

Mats Fagerheim

# Bålet som medierende artefakt

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn

Veileder: Øyvind Bjerke, Ingrid Elnan og Torunn Klemp

Mai 2022



Mats Fagerheim

## **Bålet som medierende artefakt**

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn  
Veileder: Øyvind Bjerke, Ingrid Elnan og Torunn Klemp  
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Denne masteroppgaven er skrevet i studieåret 2021/2022, og er tilknyttet kroppsøvfingsfaget ved grunnskolelærerutdanningen 1-7, ved NTNU. Hensikten med oppgaven er todelt.

Oppgaven har til hensikt å senke læreres terskel for å ta med elever ut i naturen, og for å undersøke hvordan bålet kan brukes som et verktøy for å skape et positivt læringsmiljø.

Studien er designet som et aksjonsforskningsprosjekt, der en klasse i en uke startet hver skoledag ute rundt et bål. Aksjonene fant sted i begynnelsen av februar 2022, og ble gjennomført i en klasse på 6. trinn.

For prosjektet har jeg formulert følgende problemstilling: *Hva er en kroppsøvfingslærers opplevelse av å bruke bålet i oppstarten av skoledagen og hvordan kan bålet medvirke til å skape et godt læringsmiljø?*

Datainnsamlingen er gjort gjennom observasjon av aksjonene og en refleksjonssamtale med læreren i etterkant av aksjonene. Datamaterialet er analysert ved bruk av en konstant komparativ analysemetode (KKAM). Resultatene viser at læreren opplevde at bålet hadde flere kvaliteter som kan virke positivt for læringsmiljøet i klassen. Læreren opplevde bålplassen som et godt sted for å utvikle relasjoner mellom læreren og elevene, og elevene imellom. I tillegg ble bålet utgangspunkt for nye samtaler på grunn av sitt sanselige nærvær. Læreren fortalte at undervisningsøkter ble bedre etter at elevene hadde startet dagen utendørs rundt bålet. Samtidig viser resultatene fra undersøkelsen at samlingene rundt bålet må ledes av en lærer. For enkelte elever ble det vanskelig å regulere egen atferd da de var ute. Dermed opplevde læreren et behov for styring. Læreren fortalte i etterkant av aksjonene at det å gjennomføre en oppstart av skoledagen rundt et bål ikke opplevdes som vanskelig. Samtidig forklarer læreren at han har et ønske om å følge skolens organisering av lik undervisning for alle klassene på trinnene. Lærers ønske om lik undervisning blant alle klassene kan hindre lærers individuelle frihet for å ta i bruk naturområder. I lys av kulturhistorisk aktivitetsteori (KHAT) diskuterer oppgaven hvordan bålet kan brukes som et kulturelt verktøy for å skape et positivt læringsmiljø. Samtidig belyses spenninger og motsetninger som må arbeides med på et organisasjonsnivå for at skolen skal nå sitt overordnede mål om å senke læreres terskel for å ta med elever mer ut i undervisning.

# Abstract

This master's thesis was written in the academic year of 2021/2022 and is a part of the physical education subject at the primary school teacher education 1-7 at NTNU. The purpose of the thesis is twofold; the aim is to lower teachers' thresholds for bringing students into nature, and to investigate how a campfire can be used as a tool to create a positive learning environment. The study is designed as an action research project, in which a class started each day for a week around a campfire. The actions took place at the beginning of February 2022 and was carried out in a 6th grade class.

For the project, I have formulated the following research question: *How does a physical education teacher experience the use of campfires at the start of the school day, and how can campfires contribute to the creation of a good learning environment?*

The data is collected by observing the class at the start of the day around a campfire. In addition, I conducted a reflection interview with the teacher after the actions. The data material is analyzed using a constant comparative analysis method (CCAM). The results show that the teacher experienced that the fire had several qualities that may have positive effects on the learning environment in the class. The teacher experienced the campfire site as a suitable place to develop relations between the teacher and the students, and amongst the students. In addition, the fire became a basis for new conversations, due to its sensory presence. The teacher stated that the lessons improved after the students had started the day outdoors around the fire. At the same time, the results from the survey illustrated that gatherings around the campfire must be teacher-led. Some students found it difficult to regulate their behavior when being outside, which led to the teacher feeling a need to control the class. The teacher commented, after the actions, that starting the school day around a campfire was not experienced as challenging. At the same time, the teacher explains that he desired to follow the school's structure of having uniform teaching for all the classes on the grade level. The teacher's desire for equal teaching among all classes may constrain the teacher's individual autonomy in the use of nature. In the light of cultural historical activity theory (CHAT), the thesis discusses how campfire can be used as a cultural tool to create a positive learning environment. Subsequently, tensions and contradictions that should be pursued at an organizational level are emphasized, in order for the school to achieve its general aim of lowering teachers' thresholds for bringing students outside when teaching.

# Forord

Med denne masteroppgaven avslutter jeg fem år som student ved grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved NTNU i Trondheim. Arbeidet med masteroppgaven har vært spennende, læringsrikt og krevende. Det er derfor mange som fortjener en takk for støtten jeg har fått i prosessen med å skrive denne oppgaven.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til mine veiledere Øyvind Bjerke, Ingrid Elnan og Torunn Klemp. Jeg setter stor pris på tilbakemeldingene og veiledningen jeg har fått gjennom hele forskningsprosessen.

Jeg må også rekke en stor takk til læreren som har fungert som medforsker i dette aksjonsforskningsprosjektet. Dine innspill, erfaringer og fleksibilitet har vært avgjørende for i kunne gjennomføre et prosjekt som dette. Samtidig må jeg også takke alle elevene som har blitt med ut for å fyre bål (vask jakker og bukser på 40°, så forsvinner bålukten – jeg lover).

Tusen takk til alle mine studiekamerater som har gjort tiden i Trondheim til et eventyr. Jeg er heldig som har blitt kjent med så mange fine folk.

Til slutt vil jeg takke kjæresten min, som har støttet meg og hjulpet meg med gjennomlesning av oppgaven.

Nå gleder jeg meg til å ta fatt på jobben som lærer.

Trondheim mai, 2022

Mats Fagerheim

# Innhold

Figurer .....	xi
1 Innledning .....	1
1.1 Konteksten for oppgaven .....	2
1.2 Problemstilling .....	3
1.2.1 Hvorfor har bål en profesjonsrelevans i skolen? .....	4
1.3 Studiens oppbygning .....	5
1.4 Begrepsavklaring .....	5
2 Teori .....	7
2.1 Kulturhistorisk aktivitetsteori .....	7
2.1.1 Bakgrunn for den kulturhistoriske aktivitetsteorien .....	8
2.1.2 Anvendelse av kulturhistorisk aktivitetsteori .....	9
2.1.3 Utvikling med utgangspunkt i kulturhistorisk aktivitetsteori .....	11
2.2 Læringsmiljø .....	11
2.2.1 Betydningen av klasseledelse for å skape et godt læringsmiljø .....	12
2.2.2 Betydningen av relasjoner for å skape et godt læringsmiljø .....	12
2.2.3 Kommunikasjon for å styrke relasjoner .....	13
2.3 Oppstart på skoledagen .....	14
2.3.1 Lyttekroken .....	14
2.4 Bålet som samlingsplass for organisering av sosialt samvær .....	15
2.4.1 Bålet som samlingsplass for samtale og refleksjon .....	15
2.4.2 Den beroligende effekten av bål og natur .....	16
2.4.3 Naturen som et alternativt undervisningsareal .....	17
3 Metode .....	18
3.1 Design .....	18
3.2 Hva er aksjonsforskning? .....	19
3.2.1 Medforsker .....	20



3.2.2	Aksjonsforskningsprosessen .....	20
3.3	Planlegging og gjennomføring av aksjonene.....	21
3.4	Datainnsamling .....	26
3.4.1	Observasjon.....	26
3.4.2	Refleksjonssamtale .....	28
3.5	Transkribering .....	30
3.6	Analyse .....	31
3.6.1	Den konstant komparative analysemetoden.....	31
3.7	Etiske betraktninger .....	33
3.7.1	Vurdering av forskningens verdi .....	35
4	Resultater .....	37
4.1	Kontekst for relasjonsbygging.....	37
4.1.1	Naturen som samtalestarter.....	39
4.1.2	Stimulerende sanseinntrykk .....	40
4.1.3	Nye samtaleroller i sirkelen rundt bålet .....	41
4.2	Oppstart ute gir elever tid til å våkne og finne roen .....	42
4.3	Bålet som en avgrenset mulighet.....	43
4.3.1	Innarbeidede rutiner overføres ikke fra en kontekst til en annen.....	44
4.3.2	Ønske om likhet hindrer individuelle initiativ slik som bålstart.....	45
5	Drøfting .....	47
5.1	Bålet som medierende artefakt .....	47
5.1.1	Bålet som et medierende artefakt for utviklingen av relasjoner .....	48
5.1.2	Bålet og bålplassen - et knutepunkt for inkluderende samtaler? .....	50
5.1.3	Medierende artefakt for å redusere stress og uro i oppstarten av dagen? .....	52
5.2	Subjektets aktivitet og opplevelser i kontekst .....	53
5.2.1	Reglens betydning som rammefaktor.....	53
5.2.2	Betydningen fellesskapets verdier har for rammefaktorene .....	54

5.2.3	Arbeidsdeling/rollenes betydning for rammefaktorene .....	56
6	Avslutning .....	57
6.1	Praktiske implikasjoner og videre forskning .....	57
	Referanser.....	60
	Vedlegg .....	66

## Figurer

Figur 1: Aktivitetssystemet. (Postholm, under publisering, s 97).....	7
Figur 2: Triangelet viser hvordan Vygotsky opplevde hjelpemidler (X) som et mellomsteg mellom Stimuli (S) og Respons (R). (Postholm, under publisering, s. 96).....	8
Figur 3: Aksjonsforskningsprosjektet illustrert med kulturhistorisk aktivitetsteori.....	26

# 1 Innledning

Denne masteroppgaven er skrevet i tilknytning kroppsøvfingsfaget ved grunnskolelærerutdanningen 1-7, NTNU. Studien tar utgangspunkt i kroppsøvfingsfagets formidling og praktisering av friluftsliv, og handler om samlinger rundt bålet. I regjeringens handlingsplan for friluftsliv er det formulert at «Naturen skal i større grad brukes som læringsarena og aktivitetsområde for barn og unge» (Klima- og miljødepartementet, 2018, s. 7). Det å skape positive møter med naturen er en viktig del av skolens virksomhet. I Fagfornyelsen blir det lagt vekt på at friluftsliv skal bli en større del av elevers skolehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er nedfelt i Overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) at skolen har ansvar for at elever utvikler naturglede og respekt for naturen. Det å ferdes og oppholde seg i natur er formulert som et av kroppsøvfingsfagets kjerneelementer (Kunnskapsdepartementet, 2019). For at elever skal bli glade i naturen, er jeg overbevist om at det er viktig å skape positive møter med den. Fra tiden jeg selv var barneskoleelev husker jeg godt de skoledagene som fant sted i naturområder, enten det var enkle undervisningsøkter i nærområdet eller lengre turdager i skog og mark. I en stortingsmelding fra 2015-2016 er det formulert at «viktigheten av grønne utearealer ved skoler og barnehager vektlegges, og skoler oppfordres til å være bevisst på å bruke grønne områder som egner seg til friluftsliv og som læringsarena» (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 8). Slik jeg forstår formuleringen oppfordres ansatte i den norske skole til å undersøke og vurdere hvordan naturområder tilknyttet skolens nærområder kan utnyttes for å praktisere friluftsliv og skape alternative læringsarenaer.

I Opplæringslova § 9 A-2 (1998) heter det at «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». Det betyr at lærere har et ansvar for å tilrettelegge for læringsmiljøer der elever føler trygghet og tilhørighet, og hvor barn har gode forutsetninger for sosial og faglig utvikling. Utgangspunktet for denne studien er mitt iboende ønske om at elever skal få gode opplevelser i møte med skolen gjennom aktiviteter knyttet til friluftsliv. Jordet (2012) hevder at arenaer utenfor klasserommet ofte oppleves som mer uformelle enn tradisjonelle klasserom. Han forklarer at det med tiden har det formet seg noen helt spesielle mønstre for sosial interaksjon i skolen, særlig tilknyttet klasserommet, som

skiller seg fra elevenes liv for øvrig. Ifølge Jordet (2012) virker ikke de fysiske rammene tilknyttet naturområder å underbygge de samme mønstrene. Derfor hevder han at samværet og kommunikasjonen utendørs fremstår mer naturlig og likeverdig mellom lærere og elever, og elevene imellom. Postholm (2013) påpeker at det fysiske miljøet, relasjoner, sosial tilhørighet og opplevelsen av fellesskap er de viktige faktorene i elevers læringsmiljø. Dermed fremstår naturen for meg som et godt utgangspunkt for å kunne skape gode læringsmiljøer.

Fordi friluftsliv er et bredt begrep, mener jeg det er viktig å undersøke sentrale deler av friluftslivet for å finne ut hvordan man som lærer kan implementere friluftsliv som en del av elevers hverdag. Kombinasjonen av økt friluftsliv i elevenes skolehverdag, læreres ansvar for å skape et godt skolemiljø og kunnskapene om at de fysiske rammene i naturområder virker å kunne ha positiv påvirkning elevers sosiale samvær og kommunikasjon, mener jeg aktualiserer behovet for å forske på hvordan lærere kan utnytte elementer fra friluftslivet for å påvirke elevers læringsmiljø.

## **1.1 Konteksten for oppgaven**

Denne masteroppgaven er en del av forskningsprosjektet Learning, Assessment and Boundary crossing in Teacher education (LAB-Ted). Dette er et samarbeidsprosjekt mellom høyere utdanning (NTNU og UiT Norges arktiske universitet), lærerstudenter og flere grunnskoler (Postholm, 2021). Prosjektets overordnede mål er todelt. Det første målet har til hensikt å utvikle samarbeidet mellom lærerutdanningen, grunnskoler og lærerstudenter for å utvikle kompetansen når det gjelder praksisbasert og profesjonsrettet FoU-arbeid i lærerutdanningen. Det andre målet er å forske på de ovennevnte prosessene for å avdekke hindringer og barrierer for å skape endringer som vil være mer anvendelige på tvers av systemet i Norge og potensielt internasjonalt. For meg gir dette rom for å utvikle min skoleutviklingskompetanse som jeg har nytte av som fremtidig lærer. Jeg kom inn i prosjektet høsten 2019. LAB-Ted-prosjektet og trepartssamarbeidet mellom universitet, grunnskole og studenter har vært med på å utforme min FoU-oppgave og denne masteroppgaven. Gjennom prosjektet har jeg hatt tett dialog med lærere og skoleledere ved en trondheimsskole for å finne felles interesseområder knyttet til kunnskapshull skolen ønsker fylle. I starten av prosjektet ytret skoleledelsen og lærere ved trøndelagsskolen tilknyttet LAB-Ted-prosjektet et ønske om at lærerne i større grad skulle bruke naturen som læringsarena. Det ble formidlet at undervisning i naturen først og fremst

ble praktisert gjennom turdager. Ønsket var dermed at lærere skal kunne legge til rette for undervisningssituasjoner i naturen uten at det var nødvendig å planlegge en stor turdag, men i større grad kunne benytte seg av naturområdene rundt skolen som læringsarena i vanlige undervisningsøkter. Men andre ord ønsket skolen å styrke sin kompetanse på uteskole. Jeg, og de tre andre kroppsøvingstudentene som er med i LAB-TEd-prosjektet, ble gjennom samtaler med praksislæreren og lærerutdannerne i prosjektet, enige om å rette søkelys mot aktiviteter som kan finne sted i skolens nærområde. I løpet av tredje studieår gjennomførte jeg, i samarbeid med en medstudent, en FoU-oppgave som har lagt grunnlaget for dette masterprosjektet. FoU-oppgaven var en ståstedsanalyse for å avdekke kroppsøvingslæreres opplevelser av hindringer for å gjennomføre undervisning i naturen. Studien viste en kompleks og sammensatt opplevelse av hindringer. Vår tolking av intervjudata var at lærernes årsaksforklaringer i hovedsak var knyttet opp mot fire hovedkategorier. Dette var (1) kroppsøvingsfagets status på skolen, (2) lærernes prioriteringer av å være ute, (3) skolens organisering av tid og (4) oppfølging av elevenes sikkerhet.

Med rammene og begrensningene for dette masterprosjektet virket det mer hensiktsmessig å følge opp FoU-oppgaven ved å undersøke lærerens opplevelse av tiltak som kan bidra til at mer undervisning gjennomføres utendørs, fremfor å ha som mål å skulle endre hele skolekulturen. Jeg har i samarbeid med en av veilederne mine diskutert lavterskel friluftsopplevelser som kan finne sted i nærområdet til skolen. En viktig faktor for lærerne vi snakket med gjennom arbeidet med FoU-oppgaven og LAB-TEd-prosjektet, var at utendørsaktivitetene ikke måtte kreve organisering og gjennomføring som ville begrense undervisningstiden. Derfor ble det viktig å utarbeide en alternativ friluftaktivitet som ville fungere *i stedet for* normal praksis, fremfor *i tillegg til*. I så måte ble målet å skape positive undervisningsopplevelser for læreren som kan endre deres holdninger og opplevelser av å bruke uteområder i undervisningen.

## **1.2 Problemstilling**

Med denne studien ønsker jeg å sette søkelys på hvordan lærere kan bruke konkrete elementer fra friluftsliv for å kunne skape et positivt læringsmiljø. Skoleledelsen og lærerne tilknyttet LAB-TEd-prosjektet ønsket å senke terskelen for å bruke naturområder i hverdagslige undervisningsetter. Derfor har jeg, en av mine veiledere og praksislæreren min diskutert

friluftslivsaktiviteter som kan praktiseres i skolens nærområde. Vi ble enige om å undersøke om praktisering av bålet i en skolekontekst kunne være med på å senke lærerens terskel for å ta med elever ut i naturområder i løpet av skoledagen. Samtidig ønsket vi å undersøke om bålet kan brukes som et pedagogisk verktøy for å påvirke læringsmiljøet i en klasse. For denne studien er derfor følgende problemstilling utarbeidet:

*Hva er en kroppsøvlingslærers opplevelse av å bruke bålet i oppstarten av skoledagen, og hvordan kan bålet medvirke til å skape et godt læringsmiljø?*

Studien er begrenset til å ta utgangspunkt i én kroppsøvlingslærers opplevelser. Denne læreren er tilknyttet LAB-TEd-prosjektet, og er kontaktlærer på 6. trinn. Oppstarten av skoledagen rundt et bål er derfor gjennomført i lærerens klasse.

### **1.2.1 Hvorfor har bål en profesjonsrelevans i skolen?**

Friluftsliv blir oppfattet som en viktig del av den norske nasjonale identiteten og kulturarven, men er også en viktig del av mange menneskers personlige identitet (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 10; Waaler, 2021). Gjennom kjerneelementene i kroppsøvfaget blir det kommunisert at elever skal få oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv, inkludert aktiviteter knyttet til den samiske kulturen (Kunnskapsdepartementet, 2019). At bålet har en særegen plass i norsk og samisk friluftsliv, mener jeg det er liten tvil om. I en artikkel publisert av Trondheims turistforening, en undergruppe av Den norske turistforening (DNT), står det beskrevet at det er tette bånd mellom bålbrenning og norske friluftslivstradisjoner (Rammereit, 2021). For mange fungerer bålet som et samlingspunkt ute i naturen, der man møtes for å fortelle historier, synge sanger, tilberede mat eller bare nyte stillheten og knitringen fra den brennende veden. Dette er trolig noen av grunnene til at mange forbinder bålet med noe hyggelig, og én av grunnene til at jeg ønsker å forske på bålet i en skolekontekst. I dag skrives det også bøker med formål om å formidle bålets egenskaper og verdi (Berg, 2015; Svoldal; 2015). På bakgrunn av bålets posisjon i norsk friluftsliv mener jeg bålet bør være et godt utgangspunkt for å oppdage, erfare og skape nysgjerrighet og refleksjon knyttet til friluftslivets kulturelle mangfold. Blant kompetansemålene for 7. trinn står det blant annet at elevene skal kunne «bruke nærmiljøet og utforske lokale kulturer for friluftsliv»

og «gjøre rede for allemannsretten under ferdsel og opphold i naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Disse kompetansemålene åpner også for å ta i bruk bålet i undervisning, fordi bålet er forankret i den norske friluftskulturen. Jeg mener bålets potensial som pedagogisk verktøy er verdt å undersøke fordi det er praktiske kunnskaper, verdier og kultur forankret i bål fyring. Som lærer og klasseleder er dette egenskaper som potensielt kan bidra til å utvikle ens egen praksis.

I læreplanen for kroppsøving blir fagets relevans og sentrale verdier aktualisert gjennom at elever lærer, sanser og opplever med kroppen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Læreplanen beskriver at naturferdsel kan fremme forståelse og respekt, og at friluftslivet er en del av en felles dannelsesprosess og identitetsskaping i samfunnet. Disse verdiene gjenspeiles i fagets kjerneelementer, der det blir kommunisert at elever skal få oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv, inkludert aktiviteter knyttet til den samiske kulturen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Bålet er en viktig del av samisk kultur (Ryd, 2018), og derfor et godt argument for hvorfor bålet kan, og bør, prioriteres som en del av opplæringen i friluftsliv.

### **1.3 Studiens oppbygning**

Studiens oppbygning består av seks kapitler, i tillegg til litteraturliste og vedlegg. Innledningen har hatt til hensikt å redegjøre for rammene og begrensningene for dette aksjonsforskningsprosjektet. I tillegg har jeg forsøkt å aktualisere studien og dens relevans, og avklare sentrale begreper. I det neste kapitlet presenterer jeg studiens teoretiske rammeverk og tidligere forskning knyttet til bål og friluftsliv i skolen. Jeg vil også redegjøre for hva et læringsmiljø er, og viktige komponenter for å skape et positivt læringsmiljø. I metodekapitlet redegjøres det for gangen i forskningsarbeidet. Der skal jeg beskrive mine forskningsmetodiske valg knyttet til datainnsamling, og analysemetode. Videre presenteres resultatene av analysearbeidet i resultatkapitlet. Resultatene drøftes i lys av tidligere forskning og aktuell teori i drøftingskapitlet. Til slutt vil jeg presentere noen avsluttende refleksjoner knyttet til studien.

### **1.4 Begrepsavklaring**



Med denne begrepsavklaringen ønsker jeg å tydeliggjøre hvordan jeg anvender følgende begreper i min tekst.

- *Friluftsliv* er definert som ferdsel, aktiviteter og opphold i naturen, der målet ofte er en form for rekreasjon (Waalder, 2021). Waalder (2021) forklarer at det finnes mange ulike motiver for å utøve friluftsliv, men at motivene ofte er forbundet med blant annet naturopplevelser, ro, sosialt samvær og fysiske og mentale utfordringer. I denne studien omhandler begrepet «friluftsliv» i hovedsak de tradisjonelle formene for friluftsliv. Slik som å ferdes og oppholde seg i enkle naturområder, slik som skog og mark. Altså naturområder en kan ferdes uten spesialisert utstyr.
- *Uteskole* bli brukt som en samlebetegnelse på undervisningsaktiviteter som gjennomføres av en lærer sammen med en klasse i områder utenfor skolebygget (Jordet, 2012). Uteskole er spesifikt rettet mot opplæring og kunnskapsutvikling
- *Naturområder* beskriver utemiljøer preget av elementer fra naturen; skog, gressletter.
- *Naturferdsel* brukes som et begrep for det å ferdes og oppholde seg i naturen.
- *Nærmiljøet* vil i kontekst av denne studien kunne forstås som de nærmeste omgivelsene knyttet til skolens areal.
- *Bålstart* er i denne studien et ord for å gjennomføre oppstarten av skoledagen rundt et bål.

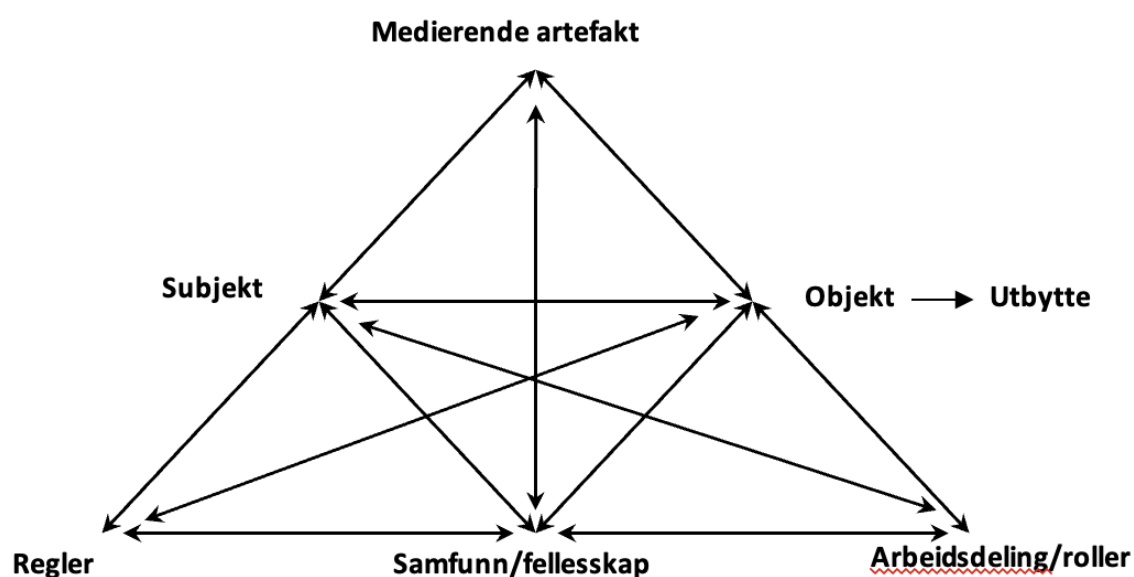
## 2 Teori

I teorikapittelet skal jeg redegjøre for studiens teoretiske rammeverk. Jeg har valgt å bruke kulturhistorisk aktivitetsteori. Denne teorien blir presentert i kapittelets første del og belyser teoriens kjernebegreper og -perspektiver. Videre vil jeg redegjøre for tidligere forskning på friluftsliv og bål, samt teori knyttet til læringsmiljø. Jeg har valgt å legge vekt på betydningen av relasjonskompetansen til klasselederen, og de pedagogiske egenskapene ved friluftsliv og bål som kan ha positive virkninger på et læringsmiljø. Teoridelen har som hensikt å beskrive begreper og sette rammer for mitt forskningsarbeid, og vil danne grunnlaget for drøftingen av mine resultater.

### 2.1 Kulturhistorisk aktivitetsteori

Kulturhistorisk aktivitetsteori, også kalt KHAT, er et teoretisk rammeverk som kan belyse og støtte arbeid for skoleutvikling (Postholm, under publisering). KHAT er en dynamisk systemteori, der de ulike faktorene som inngår i systemet påvirker hverandre.

Aktivitetsteorien kan beskrives gjennom forholdet mellom; *medierende artefakt*, *subjekt*, *regler*, *samfunn/fellesskap*, *roller/arbeidsdeling*, *objekt* og *utbytte* (se figur 1).

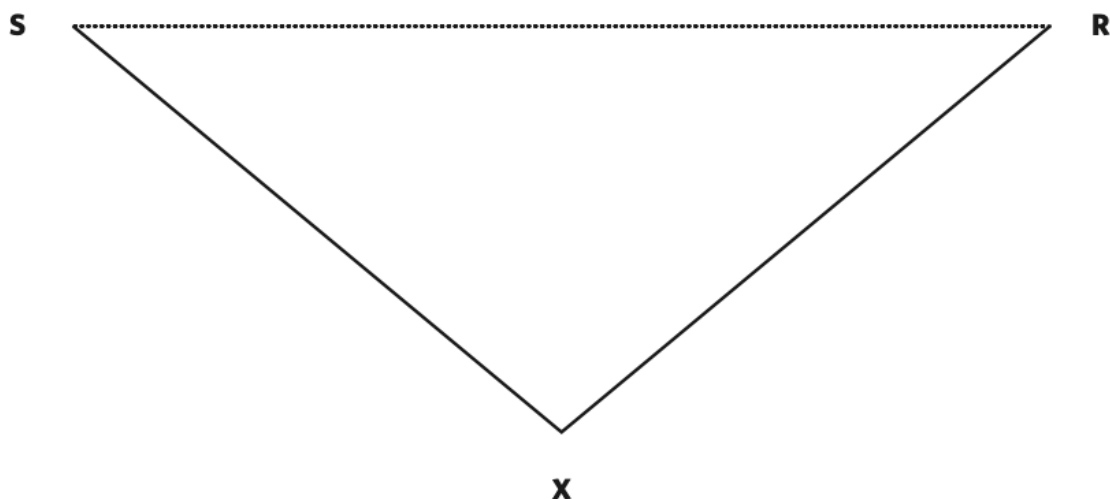


Figur 1: Aktivitetssystemet. (Postholm, under publisering, s 97)

KHAT ble først utviklet med utgangspunkt i Vygotskys tanker og ideer (Engeström, 2001; Postholm, under publisering). I dag sier man gjerne at teorien er utviklet gjennom tre «generasjoner». Den første generasjonen henviser til Vygotskys arbeid, andre generasjon viser til Leontjev og Lurijas utvidelse av Vygotskys arbeid, mens tredje generasjon representerer Engeströms utvidelse av rammeverket. (Engeström, 2001; Postholm, under publisering).

### 2.1.1 Bakgrunn for den kulturhistoriske aktivitetsteorien

Som nevnt er utgangspunktet for KHAT inspirert av Vygotskys ideer om menneskelig utvikling. Vygotsky startet utviklingen av det sosiokulturelle perspektivet på 1920- og 1930-tallet, i datidens Sovjetunionen (Säljö, 2001). På denne tiden var behaviorismen den dominerende teorien for menneskelig læring og utvikling. Behaviorismen bygger blant annet på Pavlovs idé om at læring er endring av observerbar atferd. Pavlov utviklet det som blir kalt for betingelsesprosessen, der læring skjer som følger av spesielle erfaringer (Säljö, 2001, s. 52). Med et behavioristisk syn på læring og utvikling skjer læring i koblingen mellom stimuli og respons. Et slikt syn på læring tar ikke høyde for indre prosesser, slik som tenking og refleksjon. Senere introduserte Vygotsky *medierende artefakt* som et begrep (Vygotsky, 1978, 40). Vygotsky mente nemlig at mennesket tar i bruk kulturelle hjelpemidler, slik som språket, tanken og refleksjoner, i lærings- og utviklingsprosessen (se figur 2).



**Figur 2: Triangelet viser hvordan Vygotsky opplevde hjelpemidler (X) som et mellomsteg mellom Stimuli (S) og Respons (R). (Postholm, under publisering, s. 96)**

På den måten utvidet Vygotsky ideen om læring og utvikling, fordi han mente at læring og utvikling måtte ses i sammenheng med de kulturelle hjelpemidlene som ble tatt i bruk (Postholm, under publisering). Leontjev har i ettertid videreutviklet Vygotskys ideer ved å introdusere betydningen av konteksten for å forstå handlingene i aktivitetssystemet. Han tydeliggjorde hvordan konteksten en person befinner seg i vil påvirke personens aktivitet og bruk av kulturelle hjelpemidler. Leontjev presenterte kontekstuelle faktorer med betydning for læringsprosessen. Engeström har i senere tid illustrert Leontjev sine tanker i en modell (se figur 1) (Postholm, under publisering, s. 97). I tillegg introduserte Engeström tanken om at flere KHAT-systemer eksisterer parallelt og påvirker hverandre. I denne masteroppgaven skal jeg ta utgangspunkt i Leontjev sin tolkning og anvendelse av KHAT.

### **2.1.2 Anvendelse av kulturhistorisk aktivitetsteori**

KHAT brukes for å beskrive aktiviteten i en organisasjon eller et sosialt system (Postholm, under publisering). Innenfor det teoretiske rammeverket tas det høyde for kultur og historikk. Skolen er et slikt sosialt system der kultur og tradisjon har stor betydning. Sentralt i KHAT finner vi to prosesser; internalisering og eksternalisering. Postholm (under publisering) beskriver internalisering som en reproduksjon av kultur, mens eksternalisering handler om å ta i bruk nye medierende artefakter, eller bruke artefaktene på en ny måte. Postholm (under publisering) forklarer at i all menneskelig aktivitet vil en form for internalisering eller eksternalisering foregå. Internalisering finner sted når et individ tar til seg ytre prosesser i samfunnet og tilpasser seg disse, for eksempel samfunnets normer (von Tetzchner, 2021). Eksternalisering handler derimot om at individet tar utgangspunkt i sine indre prosesser og presenterer disse for sine omgivelser (Nilstun, 2018). Dette omhandler individets kreative prosesser, og kan føre til nye medierende artefakter eller nye måter å bruke de allerede eksisterende artefaktene på (Postholm, under publisering). Postholm forklarer at disse to prosessene sammen danner grunnlag for utvikling. Haugan (2013) forklarer at «aktivitetssystemets styrke ligger i at modellen fokuserer på kompleksiteten i forholdet mellom individ og konteksten, samtidig som den også ivaretar helheten i systemet» (Haugan, 2013, s. 278). Det betyr at siden mennesker internaliserer og eksternaliserer tar aktivitetssystemet hensyn til at faktorene i systemet hele tiden er i endring, og at kultur og historie er av betydning for handlingene i systemet.

I KHAT tar man utgangspunkt i at mennesket er et handlende *subjekt* (Postholm, under publisering). I min studie vil læreren tilknyttet aksjonsforskningsprosjektet være aktivitetssystemets subjekt. Postholm (under publisering) forklarer at subjektet ikke nødvendigvis må være et enkelt individ, men at det kan representere en gruppe av individer. Dette kan for eksempel være et lærerteam. Videre forklarer hun at subjekt arbeider og handler mot et *objekt*. Objektet er ofte representert som et overordnet mål. Det overordnede målet i denne studien er skoleledelsen og lærernes tilknyttet LAB-Ted-prosjektets ønske om å senke læreres terskel for å ta med elever ut i naturområder. I lys av KHAT tar subjektet i bruk ulike kulturelle hjelpemidler, eller *medierende artefakter*, for å nå målet. De medierende artefaktene kan være både fysiske og intellektuelle (Säljö, 2001). Eksempler på fysiske hjelpemidler er iPads, White Boards og tusj. De intellektuelle hjelpemidlene kan være språk, slik som samtaler eller refleksjoner, eller det kan være bestemte undervisningsopplegg. Medierte artefakter er i så måte redskaper eller verktøy som hjelper mennesket med å mestre sine omgivelser eller å nå et overordnet mål/objekt (Haugan, 2013; Postholm, under publisering). I denne studien undersøker jeg bålet som et medierende artefakt. En grunnide for KHAT er at alle menneskelige aktiviteter eller handlinger inkluderer ulike redskaper (Postholm, under publisering). I Figur 1 kan man se at faktorene *subjekt*, *objekt* og *medierende artefakt* utgjør den øverste trekanten i KHAT. Disse tre faktorene utgjør grunnprinsippet i Vygotskys syn på læring; subjekt til respons, via hjelpemiddel (Figur 2). Denne trekanten blir kalt «handlingstrekanten». Her kommer også faktoren *Utbytte* til syne. Enkelt forklart blir objektet, eller det overordnede målet, omgjort til utbytte ved at et medierende artefakt blir tatt i bruk. Utbytte forteller noe om hva man sitter igjen med etter aktiviteten eller handlingene i aktivitetssystemet.

Til sammen utgjør *arbeidsdeling/roller*, *samfunn/fullskap* og *regler* (se figur 1) konteksten for aktivitetssystemet (Postholm, under publisering). Disse tre faktorene kan danne grunnlag for eller regulere handlinger som skal utføres. Postholm (under publisering) forklarer at *regler* kan være både skrevne og uskrevne retningslinjer, og kommer til syne gjennom blant annet læreplaner, regler og normer eller stortingsmeldinger. I så måte kan faktoren regulere hvordan lærere utøver sine handlinger. Faktoren *samfunn/felleskap* representerer de personene med samme målsetting som subjektet. I en skolekontekst kan dette være andre lærere, assistenter og skoleledere som utgjøre denne faktoren. *Arbeidsdeling/roller* omhandler hvordan arbeidsoppgavene er fordelt mellom menneskene i aktivitetssystemet. For eksempel er

oppgavene mellom lærer og rektor ulike i denne studien. Selv om begge parter har vært med å utforme det samme målet, å senke læreres terskel for å ta med elevene mer ut i undervisning, vil de utøve ulik aktivitet for å få det til. Man kan tenke seg at læreren i større grad vil være den som tester ut og praktiserer undervisning ute, mens rektor i større grad legger til rette for at det skal kunne skje. Innenfor KHAT er det slik at man ikke kan forstå menneskers aktivitet uten å kjenne til konteksten de er en del av (Postholm, under publisering).

### **2.1.3 Utvikling med utgangspunkt i kulturhistorisk aktivitetsteori**

Utgangspunktet for endring ved bruk av KHAT kommer til syne ved å identifisere spenninger eller motsetninger i aktivitetssystemet (Postholm, under publisering). Disse spenningene og motsetningene kan identifiseres på fire ulike nivåer (Haugan, 2013; Postholm, under publisering):

- *Nivå 1* handler om primære spenninger. Dette er spenninger innad i en faktor i aktivitetssystemet.
- *Nivå 2* handler om sekundære spenninger. Dette er spenninger og motsetninger som oppstår mellom to eller flere faktorer. En sekundær spenning kan komme til syne om man for eksempel identifiserer spenninger eller motsetninger mellom regler og objekt.
- *Nivå 3* omhandler tertiære spenninger. Dette nivået kommer til syne hvis det oppstår spenning mellom gammel og ny praksis.
- *Nivå 4* blir kalt kvartære spenninger. Dette nivået belyser spenninger mellom flere aktivitetssystemer. Dette kan for eksempel være at det kan oppstå spenninger i et aksjonsforskningsprosjekt som dette, da jeg som student har interesser knyttet til å kunne produsere en holdbar masteroppgave, mens skolens primæroppgave er å skape god undervisning for elevene.

Postholm (under publisering) forklarer at endring og utvikling først skjer når spenningene og motsetningene som er avdekket blir bearbeidet. Dermed er det viktig å redegjøre for og å undersøke systemets ulike faktorer.

## **2.2 Læringsmiljø**

Læringsmiljø defineres som “de miljømessige faktorene i skolen som har betydning for elevenes sosiale og faglige læring, samt deres generelle situasjon i skoledagen” (Postholm,

2013, s. 288). Postholm forklarer at de miljømessige faktorene omfavner det fysiske miljøet på skolen, elevenes sosiale tilhørighet og deltakelse, deres relasjoner til voksne i skolen og jevnaldrende barn, samt det faglige fellesskapet. Et godt læringsmiljø gir elever bedre forutsetninger for å utvikle sine faglige, sosiale og emosjonelle kvaliteter (Bergkastet et al., 2019).

### **2.2.1 Betydningen av klasseledelse for å skape et godt læringsmiljø**

For å utvikle et godt læringsmiljø kreves det god klasseledelse (Bergkastet et al., 2019; Nordahl, 2014). Utdanningsdirektoratet (2020) beskriver klasseledelse som lærerens arbeid for å støtte elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling. Dette innebærer at man som lærer er en tydelig leder, skaper gode relasjoner til sine elever og skaper en positiv kultur og relasjon mellom elevene i klassen (Bergkastet et al., 2019). God klasseledelse er nødvendig for bygge og ivareta et felleskap, og for å støtte læringsarbeidet til elevene (Halland, 2005). Ogden (2013) presenterer klasseledelse i lys av to perspektiver; det strukturelle klasserommet og det pedagogiske verkstedet. Strukturperspektivet retter søkelys mot å forme rammer og struktur for elevene, som igjen vil kunne skape trygghet og oversikt. Det pedagogiske verkstedet bygger på elevenes deltakelse i utformingen av klassens kultur. Gjennom kulturen og de normene som skapes i fellesskapet etablerer elevene trygge relasjoner, både elevene imellom og elev til lærer.

### **2.2.2 Betydningen av relasjoner for å skape et godt læringsmiljø**

Sunde (2019) hevder at relasjoner er en av de to viktigste kompetansene for at en lærer skal kunne utvikle et godt læringsmiljø. Den andre kompetansen bygger på det å være en tydelig leder. Hvordan en lærer leder en arena for læring og utvikling vil kunne påvirkes av forholdet læreren har til elevene (Nordahl, 2014). Nordahl forklarer at lærere som har opparbeidet seg et godt forhold til sine elever, vil ha bedre forutsetninger for å lede undervisningssituasjoner. For å skape positive relasjoner i skolen er det viktig at lærere møter elever med anerkjennelse, og at man forstår barna som aktører i eget liv (Nordahl, 2014). Det betyr at elevene skal få en opplevelse av å bli sett og involvert i livet på skolen. I så måte er det derfor viktig at lærere bryr seg om hver enkelt elev, og at man uttrykker dette gjennom respekt, engasjement og støtte. Etter hvert som lærer og elev blir kjent, er det lærerens ansvar å videreutvikle relasjonene mellom partene (Fallmyr, 2020; Sunde, 2019). Dette krever et kontinuerlig arbeid

og starter allerede i det første møtet mellom lærer og elev. De sosiale relasjonene mellom elever og andre barn er svært viktig for elevers følelse av tilhørighet (Sunde, 2019). Samtidig vet vi at barns relasjoner kan være svært skjøre. Derfor er det viktig at lærere opprettholder en stabil relasjon til sine elever, slik at læreren fungerer som en trygghet. De trygge relasjonene mellom lærer og elever kan ha stor påvirkning på det sosiale samspillet i en klasse. Det hevdes at kroppsøvfingsfaget innehar sosiale og pedagogiske prosesser som kan fremme positive sosiale relasjoner mellom lærere og elever, og elever imellom (Bailey, et al. 2009). Dette skyldes at deltakelse i faget ofte legger opp og fremmer samarbeid, tillit og fellesskapsfølelse. Samtidig er læreren helt sentral i den sosiale læringsprosessen. Sunde forklarer at positive lærer-elev-relasjoner er viktig for barnas psykiske helse og gjør det lettere for elever å være seg selv – en aktør i eget liv. Samtidig påpeker Sunde at elever motiveres og inspireres av lærere som respekterer dem, og som elevene opplever å ha et godt forhold til. Læreren er avhengig av gode relasjoner til sine elever for å kunne utvikle en positiv atmosfære i sin klasse (Sunde, 2019). Sunde skriver at det er viktig å være tett på elevene. Elever opplever det som viktig at læreren deres er der for dem. Dette kan læreren gjøre ved å være tilgjengelig og åpen for å prate med de elevene som skulle ha behov for det.

### **2.2.3 Kommunikasjon for å styrke relasjoner**

Muntlig kommunikasjon er en viktig del av menneskers utvikling av fellesskap og tilhørighet (Stensaasen & Sletta, 1996). Gjennom samtaler kan man skape både nærhet og avstand til folk. Stensaasen og Sletta anser kommunikasjon som en fundamental del av elevers utvikling av relasjoner til hverandre. De forklarer at samtalene i skolen har en avgjørende rolle for elevenes sosiale læring og klassens sosiale miljø, fordi elever får innsikt i det sosiale samspillet de er en del av. I så måte blir kommunikasjon et redskap for å tilegne seg informasjon, samt dele tanker og idéer. Videre skriver Stensaasen og Sletta at ytre forhold kan påvirke kommunikasjon. De forklarer at våre omgivelser kan oppmuntre til samtale, men også stoppe eller hindre kommunikasjonene mellom to eller flere mennesker. For eksempel vil et høyt støynivå kunne hindre to elever i å prate sammen. Samtidig hevder Stensaasen og Sletta at “vakre” og estetiske rom med farger, bilder, blomster, m.m. kan virke positivt for å få i gang samtaler.



## **2.3 Oppstart på skoledagen**

Utklev (2016) har med utgangspunkt i sin mangeårige bakgrunn som lærer utarbeidet erfaringsbasert litteratur for å formidle sine opplevelser av elevers behov i løpet av skoledagen. Hun hevder at det bør være en tydelig oppstart på skoledagen og hver enkelt undervisningstime. For en lærer kan oppstarten av skoledagen være et godt tidspunkt for å skape trygge rammer og for å bygge og ivareta relasjoner til elevene. Nordahl (2014) forklarer at alle lærere bør hilse på elevene sine første gang de ser dem i løpet av dagen. Ved å håndhilse, smile eller få øyekontakt med elevene viser man høflighet, og uttrykker anerkjennelse, som igjen kan ha stor virkning på den enkelte elev. For noen elever er kanskje den lille samtalen med læreren på morgenen akkurat det de trenger etter en travel morgen. Lærere med gode rutiner vil ha gode forutsetninger for å kunne skape forutsigbarhet for elever, som igjen kan gi en opplevelse av trygghet og kontroll – for både elever og lærer (Bakken og Østvik, 2021; Utklev, 2016). Bakken og Østvik (2021) forklarer at rutiner som er god innarbeidet, og som samsvarer med elevenes modenhet, vil bidra til å regulere hverdagslivet i klasserommet. Gode rutiner vil også kunne påvirke klasseromskulturen og relasjonene mellom de som deltar i kulturen.

### **2.3.1 Lyttekroken**

Lyttekroken fungerer som en samlingsarena for barn og voksne, og er en sentral del av utformingen av mange klasserom på barneskolen (Matre, 2003). I lyttekroken er elevene ofte organisert i en sirkel eller halvsirkel, med korte avstander til hverandre. Læreren er vanligvis en del av sirkelen, eller plassert med halvsirkelen av elever vendt mot seg. Matre (2003) beskriver sirkelen som en demokratisk form, fordi alle plassene er like gode. På denne måten har elever mulighet til å se og lytte til hverandre uten å måtte flytte på seg. Stensaasen og Sletta (1996) hevder at organiseringen er av betydning for god kommunikasjon. De forklarer at hvis elever er organisert i en “buss”, der to og to elever sitter sammen på rekke, vil de fremste radene fungere som en barrikade for elevene som sitter lenger bak. Matre (2003) argumenterer for at når elevene sitter i sirkel blir det lettere å følge med, og skape en felles oppmerksomhet.

## **2.4 Bålet som samlingsplass for organisering av sosialt samvær**

Abelsen og Leirhaug (2022) har gjennom et aksjonsforskningsprosjekt utarbeidet en empirisk inngang for å forstå og utvikle didaktikk knyttet til friluftsliv og bruk av bål i skolekontekst. I deres studie forklares det at bålet inviterer og bidrar til sanselig nærvær og en helt egen stemning. Analysen deres får frem hvordan bålet kan fungere som et knutepunkt for praktisk organisering, fellesskap, samvær og nærhet til naturen. Sølvik (2013, s. 210-212) skriver i sin doktorgradsavhandling, i likhet med Abelsen og Leirhaug sin studie, at bålet fungerer som en samlingsplass i en friluftslivsammenheng. Der argumenterer hun for at dette kan skyldes både bålet nytteverdi, slik som varme og lys, så vel som egenverdien basert på sanselige opplevelser. Det å oppholde seg ute i naturen generelt virker å ha positive virkninger på elevers relasjoner. Mygind (2009) utførte en studie der han har sammenlignet danske elevers oppfatninger av sine egne sosiale relasjoner og læring knyttet til innendørs og utendørs læringsmiljø. Resultatene viser at barna som deltok i undersøkelsen er bemerkelsesverdig mer fornøyd med å tilbringe tid i naturområder enn i klasserom, og at de opplever å etablere flere relasjoner når de er utendørs. Dette forklares blant annet med at elevene opplever mindre støy og uro når de er ute.

### **2.4.1 Bålet som samlingsplass for samtale og refleksjon**

På New Zealand har en undervisningsmetode kalt “Campfire Sessions” fått en stor oppblomstring i skolen de seneste årene (Connor & Napan, 2021). Denne metoden bygger på samtaler og refleksjoner som finner sted rundt et bål. Oppmerksomheten rundt denne undervisningsmetoden har vært voksende de siste årene, til tross for at dette lenge har vært en viktig praksis for urfolkets videreføring og deling av kunnskap. Connor og Napan (2021) har gjennom sin studie reflektert over hvordan Campfire Sessions kan tilrettelegges for undervisning og læring. De beskriver metoden som en verdifull undervisningsmetode, fordi deltakere må ha en aktiv rolle. Campfire Sessions legger til rette for samtaler, der deltakerne blir oppfordret til å prate, men også ta en aktiv rolle som lytter. I dagens samfunn er mange samtaler forstyrret eller påvirket av digitale verktøy, mens Campfire Sessions frembringer intime møter der samtalen er i fokus.

## 2.4.2 Den beroligende effekten av bål og natur

Den beroligende effekten av et bål er på mange måter en bred allmenn akseptert erkjennelse. Likevel er det lite forskning som underbygger denne effekten. Dette var utgangspunktet for forskningsprosjektet universitetsprofessoren Lynn publiserte i 2014, der han undersøkte den «hypnotiske effekten» ved bålet som får oss til å slappe av. I Lynn sitt prosjekt ble det gjennomført tre ulike undersøkelser der informanters blodtrykk ble målt. Under den første undersøkelsen byttet deltakerne mellom å se på en skjerm med et visuelt bål og en blank skjerm. Dette skjedde med intervaller på fem minutters. Under den andre undersøkelsen ble informantene presentert for fem minutters intervaller med bål på skjerm uten lyd, bål på skjerm med lyd og blank skjerm. Den siste undersøkelsen var tilnærmet likt forsøk nummer to, men med enkle modifikasjoner der deltakerne ble spurt om deres forhold til koffein, tobakk, rus, angst og andre ting som kan påvirke deres evne til å slappe av og senke blodtrykket. Gjennom sine studier kom forskeren frem til at det finnes en signifikant reduksjon i blodtrykket da deltakerne ble presentert for et visuelt bål med tilhørende naturlige bållyder, slik som knitring og svake lyder fra naturen.

I dag brukes blant annet bålet i naturbaserte terapeutiske behandlinger (Beck, 2016; Corazon et al., 2011; Corazon et al., 2018). Corazon et al. (2011) forklarer at mennesket kan restituere oppmerksomheten i naturen gjennom sansestimulering av syn, hørsel, lukt og berøringssans, og at dette brukes som behandlingsmetode for stressrelaterte sykdommer (Corazon et al., 2011). Funn fra tidligere forskning indikerer at restitusjonen etter å ha opplevd stress påvirkes ulikt av forskjellige uteområder (Ulrich et al. 1991). Deltakere i studien til Ulrich et al. (1991) restituerte raskere og mer fullkomment da de ble eksponert for grønne naturområder med trær, sammenlignet med mer urbane miljøer. At naturen kan fungere som kilde for reduksjon av stress er dokumentert i flere studier. Lee et al. (2009) har med sin studie undersøkt den stressreducerende effekten av å observere og betrakte skoglandskaper sammenlignet med urbane områder. I studien har forskerne tatt utgangspunkt i fysiske stressindikatorer, slik som puls, blodtrykk og konsentrasjonen av kortisol i spytt. Undersøkelsen viste at det var en signifikant forskjell på reduksjonen av fysiske indikasjoner da deltakerne betraktet skogsområder, sammenlignet med bymiljøer. Lee et al. (2009) hevder studien deres støtter antagelsen om at det å oppholde seg i natur kan redusere stress.

### **2.4.3 Naturen som et alternativt undervisningsareal**

Edlev (2008) forklarer at naturen i seg selv ikke kan garantere for barns utviklingsmuligheter, men at naturen kan betraktes som en gunstig ramme for å utøve god pedagogikk. Det samme hevder Jordet (2012), som argumenterer for at de fysiske rammene i naturen i større grad legger til rette for naturlige og autentiske interaksjoner mellom elever, og mellom elever og deres omgivelser. Han forklarer at man utenfor klasserommet kan ta i bruk og praktisere arbeidsmetoder som kanskje ikke kan gjennomføres innenfor klasserommets fire vegger. Edlev (2008) forklarer at møte mellom natur og elever involverer kroppslige og følelsesmessige prosesser, i tillegg til forestillinger, refleksjoner, assosiasjoner, kreativitet, kommunikasjon, relasjoner og fellesskap. Det betyr at elever kan lære mye om seg selv gjennom naturopplevelser, og at man i møte med naturen vil kunne utvikle omsorg og innlevelse. Dette krever lærere som klarer å anvende naturen i sin pedagogiske praksis.

## 3 Metode

I metodekapittelet vil jeg redegjøre for hvordan forskningsarbeidet knyttet til aksjonsforskningsprosjektet er gjennomført. Her presenteres mine metodevalg og hvordan jeg har samlet inn datamaterialet. Datamaterialet består av en refleksjonssamtale med læreren tilknyttet studien og observasjoner. Jeg vil redegjøre for mitt fokus i refleksjonssamtalen med læreren og tilhørende intervjuguide for gjennomføringen av refleksjonssamtalen, og hvordan jeg har tilnærmet meg observasjonsrollen min. Videre skal jeg presentere hvordan jeg har analysert datamaterialet. Til slutt skal jeg legge frem mine etiske betraktninger av forskningen.

### 3.1 Design

I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for bakgrunnen for masteroppgavens design. Christoffersen og Johannessen (2012) beskriver studiedesign som «forskerens plan for hvordan han vil gjennomføre en undersøkelse» (s. 93). Altså hvordan forskeren tilnærmer seg studien, samler inn og behandler datamateriale. Videre forteller de at forskeren må gjøre vurderinger med utgangspunkt i problemstilling eller tematikk for å finne ut hvordan undersøkelsen kan bli gjennomførbar. Det samme formidler Postholm og Jacobsen (2018) som sier at «et grunnleggende utgangspunkt i all empirisk forskning er at man skal velge det forskningsdesignet som er best egnet til å belyse problemstillingen eller svare på forskningsspørsmålet» (s. 61). Siden min problemstilling inneholder ord av en beskrivende karakter, slik som *hvordan*, og i tillegg den hensikt å undersøke en lærers *opplevelse* av å bruke bålet i skolehverdagen, ble det viktig å finne et forskningsdesign som kan gi meg et innblikk i lærerens forståelse og fortolkning av virkeligheten. Derfor har jeg valgt en kvalitativ tilnærming til studien. Kvalitativ forskning tillater forskeren å komme tett på dem det forskes på (Tjora, 2017). Gjennom tett dialog mellom forsker og informant kan man rette fokus på informantens meninger og opplevelser. De kvalitative metodene som er brukt i denne studien beskriver virkeligheten gjennom nedskrevne tekster basert på observasjoner og intervju. Kvalitativ forskning kan på mange måter karakteriseres som forskning som vektlegger forståelse, og nærhet til fenomenet som forskes på (Tjora, 2017).

Forskningsdesignet er påvirket av prosjektets mål om å senke terskelen for å ta med elevene ut i naturen. Dette målet støttes opp av skolens ønske om endring. Forskning for endring av praksis er et av de sentrale prinsippene om aksjonsforskning (Ness & von Heimburg, 2021). Derfor har jeg valgt aksjonsforskning som et overordnet design for undersøkelsen. Mitt vitenskapelige ståsted er presentert gjennom KHAT. Aksjonsforskning er brukt innenfor denne forståelsesrammen (Postholm, 2020). Mer om aksjonsforskning i delkapittelet under.

### **3.2 Hva er aksjonsforskning?**

Aksjonsforskning kan beskrives som en deltakende, demokratisk og handlingsorientert tilnærming til forskningsmetodikk for å utvikle kunnskap, teori og praksis (Ness & von Heimburg, 2021; Ulvik et al., 2016). Denne tilnærmingen handler om å forstå praksisen man er en del av, reflektere omkring denne, for så å identifisere kunnskapshull eller vekstpunkter innenfor egen praksis. Med andre ord å undersøke og utvikle lærernes arbeid innenfra. Forskningsprosessen består av å knytte aksjoner til teori, i tillegg til kritisk og systematisk refleksjon i et forsøk på å utarbeide kunnskaper og praktiske løsninger på de spenningene som er avdekket (Cohen et al., 2011; Ness & von Heimburg, 2021). Selve *aksjonen* i aksjonsforskning kan beskrives som handlinger eller tiltak man setter i gang etter å ha overveid og reflektert over mulige tiltak for å utvikle gjeldende praksis (Ulvik et al., 2016). Før man kan iverksette tiltak bør forskeren samle informasjon om teori og praksiserfaringer. Det å kombinere aksjon og forskning er ifølge Ulvik et al. (2016) en av forskningsmetodens særtrekk. De forklarer at aksjonsforskning bygger på at mennesker, i denne studien; student og lærer, kan skape forståelse og endring gjennom forskning. I mitt masterprosjekt er hensikten med aksjonsforskningsprosjektet å skape positive endringer i skolen og i utdanningen, med et endelig mål om å senke terskelen for at lærere skal ta med elever ut i naturen i undervisning.

Hiim (2020) forklarer at det finnes flere ulike retninger innenfor aksjonsforskning, og gjør oss oppmerksomme på at de ulike retningene enkelt kan gli over i hverandre med ulikheter og likheter. Det er derfor vanskelig å utarbeide en fullstendig oversikt over ulike retninger av aksjonsforskning. Felles for alle retningene er at de bygger på de samme grunnleggende prinsippene om å ta utgangspunkt i aktuelle spørsmål fra praksisfeltet, for så å utarbeide aksjoner for å nå målet om å skape endring (Gotvassli, 2019). Målet om å skape endring av

praksis er altså en viktig del av forskningen. For å kunne endre noe, eller skape forandring og nytenkning, trenger man forskningsmetoder som utfordrer og utvikler strukturene og relasjonene i institusjonen og de som har en aktiv rolle i denne (Ness & von Heimburg, 2021). Gjennom aksjonsforskning vil forskeren legge til rette for å forske sammen med noen innenfor den aktuelle institusjonen. I min studie har jeg derfor engasjert en av lærerne ved den aktuelle skolen. På den måten kan læreren bidra med sin erfaringsbaserte kunnskap inn mot våres felles mål om å utvikle kunnskapsbaserte endringer. Når man driver med aksjonsforskning granskes undervisning og læring fra innsiden (Ulvik et al., 2016). Dermed bidrar personen forskeren samarbeider med, som medforsker i aksjonsprosjektet, til tross for at han eller hun kanskje er uten formell forskningskompetanse (Ness & von Heimburg, 2021).

### **3.2.1 Medforsker**

I dette aksjonsforskningsprosjektet har en barneskolelærer tilknyttet LAB-TEd-prosjektet fungert som medforsker. For å sikre vedkommende sin anonymitet har jeg valgt å kalle han Ask. Ask var en av informantene under FoU-oppgaven, og har på den måten bidratt med sin stemme inn i ståstedsanalysen som ble utført høsten 2020. Han har også fått en viktig rolle i forskningsarbeidet knyttet til dette aksjonsforskningsprosjektet. Gustavsens (2021) forklarer at de observasjonene medforskeren og forskeren gjør seg i felt, vil danne grunnlag for erfaringsutvekslinger og dialoger som igjen vil danne grunnlaget for nye aksjoner. Dermed blir læreren inkludert i arbeidet med å finne løsninger på spenningene innenfor sin egen praksis (Christoffersen & Johannessen, 2012). På grunn av Ask sin nære deltakelse i studien omtaler jeg han som medforsker, fremfor informant. Når jeg videre i teksten skal henviser til medforskeren vil jeg i hovedsak bruke det fiktive navnet Ask eller kalle han «læreren».

### **3.2.2 Aksjonsforskningsprosessen**

Dagens aksjonsforskning tar i all hovedsak utgangspunkt i Lewins (1946, 1948) fire hovedsteg i forskningsprosessen; planlegging, aksjon, observasjon og refleksjon (her i Cohen et al., 2018). Denne prosessen er i senere tid videreutviklet i ulike tilnæringer for aksjonsforskning. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Cohen et al. (2018) sin åtte-trinns-modell, som er en videreutvikling av Lewins arbeid. Denne prosessen består av å; (1) identifisere, evaluere og formulere problemet. (2) Diskutere og samtale med relevante deltakere. I mitt tilfelle; lærere og lærerutdannere. (3) Finne tidligere forskningslitteratur for å se om det finnes

lignende studier hvor man kan erverve kunnskap om deres tilnærming, målsetting, prosedyrer og eventuelle problemer som har dukket opp. (4) Videre må man vurdere om man må modifisere problemformuleringen man fastsatte ved aksjonsforskningens første steg. (5) Valg av forskningsprosedyrer. Altså hvilke aksjoner som skal iverksettes, hvordan disse skal gjennomføres, rollefordelinger og hvordan man skal samle data fra aksjonene. (6) Videre må man finne ut hvordan man kontinuerlig skal kunne evaluere prosessen. (7) Det neste steget er å gjennomføre aksjonen. Dette kan ikke være noe som skjer én gang, men noe som skjer over tid. (8) Til slutt skal man tolke datamateriale som er samlet inn, slik at man kan trekke slutninger og evaluere prosjektet.

### **3.3 Planlegging og gjennomføring av aksjonene**

Under følger en beskrivelse av min tilnærming til Cohen et al. (2018) sin åtte-trinnsmodell. Trinn åtte beskrives ikke nærmere fordi det handler om analyse og funn i aksjonen.

#### **Trinn 1: *Identifisere og evaluere***

Allerede våren 2020 var jeg og de andre studentene som er med i LAB-Ted-prosjektet, i møte med lærerutdannere fra NTNU og praksislærer og rektor fra en av barneskolene som er tilknyttet prosjektet. Her delte jeg mine tanker om tematikk for min FoU- og masteroppgave, mens skolen fortalte om sine vekstpunkter og hva de ønsket å lære mer om. Disse møtene kan beskrives som en del av aksjonsforskningens demokratiske særtrekk. Som en forsker fra «utsiden» er det viktig at jeg møter skolens egen forståelse av praksis og dens utfordringer (Ulvik et al., 2016). Gjennom møtene lærte jeg at skolen og lærerne ønsket å ta med elevene mer ut i naturen i løpet av en undervisningsdag. Dette resulterte i ståstedsanalysen som ble skrevet i forbindelse med FoU-oppgaven. Gjennom ståstedsanalysen fikk jeg et innblikk i de opplevde hindringene som oppstår i det en kroppsøvlingslærer skal ta med en elevgruppe ut i naturen.

#### **Trinn 2: *Diskusjon med praksisveileder og lærerutdannere***

Gjennom samtaler med praksislæreren min og masterveilederen min ble vi enige om at rammene for masterprosjektet ikke var tilpasset for å prøve å endre en hel skolekultur. Det var



i stede en enighet om at det ville være mer hensiktsmessig å utarbeide et aksjonsforskningsprosjekt der vi testet ut noen enkle aksjoner for å senke terskelen for å ha med elever ut. Det var en av maserveilederne mine som først foreslo å bruke bålet som et verktøy i undervisningen. Han henviste til forskning som viste hvordan blodtrykket senker seg når man ser inn i et bål (Lynn, 2014) og hvordan man i andre land har brukt samlinger rundt et bål som en del av undervisningen (Connor & Napan, 2021). Dette førte til et ønske om å undersøke hvordan bålet kunne brukes i oppstarten av skoledagen, og om bålet oppleves enkelt nok til at en lærer vil bruke det for å ta med elever ut i naturområder.

### **Trinn 3:** *Tidligere forskningslitteratur*

Høsten 2021 startet søket etter forskningslitteratur som var relevant for dette prosjektet. Flere av artiklene er inkludert i teori-kapittelet. Jeg arbeidet også med å få en oversikt over aksjonsforskningsprosessen, ved å undersøke hvordan andre hadde tilnærmet seg en slik type forskning.

### **Trinn 4:** *Vurdering av problemformuleringen*

Slik jeg har beskrevet i innledningen finnes det kunnskapshull knyttet til bruk av bål i skolekontekst og til oppstart av skoledagen. Etter å ha undersøkt tidligere forskningslitteratur besluttet jeg at tematikken knyttet til denne masteroppgaven ville kunne bli et bidrag for å tette eller belyse noen av disse kunnskapshullene.

På dette tidspunktet var jeg nødt til å inkludere en lærer i prosjektet, hvor vi kunne iverksette aksjonene. Min praksislærer var allerede involvert i to andre aksjonsforskningsprosjekt. Derfor ble jeg nødt til å finne en annen lærer som ønsket å bli med. Høsten 2021 kontaktet jeg en kroppsøvlingslærer ved en av barneskolene som er tilknyttet LAB-TEd-prosjektet. Jeg sendte da en e-post hvor jeg beskrev målet med aksjonsforskningsprosjektet og mitt forslag til aksjoner jeg ønsket å teste ut. I e-posten formulerte jeg også kort om hvordan læreren ville bidra under aksjonsforskningen. Årsaken til at jeg spurte nettopp denne læreren, og grunnen til et partnerskap var av interesse, var at denne kroppsøvlingslæreren hadde fungert som informant for ståstedsanalysen om *opplevde hindringer ved bruk av naturområder i undervisning* som jeg gjennomførte 3. studieår ved lærerutdanningen. Dermed hadde jeg et

innblikk i lærerens nåværende praksis og opplevelser i møte med å ta med elevgrupper ut i naturen. Læreren ønsket å bli med i prosjektet. Dermed sendte jeg et grundig informasjonsskriv, utformet med mal fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine nettsider (Se vedlegg), slik at han skulle være klar over sine rettigheter knyttet til forskningen.

### **Trinn 5:** *Valg av forskningsprosedyrer*

Jeg hadde allerede utformet et forslag til aksjoner sammen med den ene veilederen min. Likevel var det viktig å møte medforskeren tidlig i prosessen for å involvere han i prosjektet slik at vi sammen kunne diskutere og avklare aksjonene. Vi ble enige om at læreren skulle styre oppstarten av skoledagen rundt bålet, og at innholdet i oppstarten skulle være tilsvarende slik en oppstart ville være inne. Årsaken til dette var todelt. For det første skulle aksjonen være enkel å gjennomføre, uten at den krevde masse planlegging, for å senke lærerens terskel for å ta med elevene ut. Den andre årsaken var at vi ønsket å undersøke om innholdet i oppstarten opplevdes annerledes om det ble praktisert utendørs, i stedet for inne i klasserommet. Vi brukte også tid på å avklare våre roller under uken vi hadde oppstart rundt bålet. Jeg skulle fikse det praktiske med bålet. Det vil si at jeg stilte med bålpanne, ved, fyrstikker og redskapet for å kløyve veden. Læreren ansvarsområde var å ta seg av interaksjonene med elevene og lede oppstarten. Siden læreren har best kjennskap til klassen og elevenes behov, fikk han i oppgave å planlegge innholdet i oppstarten slik at det var hensiktsmessig. Vi avtalte også at bålet skulle brukes under «ukeslutt» på fredagen, fremfor oppstarten. Dette skyldes at klassen til medforskeren skulle ha undervisning med en annen klasse den første økten på fredag. Avslutningen på fredagen ble en fin anledning til å samle klassen på slutten av uken. Læreren brukte anledningen til å samtale med sine elever om deres opplevelser av å samles rundt bålet i begynnelsen av skoledagen.

### **Trinn 6:** *Kontinuerlig vurdering*

Det sjette trinnet i modellen er at det skjer en kontinuerlig vurdering av gjennomføringen av aksjonene. Jeg og læreren ble enige om å ha en løpende samtale underveis i uka om det var justeringer som burde gjøres fra dag til dag. Jeg skulle være til stede hver dag, og observere oppstarten. Dermed ble mine observasjoner og lærerens erfaringer fra oppstarten rundt bålet

utgangspunktet for de tilpasningene som ble gjort. Til slutt avtalte vi å gjennomføre en refleksjonssamtale i etterkant av aksjonene.

### **Trinn 7: Aksjonene**

Neste skritt var å teste ut aksjonen. Vi hadde blitt enige om å gjennomføre aksjonene i et lite skogholt bak skolegården. På den måten fikk vi elementer av naturen, samtidig som det var en umiddelbar nærhet til skolen. Samlingsplassen lå omtrent 30 meter inn i skogen, og besto av en bål plass omringet av stokker man kunne sitte på. Elevene møtte opp utenfor klasserommet, slik de pleier. Der slapp læreren dem inn, slik at de fikk lagt fra seg sekker og personlige eiendeler, før de gikk samlet til bål plassen. Der ventet jeg, med et ferdig oppfyrt bål. Hele uken hvor aksjonene ble gjennomført var det fint vær. Det var mellom -1 og 0 grader celsius. Det var snø på bakken, men opphold da elevene satt ute.

Mandag uke 5 ble starten på aksjonene. Den første dagen varte bål oppstarten i omtrent 30 minutter. Læreren og elevene kom samlet til bål plassen. Der fant elevene seg plass rundt bålet. Noen elever satt på stakkene som lå rundt bålet, mens noen ble stående. Læreren startet med å ønske velkommen til en ny skoledag, og forklarte at klassen skulle starte dagen ute rundt bålet hver dag frem til torsdag, og at de på fredag skulle avslutte dagen på samme sted. Videre fulgte en samtale om hvordan elevene hadde hatt det siden sist og en gjennomgang av resten av dagen. Det ble også bursdagssang, da en av elevene i klassen fylte år. Da samtalene var ferdige, og oppstarten var avsluttet, gikk alle samlet tilbake til klasserommet. Fordi situasjonen med oppstart rundt et bål var helt nytt for meg, læreren og elevene, visste vi ikke helt hva som ventet oss eller hvordan situasjonen ville utspille seg. Derfor ble vi enige om å gjennomføre oppstarten rundt bålet i to dager før vi eventuelt gjorde noen endringer eller justeringer.

Dag to ble gjennomført på samme måte som dag en. Læreren gjennomførte den samme oppstarten med samtale om hvordan elevene har det, og hva de har gjort siden sist. Han presenterte også en plan for resten av dagen. Etter at oppstarten var unnagjort, samtalte jeg med læreren. Vi ble enige om at det ville være hensiktsmessig å tilrettelegge for flere sitteplasser rundt bålet. Til neste dag hadde jeg derfor funnet flere stubber og stokker som

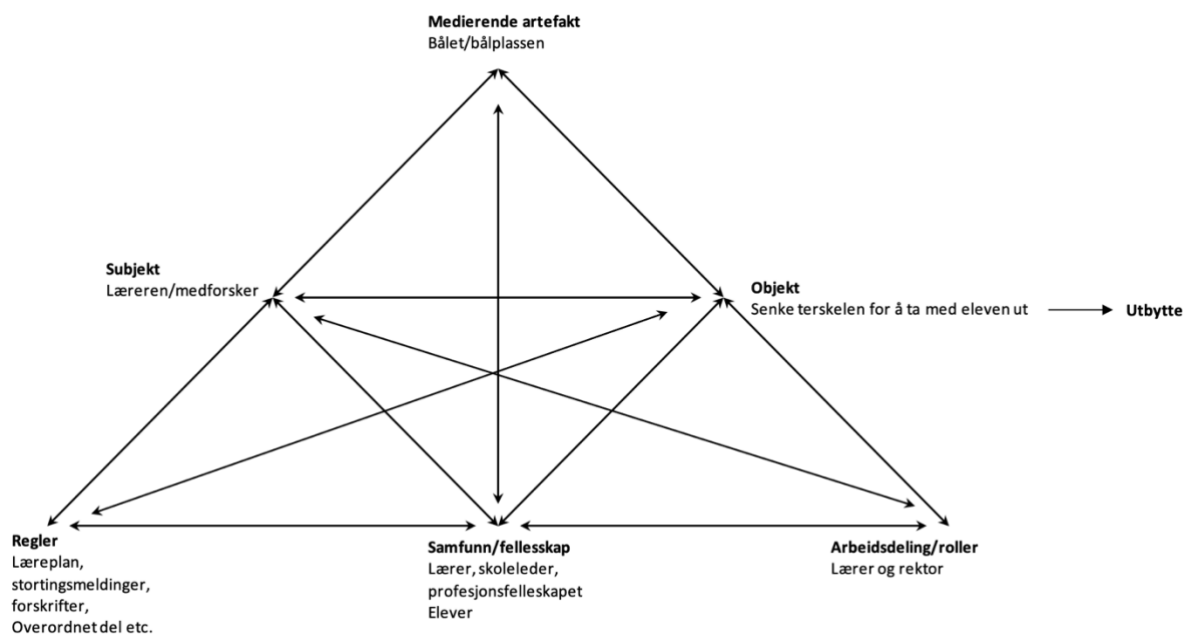
elevene kunne sitte på. Disse ble plassert rundt bålplassen. Læreren ønsket også å ha en felles frokost med klassen ved bålet en av dagene. Han mente det var en fin måte å få gjort noe hyggelig med elevene sine, og at torsdagen ville være en fin dag å gjøre dette på, da klassen egentlig skulle ha teoretisk mat og helse i første undervisningsøkt.

Dag tre, onsdag, ble oppstarten noe kortere på grunn av undervisningen som fulgte i første time. Der skulle de arbeide i grupper på tvers av klassetrinnet. Læreren var derfor mer effektiv i gjennomgangen av oppstarten. Oppstarten varte i omtrent 17 minutter. Innholdet var det samme som de tidligere dagene, men med mindre tid til småprat. Læreren brukte også tid på å informere om fellesfrokosten neste dag (dette ble også formidlet til foresatte via skolens digitale plattform).

Dag fire ble den lengste samlingen rundt bålet i aksjonene. Denne dagen var elevene ute i en time. Dagen startet likt som de foregående dagene. Etter en felles gjennomgang av skoledagen, ble det tid til å tilberede og spise frokost.

Dag fem ble en avslutning av uken. Elevene fikk anledning til å sette ord på uka. Det ble naturligvis en del samtaler om samlingen rundt bålet, og læreren spurte elevene om deres opplevelser og tanker om samlingene rundt bålet.

Jeg har valgt å illustrere mitt aksjonsforskningsprosjekt i KHAT-modellen, for å tydeliggjøre sammenhengene mellom de ulike faktorene i aktivitetsteorien (Se figur 3).



Figur 3: Aksjonsforskningsprosjektet illustrert med kulturhistorisk aktivitetsteori

### 3.4 Datainnsamling

I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for valg av metode for å samle inn datamateriale. Videre beskriver jeg observasjon som metode, semistrukturerte enkeltintervju og intervjuguide. Jeg skal også redegjøre for transkriberingsprosessen og mine etiske betraktninger.

#### 3.4.1 Observasjon

I Postholm og Jacobsen (2018) blir observasjon beskrevet som en av de mest fundamentale måtene å samle inn datamateriale på. De forklarer at observasjoner finner sted i naturlige situasjoner, og gir forskeren muligheten til å fange opp menneskelige aktiviteter i den fysiske settingen hvor aktivitetene finner sted. Dette er grunnen til at observasjon blir kalt en naturalistisk forskningsmetodisk tilnærming. For mine observasjoner ble samlingene rundt bålet *settingen* eller den konkrete plassen hvor observasjonene ble gjennomført. En viktig grunn til at jeg har valgt observasjon, er at det gir tilgang til sosiale situasjoner som ikke nødvendigvis plukkes opp og tolkes av læreren mens han gjennomfører oppstarten rundt bålet. Tjora (2017) forklarer enkelt at man «med observasjon studerer det folk gjør, mens man i intervjuer studerer det folk sier (at de gjør)» (Tjora, 2017, s. 53). I aksjonsforskningen er jeg

interessert i både det som sies, og det som blir gjort. Dette er avgjørende for å kunne reflektere og vurdere de aksjonene som blir utført.

Jeg valgte en ustrukturert tilnærming til observasjonene jeg foretok meg. Det vil si at jeg ikke hadde gjort meg opp noen mening om hvilke detaljer som skulle observeres (Christoffersen & Johannessen, 2012). Likevel tenkte jeg at det var relevant å observere aktiviteten som kan knyttes opp mot viktige faktorer i læringsmiljøet. Jeg så derfor etter hvordan de fysiske omgivelsene hadde påvirkning på læreren og elevenes adferd og samtaler. Jeg så også etter indikasjoner på relasjoner og felleskap mellom elever og lærer, og elevene imellom; sitter de samlet eller spredt, hva snakker de om. Hverken jeg eller Ask hadde testet ut noen lignende aksjoner tidligere, dermed var det vanskelig å forutse utfallet av aktiviteten. Derfor ble det viktig gå åpent inn i settingen, slik at man hadde fleksibilitet knyttet til utøvelsen av observasjonene, og på den måten kunne få mer innsikt i fenomenet. Det ble viktig å observere elevenes atferd. Både det elevene gjorde, men også hva de sa. Elevenes utsagn og atferd gir gode indikasjoner på om aksjonen bør justeres til neste dag. For eksempel var det noen uroligheter i elevgruppen på mandag og tirsdag. Dette kan skyldes at elevene satt veldig tett på hverandre. Ved å observere elevatferden kunne jeg og medforskeren min diskutere endringer eller tiltak som kunne iverksettes til neste dag. Før onsdagen hadde vi derfor utvidet sirkelen rundt bålet med flere stokker og stubber, slik at elevene fikk bedre plass. Jeg skrev en løpende logg av mine observasjoner. Slik Christoffersen og Johannessen (2012) påpeker, er man avhengig av å kunne både observere og registrere det som skjer under de ustruktureerte observasjonene. Jeg noterte derfor mine observasjoner i en liten notatblokk parallelt med situasjonene som utspilte seg. Totalt ble fem økter observert. Øktene på mandag, tirsdag og fredag varte i 35–40 minutter. Samlingen rundt bålet på onsdagen var den korteste og varte i omtrent 17 minutter, mens torsdagen ble den lengste samlingen rundt bålet på omtrent en time og femten minutter. Antallet elever som var til stedet varierte på grunn av covid-19 relaterte årsaker, men det var mellom 18–24 elever til stede hver dag. Etter å ha overført mine notater til PC'n, satt jeg igjen med syv A4-sider med skriftlige observasjoner.

Som observatør må du gjøre mer enn å bare se (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er viktig at man tar i bruk alle sansene for å oppfatte og forstå settingen man befinner seg i. Samtidig må man være klar over at i en kvalitativ observasjon vil forskerens subjektivitet og antagelser

være til stede. Det betyr at man må være seg bevisst sin bakgrunn, tidligere erfaringer, verdier og etiske perspektiver. Postholm og Jacobsen (2018) argumenterer for at observasjon og intervju utfyller hverandre som datainnsamlingsmetoder. De skriver at intervjuer og observasjoner kan fungere som komplementære innsamlingsmetoder fordi observasjoner kan bidra med utfyllende informasjon til intervjuer – og motsatt.

Når man samler inn datamateriale ved bruk av observasjon bør forskeren være klar over sin observatørrolle. Gold (1958, her i Postholm & Jacobsen, 2018 s. 115) har strukturert observatørrollen i fire ulike roller; (1) *fullstendig deltaker*, (2) *observerende deltaker*, (3) *deltakende observatør* og (4) *fullstendig observatør*. For min datainnsamling har jeg i større grad brukt en observasjonsrolle som Tjora (2017) kaller *interaktiv observatør*. Denne rollen er et resultat av at Tjora (2017) har forlatt Golds firedeling og heller presentert en tredeling hvor han har slått sammen *observerende deltaker* og *deltakende observatør* i én rolle. Tjora (2017) legger vekt på at det alltid vil forekomme en interaksjon mellom observatør og observert fordi situasjonen man befinner seg i er gjensidig av natur. Jeg opplevde selv at elevene i situasjonen jeg observert engasjerte seg i mitt arbeid. Dermed ble jeg dratt inn i situasjonene jeg observert, av den grunn at jeg var til stede. Dette skjedde for eksempel da barn henvendte seg til meg som voksen eller rettet spørsmål til meg.

### **3.4.2 Refleksjonssamtale**

Jeg hadde invitert Ask til en refleksjonssamtale i etterkant av aksjonene. Denne samtalen fant sted tre dager etter at aksjonene var ferdige. For å få et innblikk i medforskerens erfaringer og opplevelser gjennomførte jeg en refleksjonssamtale med mange av de samme trekkene som et kvalitativt forskningsintervju har. Valget om å la seg inspirere av et kvalitativt intervju ble tatt med utgangspunkt i Postholm og Jacobsen (2018) sin forklaring om at forskningsintervju utforsker en bestemt tematikk dypere enn en vanlig hverdagssamtale. Kvalitative intervjuer kan gi fylldige og detaljerte beskrivelser (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ofte gjennomføres kvalitative intervjuer som en samtale med struktur og formål (Kvale & Brinkmann, 2015). Strukturen i refleksjonssamtalen mellom meg og Ask bar hovedsakelig preg av at jeg stilte spørsmål, mens medforskeren min svarte. Formålet i samtalen omhandlet å få et innblikk i læreren sin opplevelse av aksjonene vi hadde iverksatt. Jeg har valgt å kalle det en refleksjonssamtale fremfor et intervju på grunn av det tette samarbeidet med

medforskeren. Vi har kommunisert gjennom hele forskningsprosessen, og dermed ble dynamikken i samtalen etter aksjonene mer som en refleksjonssamtale, og ikke et intervju. En slik samtale var nødvendig for å få et innblikk i medforskeren sine opplevelser og forståelser av aksjonene, da mine observasjoner alene gir liten innsikt i dette. Det er medforskeren som til vanlig har oppstarten av skoledagen med elevene, og derfor er det av interesse å få hans vurdering av oppstarten av skoledagen rundt bålet sammenlignet med oppstarten som finner sted i klasserommet.

Refleksjonssamtalen var semistrukturert. Det vil si at jeg hadde forberedt tematikk og noen spørsmål i forkant, i form av en intervjuguide, uten å ha en bestemt rekkefølge på spørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg la større vekt på bringe frem oppfølgingsspørsmål etter hvert som dialogen utviklet seg. Da det var medforskeren sin opplevelse som var av interesse, vurderte jeg at en semistrukturert tilnærming til refleksjonssamtalen var hensiktsmessig fordi det tillater forskningsdeltakeren å introdusere tematikk som jeg kanskje ikke hadde tenkt på forhånd at kunne dukke opp. Med en slik inngang til et intervju får forskeren rom til å stille spørsmål som ikke har vært planlagt. Postholm og Jacobsen (2018) forklarer at begge partene dermed vil forsøke å forstå og oppleve mening i det som blir sagt.

Før jeg gjennomførte refleksjonssamtalen utformet jeg en intervjuguide med utgangspunkt i Christoffersen og Johannessen (2012) sin beskrivelse av hva som bør være med i en intervjuguide. Dette ble gjort for å sikre at kjernen i problemstillingen ble ivaretatt av spørsmålene og samtaletematikken. De forklarer at man innledningsvis bør introdusere seg selv og prosjektet intervjuobjektet er med på. Min medforsker hadde allerede god innsikt i dette, gjennom vår felles deltakelse i LAB-Ted-prosjektet.

Selv om jeg ikke hadde en bestemt rekkefølge på spørsmålene som ble stilt, hadde jeg organisert refleksjonssamtalen i ulike faser og tematikker. Den første delen av intervjuguiden besto av faktaspørsmål. Disse spørsmålene er enkle å svare på, og gir dermed informanten en «myk» start på refleksjonssamtalen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Deretter ble det viktig å samtale om intervjuguidens tre hovedtemaer. Det første temaet var knyttet til lærerens



oppstart av skoledagen; hva han synes er viktig for å gi elevene en god start på dagen, hvordan han praktiserer oppstarten, og hvorfor. Den neste delen handlet om erfaringene fra aksjonene; hvordan opplevde han oppstarten med bål, og hvordan opplevde han at elevene responderte. Den siste delen av refleksjonssamtalen tok utgangspunkt i mine observasjoner fra oppstarten rundt bålet. Under refleksjonssamtalen var det en mer fri bevegelse mellom hovedtematikken, fordi læreren ofte berørte temaer før jeg hadde spurt om de.

### 3.5 Transkribering

Tjora (2017) anbefaler fullstendig transkribering av datamaterialet i etterkant av et intervju. Han påpeker at man ikke nødvendigvis vet hva som er de viktigste temaene og hvilke detaljer som er hensiktsmessig å ha med i det man starter transkriberingen. Han argumenterer derfor for at en bør være mer detaljorientert enn man tror er nødvendig når man starter transkriberingen. Jeg valgte å følge dette rådet, og transkriberte ordrett fra lydopptakets start til slutt. Dette innebar å inkludere tenkepauser i form av «...» og skrive latter som oppstod underveis i intervjuet. På den måten sikret jeg meg å få med alt. Jeg vurderte at det ville være vanskelig å avgjøre hva som ville være av betydning for analysen. Derfor var det bedre å eventuelt kunne fjerne informasjon, fremfor å risikere å utelate noe. Siden jeg var til stede under hele forskningsprosessen, valgte jeg å transkribere datamaterialet fra intervjuet selv. Det er viktig å ta høyde for at det muntlige språket og språk i form av ord er to ulike språklige medier (Tanggaard & Brinkmann, 2019). Derfor opplevdes det viktig å transkribere selv, slik at jeg kunne forbygge tapet av «visual cues» (Tjora, 2017, s. 175). Dette er informasjon om stemning som kan forsvinne under transkriberingen, og som kan ha betydning for analysen. Tanggaard og Brinkmann (2019) påpeker at det også kan være vanskelig å vurdere når en setning starter og slutter, fordi vårt muntlige språk er så oppstykket. Min vurdering er at jeg som var til stede under intervjuet og som kjenner settingen, vil være godt rustet til å ta høyde for dette. Dermed kunne jeg forebygge at informasjon gikk tapt i prosessen med å transkribere. Intervjuet varte i omtrent én time. Det transkriberte materialet utgjør til sammen 17 A4-sider.

Jeg valgte å *normalisere* transkripsjonen og skrive alt på bokmål. Tjora (2017) anbefaler at man gjør vurderinger omkring spesifikke dialektord. Dette tok jeg høyde for, slik at konteksten og informasjonen i utsagnene ble så presise som mulig. En normalisering kan også

fungere som en anonymisering der det kan være lett å identifisere enkeltpersoner (Tjora, 2017). Da jeg kun har en medforsker tilknyttet prosjektet, ble normalisering vurdert som et ekstra tiltak for å sikre vedkommende sin anonymitet.

### **3.6 Analyse**

Gjennom analysen skal forskeren systematisere datamaterialet, slik at det blir forståelig (Postholm & Jacobsen, 2018). Postholm og Jacobsen (2018) beskriver den delen av analysen hvor man strukturerer datamaterialet som en deskriptiv analyse. Den tidlige delen av analysen har til hensikt å danne grunnlaget, eller å skape et «skjelett», for den videre analysen. Videre vil forskeren ha en induktiv tilnærming til datamaterialet med et mål om å finne mønstre og å avdekke meninger (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Postholm og Jacobsen (2018) gjør det tydelig at analysearbeidet ikke starter i det materialet er samlet inn og er ferdig transkribert. De argumenterer i stedet for at analysen starter i det forskeren er i feltet – der materialet samles inn. Mitt første møte med forskningsfeltet var da jeg observerte oppstarten rundt bålet. Som forsker prøver man å forstå det som utspiller seg under observasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018). Derfor er det viktig at man noterer hva som skjer. Samtidig bør forskeren også skrive ned feltnotater med sine umiddelbare tanker om hvordan en kan forstå hva som skjer. Jeg hadde med meg en notatblokk der jeg noterte hva som foregikk og hva som ble sagt. Samtidig noterte jeg ned mine tanker omkring det som skjedde. For å unngå å blande observasjoner og tolkninger, førte jeg notatene på to ulike sider. Også underveis i intervjuet blir det utført en tidlig analyse (Postholm & Jacobsen, 2018). Her analyseres og tolkes det som blir sagt. Dette er helt vesentlig for å kunne stille gode oppfølgings spørsmål. Dette er også et argument for at forskeren bør være til stede under intervjuet. Videre starter hovedprosessen med å analysere datamaterialet.

#### **3.6.1 Den konstant komparative analysemetoden**

For å analysere datamaterialet som er samlet inn til denne masteroppgaven har jeg latt meg inspirere av *den konstant komparative analysemodellen* (KKAM). Denne analysemetoden tar utgangspunkt i *Grounded theory* utviklet av Strauss og Corbin (1990, 1998, her i Postholm og

Jacobsen, 2018). Dette er en induktiv tilnærming til analyse av datamateriale ettersom det ikke er definert noen kategorier på forhånd. Gjennom det Nilssen (2014) kaller *åpen koding* settes det navn på en og en enhet. Dette kan være å sette navn på hver setning eller på hver linje i det transkriberte datamaterialet. Med utgangspunkt i disse kodene foretar forskeren en kategoriutvikling, der hensikten er å fange essensen i materialet. Disse kategoriene granskes flere ganger ved at forskeren stiller seg selv spørsmål som: hva, hvordan, hvorfor, når (Postholm & Jacobsen, 2018). På den måten finner man likheter og ulikheter innenfor kategoriene, slik at man rekonstruerer kategoriene man har. Dermed kan det utvikles nye kategorier eller underkategorier.

I første del av analyseprosessen gjorde jeg meg godt kjent med datamaterialet jeg hadde samlet inn. Jeg leste gjennom notatene fra observasjonene og den transkriberte refleksjonssamtalen flere ganger. Deretter startet jeg med den åpne kodingen av observasjonene og refleksjonssamtalen. Jeg valgte å analysere observasjonene og refleksjonssamtalen hver for seg. Nilssen (2014) beskriver åpen koding som den første prosessen med å redusere mengden datamateriale, med et mål om å senere utvikle et mindre antall temaer eller kategorier som fanger essensen i materialet som er samlet inn. Hun forklarer at «åpen koding betyr å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet» (Nilssen, 2014, s. 82). Det betyr at jeg som forsker må bryte ned datamaterialet for å finne kjerneinnholdet i mine observasjoner og intervju, slik at jeg kan avgjøre hva som er betydningsfullt for å svare på problemstillingen. Dette innebærer å sette navn på ulike uttrykk i teksten som analyseres. Da Nilssen (2014) anbefaler å granske hvert eneste ord og setning i det skriftlige materialet man har, valgte jeg å gjøre dette. Etter å ha lest det skriftlige materialet, begynte jeg å granske innholdet på et setningsnivå. Dette gjorde jeg for å bryte ned og strukturere det skiftelige materiale. For eksempel kunne et langt sitat fra læreren ofte inneholde flere viktige poeng. Ved å analysere på setnings- og ordnivå, kunne jeg dermed fange opp flere koder og mulige mønstre. Jeg gjorde notater, skrev ned stikkord og markerte utsagn jeg mente var interessante. Dette er en prosess som krever at man går frem og tilbake, og leser gjennom materiale flere ganger.

Etter den åpne kodingen vil forskeren sitte igjen med utallige koder (Nilssen, 2014). Jeg erfarte å ha flere sider med forskjellige koder, både fra observasjonene og

refleksjonssamtalen. Dermed startet arbeidet med å se etter sammenhenger, likheter og ulikheter mellom kodene. Dette kalles *aksial koding*, og skjer ved at forskeren ytterligere strukturerer kodene ved å stille undrende spørsmål som «når, hvorfor og under hvilke forhold dukket denne kategorien opp, hvordan og hva fører det til?» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 148). På den måten utvikles de første kategoriene og subkategoriene. Etter å ha gjennomgått det skiftelige materiale fra observasjonene mine, så jeg for eksempel at det var flere ord av samme karakter, slik som for eksempel «satisfying», «beroligende» og «avslappende». Mens koder fra intervjumateriale var «våkner ute», «fint å se på» og «sone inn i bålet». Gjennom aksial koding søker man etter sammenhenger mellom kategorier og subkategorier (Nilsen, 2014). Målet er å utvikle kategorier som fanger essensen i materialet, og som bidrar i søken på et svar på problemstillingen. Etter å ha undersøkt kodene med utgangspunkt i undringsspørsmålene, ble de overnevnte kodene samlet, og utgjør kategorien «Oppstart ute gir elever tid til å våkne og finne roen». Etter hvert som kategoriene utviklet seg, ble det viktig å granske kategoriene fra innsiden. Jeg leste over datamaterialet fra observasjonene og refleksjonssamtalen på nytt, med utgangspunkt i de nye kategoriene. Den nye gjennomlesningen resulterte i at det fremsto tre hovedkategorier. For to av disse hovedkategoriene er det underkategorier. Etter analysen hadde jeg følgende resultater:

- Kontekst for relasjonsbygging
  - Naturen som samtalestarter
  - Stimulerende sanseinntrykk
  - Nye samtaleroller i sirkelen rundt bålet
- Oppstart ute gir elever tid til å våkne og finne roen
- Bålet som avgrenset mulighet
  - Innarbeidede rutiner overføres ikke fra en kontekst til en annen
  - Ønske om likhet hindrer individuelle initiativ slik som bålstart

### **3.7 Ethiske betraktninger**

Når man driver med forskning, står man overfor en rekke etiske valg og betraktninger. Det finnes overordnede prinsipper for de etiske retningslinjene i forskning (Lund & Haugen, 2006). En av hovedreglene er at all deltakelse er frivillig, og at informanter skal ha muligheten til å kunne trekke seg når som helst i forskningsprosessen. Slik Lund og Haugen

(2006) påpeker er det viktig at forskeren deler tilstrekkelig informasjon med deltakeren, slik at man får et godt grunnlag for samtykke. I forkant av mitt masterprosjekt sendte jeg ut en invitasjon og en beskrivelse av prosjektet. Der beskrev jeg bakgrunnen for prosjektet, hva som ville være lærerens rolle under og etter datainnsamling, hvordan min rolle som forsker vil være og hva prosjektet gikk ut på. Da læreren hadde vist interesse for deltakelse, sendte jeg et mer detaljert informasjonsskriv og samtykkeskjema der deltakeren ble informert om sine rettigheter, forskningens formål og kontaktinformasjon til de involverte i prosjektet (Se vedlegg). Samtykkeskjemet var utformet etter mal fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) sin nettside.

Tjora (2017) retter søkelys mot de etiske problemstillingene en må ta høyde for når man bruker intervju for å samle inn datamateriale. Han forklarer at det er særlig to etiske forhold forskeren må være seg bevisst. Det første omhandler hvordan man presenterer data. Dette kan for eksempel være anonymisering og transparens. Med transparens menes hvordan og i hvilken grad leseren får beskrevet detaljene i studien. For å kunne styrke forskningskvaliteten bør det derfor være en stor grad av transparens. I mitt masterprosjekt har jeg etterstrebet å gi en grundig beskrivelse av hva jeg har gjort, hvilken tilnærming jeg har hatt til aksjonsforskning og hvordan jeg har samlet inn, behandlet og bearbeidet datamaterialet. I tillegg gir jeg under presentasjonen av mine resultater fra analysen leseren eksempler og sitater fra datamateriale, slik at leseren skal få et innblikk i mine tolkninger og kan gjøre egne vurderinger. Det andre forholdet man må ta høyde for omhandler gjennomføringen av intervjuet. Videre vil jeg redegjøre for hvordan jeg har forholdt meg til disse etiske forholdene knyttet til bruken av intervju i studien.

I selve gjennomføringen av refleksjonssamtalen ble ikke sensitive og følsomme temaer belyst. Likevel hadde jeg et ansvar for å beskytte den som stilte opp i intervjuet. Dette innebar å informere om at intervjuet kunne avsluttes når som helst, og det var mulig å trekke seg fra undersøkelsen også etter at intervjuet var gjennomført (Tjora, 2017). Jeg brukte en diktafon under intervjuet. Dette ble det informert om. I tillegg ble det formidlet at lydopptaket ikke ville bli oppbevart på min private PC. Men at det ville ligge på diktafonene frem til det ble transkribert, for så å bli slettet. Foreldrene til elevene ble informert om at jeg kom til å være til stede under oppstarten av skoledagen og foreta observasjoner. Dette ble formidlet via læreren.

Alle foreldre hadde mulighet til å ta kontakt med meg om de skulle ha noen spørsmål eller tilbakemeldinger knyttet til studien eller mine observasjoner.

### **3.7.1 Vurdering av forskningens verdi**

Indre og ytre gyldighet er sentrale begreper for en forsker som ønsker å belyse studiens verdi. Postholm og Jacobsen (2018) forklarer at indre og ytre gyldighet danner grunnlaget for forskningens troverdighet. Indre gyldighet omhandler det forskeren har kommet frem til. Det vil si hvordan forskeren har samlet datamateriale, hvilke datamateriale forskeren tar i bruk og hvordan man bearbeider dette materiale (Postholm & Jacobsen, 2018). Gjennom masteroppgaven har jeg forsøkt å gi leseren et rikt og presist innblikk min forskningsprosess. I metodekapittelet har jeg beskrevet og redegjort for mine valg av metoder. De ulike forskningsprosessene er beskrevet, og det er gitt et innblikk i mine forskningsmetodiske valg. Jeg har blant annet beskrevet aksjonsforskningens åtte steg (Cohen et al., 2018), og min tilnærming til disse stegene. I studien har jeg også gitt en beskrivelse av metodene for datainnsamling. Det er redegjort for min rolle som interaktiv observatør under aksjonene rundt bålet, og den semistrukturerte refleksjonssamtalen i etterkant av aksjonene. I forkant av samtalen fremstilte jeg en intervjuguide, og samtalen ble tatt opp på en båndopptaker, transkribert og til slutt analysert. Intervjuguiden er lagt ved som vedlegg i oppgaven. Jeg brukte båndopptaker for å kunne loggføre dataene som ble samlet inn på en god måte. Slik kunne jeg konsentrere meg om det som ble sagt, og stille gode oppfølgingsspørsmål, uten å bekymre meg for at informasjon gikk tapt. Jeg har også beskrevet analysemetoden jeg har brukt for å bearbeide datamateriale.

Forskningens ytre gyldighet omhandler forskningens overførbarhet (Postholm & Jacobsen, 2018). Det betyr i hvilken grad resultatene av forskningen er overførbare til en annen kontekst. Fordi jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetodisk tilnærming, vil resultatene mine vise til en subjektiv opplevelse av virkeligheten. Både lærerens forståelse av virkeligheten og mine tolkninger vil påvirke forskningen. Man kan derfor ikke snakke om en objektiv sannhet. Innenfor min kvalitative studie vil overførbarheten i større grad være tilknyttet en naturalistisk generalisering (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 238). Det betyr at overførbarheten er knyttet til hvorvidt leseren kan kjenne seg igjen i forskningens kontekst. Gjennom beskrivelser av forskningsprosessen kan leseren vurdere forskningens gyldighet i lys av sin egen kontekst.

Tjora (2017) beskriver forskersubjektivitet som forskerens personlige påvirkning på studien. Det vil si at forskerens perspektiver, erfaringer, kunnskaper og antagelser kan gi utslag for forskningsresultatene. Jeg har valgt å skrive denne masteroppgaven med utgangspunkt i mine interesser for kroppsøving, friluftsliv og alternative læringsarenaer. Gjennom mine år på lærerutdanningen og erfaringer fra praksisfeltet, har jeg gjort meg meninger om hvordan naturen kan innvirke i skolevirksomheten. Tjora (2017) forklarer at det ikke er mulig for en forsker å fremstå fullstendig nøytral innenfor den fortolkende tradisjonen kvalitativ forskning er en del av. Det er derfor å anta at mine erfaringer, kunnskaper og forståelser kan ha påvirket tolkningen av datamateriale, samt mine teoretiske valg.

Validitet viser til hvor relevant data representerer fenomenet som undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012). Et av forholdene man derfor må ta høyde for er hvorvidt studien faktisk undersøker problemstillingen som er formulert (Postholm & Jacobsen 2018). For å sikre validitet i forskningsarbeidet mitt valgte jeg en kvalitativ metodisk tilnærming. Da jeg ønsket å undersøke lærerens opplevelser av å bruke bålet i oppstarten av skoledagen var det viktig å legge til rette for utfyllende og beskrivende samtaler med medforskeren. På den måten kan man skape et bilde av vedkommende sine tanker, erfaringer og handlingsårsaker (Postholm & Jacobsen, 2018). Som et ledd i studien har medforskeren i dette prosjektet vært med på veiledningsmøtene med meg og mine veiledere, der vi har diskutert analysemetode og resultater. Med læreren som medtolker har jeg kunnet sikre resultater som gjenspeiler lærerens virkelighet. Læreren har også fått muligheten til å kommentere tolkninger eller utsagn han mener ikke gjenspeiler virkeligheten.

## 4 Resultater

I dette kapittelet presenterer jeg resultatene av analysen av datamaterialet. Jeg har valgt å skille resultatene fra drøfting, slik at resultatene får mulighet til å komme tydelig frem. Ved bruk av konstant komparativ analysemetode (KKAM) i prosessen med å bearbeide datamaterialet, har jeg utviklet tre hovedkategorier og tilhørende underkategorier.

### 4.1 Kontekst for relasjonsbygging

Analysen viste at læreren opplevde samlingen rundt bålet som en god anledning til å styrke og ivareta relasjonene som foregår i klassen. Både relasjonene mellom læreren og elevene, men også elevene imellom. Under observasjonene så jeg at læreren brukte tid til å samtale med elevene både før og underveis i oppstarten av skoledagen. Under fellesoppstarten noterte jeg at læreren spurte elevene; «dere pleier alltid å ha så mye å fortelle på mandagene, kan ikke noen fortelle meg hva de har gjort i helgen?». Elever som ønsket å dele, rakk opp hendene. Observasjonene fanget også opp at læreren brukte tid på å fortelle elever som hadde vært borte fra skolen på grunn av sykdom at det var hyggelig å ha dem tilbake. I etterkant av aksjonene kom det frem at læreren bevisst har valgt å bruke oppstarten av skoledagen som en anledning til å utvikle et positivt psykososialt læringsmiljø. Han gir uttrykk for at dette innebærer å legge til rette for gode relasjoner i klassen. Under refleksjonssamtalen fortalte læreren at «Jeg liker å starte dagen med litt sånn andre ting enn å gå rett på fag». På spørsmål om hvorfor han foretrekker dette svarer han at «jeg er interessert i å høre hva de [elevene] har gjort» før han fremhever at «og for at de skal få snakke litt med hverandre». I tillegg forklarte Ask at han som lærer får en anledning til å se alle elevene; «Man trenger ikke si noe til dem en gang, men de føler de blir sett. Det synes jeg er veldig fint». I etterkant av aksjonene ga læreren uttrykk for at bålplassen var en fin arena for relasjonsbygging fordi elevene «satt i ring og så på hverandre da. Så de snakka mot gruppa». I tillegg gir læreren uttrykk for at det å gjøre noe annet enn å være i det tradisjonelle klasserommet oppleves som positivt av elevene: «ungene er positive til det [å samles rundt et bål]. Sånn som du var inne på, det er annerledes, så de vil får brutt opp dagen litt. Så ser de, okay de har bålpanne, det er spennende». Læreren fortalte også at «mange kunne kanskje oppleve det sånn at, det sa de jo og; det føles ikke ut



som vi er på skolen, det føles ikke ut som vi har noe fag eller time når vi er der». Slik jeg tolker utsagnet, gir det uttrykk for at samlingene rundt bålet er uformelle.

Analysen av refleksjonssamtalen og observasjonene viser at læreren er bevisst på hvordan han har mulighet til å påvirke elev-elev relasjonene i klassen. Jeg så at læreren organiserte samtaler der alle elevene fikk mulighet til å delta, både ved å lytte til klassekamerater eller ved å dele egne erfaringer. Ask ga uttrykk for at han synes det er viktig at elevene får anledning til å snakke med hverandre om ting som opptar dem og deres liv. Derfor har klassen en felles gjennomgang på morgenen, der elevene kan dele det de ønsker. «De hører hva andre har gjort, så får de litt innspill og tanker; Det gjorde jeg også i går», fortalte læreren. På den måten driver læreren frem samtaler der tematikken er bestemt av elevene.

Jeg så at læreren gikk til og fra bålplassen med små grupper av elever hver dag. Det var ulikt hvilke elever som var i disse gruppene fra dag til dag. I etterkant av aksjonene fortalte læreren at det ikke bare var samtaleene rundt bålet som ga anledning til å føre relasjonsbyggende samtaler med elevene. Læreren ga uttrykk for at tiden man bruker til og fra bålet er verdifull i form av at man får mulighet til å føre uformelle samtaler med elevene. Han er opptatt av at elevene bestemmer samtaleemne. Under refleksjonssamtalen fortalte han at:

Vi har også en tur fra skolebygget til bålet også, og fra bålet og tilbake til skolen. Og der snakker jeg med ungene om det samtaleene går inn på, det de vil snakke om. Altså vi snakker ikke om matematikk eller norsk. Vi snakker om det de er interessert i. Ja det kan være tegneserier, anime, eller det det kan være filmer og idrett.

I refleksjonssamtalen uttalte blant annet læreren at «jeg liker jo å ha med meg elevene til å gjøre litt andre ting enn bare skole å». Et eksempel på dette er da han foreslo at klassen skulle ha en felles frokost rundt bålet. Læreren fortalte at foresatte satt pris på at han tok med elevene ut av klasserommet for å gjøre noe hyggelig sammen. «Jeg sendte ut melding til foreldre og sa at vi skulle ha felles frokost. Da fikk jeg tilbakemelding av foreldre som synes dette her var veldig fint. At man gjorde noe ekstra, eller noe annerledes». Samtidig påpeker læreren at han brukte fellesfrokosten for å kunne samtale med mindre elevgrupper:

[Da elevene] begynne å lage maten sin fikk du jo en fin mulighet til å gå rundt omkring til de andre parene eller trioene, ettersom hvordan de satt og snakka, og bli med i deres samtale og hva de snakka om. Ja, det er en fin start.

I tillegg til at læreren opplevde konteksten rundt bålet som fin anledning til å bygge relasjoner, dukket det opp elevstemmer i løpet av aksjonene som argumenterte for det samme. Mens jeg observerte på fredagen, var det en elev som tok ordet da klassen snakket sammen om hvordan oppstarten rundt bålet hadde vært. Eleven sa at da klassen satt rundt bålet og samtalte med hverandre, fikk han og de andre elevene en anledning til å høre hvordan klassekameratene hadde det. Denne eleven argumenterte med at man som klasse blir bedre kjent med hverandre, og at det igjen kan gjøre elevene tryggere på hverandre. Videre påpekte eleven at det kan bli lettere å holde presentasjoner inne i klasserommet hvis elevene er komfortable med hverandre. I etterkant av aksjonene fortalte Ask at «det var jo en interessant parallell som jeg ikke hadde tenkt på heller. At du faktisk blir mer trygg på å stå fremfor resten av klassen».

#### **4.1.1 Naturen som samtalestarter**

I datamaterialet mitt gir læreren uttrykk for at naturen blir utgangspunktet for mange av samtale mellom han og elevgruppen, og elevene imellom. Under en av mine observasjoner så jeg at læreren plukket søppel fra bakken da klassen skulle forlate bålplassen. Læreren sa til elevene at de måtte huske å rydde opp etter seg, og spurte elevene om hvorfor plastavfall og andre gjenstander ikke kunne ligge igjen ved bålplassen. Dermed startet en diskusjon om sporløs ferdsel. Under refleksjonssamtalen forklarte læreren at oppstarten rundt bålet introduserte skogen som en ny arena for gjennomgangen av klassens morgenrutiner. Ask opplevde at naturomgivelsene påvirket samtaleemnene, uten at det nødvendigvis var planlagt. «Vi snakka om sporløs ferdsel (...). Det var i ryddefasen, vi skulle bare rydde og så dra» sa læreren, før han påpekte at oppstarten av skoledagen rundt bålet førte til at «man kommer innpå andre temaer enn man ville gjort i klasserommet».

I tillegg uttrykker Ask en opplevelse av at da klassen var samlet rundt bålet, ble det trukket paralleller mellom samtale rundt bålet og tematikk klassen hadde diskutert i klasserommet.

Han brukte igjen sporløs ferdsel som et eksempel da han fortalte at «vi har snakka om bærekraft i klasserommet før, og det er jo absolutt en kobling til sporløs ferdsel. Vi skal forlate plassen slik den var da vi kom dit». Ask fremhever at man i naturen har mulighet til å praktisere tematikken i samtalen, og at dette kan være én av årsakene til hvorfor naturen stimulerer til samtale. Dette kom til uttrykk da han fortalt at «i stedet for å snakke om det i klasserommet, som vi vanligvis gjør, så kan vi jo nevne det og samtidig gjøre det ute».

#### **4.1.2 Stimulerende sanseinntrykk**

I refleksjonssamtalen beskrev læreren hvordan elevene fikk et sanselig møte med naturen, og hvordan dette stimulerte til samtale. Utsagnene til Ask pekte i retning av at naturens egenart fanget elevenes oppmerksomhet og ble utgangspunkt for deres samtaler. Læreren forklarte at da elevene satt rundt bålet kunne de høre lyder eller få øye på noe som vekket interessen deres. På den måten ble elevenes oppmerksomhet ledet i nye retninger. Samtidig virket samtalen å gjøre det samme, ifølge Ask. Under refleksjonssamtalen fortalte læreren at «hvis de har en tanke om å gjennomføre en samtale, så kommer det noe uforventet som ungene synes er kjempefint, så mister man litt fokus på samtalen. Men da får de nye samtaler». Denne spontaniteten beskrives som positivt av læreren, fordi sanseinntrykkene til elevene kan skape assosiasjoner til tidligere erfaringer eller skape nysgjerrighet. På den måten opplever læreren at sanseinntrykkene fra naturomgivelsene skaper spontane samtaler og nysgjerrighet. Under observasjonene dukket opp en katt den ene dagen klassen var samlet rundt bålet. Jeg observerte hvordan flere elever ble nysgjerrige på katten. «Det var jo litt sånne ting som ytre faktorer som forstyrrer eller ikke forstyrrer. Jeg synes nå det var gøy da, og elevene synes det var gøy» sier læreren. Dermed fikk klassens samtale en ny og uventet retning. Også andre sanselige opplevelser, slik som lukt eller berøringssansen, dannet grunnlag for hvilken retning samtaler tar. Særlig var det mange elever som fant bålet interessant. Under observasjonene så jeg flere elever pirke borti bålet med en pinner og som kastet snø på flammene. Da var det flere elever som snakket om hvordan man kunne slokke bålet med andre ting enn vann. Under observasjonen på onsdagen så jeg blant annet syv gutter som flyttet en av stokkene nærmere bålet før læreren startet fellesoppstarten. Dette gjorde de på eget initiativ. Guttene satte seg ned nærmere bålet og varmet hender og ben. En av guttene fortalte at han aldri har lagd bål før og at familien hans ikke pleier å lage bål når de er på tur. De andre fortalte at deres familie har lagd bål flere ganger da de har vært på tur tidligere. «Samtalen dreier seg naturlig mot andre ting i andre omgivelser» fortalte læreren i etterkant. Med utgangspunkt i observasjonen

og lærerens utsagn har jeg tolket at elevene assosierte bålet med opplevelser de har erfart tidligere, og at bålets nærvær ble utgangspunkt for samtale om disse erfaringene.

### **4.1.3 Nye samtaleroller i sirkelen rundt bålet**

Da jeg analyserte datamaterialet ble det etter hvert tydelig at læreren opplevde at elevene ble mer involvert i samtalene som fant sted rundt bålet, sammenlignet med samtalene i klasserommet. Under observasjonene ba læreren elevene sette seg rundt bålet. De fleste elevene satte seg på stubbene som allerede var ved bålplassen, mens noen satte seg på bakken. I etterkant av aksjonene trakk Ask frem at måten elevene var organisert rundt bålet som en positiv erfaring. Jeg så at ute ved bålplassen satt alle elevene samlet i en sirkel, ikke noe mer enn en meter eller halvannen fra bålet. På den måten satt alle elevene tett, og med mulighet til å se hverandre. Under refleksjonssamtalen fortalte læreren at «en av de positive tingene jeg tenkte på var jo at de satt i ring og så på hverandre da. Så de snakka mot gruppa da, og ikke frem til læreren da». Læreren påpeker at dette er forskjellig fra hvordan klasserommet er organisert. Inne er elevene organisert slik at de sitter sammen to og to, bak hver sin pult. Læreren opplever at måten klasserommet er organisert på begrenser potensielle gruppesamtaler. Dette kommer til uttrykk da læreren under refleksjonssamtalen fortalte at «jeg tror ikke de føler at de snakker så mye med hverandre, men til meg» i klasserommet. Analysen viser at denne opplevelsen endret seg da klassen samtalte rundt bålet. Læreren opplevde at elevene økte sin oppmerksomhet til hverandre da de satt rundt bålet.

Lærerens opplevelse av at elevene økte sin oppmerksomhet til hverandre, styrkes av at elevene selv ga uttrykk for det. Under «ukeslutt» på fredagen var det flere elever som fortalte læreren hvor fint det var at de under oppstarten av skoledagen fikk tid til å fortelle og lytte til hva klassekameratene hadde gjort i helgen eller etter skoletid. Under refleksjonssamtalen fortalte Ask at:

Jeg husker at jeg tenkte; ja, men dette gjør vi også inne (...). En elev nevnte at det er koselig å sitte sammen og gå gjennom dagen, eller uka, og hva folk har gjort. (...). Det gjør vi jo inne også, men kanskje ikke de er så klar over det da. For vi gjør det sånn egentlig hver dag inne også. De ble kanskje enda mer bevisste på det selv [da de satt i rundt bålet].

Læreren bruker oppstarten av skoledagen som en anledning til å gi elevene mulighet til å sette ord på hvordan de har det, eller hva de har gjort utenom skolen den siste tiden. Ask forklarer at det er normalt at når en elev forteller, så kan andre elever ha opplevd det samme eller noe lignende, og på den måten få inspirasjon til å dele fra sitt eget liv.

## **4.2 Oppstart ute gir elever tid til å våkne og finne roen**

Et annet resultat fra analysen viser at læreren opplevde at arbeidskapasiteten blant elevene økte i første undervisningsøkt etter oppstarten rundt bålet, sammenlignet med en vanlig oppstart i klasserommet. Under refleksjonssamtalen fortalte læreren at «man blir jo automatisk litt mer våken av å sitte ute og det er litt kaldt. I stedet for å sitte i et varmt klasserom og litt sånn dårlig lys og summing». Læreren opplevde at klimaet utendørs virket som en oppkvikker for elevene. Samtidig ga læreren uttrykk for at lydene i klasserommet kunne forstyrre oppstartet inne: «Du hører også lufteanlegget, det er sånn white noise». Læreren ga ikke noe uttrykk for at han opplevde støy utendørs. I stedet ga han uttrykk for at en lengere oppstart rundt bålet hadde positiv effekt på undervisningen i økten etterpå. «Jeg synes første øktene var bedre faktisk» fortalte læreren i etterkant av aksjonene. Ask forklarte at første undervisningsøkt var veldig lang; en og en halv time. Oppstarten rundt bålet varte litt lenger enn oppstarten i klasserommet vanligvis gjør. Læreren forklarer at «det gjorde jo første økta litt kortere inne, og vi var litt mer effektive når vi kom inn». Videre utdyper han:

Det er også en ting jeg har tenkt litt på før også, at de øktene vi har er for lange. Jeg har mistenkt at vi rekker å gjøre det vi skal gjøre på mye kortere tid. For når vi har lang tid så må du dra det litt ut sånn at det ikke blir dødtid, om du skjønner hva jeg mener.

Læreren ga uttrykk for at undervisningen opplevdes bedre da tidsrammene ble mer komprimert. Videre argumenterte læreren for at samlingen rundt bålet var årsaksforklarende for hvorfor elevene håndterte en mer effektiv undervisning i påfølgende økt.

Under mine observasjoner ga flere elever uttrykk for at oppstarten rundt bålet hadde positiv effekt på dem. Under observasjonene var det en som sa at han våknet av å sitte ute. En annen

elev la større vekt på et psykososialt trekk ved bålet, da hun fortalte at det var behagelig å stirre inn i flammene, og at det ga en rolig start på dagen. Dette hadde læreren også fått med seg. Han fortalte at «mange [elever] som sa det sjøl at de synes det var veldig hyggelig, og fint å se på et bål. Det å bare se på bålet, og at det brenner, da er det lett å bare sone ut». På bakgrunn av lærers uttalelse og mine egne observasjoner tolker jeg at elevene virker å slappe av rundt bålet.

### 4.3 Bålet som en avgrenset mulighet

Under mine observasjoner fikk jeg ikke med meg at noen elever uttrykte misnøye over å være ute. I etterkant av aksjonen fortalte læreren at han «var positivt overrasket» over hvordan elevene opplevde båløktene. Han hadde på forhånd sett for seg at flere elever ville være negative til å sitte ute i kulden, og at det kunne føre til klaging. Men etter å ha gjennomført aksjonen var opplevelsen en annen. Han forteller at:

Selv de som ikke hadde kledd veldig godt på seg sa heller ikke noe. Jeg må nå egentlig si at det var positivt, jeg. Og de ga jo uttrykk for det også, at de gjerne ville fortsette med det. De spurte jo selv kan ikke vi gjøre det her som en fast greie hvor vi spiser ute.

Læreren gir uttrykk for at han ønsker å fortsette med fellesfrokost rundt bålet. Under refleksjonssamtalen forteller Ask at han ser for seg å fortsette å bruke de dagene der klassen har teoretisk mat og helse til å heller ha en frokost-oppstart ute, altså en dag annenhver uke. Da jeg og Ask snakket om hvordan han tenkte det ville bli å gjennomføre båløkter alene med klassen, var han tydelig på at det ikke trenger å bli et problem fordi det finnes en etablert bålpanne i nærheten av skolen. Læreren påpeker at det er mulig å fortsette å bruke bålpanne, slik vi har gjort i dette prosjektet, men uttrykker at dette virker tungvint. Han ser derimot flere løsninger for å effektivisere tiltaket for å bruke bålet i undervisningen. Særlig legger han vekt på å bruke elevene som ressurs:

Jeg tror det er helt greit å få det gjort. Du trenger ikke lage et bål på forhånd heller. Du tar med elevene dit vi skal, vi setter oss rundt i en ring, så får du frem to elever og sier «okay, i dag er det deres tur til å lage bålet». Så får du to, tre sammen, ja, dem som har lyst hvert fall i en periode. Så får alle prøvd å lage bål. (...) Så kan de være med på å slukke etterpå.

Ask legger til at «jeg ser ikke så mange begrensninger, men heller muligheter». I så måte uttrykker læreren at han er motivert for å være ute med sine elever, og samtidig opplever bålet som et enkelt verktøy å ta i bruk utendørs.

#### **4.3.1 Innarbeidede rutiner overføres ikke fra en kontekst til en annen**

Et av resultatene fra mitt datamateriale viste at Ask opplevde at endringene i de ytre rammene i oppstarten av skoledagen påvirket elevenes atferd. Under mine observasjoner så jeg hvordan Ask måtte fortelle enkelte elever hvor de skulle sitte de første dagene, og hvordan han ønsket at de skulle oppføre seg. Under refleksjonssamtalen poengterte læreren at det for noen elever ble vanskelig å regulere energinivået sitt utendørs. Læreren ga uttrykk for at rutiner som var opparbeidet og utviklet inne i klasserommet, slik som å sette seg ned og være stille frem til læreren gir elevene ordet, ikke ble etterfulgt av elevene de første dagene klassen var samlet rundt bålet. Under refleksjonssamtalen fortalte læreren at «Det er jo mye av de samme formene for reglene, og man prøver å få et system, men ute er rammene mye større». Videre påpeker læreren at:

Første dagen synes jeg de virket litt usikker på hva de skulle gjøre. Jeg merket også at de var mye mer gira da vi var ute, enn når vi er i klasserommet. De tillater jo seg selv å ha enda flere samtaler seg imellom når vi har fellesgjennomgangen.

Under den første aksjonen rundt bålet observerte jeg at de elevene som ikke fant seg en plass å sitte, ble gående omkring bålplassen frem til læreren fortalte dem hvor de skulle gjøre av seg. Slik jeg tolket situasjonen, virket elevene usikre på hva de skulle gjøre. Ask fortalte under refleksjonssamtalen at «vi har ikke noe rutine på dette her [oppstart rundt bål]», og at det derfor ble vanskelig for noen elever å forstå hva som var forventet av dem de første dagene. Han forklarte at inne har elevene faste plasser og god kjennskap til hvor de skal være til enhver tid, og de dermed kjenner til hvilken atferd som er forventet av dem.

Ask ga uttrykk for at det var viktig at klassen etablere rutiner knyttet til å starte dagen utendørs, for at elevene skulle kunne ha utbytte av en slik oppstart. Læreren påpekte at etter hvert som klassen ble mer kjent med aksjonene ble også atferden mer regulert. «Da visste de jo i alle fall hvor det skulle være, hvordan det skulle starte, og hvor de skulle sette seg. Så det var litt bedre til andre dag, men jeg synes jo det gikk enda bedre dagen etterpå» fortalte læreren i etterkant av aksjonene. Læreren opplevde at han først måtte etablert regler og rutiner knyttet til oppstarten utenfor klasserommet, før bålet ble en aktør i oppstarten. Dette ga han uttrykk for da han fortalte at: «Jeg tror bålet var mer og mer sentralt utover uka. For vi fikk satt mer faste rammer og regler da. For jeg tror fortsatt det er ganske viktig når man skal gjøre noe sånt da». Læreren gir uttrykk for at da han hadde avklart forventningene til klassen, ble innholdet i oppstarten bedre. Han forklarte at:

Det sa de jo òg; det føles ikke ut som vi er på skolen, det føles ikke ut som vi har noe fag eller time når vi er der. Så fokuset blir noe annet. Men jeg tror kanskje at det utvikla seg litt mot slutten av uka at de skjønnte at vi fortsatt var på skolen

Slik jeg tolker utsagnet har de fysiske rammene betydning for elevenes atferd. På bakgrunn av det Ask forteller tolker jeg at reglene og rutinene i klassen delvis er forankret i det fysiske miljøet.

#### **4.3.2 Ønske om likhet hindrer individuelle initiativ slik som bålstart**

Selv om læreren ga uttrykk for at den praktiske gjennomføringen av en båløkt er gjennomførbar, viser analysen av mitt datamateriale at læreren opplever skoleorganisasjonen som et hinder for å ta i bruk bålet i oppstarten av skoledagen med sin klasse. Det kom frem i refleksjonssamtalen at læreren opplever at måten skolen er organisert på begrenser hans muligheter for individuelle initiativ, slik som en bålstart. Slik barneskolen der Ask jobber er organisert, planlegges fag på tvers av trinn. I etterkant av aksjonene fortalte læreren at «man blir jo også litt begrensa som lærer også», før han utdyper:



Når man jobber på en så stor skole, med mange på teamet, så skal det passe litt i forhold til hva de andre skal gjøre. Det er litt sånn om man gjør noe litt ekstra for sin klasse, så blir det litt urettferdig på de andre klassenes vegne.

Læreren er opptatt av å være lojal mot sine kolleger og skolens måte å praktisere en felles undervisning for alle på samme trinn. Ask forteller at «vi skal helst gjøre ting så likt som mulig» før han påpeker at: «Det er en liten utfordring».

I tiden jeg var til stede for å observere aksjonene var det flere elever fra de andre klassene på trinnet som henvendte seg til meg for å forhøre seg om når jeg skulle ha båløkter med deres klasse. Under refleksjonssamtalen ga læreren uttrykk for at elevene har en forventning om at alle klassene følger samme plan. Læreren beskrev det som ubehagelig å vike fra et opplegg som er planlagt for hele trinnet, fordi elever gir uttrykk for at de opplever forskjellsbehandling. Ask fortalte at «de blir ikke sure, selvfølgelig, men vi skal helst gjøre ting så likt som mulig». Læreren forklarte at «Av og til så får man litt dårlig samvittighet», overfor de andre elevene. Samtidig er han klar på at det ikke alltid er mulig å gjennomføre all undervisning likt. Til dette sier han at «Da tenker jeg man heller bare må gjøre det, og så få litt stygge blikk i etterkant [fra elevene]».

## 5 Drøfting

Denne masteroppgaven er forankret i det overordnede målet til lærerne og skolelederne tilknyttet LAB-TED-prosjektet om å senke læreres terskel for å ta med elever mer ut i naturområder i løpet av skoledagen. Jeg har undersøkt en kroppsøvingslærers opplevelse av å starte skoledagen rundt er bål, med et formål om å øke kunnskapene om hvordan et bål kan brukes i en skolekontekst. Følgende problemstilling ble utviklet for å belyse det overordnede målet:

*Hva er en kroppsøvingslærers opplevelse av å bruke bålet i oppstarten av skoledagen og hvordan kan bålet medvirke til å skape et godt læringsmiljø?*

Dette drøftingskapittelet er i hovedsak delt i to deler. I den første delen av drøftingen vil jeg rette oppmerksomheten mot verdien av bålet som et medierende artefakt. Med utgangspunkt i handlingstrekanten i den kulturhistoriske aktivitetsteorien skal jeg drøfte hvilke *utbytter* læreren opplever at bålet som medierende artefakt har hatt, og hvordan lærerens bruk av bål i oppstarten av skoledagen kan medvirke til et godt læringsmiljø. I del to vil jeg drøfte aksjonene og lærerens handlinger i lys av KHAT-modellens kontekst. Dette gjør jeg for å kunne vurdere om bålet har senket lærerens terskel for å ta med elevene ut i naturområder, og for å belyse spenninger og motsetninger som kan påvirke terskelen.

### 5.1 Bålet som medierende artefakt

Beskrivelsen av et læringsmiljø er både kompleks og sammenhengende. Sosial deltakelse og tilhørighet, relasjoner til medelever og voksne, det faglige fellesskapet, samt det fysiske miljøet elevene er en del av er alle viktige komponenter i elevers læringsmiljø (Postholm, 2013). I arbeidet med å utvikle et godt læringsmiljø må derfor en lærer være bevisst på hvilke aktiviteter det legges opp til, og hvor disse aktivitetene finner sted. I denne studien har jeg undersøkt en lærers opplevelser av å bruke bål som et medierende artefakt for å ta med elevene ut i et naturområde og hvordan læreren opplevde at dette hadde innvirkning på

læringsmiljøet. Medierende artefakter er kulturelle redskaper eller verktøy mennesker tar i bruk for å nå et overordnet mål (Postholm, under publisering). Med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket for oppgaven, er det subjektet i den kulturhistoriske aktivitetsteorien som har vært i fokus. Dette er fordi det er lærerens opplevelser jeg har undersøkt. Samtidig er det viktig å huske at KHAT er et objekt-orientert system, og at alle de ulike faktorene i systemet påvirker subjektets aktivitet mot objektet eller det overordnede målet (Postholm, under publisering).

Resultatene mine viser at bålet som et medierende artefakt har gitt ulike opplevelser av *utbytte* som følger av aktiviteten mot det overordnede målet. Resultatene, slik som «nye samtaleroller i sirkelen rundt bålet», «kontekst for relasjonsbygging», «naturen som samtalestarter», «stimulerende sanseintrykk» og «lenger oppstart ute gir elever tid til å våkne og finne roen» kan alle plasseres under faktoren for *utbytte* etter å ha brukt bålet i oppstarten av skoledagen.

### **5.1.1 Bålet som et medierende artefakt for utviklingen av relasjoner**

I dette aksjonsforskningsprosjektet viser resultatene at da vi flyttet oppstarten av skoledagen ut, opplevde læreren at samlingene rundt bålet var en god arena for å styrke relasjonene innad i klassen. At bålet kan fungere som et sosialt samlingspunkt og som en aktør i utviklingen av relasjoner er også belyst i tidligere forskning (Abelsen & Leirhaug, 2022; Sølvik, 2013).

Lærerinformantene i Abelsen og Leirhaug (2022) sin studie ga uttrykk for at aktiviteter knyttet til bålet i friluftslivsundervisning ga gode forutsetninger for å videreutvikle relasjoner i elevgrupper. Lærerne i deres studie fortalte at elever snakket om andre ting enn de gjorde i konteksten av et klasserom, og at elevene gjennom aktiviteter knyttet til bål ble kjent med hverandre på en annen måte enn i klasserommet. Abelsen og Leirhaug (2022) forteller at elevene selv ga uttrykk for at de verdsatte den sosiale dimensjonen som oppsto rundt bålet. Elevinformanter brukte beskrivelser som «hyggelig» og at man ble «kjent med andre» i aktiviteter knyttet til bål og friluftsliv (Abelsen & Leirhaug, 2022, s. 30). Uttalelsene til disse elevene er ikke helt ulike utsagnene til elevene i Ask sin klasse. Under observasjonene av oppstarten rundt bålet, var det flere elever som i likhet med elevene fra Abelsen og Leirhaug sin studie, som beskrev settingen rundt bålet som «hyggelig» og «koselig». Elevutsagnene fra observasjonene passer bra med Ask sin opplevelse av situasjonen. Læreren uttalte at «jeg tror jo egentlig ungene er positive til det [oppstarten rundt bålet]» og at «det [er] jo mange som sa

det selv at de synes det var veldig hyggelig». Kanskje er det den enkeltes assosiasjoner med turer de har vært på tidligere som gjør opplevelsen av bålet koselig? Kanskje er det lyset og varmen fra bålet som gir elevene en god følelse? Nøyaktig hva som gjør samlingene rundt bålet «koselig» og «hyggelig» er ikke enkelt å si. Kanskje er det en kombinasjon av alle de ulike komponentene? Selv om studiens datamateriale ikke gir grunnlag for å si noe om hvorfor bålet omtales som koselig og hyggelig, mener jeg uttalelsene gir en indikasjon på at bålet kan ha en positiv effekt på elevenes psykososiale opplevelse.

Sølvik (2013) beskriver bålplassen som et samlingspunkt der oppstår «aktiv og likeverdig samhandling mellom ungdom og voksne rundt bålet» (Sølvik, 2013, s. 211). Jordet (2007, s. 270) hevder i sin doktorgradsavhandling at naturområder kan ha positiv påvirkning på relasjonene mellom lærer og elever. Studien hans viste også at lærere opplevde å få bedre forhold til elevene sine, fordi konteksten av å være ute skapte et mer likeverdig forhold mellom lærere og elever. Selv om Jordets doktorgradsavhandling omhandlet uteskole, vil jeg argumentere for at lærernes opplevelser av samvær med elevene i naturområder er relevant for min studie, fordi bålplassen var plassert i et skogholt utenfor skolen og fordi aksjonsforskningens overordnede mål er å senke terskelen for å ta i bruk naturområder. Jordet (2012) beskriver naturområder utenfor klasserommet som mer uformelle, og at dette gir en annen tilnærming til interaksjon mellom barn og voksne. Slik kan man argumentere for at bålet og naturområdene rundt bålplassen kan fremstå som et medierende artefakt for å legge til rette for mer uformelle interaksjoner mellom lærer og elever.

Turen til og fra bålplassen ble også en viktig kontekst for relasjonsbygging ifølge Ask. Da læreren og elevene befant seg mellom klasserommet og bålplassen, åpnet det seg en anledning for uformelle samtaler. «Der snakker jeg med ungene om det samtalen går inn på, det de vil snakke om» fortalte læreren. Utsagnet gir uttrykk for en uformell setting, og passer i så måte med Jordet (2012) sin beskrivelse av læringsmiljøer utenfor klasserommet. At elevene styrte disse samtalen, og på den måten kunne snakke om ting som opptar dem og deres liv, tolker jeg som en viktig del av lærerens oppgave med å anerkjenne elevene som aktør i deres egne liv. Ved å engasjere seg i elevenes liv utenfor skolen, bygger læreren relasjoner til sine elever. Samtidig opparbeider læreren seg også bedre forutsetninger for å kunne lede fremtidige

undervisningssituasjoner (Nordahl, 2014). Dette vil igjen kunne påvirke læringsmiljøet for elevene.

### **5.1.2 Bålet og bålplassen - et knutepunkt for inkluderende samtaler?**

Læreren tilknyttet aksjonsforskningsprosjektet uttrykker at bålet fungerer som en aktør som legger til rette for mer dynamisk kommunikasjon mellom de personene som er samlet ved bålplassen. Når man samles i en sirkel tett opp til bålet blir det trolig enklere for elever å både se og lytte til sine klassekamerater, på grunn av de korte avstandene mellom hver person. Sett i lys av det Connor og Napan (2021) kaller «Campfire Sessions», er poenget med å samles rundt et bål nettopp det å skape intime møter, der det blir lagt til rette for samtale. De som sitter rundt bålet blir oppfordret til å ta del i samtaler, samtidig som de blir aktive lyttere. Ask opplevde at flere elever i større grad engasjerte seg i andre sine fortellinger da de var samlet rundt bålet, sammenlignet med lignende samtaler som ble gjennomført inne. Ask forklarte selv at «en av de positive tingene jeg tenkte på var jo at de satt i ring og så på hverandre. Så de snakka mot gruppa da, og ikke frem til læreren». Han antyder med et slikt utsagn at samtalene rundt bålet engasjerer og inkluderer flere enn det klasseromssettingen gjør. Slik elevene satt rundt bålet, var det mulig å få øyekontakt med den som pratet uavhengig av hvordan man satt i forhold til hverandre. Man kan tenke seg at de korte avstandene mellom elevene gjorde det lett å høre hva de andre elevene sa. Samtalene rundt bålet har mange likhetstegn med lyttekroken Matre (2003) redegjør for i boka *Klasseledelse*. Matre (2003) beskriver sirkelen som en demokratisk form, fordi alle plassene er like gode. Man kan tenke seg at oppmerksomheten til elevene i større grad blir rettet mot medelevene hvis man sitter i synsvinkelen til den som prater. Med et slik organisering mener jeg man kan argumentere for at elevene i større grad ble involvert i praten. At læreren opplevde sekvensen rundt bålet som en samtale mellom hele klassen og læreren, i stedet for en toveiskommunikasjon mellom elev og lærer, kan derfor årsaksforklares med bålplassens utforming. At elevene sitter «isolert» bak pultene sine i klasserommet kan muligens begrense samtalen. Læreren forklarte at «jeg tror ikke de føler at de snakker så mye med hverandre, men til meg» da de satt inne.

Klasseromsorganiseringen står dermed i stor kontrast til «Campfire Session» (Connor & Napan, 2021) og lyttekroken (Matre, 2003), som har sine styrker og verdier i at elevene får aktive roller når de er tett samlet. I en sirkel oppstår det blant annet en spesiell type sosial praksis, som skiller seg fra de tradisjonelle klasseromssamtalene (Matre, 2003). Matre (2003) forklarer at elevene blir en kollektivt konstituert samtalepartner (s. 156). Med det mener hun

at læreren retter seg mot klassen som en enhet, fremfor enkelte individer, og at samtaler i lyttekroken involverer flere enn akkurat den ene som prater.

Mine resultater viser også til lærerens opplevelse av at bålet og naturområdene rundt bålplassen medvirker til flere og autentiske samtaler mellom lærer og elever, og elevene imellom. Kommunikasjon beskrives som en sentral del av menneskers utvikling av relasjoner (Stensaasen og Sletta, 1996), og det er derfor interessant at bålet og områdene rundt bålplassen oppleves som et utgangspunkt for klassens samtaler. Stensaasen og Sletta (1996) forklarer at ytre forhold vil kunne påvirke samtaler mellom lærer og elever, og elevene imellom. For eksempel kan sterke lyder og uro forstyrre eller begrense mulighetene for kommunikasjonen mellom to eller flere personer, mens ro, fargerike omgivelser og pene gjenstander i større grad legger til rette for samtale. Under refleksjonssamtalen påpekte læreren at lufteanlegget i klasserommet kunne oppleves som et forstyrrende element under oppstarten av skoledagen innendørs, fordi anlegget lagde lyder som kunne forstyrre samtaler i klasserommet. Det jeg synes er interessant er at læreren virker å ha en annen opplevelse av hvordan de ytre forholdene påvirket samtaler ute, sammenlignet med inne. Både under observasjonene og refleksjonssamtalen ble det tydelig at ytre forhold påvirket samtaler under oppstarten av skoledagen rundt bål. Ask ga uttrykk for at de ytre forholdene i mindre grad var begrensende for samtaler ute. Faktisk gir han uttrykk for at de ytre forholdene rundt bålplassen i større grad fremmet nye samtaleemner. «Det var jo litt sånne ting som ytre faktorer som forstyrrer eller ikke forstyrrer. Jeg synes nå det var gøy da, og elevene synes det var gøy» fortalte læreren da han beskrev hvordan en katt dukket opp under oppstarten ute og ble utgangspunkt for nye samtaler med klassen. Kanskje er det slik at læreren er mer åpen for spontanitet utenfor klasserommet, der de ytre forholdene er mindre forutsigbare eller kontrollerbare?

Tidligere forskning hevder at barns energi synker i møte med klasserommet, sammenlignet med engasjementet elever viser i møte med andre deler av skolemiljøet (Pianta et al, 2012). Jordet (2014) forklarer at det i tradisjonelle klasserom har utviklet spesielle normer og regler for hvordan samtaler utspiller seg, og at dette påvirker hvordan lærere og elever kommuniserer. På den måten legger skolen til rette for sosiale interaksjoner i klasserommet som skiller seg ut fra livet elevene kjenner utenfor skolen. Videre forklarer han at de fysiske

rammene i naturområder legger andre premisser for kommunikasjon og sosial samhandling mellom lærere og elever. Dermed mener jeg lærere og skoleledere kanskje bør stille seg spørsmålet om hvor godt egnet klasserommet alene er for å utvikle gode relasjoner mellom lærer og elever, og elevene imellom. Jordet (2012) hevder at «det er åpenbart at det er vanskelig å etablere en meningsfull interaksjon mellom lærere og elever om klasserommet er den eneste arenaen de møtes på» (Jordet, 2012, s. 84). I lys av dette utsagnet vil jeg argumentere for at det er nødvendig at lærere legger til rette for sosiale interaksjoner og samtaler med elevene i miljøer utenfor klasserommet. At Ask opplever bålet og områdene rundt bålplassen som et medierende artefakt for å starte samtaler, kan derfor være verdifullt for lærerens videre arbeid med å bygge og videreutvikle relasjonene og den sosiale læringen i sin klasse. Læreren sier også at «man kommer innpå andre temaer enn man ville gjort i klasserommet». I så måte synes jeg bålet virker å ha kvaliteter som kan virke positivt for samtaler i klassen og relasjonene mellom klassens ulike individer.

### **5.1.3 Medierende artefakt for å redusere stress og uro i oppstarten av dagen?**

Ask opplevde at elevene arbeidet bedre og mer effektivt i undervisningsøkten etter oppstarten rundt bålet, sammenlignet med en tradisjonell oppstart i et klasserom. Tidligere forskning viser at bålet har en beroligende effekt på folk (Lynn, 2014). Studien til Lynn (2014) viste at blodtrykket til forskningsdeltagerne sank signifikant da de fikk en visuell og audiovisuell opplevelse av bålet. Forskeren hevder at studien støtter antagelsen om at bålet får oss til å slappe av. Mine observasjoner fanget opp elever som snakket om hvordan de slappet av da de stirret inn i bålet. Man kan argumentere for at elevenes utsagn indikerer at bålet har noen psykologiske kvaliteter utover de fysiske egenskapene som lys og varme. Ask hadde gjort seg lignende erfaringer og fortalte under refleksjonssamtalen at mange elever «sa det sjøl at de synes det var veldig hyggelig, og fint å se på et bål. Det å bare se på bålet, og at det brenner, da er det lett å bare sone inn i bålet». Utsagnet sammenfaller godt med Lynn (2014) sine funn.

At Ask opplevde at «oppstarten hjalp veldig» og at han synes de «første øktene var bedre faktisk» etter oppstarten rundt bålet er interessant, fordi det indikerer at oppstarten rundt bålet har hatt en positiv effekt på elevene. Mens læreren årsaksforklarte det med at elevene våknet av å sitte ute, hevder Lee et al. (2009) at det å oppholde seg i naturmiljøer gir har en stressreducerende egenskap. At natur og naturområder virker stressreducerende er

dokumentert av flere studier (Ulrich, 1991). I lys av tidligere forskning synes jeg det er interessant å stille seg spørsmålet om bålet og dens tilknytning naturområder har et potensial som medierende artefakt for å hjelpe elever til å finne roen og redusere stress i begynnelsen av skoledagen. Det er lett å tenke seg at læringsmiljøet til elevene bedrer seg om de ikke tynghes av indre uro i møte med undervisning. Læreren fortalte under refleksjonssamtalen at klassen tok seg god tid under oppstarten ute, og at bålstarten derfor ble noe lengre enn oppstarten vanligvis blir i klasserommet. Kanskje har kombinasjonen av å bruke god tid på oppstarten og de beroligende effektene fra bålet og naturområdene rundt gitt elevene mulighet til å slappe av før faglig undervisning?

## **5.2 Subjektets aktivitet og opplevelser i kontekst**

Slik det ble forklart i teorikapittelet utgjør de tre nederste faktorene i aktivitetssystemet konteksten for handlingene i aktivitetssystemet (Postholm, under publisering). Disse faktorene vil ha stor betydning for subjektets aktivitet mot objektet. I denne studien er objektet det overordnede målet om å senke læreres terskel for å ta med elever ut i naturområder. For å kunne forstå Ask sin aktivitet og kunne drøfte hans opplevelser er vi nødt til å ta høyde for konteksten han er en del av fordi konteksten er av stor betydning for lærerens aktivitet.

### **5.2.1 Reglens betydning som rammefaktor**

Faktoren *regler* omhandler blant annet normer, rutiner, læreplaner og stortingsmeldinger som vil påvirke lærerens handlingsrom (Postholm, under publisering). Reglens verdi for rammefaktorene kan være helt avgjørende for subjektets aktivitet mot det overordnede målet. Et konkret eksempel på dette er at bålet som et medierende artefakt ikke vil kunne brukes om det finnes et bålforbud. På den måten har faktoren *regler* en direkte påvirkning på aktiviteten i systemet. Dette er en av grunnene til at det er viktig å forstå og ta hensyn til aktivitetssystemets kontekst. At Ask bruker oppstarten av skoledagen som en anledning til å samtale med elevene om tematikk som ikke har en direkte faglig forankring, men med en tanke om å utvikle relasjoner i sin klasse, kan forstås ut ifra skolens brede mandat beskrevet i Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017). I lys av KHAT er styringsdokumentene fra skolen en del av aktivitetssystemets *regler*. Skolens verdigrunnlag er kompleks, og



opplæringen barn og unge skal ta del av i løpet av skolegangen skal bygge på langt mer enn bare tilegnelse av faglige kunnskaper. Et viktig prinsipp innenfor barns utvikling omhandler sosial læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er nedfelt i *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017), der det er forklart at skolen skal bidra og støtte barn og unge i deres sosiale utvikling. Elevenes sosiale utvikling skal være på dagsorden gjennom hele skoledagen. Sosial tilhørighet og relasjoner er også sentrale komponenter i et godt læringsmiljø. I så måte kan vi forstå hvorfor læreren prioriterer å bygge og ivareta relasjonene i klassen under oppstarten av dagen.

Et av resultatene fra analysen peker på lærerens opplevelse av at «innarbeidede rutiner overføres ikke fra en kontekst til en annen». Dette resultatet kan plasseres under faktoren *regler*, fordi klassens rutiner er en del aktivitetens kontekst. Innarbeidede rutiner kan øke læreres forutsetninger for å kunne lede en undervisningsarena, fordi rutiner skaper forutsigbarhet for elevene (Bakken og Østvik, 2021; Utklev, 2016). Da Ask under refleksjonssamtalen forklarte at «Jeg tror bålet var mer og mer sentralt utover uka. For vi fikk satt mer faste rammer og regler da», ble det tydelig at læreren opplevde et behov for rutiner for å kunne optimalisere bålet som et medierende artefakt. Som beskrevet ovenfor i kapittelet virker bålet å ha et potensial som et kulturelt verktøy for å legge til rette for relasjonsutvikling, samtaler og reduksjon av uro. Samtidig gir Ask uttrykk for at bålet alene ikke er tilstrekkelig for å fremme disse kvalitetene. Funnet tyder på at elevene trenger en lærer til å lede situasjonen, og at regler og rutiner er viktig for å hjelpe elevene med å regulere deres energinivå. Etter hvert som elevene kom inn i rutinene med å starte dagen rundt bålet, ga Ask uttrykk for at elevene ble mer deltakende i prosessene rundt bålet. Abelsen og Leirhaug (2022) forteller at bålets muligheter må ledes av en pedagog, fordi bålets kvaliteter i seg selv ikke er nok. Slik jeg tolker datamateriale kan bålet bli en god ramme for barns sosiale utvikling, men at lærere må lede den pedagogiske praksisen.

### **5.2.2 Betydningen fellesskapets verdier har for rammefaktorene**

Mine resultater viser at læreren som er tilknyttet aksjonsforskningsprosjektet ønsker å være lojal mot skolens organisering der de ønsker lik undervisning på trinnet. Han beskriver det som urettferdig overfor andre elever om noen klasser følger særegne undervisningsaktiviteter. På samme tid opplever læreren at forventningene om lik undervisning gjør det utfordrende å

bruke bålet i oppstarten av skoledagen. Han forklarte under refleksjonssamtalen at «vi skal helst gjøre ting så likt som mulig». Likevel gir læreren uttrykk for at oppstart rundt bål er noe han kunne tenke seg å fortsette med. En slik motsetning mener jeg indikerer at det er flere spenninger som oppleves på samme tid i aktivitetssystemet, både det som kalles sekundære spenninger og tertiære spenninger (Haugan, 2013).

Haugan (2013) beskriver sekundære spenninger som motsetninger mellom to eller flere faktorer. Da Ask under refleksjonssamtalen fortalte at «når man jobber på en så stor skole, med så mange på teamet, så skal det passe litt i forhold til hva de andre skal gjøre» mener jeg han ga tydelig uttrykk for en opplevelse av at fellesskapet begrenser enkeltlærerens individuelle handlingsrom. I så måte avslører resultatet av analysen en spenning mellom *fellesskapet/samfunnet* og *subjektet*, da kollegaer og elever har forventninger om lik undervisning ikke samsvarer med læreren behov for individuell frihet for å kunne bruke bålet.

Tertiære spenninger kan vi beskrive som motsetninger mellom ny og gammel praksis (Haugan, 2013; Postholm, under publisering). Slik jeg forklarte i teorikapittelet er prosessene knyttet til internalisering og eksternalisering helt sentralt i aktivitetssystemet (Haugan; 2013; Postholm; under publisering). Vi kan forstå lærerens lojalitet og undervisningspraksis som en internalisert prosess, der læreren over tid har adoptert skolens normer og strukturer, og på den måten blitt en del av organisasjonens kultur. Gjennom dette masterprosjektet har læreren iverksatt og erfart en ny tilnærming til oppstarten av skoledagen, og på den måten fått eksternalisert en ny undervisningspraksis. Den nye undervisningspraksisen, altså oppstart rundt bålet, er en motsetning til den tradisjonelle klasseromsoppstarten, fordi læreren selv ønsker å etterstrebe skolens organisering av lik undervisning på trinnet. Samtidig gir læreren uttrykk for at han liker å gjennomføre «annerledes» undervisning med elevene. Dermed oppstår det motsetninger mellom ny og gammel praksis.

Motsetninger og spenninger i KHAT er en av hovedelementene ved teorien. Det å identifisere slike spenningsforhold er en viktig del av prosessen for å fremme utvikling og forandring (Haugan, 2013; Postholm, under publisering). Ved å kjenne til spenningsforholdene har

læreren, kollegaene og skoleledelsen mulighet til å ta tak i utfordringene og omorganisere aktivitet på. På den måten kan man fjerne spenningene og videreutvikle seg.

### **5.2.3 Arbeidsdeling/rollenes betydning for rammefaktorene**

Mine resultater beskriver bålet som avgrenset mulighet. Slik det er forklart tidligere i teksten gir læreren uttrykk for at han kunne tenke seg å fortsette å bruke bålet i starten av skoledagen, fordi det oppleves som en god arena for å styrke relasjonene i klassen. Likevel begrenses lærerens mulighet for å praktisere bålstart av skolens organisering. Det overordnede målet for studien, objektet, er utarbeidet mellom meg, rektor, lærer og lærerutdanner. Det betyr at vi er flere med samme mål, men at arbeidsfordelingen er ulik. Selv om aksjonsforskningsprosessen i all hovedsak har fokusert på læreren, kan man argumentere for at rektor har en viktig rolle for aktiviteten mot objektet. At rektor har viet tid til prosjektet, er en viktig del av konteksten for oppgaven. Tidligere forskning viser at skoleledelsen påvirker læreres praksis, og særlig bruken av uteområder (Edwards-Jones, Waite & Passy, 2018). Dermed har skoleledere et viktig ansvar om de ønsker at mer undervisning skal finne sted ute. Med utgangspunkt i resultater fra mitt datamateriale virker et økt behov for individuell frihet å være et kriterium for at læreren skal kunne bruke bålet i oppstarten av skoledagen. Da dette er knyttet til skolens organisering tenker jeg skoleledere bør involveres for å løse spenningene.

## 6 Avslutning

### 6.1 Praktiske implikasjoner og videre forskning

Målet med dette aksjonsforskningsprosjektet var å senke læreres terskel for å ta med elever mer ut i naturområder i løpet av skoledagen. Etter å ha drøftet resultatene med utgangspunkt i KHAT og tidligere forskningslitteratur, vil jeg argumentere for at bålet har fysiske og psykiske kvaliteter som virker å kunne tjene læreres pedagogiske praksis godt. At læreren tilknyttet aksjonsforskningsprosjektet opplevde at bålplassen fungerte som en kontekst for relasjonsbygging og som et samlingspunkt som inviterte og engasjerte elever til samtale, er kunnskaper som kan være nyttige for enhver lærer som ønsker å ta med elevene sine ut i undervisningssituasjoner. At elevene inkluderes inn i samtaler i sirkelen rundt bålet, er egenskaper som kan gjøre bålplassen til en fin arena for deling av erfaringer, ideer og refleksjoner. Sirkelen rundt bålet skaper like gode plasser for alle elevene, og en lærer kan derfor legge til rette for at flere elever blir inkludert i klassens samtaler. I så måte kan bålet bli et sentreringsspunkt for ulik utendørs undervisning – ikke bare undervisning tilknyttet kroppsøving og friluftsliv.

Læreren opplevde at elevene arbeidet mer effektivt i undervisningstimen etter oppstarten rundt bålet. Jeg tror elevenes første møte med skoledagen kan ha stor betydning for hvordan resten av dagen utvikler seg. At læreren tilknyttet dette aksjonsforskningsprosjektet opplevde at undervisningen ble bedre etter en oppstart rundt bålet forsterker den antagelsen. Læreren ga uttrykk for at elevene våknet av å sitte ute, mens observasjonene mine fanget opp elever som uttrykte at de slappet av rundt bålet. En kombinasjon av disse opplevelsene kan være årsaksforklarende. Dette resultatet håper jeg kan bidra til at lærere reflekterer over hvordan de kan forebygge stress og uro blant elever i oppstarten av skoledagen. Hvordan en klasse faktisk bør starte skoledagen, og hva som er viktige elementer i en oppstart må senere studier belyse.

Læreren gir uttrykk for at det å bruke bålet i seg selv ikke trenger å være så krevende, men at det å følge et alternativt undervisningsopplegg kan være vanskelig på en skole der det er forventninger og et ønske om lik undervisning på trinnene. Slike spenningene må avdekkes og

avklares på et organisasjonsnivå om lærere ønsker å bruke bålet i en skolekontekst. Samtidig viser mine resultater at bålets kvaliteter alene ikke er nok for å bedre læringsmiljøet.

Organiseringen og samtalene rundt bålet må ledes av en voksen. Læreren opplever at dette skyldes fordi elevene ikke kjenner de fysiske rammene utendørs på samme måte som de gjør i konteksten av klasserommet. Derfor bør lærere som skal bruke bål i undervisning være bevisst på at de bør hjelpe elevene med å etablere regler og rutiner som er tilpasset de ytre rammene man befinner seg i.

Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg forståelse for kompleksiteten bak det å skulle endre og utvikle praksis. Jeg har erfart at dette er en krevende, men givende prosess. Aksjonsforskning er en forskningsmetodisk tilnærming jeg tror kan styrke videre arbeid for skoleutvikling. Forskningens praksisnære tilnærming gir gode forutsetninger for å kunne gjennomføre undersøkelser som faktisk kan være av praktisk nytte for skolevirksomheten. Å jobbe tett med lærere og skoleledere som kjenner skolen og sine elever best, virker for meg fornuftig om man ønsker å avdekke kunnskapshull og finne løsninger på eksisterende utfordringer. Jeg vil argumentere for at aksjonsforskning er en forskningsmetodisk tilnærming som kan tjene hele skolen, og ikke bare de forskningsdeltakende lærerne. Kunnskap og erfaringer deles på tvers av team og trinn, derfor vil forskning som retter seg mot endring og utvikling av praksis være nyttig for alle ansatte ved en skole.

I denne studien har jeg samarbeidet og innhentet informasjon fra én lærer. Studiens resultater er derfor avgrenset til denne lærerens opplevelser. Da skolens kultur knyttet til organisering og ønske om lik undervisning virker å være sterkt internalisert hos læreren, bør kanskje det overordnede målet om å senke læreres terskel for å ta med elever ut i naturområder i større grad involvere et helt lærerteam. I ettertid tenker jeg derfor at det hadde vært formålstjenlig å gjennomføre et lignende aksjonsforskningsprosjekt med et helt lærerteam. Dette kunne kanskje vært mer hensiktsmessig med tanke på hvordan den aktuelle skolen organiserer undervisning på. Videre forskning bør også rette oppmerksomheten mot elevenes opplevelser av hvordan bålet kan påvirke deres læringsmiljø. Det er tross alt elevene som er skoleorganisasjonens viktigste deltakere. Derfor bør deres stemmer bli løftet frem. Til slutt håper jeg undersøkelsen kan inspirere flere til å forske på hvordan lærere kan tilrettelegge for

sosial og faglig utvikling for elever i naturområder ved å ta i bruk konkrete medierende artefakter.

## Referanser

- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2022). Dedikerte lærere med bål på timeplanen i videregående skole. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Special issue: Friluftsliv, dannelse, læring og didaktikk, 6(1), 21–36.  
<http://dx.doi.org/10.23865/jased.v6.3081>
- Bakken, B. & Østvik, K. (2021). *Å skape et godt klassemiljø*. Fagbokforlaget.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R. & BERA Physical education and sport pedagogy special interest group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review, *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27, DOI: 10.1080/02671520701809817
- Beck, M. A. (2016). Hvorfor er det så hyggelig med bål? *Forskning.no*  
<https://forskning.no/psykologi-spor-en-forsker/hvorfor-er-det-sa-hyggelig-med-bal/408175>
- Berg, Ø. (2015). *Bålet – fra gnist til ild*. Cappelen Damm.
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. S. (2019). *Trygt og godt skolemiljø. Inkludering faglig og sosialt* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (utg. 7). Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (utg. 8). Routledge.
- Connor, H., & Napan, K. (2021). Campfire sessions as pedagogy: A new twist on the Indigenous art of story-telling. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 50(1), 80–87, DOI:10.1017/jie.2019.21
- Corazon, S. S., Schilhab, T. S. S. & Stigsdotter, U. K. (2011) Developing the therapeutic potential of embodied cognition and metaphors in nature-based therapy: lessons from

- theory to practice, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 11(2), 161–171, DOI: 10.1080/14729679.2011.633389
- Corazon, S. S., Nyed, P. K., Sidenius, U., Poulsen, D. V., & Stigsdotter, U. K. (2018). A long-term follow-up of the efficacy of nature-based therapy for adults suffering from stress-related illnesses on levels of healthcare consumption and sick-leave absence: A randomized controlled trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(1), 137. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph15010137>
- Edlev, L. T. (2008). *Natur og miljø i pædagogisk arbejde* (2. utg.) Munksgaard Danmark.
- Edwards-Jones, A., Waite, S., & Passy, R. (2018). Falling into LINE: school strategies for overcoming challenges associated with learning in natural environments (LINE). *Education 3-13*, 46(1), 49–63, DOI: 10.1080/03004279.2016.1176066
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. A. (2019). Aksjonsforskning som begrep. I K. A. Gotvassli (Red.), *Aksjonsforskning på mange vis. Forsknings- og utviklingsarbeid i barnehagen*. Cappelen Damm akademisk.
- Gustavsen, K. (2021). Aksjonsforskning som sosial innovasjon. I D. von Heimburg & O. Ness (Red.), *Aksjonsforskning: Samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn* (s. 83–99). Fagbokforlaget.
- Halland, G. O. (2005). *Læreren som leder. Perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Fagbokforlaget.
- Haugan, J. A. (2013). Kulturhistorisk aktivitetsteori. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring, utvikling og læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. (s. 269–284). Akademika forlag.
- Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjons- forskning. En analyse av prinsipper og dilemmaer relatert til forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologisk grunnlag i noen sentrale tilnærminger. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge*,



- volum 2: *Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 25–54). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch1>
- Jordet, A. N. (2007). "Nærmiljøet som klasserom". En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Jordet, A. N. (2012). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom*. Cappelen Damm.
- Klima- og miljødepartementet. (2018). *Handlingsplan for friluftsliv. Natur som kilde til helse og livskvalitet*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ce805bbda07b40d184115b512d1c0de0/t-1564.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i Kroppsøving (KRO01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lee, J., Park, B. J., Tsunetsugu, Y., Kagawa, T. & Miyazaki, Y. (2009) Restorative effects of viewing real forest landscapes, based on a comparison with urban landscapes. *Scandinavian Journal of Forest Research*, 24(3), 227–234, DOI: 10.1080/02827580902903341
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Unipub.
- Lynn, C. (2014). Hearth and Campfire Influences on Arterial Blood Pressure: Defraying the Costs of the Social Brain through Fireside Relaxation. *Evolutionary Psychology*. 12(5), 983–1003. DOI: <https://doi.org/10.1177/147470491401200509>
- Matre, S. & Fottland, H. (2003). Eitt klasserom – to blikk. I T. Pettersson & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse* (s. 152–198). Universitetsforlaget.

- Meld. St. 18 (2015-2016). Friluftsliv – Natur som kilde til helse og livskvalitet. Klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/?ch=3>
- Mygind, E. (2009). A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(2), 151–169. DOI 10.1080/14729670902860809
- Ness, O & von Heimburg, D. (2021). Aksjonsforskning: Samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn. I D. von Heimburg & O. Ness (Red.), *Aksjonsforskning: Samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn* (s. 19–31). Fagbokforlaget.
- Nilssen, V, L. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nilstun, C. (2018, 4. mai). *Eksternalisere*. Store norske leksikon. <https://snl.no/eksternalisere>
- Nordahl, T. (2014). *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2013). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. I Christenson, S. L., Reschly, A. L & Wylie, C. (Red.) *Handbook of Research on Student Engagement*. (s. 365–386). Springer.
- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse for et godt læringsmiljø. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring, utvikling og læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. (s. 287–306). Akademika forlag.
- Postholm, M. B. (2020). Formative interventions and action research and learning. *Educational research*, 62(3), 324–339.
- Postholm, M. B. (2021). LAB-TEd: Learning, Assessment and Boundary crossing in Teacher education. NTNU. <https://www.ntnu.edu/ilu/lab-ted>

- Postholm, M.B. (under publisering). Skoleutvikling i et kulturhistorisk aktivitetsteoretisk perspektiv. I K. Helstad og S. Mausethagen (Red.) *Skoleutvikling- i forskning, politikk og praksis* (s. 91–114). Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rammereit, J. (2021, 17. Mars). *Slik lager du turbål*. Trondheim turistforening.  
<https://www.tt.no/artikler/nyheter/20395-slik-lager-du-turbal/>
- Ryd, Y. (2018). *Samisk ildkunst*. Dreyers forlag.
- Stensaasen, S. & Sletta, O. (1996). *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper* (3. utg.) Universitetsforlaget.
- Sunde, D. J. (2019). *Drømmelæreren*. Universitetsforlaget.
- Svardal, T. (2015). *Bål: for all slags vær og terreng*. Kagge forlag.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Sølvik, R. M. (2013). *Friluftsliv som sosialt læringslandskap for ungdom i risiko: Eit fenomenologisk-inspirert kasusstudium* [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2019). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tanggaard (Red.) *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 17–45). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (utg. 3). Gyldendal Akademisk.
- Ulrich, R. S., Simons, R. F., Losito, B. D., Fiorito, E., Miles, M. A. & Zelson, M. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments. *Journal of Environmental Psychology*, 11(3), 201–230. DOI: 10.1016/S0272-4944(05)80184-7
- Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (Red.). (2016). *Å foske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2020, 13. juni). *Klasseledelse*. Utdanningsdirektoratet.  
<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>
- Utklev, A. E. (2016). *Skoledagens nødvendigheter: Om å utvikle løsninger på de praktiske utfordringene i skolehverdagen*. Gyldendal Akademisk.

von Tetzchner, S. (2021, 31. desember). *Internalisering*. Store norske leksikon.  
<https://snl.no/internalisering>.

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: the development of higher psychological processes*  
(Cambridge, Harvard University Press)

Waalder, R. (2021, 6. april). *Friluftsliv*. Store norske leksikon. <http://snl.no/friluftsliv>

# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Intervjuguide

**Vedlegg 2:** Informasjonsskriv til forskningsdeltakeren

**Vedlegg 3:** Prosjektbeskrivelse NSD

**Vedlegg 4:** Vurdering av forskningsprosjektet fra NSD

**Vedlegg 5:** Informasjonsskriv til foresatte

## Vedlegg 1: Intervjuguide

# INTERVJUGUIDE TIL *BÅL SOM PEDAGOGISK VERKTØY*

### Del 1

### Generelt

Alder:	
Kjønn:	
Hvilket utdanningsløp har du?	
Har du er master fra lærerutdanningen?	Master:
Hvor mange poeng har du i kroppsøving?	Poeng: Vekttall:
Hvor har du tatt utdanningen?	Sted:
Hvor lenge har læreren undervist i skolen? (flere typer skoler, ulike trinn, erfaring som kontaktlærer)	Antall år i skolen:
Hvor lenge har læreren undervist i kroppsøvfingsfaget?	Antall år som KRØ-lærer:  —
Er du glad i naturen?	

### Del 2

## Oppstart av skoledagen

1. Hva vektlegger du som lærer i oppstarten av en skoledag?
2. Hva legger du i en god oppstart? Hvorfor?
  - Hvilken betydning har en god oppstart for resten av skoledagen?

3. Har du noen faste rutiner i din oppstart?
4. Hva synes du er positivt med måten du starter dagen på?
  - Hvilke utfordringer kan oppstå i oppstarten av dagen?

## **Bål i oppstarten**

5. Har du noen erfaring med å starte dagen utendørs?
  - Hvordan?
6. Har du brukt bål som et pedagogisk verktøy ved tidligere anledninger? Enten i oppstart eller på aktivitetsdager/turer.
  - Føler du at du har du nødvendig kunnskap og kompetanse for å kunne tenne bål, og bruke bål i forbindelse med undervisning?
  - Hvis ikke: hva kunne du ønske du kunne mer om?
7. Har du brukt bål i oppstarten av en skoledag tidligere?
8. Hvordan synes du de to første dagene med oppstart ute rundt et bål var?
9. Hvilke endringer ble gjort før de neste to dagene, og hvordan syntes du disse påvirket oppstarten?
10. Hvordan opplevde de den siste dagen med bål og hvilke justeringer ble gjort før denne oppstarten, sammenlignet med tidligere?
11. Hvordan tror du elevene oppfattet å starte undervisningen ute? Var det noe spesielt du la merke til? (Pass på at spørsmålet er åpent nok)
  - Var det en samtalestarter?
  - Var elevene mer, mindre eller like rolige under oppstarten (som de vanligvis er inne)
12. Hvordan opplevde du elevene i andre undervisningsøkter utover dagen?

## **Avslutning**

- Er det noe vi ikke har berørt som du mener er viktig i dette arbeidet?
- Er det noe du ønsker å utdype?
- Hva er utfordrende med å starte ute?

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til forskningsdeltakeren

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## «Bål som pedagogisk verktøy»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan bål kan brukes som et pedagogisk verktøy i oppstarten av en undervisningsdag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Dette prosjektet er en del av min masteroppgave, der formålet er å undersøke hvordan lærere opplever bål som pedagogisk verktøy i oppstarten av en skoledag. Det finnes en del forskning knyttet til bål og effekten av bål, men forskningen er ikke satt i systematisk sammenheng med bruk i skolen. Derfor er det mange spørsmål som vekker min interesse innenfor dette feltet; Bli elevene roligere? Mer nysgjerrige? Hva med de som ikke mestrer det å sitte i lyttekrok? Får bålet elever i tale? Eller har bålet en samlende effekt for klassen? Jeg ser dermed et stort potensial for et masterprosjekt knyttet til bruk av bål i skolen.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet. Øyvind Bjerke er masterveileder. Masteroppgaven skrives av Mats Fagerheim.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Til masterprosjekt mitt ønsker jeg å komme i kontakt med lærere i grunnskolen, og gjerne noen som underviser/har undervist i kroppsøving. Etter å ha pratet med [navn på kollega - anonym] har jeg valgt å ta kontakt med deg.

### Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du må gjennomføre oppstarten av undervisningsdagene utendørs og rundt et bål i én uke. Det vil jeg estimere at vil ta deg ca. 30-40 minutter per dag. Selve gjennomføringen av oppstarten må du ha ansvar for, men jeg vil bistå med at det praktiske knyttet til gjennomføringen. Det vil si at jeg kan stille med ved til bålfyring, bålpanne (om nødvendig), måking, rigging og rydding av benker/sitteplasser, slukking og tilsyn av bål etter gjennomført oppstart, og andre



praktiske utfordringer som eventuelt måtte dukke opp. Jeg vil være til stede og observere oppstarten hver dag. I etterkant av dette ønsker jeg å ta en prat med deg, i form av et intervju. Jeg ønsker at du deler erfaringene og opplevelsene du sitter igjen med etter at vi har fullført uken som oppstarten rundt bålet.

- Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet, i tillegg til notater fra observasjonene jeg gjør meg.

### **Det er frivillig å delta.**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg 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 vil kun være meg og min veileder som har tilgang til dine opplysninger.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptaket fra intervjuet vil bli transkribert og lagret på en ekstern harddisk.

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

Opplysningene fra datamaterialet vil anonymiseres. Mens alle personopplysninger og opptak fra intervjuene vil bli slettet ved prosjektslutt. Prosjektet avsluttes når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- NTNU ved Øyvind Bjerke
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen. E-post: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no). Tlf: 93079038

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

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

Med vennlig hilsen

Øyvind Bjerke  
(Forsker/veileder)

Mats Fagerheim

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Bål som pedagogisk verktøy*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Prosjektbeskrivelse NSD

[Minside](#) / Bål som pedagogisk verktøy

### Bål som pedagogisk verktøy [↗](#)

I min masteroppgave ønsker jeg å se på hvordan bål kan fungere som pedagogisk verktøy. Jeg ser for meg et prosjekt der man bruker bål som et verktøy i oppstarten av en skoledag - som et alternativ til f.eks. «lyttekroken». Jeg ønsker å få et innblikk i læreres opplevelser av å undervise etter at elevene har gjennomført oppstarten av skoledagen rundt et bålet. Det finnes flere forskningsarbeid knyttet til bål og effekten av bål, men denne typen forskning er ikke satt i systematisk sammenheng med bruk i skolen. Derfor er det mange spørsmål som vekker min interesse innenfor dette feltet; Blir elevene roligere? Mer nysgjerrige? Hva med de som ikke mestrer det å sitte i lyttekrok? Får bålet elever i tale? Eller har bålet en samlende effekt for klassen? Jeg ser dermed et stort potensialet for å forske på bål.

Fagfelt: Andre fagfelt

Meldeskjema 728495	Vurdert	28.10.2021	<a href="#">🗨</a> <a href="#">📄</a>
Datahåndteringsplan		04.10.2021	<a href="#">📄</a>
<a href="#">+ Nytt meldeskjema</a> <a href="#">+ Ny datahåndteringsplan</a> <a href="#">+ Arkivere data</a> <a href="#">+ Bestille data</a>			

### Prosjektmedlemmer

[+ Legg til](#) [🔄 Logg](#)

Navn	Tilgang	
Øyvind Bjerke	<a href="#">Kan redigere</a>	<a href="#">⋮</a>

# Vedlegg 4: Vurdering av forskningsprosjektet fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Bål som pedagogisk verktøy](#) / Vurdering

## Vurdering

### Referansenummer

728495

### Prosjekttittel

Bål som pedagogisk verktøy

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

### Prosjektperiode

03.01.2022 - 25.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
02.11.2021	Standard

### Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn taushetsbelagt informasjon.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2022.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 5: Informasjonsskriv til foresatte

# Informasjonsskriv til foresatte ved 6. trinn

Hei.

Mitt navn er Mats Fagerheim og jeg studerer grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved NTNU. Jeg befinner meg på femte studieår og skal dermed skrive en masteroppgave dette semesteret. I forbindelse med min masteroppgave skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt på 6. trinn. Prosjektet gjennomføres ved [Skolens navn] fordi både jeg og [Skolens navn] er en del av et større forskningsprosjekt som heter Learning, Assessment and Boundary crossing in Teacher Education (LAB-TEd) i regi av NTNU og UiT (Universitetet i Tromsø). LAB-TEds overordnede mål består blant annet av å utvikle samarbeidet mellom universiteter (lærerutdannere), skoler (lærere og skoleledere) og lærerstudenter, slik at man kan utvikle forskningskompetansen i skolen.

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å undersøke å undersøke lærerens opplevelse av at undervisning flyttes ut i naturen. Jeg vil derfor være til stede i uke 3 (17. – 21. januar) og observere oppstarten av skoledagen til elevene i 6B. Jeg observerer læreren og undervisningssituasjonen. Du mottar likevel dette informasjonsskrivet slik at dere foreldre/foresatte er informert om situasjonen. Masterprosjektet er behandlet og godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata AS).

Om det skulle være noen spørsmål kan dere kontakte meg på e-post:

matsfa@stud.ntnu.no

Mvh.

Mats Fagerheim

