-tallet, og gradvis har uteskole som praksisform økt i omfang (Andersen & Fiskum, 2014, s.15-16; Jordet, 2010, s.13-14).

I Norge har professoren Arne Nikolaisen Jordet de siste årene vært en viktig bidragsyter innenfor forskning på uteskole. Overordna sett beskriver han at uteskole er «(...) en samlebetegnelse for den undervisningen og de læringsaktivitetene som foregår *utenfor* klasserommet, i skolens fysiske og sosiale omgivelser. Uteskole er med andre ord ikke én metode eller én arbeidsmåte, men rommer, som klasseromsundervisningen, et stort mangfold av praksisformer» (Jordet, 2010, s.32).

Ifølge Jordet eksisterer det i dagens skole to forståelser av, eller tilnærminger til, uteskole, nemlig en bred og en smal: «*En bred forståelse* innebærer at uteskole brukes som et middel for å fremme elevenes allmenne dannelse», mens «*En smal forståelse* innebærer at man bruker skolens omgivelser primært for å realisere spesifikke faglige, sosiale eller andre mål i opplæringen» (Jordet, 2010, s.32). I den brede forståelsen spiller blant annet lek, fysisk aktivitet og sosialt samvær en viktig rolle, og uteskole blir sett på som en sentral del av det helhetlige dannelsesarbeidet som foregår i skolen. En potensiell fare ved den brede forståelsen

er at den sosialpedagogiske funksjonen i skolen kan bli viet for mye oppmerksomhet, og at dette går ut over den faglige funksjonen. I den smale forståelsen legges det mindre vekt på den allmenndannende funksjonen, og mer vekt på avgrensa faglige opplegg. En potensiell fare ved denne forståelsen kan på sin side være at det faglige fokuset blir så sterkt at det går på bekostning av elevenes allmenne danning (Jordet, 2010, s.32-33).

Jordet påpeker at det er muligheter og fordeler ved begge forståelsene, og anser ikke den ene forståelsen som bedre enn den andre. I mange tilfeller vil de to måtene å forstå uteskole på kombineres, i form av at det noen ganger legges opp til uteskoledager med et bredt fokus, andre ganger med et smalere og mer målretta fokus (Jordet, 2010, s.33).

Når det gjelder selve begrepet uteskole, har Jordet utvikla følgende definisjon:

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

At nærmiljø og lokalsamfunn brukes som ressurs, at aktiviteten er regelmessig og målretta, og at aktiviteten finner sted utenfor klasserommet, er altså de mest sentrale kriteriene for å kunne omtale undervisning som uteskole, ifølge Jordets definisjon (Jordet, 2010, s.34). Det er verdt å merke seg formuleringa «utenfor klasserommet». Tar man utgangspunkt i ordlyden i denne definisjonen, så trenger altså ikke uteskole å foregå *utendørs, i friluft*, så lenge det foregår *utenfor* klasserommet. Et besøk ved en bedrift, et museum, en butikk eller en offentlig institusjon kan ifølge nevnte definisjon også regnes som uteskole (Andersen & Fiskum, 2014, s.16-17).

For å utdype definisjonen av uteskole, trekker Jordet fram åtte ulike kjennetegn (kategorier) ved uteskole, som har til hensikt å supplere og utfylle praksisformene i klasserommet. Kjennetegnene har nær sammenheng med hverandre, og de to første må regnes som obligatoriske dersom man skal kunne omtale noe som uteskole, ifølge Jordet (2010, s.34-45). Det første lyder «Skolens omgivelser brukes som læringsarena», og innebærer at man bruker andre «klasserom» enn det tradisjonelle, enten utendørs eller innendørs. Andre «klasserom» betyr også andre premisser, andre muligheter og andre begrensninger, og åpner for bruk av

andre arbeidsmåter og andre undervisningsformer enn vanlig. Det åpner også for en annen type autentisitet i undervisninga (Jordet, 2010, s.37-38).

Det andre obligatoriske kjennetegnet er «Skolens omgivelser brukes som kunnskapskilde». Det innebærer at bruk av skolens omgivelser legger til rette for en kontekstbasert opplæring, som åpner for autentiske situasjoner og konkrete møter, for eksempel møter med en skog, et insekt eller et kunstgalleri. Elevene får erfaringer som blir demonstrert i sin naturlige kontekst. For å tydeliggjøre sammenhengene mellom de konkrete erfaringene som elevene gjør seg og det kunnskapsinnholdet de møter, har læreren en viktig funksjon som brobygger (Jordet, 2010, s.39-40).

Det tredje kjennetegnet handler om muligheter for samarbeid med lokale aktører, det fjerde er «bruk av problemløsende, utforskende og praktiske aktiviteter» og nummer fem er «bruk av skapende, kreative og lekbaserte tilnærminger». Det sjette handler om å lære ved å bruke kroppen og sansene, mens det syvende er «læring gjennom kommunikasjon og sosial samhandling» (Jordet, 2010, s.34-45). Det åttende og siste kjennetegnet beskriver uteskolens «dannelsesteoretiske implikasjoner» og samspillet mellom teori, det praktiske og det estetiske. Uteskolen kan, ifølge Jordet, være svært viktig for elevenes danning (Jordet, 2010, s.34-45).

2.1.1 Uteskole i læreplanen

Gjennom læreplanens overordna del har skolen og lærerne stor metodefrihet i hvordan undervisninga skal organiseres og utformes. Bruk av uteskole i undervisninga er opp til den enkelte lærer, men det er mange formuleringer i overordna del som oppmuntrer til bruk av uteskole. Det gjelder eksempelvis gjennom formuleringer som «Skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7) og «Gjennom opplæringen skal elevene 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» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7)

2.2 Danning

2.2.1 Presisering og avgrensning av begrepet

Danning og *dannelse* er synonyme og blir derfor brukt om hverandre (Hogstad, 2021; Jordet, 2010, s.135-138). Når Jordet omtaler begrepet, velger han å bruke *dannelse* konsekvent i sitt

arbeid (Jordet, 2010, s.135). Jeg foretrekker imidlertid å bruke *danning*. Årsaken til det er først og fremst at det er danning som anvendes i læreplanen, og det føles derfor mest naturlig for meg å bruke det (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg er danning det som faller mest naturlig for min dialekt.

Som nevnt innledningsvis har danning som pedagogisk begrep røtter tilbake til 1700-tallet. Danning er et vidt og omfattende begrep, og det er flere teoretiske ståsted man kan ta utgangspunkt i når begrepet skal avgrenses og diskuteres. I nyere tid har Wolfgang Klafki (1927-2016) hatt en sentral posisjon, og hans oppfatning er en av de mest anvendte innenfor didaktikk og pedagogikk. Klafki var selv også pedagog. I det følgende har jeg derfor valgt å forholde meg til Klafkis sammenfatning og forståelse av «det klassiske dannelsesbegrepet», slik forståelsen av dette begrepet ble til og utviklet seg i årene 1770-1830 (Dale, 2001, s.12-13; Hogstad, 2021; Hopman, 1997, s.198; Klafki, 2001).

Jeg er klar over at Klafki også er kjent for sin teori om kategorial danning. Jeg har imidlertid valgt å forholde meg til overnevnte begrep. Dette fordi innholdet i det klassiske dannelsesbegrepet framstår som særlig relevant for akkurat denne masteroppgaven, og av hensyn til oppgavens omfang kan jeg ikke ta utgangspunkt i begge. Videre tar Jordet (2010) også utgangspunkt i Klafkis forståelse av det klassiske dannelsesbegrepet, og ettersom Jordets forskning er viktig for mitt arbeid, mener jeg det er hensiktsmessig at jeg anvender det samme teorigrunnlaget.

2.2.2 Det klassiske dannelsesbegrep

Ifølge Klafki har det klassiske dannelsesbegrepet fire dimensjoner, også kalt momenter. Disse fire belyser hverandre gjensidig, og må derfor ses i sammenheng med hverandre. Klafki påpeker at dimensjonene må betraktes som en kortfatta og forenkla skisse (2001, s.31). I denne masteroppgaven må framstillingen av dimensjonene i enda større grad betraktes som ei skisse, grunnet hensynet til plass og oppgavens omfang.

Jordet videreutvikler Klafkis fire dimensjoner til å bli seks, idet han deler den første dimensjonen inn i tre dimensjoner (Jordet, 2010, s.135-169). Jeg velger imidlertid å forholde meg til Klafkis opprinnelige inndeling, da jeg mener de fire dimensjonene danner en meningsfull helhet slik de står.

Den første dimensjonen er på mange måter en individuell dimensjon, og beskrives som «Dannelse som evne til fornuftig selvbestemmelse» (Klafki, 2001, s.31). Dimensjonen innbefatter begreper som selvbestemmelse, autonomi, fornuft, selvaktivering, myndighet, frigjøring og frihet. Selvstendighet, i form av for eksempel evnen til å kunne ta egne valg, tenke selvstendig og aktivisere seg selv, står sentralt (Klafki, 2001, s.31-33). I uteskolesammenheng knytter Jordet denne dimensjonen særlig til mestring og evnen til egenaktivitet (2010, s.145-150).

Dimensjon nummer to kalles «Dannelse som subjektudvikling inden for et element af objektiv-almen indholdsmæssighed» (Klafki, 2001, s.33). Den kan ses på som en kunnskapsdimensjon, fordi den er mindre subjektiv og mer orientert mot faglig innhold enn den første dimensjonen. Dimensjonen handler om å tilegne seg kunnskap om eksempelvis kultur, natur, religion, politikk, filosofi, moralregler, normer og kunst (Klafki, 2001, s.33-39). Setter man dimensjonen inn i et uteskoleperspektiv, kan den ifølge Jordet relateres til blant annet faglig innhold, tverrfaglig arbeid og grunnleggende ferdigheter (2010, s.150-155).

Den tredje dimensjonen er i stor grad en sosial dimensjon, og omtales som «Individualitet og fællesskab i det klassiske dannelsesbegreb» (Klafki, 2001, s.39). Den rommer blant annet språklige ferdigheter, kommunikasjon, det å akseptere hverandre i kommunikasjon, medmenneskelige forhold og fellesskap. Det legges vekt på at utvikling av individualitet og det personlig unike kun er mulig gjennom kommunikasjon *med* andre, der man har gjensidig aksept for hverandre i kommunikasjonen (Klafki, 2001, s.39-44). I uteskolesammenheng mener Jordet at dimensjonen kan knyttes særlig til sosiale ferdigheter, sosial samhandling og sosial kompetanse, eksemplifisert med evnen til nestekjærlighet og empati (2010, s.155-160).

Den siste dimensjonen har navnet «Den moralske, kognitive, æstetiske og praktiske dimension i det klassiske dannelsesbegreb» (Klafki, 2001, s.44), som preges av å være en allsidig dimensjon. Sentralt står blant annet evnen til å kunne bruke fornuft og forstand, bruk av sansene, utvikling av fantasien og estetisk dømmekraft. Innenfor denne dimensjonen trekkes det fram at oppdragelse og danning ikke er adskilte fenomen, men at oppdragelse skal ses på som nødvendig hjelp for å gjøre danning mulig. Også praktiske evner kommer inn under denne dimensjonen, for eksempel evner knyttet til landbruk og husholdning (Klafki, 2001, s.44-51). Det påpekes at «(...) menneskets praktisk-håndværksmessige konfrontation med virkeligheden er en fundamental basiskomponent i dets personlige utvikling (...)»

(Klafki, 2001, s.49) Dimensjonens allsidighet kommer tydelig fram ved at dimensjonen også benevnes som danning av «hode, hjerte og hånd», og legger dermed vekt på utvikling av hele mennesket (Klafki, 2001, s.44-51). Ifølge Jordet kan dimensjonen, sett i et uteskoleperspektiv, relateres til eksempelvis observasjon av naturfenomen (kognitivt), bruk av redskaper og verktøy (praktisk), utfordring av utholdenhet (praktisk), bruk av sansene (estetisk) og innblikk i interessekonflikter i lokalsamfunnet (moralsk). Han påpeker potensialet som ligger i denne dimensjonen i uteskolen; at man kan gi elevene en mer livsnær opplæring, fordi de får konkrete erfaringer i en naturlig kontekst, på mer autentiske læringsarenaer (Jordet, 2010, s.161-165).

Ifølge Klafki legger det klassiske dannelsesbegrepet grunnlaget for utvikling av *allmenn danning/allmenndanning*. Allmenn danning må forstås med bakgrunn i det klassiske begrepet, og må alltid sees i sammenheng med samtida og framtida. Slik jeg forstår allmenn danning, basert på Klafkis beskrivelse og Jordets tolkning, betyr allmenn danning at danning er en mulighet alle mennesker skal ha, og noe alle har rett på, uavhengig av bakgrunn. Videre har allmenn danning en kjerne av innhold. Innholdet vil til enhver tid bestemmes av og ta utgangspunkt i samtida og framtida, og endrer seg derfor i takt med samfunnsutviklinga og aktuelle utfordringer i samfunnet, blant annet i skolen. Allmenn danning er også nødvendig for at samfunnet skal utvikle seg. Allmenn danning er allsidig, ettersom den bidrar til å utvikle allsidige interesser og evner. I en pedagogisk sammenheng vil kjernen i allmenndanning være styrende for hvilket innhold som skal vektlegges i skolens undervisning (Jordet, 2010, s.139-163; Klafki, 2001, s.27-71).

2.2.3 Danning i læreplanen

Som nevnt innledningsvis, er danning inkludert i Opplæringslovens formålparagraf (1998, §1-1). I læreplanens overordna del beskrives målet med danninga i skolen slik: «Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9). Det gis også beskrivelser av når danning skjer, eksemplifisert ved at elevene dannes når de får kunnskap om natur og miljø, og når de får praktiske utfordringer. Det påpekes at danning skjer både når elevene arbeider selvstendig og gjennom samarbeid med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.3 Lek

Kunnskapsløftet 2020 understreker viktigheten av lek på denne måten: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7).

Informantene i denne studien har troa på at lek har stor betydning for både trivsel og læring, og lek blir vektlagt og prioritert i uteskolen. Også Jordet påpeker bruken av lek i uteskolen som viktig, gjennom det femte uteskole-kjennetegnet (Jordet, 2010, s.42-43).

2.4 Mestring

Gjennom lek kan elevene oppleve både læring og mestring. Innenfor mestringsteori står Albert Banduras teori om mestringsforventning sentralt. Bandura beskriver fire kilder som har betydning for mestringsforventning. Den første er autentiske mestringsopplevelser, som legger vekt på betydninga tidligere mestringserfaringer har når man møter nye oppgaver i samme kontekst. Modellering er den andre kilden, og handler om hvordan det å se at andre mestrer en oppgave, kan bidra til at man selv får troa på at man kan mestre en tilsvarende oppgave. Den tredje kilden kalles verbal oppmuntring, og beskriver hvordan verbale oppmuntringer fra andre kan ha positiv effekt på mestringsforventningen. Fysiologiske stressreaksjoner er den fjerde og siste kilden, og handler om betydningen kroppslige reaksjoner kan ha på mestringsforventningen (Bandura, 1997).

Studien til Rickinson et al. (2004) er en av flere som påpeker at det tilbys flere muligheter for å mestre og lykkes i uteskolen enn i tradisjonell klasseromsundervisning, og at uteskole er egnet til å fremme danning blant elevene. Manglende mestringsopplevelser kan bidra til svakere motivasjon, negative relasjoner og at elever ikke får vist fram og tatt i bruk sitt iboende potensial (Jordet, 2020, s.19-22).

2.5 Målstyring

Debatten om hvilken plass og funksjon målstyring og resultatorientering skal ha i den norske skolen, og hvordan dette skal balanseres med utøving av profesjonelt skjønn, er stadig aktuell. I kjølvannet av det såkalte «PISA-sjokket» i 2001 har debatten vært særlig sentral. Debatten er omfattende og kompleks, og handler om aspekter som læringsutbytte, lærerens handlingsrom og profesjonelle skjønn, kravet om målbare læringsresultater og hvordan skolen

skal vektlegge sin sosialpedagogiske funksjon samtidig med faglig innhold (Jordet, 2010, s.14-15; Lundevall, 2021; Skrøvset et al., 2017, s.14-17; Sørreime, 2020).

I pedagogisk sammenheng er det forskjellige meninger tilknyttet effekten av et sterkt fokus på målstyring, resultatorientering og elevenes læringsutbytte. På den ene siden gir et slikt fokus mulighet til å kartlegge kvaliteten på opplæringa, der resultatene kan brukes til å sette inn nødvendige tiltak og videreutvikle og forbedre skolens læreplaner. På sikt kan kartleggingene derfor komme elevene til gode, i form av å medvirke til en bedre og mer tilpassa opplæring. Kartleggingene kan også være en god indikator på hva som fungerer, slik at man kan gjøre mer av det. På den andre siden kan pedagogisk praksis preget av målstyring bidra til sammenligning av skoler og elevers prestasjoner, som kan gi seg utslag i at det oppstår et konkurransefokus, og et stort press på den enkelte lærer. For profesjonsutøvere, eksempelvis lærere, kan målstyring preget av stort fokus på mål, vurdering og effektivitet, oppleves som en form for rigid kontroll (Imsen & Ramberg, 2014; Prøitz, 2015).

Om forrige læreplan, Kunnskapsløftet 2006, skriver Jordet at «Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) representerer et systemskifte i norsk skole ved sin retoriske vektlegging av kunnskap og kompetanse framfor danning» (2010, s.137). Bakgrunnen for dette skiftet var svake resultater fra blant annet PISA, TIMSS og PIRLS, noe som krevde heving av elevenes kunnskapsnivå. Innføring av de fem grunnleggende ferdighetene skulle bidra til en slik heving og satsing (Jordet, 2010, s.137).

Mange har stilt spørsmål ved LK06 og dens begrensning av lokalt handlingsrom og lærernes profesjonelle autonomi, og påpekt at sterk mål- og resultatstyring kan bidra til å innsnevre skolens mål og innhold (Aasen, Prøitz & Rye, 2015). En evaluering gjort i etterkant av implementeringa av LK06 finner følgende:

Når evalueringen viser at begeistringen for Kunnskapsløftet likevel fortapte seg gjennom implementeringsperioden, synes det ikke å skyldes svekket tillit til LK06 som pedagogisk plattform. Det synes først og fremst å være et resultat av styrkingen av den nasjonale styringen av grunnopplæringen gjennom sterkere regelstyring og tiltaksstyring, og økende grad av rapporteringskrav, tilsyn og kontroll. I et utdanningspolitisk perspektiv synes utfordringen i grunnopplæringen å være å finne den riktige balansen mellom på den ene siden legitim nasjonal styring, som sikrer like muligheter, individuelle rettigheter og kvaliteten i en

inkluderende fellesskole, og på den andre siden videreføring av en pedagogisk plattform som fremmer profesjonell, autonom yrkesutøvelse (Aasen, Prøitz & Rye, 2015, s.430).

Kunnskapsløftet 2006 har nå blitt fornyet, og norsk skole er inne i sitt første år med Kunnskapsløftet 2020 (LK20) som gjeldende læreplan. Med den innføres noen sentrale endringer. Tidligere generell del er erstatta av en ny, overordna del, samtlige fag har fått sine «kjerneelementer» og det er en drastisk reduksjon av antall kompetansemål i flere fag. I tillegg har LK20 tre tverrfaglige temaer som skal inngå i alle fag: demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling. LK20 har også en klar intensjon om at det skal legges mer vekt på lek og at flere fag skal ha en mer praktisk og utforskende tilnærming (Jelstad, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2019). Samtidig legger den fornyede læreplanen større vekt på elevenes ansvar for egen læring, på metakognisjon og på selvregulering, noe som kan gi næring til et økende konkurransefokus (Baskår et al., 2019).

2.5.1 Lærerens profesjonelle skjønn

Som nevnt over påpeker Aasen et al. viktigheten av å videreføre «en pedagogisk plattform som fremmer profesjonell, autonom yrkesutøvelse» (2015, s.430). En slik yrkesutøvelse har nær sammenheng med utøvelse av profesjonelt skjønn. Et skjønn som for lærere baserer seg på kunnskap, kompetanse og erfaring, og som innebærer at man er gitt et handlingsrom gjennom læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Skrøvset et al., 2017, s.13-24; Utdanningsforbundet, 2012). Dette handlingsrommet innebærer at «(...) man har et rom for selv å avgjøre hvilke handlinger man skal utføre, og hva som skal vektlegges spesielt i arbeidet med elevene» (Skrøvset et al., 2017, s.23).

Både læreplanens overordna del og lærerprofesjonens etiske plattform vektlegger betydninga av den profesjonelle skjønnsutøvelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsforbundet, 2012). I overordna del påpekes rommet og behovet for utøving av profesjonelt skjønn gjentatte ganger, blant annet gjennom følgende formulering: «Kompliserte pedagogiske spørsmål har sjelden sikre svar. De ansatte i skolen må derfor ha aksept og rom for å bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18). Om formålet med utøvinga av skjønnet, heter det: «Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn. Det vil alltid være spenninger mellom ulike interesser og syn. Lærere må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.3).

3 Metodiske tilnærminger

Gjennom dette kapitlet vil jeg gjøre rede for studiens metodiske tilnærminger, samtidig som jeg begrunner hvorfor disse tilnærmingene ble valgt. Dette for å gjøre forskningen som er gjort mest mulig transparent. Kapitlet sier først litt om studiens vitenskapsteoretiske forankring og forskningsdesign. Deretter gis en beskrivelse av hvordan jeg fikk tilgang til feltet og hvilke informanter som har deltatt. Til slutt i kapitlet tematiseres bruken av observasjon og intervju som metode.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring og forskningsdesign

Ulike epistemologier «(...)representerer ulike vitenskapsteoretiske syn» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.20-24 og s.45). Epistemologi dreier seg om teorier om kunnskap, og hvordan man på ulike måter kan skaffe seg vitenskapelig kunnskap om virkeligheta. I denne studien har det vært avgjørende å møte lærere for å få innblikk i deres syn på oppgavens tematikk. Sett i lys av vitenskapsteorien vil en studie med en slik epistemologisk tilnærming, der virkeligheta blir konstruert sammen med andre, tilhøre sosialkonstruktivismen (Postholm & Jacobsen, 2018, s.49-51).

Videre preges forskningsdesignet til denne studien av en fenomenologisk tilnærming, ettersom studien er opptatt av å «(...) utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.99). I min studie innebærer dette informantenes erfaringer med og forståelse av «fenomenet» uteskole. Et slikt fokus gjorde det nødvendig med å ta i bruk kvalitative metoder. Kvalitative metoder kjennetegnes av forskning der man går i dybden og skaffer mye datamateriale om få informanter, og der beskrivelse, mening og forståelse står sentralt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.49-50; Postholm & Jacobsen, 2018, s.95-99; Thagaard, 2013, s.11-15). Som hovedmetode benyttet jeg kvalitative intervju med lærere, og som tilleggsmetode tok jeg i bruk observasjon av uteskoledager der fire av de fem informantene deltok. Loggskrivning ble også benyttet.

Innenfor kvalitativ forskning skilles det mellom induktiv, abduktiv og deduktiv tilnærming, avhengig av hvordan man beveger seg mellom teori og empiri og hvordan man trekker slutninger (Postholm og Jacobsen, 2018, s.101-102; Thagaard, 2013, s.197-198). En abduktiv tilnærming kjennetegnes av «(...) en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri, der

ingen av de to kan sies å ha forrang. Snarere ses forskningen som en stadig pågående prosess der funn leder til nye undringer som igjen leder til nye spørsmål som igjen må undersøkes» (Postholm og Jacobsen, 2018, s.103). Ei abduktiv tilnærming ble tidlig nødvendig for mitt prosjekt, der jeg kontinuerlig har vekslet mellom å gå fra teori til empiri og fra empiri til teori, som følge av nye oppdagelser og nye spørsmål som oppstod i studiens analyseprosess.

3.2 Tilgang til feltet og informantutvalg

Gjennom denne studien ønsket jeg å undersøke kvaliteter ved uteskole som kan bidra til danning. For å gjøre dette ønsket jeg å komme i kontakt med lærere og rektor/inspektør som er interesserte i uteskole, for å lære av dem. For å få tilgang til feltet, fikk jeg god starthjelp av døråpneren min, «Sofie». Da jeg hadde bestemt tema for masteroppgaven, kontaktet jeg Sofie for å høre om hun kanskje kjente noen som kunne være aktuelle informanter. Som tidligere ansatt ved Honningmarka skole visste hun at det var lærere der som hadde erfaring med å praktisere uteskole. Sofie hjalp meg med å etablere kontakt med skolens rektor, samt en av lærerne.

Informantene i studien ble valgt ut basert på en såkalt kriteriebasert strategisk utvelgelse, som innebærer at man har visse kriterier som informantene oppfyller (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.50-52). I denne studien var kriteriet at lærerne skulle ha erfaringer med og/eller kjennskap til aktiv og hyppig bruk av uteskole i barneskolen (viser til informasjonsskriv, se vedlegg 1). Etersom jeg ønsket å gjennomføre observasjon i tillegg, var det også nødvendig at lærerne som skulle intervjues, praktiserte uteskole dette skoleåret. Jeg ønsket også å intervju rektor eller inspektør for å få deres syn på uteskole, men det var ikke et krav at han/hun hadde erfaring med å praktisere uteskole. Utvalget i denne studien kan også karakteriseres som et homogent utvalg, fordi samtlige informanter er ansatte ved den samme skolen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.50-52).

Det er fem informanter som har bidratt i denne studien, i tillegg til rektor, som ga meg den formelle tillatelsen til å gjennomføre datainnsamling ved Honningmarka skole.

Etter å ha fått den, kontaktet jeg lærerinformantene ved 1.-3.trinn, som sa seg villige til å delta i prosjektet. De tipset meg om å kontakte læreren på 4.trinn også, noe jeg gjorde, og også hun sa ja.

De fem informantene, som har fått fiktive navn, er inspektør og lærer Katrine, og de fire lærerne Julie, Amalie, Tone og Heidi. Når jeg senere i oppgaven bruker betegnelsen «lærerne» innbefatter det samtlige fem informanter. Inspektør og lærer Katrine har en annen fagutdanning enn lærerutdanning i bunn, men har i etterkant tatt pedagogikk og veilederutdanning. I tillegg til å være inspektør underviser hun, og hun har erfaring med praktisering av uteskole på ungdomstrinnet. Lærerne Julie, Amalie, Tone og Heidi er kontaktlærere for henholdsvis 1., 2., 3. og 4.klasse. De har alle tatt lærerutdanning, praktisert som lærere i fire år eller mer og har alle erfaring med praktisering av uteskole på småtrinnet. Ved Honningmarka skole har 1.-3.trinn ofte uteskoledager sammen, som Julie, Amalie og Tone planlegger og gjennomfører i fellesskap.

Skolen har fått det fiktive navnet Honningmarka skole. Honningmarka skole er en mindre, fulldelt 1-10skole et eller annet sted i Norge. Skolen er medlem i det lokale friluftsrådet, og har en etablert uteskole-kultur på småtrinnet. 1.-4. trinn har stort sett en fast uteskoledag hver uke, hele året. Lærerne forteller at bruken av uteskole er mer sporadisk på høyere trinn. Informantene trekker fram viktigheten av at læreren selv liker å være ute, og forteller at de tror uteskole er kommet for å bli på Honningmarka skole.

3.3 Observasjon

For å supplere studiens intervjumateriale, ønsket jeg også å gjennomføre observasjon av uteskoledager. Observasjon kan forstås som *oppmerksom iakttakelse* i en pedagogisk sammenheng. Man skiller gjerne mellom observasjon av første og andre orden. Ved *observasjon av første orden* har observatøren observasjon som sin primære oppgave, noe som kan gi observasjonene høy kvalitet, ettersom observatøren kun har en oppgave å konsentrere seg om. Et eksempel på *observasjon av andre orden*, er når en lærer underviser samtidig som han/hun observerer klassen, altså har observatøren en eller flere andre oppgaver som han/hun må være konsentrert om samtidig med observasjonen (Bjørndal, 2013, s.32-33)

I forkant av observasjonen utarbeidet jeg også et observasjonsskjema (vedlegg 3). Da problemstillinga for oppgaven ikke var helt fastsatt enda, valgte jeg å ha et nokså åpent skjema. Observasjonsskjemaene dannet et utgangspunkt for de kommende intervjuene.

3.3.1 Gjennomføring av observasjon

Jeg gjennomførte observasjon av to uteskoledager, en på 4.trinn hos Heidi, og en der 1.-3.trinn var sammen, hos Julie, Amalie og Tone. Katrine underviser for tida ikke på småtrinnet, og det ble derfor ikke mulighet til å observere uteskole hos henne.

Begge uteskoledagene foregikk vinterstid. Uteskoledagen med 4.trinn foregikk i Honningskogen, et område cirka en kilometer unna skolen. 1.-3.trinn hadde ski som hovedaktivitet, ved et område ikke så langt unna skolen.

I utgangspunktet hadde jeg tenkt å gjennomføre observasjon av første orden, for å påvirke både situasjonen og også datamaterialet minst mulig. Det gjorde jeg også under observasjon av uteskoledagen til 4.trinn, da vi var i Honningskogen. Under observasjon av uteskoledagen til 1.-3.trinn, ble det imidlertid utfordrende å skulle holde på en slik observatørrolle. Det var mange elever som trengte hjelp med skibindinger, skisko og skistaver, og det var også mange som trengte hjelp til å komme seg opp etter å ha falt. På starten av dagen tok det også en stund før alle lærerne var på plass, og det ble derfor naturlig for meg å hjelpe elevene når jeg så at det var behov for det. Dette fordi jeg ikke ønsket at min rolle som observatør skulle ha negativ innvirkning på dem gjennom uteskoledagen. Denne dagen vekslet jeg derfor mellom observasjon av første og andre orden, noe som kan ha hatt innvirkning på hva jeg fikk observert (Bjørndal, 2013, s.32-33).

Etter å ha gjennomført observasjonene skrev jeg mer utfyllende observasjonsnotater, i tillegg til å skrive logg.

3.4 Semistrukturert intervju

Jeg valgte å benytte meg av kvalitative forskningsintervju, herunder semistrukturerte intervju, fordi denne typen intervjuer egner seg til å «(...) innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Slike intervju ligner ofte på samtaler fra dagliglivet, men har et formål. Et semistrukturert intervju egner seg når man ønsker å gi informantene mulighet til å fortelle om erfaringer og få fram mening og nyanser i det de forteller, og når man som forsker ønsker å ha muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål. Man tar gjerne utgangspunkt i en intervjuguide, men rekkefølgen på tema og spørsmål varierer (Kvale & Brinkmann, 2015,

s.44-51; Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). For min studie var semistrukturerte intervju en god løsning, ettersom det var viktig å gi informantene muligheten til å fortelle om og dele sine uteskole-erfaringer, for å få belyst den problemstillinga jeg ville undersøke.

3.4.1 Planlegging av intervjuene

I planleggingsfasen av intervjuene var utarbeiding av intervjuguide (vedlegg 2) sentralt. Dette var en krevende og interessant prosess, da jeg på det tidspunktet visste lite om hva jeg kom til å observere og hvilke informanter som skulle delta. Jeg måtte tenke gjennom både hva jeg skulle spørre om, og hvordan jeg skulle stille spørsmålene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.83-84). Jeg prøvde å favne bredt og formulere mange spørsmål, flere enn jeg kom til å ha tid til å stille. På dette tidspunktet forberedte jeg meg også på intervjuene ved å lese relevante artikler om uteskole, samt lese andres masteroppgaver på feltet. Før gjennomføring av intervjuene testet jeg også intervjuguiden på døråpneren min, Sofie, og fikk innspill som jeg brukte til å forbedre og spisse noen av intervju spørsmålene.

Jeg tok et bevisst valg om å gå litt ut over et typisk informant-drevet intervju, da jeg valgte å inkludere teori og sitat fra styringsdokumenter i intervjuguiden. Det hadde en bestemt hensikt, fordi jeg ønsket å være sikker på å få fram koblinga mellom uteskole og danning under intervjuet.

I forkant av intervjuene var det også viktig å bli kjent med lydopptakeren som skulle benyttes. Ved oppstarten av hvert intervju tok jeg også en test av denne, for å forsikre meg om at den var plassert på et sted i rommet som gjorde at opptakene ble tydelige.

3.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Når man gjennomfører intervju er det viktig at informantene føler seg komfortabel og at forskeren ikke blir for pågående. Valg av sted for intervjuet har også betydning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.82-83).

Jeg gjennomførte totalt fire intervju: et med inspektør og lærer Katrine, et med lærer Heidi, et med lærerne Amalie og Tone sammen, og et med Julie. Jeg skulle egentlig intervjuer Julie sammen med Amalie og Tone, ettersom disse tre praktiserer uteskole sammen, men det dukket opp praktiske ting som gjorde at det ikke ble mulig. Intervjuene ble gjennomført på

ulike rom og kontorer på Honningmarka skole, der vi fikk sitte uforstyrret og der informantene følte seg komfortable. Både Heidi, Julie, Amalie og Tone ble intervjuet dagen etter at jeg hadde observert uteskoleundervisning hos dem, noe som ga meg som forsker tid til å forberede spørsmål basert på aktuelle observasjoner. Tre av intervjuene holdt seg innenfor den planlagte tidsramma på 30-60 minutter, som det ble informert om i informasjonsskrivet (vedlegg 1), mens et av dem tok noe lengre tid.

Under intervjuet forsøkte jeg å opptre positiv, lyttende og interessert, for å gjøre intervjusituasjonen til en god opplevelse for informantene. Jeg opplevde å få svært utfyllende svar og rike beskrivelser. Det bidro også til at rekkefølgen på spørsmålene ikke var lik i noen av intervjuene, noe som er et kjennetegn på semistrukturerte intervjuer (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121).

Samtlige intervju ble transkribert. En nærmere omtale av transkripsjonsprosessen beskrives i kapittel 5.

4 Vurdering av studiens kvalitet

Gjennom dette kapitlet vil jeg gjøre en vurdering av studiens kvalitet. Det gjøres med utgangspunkt i forskningsetiske hensyn, begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet.

4.1 Forskningsetiske hensyn og vurderinger

Da studiens datainnsamling innebar bruk av lydopptaker, ble prosjektet meldt til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Etter at søknaden ble godkjent (vedlegg 4), kunne jeg gå i gang med datainnsamlinga.

Jeg utformet et informasjonsskriv (vedlegg 1), som jeg leverte i papirform til informantene ved Honningmarka skole. Rektor fikk også en kopi av denne. Informasjonsskrivet ga opplysninger om formålet med prosjektet, samt hvilke rettigheter informantene ville ha dersom de sa seg villige til å delta i prosjektet. Rettighetene baserer seg på *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) sine forskningsetiske retningslinjer (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2016).

Retningslinjene er omfattende, og jeg vil her kun nevne et par av dem som hadde innvirkning på mitt prosjekt. Personvernet til informantene ble ivaretatt ved å gi dem fiktive navn. Dette valgte jeg å gjøre helt fra starten av, så vel i håndskrevne notater som i transkripsjon av intervjuene. Jeg transkriberte intervjumaterialet kort tid etter gjennomføring av intervjuene, og det ble derfor ikke nødvendig å lagre intervjuopptakene digitalt. Et annet forskningsetisk hensyn som ble gjort, var at informantene, i tråd med informasjonsskrivet, fikk muligheten til å lese gjennom intervjutranskripsjonene, for å sikre at de var blitt forstått riktig og for å godkjenne transkripsjonene for videre bruk. Informantene ble også opplyst om at det ikke ville ha noen negative konsekvenser dersom de skulle velge å trekke seg underveis i prosjektet.

I tillegg til at informantene fikk fiktive navn, har også aktuelle stedsnavn og navn på nærområder fått det. Det inkluderer Honningmarka skole, Honningskogen og Honningfjellet.

4.2 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om pålitelighet, og hvor nøyaktig og pålitelig studiens datamateriale er. Det handler blant annet om hvordan forskeren gjennom sin tilstedeværelse kan ha påvirket resultatene (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.23; Postholm & Jacobsen, 2018, s.223-229).

For å styrke denne studiens reliabilitet forsøkte jeg å være bevisst på å ikke stille informantene ledende spørsmål, da det kunne ført til at de følte seg presset til å komme med uttalelser som ikke var deres egne. Jeg var derfor nøye med å stille åpne spørsmål som inviterte til undring og refleksjon i stedet for ja/nei-svar, og prøvde også å unngå uklare og doble spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s.223-229).

At samme intervju ble gjennomført med flere informanter, i tillegg til at intervju ble supplert med observasjon og logg, kan også bidra til å styrke studiens reliabilitet. Dette fordi man da danner seg et større bilde av virkeligheten (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.23).

4.3 Validitet

Validitet handler om gyldighet, og om hvor godt et innsamlet datamateriale faktisk representerer det fenomenet man ønsker å undersøke. Ved å sette meg godt inn i teori om det fenomenet jeg skulle undersøke, og teori om de metodene jeg skulle anvende, kan det ha bidratt til å styrke studiens validitet. (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.24).

4.4 Overførbarhet

Overførbarhet dreier seg om hvorvidt funn gjort i en kontekst legger grunnlag for å generalisere til andre kontekster, og dermed har overførbarhet. Denne studiens overførbarhet kunne ha vært styrket ved å ha et større informantutvalg, som kunne gitt et ytterligere nyansert bilde av læreres erfaringer med og tanker rundt uteskole. Studiens overførbarhet kunne også ha vært styrket ved å ha informanter tilhørende forskjellige skoler (Postholm & Jacobsen, 2018, s.238-241).

5 Analyseprosessen

Analyseprosessen har vært en tidkrevende og viktig fase i arbeidet med denne studien.

Formålet med analyseprosessen er å sortere det innsamlede datamaterialet, få oversikt over det og gjøre det forståelig, slik at man kan bruke materialet til å undersøke et gitt fenomen på et mer generelt plan (Postholm & Jacobsen, 2018, s.139-140). I dette kapitlet vil jeg beskrive studiens analyseprosess og begrunne valgene som har blitt tatt underveis.

5.1 Transkripsjonsprosessen

Transkripsjon dreier seg om «(...) transformasjonen fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst – prosedyren som skal til for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.204). Jeg tok tidlig et aktivt valg om å transkribere mesteparten av intervjusamtalene, også de delene som jeg var usikker på om jeg kom til å få bruk for eller ikke, i frykt for å miste noe som senere kunne bli betydningsfullt. De delene av intervjumaterialet som viste seg å spore av fra temaet vi snakket om, valgte jeg å ikke transkribere, da jeg på dette tidspunktet så at disse ikke ville være relevante for oppgavens problemstilling.

Kvale & Brinkmann påpeker at et konstruktivt spørsmål å stille under transkripsjon, er: «Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?» (2015, s.212). Tidlig i transkripsjonsprosessen var dette noe jeg måtte ta stilling til. Hva som er en nyttig transkripsjon avgjøres av hva den skal bli brukt til (Kvale & Brinkmann, 2015, s.208). Ettersom materialet ikke skulle være gjenstand for *språklig* analyse, og dermed ikke hadde rent tekniske sider ved språket som fokus, valgte jeg å nedtone fokuset på dette i transkripsjonen. Fokuset i den aktuelle analysen har vært på innholdet og meningen i det informantene forteller. Jeg valgte likevel å markere de stedene i transkripsjonen der informantene lo, der de hadde tenkepauser før de avga et svar, samt steder der de la tydelig trykk på enkeltord. Et eksempel på det sistnevnte er ytringen «For de er veldig glad i uteskole». Disse markeringene gjorde jeg fordi jeg opplevde at de hadde betydning for meningsinnholdet i ytringene, og at de dermed kunne bli viktige på et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.204-214).

Alle intervjuene ble transkribert til bokmål, både for å ha en felles «standard» for intervjuene og for å ivareta anonymiteten til informantene ytterligere. Etter å ha transkribert intervjuene hørte jeg gjennom dem en gang til, sammenhengende og i intervjuets faktiske hastighet, mens

jeg leste gjennom transkripsjonen. Dette gjorde jeg for å for å forsikre meg om at jeg ikke hadde gått glipp av noe viktig, og for å sjekke at setningsoppbygginga var noenlunde korrekt.

Jeg fikk erfare at strukturering og transkribering av datamaterialet ofte er en begynnelse på selve analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.206). Mens jeg transkriberte fikk jeg bedre oversikt over datamaterialet og fellestrekk i intervjuene, noe som førte til at jeg ubevisst begynte å tenke på aktuelle kategorier til analysen. Disse ble notert ned som forslag og brakt med videre inn i selve analysearbeidet.

5.2 Temasentrert analyse

Basert på prosjektets problemstilling og bruken av observasjon og intervju som metoder, ble jeg og veileder enige om at en temasentrert analytisk tilnærming kunne være et naturlig utgangspunkt for analyse av datamaterialet (Thagaard, 2013, s.181-192). «Temasentrerte tilnærminger kan knyttes til presentasjoner av materialet hvor vi retter oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet» (2013, s.181). Man går i dybden og sammenligner informasjonen fra deltakerne i prosjektet, ved å lage kodeord og kategorier som kan knyttes til de delene av datamaterialet der meningsinnholdet i teksten fremheves. Kategoriene man lager representerer de ulike temaene i prosjektet, og blir definert ut fra gjeldende problemstilling(er) (Thagaard, 2013, s.181-183). I mitt tilfelle er disse kategoriene ulike kvaliteter ved uteskole som kan bidra til danning.

5.2.1 Utforming av kategorier

Prosessen med å utforme kategorier var interessant og krevende, ettersom det var utfordrende å vite hvor «bred» og hvor «detaljert» en kategori skulle være. Her må man vurdere de variasjonene som kommer fram i datamaterialet: har man for mange kategorier, kan det bli vanskelig å få oversikt over sammenligningene, og man risikerer at man ikke legger merke til betydningsfulle variasjoner. Har man for få kategorier kan analysene bli preget av liten nyanse (Thagaard, 2013, s.181-183). Tidlig i analyseprosessen hadde jeg langt flere kategorier enn det ville være hverken plass til eller hensiktsmessig å presentere i denne masteroppgaven. Det ble derfor helt nødvendig å slå sammen kategorier og fjerne andre. Et viktig «filter» underveis i dette arbeidet ble å prioritere de kategoriene som ble omtalt av flere av informantene, og de kategoriene som dukket opp igjen gjentatte ganger i samme intervju.

Veien fram til de endelige kategoriene var lang og krevende, men samtidig høyst meningsfull, da jeg opplevde at jeg fikk en dyp innsikt i og forståelse av det innsamlede datamaterialet.

Når det gjelder analyse av observasjonene gjort på uteskoledagene, er «spennet» i disse observasjonsnotatene naturlig nok noe større enn spennet i intervjumaterialet, noe som gir utfordringer. Thagaard påpeker at observasjonsnotater fra ulike settinger i utgangspunktet kan være mindre egnet for temasentrert analyse (2013, s.183). Uteskoledagene jeg observerte kan på den ene siden sies å være ulike settinger, fordi innholdet og organisering var noe ulikt. På den andre siden kan settingen sies å være lik, fordi settingen var uteskole på småtrinnet, i tillegg til at det var uteskole ved den samme skolen. Jeg velger å vektlegge det sistnevnte, og mener derfor en temasentrert analyse er hensiktsmessig både for intervjumaterialet og for observasjonsnotatene i denne masteroppgaven.

Under prosessen med temasentrert analyse erfarte jeg at en slik tilnærming kan bidra til at enkelte ting ikke fanges opp og at det kan bidra til at man mister gode fortellinger, da disse kan være vanskelige å kategorisere, fordi de representerer mange og sammensatte tema. Av den årsaken måtte en del av disse fortellingene dessverre utelates fra analysen. Jeg opplever likevel ikke at det svekker de samlede resultatene av analysen.

Analyseprosessen resulterte i fire hovedkategorier, som presenteres i påfølgende kapittel. Hovedkategoriene har fått følgende navn: sosial utvikling, ansvar og selvstendighet, autentiske erfaringer og fysisk aktivitet, og lærerens fleksibilitet og handlingsrom,

6 Presentasjon av funn

Jeg vil i dette kapitlet presentere de empiriske funnene som ble resultatet av analyse og bearbeiding av datamaterialet, for å belyse problemstillinga: *Hvilke kvaliteter ved uteskole kan bidra til danning?* I kapittel 7 vil jeg diskutere og drøfte disse funnene videre, og se dem i lys av styringsdokumenter og relevant teori.

Under arbeidet med å analysere studiens datamateriale utledet jeg hovedkategoriene sosial utvikling, ansvar og selvstendighet, autentiske erfaringer og fysisk aktivitet og lærerens fleksibilitet og handlingsrom. Hver av disse fire har sine respektive underkategorier.

Funnene som her presenteres bygger på analyser av mitt samlede datamateriale, altså intervjuer, observasjonsnotater og logg. Kategoriene er her skilt fra hverandre av analytiske årsaker, men de er uløselig knyttet til hverandre og må derfor sees i sammenheng. Før jeg presenterer kategoriene gjennom delkapitlene 6.2 -6.5, vil jeg gjerne komme med noen viktige presiseringer tilknyttet informantenes begrepsforståelse:

6.1 Informantenes forståelse av begrepet uteskole og begrepet danning

Samtlige av mine informanter forstår uteskole som noe som skal foregå *utendørs, i friluft*. De var tydelige på at de mener at for eksempel et museumsbesøk ikke kan defineres som uteskole. Informantene har altså en noe mer snever definisjon av begrepet enn hva Jordet (2010) har. Når uteskole-begrepet nevnes, analyseres og drøftes i masteroppgavens empiriske del (kapittel 6 og 7), er det derfor denne forståelsen av begrepet som legges til grunn.

I intervjuene ble informantene spurt om å beskrive sin forståelse av begrepet *danning* og danningens plass i skolen. Før jeg presenterer de empiriske funnene, vil jeg gjengi sentrale deler av sitatene deres på dette området. Sitatene er viktige fordi informantenes forståelse av begrepet har innvirkning på mange av de andre uttalelsene de kommer med, og fordi forståelsen er en del av informantenes handlingsgrunnlag. Forståelsen deres er også viktig fordi den har hatt betydning for hvilke kategorier jeg valgte å vektlegge i analysen, og hvilke jeg valgte bort. Jeg prioriterte særlig de kategoriene som gikk igjen hos informantene, og forståelsen deres fungerte dermed som ei slags «sil» og spilte en viktig rolle i denne prosessen. Derfor presenterer informantenes forståelse av danningbegrepet før funnene.

Katrine:

Jeg tenker vel med en gang at målet med skolen er ikke å pugge alle ting, men det er både å lære å lære, men og at du skal bli en god samfunnsborger, og i det så ligger det en del danning. Og da er jo uteskolen et godt verktøy, fordi at der får du viktige situasjoner og interaksjoner mellom elever som de må trenes på, mer enn hvis de sitter ved hver sin pult. Både det med samarbeid, og hvordan vi behandler hverandre, hva vi tenker om en utfordring.

Julie: «Jeg tenker jo mye på det å lære seg ting. Lære seg hvordan du er ilamme andre, hvordan du oppfører deg (liten tenkepause). Det å skaffe seg kunnskap og erfaring».

Amalie:

Vokse, kan man kalle det for det? Altså vokse som menneske, kunne bruke noe i samfunnet senere av det du har lært (liten tenkepause). Et veldig vidt begrep! Det omfavner jo egentlig alt vi er som mennesker, tenker jeg. Det sosiale, og ... det faglige.

Tone: «Det å mestre det vanlige dagliglivet. Mestre forskjellige, ja, ting man gjør på fritida. Det er jo en del ut av ... bare det å kunne, ja, oppføre seg blant andre, tenker jeg»

Heidi:

Da tenker jeg på hvordan vi mennesker er mot hverandre, hvordan vi samhandler med hverandre, hvordan vi hjelper hverandre. Folkeskikk. Men mye om det sosiale med hverandre og hvordan kan vi fungere sammen, og det med å se styrker og svakheter hos hverandre.

Samlet sett impliserer disse sitatene at det ligger noe felles i lærernes forståelse av dannelsbegrepet, særlig tilknyttet det sosiale aspektet ved det. Det kan være tilfeldig, eller det kan komme som en følge av at informantene tilhører samme profesjonsfelleskap. Samtidig viser sitatene at lærerne synes danning er et omfattende og vidt begrep.

I det følgende presenteres prosjektets empiriske funn gjennom delkapitlene 6.2-6.5.

6.2 Hovedkategori 1: sosial utvikling

I denne hovedkategorien presenteres fire underkategorier: relasjoner, å ta sosialt initiativ, å lære av hverandre og å vise empati og omsorg.

6.2.1 Relasjoner

Uteskole som arena for relasjonsbygging var noe flere av informantene fremhevet som en positiv kvalitet. Bedre tid og mulighet til å fokusere på andre ting enn det rent faglige ser ut til å være viktige faktorer. For Amalie spiller leken en viktig rolle:

Det er jo en unik mulighet til å kunne få leke litt med ungene. Uten noe sånn der kjempestort fokus på akkurat hva de skal lære hele tiden. Men det å få dem med og tøyse med dem og, det synes jeg er det aller beste egentlig når vi har sånne dager der vi er ute.

Amalie og Tone trekker også fram viktigheten av at elevene lærer å forholde seg til og knytte seg til andre voksne enn kontaktlæreren, noe elevene deres har fått øvd seg på, ettersom 1., 2. og 3.klasse ofte har uteskole sammen.

Heidi påpeker at uteskole åpner opp for flere samtaler med elevene: «For jeg får mer tid til å sitte og prate med dem, jeg får bedre tid til å bli kjent med dem og høre om deres dag». Hun trekker fram viktigheten av samtalene de har rundt bålet, og hvordan hun opplever at elevene under disse bålsamtalene ofte åpner seg på en annen måte enn inne i klasserommet. Jeg observerte flere slike samtaler, og registrerte at det var et stort spenn i hva disse samtalene handlet om: alt fra aldersgrenser på TikTok og SnapChat, til hva elevene ønsker å utdanne seg til når de blir eldre. Mitt inntrykk er at disse samtalene, både mellom elever og mellom elever og lærer, gjør at elevene får bearbeidet ting i sin hverdag på en hensiktsmessig og positiv måte.

Lærerne opplever også at uteskolen kan åpne for *andre* elev-elev-relasjoner enn inne i klasserommet. Heidi forteller:

Når du er inne i klasserommet så har ungene lagd seg sine grupperinger. Men når vi kommer ut så splitter de seg mer fra disse. Jeg føler at de er mye mer forståelsesfulle ovenfor hverandre på tvers av kjønn når vi har uteskole, enn de kanskje er her inne (...) Og det er litt artig å se, for eksempel ute i skogen i går, med «Håvard» og «Aurora». De leker ikke sammen her inne. De trekker nesten ikke til hverandre i det hele tatt. Men i går var det de to, som var sammen og lekte når det var fritid. Som herjet sammen.

Lærerne uttrykker altså at uteskolen har et stort potensial når det gjelder relasjonsarbeid, både mellom lærer-elev og elev-elev. Bedre tid og andre rammer er viktige faktorer som bidrar til realisering av potensialet.

6.2.2 Å ta sosiale initiativ

Gjennom intervjuene ble det tydelig at samtlige informanter ser på uteskolen som en egnet arena for å øve seg på å ta sosiale initiativ i møte med medelever. Julie forteller blant annet:

Det er jo mye som skjer når vi er ute og de skal sette seg for å spise eller bare finne seg en plass å sitte (...). Det å invitere andre til å sitte sammen med dem. Eller at de ser om det er noen som kanskje sitter alene også hjelpe dem også, å huske på de som kanskje ikke tør å gå og spørre selv.

Også Heidi vektlegger lignende situasjoner:

Sånn som i går når vi gikk hjem, jeg sa jo det at «dere får gå med den dere vil, men ingen skal gå alene». Og på begynnelsen der så gikk en av elevene alene. Og da så jeg at en av medelevene kikket seg rundt, gikk tilbake og tok eleven i handa og «kom, vi går sammen». Og det er akkurat det jeg ønsker at de skal se, og jo eldre de blir, jo mer ser jeg at de klarer å lage seg et overblikk selv (...) Jeg har ikke lyst til å gripe inn med en gang heller (...). Jeg ønsker at de skal ta den kunnskapen vi har snakket om, det vi har jobbet med alle årene, og agere på det selv. At de selv skal skjønne at «her må faktisk jeg gjøre noe, her må faktisk jeg hjelpe til». Og det er de blitt veldig flinke på i klassen.

Disse beskrivelsene viser at lærerne er bevisste på viktigheten av sosiale situasjoner som oppstår i uteskolen, eksemplifisert gjennom det å invitere andre med, og hvordan slike situasjoner er viktige for elevenes sosiale utvikling. De viser også at lærerne er bevisste på å ikke blande seg for mye, men heller la elevene være så selvstendige som mulig.

6.2.3 Å vise empati og omsorg

Også andre situasjoner i uteskolen kan stimulere elevenes sosiale utvikling. Flere av lærerne påpeker uteskolens potensial for utvikling av empati og omsorg for hverandre. Dette var også noe jeg observerte ved flere tilfeller, blant annet den dagen jeg var med 1.-3.klasse på ski.

Tidlig på dagen var det en elev som falt i en nedoverbakke og begynte å blø neseblod, og medelevene var raskt på plass for å ta vare på den som hadde falt, og tilkalle lærerne. Også senere på dagen var det flere som oppsøkte eleven aktivt for å spørre hvordan det gikk. I loggen fra denne dagen har jeg skrevet: «Generelt inntrykk: når elever slår seg: medelever bryr seg, roper på lærer for å tilkalle oppmerksomhet. Omsorg for andre, medfølelse, empati. Viktig for læreren at det er slik tenker jeg, at elevene tar vare på og passer på hverandre».

Dette inntrykket ble også bekrefta gjennom intervju med informantene. Julie sier blant annet at: «Det ser du jo med en gang det skjer noe, hvis det er noen som har ramlet og slått seg, eller hvis det er noen som har gjort seg noe, det at de viser omsorg og bryr seg om hverandre». Heidi forteller at: «Sånn som da vi var i akebakken og noen hadde slått seg, da kom nesten hele klassen springende og ropte: «Heidi, du er nødt!» (...) Elevene er bekymret. De viser at de bryr seg».

Å bry seg og vise omtanke for hverandre er noe elevene kan gjøre og sannsynligvis gjør inne i klasserommet også, og er derfor ikke særegent for uteskole. Likevel blir det kanskje litt annerledes utendørs, slik Heidi poengterer her: «For man kan vise omtanke på en annen måte enn inne i klasserommet». Ute er det en annen setting og andre rammer, og det er derfor også sannsynlig at andre situasjoner vil oppstå.

6.2.4 Å lære av hverandre

Samtlige informanter påpeker at en annen kvalitet ved uteskole er muligheten elevene har til å lære av hverandre. Katrine sier blant annet: «Det at elevene får de utfordringene med å samarbeide, men at det ikke er for vanskelig å få det til og få den mestringen og lære av hverandre». Heidi forteller at også hun er opptatt av dette: «Jeg ønsker ofte at gruppene skal snakke med hverandre for å hjelpe hverandre, ikke for å bli fortest ferdig eller vinne, som mange har fokus på. Nei, det er ikke en konkurranse. Vi skal lære av hverandre».

Dette bekreftet også det inntrykket jeg hadde etter å ha observert uteskoledagen som Heidi refererer til. Under hyttebyggingen observerte jeg at den ene gruppa sto fast med oppgaven og ikke visste hvordan de skulle komme videre. De henvendte seg derfor til Heidi. Hun ga ingen råd, men ba dem gå å se på og spørre en av de andre gruppene som var kommet litt lengre. Elevene gjorde dette. Det førte til at de fikk både en muntlig og en praktisk forklaring, som

hjalp dem videre i eget arbeid. Elevene fungerte her som stillas for hverandre (Imsen, 2014, s.194).

Lærerne på 1.-3.trinn trekker fram potensialet og fordelene de opplever ved å være flere trinn sammen. Julie forteller at hennes førsteklasinger ser på elevene som er eldre og lærer mye av å speile dem. Tone påpeker at også det å være de eldste på uteskolen, de som andre lærer av, har positive effekter: «Det å være de som blir spurt «kan ikke dere prøve å hjelpe?». At de klarer å hevde seg, jeg føler at de også vokser litt på det at de ser at de er størst og at de får til».

Å lære av hverandre er noe elevene gjør også inne i klasserommet, og er sånn sett ikke en kvalitet som uteskolen har «monopol» på. Samtidig kan uteskolen tilføre denne kvaliteten noe mer, fordi det kan være andre elever som mestrer uteskolens oppgaver og aktiviteter enn de som mestrer inne i klasserommet. Da kan også disse elevene få oppleve å være de som medelevene spør om hjelp fra eller ser opp til. Videre kan det også tenkes at potensialet for å lære av hverandre på uteskole er særlig større enn i klasserommet ved 1.-3.trinn på Honningmarka skole, ettersom uteskolen for disse elevene praktiseres på tvers av tre trinn.

6.2.5 Oppsummering av sosial utvikling

I hovedkategorien sosial utvikling har jeg presentert funn i fire underkategorier. Funnene forteller at samtlige informanter anser uteskolen som en viktig arena for sosial utvikling og sosial trening. Å bygge og vedlikeholde relasjoner, å vise omsorg og empati, å ta sosiale initiativ og å lære av hverandre er alle kvaliteter som er viktige for ulike medmenneskelige forhold, og kan på den måten være bidrag til elevenes sosiale dannelse (Klafki, 2001, s.27-57).

Funnene viser hvordan og hvorfor uteskolen åpner opp og gir rom for disse kvalitetene på andre måter og på flere måter enn inne i klasserommet. Blant de viktigste faktorene her, er uteskolens muligheter for andre samtaler, andre interaksjoner og andre aktiviteter. Ute er det andre rammer, det oppstår andre situasjoner og lærerne er i tillegg tettere på elevene over en hel dag.

At uteskolen kan være en viktig arena for relasjonsbygging, støttes av funn i andre masterstudier. Faktorer som lærernes tette kommunikasjon med elevene, at elevene har lettere for å åpne seg for læreren, større rom for elevene til å snakke om egne interesser trekkes fram

som viktige for uteskolens positive effekt på relasjonsbygging (Dahn & Østvold, 2017, 35-38; Larsen, 2020, s.41).

Både det å styrke etablerte relasjoner og det å etablere nye relasjoner, er viktige ferdigheter i elevenes sosiale dannelsesprosess. Videre kan gode relasjoner, som er preget av å føle seg godtatt, anerkjent og verdsatt av medelever og lærere, også være et viktig bidrag til elevenes selvtillit og selvbylde (Skrøvset et al., 2017, s.25-37). Slik kan relasjonsarbeid også påvirke den delen av danninga som omhandler evnen til selvstendighet og autonomi (Klafki, 2001, s.27-57).

6.3 Hovedkategori 2: ansvar og selvstendighet

I studiens andre hovedkategori presenteres de tre underkategoriene å ta ansvar for seg selv, å ta ansvar for andre og å aktivisere seg selv.

6.3.1 Å ta ansvar for seg selv

Å trene på å ta ansvar for seg selv og sine ting, blir av flere av lærerne løftet fram som noe de opplever at mange av elevene trenger. De påpeker at uteskolen her kan være en egnet treningsarena. Julie forteller:

Bare det å kle på seg uteklærne når man skal ut (...) Og vi har jo de som har utfordringer med å bare åpne sekken sin og finne maten sin. Men det kommer seg jo. Og ja, de må jo faktisk være litt selvstendige, de må ta ansvar for seg selv, for sine ting. Og for å få spist den maten, og grillet den pølsa eller få stekt ostesmørbrødet sitt. Så det er mange sånne helt konkrete praktiske eksempler (...) Og det er jo ikke det at de ikke skal få hjelp, men de må jo øve seg og prøve selv og.

Også Tone påpeker at det er mange praktiske ting elevene må trene på:

Ja, du ser jo: «jeg finner ikke det i sekken min». «Nei, men da må du gå og lete en gang til». Og det å klare bare sånne småting. Og det å være i trafikk, vi er jo ute i trafikkbildet. Bare det å se seg for når de går over veien. Det er ikke alle som gjør det, det er bare *syjop* – rett over.

Lærerne forteller her om helt konkrete ansvarsoppgaver, der noen er lignende og andre er annerledes enn oppgavene elevene møter inne i klasserommet. Lærerne gir uttrykk for at de gjennom uteskolen lettere kan oppdage ting som elevene finner utfordrende eller ikke behersker, som man kanskje ikke legger merke til ellers eller tar for gitt at de behersker.

Uteskolen er altså en arena der elevene kan øve seg på både kjente og ukjente ansvarsoppgaver.

6.3.2 Å ta ansvar for andre

Å ferdes i trafikken kan også være en mulighet for elevene til å øve seg på å ta ansvar for *andre*, noe jeg observerte under Heidis uteskoleøkter. På vei til Honningskogen ble en av elevene i klassen, «Ivar», bedt om å lede klassen. I loggen har jeg notert følgende:

Heidi gir Ivar ansvar for å gå først og lede klassen. Ber han stoppe opp ved kryss/veiskiller og sjekke sikten. Ivar tar oppgaven på alvor. Ingen forsøker heller å gå forbi han. Alle venter til han sier det er klart til å krysse veien. Vi går samlet over alle kryss. Ivar respekterer lærers beskjed og valg, og klassen respekterer Ivar. Trafikkregler, lede klassen. Ansvar. Selvstendighet. Respekt.

Da vi senere skulle gå tilbake til skolen, gikk de tre elevene «Bjarne», «Lukas» og «Svein» aktivt bort til Heidi for å spørre om de kunne få gå først og lede klassen. I loggen har jeg skrevet:

Tre av elevene spør om å få gå først. Lærer godtar. Klassen samles før avgang, og Heidi forteller det til klassen, at guttene skal gå først. Sier noe om at «Jeg stoler på at Bjarne, Lukas og Svein tar ansvar, og at de stopper opp når vi skal krysse veien, at de er ansvarsfulle». Guttene er tydelig fornøyde, man ser det på dem. De stopper opp før hvert kryss og tar ansvar på veien tilbake til skolen. Ansvar, selvstendighet.

Denne måten å gi elevene ansvar på, er en måte man ikke har mulighet til å praktisere i klasserommet. Mitt inntrykk var at elevene til Heidi forvaltet denne oppgaven med respekt og stolthet. Det kan også tenkes at når læreren aktivt gir ansvar til noen elever, kan det smitte over på medelever, slik at de inspireres til å be om å få et slikt ansvar selv. Samtidig som elevene får ansvar, viser også læreren at hun har tillit til dem, noe som kan ha positiv effekt på relasjonen lærer-elev.

6.3.3 Å aktivisere seg selv

I intervjuene vektlegger samtlige informanter viktigheten av at elevene trener seg på å aktivisere seg selv, da dette kan være utfordrende. Amalie sier:

Vi har jo jobba med ungene for å få dem til å leke ute. At vi ikke skal være pådriveren til lek bestandig. «Dere må finne på ting selv, dere må ikke sette dere ned og si «når skal vi hjem, når skal vi hjem, når skal vi hjem?». (...) Og vi har jo hatt noen som vi har jobbet mye med, som har skjønt det at det hjelper ikke, vi har uteskole fra morgenen og til skolen er ferdig, også er du bare nødt å gjøre det beste ut av det, og de har jo kommet seg veldig.

I denne sammenhengen påpeker Tone at det for mange kan være en utfordring å være kreativ og finne på noe å leke, blant annet fordi «vi er jo ikke vant til å kjede oss». Også Julie trekker fram verdien av å aktivisere seg selv: «Jeg synes bare det er kjempeviktig, for elevene gjør så mye annet som er så styrt ellers».

Flere informanter forteller også om verdien av å aktivisere seg selv, i form av gleden elevene finner i dette, slik Amalie her beskriver:

Også vet jeg det at hvis de leker og du skal begynne å presse gjennom læring gjennom lek, så ... Hvis vi sier «ja, neste uke skal vi gå opp til Honningskogen». Da begynner allerede ungene å tenke at «åja, da kan vi bygge hytte, å, da kan vi klatre i det treet, å, da kan vi gjøre det ...». Elevene begynner allerede da å legge planer. Det skjer veldig fort. Så hvis jeg da sier «men vi skal IKKE ... bygge hytte. Da skal vi ...», så blir det litt sånn «huh, sukk, okei ...». For med en gang man bestemmer leken, når de får ideer, så ødelegger man leken.

Å aktivisere seg selv blir dermed viktig både fordi elevene trenger å øve seg på det, og fordi lærerne opplever at elevene har stor glede av denne aktiviseringen og forventningene rundt den.

6.3.4 Oppsummering av ansvar og selvstendighet

I hovedkategorien ansvar og selvstendighet har jeg presentert underkategoriene å ta ansvar for seg selv, å ta ansvar for andre og å aktivisere seg selv. Funnene viser at lærerne ser disse tingene som utfordrende for mange småtrinns elever i 2021. I uteskolen oppstår det mange situasjoner der det er naturlig at elevene kan få øve seg på å ta ansvar og på å aktivisere seg selv, gitt at lærerne er oppmerksomme på slike øvingsmuligheter og utnytter dem, noe informantene i denne studien absolutt er. Lærerne forteller, og jeg har også observert, at innsatsen de legger ned gir resultater og at elevene gradvis blir tryggere jo mer de øver seg.

Uteskolens rom for å gi elevene ansvar for hverandre kan bidra til at elevene utvikler gjensidig aksept seg imellom, noe som er en viktig forutsetning for utvikling av individualitet og dermed sosial dannelse. Videre er både det å ta ansvar og det å aktivisere seg selv kvaliteter som kan bidra til dannelse, særlig til den dannelsingsdimensjonen som omhandler selvaktivering og selvstendighet (Klafki, 2001, s.31-44).

6.4 Hovedkategori 3: autentiske erfaringer og fysisk aktivitet

Hovedkategori 3 rommer underkategoriene praktiske og autentiske erfaringer, innstilling og holdning, og fysisk aktivitet og avbrekk

6.4.1 Praktiske og autentiske erfaringer

Gjennom intervju og observasjon ble det tydelig at informantene bruker tid på at elevene skal få bruke kroppen sin og sansene sine aktivt i skolehverdagen. Tone forteller: «Det å bruke sansene sine. Stoppe opp, «hva hører vi nå? Er det noen vårtegn? Hva ser vi, og kan vi ta på den?». Læring er jo ikke kun å sitte i klasserommet med bøker og tavle». Amalie påpeker hvorfor hun mener slike erfaringer er så viktige: «Ungene er alt for lite ute. De er alt for lite med på ting. Tenne bål, gå på tur, klatre i trær, plukke bær, gå på ski, gå på skøyter ...», og Tone tilføyer: «bruke kniv».

Bruk av praktiske redskaper er noe også Heidi trekker fram:

Å gjøre noe praktisk med ungene, og overføre de kunnskapene i fra klasserommet. Og det å lære seg å sage ned trær og bruke ei sag. Det er ikke mange unger som lærer det. Og ja, vi kan gjøre det på sløyden, men det hører ikke bare til sløyden. Du skal lære deg å bruke de redskapene du har.

Informantene er altså opptatte av at elevene gjennom uteskolen skal få være i aktivitet, *gjøre* ting og lære seg å bruke redskaper, slik at elevene får praktiske og autentiske erfaringer. De gir også uttrykk for at de mener dette er noe elevene gjør for lite av ellers, og at synet på bruken av praktiske redskaper har endret seg.

Videre påpeker informantene at uteskolen har et potensiale for slike erfaringer som klasserommet ikke har. Julie forteller:

Sånn som når vi er ute i naturen, hvordan man skal være der, at man skal plukke opp søppel etter seg, man skal rydde opp etter seg, man skal ikke ødelegge ting. Vi kan sitte inne og si at «nei, vi skal ikke gå og ødelegge trærne», men det er jo mye lettere å ta det når vi er der ute, at «vi skal ikke sage ned de store friske greinene», eller «vi tar det småkattet her, vi går ikke og sager ned stortreet bare fordi vi har lyst».

Amalie trekker fram lignende opplevelser:

Du kan godt lese om en bondegård, men hvis du får lov å besøke en så er det noe helt annet. Får lov å kose med lammene, se hvordan de lever, kjenne lukta, ta på ulla (...) Da vi var på besøk fikk elevene mate hønene og. Du skjønner hvordan de spiser, hvordan de lever, hvordan det her fungerer. For mange så var det en stor aha-opplevelse (...) Så, det er nok, det er mye de skal lære som vi ikke tenker på at de ikke kan. Vi tror kanskje de kan ting, også kan de det ikke allikevel. Så, ja. Det er vel der ansvaret vårt ligger i forhold til det å snappe det opp, gjøre det konkret.

Det informantene vektlegger her, handler om at uteskolen tilbyr en slags «nærhet» til en rekke situasjoner som klasserommet ikke har, som kan bidra til å gjøre det faglige innholdet mer konkret og mer forståelig for elevene. Mer utstrakt bruk av kroppen og sansene trekkes fram som viktige forutsetninger for en slik nærhet. Det påpekes også at uteskolen kan gjøre lærerne oppmerksomme på sammenhenger elevene ikke er klar over, som de kanskje tidligere har tatt for gitt at elevene er klar over.

6.4.2 Innstilling og holdning

Da inspektør Katrine ble spurt om hva hun legger i begrepet danning, la hun blant annet vekt på «hva vi tenker om en utfordring». Under analysen av empirien ble det tydelig at samtlige informanter bruker uteskolen som en arena til å jobbe aktivt med nettopp dette, elevenes holdninger og innstillinger i møte med konkrete utfordringer, særlig av praktisk og fysisk art.

Amalie og Tone forteller her om utfordringer under en snørisk uteskoledag:

T: det var så mye snø, og elevene gikk og de slet og jeg tenkte «Herregud, skal vi klare å få de fram ...?». Også når vi er kommet fram og står på sletta og bare «okei, vi skal helt opp dit, der skal vi lage bål, og der har vi sitteplassen». «Åh!», alle ungene lå i snøen og bare «hvordan, å herregud ...». Og da var det noen som bare tok på seg og førte an oppover, og vasset i snøen.

A: lagde spor

T: men etterpå, det var så fantastisk, det hadde vært så artig, sa elevene!

A: og de manglet termosene og vottene som hadde forsvunnet i det der snøhavet, men alle var like fornøyde: «jeg er fri for termos, ingen problem, den kommer til våren, når snøen smelter!» (latter).

T: «kan vi gå dit en gang til?», spurte elevene

A: «Vi MÅ gå dit til våren» fikk jeg beskjed om, for «jeg fant ikke vottene mine», «og jeg fant ikke termosen min», «nei, men da må vi dit til våren da, det er greit. Før sauene kommer ut, skynde oss!» (latter). Det er noe med de der positive tankene. Vi ser jo ofte at elevene er negative, veldig mange er negative, veldig sånn svarttenkt. Da kan ikke vi gå rett i den fella hvert fall, vi må være positive. Så. Jeg synes elevene blir flinkere og flinkere til å tenke rosenrødt kontra bekk-svart, altså.

T: og heller muntre opp hverandre.

Fortellinga viser hvordan elever og lærere sammen overkom ei konkret utfordring. Det som kunne blitt et slit og et ork ble i stedet en positiv opplevelse for mange, som var så sterk at den overskygget det negative ved å vasse i snø, miste vottene og miste termosene. Fortellinga sier i tillegg noe om verdien av å være positivt innstilt og verdien av å ha et humoristisk syn på utfordringer. Den viser også at lærerne opplever at de ser positive resultater av det holdningsskapende arbeidet de gjør.

Det Tone påpeker om å muntre opp hverandre, var også noe jeg observerte under uteskolen til 1.-3.trinn, den dagen de gikk på ski. I observasjonsnotatene er to konkrete situasjoner beskrevet: 1) «Medelev til elev: «Dette går bra, hold balansen!». Bruker egne erfaringer om balanse til å beskrive/hjelp. Oppmuntring, ville at andre skal lykkes» og 2) «Hopping på ski: elevene roper og heier på hverandre en periode, på alle som skal kjøre på hoppet, uansett ferdighetsnivå. Eks. «Heia «Gøran», heia «Gøran!» i kor. Bygge hverandre opp, se hverandre, oppmuntring». Disse sitatene illustrerer det Tone forteller, og viser hvordan elevene prøver å påvirke andres innstilling og holdning i positiv retning, ved bruk av verbale oppmuntringer (Bandura, 1997).

Informantene formidler altså at de opplever det som nødvendig å ha jobbe med elevenes holdninger og innstillinger, både for at uteskolen skal fungere og for at elevene skal oppleve trivsel.

6.4.3 Fysisk aktivitet og avbrekk

At elevene skal oppleve trivsel, er både et mål med uteskolen og en forutsetning for å drive med det. Uteskolens rom for fysisk aktivitet blir av alle informantene påpekt som viktig. De mener at uteskolen er sentral for å forebygge stillesitting, og forteller også at de får mange tilbakemeldinger fra foreldre som sier at de setter pris på den fysiske aktiviteten som barna deres får. Katrine forteller også følgende: «Mitt inntrykk er at mange foreldre tenker at sum a summarum så får min unge mer læring, men og mer positive opplevelser, med skolen, gjennom å ha uteskole».

«Positive opplevelser» er stikkord for noe annet som ble tydelig under analyse av empirien: at behovet for fysisk aktivitet går hånd i hånd med behov for et slags «avbrekk» fra den vanlige skolehverdagen, avbrekk i form av positive uteskole-opplevelser. Julie forteller her om bakgrunnen for å praktisere uteskole: «Både det å kunne være ute, være i fysisk aktivitet, få tid til mer lek og det å gjøre noe annet. Egentlig bryte opp uka litt og, for mange, at den ikke blir så fryktelig lang og fryktelig tung. Og de trenger å være ute».

Når Heidi blir spurt om hvorfor hun praktiserer uteskole, påpeker også hun behovet for fysisk aktivitet og avbrekk:

Fordi jeg trenger det (litt mild latter). Og ungene trenger det. Spesielt nå når det har vært korona. Med alle restriksjonene, alle reglene, alt vi hele tida skal passe på. Alt det maset rundt oss. Og all teknologien rundt oss (...) Og for at elevene ikke skal bli destruktive, at de på en måte ikke skal finne på masse faenskap, så er vi nødt til å komme oss ut, vi er nødt til å aktivisere oss, lage oss en lekeplass. Det er jo det vi har gjort borti Honningskogen. Og elevene elsker å være der.

Da jeg observerte uteskoledagene ved Honningmarka skole, spurte jeg ved et par anledninger også noen elever om hva de synes om å ha uteskole, og dersom de liker det, hva de liker ved det. Her er noen av svarene jeg fikk: «Det er gøy!», «Vi får gjøre andre ting enn inne», «Vi får være ute», «Friluftsliv», «Å grille pølser» og «Jeg synes vi skulle hatt uteskole to dager i uka». Samlet sett viser disse sitatene at også elevene ser ut til å sette pris på den fysiske aktiviteten og det avbrekket de får på uteskoledagene. Min samlede oppfatning er at disse to tingene også er helt avgjørende for elevenes generelle trivsel på uteskolen.

6.4.4 Oppsummering av autentiske erfaringer og fysisk aktivitet

I hovedkategorien autentiske erfaringer og fysisk aktivitet har jeg presentert funn i tre underkategorier. Funnene viser hvilket potensial lærerne ser i bruk av kroppen og sansene i læringsarbeidet, og hvordan uteskolen tilbyr en annen «nærhet» og en annen autenticitet i undervisninga enn man får inne i klasserommet. Videre viser underkategorien innstilling og holdning hvordan denne nærheten kan brukes til å jobbe målretta med elevenes syn på utfordringer. Samlet sett retter disse kvalitetene ved uteskole seg mot det Klafki omtaler som «hode, hjerte og hånd», kanskje særlig mot «hånd», og de kan derfor bidra til allsidig danning for elevene (Klafki, 2001, s.44- 51)

Et annet funn er lærernes fremheving av elevenes behov for fysisk aktivitet og avbrekk. Det ser ut til å være en nær sammenheng mellom å innfri dette behovet og at elevene opplever trivsel. Ettersom trivsel er viktig for læring og derfor ikke må undervurderes, kan det være et argument for å innvilge avbrekk. Avbrekk i seg selv er kanskje ikke en kvalitet som kan bidra til danning direkte. Det kan imidlertid tenkes å bidra til å gjøre elevene mer mottakelig for faglig læring, som inngår i danningens kunnskapsdimensjon, og kan dermed være en kvalitet ved uteskole som indirekte kan bidra til danning (Klafki, 2001, s.27-57).

6.5 Hovedkategori 4: lærerens fleksibilitet og handlingsrom

Studiens fjerde og siste hovedkategori rommer følgende underkategorier: konfliktløsning, se an behov og vurdere underveis, verdien av «neste gang» og begrensning av fleksibilitet og handlingsrom.

6.5.1 Konfliktløsning

Gjennom intervjuene påpekte flere av lærerne uteskolens potensial for å jobbe aktivt med konfliktløsning blant elevene. Amalie sier:

Noen av elevene har ikke sjans å følge de sosiale reglene sånn (knipser). De trenger masse hjelp. Så, i uteskolen er du mye friere til å gå inn og ta de konfliktene, for det er jo da de oppstår, ikke når elevene sitter i klasserommet ved hver sin pult liksom. Da funker jo ting greit, men med det samme du slipper de ut og de skal fungere sammen med andre, så ... Jeg synes det er mye lettere å se konfliktene ute, å se problematikken

Også Heidi vektlegger potensialet på dette området, og beskriver:

For ellers så blir vi så oppslukt i «Nå skal vi rekke å gjøre det, vi skal lære det, vi skal lære det», det skal vi gjøre ute og, men du får med deg alle de sosiale tingene som skjer, og hvis du ikke ser det så gir elevene også beskjed fortere, enn inne i klasserommet eller hvis det skjer noe i friminuttet (...). Og da kan man ordne opp i det med en gang, for ting må tas med en gang, hvis ikke så ligger det og ulmer, og da klarer de ikke å konsentrere seg om det vi skal gjøre (...) Uteskolen gir et veldig bra sosialt bilde over hva som foregår i klassen.

Lærerne forteller altså at de mener det er lettere å legge merke til konflikter og ta tak i disse på en målretta måte i uteskolen enn ellers i skolehverdagen, også fordi elevene selv gir beskjed. Uteskolens fleksibilitet, i form av bedre tid, mer rom og større oversikt, virker å være viktige faktorer. Når lærerne får øye på flere av konfliktene, kan det også gi dem bedre oversikt over hva som rører seg i elevgruppa. På denne måten kan uteskolen gi lærerne anledning til å vurdere om det er behov for noen tilpasninger eller tiltak, som eksempelvis kan bidra til å påvirke relasjoner eller styrke samholdet blant elever.

6.5.2 Vurdere underveis og se an behov

Gjennom observasjon av uteskoledagene og intervju med de aktuelle uteskolelærerne, kom det fram at lærerne gjør mange vurderinger underveis, og at de ofte gjør endringer i planene sine. Om slike vurderinger forteller Heidi:

Jeg ser også etter behov, og hva klassen trenger. Noen ganger trenger vi å jobbe kun med det sosiale. Og noen ganger så har vi rene fysiske dager, fordi jeg ser at behovet er der. Og noen ganger så kan jeg ha laget et opplegg, men så ser jeg at det her kommer ikke til å funke, fordi klassen trenger ikke det nå. Nå trenger vi å jobbe med det sosiale, vi trenger å jobbe med leken og hvordan vi samhandler med hverandre.

Elevenes behov står også i sentrum for de vurderingene som lærerne på 1.-3.trinn gjør i sin uteskolepraksis. Julie, Amalie og Tone ga i intervjuene uttrykk for å være helt enige i de vurderingene som ble gjort underveis i skidagen. De kommenteres her av Tone og Amalie:

T: Sånn som i går, jeg hadde med litt forskjellig utstyr som kunne brukes. Vi vurderte om vi skulle gå inn og avbryte, men vi så jo at elevene lekte så godt og hadde det så artig, at hva var vitsen med da å gå inn og avbryte og si: «nå skal vi gjøre det og det», og dele elevene opp og styre.

A: ikke ødelegge leken med at vi tror noe annet skal være bedre læring. Når vi ser at elevene klatrer i trær og lager hytter, så skal ikke vi nødvendigvis gå inn og si «nei nå skal vi kjøre natursti!». Hvis ikke vi har et stort mål om at «akkurat dette er veldig viktig å lære akkurat i dag». Så, da roer vi litt ned.

Som lærerne uttrykker, er det noen dager behov for å prioritere lek, fysisk aktivitet og sosiale ferdigheter i stedet for faglige opplegg, fordi elevene trenger det. Katrine setter her ord på utbyttet man kan få av en slik prioritering: «Om du ikke fikk gjort så mye matte den dagen, så fikk du i alle fall gjerne trent på ansvarlighet og samarbeid og hvordan vi er med hverandre. Rett og slett. Altså at det og på en måte kan krysses av som en god skoledag».

Å gi elevene en god skoledag, ved å sette elevenes behov og trivsel først, virker til å være det hensynet som veier tyngst når lærerne gjør kontinuerlige vurderinger underveis i uteskoledagene. Eller sagt med andre ord: hva lærerne mener er til elevenes beste på det aktuelle tidspunktet.

6.5.3 Verdien av «neste gang»

Den foregående underkategorien «vurdere underveis og se an behov», er viktig også fordi det ved Honningmarka skole alltid kommer en «neste gang», i form av en uteskoledag påfølgende uke. Gjennom analyse av empirien viste det seg at «neste gang» er noe som har betydning både for lærerne og for elevene. For lærernes del innebærer det at de kan justere på egen praksis og gjøre forbedringer til neste gang, slik Tone forteller om her: «Noen ganger ser vi at «okei, neste gang når vi går dit, så må vi kanskje ha et annet opplegg»».

For elevenes del ligger det mye glede og forventning i uteskolens «neste gang», slik disse intervjusitatene illustrerer: «Noen de hadde gledet seg ei uke til de skulle på ski» (Julie), «Jeg spurte elevene om gårsdagens uteskole, og alle hadde hatt det fantastisk, og de gledet seg hvis det ble ski neste uke og de ville gjærne gå på ski» (Amalie) og «Heidi, kan ikke vi gå på ski neste gang?».

Uteskolens neste gang kan også være betydningsfull fordi den innebærer nye sjanser til å mestre. Heidi forteller i det følgende om en fysisk tung fjelltur til Honningfjellet med klassen sist vår, med rå snø, hvor en elev ga opp like før toppen, og satte seg for å vente til de andre elevene kom ned igjen:

Så eleven ga opp. Og eleven pratet om det hele den uka, at h*n ga opp, like før mål (...). Så sa jeg «Skal du gjøre det neste uke, når vi går den samme turen?». Eleven sa «NEI, jeg skal klare det». Og neste gang, eleven klarte det! Neste gang fikk eleven kjenne på det, den mestringsfølelsen med å klare det, og h*n var så stolt over seg selv (...). Eleven har pratet om det mange ganger. Og det er ikke så lenge siden sist h*n nevnte det: «Heidi, husker du når jeg ga opp og så klarte jeg det gangen etterpå?», «Ja, det husker jeg».

Samlet sett viser disse sitatene at det ligger et stort potensial i uteskolens neste gang, og både lærerne og elevene ser ut til å være bevisste på og verdsette dette potensialet.

Samtidig som det er viktig for lærernes praksis, betyr det også mye for elevenes glede, forventning og mestring i skolehverdagen. Uteskolens neste gang tilbyr også lærerne et stort handlingsrom, i form av å kunne gjøre ting annerledes neste gang, kompensere for det de ikke fikk gjort sist og gi elevene nye sjanser.

6.5.4 Begrensning av fleksibilitet og handlingsrom

Et fellestrekk i intervju med informantene, var at samtlige påpekte faktorer som kan virke begrensende på uteskolepraksisen. De har et felles inntrykk av at hyppigheten av uteskoleundervisning avtar i takt med elevenes økende alder, og at uteskole er mest utbredt på småtrinnet. Om årsaken til det, sier Amalie blant annet: «Jeg tror at på ungdomsskolen så er man veldig redd for å miste faget, og så tenker man ikke på alt det andre som ligger rundt». Også Katrine forteller om faktorer hun mener er medvirkende til den synkende trenden:

Jeg tror at jo eldre elevene blir, jo mer eksamensfokus blir det, dessverre. Og litt sånn det der «de skal ha lært dette før jeg sender de videre». Jo mer bunden blir vi kanskje. Men det er ikke nødvendigvis sånn at elevene lærer mer av å ha mer inneskole, det viser jo forskningen og (...). Jeg tror det bare er vi som er redde for å ... (liten pause) litt nervøse for å teste ut det vi ikke har prøvd før. Altså når vi ikke er hundre prosent sikker på utfallet – «jeg vet ikke om de faktisk lærer Pytagoras bedre med å gjøre det ute, men okei greit, vi prøver», den der å tørre å gjøre – den tror jeg mange sitter med.

At det stilles spørsmål ved uteskolens innvirkning på elevenes læringsutbytte, er noe også Heidi opplever. Hun forteller:

Folk sier at man ikke får gjort det man skal. Vi får ikke lært det vi skal. Vi får ikke gjort det sånn som vi skal gjøre det. Men det er bare for at vi har kjørt oss fast i den tanken om at ting skal skje i klasserommet. Og at vi må følge boka. (...). Jeg er opptatt av å vise elevene at læring skjer overalt. Vi lærer jo hele livet, uansett om vi er ute eller inne.

Sitatene viser at redsel for å «miste» faget, eksamensfokus og målstyring, usikkerhet rundt elevenes læringsutbytte og et tradisjonelt syn på hvor og hvordan læring skjer, er faktorer som kan virke begrensende på lærernes uteskolepraksis. Samtidig viser de at lærerne er oppmerksomme på faktorene, og at de forsøker å utfordre disse ved å ikke la dem begrense sin uteskolepraksis

6.5.5 Oppsummering av lærerens fleksibilitet og handlingsrom

Underkategoriene konfliktløsning, vurdere underveis og se an behov, verdien av neste gang og begrensning av fleksibilitet og handlingsrom, tegner et bilde av hvordan uteskolens tid, rom og oversikt kan tilby lærerne fleksibilitet og handlingsrom. Uteskolen kan tilby lærerne bedre muligheter enn klasserommet til å bistå elevene i konfliktfylte situasjoner som oppstår. Lærerne kan dermed lære elevene hensiktsmessige metoder for konfliktløsning, som elevene senere tar i bruk på egen hånd, noe som kan være et positivt bidrag i elevenes sosiale danning (Klafki, 2001, s.39-44).

Å vurdere underveis, se an elevenes behov og tilpasse deretter, er ifølge lærerne viktig for elevenes trivsel og opplevelse av uteskolen. Det er også mestring, og uteskolens «neste gang» har i den sammenheng stor verdi, fordi den tilbyr nye sjanser for både lærere og elever, noe som kan gi autentiske mestringsopplevelser av stor verdi (Bandura, 1997).

I møte med faktorer som virker begrensende på lærernes fleksibilitet og handlingsrom, blir utøving av profesjonelt skjønn hos lærerne en viktig motvekt (Skrøvset et al., 2017, s.13-24; Kunnskapsdepartementet, 2017, s.3). Skjønn kommer til uttrykk gjennom lærernes tilpasninger, som vurderes med bakgrunn i elevenes behov og forutsetninger. Å utøve slikt skjønn, betyr at elevene blir sett og anerkjent, noe som kan gi rom for personlig utvikling og dermed bidra til danning (Klafki, 2001).

6.6 Oppsummering av studiens empiriske funn

I denne delen har jeg presentert funn som er gjort gjennom analyse av studiens empiriske datamateriale. Funnene i de fire hovedkategoriene sosial utvikling, ansvar og selvstendighet, autentiske erfaringer og fysisk aktivitet, og lærerens fleksibilitet og handlingsrom, representerer kvaliteter ved uteskole som på hver sine måter har potensial til å bidra til dannning blant elevene (Klafki, 2001).

7 Diskusjon

I oppgavens forrige kapittel presenterte jeg studiens empiriske funn gjennom fire hovedkategorier. Funnene danner grunnlag for flere diskusjoner. I den kommende diskusjonen vil jeg se de empiriske funnene opp mot relevant litteratur og aktuelle styringsdokumenter. Gjennom denne diskusjonen ønsker jeg å belyse og framheve uteskolens og dannelsbegrepets plass, potensial og betydning i skolen, samt gi et grunnlag for videre refleksjon over uteskolens dannelspotensial. I diskusjonen vil jeg ta utgangspunkt i de tre overordna temaene uteskole, danning og målstyring.

I forkant av diskusjonen ønsker jeg å påpeke at informantene som har bidratt til denne studien hadde en «kombinert» måte å forstå uteskole på. I møte med dem fikk jeg inntrykk av at det i deres uteskolepraksis med de aller yngste elevene, er den brede forståelsen som er mest dominerende, med en betydelig andel lek og fysisk aktivitet. Jeg fikk også inntrykk av at når elevene blir eldre preges uteskolen mer av den smale forståelsen. Katrine ga gjennom intervjuet uttrykk for å være noe mer opptatt av at uteskole også skal romme et faglig innhold, altså ha en smal tilnærming (Jordet, 2010, s.32-34), enn de andre fire informantene.

7.1 Uteskolens potensial

Uteskolens potensial for andre samtaler, andre interaksjoner og andre aktiviteter enn i klasserommet er, som vist i hovedkategorien sosial utvikling, noe som kan ha positiv innvirkning på elevenes sosiale danning (Klafki, 2001). Videre er uteskolens potensial for å gi lærerne et «sosialt bilde» og mulighet til å ta tak i elevkonflikter, også noe som kan påvirke denne dannelsdimensjonen, slik dette kommer fram i underkategorien konfliktløsning. Samtidig kan man diskutere hvorvidt det er «bra» at lærerne blander seg inn i elevenes konflikter. Gjør man ikke elevene en bjørnetjeneste hvis man skal gå inn som megler i konfliktene som oppstår? Hva skjer da når læreren ikke er tilgjengelig? Til en viss grad bør elevene håndtere konflikter selv, sett i lys av individuell danning og selvstendighetstrening (Klafki, 2001, s.31-33). Men før elevene er i stand til dette, vil nok mange av dem være avhengig av å kunne bruke læreren som et stillas i prosessen, for å lære seg hensiktsmessige måter å løse og mestre konflikter på (Imsen, 2015, s.194). Ved å gi elevene slik støtte og bidra til at de får autentiske mestringsopplevelser relatert til konfliktløsning, kan elevene bli bedre rustet til å møte lignende konflikter senere (Bandura, 1997). Når elevene er i stand til å stå i slike konflikter selv, vil avhenge av blant annet elevenes alder, modenhet, erfaring og

bakgrunn. Lærerens innblanding må til enhver tid vurderes ut fra de nevnte faktorer, og vurderingen må særlig bygge på lærerens profesjonelle skjønn og relasjon og kjennskap til involverte elever (Skrøvset et al., 2017, s.13-24; Kunnskapsdepartementet, 2017, s.3)

Informantene jeg har møtt, har et bevisst forhold til fordelinga mellom fri lek og mer organiserte læringsaktiviteter. De bruker sitt profesjonelle skjønn hensiktsmessig ved å vurdere underveis og se an behov. De setter av tid til fri lek og sosial trening på uteskoledagene, særlig når de ser at elevene trenger det, da de mener dette har stor betydning for og innvirkning på elevenes trivsel, mestring og sosiale danning. Å gjøre slike prioriteringer «krever sin lærer», ettersom utbyttet av fri lek og sosial trening ofte ikke kan måles, i alle fall ikke i kartleggingsprøver eller nasjonale prøver. Så lenge fordelinga som praktiseres er gjennomtenkt og så lenge det er gode grunner til at leken prioriteres foran faglige aktiviteter, bør læreren gjennom sitt profesjonelle skjønn kunne gjøre sine egne vurderinger, gitt at vurderingene baserer seg på hensynet til elevenes beste (Skrøvset et al., 2017, s.13-24; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Underkategorien begrensning av fleksibilitet og handlingsrom, omfatter faktorer som lærerne opplever som begrensende for sin uteskolepraksis. Det gjelder blant annet spørsmål knytta til hvorvidt elevene egentlig får lært det de skal når uteskole er på timeplanen. Om det elevene lærer gjennom uteskole er nødvendig eller overflødig, om det er verdt å bruke tid på det og om elevene ikke like gjerne kan lære det i klasserommet, kan være ledd i slike spørsmål. Disse kan i og for seg være velbegrunnet, da det å tørre å stille kritiske spørsmål ved bakgrunnen for pedagogisk praksis aldri er bortkasta, men heller inngår som en viktig del av lærerens profesjonalitet (Skrøvset et al., 2017, s.13-24; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Opplæringslovens krav om at opplæringa skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger (1998, §1-3) vil ha betydning i denne sammenhengen. For mange elever kan en del av opplevelsene de får gjennom uteskolen ha stor verdi, for eksempel møter med dyr på en bondegård, og være en uvurderlig inngangsport til læring som de kanskje ikke ville fått tilgang til ellers. På den måten fungerer uteskolen som et supplement til den tradisjonelle klasseromsundervisninga, noe som er et av kjennetegnene på uteskolens egenart (Jordet, 2010, s.34). Dessuten har uteskolen et potensial for å gjøre lærerne oppmerksomme på essensielle ting elevene trenger å lære, slik en av informantene påpekte: «Vi tror kanskje de

kan ting, også kan de det ikke allikevel». Uteskolen kan på den måten gi nyttige bidrag til lærerens lovpålagte jobb med å tilpasse opplæringa (Opplæringsloven, 1998, §1-3).

Gjennom uteskolen kan lærerne også bli oppmerksomme på andre sider ved elevene som har viktig betydning. Som påpekt i underkategorien relasjoner, har uteskolen et stort potensial på dette området, for eksempel ved at læreren blir kjent med elevene på nye måter, noe også andre studier støtter (Dahn & Østvold, 2017, s.35-38; Larsen, 2020, s.41). Gjennom uformelle samtaler kan læreren få ny og nyttig kunnskap om elevene, eksempelvis om fritidsinteresser eller om betydningsfulle opplevelser utenfor skolehverdagen. Slik kunnskap kan bidra til at læreren kan endre på organisering av og innhold i undervisninga, og at elevene på sikt får en mer tilpassa opplæring og flere autentiske mestringsopplevelser i skolehverdagen. Elever som mestrer og opplever mening med skolen, vil høyst sannsynlig være mer mottakelig for det faglige innholdet i danningens kunnskapsdimensjon (Bandura, 1997; Klafki, 2001, s.33-39; Opplæringsloven, 1998, §1-3).

Danningens kunnskapsdimensjon er nært knytta til Jordets uteskole-kjennetegn om at «Skolens omgivelser brukes som kunnskapskilde» (Jordet, 2010, s.34-40). Informantene i denne studien har i stor grad en bred forståelse av uteskolebegrepet, fordi de i så stor grad vektlegger lek, fysisk aktivitet og sosial trening, for å fremme danning blant elevene (Jordet, 2010, s.32-34). Den vektlegginga *kan* gjøre det vanskelig å skulle bruke skolens omgivelser som kunnskapskilde, fordi fokuset på faglig innhold nedtones. Ser man imidlertid litt stort på dette, kan «kunnskapskilde» omfatte mange ting i uteskolen, og i mine øyne er sjansen stor for at elevene lærer noe som faller inn under det, også gjennom uteskoledager med en bred tilnærming. Det må påpekes at en forutsetning for det er at læreren er bevisst på potensialet som ligger i skolens omgivelser, og utnytter dette i sin uteskolepraksis.

En uteskolepraksis med en smal tilnærming, som i større grad legger opp til organiserte læringsaktiviteter, har ofte et mer konkret og faglig innhold (Jordet, 2010, s.32-34). Innholdet kan gi læreren fastere rammer og mer forutsigbarhet enn uteskoledager preget av sosial trening, fysisk aktivitet og avbrekk. Elevene aktiviseres på en mer spesifikk måte, i form av mer målretta aktiviteter og oppgaver, som gjerne har mer definerte læringsmål og hensikter. Da kan læreren lettere bekrefte for sine kollegaer og elevenes foreldre hvilket innhold og hvilke kompetansemål det har blitt jobba med i uteskolen, noe som kan gi læreren trygghet i sin rolle som kunnskapsformidler. Læreren kan også måle og vurdere det læringsmålene sier

at elevene skal ha lært. I denne sammenhengen er det likevel grunn til å stille spørsmål ved om en slik tilnærming alltid har den tiltenkte effekten. I en del tilfeller forsøker man å få alle elevene til å oppnå det samme læringsutbyttet gjennom den samme aktiviteten eller oppgaven. Men gjør de *egentlig* det?

Dette reiser spørsmål om behovet for og verdien av målbart læringsutbytte. Lundevall (2021) påpeker at: «Kvalitet i skolen måles i prosent, og det kan oppleves som risikabelt for en skole å «gi elevene rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang» i stedet for å øve til prøver» (Lundevall, 2021). Å skulle forsvare bruken av uteskole med en bred tilnærming kan være utfordrende, særlig om kvalitet i skolen skal «måles i prosent». Uteskolens læringsutbytte er i mange tilfeller hverken synlig eller målbart, og i alle fall ikke i prosent, kombinert med at elevene ikke nødvendigvis lærer det samme. Kanskje lærer en elev om viktigheten av fotosyntesen, mens to andre klarer å samarbeide for første gang. Funnene jeg har gjort, viser at en uteskolepraksis med bred tilnærming, med rom for holdningsskapende arbeid, sosial trening og avbrekk fra det rent faglige, har et stort dannelsespotensial og derfor kan være minst like verdifull som en uteskolepraksis med smal tilnærming (Jordet, 2010, s.32-34).

7.2 Uteskole og danning i møte med målstyring

En uteskolepraksis med bred tilnærming, er noe både jeg og mine informanter mener vi bør slå ring rundt (Jordet, 2010, s.32-34). Avbrekk, fysisk aktivitet og positive opplevelser er noe elevene trenger for å trives, og er også et ledd i elevenes livslange dannelsesprosess.

Utfordringa ved dette er imidlertid at utbyttet og verdien av disse kvalitetene ofte ikke er målbart i skolen. Å innvilge elevene avbrekk i 2021 krever sin lærer, fordi slike avbrekk står i sterk kontrast til vektlegging av vurdering og målbart læringsutbytte.

Uteskolens dannelsespotensial utfordres av skolens målstyring og resultatorientering, blant annet fordi «Det vi måler, er det som får oppmerksomhet» (Lundevall, 2021). I dagens skole måles det blant annet gjennom kartleggingsprøver, heldagsprøver, nasjonale prøver, PISA og TIMSS. Det er ingen tvil om at det er nyttig og nødvendig å ha muligheten til å kartlegge og kontrollere elevens læringsutbytte i skolen. For å gjøre det, er vi også avhengig av å ha noe å måle, og da er det nødvendig å fokusere og trene på de ferdighetene som skal måles.

Målstyringens potensial til å gi økt kvalitet i opplæringa er et viktig og solid argument til

hvorfor det bør måles. I tillegg er det mange formål vi trenger og bruker karakterer, attester, vitnemål og fagprøver til, slik samfunnet vårt er bygd opp i dag. Samtidig er det andre formål der den potensielle effekten av målstyringa er omdiskutert, for eksempel debatten om offentliggjøring av PISA-resultatene og begreper som «øve-prøve» (Lundevall, 2021). Et av spørsmålene blir da: hvordan kan vi beholde målstyringa, men samtidig videreutvikle den til en form der den i større grad kan oppleves som meningsfull og hensiktsmessig? Og ikke minst: der den i større grad kan spille på lag med skolens dannelsingsoppdrag og uteskolens dannelsingspotensial? Det er et spørsmål det er vanskelig å besvare, og en diskusjon jeg ser fram til å delta i.

7.3 Uteskolens plass, potensial og betydning

Et interessant spørsmål er: trenger vi egentlig uteskolen, sett i lys av danning? Læreplanens overordna del stadfester blant annet at dannelsingsprosessen har «(...) enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» og at danning skjer «(...) gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9 og s.6). Ifølge skolens styringsdokumenter er det likevel ikke vedtatt/satt noe eksplisitt krav om, ei heller påpekt som forslag, at uteskole skal brukes som verktøy for å oppnå dette. Hva som regnes som *opplevelser* og *praktiske utfordringer*, vil variere lærer til lærer. Hvorvidt uteskole faktisk benyttes for å supplere og utfylle den tradisjonelle klasseromsundervisninga, vil derfor i stor grad avhenge av læreren, som med hjemmel i sitt profesjonelle skjønn har stor valgfrihet (Jordet, 2010, s.34; Skrøvset et al., 2017, s.13-24).

Jordet argumenterer for at uteskolen er helt nødvendig for å ivareta dannelsingsbegrepets mange dimensjoner (Jordet, 2010, 135-169). Dette er jeg enig i, og jeg vil gjerne trekke fram Lundevalls (2021) forslag: «Siden tall og prosenter er så forlokkende for våre myndigheter, hva med å tallfeste hvor stor prosent av undervisningen som skal foregå utendørs?».

Uteskole, særlig i kraft av sine mange kvaliteter som kan bidra til danning, fortjener å få en mer eksplisitt og synlig plass, også i skolens styringsdokumenter.

7.4 Dannelsingsbegrepets plass, innhold, potensial og betydning

Som beskrevet innledningsvis i kapittel 6 om studiens funn, opplever informantene i denne studien begrepet danning som et vidt og omfattende begrep. Med bakgrunn i egne

praksiserfaringer og den kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom arbeidet med denne studien, mener jeg at informantenes forståelse samsvarer med og har overførbarhet til danningsbegrepet ståsted i norsk skole (Sørensen, 2020).

Jeg er enig med Sørensen når hun påpeker viktigheten av at lærerprofesjonen har tydelige og forståelige begreper å forholde seg til, og at det derfor «(...) er underlig at danningsbegrepet ikke gis et mer nyansert innhold» (2020). Til tross for at begrepet får plass og tillegges både potensial og betydning i Opplæringsloven (1998, §1-1) og Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012), og til tross for at læreplanens overordna del stadfester målet med skolens danningsoppdrag og hvordan og når danning kan skje, tror jeg lærerprofesjonen kan trenge ytterligere konkretisering og eksemplifisering av innholdet. I dette ligger det både en utfordring og et stort potensial.

Slik danningsbegrepet framstår i skolen i dag, kan det tenkes at det muligens er litt for stort og litt for vagt, og kanskje har et noe gammeldags preg over seg, til at lærere bruker det i dagligtalen sin? Jeg tror at lærere egentlig snakker veldig mye både *om* danning og om dannings *innhold*, bare at man ikke omtaler det man snakker om som danning. At man heller bruker ord og uttrykk som å «vokse som menneske», «oppføre seg blant andre», «skaffe seg kunnskap og erfaring», «hvordan vi samhandler med hverandre» og «hva vi tenker om en utfordring», slik som informantene i denne studien gjør når de skal sette sine egne ord på danningsbegrepet.

Ved oppstart av denne masterstudien tenkte jeg at det var behov for større *enighet* om hvordan danning skal og bør defineres og avgrenses. Denne studien har gitt meg en utvidet kunnskap om begrepet, og jeg mener nå at behovet heller ligger i å konkretisere og eksemplifisere begrepet ytterligere, slik at det kan bli tydeligere, mer forståelig og mer anvendelig. Som ledd i den prosessen må vi i større grad også *bruke* danningsbegrepet mer, for å ufarliggjøre det og gjøre det til en mer naturlig del av dagligtalen. I den forbindelse blir det spennende å følge med på om Kunnskapsløftets innføring av de tre tverrfaglige temaene vil ha noen påvirkning på dette i årene som kommer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vil disse temaene bidra til å skape forvirring tilknyttet danningsbegrepet innhold, eller vil temaene bidra til å konkretisere danningsbegrepet og gjøre det mer forståelig?

Jeg tror, at om danningsbegrepet i større grad konkretiseres og eksemplifiseres, og dermed gis et tydeligere innhold, kan det styrke begrepets plass, potensial og betydning i skolen. Det kan være et viktig steg på veien mot å framheve uteskolens betydelige danningspotensial, særlig i en uteskolepraksis med en bred tilnærming.

8 Avslutning

8.1 Svar på problemstilling

Gjennom observasjon av uteskoledager og intervju med fem lærere, fikk jeg tilgang på rik empiri som har bidratt til å belyse problemstillinga *hvilke kvaliteter ved uteskole kan bidra til danning?*

Oppgaven presenterer empiriske funn tilknyttet fire hovedkategorier. Kategoriene sosial utvikling, ansvar og selvstendighet, autentiske erfaringer og fysisk aktivitet, og lærerens fleksibilitet og handlingsrom, representerer kvaliteter som kan bidra til danning hos elevene. Sistnevnte kategori er nært knyttet til utøving av profesjonelt skjønn, og utgjør en viktig faktor for å realisere de andre kvalitetene. Målstyring kan bidra til å begrense utøving av dette skjønn, og dermed også begrense uteskolens dannelsingspotensial. Hvordan lærere forholder seg til målstyring, er ifølge denne studien en av faktorene som har innvirkning på i hvilken grad uteskolens dannelsingspotensial blir realisert.

8.2 Honningmarka skole – en inspirasjonskilde

Gjennom denne masterprosessen har jeg vært heldig å få møte informanter som velvillig har delt av sitt engasjement for og sine erfaringer med uteskole. Informanter som legger ned solid og helhjerta innsats i sin uteskolepraksis, som ser at innsatsen nytter og som opplever at den *gir* mye, både til lærere og elever. De har vist hvordan uteskoledager preget av positive opplevelser, mestring, fysisk aktivitet og rom for avbrekk er essensielle for elevenes trivsel i skolehverdagen, og at de dermed kan bidra til at elevene er mottakelige for læring ellers. Informantene fra Honningmarka skole er etter min mening en inspirasjonskilde på uteskolefronten, som det er verdt å lytte til.

8.3 Veien videre

Danningsbegrepet er stort og omfattende, og jeg ser derfor fram til å gå enda dypere inn i det og ta med diskusjonene om danning inn i mitt liv som lærer. Det blir spennende å se om, og eventuelt hvilken, innvirkning den nye læreplanen vil ha på dannelsingsbegrepets plass og betydning i skolen.

I årene som kommer blir det også interessant å følge med på hvordan synet på og bruken av uteskole utvikler seg, særlig i ei tid der digital kompetanse også er viktig, og har blitt enda

viktigere under den pågående pandemien. Koding og programmering er på full fart inn i skolen, og «digital dannings» er også en del av skolens dannelsingsoppdrag. Da er det kanskje ekstra viktig at vi samtidig husker på oppfordringa fra en av informantene i denne studien, nemlig at: «Med alt maset og all teknologien rundt oss, så er vi nødt til å komme oss ut, vi er nødt til å aktivisere oss».

Mitt håp er at oppgavens presentasjon av kvaliteter ved uteskole som kan bidra til dannings, kan gjøre andre nysgjerrige på uteskolens dannelsingspotensial, og fungere som en inspirasjon til å oppdage enda flere kvaliteter som har dette potensialet.

Avslutningsvis vil jeg gjerne komme med følgende oppfordring: det er bare å komme seg ut – uteskolen har et betydelig dannelsingspotensial!

9 Referanseliste

- Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(6), 417-433.
- Andersen, H. P. & Fiskum, T. A. (2014). Hva er uteskole? – Noen begrepsavklaringer. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk. Ta fagene med ut* (s.15-29). Cappelen Damm Akademisk.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Freeman and Company.
- Baskår, E., Norendal A. & Johannesen, E. H. (2019). Nye læreplaner: Mål i framtidens skole. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/nye-laereplaner-mal-i-framtidens-skole/206939>
- Bjørndal, C. R. P. (2013). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dahn, G. L. & Østvold, Å. (2019). *Et klasserom utenfor klasserommet. Mestring gjennom uteskole- og nærmiljøpedagogikk*. [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. Munin. <https://munin.uit.no/handle/10037/19244>
- Dale, E. L. (2001). Introduksjon til grunnlagsproblemer i didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s.9-21). Gyldendal Akademisk.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Henta fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

- Hogstad, K. H. (2021, 20.januar). Dannelse. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/dannelse>
- Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I M. Uljens (Red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik* (s.198-214). Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2015). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (5.utg). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. & Ramberg, M. R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? Endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001-2012. *Sosiologi i dag*, 44(4), 10-35.
- Jelstad, J. (2019). Nye læreplaner: Mer lek, mer praktisk og færre kompetansemål. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-grunnskole-laereplaner/nye-laereplaner-mer-lek-mer-praktisk-og-faerre-kompetansemal/128043>
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Damm Akademisk
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen - En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* (B. Christensen, Overs.). Forlaget Klim.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Lasta ned fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). (T. M. Anderssen og J. Rygge, Overs.). Gyldendal Akademisk.

- Larsen, A. S. (2020). «Du trenger ikke være Lars Monsen». *En studie om uteskolens utfordringer og muligheter*. [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. Munin. <https://munin.uit.no/handle/10037/18848>
- Lundevall, I. (2021). Ut med skolen! *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/kreativitet-nysgjerrighet-skolehage/ut-med-skolen/274988>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prøitz, T. S. (2015). Learning Outcomes as a Key Concept in Policy Documents throughout Policy Changes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 275-296.
- Rickinson, M., Dillon, J. ... & Benefield, P. (2004). *A review of research on Outdoor Learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Sørensen, Y. (2020). Danning – et begrep med mye makt, men med et uklart innhold? *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/danning-yvonne-sorensen/danning--et-begrep-med-mye-makt-men-med-et-uklart-innhold/148818>
- Sørreime, Ø. (2020). Mål- og resultatstyringssystemet i skolen. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/malstyring-skolestyring-oyvind-sorreime/mal--og-resultatstyringssystemet-i-skolen/145211>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020). Hva er fagfornyelsen? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsforbundet. (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform. <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring om masterprosjektet *Uteskole på barnetrinnet*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å framskaffe kunnskap, erfaringer og refleksjoner tilknyttet bruken av uteskole på barnetrinnet. Dette gjøres gjennom bruk av observasjon, intervju og loggskrivning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Synne Hegg Bergan. Jeg er student ved lærerutdanninga for 1.-7trinn ved UiT-Norges Arktiske Universitet, og er nå inne i det 5. og siste studieåret. I den forbindelse skal jeg denne vinteren og våren skrive min masteroppgave.

Jeg har valgt temaet uteskole, da det er et tema jeg synes er veldig interessant og spennende, og et tema som jeg ønsker å lære mer om! Gjennom masteroppgaven er jeg nysgjerrig på bruken av uteskole generelt. I tillegg ønsker jeg å ha et særlig fokus på sammenhengen mellom uteskolen og læreplanen, og mellom uteskole og danning. I dette arbeidet ønsker jeg å samle inn datamateriale ved å benytte meg av kvalitative intervju og observasjon.

Jeg vil også bruke loggskrivning som metode gjennom prosjektperioden.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges Arktiske Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget av deltakere baserer seg på lærere, rektor(er) og/eller inspektør(er) som har erfaringer med og/eller som har kjennskap til aktiv og hyppig bruk av uteskole i barneskolen. Du er en av tre-seks informanter som deltar dersom du samtykker til deltakelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å innhente datamateriale til masteroppgaven ønsker jeg å benytte meg av observasjon og kvalitative intervju.

- **Deltar du som lærer**, innebærer deltakelse i forskningsprosjektet to ting:
 - 1) At jeg gjennomfører en ikke-deltakende observasjon av en uteskoleøkt eller en uteskoledag som du leder enten alene eller i samarbeid med andre lærere. Under observasjonene noterer jeg for hånd i observasjonsskjema. I disse skjemaene kommer jeg ikke til å notere hverken elev- eller lærernavn. Jeg er primært opptatt av å se på lærerarbeidet med uteskole, samt hvordan samspillet og

kommunikasjonen mellom lærere og elever er. Jeg kommer ikke til å ha fokus på enkeltelever, men på elevene som gruppe.

- 2) At du, i etterkant av observasjonen, deltar på et intervju/en samtale der temaet er uteskole. Varigheten vil være 30-60 minutter. Utgangspunktet for intervjuet vil være observasjonene fra uteskoleøkta/uteskoledagen, og jeg vil starte med å spørre om aktuelle observasjoner derfra. Deretter vil jeg gå over til å stille mer generelle spørsmål om uteskole. Spørsmålene vil dreie seg om uteskole generelt, samt om uteskole sett i sammenheng med læreplanen og sett i sammenheng med danning. Hvorvidt du stiller til intervju alene eller sammen med 1-2 kollegaer blir vi enige om i fellesskap når det nærmer seg, ut fra hva som er gjennomførbart, praktisk og hensiktsmessig på det aktuelle tidspunktet.

Under intervjuet kommer jeg til å skrive notater for hånd. I tillegg vil jeg be om samtykke til å gjøre lydopptak. Lydopptakene vil bli oppbevart forskriftsmessig. Etter intervjuet vil lydopptaket transkriberes, og slettes når prosjektet er ferdigstilt. Denne transkripsjonen har du som informant mulighet til å få tilsendt dersom du ønsker det, slik at vi kan sikre at tolkningene som er gjort er korrekte og slik at du har mulighet til å komme med korreksjoner dersom det er behov for det. som informant vil du indirekte kunne gjenkjennes gjennom opplysninger om f.eks. kjønn, hvilket trinn du underviser på og antall års erfaringer i skolen.

- **Deltar du som rektor eller inspektør**, innebærer deltakelse i forskningsprosjektet å delta på et intervju/en samtale med spørsmål relatert til uteskole. Spørsmålene vil dreie seg om uteskole generelt, samt om uteskole sett i sammenheng med læreplanen og sett i sammenheng med danning. Hvorvidt du stiller til intervju alene eller sammen med din kollega (rektor eller inspektør), blir vi enige om i fellesskap når det nærmer seg, ut fra hva som er gjennomførbart, praktisk og hensiktsmessig på det aktuelle tidspunktet. Under intervjuet kommer jeg til å skrive notater for hånd. I tillegg vil jeg be om samtykke til å gjøre lydopptak. Lydopptakene vil bli oppbevart forskriftsmessig. Etter intervjuet vil lydopptaket transkriberes, og slettes når prosjektet er ferdigstilt. Denne transkripsjonen har du som informant mulighet til å få tilsendt dersom du ønsker det, slik at vi kan sikre at tolkningene som er gjort er korrekte og slik at du har mulighet til å komme med korreksjoner dersom det er behov for det. som informant vil du indirekte kunne gjenkjennes gjennom opplysninger om f.eks. kjønn og antall års erfaringer i skolen.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

vil være tilgjengelig for ansvarlig masterstudent og vil være delt med studentens veileder. Datamaterialet vil anonymiseres og lagres digitalt og utilgjengelig for andre enn masterstudent og veileder. Navn og kontaktopplysninger om deg vil erstattes med en kode. Denne koden vil bli oppbevart atskilt fra det øvrige datamaterialet, for å ivareta anonymitet i masteroppgaven.

Opplysninger som samles inn via intervju, som beskriver detaljerte hendelser i skolens praksis, vil kunne gjenkjennes av den gjeldende informant og eventuelt kollegaer i publikasjonen, men navn og personlige detaljer vil være fiktive.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2021. ved prosjektslutt vil publikasjonen være tilgjengelig via munin.uit.no. Personopplysninger og data fra intervju og elektroniske skriv vil bli slettet.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. NSD – Norsk Senter for Forskningsdata AS, har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Rachel Jakhelln, veileder for prosjektet, epost: rachel.jakhelln@uit.no
- Synne Hegg Bergan, masterstudent, sbe074@post.uit.no
- NSD – Norsk Senter for Forskningsdata AS, på epost: personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Masterstudent, Synne Hegg Bergan

Prosjektansvarlig og veileder, Rachel Jakhelln

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet Uteskole på barnetrinnet og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At jeg har mottatt og lest informasjonen om dette forskningsprosjektet
- Å delta i observasjon av en uteskoleøkt eller uteskoledag (utendørs)
- Å delta i intervju med oppfølgingsspørsmål
- At det gjøres lydopptak av intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, juni 2021.

.....

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide for prosjektet *Uteskole på barnetrinnet* Lærere/rektor/inspektør

Denne intervjuguiden er ment som et utgangspunkt for intervju/samtale både med lærere og ansatte fra skolens ledelse, herunder rektor og/eller inspektør. Enkelte av spørsmålene er aktuelle kun for en av disse gruppene, og i de tilfellene det gjelder er dette markert i intervjuguiden.

Intervjuguiden er generell og nokså omfattende, og det er ikke sikkert at samtlige spørsmål vil bli benyttet under intervjuene. Her vil blant annet tidsbruk på hvert spørsmål spille inn. Det er først og fremst hovedspørsmålene jeg vil stille. Underspørsmål/oppfølgingsspørsmål vil avhenge av hva informantene svarer og hvilke tema vi kommer inn på i samtalen, og vil dermed bli til i et samspill mellom meg og informantene. Når det gjelder spørsmål 3 vil tidsbruken på dette spørsmålet avhenge av den aktuelle situasjonen og de observasjonene som er gjort.

Det er ikke avgjort hvorvidt deltakerne som skal intervjues vil bli intervjuet en og en eller sammen. Dette vil avhenge av hensyn til bla. timeplaner og til ha som passer for deltakerne. Rektor har gitt klarsignal til at h*n eller inspektør, eventuelt begge, kan delta på intervju, enten sammen eller hver for seg.

1. Hilsen, oppstart og rammene for intervjuet

- Kort beskrivelse av intervjuets tema og formålet med det
- Forklare og gjennomgå/repeter de viktigste punktene fra informasjonsskrivet
Eventuelle spørsmål rundt disse.
- Gi informasjon om lydopptak. Be om samtykke.

2. Innledende spørsmål

- Hvor lenge har du/dere jobbet som lærer(e)/rektor/inspektør?
- Hvor lenge har du/dere vært ansatt ved denne skolen?
- Hvilken utdanning har du/dere?

3. Spørsmål og samtale tilknyttet observasjoner gjort i uteskoleøkta/uteskoledagen (gjelder ikke rektor og/eller inspektør)

4. Generelt om bruken av uteskole

- Faste dager? Varighet? Hyppighet? Trinn?

5. Hvordan forstår og bruker du/dere begrepet uteskole?

- Kun utendørs, eller i andre omgivelser også? Evt. hvilke?

- 6. Hva gjorde at du/dere/skolen startet med uteskole? Noen spesiell grunn?**
- 7. Kan du/dere si litt om hvorfor du/dere bruker uteskole i skolehverdagen?**
 - Bakgrunn/hensikt/mål
 - Motivasjonen bak bruken
 - Praktiske årsaker?
 - Korona?
 - Tilpassa opplæring?
- 8. Hvilket fokus/hvilken plass har bruken av uteskole i undervisninga på denne skolen?**
 - Felles fokus
 - Tema under fellesmøter/utviklingsarbeid?
 - Erfaringsdeling? Deling av opplegg?
 - Samarbeid på tvers av trinn/team?
- 9. Fordeler og muligheter ved bruk av uteskole**
- 10. Ulemper og utfordringer ved bruk av uteskole**
- 11. Når du/dere praktiserer uteskole: hvordan er fordelinga mellom andelen fri lek/utfoldelse og mer organiserte aktiviteter/læringsaktiviteter? (til rektor/inspektør: legges det noen føringer for fordelinga mellom andelen ...?)**
 - Tanker/hensyn bak denne fordelinga?
 - Hva påvirkes den av?
 - Ved organiserte (lærings)aktiviteter: hva vektlegges? Eksempler på aktiviteter?
- 12. Hva mener du/dere kjennetegner god uteskole?**
 - Hvorfor?
- 13. Hva mener du/dere er viktige forutsetninger for å drive god uteskole?**
 - Planlegging?
 - Samarbeid?
 - Skole/hjem?
 - Aspekter ved omgivelsene?
- 14. Hvilke tilbakemeldinger/respons får du dere fra elevene? (anonymt, på generell basis)**
 - Noe som går igjen?
 - Positivt?
 - Negativt?
- 15. Hvilke tilbakemeldinger får du/dere fra foreldrene? (anonymt, på generell basis)**
 - Noe som går igjen?

- Positivt?
- Negativt?

16. Uteskole og læreplanen. I hvilken grad opplever du/dere at læreplanen legger til rette for/oppmuntrer til å bruke uteskole? På hvilken måte?

- Overordna del?
- Kompetansemål?
- De tre tverrfaglige temaene?
 1. Folkehelse og livsmestring
 2. Demokrati og medborgerskap
 3. Bærekraftig utvikling
- Er det noen merkbare forskjeller mellom Kunnskapsløftet 2020 og Kunnskapsløftet 2006 i denne sammenhengen slik du/dere vurderer det?

17. Danning: i dette masterarbeidet er jeg særlig interessert i å undersøke/se på sammenhengen mellom uteskole og danning. Hva tenker du/dere på når dere hører ordet *danning*? (også omtalt som *dannelse*)

- Koblinger/assosiasjoner?
- Eksempler? Situasjoner?
- Refleksjoner?
- Er begrepet danning noe som diskuteres i kollegiet? I så fall: når/hvordan?
- Læreplanen?

18. Sammenhenger mellom uteskole og danning: hvordan ser du/dere på sammenhengen mellom uteskole og danning?

- Tenker du/dere at uteskole kan bidra til/påvirke danning hos elevene` i så fall: hvordan?
- Har du/dere noen konkrete eksempler/situasjoner dere vil trekke fram?
- Har du/dere noen tanker om hva som kan være gunstige forutsetninger dersom uteskole skal bidra til danning?
- Uteskole med fri lek/utfoldelse: tanker om hvordan det kan bidra til/påvirke danning?
- Uteskole med organiserte (lærings)aktiviteter: tanker om hvordan det kan bidra til/påvirke danning?

19. Læreplanen og danning: i læreplanens overordna del står bla. følgende om danning: «Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang danningssprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål». Hvilke tanker/refleksjoner/tolkninger får du/dere ved å høre denne formuleringa?

- Hva innebærer den?
- Relevans for uteskole? Hvordan?

20. Uteskole og danning: den tyske pedagogen Wolfgang Klafki deler danningsbegrepet inn i ulike dimensjoner (2001). en av disse er det sosiale perspektivet, som blant annet handler om evnen til empati og nestekjærighet. Hvilke tanker har du/dere om uteskole og det sosiale/utvikling av sosial kompetanse på trinnet/skolen deres?

- Hvordan?
- Samarbeid?
- Grupper?
- Aktiviteter?

21. Uteskole og danning: Forts. Fra 20: et annet perspektiv innenfor danning er det individuelle perspektivet, som blant annet handler om frihet, selvstendighet og egenaktivitet. Den norske professoren Arne Jordet, som er veldig opptatt av og engasjert i uteskole, trekker også fram mestring som en del av dette perspektivet (2010). Kan du/dere si litt om tanker og/eller erfaringer rundt mestring og uteskole?

- På hvilke områder/i hvilke situasjoner?
- Hva vektlegges?
- Eksempler?
- Klasserommet vs. ute?

22. Uteskole og danning: vi var tidligere innom de tre tverrfaglige temaene i læreplanen. Basert på det vi har snakket om så langt, har du/dere noen taker om hvorvidt disse kan være aktuelle/relevant i forbindelse med danning?

- På hvilken måte/hvordan/hvorfor?

Spørsmål 23, 24 og 25 stilles kun til ansatte i skolens ledelse, herunder rektor og/eller inspektør:

23. Har skolen felles planer/rammer for uteskole?

- Planlegging? Felles/team/trinn?

24. Hvilke tilbakemeldinger/hvilken respons får dere fra lærerne som praktiserer uteskole? (generelt inntrykk)

25. Gjøres det noen tilpasninger/tilrettelegginger for å inspirere/oppmuntre lærerne til å bruke uteskole?

Avslutning: er det noe du/dere ønsker å legge til? Kommentarer eller spørsmål?

Informere om muligheten til å få tilsendt transkripsjonen av intervjuet.

Takke for at informantene tok seg tid til å delta på intervjuet.

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Observasjonsskjema til bruk i prosjektet *Uteskole på barnetrinnet*

Rammer for uteskoledagen/uteskoleøkta

Tidsrom	
Antall elever	
Antall voksne	
Om området som brukes (terreng, bruk, nærhet)	
Utstyr og hjelpemidler	
Annet relevant	

Observasjonsskjema

Hva sier og gjør lærerne? (beskjeder, organisering, oppgaver m.m.)	Hva sier og gjør elevene?	Refleksjoner/spørsmål/ tolkninger

9.1 VEDLEGG 4:

Godkjenning fra Norsk Senter for forskningsdata (NSD)

NSD MELDESKJEMA FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Norsk ▾ Synne Hegg Bergan ▾

NSD sin vurdering Skriv ut

Prosjekttittel
Uteskole på barnetrinnet

Referansenummer
597877

Registrert
04.02.2021 av Synne Hegg Bergan - sbe074@post.uit.no


Behandlingsansvarlig institusjon
UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)
Rachel Elise Jakhelln, rachel.jakhelln@uit.no, tlf: 93853176

Type prosjekt
Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student
Synne Hegg Bergan, sbe074@post.uit.no, tlf: 94871776

Prosjektperiode
01.01.2021 - 30.06.2021

 Chat med oss på hverdager fra 12-14

Status

25.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

25.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 25.02.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

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.



Chat med oss på

tirsdager fra 12-14

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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



Chat med oss på

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



Chat med oss på
hverdager fra 12-14

