

Solveig Tamnes

Det første yrkesårets påvirkning på naturfaglæreres motivasjon for bruk av uteskole i egen undervisning

En studie om hvordan motivasjon for uteskole fremtrer og endrer seg i overgangen fra lærerutdanning til yrkespraksis.

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon - studieretning naturfag

Veileder: Bård Knutsen

Medveileder: Anne Berit Emstad

Mai 2021

Solveig Tamnes

Det første yrkesårets påvirkning på naturfaglæreres motivasjon for bruk av uteskole i egen undervisning

En studie om hvordan motivasjon for uteskole fremtrer og endrer seg i overgangen fra lærerutdanning til yrkespraksis.

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon - studieretning naturfag

Veileder: Bård Knutsen

Medveileder: Anne Berit Emstad

Mai 2021

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøkes problemstillingen «Hvordan påvirker første yrkesår nyutdannede naturfaglæreres motivasjon for bruk av uteskole i egen undervisning?». Målet for studien har vært å få bedre forståelse for hvilke faktorer som påvirker lærerstudenter og nyutdannede læreres motivasjon for å benytte alternative læringsarenaer i egen undervisning. Gjennom å undersøke det første yrkesårets påvirkning på læreres motivasjon for uteskole, bidrar denne studien til mer kunnskap om hva som fremmer motivasjon for uteskole hos både lærerstudenter og nyutdannede lærere, hva som kan hemme denne motivasjonen, og hvordan motivasjonen påvirkes i overgangen fra lærerutdanning til læreryrket. Ved å se på lærerstudenter og nyutdannede læreres motivasjon for uteskole i tråd med selvbestemmelsesteorien og teorien om mestringsforventning, kan studien være til hjelp for både skoleledere som ønsker å legge til rette for en aktiv uteskolekultur, men også utdanningsinstitusjoner som utdanner fremtidens uteskolelærere.

I denne studien har jeg samarbeidet med forskningsgruppa EFFTILT (Effektive tiltak i lærerutdanningen), og i den anledning fått tilgang til kvalitative refleksjonsnotater skrevet av lærerstudenter ved PPU-studiet og intervju av nyutdannede naturfagslærere som etter uteksaminering fra samme studie har vært ute i yrket i ett år. På grunnlag av dette har jeg utført en casestudie med PPU-studiets uteskoleopplegg og de nyutdannede lærernes opplevelser og erfaringer med uteskole som det situerte kasus.

Resultatene i studien viser at positive opplevelser og erfaringer med uteskole i utdanningen fremmer lærerstudentenes motivasjon for å ta i bruk alternative læringsarenaer i fremtidig praksis. Både lærerstudenter og nyutdannede lærere peker på elevrelaterte forhold som motivasjonsfremmende faktorer, hvor disse faktorene ikke endrer seg ved overgangen fra lærerstudiet til lærerpraksisen. De nyutdannede lærerne oppgir at de fortsatt er motiverte for bruk av uteskole, og viser til personlige interesser/verdier og en positiv uteskolekultur som de mest sentrale motivasjonsfremmende faktorene. Likevel viser resultatene at bare et fåtall av de intervjuede lærerne har tatt initiativ til uteskole, og de skylder på lav selvtillit, rammer og en negativ/nøytral skolekultur som hemmende faktorer.

Videre indikerer resultatene at lærerstudentenes mestringsforventninger avtar når de går ut i læreryrket. Dette kommer av at det dukker opp flere uforutsette faktorer som bidrar til å hemme motivasjonen for uteskole når de nyutdannede lærerne får oppleve yrket i sin helhet. Denne overgangen ser ut til å påføre et skifte i lærernes perspektiv på uteskole, hvor perspektivet skifter fra å være elevsenteret i utdanningen, til å bli mer lærersentrert når de kommer ut i yrket.

Studien konkluderer slik med at det er en utakt mellom utdanning og yrkespraksis, hvor motivasjonen for å ta i bruk uteskole svekkes i overgangen mellom student til lærer grunnet manglende forberedelser av læreryrket i sin helhet i utdanningen.

Abstract

In this master thesis we investigate the issue "How does the first year of employment affect newly qualified science teachers' motivation for using alternative learning arenas?". The goal for this study has been to better understand the factors that influence teacher students and newly qualified teachers' motivation to employ alternative learning arenas in their practice. By investigating how the first year of employment influences the teacher's motivation for alternative learning arenas, this study shows which factors promote and which ones inhibit their motivation and how this is affected in the transition from education into professional life. By looking at their motivation for alternative learning arenas in line with the self-determination theory and the theory about self-efficacy, the study aids both school leaders who want to facilitate an active culture for alternative arenas, and educational institutions.

I have in this study collaborated with the research group EFFTILT (Effective Measures in Teacher Education), and through this collaboration gained access to qualitative reflection documents written by students at the PPE-program (Practical pedagogical education) and interviews of newly qualified science teachers who after graduation from the same program have been in the profession for one year. On this basis, I have carried out a case study with the PPE-program's focus on alternative learning arenas, and the newly qualified teachers' experiences with alternative learning arenas as the situated case.

The results of the study show that positive experiences with alternative learning arenas in teacher education promote students' motivation to use these in future practice. Both students and newly qualified teachers point to student related factors as motivation promoting factors, where these factors do not change during the transition from teacher education to teaching practice. The newly qualified teachers state that they are still motivated to use alternative learning arenas and refer to personal interests/values and a positive school culture as the most central motivating factors. Nevertheless, the results show that only a few of the interviewed teachers have taken the initiative for implementing alternative learning arenas. They blame low self-esteem, frameworks, and a negative/neutral school culture as inhibiting factors.

Furthermore, the results show that expectations of excellence decline in the transition from teacher training to the teaching profession. This is due to the fact that several unforeseen factors emerge that inhibit motivation as the newly qualified teachers get to experience the profession as a whole. This transition seems to shift the teachers' perspective on alternative learning arenas from student- to teacher centered.

The study thus concludes that there is a lack of correspondence between education and professional practice, where the motivation to use alternative learning arenas is weakened in the transition between student and teacher due to lack of preparation of the teaching profession as a whole in the teacher education.

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en lang og tung, men også lærerik reise. Å kunne skrive dette vel vitende om at jeg nå har kommet meg igjennom denne prosessen til tross for de utfordringer livet serverte i begynnelsen av året, er for meg like givende som mastergraden i seg selv. Jeg har på denne reisen lært like mye om meg selv, som jeg har om nyutdannede læreres motivasjon for uteskole. Jeg vil derfor starte med å gi meg selv en klapp på skulderen for alle tårene og erfaringene som både har kommet og gått: Jeg klarte det!

Først vil jeg takke mamma og pappa som begge har vært stødige støttespillere gjennom hele prosessen, både som inspirasjonskilder, emosjonelle hjelpetelefoner, heiagjeng og motivatorer. Ikke minst pappa som har brukt lange dager på å sette seg inn i, forstå og korrigere oppgaven i sin helhet. Videre vil jeg takke alle studentene på lesesalen. Sammen har vi diskutert teorier, klaget over frustrasjoner og motivert hverandre til å ikke gi opp. Med resten av samfunnet nedstengt på grunn av pandemi, har lesesalen spilt en viktig rolle ved å gi meg følelsen av at jeg ikke har stått i denne stormen alene. Jeg vil også rette en stor takk til forskningsgruppa EFFTILT, som inviterte meg til å delta i deres prosjekt og gjennom samarbeidet har gitt meg tilgang til et datamateriell som har bidratt til at jeg har fått undersøkt et tema som ligger mitt hjerte nært.

Til sist vil jeg rette en stor takk til mine to veiledere Bård Knutsen og Anne Berit Emstad. Takk for engasjerende og inspirerende diskusjoner, konstruktiv kritikk og ikke minst den troen dere har hatt på meg og oppgaven min. Dere begge har vært en glede å samarbeide med, og deres engasjement for temaet og oppgaven har vært avgjørende for at jeg nå kan levere en ferdigstilt masteroppgave. Tusen takk!

Trondheim, 23. mai 2021

Salveig Tamnes

Innhold

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Tabelloversikt	vi
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.1.1 Forskningens relevans/bidrag	2
1.1.2 Avgrensning	3
1.1.3 Problemstillingen.....	4
1.2 Uteskole – hva er det?.....	4
1.3 Avhandlingens oppbygning	5
2. Teoretisk rammeverk	6
2.1 Tidligere forskning	6
2.1.1 Tidligere forskning på lærere og uteskole.....	6
2.1.2 Det første overveldende yrkesåret: et praksissjokk.....	7
2.2 Motivasjonsteori	8
2.2.1 Selvbestemmelsesteorien	9
2.2.2 Mestringsforventning	12
3. Metode	14
3.1 Crotty's fire basiselementer i et forskningsdesign	14
3.2 Casestudie som forskningsdesign.....	15
3.3 Beskrivelse av caset	16
3.4 Datainnsamling.....	17
3.4.1 Utvalg.....	18
3.4.2 Kvalitative intervju.....	19
3.4.3 Refleksjonsnotater	20
3.5 Bearbeiding av datamaterialet.....	20
3.5.1 Konstant komparativ analyse	21
3.6 Forskningsetikk.....	25
3.6.1 Studiets kvalitet og overførbarhet	26
3.6.2 Min rolle som forsker	27
3.7 Tanker rundt metodiske valg.....	28
4. Resultater	29
4.1 Faktorer som har betydning for lærerstudentenes motivasjon for bruk av uteskole	29
4.1.1 Motivasjonsfremmere hos lærerstudentene	30

4.1.2	Motivasjonshemmere hos lærerstudentene.....	32
4.2	Faktorer som har betydning for de nyutdannede lærernes motivasjon for bruk av uteskole....	33
4.2.1	Motivasjonsfremmere hos de nyutdannede lærerne	33
4.2.2	Motivasjonshemmere hos de nyutdannede lærerne.....	35
4.3	Oppsummering av resultatene.....	37
5.	Diskusjon.....	39
5.1	Personlige interesser/verdier og elevrelaterte forhold forandrer seg i liten grad	39
5.2	Møtet med skolestrukturen og skolekulturen	41
5.2.1	Mestringsforventningene går ned.....	41
5.2.2	Nye og flere rammer å forholde seg til	42
5.2.3	Den avgjørende skolekulturen	43
5.3	Fra elevsentrert til lærersentrert	46
6.	Avslutning	48
6.1	Konklusjon	48
6.2	Avsluttende ord	49
7.	Litteraturliste	50
Vedlegg.....		54

Tabelloversikt

Tabell 1: Oversikt over datamaterialet som er benyttet i denne studien.....	18
Tabell 2: Tidlig i analyseprosessen. Viser prosessen med å markere og kode teksten for å plassere det i overordnede kategorier.	22
Tabell 3: Oversikt over resultatene av analysen inndelt i hovedkategorier, subkategorier og faktorer. Viser de sentrale faktorene fra lærerstudentenes refleksjonsnotater og de nyutdannede naturfagslærernes intervjuer.	22
Tabell 4: Omfang på bruk av - og initiativ til uteskole sett i sammenheng med skolekultur og egeninteresse.	24
Tabell 5: Utdrag fra analyse av transkribert intervju.	25

1. Innledning

Samfunnet vårt er i stadig endring, og i løpet av de siste tiårene har tilgjengeligheten på internett og elektronikk skutt i været. I Norge eier for eksempel hele 91% av barn og unge mellom 9-16 år en smarttelefon (Medietilsynet, 2016), og i årene fra 1994 til 2006 økte unges timeforbruk foran skjerm fra 2 timer til 3,5 timer (Vaage, 2007). Dette medfører at barn og unge er mindre ute i friluft enn før, og de direkte erfaringene man tilegner seg i de ulike miljøene, har i større grad blitt erstattet med indirekte erfaringer gjennom elektroniske medier. Dette har ført til en økende bekymring over at barn og unge mister evnen til å erfare verden direkte, noe som igjen fører til at de i økende grad mister evnen til å forholde seg til andres livserfaringer (Driessnack, 2009). Louv (2006) betegner barn og unges underskudd på erfaringer i det naturlige miljø som «nature-deficit disorder», og viser til negative bivirkninger på engelske barn og unges fysiske og psykiske helse ved mangel på direkte kontakt med naturen. Andre rapporter fra England viser at det et gap i elevenes kunnskaper, hvor barn og unge kan definere global oppvarming og gi rike beskrivelser av regnskogen i Amazonas, men kan lite eller ingenting om det som befinner seg i deres eget nærmiljø (Driessnack, 2009). Disse tendensene er riktignok ikke like tydelige i Norge, men man ser tydelige preg av at barna her til lands også bruker mer og mer tid innendørs (Frøyland & Remmen, u.å.).

«Learn to know by doing to do by knowing» lyder uttrykket til Dewey som senere ble forenklet til det omtalte uttrykket «learning by doing». Med dette uttrykket argumenterte Dewey for nødvendigheten av at elever får gjøre sine egne erfaringer, og viktigheten med at elever tilegner seg solid fagkunnskap hvor denne kunnskapen har praktisk nytte (Knain & Kolstø, 2011). Deweys uttrykk har i senere tid dukket opp i flere arenaer, og da spesielt i skolesammenheng. Gjennom Deweys filosofi understrekes det at elever må ha muligheten til å skape egne erfaringer, og at kunnskap ikke bare kommer gjennom fakta og belæring. Det er derfor viktig at elever får mulighet til å oppleve, utforske og erfare ulike områder innen det mangfoldet temaer skolen underviser i, og én måte å jobbe mot dette målet på er å benytte alternative læringsarenaer i undervisningen.

Jeg har i dette masterprosjektet rettet fokuset mot nettopp uteskole og alternative læringsarenaer, da dette er en fagdidaktisk tilnærming som rommer et stort potensial for læring og undervisning. Litteraturen er tydelig på at elever har et behov for variert og praktisk undervisning utenfor klasserommet (Hammermann, 2001; Moss, 2012; Louv, 2006), men likevel er det mange skoler som ikke utøver dette i praksis. En undersøkelse fra Storbritannia viser eksempelvis at 87% av lærere mener at læringsaktiviteter utenfor klasserommet er et verdifullt bidrag til undervisningen, samtidig som 54% uttrykker at de ønsker å kunne gjøre dette mer (QA Research, 2008). Jeg skal derfor i denne studien se på hvordan nyutdannede lærere opplever og motiveres til å ta i bruk uteskole i sitt første yrkesår, i håp om kunne bidra med ny kunnskap som kan få flere til å benytte seg av alternative læringsarenaer og uteskole.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Motivasjonen for å gå inn og fordype meg i dette temaet kommer først og fremst av at jeg som person er vokst opp med naturen rett utenfor stuedøra, noe som har gitt meg en enorm glede og fascinasjon for naturen. Med en mor som er naturfagslærer og mye uteskoleundervisning på skolen gjennom mine første år på skolebenken, har denne gleden og nysgjerrigheten bare blitt sterkere gjennom årene. Gjennom å være mye ute i naturen og å lære om det en kan se og ta på, har jeg blitt veldig engasjert i naturfag og biologi som skolefag. I tillegg har jeg tilegnet meg en stor interesse for mangfoldet i naturen og

miljøet, og ikke minst ivaretagelsen av dem begge. Det er disse interessene og ønskene som gjør at jeg nå sitter her som ferdigutdannet naturfagslærer: Interessen for å lære mer om naturen og dens mangfold, og ønsket om å dele disse interessene, fascinasjonene og engasjementet med elever slik at også de kan nyte naturen og ønske å verne om den.

Disse opplevelsene av naturfag i naturen har vært avgjørende for den interessen jeg har for uteskole i dag. Uteskole er likevel mer enn bare å bruke naturen som klasserom. Selv om jeg har en iboende driv for å bruke naturen som læringsarena, handler uteskole også om å ta i bruk andre alternative arenaer som er tilgjengelige for å fremme praktisk og autentisk læring.

Med et mangfold av positive opplevelser rundt egen deltakelse i uteskole, har dette gitt meg en stor motivasjon for å ville bruke lignende tilnærminger i min egen fremtidige praksis. Dette har ført til at jeg har skrevet flere fagtekster om praktisk arbeid, og en bacheloroppgave om hvorfor lærere bør ta i bruk uteskole (Tamnes, 2018). Gjennom dette arbeidet har jeg opparbeidet meg en del kunnskap om uteskole og alternative læringsarenaer, og min overbevisning om at uteskole er et positivt bidrag til naturfagsundervisningen har stadig blitt sterkere. Jeg opplever også at mange deler mine meninger om uteskolens potensielle positive bidrag til den pedagogiske praksisen og til elevenes læring. Likevel opplever jeg at det mange som ikke tar denne pedagogiske tilnærmingen i bruk i egen praksis. Dette har fått meg til å undre: hva er dette lille «ekstra» som får noen lærere til å bli motiverte til å implementere uteskole i sin undervisning, og hva er det som eventuelt hindrer dem?

Med dette spørsmålet i bakhodet, ønsker jeg i samarbeid med forskningsgruppa EFFTILT (Effektive tiltak i lærerutdanningen) å undersøke hvordan lærerutdanningen i PPU (praktisk pedagogisk utdanning) kan bidra til at nyutdannede lærere benytter seg av alternative læringsarenaer i sin praksis (Emstad, et al., 2020). Gjennom dette samarbeidet har jeg fått tilgang til et ferdiginnsamlet datamateriell, både refleksjonsnotater og intervjuer, og dette danner grunnlaget for min studie.

1.1.1 Forskningens relevans/bidrag

Behovet for å variere undervisningen og benytte alternative læringsarenaer har i de siste årene blitt mer og mer aktualisert, og i overordnet del av læreplanen står det at «ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Uten å legge konkrete føringer på hvordan læringen skal skje, legger læreplanen på denne måten opp til at lærere selv kan velge hvordan de vil strukturere undervisningen. Dette medfører en enorm metodefrihet for de praktiserende lærerne, hvor det blir opp til hver enkelt lærer å avgjøre hvordan de tilrettelegger undervisningen for at elevene skal nå læreplanens kompetansemål. På denne måten velger lærere selv hvordan de på best tenkelige måte kan undervise elevene i de ulike temaer, og overordnet del av læreplanen presenterer alternative læringsarenaer som en aktuell tilnæringsmåte.

Det legges altså implisitt opp til at lærere skal ta i bruk uteskole og alternative læringsarenaer i undervisningen. Gjennom uteskole kan elever tilegne seg førstehåndserfaringer i autentiske kontekster (Frøyland, 2010), bruke disse erfaringene til å forstå omfattende teorier (Dahlgren & Szczepanski, 2001), og bli mer miljøbevisste (Lillebo, et al., 2007). Med disse argumentene mener jeg at uteskole er en nødvendighet i skolen for å gi elever rikelig med erfaringer som de kan bygge kunnskapen sin på. Jeg ønsker derfor å bidra til at flere lærere benytter seg av uteskole og alternative

læringsarenaer i undervisningspraksisen, slik at flere elever får mulighet til å lære gjennom å erfare den virkelige verden.

Ved å gjøre en studie på nyutdannede læreres motivasjon for uteskole, kan jeg bidra til å øke kunnskapen om hvordan lærere og skoleledere kan legge til rette for at deres skoler motiverer lærere til implementering av uteskole som en del av en aktiv skolekultur. Uteskole er ikke et nytt fenomen, og det er utført studier over hele verden om uteskolens potensialer og innvirkninger (Rickinson, et al., 2004). Likevel er omfanget av norsk litteratur på området begrenset (Jordet, 2010), og mye av den norske forskningen fokuserer på uteskole i praksis eller uteskole som bidrag til elevenes læring. Forskning gjort på lærere og deres motivasjon for uteskole er begrenset i Norge, noe som gjør at denne studien også blir et bidrag til det norske forskningsfeltet på fenomenet uteskole.

Allerede før man begynner i yrket, har mange lærere en oppfatning av hva det innebærer å være lærer. Likevel oppleves yrket annerledes enn det mange hadde forestilt seg, og de første erfaringene i yrket får stor betydning for både læreridentitet og motivasjon for yrket (Smith, et al., 2013). Mange kan oppleve et praksissjokk i det første møtet med yrket, og dette kommer ofte av mangelen på koherens mellom lærerstudiet og selve læreryrket, og at mange nyutdannede lærere føler de ikke har blitt godt nok forberedt på yrket gjennom utdanningen (Caspersen & Raaen, 2010). Gjennom denne studien ønsker jeg å finne mer ut av hva som motiverer og gir lærere lyst til å benytte andre alternative arenaer enn klasserommet, og hvilke faktorer som hindrer dem. Med fokus på det første yrkesåret kan jeg slik bidra til bedre innsikt i hva som motiverer lærerstudenter og nyutdannede lærere for bruk av uteskole, samtidig som dette skiftet fra student til lærer kan gi nyttig informasjon om faktorer som kan være avgjørende for læreres initiativtaking for uteskole. Slik kan studien være til hjelp for både skoleledere som ønsker å legge til rette for en aktiv uteskolekultur, men også utdanningsinstitusjoner som utdanner fremtidens uteskolelærere.

1.1.2 Avgrensning

Siden uteskole er et vidt begrep som rommer mange typer arenaer man kan ta i bruk i de fleste fag, er det hensiktsmessig å definere en avgrensning før jeg går i dybden på teori og datamateriale. For at studien ikke skulle bli for omfattende, har jeg altså vært nødt til å begrense omfanget av hva jeg undersøker. Denne studien fokuserer derfor på uteskole som pedagogisk tilnærming kun i naturfag, og hvordan motivasjonen for å flytte naturfaget ut av klasserommet endrer seg fra lærerstudiet til etter at de nyutdannede lærerne har vært ute i yrket i ett år. Selv om jeg primært er opptatt av naturen som læringsarena, har jeg også valgt å fokusere på uteskole som alternativ læringsarena på generell basis. Denne studien sikter seg også spesifikt inn på læreres motivasjon for å benytte alternative læringsarenaer i praksis, og diskuterer derfor i liten grad hva uteskole er, hvorfor uteskole er viktig, eller hva uteskole kan bidra med til elevenes læring.

1.1.3 Problemstillingen

Problemstillingen i denne studien er formulert utfra ønsket om å finne de underliggende grunnene til at noen velger å gjennomføre uteskole i egen yrkespraksis mens andre ikke gjør det. Da datamaterialet jeg bruker peker seg inn mot lærerstudenter og nyutdannede læreres tanker, opplevelser, erfaringer, motivasjon i tillegg til egne erfaringer med bruk av uteskole og alternative læringsarenaer, ble det naturlig å benytte seg av situasjonen og konteksten dette er hentet fra til å bygge opp min studie. Problemstillingen for denne avhandlingen er da som følger:

Hvordan påvirker første yrkesår nyutdannede naturfagslæreres motivasjon for bruk av uteskole i egen undervisning?

Jeg ønsker med denne problemstillingen å undersøke hvordan lærerstudentene på PPU-studiet tenker om uteskole og deres argumenter og selvrapporterte motivasjon for å bruke det i deres fremtidige praksis. Videre vil jeg sammenligne dette med intervjuer gjort med et mindre utvalg av uteksaminerte ferdigutdannede lærere som har vært i jobb i skolen i ett år. På denne måten kan jeg få et innsyn i hvordan de opplever uteskole som lærerstudenter og hvordan motivasjonen deres er som yrkesaktive lærere. Målet med denne studien er å få tak i opplevelsene og motivasjonen deres for uteskole, og se om dette forandrer seg over tid. Videre ønsker jeg å avdekke forhold og faktorer som fører til at denne motivasjonen/drivkraften for å ta i bruk uteskole endres. Ved å se på hvorvidt disse lærerne har tatt i bruk uteskole/alternative læringsarenaer, hva de tenker om uteskole, og deres argumenter for og mot, kan jeg se om tendensene har endret seg fra lærerstudiet og kanskje få innsikt i hvorfor.

1.2 Uteskole – hva er det?

Uteskole er et begrep som lett kan misforstås, og mange kan umiddelbart forbinde det med å ha undervisning ute i naturen. Begrepet uteskole kan på denne måten være misvisende for mange, da det ikke nødvendigvis handler om å være *ute*, men heller at man har undervisning *utenfor* det primære klasserommets fire vegger. Jordet (2010) viser til uteskole som en kontrast til klasseromsundervisning, som gjerne kjennetegnes på stillesittende aktiviteter med tekst og bilde som representasjoner av virkeligheten. Videre understreker han at uteskole tilsvarende er en «samlebetegnelse for undervisning og aktiviteter som foregår utenfor klasserommet, i skolens fysiske og sosiale omgivelser» (Jordet, 2010, s. 32). Uteskole er med andre ord ikke en bestemt metode eller arbeidsform, men heller en pedagogisk tilnærming som rommer et mangfold av undervisningsformer. Mange bruker derfor begrepene alternative læringsarenaer eller utvidet klasserom når de snakker om uteskole, da det er nettopp dette uteskole refererer til: å flytte læringsaktiviteter ut i nærmiljø og lokalsamfunn for å tilføre undervisningen flere/nye kvaliteter (Jordet, 2010).

Det er altså ikke bare naturen i nærmiljøet som ligger i ordet *ute* i uteskole, men de arenaer man kan benytte seg av for å tilføre noe «nytt/annet» til undervisningen. Rennie (2014) viser til tre hovedgrupper for alternative læringsarenaer i naturfag: (1) museum, (2) zoologiske hager, akvarium, botaniske hager og planetarium, og (3) naturen utenfor klasserommet. Alle disse stedene refererer til arenaer utenfor klasserommets fire vegger, og har det til felles at de gir en mulighet til å knytte direkte opplevelser i autentiske miljøer. Dahlgren og Szczepanski (2001) vektlegger uteskole som et viktig metodisk redskap for å gjøre læreplanens intensjoner levende, hvor formålet er å skape direkte kontakt med materialet i undervisningen og å fremme aktiv deltakelse.

Frøyland (2010) refererer til alternative læringsarenaer som *rom*, hvor man kan tilegne seg et mangfold av erfaringer. Hun legger spesielt vekt på museum og naturen som to av disse læringsrommene, hvor undervisning i disse kan berike undervisningen med førstehåndserfaringer og styrke sammenhengen mellom teori og praksis. Det er nettopp dette bidraget med erfaringer og opplevelser som gjør uteskole så verdifullt. Ved å utvide klasserommet til ulike typer arenaer, kan man gjøre undervisningen konkret og realistisk, og gi elevene erfaringer som de ikke kan tilegne seg innen klasserommets fire vegger (Hammerman, 2001). Varierende læringsarenaer beriker slik læringssituasjonen sammenlignet med klasseromsundervisning, og elevene som får muligheten til å samhandle fysisk og intellektuelt med instruksjonsmaterialer gjennom eksperimentering og refleksjon, noe som har en betydelig innvirkning på deres læring i naturfag (Hofstein & Rosenfeld, 1996).

Uteskole er altså en samlebetegnelse for en praksis hvor man flytter undervisningen og læringsaktivitetene ut av klasserommet, og inn på en ny arena. Noen kaller dette for å utvide klasserommet, mens andre refererer til dette som alternative læringsarenaer. Det enkleste og kanskje mest naturlige for mange er å flytte dette klasserommet ut i naturen, men det er få begrensninger og kriterier for hva som definerer en alternativ læringsarena. En bør heller tenke på hva det nye læringsrommet kan tilføye til undervisningen, og bruke en arena som tilfører noe som ellers er vanskelig å implementere i et klasserom. Eksempler på aspekter som kan være lettere å implementere i uteskole kontra klasserommet er effektiv læring, enkle konsepter, realisme i utdanningen, bevissthet og miljøkunnskap (Hammerman, 2001).

1.3 Avhandlingens oppbygning

Denne avhandlingen er bygd opp av 6 kapitler. Innledningsvis har temaet for studien blitt aktualisert gjennom mine personlige intensjoner, avhandlingens bidrag til forskningsfeltet og problemstilling. I det neste kapitlet gjør jeg rede for tidligere forskning som er sentrale for mitt tema, samtidig som jeg redegjør for det teoretiske rammeverket som danner grunnlaget i analyse og diskusjon. Videre legger jeg frem de metodiske valgene gjort i studien, slik at studiens design og analyse blir mest mulig transparent. Deretter presenterer jeg resultatene fra analysen, før jeg i det følgende kapitlet diskuterer funnene i lys av teorien. Avhandlingen avsluttes med et oppsummerende kapittel, hvor jeg samler diskusjonen til en konklusjon og vurderer studiens implikasjoner.

2. Teoretisk rammeverk

For å svare på problemstillingen om det første yrkesårets påvirkning på de nyutdannede naturfaglærernes motivasjon for uteskole, er det hensiktsmessig å gjøre rede for tidligere forskning utført på området, det første møtet med læreryrkets betydning for nyutdannede lærere, og motivasjonsteori. Dette kapittelet tar for seg tidligere forskning på lærere og deres motivasjon for uteskole, litteratur om det første yrkesåret, og de motivasjonsteoriene som danner det teoretiske rammeverket videre i studien. Motivasjon er et stort begrep som omfatter et mangfold av dimensjoner, og det finnes mange teorier som definerer motivasjon og som prøver å gi oss ulike verktøy for å vurdere nettopp denne motivasjonen. I denne studien har jeg benyttet meg av Deci og Ryans selvbestemmelsesteori og Banduras teori om mestringsforventning for å underbygge mine funn og til å gi forklaringer på hva som ligger til grunn i informantenes forklaringer om de faktorer som fremmer og hemmer deres motivasjon for uteskole

2.1 Tidligere forskning

2.1.1 Tidligere forskning på lærere og uteskole

Ifølge Frøyland (2010) er det utført en del empiriske undersøkelser om museer som læringsarena, men fortsatt er forskning på naturen som læringsarena mangelfull. Jordet (2010) støtter dette utsagnet og skriver at uteskole i mindre grad har vært gjenstand for forskning. Tar man likevel og flytter fokuset fra Norge og ut i resten av verden, viser Hammerman (2001) til at antall kvalitative studier på uteskole og utvidet klasserom vokste i USA på 90-tallet, dette for å avdekke fordeler og verdier med utdanningserfaringer i uteskolen.

Prince (2020) viser i sin undersøkelse hvorvidt verdiene engelske lærere legger i uteskole har endret seg over et tidsrom på 22 år, og da med flere læreplanreformer som bakteppe. Gjennom en større studie avdekker hun at lærernes personlige verdier rundt uteskole ikke har endret seg i stor grad over årene, og at selv om uteskole er «ikke-obligatoriske læreplanområder», overstyrer lærernes verdier læreplanen og styringsreformer for å kunne legge til rette for implementering av uteskole i deres praksis. Prince (2020) understreker her at lærernes tro, drivkraft og entusiasme er det som er avgjørende for å muliggjøre uteskole. Dette er relaterbart til den norske konteksten, da læreplanreformene som kom i England er nokså lik det som skjedde i Norge over samme tidsrom med overgangene til L97 og LK06.

Når det kommer til læreres motivasjon for å ta i bruk uteskole i sin praksis, er det flere studier som har forsøkt å finne ut av dette. Ifølge Henriksson (2018) velger mange finske lærere å bruke uteskole blant annet fordi de ser økt interesse for naturfag blant elevene, det gir mange muligheter for praktisk arbeid, elevene får mulighet til å vise nye sider av seg selv, og det gir en variasjon i skolehverdagen. Hun legger også vekt på at lærerens egen interesse for å være ute sammen med elevene er en stor drivkraft. Ray og Jakubec (2018) viser til lignende funn, hvor de erfarer at elever «blomstrer» når de får være ute, økning av deres selvtilit og tilegnelse av førstehåndserfaringer som faktorer som motiverer lærere til å ta med elevene ut. Mygind, et al. (2018) trekker i tillegg frem at lærere ser på uteskole som en mulighet til å videreføre egne verdier og styrke elevenes dannelse, og hvordan uteskole kan virke som en kontrast til test- og resultat-kulturen som mange opplever i skolen.

Selv om lærere viser til mange faktorer som motiverer dem til å bruke uteskole, vil det også være faktorer som vil begrense og hindre dem i å faktisk utføre det. Ray og Jakubec

(2018) viser til at mange lærere ønsker å utføre uteskole, men at skolens administrasjon og økonomi gjør det vanskelig å få gjennomført i praksis. Mygind et al. (2018) viser dessuten til at mange opplever læreplanen som overveldende, og at det ikke er nok tid til å utføre større turer ut av klasserommet, da det krever relativt mye planlegging og ofte går utover timene til andre fag.

2.1.2 Det første overveldende yrkesåret: et praksissjokk

Når man skal studere hvordan læreres motivasjon endres det første yrkesåret, er det hensiktsmessig å trekke frem studier om det første året i læreryrket. Dette fordi møtet med læreryrket er en sårbar periode i yrkeskvalifiseringen, og overgangen fra utdanning til arbeidsliv gjerne beskrives som sjokkartet (Caspersen & Raaen, 2010). Dette sjokket betegnes ofte i litteraturen som *praksissjokket*, hvor utdanningen ikke har klart å forberede studenten til yrket i tilstrekkelig grad (Hollup & Holm, 2015). Denne forskjellen mellom utdanning og yrke gjør at mange opplever det første yrkesåret som veldig hektisk, og mange nye lærere bruker energien sin på å «holde hodet over vann» (Fantilli & McDougall, 2009). Dette kommer av at de nyutdannede lærerne ikke blir forberedt godt nok gjennom utdanningen sin, og opplever manglende mestring (Caspersen & Raaen, 2010).

Praksissjokket kan ses på som en utakt mellom kompetansekravene i profesjonsutdanningen og i praksisfeltet (Skårderud, et al., 2005). På noen områder vil disse kompetansekravene stemme overens, men på andre områder kan man oppleve å havne i kryssilden mellom utdanningens og praksisfeltets krav. For noen vil dette møtet med yrkespraksisen oppleves som et praksissjokk, noe som kan forklares med forskjellene i kvalifikasjonsrelevante og yrkesrelevante kompetanser (Skårderud, et al., 2005). Den kvalifikasjonsrelevante kompetansen henspiller her på den kompetansen studentene trenger for å bestå eksamen og å fullføre utdanningen. Yrkesrelevant kompetanse er derimot den kompetansen man behøver for å løse faglige oppgaver i den konkrete yrkespraksisen (Skårderud, et al., 2005). I møtet med læreryrket vil det derfor kunne oppstå en utakt mellom de to kompetansene, og mange hevder at lærerutdanningen ikke forbereder den enkelte nyutdannede læreren godt nok for dette (Caspersen & Raaen, 2010).

Hverdagen som lærer viser seg altså for mange å ikke være som forventet. Nyutdannede lærere trer inn i yrket med høye forventninger om å være rollemodeller og bidragsytere til elevers læring, men opplever overgangen fra student til lærer som mye vanskeligere enn antatt (Emstad, 2016). Mange nyutdannede lærere kommer ut i yrket og blir overrasket over hvor mye administrativt arbeid yrket krever, og synes dette opptar uforholdsmessig mye av tiden deres (Hollup & Holm, 2015). De opplever at de har manglende kunnskap om skolen som organisasjon, og er ikke godt nok forberedt på å måtte veksle mellom pedagogiske og administrative roller (Bergsvik, et al., 2005; Hollup & Holm, 2015).

Noen opplever også at kulturen på arbeidsplassen ikke er som forventet, og finner at skolens visjoner ikke svarer til ens egne lærervisjoner. Dette medfører at noen nyutdannede lærere føler de må velge mellom å følge skolevisjonene og delta i den kollektive kulturen, eller å følge sin egen lærervisjon og risikere å føle seg utenfor i lærerfellesskapet (Yost, 2006). Dessuten er lærerhverdagen utvilsomt krevende og til tider stressende. Begivenheter som synes å være typiske for læreryrket er at de ofte skynder seg mellom timer, klasserom og møter. De blir ofte forstyrret og avbrutt av andre lærere, elever og assistenter, og har tusen ting de må huske på samtidig (Hanssen, et al., 2010). I tillegg reguleres skolehverdagen strengt av klokka, og det er sjeldent rom for forsinkelser. Når elevene er dratt hjem, venter ofte foreldresamtaler og planleggingsmøter. På skolen

planlegger de både alene og kollektivt, og ofte må det organiseres for andre kollegaer også (Hanssen, et al., 2010). Denne overgangen til yrkeslivet er altså veldig hektisk og overveldende for mange. Praksissjokket kan grovt sett deles i to faser, hvor den første fasen inntreffer som en umiddelbar reaksjon i møtet med yrket. Denne fasen går fra de første ukene/månedene til det første året i læreryrket, hvor det meste er ukjent og fremmed. Den andre fasen er lengre, og strekker seg over ett til tre år, hvor fokuset er rettet mot mestring av undervisning og påvirkning av elevenes skolehverdag (Caspersen & Raaen, 2010). Dette fører til at mange nyutdannede lærer sliter med å finne sin egen rolle det første yrkesåret (Engvik, 2007), og det kan ta opptil 2 år før man føler seg trygg nok i yrket til å begynne å utvikle sin egen praksisform (Bergsvik, et al., 2005).

Ifølge Caspersen og Raaen (2010) opplever nyutdannede lærere mindre faglig støtte og samarbeid med kollegaer når det kommer til planlegging av undervisning, og skylder på at manglende erfaring ofte fører til tilbakeholdenhet under fellesmøter. Til sammen utgjør alle disse nevnte faktorene at flere velger å slutte som lærer, nettopp fordi yrket ikke svarte til forventningene. De administrative oppgavene, den store arbeidsmengden og det høye tempoet bidrar altså til at flere velger å slutte i læreryrket (Hollup & Holm, 2015; Emstad, 2016).

2.2 Motivasjonsteori

Motivasjon defineres som en indre tilstand som leder et individ til å utføre en handling, som styrer og holder dette handlingsmønsteret vedlike, og gir adferden mening (Imsen, 2008; Woolfolk, 2004). Slik kan man se på motivasjon som en kraft som styrer menneskelig adferd, og som får mennesker til å ta initiativ og vedlikeholde målrettede handlinger (Alkaabi, et al., 2017).

I filosofisk psykologi skiller man mellom voluntaristisk motivasjonsteori som forklarer motivasjon som en hypotetisk viljekraft, og hedonistisk motivasjonsteori som viser til dyr og menneskers adferdsmønster for å oppnå lyst og unngå smerte (Teigen, 2020). Slik kan motivasjon defineres som *personlige trekk*, hvor individer føler et behov for å prestere, har en frykt for å mislykkes eller har en iboende interesse for et bestemt tema, eller som en *tilstand* hvor motivasjonen styres av en midlertidig situasjon (Woolfolk, 2004).

Når det er snakk om motivasjon, viser man gjerne til det klassiske skillet mellom ytre og indre motivasjon. Indre motivasjon er da den naturlige tendensen til å oppsøke og overvinne utfordringer fordi man følger sine personlige interesser og har et ønske om å utvikle ferdigheter (Woolfolk, 2004). Ytre motivasjon derimot viser til et fravær av denne interessen, og man bryr seg hovedsakelig om gevinsten handlingen tilbyr. Den avgjørende forskjellen er altså menneskets grunn til å handle – hvorvidt årsaken til adferden lokaliseres i eller utenfor en selv (Skaalvik & Skaalvik, 2008; Rørvik, 1994).

Motivasjon er gjerne styrt av interesse (Imsen, 2008), og man skiller mellom personlig interesse og interesse for situasjon (Hidi & Harackiewicz, 2000). Personlig interesse referer her til individers preferanser av temaer og domener som utvikler seg over tid i takt med individets verdier, kunnskaper og positive følelser (Renninger, 1998). Interesse for situasjon stimuleres derimot som en konsekvens av individets deltakelse i en spesifikk situasjon, hvor visse forhold eller miljø fokuserer oppmerksomheten dens (Hidi & Harackiewicz, 2000; Abrahams, 2009). Interesse for situasjon kan slik oppstå spontant som et resultat av skifte i omstendigheter, hvor den nye situasjonen vekker interesse hos individet (Abrahams, 2009). Denne interessen kan skjønt være kortvarig, og kan avta kort tid etter situasjonens slutt hvis den ikke blir kontinuerlig ivaretatt (Ainley, et al., 2002; Abrahams, 2009).

2.2.1 Selvbestemmelsesteorien

Self-Determination Theory (SDT), oversatt til selvbestemmelsesteorien, er utarbeidet av Edward L. Deci og Richard M. Ryan, og er knyttet til feltet motivasjonspsykologi, en retning som tar for seg de prosesser som fører til individers drivkraft til å handle. Dette er en omfattende teori om motivasjon som tar for seg hvilken *type* motivasjon et individ har, heller enn *motivasjonsgraden* hos individet. Teorien tar utgangspunkt i menneskets behov, og hvordan man utvikler seg og fungerer i sosiale kontekster så vel som i forhold til seg selv (Deci & Ryan, 2000; 2008). Teorien fastholder at forståelsen av motivasjon krever en vurdering av menneskets medfødte psykologiske behov, og den fokuserer på hvorvidt menneskelig adferd er frivillig og selvbestemmende (Deci & Ryan, 2000).

Ifølge selvbestemmelsesteorien er motivasjon et spekter som strekker seg fra amotivasjon (ufrivillighet), til passiv ytre motivasjon, og så til personlig indre motivasjon. Disse formene reflekterer ønsket adferd og dens konsekvenser, samtidig som den speiler graden denne adferden er internalisert og integrert hos individet (Emstad & Birkeland, 2020).

Tre psykologiske behov

Deci og Ryan (2000) hevder at en indre motivert adferd kommer av interesse og en personlig lyst til å fullføre den bestemte aktiviteten, men at noen grunnleggende behov må tilfredsstilles for at aktiviteten skal vedvare og kunne gjentas senere. Et behov kan defineres som en medfødt fysiologisk mangel hos en menneskelig organisme, og som gir opphav til handling for å føle velvære (Deci & Ryan, 2000). Behovsteorier tar utgangspunkt i at alle mennesker er motiverte til å tilfredsstille sine egne behov, og motivasjon kan betraktes som et resultat av ikke-tilfredsstilte behov (Skaalvik & Skaalvik, 2008).

Teorien om selvbestemmelse bygger slik på en forutsetning om at mennesker har grunnleggende medfødte behov, og forutsetter at vi har en naturlig tendens til å utvikle kompetanse. Med dette påpekes det at indre motivasjon bare kan forekomme og vedvare dersom den tilfredsstiller disse psykologiske behovene (Skaalvik & Skaalvik, 2008). Deci og Ryan trekker frem spesielt tre grunnleggende psykologiske behov som de mener er nødvendige for velvære, og som har en sterk sammenheng med prestasjon. Disse tre psykologiske behovene er behovene for mestring/kompetanse, tilhørighet og autonomi (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste, et al., 2008).

Det første behovet, *mestring/kompetanse*, viser til at alle mennesker har et behov for å oppleve seg som kompetente og å føle mestring. Dette behovet viser til menneskets følelser av å påvirke omgivelsene og få anerkjennelse for ens adferd (Skaalvik & Skaalvik, 2008). Individer som føler at deres kompetanse blir tilfredsstilt, vil oppleve at de behersker oppgaver og utfordringer som kreves av dem i gitte situasjoner. Desto mer kompetanse man føler at man har for en gitt oppgave, desto mer indre motivert vil man være for å utføre denne oppgaven (Gagné & Deci, 2005). Motsatt vil man ha liten eller ingen lyst til å utføre oppgaver man ikke føler at man vil beherske (Skaalvik & Skaalvik, 2008).

Det andre behovet, *tilhørighet*, viser til menneskets behov for å relatere seg til andre, og følelsen av å ta vare på andre og å bli tatt vare på. Mennesker er flokkdyr og har et indre behov for å være del av en gruppe og bidra til denne gruppa. For lærere kan tilhørighet bety å føle seg som et verdifullt medlem av et team eller på avdelingen fordi de involveres i beslutningsprosesser – samtidig som det settes forventninger til deltakelsen deres (Emstad & Birkeland, 2020). Tilhørighet er likevel ikke en absolutt forutsetning for indre motivasjon i alle sammenhenger. Mennesker kan gjerne vise indre motivert adferd selv om de er alene, som for eksempel å gå tur eller trene. Disse aktivitetene er da selvvalgt og egeninitiert (Skaalvik & Skaalvik, 2008). Likevel er følelsen av tilhørighet et behov som vi

alle har, og som gjenspeiler seg i at man ønsker å være koblet til andre og være effektive i den sosiale verdenen (Gagné & Deci, 2005). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2012) kan tillit, gode sosiale relasjoner, anerkjennelse for eget arbeid og følelsen av å bli sett av lederen øke ens engasjement og motivasjon. Motsatt vil konflikter og anstrengte sosiale relasjoner utløse negative følelser og gjøre det vanskelig for en lærer å gjennomføre undervisningen slik hen mente det var best i utgangspunktet.

Det tredje psykologiske behovet som selvbestemmelsesteorien utpeker, er behovet for *autonomi*: opplevelsen av å bestemme selv. Med autonomi menes det selvstendighet og frihet til å handle innenfor klare rammer (Skaalvik & Skaalvik, 2012), og viser til behovet mennesket har for å oppleve og selv være kilden til egen adferd (Vansteenkiste, et al., 2008). Autonomi innebærer altså å handle med følelsen av egen vilje og opplevelsen av valgfrihet. Som kontrast innebærer det å være kontrollert å handle med følelsen av press, og at man må utføre de spesifikke handlingene (Gagné & Deci, 2005). I skolen vil høy grad av autonomi bety at en som lærer opplever å ha reell påvirkning i forhold til valg av undervisningsmetoder og vurderingsformer, og at man opplever at egen praksis i klasserommet forbedres gjennom refleksjon og innsats i samråd med ledere og kollegaer, fremfor overstyring av leder eller skoleeier (Emstad & Birkeland, 2020).

Internalisering

Selvbestemmelsesteorien skiller mellom ulike typer motivasjon, og at typen motivasjon avgjøres av i hvor stor grad de psykologiske behovene blir møtt (Ryan & Deci, 2000). Teorien skiller de ulike typene motivasjon, og da spesielt ved å se på graden av autonomi man opplever ved gjennomførelse av en aktivitet. Jo større grad av autonomi, desto sterkere vil man oppleve selvbestemt motivasjon (Ryan & Deci, 2000).

Internaliseringsprosessen baseres på tanken om at mennesket har et iboende ønske om å ta til seg sosiale reguleringer (Deci & Ryan, 2000). Internalisering er definert som en prosess hvor adferd forandres fra ekstern til intern regulering, og behovet for ekstern beredskap ikke lenger trenger å være til stede for at adferden skal finne sted (Gagné & Deci, 2005). Dette betyr at mennesker gjennom internalisering kan lære seg å se verdien og nytten i en adferd, og slik endre motivasjonen for den bestemte adferden. På denne måten kan ytre motivert adferd gjennom påvirkninger av omgivelsene oppleves som selvbestemt (Emstad & Birkeland, 2020).

I likhet med de tre typene motivasjon selvbestemmelsesteorien baserer seg på, finner man også fire former for internalisering av ytre verdier eller behov:

Amotivasjon	Ytre motivasjon				Indre motivasjon
Ingen regulering	Ekstern regulering	Introjeksjons-regulering	Identifisert regulering	Integrert regulering	Indre regulering
Mangel på motivasjon	Kontrollert motivasjon	Moderat kontrollert motivasjon	Moderat autonom motivasjon	Autonom motivasjon	Innebygd indre motivasjon

Figur 1: Selvbestemmelsesteoriens kontinuum. Viser typer motivasjon og de regulerende strukturene som utgjør internalisering (Deci & Ryan, 2000 (egen oversettelse)).

Selvbestemmelsesteorien skiller i første omgang mellom *amotivasjon* og motivasjon. Amotivasjon innebærer å ikke ha noen intensjoner om å handle (Gagné & Deci, 2005), hvorpå denne intensjonsmangelen ikke er en allmenn mangel på motivasjon, men mangel på motivasjon for å gjøre en bestemt handling (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Når de er amotiverte, handler mennesker enten ikke i det hele tatt, eller handler uten hensikt. Amotivasjon er altså et resultat av å ikke verdsette en aktivitet, å ikke føle seg kompetent nok til å gjennomføre det, eller fordi man forventer at det ikke gir ønsket resultat (Ryan & Deci, 2000).

Motsatt innebærer motivasjon å ha denne intensjonen om å handle. Innen motivasjon skiller selvbestemmelsesteorien mellom ytre og indre motivasjon, hvorpå ytre motivasjon kan være kontrollert eller autonom. Ytre motivert adferd viser til situasjoner hvor adferden i seg selv ikke gir glede, men utføres fordi den forventes, eller gir et ønsket resultat (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Ifølge selvbestemmelsesteorien finnes det fire former av internalisering av ytre verdier (se figur 1), hvor kontrollert motivasjon består av ekstern regulering og introjeksjonsregulering, og autonom motivasjon knyttes til identifisert og integrert regulering (Gagné & Deci, 2005; Emstad & Birkeland, 2020).

Ekstern regulering er det ene ytterpunktet, og referer gjerne til klassisk ytre motivasjon (Emstad & Birkeland, 2020). En slik regulering innebærer en eller annen form for press eller straff fra andre, og et individ motiveres til handling for å oppnå belønning eller unngå straff (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). En persons handlinger er her kontrollert av spesifikke ytre omstendigheter, og hos en lærer kan dette innebære å utføre aktiviteter for å oppnå ros fra ledelsen, fordi det er et krav i læreplanen eller rett og slett for å beholde jobben. I et uteskoleperspektiv kan dette innebære at skolen har planlagt en felles fagdag, noe som krever at læreren utfører et opplegg utenfor klasserommet med elevene fordi det ligger i årsplanen og ledelsen forventer det.

Introjeksjonsregulering er mindre avhengig av belønning og straff. En slik regulering innebærer at ønsket om å utføre den bestemte handlingen kommer fra individet selv, men adferden er fortsatt kontrollert (Ryan & Deci, 2000). Handlingsreguleringen har i et slikt tilfelle blitt delvis internalisert, og en motiveres av ønsket om å demonstrere evner, unngå fiasko, og for å opprettholde følelser av verdi (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000). Sett i et lærerperspektiv kan en slik regulering innebære at en lærer velger å utføre en handling for å unngå å føle på dårlig samvittighet og skam, eller fordi gjennomføringen vil styrke følelsen av stolthet. Dette kan være å gjennomføre uteskole på bakgrunn av at det er tradisjon eller fordi andre kollegaer på trinnet gjør det. Man vil da ta i bruk uteskole for å unngå spørsmål om hvorfor man eksempelvis ikke har utført den årlige naturstien eller tilberedt kjøkkenhagen, eller fordi man ikke vil føle seg mindre kompetent enn kollegaen som stadig finner på nye ting med elevene sine. Denne reguleringen har nær tilknytning det psykologiske behovet for tilhørighet, hvor man ikke ønsker å forekomme som dårligere eller mindre kompetente enn andre (Gagné & Deci, 2005).

Identifisert regulering refererer til at et individ har akseptert den underliggende verdien av en handling (Emstad & Birkeland, 2020). Adferden ved en slik regulering er mer autonom da individer her har en forståelse for hvorfor adferden er viktig, og opplever en følelse av valg når de gjennomfører en aktivitet de finner mening i (Vansteenkiste, et al., 2006; Ryan & Deci, 2000). Når man personlig ser viktigheten av en handling vil reguleringen aksepteres, og hos en lærer kan dette innebære at hen eksempelvis gjennomfører uteskoleaktiviteter fordi hen vet at det ligger et potensiale for bedre læring i bruk av alternative læringsarenaer.

Til sist kommer den mest autonome formen for ytre motivasjon, *integreert regulering*. Integrering skjer her når man har gjort verdiene til sine egne og opplever disse som en del av sin identitet (Ryan & Deci, 2000; Emstad & Birkeland, 2020). Selvbestemmelsesteorien stiller integrert regulering som sluttpunktet for internaliseringsprosessen, og antyder at den representerer en høy grad av autonomi (Vansteenkiste, et al., 2006). En lærer som har oppnådd integrert regulering vil selv ta ansvar for å gjennomføre aktiviteter, da hen ser verdien i aktiviteten. Læreren ser her det potensialet uteskole kan bidra med i form av læring og relasjonsbygging, og velger å implementere alternative læringsarenaer i undervisningen for å eksempelvis bidra til elevenes læring og skolens omdømme.

Ytre kontrollert motivasjon kan her oppsummeres som motivasjon som oppstår på grunnlag av ytre kontrollerte faktorer, hvor individet ikke har noen form for interesse eller ser verdi i handlingen. Ytre kontrollert adferd oppstår da fordi individet føler et press fra ytre omstendigheter, og vil unngå straff eller skam (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000). Autonom motivasjon vil derimot bety at individet har internalisert handlingens verdi, og akseptert dens viktighet og potensiale. Ved autonom adferd opplever individet selvbestemmelse, og handlingene utføres på individets premisser fordi de selv anser handlingen som meningsfylt (Gagné & Deci, 2005; Vansteenkiste, et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2012).

I motsatt ende av amotivasjon, etter ytre motivasjon, kommer indre motivasjon. Indre motivasjon refererer til å utføre en aktivitet fordi aktiviteten i seg selv gir glede eller tilfredshet. Forskjellen på indre motivasjon og internalisering er at indre motivert adferd er spontane og bygger på individets interesse. Autonom motivasjon på sin side springer ikke nødvendigvis ut av glede for å utføre selve aktiviteten, men fordi aktiviteten er internalisert i en slik grad at den oppleves som meningsfylt og viktig (Emstad & Birkeland, 2020). Internaliseringsprosessen handler om å ta innover seg ytre verdier, slik at individets handlinger oppleves som selvbestemte (Ryan & Deci, 2000). Den vertikale linjen mellom integrert regulering og indre motivasjon (se figur 1) understreker slik at en fullt internalisert ytre motivasjon ikke nødvendigvis blir indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

2.2.2 Mestringsforventning

På lik linje som selvbestemmelsesteorien understreker viktigheten av å tilfredsstille det psykologiske behovet for mestring/kompetanse, understreker teorien om mestringsforventning at et individs forventning om mestring har betydning for adferd, tankemønstre og motivasjon (Bandura, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2008). De forventede konsekvensene av et individs adferd er altså svært viktig for motivasjonen, og dets oppfatning av egen kompetanse og effektivitet på et gitt område er avgjørende for motivasjonen for den samme handlingen (Bandura, 1997, i Woolfolk, 2004).

Bandura (1997, i Woolfolk, 2004, s. 293) definerer mestringsforventning som «troen på ens egne evner til å organisere og utføre de handlingene som er nødvendige for å nå gitte mål», og viser til en persons følelse av å være i stand til å håndtere en oppgave på en effektiv måte (Woolfolk, 2004). Vurderinger av mestringsforventninger gjenspeiler da vanskelighetsgraden enkeltpersoner tror de kan overvinne. Hvis det ikke oppleves å være noen hindringer, er aktiviteten lett å utføre, og alle er svært effektive (Bandura, 2006).

En høy mestringsforventning gir større innsats og mer utholdenhet når man møter motgang (Skaalvik & Skaalvik, 2008; Bong & Skaalvik, 2003). Mestringsforventningen påvirker også motivasjonen gjennom de målene man setter for seg selv, og høy mestringsforventning fremmer motivasjonen (Woolfolk, 2004; Bandura, 2012). Med høy mestringsforventning innen et område, vil man sette seg høye mål, være mindre redd for

å mislykkes, og finne nye strategier når de gamle ikke fungerer. Motsatt vil lav mestringsforventning gjøre at man unngår aktivitetene eller er snarere til å gi opp når man møter på problemer, da mennesket har en tendens til å unngå situasjoner som stiller kompetansekrav man ikke tror man kan innfri (Woolfolk, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2008).

I tillegg til forventninger, har også verdi viktig betydning for motivasjon. Ifølge Wigfield og Eccles (1992; 2000) er motivasjon et resultat av aktivitetens verdi, og en persons forventning om å mestre denne aktiviteten. Disse verdiene kan være indre – glede og interesse for et gitt tema/fenomen, eller personlige – knyttet til en persons selvoppfatning (Wigfield & Eccles, 1992). I tillegg kommer også nytteverdi, som er et spørsmål om aktivitetens betydning for fremtidige mål og oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2008). Forventninger og verdier forsterker derved hverandre, og indre verdier overlapper i stor grad det Deci og Ryan (2000; 2008) fremstiller som indre motivasjon.

Mestringsforventninger bør dog ikke forveksles med selvbilde. Selvbilde er et mye videre begrep som omfatter mange oppfatninger om selvet, deriblant mestringsforventning (Woolfolk, 2004). Hvor selvbildet er et produkt av ytre og indre sammenligninger med andre mennesker som referanseramme, handler mestringsforventning heller om ens evne til å utføre en oppgave på en vellykket måte. Spørsmålet er hvorvidt man kan gjennomføre den gitte aktiviteten, ikke om andre ville lyktes (Woolfolk, 2004; Bong & Skaalvik, 2003).

3. Metode

I denne studien er fenomenet som studeres de nyutdannede lærernes motivasjon for bruk av uteskole i egen undervisning, og hvordan dette endres igjennom det første året med yrkespraksis. For å tilegne meg kunnskap om dette fenomenet har jeg gjennom en kvalitativ tilnærming benyttet meg av refleksjonsnotater og strukturerte intervjuer, noe som har gitt meg innsikt i hvordan lærerstudenter og ferdigutdannede lærere opplever og erfarer uteskole som fagdidaktisk tilnærming. Dette datamaterialet har jeg fått tilgang til gjennom et samarbeid med prosjektgruppa EFFTILT, noe som betyr at jeg ikke alene står bak alle trinnene i forskningsprosessen. For å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent, skal jeg her derfor gjøre rede for studiets overordnede design i tråd med Crottys (1998) fire elementer (metode, metodologi, vitenskapsteoretisk perspektiv og epistemologi), casestudie som spesifikt design, studiens kontekst, datainnsamling og utvalg, konstant komparativ analyse, etiske retningslinjer, og kvalitetssikring av studien. Til slutt presenterer jeg refleksjoner rundt min egen rolle som forsker og tanker om de metodiske valgene som er blitt gjort i denne studien.

3.1 Crottys fire basiselementer i et forskningsdesign

Det overordnede designet i denne studien er formet rundt det Crotty (1998) viser til som en forsknings fire basiselementer: Metode, metodologi, vitenskapsteoretisk perspektiv og epistemologi. Disse fire elementenes formål er å sikre forsvarligheten i forskningen, slik at resultatene er overbevisende. Gjennom å bruke disse fire elementene som et grunnlag i min forskningsprosess, kan jeg rettferdiggjøre metode og metodologi brukt i studiet (Crotty, 1998).

For å tilegne meg innsikt om nyutdannede læreres motivasjon og opplevelse for uteskole som fenomen, har jeg i denne studien benyttet meg av refleksjonsnotater og intervju (se kapittel 3.4). Problemstillingen retter seg mot individers opplevelser og deres egne meninger og tanker, og studiet har det som Johannessen, et al. (2016) kaller en kvalitativ tilnærming. I kvalitativ metode er man mindre opptatt av årsakssammenhenger, og mer opptatt av å forstå eller beskrive hvordan mennesker oppfatter verden og betydningen av relasjoner. Datamaterialet går med andre ord i dybden på det informantene sier, i stedet for å generalisere dem til tall.

Crotty (1998) definerer forskningsmetodologi som strategien/planen som ligger til grunn for den bestemte forskningsmetoden i studiet. Dette vil si den planlagte strategien eller designet som brukes for å komme frem til det ønskede utfallet. Jeg har i denne studien valgt å designe det som en casestudie, som er en samlebetegnelse for flere forskningsdesign med enkelte variasjoner. Det disse har til felles er at de studerer en «case» som er avgrenset tid og rom, og som befinner seg innenfor en definert kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne studien er konteksten sentral for datainnsamlingen, og datainnsamlingen har foregått innenfor en begrenset tidsperiode: Fra de starter som lærerstudenter, hvor de får lære om og delta på uteskole – og til de har jobbet som lærere i ett år. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.3.

Når det kommer til studiens vitenskapsteoretiske perspektiver, er studien forankret i en hermeneutisk og fenomenologisk tradisjon. Datamaterialet beskriver informantens motivasjon rundt uteskole og refererer til fenomenologiens kunnskap om verden som kommer fra menneskelige erfaringer, samtidig som selve fortolkningen av de ferdig transkriberte intervjuene peker i en hermeneutisk retning (Thagaard, 2018). Hermeneutikk er opprinnelig knyttet til fortolkninger av tekster, og Thagaard, (2018, s. 37) skriver at «Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å

fokusere på et dypere menings-innhold enn det som er umiddelbart innlysende». Gjennom en slik tilnærming legger jeg altså vekt på at det ikke finnes én sannhet, men at fenomenet kan tolkes på flere nivåer. Den opplevde erfaringen refererer til det fenomenologiske verdensbildet, og gjennom intervjuene og refleksjonsnotatene får jeg tilgang på informantenes umiddelbare og selvrapporterte opplevelser rundt uteskole. Det er altså et resultat av et samspill mellom den menneskelige bevisstheten og objekt, og er et bilde av virkeligheten slik man selv opplever den (Szklański, 2019). For å få en dypere forståelse av nyutdannede læreres motivasjon for uteskole, vil jeg gjennom det fenomenologiske perspektivet få innsikt i informantenes opplevde erfaringer om uteskole, før jeg gjennom den hermeneutiske tradisjonen tolker disse opplevelsene ut ifra de kunnskaper og erfaringer jeg har selv.

Crotty (1998) peker på at vitenskapsteori og epistemologi er nært knyttet. Vitenskapsteori på sin side beskriver det filosofiske standpunktet bak valg av metodologi, imens epistemologi er den grunnleggende teorien om kunnskap som er innebygd i disse vitenskapsteoretiske perspektivene. Epistemologi tar slik for seg kunnskapens natur, og gir en forankring i hvilke typer kunnskaper som er mulig (Crotty, 1998). I denne studien kommer kunnskapen som bidrar til å danne nye teorier fra ulike mennesker i ulike situasjoner. Her er deres kunnskap konstruert gjennom erfaring og samhandling med elever og kollegaer, og som forsker skal jeg bruke deres forståelse, erfaringer og meninger til å generalisere disse til ny kunnskap. Jeg vil slik argumentere for at den epistemologiske retningen i denne studien inngår i konstruktivistisk tradisjon, hvor kunnskapen blir konstruert gjennom den situerte konteksten. Kunnskap blir her ikke funnet eller oppdaget, men konstruert gjennom menneskers samhandling med verden.

3.2 Casestudie som forskningsdesign

Casestudier, også kjent som kasusstudier, er en samlebetegnelse for flere forskningsdesign som har til felles at de studerer en «case» som er avgrenset i tid og sted - et *bundet system* – hvor systemet befinner seg innenfor en definert kontekst og hvor konteksten spiller en sentral rolle (Postholm, 2010). I forskning med casestudier er det spesielt to kjennetegn som definerer en case: avgrenset oppmerksomhet mot den spesifikke casen, og en så detaljert beskrivelse av casen som mulig (Johannessen et al., 2016). Casestudier kan dessuten oppfattes på to ulike måter: som studieobjekt/studie av kasus, eller som forskningsdesign (Johannessen et al., 2016). Siden det er flere syn på hva en casestudie innebærer, har jeg derfor valgt å forholde meg til Postholm og Jacobsens (2018, s. 63) definisjon, hvor de betrakter casestudier som «et forskningsdesign, i og med at casestudier kan utføres ved hjelp av ulike metoder». Johannessen et al. (2016, s. 205) definerer case som forskningsdesign som «en prosess som innebærer utforming av en problemstilling, valg av teoretisk forankring, analyseenheter og datainnsamlingslingvistikk samt kriterier for å analysere og tolke data», og gjennomføres ofte med bruk av kvalitative metoder som intervju, observasjon eller dokumentanalyse.

I arbeid med casedesign er det gjerne to dimensjoner man forholder seg til. Den ene dimensjonen gjelder omfanget caser man jobber med i studiet, og den andre vedrører hvorvidt man har en enkelt eller flere analyseenheter (Johannessen, et al., 2010). I denne studien er datagrunnlaget basert på innsamlinger gjort fra flere studentkull, noe som betyr at datamaterialet både er spredt over tid og har mange ulike informanter. Selv om datainnsamlingen har foregått over flere år, på tvers av flere årskull med studenter, forholder konteksten seg såpass lik at man kan argumentere for at jeg i denne studien jobber med én enkelt case. Dette betyr at det overordnede designet i denne casestudien treffer det Yin (2009) kaller en *enkeltcasestudie* i sin første dimensjon. Postholm og

Jacobsen (2018) påpeker at utgangspunktet i slike enkeltcasestudier er å forstå det som finner sted innenfor den spesielle konteksten, og i denne studien er det spesifikke lærerstudiet sentralt for å kunne vurdere nyutdannede læreres motivasjon som fenomen. Når det kommer til dimensjonen analyseenheter, er denne studien preget av det Yin (2009) kaller *én(holistisk) analyseenhet*. Analyseenheter bør her ikke forveksles med datainnsamlingsenheter, og Johannessen et al. (2016) skriver at en analyseenhet kan være en gruppe mennesker innenfor en gitt kontekst. I denne studien referer denne ene analyseenheten til en gruppe mennesker som har deltatt på det samme PPU-studiet, og deretter vært ute i læreryrket i ett år.

En casestudie er en utforskning av et bundet system, som vil si et system som er både tids- og stedbundet. Postholm (2010, s. 50) skriver at «fokus i en slik studie kan være et program, en hendelse, en aktivitet, en institusjon eller en sosial enhet». Videre viser hun til at en slik studie må gi en detaljert beskrivelse av konteksten rundt det som er forsket på, noe som innebærer å «situere det kasus som står i fokus for forskerblikket i settingen» (Postholm, 2010, s. 50). Dette kan være den fysiske eller sosiale settingen, og ved å avdekke disse kan man gi en helhetlig beskrivelse av det som analyseres – noe som gjerne er målet generelt i kvalitativ forskning. I denne studien er det tidsbundne systemet altså et tidsspenn på 2 år. Startpunktet defineres her som når informantene starter sitt første semester som lærerstudenter, og slutten av deres første yrkesår i skolen angir sluttpunktet. Postholm (2010) skriver at et bundet system ofte har veldig klare avgrensninger for tid og sted, men i denne sammenhengen er stedbundet system mer vanskelig å definere. Dette da tidsrommet spenner seg over flere måneder og år, og ikke er knyttet til ett fysisk avgrenset område. I denne studien blir sted heller definert som det som hender innenfor lærerstudiet og den ansatte skolens interne og eksterne rammeverk.

Det situerte kasus som står i fokus i denne studien er altså den fysiske og intellektuelle settingen. Med dette mener jeg de fysiske aktiviteter og forelesninger som informantene har deltatt på i utdanningen, og de opplevelser og refleksjoner de har tilegnet seg gjennom disse deltakelsene, i tillegg til deres erfaringer og opplevelser gjennom deres første praktiske yrkesår. Den underliggende konteksten i disse casene er altså å se på hvordan og hvorvidt den nyutdannede lærernes yrkesår har påvirket deres holdninger, erfaringer og motivasjon for å implementere alternative læringsarenaer i egen undervisningspraksis.

3.3 Beskrivelse av caset

I denne studien er informantene individer som har tatt et årsstudium i PPU for å videreutdanne seg til lærere, og da mer spesifikt innen naturfag/realfag. Dette er mennesker med et stort mangfold av bakgrunner og erfaringer, som samles på ett sted for å få pedagogisk opplæring. I løpet av dette året har disse studentene vært gjennom pedagogiske og teoretiske fag, og har i tillegg deltatt på fagdager i alternative læringsarenaer. For å gi en bedre beskrivelse av casets kontekst, skal jeg nå gjøre nærmere rede for hva disse studentene har vært gjennom.

Undervisningstilbudet som PPU-studentene har deltatt på i naturfagdidaktikk om uteskole og alternative læringsarenaer igjennom PPU-studiet har vært todelt. Tidlig på høsten har studentene hatt en fagdag på Schivevollen, et nedlagt småbruk i skogen omgjort til naturskole med tilgang til ulike naturtyper som ferskvann, myr, slåttemark og ulike skogvarianter. Det var her lagt til rette for at studentene kunne overnatte, slik at de kunne bli kjent med hverandre og ha det sosialt og hyggelig. Dagen etter var det obligatorisk fagdag. Gjennom det faglige opplegget skulle lærerstudentene innta elevrollen og delta i ulike modellerte undervisningsopplegg planlagt av foreleserne. Studentene ble her delt inn

i grupper, hvor de gjennom aktivitetene skulle tenne bål, bestemme arter, måle høyden på trær, og beregne avstand, masse og volum ved hjelp av hjelpemidler fra naturen. Hensikten med disse oppleggene var å vise muligheter og utfordringer med bruk av uteskole, og i etterkant av aktivitetene ble oppleggene utgangspunkt for refleksjoner der lærerstudentene gjennom et refleksjonsnotat ble bedt om å reflektere over sine erfaringer, motivasjon og tanker om uteskole i tråd med det de har opplevd.

Sent på våren har studentene igjen deltatt på uteskoleopplegg i ulike læringsarenaer. Denne gangen skulle lærerstudentene planlegge uteskole for elever, og gjennomføre disse oppleggene som lærere. I denne prosessen hadde de en dag til planlegging, hvor de skulle bli kjent med den alternative læringsarenaen de skulle benytte, og utvikle mål og aktiviteter for undervisningsopplegget. Inndelt i grupper, ble lærertettheten ganske stor, men undervisningsoppleggene ble gjennomført flere ganger for ulike elevgrupper slik at alle studentene deltok i planlegging og gjennomføring. Dette ga også mulighet til å korrigere og variere undervisningsoppleggene. Ved disse uteskoleoppleggene har det også variert i hvilken læringsarena som har blitt benyttet, alt etter tilgjengelighet og sesong. Et år ble oppleggene utført tilbake ved Schivevollen med naturen som arena, og et annet år planla og gjennomførte de undervisningsopplegg på vitensenteret og vitenskapsmuseet. I etterkant av disse oppleggene ble studentene bedt om å svare et lignende refleksjonsnotat som i høstsemesteret, hvor de reflekterte rundt erfaringer og motivasjon med uteskole i tråd med det de har opplevd, men denne gangen som lærere.

Gjennom dette studieåret har lærerstudentene altså fått faglig og pedagogisk opplæring, i tillegg til å være med på forskjellige fagdager i alternative læringsarenaer hvor de selv har deltatt som studenter, og senere deltatt som lærere for besøkende elevgrupper. Etter et år med teori og praksis, har disse nyutdannede lærerstudentene gått ut i læreryrket og jobbet som praktiserende lærere i ett år. Ved slutten av dette første yrkesåret har en håndfull av disse nyutdannede lærerne så blitt intervjuet om deres tanker og praktisering av alternative læringsarenaer i sammenheng med det de har opplevd i sitt studieår.

3.4 Datainnsamling

For å få innsikt i de nyutdannede lærernes tanker rundt motivasjon og uteskole, har datamaterialet i denne studien blitt samlet inn gjennom det Johannessen et al. (2016) kaller *kvalitative intervjuer*, samt refleksjonsnotater skrevet av lærerstudentene i løpet av lærerstudiet. Jeg har i denne prosessen deltatt på intervju som observatør og transkribert intervjuene, slik at jeg har blitt en del av innsamlingsprosessen. Datamaterialet i denne studien består av 64 refleksjonsnotater innsamlet i årene 2017-2019, og 7 intervjuer fra årene 2018-2020 (se tabell 1). For å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig, skal jeg nå gi et innblikk i hvordan datainnsamlingen har foregått.

Tabell 1: Oversikt over datamaterialet som er benyttet i denne studien.

Type datamateriale:	År/semester innsamlet:	Antall:	Lokasjon:	
Refleksjonsnotater	Vår 2017	15 stk	Schivevollen	Etter opplegg med elever
Refleksjonsnotater	Høst 2018	19 stk	Schivevollen	Etter opplegg med egendeltakelse som studenter
Refleksjonsnotater	Vår 2019	20 stk	Vitensenteret	Etter opplegg med elever
Refleksjonsnotater	Høst 2019	10 stk	Schivevollen	Etter opplegg med egendeltakelse som studenter
Totalt:		64 stk		
Intervju	2018	1 stk	Oppmøte	
Intervju	2019	4 stk	Oppmøte	
Intervju	2020	2 stk	Digitalt	
Totalt:		7 stk		

3.4.1 Utvalg

Å velge ut hvem som skal delta i en undersøkelse er en viktig del i samfunnsforskning (Johannessen et al., 2010). I denne undersøkelsen er informantene lærerstudenter og nyutdannede lærere som gjennom PPU-studiet har tilegnet seg undervisningskompetanse i naturfag (kjemi, fysikk eller biologi). Her er datamaterialet innsamlet i tidsperioden 2017-2020, og består av refleksjonsnotater skrevet av lærerstudentene underveis i utdanningen, og intervju med ferdigutdannede lærere ett år etter de var ferdige på PPU-studiet.

Selve utvalget er gjort gjennom det Larsen (2017) kaller *selvseleksjon*. Ved en slik utvelgelse avgjør enhetene selv hvorvidt de vil være med i undersøkelsen, enten at de melder seg selv på eller at de som har lyst melder ifra (Larsen, 2017). Informantene i denne studien fikk mulighet til å signere en samtykkeerklæring (vedlegg 1) for å delta i forskningsprosjektet, hvor de gav samtykke til videre bruk av deres refleksjonsnotater samt å bli kontaktet for fremtidige spørsmål. Etter ett år ble disse ferdigutdannede naturfagslærerne så kontaktet for eventuelle dybdeintervju. Her var det bare de som hadde relevant yrkeserfaring som ble tatt ut til intervju, noe som viste seg å være et begrenset antall personer. Med relevant yrkespraksis menes det her at de hadde vært i arbeid i skolen det siste året, helst i naturfag, men også at de i det hele tatt hadde mulighet til å stille opp til intervju. Dette resulterte med at det i årene 2018-2020 ble utført kun 10 intervjuer av førstegangslærere. Med denne tilnærmingen for utvalg, får man det Larsen (2017) kaller en *ikke-sannsynlighetsutvelging*. Dette betyr at deltakerne ikke er tilfeldig utvalgt, noe som igjen gjør at en ikke kan gjøre en statistisk generalisering eller kan vite hvorvidt utvalget representerer populasjonen. Men som Larsen (2017, s. 89) skriver er det «likevel viktig at en tenker på at de kvalitative undersøkelsene bør ha en overføringsverdi», og at funnene «også er relevant for andre grupper enn de undersøkelsespersonene som er med». Jeg vil argumentere for at det er mulig å gjøre en naturalistisk generalisering basert på resultatene i denne studien, da både settene med refleksjonsnotater og intervjuene er hentet fra forskjellige år og forskjellige årskull, noe som styrker resultatenes validitet og reliabilitet (mer om dette i kapittel 3.6).

3.4.2 Kvalitative intervju

Johannessen et al. (2016, s. 145) peker på at «Kvalitative intervjuer er den mest brukte måten å samle inn egne data på». Gjennom samtaler skaper man forståelse mellom mennesker, kommenterer spørsmål og utsagn, eller gir beskrivelser av meninger, tanker og følelser, og man får et innblikk i informantenes livsverden og synspunkter (Johannessen et al., 2016). Denne type tilnærming egner seg spesielt godt når man som forsker ønsker å gi informantene en større frihet til å uttrykke seg, slik at deres erfaringer og oppfatninger kommer bedre frem (Johannessen et al., 2016). Dessuten påpeker Postholm (2010) at det er gjennom intervju som innsamlingsmetode man får fanget forskningsdeltakernes perspektiver og erfaringer rundt det fenomenet forskningen retter seg mot, noe som kan trekkes tilbake til studiens vitenskapelige fenomenologiske tradisjon.

I dette forskningsprosjektet har intervjuene form som delvis strukturerte intervjuer, noe som vil si at tematikken, spørsmålene og rekkefølgen er delvis bestemt på forhånd. Ved et slikt intervju forholder man seg til en forhåndsbestemt intervjuguide, hvorpå spørsmålene er åpne og informantene formulerer svarene med egne ord, samtidig som spørsmål og rekkefølge kan variere (Johannessen et al., 2016). I denne studien har det blitt benyttet en nokså strukturert intervjuguide (se vedlegg 2), slik at spørsmålene i undersøkelsen har en viss standardisering. Dette betyr at alle informantene blir stilt de samme spørsmålene, men også at andre tilleggsspørsmål og endring i rekkefølgen av spørsmål kan forekomme (Thagaard, 2018; Johannessen et al., 2016). Under deltakelse og observasjon ble dette tydelig, da den primære intervjueren hovedsakelig holdt seg til intervjuguiden, men omformulerte og stilte oppfølgingsspørsmål etter hva informanten hadde å si. Christoffersen og Johannessen (2012) viser til nødvendigheten for en viss standardisering av spørsmålene i intervjuer, slik at alle informantene svarer på de samme spørsmålene. Dette er fordelaktig da selv om spørsmålene er åpne, så vil svarene variere, noe som gjør at analysearbeidet blir enklere. På denne måten kan man sammenligne svarene på de standardiserte spørsmålene for å vise til eksplisitte likheter og forskjeller.

Da hovedfokuset i datainnsamlingen har vært rettet mot lærerutdanningens betydning for nyutdannede læreres bruk av uteskole/alternative læringsarenaer, er det ikke alt av innsamlet informasjon som er relevant for min studie. Jeg har derfor valgt å fokusere på de spørsmålene som ligger nærmest mitt fokusområde, og bruke intervjuguiden som et hjelpemiddel for å navigere mellom de mest sentrale emnene i intervjuene. Her har jeg i hovedsak forholdt meg til spørsmål knyttet til temaene erfaringer, argumenter og påvirkningsfaktorer knyttet til uteskole/alternative læringsarenaer. Eksempler på noen av intervjuguidens spørsmål jeg har hatt særlig fokus på er som følgende:

- Beskriv egne erfaringer med bruk av uteskole/alternative læringsarenaer i undervisningen i ditt første yrkesår?
- Hvorfor bør man bruke/ ikke bruke uteskole/alternative læringsarenaer i undervisningen i skolen?
- Hvorfor har du valgt å bruke uteskole/alternative læringsarenaer i undervisningen?
- Hvilke faktorer har hatt betydning for at du har gjennomført uteskole i undervisningen?

3.4.3 Refleksjonsnotater

I tillegg til å samle inn data gjennom intervju, har jeg også benyttet meg av andre eksisterende dokumenter i form av refleksjonsnotater og analysert disse. Johannessen et al. (2016) skriver at dokumentanalyser kan defineres som en type kvalitativ innholdsanalyse hvor den som forsker henter inn og analyserer data for å frembringe relevant informasjon og viktige sammenhenger. Slike dokumenter som man bruker i forskningssammenhenger er gjerne tekster som forskeren ikke har skapt gjennom egeninnsats, og disse kan gi informasjon om forfatterne, deres virkelighetsforståelse og meninger de ønsker å formidle (Johannessen et al., 2016). I tillegg til de kvalitative intervjuene har jeg også benyttet meg av flere sett med refleksjonsnotater skrevet av lærerstudenter ved PPU-studiet gjennomført i tidsperioden 2017-2019. Disse dokumentene har formen som det Johannessen et al. (2016) kaller *primærkilder*, hvor skildringene kommer direkte fra individene, og dokumentene bygger ikke på andre kilder enn informantenes egne tanker og meninger.

Refleksjonsnotatene i dette studiet er formet som et enkelt spørreskjema med seks spørsmål knyttet til to kategorier: opplevelser og erfaringer, og fremtidig bruk (se vedlegg 3). For å få innsikt i informantenes meninger og refleksjoner er skjemaet primært satt opp med *åpne spørsmål*, som vil si at det ikke er noen svaralternativer og respondentene må formulere svarene sine selv (Johannessen et al., 2010). Selve spørsmålene er formet som en blanding av adferd- og holdningsspørsmål. Dette betyr at spørsmålene har til hensikt å kartlegge hva respondentene har gjort, og deres holdninger, meninger og vurderinger om det aktuelle fenomenet (Johannessen et al., 2010). Disse spørsmålsarkene ble gitt til lærerstudentene etter at de har deltatt på fagdager om alternative læringsarenaer og uteskole, og hvert studentkull har svart på samme spørreskjema to ganger. Den første gangen de svarte på skjemaet, var etter at de som studenter på høsten deltok på et opplegg i en alternativ læringsarena, og skulle reflektere rundt det de hadde opplevd og erfart i henhold til deres tanker om fremtidig bruk av lignende tilnærminger. Den andre gangen de svarte på skjemaet, var på våren etter at de hadde planlagt og gjennomført et opplegg i en alternativ læringsarena med elever. Her reflekterte de rundt de samme spørsmålene, men med flere og andre erfaringer enn de hadde tidligere.

For å holde fokus rettet mot problemstillingen og informantenes opplevde motivasjon for uteskole, har jeg i analysen av refleksjonsnotatene valgt å kun se på svarene for to av spørsmålene:

- Hvordan har disse erfaringene påvirket din motivasjon for å ta i bruk tilsvarende læringsarenaer og aktiviteter i din lærerpraksis?
- Tror du at du kommer til å ta i bruk noen av erfaringene du har med deg fra *dette* i din fremtidige lærerpraksis? Begrunn hvorfor/hvorfor ikke.

3.5 Bearbeiding av datamaterialet

Etter at man har samlet inn og ferdigstilt datamaterialet, er neste steg å analysere det registrerte datamaterialet. Dette innebærer blant annet at man tar de notater, intervjuer, sitater og dokumenter man har, og gjør disse om til tekst slik at man kan finne mønstre og sammenhenger (Larsen, 2017). Ved analysen vil studiets hensikt dessuten avgjøre teoriens betydning. Postholm (2010) viser til at en beskrivende studie vil i mindre grad støtte seg til teori enn vurderende eller tolkende casestudier. I dette forskningsforløpet støtter jeg meg til teori gjennom en *induktiv tilnærming*. En slik strategi betyr at man bruker empirien til å lage teorier. Hensikten er her å «finne frem til generelle mønstre som kan gjøres til teorier eller generelle begreper» (Johannessen et al., 2010, s. 51). Dette vil

si at hensikten med studien min er finne mønstre og sammenhenger som kan forklare de nyutdannede lærernes motivasjon eller barrierer for bruk av uteskole i egen praksis. Gjennom å se på informantenes respons i refleksjonsnotatene og i intervjuene, ønsker jeg altså å utvikle teorier om hva som påvirker deres opplevelse og motivasjon for den pedagogiske tilnærmingen. Deretter sammenligner jeg og ser det i lys av annen litteratur, forskning og teori for å underbygge de funnene og resultatene jeg tilegner meg gjennom analysen.

3.5.1 Konstant komparativ analyse

I casestudier finnes det flere overordnede strategier en kan bruke for å tolke og analysere data, og jeg har i denne studien valgt å forholde meg til *analyse med utgangspunkt i empirien* (Yin, 2009; Johannessen et al., 2016). Johannessen et al. (2016) understreker at analyse med utgangspunkt i empirien egner seg når man ønsker å utvikle teorier og modeller, og at en slik analyse som regel tar utgangspunkt i en tekst som forskeren prøver å forstå – for eksempel transkriberte intervjuer. Gjennom en slik strategi vil data og teori ha en gjensidig påvirkning på hverandre gjennom hele forskningsprosessen, og Johannessen et al. (2016, s. 213) skriver at det «ikke er uvanlig å bruke systematiske tilnærminger fra grounded theory eller fenomenologi for å utvikle teorier eller modeller».

Siden casestudier er en samlebetegnelse for flere forskningsdesign, og ikke har én spesifisert systematisk tilnærming, er det flere måter en kan utføre analysen på. Jeg har i denne studien benyttet meg av konstant komparativ analysemetode. Konstant komparativ analyse er det mest sentrale analyseprinsippet i Grounded Theory, som er betegnet som en egen kvalitativ forskningsmetode. Likevel skriver Postholm (2010, s. 87) at «analysemetoden innenfor denne tilnærmingen også kan brukes innenfor alle kvalitative studier hvor koding og kategorisering av datamaterialet blir vesentlig i analysearbeidet». Gjennom denne analysemetoden sammenligner man til enhver tid data, koder og kategorier med hverandre og ny data, slik at man gradvis genererer abstrakte begreper og teoretiske resonnement (Thornberg & Frykedal, 2019).

Datasamlingen av refleksjonsnotater består i denne studien av fire ulike sett med besvarelser, fra fire ulike semestre. For å gjøre datamaterialet så representativt som mulig har jeg valgt å ta med to sett med refleksjonsnotater skrevet av studentene i høstsemestrene hvor de deltok på uteskoleopplegg som studenter, og to sett skrevet i vårsemestrene hvor de har hatt uteskoleopplegg med elever. På denne måten har jeg tilegnet meg et innblikk i studentenes motivasjon og tanker om uteskole etter de har deltatt som elever, men også etter at de har erfart det med elever i praksis gjennom en lærerrolle.

Ved hjelp av åpen koding har datamaterialet blitt nøye gjennomgått, og gjennom faser blitt brutt ned til koder og kategorier. Her gikk jeg først gjennom alle refleksjonsnotatene og markerte i teksten hva som var av interesse, og benyttet meg av ulike farger alt etter hvilket tema de ulike utsagnene kunne passe inn under (se tabell 2). Eksempelvis brukte jeg oransje for å markere utsagn som refererte til faktorer de mente påvirket deres motivasjon, og grønn på aspekter de mente uteskole kunne bidra med til undervisningen. Postholm (2010) poengterer viktigheten med å markere ord og setninger, å gi disse identifiserende navn, da man gjennom en slik prosess vil sitte igjen med de betydningsbærende enhetene fra datamaterialet.

Tabell 2: Tidlig i analyseprosessen. Viser prosessen med å markere og kode teksten for å så plassere det i overordnede kategorier.

Direkte sitat	Koder	Kategorisering
« <i>erfaringene mine har påvirket motivasjonen min positivt. Det var også spennende som lærer å få mulighet til å utvide eget klasserom. Det gjør både min og elevenes hverdag variert</i> »	<ul style="list-style-type: none"> - Gode erfaringer - Spennende - Variasjon i hverdagen 	<p><i>Personlige faktorer som fremmer motivasjon for videre bruk av uteskole</i></p> <p><i>Elevrelatert argument for bruk av uteskole i undervisning</i></p>
« <i>i hovedsak pga variasjon, elevene får se konkrete ting, det var moro som formidler, og vi fikk til god dialog</i> »	<ul style="list-style-type: none"> - Variasjon - Konkrete eksempler - God dialog - Gøy å gjennomføre 	<p><i>Elevrelatert argument for bruk av uteskole i undervisning</i></p> <p><i>Personlige faktorer som fremmer motivasjon for videre bruk av uteskole</i></p>

Videre i analyseprosessen av refleksjonsnotatene samlet jeg alle utsagnene i et dokument og fordelte dem etter de overordnede temaene. Deretter forkortet jeg innholdet i utsagnene til koder som beskrev innholdet på best mulig måte. Thornberg og Frykedal (2019) understreker viktigheten med at kodene er så konkrete som mulig. Noe som betyr at kodene og kategoriene skal være nær det empiriske datamaterialet, og at de nye enhetene skal kunne identifiseres i det opprinnelige datamaterialet – og ikke bli abstrahert for tidlig. Disse kodene sorterte jeg deretter sammen i grupper som til sammen utgjorde en kategori. Strauss og Corbin (1998) understreker at det er dette som er formålet i analysen: Til syvende og sist ønsker man å komme frem til et fåtall kjernebegreper som beskriver hva som er helt sentralt i dataene. Etter analysen av refleksjonsnotatene endte jeg til slutt opp med to overordnede kategorier: fremmere og hemmere. Videre ble disse to delt inn i tre subkategorier: personlige forhold, elevrelaterte forhold og ytre forhold, som til sammen kategoriserer 8 faktorer som i analysen viste seg å være sentrale for lærerstudentenes motivasjon for bruk av uteskole (se tabell 3).

Tabell 3: Oversikt over resultatene av analysen inndelt i hovedkategorier, subkategorier og faktorer. Viser de sentrale faktorene fra lærerstudentenes refleksjonsnotater og de nyutdannede naturfagslærernes intervjuer.

Kategori	Subkategori	Lærerstudentene (faktorer)	Nyutdannede lærere (faktorer)
Fremmere			
	Personlige forhold	<ul style="list-style-type: none"> - Positive opplevelser - Økt kompetanse og trygghet 	- Interesse/verdier
	Elevrelaterte forhold	<ul style="list-style-type: none"> - Tilpasset opplæring - Klassemiljø - Læringsutbytte 	<ul style="list-style-type: none"> - Tilpasset opplæring - Klassemiljø - Læringsutbytte
	Ytre forhold	_____	- Skolekultur
Hemmere			
	Personlige forhold	- Fagrelevans	<ul style="list-style-type: none"> - Selvtillit - Kontroll over situasjon
	Elevrelaterte forhold	_____	_____
	Ytre forhold	<ul style="list-style-type: none"> - Tid - Tilgang til alternative læringsarenaer 	<ul style="list-style-type: none"> - Rammefaktorer - Skolekultur

Datasamlingen av intervjuer består i denne studien av syv intervjuer gjennomført med ferdigutdannede lærere fra PPU-studiet ett år etter at de ble uteksaminert fra lærerskolen i årsspennt 2018-2020. For å få en dypere forståelse av hvilke faktorer som påvirker læreres motivasjon for å ta i bruk uteskole i undervisningen, har jeg her gjennomgått intervjuene minst tre ganger hver og markert de utsagn og setninger som forteller noe om hva som motiverer/forhindrer dem i å gjøre det i praksis. På denne måten har jeg dannet meg et bilde av hvilke forhold og faktorer som bidrar til at en antagelig svært positiv students motivasjon endrer seg fra lærerskolen til slutten av det første yrkesåret. De syv informantene har arbeidet som lærere på ulike skoler, med forskjellige fag og stillinger, men felles for dem alle er at de har gjennomført samme PPU-studie, og har i løpet av det første yrkesåret sitt vært lærere i naturfag/realfag.

Prosesen med å analysere intervjuene skjedde på nesten samme måte som med refleksjonsnotatene. I tillegg til å markere de utsagnene som omhandlet erfaringer og motivasjon rundt uteskole, har jeg også registrert hvor mye uteskole disse informantene faktisk har praktisert i sitt yrkesår (se tabell 4). Ved denne analysen startet jeg med blanke ark før kodingen slik at analysene ble adskilt. På denne måten analyserte jeg de to datasamlingene hver for seg, og sammenlignet resultatene til slutt for å se om tendensene har endret seg fra lærerstudiet til etter ett år ute i læreryrket.

Tabell 4: Omfang på bruk av - og initiativ til uteskole sett i sammenheng med skolekultur og egeninteresse.

Informant	Omfang på bruk av uteskole	Kultur/miljø for bruk av uteskole	Eget initiativ til bruk av uteskole	Egeninteresse
2020, intervju 1	I liten grad. Viser til en mattetime i butikk, ellers er det andre lærere som har tatt elevene ut.	Positiv. Varierer pga alderen til kollegiet, men rektor er en pådriver.	Lite initiativtaking. Viser til ønsket om å prøve, men virker usikker på egen kompetanse.	Viser ingen særlig interesse for naturen eller andre områder.
2020, intervju 3	Stor grad. Mange forskjellige aktiviteter, og i mange ulike arenaer.	Positiv skolekultur for uteskole. Opplever mye støtte fra kollegiet.	Går aktivt inn for å se etter muligheter å gjøre ting praktisk og flytte klasserommet.	Sier ikke noe spesifikt om å være ute, men viser til egne verdier for at ting skal være praktisk og levende
2019, intervju 1	I middels grad. Har vært ute og samlet plast i tråd med et annet program.	Skolen stiller seg åpen for det, men det er ikke en aktiv kultur.	Ser potensialer, men tar begrenset initiativ grunnet mangel av tid og trygghet	Tenker at det er lettere å gjennomføre hvis man har en iboende interesse for temaer, men viser ikke til noen selv
2019, intervju 2	I liten grad. Har deltatt på noen opplegg som skolen har forhåndsbestemt.	Positiv skolekultur og støttende kollegaer.	Prøver å ta initiativ, men kjenner på lite kapasitet i timeplanen	Påpeker at hen ikke anser seg som noe friluftsmenneske
2019, intervju 3	I liten grad. Har for det meste vært i tråd med skolens egne planer.	Moderat skolekultur utover det som ikke allerede er lagt inn i årsplanen. Stopper det ikke, men oppleves som kritiske	Ønsker å ta initiativ, men begrenses av andre faktorer	Påpeker at hen er positiv til å være ute
2019 intervju 4	I middels grad. Har prøvd å komme seg litt ut, men det meste er i tråd med skolens planer.	Nyskapende og positiv skole.	Viser ikke til noe kjempe-initiativ	Påpeker at hen ikke anser seg som noe friluftsmenneske
2018, intervju 3	I stor grad. For det meste utendørs, men også besøk ved andre arenaer.	Positiv. Skolen har flere ferdige planer hen kan følge. Kollegiet er positive, men ledelsen kan være litt tilbakeholden.	Tar initiativ selv hvis hen ser muligheter.	Poengterer at hen selv liker å være ute, og at dette er en «driver»

I analysen av intervjuene gikk jeg systematisk gjennom alle transkripsjonene og markerte innhold som omhandlet motivasjon, utfordringer og argumenter for uteskole (se eksempel i tabell 5).

Tabell 5: Utdrag fra analyse av transkribert intervju.

Direkte sitat	Koder	Kategorisering
«..timeplanen er jo en begrenset faktor. At du har 1,5 timer også er jo dette et veldig flott sted å gjøre mye sånne ting. Men så er det det at det føles ikke som tiden strekker til da. Når det var denne langdagen, så var jo det noe som var avsatt og klargjort allerede på våren. Jeg vil si at timeplanen, eller tidsbruk er en litt begrensende faktor. For du må jo komme deg til stedet ofte hvis du skal se på noe i naturen. Ellers så er det jo muligheten til å transportere elevene, da snakker vi jo penger ikke sant..»	<ul style="list-style-type: none"> - Timeplan - Lite tid - Transport/lokasjon - Penger/økonomi 	Hemmende faktorer for å ta i bruk uteskole

Deretter kodet jeg dette innholdet til beskrivende nøkkelord, og grupperte dem til overordnede kategorier. Også her kom jeg frem til hovedkategoriene fremmere og hemmere av motivasjon, og subkategoriene personlige, elevrelaterte og ytre forhold som til sammen beskriver 9 faktorer (se tabell 3).

3.6 Forskningsetikk

I undersøkelser og forskningsprosjekter er det særdeles viktig at man som forsker følger etiske og juridiske retningslinjer (Johannessen et al., 2010; Postholm 2010). Johannessen et al. (2010) skriver at etikk i utgangspunktet dreier seg om forhold mellom mennesker, og at etiske problemstillinger i forskning fremtrer når man er i direkte kontakt med mennesker, spesielt i forbindelse med datainnsamlinger. Etikk i denne sammenhengen handler altså om hvordan man som forsker møter menneskene som deltar, hvordan de informeres om prosjektet, spørsmålene som stilles, og hvordan man som forsker behandler den informasjonen en tilegner seg (Larsen, 2017). Dette betyr at informantene som er med i undersøkelsen har et krav på å vite hva prosjektet/undersøkelsen går ut på, og må gi informert samtykke for at man i det hele tatt kan benytte seg av informasjonen de gir. Med dette menes at de må samtykke for å delta, samt at de har rett til og når som helst trekke seg fra deltakelsen uten konsekvenser (Johannessen et al., 2010). Informantene som er benyttet i denne studien har på forhånd undertegnet et samtykkeskjema, og dermed samtykket til at jeg bruker deres informasjon i mitt masterarbeid. Et annet viktig punkt i forskningsetikken er konfidensialitet. Dette betyr at forskningsmaterialet anonymiseres og at informasjonen ikke skal kunne peke tilbake til informantene (Larsen, 2017). For å overholde dette har navn og arbeidssted ikke blitt inkludert i transkripsjonene, og alt av datamateriale har dessuten vært lagret på en trygg og passordbeskyttet ekstern server. Ved utskrift av refleksjonsnotatene har den personlige informasjonen hos informantene blitt tatt ut og makulert, slik at ingen utestående kan gjenkjenne informantene.

3.6.1 Studiets kvalitet og overførbarhet

Det er forskerens oppgave å vise hvordan forskningen kan relateres til virkeligheten, og gjennom å være transparent muliggjøre vurdering av forskningens kvalitet slik at man i størst mulig grad kan stole på resultatene. Begrepene validitet og reliabilitet er viktige begreper i forskning og forskningsetikk. For i tillegg til å sørge for at man opptrer etisk ovenfor informantene, er det også viktig at resultater og teorier som man presenterer i slike undersøkelser speiler virkeligheten så mye som mulig.

Validitet handler helt konkret om «bekreftbarhet, troverdighet og overføringsverdi» (Larsen, 2017, s. 93). Validitet betyr her hvor godt datamaterialet representerer det fenomenet man undersøker i forskningsprosjektet (Johannessen et al., 2010), hvorvidt resultatene og tolkningene er gyldige (Thagaard, 2018), og i hvilken grad man faktisk har undersøkt det man i utgangspunktet ønsket å undersøke (Larsen, 2017). I denne studien er forskningsprosessen kvalitetssikret gjennom blant annet *triangulering*, noe som betyr at man som forsker henter datamateriell og teori fra flere hold (Postholm, 2010; Posthom & Jacobsen, 2018). Med dette menes det at datamaterialet som danner forskningsresultatene er hentet fra ulike studentgrupper og enkeltindivider, og gjennom ulike innsamlingsstrategier. Funnene i studien er altså ikke basert på én studentgruppe som har de samme erfaringene, men flere studentgrupper som har varierte erfaringer når det kommer til uteskole. Dessuten har intervjuobjektene i tillegg til å tilhøre ulike studentkull, jobbet på forskjellige skoler og tilegnet seg et mangfold av erfaringer som er individuelle for akkurat dem. At datainnsamlingen har foregått over flere år, refererer dessuten til en annen prosedyre for kvalitetssikring ifølge Postholm (2010). Hun skriver at for forskere som oppholder seg lenge på det samme forskningsfeltet vil det nære samarbeidet mellom forskere og forskningsdeltakere kunne bidra til å styrke verdien av studien. Studiens hensikt er å se hvordan disse lærerstudentene/nyutdannede lærerne motiveres for uteskole, om dette endres når de har fått praktisert læreryrket, og i så fall hva som ligger bak disse endringene. I det innsamlede datamateriale reflekterer deltakerne rundt egen motivasjon og uteskole, og formidler antatte og opplevde barrierer og motivasjonsfremmere for denne typen pedagogisk tilnærming. Jeg vil med dette argumentere for at studiens validitet står sterkt, og at dens resultater er pålitelige.

Pålitelighet, også referert til som *reliabilitet* i den metodologiske terminologien, handler om at forskningen skal være pålitelig og nøyaktig (Larsen, 2017). Johannessen et al. (2010, s. 40) skriver at «Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten den samles inn på, og hvordan de bearbeides». Dette betyr at man som forsker må være transparent når det kommer til alle valg man har tatt under studien, slik at leserne får et innblikk i hvordan resultatene har blitt frembragt, samt kunne gjøre den samme studien selv og få et lignende resultat. Likevel skriver Larsen (2017) at det ikke er enkelt å sikre høy reliabilitet i kvalitative studier, da informantene kan være påvirket av situasjonen intervjuet holdes i, eller kan avgi ulike svar alt etter dagsform og ytre påvirkninger. For å sikre at reliabiliteten i en studie blir høyest mulig, skal man være åpen og transparent, og eksplisitt vise innsamlings- og analysemetode slik at leserne kan gjøre seg en egen vurdering av studiets troverdighet (Larsen, 2017; Thagaard, 2018). I denne studien forsøker jeg å gi en nøyaktig beskrivelse av design, metode og analyse, slik at forskningsprosessen blir gjennomskiktig/transparent for den som leser og kravene for reliabilitet blir oppfylt.

I følge Fejes og Thornberg (2019) dreier generalisering seg om hvorvidt forskningsresultatene kan overføres til andre personer, hendelser eller situasjoner enn de som ikke allerede er inkludert i studien. Med andre ord refererer generalisering til graden av *overførbarhet* mellom det spesifikke studiet og det generelle fenomenet man prøver å forstå (Ringdal, 2018). I denne studien vil denne overførbarheten ha form som en *naturalistisk generalisering* (Postholm & Jacobsen, 2018). En slik generalisering er ifølge Kvale og Brinkmann (2009) basert på personlige erfaringer, og gir forventninger heller enn formelle forutsigelser. Gjennom å gi en detaljert beskrivelse av datamaterialet, kan leseren utvikle egne oppfatninger/kunnskaper om nyutdannede læreres motivasjon for uteskole gjennom en naturalistisk generalisering.

3.6.2 Min rolle som forsker

Postholm (2010) understreker at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, og at dette instrumentet derfor må beskrives. Det er forventet at kvalitative forskere bringer sine unike perspektiver inn i studiene, men det er viktig at konklusjonene ikke er et resultat av ens subjektive holdninger (Johannessen et al., 2010). Det bør altså komme tydelig frem hvor jeg som forsker står teoretisk sett, men også hvilken erfaringsbakgrunn jeg har innen forskningsfeltet og de forestillinger og antakelser jeg har med meg inn i arbeidet.

Som nevnt innledningsvis besitter jeg både kunnskap og interesse for temaet uteskole. Hele livet har jeg hatt en enorm glede og fascinasjon for naturen, og det var tanken på å dele dette med elever som drev meg til å søke lærerskolen og naturfag. Med flere fagtekster og en bachelorgrad som har omhandlet uteskole bak meg, sitter jeg igjen med et inntrykk av at uteskole er et meget positivt bidrag til naturfag som både fagdidaktisk tilnærming og for elevenes læring. Samtidig vet jeg også at uteskole krever mye planlegging og tilrettelegging, noe som kan tenkes å sette en stopper for praktisk gjennomføring for mange. Jeg har derfor gått inn i denne studien med de antakelser at bare de som er ekstra motiverte og har en iboende glede av naturen, er de som klarer å trosse de mange «oppgitte/definerte» barrierene og dermed klarer å gjennomføre uteskole i praksis. Jeg antok altså at motivasjonen til mange av lærerstudentene ville avta etter at de tredde inn i læreryrket, fordi de ville erfare mengden arbeid som ligger bak.

I denne studien har jeg to viktige roller: Jeg er både forsker og lærerstudent i naturfag. Som forsker er oppgaven min å holde meg objektiv til forskningen, noe som betyr at man setter forkunnskaper og forestillinger til side for å møte datamaterialet med åpent sinn (Strauss & Corbin, 1998). Som lærerstudent i naturfag sitter jeg likevel med kunnskap og meninger om uteskole, noe som har bidratt til å forme hele masterstudiet. Uten denne kunnskapen ville jeg ikke kunne formulert den aktuelle problemstillingen, og analysen av datamaterialet ville vært mye vanskeligere. For å kvalitetssikre denne studien er det viktig at det er en balanse mellom disse rollene, og at min rolle som lærerstudent ikke overskygger forskerrollen min. Ved å presentere mine forkunnskaper og forestillinger, presenterer jeg slik min subjektivitet – og på denne måten imøtekommer jeg objektivitetsprinsippet. Jeg har også gjennom hele forskningsprosessen diskutert og fått feedback på tanker og antakelser fra veiledere og medstudenter, noe som i det lange løp har styrket studiens objektivitet. Postholm (2010) understreker at man skal møte forskningsfeltet med et åpent sinn – og ikke med et tomt hode. Dette betyr at man ikke skal legge fra seg forforståelsen, men heller gjøre seg den bevisst og synliggjøre den for seg selv og andre.

3.7 Tanker rundt metodiske valg

Jeg har nå gjort rede for studiens design og de metodiske valg som har blitt gjort underveis i datainnsamlingen. Gjennom å vise stegene så detaljert som mulig, har jeg prøvd å gjøre studien transparent, slik at studiens kvalitet er sikret og at leseren kan danne sine egne meninger. Vi sitter alle med egne individuelle erfaringer, og leseren kan derfor se sammenhenger som jeg ikke har sett – og omvendt.

Da denne studien skjer i samarbeid med EFFTILT-prosjektet, fører det med seg både fordeler og ulemper. For det første har det vært svært givende å ha en prosjektgruppe å støtte seg på gjennom arbeidet. Muligheten til å drøfte analyser og funn med andre som også kjenner datamaterialet har vært verdifullt, og har hjulpet meg å holde meg tilstrekkelig objektiv gjennom forskningen. Det er heller ikke til å stikke under en stol at å få tilgang til datamaterialet deres har spart meg for mye tid og arbeid. På en annen side har dette også gjort at jeg ikke har det eierskapet til datamaterialet som jeg kanskje skulle ønsket. Det er mange erfaringer og mye forkunnskap som går tapt når man ikke har deltatt gjennom hele innsamlingsforløpet. Heldigvis fikk jeg muligheten til å delta på de to siste intervjuene som observatør, slik at jeg til en viss grad ble inkludert i datainnsamlingsprosessen. Det kan også argumenteres for at mitt fravær har skapt en positiv distanse mellom meg og informantene, noe som styrker studiens kvalitet og etiske retningslinjer.

En annen ulempe jeg vil påpeke, er at jeg ikke har vært med på utarbeidelsen av spørsmålene i intervjuguiden og refleksjonsnotatene. Dette betyr at jeg ikke har fått muligheten til å legge til spørsmål som kunne vært mer relevante i forhold til det aktuelle temaet i denne studien. I stedet har jeg måttet hente ut de spørsmål og svar som omhandlet motivasjon og uteskole, og satt dem sammen i en ny kontekst, noe som kan svekke forskningens validitet. Jeg vil likevel påpeke at forskningsgruppens fokus på lærerutdanningens betydning for nyutdannede naturfaglæreres bruk av uteskole er nærliggende mitt fokus på nyutdannede læreres motivasjon for uteskole, og at datamaterialet gir svar til begge fokusområder.

4. Resultater

I dette kapitlet presenteres funnene og resultatene fra de kvalitative refleksjonsnotatene og intervjuene. Problemstillingen som undersøkes er: Hvordan påvirker første yrkesår nyutdannede naturfaglæreres motivasjon for bruk av uteskole i egen undervisning? For å finne svar på dette ble datamaterialet kodet og kategorisert ved hjelp av konstant komparativ metode. Refleksjonsnotatene og intervjuene ble her analysert hver for seg, slik at jeg kan bruke de to datasamlingene til å beskrive informantenes motivasjon før og etter deres første yrkesår og identifisere forskjeller eller sammenhenger. Dette gjorde det mulig å undersøke hvordan de nyutdannede lærerstudentenes motivasjon for bruk av uteskole utviklet seg i løpet av deres første yrkesår.

Videre i dette kapitlet har jeg delt resultatene inn i to hoveddeler, hvor jeg i første del ser på resultatene fra lærerstudentenes refleksjonsnotater etterfulgt av resultatene fra intervjuene med de nyutdannede naturfaglærerne. Denne todelingen gjorde det mulig å identifisere faktorer som fremmer og hemmer motivasjonen for å ta i bruk uteskole i egen undervisning både for lærerstudentene, og for de nyutdannede naturfaglærerne i deres første yrkesår som lærere. For å holde resultatene og analysen konsistent brukes betegnelsene *fremmere* og *hemmere*. *Fremmere* vil her si de identifiserte mulighetene til å drive uteskole, og er bestående av faktorer som på en eller annen måte bidrar til å øke (fremme) motivasjonen for implementering av uteskole hos informantene. *Hemmere* refererer derimot til begrensninger og barrierer som informantene mener skaper et hinder for dem i å utføre uteskole, og dermed hemmer deres motivasjon for å gjennomføre uteskole i praksis.

Hovedkategoriene *fremmere* og *hemmere* er videre delt inn i tre subkategorier som indikerer hvilket nivå de identifiserte faktorene ligger på i forhold til informantenes posisjon. Disse tre forholdene er personlige forhold, elevrelaterte forhold, og ytre forhold. *Personlige forhold* refererer i denne sammenhengen til de faktorer som lærerstudentene og de nyutdannede lærerne oppgir har påvirket motivasjonen deres på et personlig nivå. Denne subkategorien tar for seg de indre følelsene og opplevelsene som informantene viser til som avgjørende for deres fremtidige eller nåværende bruk av uteskole. *Elevrelaterte forhold* refererer til elementer som fremmer eller hemmer lærerstudentene og de nyutdannede lærernes motivasjon, og som omhandler det potensialet de ser uteskole har for elevene. Denne subkategorien tar for seg de faktorer som informantene mener er avgjørende for hvorvidt de tar i bruk uteskole i egen praksis, men gjennom et elevperspektiv hvor fokuset er rettet mot elevenes gevinst gjennom uteskole. Den siste subkategorien er *ytre forhold*, som refererer til faktorer som påvirker informantenes motivasjon utenfra. Disse forholdene viser til faktorer som fremmer og hemmer lærerstudentene og de nyutdannede lærernes motivasjon, men som de ikke nødvendigvis har påvirkningskraft over.

4.1 Faktorer som har betydning for lærerstudentenes motivasjon for bruk av uteskole

Det ene spørsmålet som jeg har fokusert på i refleksjonsnotatene fra lærerstudentene er hvordan erfaringene med uteskoleoppleggene har påvirket deres motivasjon for å ta i bruk uteskole i fremtidig undervisning. Av de totalt 64 refleksjonsnotatene svarte her 40 studenter eksplisitt at de praktiske oppleggene har økt motivasjonen deres for å ta i bruk tilsvarende læringsarenaer i egen fremtidig lærerpraksis. De resterende 24 lærerstudentene har enten ikke definert egen motivasjon, eller melder den som uforandret fordi de var høyt motivert for uteskole fra før av. Av de 64 respondentene viser 59 studenter gjennom sine refleksjoner at de er svært positive til å ta i bruk uteskole i sin

fremtidige praksis. De resterende 5 respondentene uttrykker seg som usikker, og disse fem tilhører gruppen studenter som har svart etter de har hatt opplegg med egne elevgrupper.

Datamaterialet indikerer at lærerstudentene er motiverte for å ta i bruk uteskole i egen kommende praksis, men at de også ser for seg/opplever faktorer som kan være med på å gjøre gjennomføring av uteskole vanskelig. På spørsmål om studentene tror de kommer til å ta med seg erfaringene fra opplegget med seg ut i egen praksis, blir de også bedt om å begrunne hvorfor/hvorfor ikke, hvor de oppgir refleksjoner om de muligheter og utfordringer de ser for seg i forhold til uteskole i praksis.

Analysen av refleksjonsnotatene viser flere faktorer som studentene oppga var med på å fremme og eventuelt hemme deres motivasjon for gjennomføring av uteskole i fremtidig praksis. Jeg har videre valgt å gjøre rede for fremmerne og hemmerne hver for seg.

4.1.1 Motivasjonsfremmere hos lærerstudentene

Gjennom analyse av datamaterialet kommer det frem at majoriteten av lærerstudentene mener de er mer motiverte for å ta i bruk uteskole etter at de selv har deltatt på uteskoleopplegg. Funnene viser til at lærerstudentenes motivasjon for videre bruk av uteskole har økt grunnet endringer i deres syn, tanker og følelser om uteskole, og fordi de ser hvilke potensialer som ligger i uteskole i et elevperspektiv. Lærerstudentene peker på både personlige forhold og elevrelaterte forhold som de mener er med på å fremme deres motivasjon for uteskole. De viser derimot ikke til noen eksempler på ytre forhold.

De personlige forholdene som lærerstudentene angir som motivasjonsfremmende er delt inn i to faktorer:

- Positive opplevelser
- Økt kompetanse og trygghet

Positive opplevelser vil her si de opplevelser rundt det å delta i opplegg rundt uteskole som har vært oppløftende og positive for deltakerne. Mange av respondentene peker på at opplevelsen med å ta del i uteskoleoppleggene er en viktig fremmer for å ta i bruk uteskole i egen undervisning. Flere av studentene opplevde oppleggene de deltok på som spennende og engasjerende, og understreker at det var moro å gjennomføre uteskole som lærer og at de derfor ønsker å gjøre dette i egen praksis. Noen lærerstudenter skriver eksempelvis: «Motivasjonen har økt fordi jeg så at det var positivt og gøy både for elevene og meg», «Erfaringene mine har påvirket motivasjonen min positivt. Det var også spennende som lærer å få mulighet til å utvide eget klasserom», «Motivasjonen har økt fordi jeg så det var positivt både for elevene og meg».

Økt kompetanse/trygghet viser i denne sammenhengen til at kompetanse om hvordan uteskole kan gjennomføres, og tryggheten man får når man har fått erfaringer med dette i praksis er med på å fremme motivasjonen for å gjøre dette i egen fremtidig praksis. Flere av respondentene uttrykker at de har tilegnet seg erfaringer og kompetanse for alternative læringsarenaer og aktiviteter gjennom å ta del i de praktiske uteskoleoppleggene. De reflekterer over hvordan det å ta del i slike opplegg har gjort dem tryggere på kunne utføre uteskole i egen praksis, og at erfaringene de har tilegnet seg har vært en «døråpner». Mange nevner at terskelen for å bruke uteskole har blitt lavere, og at uteskole har blitt ufarliggjort nå som de har kjent det på kroppen. I refleksjonsnotatene skriver lærerstudentene blant annet: «Økt motivasjon, utvidet erfaringsbank, ser flere muligheter og vet nå selv at jeg kan og klarer å sette meg inn i nytt stoff relatert til den alternative læringsarenaen», «Erfaringene med at det fungerer og å vite hvor tilgjengelig det er for skoler har motivert meg», «Dette har økt min motivasjon (og trygghet) på å ta i bruk

tilsvarende arena fordi jeg fikk føle på kroppen hvordan ett utforskende uteopplegg kan fungere, samt fått konkrete tips til oppgaver».

De elevrelaterte forholdene som fremmer motivasjonen hos lærerstudentene, er knyttet til tre faktorer:

- Tilpasset opplæring
- Klassemiljø
- Læringsutbytte

Tilpasset opplæring refererer her til lærerstudentenes tanker om at uteskole bidrar til læring for flere elever, og at alle elevene bør få mest mulig utbytte av undervisningen. Mange av respondentene peker på uteskolens potensiale for å tilpasse undervisningen til å møte flere elever som en av faktorene til hvorfor de ønsker å ta i bruk uteskole i fremtidig praksis. Mange gir uttrykk for at uteskole kan bidra til å gi elevene positive opplevelser i skolehverdagen, og at undervisningen gjennom uteskole blir mer variert. Flere av informantene skriver at et skifte i læringsarena kan gi de elevene som ikke er så aktive inne i klasserommet muligheten til å få vist andre og nye sider av seg selv, og at det åpner for en ny måte de kan vise sin kunnskap på. En student skriver blant annet: «Tror det kan brukes for å øke motivasjonen/inspirasjonen hos elever. Spesielt de som ikke blir motivert av klasseromsundervisningen. Hvis turen oppleves som positiv kan det gi elevene mye».

Klassemiljø som faktor peker på lærerstudentenes refleksjoner om at uteskole bidrar til å styrke det sosiale miljøet innad i en klasse gjennom differensiert samhandling og felles opplevelser. Flere lærerstudenter opplevde at samhandlingen med elever i en alternativ læringsarena var annerledes enn i klasserommet, og uttrykker at dette er med på å øke deres ønske om å ta elevene ut av klasserommet selv. I refleksjonsnotatene kommer det frem at det er lettere å bli kjent med elevene utenfor en «vanlig» klasseromssituasjon, og at stemningen og samtalene med elevene flyter lettere når de er utenfor klasserommet. Flere påpeker at uteskole er et godt bidrag til relasjonsbygging, og at det kan styrke relasjonene mellom både lærer-elev og elev-elev. En informant fanger dette gjennomgående temaet med følgende sitat: «Elever som ikke trives i skolen synes kanskje dette er fint, og man får sett elevene i nye situasjoner noe som skaper bedre lærer-elev-forhold, og elev-elev-forhold».

Læringsutbytte er den siste underordnede fremmede faktoren hos lærerstudentene, og beskriver i denne sammenhengen hvordan informantene påpeker at elevene kan tilegne seg mye kunnskap og lære på en annen måte når de tas ut av det ordinære klasserommet. Informantene påpeker uteskolens mange potensialer til å gi elevene et økt læringsutbytte som en grunn til at de ønsker å benytte seg av alternative læringsarenaer i fremtiden. Flere uttrykker at uteskolens potensiale til å åpne for erfaringsbasert og autentisk læring er en motivasjonsfremmende faktor, og påpeker at de gjennom uteskole kan gi elevene erfaringer de kan knytte til teorien, og at uteskole kan bidra til mer praktiske aktiviteter og gi grunnlag for refleksjon. Lærerstudentene har mange begrunnelser for å ta i bruk uteskole, og viser til argumenter som variasjon i undervisningen, læring via sanser, dybdelæring og varierte problemløsningsstrategier. Dette kommer godt frem i følgende sitat:

«Det gir variasjon i undervisningen og elevene får ta i bruk andre sanser for å lære seg fagstoff, samtidig som at fagstoffet presenteres på en annen måte hvilket kan øke læringen. Den nye kompetansen sitter spikret sammenlignet med *standard* klasseromsundervisning, i tillegg utfordrer det problemløsningsstrategiene til folk»

4.1.2 Motivasjonshemmere hos lærerstudentene

I tillegg til å reflektere rundt egen motivasjon og hvilke faktorer som gjør at de har lyst til å benytte uteskole og alternative læringsarenaer i sin fremtidige praksis, reflekterer lærerstudentene også over faktorer som kan hemme denne implementeringen. Funnene viser at lærerstudentene anser tid, den fremtidige arbeidsplassens lokasjon, og fagenes overførbarhet til uteskole som potensielle hinder for deres fremtidige uteskolepraksis. Lærerstudentenes motivasjonshemmere peker slik på personlige forhold og ytre forhold. De viser ingen eksempler på hemmende elevrelaterte forhold.

Personlige forhold er her knyttet til én faktor:

- Fagrelevans

Fagrelevans som faktor beskriver her lærerstudentenes utfordringer i å se muligheten til å overføre de ulike skolefagene til uteskole og alternative læringsarenaer. Fagrelevans refererer her til problematikken med å se muligheten for bruk av uteskole, og hvilke fag og temaer informantene tenker egner seg å undervise utenfor det ordinære klasserommet. Lærerstudentene antyder at det ikke alltid er like enkelt å flytte læringsarena, da ikke alle fag og temaer er like relevante å ta ut av klasserommet. Flere av informantene påpeker at biologi er det enkleste faget å ha uteskole i, men at fag som matematikk, kjemi og fysikk ikke er like enkelt å flytte til andre arenaer: «Ser potensialet i naturfag, men er usikker på kjemien», «Har blitt gira på naturfag og biologi ute, men skulle gjerne fått mer tips til matte og fysikk».

De ytre forholdene som lærerstudentene mener kan bidra til å hemme dem og deres motivasjon for fremtidig bruk av uteskole kan knyttes til to faktorer:

- Tid
- Tilgang til egnede læringsarenaer

Tid refererer her til den tiden lærerstudentene påpeker det tar å planlegge og gjennomføre et opplegg med uteskole. Denne faktoren refererer til hvordan mange lærerstudenter anser tidsbruken rundt planlegging av uteskole som et eventuelt hinder for fremtidig bruk. Mange opplevde at planlegging av et større opplegg med uteskole tok lang tid og var ressurskrevende, og tenker at dette vil kunne hindre dem i å benytte uteskole i en fremtidig travel lærerhverdag. Dette er den faktoren som lærerstudentene i størst grad refererer til som en mulig hemmer mot å ta i bruk uteskole i sin fremtidige praksis, og informantene trekker frem tid til planlegging som særlig utfordrende. Dette er tanker som går igjen i refleksjonsnotatene, og noen av utsagnene er som følger: «Det virker tungvint og tidskrevende», «Det krever mye tid og ressurser for å la seg gjennomføre på en god måte», «Det krever mye planlegging, og er tid- og ressurskrevende».

Tilgang til egnede læringsarenaer er den siste hemmende faktoren som lærerstudentene poengterte i refleksjonsnotatene. Denne faktoren viser til hvordan noen av informantene påpeker at skolens lokasjon kan påvirke hvorvidt man tar i bruk uteskole og alternative læringsarenaer, da avstander og tilgjengelighet vil kunne påvirke en lærers grad av initiativtaking for å flytte klasserommet. I datamaterialet reflekterer flere lærerstudenter over at det er mye som bør ligge til rette for at uteskole skal kunne implementeres, og at det vil være vanskelig å benytte naturen som klasserom dersom en jobber på en skole midt i byen: «Kommer til å ta i bruk, gitt at forholdene ligger til rette for det. For eksempel vanskelig ved en skole midt i Oslo».

4.2 Faktorer som har betydning for de nyutdannede lærernes motivasjon for bruk av uteskole

Ett av fokusområdene i intervjuene var de nyutdannede lærernes erfaringer med uteskole i løpet av deres første yrkesår. Som illustrert i tabell 4, har de ulike lærerne brukt uteskole i ulik grad og omfang, hvor noen viser til stor grad av initiativtaking, mens andre har gjennomført uteskoleopplegg på bakgrunn av ordre fra ledelsen. Resultatene viser her at blant de syv informantene, er det bare to stykker som har gjennomført uteskole i større grad, hvor dette innebærer å benytte flere alternative læringsarenaer i ulike temaer. To informanter viser til et middels omfang i bruk av uteskole, hvor de viser til uteskoleopplegg som de for det meste har gjennomført i tråd med skolens etablerte planer og tradisjoner. Hos de resterende tre informantene har omfanget i bruk av uteskole vært liten. Både de som viser til middels og lite omfang av uteskole, viser til at det har vært lite uteskoleinitiativ, men med ulike bakenforliggende begrunnelser.

Analysene viser at alle de syv informantene stiller seg positive til bruk av uteskole, og har mange refleksjoner rundt uteskolens potensielle bidrag til undervisningen. De uttrykker et ønske om å variere både klasserom og undervisning, men viser til at det ofte ikke er så enkelt. Gjennom analyse av intervjuene med de nyutdannede lærerne har jeg derfor videre sett på faktorer som fremmer og hemmer deres implementering av uteskole i egen praksis.

4.2.1 Motivasjonsfremmere hos de nyutdannede lærerne

Fremmere beskrives i denne sammenhengen som faktorer og forhold som øker motivasjonen for å ta i bruk uteskole i egen undervisning. Gjennom analysen av intervjuene kommer det frem at de nyutdannede lærerne har positive formeninger om uteskole, og de viser til personlige interesser/verdier, potensialer for å tilpasse og øke elevenes læringsutbytte, og skolekulturen for uteskole som sentrale motivasjonsfremmende faktorer. Disse faktorene er videre blitt kategorisert i personlige forhold, elevrelaterte forhold og ytre forhold.

Personlige forhold beskriver her indre og personlige verdier, interesser og erfaringer, og er knyttet til én faktor:

- Interesse/verdier

Interesse/verdier refererer her til elementer som påvirker de nyutdannede lærerne på et personnivå, og som ifølge informantene bidrar til at de er villige til å yte litt ekstra for å få uteskole inn på deres timeplan. Interesser/verdier beskriver slik de indre og personlige interessene og verdiene som noen av informantene poengterer at de har for uteskole, praktisk arbeid eller naturen generelt, og som ifølge dem fungerer som en stor «drivkraft» når det kommer til å ta i bruk alternative læringsarenaer i egen praksis. Denne faktoren viser til hvordan egne verdier og interesser er med på å fremme motivasjon for å faktisk gjennomføre uteskole i undervisningen. Flere av informantene påpekte at deres egen interesse for å være ute bidro til at de tok med seg elevene ut, og at de selv så på uteskole som et verdifullt tilskudd til undervisningen. Dette fanges godt inn av følgende sitater:

«Men det er klart, jeg er jo et friluftsmenneske som du poengterer, så det er klart at kanskje driven for å være ute kommer derfra. Også er det det at elevene sitter jo i ro hele dagen. Jeg tror det er veldig sunt for dem å komme seg ut. Så det er ikke bare av faglige hensyn»

«Jeg vil si at i de tilfellene jeg har vært ute, så er det litt av praktiske hensyn. At for å gjøre det jeg vil, så må vi være ute. Naturfag mener jeg jo skal være et utefag, så da synes jeg det er viktig å være ute når man har mulighet til det»

De elevrelaterte forholdene som de nyutdannede lærerne trekker frem som fremmede faktorer for deres motivasjon, har stor likhet med de elevrelaterte forholdene som lærerstudentene påpeker. Også de nyutdannede lærerne opplever at uteskole har et stort potensial for elevene, og disse knyttes til tre faktorer:

- Tilpasset opplæring
- Klassemiljø
- Læringsutbytte

Tilpasset opplæring viser her til samme refleksjoner som lærerstudentene hadde om uteskolens mulighet til å nå ut til flere elever og skape følelse av mestring. De nyutdannede naturfagslærerne reflekterer over egne erfaringer i praksis, hvor de understøtter at de ønsker å benytte mer uteskole fordi de har opplevd at noen elever er mindre urolige og klarer å fokusere mer utenfor klasserommet. Flere informanter understreker slik at uteskole er en god måte å tilpasse opplæringen på, og hovedargumentet til flere er at alternative læringsrom gir variasjon til undervisningen, slik at elevene slipper å sitte i ro i 6-8 timer om dagen. En informant påpekte at bråkete elever ble mindre støyete utendørs, og flere elever viste mer motivasjon for faget når de fikk oppleve det på nye/varierte måter:

«Det er litt mindre uro og fokusproblemer utenfor klasserommet ja. De reagerer jo positivt på å få komme ut av klasserommet. Når de da får lov til å gjøre litt andre ting enn å sitte å høre på læreren som har en powerpoint eller er med på tavlen, så synes jeg de lytter mer til hva de skal gjøre»

Klassemiljø refererer til erfaringene de nyutdannede lærerne har hatt med elever ute i felten, og hvordan en ny læringsarena har bidratt til å forbedre miljøet i klassen. Denne faktoren er lik refleksjonsnotatenes *klassemiljøfaktor*, og viser til hvordan en annen type samhandling med elevene er med på å fremme lærernes ønske om å gjøre dette mer. Flere av de nyutdannede lærerne viser til at de ble bedre kjent med elevene utenfor klasserommet, og at dette skaper en bedre kontakt med elevene. Samtidig reflekterer de over at uteskole kan legge opp til annen form for kommunikasjon og nye måter å samarbeide på, og at det styrker relasjonen mellom elevene og mellom elev og lærer. Én lærer oppsummerer dette godt i følgende utsagn:

«Og at man også blir litt bedre kjent. At det kan styrke klassemiljøet. Læringsmiljøet. Og få lov til å samarbeide på litt andre måter. Det er jo en kjent sak at man blir bedre kjent hvis man gjør noe praktisk sammen»

Læringsutbytte beskriver, i likhet med læringsutbyttedefaktoren fra lærerstudentenes refleksjoner, de potensialene de nyutdannede lærerne mener uteskole bidrar med til elevenes læring. Flere av de nyutdannede lærerne uttrykker at de vil bruke uteskole fordi det åpner muligheten for mer praktisk arbeid, at alternative læringsarenaer kan gi elevene autentisk læring i «naturlige omgivelser», og at førstehåndserfaringer vil gjøre at kunnskapen sitter bedre hos elevene fordi de får «flere knagger å henge kunnskapen på». En av informantene påpeker at uteskole kan stimulere til mer aktivitet hos elevene, og gi dem et realistisk perspektiv på det de lærer om:

«I stedet for å sitte å vise bilder i klasserommet, så synes jeg det er mer givende å faktisk gå ut slik at man kan peke og se. Og elvene kan være nysgjerrige og spørre og grave (..) Det er dette med at det er viktig for elevene å komme seg ut av klasserommet og få et reelt perspektiv på det de lærer om»

Ytre forhold som de nyutdannede lærerne peker på som motivasjonsfremmende er knyttet til én faktor:

- Skolekultur

Skolekultur som fremmende faktor beskriver her de refleksjoner de nyutdannede lærerne har om at kulturen og miljøet på skolen har mye å si for om de har tatt i bruk uteskole i undervisningen. Gjennom analysen kommer det frem at informantene opplever en økende grad av motivasjon for uteskole hvis kollegiet og skolen har en aktiv uteskolekultur. Én informant påpeker at hen benyttet uteskole fordi «de har brukt å gjøre dette på skolen», og en annen hentydet at kulturen på skolen bidrar til å styrke denne lærerens eget ønske om å bruke uteskole fordi hen blir inspirert av kollegaer til å ta med klassen sin ut av klasserommet. En tredje informant understreker at en aktiv uteskolekultur gjør det enklere å implementere uteskole da det skaper et større engasjement og oppleves som støttende:

«Også er det miljøet på skolen og kollegiet på skolen da. Altså har du en gruppe rundt deg som kan dette her eller er interessert i det, så er det jo enklere enn hvis du står alene (..) Så hvis det på en måte er en kultur der det er veldig velkomment og de andre er med, så blir det litt engasjement. Da er det lettere å komme med ideer og få gjennomført det. Og få støtte»

4.2.2 Motivasjonshemmere hos de nyutdannede lærerne

Hemmere beskrives i denne sammenhengen som faktorer som de nyutdannede lærerne rapporterer bidrar til å hindre/vanskeliggjøre å ta initiativ eller utføre uteskole i sin undervisningspraksis. Funnene viser til den nyutdannede lærerens tro på egen mestring og kompetanse, skolens uteskolekultur og administrative rammer som de mest betydningsfulle faktorene, og disse har jeg kategorisert i personlige forhold og ytre forhold. Ingen faktorer viser til elevrelaterte forhold.

De personlige forholdene er knyttet til forhold som kan hemme motivasjonen for å benytte alternative læringsarenaer hos de nyutdannede lærerne. Disse hemmerne er knyttet til to faktorer:

- Selvtillit
- Kontroll over situasjon

Selvtillit som hemmende faktor viser til at indre følelser og tanker kan ha negativ påvirkning på motivasjon, og at selvtilliten til de nyutdannede lærerne er avgjørende for hvorvidt de selv har tatt initiativ til uteskole i egen praksis. Gjennom analysen kommer det frem at flere av de nyutdannede lærerne har manglende tro på at de vil kunne mestre å gjennomføre uteskoleopplegg i undervisningen grunnet flere underliggende faktorer. Flere informanter beskriver manglende kunnskap innen tema og fag som et hinder for å iverksette uteskole, og at de derfor ikke føler seg trygg nok til å utvide klasserommet. Dette har nær sammenheng med faktoren *kontroll over situasjon*, som hentyder at de nyutdannede lærerne ikke føler de har kontroll nok på elevene til å flytte dem ut av klasserommet i redsel om kaos eller mangel på oversikt. Flere av informantene opplevde

dessuten det første yrkesåret som stressende og overveldende, og reflekterer at de på slutten av yrkesåret føler seg mer trygg på læreplanen og elevgruppa. Dette kommer tydelig frem i følgende sitater:

«At jeg ikke har gått ut av klasserommet mer har nok litt med trygghet å gjøre. At det med klasseledelse, å være trygg på at jeg vet at elevene mine blir værende der vi er, og ikke. Det tror jeg har gjort meg litt skeptisk i begynnelsen»

«Det jeg tenker på for min del så har jeg trengt dette året for å bli trygg. Jeg tror nok at med årene har jeg blitt mer og mer trygg, og fått mer tro på stoffet. Jeg har jo 60 poeng i biologi, men likevel synes jeg biologi er mer krevende enn kjemi. Jeg må liksom hele tiden sette meg ganske godt inn i det»

Til sist presenteres de ytre forholdene som flere av de nyutdannede lærerne påpeker er med på å hemme dem i å benytte eller initiere uteskole i praksis. Disse forholdene er knyttet til to faktorer:

- Rammer
- Skolekultur

Rammer refererer her til de rammene skolen og ledelsen har satt, og som i denne sammenhengen oppleves som en ytre begrensning for de nyutdannede lærernes motivasjon for implementering av uteskole. Informantene peker på skoletimer, timeplanen, planleggingstimer og økonomi som underliggende faktorer som er avgjørende for hvorvidt de kan ta i bruk uteskole eller ikke. Mange av de nyutdannede lærerne rapporterer at skolens rammer hemmer dem i å utføre uteskole i praksis, da de ikke har nok tid til å planlegge eller fordi skolen ikke har penger til for eksempel adgang og transport. Noen påpeker at det ikke er nok lærere og assistenter tilgjengelig for å kunne ta en hel klasse med seg ut av det ordinære klasserommet, og andre peker på at det ikke er plass til uteskole i timeplanen på grunn av alt pensumet som må gjennomgås:

«Da må jeg jo først og fremst si at timeplanen er jo en veldig begrensende faktor. Det er det at det føles ikke som tiden strekker til da. Så jeg vil si at timeplanen, eller tidsbruk er en begrensende faktor. Ellers så er det jo muligheten til å transportere elevene, og da snakker vi jo om penger ikke sant»

«Vi har møte med ledelsen en gang i måneden, og det er stadig ønske om å få mulighet til å dra på ekskursjoner, og det gjelder i flere fag. Men det er mangel på ressurser og timer som er forklaringen da. Det er ikke en mulighet sier de»

Skolekultur som hemmende faktor viser til at uteskolekulturen på skolen i likhet med å være fremmede, også kan bidra til å hemme lærernes motivasjon for uteskole. Skolekultur som hemmende faktor hentyder her at en negativ eller nøytral uteskolekultur på arbeidsplassen gjør at de nyutdannede lærerne i mindre grad yter noe ekstra for å ta med alternative læringsarenaer i sin undervisning. Flere av informantene uttrykker et ønske om å ta elevene ut av klasserommet, men opplever motstand eller likegyldighet hos kollegaer og ledelse. De rapporterer at mangel på støtte gjør det vanskelig for dem å implementere uteskole fordi de må planlegge alt alene uten noen å støtte seg på:

«De gangene jeg har nevnt det for ledelsen, at det hadde vært kjekt og gjort noe på en annen arena, så har det vært sånn «å jo, du kan gjøre det, men husk å planlegg veldig godt for det er typisk i sånne situasjoner som det går galt i»»

«Det var en lærer som dro på todagers tur med klassen, og fikk med seg foreldrene i klassen. Når jeg snakket med kollegaer om det så opplevde jeg liksom at de syntes det var litt voldsomt for å si det sånn»

4.3 Oppsummering av resultatene

Jeg har nå gjort rede for resultatene jeg kom frem til gjennom analysen av datamaterialet. Funnene fra analysen av refleksjonsnotatene viser at lærerstudentene oppgir høy motivasjon for bruk av uteskole i sin fremtidige praksis. Gjennom analyse av resultatene kommer det frem spesielt to forhold som ifølge lærerstudentene spiller en sentral rolle for deres motivasjon til å videreføre uteskole, og dette er personlige forhold og elevrelaterte forhold. De personlige forholdene peker her på positive opplevelser og økt kompetanse rundt uteskole som en følge av uteskoleoppleggene lærerstudentene har tatt del i gjennom studieåret ved PPU. De elevrelaterte forholdene viser til de potensialer og argumenter lærerstudentene har for å utvide klasserommet og benytte seg av alternative læringsarenaer, men som spiller inn på elevenes læring og hva elevene kan få ut av disse alternative tilnærmingene. Videre reflekterer lærerstudentene rundt faktorer som de tenker vil kunne hemme deres implementering av uteskole i praksis, og disse har jeg kategorisert som personlige og ytre forhold. Her refererer personlige forhold til faktoren fagrelevans, som betegner lærerstudentenes manglende evne til å se fagene og temaenes overførbarhet til alternative læringsrom. De ytre forholdene viser til utenforliggende faktorer som lærerstudentene opplever som potensielle hinder. Tid og skolens tilgang til alternative læringsrom er ifølge lærerstudentene de største potensielle faktorene som kan hemme dem i å implementere uteskole i sin fremtidige praksis.

Resultatene fra analysene av intervjuene med de nyutdannede lærerne viser til lignende faktorer, men også nye. Funnene viser at alle informantene stiller seg positive til uteskole, og uttrykker et ønske om å ha mer uteskole i egen praksis. Likevel viser resultatene at det bare er to av de nyutdannede lærerne som faktisk har tatt initiativ til uteskole i større grad i løpet av sitt første yrkesår. De nyutdannede lærerne viser til både personlige -, elevrelaterte - og ytre forhold som bidrar til å fremme deres motivasjon for å benytte seg av alternative læringsarenaer. Av disse tre forholdene er det de personlige forholdene som speiler lærernes interesse og verdier for uteskole og de ytre forholdene som refererer til arbeidsplassens uteskolekultur, som legges mest vekt på av de som faktisk har benyttet seg av uteskole i egen praksis. De nyutdannede lærerne viser også til faktorer som hemmer deres motivasjon for å ta i bruk uteskole i egen undervisning. Som hos lærerstudentene er også disse kategorisert i personlige og ytre forhold, men faktorene hos de to informantgruppene er tildels ulike. De nyutdannede lærerne viser til personlige forhold som lav selvtillit og manglende kontroll over situasjon, og ytre forhold som skolens uteskolekultur og rammer som hemmende faktorer.

Skal jeg oppsummere resultatene i et helhetlig bilde viser funnene at både lærerstudentene og de nyutdannede lærerne viser til elevrelaterte forhold som motivasjonsfremmende faktorer. Lærerstudentene viser til faktorene tilpasset opplæring, klasse miljø og læringsutbytte som hovedargumenter til å ta i bruk uteskole i sin fremtidige praksis, og de nyutdannede lærerne ønsker å benytte alternative læringsarenaer fordi de har erfart at det tilrettelegger for disse faktorene. Både lærerstudentene og de nyutdannede lærerne viser også til tid som en hemmende faktor gjennom ytre forhold. Lærerstudentene reflekterer over at planleggingen av uteskole tar mye tid, og at dette kan hindre de i å få gjennomført det i praksis. De nyutdannede lærerne viser til tid som en av mange rammefaktorer i de ytre forholdene, hvor tiden ikke strekker til for å planlegge eller å legge uteskole inn i en ellers full timeplan.

Den største forskjellen i funnene mellom lærerstudentene og de nyutdannede lærerne ligger i de hemmende faktorene. Hvor lærerstudentene reflekterer rundt deres manglende evne til å se fagrelevans som faktor under personlig forhold, viser de nyutdannede lærerne til mangel på selvtillit og kontroll som de største motivasjonshemmerne på et personlig nivå. Likevel ser den største forskjellen ut til å ligge i de ytre forholdene. De nyutdannede lærerne reflekterer her rundt skolekultur og rammer som betydelige for deres grad av uteskolepraksis, noe som lærerstudentene ikke nevner i det hele tatt.

5. Diskusjon

Problemstillingen i denne studien er «Hvordan påvirker første yrkesår nyutdannede naturfagslæreres motivasjon for bruk av uteskole i egen undervisning?», og jeg skal nå drøfte funnene mot oppgavens teoretiske rammeverk. For å svare på problemstillingen har jeg sett på lærerstudenters refleksjoner rundt uteskole fra PPU-studiet, og nyutdannede læreres refleksjoner rundt dette etter at de har vært ute i yrket i ett år. Her har jeg benyttet analysen til å undersøke forhold og faktorer som studenter tror, og som lærere mener er med på å fremme og hemme deres motivasjon for å ta i bruk uteskole i undervisningen. Ved å dele analysen i to har jeg slik fått et innblikk i faktorer som lærerstudenter understreker som viktige før de har tatt steget ut i yrket, og hva nyutdannede lærere rapporterer som fremmende og hemmende faktorer etter at de faktisk har opplevd læreryrket til fulle i sin praksis i et skoleår.

Resultatene i studien viser at både lærerstudenter og nyutdannede lærere har et stort ønske om å implementere uteskole i sin egen praksis, og de rapporterer flere faktorer som er med på å fremme deres motivasjon for dette. Sammenligner man resultatene før og etter yrkesåret, kan man se at begge grupper indirekte viser til ytre og indre faktorer som er med på å fremme denne motivasjonen for uteskole. Her legger lærerstudentene tilsynelatende mer vekt på personlige forhold som motivasjonsfremmende, og de nyutdannede lærerne vektlegger ytre forhold. Jeg har videre delt diskusjonskapittelet i to hoveddeler, hvor jeg først diskuterer de forholdene som ikke har endret seg i særlig grad fra lærerstudiet til etter det første yrkesåret. Deretter diskuterer jeg de forholdene som har endret seg, og da spesielt de rammer og kulturer som de nyutdannede lærerne rapporterer har mye å si for deres implementering av uteskole i undervisningen. Til slutt avrunder jeg kapittelet med et oppsummerende delkapittel hvor diskusjonen settes i et metaperspektiv.

5.1 Personlige interesser/verdier og elevrelaterte forhold forandrer seg i liten grad

Resultatene viser til sammen 17 faktorer som lærerstudentene og de nyutdannede lærerne mener påvirker deres motivasjon for uteskole (tabell 3). Kategorisert i ulike typer forhold, sier disse noe om hvilket nivå de påvirker informantene, og hvorvidt de fremmer eller hemmer motivasjonen for å ta i bruk uteskole. Lærerstudentene viser til personlige forhold som positive opplevelser og økt kompetanse og trygghet, og peker på dette som motivasjonsfremmere da det gir dem et personlig motiv for å ta i bruk uteskole i sin fremtidige praksis. De nyutdannede lærernes resonnementer peker også på personlige forhold, men viser til interesser/verdier som en faktor som fremmer deres motivasjon for å benytte seg av alternative læringsarenaer i undervisningen. Videre peker både lærerstudentene og de nyutdannede lærerne på de tre faktorene tilpasset opplæring, klassemiljø og læringsutbytte, som fremmere for deres motivasjon for å ta i bruk uteskole i egen undervisning. Disse faktorene er ikke like personlige, og baserer seg på uteskolens potensielle bidrag sett i et elevperspektiv. Alle disse tre faktorene er dessuten viktige komponenter i enhver lærerpraksis, og kan spores tilbake til overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Disse personlige og elevrelaterte forholdene ser altså ut til å ikke endre seg i særlig stor grad fra lærerstudentene til de nyutdannede lærerne. Det kan derfor tenkes at disse faktorene i en eller annen grad har blitt internalisert hos individene, noe som betyr at motivasjonen vedvarer selv om omstendighetene endres (Emstad & Birkeland, 2020). Dette betyr at de positive opplevelsene, interessene og verdiene som informantene ser i

sammenheng med uteskole på lærerstudiet forblir, selv om forholdene endrer seg når de trer ut i læreryrket.

Personlige faktorer knyttet til positive opplevelser og personlige interesser og verdier virker å være den tilsynelatende største motivasjonsfremmeren for både lærerstudentene og de nyutdannede lærerne. Resultatene viser at mange av lærerstudentene oppgir høyere motivasjon for uteskole fordi de opplevde at det var gøy og spennende i praksis, og flesteparten av de nyutdannede lærerne som faktisk har initiert uteskole i egen praksis viser til personlige interesser som for eksempel friluftsliv eller praktisk arbeid som viktige motivasjonsfaktorer. Egeninteresse er en stor drivkraft for lærere som velger å ta i bruk uteskole i undervisningen (Henriksson, 2018), og kan forstås som at lærere gjennom uteskole ønsker å videreføre egne verdier til sine elever (Mygind, et al., 2018). Interesse og verdier som motivasjonsfremmer for uteskole vil i denne sammenhengen være det nærmeste man kommer indre motivasjon for uteskole. Indre motivasjon er den sterkeste formen for motivasjon, og kommer til uttrykk når et individ velger å utføre en handling fordi hen har lyst og handlingen i seg selv oppleves belønnende (Deci & Ryan, 2000; Gagné & Deci, 2005). En slik motivasjonstype gjenspeiler individets egen interesse, og utføres gjerne fordi det gir individet glede eller tilfredshet (Emstad & Birkeland, 2020). Samtidig spiller et individs verdier en sentral rolle når det kommer til motivasjon. Lærere som har verdier de kan knytte til uteskole, opplever en glede og interesse rundt fenomenet, noe som i seg selv er en indre motivasjonsfaktor (Wigfield & Eccles, 1992; 2000). Det kan altså tenkes at de som har positive opplevelser med uteskole og en sterk interesse for eksempelvis å være ute i naturen, velger å gjøre en ekstra innsats for å flytte elevene ut av klasserommet nettopp fordi de synes aktiviteten i seg selv er givende.

Både lærerstudentene og de nyutdannede lærerne trekker frem tilpasset opplæring, klasse miljø og læringsutbytte som potensielle positive bidrag til uteskole og alternative læringsarenaer. Disse tre faktorene trekkes frem av både lærerstudentene og de nyutdannede lærerne som argumenter for å underbygge hvorfor de ønsker å implementere uteskole i egen undervisningspraksis. Uteskolens potensiale for å gi mer rom for praktisk arbeid og variert undervisning, fremmer lærernes motivasjon for å benytte seg av alternative læringsarenaer (Henriksson, 2018), og mange lærere ønsker å utvide klasserommet da de opplever at elevene «blomster» utenfor klasserommet (Ray & Jacubek, 2018). Disse faktorene er tilsynelatende uendret fra lærerstudiet til etter første yrkesår, og begge informantgruppene legger stor vekt på de elevrelaterte forholdene når de begrunner hvorfor de ønsker å implementere uteskole. Det kan tenkes at disse faktorene har bidratt til *identifisert regulering* hos lærerstudentene, hvor faktorene gir uteskole en verdi som også de nyutdannede lærerne aksepterer (Vansteenkiste, et al., 2006). Dette betyr at lærerne har akseptert at uteskole og alternative læringsarenaer har en læringsverdi og relasjonsbyggende verdi for elevene, og ønsker å gjennomføre uteskole på grunnlag av dette (Emstad & Birkeland, 2020). Handlinger er da basert på at individet ser viktigheten av aktiviteten, men føler i liten grad glede av å gjennomføre den, i motsetning til indre motivasjon. I internaliseringsprosessen defineres denne type motivasjon derfor som autonom motivasjon, og handlingene utføres på individets premisser fordi de anser den som meningsfull (Gagné & Deci, 2005; Ryan & Deci, 2006).

5.2 Møtet med skolestrukturen og skolekulturen

Gjennomgangen av resultatene viser at det også er mange store forskjeller i faktorene som lærerstudentene og de nyutdannede lærerne rapporterer er med på å fremme og hemme motivasjonen deres for uteskole. Dette er forståelig, da omstendighetene har endret seg i stor grad: fra student på lærerstudiet til praktiserende lærer ute i skolen. De nyutdannede lærerne har altså gjennom sitt første yrkesår erfart skolen på en ny måte som lærerstudentene enda har til gode å oppleve (Skårderud, et al., 2005). Ser man på resultatene, ser den største forskjellen ut til å være at man som lærer i skolen møter og må forholde seg til en kultur med kollegaer og ledelse i spissen, og nye strukturer og rammer. Disse nye omstendighetene ser ut til å ha stor betydning for endringene av hva som fremmer og hemmer de nyutdannede lærernes motivasjon for uteskole, og det er spesielt de personlige og ytre forholdene som endrer seg.

5.2.1 Mestringsforventningene går ned

Når det kommer til de personlige forholdene, viser funnene at lærerstudentene oppgir økt faglig trygghet som en motivasjonsfremmende faktor. Som sett i resultatkapittelet er majoriteten av lærerstudentene meget positive, og nesten alle uttrykte at motivasjonen deres for bruk av alternative læringsarenaer hadde økt etter at de hadde deltatt på uteskoleaktiviteter gjennom PPU-studiet. Dette kan igjennom selvbestemmelsesteorien indikere at PPU-studiet har tilfredsstillt lærerstudentenes psykologiske behov for mestring/kompetanse, noe som kan styrke lærerstudentenes forventning om mestring og dermed motivasjon for videre adferdsmønster (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2008). Behovet for mestring/kompetanse henspiller til menneskers behov for å oppleve seg som kompetent og å føle mestring, og er nært knyttet lærerstudentenes økte trygghet når det gjelder å utøve uteskole. Funnene indikerer at mange av lærerstudentene tilegnet seg kunnskap og fikk økt selvtillit gjennom sine opplevelser og erfaringer av uteskole i praksis gjennom studiet, og gjennom denne økte selvtilliten oppleve seg mer motivert for å gjøre noe lignende i egen fremtidig lærerpraksis. Dette henger tett sammen med Banduras teori om mestringsforventning (Bandura, 2006; Bong & Skaalvik, 2003), hvor disse nye erfaringene styrker lærerstudentenes tro på seg selv og gir dem en følelse av å kunne mestre denne typen fagdidaktiske tilnærming. Med disse nye erfaringene vil man være mer motivert til å gjøre lignende handlinger, da man allerede har opplevd å overvinne de potensielle hindringene tidligere (Bandura, 2006). På denne måten øker individets forventning om å mestre slike fremtidige handlinger, og høy mestringsforventning fremmer dets motivasjon og gjør det mindre redd for å mislykkes (Bandura, 2012; Woolfolk, 2004). Dette kommer frem i refleksjonsnotatene, hvor noen av lærerstudentene påpeker at erfaringene de har tilegnet seg gjennom uteskoleoppleggene har gjort dem tryggere på praksisformen.

Motsatt viser flere av de nyutdannede lærerne til manglende tro på mestring av situasjon som en faktor som hemmer dem i å gjennomføre uteskole i praksis. Flere av de nyutdannede lærerne viser til følelsen av å ikke kunne stoffet/temaene godt nok, og følelsen av mangel på kontroll over elevgruppen som grunner ikke å skulle undervise utenfor det ordinære klasserommet. Disse motivasjonshemmerne har jeg i resultatkapittelet sammenføyret til faktoren selvtillit, da de indikerer at lærernes motivasjon for å initiere uteskole hemmes av deres tro på seg selv om å ikke ha nok kontroll og kompetanse for å benytte seg av uteskole og alternative læringsarenaer. Lærerstudentene reflekterer imidlertid om at mangel på fagrelevans er en mulig utfordring når det kommer til å implementere uteskole i sin fremtidige praksis. De understreker dette med at det er vanskelig å benytte uteskole i alle fag, og at det hovedsakelig bare er naturfag og biologi

som er relevant å flytte ut av klasserommet kontra matte, kjemi og fysikk. Dette betyr at selv om lærerstudentene opplever seg som høyt motivert for uteskole, har de også en svekket selvtillit når det kommer til egen kompetanse i de gjeldene fagene.

Både fagrelevans og selvtillit handler her om menneskers kognitive syn på seg selv (Teigen & Svartdal, 2020) og kan knyttes til både teorien om mestringsforventning (Bandura, 2006; 2012) og behovet for mestring/kompetanse i selvbestemmelsesteorien (Gagné & Deci, 2005). Informantene uttrykker at de ikke føler seg kompetente nok til å ta i bruk uteskole, da de ikke klarer å se uteskolepotensialet i alle fag. Både lærerstudentene og de nyutdannede lærerne opplever her utfordringer med rekontekstualisering, hvor de finner det utfordrende å overføre kunnskap fra lærebokkonteksten til en uteskolekontekst (Hermansen & Mausestagen, 2016). Informantene føler heller ikke at de kan de aktuelle temaene godt nok, eller har god nok kontroll på elevene sine i en uteskolesituasjon. Denne manglende opplevelsen av å mestre situasjonen senker da deres motivasjon for å ta i bruk uteskole og alternative læringsarenaer. Forventning om mestring har stor betydning for tankemønster, adferd og motivasjon (Bandura, 2012). Ifølge teorien om mestringsforventning har et individs forventninger og tanker om egen kompetanse mye å si for valg av aktiviteter og innsats, og man har en tendens til å unngå situasjoner og aktiviteter som stiller krav til kompetanse man ikke tror en kan innfri (Skaalvik & Skaalvik, 2008). Selv om informantene stiller seg svært positive til uteskole, og uttrykker et ønske om å kunne bruke alternative læringsarenaer i praksis, så er følelsen av manglende kontroll på elevgruppene og tematikken noe som gjør at de heller velger å være inne i klasserommet hvor klasserommets fire vegger gir dem bedre oversikt og kontroll over situasjonen. Denne mangelen på selvtillit i forhold til egen kompetanse og forventning om mestring kan også knyttes til behovet for mestring/kompetanse av de tre psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien. Ifølge teorien bør alle de tre psykologiske behovene for mestring/kompetanse, tilhørighet og autonomi være tilfredsstillende for å oppleve velvære og at det skal vedvare (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2008), og hvis ett av disse er mangelfull kan det tenkes at det påvirker motivasjonsgraden for uteskole i sin helhet.

Denne endringen i selvtillit og mestringsforventning kan tenkes å være et resultat av alle de store skiftene i omstendighetene som lærerne møter ved overgangen fra studiet til skolehverdagen. Som lærerstudent kan det være lett å tenke, planlegge og drømme om alt man ønsker å gjøre som lærer, men opplever et sjokk når de først kommer ut i yrket og opplever lærerrollen i sin fulle helhet (Caspersen & Raaen, 2010). Dette fenomenet er kjent som praksissjokket, og beskriver kontrasten mellom utdanningen og virkeligheten som den nyutdannede faktisk møter (Hollup & Holm, 2015). Praksissjokket viser til at utdanningen i mange tilfeller ikke klarer å forberede studentene på det kommende yrket i tilstrekkelig grad. Denne opplevde forskjellen mellom utdanning og yrkespraksis kan ses på som en utakt. Utdanningens vektlegging og krav til profesjonelle kompetanser er da i utakt med praksisfeltets krav til kompetanser, og for noen vil møtet med yrkespraksisen derfor oppleves som et praksissjokk (Skårderud, et al., 2005).

5.2.2 Nye og flere rammer å forholde seg til

Selv om troen på seg selv og egen mestring ser ut til å endre seg i tilsynelatende stor grad fra lærerstudiet til etter yrkesåret, ligger den største forskjellen i de ytre forholdene. For mens de personlige forholdene har endret seg fra høy til lav mestringsforventning, er det de ytre forholdene som ifølge de nyutdannede lærerne har fått størst konsekvens som hemmere og fremmere for motivasjonen deres. Dette er faktorene rammer og skolekultur, som begge vektlegges i særdeles stor grad av de nyutdannede lærerne.

Rammefaktorer refererer i denne sammenhengen til de hemmende ytre faktorer som enten setter fysiske hindringer for at lærerne kan ta elevene ut av klasserommet, eller faktorer som gjennom sin tilstedeværelse eller fravær demper lærernes motivasjon og dermed deres initiativtaking for uteskole. Den mest sentrale rammefaktoren som hemmer motivasjonen ifølge informantene, er tid. Tid som hemmende faktor dukker opp hos både lærerstudentene og de nyutdannede lærerne, men diskuteres som en endret faktor fordi den er satt i sammenheng med andre rammefaktorer. Dessuten ser lærerstudentene på tid som en utfordrende faktor da de reflekterer over mengden planlegging som ligger bak uteskoleopplegg, og tiden som går til denne planleggingen. De nyutdannede lærerne viser også til tid til planlegging som hemmende faktor, men reflekterer i tillegg til erfaringer om at tiden ikke strekker til, og at den tilmålte tiden ofte ikke er tilstrekkelig for at spesielt nyutdannede lærere skal klare å utføre den arbeidsmengden de har blitt tildelt (Hanssen, et al., 2010). Mange lærere opplever derfor begrenset med tid til planlegging og lite rom i timeplanen til å benytte seg av alternative læringsarenaer da læreplanen gjerne oppleves som overveldende (Mygind, et al., 2018).

I tillegg til tid, uttrykker de nyutdannede lærerne at arbeidsplassens økonomi og ressurser er avgjørende for deres implementering av uteskole i undervisningen. Mange lærere opplever at skolens administrasjon og økonomi gjør det vanskelig å ta i bruk alternative læringsarenaer i praksis, da det er mye som må ligge til rette for å kunne utvide klasserommet (Ray & Jacubek, 2018). Som vist i resultatene opplever de nyutdannede lærerne at skolens mangel på ressurser kan hindre dem i å dra på utflukter, da dette kan påvirke graden av økonomisk større til transport eller timer til forberedelser, reiser og refleksjon rundt de alternative oppleggene.

Sammen med tid, danner også skolens økonomi og ressurstilgjengelighet rammer for lærerne, noe som kan skape barrierer for bruk av uteskole dersom disse rammene ikke åpner for det. Disse ytre forholdene kan altså tenkes å hemme lærernes motivasjon for å ta i bruk alternative læringsarenaer, og planlegge og gjennomføre uteskole i egen undervisning. Informantene rapporterer selv at de ønsker å implementere uteskole i undervisningen sin, men det er få som faktisk kan vise til å ha gjennomført dette i praksis. Med så mange faktorer som tilsynelatende må ligge til rette for at en lærer skal være motivert nok til å ta initiativ, kan det tenkes at de ytre hemmerne ikke bare setter fysiske hindringer for lærernes initiativtaking, men også hemmer deres motivasjon i så stor grad at de blir amotiverte. Dette betyr at selv om ønsket om å kunne utvide klasserommet finnes hos lærerne, påvirker de ytre faktorene de såpass mye at de lenger ikke har noen intensjoner om å gjennomføre uteskole i sin egen praksis på nåværende tidspunkt (Ryan & Deci, 2000).

5.2.3 Den avgjørende skolekulturen

Den siste og kanskje mest vektlagte faktoren som de nyutdannede lærerne trekker frem, er kulturen for uteskole på skolen. Skolekultur som ytre forhold viser til at det også finnes faktorer som gjennom sin tilstedeværelse utenfor et individs tanker og ønsker kan fremme motivasjonen deres for å implementere uteskole. De nyutdannede lærerne rapporterer at kulturen for uteskole ved skolen og innad i kollegiet er med på å avgjøre hvorvidt de selv tar initiativ til uteskole og alternative læringsarenaer. Ifølge resultatene i studien, vil lærere som jobber på en skole med en positiv uteskolekultur, ta mer initiativ til å benytte seg av alternative læringsarenaer, også selv om de ikke har personlige interesser/verdier som drivkraft. Det kan her tenkes at disse ikke har en indre motivasjon for å ta i bruk uteskole, men at en positiv skolekultur som verdsetter uteskole kan bidra til at lærerne motiveres til å utføre det, bare på andre grunnlag. Motivasjonen som her får lærerne til å initiere

uteskole i egen undervisning, på tross av manglende interesse for selve aktiviteten, kalles i selvbestemmelsesteorien autonom ytre motivasjon (Vansteenkiste, et al., 2008). Denne ytre motiverte adferden forekommer når aktiviteten ikke i seg selv gir glede, men utføres fordi utøveren ser på aktiviteten som viktig og har internalisert dens verdi (Skaalvik & Skaalvik, 2012). I slike tilfeller har lærerne internalisert uteskolens verdi gjennom identifisert eller integrert regulering, noe som innebærer at de aksepterer skolens uteskolekultur og opplever en følelse av valg når det kommer til å administrere egen undervisningspraksis (Vansteenkiste, et al., 2008; Emstad & Birkeland, 2020). Ved å være en del av en positiv uteskolekultur vil denne kulturen kunne bidra til å styrke lærernes motivasjon for å ta i bruk uteskole, og motivere læreren å ta initiativ til praksisformen nettopp fordi hen ser verdien i å utføre det. Det kan også tenkes at man ved å ta i bruk uteskole på en skole som har en positiv uteskolekultur, vil oppleve positive tilbakemeldinger fra ledelse og kollegiet, noe som i seg selv kan være belønnende, men også skape en følelse av tilhørighet ved arbeidsplassen. Følelsen av tilhørighet er et grunnleggende psykologisk behov hos mennesket (Skaalvik & Skaalvik, 2008), og anerkjennelse for eget arbeid og følelsen av å bli sett av medarbeidere kan bidra til å øke dets motivasjon (Gagné & Deci, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2012). Ved en slik motivasjonstilnærming kan det tenkes at lærerne gjennom å velge å bruke uteskole gjennom autonom ytre motivasjon, faktisk kan styrke sin egen motivasjon for å ta mer initiativ til uteskole gjennom opplevelsen av tilhørighet.

På en annen side kan uteskolekulturen på arbeidsplassen påføre lærerne en kontrollert ytre motivasjon. Ved en slik motivasjonstilnærming har ikke læreren en personlig interesse som driver hen mot uteskole, og ser heller ikke noen særlig verdi i aktiviteten. Aktiviteten blir gjennomført grunnet ytre betingelser som for eksempel fordi læreren har fått beskjed om det, det er forventet, eller for å motta belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2012; Deci & Ryan, 2008). En lærer med kontrollert ytre motivasjon for uteskole, vil gjennomføre uteskole i sin praksis, men da kun fordi skolen legger opp til det. I slike tilfeller har ikke uteskolens verdi blitt internalisert i særlig stor grad, og motivasjonen forekommer gjennom eksterne reguleringer eller introjeksjonsreguleringer (Ryan & Deci, 2000). Som sett i resultatene, viser noen av lærerne til gjennomførelse av uteskole på grunnlag av skolens tradisjoner eller ferdigstilte årsplaner. Handlingen vil i slike tilfeller være kontrollert av ytre omstendigheter, og ikke oppleves som selvbestemt (Gagné & Deci, 2005).

Motsatt viser resultatene at en nøytral eller negativ skolekultur vil kunne hemme lærernes initiativtaking til bruk av alternative læringsrom. Også dette kan man knytte opp mot behovene for tilhørighet og autonomi i selvbestemmelsesteorien. Tilhørighet viser til menneskets behov for å relatere seg til andre og oppleve seg som et verdfullt medlem av gruppen (Skaalvik & Skaalvik, 2008). Det kan tenkes at lærerne opplever en større form for tilhørighet ved skoler som støtter og stiller seg positiv til uteskoletradisjonen, hvis dette er noe de selv har et stort ønske om å gjennomføre. Hvis ledelse og kollegier er positive og støttende når lærerne viser initiativ til utvidet klasserom, vil lærerne oppleve at de er en del av en større helhet og er involvert i beslutningsprosessene. Motsatt vil en skole som stiller seg negativ/nøytral til uteskole kunne hemme tilfredsstillelsen av behovet for tilhørighet. Det kan tenkes at en ny lærer som ønsker å ta i bruk alternative læringsarenaer vil føle seg alene og kanskje isolert på en arbeidsplass hvor resten av kollegiet ikke deler den nyutdannede lærerens visjoner. Uteskole er likevel bare ett lite aspekt i skolehverdagens mangfold av dimensjoner, og fravær av uteskolekultur behøver ikke nødvendigvis påvirke en lærers helhetlige tilhørighetsfølelse. Det kan likevel tenkes at opplevelsen av lite støtte rundt implementering av uteskole kan svekke følelsen av tilhørighet i gruppa, og på den måten demotivere en lærer til å gå den ekstra lengden det

gjærne tar for å gjennomføre uteskole i sin undervisningspraksis. Nyutdannede læreres møte med arbeidsplassens skolekultur kan slik være avgjørende, da noen opplever at de må gjøre et valg mellom å følge skolens visjoner og kultur, eller følge egne lærervisjoner og bli stående utenfor (Yost, 2006).

Autonomi som psykologisk behov, viser til viktigheten av opplevelsen av å bestemme selv (Deci & Ryan, 2000). Dette behovet kan også trekkes frem som underliggende fremmende eller hemmende faktor til implementering av uteskole i tråd med en skoles uteskolekultur. Ifølge selvbestemmelsesteorien er autonomi knyttet til opplevelsen av å være kilden til egen adferd, og følelsen av å bestemme selv er svært viktig i en motivasjonsprosess (Vansteenkiste, et al., 2008; Gagné & Deci, 2005). På samme måte som at en positiv uteskolekultur kan fremme følelsen av tilhørighet, kan den også fremme opplevelsen av autonomi. Dersom skolen allerede stiller seg positiv til uteskole og støtter sine ansatte, vil en lærer oppleve at hen står i en posisjon til å selv bestemme undervisningsmetoder og aktiviteter. Denne opplevelsen av fritt valg kan tenkes å fremme lærerens motivasjon for å gå de ekstra lengder det tar for å implementere uteskole i undervisningen.

Motsatt kan en negativ/nøytral skolekultur hemme dette. Hvis en lærer ønsker å implementere uteskole i egen undervisning, men ikke opplever noen form for støtte, kan dette svekke deres følelse av autonomi. Selv om skole og ledelse ikke nødvendigvis hindrer hen fysisk å benytte seg av alternative læringsarenaer, vil mangelen på støtte påvirke lærerens innsats. På den ene siden vil høy grad av autonomi gi en opplevelse av påvirkning av undervisning, og klasseromspraksis forbedres gjennom refleksjon i samråd med kollegaer og ledelse. På en annen side vil overstyring av leder og skoleeier senke denne graden, og gjennom dette hemme lærernes motivasjon for å ta initiativ til uteskole (Emstad & Birkeland, 2020).

Resultatene viser altså at skolerelaterte faktorer får stor betydning for de nyutdannede lærernes motivasjon for å implementere uteskole i egen undervisning. Som diskutert tidligere kan det tenkes at disse nye omstendighetene er så overveldende for de nye lærerne, at de havner i et praksissjokk når de starter i yrket. Med dette mener jeg at alle de planer og drømmer som de har med seg fra lærerstudiet enten forsvinner eller blir satt på vent, som en følge av at det første året i læreryrket er veldig hektisk (Fantilli & McDougall, 2009). Det understrekes også at mange nye lærere bruker mesteparten av sin tid til å «holde hodet over vannet», og at det er ikke før praksissjokket er over at de kan begynne å fokusere mer langsiktig på planlegging og målsettinger. Dette fordi det første året gir et så overveldende mangfold av nye ting de nyutdannede lærerne må forholde seg til, og at det tar gjerne opptil 2 år før man føler seg trygg nok i yrket til å begynne å utvikle sin egen praksisform (Bergsvik, et al., 2005; Caspersen & Raaen, 2010). Dette spiller altså en sentral rolle når det kommer til graden av initiativ til uteskole fra informantene. Det kan tenkes at de kommer til sitt nye yrke full av motivasjon og ideer om hva de ønsker å gjøre i sin undervisningspraksis, men blir møtt med et sjokk for alt de må lære og forholde seg til i en skolehverdag. Timeplaner, lekser og vurderinger skal planlegges, og møter med ledelse, team og foreldre kommer først i rekken. Mange opplever også at de må samarbeide i team, og føler på å miste oversikt og kontroll over egne timer for å stille seg fleksibel (Hanssen, et al., 2010).

5.3 Fra elevsentrert til lærersentrert

I dette diskusjonskapittelet har jeg nå sett på de sentrale forskjellene mellom lærerstudentene og de nyutdannede lærerne, og de faktorer de mener fremmer og hemmer deres motivasjon for å ta i bruk uteskole og alternative læringsarenaer i sammenheng med det teoretiske rammeverket. Resultatene viser at lærerstudentene er ivrige etter å benytte alternative læringsarenaer på bakgrunn av de personlige positive opplevelsene, og de potensialene de ser uteskole kan bidra med til elevene. De nyutdannede lærerne rapporterer at de fortsatt er positive til bruk av uteskole, men få av informantene kan vise til konkrete bevis på at de faktisk har tatt initiativ til å benytte alternative læringsarenaer i undervisningen. Flere av de nyutdannede lærerne begrunner fraværet av uteskoleinitiativ med et hektisk første år. De viser til at de enda ønsker å ta i bruk uteskole i undervisningen, men at de først må bli trygge og vante med lærerrollen og dens mange aspekter.

Ser man på forskjellen mellom lærerstudentene og de nyutdannede lærerne i et metaperspektiv, kan det se ut som at fokuset endrer seg fra å være elevsentrerte som lærerstudenter til å bli mer lærersentrerte som nyutdannede lærere. Med dette mener jeg at de i begynnelsen som lærerstudenter har et stort fokus på uteskole med de potensialer det bringer til undervisningen og elevenes læring. Deretter går de ut i yrket som nyutdannede lærere, og opplever en helt annen skolehverdag enn de kanskje hadde forventet. Den nye hverdagen deres preges av ytre rammer, og de må forholde seg til både kollegiet og skoleledelsen. Gjennom denne prosessen ser det ut til at fokuset endres fra å peke på elevenes læring til å sentreres mer rundt læreren selv. Den nye skolehverdagen blir overveldende, og de nyutdannede lærerne blir mer opptatt med å fullføre arbeidsoppgaver og deres egen kapasitet blir satt på prøve.

Når det kommer til selve motivasjonen for uteskole, viser resultatene at yrkesåret spiller en sentral rolle for de fremmende og hemmende faktorene. De faktorene som ikke endres, er ifølge resultatene personlige forhold som interesser og verdier, og de elevrelaterte forholdene som i bunn og grunn er hovedkjernen i uteskolens didaktikk. De personlige forholdene viser her til en indre motivasjon, som ifølge Woolfolk (2004) er en naturlig tendens, og som ikke endrer seg med omstendighetene (Deci & Ryan, 2000). Dette betyr at selv om situasjonen rundt et individ endres, vil det fortsatt beholde sine interesser og verdier (Emstad & Birkeland, 2020). Likevel indikerer resultatene at overgangen fra lærerstudiet til læreryrket kan være overveldende for mange, og faktorer de ikke har forutsett fremtrer som avgjørende for deres motivasjon og initiativtaking for uteskole. Lærerstudentene har en begynnende forståelse for at tid kan være et hinder, men deres mangel på erfaringer med skolen som virksomhet gjør dem tilsynelatende naive i forhold til hva som faktisk må ligge til rette for at en lærer skal kunne benytte alternative læringsarenaer i undervisningen. Møtet med skolens rammer og kultur er derfor nytt for dem når de trer inn i yrket, og påvirker motivasjonen deres i en uforutsett grad.

Det kan slik tenkes at de lærerne som kommer inn på skolen med en stor indre motivasjon for å ha uteskole, og med en støttende skolekultur i ryggen, klarer å implementere uteskole nettopp fordi de har disse fremmende faktorene å støtte seg på. En lærer som kommer inn i skolen med bare et vagt ønske om å benytte seg av alternative læringsarenaer, uten denne indre motivasjonen, vil kanskje heller bli overveldet av lærerrollens mange arbeidsoppgaver og vil benytte det første året i yrket på å sette seg inn i læreplaner, timeplaner, elevrelasjoner og administrasjonsoppgaver. Hvis skolen da heller ikke har noen særlig kultur for å bruke alternative læringsarenaer, vil den nyutdannede læreren også

tenkes å måtte tilpasse seg skolekulturen for å oppnå tilhørighet og være en del av den kollektive kulturen (Gagné & Deci, 2005; Yost, 2006).

Ifølge resultatene ser altså lærernes motivasjon ut til å svekkes i løpet av det første yrkesåret, og da hovedsakelig grunnet en nedgang i deres mestringsforventninger og ytre faktorer som rammer og skolekultur. Likevel er det nødvendigvis ikke så enkelt. Jeg vil avslutningsvis poengtere at mange lærere misoppfatter motivasjon som å være det samme som *interesse for situasjon*, og at disse begivenhetene i mange tilfeller kan forveksles (Abrahams, 2009). Dette betyr at mange kan oppleve økt interesse for en situasjon gjennom å ha det gøy, og oppleve en opprømtighet over handlingen/aktiviteten. På denne måten ønsker vedkommende å utføre tilsvarende handling igjen, da alternativet ikke gir den samme følelsen (Abrahams, 2009). Det kan slik tenkes at flere av lærerstudentene gjennom sine positive opplevelser har opplevd en stor interesse for uteskolesituasjonen, da de opplevde det som en mer spennende og givende begivenhet enn andre praksisformer de har deltatt på. Gjennom å delta på uteskoleopplegg og anerkjenne verdien uteskole kan ha i en læringssituasjon, vil de da oppleve at de foretrekker denne praksisformen foran andre praksistilnærminger. Det kan nemlig hende at lærerstudentene ikke nødvendigvis har utviklet motivasjon for uteskole, men at uteskole gjennom de positive opplevelsene har blitt en preferanse når valget står mellom tradisjonell klasseromsundervisning og alternative læringsarenaer. Dette kan også forklare hvorfor det bare er et fåtall av lærerne som har benyttet uteskole, da interesse for situasjoner ofte er kortvarige, og avtar kort tid etter at aktiviteten er over (Abrahams, 2009; Ainley, et al., 2002).

6. Avslutning

6.1 Konklusjon

I denne kvalitative studien har jeg tatt for meg problemstillingen «Hvordan påvirker første yrkesår nyutdannede naturfagslæreres motivasjon for bruk av uteskole i egen undervisning?». Her har jeg gjennom en casestudie benyttet meg av refleksjonsnotater og intervjuer for å se hva lærerstudenter som alle har deltatt på samme PPU-studie rapporterer om uteskole før og etter de har jobbet som lærere i skolen i ett år. Gjennom analyse av resultatene har jeg sett på de forskjeller og likheter i personlige, elevrelaterte og ytre forhold som informantene mener er med på å fremme eller hemme deres motivasjon for uteskole.

En kort sammenfatning av studien viser at lærerstudenter gjennom PPU-studiet opplever økt motivasjon for uteskole gjennom positive erfaringer ved deltakelse av uteskoleopplegg i studieåret sitt. For noen er denne motivasjonen knyttet til personlige interesser og verdier, og står som en indre motivasjon. Mange viser også til de elevrelaterte forholdene som en stor motivasjonsfaktor, da de anerkjenner det potensialet alternative læringsarenaer har for å bedre elevenes læring i naturfag (Hofstein & Rosenfeld, 1996). Flytter man blikket til de nyutdannede lærerne som har fullført sitt første yrkesår, kan man antyde at fokuset har gjort et hopp fra å være hovedsakelig elevsentrert, til å bli mer lærersentrert. De nyutdannede lærerne i denne studien uttrykker et stort ønske om å benytte seg av alternative læringsarenaer i skolen, og har mange argumentert for hvorfor en slik fagdidaktisk tilnærming bør implementeres. Likevel er det få av dem som faktisk har benyttet alternative læringsarenaer dette første yrkesåret, og resultatene viser at uforutsigbare faktorer har hemmet motivasjonen til flere av dem. De nyutdannede lærerne viser altså til at de fremdeles har lyst til å variere undervisningen med alternative læringsrom, men at ytre forhold setter fysiske hinder eller hemmer deres motivasjon slik at de ikke får utøvd det i praksis. Slik oppstår det et skifte i tendensene før og etter yrkesåret. Lærerstudentenes positive fokus på uteskolens opplevelser og dens mange muligheter skifter til å omhandle de nyutdannede lærernes faglige usikkerhet og manglende kapasitet.

En annen faktor som lærerstudentene ikke har forutsett, er den aktuelle arbeidsplassens kultur for uteskole. Som sett i resultatene, er uteskolekulturen for mange avgjørende for hvorvidt de har tatt initiativ til å benytte alternative læringsrom eller ikke. En positiv skolekultur er på sin side med på å fremme motivasjonen for uteskole og denne motivasjonen kan forekomme i flere typer, enten via ytre kontrollert motivasjon eller mer autonome motivasjonsgrader. Motsatt vil en negativ eller nøytral skolekultur hemme lærernes motivasjon for å benytte uteskole. Dette kan skje via hindringer som rammefaktorer eller ordrer fra øvrige hold, eller fordi de velger å følge arbeidsplassens kultur for å oppleve mer tilhørighet (Yost, 2006). Det kan altså tenkes at fraværet av en positiv uteskolekultur hemmer lærerne å ta i bruk uteskole, da de blir stående alene med all planlegging og gjennomføring, samtidig som de kanskje heller ikke møter noen positiv respons på sine ideer og ønsker fra resten av kollegiet.

Dette skiftet i tendenser ser ut til å skyldes det mange opplever og beskriver som et praksissjokk. Det første yrkesåret viser seg for mange å ikke bli som forventet, og flere av informantene beskriver den nye yrkeshverdagen som veldig hektisk. Mange reflekterer over at det er mye å sette seg inn i, og at de i alt kaoset ikke føler på muligheten til å skulle implementere uteskole i en allerede full timeplan. Den høye motivasjonen

lærerstudentene rapporterer, ser slik ut til å gjennom møtet med yrkesåret svekkes på grunn av læreryrkets mange uforutsette forhold. Caspersen og Raaen (2010) skriver at nyutdannede lærere generelt synes å ha utfordringer knyttet til å tilpasse seg sin nye yrkesrolle og mestre arbeidet. Denne følelsen av å ikke mestre arbeidet har ifølge både selvbestemmelsesteorien og teorien om mestringsforventning stor betydning for motivasjonen. På denne måten vil det overveldende møtet med læreryrket føre til at lærerstudentenes høye motivasjon svekkes når de opplever at de ikke mestrer den hektiske lærerhverdagens mange sider.

Går man tilbake til denne studiens utgangspunkt og problemstilling, ser man altså at det første yrkesåret påvirker motivasjonen i negativ grad grunnet mangelen på mestringsfølelse og ytre forhold. Samtidig viser resultatene at indre verdier/interesser ikke endrer seg, og de informantene som har disse benytter dem som en drivkraft for å flytte klasserommet ut og de ikke-fysiske barrierene virker å være uvesentlige når det kommer til å hemme deres motivasjon.

6.2 Avsluttende ord

Resultatene i studien indikerer at motivasjon for uteskole ikke bare handler om indre betingelser som opplevelse, erfaringer og interesse/verdier, men også ytre forhold som rammer og skolekultur. De viser også at det første yrkesåret oppleves overveldende og hektisk for mange, noe som fører til at motivasjonen for å ta i bruk uteskole svekkes hos mange.

Implikasjonen fra studien blir slik at mangelen på samsvar mellom utdanning og praksis i tillegg til de ytre forholdene på arbeidsplassen bidrar til å hemme de nyutdannede lærerne å gjennomføre uteskole. Videre impliserer studien at skolekulturen på arbeidsplassen er avgjørende, og at jo mer positiv en skole er til uteskole, jo mer vil en lærer internalisere uteskolens verdi. Hvis en lærer i tillegg har noen indre interesser/verdier som går i uteskolens favør, vil disse to faktorene sammen gjøre at en lærer er villig til å yte ekstra for å få uteskole inn på egen timeplan.

Både litteratur og utdanning understreker at uteskole og alternative læringsarenaer kan ha en positiv effekt på elevenes læring (Frøyland, 2010), og det potensielle bidraget dette kan bidra med til å øke elevenes læringsutbytte og gi dybdekunnskaper går igjen i litteraturen (Hammerman 2001; Remmen & Frøyland, 2017). Det er derfor vanskelig å argumentere imot at skoler bør legge opp til bruk av alternative læringsarenaer, da slike tilnærminger kan berike undervisningen på mange måter. For å få dette til, er det ifølge denne studien viktig at skolen som institusjon stiller seg positiv til uteskole, og dyrker denne kulturen dersom de ønsker å motivere lærerne sine til kreativ bruk av alternative læringsarenaer.

Samtidig ligger det en stor utfordring i lærerutdanningen, hvor utdanningen ikke forbereder studentene godt nok og dermed ender opp med å oppleve møtet med yrkespraksisen som overveldende. Resultatene viser at lærerstudentene er veldig positivt innstilt, uten å ha store refleksjoner om de utfordringer de kommer til å møte på. Et neste steg kan derfor være å se på hvordan uteskole presenteres i utdanningen, og hvordan utdanningen forbereder lærerstudentene på de utfordringer de kan møte i yrkespraksisen.

7. Litteraturliste

- Abrahams, I. (2009). Does Practical Work Really Motivate? A study of the affective value of practical work in secondary school science. *International Journal of Science Education*, 31(17), 2335-2353. <https://doi.org/10.1080/09500690802342836>
- Ainley, M., Hidi, S. & Berndorff, D. (2002). Interest, Learning, and the Psychological Processes That Mediate Their Relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545-561. <http://doi.org/10.1037//0022-0663.94.3.545>
- Alkaabi, S. A. R., Alkaabi, W. & Vyver, G. (2017). Researching student motivation. *Contemporary Issues in Education Research*, 10(3), 193-202. Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1147270.pdf>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. I Pajares, F. & Urdan, T.C. (Red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (307-337). Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38 (1). 9-44. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0149206311410606>
- Bergsvik, E., Grimsæth, G. & Nordvik, G. (2005). Den første tiden i yrket. *Nordic Studies in Education*, 25(1). 67-77. https://www.idunn.no/np/2005/01/den_forste_tideniyrket
- Bong, M. & Skaalvik, E.M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1).1-40. <https://link.springer.com/article/10.1023/A%3A1021302408382>
- Caspersen, J., & Raaen, F.D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket – en sjokkartet opplevelse? I Haug, P. (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (315-339). Abstrakt forlag
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and perspective in the research process*. SAGE publications
- Dahlgren, L.O., & Szczepanski, A. (2001). *Udendørs pædagogik: boglig dannelse og sanselig erfaring*. Forlaget Børn & Unge
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000) The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior, *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Driessnack, M. (2009). Children and Nature-Deficit Disorder. *Journal for specialists in pediatric nursing*, 14(1), 73-75. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2009.00180.x>
- Emstad, A.B. (2016). Nyutdannede læreres opplevelse av utfordrende situasjoner i skolen. I Østern, A.L. & Engvik, G. (Red.). *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv*. (233-252). Fagbokforlaget.
- Emstad, A.B. & Birkeland, I.K. (2020). *Lærende ledelse. Skoleleders rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Universitetsforlaget
- Emstad, A. B., Strømme, A., Knutsen, B. & Lysne, D. A. (2020). Bidrar uteskole i lærerutdanningen til uteskole i første yrkesår? *Acta Didactica Norden*, 14(2), 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.7914>

- Engvik, G. (2007). Første år i læreryrket – Et nordisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(1), 67-76.
https://www.idunn.no/npt/2007/01/forste_ar_i_lereryrket_-_etnordiskperspektiv
- Fantilli, R.D., & McDougall, D.E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Frøyland, M. og Remmen, K.B. (u.å). Hvordan utvide klasserommet for bedre læring? Hentet fra <https://www.naturfag.no/artikkel/vis.html?tid=1997971>
- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom: Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Abstrakt forlag.
- Gagné, M. & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Hammerman, D.R. (2001). *Teaching in the Outdoors*. Interstate Publishers.
- Hanssen, B., Raaen, F.D., & Østrem, S. (2010). Det heseblesende lærerarbeidet – Om nyutdannede læreres mestring av yrket. I Haug, P. (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (295-314). Abstrakt forlag
- Henriksson, A.-C. (2018). Primary school teachers' perceptions of out of school learning within science education. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 6(2), 9–26. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.6.2.313>
- Hermansen, H. & Mausethagen, S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica*, 10(2).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/nar-kunnskap-bli-styrende-lareres-rekontekstualisering-av-nye-kunnskapsformer/>
- Hidi, S. & Harackiewicz, J.M. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.
<https://doi.org/10.3102/00346543070002151>
- Hofstein, A., & Rosenfeld, S. (1996). Bridging the Gap Between Formal and Informal Science Learning. *Studies in Science Education*, 28(1), 87-111.
- Hollup, K., & Holm, M.S. (2015). Tre grunner til at lærere slutter. *Bedre Skole* (2015)4.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/tre-grunner-til-at-larere-slutter/>
- Imsen, G. (2008). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg). Universitetsforlaget
- Johannessen, A., Tuft, P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg). Abstrakt forlag
- Johannessen, A., Tuft, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg). Abstrakt forlag
- Jordet, A.N. (2003). *Lutvann-undersøkelsen. En case-studie om uteskolens didaktikk. Delrapport 2: En undersøkelse av innhold og metoder i uteskolen på Lutvann skole.* (Rapport 9). https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/134002/rapp09_2003.pdf?sequence=1
- Jordet, A.N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Akademisk
- Knain, E. & Kolstø, S. D. (Red.). (2011). *Elever som forskere i naturfag*. Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg). Gyldendal Akademisk
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.utg). Fagbokforlaget
- Lillebo, H.M., Gundersen, H. & Nilsen, E.B. (2007). *Barn og natur. En spørreundersøkelse om kunnskap og holdning til naturen blant norske femteklassinger*. Høgskolen i Hedmark Oppdragsrapport nr. 3
- Louv, R. (2006). *Last child in the woods: Saving our children from Nature-Deficit Disorder*. Algonquin Books of Chapel Hill
- Medietilsynet. (2016). 9-16-åringers bruk og opplevelser av medier. *Barn og Medier*. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2016_barnogmedier.pdf
- Moss, S. (2012). *Natural Childhood*. Swindon: The National Trust. Hentet fra <http://www.nationaltrust.org.uk/document-1355766991839/>
- Mygind, E., Bølling, M. & Barfod, K.S. (2018). Primary teachers' experiences with weekly education outside the classroom during a year. *Education 3-13*, 47(5). 599-611. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1513544>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk
- Prince, H.E. (2020). The sustained value teachers place on outdoor learning, *Education 3-13*, 48(5), 597-610, <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1633376>
- QA Research. (2008). "out of school" trips research. Hentet fra http://www.nationalforest.org/document/visitor/Industry/Out_of_school_trips_national_research_findings.pdf
- Ray, H.A. & Jakubec, S.L. (2018). Nature's Classroom: A Review of Motivators and Deterrents for Teacher Engagement in Outdoor Education Field Experiences. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 10(3). 323-333. <https://doi.org/10.18666/JOREL-2018-V10-I4-8770>
- Remmen, K.B., & Frøyland, M. (2017). «Utvidet klasserom» – Et verktøy for å designe uteundervisning i naturfag. *Nordisk tidsskrift i naturfagdidaktikk*, 13(2), 218-229. <https://journals.uio.no/nordina/article/view/2957/4812>
- Rennie, L.J. (2014). Learning Science Outside of School. I Abell, S.K & Lederman, N.G. (red.), *Handbook of Research on Science Education Volume II* (s. 120–144). Lawrence Erlbaum Associates.
- Renninger, A.K. (1998). What are the Roles of Individual Interest, Task Difficulty, and Gender in Student Comprehension? In Hoffmann, L., Krapp, A., Renninger, A.K. & Baumert, J. (Red.). *Interest and Learning: Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender*, 228-238. <https://works.swarthmore.edu/fac-education/127/>
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. National foundation for educational research and King's College London. Field studies council..
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1). 68-78. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68

- Rørvik, H. (1994). *Læring og utvikling; Det pedagogiske oppdraget*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2008). *Skolen som læringsarena; selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass; Trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget.
- Skårderud, F., Fauske, H., Nygren, P., Nilsen, S. & Kollestad, M. (2005). Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 89(6). 461 – 476.
<https://www.idunn.no/?siteNodeId=1854625>
- Smith, K., Ulvik, M. & Helleve, I. (2013). *Førstereisen. Lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Gyldendal Akademisk.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. Utg). SAGE publications
- Szklarski, A. (2019). Fenomenologi. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). *Handbok i kvalitativ analys*. (3. utg., s. 148 -163). Liber
- Tamnes, S. (2018). *Hvorfor ta i bruk uteskole?* [Bacheloroppgave]. NTNU
- Teigen, K.H. (2020, 13. mars). *Motivasjon*. Store Norske Leksikon.
<https://snl.no/motivasjon>
- Teigen, K.H. & Svartdal, F. (2020, 15. juni). *Kognitiv psykologi*. Store Norske Leksikon.
https://snl.no/kognitiv_psykologi
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget
- Thornberg, R & Fejes, A. (2019). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). *Handbok i kvalitativ analys*. (3. utg., s. 273-291). Liber
- Thornberg, R. & Frykedal, K.F. (2019). Grundad teori. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). *Handbok i kvalitativ analys*. (3. utg., s. 44 - 71). Liber
- Vaage, O.F. (2007). Stadig mer tid foran skjermen. Hentet fra
<https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/stadig-mer-tid-foran-skjermen>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2008) Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being. I L. Bruni and F. Comim (Red.). *Capabilities and happiness*, 187 – 223. Oxford University Press
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310.
[https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1). 68-81.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir Akademisk Forlag
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4. utg.). SAGE.
- Yost, D.S. (2006). Reflection and Self-Efficacy: Enhancing the Retention of Qualified Teachers from a Teacher Education Perspective. *Teacher Education Quarterly*, 33 (4). 59-76. <https://eric.ed.gov/?id=EJ795226>

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring - deltakelse i forskningsprosjektet «Bruk av alternative læringsarenaer i egen undervisningspraksis»:

Det er helt frivillig å delta i prosjektet og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg fra forskningsprosjektet og kreve at personopplysningene som er gitt blir anonymisert, uten å måtte begrunne dette nærmere. Forskerne som deltar i prosjektet er underlagt taushetsplikt og opplysningene vil bli behandlet strengt konfidensielt.

Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning.

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet og er villig til å delta i studien.

Sted/ dato:

Signatur: (studentnavn)

For at vi skal kunne kontakte deg senere, ber vi deg om å oppgi følgende informasjon:

Navn:	Fag:
E-postadresse (ikke studieadresse)	Mobilnr:

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide: Bruk av uteskole/alternative læringsarenaer i første yrkesår

1. Gjør rede for utdanning, og yrkeserfaring etter lærerutdanning
2. Beskriv egne erfaringer med bruk av uteskole/alternative læringsarenaer i undervisningen i ditt første yrkesår?
3. Hvilke minner/ opplevelser/ erfaringer har du med bruk av uteskole/alternative læringsarenaer fra lærerutdanningen?
4. Hvordan har lærerutdanningen hatt betydning for din bruk av uteskole/alternative læringsarenaer i egen undervisning etter endt lærerutdanning?
5. Hvorfor bør man bruke/ ikke bruke uteskole/alternative læringsarenaer i undervisningen i skolen (egen undervisning)
Eks: argumenter for/ mot bruk av uteskole/alternative læringsarenaer i egen undervisning?
6. Hvordan har lærerutdanningen hatt betydning for din bruk - ikke bruk av uteskole/ alternative læringsarenaer i egen undervisning?
7. Dersom du har gjennomført undervisning utenfor ditt ordinære klasserom inneværende år ...
 - I. Hvorfor har du valgt å bruke uteskole/alternative læringsarenaer i undervisningen.
 - II. Hvilke faktorer har hatt betydning for at du har gjennomført uteskole i undervisningen
Eks: Interesser, i skolens planer, verdien av uteskole ... Trygghet, kompetanse ... Andre
 - III. Hvordan har du blitt oppmuntret/oppfordret til å bruke uteskole/alternative læringsarenaer som en del av din undervisning – og i tilfelle av hvem?
Eks. Rektor Mellomledere (teamleder, avdelingsleder, seksjonsleder, fagleder etc) Lærerkolleger, Elever/ foreldre/ foresatte
 - IV. Dersom du selv har foreslått eller presentert tanken om uteskole – bruk av alternative læringsarenaer - hvordan har forslaget/ideen blitt mottatt?
Eks: av rektor og mellomledere (teamleder, avdelingsleder, seksjonsleder, fagleder etc av lærerkolleger av elever/ foreldre/ foresatte
 - V. Dersom du selv har initiert og gjennomført uteskole – bruk av alternative læringsarenaer - hvilken form for støtte har du mottatt?
Eks: støtte gjennom samarbeid med kolleger - lærere som har deltatt i planlegging og gjennomføring etc. støtte i form av økonomiske ressurser (støtte til ekstra utgifter, skyss, utstyr etc.) relasjonell støtte og oppmuntring fra ledere og kolleger? støtte og oppmuntring fra elever/ foreldre/ foresatte
 - VI. Har du opplevd motstand i forhold til bruk av uteskole / alternative læringsarenaer? Forklar.

8. Dersom du ikke har gjennomført undervisning utenfor ditt ordinære klasserom inneværende år ...
- a. Hvilke faktorer har hatt betydning for at du ikke har gjennomført bruk av uteskole/alternative læringsarenaer?
Eks: Liten egeninteresse, liten erfaring, manglende kompetanse, manglende støtte, manglende ressurser etc
 - b. Hvordan har du blitt oppmuntret/oppfordret til å bruke uteskole/alternative læringsarenaer som en del av din undervisning i ditt første yrkes år?
 - c. Hvilke andre faktorer har hatt betydning for at du ikke har gjennomført undervisning utenfor ditt ordinære klasserom?
9. Andre faktorer du tenker har betydning for din motivasjon/ vilje/ ønske om å ta i bruk uteskole/alternative læringsarenaer - eller ikke - i din undervisning?

Vedlegg 3: Refleksjonsnotatskjema

Refleksjoner rundt Schivevollendag med PPU4221/422/4224, H-18

Opplevelse og erfaringer

- a. Hvilke opplevelser sitter du igjen med etter samlingen på Schivevollen?
- b. Hvilke faglige og didaktiske erfaringer har du gjort deg etter samlingen på Schivevollen som du tenker kan ha nytte for deg i ditt framtidige virke som lærer.
- c. Hvordan har disse erfaringene påvirket din motivasjon for å ta i bruk tilsvarende læringsarenaer og aktiviteter i din lærerpraksis?

Framtidig bruk

- a. Tror du at du kommer til å ta i bruk noen av erfaringene du har med deg fra Schivevollen i din framtidige lærerpraksis?

Sett et kryss: JA Nei Vet ikke

- b. Begrunn hvorfor/ hvorfor ikke.



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Bruk av alternative læringsarenaer i lærerutdanningen

Referansenummer

369321

Registrert

29.10.2018 av Bård Knutsen - bard.knutsen@ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bård Knutsen, bard.knutsen@ntnu.no, tlf: 97521908

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

01.09.2016 - 01.01.2022

Status

04.03.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

04.03.2019 - Vurdert

Prosjekt 369321 er en videreføring av prosjekt 52867. 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 04.03.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022.

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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen 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).

SelectSurvey og eventuell transkriptør er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

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

