

Olaf Bentzen

Handlingsteorier til nyutdannede naturfagslærere

En longitudinell studie av naturfaglæreres bruk av uteskole

Masteroppgave i naturfagdidaktikk

Veileder: Alex Strømme

Mai 2021

Olaf Bentzen

Handlingsteorier til nyutdannede naturfagslærere

En longitudinell studie av naturfaglæreres bruk av uteskole

Masteroppgave i naturfagdidaktikk
Veileder: Alex Strømme
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er eget ønske om å bruke uteskole i min fremtidige karriere som lærer. I tillegg til stor interesse for bruk av uteskole, var jeg så heldig å bli invitert inn i forskningsgruppen EFFTILT (Effekt av tiltak i lærerutdanningen), som fokuserer på lærerutdanningens betydning for bruk av uteskole hos nyutdannede naturfagslærere. På bakgrunn av dette besluttet jeg å skrive masteroppgave om bruk av uteskole.

Det har vært et privilegium å fordype seg i et felt jeg interesserer meg for og samtidig samarbeide med dyktige pedagoger i EFFTILT. Jeg vil takke forskningsgruppen for at jeg har fått lov til å delta. Deres diskusjoner, innspill og gode tilbakemeldinger har vært til stor hjelp og inspirasjon.

Jeg vil også gi en stor takk til min veileder Alex Strømme, som med sitt engasjement for bruk av uteskole og fagkunnskap på feltet, har stilt gode spørsmål og utfordret meg faglig gjennom hele prosessen. Tusen takk for samarbeidet og jobben du har gjort som min veileder.

Min kjæreste Ida fortjener en stor takk, for hennes evne til å motivere og støtte meg, fra første ord i utkastet, til ferdigstillelse av masteroppgaven. Tvillingsøsteren min Hanna, vil jeg og rette en stor takk til, for støtte i prosessen ved å ferdigstille denne masterstudien.

Jeg håper at denne studien kan bidra til at flere lærere bruker uteskole i undervisningen sin, og at skoleledere kan bli mer bevisst på hva lærere trenger for at de skal ta i bruk uteskole.

Trondheim 2021

Olaf Bikset Bentzen

Sammendrag

Denne longitudinale studien av naturfaglæreres bruk av uteskole, undersøker handlingsteorien til nyutdannede naturfagslærere i forbindelse med bruk av uteskole. Studien har til hensikt å utvikle kunnskap om hva som ligger til grunn for nyutdannede læreres handlinger når det gjelder uteskole, og ser på hvilke personlige mål, verdier og antakelser som kan forklare hva som ligger bak handlingene lærerne beskriver rundt bruken av uteskole i egen undervisning. Ved å utforske problemstillingen *Hvordan kan nyutdannede naturfagslæreres handlingsteorier forklare deres bruk av uteskole i egen undervisningspraksis*, bidrar studien til en dypere forståelse for hvordan kontroll over ytre betingelser påvirker undervisningsorienteringen til lærere i forbindelse med bruk av uteskole i egen undervisning.

Masteroppgaven er en videreføring av forskningsarbeidet til EFFTILT (Effekt av tiltak i lærerutdanningen). Studien tar utgangspunkt i et kvalitativt forskningsdesign, og empirien er innsamlet gjennom seks semi-strukturerte dybdeintervjuer av nyutdannede naturfagslærere, som har opparbeidet seg tre år med lærererfaring. Felles for informantene er at alle har gjennomført PPU-studiet ved NTNU, der de har tilegnet seg undervisningskompetanse i naturfag. Gjennom datainnsamlingen har jeg vært en del av EFFTILT.

Studien viser til at nyutdannede naturfagslærere som systematisk benytter seg av uteskole, har like handlingsteorier, selv om de ikke gjennomfører uteskole på samme måte. Lærere som opplever høy grad av kontroll på ytre betingelser som samarbeid, støtte, tid, timeplan og økonomi, har en mer elevsentrert tilnærming til undervisningen. Et annet funn viser at de nyutdannede naturfagslærerne som ikke føler kontroll over ytre betingelser, nedprioriterer bruken av uteskole, ettersom de ikke opplever kontroll over undervisningen. Konsekvensen av dette er en mer lærersentrert tilnærming til undervisningen.

Et produkt av studien er en modell som visualiserer en sammenheng mellom undervisningsorientering og opplevd grad av kontroll på ytre betingelser. Derfor blir utarbeidelsen av modellen, hvordan den kan anvendes for en skoleleder og hvor det er normativt for en lærer å befinne seg i modellen, diskutert i oppgaven.

Abstract

This study addresses the action theory of newly qualified science teachers regarding the use of outdoor education. The aim of this study is to develop knowledge concerning the governing variables affecting newly educated science teachers actions, regarding outdoor education. The study takes into consideration variables such as personal goals, values and assumptions. By exploring the issue: *How can newly qualified science teachers' action theories explain their use of outdoor school in their own teaching practice*, the study contributes to a deeper understanding of how control over external conditions affects teachers' orientation of education, regarding use of outdoor education.

This master thesis is a continuation of the research work of EFFTILT (Effect of measures in teacher education). Through the data collection, I have been part of EFFTILT, and the data collection for this study was a cooperation between this research project and EFFTILT. The study is based on a qualitative research design, and the empirical data has been collected through six semi-structured in-depth interviews of newly qualified science teachers, who have gained three years of teaching experience. Common for the informants is that they have all completed the PPU study at NTNU, where they gained their pedagogical degree.

The study identifies that newly qualified science teachers who systematically use outdoor education, have the same action theories, even if they do not use outdoor education similarly. Teachers who experience a high degree of control over external conditions such as cooperation, support, time, timetable and finances, have a more student-centered approach to teaching. Another finding points out that the newly qualified science teachers who do not feel in control of external conditions, downgrade the use of outdoor school, as they do not experience control over the students education. The consequence is a more teacher-centered approach to teaching.

A product of this study is a model that visualizes a connection between teaching orientation and a perceived degree of control on external conditions. Therefore, the study will discuss the model's arrangement, concerning how it can be used for school leaders, and where it will be normative for a teacher to be located within the model. The discussion portrays how further research is required.

Innholdsfortegnelse

FORORD	I
SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
FIGURER	VI
TABELLER	VI
1.0 INNLEDNING	1
1.1 PERSONLIG UTGANGSPUNKT OG MOTIVASJON FOR Å SKRIVE DENNE MASTEROPPGAVEN	1
1.2 STUDIENS BIDRAG OG UTARBEIDELSE AV PROBLEMSTILLING	2
1.3 HVA ER UTESKOLE?	3
1.4 HVORFOR ER UTESKOLE EN ØNSKET INNGANG TIL LÆRING?	3
1.5 TIDLIGERE FORSKNING PÅ NYUTDANNEDE LÆRERES BRUK AV UTESKOLE	5
1.6 OPPGAVENS OPPBYGNING	6
1.7 BEGREPSAVKLARING	7
2.0 TEORI	8
2.1 HANDLINGSTEORI	9
2.1.1 <i>Modeller for bruksteori</i>	10
2.1.2 <i>Modell 1</i>	11
2.1.3 <i>Modell 2</i>	12
2.2 LÆRING FOR LÆRERE OG ORGANISASJONER	13
2.2.1 <i>Enkel – og dobbelkretslæring</i>	14
2.2.2 <i>Lærers læring</i>	15
2.3 NYUTDANNET	16
2.4 UNDERVISNINGSORIENTERING	17
2.5 DEN PROFESJONELLE HANDLINGSKOMPETANSENS INDRE OG YTRE BETINGELSER	17
2.6 KONTROLL OVER YRKESRELEVANTE YTRE BETINGELSER	18
3.0 METODE	19
3.1 DESIGN	19
3.2 UTVALG AV INFORMANTER	21
3.3 DATAINNSAMLING	23
3.3.1 <i>Intervju som metode</i>	23
3.3.2 <i>Intervjuguide</i>	24
3.3.3 <i>Gjennomføring av intervju</i>	24
3.4 TRANSKRIBERING	25
3.5 ETISKE BETRAKTNINGER	25
3.5.1 <i>Reliabilitet</i>	26
3.5.2 <i>Validitet</i>	26
3.5.3 <i>Generalisering</i>	27
3.6 ETTERTANKER RUNDT METODISKE VALG	27
4.0 ANALYSE	30
4.1 FREMGANGSMÅTE	30
4.1.1 DEL 1: KATEGORISERING	30
4.1.2 DEL 2: TOLKNING AV UTTALELSER I LYS AV MÅL, VERDIER, ANTAGELSER	32
4.1.2.1 <i>Kari</i>	34
4.1.2.2 <i>Stian</i>	36
4.1.2.3 <i>Lars</i>	38
4.1.2.4 <i>Jorunn</i>	41
4.1.2.5 <i>Kim</i>	43
4.1.2.6 <i>Rune</i>	45
4.1.1 DEL 3: PROFIL FOR UNDERVISNINGSORIENTERING	48
5.0 RESULTATER	49
5.1 BRUK AV UTESKOLE	49

5.2 HANDLINGSTEORI	50
5.2.1 Kari	51
5.2.2 Stian	52
5.2.3 Lars	53
5.2.4 Jorunn	54
5.2.5 Kim	55
5.2.6 Rune	56
5.3 FAKTORER SOM PÅVIRKER BRUKEN AV UTESKOLE	57
5.3.1 Kontroll over ytre forhold/betingelser	57
5.3.1.1 Samarbeid med kollegaer og ledelse	57
5.3.1.2 Økonomi	58
5.3.1.3 Tid og timeplan	58
5.4 UNDERVISNINGORIENTERING – KONSEKVENSEN AV HVORDAN NOEN STYRENDE VARIABLER TRUMFER ANDRE	59
5.4.1 Lærersentrert undervisningsorientering	59
5.4.2 Elevsentert undervisningsorientering	60
5.5 MODELL FOR UNDERVISNINGSORIENTERING OG OPPLEVD GRAD AV KONTROLL OVER YTRE FAKTORER	61
6.0 DISKUSJON	63
6.1 HVA ER UTESKOLE I DENNE OPPGAVEN?	63
6.2 OPPLEVELSE AV KONTROLL OVER YTRE BETINGELSER	64
6.2.1 Samarbeid med kollegaer og ledelse	65
6.2.2 Økonomi	65
6.2.3 Tid og timeplan	66
6.3 HVORDAN PÅVIRKER DE STYRENDE VARIABLENE LÆRING OG UTVIKLING HOS LÆRERE?	66
6.4 UTVIKLING AV MODELL FOR UNDERVISNINGSORIENTERING OG OPPLEVD GRAD AV KONTROLL OVER YTRE BETINGELSER (FIGUR 5.7)	67
6.5 HVORDAN KAN MODELLEN BRUKES?	68
6.6 HVOR BURDE MAN BEFINNE SEG I MODELLEN?	70
6.7 METODISKE BETRAKTNINGER	71
6.7.1 Overførbarhet	71
6.7.2 Utvalg	71
6.7.3 Metodetriangulering	73
6.7.4 Handlingsteori som analytisk rammeverk	74
7.0 KONKLUSJON	75
7.1 PERSONLIGE REFLEKSJONER	76
REFERANSER	78
VEDLEGG	82
INTERVJUGUIDE	82
INFORMASJONSSKRIV TIL FORSKNINGSDELTAKERE	83
PROSJEKTBEKRIVELSE NSD	86
PROFILER BRUKT I ANALYSE FOR UNDERVISNINGSORIENTERING	86
Kari	86
Stian	87
Lars	88
Jorunn	89
Kim	90
MENINGSFORTETTET TRANSKRIBERT INTERVJU AV RUNE	91

Figurer

Figur 2.1: Handlingsteori (Fischer og Sortland, 2001).....	10
Figur 2.2: Modell 1 bruksteori (Argyris, 1997) med oversettelse fra Fischer og Sortland (2001).....	12
Figur 2.3: Modell 2 bruksteori (Argyris, 1997) med oversettelse fra Fischer og Sortland (2001).....	13
Figur 2.4: Enkel- og dobbelkretslæring i lys av Argyris (1976). Hentet fra Illeris (2000).....	15
Figur 4.1: Egen modell basert på Argyris (1997) handlingsteori.....	32
Figur 5.1: Handlingsteori til Kari.....	51
Figur 5.2: Handlingsteori til Stian.....	52
Figur 5.3: Handlingsteori til Lars.....	53
Figur 5.4: Handlingsteori til Jorunn.....	54
Figur 5.5: Handlingsteori til Kim.....	55
Figur 5.6: Handlingsteori til Rune.....	56
Figur 5.7: Egen modell som viser sammenheng mellom undervisningsorientering og opplevd grad av kontroll på ytre betingelser som påvirker bruken av uteskole.....	62

Tabeller

Tabell 3.1: Oversikt over informanter.....	22
Tabell 4.1: Faktorer som påvirker bruken av alternative læringsarenaer. Kategoriene er hentet fra Emstad mfl. (2020).....	31
Tabell 5.1. Bruk av uteskole blant informantene.....	50

1.0 Innledning

Denne masteroppgaven er en videreføring av forskningen til EFFTILT (Effekt av tiltak i lærerutdanningen) og studien gjennomført av Hauge (2020), om uteskole i lærerutdanningen kan bidra til uteskole i første yrkesår hos nyutdannede naturfaglærere. Studien undersøker hvordan nyutdannede naturfaglæreres handlingsteorier kan forklare deres bruk av uteskole i egen undervisning. Ved å studere handlingsteorien til lærerne, belyser studien også undervisningsorienteringen og kontroll over ytre betingelser som påvirker bruk av uteskole.

Målet med EFFTILT er å fremme forskningsbasert kunnskap om hvordan tiltak i lærerutdanningen påvirker nyutdannede læreres praksis etter endt utdanning. Denne studien er utarbeidet med innsyn i datamaterialet samlet inn av EFFTILT, og studien bygger videre på EFFTILTs materiale. I denne studien ble nytt datamateriale samlet inn høsten 2020, i samarbeid med EFFTILT.

1.1 Personlig utgangspunkt og motivasjon for å skrive denne masteroppgaven

Motivasjon til å utforske handlingsteorien til nyutdannede naturfaglærere i forbindelse med bruk av uteskole, kommer fra et stort ønske om å bruke uteskole i egen undervisning i min fremtidige karriere som lærer. Både fra tiden jeg var elev på barne- og ungdomsskolen, og gjennom lærerstudiet har opplevelser og erfaringer ute i naturen vært viktig og i fokus. Gjennom aktiviteter og lek i skogen, observasjoner av livet i fjæra og senere, ekskursjoner og feltkurs i naturen, har det gitt minnerike opplevelser og ny kunnskap. Hvorfor er det at jeg minnes akkurat disse øyeblikkene når jeg tenker tilbake på min tid som elev og student? Fordi det var i disse øyeblikkene jeg koblet på sansene og tok inn de nye inntrykkene på en annen måte enn jeg ellers hadde gjort i klasserommet. Alt av inntrykk satt seg bedre. Det er disse opplevelsene jeg ser tilbake på når jeg tenker på tiden som elev og student, og det innehar en verdi jeg ønsker å overføre til fremtidige elever.

For meg er det viktig at elevene utvikler et personlig og positivt forhold til naturen. Fra arbeid som lærer har jeg erfart at alle elever er ulike, og det er ikke alle som får ut potensialet sitt innenfor fire vegger. Dersom skolen skal oppnå overordnede mål i LK20 som å *utvikle naturglede, respekt for naturen og klima – og miljøbevissthet*, (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7), må elevene ut av klasserommet og oppleve de mangfoldige mulighetene som er ute. Gjennom lærerutdanningen har jeg utforsket flere læringsarenaer og hvordan de kan brukes for

å skape undervisning som engasjerer. Gjennom bruk av uteskole håper jeg å ivareta prinsippet om differensiering og tilpasset opplæring. Ønsket om å gjennomføre uteskole har jeg hatt siden jeg bestemte meg for å søke på lærerstudiet ved NTNU. Etter lærerutdanningen står jeg igjen med overbevisning og et større ønske om å bruke uteskole i egen undervisning.

1.2 Studiens bidrag og utarbeidelse av problemstilling

Forskning viser til mange positive effekter av å bruke uteskole, både med tanke på læring, sosialisering og aktivitet. Likevel blir ikke uteskole gjennomført i høy grad (Aakre, 2021). Samtidig som lærere uttrykker ønsker om å bruke uteskole, viser de til flere faktorer som står i veien for at gjennomføringen av uteskole (Emstad mfl. 2020; Hauge, 2020). Denne masteroppgaven belyser hvilke individuelle og eksterne faktorer som påvirker bruk av uteskole. For å utforske hvilke faktorer som påvirker bruk av uteskole hos nyutdannede naturfagslærere, vil studien ta utgangspunkt i problemstillingen:

Hvordan kan nyutdannede naturfagslæreres handlingsteorier forklare deres bruk av uteskole i egen undervisningspraksis.

For å belyse problemstillingen utforsker studien to forskningsspørsmål:

- *Hvilke ytre betingelser er det lærere oppgir påvirker bruken av uteskole i egen undervisning*
- *Hvordan kan en modell være hensiktsmessig for å kunne kartlegge nyutdannede læreres undervisningsorientering og opplevelse av kontroll over ytre betingelser som påvirker bruken av uteskole*

For å kunne på se hvordan nyutdannede naturfaglæreres handlingsteorier kan forklare deres bruk av uteskole, vil studien ta utgangspunkt i både naturfagslærere som har gjennomført uteskole, og naturfagslærere som har tatt i bruk uteskole i ulike grader og omfang. I tillegg vil studien gi et innblikk i hvilke personlige og eksterne betingelser som påvirker bruken av uteskole, siden handlingsteori påvirkes av både indre og ytre betingelser.

Som det kommer fram av forskningsspørsmål 2, er et produkt av denne masteroppgaven, en modell som visualiserer en sammenheng mellom undervisningsorientering og opplevd grad av kontroll på ytre betingelser. En hensikt med denne masteroppgaven er derfor å diskutere posisjonering av informantene i modellen, og videre forklare og diskutere hvordan modellen

kan brukes som verktøy for å kartlegge læreres undervisningsorientering og opplevelse av kontroll over ytre betingelser i forbindelse med bruk av uteskole.

1.3 Hva er uteskole?

For å kunne studere *Hvordan nyutdannede naturfagslæreres handlingsteorier kan forklare deres bruk av uteskole i egen undervisning*, vil de neste underkapitlene presentere hvordan studien definerer begrepet uteskole, og redegjøre for hvorfor uteskole kan være en ønsket inngang til undervisningen.

EFFTILT bruker samme definisjon på uteskole som Jordet (2010) bruker for uteskole (NTNU, 2020). Begrepet uteskole er en «*samlebetegnelse for undervisningen og læringsaktiviteter som foregår utenfor klasserommet*» (Jordet 2010, s. 32). Læringsaktiviteter som foregår utenfor klasserommet, kan være i skolens fysiske og sosiale omgivelser eller i andre arenaer som naturen, museer, vitensentre og bedrifter. Uteskole er ikke én metode eller én arbeidsmåte, men rommer, som klasseromsundervisning, et stort mangfold av praksisformer. Jordet (2010) skiller mellom en bred og en smal forståelse av begrepet. I den brede forståelsen av uteskole, inkluderes all aktivitet utendørs og undervisningen utendørs tilfører kvaliteter til elevenes allmenndannelse. En smal forståelse av begrepet begrenser uteskole til aktiviteter som best gjøres utenfor skolen.

Videre påpeker Jordet (2010) at uteskole og klasseromsundervisning ikke er to separate arbeidsmåter. De henger nøye sammen og det handler om å aktivisere skolefagene i en integrert undervisning hvor teoretiske, praktiske og estetiske tilnærminger til læring og kunnskap utfyller hverandre. Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold, hvor man flytter deler av skolehverdagen til skolegården, nærmiljø eller lokalsamfunn. Derfor innebærer uteskole målrettet og systematisk aktivitet utenfor klasserommet. I denne studien brukes den brede definisjonen av begrepet uteskole til Jordet (2010).

1.4 Hvorfor er uteskole en ønsket inngang til læring?

I dagens læreplan legges det opp til at læreren skal gi elevene dybdelæring i, og på tvers av fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreplanen sier ikke konkret hvordan læreren skal legge opp undervisningen, men presenterer mål som impliserer at undervisningen skal flyttes til alternative læringsarenaer utenfor klasserommet. I overordnet del av læreplanen (LK20) står det beskrevet at elevene skal utvikle respekt for naturen og miljøbevissthet. «*Skolen skal bidra*

til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.7 ». Videre sier læreplanen at «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. Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet, og dermed også våre samfunn. Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet» (s.7). Dette er mål som kan være vanskelig å oppnå inne i klasserommet. Uteskole gir mulighet til å bygge fellesskap og godt læringsmiljø på en annen måte enn klasserommet. Uteskole er derfor en ønsket inngang til læring siden uteskole gir elever og lærere forskjellige rammebetingelser for en variert og praktisk opplæring. Dette gir gode muligheter for å ivareta og oppnå skolens helhetlige dannelsesoppdrag og intensjon om tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Bruk av uteskole i undervisningen vil ikke kun gi elevene en variert undervisning, det vil også gi elevene mulighet til å nå målene beskrevet i læreplanen. Dette krever at man som lærer tilbyr en variert undervisning og tar elevene ut av klasserommet til andre alternative læringsarenaer. Videre står det i læreplanen at danning skjer når elevene får kunnskap og om innsikt i natur og miljø. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. For å skape læringsglede og motivasjon til undervisning må man som lærer tilrettelegge for et bredt repertoar av læringsaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2020). Overordnet del av læreplanen påpeker også at ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer. Bruk av lokalmiljø og samfunnet kan fremme motivasjon og innsikt, og bidra positivt til skolens og elevenes utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jordet (2010) skriver at uteskole er kontekstbasert læring. Kontekstbasert læring vil si at elevene lærer om virkeligheten i virkeligheten. Når man skal lære naturen burde man være i naturen, eller i samfunnet når man lærer om samfunnet. Uteskole legger til rette for erfarings-, opplevelsesbaserte og handlingsrettede arbeidsmåter som gir muligheter for faglig og tverrfaglig fordypning. Uteskole er dermed et viktig element i utdanning for bærekraftig utvikling (Frøyland, 2010).

Frøyland (2010) presenterer flere didaktiske argumenter for å variere læringsarenaer i undervisningen. Både faginnhold, elevenes motivasjon til å lære og direkte læringsutbytte kan påvirkes ved å bruke flere læringsarenaer. Bruk av uteskole kan være med på å gi en tilpasset opplæring til hver enkelt elev. Gjennom bruk av uteskole kan man sette kunnskap i en relevant kontekst. Braund og Reiss (2006) skriver at elever har problemer med å bruke kunnskapen de

lærer på skolen i hverdagslivet, og de kan oppleve et gap mellom det de lærer på skolen, og hva de opplever på fritiden. Braund og Reiss (2006) mener derfor at det er behov for å gjøre naturfaget mer autentisk og knytte det som skjer i skolen nærmere til livet utenfor skolen. Dersom læreren benytter seg av læringsmiljøer som naturen, museer, vitensentre eller bedrifter, kan faget gjøres mer autentisk. Frøyland (2010) skriver at alternative læringsarenaer kan gi elevene et bredere erfaringsgrunnlag ved at de får studert ulike emner fra ulike ståsteder. Dette kan gjøre faget mer nyansert. Gjennom bruk av uteskole kan elever utvikle språk og begrepsforståelse. Å skrive om noe som man selv har opplevd utenfor klasserommet kan være mer motiverende og stimulerende for språkutviklingen. Elever blir også mer undersøkende når de er utenfor klasserommet, og initierer oftere samtale med lærer. Elever som er stille blir ofte mer synlige utenfor klasserommet siden de faste rutinene og rollefordelingene opphører. Dette gir rom for flere elever til å komme i kontakt med læreren (Frøyland, 2010). Aktiviteter utenfor klasserommet, som for eksempel turer i naturen eller til museum, kan stimulere de fysiske ferdighetene til elevene, da de er mer i bevegelse og utforskende (Tovey, 2007; Fägerstam, 2014). Samarbeid med eksterne personer på alternative læringsarenaer kan være inspirerende og til stor hjelp for læreren (Dillion, et al., 2006). Uteskole gir elevene mulighet til samarbeid med andre slik at de får personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten (Jordet, 2007).

1.5 Tidligere forskning på nyutdannede læreres bruk av uteskole

Emstad mfl. (2020) peker på at nyutdannede lærere som har positive erfaringer i eget privatliv med friluftsliv og bruk av naturen, lettere tar med elever ut i naturen enn de som ikke har slike egne erfaringer. De presenterer også i sin forskning tre faktorer som spiller inn på bruk av uteskole blant nyutdannede lærere. Disse faktorene er rammefaktorer, samarbeid og lærerens handlingskompetanse. Dette støttes av Scott, Boyd, Scott, & Colquhoun (2015) som peker på at i skolekulturer hvor det samarbeides lite mellom kollegaene og det er mangel på tid til planlegging, vil bruken av uteskole bli begrenset. I tillegg presenterer de gjennom sin forskning tre forhold som direkte påvirker læreres bruk av uteskole. Forholdene er problemer rundt opplæring, kompetanse og fagdidaktisk selvtilit. Rickinson et al., (2004) skriver at mangel på selvtilit og kompetanse er en av grunnene til at lærere ikke bruker uteskole. Dette støttes av Magntorn og Helldén (2006). De skriver også at den største barrieren for å gjennomføre uteskole er læreres mangel på kompetanse og fagdidaktisk selvtilit. En begrensning i forhold til bruk av uteskole er tidsperspektivet (Barfod, 2018). Comishin et al. (2004) skriver at problemer med å få finansiert undervisningen, mangel på støtte fra ledelsen

og kolleger, og tidspress er hindringer for bruken av uteskole. Lundberg (2020) påpeker at egeninteresse er en av hovedårsakene til at lærere benytter seg av uteskole. Frøyland og Langholm (2009) skriver at gjennom samtaler med lærere, kommer det fram at det er vanskelig å ta med elever ut av klasserommet. De opplever at det er krevende både tidsmessig og økonomisk, og de tviler på elevenes læringsutbytte. Mortensen (2011) påpeker at lærere trenger kompetanse til å drive uteskole. Mangel på opplæring vil derfor virke begrensende på uteundervisning. En lærer som driver med uteundervisning jevnlig har fått god trening i dette gjennom sin utdanning og har erfaring med å integrere uteundervisningen i klasseromsundervisningen på en meningsfylt og effektiv måte.

1.6 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er bygd opp av syv kapitler. Innledningsvis har jeg aktualisert oppgaven og beskrevet bakgrunnen for problemstillingen. Kapittel to presenterer de teoretiske perspektivene som skal gi nødvendig bakgrunnskunnskap for tema, og gi verktøy for analyse av datamaterialet og diskusjonen. Studiens forskningsdesign og kvalitative metode blir beskrevet i kapittel tre. Analysen av det innsamlede datamaterialet presenteres i kapittel fire. I kapittel fem presenteres studiens resultater. I kapittel seks blir studiens resultater diskutert opp mot tidligere forskning og litteratur. Her blir også studiens metodiske valg diskutert. Avslutningsvis oppsummeres studiens funn og videre tanker for bruk av modellen, som er et produkt av denne masteroppgaven.

1.7 Begrepsavklaring

- **Uteskole:** Samlebetegnelse for undervisningen og læringsaktiviteter som foregår utenfor klasserommet
- **Handlingsteorier:** Forklaringsmodeller for vår atferd/kognitive skjemaer som er styrende for vår atferd
 - **Styrende variabler:** (mål, verdier, antagelser som man legger til grunn for egen handling. Fungerer som drivere eller hemmere for handling.
 - **Handlingsstrategi:** Atferden vår, basert på våre styrende variabler
 - **Uttrykt teori:** Det vi sier at vi gjør
 - **Bruksteori:** Det vi faktisk gjør i en gitt situasjon
- **Undervisningsorientering**
 - **Lærersentrert:** Undervisning som er sentrert mot lærerens behov
 - **Elevsentrert:** Undervisning som er sentrert mot elevenes behov
- **Handlingskompetanse:** Kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å løse problemer eller oppgaver

2.0 Teori

For å besvare problemstillingen *Hvordan kan nyutdannede naturfaglæreres handlingsteorier forklare deres bruk av uteskole i egen undervisningspraksis*, og de etterfølgende forskningsspørsmålene, er det teoretiske rammeverket basert på Chris Argyris handlingsteori. Dette kapittelet er delt opp i seks deler. Kapittelet vil først ta for seg Argyris handlingsteori. Argyris handlingsteorier omhandler hva som ligger til grunn for handlingene mennesker gjør (Argyris 1976; 1997). Denne studien tar i bruk Argyris sin teori om handlingsteorier for å forstå bakenforliggende årsaker for nyutdannede naturfaglæreres handlingsvalg i forbindelse med uteskole i egen undervisning. Studien tar utgangspunkt i kvalitative intervjuer av nyutdannede naturfaglærere. Hensikten med studien er å forstå hvilke mål, verdier og antakelser naturfaglærerne har, som virker som drivere for handlingene og erfaringene de beskriver i intervjuene. Handlingsteorier kan gi uttrykk for hvordan lærere tror de kan bruke uteskole (uttrykt teori), og hva som faktisk gjennomføres i egen praksis (bruksteori). Handlingsteorier er derfor et nyttig analyseverktøy for å forstå prosesser hos lærere og skoler (Irgens, 2011).

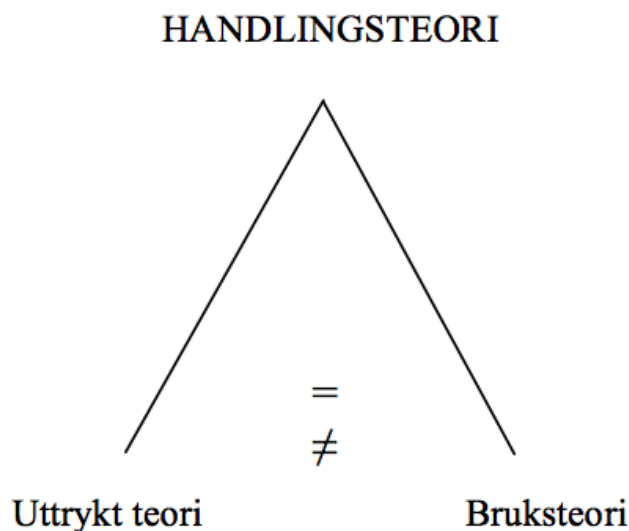
Kapittelet beskriver videre to modeller for handlingsteori, og hvordan handlingsteorier og læring påvirker hverandre. Her vil Argyris teori om læring bli presentert. Argyris skiller mellom enkel – og dobbelkretslæring (1976;1997). På bakgrunn av at de nyutdannede naturfaglærerne i studien, ikke har opparbeidet seg en lang yrkeskarriere innenfor læreryrket, vil studien også ta i bruk teori om hvordan nyutdannede lærere opplever yrket de første årene etter at de er ferdig utdannet. Handlingsteorien til lærerne står også i sammenheng med undervisningsorienteringen og kontroll over ytre betingelser. Derfor vil også Knutsens (2016) teori om undervisningsorientering og Nygrens (2004) teori om handlingskompetanse redegjøres for. Nygren peker på at kriteriet for at profesjonelle yrkesutøvere skal kunne mestre oppgaver må de oppleve en viss grad av kontroll på ytre betingelser.

Selv om studien omhandler bruk av uteskole, vil det teoretiske rammeverket innsnevres til handlingsteori, undervisningsorientering og ytre betingelser som påvirker de nyutdannede naturfaglærernes bruk av uteskole, på bakgrunn av formuleringene i problemstillingen og studiens forskningsspørsmål.

2.1 Handlingsteori

Argyris (1976;1997) og Schön (1978) argumenterer for at mennesker er utstyrt med «mentale kart» over hvordan man skal handle i ulike situasjoner. Disse mentale kartene omtales som våre handlingsteorier, og er styrende for vår atferd (Irgens, 2011). Handlingsteoriene består av styrende variabler, handlingsstrategier og konsekvenser av våre handlinger. Det er de styrende variablene som ligger til grunn for vår atferd, og som vi sjeldent undersøker eller setter spørsmålstegn ved (Argyris 1997; Fischer og Sortland, 2001; Irgens 2011). Man undersøker sjeldent egne handlingsteorier, siden det er teorier man automatisk innarbeider seg fra barndommen, uten at man reflekterer over det (Dick & Dalmau, 2000). «*Handlingsteorier finner vi både hos individer, grupper og ved å studere hele organisasjoner*» (Irgens, 2011 s. 95). Robinson (2016) skriver at dersom vi forstår en persons eller en organisasjons handlingsteori, kan man forstå hvorfor vedkommende handlet som de gjorde. Organisasjonens praksis blir et resultat av individuelle handlingsteorier (Argyris & Schön, 1978). Ved å forstå handlingsteorier til lærere og skoleledere kan man få innblikk i handlingsteoriene til en skole som organisasjon (Irgens, 2011).

Argyris (1976) skiller mellom to hoveddesign innenfor handlingsteori, som forklarer menneskers handlinger. Disse omtaler Argyris som *espoused theory* og *theories-in-use*. Emstad og Birkeland (2020) oversetter *espoused theory* til *uttrykte teorier*. Uttrykte teorier er teorier som mennesker beskriver som eget grunnlag for sine handlinger. Når noen blir spurt om hvordan de har oppført seg eller håndtert en spesiell situasjon, svarer de med sin uttrykte teori. Uttrykte teorier er dermed handlingsteorier man gir troskap til, og som man kommuniserer til andre (Argyris, 1997). *Theories-in-use* oversetter Emstad og Birkeland (2020) til *bruksteori*. Bruksteori omhandler hvordan våre handlingsteorier kommer til uttrykk i praksis, og er teori som faktisk styrer vår atferd i en gitt situasjon. Bruksteorien samsvarer dermed ikke alltid med vår uttrykte teori (figur 2.1) (Fischer og Sortland, 2001). Sortland og Einarsen (2004) skriver at bruksteori bygger på antakelsen om individer har teorier om hva det er som leder oss og andre til å handle på bestemte måter. Bare gjennom å observere folks atferd kan vi forklare individers bruksteori. En bedre innsikt i læreres bruksteorier kan oppnås gjennom kritisk refleksjon over egen yrkesutøvelse, ved hjelp av erfaringsutveksling med kollegaer, gjennom å anvende verktøy for å evaluere eget lærerarbeid (Ertsås & Irgens, 2014). Når praksis er forbedret, betyr det at bruksteoriene er forandret (Argyris & Schön, 1978). Endring i uttalte teorier kan føre til endring av praksis, men er ikke i seg selv tilstrekkelig for læring og utvikling (Ertsås & Irgens, 2014).



Figur 2.1. Modell over Argyris to hoveddesign for handlingsteori: Uttrykt teori er teori vi benytter for å forklare våre handlinger. Brukteori er teori som faktisk styrer vår atferd i en gitt situasjon. Noen ganger samsvarer disse ulike handlingsteoriene, andre ganger er det ikke samsvar mellom dem (Fischer & Sortland, 2001, s. 51).

2.1.1 Modeller for bruksteori

Argyris (1997) bruker to modeller for å forklare bruksteorien til individer i en organisasjon, *Modell 1* og *Modell 2*. Modellene tar utgangspunkt i et sett med «governing variables», som utgangspunkt for våre «action strategies», som medfører en «consequence» for en selv og miljøet rundt. Emstad og Birkeland oversetter “governing variables” til *styrende variabler*, “action strategies” til *handlingsstrategier* og «consequence» til *konsekvens*. Dick og Dalmau (2000, s. 6) beskriver *governing variables* som «Goals we seek to satisfy, beliefs we seek to operationalize or defend, values we seek to express». De styrende variablene som ligger til grunn for våre handlinger baserer seg på *mål* som vi søker å *oppnå*, *verdier* vi ønsker å uttrykke og *antagelser* som vi søker å operasjonalisere eller forsvare. Argyris (1976) skriver at de styrende variablene og påfølgende handlingsstrategiene er noe vi lærer tidlig i livet og som blir automatisert. Derfor er det veldig krevende å endre egen bruksteori. Dette samstemmer med Emstad og Birkelands (2020) forskning, som påpeker at det er svært vanskelig for skoleledere å endre egen handlingsteori. Fischer og Sortland (2001) påpeker at for å forbedre individer eller organisasjoner med tanke på effektivitet, trivsel, læring og utvikling er man avhengig av å ta

utgangspunkt i de allerede eksisterende bruksteoriene. Dette innebærer direkte observasjon av egne handlinger, refleksjon og diskusjon rundt handlingsstrategien i ettertid.

2.1.2 Modell 1

Innenfor *Modell 1* bruksteori, presenterer Argyris og Schön gjennom sin forskning av individer, at de viktigste styrende variablene dreier seg om å ha kontroll. De styrende variablene i *Modell 1* bygger på verdier som det å være rasjonell, skjule følelser og svakheter, oppnå kontroll over situasjoner og å vinne. *Modell 1* er jeg-sentrert og fremmer ikke refleksjon og utvikling (Arntzen og Hallem, 2014). *Modell 1* bruksteori styres av mål, verdier og antagelser som vi i stor grad er tillært gjennom oppveksten (Argyris 1976; Dick & Dalmau, 2001). For eksempel lærer mennesker i dagens samfunn å respektere andre ved å ikke blande oss inn. Konsekvensen blir dermed at vi overlater ansvaret til den andre personen og konfronterer ikke andre. Vi har lært å forsvare egen posisjon ved være sterk, ikke vise tegn på svakhet. Vi har lært å skjule egne resonnementer, hva vi føler og tenker. Vi har og lært å holde oss til egne prinsipper, verdier og tro (Irgens, 2011). I skolesammenheng kan det være at vi holder tilbake kritikk og kritiske spørsmål angående undervisning til kollegaer og ledelse. Lærere unngår å blande seg inn i hva andre lærere gjør og sier, og skjuler at de er usikker på hva de skal gjøre i undervisningen (Arntzen & Hallem, 2014). Emstad og Birkeland (2020) beskriver *Modell 1*, hentet fra Argyris (1997) som «lukket for læring». Modellen kan beskrives som mer konkurranseorientert og defensiv, og har en tendens til å tilrettelegge for kortvarige løsninger (Argyris, 1997). Defensiviteten innebærer at individer blir mer opptatt av å unngå å gjøre feil og å beskytte seg selv og andre (Sortland & Einarsen, 2004). Irgens (2011) skriver at skolekultur som preges av *Modell 1* bruksteori, er lite handlekraftig. Læringsmiljø som har *Modell 1* som handlingsteori vil preges av få valgmuligheter og liten grad av opplevd forpliktelse til oppgaver som er forventet (Fischer og Sortland, 2001).

Argyris (1976) viser i sin forskning til at de fleste mennesker som de har studert, handler i tråd med *Modell 1*. I tillegg viser de til at individene som ble studert, presterte å oppdage avvikene mellom uttrykte teorier og bruksteori av andre, men presterte ikke å oppdage lignende avvik hos seg selv. Mennesker er selv programmert med en bruksteori som sier at «*if you observe others behaving incongruently with what they espouse, in the name of effectiveness, concern, diplomacy, do not tell them*» (s. 367).

Model 1 Theory in use <i>Modell 1: Bruksteori</i>		
Governing variables <i>Styrende variabler</i> (mål, verdier, antagelser)	Action strategies <i>Handlingsstrategier</i>	Consequences <i>Konsekvenser</i>
<p>Control the purpose of the meeting or encounter <i>Behold kontroll over oppgaven og prosessen</i></p> <p>Maximize winning and minimize losing <i>Maksimer vinning og minimer tap</i></p> <p>Suppress negative feelings <i>Unngå negative følelser.</i> <i>Forsøk å vinne uten å uroe de andre mer enn nødvendig</i></p> <p>Be rational <i>Være rasjonell</i></p>	<p>Advocate your position in order to be in control, and win, etc. <i>Beskytt din posisjon for å være i kontroll, vinne, e.l.</i></p> <p>Unilaterally save face. Own and others <i>Ensidig beskytte seg selv og/eller andre mot å bli såret</i></p>	<p>Miscommunication <i>Feilkommunikasjon</i></p> <p>Self-fulfilling prophecies <i>Selvoppfyllende profetier</i></p> <p>Self-sealing processes <i>Selvforsegglende prosesser</i></p> <p>Escalating error <i>Eskalerende feil</i></p>

Figur 2.2: Modell 1 bruksteori, hentet fra Argyris (1997). Oversettelsen er hentet fra Fischer & Sortland (2001) og Emstad & Birkeland (2020).

2.1.3 Modell 2

Modell 2 bruksteori (figur 2.3) har samme inndeling som *Modell 1*, men innholdet er forskjellig. De styrende variablene i *Modell 2* dreier seg om behovet for å søke gyldig informasjon, gjennomføre frie valg og føle indre forpliktelse til valget man har tatt (Argyris, 1997). Det å søke gyldig informasjon handler om å finne frem til de vesentlige faktorene i situasjonen og unngå vektlegging av personlige preferanser (Fischer & Sortland, 2001). De styrende variablene i *Modell 2* baseres på at ulike oppfatninger skal komme frem og at kritikk er en positiv verdi. *Modell 2* gir derfor større muligheter for utvikling og læring enn *Modell 1* siden den inviterer til evaluering av våre styrende variabler. Dersom man oppklarer og forteller om egne resonnementer og oppmuntrer andre til å gjøre det samme, vil våre handlingsteorier baseres på frie og orienterte valg (Fischer og Sortland, 2001; Irgens, 2011). Slike valg vil virke mer motiverende i forhold til handling, og en styrende variabel blir derfor å oppleve forpliktelse og engasjement i forhold til valget. Det er og viktig at man evaluerer handlingsteoriene sine

(bruksteori) opp mot det man planla å gjøre (uttrykt teori). *Modell 2* for bruksteori er fellesskapsorientert og basert på dialog (Fischer & Sortland, 2001). Emstad og Birkeland (2020) beskriver *Modell 2 bruksteori* som «åpen for læring», på bakgrunn av at modellen beskriver en mer samarbeidsvillig tilnærming. En fellesskapsorientert tilnærming åpner oftere for langsiktige løsninger siden man tester ut de styrende variablene som ligger til grunn for handlingsstrategiene. Konsekvensene av *Modell 2 bruksteori* vil være et mindre defensivt læringsmiljø som er mer åpent for diskusjoner blant deltakerne (Argyris, 1997). Dette medfører støtte hos kolleger og ledelse, valgfrihet og mindre frykt for å gjøre feil blant deltakerne (Dick & Dalmau, 2000).

Model 2 Theory in use <i>Modell 2: Bruksteori</i>		
Governing variables <i>Styrende variabler</i> (mål, verdier, antagelser)	Action strategies <i>Handlingsstrategier</i>	Consequences <i>Konsekvenser</i>
<p>Valid (Validatable information) <i>Gyldig informasjon</i></p> <p>Free and informed choice <i>Fritt og informert valg</i></p> <p>Internal commitment to the choice <i>Indre forpliktelse til valget og konstant evaluering av handling i forhold til valg</i></p>	<p>Advocate your position and combine with inquiry and public testing <i>Beskytt/forfekt din posisjon og kombiner med utforskning og testing av antagelser i fellesskap</i></p> <p>Minimize unilateral face-saving <i>Minimer ensidig ansiktsbesparelse</i></p>	<p>Reduction of self-fulfilling, self-sealing, error-escalation processes. <i>Redusering av selvoppfullende, selvforsegrende, eskalerende feil</i></p> <p>Actor experienced as minimally defensive <i>Aktøren betraktes som minimlt defensiv</i></p> <p>Effective problem solving and frequent testing of theories publicly <i>Effektiv problemløsning Høy grad av testing av antakelser</i></p>

Figur 2.3: *Modell 2 bruksteori*, hentet fra Argyris (1997) og Argyris & Schön (1978). Oversettelsen er hentet fra Fischer & Sortland (2001) og Emstad & Birkeland (2020)

2.2 Læring for lærere og organisasjoner

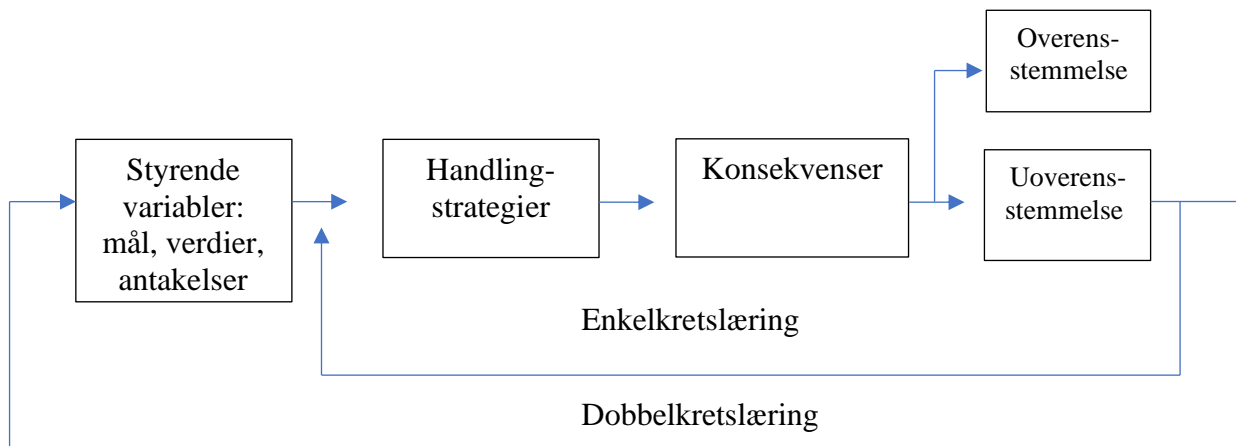
Dette delkapittelet beskriver hvordan studien har fokusert på begrepet læring. Læringsbegrepet er stort, men denne studien refererer til læreres læring, og et læringsbegrep som kan tolkes i sammenheng med Argyris handlingsteori (1976;1997).

Argyris (1976) definerer læring som «*the detection and correction of errors, and error as any feature of knowledge or of knowing that makes action ineffective*»(s. 365). Emstad og Birkeland (2020) skriver at læring ofte forutsetter varig endring av oppfatning og atferd som følge av erfaring. Videre beskriver Argyris (1997), oversatt i Illeris (2000), to kriterier for læring i organisasjoner. Det ene kriteriet er at læring skjer når en organisasjon oppnår hva den hadde som mål. Det vil si at det er en overenstemmelse mellom handlingsstrategien og det faktiske resultatet. Det andre kriteriet er at det skjer læring når det identifiseres en uoverensstemmelse mellom intensjoner og resultatet, og dette korrigeres. Det vil si at en uoverensstemmelse omgjøres til en overenstemmelse.

2.2.1 Enkel – og dobbelkretslæring

Som en forlengelse av ideen om handlingsteorier skiller Argyris (1997) mellom enkelkretslæring og dobbelkretslæring. *Enkelkretslæring* kan beskrives som læring hvor det ikke blir stilt spørsmål ved de styrende variablene som ligger til grunn for handlingen. Det vil si at det foregår læring som innebærer at individet eller organisasjonen korrigerer feil uten at de grunnleggende målene, verdiene og antakelsene for handlingene undersøkes. Enkelkretslæring er knyttet til *Modell 1-bruksteorier* (Argyris & Schön, 1978). For eksempel kan en lærer ha antakelser om negativ holdning til samarbeid blant kollegaer, uten at han er testet den ut. Antakelsen vil derfor føre til en ikke-handling basert på ugyldig informasjon (Emstad og Birkeland, 2020). Konsekvensen av dette er selvbekreftende prosesser, selvoppfyllende profetier (se figur 2.2) (Argyris, 1997). Man skaper sin egen oppfattelse av virkeligheten på bakgrunn av styrende variabler som ikke er basert på gyldig informasjon (Irgens, 2011). *Dobbelkretslæring* finner derimot sted når problemer løses ved å først undersøke og forandre de underliggende mål, verdiene eller antakelsene, for deretter å endre handlingene. Dersom våre handlingsteorier ikke blir utfordret, kan de være til hinder for dobbelkretslæring (Emstad og Birkeland, 2020).

Fischer og Sortland (2001) skriver at *Modell 1* bruksteori påvirker læring. I *Modell 1* vil handlingsstrategiene virke forsterkende på de styrende variablene da man ikke tester ut sine grunnleggende mål, verdier eller antakelser. Konsekvensen av dette er at man bare blir flinkere og mer effektiv på det man allerede kan. For at læringen skal kunne være bevist må individet ha reflektert over endringen eller korrigeringen. Derfor vektlegger Argyris (1997) endring i bruksteori som premiss for dobbelkretslæring.



Figur 2.4 Modell for læring som forlengelse av handlingsteori: Når handlingsteoriene våre ikke gir det resultatet man hadde sett for seg, kan handlingsteorimodellen utvides til en læringsmodell. Enkelkretslæring finner sted når det skapes en overensstemmelse eller når en uoverensstemmelse korrigeres ved å endre handlingstrategier. Dobbelkretslæring innebærer at man undersøker og eventuelt endrer de styrende variablene. Figuren er bearbeidet fra Illeris (2000, s. 248)

2.2.2 Lærers læring

Postholm (2012) skriver at lærere møter praksis med sitt eget syn på hva som er god undervisning. På bakgrunn av erfaringene de har med seg fra egen skolegang og lærerutdanning vil de ha ulike tanker om hva som er en god undervisning for elevene. Disse tankene påvirkes av konteksten lærerne befinner seg i; hvilket stadium de er i karrieren, tidligere praksiserfaringer og forskjeller i elevgruppen. Alle disse faktorene har betydning for lærers læring. Engvik og Emstad (2014) påpeker at læring hos mange nyutdannede lærere skjer i en yrkeskultur som oppmuntrer til et kollegialt og likeverdig samarbeid. Dersom det ikke er kultur for at lærere deler sine opplevelser om usikkerhet eller ubehag på skolen, kan det påvirke lærernes læring og utvikling. En slik kultur beskriver Emstad og Birkeland som «lukket for læring», og preges av *Modell 1* bruksteori. Konsekvensen av en slik kultur kan være at de nyutdannede lærernes utviklingspotensial bli svekket det første yrkesårene (Engvik og Emstad, 2014). Tiller (2006) trekker frem refleksjon rundt egne erfaringer som nøkkelen til lærers læring og utvikling. Postholm (2012) understreker at lærernes læring må skje i nær tilknytning til egen erfaring. Erfaringene skal bearbeides og føre til utvikling av ny og dypere kunnskap, som videre kan bidra til utvikling av egen yrkesutførelse.

Postholm (2012) skriver at det er ikke nok at strukturelle faktorer som timeplan, tid, økonomi og støtte fra ledelsen legger til rette for læring hos lærere. Det må også være en indre motivasjon og egnvilje tilstede for at læring skal skje. Dersom lærere har indre motivasjon for å lære, vil de ta del i profesjonelle utviklingsprogram, som for eksempel videreutdanning eller eksterne kurs, selv om dette ikke støttes med tid og timeplanlegging fra ledelsens side. Lærere lærer best når de har muligheten til å diskutere egne erfaringer i en atmosfære som er basert på trygghet, tillit og konstruktivitet. Postholm og Rokkones (2012) viser til både nasjonal og internasjonal forskning som argumenterer for at læring som skjer på skolen sammen med andre lærere og skoleledelse som støtter opp, er den beste måten for lærere å utvikle egen undervisning. Et mulig resultat, er at elevene i større grad har mulighet til å oppnå kompetansemål i læreplanen.

2.3 Nyutdannet

Smith og Ulvik (2018) skriver at mange nyutdannede lærere føler de står alene og at de mangler støtte i begynnelsen av yrkeskarrieren. Engvik og Emstad (2014) påpeker at nyutdannede lærere møter praksis med forestillinger om hva som er god undervisning. Forståelsen hver enkelt lærer har, påvirkes av konteksten som læreren befinner seg i. Hvordan skoleledelsen evner å utvikle og kommunisere en klar visjon om skolens verdier og mål, påvirker undervisningen og utviklingen til de nyutdannede lærerne.

Engvik (2014) skriver at nyutdannede lærere er mindre fleksible i planleggingen av undervisning. Generelt bruker nyutdannede lærere lengre tid på problemstillinger de møter i arbeidshverdagen, enn sine mer erfarne kolleger. Engvik (2014) påpeker at det kan ta flere år før nyutdannede lærere føler seg trygg i læreryrket og kjent med skolekulturen. Smith og Ulvik (2018) skriver at de første yrkesårene kan høyt arbeidspress føre til at prosesser blir forhastet, overflatiske og tilfeldige. Konsekvensen blir at det handler om å finne den raskeste løsningen, og ikke nødvendigvis den beste. Postholm og Rokkones (2012) påpeker at lærernes praktiske erfaringer gir en positiv effekt på læringsutbyttet til elevene, men at den gir mest effekt etter mellom tre til fem år yrkeserfaring etter utdanning. Smith og Ulvik (2018) beskriver tidspresset nyutdannede opplever i arbeid med planlegging og retting. Tidsnøden tvinger lærere til å velge undervisningsopplegg som er sikre, forholdsvis raske å lage, og som kanskje er lite spennende. Ulvik (2018) skriver at nyutdannede lærere blir overveldet av mengden arbeidsoppgaver. En konsekvens kan bli å undervise som en selv har blitt undervist. Lærere som opplever mestring, kan derimot ha overskudd til å eksperimentere, lage spennende undervisningsopplegg uten å

lene seg på gamle løsninger. De klarer i større grad å bruke utdannelsen sin og oppnår i større grad muligheten til å være den læreren de ønsker å være.

2.4 Undervisningsorientering

Undervisningsorientering handler om hva læreren er opptatt av i egen undervisning. Elevenes læring eller egen prestasjon. Læreren orienterer undervisningen basert på egne forventninger til elevrollen og pedagogiske syn på arbeidsmåter (Christophersen, Børhaug, Dolve, Knutsen, & Lotsberg, 2003). Knutsen (2015) skriver at lærerens undervisningsorientering er av stor betydning for hvordan læreren evner å tilpasse undervisningen slik at elevene får et optimalt utbytte av naturfagundervisningen. Knutsen (2016) deler undervisningsorientering i to retninger: *elevsentrert* og *lærersentrert*. En lærer med elevsentrert undervisningsorientering etterstreber et læringsmiljø hvor aktive elever konstruerer sin egen kunnskap og forståelse gjennom deltakelse, kunnskapsinnhenting og induktiv erfaring. I en elevsentrert undervisning, er elevenes behov førende for hvordan undervisningen gjennomføres. Ved planlegging og gjennomføring av undervisning vil en elevsentrert lærer vektlegge elevens forkunnskaper og forutsetninger for læring. En lærer som derimot har en lærersentrert undervisningsorientering vil være i motsatt ende av en elevsentrert lærer. Lærersentrerte lærere tenker på eleven, mer eller mindre, som en passiv mottaker av kunnskap. Elevens læring er altså kun avhengig av lærerens prestasjon. Et passivt elevsyn beskriver Christophersen mfl. (2003) som en læringskultur hvor elevene ikke er aktive i egen læring, og har en deduktiv inngang til undervisningen. Elevene er ikke like aktive og undersøkende i egen læringsprosess, i forhold til elever i en elevsentrert undervisning. Lærersentrert undervisning kan sammenlignes med «tradisjonell undervisning» og fremstår som strukturert kunnskapsoverføring. Brown og Melear (2006) peker på at lærere med lærersentrerte oppfatninger om undervisning gjerne bruker redusert kontroll og ytre årsaker (f.eks. klassestørrelse, tid, stress) som begrunnelse for at de ikke implementerte utforskende arbeidsmåter i undervisningen.

2.5 Den profesjonelle handlingskompetansens indre og ytre betingelser

Nygren (2004) viser til betydningen av at lærere må en handlingskompetanse. Handlingskompetanse kan generelt defineres som «kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å løse problemer eller oppgaver» (NOU, 1991:4, s.12). Nygren (2004) spisser definisjonen til at man som yrkesutøver må ha en profesjonell handlingskompetanse. Denne har fem hovedelementer:

- 1) Yrkesrelevante kunnskaper
- 2) Yrkesrelevante ferdigheter
- 3) Yrkesrelevant kontroll
- 4) Yrkesidentiteter
- 5) Yrkesrelevant handlingsberedskap

Handlingskompetansen beskrevet av Nygren (2004) har både indre og ytre betingelser. De indre betingelsene er knyttet til personens profesjonelle kompetanse. Altså at de har relevant fagkunnskap og er i stand til å utføre oppgaver som er tillagt profesjonen ut fra bestemte krav. Det kreves også myndighet til å fatte de nødvendige beslutningene som tilhører profesjonen, og det er viktig at profesjonsutøveren blir definert som en legitim profesjonsutøver av kollegaer og ledelse. De ytre betingelsene er knyttet til nødvendige organisatoriske, materielle og sosiale ressurser, samt støtte fra kolleger og ledere. Jo sterkere man identifiserer seg med profesjonsutøvelsen, desto sterkere blir motivasjonen for å gjennomføre oppgavene som er tillagt denne typen profesjonsutøvere. Bekreftelse fra viktige personer vil sannsynligvis forsterke yrkesidentiteten (Nygren, 2004).

2.6 Kontroll over yrkesrelevante ytre betingelser

Nygren (2004) uttrykker at for å kunne mestre bestemte oppgaver i profesjonell praksis må den enkelte læreren selv eller sammen med kollegaer ha en viss grad av *kontroll* over ytre betingelser som spiller inn på profesjonsutøvelsen. Gjennom tidligere erfaringer har lærere opplevd ulike grader av legitim kontroll over de ytre betingelsene de har opplevd som nødvendige eller ønskelig, for å kunne mestre sentrale oppgaver. En viss grad av kontroll over de relevante arbeidsbetingelsene er nødvendig i nesten alle situasjoner der man skal løse oppgaver. Hauge (2020) presenterer gjennom sin forskning fire forhold som påvirker nyutdannede læreres opplevelse av yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser. Faktorene som har betydning er arbeidsmengde og tid, elevadferd, opplevelse av støtte og klassestørrelse. Lærere må føles en viss kontroll over ytre betingelser før de velger å ta i bruk uteskole som en del av undervisningen.

3.0 Metode

I dette kapitlet begrunner jeg valg av metode for å kunne besvare studiens problemstilling: *Hvordan kan nyutdannede naturfaglæreres handlingsteorier forklare deres bruk av uteskole*, og forskningsspørsmålet: *Hvilke ytre betingelser er det lærere oppgir påvirker bruken av uteskole i egen undervisning*. Innledningsvis i kapitlet beskrives studiens forskningsdesign i lys av Crottys (1998) fire elementer i en forskningsprosess. Videre vil prosessen med utvalg av informanter gjort av EFFTILT bli presentert. Følgelig vil kapitlet redegjøre for hvordan studiens datagrunnlag er innsamlet i samarbeid med EFFTILT. En beskrivelse av hvordan empirien er blitt bearbeidet vil bli presentert til slutt, før etiske betraktninger og ettertanker rundt metodiske valg gjort i studien, i forbindelse med reliabilitet, validitet og overførbarhet, blir presentert.

I denne studien ble nytt datamateriale samlet inn høsten 2020, i samarbeid med EFFTILT. Forskningsgruppen EFFTILT består av fem ansatte fra institutt for lærerutdanning ved NTNU, som har som mål å fremme forskningsbasert kunnskap om hvordan tiltak i lærerutdanningen påvirker nyutdannede lærere sin praksis etter endt utdanning. Denne studien er utarbeidet med innsyn i datamaterialet samlet inn av EFFTILT, og studien bygger videre på EFFTILTs materiale.

3.1 Design

I dette delkapitlet presenteres den teoretiske bakgrunnen for studiets design gjennom Michael Crotty's fire elementer i en forskningsprosess. Den firedelte inndelingen av elementene i forskningsprosesser består av *epistemologi, teoretiske perspektiver, metodologi og metode* (Crotty, 1998). Crotty (1998) påpeker at det kan være lurt å starte i andre enden av forskningsprosessen. Dersom man velger ut metoden først, kan det gi retning til de andre elementene i forskningsprosessen.

Crotty (1998) beskriver metode som en teknikk, strategi eller en prosedyre som benyttes for å samle inn og analysere data relatert til et forskningsspørsmål. Som forsker må man stille spørsmålet: *Hva må jeg gjøre for å svare på problemstillingen og de eventuelle forskerspørsmålene?* Det må være en logisk sammenheng mellom problemstillingen og metoden. Derfor er det ofte problemstillingen som indirekte bestemmer metoden (Nyeng, 2012). Postholm (2010) skriver at gjennom dybdeintervju strever forskeren med å forstå

kompleksiteten angående et fenomen på bakgrunn av informantenes beskrivelser av egne erfaringer og opplevelser. For å besvare studiens problemstilling, vil det være naturlig for forskeren å benytte seg av intervju som forskningsmetode. Gjennom individuelle dybdeintervju med informantene, vil jeg som forsker, fokusere på å fange helheten og kompleksiteten gjennom forsøke å få en forståelse av informantens opplevelse av bruken av uteskole og hvilke styrende variabler de legger til grunn for sine handlinger. Dybdeintervju gir forskeren mulighet til å få et nyansert bilde av fenomenet som forskes på (Kvale & Brinkmann, 2017).

Neste element i forskningsprosessen, beskrevet av Crotty (1998), er hvilken metodologi som ligger til grunn for valg av forskningsmetode. Crotty (1998) beskriver metodologi som strategien, handlingsplanen eller prosessen som ligger til grunn for den valgte metoden og kobler sammen valgene man tar i metoden opp mot problemstillingen. I denne masterstudien er vinklingen på intervjuene fenomenologisk. Nyeng (2012) skriver at man «gjennom det fenomenologiske intervjuet vektlegger det beskrivende i stedet for det forklarende, og man forsøker å se verden gjennom informantens øyne» (s. 36). For all empirisk forskning, vil forskningsopplegget i hovedsak være bestemt av hvilke typer spørsmål man stiller (Nyeng, 2012). Da problemstillingen inneholder spørreordet *hvordan*, som er av en beskrivende karakter, er det benyttet en fenomenologisk tilnærming til intervjuene. Nettopp for å få beskrivelser av informantenes erfaringer rundt bruk av uteskole i egen undervisning. Det er viktig at spørsmålene man stiller under intervjuet er gjennomtenkt og av riktig karakter (Tjora, 2013).

Det tredje elementet i Crotty's (1998) forskningsprosess er det teoretiske perspektivet. Det teoretiske perspektivet er den filosofiske forutsetningen for metodologien. Det vil si at det teoretiske perspektivet plasserer metodologien i en kontekst basert på enkelte kriterier og logiske sammenhenger (Crotty, 1998). Fenomenologi som teoretisk perspektiv bygger på Edmund Husserls teorier, og et sentralt begrep er intensjonalitet. Intensjonalitet handler om at bevisstheten til mennesket er rettet mot noe. At det er en sammenheng mellom mennesket og verden, som skaper mening (Fejes & Thornberg, 2019). Den fenomenologiske tilnærmingen handler om at forskeren skal forsøke å utvikle ny vitenskapelig kunnskap, gjennom konstruerte studier (Postholm, 2010). Dermed vil det fenomenologiske perspektiver være meningen mennesker tillegger opplevelse knyttet til bestemte erfaringer rundt et fenomen (Fejes & Thornberg, 2019).

Siste steg i Crotty's (1998) forskningsprosess er epistemologi. Epistemologi handler om læren om kunnskap, og kan tolkes som teori om kunnskapsproduksjon (Fejes & Thornberg, 2019). Hvordan kan man få kunnskap om verden og hva er sann kunnskap? I kvalitativ forskning dreier epistemologi seg om forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakerne (Postholm, 2010). Forskeren avdekker ikke virkeligheten, men konstruerer den i stedet, innenfor rammen av en sosial og kulturell kontekst (Crotty, 1998). Den nevnte studien tar utgangspunkt i en sosiokulturell forståelse og et konstruktivistisk kunnskapssyn som bygger på Lev Vygotskijs teorier (Postholm, 2010). Innenfor et konstruktivistisk kunnskapssyn konstruerer vi våre begreper og forståelse av et fenomen gjennom samhandling med andre. Det konstruktivistiske kunnskapssynet kan dermed tolkes som et bindeledd mellom mennesket og samfunnet som vi oppfatter det (Postholm, 2010). Forskjellige personer ser verden med ulike «briller» og mennesker danner meninger på ulike måter i forhold til samme fenomen (Crotty, 1998). Dermed kan vi si at kunnskapen er tentativ (Postholm, 2010). I forbindelse med denne masteroppgaven har informantene ulike beskrivelser av hvilke styrende variabler som ligger til grunn for deres bruk av uteskole.

3.2 Utvalg av informanter

Denne studien er en videreføring av forskningen til EFFTILT og studien gjennomført av Hauge (2020) som forsket på om uteskole i lærerutdanningen kan bidra til uteskole i første yrkesår hos nyutdannede naturfagslærere. I forkant av Hauge (2020) sin studie fikk naturfagsstudenter gjennom to kull på «Praktisk-pedagogisk utdanning» (PPU) ved NTNU, muligheten til å uttrykke sine interesser for å være med i forskningen til EFFTILT etter de hadde fått undervisning i bruk av uteskole, i tidsrommet 2016-2018. Utvalget var basert på selvseleksjon. Larsen (2017) skriver at selvseleksjon innebærer at deltakerne avgjør om de selv vil delta på forskningen eller ikke.

Det påfølgende året etter PPU-studiet, ble de nyutdannede naturfagslærerne kontaktet av EFFTILT, i forbindelse med å stille på intervju, angående egen bruk av uteskole i løpet av første yrkesår. Ettersom det var få nyutdannede naturfagslærere som hadde relevant yrkeserfaring det første året etter PPU-studiet (2019), ble det foretatt en strategisk utvelgelse av informanter angående hvem som skulle intervjues. Ved kvalitativt intervju velges informantene ut ved strategisk utvelgelse (Christoffersen & Johannessen, 2012). I utvelgelsen av informantene er det viktig at man tenker på at forskningen må ha en overføringsverdi. Derfor burde funnene i studien være relevante for andre enn bare informantene (Larsen, 2017). Siden denne studien er

en videreføring av studien til Hauge (2020) og forskningen til EFFTILT, baseres utvalget i denne studien seg på samme utvalg som ble gjort i studien til Hauge (2020). Studien er derfor å betegne som del av en longitudinell studie. Hensikten med en longitudinell studie er å studere utvikling og endring. Longitudinelle data er data som genereres over lengre tid. Datamaterialet kan dermed gi oss informasjon om hvordan fenomener endrer seg over tid (Tjora, 2013).

Felles for informantene som har tatt del i studien, er at de har gjennomført PPU-studiet ved NTNU og fått undervisningskompetanse i naturfag, i perioden 2016-2018. Før PPU-utdanningen kom informantene fra forskjellige fagbakgrunner. Samtlige har mastergrad i enten kjemi, fysikk eller biologi, og noen har lang yrkeserfaring innenfor sitt felt. I PPU-utdanningen fikk informantene en innføring i uteskole og skulle deretter planlegge og gjennomføre undervisningsopplegg utenfor det ordinære klasserommet. I studien av Hauge (2020) ble åtte av PPU-studentene intervjuet etter et år med yrkeserfaring. Av de åtte som hadde blitt intervjuet tidligere, ble seks av dem intervjuet på nytt høsten 2020 av meg, i samarbeid med EFFTILT. Alle informantene hadde jobbet i full eller tilnærmet full stilling etter det forrige intervjuet, og dermed opparbeidet seg minst to års yrkeserfaring.

Tabell 3.1. Oversikt over informantene: For å bevare anonymitet er det brukt fiktive navn i beskrivelsene.

Informant	Skole og trinn	Lokasjon	Undervisningsfag
Kari	Barne- og ungdomsskole Jobber nå på en ungdomsskole. Har 8., 9. og 10. klasse	Urban skole i nærheten av turområder	Spansk, naturfag, KRLE, mat og helse, en gruppe i engelsk
Stian	Fri videregående skole. Intensivgymnas	Urban skole midt i byen	S-matte og fysikk. Har undervist i naturfag og 1P og 2P matte
Lars	Barneskole- og ungdomsskole. 6.trinn	Urban skole nært bymark	Naturfag, kroppsøving, musikk og språkfag
Jorunn	Barn- og ungdomsskole Har vært på 5.trinn. Er nå på 9.trinn	Urban skole i nærheten av fjære, turløyper og parker	Matematikk og naturfag Har undervist KRLE, samfunnsfag

Kim	Ungdomsskole (8-9.trinn) Ungdomsskole (9.trinn) 1-10.Skole 8.,9., og 10.	Landlig skole, men ikke langt fra sentrum	Naturfag, matematikk, KRLE, musikk Naturfag, matematikk og musikk Naturfag, matematikk og valgfag: programmering
Rune	Barne – og ungdomsskole	Urban skole i tettsted tilknyttet natur	Matematikk, naturfag

Tabell 3.1 viser en oversikt over informantene i denne studien, hvilken type skole de jobber på, hvilke undervisningsfag de har hatt i løpet av årene som lærer og hvilket trinn de har jobbet på. Fordi studien ser på uteskole, er det også tatt med i betraktning hvordan skolene ligger til i forbindelse med muligheter og begrensninger.. Ikke alle informantene har hatt naturfag de siste to årene, men det er likevel aktuelt å inkludere informantene med tanke på rekontekstualisering og tverrfaglig arbeid på tvers av fagretninger. Strauss og Corbin (2014) argumenterer for at det kan være hensiktsmessig for forskeren å velge ut informanter som gjenspeiler variasjon innenfor problemstillingen.

3.3 Datainnsamling

De nyutdannede naturfaglærerne ble kontaktet på e-post høsten 2020, med forespørsel om å stille igjen på intervju, i forbindelse med bruk av uteskole i egen praksis. Av de åtte tidligere informantene som vi kontaktet, var det seks stykker som responderte på spørsmålet om å delta videre i studien. Videre ble informantene kontaktet angående fastsettelse av et tidspunkt for gjennomføringen av intervjuet. For å tilpasse oss informantene best mulig fikk informantene mulighet til å bestemme tidspunkt for intervjuet selv via en doodle. De kvalitative dybdeintervjuene ble gjennomført høsten 2020. Studien er godkjent av NSD (se vedlegg), og alle lærerne som deltok hadde tidligere blitt informert om hensikten med studien og signert en samtykkeerklæring, som de fikk utdelt på ekskursjonen de deltok på under PPU-studiet. Det første intervjuet ble gjennomført fysisk på NTNU, mens de resterende fem intervjuene ble gjennomført over Zoom.

3.3.1 Intervju som metode

Valg av metode må være hensiktsmessig for å besvare problemstillingen. Innenfor kvalitativ metode er intervju en foretrukket datainnsamlingsstrategi som kan tas i bruk ved

fenomenologiske studier. I fenomenologiske studier ønsker man å innhente informasjon om informantenes erfaringer og opplevelser, samt hvordan informanten reflekterer over dette (Postholm, 2010). Kvale & Brinkmann (2017) skriver at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved informantens dagligliv fra deres eget perspektiv. I denne studien er det benyttet semi-strukturerte dybdeintervju, da metoden egner seg til å studere meninger, holdninger og erfaringer rundt et fenomen (Tjora, 2013). Strukturen i samtalen er likt den dagligdagse samtalen, men den inneholder en bestemt spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2017).

3.3.2 Intervjuguide

Intervjuguiden ble i forkant av intervjuene utarbeidet i samarbeid med EFFTILT. Intervjuguiden hadde tre hovedtemaer (se vedlegg). Første del omhandlet yrkeserfaringen til informantene, informasjon om hvor de jobbet og hvilke erfaringer de hadde med bruk av uteskole. Del to i intervjuguiden tok for seg begrunnelsene til informantene, muligheter og begrensninger rundt bruken av uteskole, og hvordan deres egne erfaringer påvirket deres egen bruk av uteskole. Siste del i intervjuguiden omhandlet erfaringer fra PPU-studiet og hvordan disse hadde påvirket informantene i yrkesutførelsen. I selve gjennomføringen av intervjuet ble ikke intervjuguiden alltid fulgt i rekkefølgen den var konstruert, fordi informantene ofte berørte temaer før de ble spurt direkte.

3.3.3 Gjennomføring av intervju

Dybdeintervjuets kvalitet hviler på opparbeidet tillit mellom forsker og informant (Tjora, 2013). Derfor startet intervjuet innledningsvis med å takke informanten for at de kunne stille på intervju, og å snakke litt om tiden de studerte PPU ved NTNU. Deretter snakket vi om hvor informantene har jobbet de siste årene, beskrivelse av klassen, hvilke fag de underviser og har undervist i, og til slutt hvilke erfaringer de hadde med bruk av uteskole. Hensikten med den innledende samtalen var å skape trygge rammer for samtalen videre. En viktig forutsetning for å lykkes med dybdeintervju er at man klarer å skape en avslappet stemning hvor det er lov å snakke fritt, og hvor digresjoner er tillat (Tjora, 2013). Under gjennomføringen av intervjuene var flere fra forskergruppen EFFTILT tilstede. Både jeg og min veileder var med på samtlige av intervjuene. På de fleste av intervjuene var det en ekstra forsker fra EFFTILT. Under et intervju var vi totalt fire forskere som stilte spørsmål til informanten. Jeg ledet første del av intervjuene, som omhandlet informantenes erfaringer med bruk av uteskole, ved hjelp av intervjuguiden som var utarbeidet i forkant av intervjuene. Siste del av intervjuene, som

omhandlet hvordan PPU-studiet har påvirket informantene, ble styrt av EFFTILT. Under det første intervjuet (Kari), var jeg noe delaktig, men hadde en mer observerende rolle, mens jeg på de neste fem intervjuene hadde en mer aktiv rolle ettersom jeg ble tryggere i intervjusituasjonen. Lengden på intervjuene varierte fra 30 minutter til opp mot en time.

3.4 Transkribering

Under intervjuene ble det benyttet lydopptaker for å registrere det som ble sagt. I tillegg ble det tatt opptak av videosamtalen som back-up for intervjuene som ble gjennomført over Zoom. Etter gjennomføringen av intervjuene ble lydfilene transkribert i sin helhet. Når de muntlige intervjuene transkriberes over til skriftlig form, blir samtalen strukturert slik at man får en bedre oversikt, og datamaterialet bedre egnet for analyse (Kvale og Brinkmann, 2009; Tjora, 2013). I selve transkriberingsarbeidet benyttet jeg meg kun av lydfilen på lydopptakeren. Alle lydord ble tatt med for å prøve å få med stemningen som var under selve intervjuet. Av totalt seks intervju, transkriberte jeg fem. En ekstern transkribent transkriberte intervjuet av Jorunn.

3.5 Etiske betraktninger

Postholm (2010) understreker viktigheten av at forskeren følger etiske retningslinjer, selv før forskningen tar til, og i tillegg tar vare på den etiske dimensjonen gjennom hele forskningsforløpet. I forkant av intervjuene ble det sendt ut informasjon angående studien til informantene, hva som var målet med studien, om de hadde anledning til å delta og hvilke konsekvenser deltagelsen i studien kunne innebære for informantene (se vedlegg). Postholm (2010) skriver at informantene også må få kjennskap til hvilke byrder deltakelse i forskningsprosjektet kan medføre. Siden informantene allerede hadde vært med på et intervju i forbindelse med studien til Hauge (2020), kjente de til studien og bakgrunnen for at vi tok kontakt. Informantene hadde og signert en informert samtykkeerklæring (se vedlegg) da de deltok på ekskursjon under PPU-studiet. Som nevnt tidligere fikk de og muligheten til å bestemme selv når det best passet for dem å gjennomføre intervjuet gjennom en doodle, slik at vi kunne tilpasse oss informantene best mulig. Konfidensialitet i forskning medfører at informantene ikke blir offentliggjort eller gjenkjent på noen som helst måte (Kvale & Brinkmann, 2017). I denne studien fikk alle informantene informasjon om at alt av informasjon ble anonymisert ved at navn ble endret og at datamaterialet ikke blir offentliggjort på en måte som gjør at informantene kan bli gjenkjent. Transkripsjonen innebærer også etiske spørsmål. Dersom intervjuene tar opp følsomme temaer er det viktig at man som forsker ivaretar konfidensialiteten både til informanten og arbeidsplassen informanten snakker om (Kvale og

Brinkmann, 2017). Det er og viktig at man oppbevarer datamaterialet på en trygg plass, og at man etter bearbeidingen av datamaterialet sletter opptakene man har (Thagaard, 2018).

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler påliteligheten til data (Nyeng, 2012). Påliteligheten til datamaterialet avhenger av om forskeren fremstår som troverdig i forbindelse med undersøkelsen. Sentralt her er hvordan datamaterialet har blitt brukt og analysert (Christoffersen & Johannessen, 2012). Forskeren kan styrke påliteligheten ved å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten, og en åpen og detaljert framstilling av framgangsmåten til studien, under hele forskningsprosessen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017). I denne studien er intervjuene gjennomført systematisk. Det ble på forhånd laget en semi-strukturert intervjuguide og alle intervjuene ble tatt opp med en opptaker, transkribert og analysert. For å gjøre studien så pålitelig og transparent som mulig, har jeg forsøkt å gi en rik beskrivelse av forskningsprosessen, hvilke analysemetoder som er brukt og hvordan studien stegvis har gått frem. I analysearbeidet, i kapittel 4.1.2, tydeliggjøres det hvordan uttalelsene til informantene tolkes opp mot Argyris (1997) handlingsteori. For at studien skal være transparent, er det vedlagt et meningsfortettet og anonymisert transkribert intervju, slik at leseren kan spore avgjørelsene gjort i analysen (se vedlegg).

3.5.2 Validitet

Validitet handler om gyldigheten til data. Innenfor kvalitativ forskning dreier det seg om hvilken grad metoden til forskeren er hensiktsmessig for å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017). Validitet omhandler også transparens og at resultatene representerer virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012). Denne studien baserer seg på kvalitative dybdeintervju av nyutdannede naturfagslærere bruk av uteskole i egen praksis. Om informantene forteller sannheten og at resultatene representerer virkeligheten, kan studien ikke si sikkert, men på bakgrunn av den etablerte relasjonen mellom EFFTILT og informantene, og et ønske fra informantene om å være med på studien, kan man anta at resultatene representerer virkeligheten. For å gjøre studien mer valid kunne datamaterialet blitt innsamlet gjennom flere metoder, i form av metodetriangulering. Metodetriangulering kan gjennomføres gjennom å bruke flere ulike kilder og innganger til fenomenet som forskes på (Postholm, 2010). Johannessen, Tufte og Christoffersen (2017, s. 232) påpeker at troverdigheten til en studie kan styrkes ved å tilbakeføre resultatene til informantene for å bekrefte resultatene, eller la andre kompetente personer analysere det samme

datamaterialet, for å sjekke om de kommer frem til samme tolkning av datamaterialet. Det er også viktig at forskeren ser på hvilket forhold han har til forskerfeltet, siden dette kan påvirke tolkningene (Coghlan & Brydon-Miller, 2014). I denne studien har jeg samarbeidet tett med EFFTILT, som tidligere har forsket på bruk av uteskole, og har dermed mer erfaring innenfor forskningsfeltet. Løpende dialog og diskusjoner rundt analysen og resultatene med EFFTILT kan ha styrket troverdigheten til denne studien.

3.5.3 Generalisering

Generalisering, eller overførbarhet handler om i hvilken grad resultatene fra studien kan overføres til liknende studier eller situasjoner (Thagaard, 2018). Christoffersen og Johannessen (2012) beskriver at generalisering omhandler hvorvidt man lykkes i å etablere forklaringer og beskrivelser som er nyttige på andre områder enn det som studeres. Funnene i denne studien kan være til hjelp for andre lærere, skoleledere og lærerutdannere, siden datamaterialet kan belyse hva som skal til for at uteskole skal bli brukt mer hos nyutdannede lærere. I denne studien er datamaterialet innhentet gjennom seks dybdeintervjuer av nyutdannede naturfagslærere. I forskning er ikke seks informanter er ikke nok til å kunne generalisere noen trender. For å kunne si noe med sikkerhet og skape større troverdighet i forskningen må man utvide antall intervjuobjekter for å få et representativt utvalg (Christoffersen og Johannessen, 2012). Studien kan derimot bidra til økt kunnskap til skoleledere og lærere, om hvordan handlingsteori kan forklare læreres bruk av uteskole i egen undervisning.

3.6 Ettertanker rundt metodiske valg

Dette delkapittelet diskuterer noen ettertanker rundt metodiske valg gjort i studien. Posisjonaliteten til forskeren, gjennomføring av intervjuene og behandling av datamaterialet blir diskutert. På bakgrunn av at de enkelte metodiske valg ikke blir diskutert opp mot studiens teoretiske rammeverk (kapittel 2), blir de diskutert her.

Stillingen som er inntatt av en forsker påvirker alle faser av forskningsprosessen (Kovach, 2007). Postholm (2010) peker på at en forsker skal være nøytral og objektiv. Mennesker har med seg erfaringer, grunnsyn og ståsted som vil ha påvirkning på hvordan man tolker datamaterialet. Målet om nøytralitet og objektivitet er vanskelig å oppnå, siden tolkningene som gjøres i kvalitative studier, er subjektive (Kvale og Brinkmann, 2017). Derfor er det viktig at forskeren er kritisk til egen posisjon i forskningsfeltet. Å kritisk selv-lokalisere seg selv i forskningen gir mulighet til å undersøke vårt forskningsformål og motiv (Coghlan & Brydon-

Miller, 2014). Innenfor forskning har posisjonaltet sammenheng med hvilket forhold man har til det som forskes på (Kovach, 2007). Coghlan og Brydon-Miller (2014) beskriver et kontinuum av seks roller mellom forholdet fra en *insider* til en *outsider* innenfor et felt. En *insider* er en deltaker som jobber eller er et medlem av et fellesskap (Coghlan & Brydon-Miller, 2014). I forhold til denne studien er forskeren en mastergradsstudent som forsker på handlingsteorier til nyutdannede naturfagslærere i forbindelse med bruk av uteskole. Hvor skal jeg så plassere meg selv i kontinuumet av roller i forhold til informantene mine? Fordi jeg personlig er utdannet naturfagslærer, har fått utdanning i bruk av uteskole og har egeninteresse i uteskole, anser jeg meg selv som en *insider* i forskningsfeltet. Likevel vil jeg ikke lokalisere meg selv i samme rolle som informantene i studien, da de er lærere i arbeid, med flere års erfaring og har en annen utdanningsbakgrunn enn meg selv. Refleksjon rundt min posisjonering i forhold til dem kan ha vært med på skape en bedre dynamikk mellom forskeren og informanten (Kovach, 2007). Desto nærmere forskeren er posisjonert til deltakerne, jo mer sannsynlig er det at det finnes felles forventninger, intensjoner og maktdynamikk (Coghlan & Brydon-Miller, 2014).

Under gjennomføringen av de semi-strukturerte dybdeintervjuene var det viktig for meg å tenke på hvordan jeg skal få frem helheten angående lærernes beskrivelser av egne erfaringer rundt bruken av uteskole. Dette prøvde jeg å få til ved å stille åpne spørsmål hvor informantene måtte beskrive egne erfaringer og hva som ligger til grunn for dem. Postholm (2010) påpeker at intervjusituasjonen krever at forskeren stiller spørsmål som er relevante. Det betyr at forskeren bør ha kunnskap om forskningsfeltet. Et sentralt spørsmål jeg som forsker må ha i bakhodet er: *har jeg nok kunnskap angående bruken av uteskole til å få frem helheten angående temaet?* At vi var flere forskere sammen under intervjuet anser jeg som både en styrke og en svakhet. Styrken er at forskerne fra EFFTILT har mer erfaring enn meg i slike intervjusituasjoner, hadde en etablert relasjon med informantene og kunne dermed stille oppfølgingsspørsmål jeg ikke hadde kommet på. Sammenlignet med rollene Coghlan og Brydon-Miller (2014) beskriver, var ikke jeg og de nyutdannede naturfagslærerne innenfor samme rolle. Det var derfor viktig at veileder stilte passende oppfølgingsspørsmål for å få tak i helheten rundt informantenes beskrivelser angående deres erfaringer og betraktninger rundt egen bruk av uteskole, noe jeg kanskje ikke ville gjort dersom jeg gjennomførte intervjuene alene. Ulempen ved å være mange forskere under gjennomføringen av intervjuene kan være at informantene kjenner på en skeiv maktdynamikk mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2009).

Fem av seks intervju ble som sagt, gjennomført over Zoom. En konsekvens av digitale intervjuer kan være at datamaterialet tolkes på en annen måte. Et aspekt ved dybdeintervju som forsvinner gjennom bruk av digitale midler i intervju, er kroppsspråk. Kroppsspråk kan være vanskelig å tolke over Zoom, og potensielt er det forskjellig informasjon som formidles, i forhold til et fysisk intervju. Måten ordene faller på kan være et resultat av stemningen i rommet eller over Zoom (Kvale & Brinkmann, 2017). Studien er og å betegne som en longitudinell studie, siden den bygger videre på datamaterialet innsamlet av EFFTILT og studien til Hauge (2020). På bakgrunn av forskjellige intervjubetingelser, kan det være en potensiell svakhet med studien. En styrke ved å gjennomføre datainnsamlingen digitalt er at alle informantene har mulighet til å stille på intervjuene. Av totalt seks intervju, ble fem av intervjuene transkribert av meg. Intervjuet av Jorunn ble transkribert av en ekstern transkribent. Arbeidet med å personlig transkribere lydfilen fra intervjuene gjorde at jeg fikk bedre kjennskap til datamaterialet. Selv om man er med på intervjuet er det mye man skal forholde seg til og det er ikke enkelt å få med seg alt som ble sagt. At jeg personlig hadde transkribert materialet kan ha vært med på å gjøre analyseprosessen bedre, da jeg hadde større kontroll over datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2017) skriver at forskere som selv transkriberer sine egne intervjuer lærer mye om egen intervjustil, og vil huske bedre de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen. Dette kan gi en god inngang til analysen av det transkriberte materialet.

4.0 Analyse

Å analysere betyr nøyaktig undersøkelse av noe som er sammensatt av flere bestanddeler (Nilssen, 2012). Analysen i denne masteroppgaven tar utgangspunkt i en tematisering av empirien. Tematisk analyse er en veldig fleksibel metode som brukes for å identifisere, analysere og sette seg inn i mønster på tvers av datamaterialet. Metoden er ikke bundet til et bestemt teoretisk rammeverk og kan derfor brukes innenfor rammene av ulike teoretiske og epistemologiske tradisjoner (Braun og Clarke, 2006). De argumenterer likevel for at det kan være en fordel å benytte seg av et teoretisk rammeverk når man gjennomfører analysen. I denne studien er Argyris (1997) modell for handlingsteori brukt som rammeverk i deler av analysen. En tematisering av empirien innebærer at studien har en deduktiv tilnærming til datamaterialet. En deduktiv tilnærming er en «topp-bunn»-tilnærming til datamaterialet, noe som vil si at forskeren går inn i datamaterialet med visse temaer, ideer eller forestillinger (Braun & Clarke, 2006). Nilssen (2012) skriver og at innenfor en deduktiv tilnærming blir datamaterialet analysert ved hjelp av forhåndsdefinerte kategorier. Dermed er den deduktive tilnærmingen til datamaterialet med på å legge noen føringer på hva jeg ser etter.

4.1 Fremgangsmåte

Dette delkapittelet beskriver prosessen med å analysere det innsamlede datamaterialet for å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Analyseprosessen for studien beskrives i tre hoveddeler. Den første delen tar for seg de første prosessene med bearbeidingen av det transkriberte materialet fra intervjuene, og er rettet mot det første forskningsspørsmålet: *Hvilke forhold er det lærere oppgir påvirker bruken av uteskole i egen praksis*. Del to beskriver hvordan uttalelsene til informantene har blitt tolket opp mot Argyris (1997) styrende variabler (*mål, verdier, antagelser*). Del tre er en sammenfatning av del en og to, og danner grunnlaget for en profil som belyser undervisningsorienteringen til de nyutdannede naturfagslærerne og kontroll over ytre betingelser med tanke på bruk av uteskole. Til slutt vil jeg bruke de tre delene til å danne et bilde av handlingsteorien til hver informant i lys av Argyris (1997) modell for handlingsteori. En handlingsteorimodell til hver enkelt informant blir presentert i resultatkapittelet.

4.1.1 Del 1: Kategorisering

I første runde av analyseprosessen leste jeg gjennom transkripsjonene flere ganger. Samtidig hørte jeg på de tilsvarende lydopptakene for å få med meg de sosiale og emosjonelle aspektene

ved intervjuene. Samtidig som jeg leste gjennom transkripsjonene skrev jeg små sammendrag og noterte ned uttalelser som ble gjentatt, eller som jeg fant relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Denne prosessen gjentok jeg flere ganger på alle intervjuene. Braun og Clarke (2006) presiserer at skriving er en sentral del i hele analyseprosessen, ikke bare noe man gjør på slutten av analysen i form av en rapport. Etter en gjennomgang av samtlige intervju startet arbeidet med å se etter mønster mellom intervjuene.

I første omgang satt jeg opp en tabell med alle informantene (tabell 4.1) og faktorer som påvirket informantenes bruk av uteskole. I lys av Emstad mfl. (2020) sin studie, gikk jeg inn i datamaterialet på utkikk etter uttalelser som beskrev lærerens *rammefaktorer*, *organisering* og *lærerens handlingskompetanse*. Da dette er faktorer nyutdannede naturfagslærere oppgir påvirker bruken av uteskole i egen praksis. Innenfor *rammefaktorer* plasserte jeg uttalelser som omhandlet timeplan, økonomi og lokalisering. Kategorien *organisering* omhandlet tid, planlegging, klassestørrelse, støtte og samarbeid mellom kollegaer. Den siste kategorien omhandlet *lærerens handlingskompetanse* og inneholdt uttalelser som omhandlet informantens kompetanse, selvtillit, bekymring over elevatferd, erfaringer fra PPU-utdanningen. Den inneholdt også legitimeringen til hvorfor informantene bruker, eller ikke bruker uteskole.

Tabell 4.1. Faktorer som informantene oppgir påvirker bruken av uteskole: Tabell brukt i analyseprosessen med kategorisering av datamaterialet. Faktorer som påvirker bruken av uteskole er hentet fra Emstad mfl. (2020).

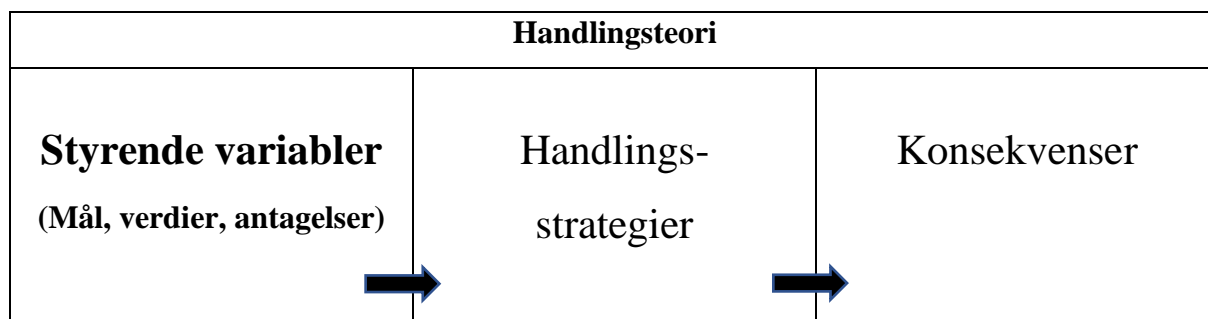
	Faktorer som påvirker bruken av uteskole		
Informanter	Rammefaktorer	Organisering	Lærerens handlingskompetanse
Kari	<p>Jobber og studerer samtidig. Har mange fag</p> <p>Skolen ligger sentralt til, men også i nærheten av skog mark, fjære og bykjerne</p>	<p>Lite tid til planlegging, gjennomføring og etterarbeid</p> <p>Ikke overskudd til å planlegge alternative opplegg</p> <p>Ønsker noen å samarbeide med. Venter på invitasjon</p> <p>Antagelse om at ledelsen er positiv til organisering aktiviteter på</p>	<p>Utdannet kjemiker</p> <p>Oppfatning om at uteskole blir mye biologi</p> <p>Gir ikke uttrykk for stor egen interesse om å være ute</p> <p>Etterlyser ferdige opplegg</p> <p>Liker ikke å ta ting på sparket</p> <p>Lærerutdanning ga positive inntrykk til bruk av uteskole, men forrige intervju har ikke ført til bruk av uteskole</p>

		alternative læringsarenaer	Kjenner ikke til tilbud i byen. Vet ikke om muligheter
--	--	----------------------------	--

4.1.2 Del 2: Tolkning av uttalelser i lys av mål, verdier, antagelser

I analysen av det transkriberte datamaterialet til denne masteroppgaven har jeg valgt å benytte meg av Argyris (1997) sin modell for handlingsteorier som analytisk rammeverk. Irgens (2011) skriver at handlingsteorier finner vi både hos individer, grupper og organisasjoner. På bakgrunn av at handlingsteorier kan gi uttrykk for hva man tror resultatet blir (uttrykt teori, se figur 1), som hvordan resultatet i virkeligheten oppnås eller ikke (bruksteori), så kan en handlingsteorimodell (Figur 4.1 og 4.2) være et egnet analyseverktøy for å studere hva som ligger til grunn for bruk av uteskole hos nyutdannede naturfagslærerne.

Argyris (1997) sin modell for handlingsteori tar utgangspunkt i at et individs eller en organisasjons styrende variabler påvirker hvilken atferd og hvilke handlinger man gjør/ikke-gjør, som dermed fører til en konsekvens. Emstad og Birkeland (2020) oversetter governing variables til *mål, verdier* og *antagelser*, action strategies til *handlings strategier* og consequences til *konsekvenser* (se kapittel 2.1.1). Siden jeg skal undersøke hva som ligger til grunn for at informantene tar i bruk uteskole leter jeg etter uttalelser fra informantene som beskriver deres styrende variabler (*mål, verdier, antagelser*). Dette medfører at jeg i analysen prøver å se etter hva som danner grunnlaget for de konkrete handlingene og erfaringene med bruk av uteskole informantene forteller om. Under ser man en forenkling av modellen til Argyris som jeg har laget for å illustrere analysen som er gjort i del to. Figur 4.3 er oversettelsen som ble presentert i teorikapittelet.



Figur 4.1. Egen forenkling av modell til Argyris (1997): I analysearbeidet er det de styrende variablene (*mål, verdier, antagelser*) hos informantene som blir løftet frem.

Model 1 Theory in use <i>Modell 1: Bruksteori</i>		
Governing variables <i>Styrende variabler</i> <i>(mål, verdier, antagelser)</i>	Action strategies <i>Handlingsstrategier</i>	Consequences <i>Konsekvenser</i>
<p>Control the purpose of the meeting or encounter <i>Behold kontroll over oppgaven og prosessen</i></p> <p>Maximize winning and minimize losing <i>Maksimer vinning og minimer tap</i></p> <p>Suppress negative feelings <i>Unngå negative følelser.</i> <i>Forsøk å vinne uten å uroe de andre mer enn nødvendig</i></p> <p>Be rational <i>Være rasjonell</i></p>	<p>Advocate your position in order to be in control, and win, etc. <i>Beskytt din posisjon for å være i kontroll, vinne, e.l.</i></p> <p>Unilaterally save face. Own and others <i>Ensidig beskytte seg selv og/eller andre mot å bli såret</i></p>	<p>Miscommunication <i>Feilkommunikasjon</i></p> <p>Self-fulfilling prophecies <i>Selvoppfylgende profetier</i></p> <p>Self-sealing processes <i>Selvforsegglende prosesser</i></p> <p>Escalating error <i>Eskalerende feil</i></p>

Figur 4.2. Argyris (1997) modell for handlingsteori: Vist i kapittel 2.

Transkriptene fra intervjuene representerer den uttrykte teorien til informantene (figur 2.1). Hva de faktisk gjør og hvordan de gjennomfører i undervisningen vet man ikke sikkert, derfor kan ikke studien si konkret om de direkte konsekvensene av handlingsteorien til informantene, men studien kan kartlegge hva de styrende variablene er, og hvordan de påvirker de nytdannende naturfaglærernes bruk av uteskole, undervisningsorientering og opplevd grad av kontroll over ytre betingelser.

I de følgende delkapitlene presenterer jeg utsagn fra informantene, eller korte sammendrag av hva de har sagt. Jeg presenterer deretter hvordan jeg har tolket uttalelsene deres i forbindelse med hvilke *mål*, *verdier* og *antagelser* som ligger til grunn, eller blir direkte presentert i uttalelsene til informantene. For at teksten skal være mer forståelig er noen av utsagnene jeg presenterer nedenfor meningsfortettet, som beskrevet av Nilssen (2012).

4.1.2.1 Kari

I begrunnelsen på hvorfor hun ikke har brukt uteskole nevner hun gjentatte ganger at det er lite tid til planlegging og gjennomføring, mange fag og lite overskudd. *«Jeg studerer ved siden av jobben og opplever å ha en ganske travel hverdag»...«Dessuten med trening og tid, så vil det gå lett, men det er lett å ty til lettvante løsninger, selv om det er ikke det man ønsker»*

Dette utsagnet tolker jeg som at hun har:

- Antagelse om at dersom hun hadde hatt mer tid, så hadde hun kunne gjennomført uteskole
- Antagelse om at mer tid gir mer overskudd til å kunne planlegge undervisningen.
- Antagelse om at uteskole krever mye planlegging.
- Antagelse om at dersom hun praktiserer uteskole noen ganger, vil det bli enklere å gjøre det senere

Hun sier hun vil ha noen å samarbeide med. Kollegaer som er engasjerte og positive og at hun frykter en dårlig mottakelse angående samarbeidsprosjekter dersom det krever noe ekstra av den andre læreren. Dette kommer frem i utsagnet: *«Hadde jeg hatt noen som hadde pushet ja, og hadde jeg følt på at andre ville tatt det imot med iver, så er det absolutt, mye lettere å ta igang, og gå i gang med det selvfølgelig... Fordi at man på at man kommer til å få et «nei», eller sånn at «neei, neei».. så er det vanskelig å gå inn å si «jo, jo, det skal vi». Samtidig sier hun at hun ikke får noen «push» fra ledelsen, men hun tror at ledelsen er positiv til at hun kommer med initiativ til å bruke uteskole.*

Disse utsagnet tolker jeg som at hun har:

- Antagelse om at man må samarbeide for å gjennomføre uteskole
- Antagelse om dårlig mottakelse angående samarbeidsprosjekter blant kolleger

Hun sier at dersom det hadde kommet pålegg fra ledelsen om å bruke uteskole, så hadde det kanskje blitt dårlig mottatt blant lærerne. I tillegg sier hun at hun heller ikke har opplevelser med lærere som er veldig engasjerte rundt bruken av uteskole. Dette kommer frem i utsagnet: *«Jeg har heller ikke erfaringer med at man sier: «Ja, det gjør vi!». Hvis dere skjønner, det går begge veier».* Hun sier og at hun etterlyser «ferdige» opplegg. Det hadde gjort det enklere å sette i gang. Dette kommer frem i utsagnet: *«Jeg gjerne hadde ønsket samarbeid og at jeg*

trenger en annen drivkraft og, at det ikke bare er, hvertfall som i min situasjon nå så synes jeg det er slitsomt å skulle dratt noe alene, eller fått med meg på en måte.. bruke tid på og energi på å liksom, hallo... Ehm, ja. Men absolutt hvis noen hadde «du, jeg har et opplegg her, det kunne vi gjort».

Disse utsagnet tolker jeg som at hun:

- Antagelse om pålegg fra ledelsen om å bruke hadde fått dårlig mottakelse blant lærerne
- Verdien av autonomi. Hun vil bestemme selv hvordan hun organiserer undervisningen
- Antagelse om at det er krevende å planlegge uteskole.
- Antagelse om at planlegging av uteskole er slitsomt og det er lettere å gjøre hvis man samarbeider

Hun sier at hun vil gjøre ting skikkelig når det kommer til planlegging og gjennomføring. Hun vil ha gode opplegg og ikke ta ting på sparket, siden hun er en strukturert person. Dette kommer frem i utsagnet: *Man ønsker å gi elevene best mulig opplæring selvfølgelig, men også prøver jeg, for jeg er en vanlig person som vil gjøre ting veldig bra, veldig skikkelig. Jeg ønsker sånn-og-sånn*». Hun sier og at hun er en «frysepinne» og hun ikke alltid trives så godt med å være ute lenge.

Disse utsagnene tolker jeg som at hun:

- Mål om gode undervisningsopplegg
- Antagelse om at undervisningsopplegg må planlegges veldig nøye og skikkelig for at det skal være bra
- Antagelse om at uteskole kan bli ustrukturert
- Antagelse om at dårlig vær er en hindring for å være ute

Hun sier at uteskole inneholder en del biologi, et tema hun ikke er ekspert på siden hun er utdannet innenfor kjemi. Hun sier at en av årsakene til at hun ikke har brukt alternative læringsarenaer er at hun ikke er godt kjent på hva det er av tilbud i Trondheim. Angående kompetanseheving nevner hun ikke at hun skulle trenge noen ekstra kurs, mer det at det hadde vært kjekt å ha jobbet lengre i yrket hun er utdannet i (kjemiker). Hun sier hun har gjort en haug med forsøk på studiet sitt.

Disse utsagnene tolker jeg som at hun:

- Antagelse om at uteskole blir mye biologi
- Antagelse om at hun må kjenne til alle flere tilbud for å gjennomføre uteskole
- Antagelse om at mer yrkeserfaring hadde gjort hun tryggere faglig

4.1.2.2 Stian

Han beskriver flere erfaringer med bruk av uteskole, og når han blir spurt om hva han legger til grunn for sin bruk av uteskole svarer han at: *«Jeg har selv hatt mye tavleundervisningen og derfor mener han at elever burde eksponeres mer i andre læringsarenaer, utforske mer, og at det de jobber med burde settes i en virkelighetskontekst».*

Disse utsagnene tolker jeg som at han:

- Mål om å gi variert undervisning
- Antagelse om at elever burde eksponeres i flere læringsarenaer hvor de kan utforske mer
- Mål om at det han underviser om skal settes i en virkelighetskontekst

Han legitimerer sin bruk av alternative læringsarenaer siden det gir en god mulighet til dybdelæring. Elevene blir tvunget til å bruke det de har lært i nye settinger. *«Ikke i samme oppgaveformene, og det gjør at du må jobbe med det til du har forstått det, slik at du vet en eller annen lov, eller hva en eller annen regel handler om. Ehm som er .. ja jeg synes det er en artig måte å utfordre elevene på. Og det er lettere å gjøre når man er på en arena som man ikke er på så ofte»*

Disse utsagnene tolker jeg som at han:

- Antagelse om at uteskole kan bidra til dybdelæring
- Antagelse om at uteskole kan bidra til rekontekstualisering
- Antagelse om at rekontekstualisering er lettere på en arena utenfor klasserommet

Han mener elevene må klare å generalisere kunnskapen som de har hatt og bruke den i nye settinger. *«Man øver på den samme type ferdighet i en ny setting så du må, jeg sa vel generalisere, men du må faktisk ta den metoden du bruker og abstrahere den, gjør det slik at du kan bruke den i like settinger, men svært forskjellige likevel. Fordi mange av elevene de trenes jo opp til at de skal se etter visse ord i en oppgavetekst, også bruke det, men man skal*

egentlig kjenne igjen noen mer generelle mønstre enn bare tekstoppgaven. Eller symbolene»....
«Men hvis du har noe som elevene forholder seg til i virkeligheten så er de mer engasjerte»....
«Ja, alle elever har, har, har godt av å utfordres og dyttes ut av komfortsonen. Ehm... det er sikkert nærmeste læringszone man skal inn på der i teorien. Det tar litt tid før de aksepterer at det du gjør er lurt»

Disse utsagnene tolker jeg som at han:

- Antagelse om at uteskole kan bidra til rekontekstualisering
- Antagelse om at elevene blir mer engasjerte hvis de forholder seg til noe i virkeligheten
- Antagelse om at elever har godt av å være på andre arenaer hvor de dyttes ut av komfortsonen

Han forteller at han har store planer om å etablere et nettverk med eksperter innenfor ulike fagfelt som han kan benytte seg i forbindelse med ekskursjoner. Dette kommer frem i utsagnet: *«En ting jeg synes er fint å gjøre da, og som jeg har planer om å gjøre mer av, men jeg må bare etablere meg et litt større nettverk enn det jeg har som rimelig nyutdannet. Det er å få inn eksperter fra andre felt, og da enten å få de inn i klasserommet via en videoforelesning eller å komme på besøk, eller bedre: Å ta med elevene til arbeidsplassen til de det gjelder».* Dette legitimerer han videre ved å si: *«beste måten jeg klarer å knytte opp faget til virkelighetsforestillinger er å snakke med de som er eksperter på de bruksområdene, og så får de til å fortelle hva er det du gjør i hverdagen din».*

Dette utsagnet tolker jeg som at han har:

- Mål med å etablere større nettverk med «eksperter»
- Antagelse om at som han kan bruke «eksperterne» for å gjøre undervisningen mer variert og virkelighetsnær
- Antagelse om at elevene får større læringsutbytte av å besøke alternative læringsarenaer

Har forteller at på skolen er det lagt opp til at man skal kunne dele opplegg og informasjon, men at mange har en liten sperre for å dele, siden det kan invitere til kritikk. Han samarbeider heller ikke med andre lærere i planleggingen siden de har ulike lærerstiler. Ledelsen er heller ikke interessert i at det brukes tid og ressurser på alternative opplegg siden de skal gjennom helsårsfag på et semester, og elevene betaler for å gå der.

Disse utsagnene tolker jeg som at han:

- Antagelse om at han ikke får noen støtte fra ledelsen
- Antagelse om at kollegaene ikke er interessert i å samarbeide i forbindelse med uteskole
- Antagelse om prestasjonsorientert kultur på skolen

Når han blir spurt om motivasjonen til elevgruppen sin, svarer han: *«Ja så alle elevene som er ute etter å få gode karakterer de har jo målet klart, og de vil ha minst mulig dannende undervisning. De skal bare mestre kompetansemålene... Så det ideelle for dem er egentlig at de har en undervisning, gjerne så effektiv og kort som mulig, også får de jobbe selv, og så får de stille spørsmål. Hvis du gir de di tre tingene så er de kjempefornøyde og elsker deg. Også er jo da tingen, hvordan kan du strekke det ut litt... slik at de får flere nyttige ferdigheter enn bare å gjøre det bra på eksamen. For det er ikke så nyttig med en lege som har 6'er i fysikk, men som ikke forstår hvordan fysikk påvirker kroppen, for eksempel. Da får du en dårlig lege»*

Dette utsagnet tolker jeg som at

- Mål om å gi mer dannende undervisning
- Antagelse om at elevene ønsker «vanlig undervisning»
- Antagelse om at elevene som går på skolen er ferdig motiverte
- Antagelse om større læringsutbytte dersom elevene utsettes for mer enn bare «vanlig undervisning».

4.1.2.3 Lars

Han beskriver om flere erfaringer med bruk av uteskole. Benytter seg ofte at er nærliggende turområde. Når han blir spurt om hva som ligger til grunn for hans bruk av uteskole forteller han: *«Jeg føler jo, spesielt i naturfaget, så blir det kunstig å bare isolere seg på klasserommet og bare snakke om hvordan verden er. Jeg føler at det å kunne gå ut å faktisk peke på ting og la elever ta og kjenne på ting, bidrar til deres interesser og i mer sånn personlig oppfatning da, så kanskje en, også en større forståelse»..... «Det er jo ikke alltid det teoretiske, sånn tester.. sånn som nasjonale prøver og sånt vil plukke opp alt det elevene har lært om akkurat det da. Det blir litt mer sånn dybdelæring, litt mer sånn, en forståelse som ikke kommer frem med sånn avkrysningsprøve. Menne.. ja.. også den opplevelsesfaktoren da. At man tenker at jeg gjorde noe gøy med naturfag, at naturfag er noe positivt da. Kanskje noe får interesse, eller lyst til å følge videre da. Men det er også variasjon i undervisningsform generelt»*

Disse utsagnene tolker jeg som at:

- Antagelse om at uteskole gjør undervisningen mer virkelighetsnær
- Antagelse om at ved å bruke uteskole kan det gi en større forståelse om det man underviser om
- Antagelse om at uteskole kan bidra til dybdelæring
- Antagelse om at uteskole gir større opplevelsesfaktor siden man bruker flere sanser
- Mål om å variere undervisningsformene

Når han blir spurt om hvordan uteskole påvirker klassen svarer han: *«Elever er jo ulike og det er jo ikke alle som er like glad i å sitte ned og være stille, og tilegne seg teoretisk kunnskap og vise at de har lært den. Noen lærer best med hendene og de kan jo jeg se oppfatte en sånn økende interesse, i den sammenhengen. Sånn generelt sett så bruker folk å være interessert. Det er som sagt unntak. Det er noen som ikke er så glad i gå ut på tur. Det er ikke til å unngå. Måten man merker det på er da at kanskje det er noen som ikke bruker å stille spørsmål når vi går igjennom teoretisk materiale, som nå er nysgjerrige når vi er ute i skogen, og ser rett foran ting og, hva slags fugl lager den lyden og sånt.*

Dette utsagnet tolker jeg som at han:

- Antagelse om at elevene lærer på forskjellige måter
- Antagelse om at noen elever er mer interesserte når de er utenfor klasserommet
- Antagelse om at elever er mer nysgjerrige og undrende når de er ute og bruker flere sanser

Han sier han samarbeider godt med andre lærere på skole, og spesielt en annen kollega på 6.trinn. Ledelsen virker å være veldig positiv til bruken av uteskole. Han sier og *«Jeg føler kulturen er positiv for alternative opplegg og løse opp ordinær timeplan for å gjøre noe annerledes da»*. Men han sier og at dersom samarbeidet mellom kollegaene ikke hadde vært på plass er det ikke sikkert at han hadde brukt uteskole i like stor grad. Han sier og at han har en antagelse om at han kunne fått økonomiske midler fra skolen i forbindelse med å dra til en alternativ læringsarena.

Disse utsagnene tolker jeg som at:

- Verdien av godt samarbeid mellom kollegaene

- Verdien av en støttende ledelse
- Antagelse om at kollegaene er positiv til å rokere på timeplan og gjøre noe alternativ
- Antagelse om at samarbeid er viktig for å gjennomføre uteskole
- Antagelse om støtte fra ledelsen i forbindelse med økonomiske ressurser

Han forteller om en stor egeninteresse av å være ute, og han hadde et ønske om å drive med uteskole før han startet som lærer. Når han blir spurt om hvordan synet hans på uteskole har endret seg, svarer han: «*Vel, jeg hadde et positivt syn, også har jeg jobbet med det i egen lærervirkning, og jeg har fortsatt et positivt syn*». Han legitimerer bruken av uteskole opp mot dannelsingsoppdraget i skolen, og han refererer til overordnet del av læreplanen. Dette kommer frem i utsagnet: «*det er hvert fall et dannelsingsoppdrag i skolen også, og elevene skal bli nysgjerrige og skapende. Og da mener jeg å variere arbeidsform, og å jobbe på ulike måter på ulike steder er nyttig da*» Han mener og at uteskole kan føre til dybdeløring og at mange av elevene trives med å være ute og uttrykker kunnskaper, kompetanse og ferdigheter enn de ellers ville gjort i klasserommet.

Disse utsagnene tolker jeg som at han har:

- Verdien av å være ute
- Mål om å gjøre elevene glad i naturen
- Antagelse om at uteskole kan føre til dybdeløring
- Antagelse om at uteskole kan bidra til danning
- Antagelse om at elevene blir mer engasjerte av å være ute
- Mål om å variere arbeidsform

Han sier og at lærerutdanningen har styrket hans personlige overbevisning angående bruk av uteskole, men at han i tillegg var veldig motivert på forhånd. Det hjalp å ha reflekterende samtaler med pedagoger. Han er og positiv til å ta eventuelle kurs og sier selv at det hadde motivert han om det var flere typer aktiviteter som han så en faglig nytteverdi i å drive med ute.

Disse utsagnene tolker jeg som at han har:

- Mål om å gjennomføre uteskole før han startet på PPU
- Verdi. Ser verdien av å ta flere kurs om å benytte alternative læringsarenaer

4.1.2.4 Jorunn

Hun starter intervjuet med å snakke om hvorfor hun ikke har benyttet uteskole i stor grad i undervisningen sin. Hun sier hun jobber seg i hjel og det er alt for lite tid til planlegging. Hun sier at hun har kommet til punktet at hun skriver timer på hvor mye hun jobber, for å ikke ta på seg for mye arbeid. Hun sier og at hun er *«fullstendig klar over at det er en person det henger på, og det er meg. Men det handler om tid og overskudd»*. *«for meg, tidkrevende og rett og slett planlegge litt alternative opplegg»*

Disse utsagnene tolker jeg som at hun har:

- Antagelse om at dersom hun hadde hatt mer tid, så hadde hun kunne gjennomført uteskole, og dersom hun hadde hatt mer tid så hadde hun hatt mer overskudd til å kunne planlegge undervisningen
- Antagelse om at uteskole krever mye planlegging

Hun sier hun er opptatt av å ha struktur på timene. *«Altså det er litt sånn at jeg er nok litt for opptatt av at jeg skal ha kontroll på det som jeg skal undervise om også. At når vi går ut i skogen, så skal man finne disse her tre typene som vi skal finne og så videre. Og så føler jeg litt at det her med alternative læringsarena da, det blir så mye biologi. Og så er jeg ikke like god til å bruke det i fysikken, men det kunne jeg absolutt har gjort»*

Disse utsagnene tolker jeg som at:

- Antagelse om at uteskole blir mye biologi
- Antagelse om at uteskole må være veldig strukturert
- Mål om å lage gode undervisningsopplegg

Hun beskriver erfaringer fra når de besøkte Newton-rommet. Dette var et prosjekt som varte over flere dager og som hun var veldig positiv til. Elevene viste stor læringsglede og flere blomstret når de kom utenfor det ordinære klasserommet. Hun sier *«De fikk bidra på en helt annen måte»*, *«på newton-rommet trakk elever konklusjoner som jeg egentlig tenkte at dette er du ikke i stand til»*.

Disse utsagnene tolker jeg som:

- Antagelse om at uteskole elever kan ha større læringsutbytte utenfor klasserommet
- Antagelse om at uteskole kan være et pedagogisk grep for tilpasset opplæring

- Antagelse om at uteskole kan bidra til dybdelæring

Hun sier hun planlegger undervisningen på egenhånd og at hun vil, og har prøvd å melde klassen på flere prosjekt, men hun får ikke økonomisk støtte. Hun sier og at mangel på lærere gjør at det er vanskelig å gjennomføre turer når man er alene. «*Det jeg egentlig vil, det er jo å lage gode undervisningsopplegg*». Samtidig sier hun at hun er veldig opptatt av struktur og har litt panikk for at ting skal skli ut for da lærer elevene ingen ting. Hun sier og at hvis hun har for mye alternative opplegg som kommer jeg ikke igjennom alt hun skal

Disse utsagnene tolker jeg som at

- Antagelse om at uteskole er vanskelig å gjennomføre alene
- Mål om å melde på klassen flere kurs
- Mål om å lage gode undervisningsopplegg
- Antagelse om at uteskole blir ustrukturert
- Antagelse om at god læring forutsetter god kontroll på alt
- Antagelse om at uteskole hindrer henne i å nå kompetansemål

Hun sier hun hadde gjort det mer om det var en ferdig «oppleggbank» tilgjengelig og hun etterlyser flere ferdige opplegg på skolen. Hun sier også at hun gjerne kan ta kurs på ettermiddagen for å få mer kompetanse, men sier samtidig at hun ikke har tid, overskudd og skriver timer. Hun sier også at hun skulle vært dyktigere i biologi, og at de ansatte hadde fått tilbud om å ta et nettbasert kurs – men da fantes det ikke noe overskudd. Men hun sier at hun ønsker å få et par kurs. Selv om det finnes mye på youtube, så sier hun likevel: «*Hvis jeg hadde fått en mail fra den godeste Alex Strømme nå da, som sier at gjør sånn og sånn, her er et godt undervisnings opplegg. Så hadde jeg gjort det med en gang på en måte. Dette passer til det og det trinnet, ikke sant*». Hun sier hun ikke er den mest oppfinnsomme og kreative. «*Min styrke er mer ordning og struktur*».

Disse utsagnene tolker jeg som:

- Antagelse om at hun trenger mer kompetanse for å gjennomføre uteskole
- Antagelse om uteskole innebærer mye biologi

4.1.2.5 Kim

Han beskriver en del alternative opplegg som klassen har gjennomført. Når han blir spurt om hva han legger til grunn for sin bruk av uteskole, sier han at uteskole kan bidra til erfaringsbasert læring. *«De kommer til å huske hvis du har vært å skjært i et øye, et kuøye. Man husker litt at det var litt skummelt, det var litt ekkelt, men så var det litt gøy når man fikk det til. Så tror jeg det ikke hadde vært samme greiene om vi ikke hadde hatt om det på forhånd eller i etterkant. De som får koblet det vi jobber med i timene, det som vi tegner på tavlen med noe reelt da. En ting jeg kjenner igjen noe på en tegning, en annen ting er hvis du får koblet det til noe du tar på eller driver med. Kjennes litt ut som en doktor sant, sitter der med skalpell»*. Koble det som skjer utenfor skolen til ting de snakker om i klasserommet kan være positivt for elevene.

Dette utsagnet tolker jeg som:

- Antagelse om at uteskole kan gjøre undervisningen mer kontekstbasert/virkelighetsnær
- Antagelse om at uteskole kan er positivt for elevene

Med tanke på planlegging sier han at han er veldig fornøyd med samarbeidet når det kommer til «vanlig» planlegging», og at han har en antagelse om at det er åpenhet for å rokere på timeplanen, dersom det er snakk om et alternativt opplegg, så lenge forslaget kommer i god tid. Han nevner og tid som en begrensende faktor i forbindelse med uteskole. I tillegg har de fått beskjed om å ikke bruke så mye penger.

Dette utsagnet tolker jeg som:

- Antagelse om at han ikke tester ut antagelsene sine
- Antagelse om at uteskole krever mye tid
- Antagelse om at liten økonomisk støtte fra ledelsen

Han sier han har *«fått en bedre erfaring med alternativ læringsarena ettersom jeg har blitt en bedre klasseleder. Vet litt hva som kan skje, er litt forkant. Er veldig, veldig tydelig og lar det ikke skje for mange sånn. Jeg vil de skal være nysgjerrige, men jeg vil ikke at de tar feil av hvordan de skal håndtere gassbrenneren»*.

Dette utsagnet tolker jeg som at han har:

- Antagelse om at yrkeserfaring har gjort han til en bedre klasseleder
- Antagelse om at det er enklere å gjennomføre uteskole nå enn første året som lærer

- Mål om å ha utforskende undervisning

Når han blir spurt om han ser noen forskjell på elevene når de er utenfor klasserommet, svarer han «Ja, altså du kan jo se en elev som kanskje blir veldig rastløs i klasserom og, det kan jo være helt fantastisk i en annen situasjon, men da kan han/hun være en som tar ansvar, og som kan dette her og føler mestring»... Og videre sier han: «En som er litt praktisk kan kanskje være veldig flink til å koble ledninger på et naturfagsrom, mens en som har, skal vi si ADHD og skal på en ny plass som man ikke har vært på før, kan kanskje trenge en gjennomgang på forhånd da. Hva kommer til å skje her? Det kan være vanskelig å innordne seg til noen rammer som man ikke vet helt hvordan er».

Disse utsagnene tolker jeg som at han:

- Verdi. Ser verdien at å bruke uteskole siden det gir økt læringsutbytte for enkelte elever
- Antagelse om at uteskole kan gi økt læringsutbytte
- Antagelse om at det må planlegges nøye for elever med atferdsproblemer

Her blir Kim spurt om mestringsbildet blir snudd når man bruker en alternativ arena. Han svarer: «Dersom eleven går hele tiden å kjenner på denne «jeg mestrer ikke noe», da mestrer man ikke noe... Så hvis man får noen positive erfaringer, og det bygger litt på seg, så vil jeg jo si at det er kjempebra at, med en gang du får en positiv erfaring med faget så vil man kanskje begynne å tenke «ja nå forstår jeg noe, kanskje jeg forstå noe av det vi snakket om de andre timene og». Og hvis man klarer å koble det på, altså hvis det som skjer utenfor klasserommet blir koblet på det som skjer inne i klasserommet, så kan man havne i den mestringsfølelsen»

Dette utsagnet tolker jeg som at han har:

- Antagelse om at positive erfaringer gir opplevelse av mestring
- Antagelse om rekontekstualisering kan føre til mestring

Han forteller og at han har fått en del tips fra andre lærere og han er veldig villig til å spørre andre lærere om undervisningsopplegg og ideer. Han beskriver seg selv som faglig god, men vil gjerne ha pedagogisk påfyll til å lage gode opplegg. «Hvordan lager man bra undervisningsopplegg ut i fra.. det er der jeg har møtt min akilleshel, det er hele tiden der jeg må jobbe». Uttrykker at han kunne ha godt av ulike kurs, spesielt angående metoder man kan bruke i undervisningen.

Disse utsagnene tolker jeg som at han har:

- Verdi. Ser verdien av å samarbeide med andre siden de kan komme meg gode tips
- Mål om å ha gode varierte opplegg
- Antagelse om god delingskultur på skolen
- Mål om å bli mer faglig sterk

4.1.2.6 Rune

Han sier han samarbeider veldig godt med en annen kollega på samme trinn som har samme ønske om å bruke uteskole som han. Han forteller at han før PPU-utdanningen hadde et stort ønske om å drive med regelmessig uteskole. Etter at koronasituasjonen kom ble det innført fast utedag. Dette var et pålegg som kom fra ledelsen.

Disse utsagnene tolker jeg som

- Verdi. Ser verdien i å samarbeide og støtte fra ledelsen
- Mål om å drive med uteskole
- Antagelse om at korona var utløsende faktor for bruk av uteskole

Han sier at selv om kulturen på skolen ikke legger opp til så mye samarbeid så er han takknemlig for å kunne jobbe på en skole hvor de kan holde på med uteskole. Han sier ordrett at den *«avgjørende faktoren er jo skolestrukturen, og det at støtten du får fra ledelsen eller ikke, og kollegaer selvfølgelig»*. Ellers opplever han god støtte fra ledelsen og at de *«kan gjøre som de vil»*. Han opplever ingen store konflikter med timeplanen. En del av planleggingen tar han på sparket og de bruker ofte siste timen på dagen inne, til å bearbeide det de har jobbet med i løpet av dagen.

Disse utsagnene tolker jeg som

- Antagelse om at bruk av uteskole forutsetter godt samarbeid og/eller støtte fra ledelsen
- Antagelse om at uteskole ikke trenger å være veldig strukturert for at elevene skal oppnå læring
- Antagelse om at det er viktig å koble det elevene holder på med ute med hva de gjennomfører på skolen

Når han blir spurt om hva som ligger til grunn for hans bruk av uteskole, sier han at han er veldig interessert i å drive uteskole og hadde et stort ønske om dette før utdannelsen. Han vil gjøre elevene glad i naturen og gi en praktisk, hverdagsnær og dannende undervisning. Elevene får et annet læringsutbytte av å være ute. Han sier at skolen har en viktig rolle når det kommer til å gi elevene gode erfaringer ute. Veldig mange av elevene bruker ikke naturen på fritiden, desto viktigere blir det at man gir de gode naturopplevelser i skoletiden. *«Jeg tenker jo en del av de læringsmålene som er kommet på den nye læreplanen, det som er av den overordnede delen. Det her om det utforskende og kreative mennesket for eksempel.. tenker mye av disse tingene er du nesten nødt til å gå ut for å gjøre skikkelig. Også, også liker jeg veldig godt å ha uteskole. Jeg er interessert i det, ehm ser verdien av det»*. Han sier og at uteskolen påvirker det sosiale miljøet i klassen. Dette kommer frem i utsagnet: *«Det har veldig positiv påvirkning på det sosiale miljøet i begge klassene. De får lov å interagere med hverandre på en annen måte enn det de vanligvis gjør»*

Disse utsagnene tolker jeg som

- Mål om å bruke uteskole
- Mål om å gjøre elevene glad i naturen
- Mål om å ha variert undervisning
- Mål om å ha dannende undervisning
- Verdien. Den sosiale verdien av å være ute sammen
- Antagelse om at uteskole gir elever et godt læringsutbytte
- Antagelse om at uteskole kan gjøre undervisningen hverdagsnær
- Antagelse om at skolen har en viktig rolle når det kommer til å gi elevene

Angående begrensende faktorer for bruken av uteskole, svarer han: *«Nei jeg synes egentlig ikke det. Vi får jo egentlig lov til å gjøre det sånn som vi vil. Ehm.. vi lærere på skolen her. Så lenge elevgruppen og foreldregruppen er fornøyd og det fører til godt miljø, at det ikke oppstår noen utfordringer på de turene, så vi får egentlig gjøre sånn som vi vil. Det blir vel egentlig oss selv som er begrensningen, men så vi må bare bestemme oss for å gjøre det. Så man kan si det at det er jo tiden, for det krever en del planlegging, og når vi begge er borte en dag i uken, og ikke på samme dag, og det er mye annet som skjer så opplever vi at det blir litt knapt med tid til å planlegge. Ehm men vi gjennomfører likevel, og det bruker å gå bra. Kanskje litt sånn på sparket typ, meg og han. Men det bruker å ordne seg»*

Dette utsagnet tolker jeg som at

- Antagelse om at læreren er hovedfaktoren som påvirker bruken av uteskole
- Antagelse om at uteskole fører til godt miljø

Angående kompetanseheving sier han at han ikke hadde hatt vondt av å ha enda mer kunnskap i å drive uteskole. De har hatt en dag med litt kursing på skole (*den ene dagen, også litt opplegg en annen dag*). Hadde takket ja om han hadde fått mulighet til å ta en videreutdanning – men det måtte han nok ha fikset selv pga. At de for øyeblikket prioriterer videreutdanning. Men han sier og at han har lyst til å bidra med forskning om uteskole. «*Jeg har lyst til å bidra om mer kunnskap om uteskole og hvordan man kan muliggjøre det*».

Disse utsagnene tolker jeg som

- Mål om å fortsette med uteskole
- Mål om å opparbeide seg mer kunnskap rundt bruken av uteskole
- Mål om å bidra med kunnskap om uteskole og hvordan man kan muliggjøre det

4.1.1 Del 3: Profil for undervisningsorientering

I del tre av analysen har jeg prøvd å beskrive undervisningsorienteringen til de nyutdannede naturfagslærerne, ved hjelp av kategoriseringen gjort i del en og tolkningen av de styrende variablene i del to. For å danne meg en bedre oversikt over undervisningsorienteringen til de nyutdannede naturfagslærerne, skrev jeg en profil om hver enkelt informant. Profilen er basert på uttalelsene til informantene i intervjuene, tabellen over forhold som informantene peker på påvirker deres bruk av uteskole, og tolkningen som er gjort i del to av analysen. Nedenfor presenteres et profilen til Rune. De resterende profilene er vedlagt (se vedlegg).

Utdannet kjemiker. Tidligere jobbet et år på Vestlandet. Er kontaktlærer på 5.trinn, i tillegg til at han tar videreutdanning. Arbeider på en skole som ligger plassert sentralt i en liten by i Nord-Norge med tilgang til både natur, hav, museer og bedrifter. Har benyttet seg aller mest av naturområder i forbindelse med uteskole. Har en klasse på ca. 16 elever + flere lærere tilgjengelig når det skal gjennomføres undervisning på alternative læringsarenaer.

Samarbeider veldig godt med en annen kollega på samme trinn som har samme ønske om å bruke uteskole som han. Han hadde på forhånd, et stort ønske å bruke uteskole i undervisningen sin. Brukte ikke uteskole like mye som han ønsket i sin første jobb. Startet med fast uteskoledag etter at korona kom våren 2020.

Han sier kulturen på skolen ikke legger opp til så mye samarbeid, men man får gjøre som man vil. Han er takknemlig for å kunne jobbe på en skole hvor de kan holde på med uteskole. Han sier at den avgjørende faktoren for å kunne bruke uteskole er skolestrukturen, og støtten du får fra ledelsen og kollegaer. Han opplever god støtte fra ledelsen og at de har ingen store konflikter med timeplanen. En del av planleggingen tar han på sparket og de bruker ofte siste timen på dagen inne, til å bearbeide det de har jobbet med ute i løpet av dagen.

Han vil gjøre elevene glad i naturen og gi en praktisk, hverdagsnær og dannende undervisning. Han tror elevene får et annet læringsutbytte av å være ute. Han sier at skolen har en viktig rolle når det kommer til å gi elevene gode erfaringer ute. Veldig mange av elevene bruker ikke naturen på fritiden, desto viktigere blir det at man gir de gode naturopplevelser i skoletiden.

Han er positiv til å ta kurs eller annen videreutdanning om bruk av uteskole. Han sier han har lyst til å bidra om mer kunnskap om uteskole og hvordan man kan muliggjøre det

Oppsummert ser vi at Rune samarbeider godt med en annen kollega, han får støtte fra ledelsen, jobber på en skole tilknyttet mange muligheter for bruk av uteskole og har ingen store konflikter med timeplanen. Han opplever høy grad av kontroll på ytre betingelser. Undervisningsorienteringen hans er elevsentrert på bakgrunn av at hans styrende variabler baseres på mål om å gi dannende, hverdagsnær og praktisk undervisning gjennom uteskole.

5.0 Resultater

Så langt har studien redegjort for Argyris handlingsteori som teoretisk perspektiv, forskningsdesign og intervju som metode, og analyse av det innsamlede datamaterialet. Målet med denne studien er å belyse hvordan nyutdannede naturfagslæreres handlingsteorier kan forklare deres bruk av uteskole i egen undervisning. Samtidig utforsker studien 1) Hvilke ytre betingelser er det lærere oppgir påvirker bruken av uteskole i egen undervisning, og 2) Hvordan kan en modell være hensiktsmessig for å kunne kartlegge nyutdannede læreres undervisningsorientering og opplevelse av kontroll over ytre betingelser som påvirker bruken av uteskole.

Etter analysen med sortering og kategorisering, har utsagnene til informantene dannet grunnlaget for å svare på studiens problemstilling. Det teoretiske rammeverket for denne studien er Argyris (1997) beskrivelse av handlingsteori. I dette kapittelet presenterer jeg først en oversikt over bruk av uteskole blant informantene. Deretter blir en handlingsteorimodell til hver enkelt informant presentert. Profilen, de styrende variablene (mål, verdier, antakelser) og sitatene til informantene danner utgangspunktet for handlingsteorimodellen for hver av informantene, som vist i kapittel 5.2.1-6. Videre i kapittelet trekker jeg frem ulike faktorer som påvirker informantenes kontroll over ytre betingelser som påvirker bruken av uteskole (forskningsspørsmål 1). Deretter beskriver jeg undervisningsorienteringen til informantene, som kommer til syne gjennom handlingsteorimodellen deres. I siste del av kapittelet presenterer jeg en modell som er et produkt av denne studien (forskningsspørsmål 2). Modellen er en visualisering av funnene i studien, og den viser en sammenheng mellom undervisningsorientering og opplevd grad av kontroll på ytre betingelser blant informantene.

5.1 Bruk av uteskole

Intervjuene og dataanalysen avdekker at tre av informantene (Stian, Lars og Rune) systematisk bruker uteskole. De beskriver flere opplegg de har organisert selv de gjennomfører uteskole flere ganger i semesteret. Informantene (Kim og Jorunn) som delvis bruker uteskole beskriver 1-2 opplegg som de har organisert selv de siste to årene, i tillegg til andre undervisningsopplegg de har vært med på, men ikke organisert selv. Informanten (Kari) som ikke bruker uteskole beskriver ingen opplegg som vedkommende har organisert selv.

Tabell 5.1 Informantenes rapporterte bruk av uteskole. Systematisk bruk av uteskole (flere ganger i semesteret), delvis/tilfeldig bruk (1-2 ganger i løpet av året). Bruker ikke (ikke organisert egne undervisningopplegg).

Informantenes rapporterte bruk av uteskole			
Informant	Systematisk bruk uteskole	Bruker delvis /tilfeldig bruk av uteskole	Bruker ikke uteskole
Kari			X
Stian	X		
Lars	X		
Jorunn		X	
Kim		X	
Rune	X		

5.2 Handlingsteori

Min dataanalyse avdekker hvilke styrende variabler (*mål, verdier, antagelser*) som ligger til grunn for informantenes bruk av uteskole. Handlingsteoriene presentert nedenfor symboliserer informantenes uttrykte teori (se figur 1). Nedenfor presenteres handlingsteorien til hver enkelt informant som kommer til syne gjennom de semi-strukturerte dybdeintervjuene og dataanalysen. De styrende variablene kan fordeles i indre og ytre betingelser, i lys av Nygren (2004). En indre betingelse kan være et personlig mål om å drive uteskole, en ytre betingelse er for eksempel opplevelse av samarbeid. I handlingsteorimodellene nedenfor er ytre betingelser synliggjort, da de trekkes frem senere i resultatkapittelet og diskuteres i kapittel 6.

5.2.1 Kari

Handlingsteori: Kari		
Styrende variabler Mål, verdi, antagelse	Handlingsstrategier	Konsekvens
<p>Verdi. Ingen egeninteresse for å være ute på fritiden</p> <p>Mål om å ha strukturerte og nøyte planlagte undervisningsopplegg</p> <p>Antagelse om at hun hadde likt å gå ut (bruke uteskole)</p> <p>Usikker på hvilke tilbud som er i området (ytre betingelse)</p> <p>Antagelse om dårlig mottakelse angående samarbeidsprosjekter blant kolleger (ytre betingelse)</p> <p>Antagelse om lite tid til planlegging, gjennomføring og etterarbeid (ytre betingelse)</p> <p>Antagelse om at uteskole krever mye planlegging (ytre betingelse)</p> <p>Antagelse/opplevelse av ingen «push» fra ledelsen (ytre betingelse)</p> <p>Antagelse om støtte fra ledelsen dersom hun skulle presentere et forslag (ytre betingelse)</p> <p>Antagelse om at dårlig vær er en hindring for å være ute (ytre betingelse)</p> <p>Antagelse om at uteskole er mye biologi</p>	<p>Unngår å initiere samarbeid med kollegaer angående uteskole i frykt for dårlig mottakelse</p> <p>Planlegger og gjennomfører undervisning alene</p> <p>Venter på at noen skal ta initiativ. Tar det rolig i starten siden hun er nyutdannet</p> <p>Tester ikke ut antagelsene sine for å unngå dårlig mottakelse</p>	<p>Bruker ikke uteskole/alternative læringsarenaer</p> <p>Bruker ikke uteskole/alternative læringsarenaer</p> <p>Bruker ikke uteskole/alternative læringsarenaer</p>

Figur 5.1: Handlingsteori til Kari

5.2.2 Stian

Handlingsteori: Stian		
Styrende variabler Mål, verdi, antagelse	Handlingsstrategier	Konsekvens
Mål om å gi dannende undervisning		
Mål om å ha en variert undervisning og virkelighetsnær undervisning	Planlegger og gjennomfører undervisning alene	Bruker uteskole
Antagelse/mål om at elever bure eksponeres i flere læringsarenaer hvor de kan utforske mer	Benytter seg av nærliggende områder i timene for å skape engasjement	Bruker uteskole
Antagelse om at uteskole kan bidra til dybdelæring	Bruker hverdagsfenomener og elevers interesser for å gjøre oppgavene mer virkelighetsnær og spennende	Bruker uteskole
Mål om å etablere et større nettverk av «eksperter» som han kan bruke i forbindelse med ekskursjoner (ytre betingelse)	Planlegger å etablere et større nettverk av eksperter	Bruker uteskole
Antagelse om sperre for å dele opplegg på skolen siden det inviterer til kritikk, blant kollegaer (ytre betingelse)	Bruker pedagogiske prinsipper fra lærerutdanningen i planlegging av undervisning	
Antagelse om ingen støtte fra ledelsen, verken økonomisk eller i forhold til konstruktiv bruk av tid (ytre betingelse)		
Antagelse om prestasjonsorientert kultur på skolen siden det er en friskole og elevene betaler for å gå der (ytre betingelse)		

Figur 5.2: Handlingsteori til Stian

5.2.3 Lars

Handlingsteori: Lars		
Styrende variabler Mål, verdi, antagelse	Handlingsstrategier	Konsekvens
Verdi: Stor egeninteresse for å være ute		
Mål om å ha en variert undervisning	Samarbeider godt med andre kollegaer	Bruker uteskole
Mål om å gjøre elevene glad i naturen	Deler positive opplevelser med kollegaene	
Antagelse om at bruk av uteskole kan bidra til å oppnå danningsoppdraget til skolen	Benytter seg av et eksternt firma som tilbyr ulike opplegg på alternative læringsarenaer, siden han anser dem som kompetente	Bruker uteskole
Antagelse om at uteskole kan føre til dybdelæring		
Antagelse om at elevene lærer på forskjellige måter	Gjennomfører tverrfaglige undervisningsopplegg i skolens nærområde	
Antagelse om at noen elever er mer interesserte når de er utenfor klasserommet	Gjennomfører uteskole som ikke krever økonomiske ressurser	Bruker uteskole
Antagelse om at samarbeid er viktig for å gjennomføre uteskole (ytre betingelse)	Bruker pedagogiske prinsipper fra lærerutdanningen i planlegging av undervisning	
Antagelse om/oplevelse av positiv kultur for å løse opp timeplan for gjennomføring av uteskole (ytre betingelse)		
Antagelse om økonomisk støtte fra ledelsen (ytre betingelse)		

Figur 5.3: Handlingsteori til Lars.

5.2.4 Jorunn

Handlingsteori: Jorunn		
Styrende variabler Mål, verdi, antagelse	Handlingstrategier	Konsekvens
Mål om å lage gode undervisningsopplegg		
Mål om å melde klassen på flere faglige kurs	Planlegger undervisningen alene, og har brukt lite tid til planlegging	Bruker delvis/tilfeldig uteskole
Antagelse om at flere av elevene har større læringsutbytte utenfor klasserommet	Etterlyser ferdige opplegg, «oppleggsbank»	Bruker delvis/tilfeldig uteskole
Antagelse om at uteskole kan være et pedagogisk grep for tilpasset opplæring	Unngår alternative læringsarenaer siden det hindrer dem i å nå kompetansemål	Bruker delvis/tilfeldig uteskole
Antagelse om at alternativ læringsarena kan gi dybdelæring.		
Antagelse om at for mye alternativt arbeid hindrer de å nå alle kompetansemål	Prøver/uttrykker ønske å melde klassen på eksterne kurs som krever økonomiske midler	Bruker delvis/tilfeldig uteskole
Antagelse om at god læring forutsetter god kontroll på elever og rammefaktorer (ytre betingelse)		
Antagelse om at uteskole er mye biologi		
Antagelse om at uteskole ikke fungerer med bare en lærer (ytre betingelse)		
Antagelse om at det er for lite tid til planlegging (ytre betingelse)		
Antagelse om lite støtte fra ledelsen (ytre betingelse)		

Figur 5.4: Handlingsteori til Jorunn

5.2.5 Kim

Handlingsteori: Kim		
Styrende variabler Mål, verdi, antagelse	Handlingsstrategier	Konsekvens
<p>Mål/verdi: Elevene har godt av erfaringsbasert læring</p> <p>Mål om at elevene skal være nysgjerrige i undervisningen</p> <p>Mål om å bli faglig tryggere</p> <p>Antagelse om større læringsutbytte blant elever når de er på en alternativ læringsarena</p> <p>Antagelse om at uteskole krever mye tid (ytre betingelse)</p> <p>Antagelse om liten økonomisk støtte fra ledelsen (ytre betingelse)</p> <p>Antagelse om at kollegaene hadde vært positiv til å endre på timeplanen (ytre betingelse)</p> <p>Antagelse om at ledelsen er støttende så lenge det ikke krever økonomiske ressurser (ytre betingelse)</p> <p>Antagelse om at det må være mer struktur når elevene blir tatt ut fra sine faste rammer (ytre betingelse)</p>	<p>Planlegger undervisning for seg selv, men «brainstormer» med kolleger på samme trinn.</p> <p>Spør andre kollegaer om hjelp til ideer/opplegg</p> <p>Benytter seg av og til av nærliggende områder i timene for å skape engasjement og for å gjøre oppgavene mer virkelighetsnær</p> <p>Etterlyser innspill (fra kolleger eller i form av kompetanseheving) for å kunne lag mer kreative undervisningsopplegg</p>	<p>Bruker delvis/tilfeldig uteskole</p> <p>Bruker delvis/tilfeldig uteskole</p> <p>Bruker delvis/tilfeldig uteskole</p> <p>Bruker delvis/tilfeldig uteskole</p>

Figur 5.5: Handlingsteori til Kim

5.2.6 Rune

Handlingsteori: Rune		
Styrende variabler Mål, verdi, antagelse	Handlings strategier	Konsekvens
Verdi: Egeninteresse for å være ute	Har fast uteskole en dag i uken	Bruker uteskole
Verdi. Sosiale verdien av at elevene får være ute sammen	Planlegger og samarbeider med en annen kollega på samme trinn	
Mål om å gi dannende undervisning	Tar en del av planlegging og gjennomføring av undervisningen på sparket	Bruker uteskole
Mål om å drive uteskole	Bruker uteskole til i forbindelse med tverrfaglig arbeid	
Mål om å gjøre elevene glad i naturen	Legger opp til oppgaver som utvikler praktiske ferdigheter	Bruker uteskole
Mål om å ha en praktisk og hverdagsnær undervisning	Legger opp til hverdagsnære oppgaver	
Mål om å bidra med kunnskap om bruk av uteskole	Bruker pedagogiske prinsipper fra lærerutdanningen i planlegging av undervisning	
Antagelse om at elevene får et annet læringsutbytte av å være ute		
Antagelse om at uteskole gjør inntrykk og preger elevene på en positiv måte		
Antagelse om støtte fra ledelsen (ytre betingelse)		
Antagelse om at den avgjørende faktoren er skolestrukturen og at man får støtte fra ledelse og kollega (ytre betingelse)		

Figur 5.6: Handlingsteori til Rune

5.3 Faktorer som påvirker bruken av uteskole

I dette delkapittelet løfter jeg frem styrende variabler i form av ytre betingelser som påvirker bruken av uteskole hos de nyutdannede naturfagslærerne. De ytre betingelsene kommer frem gjennom handlingsteorien til lærerne. For å markere hvilke styrende variabler som påvirkes av ytre betingelser, er disse markert med «ytre betingelse» i handlingsteorimodellen til hver enkelt informant.

5.3.1 Kontroll over ytre betingelser

I lys av Nygren (2004) spiller kontroll over ytre betingelser som påvirker undervisningen, inn på yrkesutøvelsen. Dersom informantene ikke opplever at de har kontroll på de ytre betingelsene, kan det påvirke informantenes bruk/ikke-bruk av uteskole. Min dataanalyse avdekker styrende variabler hos informantene som har sammenheng med ytre betingelser som påvirker bruken av uteskole i egen undervisning. Disse er:

1. Samarbeid med kollegaer og ledelse
2. Økonomi
3. Tid og timeplan

5.3.1.1 Samarbeid med kollegaer og ledelse

Den første faktoren som er relatert til kontroll over ytre betingelser er naturfaglærernes opplevelse av *samarbeid*. Av totalt seks intervjuer, uttaler fire av informantene at samarbeid er en viktig faktor som påvirker deres bruk/ikke-bruk av uteskole. Både Rune og Lars, som systematisk benytter seg av uteskole, sier at de samarbeider veldig nært med en annen kollega når de skal gjennomføre uteskole, og uttaler selv at samarbeid er en nøkkelfaktor for å gjennomføre uteskole. Stian derimot planlegger og gjennomfører undervisningen alene. Han uttrykker ingen antagelser om at samarbeid er nødvendig for å gjennomføre uteskole. Han har og som mål å etablere et større nettverk av eksperter som han kan bruke i forbindelse med bedriftsbesøk e.l. Kim uttrykker at han er fornøyd med samarbeidet i forbindelse med planlegging av undervisningen, og han har en antagelse om at det er åpenhet for å endre på timeplanen dersom det skal legges til rette for uteskole.

Analysen avdekker også at informantene som ikke benytter seg regelmessig av uteskole etterlyser noen å samarbeide med rundt planlegging og gjennomføring av uteskole. Både Kari og Jorunn viser til antakelser om at uteskole krever samarbeid. Kari sier at hun ikke opplever

noen støtte, men samtidig kommer det frem at hun ikke har etterlyst støtte eller ressurser, og at hun vegrer seg for å igangsette samarbeidsprosjekter fordi hun har en antakelse om dårlig mottakelse.

5.3.1.2 Økonomi

Den andre faktoren som kan relateres til kontroll over ytre betingelser og kommer frem gjennom informantenes styrende variabler er *økonomi*. Rune, Lars, Stian og Kim beskriver flere opplegg hvor de har brukt uteskole. Felles for flere av oppleggene er at de ikke har store økonomiske kostnader. De fleste oppleggene gjennomføres i nærheten av skolen, i gå – eller sykkelavstand. Jorunn sier hun ikke får noen økonomisk støtte fra ledelsen i forbindelse med påmelding av klassen på eksterne kurs, vitensenter e.l. Kari sier hun har en antagelse om at hun ikke får økonomisk støtte fra skoleledelsen. I tillegg vet hun ikke hvilke tilbud og muligheter for bruk av uteskole som er i området. Felles for begge er at de søker mot alternative læringsarenaer som koster penger. Lars har en antagelse om at han kan få tildekt økonomiske ressurser i forbindelse med bruk av uteskole. Rune beskriver heller ingen undervisningsopplegg hvor det har vært behov for økonomiske ressurser. Kim har ikke spurt om ekstra økonomiske midler og sier at de har fått beskjed fra ledelsen om å spare penger. Flere av informantene har antagelser om at de kan få økonomisk støtte fra ledelsen dersom de skulle spurt om økonomiske midler.

5.3.1.3 Tid og timeplan

Den tredje faktoren som kan relateres til kontroll over ytre betingelser og som kommer til syne gjennom informantenes styrende variabler er *tid og timeplan*. Tre av informantene har antagelser om at det er for lite tid til planlegging og gjennomføring. Kari og Jorunn har antagelser om at uteskole krever mye planlegging. Kim beskriver tid som en begrensende faktor for bruk av uteskole. Lars og Rune beskriver en positiv kultur for å løse opp på timeplanen for å gjennomføre uteskole. Jorunn har antagelser om at mye arbeid på alternative læringsarenaer hindrer henne i å nå alle kompetansemålene. Stian har helårsfag på et semester og opplever et stort press for å nå gjennom alle kompetansemålene, men bruker seg likevel av nærliggende områder i forbindelse med undervisningen.

I denne delen har jeg presentert tre faktorer som kan knyttes til kontroll over ytre betingelser og som har betydning for bruk av uteskole hos informantene. De ytre betingelsene kommer til

syne gjennom informantenes styrende variabler, og fremstår om drivere eller hemmere for bruk av uteskole. Felles for informantene som bruker uteskole er at de samarbeider godt med andre kolleger, har ikke behov for økonomiske midler for å gjennomføre uteskole og omtaler ikke tid som en begrensende faktor for å gjennomføre uteskole. Felles for informantene som ikke benytter seg av uteskole er at de etterlyser noen å samarbeide med, opplever ikke støtte fra ledelsen i forbindelse med økonomi og peker på for lite tid til planlegging og gjennomføring. Dataanalysen viser til at informantene som systematisk benytter seg av uteskole opplever en høyere grad av kontroll på ytre betingelser som påvirker bruken av uteskole, enn informantene som ikke bruker uteskole.

5.4 Undervisningsorientering – Konsekvensen av hvordan noen styrende variabler trumfer andre

Min dataanalyse avdekker at de styrende variablene har likhetstrekk blant informantene som systematisk benytter seg av uteskole. De styrende variablene blant informantene som ikke benytter seg av uteskole samsvarer også. Gjennomgående for de seks intervjuene er at naturfagslærerne har styrende variabler som viser til uteskole kan være positivt for elevene. Likevel er det bare halvparten som benytter seg av uteskole regelmessig. Hva informantene velger å gjøre i undervisningen avhenger av hvilke styrende variabler som trumfer over andre styrende variablene. For eksempel vil en lærer som ser verdien av uteskole og uttrykker at uteskole er noe de vil bruke i egen undervisning, men likevel ikke føler at de har kontroll over de ytre betingelsene, ikke nødvendigvis gjennomføre uteskole.

Datanalysen avdekker at handlingsteorien til informantene som benytter uteskole systematisk beskriver en mer elevsentrert undervisningsorientering. Informantene som ikke benytter seg av uteskole og ikke opplever kontroll over ytre betingelser har en mer lærersentrert undervisningsorientering (se begrepsavklaring, kapittel 1.7). Videre i dette kapitlet presenterer jeg undervisningsorienteringen til bruk av uteskole for hver enkelt informant på bakgrunn av handlingsteorien som dataanalysen har avdekket.

5.4.1 Lærersentrert undervisningsorientering

Dataanalysen viser til to informanter som har en mer lærersentrert undervisningsorientering. Informantene som ikke benytter seg av uteskole har som mål at de skal ha gode undervisningsopplegg som skal være nøye planlagte og strukturerte. En verdi for dem er at de må ha kontroll over situasjonen de er i. Begge informantene har antagelser om at flere av

elevene har et større læringsutbytte utenfor klasserommet, men som det fremkommer i handlingsteorien deres blir uteskole et scenario hvor de ikke føler at de har kontroll over ytre betingelser som samarbeid, økonomi, tid og timeplan.

Jorunn og Kari peker på at uteskole inneholder mye biologi og unngår dermed læringsarenaer som inviterer til faglige emner de ikke opplever kontroll. Kari sier og at hun er usikker på hvilke tilbud som er i området. Begge uttrykker at hovedansvaret ligger på læreren selv når det kommer til planlegging og gjennomføring av uteskole, men likevel føler de at det ikke lar seg gjennomføre på grunn av tid, personlig overskudd og at de skal gjennom mange kompetansemål. Jorunn har en antagelse om at god læring forutsetter god kontroll på elever og rammefaktorer. I tillegg uttrykker hun en antagelse om at for mye alternativt arbeid hindrer dem i å nå alle kompetansemål. Verken Jorunn og Kari uttrykker at de har egeninteresse for å være ute, og Kari har en antagelse om at dårlig vær er en hindring for å gjennomføre uteskole.

Oppsummert fremstår handlingsteoriene til Kari og Jorunn mer lærersentrert. Handlingsteorien deres avdekker flere begrensninger i form av ytre betingelser for bruken av uteskole, som tid, planlegging, overskudd, mangel på samarbeidspartnere, ingen økonomisk støtte eller antagelser om ingen økonomisk støtte. Begge ser verdien av å bruke uteskole, har antagelser om at elevene får et større læringsutbytte, antagelse om at uteskole kan være et grep for tilpasset opplæring og gi mulighet til dybdelæring. Likevel trumfer styrende variabler som å være i kontroll over situasjonen, over antagelser om elevenes læringsutbytte utenfor klasserommet.

5.4.2 Elevsentrert undervisningsorientering

I en mer elevorientert undervisning er elevenes behov i større fokus, enn lærerens behov (Knutson, 2016). Handlingsteoriene viser til at samtlige informanter har antagelser at uteskole kan være positivt for elevene. Flere av informantene ser verdien av å bruke uteskole. Både med tanke på variasjon i undervisningen, læringsutbytte, erfaringsbasert læring og motivasjon, men likevel er det bare tre informanter som systematisk bruker uteskole i egen undervisning.

Handlingsteoriene til informantene som bruker uteskole systematisk, inneholder flere av de samme styrende variablene. Rune, Lars og Stian har mål om å gi dannende undervisning, har antagelser om at uteskole kan bidra til dybdelæring, og mål om å ha en variert og virkelighetsnær undervisning. Både Rune og Lars uttrykker egeninteresse for å være ute i naturen. Begge informantene presiserer at de på forhånd av egen yrkeskarriere hadde et mål om

å bruke uteskole i egen undervisning. Overbevisningen om å bruke uteskole ble forsterket gjennom PPU-studiet. Begge informantene sier også at for å oppnå flere av målene i læreplanen og overordnet del av læreplanen må man ut av klasserommet.

Handlingsteorien til Stian viser til flere av de samme styrende variablene som Rune og Lars, selv om han jobber under helt andre vilkår. Han jobber i en 120% stilling, underviser i helårsfag på et semester, får ingen økonomisk støtte fra ledelsen og planlegger undervisningen alene. Selv om Stian ikke har kontroll over flere av de ytre betingelsene for bruk av uteskole prøver han å tilby en variert undervisning som er hverdagsnær og i forskjellige læringsarenaer. Hans mål, verdier og antagelser angående de positive effektene av uteskole trumfer mangelen på kontroll over ytre faktorer. Konsekvensen av dette er en elevorientert undervisningsorientering

Oppsummert viser dataanalysen at handlingsteoriene til informantene som bruker uteskole er mer orientert mot elevenes faglige og sosiale utbytte, og det kan tolkes som at lærerne har en elevsentrert undervisningsorientering. Selv om informantene beskriver noen begrensninger i forbindelse med bruken av uteskole, trumfer det faglige og sosiale læringsutbyttet elevene kan oppnå gjennom uteskole undervisningspraksisen til lærerne.

5.5 Modell for undervisningsorientering og opplevd grad av kontroll over ytre faktorer

I denne modellen har jeg seg sammenfattet undervisningsorienteringen til informantene opp mot grad av kontroll over ytre faktorer som påvirker bruk/ikke-bruk av uteskole. Informantene som delvis eller ikke benytter seg av uteskole og opplever lavere grad av kontroll over ytre faktorer har jeg plassert til venstre i modellen. Informantene som systematisk benytter seg av uteskole har på bakgrunn av handlingsteorien sin en mer elevorientert undervisningsorientering og opplever høyere grad av kontroll over ytre faktorer.

6.0 Diskusjon

Denne studien har undersøkt hvordan nyutdannede naturfaglæreres handlingsteorier kan forklare deres bruk av uteskole i egen undervisningspraksis. Forskningsspørsmålene til studien er 1): *Hvilke ytre betingelser er det lærere oppgir påvirker bruken av uteskole i egen undervisning* og 2): *Hvordan kan en modell være hensiktsmessig for å kunne kartlegge nyutdannede læreres undervisningsorientering og opplevelse av kontroll over ytre betingelser som påvirker bruken av uteskole*

Kapittelet er bygd opp av syv delkapitler, der det første kapittelet diskuterer studiens bruk av begrepet uteskole. Det andre delkapittelet diskuterer hvilke ytre betingelser lærerne oppgir påvirker bruken av uteskole i egen undervisning. I det tredje delkapittelet diskuterer jeg hvordan handlingsteoriene til de nyutdannede naturfagslærerne kan påvirke læring og utvikling. Det fjerde delkapittelet diskuterer posisjonering av informantene i modellen, som er et produkt av denne studien. I delkapittel fem diskuteres hvordan modellen kan anvendes for en skoleleder og hvor det er normativt for en lærer å befinne seg i modellen. Det siste delkapittelet diskuterer studiens metodiske valg, svakheter og styrker. Selv om strukturen følger en tydelig inndeling, vil det være funn som omhandles i flere deler av diskusjonen. Dette er fordi de styrende variablene og de ytre betingelsene ikke er uavhengige variabler, men de påvirker hverandre i tillegg til læring og utvikling.

6.1 Hva er uteskole i denne oppgaven?

Et sentralt spørsmål å diskutere i er studiens bruk av begrepet uteskole. I innledningen til denne masteroppgaven er definisjonen til Arne Jordet (2007; 2010) benyttet. Det er også samme definisjon som EFFTILT bruker. Jordet (2010) skiller mellom en smal og en bred forståelse av begrepet uteskole. I den brede forståelsen av uteskole, inkluderes all aktivitet utendørs og at undervisningen tilfører kvaliteter til elevenes allmenndannelse. I inngangen til intervjuene ble lærerne informert om at studien har en bred forståelse av uteskole og at vi definerte alternative læringsarenaer parallelt med uteskole. Lærerne ble spurt om hvilke erfaringer de hadde med bruk av uteskole. I intervjuet var vi ikke ute etter den årlige turdagen som gjennomføres på skolen, men undervisning utenfor klasserommet som informantene hadde deltatt på eller organisert selv. Kriteriet for hvor vi gikk videre i intervjuet var om informantene hadde organisert uteskole selv eller ikke. Dersom de ikke hadde organisert noen opplegg selv, tolket vi det som at de ikke benyttet seg av uteskole.

Informantene i denne studien har vært gjennom samme opplæring i uteskole gjennom PPU-studiet og har opparbeidet seg mellom 2,5-3 år arbeidserfaring. Lærerne er ansatt fra 5.trinn og opp til 3.året på videregående. Selv om lærerne har vært gjennom samme opplæring i bruk av uteskole, blir uteskole gjennomført på forskjellige måter. Faktorer som trinn, fagkombinasjon, lokalisering, læreplan, skolens egne mål og verdier, kan påvirke mulighetene bruk av uteskole (Emstad mfl., 2020; Hauge, 2020). Selv om uteskole praktiseres forskjellig blant informantene, viser funn i studien likhetstrekk i handlingsteoriene til informantene som systematisk benytter seg av uteskole, og likhetstrekk mellom de som delvis/ikke bruker uteskole. For eksempel beskriver Stian flere erfaringer med uteskole hvor han tar elevene ut av klasserommet for å gjennomføre målinger som de skal bruke senere når de arbeider i klasserommet, mens Rune beskriver en systematisk bruk av uteskole hvor det legges opp til en fast utedag i uken. Videre kan man diskutere om det er uteskole på samme måte. Sett i lys av Jordet (2010) brede forståelse for begrepet, er erfaringene informantene beskriver innenfor det gitte spekteret, og kan dermed betegnes som uteskole. Hva som er den beste bruken av uteskole skal ikke denne studien si noe om.

6.2 Opplevelse av kontroll over ytre betingelser

Tidligere studier peker på flere forhold som kan være til hinder for at lærere bruker uteskole som metodisk tilnærming i egen undervisning, og noen av dem er knyttet til skolen og skolekulturen (Mortensen, 2011; Scott et al., 2015; Emstad m.fl., 2020). De indre betingelsene, for eksempel kunnskap, ferdigheter, egeninteresse, er av liten betydning dersom man ikke har kontroll over de ytre betingelsene som gjør det mulig å løse oppgaven (Nygren, 2004). Basert på en slik forståelse vil naturfagslærerne ha behov for en viss grad kontroll over de ytre betingelsene før de velger å bruke uteskole som en del av egen undervisning. I lys av Nygren (2004) påvirker kontroll over ytre betingelser, den profesjonelle handlingskompetansen til lærerne.

Funnene i denne studien viser også til at det er flere ytre faktorer som påvirker lærernes opplevelse av kontroll over ytre betingelser. Faktorene som kan relateres til ytre betingelser er:

- Samarbeid med kollegaer og ledelse
- Økonomi
- Tid og timeplan

6.2.1 Samarbeid med kollegaer og ledelse

Flere av informantene uttrykker at de ikke opplever støtte fra ledelsen eller samarbeider med kollegaer. Smith og Ulvik (2018) skriver at mange nyutdannede føler de står alene og at de mangler støtte i begynnelsen av yrkeskarrieren. Engvik (2014) skriver at det kan ta opp til tre år før nyutdannede føler seg trygg i læreryrket og er kjent med skolekulturen. Lærerne i denne studien har opparbeidet seg mellom 2,5-3 år med yrkeserfaring. Likevel har flere av lærerne byttet arbeidsplass i løpet av de første årene, og dermed må prosessen med å bygge relasjoner til kollegaer og ledelse gjenopptas. To av lærerne som systematisk benytter seg av uteskole påpeker at samarbeid er en viktig faktor som påvirker deres bruk av uteskole. Både Rune og Lars samarbeider veldig nært med andre kollegaer. Rune sier direkte at den mest avgjørende faktoren for bruken av uteskole er samarbeid mellom kolleger og støtten man får fra ledelsen. Lars påpeker at dersom opplevelsen av det samarbeid og støtte fra ledelsen hadde vært tilstede, er det ikke sikker at han hadde gjennomført uteskole like regelmessig. Dette er på linje med tidligere forskning som peker på at samarbeid er en faktor som spiller inn på bruken av uteskole (Emstad m.fl., 2020; Scott et. al 2015). Lars bruker også et eksternt firma som legger til rette for uteskole i nærmiljøet. Dillion, et al. (2006) argumenterer for at samarbeid med eksterne personer på alternative læringsarenaer kan være inspirerende og til stor hjelp for læreren.

Rickinson et al., (2004) peker på at mangel på selvtillit og kompetanse er en grunn til at lærere ikke gjennomfører uteskole. Dersom en lærer ikke opplever egen kompetanse som tilstrekkelig, er det tenkelig at man unngår å initiere samarbeid med andre kollegaer. Opplevelse av mangel på støtte fra ledelsen eller samarbeidspartnere i planlegging når det kommer til uteskole kan være et resultat av antagelser om dårlig mottakelse blant kolleger. En antagelse om dårlig mottakelse hos kollegaer, som flere av informantene opplever, kan være en konsekvens av mangel på kompetanse eller fagdidaktisk selvtillit (Magntorn og Helldén, 2006). På en annen siden kan det være nyttig for lærere å spørre om tips dersom de ikke føler de har god nok kompetanse eller kjenner til muligheter, slik som Kim gjør.

6.2.2 Økonomi

Samarbeid og støtte fra ledelsen kan oppleves på forskjellige måter, kommer det frem blant informantene. Tidligere har jeg vist til et av mine funn, som viser til at flere av lærerne opplever at økonomi er en begrensende faktor for deres bruk av uteskole, og at de ikke får økonomisk støtte fra ledelsen. Økonomi blir trukket frem som en begrensende faktor i forskning angående bruk av uteskole (Comishin mfl., 2004; Frøyland og Langholm, 2009; Emstad m.fl. 2020).

Noen av lærerne uttrykker at de ikke opplever støtte siden de ikke får ekstra økonomiske midler til å gjennomføre uteskole. Informantene som systematisk benytter seg av uteskole, gjennomfører undervisningsopplegg utenfor klasserommet som ikke behøver store økonomiske ressurser. Handlingsteoriene deres viser ikke til noen styrende variabler som omhandler økonomi, bortsett fra Lars som har en antagelse om at han kan få økonomisk støtte fra ledelsen. Dette kan tolkes som at de har antagelser om at uteskole ikke krever økonomiske ressurser. Det kan og tolkes som at de får den økonomiske støtten de trenger, og dermed ikke ser på det som en begrensning. De opplever dermed høy kontroll over den ytre betingelsen økonomi, selv om de ikke omtaler den.

6.2.3 Tid og timeplan

En begrensning i forhold til bruk av uteskole er tidsperspektivet (Barfod, 2018). Frøyland og Langholm (2009) skriver at lærere opplever det krevende tidsmessig å ta med elevene ut av klasserommet. Handlingsteorien til Kari, Jorunn og Lars viser til antagelser om at det er for lite tid til planlegging og gjennomføring av uteskole. Alle tre bruker ikke uteskole systematisk og har antagelser om at uteskole krever mye planlegging. Smith og Ulvik (2018) påpeker at tidsnøden nyutdannede lærere opplever i arbeid med planlegging tvinger lærere til å velge undervisningsopplegg som er sikre og forholdsvis raske å lage. Jorunn har antagelser om at dersom det blir for mye alternativ undervisning, kan det bli for lite tid til å oppnå alle kompetansemålene. Handlingsteorien til lærerne som systematisk benytter seg av uteskole viser ikke til tid som en styrende variabel. Dette samstemmer med Ulvik (2018) som påpeker at lærere som opplever mestring kan ha større overskudd til å eksperimentere, lage spennende undervisningsopplegg, bruker i større grad utdannelsen sin og klarer i større grad å være læreren de ønsker å være. Både Lars og Rune påpeker at de på forhånd av egen yrkeskarriere hadde mål om å bruke uteskole i undervisningen. Dette samstemmer med Emstad mfl. (2020) som peker på at lærere som har positive erfaringer i eget privatliv med friluftsliv og bruk av naturen, lettere tar med elever ut i naturen. Lundberg (2020) skriver og at egeninteresse er en av hovedårsakene til at lærere benytter seg av uteskole.

6.3 Hvordan påvirker de styrende variablene læring og utvikling hos lærere?

Argyris (1976; 1997) og Schön (1978) argumenterer for at man må ta utgangspunkt i egne bruksteorier dersom man skal forbedre praksis innenfor organisasjoner, med tanke på læring og utvikling. Dersom lærerne ikke utsetter sine styrende variabler for refleksjon, undersøkelse eller forandring, vil det ikke være mulig å endre handlingsstrategi, og dermed oppnå

dobbelkretslæring (Argyris, 1976; 1997; Illeris, 2000; Fischer og Sortland, 2001; Emstad og Birkeland, 2020). Funnene i studien viser til at handlingsteorien til flere av lærerne baseres på antagelser som ikke har vært utsatt for testing. For eksempel uttrykker Kim en antagelse om at det er åpenhet for å endre på timeplanen dersom det skal legges til rette for uteskole. Kari og Jorunn etterlyser noen å samarbeide med i forbindelse med uteskole, og begge har antagelser om dårlige mottakelse blant kolleger. Lars og Kim har antagelser om at de kan få økonomisk støtte. En antagelse om en mulighet til å endre på timeplanen, en antagelse om negativ respons, eller en antagelse om ingen økonomisk støtte, kan tolkes som at lærerne ikke har utsatt egne antagelser for offentlig testing, og dermed ikke endret handlingsstrategi. Dette stemmer overens med det Argyris (1997) og Emstad & Birkeland (2020) beskriver som *Modell 1 bruksteori*, hvor de styrende variablene ikke blir utsatt for testing. Konsekvensen av at lærerne ikke tester ut sine styrende variabler vil være at handlingsstrategiene ikke blir endret, og dermed kan lærerne bare oppnå enkelkretslæring. Lærerne blir derimot flinkere og mer effektiv på det man allerede kan (Fischer og Sortland, 2001), men siden de ikke utfordrer egne handlingsteorier, kan det være til hinder for dobbelkretslæring (Emstad og Birkeland, 2020).

6.4 Utvikling av modell for undervisningsorientering og opplevd grad av kontroll over ytre betingelser (figur 5.7)

Et produkt av denne masteroppgaven er modellen, som er presentert i resultatkapittelet ovenfor (kapittel 5.5, figur 5.7). Den vertikale aksene i modellen symboliserer opplevd grad av kontroll på ytre betingelser, som i denne studien er samarbeid med lærere og ledelse, økonomi, tid og timeplan. Den horisontale aksene symboliserer undervisningsorienteringen til lærerne i forbindelse med bruk av uteskole. De indre styrende variablene (f.eks. egeninteresse, mål om å ha dannende undervisning, mål om å gjøre elevene glad i naturen, antagelse om bedre læringsutbytte for elevene) er grunnlaget lærernes plassering horisontalt. Bakgrunnen for plasseringen til lærerne i modellen, er handlingsteorien deres i forbindelse med bruk av uteskole. I møtet med læreryrket utvikler lærerne en handlingsteori som baseres på deres styrende variabler (Argyris, 1976; 1997). Gjennom handlingsteorien får man innblikk i hvilke styrende variabler som er førende for informantenes bruk/ikke-bruk av uteskole. I lys av de styrende variablene til lærerne kommer det frem hvordan de opplever kontroll over ytre betingelser i forbindelse med bruk av uteskole. Videre kan man, på bakgrunn av handlingsteorien til hver enkelt informant, danne et bilde av undervisningsorienteringen til læreren.

De styrende variablene til informantene viser til både indre og ytre faktorer som påvirker deres bruk av uteskole. Lærere må føle en viss kontroll over ytre betingelser før de velger å ta i bruk uteskole som en del av undervisningen (Nygren, 2004; Hauge, 2020). Hvilke styrende variabler som veier tyngst for informantene, virker avgjørende for hvordan undervisningsorienteringen blir til hver enkelt lærer. Som Knutsen (2015) påpeker, er undervisningsorienteringen av stor betydning for hvordan læreren evner å tilpasse undervisningen slik at elevene får et optimalt utbytte. Dersom en lærer har antagelser om at uteskole er for mye biologi, antagelser om at det er for lite tid til planlegging og gjennomføring, antagelser om dårlig samarbeid og støtte i forbindelse med bruk av uteskole, er det tenkelig at uteskole er noe som blir nedprioritert, siden læreren ikke opplever nødvendig grad av kontroll på ytre betingelser, som Hauge (2020) beskriver. En konsekvens av dette kan være en mer deduktiv tilnærming til egen undervisning, hvor læreren blir en kunnskapsoverfører (Knutsen, 2016), og ikke prioriterer elevenes mål og overordnede mål i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dersom en lærer opplever lav kontroll over ytre betingelser, vil de først og fremst drive en undervisning de føler seg på trygg på. Dette viser likhetstrekk med Brown og Melear (2006) som peker på at lærere med lærersentrerte oppfatning, peker på redusert kontroll og ytre betingelser som begrunnelser for at man ikke implementerer utforskende arbeidsmåter i undervisningen.

Informantene som systematisk benytter seg av uteskole etterstreber et læringsmiljø hvor elevene aktivt tar del i læringsprosessen og konstruerer egen forståelse gjennom deltakelse, kunnskapsinnhenting og induktiv erfaring. En slik undervisningsorientering beskriver Knutsen (2016) som lærersentrert. Her blir elevenes behov førende for hvordan undervisningen gjennomføres. Lærerne som opplever høy grad av kontroll over ytre betingelser, vil da ha lettere for å prøve ut ting i egen undervisning dersom de tror det ganger elevenes læring – i dette eksempelet; uteskole. Dette stemmer overens med Ulvik (2018) som skriver at lærere som opplever mestring, ofte har større overskudd til å eksperimentere og lage spennende undervisningsopplegg. De klarer i større grad å være læreren de ønsker å være.

6.5 Hvordan kan modellen brukes?

Modellen kan brukes som et verktøy for å beskrive og/eller endre bruksteorien til lærere, både erfarne og nyutdannede, i forbindelse med bruk av uteskole. I et tilfelle der uteskole ikke brukes eller tilfeldig brukes, vil målet være å gjøre lærere mer bevisst på egen bruk av uteskole og endre bruksteorien deres. Argyris (1997) understreker at endring i bruksteori er et premiss for

dobbelkretslæring. Dersom man har som mål å endre bruksteori, må man undersøke og forandre de styrende variablene (Emstad og Birkeland, 2020).

Dersom skoleledelsen har et ønske om at lærere skal øke bruken av uteskole som metodisk tilnærming til undervisningen, kan modellen benyttes som et verktøy for å kartlegge læreres bruksteori gjennom en medarbeidersamtale, som eksempel. For en skoleleder kan det være nyttig å kartlegge hvor kollegaer opplever å befinne seg i modellen, slik at skolelederen kan forstå handlingsteorien til lærerne. Ved å ta tak i de styrende variablene til lærerne kan skoleledelsen forstå hvordan læreren oppfatter egen undervisningsorientering og kontroll på ytre faktorer som påvirker bruken av uteskole. Lærernes styrende variabler, kan skoleledelsen kartlegge med bruk av modellen og tidligere forskning som utgangspunkt. Tidligere forskning viser til at ytre faktorer som påvirker læreres bruk av uteskole er samarbeid med kollegaer, støtte fra ledelsen, tid og timeplan, elevatferd og opplæring (Hauge 2020; Emstad m.fl, 2020; Scott et al., 2015; Comishin mfl., 2004; Frøyland og Langholm, 2009), i tillegg til indre faktorer som kompetanse, fagdidaktisk selvtillit (Rickinson et al., 2004; Magntorn og Helldén, 2006) og egeninteresse (Lundberg, 2020). Flere av funnene i denne studien samsvarer med tidligere forskning. For å enkelt kartlegge lærernes styrende variabler i forbindelse med uteskole, kan skoleledelsen bruke både de indre og ytre faktorene som utgangspunkt for spørsmål i en medarbeidersamtale, i stedet for å kartlegge bruksteorien til en lærer gjennom observasjon og intervju. Noe som kan være meget tidkrevende og ineffektivt.

Dersom skolen har mål om å øke bruken av uteskole, vil et delmål være å øke opplevd grad av kontroll på ytre betingelser hos lærerne. Modellen kan i den anledning være et verktøy for å fremme læring hos lærere. Læring forutsetter oppdagelse og endring av feil eller kunnskap som hindrer en ineffektiv handlingsstrategi for bruk av uteskole (Argyris 1997; Illeris, 2000; Fischer og Sortland, 2001; Emstad og Birkeland, 2020). De nyutdannede naturfagslærerne lærer lærer best når de har muligheten til å diskutere egne erfaringer i en atmosfære som er basert på trygghet, tillit og konstruktivitet (Postholm, 2012; Postholm og Rokkones, 2012). Gjennom en medarbeidersamtale kan lærerne bli mer bevisst på egen bruksteori, slik at de kan endre styrende variabler, og dermed oppnå dobbelkretslæring (figur 2.4), som Argyris (1976) beskriver.

6.6 Hvor burde man befinne seg i modellen?

Et sentralt spørsmål å stille er: Er det en norm som beskriver hvor i modellen det er optimalt å være i, og som kan peke på en ønsket utvikling? Hva som er optimalt må sees i sammenheng med overordnet del av læreplan, kompetansemål og skolers egne mål og verdier.

Som nevnt i innledningen av oppgaven, kapittel 1.5, forteller ikke læreplanen konkret hvordan lærere skal legge opp undervisningen, men det er flere læreplanmål som impliserer at undervisningen skal flyttes ut av klasserommet. Et eksempel er at «*Skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede og respekt for naturen. De skal få oppleve naturen og se på den som kilde til nytte, glede, helse og læring*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Sett i lys av målene i overordnet del av læreplanen, kan uteskole være en metodisk tilnærming for å oppnå dannelsingsoppdraget til skolen, i tillegg til de didaktiske fordelene uteskole kan medføre (Frøyland, 2010; Braund og Reiss (2006); Tovey, 2007; Fagerstäm, 2014; Jordet, 2007; Jordet, 2010). Dersom man har et personlig ønske, eller skolen har som mål å bruke uteskole som en metodisk tilnærming i undervisningen, vil det være optimalt å være plassert i første kvadrant i modellen fordi lærere som er plassert i første kvadrant opplever høy grad av kontroll på ytre betingelser (som f.eks tid, samarbeid, økonomi, muligheter, klassestørrelse og elevatferd (Hauge, 2020)) i tillegg til at undervisningen er sentrert mot eleven. Elevenes behov vektlegges mer enn lærerens behov for kontroll og trygghet, og undervisningen skjer i tråd med de overordnede målene i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). De nyutdannede naturfagslærerne som befinner seg i første kvadrant, uttrykker alle et personlig ønske om å benytte seg av uteskole. Den systematiske bruken kan tolkes som et resultat av mestring og at de ser verdien av effektene med bruk av uteskole. Dette stemmer overens med Engvik og Emstad (2014) som skriver at lærere som opplever mestring, har overskudd til å lage spennende undervisningsopplegg. De klarer i større grad å bruke utdannelsen sin og være læreren de ønsker å være.

Samtlige av lærerne rapporterer om at uteskole kan være en god inngang til læring og uansett om de ikke bruker det, og at skolen hadde vært positiv til bruken av uteskole. Unntaket er Stian som beskriver en skolekultur hvor uteskole ikke er en ønsket inngang til læring siden det kan være tidkrevende og har større økonomiske rammer. I en friskole hvor det er andre mål og verdier, elevene betaler for å delta og det gjennomføres helårsfag på et semester, kan det diskuteres hvor læreren burde befinne seg i matrisen. Selv om ledelsen der er skeptisk, velger Stian å gjennomføre uteskole siden han ser de positive fordelene med det, og han realiserer

personlige mål om å gi mer dannende, variert og autentisk undervisning. Dette kan tolkes i lys av Knutsen (2016) som skriver at lærere som er elevsentrerte prioriterer elevenes behov.

6.7 Metodiske betraktninger

Dette delkapittelet belyser styrker og svakheter rundt metodiske valg gjort i denne studien. Her diskuteres overførbarhet, utvalg av informanter, studiens validitet og valg av analytisk rammeverk.

6.7.1 Overførbarhet

I kapittel 6.1 diskuterte jeg hva som har blitt «godtatt» som uteskole i denne studien. Tabellen i kapittel 5.1 viser til bruk av uteskole blant informantene. Larsen (2017) skriver at funnene i en studien burde være relevante for andre enn bare undersøkelsespersonene. Dersom kriteriet for hva som skal omtales som uteskole hadde vært endret, hadde resultat for bruk av uteskole vært annerledes i denne studien (se *tabell 5.1: Bruk av uteskole*). Ved bruk av andre eller flere kriterier, kan studien være mer sammenlignbar med andre studier som bruker en mer spisset definisjon av begrepet uteskole, og ikke den brede definisjonen til Jordet (2010). Kriterier som hyppighet, bruk av eksterne firmaer, trinn og frihetsgrader på læringsaktiviteter som gjennomføres ble ikke diskutert i intervjuene som et kriterie. På grunnlag av det, kan en svakhet med studien, være at vi i intervjuet «godtok» alt som uteskole. Likevel er erfaringene informantene beskriver innenfor den brede samlebetegnelsen for uteskole som Jordet (2010) bruker, og det har dermed en overføringsverdi til andre studier som forsker på bruk av uteskole. Vi lot informantene presentere alle erfaringene som de relaterte til bruk av uteskole. I noen situasjoner måtte vi nesten presse ut erfaringer med uteskole til informantene, på bakgrunn av en usikkerhet rundt hva de assosierte med begrepet. Jorunn og Kim presenterte noen erfaringer senere i intervjuet. Dette kan tolkes som en usikkerhet rundt definisjon av uteskole at planleggingen ikke er bevisst rettet mot uteskole.

6.7.2 Utvalg

Alle lærerne i denne studien har gjennomført PPU-studiet og opparbeidet seg undervisningskompetanse i naturfag og fått innføring i bruk av uteskole. Man kan dermed påstå at informantene hadde med seg samme basis fra lærerutdanningen ut i yrkestilværelsen. Selv om utvalget i denne studien har med seg samme basis fra lærerutdanningen, er de spredt med tanke på arbeidsvilkår. Etter omtrent tre år som lærere, arbeider to av informantene på mellomtrinnet, tre på ungdomsskolen, og en på videregående skole. Som nevnt tidligere i

kapittel 6.1, er forutsetningene for å bruke uteskole som metodisk tilnærming til undervisningen forskjellige blant informantene, på bakgrunn av arbeidsplass. Det brede spekteret av informanter medfører at det er ingen homogen gruppe vi sammenligner med hverandre. Dette kan være både en styrke ved at studien påpeker forskjeller i hvordan uteskole brukes på forskjellige trinn, men det kan være en svakhet i form av at utvalget blir for spredt, og det blir komplisert å sammenligne. Strauss og Corbin (2014) argumenterer for at det kan være hensiktsmessig for forskeren å velge ut informanter som gjenspeiler variasjon innenfor problemstillingen. Når vi henvendte oss til informantene som tidligere hadde vært med på studien til Hauge (2020), visste vi ikke om arbeidssituasjonen til informantene. Dermed satt vi ikke spørsmålstegn til hvilken type skole og hvordan trinn de jobbet på. Ideelt sett kunne studien basert seg på et utvalg med tre-fire lærere fra hvert skoleslag. For eksempel tre lærere fra mellomtrinnet, tre fra ungdomsskolen og tre fra videregående. Da kunne man eventuelt kartlagt sammenhenger mellom informantenes styrende variabler og hvilke ulike muligheter og begrensninger det er mellom trinn. En styrke til studien er derimot at gjennom flere år med forskning, har det ikke vært noe frafall av informanter. Larsen (2017) skriver at selvseleksjon innebærer at deltakerne avgjør om de selv vil delta på forskningen eller ikke. Ingen frafall av informanter kan tyde på en god relasjon til EFFTILT og et ønske fra informantene om å bidra med kunnskap om bruk av uteskole.

Samtlige av informantene har i løpet av sine første år i læreryrket, byttet arbeidsplass eller klasse opp til flere ganger. Som nevnt tidligere i kapittel 6.2, skriver Engvik (2014) at det kan ta opp til tre år før nyutdannede føler seg trygg i læreryrket og er kjent med skolekulturen. Lærerne i denne studien har opparbeidet seg mellom 2,5-3 år med yrkeserfaring. Likevel har flere av lærerne byttet arbeidsplass i løpet av de første årene, og dermed må prosessen med å bygge relasjoner til kollegaer og ledelse gjenopptas. Endringer av arbeidsbetingelser være med på å resette prosessen med å etablere relasjoner til klassen og opparbeide seg trygghet til elevgruppen. Dette er faktorer som kan påvirke bruken av uteskole. Hadde studien basert seg på et utvalg av lærere som hadde fulgt samme klasse over to år, kunne resultatene for bruk av uteskole vært annerledes.

Lærerne i denne studien har tidligere deltatt på studien til Hauge (2020), som omhandlet bruk av uteskole blant naturfagslærere etter første yrkesår. Denne studien er derfor å betegne som en del av en longitudinell studie, siden man kan studere utvikling over tid (Tjora, 2013). Studien til Hauge (2020) ble i likhet med denne studien gjennomført i samarbeid med EFFTILT. Det

var allerede en etablert relasjon mellom informantene og forskergruppen i inngangen til intervjuene. Validiteten til studien kan økes på bakgrunn av tilliten mellom informantene og EFFTILT. Tjora (2013) skriver at dybdeintervjuets kvalitet hviler på opparbeidet tillit mellom forsker og informant. Postholm (2012) påpeker også at lærere lærer best når de har muligheten til å diskutere egne erfaringer i en atmosfære som er basert på trygghet, tillit og konstruktivitet.

En annen styrke med studien, er hvordan deltakelsen i forskningen kan gjøre informantene mer bevisst på egen praksis. Utelukkende om informantene benytter seg av uteskole når denne studien gjennomføres, kan deltakelsen på studien være med på å utvikle handlingsteorien til informantene angående bruk av uteskole, ved at de gjentatte ganger får diskutere og evaluere egne erfaringer og handlingsstrategier sammen med EFFTILT. Siden relasjonen allerede etablert, kan dette være bedre for læring, i lys av Postholm (2012). I lys av Argyris (1976) kan deltakelse på studien kan dermed legge til rette for dobbelkretslæring, da endring i bruksteori er et premiss for dobbelkretslæring. Videre kan deling av erfaringer og diskusjoner med EFFTILT føre til handlingsteorien går fra *Modell 1* bruksteori, til *Modell 2* bruksteori, som beskrevet i kapittel 2 (Argyris, 1997).

6.7.3 Metodetriangulering

Denne studien baserer seg på seks dybdeintervju av nyutdannede naturfagslærere. Gjennom intervjuet fikk vi som gjennomførte intervjuene innblikk i informantenes bruk av uteskole, altså deres uttrykte teori (se figur 1). Validiteten til studien kunne vært bedre sikret ved å ha brukt metodetriangulering. Metodetriangulering kan gjennomføres gjennom å bruke flere ulike kilder (Postholm, 2010). I denne studien kunne vi f.eks. spurt om å få se en årsplan eller informantenes planleggingsdokumenter, for å dokumentere at de faktisk bruker uteskole i egen undervisning. For å belyse studien fra flere synspunkt, kunne vi i tillegg intervjuet skoleledere på skolene hvor informantene jobber. Da kunne studien belyst problemstillingen fra et annet perspektiv, og sammenlignet dette med den uttrykte teorien til informantene. Det kunne og ha blitt brukt spørreskjema for å f.eks. kartlegge variabler som hyppighet for bruk av uteskole, hvilke aktiviteter som gjennomføres, lokasjon og bruk av eksterne personer eller bedrifter. En mulig konsekvens av det kan være at det er enklere å sammenligne informanter, men kanskje vanskeligere å kartlegge styrende variabler for deres bruk/ikke-bruk av uteskole.

6.7.4 Handlingsteori som analytisk rammeverk

Analysen i denne studien baserer seg på en tematisk analyse av datamaterialet. Tematisk analyse er en fleksibel metode. Derfor argumenterer Braun og Clarke (2006) for å bruke et analytisk rammeverk i analysen av det empiriske materialet. Ulempen med å ikke bruke et analytisk rammeverk kan være at det er ingen tydelige retningslinjer på hvordan man skal håndtere datamaterialet, da tematisk analyse er en fleksibel metode. Videre kan man sette spørsmålstegn ved bruken av Argyris handlingsteori som analytisk rammeverk til datamaterialet. Argyris og Schön er etablerte og anerkjente i forbindelse med bruk av handlingsteori på organisasjonsnivå. Er det forsvarlig å bruke teorien om handlingsteori i analyse av enkeltindivider? Fischer og Sortland (2001) skriver at handlingsteori kan benyttes som et analyseverktøy for å forstå systemer. Systemer man sees på som individer, grupper eller organisasjoner. Nevnt i kapittel 4.1.2, påpeker jeg, på bakgrunn av Irgens (2011) som skriver at handlingsteorier finner man både hos individer, grupper og organisasjoner. På bakgrunn av at handlingsteorier kan gi uttrykk for hva man tror resultatet blir (uttrykt teori, se figur 1), som hvordan resultatet i virkeligheten oppnås eller ikke (bruksteori, figur 1), så kan en handlingsteorimodell (som f.eks. *Modell 1 og 2 (Argyris, 1997)*) være et egnet analyseverktøy for å studere prosesser hos individer. I analysearbeidet har jeg prøvd å kartlegge informantenes styrende variabler (mål, verdier, antagelser). Siden vi i intervjuet spurte informantene om hva de la til grunn for sin bruk/ikke-bruk av uteskole, mener jeg de er legitimt å bruke styrende variabler som utgangspunkt i analysen, siden det er de styrende variablene som ligger til grunn for våre handlinger (Argyris 1997; Dick og Dalmau, 2000; Emstad og Birkeland, 2020). De styrende variablene baserer seg på *mål* som vi søker å *oppnå*, *verdier* vi ønsker å uttrykke og *antagelser* som vi søker å operasjonalisere eller forsvare (Dick & Dalmau, 2000). En konsekvens av den deduktive innfallsvinkelen kan være at jeg har ignorert andre funn som kan være interessante å undersøke videre.

7.0 Konklusjon

Denne kvalitative studien undersøker hvordan nyutdannede naturfaglæreres handlingsteorier kan forklare deres bruk av uteskole i egen undervisningspraksis, og hvilke ytre betingelser de opplever påvirker bruken av uteskole i egen undervisning. Et produkt av studien, er en modell som kan brukes til å kartlegge undervisningsorienteringen til en lærer og opplevd grad av kontroll på ytre betingelser.

Handlingsteorien til de nyutdannede naturfaglærerne kan brukes til å forklare hvorfor de velger å bruke eller ikke bruke uteskole som metodisk tilnærming til undervisningen, ved å studere informantenes styrende variabler (mål, verdier, antakelser). Oppsummert viser studien at tre av informantene som systematisk bruker uteskole har handlingsteorier som bygger på lignende styrende variabler, selv om de gjennomfører uteskole på forskjellig måte. Handlingsteoriene deres bygges på styrende variabler som baseres på antakelser om at uteskole har en positiv effekt på faglige og sosiale læringsutbytte. Dermed velger lærerne å orientere undervisningen mot elevenes behov og i lys av mål som står i læreplanen.

Gjennomgående for de semi-strukturerte dybdeintervjuene er at de nyutdannede naturfaglærerne er positive til bruken av uteskole. Informantene ser verdien i å ta elevene ut av klasserommet for å oppnå variasjon i undervisningen og forbedret læringsutbytte. Likevel baseres handlingsteoriene til informantene, som ikke bruker uteskole systematisk i egen undervisning, på defensive styrende variabler. Felles for dem er at de ikke opplever høy nok grad av kontroll over ytre betingelser og at de ikke tester ut antagelsene de har om uteskole. Konsekvensen blir at lærerne unngår å bruke uteskole i egen praksis og gjennomfører en mer lærersentrert undervisning.

Studien belyser også hvilke ytre betingelser lærerne oppgir påvirker deres bruk av uteskole. Funnene i studien viser til at ytre betingelser som samarbeid, støtte, økonomi, tid og timeplan påvirker lærernes bruk av uteskole. Dersom lærerne ikke opplever kontroll over ytre betingelser, brukes ikke uteskole som metodisk tilnærming til undervisningen. En konsekvens av at lærerne ikke opplever kontroll over ytre betingelser er en mer lærersentrert undervisningsorientering, hvor elevenes behov blir nedprioritert på bekostning av lærerens behov for kontroll over egen undervisning.

Samtidig som funnene i studien viser at uteskole påvirkes av ytre betingelser, er indre betingelser som egeninteresse, fagdidaktisk selvtillit og personlige mål om å gjennomføre en allmenndannende undervisning, førende for om uteskole blir brukt av informantene. Selv om ytre betingelser som timeplan, tid, økonomi og støtte fra ledelsen er tilrettelagt for, må også læreren ha egeninteresse for bruk av uteskole, dersom det skal gjennomføres i egen undervisning. Samtlige av informantene som ikke bruker uteskole systematisk, har byttet arbeidsplass i løpet av de første årene, og dermed måtte gjenoppta prosessen med å bygge relasjoner til elever, kollegaer og ledelse. Dette kan være med på å forklare hvorfor de ikke føler høy grad av kontroll over ytre betingelser, samtidig som de sier at de ser verdien av å bruke uteskole.

Et produkt av studien er en modell, som viser sammenhengen mellom undervisningsorientering og opplevd grad av kontroll over ytre betingelser. Modellen kan benyttes av skoleledere som har et mål om at skolen skal fokusere på uteskole og ønsker å kartlegge hvordan naturfagslærere opplever egen undervisningsorientering og kontroll. Videre kan modellen være et verktøy for å fremme læring og utvikling hos lærere, i forbindelse med bruk av uteskole. Læring forutsetter oppdagelse og endring av feil eller kunnskap som hindrer en ineffektiv handlingsstrategi for bruk av uteskole. Med modellen som utgangspunkt kan lærere diskutere egen handlingsteori med en skoleleder, for å bli mer bevisst på egen bruksteori. I hvilken grad modellen er relevant som analytisk redskap for å øke eller forbedre bruk av uteskole, lar seg imidlertid ikke besvare. Det må utprøves i praksis av skoleledere og lærere, og forskes på ytterligere. Modellen kan potensielt også benyttes som verktøy for å kartlegge eller beskrive læreres opplevelse i forbindelse med bruk av andre tilnærminger til undervisningen eller bruk av læringsverktøy. Dette må senere studier belyse.

7.1 Personlige refleksjoner

Proessen med å skrive denne oppgaven har gjort meg bevisst på hvordan jeg skal implementere bruk av uteskole i egen undervisning. Gjennom å analysere lærernes handlingsteori har jeg fått større forståelse for hvordan egen og andres handlingsteori påvirker bruk av uteskole, utvikling og læring. Dette er noe jeg vil tjene på i min fremtidige karriere som lærer. Både på og utenfor skolen.

LK20 legger opp til dybdelæring gjennom en variert undervisning hvor elevene får ta del i egen læringsprosess. Elevene skal få tid til å utforske og fordype seg i temaene som gjennomgås i

skolen. For å oppnå målene i læreplanen, må lærere legge opp til en variert undervisning med flere metodiske tilnærminger til undervisningen, samtidig skape læringsglede og motivasjon hos elevene. I tråd med målene i LK20 mener jeg uteskole burde være aktuelt for alle lærere, ikke bare nyutdannede naturfagslærere, som denne studien forsker på. Dermed mener jeg denne masteroppgaven er et steg i riktig retning i utviklingen av morgendagens skole.

Referanser

- Aakre, G. (2021). *Mange lærere gruer seg for å ta med elevene ut i naturen*. Hentet fra <https://titan.uio.no/naturvitenskap/2021/mange-laerere-gruer-seg-ta-med-elevne-ut-i-naturen?fbclid=IwAR2OOlc1fRxIX7zyiAu8D-IvivQsyRunFn0Vm1fejp24HwtZxk8ANqmDrqY>
- Argyris, C. (1976). Single-loop and Double-loop Models in Research on Decision Making. *Sage publications Vol 21. No. 3*, ss. 363-375.
- Argyris, C. (1997). Learning and teaching: A theory of action perspective. *Journal of management education*, vol 21 No. 1, ss. 9-26.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-wesley publishing company.
- Arntzen, E., & Hallem, U. (2014). Mellom intensjon og hverdagens kollektive praksis ”Broen” – en studie av kollektive læringsprosesser. [Masteroppgave. Handelshøjskolen i København] <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/223697/Eva%20Marion%20Arntzen%20Une%20Lyngsaunet%20Hallem.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Barfod, K. (2018). *At undervise i udeskole. Perspektiver på didaktik og lærerens arbejde*. [Doktorgradavhandling, Københavns Universitet]: https://nexus.ku.dk/arrangementer/2018/phd_karen-seieroe-barfod/Karen-Barfod_uden-arterikler.pdf.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa, ss. 77-101.
- Braund, M., & Reiss, M. (2006). Towards a More Authentic Science Curriculum: The contribution og out-of-school learning. *Journal of Science Education (12)*, ss. 1373-1388.
- Brown, S., & Melear, C. (2006). Investigation of Secondary Science Teachers Beliefs and Practives after Authentic Inquiry-Based Experiences. *Journal of research in science teaching. Vol.,43 NO.9*, ss. 938-963.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Abstrakt forlag.
- Christophersen, J., Børhaug, K., Dolve, K., Knutsen, K., & Lotsberg, D. (2003). *Evaluering av samfunnsfag i reform 97 sluttrapport*. Hentet fra <http://home.hib.no/ansatte/jac/Evalueringssrapport16september.doc>: Høgskolen i Bergen. Institutt for lærerutdanning.
- Coghlan, D., & Brydon-Miller, M. (2014). I Positionality, *The SAGE Encyclopedia of Action Research* (ss. 628-632). <https://doi.org/10.33524/cjar.v16i1.181>
- Comishin, K., Dymont, J., Potter, T., & Russel, C. (2004). The Development and Implementation of Outdoor-Based Secondary School Integrated Programs. *Applied*

Environmental Education and Communication, 3:1, 47-53, DOI:
10.1080/15330150490270631.

- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. SAGE publications.
- Dick, B., & Dalmau, T. (2000). *Argyris and Schön: some elements of their models*. Resource papers in action research: http://www.uq.net.au/action_research/as/argyris2.html
- Dillion, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School science Review*, ss. 107-111.
- Emstad, A. (2014). Ledelse av samspillprosesser i skoleutvikling. I M. B. Postholm, *Ledelse og læring i skolen* (ss. 23-43). Universitetsforlaget.
- Emstad, A. B., Strømme, A., Knutsen, B., Lysne, & Dag, A. (2020). Bidrar uteskole i lærerutdanningen til uteskole i første yrkesår. *Acta Didactica Norden*, 14(2), 20 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7914>
- Emstad, A.-B., & Birkeland, I. K. (2020). *Lærende ledelse. Skolelederens rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Universitetsforlaget.
- Engvik, G. (2014). Nyutdannede lærere og klasseledelse - et individuelt anliggende. I M. Postholm, *Ledelse og læring i skolen* (ss. 82-99). Universitetsforlaget.
- Engvik, G., & Emstad, A. (2014). Skoleledelse og nyutdannede lærere. I M. Postholm, *Ledelse og læring i skolen* (ss. 61-81). Universitetsforlaget.
- Ertsås, T., & Irgens, E. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap. I M. Postholm, *Ledelse og Læring i skolen* (ss. 155-180).
- Fägerstam, E. (2014). High school teachers experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 14:1, ss. 56-81. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.769887>
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- Fischer, G., & Sortland, N. (2001). *Innføring i organisasjonspsykologi*. Universitetsforlaget.
- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom. Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Abstrakt forlag.
- Frøyland, M., & Langholm, G. (2009). Skole og museum bør samarbeide bedre. *Nordisk Museologi*, 2, ss. 92-109.
- Illeris, K. (2000). *Tekster om læring*. Roskilde universitetsforlag.
- Irgens, E. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Fagbokforlaget.

- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2017). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Jordet, A. (2007). Nærmiljøet som klasserom: En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogiske perspektiv. [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Hedmark] https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/132008/Jordet_A_n%c3%a6rmilj%c3%b8et.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Jordet, A. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Damm akademiske.
- Knutsen, B. (2015). Naturfaglæreres møte med prestasjonslike elevgrupper. I A. B. Emstad, & E. Angelo, *Ledelse for læring i mulighetens skole* (ss. 211-240). Cappelen Damm.
- Knutsen, B. (2016). Høytpresterende elevers opplevelse av naturfagundervisning i prestasjonslike elevgrupper på ungdomstrinnet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Vol 2, ss. 46-60.
- Kovach, M. E. (2007). Indigenous methodologies : Characteristics, conversations, and contexts.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen* . Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Respekt for naturen og miljøbevissthet*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.5-respekt-for-naturen-og-miljøbevissthet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020, Mai 29). *Uteskole*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/uteskole/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode (2.utg.)*. Fagbokforlaget.
- Lundberg, H. (2020). Faktorer som bidrar og hindrer til uteundervisning. En kvantitativ studie av faktorer som påvirker naturfaglæreres bruk av uteundervisning i NordNorge. [Masteroppgave, Universitetet i Tromsø]. <https://hdl.handle.net/10037/18842> .

- Magntorn, O., & Helldén, G. (2006, 5). Reading Nature- experienced teachers' reflections on a teaching sequence in ecology: implications for future teacher training. *Nordina*, ss. 67-81.
- Mortensen, K. (2011). *Hvordan og hvorfor integrere bruk av uteundervisning i naturfag på videregående skole*. [Masteroppgave, Universitet for miljø- og biovitenskap, Ås]
- NOU 1991:4 (1991). *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdf/154782-nou1991-4.pdf>
- NTNU. (2020). *EFFTILT: Effekt av tiltak i lærerutdanningen*. Hentet fra <https://www.ntnu.no/ilu/efftilt>.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: om profesjonelle personer*. Gyldendal
- Postholm, M. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M., & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 21-49). Fagbokforlaget.
- Postholm, M.-B. (2010). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). A review og Research on Outdoor Learning. *National Foundation for Educational Research and King 's College London*.
- Robinson, V. (2016). *Elevsentrert skoleledelse* . Cappelen Damm Akademisk.
- Scott, G., Boyd, M., Scott, L., & Colquhoun, D. (2015). Barriers To Biological Fieldwork: What Really Prevents Teaching Out of Doors? *Journal of Biological Education Vol 29*, ss. 165-178.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2018). *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*. Universitetsforlaget.
- Sortland, N., & Einarsen, S. (2004). Mellommenneskelige konflikter: årsaker og kommunikasjonsmønstre. I S. Einarsen, & A. Skogstad, *Det gode arbeidsmiljø - krav og utfordringer* (ss. 139-166). Fagbokforlaget.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2014). *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage publications.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. Høyskoleforlaget.

Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.

Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors: Spaces and Places, Risk and Challenge*. Hentet fra https://books.google.no/books?hl=en&lr=&id=n9dEBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=krxoAfP8UT&sig=i11E0gZYSiEEkwYoKUUbbQoizV4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Ulvik, M. (2018). Nye lærere - hvorfor de trenger støtte? I K. Smith, & M. Ulvik, *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (ss. 41-58). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Intervjuguide

Innledning – info om studien Definere begrepet uteskole
<ol style="list-style-type: none">1. Gjør rede for videreutdanning og lærererfaring etter lærerutdanningen<ol style="list-style-type: none">a. Har du samme jobb som sist? Klasse, trinn → Fulgt samme klasse over flere år?b. Beskrivelse av skolen(e) du har jobbet/jobber vedc. Fag?2. Beskriv egne erfaringer med bruk av uteskole/alternative læringsarenaer de siste årene/siden forrige samtale<ol style="list-style-type: none">a. Eksempler fra praksis – faglig og didaktisk
Hvis har erfaringer – spørsmål 2: <ol style="list-style-type: none">a) Hva ligger til grunn for din bruk av uteskole i egen undervisning?b) Hvilke muligheter har du for å gjennomføre uteskole der du er nå?c) Hvordan har erfaringene dine med bruk av uteskole i egen undervisning påvirket ditt syn på bruk av uteskole?d) Hvordan opplever du anvendelse av uteskole nå, kontra det første året du jobbet som lærer/siden den forrige samtalen du hadde?<ol style="list-style-type: none">a. Planlegging, gjennomføring, etterarbeidb. Samarbeid med kollegaerc. Støtte fra ledelse

d. Trygghet (På klassen, det faglige, nærområde)

Hvis mangler erfaring – spørsmål 2:

- a) Hva ligger til grunn for at du ikke har brukt uteskole i egen undervisning?
- b) Hvilke muligheter har du for å gjennomføre uteskole der du er nå?
 - a. *muligheter*
 - b. *begrensninger*
 - c. Hvordan har erfaringene dine med bruk av uteskole i egen undervisning påvirket ditt syn på bruk av uteskole
- c) Hvordan opplever du anvendelse av uteskole nå, kontra det første året du jobbet som lærer/siden den forrige samtalen du hadde (uavhengig om det er du som har planlagt det)
 - a. *Planlegging, gjennomføring, etterarbeid*
 - b. *Samarbeid med kollegaer*
 - c. *Støtte fra ledelse*
 - d. *Trygghet (På klassen, det faglige, nærområde)*

Spørsmål angående lærerutdanningen

- 1. Hva husker du om bruk av uteskole fra PPU-utdanningen?
 - a. er det noe du erfarte/lærte da som fortsatt har betydning for planlegging og gjennomføring av uteskole i egen undervisning (i dag)?
- 2. Hvilken betydning tenker du at lærerutdanningen hadde for din bruk av uteskole i egen undervisning? Begrunn svaret
- 3. Du ble intervjuet om din bruk av uteskole på slutten av ditt første yrkesår – påvirket dette din bruk av uteskole senere? Forklar hvordan og hvorfor?
- 4. Føler du at du mangler kompetanse for å ta i bruk/drive god uteskole?

Andre spørsmål

- 1. Er det noe du ønsker å tilføye? Noe du ikke har fått sagt?

Informasjonsskriv til forskningsdeltakere

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Bruk av alternative læringsarenaer i lærerutdanningen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilken betydning av bruk av alternative læringsarenaer i lærerutdanningen har for nyutdannede læreres bruk av alternative læringsmetoder og læringsformer i deres første yrkesår. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet har som målsettingen å undersøke hvilken betydning bruk av alternativ læringsarenaer i lærerutdanningen har for nyutdannede læreres bruk av alternative læringsmetoder og læringsformer i deres første yrkesår. Studien omfatter PPU-studenter i naturfag- og samfunnsfagsdidaktikk. Studien vil omfatte PPU-studenter i naturfag, - og samfunnsfagsdidaktikk. Vi vil også undersøke hvordan de opplever støtte av kolleger og skoleledelse når de ønsker å gjennomføre denne type aktiviteter i sitt første yrkesår. Denne kunnskapen er viktig for utvikling av lærerutdanningen. Det er også viktig å kjenne til hvordan nyutdannede lærere får muligheten til å videreføre slik kunnskap fra lærer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning ved NTNU er ansvarlig for prosjektet, og Førsteamanuensis Bård Knutsen er prosjektleder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir forespurt om å delta i denne studien fordi du har vært PPU-student ved Institutt for lærerutdanning, i en av naturfagene og/eller samfunnsfagene, i perioden 2015-2020.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at dine refleksjonsnotater i forbindelse med undervisning relatert til bruk alternative læringsarenaer, fyller ut et spørreskjema og delta på et intervju. Spørreskjema og intervju tar ca. 45 minutter. Spørreskjemaet og intervju inneholder spørsmål om dine opplevelser og erfaringer med undervisning oppleggene, dine forutsetninger for å benytte alternative læringsarenaer i egen undervisning og rammefaktorer på skolen. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er bare personer tilknyttet forskningsprosjektet som vil ha tilgang til datamaterialet.

- Navnet og kontaktopplysningene vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, lagre datamaterialet på forskningsserver og innelåst.
- Personer tilknyttet prosjektet vil samle inn, bearbeide og lagre data.
- Det vil ikke være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner ved publisering av forskningsresultater.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.01.2022. Alt datamateriale vil bli anonymisert ved prosjektets slutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for lærerutdanning ved NTNU ved Bård Knutsen (mob. 97521908).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Bård Knutsen
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Bruk av alternative læringsarenaer i lærerutdanningen og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- bruk av mine refleksjonsnotater
- å delta i *spørreundersøkelsen*
- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.01.2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Prosjektbeskrivelse NSD


PROSJEKT

Bruk av alternative læringsarenaer i lærerutdanningen



Dette er en ny melding av prosjekt 52867. Årsak til ny melding er ønske om å forlenge prosjektet til 01.01.2022. Målsettingen med studien er å undersøke hvilken betydning bruk av alternative læringsarenaer i lærerutdanningen har for nyutdannede læreres bruk av alternative læringsmetoder og læringsformer i sine første yrkesår. Studien vil omfatte PPU-studenter i naturfag,- og samfunnsfagsdidaktikk. Vi vil også undersøke hvordan de opplever støtte av kolleger og skoleledelse når de ønsker å gjennomføre denne type aktiviteter i sine første yrkesår. Denne kunnskapen er viktig for utvikling av lærerutdanningen. Det er også viktig å kjenne til hvordan nyutdannede lærere får muligheten til å videreføre slik kunnskap fra lærer.

Fagfelt: Matematikk og naturvitenskap, Samfunnsvitenskap Nedskaler dokument

Meldeskjema Meldeskjema 369321  + Nytt meldeskjema	Datahåndteringsplan + Ny datahåndteringsplan	Dataarkivering + Ny dataarkivering
--	--	--

Profiler brukt i analyse for undervisningsorientering

Kari

Ung nyutdannet lærer som tidligere har skrevet en mastergrad i kjemi. Har jobbet som lærer i snart tre år. Første året på en skole på Vestlandet, deretter på en urban skole i Midt-Norge. Det siste året har hun jobbet 85%, har flere fag og studerer i tillegg ved siden av. Hun underviser på 9.trinn, men har og tre klasser i spansk.

Har ikke gjennomført uteskole bortsett fra første året hun jobbet på Vestlandet. Det var ikke henne som initierte prosjektet virket det som, og rektor på skolen var utløsende årsak. Måtte likevel sette seg inn i temaet, og planlegge på forhånd. Virket som hun var veldig fornøyd med prosjektet, gjennomføringen, hva elevene lærte og hvordan den alternative læringsarenaen påvirket elevene i positiv grad.

I begrunnelsen av hvorfor hun ikke har brukt uteskole, nevner hun gjentatte ganger at det er for lite tid til planlegging og gjennomføring, for mange fag og lite overskudd. En antagelse om at det er for lite tid kan man kanskje oversette til at man trenger mer tid til planlegging. Hun har et positivt syn på bruken alternative læringsarenaer. Hun forstår veldig godt hvorfor man bruker

det, at elevene har godt av variasjon i undervisningen og at utforskende undervisning kan medføre dybdelæring i henhold til fagfornyelsen. Prinsipper som alternative læringsarenaer er med å legge til rette for.

Hun etterlyser noen å samarbeide med. Kollegaer som er mer «gira» og positive. Hun har en antagelse om dårlig mottakelse av samarbeidsprosjekter. Dette kan tyde på at hun ikke har testet ut sine egne antagelser, og frykten for dårlig mottakelse hindrer henne i å sette i gang. Fra ledelsen får hun ingen «push», men hun sier samtidig at hun tror at ledelsen er positiv til initiativ angående alternative læringsarenaer. Samtidig sier hun at dersom det hadde kommet pålegg fra ledelsen, så hadde det kanskje blitt tatt dårlig imot blant lærerne, siden de ikke liker å bli fortalt hva de må gjøre. Hun etterlyser og flere «ferdige» opplegg. Det hadde gjort det lettere å sette i gang. Hun peker og på at uteskole ofte inneholder en del biologi, et tema som hun ikke er ekspert på siden hun er utdannet innenfor kjemi.

Personlig vil hun gjøre ting skikkelig. Ha gode opplegg. Beskriver seg selv som en strukturert person og vil ikke ta ting på sparket. Liker ikke selv å være så mye ute virker det som. Sier hun er en «frysepinne», og det naturlig nok vil påvirke undervisningen. Er heller ikke godt kjent på hva det er av tilbud i Trondheim. Peker på det som en årsak til at hun ikke vet om muligheter.

Angående kompetanseheving nevner hun ikke at hun skulle trenge noen ekstra kurs, mer det at det hadde vært kjekt å ha jobbet lengre i yrket hun er utdannet i (kjemiker).

Stian

Jobber på en friskole. Har tidligere jobbet på en urban privat videregående skole i Midt-Norge. Er utdannet fysiker og underviser for tiden i matematikk og fysikk. Skolen han jobber på er lokalisert midt i en storby. Siden det er en friskole følger skole læreplanen, men trenger ikke innføre seg etter alle insentiver som kommer fra regjeringen. Klassen han har er på ca. 30 elever som alle er rundt 20 år +, siden det er mange som tar opp fag for å forbedre karakterer. Elevene betaler for å gå på skolen.

Han beskriver flere erfaringer med bruk av alternativ læringsarena. Han har bl.a. brukt vitensenteret flere ganger, tatt elevene ut i sentrum for å se på arkitektur og deretter bruke datamaterialet de samlet inn til å bearbeide i Geo-Gebra. Han tar ofte elever ofte ut av klasserommet for å gjøre målinger av ulike ting som de trenger for å løse hverdagsnære oppgaver. F.eks trappeoppganger, fortau, ganger. Han har og gjennomført videokonferanse med annen lærer, siden de ikke hadde mulighet til å reise pga. korona. I tillegg har han vært med på andre prosjekter mens han var vikar som andre lærere har planlagt og organisert.

Når han forteller om hva han legger til grunn for bruken av uteskole, forteller han at han har personlig selv hatt mye tavleundervisning som elev og student, elevene han har, har hatt mye tavleundervisning. Han mener de burde eksponeres mer i andre læringsarenaer, utforske mer, og at det de jobber med faglig burde settes i en virkelighetsnær kontekst. Legitimerer bruk av alternative læringsarenaer fordi han mener det gir en god mulighet til dybdelæring. Elevene blir tvunget til å bruke det de har lært i nye settinger. *«Ikke i samme oppgaveformene, og det gjør at du må jobbe med det til du har forstått det, slik at du vet en eller annen lov, eller hva en eller annen regel handler om. Ehm som er .. ja jeg synes det er en artig måte å utfordre elevene på. Og det er lettere å gjøre når man er på en arena som man ikke er på så ofte»*

Han mener elevene må klare å generalisere kunnskapen som de har hatt og bruke den i nye settinger. *«Man øver på den samme type ferdighet i en ny setting så du må, jeg sa vel generalisere, men du må faktisk ta den metoden du bruker og abstrahere den, gjør det slik at du kan bruke den i like settinger, men svært forskjellige likevel. Fordi mange av elevene de trenes jo opp til at de skal se etter visse ord i en oppgavetekst, også bruke det, men man skal egentlig kjenne igjen noen mer generelle mønstre enn bare tekstoppgaven. Eller symbolene».* Rekontekstualisering. Han mener at hvis elevene jobber med noe som forholder seg til virkeligheten så er de mer engasjerte, og at alle elever har godt av å dyttes ut av komfortsonen.

Han har store planer å om å etablere et nettverk med eksperter innenfor ulike fagfelt, som han kan benytte seg av i forbindelse med uteskole. Han kjenner en del personer innenfor enkelte miljøer, men de bor ikke i nærheten av han for tiden. Han beskriver en plan for hvordan han skal få det til og hva som er utbyttet av det.

Han forteller om flere positive inntrykk fra lærerutdanningen mtp. uteskole. Han forteller og at forrige intervju hadde en utløsende effekt mtp. å bruke nærområder utenfor klasserommet.

Lars

Underviser på 6.trinn på en skole i storby som ligger i nærheten av et turområde og har vært kontaktlærer der i 1,5 år. Han har en klasse på 24 elever hvor de fleste er minoritetspråklige. Han benytter seg ofte av uteskole. Er ute flere ganger i semesteret med klassen sin. Både i naturfag og i andre fag. Gjennomfører ofte turdager som inneholder rebusløp av tverrfaglig karakter.

Det virker som han tenker mye tur og skog osv, når vi snakker om uteskole. Utforske skog og mark som område, hvilket liv man finner der. Tar med digitale verktøy dit slik at de kan bruke det de finner der ute, inne på skolen. Han benytter også en del opplegg som er laget av et eksternt firma som heter xxxx. Siden han mener de har gode opplegg som gjennomføres av kompetente mennesker.

Han sier han samarbeider godt med andre lærere på skolen, og spesielt en kollega på 6.trinn. Ledelsen virker å være veldig positiv til bruken av uteskole, og kollegaene er flink til å dele positive opplevelser med hverandre. Han sier også *«Jeg føler kulturen er positiv for alternative opplegg og løse opp ordinær timeplan for å gjøre noe annerledes da»*, men han sier og at dersom samarbeidet mellom kollegaene ikke hadde vært på plass er det ikke sikkert at han hadde brukt uteskole/alternative læringsarenaer like mye. Han sier og at han antar at han hadde fått økonomisk støtte hos ledelsen dersom han hadde kommet med et forslag innenfor rimelighetens grenser. Kan tolkes som at han ikke spurt om midler, bare gjennomført opplegg som ikke har krevd ekstra ressurser. En ting som han har oppdaget er at sosial planlegging tar mye lengre tid enn planlagt, men han trekker ikke dette frem som et stort problem.

Personlig er han veldig interessert i å være ute og han trives ute i naturen. Han har stor egeninteresse av å være ute og har personlig mange positive opplevelser med det. Han legitimerer bruken av uteskole opp mot dannelsingsoppdraget i skolen, som det blir referert til i overordnet del av læreplanen. Han mener og at uteskole kan føre til dybdelæring og at mange av elevene trives med å være ute og uttrykker kunnskaper, kompetanse og ferdigheter enn de

ellers ville gjort i klasserommet. Elevene skal bli nysgjerrige og skapende, og da mener han at man burde variere arbeidsform, jobbe på ulike måter og bruke forskjellige plasser.

Han sier at lærerutdanningen har styrket hans personlige overbevisning angående bruk av uteskole, men at han i tillegg var veldig motivert på forhånd. Det hjalp å ha reflekterende samtaler med pedagoger.

Kompetanseheving: Positiv til å ta eventuelle kurs og sier selv at det hadde motivert han om det var flere typer aktiviteter som han så en faglig nytteverdi i å drive med ute.

Jorunn

Hun jobber på en urban skole som også er lokalisert like ved havet med tilknytning til fjære, skogområder, flere parker og museer. Tidligere har hun jobbet som ingeniør. Først jobbet hun på 5.trinn men har det siste året jobbet på 9.trinn og underviser matematikk og naturfag.

Hun startet intervjuet med å snakke masse om hvorfor hun ikke har gjennomført opplegg der hun benytter seg av uteskole. Hun sier hun jobber seg i hjel og alt for lite tid til planlegging og at hun har kommet til det punktet der hun skriver egne timer for å ikke jobbe seg i hjel. Hun sier: «Fullstendig klar over at det er en person det henger på, og det er meg. Men det handler om tid og overskudd». Hun bruker mye av tiden på å fortelle om hva hun *ikke* har gjort..

Hun sier det er tidkrevende å planlegge alternative opplegg. Hun får heller ingen push i fra ledelsen og ikke økonomisk støtte. Men er det noen som tvinger henne til å være inne? Det virker det ikke som, men hun får ikke økonomisk støtte. Etterlyser en kreativ sjel å jobbe med.

Når hun snakker om uteskole referer hun til at det er for mye biologi, og det er ikke hennes fag. Hun er mer trygg på fysikken. «*Ikke mitt fag*». Har vært på en tur de var i fjæra for å lete etter tang og skjell. I tillegg har de vært en tur på Newton-rommet. Dette var et prosjekt som varte over flere dager Dette var hun veldig positiv til. Elevene viste stor læringsglede og flere blomstret når de kom utenfor de ordinære klasserommet. «De fikk bidra på en helt annen måte», «på newton-rommet trakk elever konklusjoner som jeg egentlig tenkte at dette er du ikke i stand til».

Det fremstår som at hun planlegger undervisningen alene. Hun sier og at hun gjerne vil melde på klassen flere prosjekter osv, men det er ingen økonomiske ressurser tilgjengelig fra skolen. Hun får heller ikke flere lærere med seg (her var det snakk om en tur/besøk som ikke ble noe av siden hun hadde klassen alene).

Hun sier at hun «*tenker at vi skulle vært mye flinkere til å bruke alternative læringsarenaer*» og at «*det jeg egentlig vil, det er jo å lage gode undervisningsopplegg*». Samtidig sier hun at hun er veldig opptatt av struktur og har litt panikk for at ting skal skli ut for da lærer de (elevene) ingen ting. Hun sier og at hvis du har for mye alternative opplegg som kommer jeg ikke igjennom alt jeg skal. Antagelse om at hvis ting skal foregå på en god måte og ikke skli ut, så må man ha struktur. Uteskole blir ustrukturert. God læring forutsetter god kontroll på alt. Hun går ikke ut før hun er sikker på at hun har kontroll, og da må man ha med seg en ekstra lærer. Antagelse: hvis man skal få dette til å fungere kan man ikke være en lærer og en klasse. Kan ikke ta med klassen alene

Hadde gjort det mer om det var en ferdig oppleggbank tilgjengelig og hun etterlyser flere ferdige opplegg. Sier hun gjerne kan ta kurs på ettermiddag for å få mer kompetanse, men sier samtidig at hun ikke har tid, overskudd og skriver timer. Hun sier og at hun skulle vært dyktigere i biologi, og de hadde fått tilbud om å ta et nettbasert kurs – men da fantes det ikke noe overskudd. Men hun sier at hun ønsker å få et par kurs. Selv om det finnes mye på youtube.. så sier hun likevel: *«Hvis jeg hadde fått en mail fra den godeste Alex Strømme nå da, som sier at gjør sånn og sånn, her er et godt undervisnings opplegg. Så hadde jeg gjort det med en gang på en måte. Dette passer til det og det trinnet, ikke sant»*. Sier hun ikke er den mest oppfinnsomme og kreative. *«Min styrke er mer ordening og struktur»*.

Kim

Har jobbet på tre forskjellige skole etter at han ble utdannet lærer. Det siste året har han arbeidet på ungdomsskolen som faglærer i naturfag, matematikk og valgfag programmering. Skolen han jobber på ligger landlig til i nærheten av en storby. Det er gode muligheter for å drive uteskole, både med tanke på natur, bedrifter, museer e.l. Han har mellom 20-24 elever i hver klasse.

Han har vært med på en del alternative opplegg (disseksjon, vitengarden), men det fremstår ikke som at han har planlagt så mye av det selv, bortsett fra et par småopplegg. Et av dem hvor de gikk til et lokalt vann/tjern og så på dyreliv i vannet. Han beskriver seg selv som faglig god, men vil gjerne ha pedagogisk påfyll til å lage gode opplegg.

Han sier at han er fornøyd med samarbeidet ellers når det kommer til «vanlig» planlegging, og at han har en antagelse om at samarbeid ville gått bra og at det er åpenhet for å flytte på et par timer, dersom det er snakk om større opplegg som krever samarbeid – tyder på at han ikke har testet ut den antagelsen så mye. Han nevner og tid som en begrensende faktor i forbindelse med bruk av uteskole. Samtidig har de fått beskjed av skolen om å ikke bruke så mye penger.

Han sier at uteskole kan bidra til erfaringsbasert læring. Koble det som skjer utenfor skolen til ting de snakker om i klasserommet kan være positivt for elevene. Han forteller og at han har fått en del tips fra andre lærere og han er veldig villig til å spørre andre lærere og opplegg osv. Beskriver seg selv som faglig god, men vil gjerne ha pedagogisk påfyll til å lage gode opplegg. *«Hvordan lager man bra undervisningsopplegg ut i fra.. det er der jeg har møtt min akilleshel, det er hele tiden der jeg må jobbe»*

Kompetanseheving: Uttrykker at han kunne ha godt av ulike kurs, spesielt angående metoder man kan bruke i undervisningen. Beskriver seg selv som faglig sterk, men skulle gjerne hatt litt mer pedagogisk påfyll for å gjøre undervisningen mer variert og interessant.

Meningsfortettet transkribert intervju av Rune

Jeg skriver om bruk av uteskole og alternative læringsarena, så nå når jeg snakker, så snakker jeg parallelt om uteskole og alternativ læringsarena

Ja

Så da tror jeg vi bare starter. Så kan du gjøre rede for lærererfaring etter, etter du sluttet på, på PPU og om du har gjort noe eventuell videreutdanning?

Ja, jeg sluttet jo på PPU for to og et halvt år siden. Så da har jeg jobbet som lærer siden da. Først et år i kommune, så siste skoleår så flyttet jeg til i i, så der har jeg jobbet i et år, også fikk jeg fast stilling der etterpå. Så nå er jeg på en måte på mitt to og et halvt år som lærer, kan du si.

Ja, kult

Også tar jeg videreutdanning i matematikk det skoleåret her. 30 poeng med matematikdidaktikk. Kompetanse, kvalitet gjennom kompetanse heter det opplegget til utdanningsdirektoratet, der du får en vikarordning, at du jobber litt mindre og studerer litt, så får man full lønn likevel. Det er en veldig god ordning

Hvilke fag var det du hadde fra PPU?

Det var naturfag, eller det var vel strengt tatt biologi der, men det har blitt naturfag når jeg har jobbet på barneskole, og samfunnsfag. Jeg fikk de to fagene der

Hvilke klasser og fag er det du har hatt? Du sa at første året så var du i, da hadde du?

Jeg hadde 7.klasse første året, og andre året når jeg jobbet mitt første år i Så to år med syvende, og nå har jeg en 5.klasse

Ja, og hvordan fag er det du har hatt opp igjennom?

Det har jo vært ganske mange fag, det er jo de jeg har utdanningen i, men det har jo vært matte, krle og nå må jeg tenkte.. Jeg har ikke hatt engelsk og musikk, K&H, men jeg har hatt resten kan du si. Så da det har vært engelsk, Krle, naturfag, samfunnsfag, utenom.

Ja, kan du beskrive skolen du jobber på? Hvor ligger den til, hva er kulturen der? Hvor stor er den?

Ja det er.. det er en 1-10. skole med rundt 500 elever, så det er en litt stor skole, så vi er rundt 80 ansatte, men det er stort sett to paralleller på hvert trinn på barneskolen. Ganske små klasser,

det ligger rundt 16-20 elever i hver klasse, så det er en veldig fin klassestørrelse. Det var opp mot 30 på den første skolen jeg jobbet på. Ja den ligger midt i Hva var det siste du spurte om? Hvordan kulturen var?

Ja

Nei hva skal jeg si.. Jeg har ikke jobbet på så mange skoler, men jeg tror den er litt sånn tradisjonell barneskole. Men den kan nok bli en god del bedre på å utvikle pedagogiske prinsipper på samarbeid, samkjøring av ressurser og de tingene der. Jeg samarbeider veldig godt med den andre kontaktlæreren på trinnet, med det er fordi vi samarbeider veldig godt. Altså det er ikke så mye føringer og styringer på skolen kan du si, det er hver lærer for seg selv, med mindre man går inn for å endre sin egen situasjon ved å samarbeide med en annen kollega.

Når du sier det er to paralleller, og når du har naturfag, har du da naturfag i begge klassene eller bare den ene?

Vi har kjørt litt forskjellig, men sånn som det er nå så er jeg.. og nå er det og litt annerledes for jeg har jo allerede redusert stilling. Nå har jeg egentlig bare i min egen klasse, men jeg har svømming i parallellklassen, i B klassen.. jeg har A klassen. Så det er det eneste faget jeg underviser, ellers er jeg bare i min egen klasse.

Kanskje kort beskrive skolens beliggenhet i forbindelse med natur, eventuelt muligheter til å ja.. komme dere ut. Forsåvidt som sted til å utnytte ressurser utenfor skole.

Ja, sånn i-sammenheng, så er det kanskje ikke den aller beste. Vi har jo andre skoler i kommunen som ligger tett inntil skog og fjell og sånt, mens skole ligger liksom litt inn i større-....., men vi er jo i distriktet, så det er aldri langt til natur, så vi har.. må kanskje gå noen kilometer, en kilometer til å komme til nærmeste naturområde. Og det gjør vi ofte, mens hvis vi da bruker sykkel, så har vi veldig mye forskjellig, og veldig mye variert med både fjell, skog, fjære, sjø og innsjø. Så egentlig ganske bra vil jeg si. Det er ikke det som.. det bør ikke ligge på nærhet, for å si det sånn.

Ehm enn ikke-natur, men relevante omgivelser, altså industri, museer, vitensentre?

Det er nok litt.. vi har jo et vikingmuseum, som ligger en drøy mil fra oss, og vi har et bibliotek og en kino som vi kan gå på hvis det er noen relevante filmer. Vi har, ja vi har litt forskjellig industribedrifter, fiske. Sånne ting, landbruk, men det har ikke vært tradisjon for å benytte seg av det. Det ligger ikke noe sånt under den lokale læreplanen, men vi har snakket en del om å gjøre det, for det er mange muligheter. Men det er kanskje sånne ting når jeg tenkte på kulturen til skolen, at vi ikke har utnyttet alle mulighetene i nærmiljøet kanskje.

Kan du beskriv egne erfaringer med bruk av uteskole eller bruk av alternativ læringsarena de siste årene?

Ja, jeg ble jo intervjuet etter mitt aller første år. Da hadde jeg ikke brukt det så mye når jeg jobbet i, men nå, det første året på så gjorde vi det litt, ehm.. Men så fortsatte jeg, men vi gjorde det litt etter skolen åpnet igjen etter korona, kan du si.

Mhm

For da ble vi oppfordret til å ha en del uteskole, og på den måten dele på bygningsmassen. Vi skulle være mer spredd og i mindre grupper. Så jeg har, eller jeg og en lærer på 7. vi gjorde det en del, og syntes det var flott, også fikk vi vite at vi skulle ta over hver vår 5.klasse dette skoleåret, og da avtalte vi at vi skulle legge inn en fast uteskoledag hver uke. Så det har vi gjort egentlig hele dette halve året, med unntak av de to ukene hvor jeg og han hadde eksamensperiode, siden han og tar videreutdanning sånn som meg.

Kan du beskrive.. kan du beskrive noen eksempler, på hva dere gjør?

Både litt sånn rebusløp og andre aktiviteter som på en måte der du tar de teoretiske læringsmålene ut, men vi har og satset veldig mye på ulike praktiske ferdigheter og mål som du kan finne i kroppsøving. For eksempel førstehjelpskurs der de har laget egen bærer av klær, pinner og stokker. Vi har hatt fokus på båltenning og såkalte friluftslivferdigheter. Og sånt at det er et opplegg på 5.trinn i forbindelse med sykkelferdigheter. Så vi har både hatt sykkelhinderløype i skolegården, litt trafikkteori inne også har vi hatt oppkjøringen, kan du si, ute der syklistene blir observert. Ehm.. også har vi hatt fokus på litt sånn kunst og håndverk, med at de har øvd på å konstruere ting ved hjelp av pinner og tauverk. Vi har hatt litt sånn knytelære og, på en måte surring og etterpå bygge stoler og bord som er såpass stødig at man kan sitte på det. Så, vi har på en måte hatt litt teori ute, men vi har hatt mye fokus på diverse praktiske ferdigheter. Også er det ofte kaldt og surt her, så det har vært fokus på å kle på seg riktig. Være tøff og litt resilient. Tåle at man har litt motgang. Og vi ser at det er mange ungdommer som ikke gjør så mye på fritiden. Mange sitter inne å spiller. Noen har sånn håndball og sånt, men det er overraskende mange som ikke gjør det. Så vi ser at de, de kommer i høst.. de har endret seg litt dette halvåret etter at vi har tatt de ut. Vi har utfordret de litt på de tingene der, så det er veldig kjekt å se. Også har vi fått mye støtte fra foreldregruppen. Det synes jeg er positivt, at de ser endring. Setter pris på at de gjør litt praktiske ting og lærer seg praktiske ferdigheter.

Ja. Ehm kan du beskrive hva som ligger til grunn for din bruk av uteskole i egen undervisning? Du var jo litt inne på det nå.

Ja.. nei hva som ligger til grunn altså.. Jeg tenker jo en del av de læringsmålene som er kommet på den nye læreplanen, det som er av den overordnede delen. Det her om det utforskende og kreative mennesket for eksempel.. tenker mye av disse tingene er du nesten nødt til å gå ut for å gjøre skikkelig. Også, også liker jeg veldig godt å ha uteskole. Jeg er interessert i det, ehm ser verdien av det. Det nevnte jeg i det forrige intervjuet, jeg syntes det var synd at det var så lite av det på den første arbeidsplassen min i Ehm, og det handler mye om.. om at de andre kollegaene vil det samme, også så ser vi jo da at læringsutbyttet er annerledes. Det er mye de lærer og erfarer som de ikke ville gjort hvis vi bare var inne. Man kan for eksempel se på den knute, knute-biten som vi jobbet med, at det er mange som ikke har det i fingrene, kan du si. En ting er å lære deg den knuten og den konstruksjonen, men du ser at de ikke er vandt med å jobbe på en den måten når de jobber med praktiske ting. Ehm.. det er veldig erfaringsbasert læring som krever mye trening, og de får kanskje ikke det på så mange andre arenaer. Jeg tenker skolen har en veldig viktig rolle å tenke litt sånt og, tenkte litt forbi selve læringsmålene men og hvordan ungdommer vil de være når de er ferdig på skolen.

Kan du beskrive noen.. merker du noe på elevgruppen din når du tar de ut, når du tar de ut en annen plass. Hvordan påvirker det dem?

Ja de synes det er kjekt. De.. i starten når det var de første gangene når det var veldig surt, så var det sånn «aah, skal vi ha uteskole».. Menne så har vi jo liksom bare gjort det, så har det blitt en vane. Og når vi hadde eksamensperiode så savnet de det. Så når vi skulle ha det igjen.. vi hadde det i går, det var vel sist, da syntes de det var veldig stas. Og det påvirker jo det sosiale miljøet veldig godt. Og vi bruker alltid å gå ut begge klassene samtidig. Så vi er da en klasse på 18 og en på 17. Så holder vi klassene litt på avstand på grunn av korona, men vi går jo samme turen. Vi er i nærheten av hverandre. Så tilsammen er vi jo knapt større enn en vanlig skoleklasse som i byene. Nå ble vi jo to kontaktlærere og to miljøterapeuter som er på trinnet, og ofte så blir avdelingslederen vår og med siden hun har en del undervisning på 5.trinn en dag, også har hun litt kontortid der hun kan være med, så vi er ofte fire voksne på, på 35 unger. Så det gjør, har gode forhold for å være ute. Og da ser vi ofte at det har veldig positiv påvirkning på det sosiale miljøet i begge klassene. De får lov å interagere med hverandre på en annen måte enn det de vanligvis gjør.

Er det noen begrensninger for å kunne gjennomføre uteskole, eller bruk av alternative læringsarenaer der du, der du er nå? For nå snakket du en del, du beskriver mange gode muligheter for å gjøre det siden dere er en liten klasse, flere lærere som er med, naturnært. Men er det noen faktorer som står i veien?

Nei jeg synes egentlig ikke det. Vi får jo egentlig lov til å gjøre det sånn som vi vil. Ehm.. vi lærere på skolen her. Så lenge det er, så lenge elevgruppen og foreldregruppen er fornøyd så, og det fører til godt miljø, at det ikke oppstår noen utfordringer på de turene, så vi får egentlig gjøre sånn som vi vil. Det blir vel egentlig oss selv som er begrensningen, men så vi må bare bestemme oss for å gjøre det. Så man kan si det at det er jo tiden, for det krever en del planlegging, og når vi begge er borte en dag i uken, og ikke på samme dag, og det er mye annet som skjer så opplever vi at det blir litt knapt med tid til å planlegge. Ehm men vi gjennomfører likevel, og det bruker å gå bra. Kanskje litt sånn på sparket typ, meg og han. Men det bruker å ordne seg.

Hvor lenge er dere ute om gangen?

Da setter vi av hele dagen.

Hele dagen. Enn tid til planlegging for elevene? Og eventuelt etterarbeid, er det noe av det?

Ja vi går på.. vi har ikke så mye planlegging av elevene i forkant, men vi bruker å samle de, også informerer vi de om opplegget på starten av dagen. Og bygger det på den måten at vi forteller hva vi forventer, hva målene er og hva aktiviteten består av. Så vi bruker litt, tar en samtale om det før vi begynner å gå til, eller sykle til der vi skal være, også bruker vi jo å komme tilbake. Vi bruker å komme tilbake til siste time, så bruker elevene å skrive en logg eller refleksjon om hva de har lært og gjort. Det gjør vi i siste time, men det hører til opplegget. Så dagen går til uteskole, men siste del er da å skrive i ei bok. Og noen ganger hvis vi har for eksempel øvd på noen knuter den dagen, så får de da en liten pause, så skal de da lage en av de knutene, lime eller tegne den inn i boken sin sånn at vi prøver å trekke inn litt objekter, sånn at det blir som en sånn utklippsbok eller, ja. Den tror jeg er kjekk å ta med seg hjem når de er ferdig, sånn at foreldrene vet hva vi holder på med.

Mhm..Ja, det virker som dere har gjort mye forskjellig og de erfaringene du har med bruk av uteskole i egen undervisning, hvordan har de... Har de påvirket, endret synet ditt på bruken av uteskole? Altså har det blitt forsterket, eller har det blitt dårligere, eller har du?

Nei du kan si jeg hadde jo, jeg hadde jo, når jeg begynte å jobbe da, et sterkt ønske om å ha en del av det. Ehm.. både fordi jeg tenker at det er mange synergieffekter, kan du si, som er veldig positive, hvis man og tenker litt utover de vanlige læringsmålene, kan du si. Ehm, også, så føler jeg at jeg er veldig heldig som jobber på en skole hvor jeg har muligheten til å gjøre det mye, så så du kan si at det ble så bra som jeg håpet på. Og jeg setter enorm pris på å se hvordan det påvirker læringsmiljøet og elevmiljøet. Så du kan si at, ja når man bruker en hel dag i uka på det, men man får jo mye igjen fordi at vi har et godt læringsmiljø de fire andre dagene i uken. Vi har jo litt konflikter, det vil det alltid være, men kanskje mindre enn vi ville hatt, siden vi hadde fått til veldig godt samarbeid, vi har samarbeidsoppgaver inne i skolen fordi at elevene er vandt med det og trives i lag. Så vi får mye igjen for det de dagene vi ikke er ute, for å si det sånn.

Mhm

Også er det en diskusjon jeg og har tenkt på, det er om, om at det tar for mye tid rett og slett. Om vi bruker for mange timer på det, og om vi klarer å presse inn like mye læring, kan du si, som de ville hatt hvis vi bare var på skolen, men samtidig så tror jeg at bare fordi at man går igjennom x antall læringsmål som lærer, eller jobber med det i timene, så er det ikke sikkert at alt fester seg, eller at elevene lærer alt. Det er hos elevene læringen skjer, ehm.. men det som da er sikkert er at de tingene som vi gjør på uteskolen det fester seg veldig, det gjør inntrykk og det preger dem på en positiv måte. De har begynt litt på fritiden å gå på tur sammen med, de tar initiativ på det i vennegruppen sin, å gå ut å tenne bål på fritiden, for eksempel. Også gjør de og den vanlige skolen litt mer spesiell kan du si, for når man er litt ute så, så er nesten det å være inne noe som blir et avbrekk, kan du si. De setter pris på å ikke bare være inne hver dag hele året

To spørsmål, bare nærmest bekrefte: Det virker som du har god støtte fra ledelsen?

Ja, det har jeg. Absolutt

Ja, og det andre. Det du sier er at, eller sa innledningsvis er at det var kanskje utløst av koronasituasjonen? Ehm, ville det vært.. tror du det litt hypotetisk da, eller det kan.. du kan si hvordan det var før? Ville du også kunne gjøre dette her uten de korona-tiltakene, utløste grunnene?

Eh ja, jeg tror jeg ville, men vet ikke om jeg hadde, kan du si.

Nei

Det var ingen begrensninger, vi kunne nok gjort det på en annen måte. Ehm men og vi hadde jo enkelte uteskoledager før korona kom og, men da var vi på syvende, der var det et stort kull og vi var tre paralleller, så der var det jeg og han som og er kontaktlærer, kontaktlærer i hver vår klasse, så var vi en til. Og hun var ikke så positiv til uteskole, og det.. hva som skjer på trinnet handler mye om de.. akkurat de kontaktlærerne som er på trinnet, på vår skole da. Så da ble det litt, men ikke så mye, og da ble vi pålagt å ha én uteskoledag i uken på våren, også ble det litt tilfeldig at jeg og han hadde samme dag da, som ble pålagt å ha uteskole. Også snakket vi litt om det, hva skal vi overføre fra 5.klasse neste år.. for man går ofte fra 7. klasse til 5. Så da tar vi å gjør dette her, så fikk vi det sånn, også er vi heldig som har dobbelttime gym på

torsdag, begge klassene. Og nå er det sånn hos oss også at vi skal ha utegym. Ehm.. på grunn av korona. Så to av fem, nei, to av seks skoletimer den dagen er allerede gymtimer som er pålagt utegym. Så da tar vi mindre fra andre teoretiske fag, så det er hver torsdag. Vi har og en svømmehall som tilhører skolen, og de har prioritert renhold mellom hver kohort i svømmehallen, sånn at svømmeundervisningen gjennomføres, men ikke noe gym rett og slett. Så, så den fysiske delen av uteskolen er da vektet på gymmen også har vi og satset på friluftslivkompetansen som er en del av gymmen.

Hvordan tror du det blir når koronasituasjonen er over da?

Ee det tror jeg for vår del, blir uforandret. Ehm..

Uforandret fra nå? Eller uforandret fra sånn som det var før?

Sånn som det er nå

Skjønner

Ja, for egentlig så er vi der, vi har snakket om, der vi ønsker å være.. kan du si. Og vi må jo ta en ny vurdering på 6.trinn i forhold til kompetansemål og om vi kan forsvare å være ute, men vi har jo et ønske om det. Og om vi kanskje ikke er ute hele dagen, så tror jeg nok jeg og han er såpass innstilt kanskje en halv dag i hvertfall en gang i uken. Men vi kommer til å fortsette med det, det er helt sikkert.

Bra. Skal vi gå videre til lærerutdanningen A?

Ja, det var interessant å høre dette, Du, det er to og et halvt år siden du gikk ut. Ehm.. hvis du tenker tilbake da, er det noe du erfarte fra PPU-utdanningen som fortsatt har betydning for planlegging og gjennomføring av uteskole i dine fag?

Hehe ja, nå føler jeg nesten jeg er på muntlig eksamen her.

Hehe ja

Ja altså, ehm.. du kan jo si at dette her med, med jeg husker ikke alle navn, men jeg husker prinsippene med, med det å ha den undrende og utforskende undervisningen. Ehm, og delvis, delvis det med å lede elevene inn på et tema, men å la elevene utforske og finne litt ut av ting selv. Også drøfte, vurdere og diskutere sammen mot slutten og gjerne at læreren tilfører litt, alle de tingene der. Ehm.. det er ikke alltid jeg får det til i en travel hverdag, men jeg føler at det prinsippet, det prinsippet prøver jeg å ha i undervisningen min. Og nå hadde jo jeg biologididaktikk med dere, så hadde jeg samfunnsfagdidaktikk, og så tar jeg mattedidaktikk og det jeg synes er litt interessant er jo at alle de retningene, dere kjører jo samme tankesett med bare litt forskjellige navn vil jeg påstå. Nå tar jeg den matematikdidaktikken og, var det 5E-modellen den hete? Jeg vil jo si at vi har jo ingen 5E-modellen i matematikdidaktikken jeg tar i Levanger, men oppbygningen og tankesettet, du kan kalle det ideologien rundt undervisningen den er jo nesten identisk som det dere hadde, og da handler det om matte. Så tilbake til spørsmålet ditt, da føler jeg at det, man kan fint jobbe sånt i uteskolen, og jeg ser at når at elevene får lov til å jobbe sånt, enten det er inne eller ute så utvikler de stort eierskap til det som de jobber med, det som de finner ut av og det som de lærer. Det er liksom sitt, og de hygger/bygger seg over den utviklingen de selv gjør i løpet av en økt. Ehm.. og det gir stort

lærerlyst, og stort engasjement. Det synes jeg er positivt, og det er ikke alltid man får det til, det er mange tidstyver og andre faktorer, men jeg prøver å ha det som en ryggstreng når jeg planlegger undervisning både inne og ute da.

Mhm. Så da tolker jeg det litt som at den utdanningen du hadde har lagt et visst grunnlag om hvordan du tenker om uteskole?

Ja det vil jeg si, å nå snakker jeg litt generelt, men vi hadde jo en egen dag med uteskole. EHm, men du kan si jeg, jeg hadde et ønske om å være en lærer som hadde uteskole når jeg søkte på utdanningen. Så jeg hadde en stor interesse for det, den delen av deres undervisning som handlet om det. Og det ble på en måte en mer konkret påfylling med ideer og tankesett og, for hvordan jeg selv ville gjort det. Så jeg har absolutt.

Du var på i praksis, siste praksis. Og fikk du brukt noe der, husker du noe om det?

Nei, og der var det liksom, litt selv.. det ligger liksom ikke i en by, så der var det hvis du skulle se på landbruk, det var ikke så mye uberørt natur, men landbruk og jagerfly var det mye av. Men, men du sa dette med utdanning. Jeg vil si at dette med utdanning..

Du, bare beskjed fra en telefon.. unnskyld

Det går bra

Beklager

Ja, bare når jeg har jobbet på to skoler, og tatt den utdanningen du spurte om, og utdanningen er liksom ikke, det er en faktor som bidrar til uteskole, men det som var faktor forrige gang dere intervjuet meg, og ut i fra de erfaringene fra to skoler, så vil jeg si at den avgjørende faktoren er jo skolestrukturen, og det at støtten du får fra ledelsen eller ikke. Og kollegaer selvfølgelig.

Ja. Du ble jo intervjuet for, var det to år siden? At vi snakket med deg sist?

Jeg tror det var på våren av første skoleåret mitt, så da blir det vel halv annet.

Tenker du det at vi nå, at du hadde det intervjuet, ga det noen impulser til at du skulle gjøre mer med uteskole? At det liksom satt det på et spor, eller en tankegang? Var det noe som..

Ehm.. både ja og nei. Altså den interessen, eller ønsket om å ha uteskole den har vært der. Så du kan si det sånn at det er kanskje den som har gjort at jeg hadde lyst til å delta på studiet. Jeg har lyst til å bidra om mer kunnskap om uteskole og hvordan man kan muliggjøre det. Det blir jo sånne drypp da, så på en måte ja, fordi at da snakket vi om det. Jeg hadde ikke hatt så mye uteskole. Man er litt sånn i tåka etter å bare å jobbet bare et år som lærer. Det er mye nytt. Så blir det hentet litt frem igjen, også gikk jeg på neste skole. Der var det liksom litt mer sånn, kanskje ikke så mye fokus på uteskole når jeg kom til, men det var liksom sånn den turdagen nå og da. Fokus på tur. Også, jo også han som jeg jobber med, han har og faktisk 30stp i uteskole. Så både meg og han brenner litt for det da.

Ja, interessant. Men føler du at du mangler kompetanse til å ta i bruk, drive uteskole? Nå snakker du om muligheter og kultur på skolen, men er det noe i kurs, etterutdanning. Du sier du tar det

litt i matematikk, at det kommer litt tilbake der, men er det noe som formelt du tenker du kunne hatt påfyll av?

Ja det tenker jeg. Altså jeg hadde ikke hatt vondt av å ha enda mer, enda mer.. Vi hadde jo den ene dagen også litt opplegg en annen dag, men, men det er jo en dag kan du si. Og de var mye vi skulle gjennom på PPU, så det er ikke sånn at jeg tenker at det var for lite det året, men hvis jeg hadde fått mulighet til å ta en videreutdanning så, i.. så hadde jeg selvfølgelig takket ja til det, fordi at..

Er kulturen for det også på skolen tilstede? Altså du får jo det i matematikk, men om det hadde vært et annet emne som ikke direkte var knyttet til, til en sånn fagkompetanse, men heller etter- eller videreutdanning. Ville du hatt anledning til å få frikjøp eller måtte du tatt det på egen kappe?

Det tror jeg at jeg måtte ha tatt på egen kappe fordi de prioriterer veldig basisfagene, og i kommunen vil det bli stor mangel på norsklærere i løpet av 2025 når de nye reglene trer i kraft. Så nå er det fullt kjørt med å få flest mulig igjennom Norsk, frem til da, i kommunen.

Flott, takk skal du ha. Skal du avrunde Olaf?

Ja, det her var meget bra, så tusen takk for at du tok deg tid, tok deg tiden.

Ja, bare hyggelig, og dere må bare sende om det blir noe dere skriver, skriver ferdig. Det er spennende å lese hva dere finner ut.

Vi har en artikkel som vi har lovt å sende til, til flere som kom i vår.

Mhm

Så kan det bli flere ting. En ting er Olafs oppgave, men det.. vi får se.. Bård og Dag-Atle, vi jobber med dette fremdeles.

