

Martinus Skuseth

Uteskole, en egnet vei til læring?

Et kvalitativt studie av hvorfor fire lærere bruker uteskole i sin undervisning

Masteroppgave i Naturfagsdidaktikk

Veileder: Dag Atle Lysne

Mai 2023

Martinus Skuseth

Uteskole, en egnet vei til læring?

Et kvalitativt studie av hvorfor fire lærere bruker uteskole i sin undervisning

Masteroppgave i Naturfagsdidaktikk

Veileder: Dag Atle Lysne

Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Uteskole er et sentralt begrep som er blitt mer aktuelt i dagens skole. Flere og flere lærere bruker det i sin undervisning til ulike formål. I den sammenhengen er det interessant å finne ut mer om hvorfor lærere i barneskolen bruker uteskole. For å kunne finne ut mer om dette er det i denne studien gjennomført kvalitative dybdeintervju av fire lærere fra barneskolen. Problemstillingen i oppgaven handler om hvorfor de lærerne benytter uteskole i sin undervisning. Forskningsspørsmålene som er konstruert for å bidra til å besvare problemstillingen er; 1) Hvordan bidrar uteskole til kvaliteten på undervisningen, 2) hva har formålet med å bruke uteskole å si for gjennomføringen. Analysen av datamaterialet fra intervjuene viste at forskningsdeltakerne har noen likheter og noen ulikheter rundt bruken av uteskole, men det var tydelig at det sosiale bidraget uteskole har for elevene var viktig. I flere av kategoriene i analyse kan man se at forskningsdeltakerne blant annet bruker uteskole for å støtte opp trivselen og motivasjonen til elevene. Andre kategorier ser på hvordan uteskole kan være et godt tilskudd til den ordinære klasseromsundervisningen, blant annet gjennom å bruke naturen slik at elevene får et mer autentisk forhold til undervisningen. Videre har oppgaven sett på hvordan forskningsdeltakerne bruker uteskole til å styrke kvaliteten på sin undervisning, og hvilke formål uteskolen har for undervisningen. Hvor jeg i denne oppgaven skiller mellom et sosiale og et faglig formål.

Abstract

Uteskole is a central term that has become more relevant in today's schools. More and more teachers use it in their teaching for various reasons. In that context, it is interesting to find out more about why primary school teachers use uteskole. In order to find out more about this, qualitative in-depth interviews were conducted with four teachers from primary schools. The purpose in this thesis are about why the teachers use uteskole in their teaching. The research questions that have been constructed to help answer the theme are; 1) How does uteskole contribute to the quality of teaching, 2) what does the purpose of using uteskole mean for the implementation. The analysis of the data material from the interviews showed that the research participants have some similarities and some differences regarding the use of uteskole, but it was clear that the social contribution uteskole has for the students was important. In several of the categories in the analysis, it can be seen that the research participants, use uteskole to support the well-being and motivation of the children. Other categories look at how uteskole can be a good supplement to ordinary classroom teaching, for example by using nature so that children have a more authentic relationship with the teaching. Furthermore, the thesis has looked at how the research participants use the outdoor school to strengthen the quality of their teaching, and what purposes the outdoor school has for the teaching. Where in this thesis I distinguish between a social and a professional purpose.

Forord

Jeg ønsker å rette en stor takk til studievenner som har bidratt til fem fantastiske år i Trondheim. I ulike sammenhenger har jeg møtt utrolig mange fine folk jeg kommer til å ha med meg videre i livet. Takk til gjengen på masterplassen for motiverende samtaler og nyttig tips underveis. Stor takk til lærerne som var villig til å stille opp på intervju i en hektisk lærerhverdag. Jeg ønsker også å takke min veileder Dag Atle Lysne for gode tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen. Til slutt må jeg takke mine foreldre for støttende ord gjennom hele skriveprosessen. Nå venter jobb som kontaktlærer for første trinn hjemme i Ålesund. Ser frem til det neste kapittelet som venter i livet!

Martinus Skuseeth

24. Mai 2023

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Motivasjon	1
1.2	Grunner til å bruke uteskole som metode	1
1.3	Valg av problemstilling og tidligere forskning	3
1.4	Studiens oppbygging	4
2	Teorigrunnlag	5
2.1	Ulike forståelser av uteskole	5
2.2	Argumenter for uteskole	6
2.3	Tre typer uteskole	6
2.4	Makis	7
2.5	Tverrfaglighet	8
2.6	Før og etterarbeid	9
2.7	Lek i uteskolen	10
2.8	Nysgjerrighet	11
2.9	Geografisk plassering	11
2.10	Trivsel	11
2.11	Motivasjon	12
2.11.1	Mestringsforventning	12
2.11.2	Selvbestemmelsesteorien	13
3	Forskningsdesign og Metode	14
3.1	Vitenskapsteoretisk ståsted	14
3.2	Utvalget av forskningsdeltakere	14
3.3	Datainnsamling	15
3.4	Gjennomføringen av intervjuer	15
3.5	Transkriberingen	16
3.6	Analyse	16
3.7	Etiske betraktninger	17
3.8	Reliabilitet	18
3.9	Validitet	18
3.10	Generalisering	19

3.11	NSDs retningslinjer.....	19
4	Resultat.....	19
4.1	Beskrivelser av uteskole.....	22
4.2	Forståelsen.....	23
4.3	Oppsummering.....	25
4.4	Kvaliteten på undervisningen.....	25
4.5	Praktisering.....	25
4.6	Variasjon og kommunikasjon.....	27
4.7	Før og etterarbeid.....	29
4.8	Forutsetninger.....	30
4.9	Oppsummering.....	32
4.10	Formålet med undervisningen.....	32
4.11	Trivsel.....	32
4.12	Mestring og motivasjon.....	33
4.13	Oppsummering.....	34
5	Diskusjon.....	35
5.1	Beskrivelser av uteskole.....	35
5.2	Forståelse.....	36
5.3	Kvalitet på undervisningen.....	36
5.4	Praktisering.....	36
5.5	Variasjon og kommunikasjon.....	38
5.6	Før og etterarbeid.....	40
5.7	Forutsetninger.....	41
5.8	Oppsummering.....	42
5.9	Trivsel.....	43
5.10	Mestring og motivasjon.....	43
5.11	Oppsummering.....	45
6	Konklusjon.....	46
6.1	Personlige refleksjon og videre forskning.....	48
7	Vedlegg.....	53

Tabelliste

Tabell 1, Beskrivelse av forskningsdeltakere	15
Tabell 2, Forklaring av kategorier i analysen	21
Tabell 3, Visuel oversikt over forståelsen til uteskole	24

1 Innledning

1.1 Motivasjon

Min motivasjon for å skrive masteroppgave rundt uteskole bygger først og fremst på personlig interesse og egne opplevelser. Både fra min egen tid i skolen og opplevelser i lærerutdanningen. For meg er uteskole spesielt undervisning som foregår i sammenheng med naturen, men jeg har de senere årene lært at det meste av undervisning utenfor klasserommet kan være en form for uteskole. Jeg vokste opp i et område som var tilrettelagt for uteskole, med både fjell og fjøre i umiddelbar nærhet. Når jeg tenker tilbake på min egen skoletid er det bilder av hva vi gjorde ute som jeg først og fremst husker best. Om dette er på bakgrunn av de sosiale eller faglige opplevelsene husker jeg ikke, men uansett sitter jeg igjen med gode minner den tiden. På samme måte har jeg både sett og snakket med elever som lyser opp de dagene vi gjennomfører skole ute, fremfor inne i klasserommet. Derfor tror jeg at dette vil være en tilnærming til undervisningen jeg kommer til å benytte meg av når jeg starter som lærer til høsten. Jeg føler også at læring om uteskole er noe vi ikke har hatt tilstrekkelig pensum om i løpet av årene på lærerutdanningen. Det føles derfor riktig for meg å skrive en masteroppgave om temaet. Da kan jeg bli tryggere på hvordan det gjennomføres, samtidig som jeg får andre læreres perspektiv om hvordan og hvorfor de bruker uteskole aktivt i sin undervisning.

Samtidig mener jeg at for at elevene skal oppnå sine faglige mål i sin skolegang, er det essensielt at de har en sosial trygghet i bakhånd. Uteskole er en arena hvor elevene kan få større friheter og muligheter til å dyrke sin sosiale kompetanse, og kanskje kan den sosiale læringen elevene oppnår i uteskole bidra til at de trives bedre i den ordinære undervisningen. Jeg tror derfor at jeg som lærer kan styrke både min egen og elevens hverdag ved å skrive en masteroppgave om uteskole.

1.2 Grunner til å bruke uteskole som metode

I 2020 kom en revidert læreplan som ble oppdatert for første gang siden 2006. Det er forskrifter som skal styre innholdet i opplæringen til elevene og veilede lærerne slik at de kan legge opp en fullverdig opplæring. Der finnes en overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) som inneholder verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Uteskole er ikke eksplisitt nevnt i læreplanen, men jeg mener det er indirekte nevnt, ved at det vil være nødvendig å ta med elevene ut for å oppnå det elevene skal gjennom. Et delkapittel (1.4) heter: *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Kort oppsummert handler det om at elevene skal få utfolde seg kreativt og gis muligheter til å være utforskende og nysgjerrig. Lek dras fram som viktig for elevene både med tanke på trivsel og læring. Og at et slikt læringsmiljø vil hjelpe elevene i deres dannelsesprosess og

identitetsutvikling. Her føler jeg at uteskole kan være gunstig for å oppnå dette. Uteskole kan gi elevene flere strenger å spille på ved at variasjonen og mulighetene blir større. Elevene vil da kunne ha bedre forutsetninger for å mestre skolen (Jordet 2010)

Videre finnes det et delkapittel om respekt for naturen og miljøbevissthet. (1.5) Her står det det blant annet:

Gjennom opplæring skal elevene få kunnskap om og utvikle respekt for naturen. De skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring.
(Kunnskapsdepartementet, 2017)

Jeg skrev tidligere at uteskole ikke er eksplisitt nevnt i læreplanen, men at det er det indirekte. Dette er et eksempel på en slik plass. Om elevene skal få oppleve og utvikle respekt for naturen, vil det være nødvendig å gjøre det ute. Da mener jeg at å kombinere det med å drive uteskole vil være mye mer hensiktsmessig enn å ta med elevene på en tur dag ute. Elevene vil også kunne oppnå et bedre læringsutbytte ved at læreren har planlagt et gitt opplegg, slik at de kan se en rød tråd mellom det teoretiske og det praktiske som skjer ute.

De aller fleste delkapitlene i læreplanen kan oppnås ved bruk av uteskole, men kanskje det siste jeg mener uteskole vil hjelpe mye med er *Sosial læring og utvikling*. (2.1) Det handler om å kunne utvikle respekt og empati for hverandre, samarbeide og lære å være en del av et felleskap. Et av læringsutbyttene ved uteskole som blir trukket frem av Frøyland og Remmen (2019) er det sosiale læringsutbytte. Det sier at gjennom bruk av uteskole utvikler elevene sine sosiale ferdigheter. De kan måtte endre måten de forholder seg til hverandre på og endre kommunikasjonsmønster, som igjen vil hjelpe i den sosiale læringen. I tillegg til den sosiale biten som er nevnt, forteller den overordnede delen av læreplanen at elevene skal utvikle respekt for naturen, gjennom å oppleve den og bli bevisst på menneskets ansvar ovenfor naturen. (Kunnskapsdepartementet, 2017) Om elevene skal oppleve naturen som den del av undervisningen kan den beste veien å gå, være å ta undervisningen ut.

I læreplanene og kompetansemålene for elevene er det også flere punkt som indirekte fremhever bruken av uteskole. Et av kjerneelementene for naturfag 1. - 4. Trinn omhandler naturvitenskapelige praksiser og tenkemåter. (Kunnskapsdepartementet 2019) Her forklares det at gjennom opplevelse, undring, utforskning og erfaringer skal de forstå verden omkring seg i et naturvitenskaplig perspektiv. Med naturvitenskaplig perspektiv menes det at elevene skal bli gitt undervisning som gir de en mulighet til å forstå hvordan naturvitenskapelig kunnskap utvikles (Haug m. fl, 2021). Om elevene skal forstå hvordan denne kunnskapen utvikles, og ikke bare bli fortalt hva forskerne kom frem til, kan uteskole være en god inngang til dette.

1.3 Valg av problemstilling og tidligere forskning

Problemstillingen for denne oppgaven er:

- *Hvorfor bruker lærere i barneskolen uteskole i sin undervisning?*

Problemstillingen er formulert med formål om å se på hvorfor lærere bruker uteskole i sin undervisning. Gjennom fem år med studier har jeg sett mange ulike varianter av uteskoler og diskutert tilnærmingen med praksislærere og kollegaer. Tidligere norske studier viser til at 90% av førsteklassinger og 78% av andreklassinger hadde undervisning ute minst en halv dag i uken. (Mjaavath og Skisland, 2004, i Killengreen, m. fl., 2023) Dette tilsier at uteskole er mye brukt, men hvorfor bruker egentlig så mange lærere spesielt i småskolen uteskole.

Videre har jeg konstruert noen forskningsspørsmål som vil hjelpe meg til å svare på problemstillingen bedre, men også for å forstå hvorfor lærere velger å bruke uteskole som en del av sin undervisning.

- Hvordan bidrar uteskole til kvaliteten på undervisningen?
- Hva har formålet med å bruke uteskole å si for gjennomføringen?

Gjennom forskningsspørsmålene vil jeg forsøke å belyse generelle argumenter for hvorfor fire lærere benytter uteskole i sin undervisning. For at uteskole skal være et godt tilskudd til undervisningen vil det være nødvendig at kvaliteten er god nok for å kunne forsvare bruken. Frøyland og Iversen (2022) viser til studier som tilsier at kvaliteten på undervisningen i uteskole påvirker elevenes læringsutbytte. Uteskolen skal være et hjelpemiddel til undervisningen rundt temaer eller situasjoner hvor klasserommet ikke er det mest hensiktsmessige. Tidligere har lengden på uteskoleøkter og tiden det tar å gjennomføre blitt sett på som et av de største hindrene for bruk av uteskole. (Ayotte-Beaudet m. fl, 2017; Gabrielsen og Korsager, 2018) Ved at det blir sett på som et hinder er det interessant å se på hvordan deltakerne i denne studien løser dette i sin undervisning. Videre ønsker jeg å se på hvilke faktorer uteskole kan bidra med, og hvorfor lærer ser på uteskole som en like bra eller bedre praktisering av undervisningen enn klasserommet. Det kan vises til ved en metastudie beskrevet av Halberg og Fiskum (2022), som sier at uteskole i enkelte anledninger kan komplementere og delvis erstatte klasseromsundervisningen.

Formålet med undervisningen vil ha mye å si for hvorfor lærere bruker uteskole. Frøyland og Iversen (2022) viser til studier som tilsier at lærere i småskolen fokuserer mye på undervisning i flere fag og elevenes velvære, som jeg tolker som trivsel og elevenes motivasjon for skolen. Videre på mellomtrinnet tilsier studien at det er et mindre fokus på elevens velvære og større fokus på uteskole i spesifikke fag. Denne studien har deltakere både i småskolen og på mellomtrinnet, slik at studien vil kunne videreføre informasjonen rundt forskjeller på uteskole i ulike trinn. Videre er det tidligere skrevet flere masteroppgaver om uteskole, hvor de fleste omhandler nyutdannede læreres erfaringer ved uteskole. Derfor vil denne studien skille seg ut ved at jeg benytter meg av lærere som har undervist i uteskole over flere år. Samtidig har Mark Rickinson (2004) utviklet en samling av forskning på uteskole, hvor det blant annet kommer fram at uteskole kan bidra til å øke elevenes ferdigheter innenfor kommunikasjon og samtaler. Dette kan være et av formålene deltakerne i denne studien bruker uteskole til.

1.4 Studiens oppbygging

Denne studien er bygd opp etter en tradisjonell utforming med en innledning, teorigrunnlag, forskningsdesign og metode, resultatkapittel, diskusjonskapittel og en avslutning med konklusjon og refleksjon. Både resultatkapitlet og diskusjonskapitlet er organisert etter kategoriene utformet i analysen for en bedre oversikt for lesere.

2 Teorigrunnlag

Uteskole har blitt definert av ulike forskere opp gjennom årene og definisjonene er ofte like med små nyanseforskjeller. Definisjonen som vil bli brukt under denne oppgaven er skrevet av Jordet (2010).

- *Uteskole er en samlebetegnelse for den undervisningen og de læringsaktivitetene som foregår utenfor klasserommet, i skolens fysiske og sosiale omgivelser.*

Definisjonen tar ikke for seg uteskole som en metode, men ser på det som et hjelpemiddel til lærere og elever for å oppnå læringsmålene til elevene. Det støttes av Skea og Fulford (2020), som mener at å ha undervisningen utenfor klasserommet kan gi elevene en annen kontekst å lære i. Elevene kan gjøre det samme utendørs som de kan inne i klasserommet, bare at de får tilgang til flere ressurser. Som eksempel ved å lære matte ved bruk av småstein eller å skrive i sanden. Dette kan både engasjere og motivere barn mer enn ved å sitte med en skrivebok ved pulten. Frøyland og Remmen (2019) skriver om hvilke steder uteskole kan gjennomføres på. De påpeker at uteskole ikke bare er i naturen, men også i læringsarenaer som eksempelvis museum og vitenskapsenter. Videre skriver de om en måte å karakterisere ulike læringsarenaer, hvor det kan skilles mellom "designet" og "ikke-designet" (Tal, Alon og Morag, 2014). Der forklares hvor designet betyr arenaer som er tilpasset til å kunne formidle kunnskap, for eksempel museum. «Ikke-designet» forklares som arenaer som ikke er designet til å drive med undervisning i, hvor naturen vil være et godt eksempel (Frøyland og Remmen, 2019). Det finnes også naturområder som vil være vanskelig å kategorisere fordi de kan være delvis tilpasset av mennesker i form av leirplasser eller informasjonsplakater. Men selv om området er tilpasset av mennesker betyr ikke det at det er tilpasset til undervisningsformål.

2.1 Ulike forståelser av uteskole

Ut over definisjonen snakker Jordet (2010) om at lærere kan ha to ulike forståelser av hva uteskole er. Forståelsene kan gå inn i hverandre, og lærere kan ha begge forståelsene i ulike kontekster. Den første innebærer å ha en **bred forståelse** av uteskole. Det går ut på at læreren bruker uteskole til å fremme elevenes allmenne dannelse. Her vil det største fokuset ligge på sosial læring, elevene skal øve seg på rutiner, lek, fysisk aktivitet, det å kunne utfolde seg kreativt og lignende. Ved en slik forståelse vil det ofte bli lagt mer vekt på det sosialpedagogiske ved skolen og at det kan gå på bekostning av det faglige innholdet elevene skal gjennom. Derfor vil det være viktig for læreren å ha fokus på grundig planlegging av hva, hvordan og hvorfor elevene gjør det de gjør. På den andre siden snakker Jordet (2010) om det å ha en **smal forståelse** av uteskole. Her ligger fokuset på å bruke området utenfor klasserommet til å realisere faglige og sosiale mål i opplæringen. Undervisningsoppleggene vil i større grad gjennomføres med klare faglige mål og under et kortere tidsintervall, kontra en bred forståelse hvor elevene ofte har hele dager ute.

2.2 Argumenter for uteskole

I en artikkel skrevet av Braund og Reiss (2006) skriver de om hvordan uteskole kan bidra til bedre undervisning. Blant annet presenterer de fem argumenter som setter lys på hva uteskole kan bidra med. Det første er større utvikling og kobling av begreper, som er underbygd av flere studier gjennom 1990 og 2000 tallet, som forteller at utviklingen og koblingen av begreper har en større effekt på lang sikt ved bruk av uteskole (Dierking og Falk, 2000; Braund, 1991; Parvin og Stephenson, 2004). Det andre omhandler at elevene vil oppleve mer utvidet og autentisk praktisk arbeid ved uteskole i undervisningen. Det forklares ved at uteskole gir muligheter som ikke vil være gjennomførbare i klasserommet. Det tredje argumentet innebærer tilgangen man får til unike objekter og materialer. Det kan være alt fra antikvarier fra et museum eller ressurser som finnes naturlig i naturen. Det fjerde argumentet forteller at uteskole fremmer holdningene til naturfagundervisningen og motiverer elevene til videre læring. Holdningene og interessen for skolen går nedover etter hvert som elevene blir eldre. Det er her uteskole forklares som en måte elevene kan få en ny opplevelse ved naturfag, som igjen vil kunne overføres til klasseromsundervisningen senere. Det siste argumentet omhandler det sosiale utbytte, samarbeid og ansvar for egen læring. Det forklares ved at uteskole gir elevene muligheten til å samarbeide ved at friheten blir større og de bygger seg opp større erfaring ved at de får opplevelser som ikke er mulig i klasserommet. Frøyland og Remmen (2019) forklarer dette ved at elevene i andre omgivelser enn klasserommet kan endre måten de forholder seg til hverandre på og hvordan de kommuniserer med hverandre, som igjen vil gi utvikling i sosiale ferdigheter. I tillegg til at kommunikasjonsmønstre kan endres mellom elever, kan uteskole gi læreren en verdifull arena å snakke med elever på. Jordet (2010) beskriver uteskole som en mer uformell arena, hvor læreren og elevene slapper mer av. I tillegg til at arenaen blir mer uformell, viser han til flere muligheter til å ha disse samtalene i transportetapper, under lek, i samlingsstunder ved leirplass og mens elevene gjennomfører aktiviteter.

2.3 Tre typer uteskole

Gjennomføringen av uteskole er ulikt fra lærer til lærer, selv om målene ofte er de samme, er veien dit forskjellig (Frøyland, 2011). skiller mellom tre ulike tilnærminger, som er *ingen valgfrihet-opplegg*, *begrenset valgfrihet-opplegg* og *fullstendig valgfrihet-opplegg*.

Ingen valgfrihet-opplegg kan være lærerstyrte eksklusjoner og kan defineres som autoritær kunnskapsoverføring der læreren står i fokus og formidler, noe som ofte gir elevene lite forståelse, fordi de selv får delta lite i undervisningen (Frøyland, 2011). Denne type uteskole opplegg foreslåes når elevene allerede har førkunnskaper innenfor temaet, slik at de har noe å forbinde med det læreren formidler. For eksempel som en oppsummering av et tema de har jobbet med. Fullstendig valgfri-opplegg beskrives som turer hvor elevene får leke helt fritt uten veiledning fra lærer (Frøyland, 2011). Resultatet av dette viser ofte at elevene uttrykker positive opplevelser, men oppnår mindre læring. Til slutt finnes begrenset valgfrihet-opplegg som innebærer at aktivitetene er delvis styrt av læreren (Frøyland 2011).

Hvor mye frihet elevene får kan variere fra økt til økt. Vanligvis setter lærer elevene i gang med aktiviteter og sørger for at de er i stand til å gjennomføre de, før læreren trekker seg unna og kan veilede elevene underveis. Hovedpoenget er at det er læreren som har planlagt hva som skal skje, men det er elevene som gjennomfører. Sammenlignet med de to andre oppleggene er det denne typen som gir elevene best mulighet for læring (Frøyland, 2011).

2.4 Makis

Makis prinsipper er flittig brukt i og rundt læreryrke og er prinsipper på god undervisning. Selv om de er utviklet på tvers av fag kan de gjenspeiles i hvordan uteskole undervisning er bygd opp.

- Motivering. Læreren må sørge for å motivere elevene for undervisningen
- Aktivitet. Elevene lærer best når de får være aktive og ikke bare passive lyttere
- Konkretisering. Lærestoffet må gjøres konkret og anskuelig
- Individualisering. Undervisningen må tilpasses den enkelte elevs forutsetninger
- Samarbeid. Elevene bør lære å samarbeide med hverandre og med læreren.

(Imsen, 2020, s. 411)

Lærere har ikke bare i oppdrag å utdanne barn etter de faglige målene som er satt i læreplanen, men de skal også utvikle barn til nyttige samfunnsdeltakere når de blir voksne (Imsen, 2020). Det er en vid diskusjon om hva som er viktigst og hva som gjør en skole til en god skole. Imsen (2020) presenterer tre ulike perspektiver for dette, hvor det første er på det faglige innholdet i undervisningen, hvor læreren er opptatt av at elevene skal tilegne seg all kunnskap som er forespeilet i læreplanen. Det andre går på læringsprosessen, hvor fokuset ikke er på at elevene skal tilegne seg all mulig kunnskap, men at de skal hvordan de innhenter kunnskap og gode strategier for det. Mange mener at det faglige vil komme fort senere i livet, om elevene har god kunnskap om hvordan de lærer, samtidig som samarbeid og problemløsning blir prioritert i skolehverdagen. Det tredje går på at skolen blir fokusert på resultatene elevene sitter igjen med på tester eller prøver, og at dette synlige resultatet vil si mye om hvor god skolen er for elevene.

Ut ifra formålsparagrafene har skolen 4 hovedfunksjoner i samfunnet.

1. Reprodutive funksjon
 - Innføring i skolens nasjonale kulturarv og at den blir videreført
2. Produktive funksjon
 - Skolen skal gi elevene nødvendig kompetanse, slik at næringslivet kan fungere godt i fremtiden.
3. Identitetsskapende funksjon
 - Skolen skal gi elevene kunnskap og ferdigheter som skal hjelpe de til glede og personlig vekst.
4. Likhetskapende funksjon
 - Skolen skal bidra til å skape en likhet i samfunnet, hvor alt og alle er like mye verdt.

(Imsen 2020, s.212)

2.5 Tverrfaglighet

Tverrfaglighet er et begrep som er mye brukt i skolen. Gjennom læreplanene er dette forklart som et prinsipp innenfor læring, utvikling og danning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvor målet er at undervisningen skal inneholde deler av disse begrepene uansett hva det undervises i. En annen måte å se på tverrfaglighet på er at lærere arbeider på tvers av ulike fag, slik at elevene kan dra koblinger mellom fagene (Bolstad, 2020). Her er det også vanlig at fagene har felles mål. I forhold til uteskole forklarer Jordet (2010) at det er en naturlig del av uteskole å relatere innholdet i undervisningen til flere fag samtidig. Graden av tverrfaglighet kan variere fra undervisnings økt til undervisnings økt. I en tabell presentert av Bolstad (2020) er det gjengitt hvilke typer tverrfaglighet som finnes. Her nevnes fagkobling, flerfaglighet, moderat tverrfaglighet og integrert tverrfaglighet. Integrert tverrfaglighet er den formen for tverrfaglighet som vil være relevant for denne oppgaven, og innebærer at planleggingen og målene for undervisningen er integrert i hverandre, og at man ikke har atskilte skolefag. Ved uteskole betyr denne at læreren ikke vil ha fokus på et fag, men flere fag underveis i uteskoledagene.

2.6 Før og etterarbeid

Flere har pekt på at det er viktig med for og etterarbeid for å sikre refleksjoner og læringsutbytte fra ekskursjoner og uteskole (Coll & Treagust, 2017; Riegel & Acta Didactica Norden Vol. 16, Nr. 3, Art. 8 Haakon Halberg & Tove Anita Fiskum 3/26 Kindermann, 2016). Innenfor dette forarbeidet kommer blant annet planlegging. Det er en viktig faktor for at lærere skal lykkes med undervisning utenfor klasserommet. Det finnes ulike hjelpemiddel som kan brukes for å optimalisere dette. Blant annet har Frøyland og Remmen (2017) laget et didaktisk verktøy som kan være til hjelp. Den er bygd opp ved hjelp av 6 trinn:

1. Velg tema
 - a. Kan temaet undersøkes fra mange innfallsvinkler?
2. Finn et oppdrag som elevene skal løse
 - a. Fire kriterier på et godt oppdrag
3. Formulere mål for forståelse som hjelper eleven til å løse oppdraget
 - a. Formulere målene i fire dimensjoner: Kunnskap, metode, hensikt og form
 - b. Skille mellom forståelse på minst to nivåer: Dybde (master og apprentice) og overflatisk (novise og naiv)
4. Hva kan elevene gjøre på den andre læringsarenaen som de ikke kan gjøre i klasserommet?
5. Velg aktiviteter som lar elevene demonstrere og bygge forståelse
 - a. Tre faser: Forarbeid, uteaktivitet, og etterarbeid
 - b. Stimulerer aktivitetene dybdelæring, altså «thinking moves», hos elevene?
6. Underveisvurdering som hjelper elevene til å løse oppdraget a. Bruke oppdrag for å undersøke hvordan elevene ligger an i forhold til mål for forståelse
(Frøyland og Remmen, 2017)

Det finnes mange måter for lærere å planlegge undervisningen på. Det gjøres både på kort og lang sikt og ulikt fra skole til skole. De tre vanligste er halvårsplaner, periodeplaner og øktplaner. Halvårsplaner innebærer at skolen planlegger for et halvt år om gangen, hvor omfanget tar utgangspunkt i det mest sentrale i læreplanene, og et bredt spekter av de pedagogiske formålene (Imsen, 2020). Periodeplaner er planer for noen uker eller måneder. Ofte går her flere lærere sammen for å gjennomføre tverrfaglige opplegg slik at elevene får en større helhet mellom fagene. Til slutt har man øktplaner, eller planer for enkelttimer. Dette inneholder mer konkret lærestoff og mer konkret hva som skal skje i timen.

Selv om planleggingen skjer i god tid før undervisningen, kan ting endre seg. Gerhard Arfwedson (1994, i Imsen, 2020) hevder at selve planleggingen av undervisning ofte kommer i andre rekke i undervisningen. Det vil si at det alltid vil komme uforutsette situasjoner læreren må forholde seg til, og at improvisasjon blir en like viktig faktor som god planlegging. Han bruker begrepet planleggingsnøste, som han forklares som et nøste med tråder i alle retninger. Trådene symboliserer alt som kan skje i en undervisningssituasjon, og at lærerens oppgave blir å balansere alt dette opp mot hverandre.

2.7 Lek i uteskolen

Fri lek er ofte inkludert når elevene har uteskole. (Jordet 2010) Elevene er i et nytt miljø enn de pleier å være. Dette sceneskifte vil gjøre at elevene blir mer fysisk aktive og leker i større grad enn de ville gjort i skolegården (Bærenholdt og Hald, 2021). Leken i de nye omgivelsene gir elevene også en større utforskertrang, som gir de muligheten til å vær kreative på et større plan. Elever som i en tidlig alder lærer å kunne styre leken selv, vil ofte ha større nytte av den senere i livet. Om elevene sliter med å komme i gang med leke fasen, kan lærer sette opp lærerstyrt lek, eller lekegrupper for å få elevene i gang. Bærenholdt og Hald sine (2021) opplevelser viser til at elevene kan slite med lek i starten, men at det ikke skal mye tid til før de slipper seg løs og leker godt på egenhånd. Denne elevstyrte leken har en positiv effekt på elevenes sosiale relasjoner (Mygind, 2009), hvor elevene kan lære hverandre å kjenne på andre måter enn i skolegården.

Undervisning i naturen åpner også muligheter for at elevene kan utforske de ulike sansene de innehar og øke sine grunnleggende ferdigheter (Bagøien, 2003, i Fiskum 2014). Terrenget er ofte kupert og elevene får utforsket allsidigheten i kroppen på en annen måte enn i skolegården. Naturens allsidighet fører til at ulike barn vil gripe ulike muligheter ut ifra hva de mestrer. Ved lærerens veiledning kan elevene oppnå mestring på ulike nivåer, og elevene kan komme i flytsonen (Csikszentmihalyi, 2000, i Fiskum 2014). Dette innebærer en balanse mellom læring og redsel i aktivitetene, og bunner ut i at vi kan tilpasse opplæringen for alle, uansett førkunnskaper.

Det som gjør naturen til en ypperlig arena for elevene til å finne flytsonen, er muligheten til å endre miljø, slik at elevene kan få andre impulser å utfolde seg (Fiskum, 2014). På samme måte som oss voksne er elevene ulike. Noen trives i kupert terreng, mens andre kan oppleve stor glede i en blomstereng. Ved hele tiden å endre ulike lokasjoner, kan elevene også oppleve mestring ved at de kan hjelpe andre elever når de er i sitt foretrukne element.

I barnehagen har lek alltid hatt en naturlig plass. Barna lærer om engen motorikk og kan utfolde seg kreativt på ulike måter. I skolen har lek tidligere hatt en liten rolle, hvor hovedregelen har vært at det hører hjemme i friminutt og på fritiden (Buaas, 2009). Senere har dette utviklet seg til at lek har en større plass i skolen. Den overordnede delen (kunnskapsdepartementet 2017) av læreplanen har blant annet med setninger: *et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene*

erfaringsrikdom, og for de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling. Men også i opplæringen som helhet gir lek, muligheter til kreativ og meningsfylt læring. Med dette skrives det helt konkret at lek er en nødvendig del av skolen, som lærere må ta i bruk gjennom skoleåret.

2.8 Nysgjerrighet

Nysgjerrighet kommer naturlig hos elever tidlig i barneskolen. John Dewey (1910/2009) mente at denne nysgjerrigheten er den viktigste egenskapen i læring, fordi nysgjerrighet skaper interesse, og interesse betyr at elevene vil bruke lengre tid på oppgavene og huske bedre hva de har gjort (Spektor-Levy m. fl, 2011). Dette kan forklares som en sirkel som går rundt. Nysgjerrige elever blir motiverte til å lære nye ting, og når de opparbeider seg mer kunnskap kan de utvikle et mer komplekst bilde av hva kunnskap er. Samtidig vil opplevelsen av at de lærer nye ting gi de følelsen av at de mestrer mer og bekrefte at de får til det de forsøker å gjøre, som igjen vil gjøre de mer nysgjerrige på å lære nye ting igjen.

2.9 Geografisk plassering

Skolens geografiske plassering og geografi vil spille en rolle i hvordan uteskolen blir gjennomført. Blant annet har dårlig tilknytning til naturområdet blitt trukket fram som en utfordring, som reduserer hyppigheten av uteskole (Killengreen, m. fl., 2023). På den andre siden vil det være mer naturlig for skoler som har natur lett tilgjengelig å benytte seg av uteskole. Ved skoler som vil trenge transport for at klassene skal kunne benytte uteskole, vil også kostnaden dette tar i både tid og økonomi være hindrer i bruken (Killengreen m. fl, 2023), selv om læreren skulle ønske å benytte seg av det.

2.10 Trivsel

Elevenes trivsel er en viktig faktor for at de skal gå på skolen hver dag. Uteskole kan være bra for elevenes trivsel og utvikling i skolen (Fiskum, 2017; Skaugen & Fiskum, 2015). Uteskole kan være en arena hvor elevene møtes på andre premisser, som igjen kan gi endring i kommunikasjonsmønstre mellom elevene. Trivselen er viktig for fremtiden til elevene ved at den bidrar til å utvikle gode levevilkår (Postholm, m. fl. 2011). Det å kunne utvikle gode levevilkår er en naturlig del av opplæringen som elevene skal gjennom i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet 2017). Trivselen hos elevene kan utvikles på ulike måter, men Brandtzæg m. fl (2016) fokuserer på hvordan positive relasjoner i skolen påvirker elevene, og det er disse relasjonene uteskole kan være en bidragsyter til å gjøre positive.

2.11 Motivasjon

Tidligere er det vist til at flere studier peker på motivasjon som en medvirkende faktor til å bruke uteskole. Motivasjon kan forklares som faktorene som bidrar til at man når målene som blir satt, og i hvilken grad man jobber for å oppnå disse målene (Einarsen, Martinsen og Skogstad, 2017). Elevene jobber hver dag mot å komme lengre i sin læring, og motivasjon blir derfor en viktig forutsetning for å kunne gjennomføre skolehverdagen, derfor blir det en del av lærerens oppgave å motivere elevene (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Motivasjon fremmer læring ved at innsatsen øker og elevene yter mer samtidig vil de bli mer engasjerte i arbeidet sitt. Denne oppgaven med å motivere elevene er også en av de største utfordringene vi som lærere møter i hverdagen, og det er viktig å bygge strategier for å øke elevenes motivasjon. Uteskole kan her være en måte å bidra til å øke motivasjonen hos elevene (Ayotte-Beaudet m. fl., 2017).

Skaalvik og Skaalvik (2015) presenterer noen teorier om motivasjon som vi skal se nærmere på i de neste avsnittene.

2.11.1 Mestringsforventning

Teorien om mestringsforventning ble utviklet av Bandura (2012) og innebærer elevenes forventninger om å gjennomføre gitte oppgaver. Mestringsforventninger tar ikke for seg hvor flinke elevene er, men hvor flinke elevene selv føler at de er (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Derfor vil mestringsforventningene variere etter gitte forventninger hos elevene. Alle elever i skolen er ulike på hver sin måte og det er det lærerens oppgave å legge til rette og tilpasse undervisningen etter hver enkelt elevs forutsetninger. Etter hvert utvikler elevene en forventning om hva de selv føler de er i stand til å klare. Dette kalles "learning self-efficacy" (Schunk og Pajares, 2009). Et eksempel kan være en elev som ikke greier å løse oppgaver han får i naturfag. Om eleven mislykkes over en lengre periode kan eleven miste forventninger om å klare oppgavene han får i framtiden. Dette kan resultere i endring av motivasjonen til eleven. Forskning viser at det er en klar sammenheng mellom elevenes mestringsforventninger og den faglige prestasjonen (Skaalvik og Skaalvik, 2015). For å kunne endre eller styrke disse mestringsforventningene argumenterer Schunk og Mullen (2012) for at elevene bør arbeide mot konkrete mål. For læreren betyr dette at når elevene er i starten av læringsprosessen er det viktig at elevene arbeider med oppgaver de klarer å gjennomføre, slik at de kan opparbeide seg en motivasjon og forventning om å klare de. Samtidig er det viktig å tenke på at mestringsforventning også krever at elevene blir utfordret, og læreren må tilpasse utfordringene på en realistisk måte.

2.11.2 Selvbestemmelsesteorien

Den andre teorien jeg vil ta for meg er teorien om indre og ytre motivasjon. Den er utviklet av Ryan og Deci (2000) og kalles for selvbestemmelsesteorien. Ulike mennesker motiveres av ulike faktorer. For eksempel kan noen motiveres av at de verdsetter den aktiviteten de gjennomfører og andre kan motiveres av en ytre forutsetning som oppfordrer gjennom bestiktelser. Noen kan føle på et press utenifra som gjør at de blir motivert i form av forpliktelse eller frykt. Denne forskjellen på de indre og ytre faktorene som spiller inn på motivasjonen er det selvbestemmelsesteorien handler om (Ryan og Deci, 2000).

Motivasjonen som er selvmotivert gjennom en indre drivkraft øker både gjennomføringsevnen og kreativiteten hos vedkommende, i denne sammenhengen elevene i skolen. Denne indre motivasjonen vil i sammenheng med undervisningen komme av at elevene opplever lærestoffet eller aktiviteten som interessant, og arbeidet gir personlig glede og mestringsfølelse (Ryan og Deci, 2009). Og det er via denne indre motivasjonen elevene vil oppleve det beste læringsresultatet. Undersøkelser gjort av Tsai m. fl, (2008) viser til hvilken motivasjon elevene utvikler i stor grad er bestemt av læringsmiljøet. Om man skal se enda nærmere på hvordan elevene kan oppnå den indre motivasjonen gjennom læringsmiljøet kan man ta for seg Ryan og Decis (2000) tre grunnleggende behov hos elevene:

- Behovet for autonomi eller selvbestemmelse
- Behovet for kompetanse
- Behovet for tilhørighet.

(Ryan og Deci, 2000)

Skaalvik og Skaalvik (2015) forklarer behovene ved at selvbestemmelse omhandler at elevene trenger å føle på en selvstendighet i arbeidet de gjør. Autonomi handler om at elevene må ha en følelse om at det de gjør er frivillig, men ved at man har et valg. Behovet for kompetanse forklarer de ved at elevene må oppleve mestring og mestringsforventninger. Til slutt omtales behovet for tilhørighet som positive sosiale relasjoner og det å føle på trygghet og tillitt.

3 Forskningsdesign og Metode

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Når jeg tar for meg de ulike tilnærmingene til vitenskapsteoretisk ståsted mener jeg at oppgaven min vil ta utgangspunkt i det fenomenologiske vitenskapssynet. Det innebærer at jeg ser på den subjektive opplevelsen og undersøker den dypere meningen i det forskningsdeltakerne formidler gjennom intervjuene (Thagaard, 2018). Det er forskningsdeltakernes beskrivelser av egne opplevelser og erfaringer som danner datagrunnlaget som jeg bruker til å utvikle forståelsen rundt temaet. Dette fenomenologiske perspektivet er også grunnen til at jeg har valgt å gjennomføre et semistrukturert dybdeintervju. Denne intervjuformen passer når jeg ønsker å hente inn fortolkninger av forskningsdeltakernes opplevelser og erfaringer. Jeg mener også at dette perspektivet er den beste måten for meg å kunne arbeide med dataene som blir samlet inn i lys av egne opplevelsene og meningene til forskningsdeltakerne. Ved dette kan jeg sammenligne utsagnene forskningsdeltakerne kommer med opp mot hverandre og relevant teori. Jeg kommer i tillegg til å ha et interaksjonistisk og konstruktivistisk perspektiv på studien. Et konstruktivistisk syn innebærer at forståelsen, jeg sitter igjen med etter analyse av intervjuene, er basert på samarbeidet mellom meg og forskningsdeltakerne. , og meningsinnholdet i studien er basert på en rekonstruksjon av forskningsdeltakerens erfaringer (Thagaard, 2018). Det interaksjonistiske perspektivet går inn på mye av det samme. Dette blir forklart med begrepet aktiv intervjuing, som innebærer at begge parter, som deltar i intervjuet bidrar, til å utvikle en forståelse av hva forskningsdeltakeren mener (Thagaard, 2018).

3.2 Utvalget av forskningsdeltakere

Prosessen med å finne forskningsdeltakere til studiet startet tidlig i semesteret. Jeg valgte en relativt homogen gruppe med deltakere, på bakgrunn av at jeg ønsket lærere som hadde mye erfaring og aktivt brukte uteskole i sin undervisning. Dette fordi problemstillingen er fokusert på hvorfor lærere bruker uteskole i sin undervisning, og at jeg da ikke vil ha behov for forskningsdeltakere som ikke bruker uteskole. Denne prosessen kalles for strategisk utvelging, som Thagaard (2018) beskriver som at man systematisk velger personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som passer i forhold til problemstillingen. Utvelgingen av informanter ble gjort gjennom bruk av snøballmetoden. Den innebærer at jeg tok kontakt med personer jeg kjenner og i denne sammenhengen var det rektorer på ulike skoler. De sendte meg så videre til personer som de tenkte hadde relevante kvalifikasjoner for min studie og snøballen begynte å rulle (Thagaard, 2018). Grunnen til at jeg gikk direkte til rektorer er at de sitter med øverste ansvaret på skolen og de vil da ha en god forutsetning for å vite om det er noen og hvilke lærere som aktivt bruker uteskole i sin undervisning.

Navn på forskningsdeltaker	Trinn de underviser på	År i skolen	År med uteskole
Carl	1. trinn	Over 5 år	Over 5 år
Hedda	1.-2. trinn	Over 10 år	Over 5 år
Mette	3.-4. trinn	Over 20 år	Over 5 år
Henrik	5. trinn	Over 5 år	Over 5 år

Tabell 1, Beskrivelse av forskningsdeltakere

3.3 Datainnsamling

Datamaterialet i denne oppgaven ble samlet inn våret 2023. Dette ble gjort ved hjelp av kvalitative intervjuer, som har som mål å hente frem folks erfaringen og opplevelser rundt et bestemt tema (Kvale og Brinkmann, 2021). Intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte dybdeintervjuer. Dette innebærer en intervjusituasjon som bygger på refleksjon hos forskningsdeltakerne (Tjora 2021). Intervjuene benytter åpne spørsmål, som gjør at forskningsdeltakerne kan gå i dybden med sin kunnskap om emnet. Valget om å benytte semistrukturerte dybdeintervjuer kom på bakgrunn av det vitenskapelige ståstedet rundt fenomenologien. Tjora (2021) skriver at dybdeintervju som metode er basert på det fenomenologiske perspektivet.

3.4 Gjennomføringen av intervjuer

Intervjuene i denne studien ble utført på arenaer som var kjent for forskningsdeltakerne. To ble gjennomført på de aktuelle læreres klasserom. Dette for å skape trygghet for forskningsdeltakerne, samt ved at det passet med deres timeplan. Det siste ble av praktiske årsaker gjennomført hjemme hos undertegnede. Før intervjuene tok vi en kaffe og hadde en kort samtale om hvordan dagen deres hadde vært og litt om uteskole generelt. Dette for å skape en mer avslappet situasjon, for å bli kjent med intervjuobjektene og for å få et bedre bilde av hvordan intervjuene ville bli (Tjora, 2021). Det ene intervjuet ble gjennomført som et gruppeintervju på bakgrunn av at lærerne for det meste underviste i lag og de derfor ønsket det. Det var intervjuet med Mette og Hedda.

I første del av intervjuet snakket vi om bakgrunnen til forskningsdeltakerne, for å skape en forutsetning for hvorfor de var invitert med på studien. Intervjuene ble drevet frem av en utformet intervjuguide, men siden jeg hadde valgt semistrukturerte intervjuer, ble alle intervjuene ulike, basert på hvilke tema forskningsdeltakerne hadde mest erfaring med. Gjennom intervjuene valgte jeg å holde meg stille i de delene forskningsdeltakerne svarte direkte på spørsmålene. På bakgrunn av intervjuformen deltok jeg mer etter hvert, slik at vi sammen kunne tolke hva som ble sagt (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg var også åpen for å diskutere tema de ulike forskningsteltakerne mente var relevante for problemstillingen min (Posthold og Jacobsen, 2018).

3.5 Transkriberingen

Transkribering av intervjuer er en viktig del for å forstå innholdet på en bedre måte. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver det som en oversettelse av talespråk til skriftspråk. Jeg brukte lydopptaker under intervjuene, og ved hjelp av disse opptakene og notater jeg skrev fortløpende etter intervjuene produserte jeg transkripsjonene. Notatene ble tatt i bruk for å kunne ta hensyn til kroppsspråk og uttrykksmåter rundt hvordan forskningsdeltakerne svarte under intervjuene. Videre har jeg transkribert så ordrett som mulig det som ble sagt, og tenkepauser forskningsdeltakerne tok, siden det kan ha en påvirkning på hvordan analysen min blir. Det finnes ikke noen faste regler for hvordan transkriberingen skal foregå, men det har vært viktig for meg er å gjengi korrekt det som respondentene hadde svart-(Kvale og Brinkmann, 2015).

3.6 Analyse

Etter transkriberingen av intervjuene begynte prosessen rundt analysen. Til datamaterialet i denne oppgaven er det hensiktsmessig å gjøre en tematisk analyse. Tematisk analyse foregår over 6 faser og handler om å finne mønster på tvers av datamaterialet (Braun og Clarke, 2006). Prosessen starter med at jeg både hører gjennom intervjuene og leser transkripsjonene mine flere ganger. Dette er steg 1 i analysen å gjøres for at man skal bli så godt kjent med datamaterialet som mulig. Prosessen starter tett etter at intervjuene er ferdig, ved at datamaterialet fra intervjuene blir transkribert. Det er anbefalt å både lytte og lese gjennom dataen flere ganger for å få et så godt grunnlag som mulig før kodingen starter (Kvale og Brinkmann, 2021). Etter jeg er blitt godt kjent med datamaterialet starter fase 2. Den handler om å systematisk gå gjennom dataene og finne alt som potensielt kan være interessant for resten av analysen (Braun og Clarke, 2022). Her er det viktig å kode så mye og så vidt som mulig, slik at man er sikker på at man får med seg meningen i det som blir kodet. For meg ble dette gjort ved hjelp av tankekart, hvor jeg samlet utsagn forskningsdeltakerne kom med som passet sammen. Jeg valgte å lage 3 ulike tankekart for de ulike intervjuene.

Fase tre handler om å lete etter tematikk og mønster i datamaterialet. Hovedmålet er å samle de ulike kodene fra fase to som passer sammen, slik at man kan få en bredere oversikt over sammenhengen i resultatene. Kodene ble i denne fasen kategorisert til større kategorier. Kategoriene jeg satt igjen med var: **Praktisering, variasjon og kommunikasjon, før og etterarbeid, forutsetninger, trivsel og mestring og motivasjon**. Kategoriene er utarbeidet induktivt ved at jeg brukte datamaterialet fra intervjuene til å utforme kategoriene (Braun og Clarke, 2006). Selv om analysen i hovedsak er utviklet induktivt, kan det argumenteres for at det delvis er en blanding mellom induktivt og deduktivt. Fordi selv om kodene er produsert etter datamaterialet er problemstillingen og formålet med oppgaven et resultat av en teoretisk gjennomgang.

I faser fire og fem plasserte jeg de ulike kodene jeg hadde satt sammen i en tabell med forklaringer om hvorfor jeg har valgt kodene opp mot problemstillingen min. Jeg har også valgt å samle kategoriene i tabellen i to hovedkategorier. Dette for å få en bedre oversikt over analysen. Hovedtemaene mine er nummer en **Kvalitet på undervisningen**, som inneholder underkategoriene: Praktisering, variasjon og kommunikasjon, før- og etterarbeid og forutsetninger. Nummer to er **Formålet med undervisningen**, som inneholder: **Trivsel og mestring og motivasjon**. Hovedtemaene er utarbeidet etter det jeg mener er de viktigste faktorene for forskningsdeltakernes bruk av uteskole. Fase seks består av presentasjon av resultatene fra intervjuer og blir presentert i neste kapittel av oppgaven.

3.7 Etske betraktninger

Gjennom en masteroppgave står man ovenfor flere ulike etiske valg som må reflekteres over. Det mest naturlige prinsippet å ta for seg når man bruker en kvalitativ metode og forskningsintervju er forskningsdeltakernes anonymitet og frivillighet (Thagaard, 2018). Forskningsdeltakernes anonymitet er besvart ved at jeg ikke bruker deres egentlige navn i oppgaven. Navnene er oppdiktet, og jeg velger å bruke navn istedenfor nummer fordi jeg føler man får et mer reelt preg på oppgaven gjennom dette. På denne måten vil ikke forskningsdeltakerne kunne bli gjenkjent i teksten. Det kan argumenteres for at de kan bli gjenkjent ved at jeg beskriver det geografiske landskapet rundt skolen de jobber på, men dette vil være nødvendig for meg å gjøre. Jeg anser det også som svært lite sannsynlig at den gjennomsnittlige leser klarer å dra noen paralleller her. Frivilligheten er bevart ved at forskningsdeltakerne selv har valgt å bli med på studien. De fikk muligheten til å trekke seg både før, under og etter intervjuene om det var noe de ikke ville delta på likevel, eller opplevde situasjonen som ubehagelig. I noen intervjustudier må man også tenke godt gjennom hvordan personen eller gruppen opplever intervjusituasjonen, for eksempel om man skal intervju barn. Det mener jeg ikke er like relevant for meg, siden jeg intervjuer voksne lærere som frivillig ønsker å dele sine erfaringer. Men jeg må uansett forsøke å skape et intervju som er bygget på tillitt (Thagaard, 2018) og gjensidig respekt (Kvale og Brinkmann, 2015).

Frivilligheten til forskningsdeltakerne kan også diskuteres ved at de ikke vet 100% sikkert hva de er med på. De har gitt informert samtykke, som innebærer at de har fått tilstrekkelig informasjon rundt hva studiet handler om, formålet med det, og følgene med å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018). Dette samtykket ble gitt via et informasjonsskriv de fikk tilgang til å signere og ved muntlig kommunikasjon via telefon før intervjuene. Grunnen til at jeg skriver at det kan diskuteres er at i kvalitative studier er det begrensninger for hvor mye informasjon man kan gi på forhånd, for å få så autentiske intervju som mulig (Thagaard, 2018). I tillegg er det jeg som har bestemt spørsmålene og temaene i intervjuet, og det er jeg som har muligheten til å fortolke det som blir sagt gjennom intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2015). Det betyr at forholdet mellom meg og forskningsdeltakerne blir asymmetriske og jeg delvis blir sittende i en maktposisjon ovenfor forskningsdeltakerne. Denne maktposisjonen må respekteres gjennom å behandle dataen som er samlet inn med respekt.

Forskningsdeltakernes privatliv er også noe som ikke vil være relevant for det type intervju jeg skal gjennomføre. Utenom det første spørsmålet i intervjuguiden, som inneholder info. om skole og tidligere erfaring, trenger ikke forskningsdeltakeren svare på spørsmål som omhandler deres privatliv. Men om vi om formodning skulle komme ovenfor private detaljer under intervjuet, vil de bli behandlet som sensitive opplysninger. Videre vil jeg gå litt tilbake til hvor viktig det er å skape et tillitsfullt forhold mellom meg selv og forskningsdeltaker. Det vil ikke være etisk ansvarlig for meg å påvirke forskningsdeltakernes meninger gjennom provokasjon og kommentarer (Thagaard, 2018), eller at jeg påpeker motstridninger mellom det verbale og kroppsspråket, som kan påvirke forskningsdeltakeren senere. Med andre ord er det essensielt at risikoen for at forskningsdeltakeren tar skade av studien er lavest mulig (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.8 Reliabilitet

Reliabiliteten til oppgaven vil være viktig for å kunne få et så reelt resultat som mulig. Innenfor kvalitativ forskning innebærer det hvor pålitelige resultatene jeg samler inn er (Kvale og Brinkmann, 2015). Det første steget for å gjøre oppgaven så reliabel som mulig er måten jeg behandler resultatene på. Både ved at de er transkribert på en strukturert måte og at jeg lytter til opptakene flere ganger, for å være helt sikker på at jeg har forstått hva forskningsdeltakeren forsøker å formidle (Kvale og Brinkmann, 2015). Under gjennomføringen vil spørsmålene jeg stiller har en påvirkning. Spørsmålene må ikke være for ledende, slik at jeg påvirker svaret i spørsmålet dit jeg ønsker. I tillegg til at mitt toneleie og den generelle konstruksjonen av mine spørsmål vil påvirke reliabiliteten (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette vil bli unngått ved en godt formulert intervjuguide, med gjennomtenkte spørsmål, som gir forskningsdeltakerne muligheten til å reflektere og presentere sine meninger. Samtidig gjennomføres intervjuene som semistrukturerte intervjuer, som innebærer at jeg også bidrar under intervjuene til å formulere kunnskapen forskningsdeltakerne kommer med. Videre er forskningsstrategi og analysemetoder beskrevet tidligere i oppgaven, dette er viktig for at leseren kan vurdere hele forskingsprosessen (Thagaard, 2018).

3.9 Validitet

Validiteten i oppgaven gjenspeiles gjennom gyldigheten av tolkningene jeg foretar meg gjennom oppgaven (Thagaard, 2018). Validiteten i oppgaven vil styrkes ved at jeg har en gjennomført teoridel, som gjenspeiles i mine tolkninger. Samtidig som jeg har gjennomgått en analyseprosess som vil styrke validiteten til disse tolkningene. Tolkningene er så blitt vurdert opp mot tidligere forskning fra andre studier, for å se om mine resultater er bekreftende ved deres. Mine tolkninger kan bære preg av at jeg ikke innehar erfaringen som andre studier gjennomført av forskere har, men på den andre siden kan mitt grunnlag som student være positivt ved at jeg har et mer åpent sinn til resultatene. I noen intervjustudier må man også tenke godt gjennom hvordan personen eller gruppen opplever

intervjusituasjonen. For eksempel om man skal intervju barn. Det mener jeg ikke er like relevant for meg, siden jeg intervjuer voksne lærere som frivillig ønsker å dele sine erfaringer. Men jeg må uansett forsøke å skape et intervju som er bygget på gjensidig respekt (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.10 Generalisering

Generalisering av en studie handler om hvor overførbar den er til andre studier (Kvale og Brinkmann, 2021). Et problem denne studien innehar ved generalisering er antall forskningsdeltakere som deltar på studien. Ved at bare fire lærere har vært intervjuet vil jeg si at utvalget ikke er stort nok til at det kan være representativt for lærere generelt. Men ved at resultatene er diskutert og sammenlignet med andre studier styrker det relevansen i oppgaven. I tillegg ser studien på hvorfor disse fire lærerne bruker uteskole i sin undervisning, noe som er et veldig aktuelt tema i læreplanene. Derfor kan denne studien være relevant for andre lærere for hvordan de skal gjennomfører uteskole.

3.11 NSDs retningslinjer

Før man gjennomfører kvalitative intervjustudier og innhenter personlige opplysninger, treger man tillatelse fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). De sier at om forskningsprosjektet innebærer behandling av personopplysninger, skal det meldes inn til NSD (Postholm og Jacobsen, 2018). Søknad til NSD ble gjort i god tid, slik at tillatelsene var klare før intervjuene. Bakgrunnen for min søknad er at jeg henter inn personopplysninger indirekte, ved å snakke kort om arbeidsplass, alder og yrke og at jeg skal bruke datamaskinbasert utstyr til å gjennomføre intervjuet og oppbevare de i ettertid. Det vil skje ved hjelp av en lydopptaker på mobilen og appen diktafon. Jeg kommer også til å oppbevare datamateriale på NTNUs sikre interne server, i henhold til reglene rundt personopplysninger. Samtidig vil jeg slette lagret materiale etter oppgaven er gjennomført. Det siste punktet jeg vil trekke frem er at forskningsdeltakeren skal ha krav om gjengivelse av min oppgave (Postholm og Jacobsen, 2018). Med dette mener jeg at forskningsdeltakerne vil få muligheten til å se på dataen som jeg har hentet inn, og at jeg skal strebe etter å framstille resultatene på en så riktig måte som mulig.

4 Resultat

Til nå har studien redegjort hvorfor uteskole er et relevant tema å forske på, hvilken teori som ligger i bakgrunnen til studien, hvilke metodiske valg jeg har gjort underveis for å kunne fremstille resultatene mine og hvordan resultatene er blitt analysert i ettertid. Gjennom den tematiske analysen ble det belyst at materialet er relevant for å svare på problemstillingen om hvorfor fire lærerne i barneskolen bruker uteskole i sin undervisning. Videre i oppgaven vil jeg presentere resultatene i sin helhet, med utgangspunkt i kategoriene og underkategoriene som ble satt under analysen. Resultatene vil bli presentert ved hjelp av sitater fra analysen, hvor jeg til dels sammenligner svar fra de ulike forskningsdeltakerne og til dels deler mine tolkninger av utsagnene. Resultatene vil bli presentert systematisk etter tur, før jeg mot slutten av hver hovedkategori vil samle trådene mellom underkategoriene i en oppsummering. Før jeg tar for meg kategoriene vil jeg presentere et underkapittel om forskningsdeltakernes egne beskrivelser av uteskole og hvordan deres forståelse av det var. Dette fordi jeg mener det vil være relevant å se på hvordan de definerte uteskole opp mot hvordan bruken deres er. Det er valgt å ikke ha med dette som en egen kategori fordi det er ment som et bidra til å få et mer helhetlig bilde av forskningsdeltakernes meninger.

Kategori	Forklaring og kriterier til kategorien
Kvaliteten på undervisningen	
Praktisering	Hvordan de ulike forskningsdeltakerne praktiserer uteskole vil ha stor påvirkning på uteskoleøktene deres blir. For å kunne komme nærmere hvorfor de gjennomfører uteskole, vil praktiseringen være et stort grunnlag for det. Under denne kategorien er det for eksempel plassert koder rundt lengde på uteskole, kombinasjonen mellom klasserom og ute og frilek
Variasjon	Variasjon og kommunikasjon i uteskole ble av forskningsdeltakerne dratt frem som viktige elementer. I denne kategorien er det samlet koder som omhandler tverrfaglighet, hvordan generell variasjon og tilpassing av undervisning spiller inn for forskningsdeltakerne samt kommunikasjonen med kollegaer og kommunikasjonen lærer-elev.
Før- og etterarbeid	Før- og etterarbeid er en viktig del av lærerjobben. Under denne kategorien har jeg plassert koder som forteller noe om hvordan forskningsdeltakernes før og etterarbeid påvirker deres bruk av uteskole.
Forutsetninger	Forskningsdeltakernes forutsetninger vil spille inn på hvordan uteskolen blir gjennomført og hvorfor de gjør det, derfor har jeg valgt en kategori som inneholder koder om geografien på skolen og deres personlige forutsetninger.
Formålet med undervisningen	
Trivsel	Trivselen hos elevene er noe som blir trukket frem av forskningsdeltakerne som et argument for å drive med uteskole. De opplever endring hos elevene og at det bidrar positivt i alle delene av skolen. Under denne kategorien er det plassert koder som forklarer hvordan uteskole bidrar til økt trivsel.
Mestring og motivasjon	Både mestring og motivasjon hos elevene blir dratt frem som faktorer som forskningsdeltakerne mener er viktig innenfor uteskole. Forskningsdeltakerne mener også at dette er faktorer de har stor suksess med når de gjennomfører uteskole. Under denne kategorien er det plassert koder som inneholder elevenes mestring og motivasjon.

Tabell 2, Forklaring av kategorier i analysen

4.1 Beskrivelser av uteskole

I starten av intervjuene ønsket jeg å avdekke hvordan de ulike lærerne velger å definere uteskole. Dette er noe jeg føler kan ha stor påvirkning på forskningsspørsmålet mitt rundt hvordan de praktiserer uteskole, som igjen vil hjelpe meg å svare på hvordan de lykkes med uteskole. Generelt sett var forskningsdeltakerne enige både med hverandre og Jordet (2010), sin definisjon, men når jeg gravde litt dypere i forklaringene deres var det små uenigheter. Carl forklarte det på denne måten:

Uteskole handler om å være ute. Det kan gjøres på utallige måter. Vi har alltid noen mål som skal nåes, om det er i løpet av skoleåret, i løpet av en måned, eller i løpet av en dag. Da må jeg bare ta et valg, om hva jeg ønsker å prioritere. Jeg kan ta for meg matte, og da må jeg sette meg et mål om hva vi skal oppnå med den uteskolen. Det siste jeg gjorde rundt uteskole og matte var at hver elev fikk lage en fysisk meterstokk selv. Om jeg velger å fokusere på sosiale mål, så kan det være så enkelt som å ta de med på fjellet og leke og oppleve naturen.

Her forteller han om de ulike sider av uteskole, både den brede og smale forståelsen av det (Jordet 2010), og viser til at han bruker begge to. Gjennom intervjuet av han som helhet fikk jeg inntrykk av at han var mest fokusert på den sosiale biten av uteskole, og hvordan det kan bidra på den arenaen. Henrik var enig med Carl rundt dette resonnementet, han sa:

All læring er ikke faglig, mye av læringen til elevene går på det sosiale også. Ting de eksperimenterer med selv, løsning av konflikter for eksempel, kan knyttes til begrepet skole.

Her ser man hvordan Henrik ønsker å få frem at det er mye mer i skolen enn de faglige målene som skal oppnås. Videre i intervjuet bekreftet han at han ser på uteskole som en måte å skape gode sosiale relasjoner. Mens Henrik og Carl fokuserte på blandingen mellom den sosiale og faglige læringen, var Mette og Hedda mer bestemt på at uteskole skulle vær forankret i faglige mål. Mette velger også å bruke ordet undervisningsopplegg når hun skal definere uteskole:

Jeg tenker uteskole er et undervisningsopplegg man har hovedsakelig utenfor klasserommet, ofte tverrfaglig, ved faglige fag og praktisk estetiske fag.

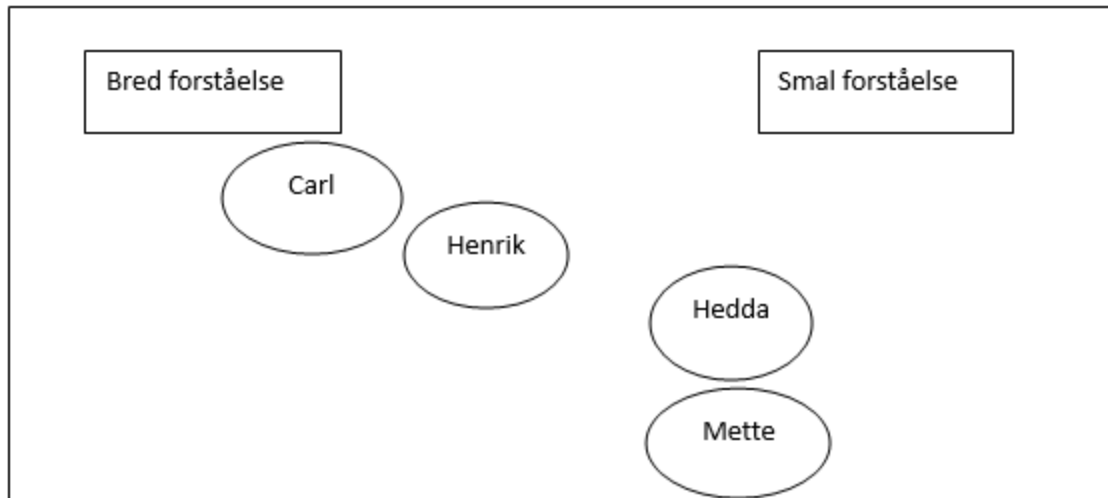
Hun er den eneste av forskningsdeltakerne som velger å omtale uteskole som et undervisningsopplegg, og hun antyder med det at uteskole må være et opplegg styrt av

læreren for at det skal være uteskole. Det står i stor kontrast til Henrik, som argumenterte med at friminutt kan være en form for uteskole.

Gjennom intervjuene ble alle forskningsdeltakerne spurt om hvilke geografiske forhold som må innlemmes for at det skal kunne kalles uteskole. Her var de veldig samstemte, selv om de var litt varierende i hvordan de gjennomførte det selv. Alle mente at så lenge elevene var utenom klasserommet kunne man argumentere for at det er uteskole. Det kunne være museum, akvarium, bytur eller nærmiljøet. Hanne la også til at hun kunne definere aktiviteter i gangen utenfor klasserommet som uteskole. Men selv om alle kom med forslag over lokasjoner uteskole kunne gjennomføres var det skog og natur som gikk igjen som arenaer uteskole ble drevet med for dem. De større utfluktene som ofte krever inngangsbillett eller transport ble i de fleste tilfeller lagt bort av økonomiske grunner. Dette tyder på at selv om alle har en forståelse for at uteskole kan være ekstremt mye, utnytter ikke forskningsdeltakerne alle rammene de kan innenfor uteskole. Ut ifra den generelle tonen i intervjuene tolker jeg at det grunner i manglende tid, både med elevene og i planleggingsprosessen.

4.2 Forståelsen

Med forståelsen fokuserer jeg på den generelle forståelsen av uteskole hos forskningsdeltakerne. Dette kapitlet vil ikke være basert på sitater fra intervjuene, men jeg vil basere det på min generelle oppfatning av forskningsdeltakernes forståelse. Med forståelse tenker jeg på Jordet (2010) sin forklaring om at det finnes en bred og smal forståelse av uteskole. Hvor den smale fokuserer mest på det faglige biten av uteskole, mens den brede fokuserer på den sosiale biten av uteskole. Jordet (2010) sier at det er helt vanlig med en blanding mellom de to, og det var også tilfelle hos flere av mine forskningsdeltakere, men selv om de blander de to er det naturlig at fokuset blir større på den ene.



Tabell 3, Visuell oversikt over forståelsen til uteskole

Figuren over viser hvor jeg mener forskningsdeltakerne ligger i forhold til Jordet (2010) forståelse av uteskole. Carl er den som har størst fokus på den sosiale læringen av uteskole, Henrik varierer veldig, men forteller at det ofte handler om lengden av uteskole dagen, og hva formålet med økten/dagen var på forhånd. Nærmest den smale og faglige forståelsen av uteskole ligger Mette og Hedda. Gjennom sine beskrivelser ser jeg at de bruker mye mer tid på selve planleggingen av uteskole, noe som kan være i sammenheng med det faglige fokuset de har. Selv om fokuset er ulikt hos forskningsdeltakerne argumenterer alle for at de lykkes med uteskole. Det tolker jeg som at det er flere måter å lykkes med uteskole på, og det blir spennende å diskutere det opp mot tidligere forskning senere i oppgaven.

Dannelsesprosessen kan være veldig fin å utvikle når vi er ute. Det som skjer ute, blir mye mer representativt til en vanlig hverdag kontra om de er inne i klasserommet.

Her forklarer Henrik at han bruker uteskole til hjelp i dannelsesprosessen til elevene. Ingen av de andre forskningsdeltakerne brukte ordet dannning i intervjuene sine, men flere av utsagnene de hadde som gikk på hvordan elevene skal utvikle seg går under begrepet dannning. Dannning er et viktig prinsipp i læreplanen og Henrik viser at han bruker uteskole for å styrke elevene på denne området.

4.3 Oppsummering

Ovenfor er det presentert beskrivelser av forskningsdeltakernes tanker rundt begrepet uteskole, i kombinasjon med beskrivelser av forståelsen deres. Hva forskningsdeltakerne legger i uteskole vil være helt utslagsgivende i forhold til hvorfor og hvordan de legger opp uteskolen sin. Resultatene viser til at all undervisning utenfor klasserommet kan bli sett på som uteskole, men at forskningsdeltakerne i denne studien først og fremst bruker de ti kombinasjon med naturen. Videre forklarer de sin forståelse, som viser til at de både gjennomfører uteskole med fokus på at elevene skal styrke seg faglig, men også med tanke på sosial læring. Hvor fokuset ligger hos forskningsdeltakerne vil være en sentral del videre i oppgaven.

4.4 Kvaliteten på undervisningen

Gjennom den tematiske analysen kom jeg frem til to hovedkategorier, som er gode samlebetegnelser på kodene som framkom fra intervjuene. I kapitlet under vil de bli presentert ved hjelp av underkategoriene som jeg brukte til å sette analysen sammen, selv om kodene er plassert under gitte kategorier er det veldig mange av kodene som overlapper hverandre og vil bli presentert litt ulikt videre i resultatene. Kvaliteten på undervisningen har jeg samlet til fire underkategorier: Praktisering, variasjon og kommunikasjon, før og etterarbeid og forutsetning.

4.5 Praktisering

I denne delen av intervjuene snakket vi om ulike praktiseringer av uteskole, hvordan det ble gjort og hva som gjør uteskole til et vellykket hjelpemiddel til undervisningen for forskningsdeltakerne. Det var noe variasjon, men det som gikk igjen var at de forsøkte å ha lengre økter ute. Spesielt de som underviste i småskolen (1.-4. klasse) hadde fokus på det. Carl opererte med 1 fast dag i uken hvor han tok med elevene ut, mens Mette og Hedda har valgt å ha en halv dag ute. Hedda begrunner det på denne måten:

Vi har prøvd litt forskjellig, og funnet ut at en halv dag fungerer til ungene her ute. Om vi er ute for lenge kan de miste fokuset og få en dårligere opplevelse av dagen,

og det er veldig viktig for oss at ungene sitter igjen med et positivt inntrykk. Men vi har også fulle dager, om det passer bedre inn med temaet vi jobber med.

Allerede her er et eksempel på underkategorier som overlapper ved at begrunnelsen for å ha halve dager forklares med opplevelsen elevene skal sitte igjen med. Jeg tolker det som at hun mener det vil påvirke elevenes motivasjon negativt om de er ute for lengre, og at hun heller vil avslutte når elevene har det gøy, slik at det er det de husker til neste gang.

Henrik som underviser på 5. trinn forteller om et mer timebasert opplegg, og at han tar med elevene ut når undervisningen tilsier at det kan være en fordel. Han opererte også med hele dager ute, men da lå fokuset hans mer på den sosiale læringen enn det faglige innholdet i skoledagen. Carl har tidligere undervist på mellomtrinnet (5.-7. Klasse) og med hans beskrivelser i samråd med Henriks viser resultatene at det er vanligere med lengre dager når elevene går på småtrinnet, mens uteskolen blir mer timebasert når elevene blir eldre. Dette tyder på det er på grunn av kunnskapsløfte, hvor kompetansemålene er av større omfang på mellomtrinnet, og at det derfor blir mindre tid til den sosiale biten av skolen. I Beskrivelse av hvilke typer økter Henrik velger å gjennomføre ute forteller han dette:

Det kommer an på om jeg har spesifikke kompetansemål jeg skal jobbe med, og om jeg har satt noen mål for økta. Ved artslære for eksempel kan elevene få 1 oppdrag å finne 5 arter de er nysgjerrige på innenfor en gitt gruppe, så kan vi ta de med inn eller ta bilde av dem og utforske de videre der.

Her forklarer Henrik hvordan han bruker en kombinasjon mellom uteskole og klasseromsundervisning for at elevene skal få et så optimalt opplegg som mulig. Denne kombinasjonen mellom det som skjer ute og inne var noe Mette også var nøye med å påpeke. Men der Henrik mente det var viktig at elevene også kunne se kombinasjonen mellom det som skjer inne i klasserommet og uteskole mente Mette at det ikke var så nøye at elevene så den selv, så lenge lærerne hadde fokus på at det skulle være en rød tråd mellom det som skjedde ute og inne i klasserommet. Det er interessant at hun ikke legger så mye vekt på at elevene forstår, men jeg tolker det som at det handler om den kognitive utviklingen til elevene. Når elevene er i alderen 5-8 år har de kanskje ikke nok erfaring til å se sammenhengen selv, men når elevene er 10-12 år bør de forstå mer av hvorfor de gjør ulike ting på skolen.

Frilekens plass i uteskole var det store uenigheter om i intervjuene. Noen mente at frilek ikke hørte hjemme i uteskole og at det bare var et alternativ om elevene var ferdig med alt læreren hadde planlagt for dagen. Mens andre så på frilek som noe positivt som de planla som en naturlig del av uteskoledagen. Frilek var noe som spesielt gikk igjen under samtalen

med Carl, og på spørsmål rundt hvilken verdi han så i frilek svarte han at det skaper et eierskap til leken for elevene, de får vist stor form for kreativitet, det var positivt for klassemiljøet ved at elevene lærte seg å leke i større grupper og at han så en positiv utvikling i klassemiljøet som bidro senere i skolen. Henrik kom også med gode poenger ved at elevene får trening i å løse konflikter mellom hverandre uten at noen voksne skal blande seg inn. Samtidig var han opptatt av å ha klare avtaler med elevene og at de skulle vær tilbake ved samlingspunktet ved et gitt tidspunkt, noe han mente hjelper elevene å holde seg til avtaler. Henrik var i tillegg opptatt av å ha en ekstra plan, om noen av elevene hans slet med å komme i gang med leken selv. På den andre siden kom kommentaren om at frilek ikke hørte hjemme i uteskole. Dette var under dobbelt intervjuet og etter litt diskusjon mellom de to kom de frem til at det fantes noen form for frilek i deres uteskole også, men dette var da om de ble ferdig å gjennomføre det de hadde tenkt, og ikke noe som var planlagt på forhånd. Hedda tilføyde også at elevene får frilek i form av ordinære friminutt under uteskole.

4.6 Variasjon og kommunikasjon

Den neste underkategorien rundt kvaliteten på undervisningen går på variasjon. Her er det to hovedpoenger som gjentatte ganger blir dratt frem av forskningsdeltakerne. Det første går på tverrfaglighet, ordet tverrfaglig ble nevnt tosfret ganger gjennom transkripsjonene mine, noe som viser at det var et viktig tema. Carl beskrev det som at han føler han får en større helhet i oppleggene sine ved at han driver tverrfaglig. Han beskrev hvordan han kombinerte de ulike fagene når han var ute med sin 1. klasse:

Mat og helse er ikke noe de skal ha på 1. trinn men vi kan få lurt det inn, ved at vi alltid lager mat på tur. Det er noe elevene skal gjøre selv, uansett om de går i 1. klasse. For eksempel laget vi suppe sist uke. De må lese på pakken for å finne ut hvordan de skal gjøre det. Der har vi lesing. De må regne på hvor mye vann og ingredienser, der har vi matematikk.

Her beskriver han kort hvordan han mener elevene får øvd seg i ulike fag på en måte elevene ikke tenker over at de gjør skole på. Han beskriver også at grunnen til at han kan ta hele dager ute med elevene er at han jobber tverrfaglig. Flere av fagene er veldig små og kanskje ikke mer enn en skoletime hver uke, så ved å slå de sammen og gjennomføre fagene i lag ute, føler han at han får effektivisert timeplanen på en bedre måte. Hedda påpekte at hun var opptatt av at uteskolen skulle kunne forsvares i læreplanen. Om hun skal ha halve dager ute da, så må hun drive tverrfaglig for å få timefordelingen mellom fag til å gå opp.

Den tverrfaglige biten sto mindre i fokus hos Henrik, noe jeg antar er på grunn av alderstrinnet han underviser på. I småskolen er det vanlig at en lærer har alle timene til klassen sin, men på mellomtrinnet deler lærerne mer på undervisningen etter fag. Da vil det være vanskeligere å jobbe tverrfaglig med tanke på å måtte koordinere med andre lærere. En annen grunn kan være at Henrik jobbet på en mye større skole enn de andre i studien, noe som betyr flere lærere, og igjen en større mulighet for at lærerne deler på fag. Dette med kommunikasjon med andre ansatte i skolen i kombinasjon med uteskole, skal jeg komme tilbake til i neste underkategori.

Den andre siden av variasjon ligger nært til ordet, og går på hvordan forskningsdeltakerne varierer og tilpasser undervisningen sin. Det ble gjort på ulike måter og med ulikt fokus, Henrik som underviste mer timebasert snakket også i dette eksempel om artslære:

For eksempel har vi drevet med artslære I naturfag, og jeg synes det er rart at vi bare skal sitte å se på bilder av de ulike artene I boken, når vi like så greit kan gå ut å oppleve og utforske de I virkeligheten. Det samme med bergarter, hvor vi leter etter bergarter rundt i nærmiljøet. Elevene får også et mer autentisk forhold til det når de får oppleve og kjenne på materialet selv. Et minne jeg har fra lærerskolen var når vi hadde en arts prøve hvor vi studerte bilder av ulike planter. Jeg opplevde da at jeg kunne dem ved å se på bildene, men når jeg gikk ut var det mye vanskeligere å kjenne de igjen. Slik tror jeg det er for de aller fleste elever også.

Oppfølgingsspørsmål: Føler du selv at det som skjer praktisk er enklere å lære?

Ja, og slik er det nok for de fleste unger. Men jeg tror at om vi skulle testet en elev om hvor mye den har fått med seg, så tror jeg at teoretisk læring vil være bedre for å score der og da. Men om vi drar Inn dybdelæring, og kunnskap som skal vare, er det bedre å oppleve ting selv.

Her presenterer Henrik et eksempel hvor han tilpasser undervisningen sin etter tema elevene jobber med. Eksempelet med artslære er et veldig godt eksempel også med tanke på kunnskapsløftet, hvor et av målene er at elevene skal få oppleve og bli kjent med nærmiljøet sitt. Videre i dialogen snakker han om viktigheten av at elever får oppleve kunnskapen de lærer seg, og at dette er nødvendig for at den skal kunne vare. Dette samsvarer veldig med noe Mette hadde fokus på, ved at elevene må få ta, kjenne og føle på ulike ting i naturen, for å kunne knytte det sammen. Dybdelæring er også et viktig begrep, som er relevant i den nye læreplanen, senere vil jeg diskutere det opp mot uteskole, og forklare hvordan uteskole kan være en stor resurs i forhold til det.

Hedda snakket om variasjon i en annen setting enn Henrik, hun presiserte at hun ønsket tydelige miljøskifter for elevene. Jeg tolker dette med at hun føler elevene kan gå lei av å

sitte inne i klasserommet over lengre perioder, og at miljøskifter kan bidra til å motivere elevene mer til læringen.

Som i alle elementer av skolen er kommunikasjon en viktig faktor for å kunne lykkes med undervisning. Uteskole er ikke et unntak, ut ifra intervjuene vil jeg argumentere for at kommunikasjon er enda viktigere i sammenheng med uteskole.

Ved planleggingen av uteskole var det noe variasjon i hvem som planla undervisningen. Noen planla i team, mens andre planla alene. Henrik skilte mellom enkeltøkter og større uteskole dager, hvor de lengre dagene ble planlagt i team. Kommunikasjonen mellom lærerne mener jeg da vil være essensiell for at man skal kunne lykkes med uteskole. Kommunikasjonen er også viktig under selve gjennomføringen. Mette og Hedda fortalte at de ofte har flere voksne til stede når de har uteskole enn klasseromsundervisning fordi det er nødvendig med tanke på oppgavene de gjennomfører og oversikten over elevene ute. Da vil det være nødvendig for lærerne å koordinere seg imellom slik at det planlagte opplegget kan gjennomføres så optimalt som mulig.

Kommunikasjon er ikke bare relevant for de ansatte på skolen. I Intervjuet med Mette og Hedda kommer vi inn på at ungene oppfører seg på en annen måte når de er ute, når jeg ber de utdype svarer Mette:

De åpner seg mer når de får litt friere tøyler, og vi får tiden til å ha gode samtaler, som ellers ville vær vanskelig når alle er samlet.

Her nevner hun de gode samtaler, og at de er enklere å gjennomføre i uteskolen. Jeg tolker dette som at hun føler hun kommer nærmere elevene og når de på en annen måte, noe som kan være viktig for med tanke på å se alle elevene på best mulig måte.

Til slutt under denne kategorien kommer kommunikasjonen med ledelsen på skolen. Samtlige av forskningsdeltakerne beskrev at de hadde god støtte fra ledelsen til å drive med uteskole. De følte også at dette var viktig for sin egen selvtillit rundt undervisningen, og at det bidro til at de fortsatte med uteskole.

4.7 Før og etterarbeid

Før og etterarbeid er en essensiell del av arbeidsdagen til lærere. I denne delen skal jeg se på hvordan forskningsdeltakerne går frem når de skal planlegge for uteskole, og hva dette her å si for gjennomføringen. Kategorien er den jeg mener forskningsdeltakerne har mest potensiale å hente i sin utvikling av uteskole. Gjennom intervjuene kom kommentarer som:

"Jeg bruker god tid på planleggingen, slik at jeg kan få bedre kvalitet på undervisningen"

"Jeg har alltid et mål elevene er klar over før dagen starter"

"jeg prøver å ha en rød tråd gjennom året, slik at det ikke blir mindre planlegging fra gang til gang."

"Vi planlegger for lengre perioder, og passer på å ha like rutiner fra gang til gang"

Her er eksempler som jeg tolker på to måter, for det første er det en bred enighet om at kvaliteten på uteskole blir bedre om man planlegger over lengre perioder. Samtlige av forskningsdeltakerne hadde en tydelig plan gjennom året. Mette påpekte at det var spesielt viktig fordi elevene da var klar over hvordan ting ble fremover og at det ble lettere for læreren å sikre kvaliteten på undervisningen deres. Mette og Hedda var også de som fokuserte mest på det faglige innholdet i uteskolen. På den måten var det viktig for dem å bruke tid på planleggingen slik at de kunne forsvare uteskolebruken i læreplanen. Samtidig er det tydelig for forskningsdeltakerne at de driver med målbasert læring. Dette vil jeg tro gjør det enklere for de å ha en struktur gjennom året, ved at de vet hva de har gjort og skal gjøre senere.

Under denne kategorien ble det også samlet utsagn hvor forskningsdeltakerne fortalte at de brukte media som inspirasjon, ved å lete etter undervisningsopplegg, for eksempel på Naturfag.no. Forskningsdeltakerne gav også uttrykk for at de ønsket flere opplegg de kunne bruke. Mette fortalte også at hun tror uteskole vil bli mer utbredt om lærerne har flere opplegg og mer hjelp til hvordan de skal gjennomføre uteskole. Innenfor før og etterarbeid vil jeg også plassere vurdering av elever. Hedda fortalte at uteskole gav de en annen måte og vurdere elevene på. Det ser jeg i sammenheng med Henrik sine utsagn om at alle elever er ulike og at de da trenger ulike måter å lære på. Så at elevene også kan bli vurdert på andre arenaer enn gjennom bøker er noe forskningsdeltakerne i denne studien setter pris på.

Gjennom intervjuene ble forskningsdeltakerne også spurt om hvordan deres prosess for planleggingen var. Her var svarene vage, noe som tyder på at planlegging ikke der det de legger mest vekt på, men når Mette og Hedda forklarte var prosessen var deres tankegang veldig lik Frøyland og Remmen (2017) sitt didaktiske verktøy for planlegging av uteskole. Videre i diskusjonen fortalte de at de ikke hadde noe kjennskap til modellen fra før, selv om de indirekte bruker deler av den uten å vite det selv.

4.8 Forutsetninger

Den siste underkategorien for kvaliteten på undervisningen innebærer forutsetninger. Med det menes forutsetningene som skal til for å lykkes med uteskole. Jeg har valgt å skille denne underkategorien i to deler, der den første går på de personlige forutsetningene og hvordan forskningsdeltakerne mente det spilte inn på bruken av uteskole. Alle fire var

relativt samstemte på at det var hensiktsmessig å ha en personlig interesse for det å være ute for å kunne drive med uteskole, og siden de i hovedsak brukte uteskole i sammenheng med naturen, er det nærliggende at de trives i den. Hedda fremstiller poenget på denne måten:

Du må like å være ute, om ikke så blir det for enkelt å droppe det, ungene trenger rutiner og da velger vi å gjennomføre uteskole hver uke uansett vær.

Mette følger opp med:

Men man må også være interessert i det for at ungene skal bli det. Om vi som lærer ikke viser entusiasme, blir ikke ungene og gjør det heller.

Her kommer begge to med argumenter som underbygger viktigheten av å ha interesse for naturen ved uteskoleundervisning. Ved at de snakker om deres interesse for naturen, tyder det også på at de har kunnskapen som trengs for å kunne utnytte den på best mulig måte. Denne kunnskapen påpekte også Carl når han snakket om sine opplevelser med uteskole.

Jeg er opptatt av å ta ting litt som det kommer når vi er ute, og lære elevene om det de er nysgjerrig på og oppdager selv.

Opptatt av nysgjerrigheten hos elevene, som er veldig stor i småskolealderen. Om man ønsker å ha denne tilnærmingen til uteskole, vil det være nødvendig for læreren å sitte inne med mye basiskunnskap for å kunne lykkes med uteskolen. Henrik nevner også at han er opptatt av at elevene skal se nytteverdien av naturen, og hvordan den kan brukes i hverdagen. Dette tyder også på at forkunnskap er hensiktsmessig.

Den andre forutsetningen man trenger for å både kunne drive og lykkes med uteskole er geografi. Samtlige av forskningsdeltakerne beskriver plasseringen av skolen deres som nært tilknyttet naturen. Dette tyder på at de har enklere forutsetninger for å kunne lykkes, ved at uteskole tar mindre tid å gjennomføre. Jeg tolker det også som at nærhet til naturen er en av grunnene til at de startet med uteskole på skolen sin. Carl beskriver området rundt skolen sin som:

Ledelsen oppfordrer hele tiden til å ta i bruk nærområdet, siden vi er veldig heldig med beliggenheten ved å ha både fjell og fjøre i gangavstand fra skolen. Uteklasserom i skolegården som er flittig i bruk, skolenaust hvor vi kan utforske fjøra, og leirplasser med gapahuker i skogen.

Etter min erfaring er dette en skole med veldig mye større forutsetninger enn normalen til å ta i bruk uteområdet, men det viser i alle fall at Carl har de rette forutsetningene, både personlig og geografisk til å praktisere uteskole. Det er også tilfelle for de andre forskningsdeltakerne, ved at naturen er nærliggende nok til at de ikke trenger transport for å kunne ta den i bruk.

4.9 Oppsummering

Resultatene ovenfor viser til hvordan forskningsdeltakerne beskriver det jeg mener handler om kvaliteten på undervisningen. Først ved praktisering og hvordan den blir gjort. Det har ikke blitt fokusert mye på akkurat hva de gjør, men hvordan praktiseringen er, hvor lengden på uteskoleøktene var sentralt. Videre så vi på frilek, hvor det var uenigheter om bruken, men spesielt Carl så på det som en god aktivitet i forhold til uteskole. Variasjon og kommunikasjon var viktige elementer, hvor det kommer fram at variasjon i øktene deres både er nødvendig og en fordel for elevene. Samtidig som det å kunne variere læringsarenaer kan styrke elevene ved for eksempel motivasjon. Kommunikasjon ble trukket frem på to måter, først det som går på kommunikasjon innad med kollegaer. At kommunikasjonen var på plass ble av Mette og Hedda sett på som en nødvendighet for å kunne styrke undervisningen. På den andre måten så forskningsdeltakerne på uteskole til å få en annen type kommunikasjon enn den de har fra klasserommet, ved at enkelte elever åpner seg mer og styrker seg selv sosialt. Før og etterarbeid ble tatt med på bakgrunn av verdien tidligere forskning lå i det i forhold til uteskole. Her var resultatene vage, men i korte trekk fokuserte forskningsdeltakerne på langsiktig målbasert planlegging. Forutsetningene både læreren og skolen har til å kunne drive med uteskole ble vist til ved at alle forskningsdeltakerne både har personlig interesse for uteskole, samtidig som at skolene deres ligger godt plassert i miljøet.

4.10 Formålet med undervisningen

Den andre hovedkategorien etter analysen innebærer formålet med undervisningen. Formålet og hvorfor forskningsdeltakerne tar de valgene de tar mener jeg har mye å si for hvordan de lykkes. Om formålet ligger i å styrke elevene faglig opp mot kompetansemålene, eller styrke elevene sosialt opp mot dannelse som person, vil ha en stor påvirkning på hvordan uteskolen blir gjennomført. Jeg vil påstå at begge formålene er valide grunner til å drive med uteskole, og vil forklare forskningsdeltakernes tanker rundt underkategoriene: Mestring og motivasjon, trivsel og forståelse. da

4.11 Trivsel

Trivsel er en viktig del av skolehverdagen til elevene, og noe som er nødvendig for at de skal ha det bra på skolen. Elevenes trivsel blir gjentatte ganger nevnt av

forskningsdeltakerne som argumenter for at de benytter seg av uteskole. Carl forteller om her:

Til slutt så føler jeg at uteskole er så positivt for klassemiljøet, og vi kan se det på klasser senere også, de som har gode opplevelser i lag er mye bedre venner og de klarer å leke i lag i en større gruppe. De blir mer i lag på tvers av klasser, kjønn og interesser.

Carl snakker ikke direkte om trivsel i dette sitatet, med utsagn som at det er positivt for klassemiljøet og at elevene blir bedre venner, velger jeg å se på det som det samme som at trivselen hos elevene blir større. Henrik fortalte om det samme i et utsagn lengre oppe hvor han fortalte at han brukte lengre uteskoledager til å bedre miljøet i klassen. Mette og Hedda hadde ikke det samme fokuset ved at de benyttet uteskole med formålet å bedre trivselen i klassen, men de fortalte at de hadde det artigere med elevene når de var ute og det mener jeg er positivt for trivselen i en klassegruppe.

4.12 Mestring og motivasjon

I skolen er det enkelte elementer som er svært viktige for at elevene skal oppleve læring, disse elementene er også verdifulle i uteskolen, og ifølge forskningsdeltakerne en stor del av uteskolen. For at forskningsdeltakerne kan mene at de har lykket med uteskole, er det viktig at elevene sitter igjen med et utbytte som er like stort eller større enn utbytte i klasseromsundervisningen. Mestring og motivasjon er noen av disse elementene forskningsdeltakerne nevner er viktig i sammenheng med uteskole.

I et tidligere sitat fortalte Carl at han fokuserte på å gi elevene små oppgaver som de klarte å gjennomføre for å oppnå større mestring hos elevene. Dette er viktig i alle delene av skolen, men Carl antydte at det var enklere å gjennomføre ute når elevene fikk større frihet og mulighetene var større. Han sammenlignet også mestringen med motivasjonen til elevene, ved at de hadde det artigere når de fikk til oppgavene som ble utlevert. Motivasjon ble også nevnt gjentatte ganger av forskningsdeltakerne i en bisetning, noe som tyder på at aktivitetene de gjennomførte utendørs var med på å styrke motivasjonen hos elevene.

Jeg brukte nettopp opp et undervisningsopplegg rundt høyfrekvente ord, hvor elevene skulle på jakt rundt omkring for så å skrive ordene. Og det oppleves mye mer motiverende for de å skrive da, enn å sitte inne å skrive.

Her viser Carl til et tydelig eksempel hvor han mener uteskole er en mer motiverende metode enn klasseromsundervisningen. Han hadde også et eksempel hvor elevene maste

om å dra mer ute, noe jeg mener viser at de blir motiverte av å ha undervisningen utendørs.

Hver gang jeg møter elevene fra klassen jeg underviste i fjor klager de over at de aldri er ute på ut lengre og maser om jeg kan dra ut med dem.

Elevene til Henrik brukte i ettertid av en uteskole økt fritiden sin til å videreføre arbeide som ble gjort, noe som kan være et tegn på at det var motiverende aktiviteter som ble gjennomført.

Jeg opplevde også at elevene etter vi hadde hatt om stjerner, gikk sammen på fritiden og fortsatt med stjerneetting i forskjellige teleskop. Da fikk jeg se at den undringen vi skapte i klasserommet smittet over på elevene på fritiden.

Til slutt fortalte Mette om hvordan hun mente noen elever trives bedre i det hun omtalte som "sitt rette element".

Jeg vil også trekke frem hvordan uteskole kan bidra til en god relasjon til elevene, mange elever trenger ofte aktiviteten ute og vi kan få se de på en positiv måte når de er i sitt rette element.

4.13 Oppsummering

Under kategorien rundt formålet med undervisningen viser resultatene til noen elementer forskningsdeltakerne bruker uteskole til å styrke. For eksempel brukte både Carl og Henrik noen ganger uteskole eksplisitt til å styrke det sosiale miljøet i klassen og trivselen. I tillegg ble både motivasjon og trivsel trukket frem som elementer uteskole bidro i utviklingen av. Formålet med undervisningen kan være ulik både fra økt til økt og lærer til lærer, og det vil være viktig når læreren skal forklare hvorfor den gjennomfører uteskole.

5 Diskusjon

Diskusjonen vil på lik linje med resultatdelen bli sortert etter kategoriene fra analysen, etter hver hovedkategori vil jeg oppsummere kort hvordan alt henger sammen som kategorier.

5.1 Beskrivelser av uteskole

Til å begynne med i resultatdelen ble det presentert besvarelser av hvordan forskningsdeltakerne valgte å definere uteskole. Det som gikk igjen mest var undervisning tilknyttet natur. Det gjenspeilte seg også med beskrivelsene av hvordan forskningsdeltakerne brukte uteskole. Jordet (2010) beskriver uteskole som undervisning som foregår utenfor klasserommet, både i fysiske og sosiale omgivelser. Alle forskningsdeltakerne var sterkt enig i denne definisjonen og forklarte det på lik måte. Undervisning utenfor klasserommet innebærer ikke bare naturen, men inneholder også læringsarenaer som museum og vitenskapssenter. (Frøyland & Remmen, 2019) En måte og beskrive det på er å skille mellom "designet" og "ikke-designet" læringsarena, hvor forskjellen er om arenaen er tilrettelagt til å formidle kunnskap. Alle forskningsdeltakerne i denne studien vil i de fleste tilfeller bli plassert under kategorien "ikke-designet", ved at læringsarenaene de tar med elevene til er naturlige. Det kan være flere forklaringer på dette, men gjennom intervjuene nevnte blant annet Henrik at han ønsket at elevene skal få et så autentisk forhold til det elevene lærer som mulig og Carl nevnte at elevenes nysgjerrighet på det de oppdager selv var viktig for han. Det er gode eksempler på hvorfor de bruker naturen, som ikke er tilpasset av mennesker, som for eksempel museum vil være. Autentisk arbeid ble av Braund og Reiss (2006) presentert som nummer to av fem argumenter for å benytte andre læringsarenaer. Noe som viser at Henrik sin praksis samsvarer med den i artikkelen. Det at elevene får jobbe eksplisitt med når de lærer om hva som finnes i naturen mener jeg har et stort utbytte på elevenes dybdelæring, og det er relevant opp dagens læreplan hvor det anmodes til dybdelæring i undervisningen. Henrik forklarte det godt, når han synes det er rart at elevene skal se på bilder av ulike arter i en lærebok, når de kan dra at og oppleve de med egne øyne istedenfor. Nysgjerrigheten som Carl var opptatt av er også noe læreren vil oppleve med elevene når de får friheter til å oppdage hva naturen har å by på. John Dewey (1910/2009) mente at nysgjerrighet er den viktigste egenskapen til læring og Carl var tydelig opptatt av det. Nysgjerrigheten til elevene kan sees på som en evig sirkel som fremmer læring gjennom motivasjon og mestring (Spektor-Levy m. fl, 2011), vet at mer motiverte elever også blir mer nysgjerrige. For at elevene skal få utspring for denne nysgjerrigheten mener jeg det vil være nødvendig for læreren, spesielt om man underviser i småskolen å sitte inne med mye basiskunnskap i temaene elevene kan bli nysgjerrige på når de på uteskole. Elevene vil trenge hjelp til å utforske mer temaene de oppdager og er nysgjerrige på, samtidig vil ikke tilgangen til digitale resurser være like stor under uteskole, som når elevene er i klasserommet, slik at læreren vil bli den som kan hjelpe elevene å utvide sin kunnskap.

5.2 Forståelse

Når forskningsdeltakerne skulle beskrive hva de legger i uteskole var det tydelig at noen av de fokuserte mye på hva den sosiale biten uteskole kan bidra med i skolehverdagen. Her vil jeg ta utgangspunkt i Jordet sin forklaring omkring smal og bred forståelse av uteskole (Jordet, 2010). Smal og bred forståelse av uteskole beskriver hvor fokusert lærere er på enten den faglige eller den sosiale allmenndannende biten av uteskole. Forskningsdeltakerne er i denne studien relativt spredt med tanke på hvor de ligger. Carl sin forståelse tolker jeg som den mest brede i studien. Gjennom hele intervjuet gikk det igjen hans fokus på den sosiale læringen elevene opplever gjennom uteskole. Sosial læring blir av Braund og Reiss (2006) trukket frem som det femte argumentet for hva uteskole kan bidra med i opplæringen. Under sosial læring framheves også samarbeid, som av Imsen (2020) blir trukket frem som et av prinsippene på god undervisning. Dette er en tydelig forbindelse på hvordan uteskole kan bidra til å støtte opp under den ordinære undervisningen, og at Carl sin forståelse vil kunne styrke læringsutbytte til elevene. Henrik hadde en tydeligere kombinasjon mellom bred og smal forståelse i sin undervisning. Jordet (2010) skriver at det er normalt å ha en kombinasjon mellom forståelsene alt ettersom hva formålet med læringen er. Ved den smale forståelsen gjenspeiles det faglige innholdet elevene skal igjennom, og kjennetegnes ofte ved kortere undervisningsøkter. Dette gjennomførte Henrik ofte, når temaet for undervisningen ville være mer hensiktsmessig utendørs. Mette og Hedda var mer tydelig mot den smale forståelsen. De gav uttrykk for at planleggingen sto sterkere i deres uteskole undervisning, noe som er vanlig innenfor den smale forståelsen. Men selv om Mette og Hedda oftest hadde et faglig fokus rundt uteskole vil de også komme under kategorien kombinasjon, ved at øktene deres var lengre og det allmenndannende fokuset automatisk vil komme inn i undervisningen. Dette viser også at det nesten alltid er normalt å ha en kombinasjon mellom det faglige og det sosiale.

5.3 Kvalitet på undervisningen

5.4 Praktisering

Gjennom intervjuene ble det blant annet snakket om hvordan de ulike forskningsdeltakerne praktiserte uteskole for å få et bilde av hva som ble gjort og hvordan. Her viste det seg at de fleste velger å gjennomføre lengre uteskoledager, men at Henrik var den som oftest underviste med enkeltøkter. Det kan sees i sammenheng med alderen på elevene, hvor resultatene fra denne studien viser at uteskolebruken er større på småtrinnet enn mellomtrinnet. Dette er representativt med tidligere norske studier, som sier at 90% av førsteklassinger og 78% av andreklassinger hadde undervisning ute minst en halv dag (Mjaavatn og Skisland, 2004, i Killengreen, m. fl, 2023). Spørsmålet som kan diskuteres her er hvorvidt det at første og andreklassingene er ute, gjenspeiles i at det også er undervisning. Resultatene fra denne studien er samstemte på læringen elevene opplever på

hele uteskoledager er verdifull for deres utvikling. Lengden på undervisningsøktene og tiden det tar å gjennomføre uteskole har i tidligere studier blitt sett på som et av de største hindrene for bruk av uteskole (Ayotte-Beaudet m. fl, 2017; Gabrielsen og Korsager, 2018). Det ble av forskningsdeltakerne i denne studien løst ved at de arbeider tverrfaglig, slik at de får arbeidet med flere fag når de er ute. I tillegg underviste tre av fire deltakere i studien på småtrinnet og hadde sine klasser i de aller fleste fag. Dette antar jeg vil gjøre det enklere for de å planlegge å gjennomføre lengre uteskoledager. For Henrik som underviste på femte trinn var dette en større utfordring, ved at han ikke nødvendigvis hadde klassen sin i alle fag, slik som småtrinns lærerne hadde. Tverrfaglighet i uteskolesammenheng vil bli tatt opp og diskutert i neste kapitel under variasjon.

Frilekens plass i uteskole var det store uenigheter mellom forskningsdeltakerne i denne studien. Carl og Henrik så på frilek som en del av opplæringen og en fin måte for elevene å utvikle seg, på den andre siden mente Mette og Hedda at oppleggene under uteskole skulle være styrt av læreren og at frilek generelt ikke hørte inne under uteskole. Frilek for de kom i pauser mellom undervisningsoppleggene, noe som kan sammenlignes med ordinære friminutter, som elevene vanligvis har gjennom skoledagen. Jordet (2010) skriver at frilek ofte er inkludert ved bruk av uteskole, gjennom at lek er barns naturlige måte å lære på. Frilek vil være en tilnærming som kommer som et fullstendig valgfrihet-opplegg (Frøyland 2011), hvor elevene får leke fritt uten veiledning fra lærer. Henrik snakket om at elevene fikk trening i konflikt håndtering gjennom at det ikke alltid var lærere til stede under frileken. Å utvikle god konflikthåndtering er en egenskap jeg mener vil bidra til å utvikle elevene på det personlige plan. Imsen (2020) presenterer 4 hovedfunksjoner skolen har, som er utviklet fra formålsparagrafen. Funksjon tre er en identitetsskapende funksjon, som har som hensikt å gi elever kunnskap og ferdigheter innen personlig vekst. Gjennom å trene på konflikthåndtering mener jeg elevene vil utvikle seg i å tenke kritisk ovenfor hverandre og handle på en etisk god måte. Det at elevene vil være i stand til å håndtere konflikter selv uten at læreren må bryte inn hver gang, vil også kunne være tidsbesparende ved andre anledninger, og læreren vil kunne fokusere mer på elevenes læring. Videre argumenterer Carl for at frilek gir elevene store muligheter til å vise kreativitet, noe jeg selv har opplevd under min egen uteskole. Mygind (2009) skriver at elevstyrt lek har en positiv effekt på elevenes sosiale relasjoner, og de kan lære seg å bli kjent på andre måter. Elevstyrt lek tolker jeg som samme type aktivitet som frilek. Bærenholdt og Hald (2021) skriver at elevstyrt lek er en trenings sak, og at noen elever vil kunne slite med å komme i gang med dette. Men at dette er en trenings sak og de aller fleste elever vil klare det etter hvert. Henrik fortalte at dette skjedde hos han noen ganger, men at han da brukte å ha med seg litt ekstra utstyr, som de kunne bruke.

Å bruke lek som en aktivitet i undervisningen har endret seg en god del de siste 30 årene. Buaas, 2009) skriver at tidligere var lek forbeholdt friminutt og fritid, men at det i de senere år har utviklet seg til å ta større plass. En av grunnene til det tror jeg er at lek har fått større plass i læreplanen. Blant annet står det at lek er nødvendig for trivsel og utvikling,

både i form av målrettet arbeid eller spontan lek (Kunnskapsdepartementet 2019). Gjennom intervjuene ble det ved flere anledninger nevnt at det var viktig at uteskolen skulle kunne forsvares i læreplanen. Lek og frilek ble ikke diskutert opp mot læreplanen under intervjuene, men om jeg tar utsagnene deres og selv vurderer de opp mot læreplanen kan man her se at frilek kan forsvares opp mot den. Derfor vil jeg presisere at frilek vil kunne være en fin aktivitet å ha under uteskole, men at det må vurderes opp mot formålet med undervisningen.

5.5 Variasjon og kommunikasjon

Variasjon og kommunikasjon var tema som ble dratt frem av forskningsdeltakerne som viktige innenfor uteskole. Variasjon ble sett på i spesielt to ulike sammenhenger, hvor det ene var muligheten til å arbeide tverrfaglig. Forskningsdeltakerne forklarer at å arbeide tverrfaglig var nødvendig for dem, for å kunne oppfylle timekravet hvert enkelt fag hadde i løpet av skoleuken. Samtidig er tverrfaglighet en fin måte å kombinere temaer innenfor ulike fag. Å arbeide tverrfaglig kan gjøres på ulike måter, alt fra at fagene holdes separat, men temaene er det samme, til at fagene nesten slås sammen. Gjennom uteskolen forklarte Mette at fagene ble gjennomført samtidig, noe som blir kaldt for integrert tverrfaglighet (Kaufman, Moss og Osborne 2003; Drake og Reid, 2018, i Bolstad, 2020). Det går ut på at fagene går sammen som en større enhet og elevene arbeider med flere fag samtidig, fagene har ikke lengre et tydelig skille mellom hverandre. Carl beskrev også denne typen tverrfaglighet når han i uteskole med sin førsteklasse forklarte hvordan elevene fikk læring i både matte og norsk ved å lese og regne på en suppeoppskrift. I Læreplanen er tverrfaglighet nevnt i den overordnede delen, som det femte prinsippet innenfor læring, utvikling og dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2020). Tverrfaglighet her blir presentert på en annerledes måte enn forskningsdeltakerne i denne studien omtaler det. Mens forskningsdeltakerne fokuserer på å kombinere ulike fag på samme tidspunkt, fokuserer læreplanen på temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Dette er tema som skal inkluderes i all undervisning og være en bidragsyter til elevenes utvikling av evner og dannelse. Denne formen for tverrfaglighet ble ikke nevnt eksplisitt gjennom intervjuene, men det var heller ikke noe som ble etterspurt, så resultatene kan ikke si noe om forskningsdeltakernes meninger om det. Men deres forklaringer av tverrfaglighet samsvarer med andres, ved at hovedpoenget er å arbeide på tvers av ulike fag og forsøke å se koblinger mellom dem. (Bolstad, 2020) Det skrives også at uteskole ofte åpner muligheter for å arbeide på tvers av fag, og at det vil være naturlig å relatere innholdet i uteskolen til flere fag samtidig (Jordet, 2010).

Den andre formen for variasjon som forskningsdeltakerne nevnt i sammenheng med uteskole var muligheten for å variere og tilpasse undervisningen sin. Henrik forklarte hvordan han tilpasset naturfagundervisningen sin ved å ta i bruk uteskole de gangene nærmiljøet kunne hjelpe elevene til å forstå stoffet bedre. Både artslære og arbeid med

bergarter var eksempler. Gjennom arbeid med artslære poengterte Henrik at for han personlig, så husker han ting bedre når han arbeider med det i praksis og ikke gjennom bøker. Han mener mange elever også husker best slik. Det kan kobles opp mot det første av Braund og Reiss (2006) sine argumenter for hvordan uteskole kan bidra til bedre undervisning. Det fortalte at elever gjennom uteskole vil ha bedre forutsetning for å koble begreper over en lengre periode. Henrik fortalte at han tror elevene ville huske ting bedre på kort sikt om de pugget i en bok. Om flere lærere sitter med samme tankegang som Henrik kan det potensielt bety at noen lærere primært prioriterer tradisjonell klasseromsundervisning for at elevene skal gjøre det bedre på prøver kortsiktig.

Hedda presenterte enda et poeng, i form av at uteskole bidro til at elevene fikk et miljøskifte i hverdagen. Med det tenkes det at elevene har godt av å få andre arenaer å utfolde seg på. Fiskum (2014) forteller at miljøskifter for elevene kan bidra til at de kommer i noe som kalles for "flytsonen" (Csikszentmihalyi, 2000). Det er en posisjon hvor elevene har god balanse mellom læring og redsel i aktivitetene sine, de er ikke redd for å mislykkes, men har stor tro på at de skal få til oppgavene. Denne flytsonen vil være motiverende for elevene å komme i, og selv om ikke Hedda snakker spesifikt om den vil jeg anta at det er den hun implisitt sikter til, når hun mener miljøskifter vil være motiverende for elevene. Siden forskningsdeltakerne først og fremst brukte natur og skog i sin uteskole vil det også være fordelaktig for elevenes fysiske og grunnleggende ferdigheter (Fiskum, 2014). Elevene kan få oppleve alt fra kupert terreng til blomsterenger, og ved at lærer hele tiden endrer denne lokasjonen, vil man etter hvert finne områder hvor alle barn kan få oppleve mestring i.

Videre til kommunikasjon er det også her to områder forskningsdeltakerne trekker frem i sammenheng med uteskole. Det første innebærer kommunikasjon med kollegaer og ledelsen. Dialogen lærere som benytter uteskole har seg imellom vil være avgjørende for at resultatet blir vellykket. Det kan også argumenteres for at god kommunikasjon mellom kollegaer innenfor uteskole kan være en faktor som bidrar til at skolen driver mer med det. Lengre uteskole dager er for forskningsdeltakerne vanlig å gjennomføres med hele trinnet. Og det er i disse situasjonene lærerne må finne en måte kommunisere på som fungerer optimalt for dem. I uteskole påpeker Hedda og Mette at de ofte har flere voksne til stede under uteskole enn normal klasseromsundervisning. Dette antar jeg er på bakgrunn av at elevene har større områder å bevege seg på, slik at det vil være nødvendig med flere voksne til stede.

Den andre formen for kommunikasjon som Mette presenterer som en positiv side ved uteskole er at elevene åpner seg mer når de får friere tøyler, og lærerne får mer tid til å ha gode samtaler med elevene. Jordet (2010) skriver at uteskole er en mer uformell læringsarena enn klasserommet. Dermed blir terskelen lavere for elevene til å dele sine tanker, samtalen blir derfor mer spontane og friere. Dette kan tenkes å ha stor påvirkning på elever som ofte er stille inne i klasserommet. Kanskje opplever de å komme til et område de har mer kunnskap om, slik at de kan dele den og oppleve høyere mestring. Noen

elever kan også oppleve at uteskole gjennomføres i mindre grupper, noe som gir de muligheten til å komme oftere til ordet, uten å være redd for å si noe dumt. Mark Rickinson (2004) sin samling av forskning på uteskole tilsier at det er gode beviser for at uteskole blant annet øker elevenes ferdigheter innenfor kommunikasjon og samtaler på en positiv måte. Selv om denne samlingen nesten er 20 år gammel, vil jeg ut ifra mine resultater anta at dette ikke har endret seg og fortsatt stemmer. For lærerens del peker Jordet (2010) på flere anledninger i uteskole hvor læreren har muligheten til de uformelle samtalene som nevnt ovenfor. Blant annet under transportetapper mellom læringsarenaer, under lek, samlingsstunder før og etter aktiviteter eller mens elevene gjennomfører aktiviteter. Under hele uteskoledager vil det bli mange slike anledninger. Hele uteskoledager var det som var mest praktisert hos mine forskningsdeltakere, noe som vil gi de mange muligheter til den uformelle kommunikasjonen med elevene. Jeg vil også legge til at denne kommunikasjonen ikke bare skjer via lærer og elev, men på lik måte vil elevene seg imellom kunne utvikle større kommunikasjonsmønstre. Dette vil gi utvikling i sosiale ferdigheter (Frøyland og Remmen, 2019), noe som for enkelte av forskningsdeltakerne fremstår som grunnmuren for hvorfor de bruker uteskole.

Avslutningsvis kommer kommunikasjonen med ledelsen. Samtlige forskningsdeltakere i studien forklarte at de opplevde god støtte fra ledelsen og kollegaer ved sin bruk av uteskole. De så absolutt på det som en positiv faktor til å fortsette med uteskole. En studie fra Killengreen (2023), tilsa at støtte fra ledelsen ikke var en utløsende faktor for bruk av uteskole, men at uteskole ble gjennomført på bakgrunn av hva som var best for elevgruppa. Selv om forskningsdeltakerne mine hadde god støtte, vil jeg etter intervjuene stille meg enig med Killengreen, ved at det først og fremst er faktorer rundt elevene som fører til mer bruk av uteskole.

5.6 Før og etterarbeid

Oppgavens hovedformål er å se på hvorfor de fire lærerne bruker uteskole i sin undervisning. Og se på hva de legger ned av før og etterarbeid vil ikke alene kunne svare på det. Men flere har pekt på at før og etterarbeid er nødvendig ved uteskole for å kunne sikre refleksjoner, læringsutbytte og kvalitet på undervisningen (Coll & Treagust, 2017; Riegel & Acta Didactica Norden Vol. 16, Nr. 3, Art. 8 Haakon Halberg & Tove Anita Fiskum 3/26 Kindermann, 2016). I og med at før og etterarbeidet blir sett på som så viktig, i kombinasjon med at det er her jeg mener forskningsdeltakerne har mest potensiale å hente velger jeg å ta med en liten del i studien om det. Ved førarbeid fokuserte samtlige av forskningsdeltakere på viktigheten av å ha en langsiktig målrettet undervisning. Det kan være flere argumenter for det. For det første mener jeg at det vil gjøre arbeide enklere for lærere ved at de har planlegger over lengre perioder. I tillegg blir mål for undervisningen trukket frem som et av 6 steg for å optimalisere planlegging av uteskole (Frøyland og Remmen, 2017). Det didaktiske verktøyet Frøyland og Remmen utviklet sier noe om hvordan lærer bør planlegge for å optimalisere undervisningen. Ingen av

forskningsdeltakerne hadde kjennskap til denne type verktøy under intervjuene, men når Mette og Hedda gikk gjennom sin prosess i førarbeidet så man flere likhetstrekk som ved Frøyland og Remmen sitt verktøy. Det viser at de gjør mye riktig, men jeg mener at det finnes et forbedringspotensialer i å legge enda mer innsatts i førarbeidet.

Gerhard Arfwedson (i Imsen, 2020) hevdet at planlegging av undervisning hos mange lærere ofte kommer i andre rekke, fordi det alltid vil komme uforutsette situasjoner læreren må forholde seg til. Dette mener jeg er enda mer aktuelt i forhold til uteskole enn normal klasseromsundervisning. Når elevene er ute er også mulighetene større for elevene, som igjen gjør nysgjerrigheten og undringen større hos elevene. Carl beskrev deler av sin uteskole som at han improviserte og tok tak i temaene elevene var nysgjerrige på underveis. Dette kaller Arfwedson for planleggingsnøste, hvor trådene symboliserer lærerens plan, i kombinasjon med alt som kan skje i undervisningen. Carl sin oppgave blir å samle trådene sammen for å balansere uteskolen til å bli nytteverdi.

Til slutt argumenterte Hedda for at uteskole gav henne en ny måte å vurdere elevene på. Dette utsagnet støttes av Frøyland og Remmen (2019), og i tillegg beskriver de egenvurdering og hverandre vurdering som eksempler på hvordan vurdering kan foretas uteskole. Jeg tenker at denne vurderingsprosessen vil bli mer utfordrende for lærerne, siden de ikke har like mye håndfast, som for eksempel en skrivebok elevene har arbeidet i. Derfor vil det være viktig for læreren å utarbeide seg gode strategier for vurdering i kombinasjon med uteskole.

5.7 Forutsetninger

Den siste underkategorien for kvaliteten på undervisningen innebærer forutsetninger og da hvilke forutsetninger læreren og skolen har for å kunne drive med uteskole. Hedda og Mette forklarer begge at læreren selv må være interessert i det å være ute, slik at interessen smitter over på elevene. I tillegg fokuserer de på at elevene er avhengig av rutiner, så hos de må uteskole skje hver uke. Læreren må da være interessert og bestemt nok til at det skjer. Denne personlige interessen vil jeg si handler om den indre motivasjonen (Ryan og Deci, 2000) lærere har i forhold til bruk av uteskole. Både Carl og Henrik presiserer også at de har en personlig interesse for naturen, hvor Carl generelt er interessert, mens Henrik påpeker at han er glad i å se nytteverdien av naturen. Oppgaven her ser på hvorfor lærere bruker uteskole i sin undervisning, og samtlige forskningsdeltakere bruker personlig interesse som argument for å drive med uteskole. Derfor tilsier resultatene her at den personlige interessen spiller inn på hvorfor uteskole blir brukt. Studien har svakhetstegn ved at den bare har tatt for seg lærere som aktivt bruker uteskole i sin undervisning, slik at

den bare får et perspektiv. Derfor kan jeg ikke fastslå at lærere med liten personlig interesse for natur ikke bruker uteskole av den grunn, de kan også ha pedagogiske grunner for å velge klasserommet over andre læringsarenaer.

Den andre forutsetningen jeg opplever som nødvendig for å kunne bruke uteskole i undervisningen er geografisk plassering. Tilknytning til naturområder blir av flere dratt frem som en utfordring, som reduserer hyppigheten av uteskole (Killengreen m. fl, 2023). Samtlige av forskningsdeltakerne i denne studien hadde naturområder som var tilgjengelige nok til å gjennomføre uteskole uten å måtte bruke mye tid på transport og forflytning. Det ble ikke diskutert om de hadde jobbet på skoler hvor tilgjengeligheten til uteområder var mindre. Men jeg vil anta at den geografiske tilgjengeligheten de hadde spilte en stor rolle i at de brukte uteskole så hyppig. Om skolens plassering tilsier at elevene trenger transport for å benytte seg av områder til uteskole, vil også den økonomiske kostnaden bli et hinder (Killengreen m. fl, 2023). På en måte vil jeg på generelt grunnlag mene at forskningsdeltakerne i denne studien har de rette forsteningene til å kunne bruke uteskole og at det på den måte er enklere for de å gjøre det.

5.8 Oppsummering

Hovedkategorien som omhandlet kvalitet på undervisning, har ovenfor blitt diskutert rundt 4 ulike underkategorier. Først så jeg på hva resultatene sa om praktiseringen og hva det har å si for kvaliteten på undervisningen. Det viser til at det er variasjon i lengden på uteskoleøkter, men at den mest vanlige praktiseringen er enten hele eller halve dager. Dette viser at uteskole kan være tidkrevende for undervisningen og jeg antar at lærere hele tiden må være bevisst på hva som gjøres om de skal kunne forsvare å være ute så lenge. Om tanken er et faglig fokus på undervisningen mener jeg det vil være best for kvaliteten på undervisningen å holde kortere økter med uteskole og kombinere det med klasserommet. Men om det er snakk om et sosialt fokus vil elevene ha bedre effekt om de er ute lengre om gangen. Samtidig ble det argumentert for at frilek er en god inngang til læring for elevene, noe jeg ser sammenhenger med fra tidligere forskning på uteskole. Å ha variasjon inn i uteskolen ble sett på som en fordel i forhold til kvaliteten på undervisningen ved at det åpner muligheten for å arbeide tverrfaglig og at elevene får flere ulike arenaer å utfolde seg i. Disse miljøskiftene er bidragsytende til at elevene kan komme i en flytsone, som vil være motiverende for dem. Ved kommunikasjon tilsier diskusjonen en enighet om at uteskole gjør den uformelle samtalen enklere, noe som vil styrke elevenes sosiale hverdag og trivsel. Jeg vil også antyde at kommunikasjon mellom lærerne som deltar på uteskole vil være en veldig viktig faktor for at kvaliteten på undervisningen opprettholdes. Diskusjonen rundt før og etterarbeid viste av resultatene at forskningsdeltakerne gjorde lite av det, men jeg valgte å diskutere det i en liten del av oppgaven fordi tidligere forskning tilsier at før og etterarbeidet er en nødvendighet i uteskole. Her vil jeg trekke frem det største utviklingspotensialet til deltakerne i studien. Til slutt ved forutsetningene til både

læreren og skolen tilsier studien at det er naturlig for lærere som bruker uteskole å allerede ha en personlig interesse for temaet, noe som vil gi de en form for indre motivasjon.

5.9 Trivsel

Trivsel er en viktig del av hverdagen til elevene. Resultater fra denne studien tyder på at forskningsdeltakerne bruker uteskole som et hjelpemiddel til å øke trivselen og klassemiljøet på en positiv måte. At elevene trives på skolen, er en del av oppgaven lærer har i hverdagen, og det er med på å hjelpe elevene til å utvikle et grunnlag for en positiv fremtid med gode levevilkår (Postholm, m. fl. 2011). Samtidig som at forskningsdeltakerne gir uttrykk for at uteskole bidrar til økt trivsel, støttes det også opp av andre studier (Fiskum, 2017; Skaugen og Fiskum, 2015). Om man skal se nærmere på hvordan uteskole kan bidra til å øke trivselen hos elevene, vil jeg trekke frem Carl som forklarer at uteskole ofte skaper gode og minnerike opplevelser for elevene. Disse opplevelsene bidrar til at elevene blir bedre venner, både på tvers av kjønn og interesser. Carl begrunner det også i at han ser det på elevene når de blir eldre, hvor han mener at klassene som regelmessig har drevet med uteskole er bedre venner og trives bedre i lag. Her vil jeg igjen dra inn Braund og Reiss (2006) sine argumenter for hvorfor bruke uteskole som bygger på at uteskole øker elevenes sosiale utbytte, og jeg vil påstå at trivselen hos elevene vil komme under kategorien sosialt læringsutbytte. Men på hvilken måte vil denne trivselen bidra inn til andre arenaer i skolen. Boken "se eleven innenfra" (Brandtzæg m. fl., 2016), som fokuserer på hvordan relasjonene i skolen påvirker elevenes hverdag skriver at miljøet i en klasse vil påvirke elevenes faglige utvikling, og at et trygt og støttende miljø er grunnlaget for læring. Dette tyder på at uteskole kan være et godt hjelpemiddel for også å styrke elevenes læringshverdag, og noe jeg vil se på som et godt argument for hvorfor lærere gjennomfører uteskole.

5.10 Mestring og motivasjon

Mestring og motivasjon er sentrale begreper opp mot læringen til elevene, og Skaalvik og Skaalvik (2015) trekker frem motivasjon som en av de største utfordringene lærere står ovenfor i dag. Uteskole kan være en måte å bidra til å øke denne motivasjonen hos elevene (Ayotte-Beaudet m. fl, 2017). Av forskningsdeltakerne blir motivasjon og mestring gjengitt som faktorer uteskole bidrar med å øke. Carl presiserer at det var viktig for han at elevene ikke har for store oppgaver under uteskolen. Det begrunnet han i at det var viktig at elevene fikk følelsen av at de fikk til oppgavene. Denne tankegangen går under begrepet mestringsforventninger, som omhandler følelsen elevene har rundt hvorvidt de klarer å mestre utfordringene de står ovenfor (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Mestringsforventninger

er sentralt i all del av undervisningen, og kan jobbes med gjennom et opplegg som har begrenset valgfrihet (Frøyland 2011). Denne type opplegg forklares ved at aktivitetene er delvis lærerstyrt og delvis elevstyrt. Fordelen er at læreren får mer tid til å veilede elevene i mindre grupper, og kan da regulere aktivitetene ved en form for tilpasset opplæring. I en klasseromssituasjon kan læreren være mer avhengig av å gjennomføre mer lærerstyrt undervisning på bakgrunn av begrensninger med tanke areal og materialer. Vi har tidligere sett på Braund og Reiss (2006) fem argumenter for hvordan uteskole kan bidra i undervisningen. Det tredje argumentet de presenterer omhandler tilgangen til ulike objekter og materialer. Her mener jeg det finnes en sammenheng mellom at elevene får tilgang til mer unikt materiale å utforske, noe som gjør at elevene kan deles opp i grupper hvor de studerer ulike elementer. Jeg antar at elevene vil bli mer selvgående ved slike aktiviteter, og istedenfor at læreren underviser hele klassen sammenhengende, vil den bli mer frigående og kan støtte opp når utfordringer oppstår. Læreren kan da tilpasse aktiviteter som sørger for at så mange som mulig av elevene får oppleve mestring i sitt arbeid. Denne type tilpasning kan kalles for individualisering, og presenteres av Imsen (2020), som et av fem prinsipper for god læring. Denne individualiseringen er spesielt viktig med tanke på mestringsforventninger fordi elever etter hvert vil utvikle tanker om hva de får til og ikke får til, dette kalles for "learning self-efficacy", og kan både være positive og negative. Om elevene opplever at de regelmessig mislykkes i aktivitetene, og da utvikler negative tanker, må læreren være i stand til å senke forventningene, slik at elevene igjen få troen på at den klarer oppgaver. På den andre siden kan det slå negativt ut om elevene mestrer for mye, og ikke blir motivert av å alltid klare oppgavene de får.

Motivasjon kan også komme på andre måter enn gjennom forventninger. Ryan og Deci (2000) har utviklet en teori de kaller for selvbestemmelsesteorien. Den beskriver at det både finnes en ytre og indre motivasjon. Gjennom resultatene ser jeg eksempler som beskriver elever som utvikler indre motivasjon gjennom uteskoleaktiviteter. Henrik arbeidet med stjerner i naturfag, og var blant annet ute og kikket på de på morgenen. Senere fortalte elevene hans at de hadde brukt teleskop på fritiden til å fortsette med stjermetittingen. Det elevene har utviklet her er en drivkraft som er motivert av at de er interessert i temaet, Ryan og Deci (2009) forteller at denne type motivasjon øker kreativiteten hos elevene og at de vil oppleve det beste læringsresultatet. Det er gjort flere undersøkelser som tilsier at hvilken motivasjon elevene oppnår i stor grad er basert på læringsmiljøet de befinner seg i (Tsai, m. fl, 2008). Dette kan man se opp mot Ryan og Deci (2000) grunnleggende behov som de mener er nødvendig for å oppnå den indre motivasjonen, og se hvordan uteskole kan bidra til å treffe dette læringsmiljøet, behovene det er snakk om er, behovet for autonomi eller selvbestemmelse, behovet for kompetanse og behovet som tilhørighet. Først kommer behovet om autonomi eller selvbestemmelse. Både Henrik og Carl hadde fokus på det ved bruken av uteskole, der Carl forklarte at han gav elevene større friheter ved uteskole enn i klasserommet. Henrik gav også elevene stor frihet på dagene hvor det var uteskole hele dagen. Opplegget han beskrev har likhetstrekk ved et Frøyland (2011) forklarer som et fullstendig valgfrihet-opplegg. Ved at elevene i store deler av dagen selv fikk bestemme hva de gjorde, men at han alltid hadde med ekstra utstyr eller aktiviteter til elevene som ønsket mer veiledning fra lærer. Den neste behovet er behovet for kompetanse, og betyr at elevene må oppleve mestring i sitt arbeid (Skaalvik og

Skaalvik, 2015). I avsnittet over er det forklart hvordan uteskole og mestringsforventninger henger sammen. Det siste behovet som blir presentert er behovet for tilhørighet. Det forklares som behovet for positive sosiale relasjoner og det å føle på trygghet og trivsel (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Sosiale relasjoner beskrives av alle forskningsdeltakerne i studien som et argument for å drive med uteskole, samtidig som Braund og Reiss (2006) bruker sosialt utbytte hos elevene som det femte argumentet i sin beskrivelse av hva uteskole kan bidra med i skolen. Samtidig viser en forsknings oppsummering gjort av blant annet Mark Rickinson (Rickinson, m.fl. 2004) at uteskole bidrar til økning i sosiale ferdigheter som kommunikasjon og samarbeid.

Alt i alt viser deler av resultatene fra denne studien at uteskole kan bidra til økt motivasjon hos elevene og forskningsdeltakerne gjennom økt fokus på mestring og indre motivasjon. Men lærere må være obs på friheten elevene får, og jeg mener at læreren må være bevist på at elevene tar ansvar for egen læring. Læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet 2017) beskriver det som at elevene må utvikle kunnskap om hvordan de lærer og utvikler seg, ved å reflektere om egne læringsprosesser.

5.11 Oppsummering

Det å ha fokus på formålet forskningsdeltakerne hadde for å benytte seg av uteskole finnes det et tydelig skille mellom det å ha et faglig fokus og et sosialt fokus. Videre vises det at uteskole kan bidra til en rekke elementer om læreren planlegger for at dette skal være formålet med undervisningen. Eksemplene som trivsel og mestring og motivasjon ble gjort om til kategorier tidligere i studien og ovenfor vises det til flere faktorer på hvordan uteskole kan være en bidragsyter til disse, om formålet med undervisningen er gjennomtenkt av læreren. Trivselen vil stå i fokus om læreren velger å ha et sosialt fokus på uteskolen sin, mens mestring og indre motivasjon er noe som kan forekomme ved et mer faglig fokus i undervisningen.

6 Konklusjon

I den avsluttende delen av oppgaven vil jeg sammenfatte oppgavens hovedfunn i lys av problemstillingen om *hvorfor fire lærer i barneskolen bruker uteskole i sin undervisning*. Jeg vil svare på problemstillingen ved hjelp av forskningsspørsmålene nevnt under.

Hvordan bidrar uteskole til kvaliteten på undervisningen?

Kvalitet på undervisningen spiller en viktig rolle for å kunne forsvare hva som gjøres gjennom skoledagen. Gjennom studien har forskningsdeltakerne kommet med flere forklaringer rundt hvor de mener uteskole kan styrke denne kvaliteten. Siden bruken av uteskole er relativt varierende og at det drar undervisningen vekk fra det tradisjonelle klasserommet lærere opprinnelig er vant til å bruke, føler jeg at det vil stilles større krav til kvaliteten ved uteskole. Forskningsdeltakerne har gjennom studie gjort rede for hvordan uteskolen praktiseres, og hvilke faktorer ved uteskole de mener styrker undervisning. Blant annet er variasjon på undervisningen, i form av at uteskole åpner muligheter for å kunne arbeide tverrfaglig et godt argument for hvordan uteskole bidrar til undervisningen. På den andre siden blir tverrfagligheten tatt opp som en nødvendighet for å få timeplanene til å gå opp, om elevene er ute minst en dag i uken. Om de underviser på småtrinnet vil ikke det bety stort for planleggingsprosessen deres, fordi de allerede underviser i de fleste fag selv. Men om man underviser på mellomtrinnet, hvor det er vanligere å dele opp fagene mellom flere lærere blir kommunikasjon mellom lærerne et viktig element for å gjennomføre god uteskoleundervisning. Videre viser resultatene at forskningsdeltakerne i denne studien allerede har en personlig interesse for natur, noe de mener er en bidragsytende faktor for at de bruker uteskole aktivt. Skolens geografiske plassering blir også sett på som en stor faktor med tanke på hvorfor forskningsdeltakerne bruker uteskole. Frilek blir av noen av forskningsdeltakere presentert som en naturlig del av uteskolen, hvor de ser mye læring i elevstyrt lek. Blant annet konflikthåndtering, kreativitet og sosiale relasjoner. I tillegg åpner det opp anledninger for læreren å kunne snakke med elever i mindre grupper og bygge relasjoner deretter. Avslutningsvis tilsier resultatene at god kommunikasjon mellom lærere er nødvendig for å kunne lykkes med uteskole.

Hva har formålet med uteskolen å si for gjennomføringen?

Etter intervjuene ble det raskt klart at formålet med uteskole spiller en stor rolle i form av hva som gjennomføres og hvorfor den gjennomføres. Hva lærerne ønsker å oppnå med

uteskolen påvirker bruken av den i stor grad. Formålene som er presentert i denne studien er først og fremst et ønske om sosial læring eller faglig læring. Når den sosiale læringa var hovedbegrunnelsen for uteskolen mente forskningsdeltakerne at uteskole bidro til å styrke klassen sosiale felleskap og miljø. De gir uttrykk for at den positive trivselen som uteskole bidrar med hjelper elevene å være mer motiverte når de er tilbake i den ordinære klasseromssituasjonen. Om lærere har et mer faglig perspektiv på uteskole kan det bidra til at elevene får et mer autentisk forhold til stoffet de jobber med og uteskole kan tilby læringsmuligheter som klasserommet ikke har.

Motivasjon, mestring og trivsel er faktorer som er viktig for elevene i barneskolen. I denne studien blir uteskole sett på som et hjelpemiddel til å øke disse faktorene. Det er blant annet blitt vist gjennom ordinær teori med prinsipper for god undervisning, og sett hvordan uteskole er et godt alternativ til å oppnå disse prinsippene. Jeg mener også, ut ifra mine egne erfaringer fra uteskole at bidrar stort til at elevene har det bra på skolen. Enkelte elever mister motivasjon for skole desto eldre de blir, om vi lærere kunne etterstrebet å ha mer undervisning utenfor klasserommet tror jeg flere elever ville trivdes bedre i skolen. Når resultatene tilsier at trivselen hos elevene blir større ved bruk av uteskole, og teori tyder på at trivselen også bidrar til et bedre læringsmiljø for elevene, kan dette være et godt eksempel på hvorfor man skal bruke uteskole i undervisningen. I den sammenheng vil jeg si at å bruke uteskole med et formål å øke elevenes motivasjon, mestring og trivsel vil kunne være en suksess om det blir gjennomført på riktig måte.

Hvorfor bruker fire lærere i barneskole uteskole i sin undervisning?

Gjennom intervjuer, analyse og diskusjon har jeg belyst hvorfor de fire forskningsdeltakerne i denne studien bruker uteskole i sin undervisning. Jeg har belyst flere faktorer som spiller inn og gjennom forskningsspørsmålene snevret det ned til det viktigste. Sannheten i denne studien er at begrunnelsen for å bruke uteskole er relativt delt mellom forskningsdeltakerne. De har både faglige og sosiale årsaker, som på hver sin måte fremmer uteskole som en god bidragsyter til ordinær undervisning. Det viser hvor allsidig uteskole faktisk er, og at det ikke finnes noen mal for hvordan det skal gjennomføres. For å dra noen konklusjoner finnes det flere elementer i opplæringen som vil være mer hensiktsmessig å gjennomføre utenfor klasserommet, hvor artslære i naturfag og styrking av elevenes mestringsforventninger er noen eksempel. Samtidig som at aktivitetene og gleden flere elever sitter igjen med fra uteskolen, smitter over til klasseromssituasjonen, slik at uteskole også bidrar i den "normale" skolehverdagen. Studien er relativt enig i den forskningen som allerede finnes på feltet, slik at oppgaven kan bidra til å styrke begrunnelsene for å bruke uteskole og jeg mener det kan være nyting lesing for lærere som vurderer å ta i bruk uteskole i sin undervisning.

6.1 Personlige refleksjon og videre forskning

Hele arbeidet og prosessen rundt denne oppgaven har gitt meg en verdifull innsikt i hvorfor enkelte lærere i barneskolen bruker uteskole i sin undervisning, i tillegg til at det har styrket min faglige kunnskap rundt temaet. Fra høsten skal jeg ut i jobb som kontaktlærer ved første trinn, hvor bygging av sosiale relasjoner vil være høyt prioritert i hverdagen. Uteskole kommer derfor til å være noe jeg vil bruke mye av videre, og jeg er glad for at jeg valgte å fordype meg i akkurat uteskole.

For videre forskning på dette temaet finnes det flere vinklinger å ta. For det første stiller studien uteskole i et utelukkende positivt lys ved at samtlige av forskningsdeltakerne er positive til uteskole. En utvidelse av forskningsdeltakere med et mer heterogent syn på uteskole, vil man få et bredere resultat, som kanskje er mer representativt for dagens skole. I tillegg ville det vært veldig spennende å ta for seg elevenes trivsel i kombinasjon med uteskole over tid. Carl mente selv han kunne se at god trivsel fra uteskole gav gode resultater over lengre perioder, og å skrive en lengre studie som kan se mer på det, tror jeg hadde vært veldig interessant.

Litteraturliste

Ayotte-Beaudet, J.-P., Potvin, P., Lapierre, H. G., & Glackin, M. (2017). Teaching and Learning Science Outdoors in Schools' Immediate Surroundings at K-12 Levels: A Meta-Synthesis. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education*, 13(8), 5343-5363. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00833a>

Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>

Bentsen, P., Mygind, E., & Randrup, T. B. (2009). Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context. *Education 3-13*, 37(1), 29–44. <https://doi.org/10.1080/03004270802291780>

Bolstad, B. (2020, 21 januar) Hva er flerfaglig og tverrfaglig undervisning? Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/hva/>

Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). Se eleven innenfra : relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet (p. 160). Gyldendal akademisk.

Braund, M., & Reiss, M. (2006). Towards a More Authentic Science Curriculum: The contribution of out-of-school learning. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1373–1388. <https://doi.org/10.1080/09500690500498419>

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.

Braun, V., Clarke, V., & Hayfield, N. (2022). 'A starting point for your journey, not a map': Nikki Hayfield in conversation with Virginia Braun and Victoria Clarke about thematic analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 19(2), 424–445. <https://doi.org/10.1080/14780887.2019.1670765>

Bærenholdt, J. & Hald (2021) Udeskole: i teori og praksis. Dafolo

Einarsen, S. V., Martinsen, Ø. L., & Skogstad, A. (2017). Organisasjon og ledelse. Gyldendal akademisk.

Frøyland, M. (2011, 18 november) Hvorfor uteundervisning? Naturfagsenteret.
<https://www.naturfag.no/artikkel/vis.html?tid=1823882>

Frøyland, M., & Remmen, K. B. (2019). Utvidet klasserom i naturfag. Universitetsforlaget.

Gabrielsen, A., & Korsager, M. (2018). Nærmiljø som læringsarena i undervisning for bærekraftig utvikling. En analyse av læreres erfaringer og refleksjoner. *Nordina : Nordic studies in science education*, 14(4), 335-349. <https://doi.org/10.5617/nordina.4442>

Halberg, H., & Fiskum, T. A. (2022). Skjønnlitteraturen i det tverrfaglige - Når mellomtrinns elever leser skjønnlitteratur og lærer om rovdyr i en uteskoledidaktisk sammenheng. *Acta Didactica Norden*, 16(3). <https://doi.org/10.5617/adno.8808>

Haug, B. S., Sørborg, Øystein, Mork, S. M., & Frøyland, M. (2021). Naturvitenskapelige praksiser og tenkemåter – på vei mot et tolkningsfellesskap. *Nordina : Nordic Studies in Science Education*, 17(3), 293–310. <https://doi.org/10.5617/nordina.8360>

Imsen, G. (2020). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (6. utgave.). Universitetsforlaget.

Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor : tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom* (p. 395). Cappelen akademisk.

Killengreen, S. T., Lundberg, H., Höper, J., & Jensvoll, I. (2023). Naturfag utenfor klasserommet fra et Nordnorsk perspektiv. *Nordina : Nordic Studies in Science Education*, 19(1), 78–96. <https://doi.org/10.5617/nordina.9295>

Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i naturfag (Nat01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020

Kvale, Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., p. 381). Gyldendal akademisk.

Postholm, Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (p. 300). Cappelen Damm akademisk

Postholm, M. E., Haug, P., Munthe, M., Krumsvik R. J., (2011) Lærerarbeid for elevenes læring 1-7 (p. 282.). Høyskoleforl.

Remmen, K. B., & Frøyland, M. (2017). Utvidet klasserom» – Et verktøy for å designe uteundervisning i naturfag. *Nordina : Nordic Studies in Science Education*, 13(2), 218–229. <https://doi.org/10.5617/nordina.2957>

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). A review of Research on Outdoor Learning. National Foundation for Educational Research and King's College London.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2009). Promoting self-determined school engagement. Motivation, learning, and well-being, i K. R. Wentzel & A. Wigfield (red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 171-195). New York: Routledge

Schunk, D.H. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory, i K. R. Wentzel & A. Wigfield (red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 25-53). New York: Routledge

Schunk, D.H. & Mullen, C.A (2012). Self-efficacy as an engaged learner, i Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C., *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 219-235). New York : Springer.

Skea, C., & Fulford, A. (2021). Releasing education into the wild: an education in, and of, the outdoors. *Ethics and Education*, 16(1), 74–90. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1822612>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, Sidsel. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis* (p. 128). Universitetsforl.

Spektor-Levy, O., Baruch, Y. K., & Mevarech, Z. (2011). Science and Scientific Curiosity in Pre-school—The teacher's point of view. London: Routledge.

Tal, T., Lavie Alon, N., & Morag, O. (2014). Exemplary practices in field trips to natural environments. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(4), 430–461.
<https://doi.org/10.1002/tea.21137>

Tsai, Y.-M., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Ryan, R. M. (2008). What Makes Lessons Interesting? The Role of Situational and Individual Factors in Three School Subjects. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 460–472.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.460>

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.


7 Vedlegg


Vedlegg 1: Godkjennign av NSD

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 1: Godkjenning av NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger


 Skriv ut

 23.01.2023 ▾

Referansenummer

632411

Vurderingstype

Automatisk 

Dato

23.01.2023

Prosjekttittel

Masteroppgave Naturfag

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Dag Atle Lysne

Student

Martinus Skusest

Prosjektperiode

01.10.2022 - 25.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.08.2023.

Vil du delta i forskningsprosjektet

Læreres opplevelser og meninger rundt uteskole og hvordan det kan gjennomføres på en måte som styrker læringsutbytte for elevene på en hensiktsmessig måte.

Mitt navn er Martinus Skusest, jeg er student på grunnskolelærerutdanningen (1-7) ved NTNU og skal skrive en masteroppgave om uteskole

Min veileder er Dag Atle Lysne (<https://innsida.ntnu.no/person/dagatll>).

Dette er et spørsmål til deg om å bidra som informant i prosjektet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne studien vil være å se på ulike praksiser av uteskole, ved å intervju ulike lærere kan jeg samle deres synspunkter og lage en oppgave rundt hva som får uteskole til å fungere. Det vil også komme spørsmål rundt før og etterarbeid av uteskole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er en lærer som har erfaring med bruken av uteskole, og forhåpentligvis kan bidra inn mot masteroppgaven min.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å være med i prosjektet, vil vi be deg om å delta på et kort intervju i starten av semesteret og på et intervju på ca. 30 minutter mot slutten av semesteret. Der jeg vil be deg fortelle om dine

erfaringer rundt uteskole, hva du har opplevd som fungere bra og hva du føler er mer utfordrende. Jeg kommer også til å gå litt dypere rundt hvordan du føler uteskole kan bidra til læringsutbytte for dine elever.

Det tas lydopptak av intervjuet på Nettskjema. Disse slettes senest seks måneder etter intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Vi spør ikke etter persondata ut over navn, kjønn, alder, tidligere arbeidserfaring og epostadresse. Disse dataene lagres separat fra ditt intervju på NTNUs sikrede servere. Fire forskere ved NTNU deltar i prosjektet. Kun de har tilgang til en koblingsnøkkel mellom intervju og personlige data.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen basert på dataene.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 25. Mai. Intervjuene transkriberes før den tid. Disse anonymiseres og lagres på NTNUs sikrede servere.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Dag Atle Lysne (dag.atle.lysne@ntnu.no).
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no)

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Martinus Skuseth

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervjuer

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

