



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Sammenhengen mellom praksis og læreplan i bruk av uteskole

Maiken Iselin Flatmo

Masteroppgave i lærerutdanning 1.-7.- trinn, LRU-3901, juni 2021



Forord

Det nærmer seg slutten på min 5-årige grunnskolelærerutdanning ved UiT Norges arktiske universitet. Det har vært fem spennende, lærerike og utfordrende år. Gjennom masteroppgaven har jeg vært privilegert som har fått fordype meg i det nye læreplanverket med fokus på arbeidsmåten uteskole, et tema jeg interesserer meg for. Jeg ser frem til å praktisere som lærer til høsten og anvende kunnskapen om uteskole. Takk til medstudenter og forelesere som har bidratt til en positiv og lærerik opplevelse.

En stor takk rettes til min veileder, Svein-Erik Andreassen. Du alltid har vært tilgjengelig for veiledning, dine innspill har vært verdifull. Takk for at du har vært tålmodig og motiverende i denne prosessen.

Til slutt vil jeg takke min familie og venner for motivasjon og støtte i en krevende tid. En spesielt stor takk rettes til min samboer som har motivert daglig, jeg er takknemlig. En liten oppmerksomhet rettes mot min hund, Saga. På grunn av henne har gått turer i skog og mark hver dag, uavhengig av vær. Det har vært redningen i en studietid preget av koronarestriksjoner og stillesitting. Naturen har vært en arena der jeg har fått reflektere og tenke over masteroppgaven, samtidig som det har vært et fristed for å innhente energi.

Narvik, juni 2021

Maiken Iselin Flatmo

Sammendrag

Denne studien har som mål å undersøke sammenhengen mellom uteskole i praksis og Fagfornyelsen. Problemstillingen for studien er følgende:

I hvilken grad er det sammenhenger mellom praksis og læreplan i bruk av uteskole?

For å besvare problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål. Første forskningsspørsmål har som mål å undersøke hvilke intensjoner og føringer Fagfornyelsen legger for bruk av uteskole. Det andre forskningsspørsmålet undersøker hvordan skolene kan arbeide for å innfri intensjonene og føringene gjennom bruk av uteskole.

Studien bygger på teori og forskning på feltet uteskole. Arne N. Jordet, professor ved Høgskolen i Innlandet, ligger til grunn for store deler av studiens teorigrunnlag. Uteskole som arbeidsmåte har i lang tid vekket min interesse. Etter erfaring fra både egen skolegang og praksis ønsket jeg å undersøke en undervisningsmetode som fordret elevaktivitet og bruk av hele kroppen. Uteskole som arbeidsmåte vil ivareta elevaktivitet og bruk av kroppen.

Studiens datamateriale er innhentet gjennom to kvalitative metoder, intervju og innholdsanalyse. Forskningsspørsmål 1 besvares gjennom innholdsanalyse av Fagfornyelsen og forskningsspørsmål 2 svares gjennom intervju av tre lærere.

Funnene i denne studien tyder på at uteskole i stor grad kan ivareta den nye læreplanen. Ideen om uteskole fremkommer i både enkelte kompetansemål og deler av overordnet del, begrepet *uteskole* blir likevel ikke brukt eksplisitt. Lærere uttrykker at uteskole kan brukes som et supplement til klasseromsundervisningen. De fremmet også bruk av uteskole for å styrke elevenes sosiale kompetanse og arbeid med relasjonsbygging. Lærerne etterspør involvering av skoleledelsen i bruk av uteskole. Lærerne påpeker store forskjeller mellom klassene og ønsker at uteskole skal være et satsningsområde for å utjevne ulikheter. Det nye læreplanverket, Fagfornyelsen, benytter ikke begrepet uteskole eksplisitt, men ideen står sterkt. Varierte læringsarenaer og aktiviteter, bruk av natur og nærmiljø, samarbeid og utforsking samt danning er temaer i Fagfornyelsen. Studiens funn tyder på at uteskole som arbeidsmetode kan ivareta den nye læreplanen og bidra til å innfri dannelsesoppdraget.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Formål og avgrensning av forskningsspørsmål	3
1.2	Studiens oppbygning.....	4
2	Litteraturgjennomgang.....	5
2.1	Den naturlige skolesekken	6
2.2	Lutvann-undersøkelsen: En casestudie om uteskolens didaktikk.....	6
2.3	A review of Research on Outdoor Learning	7
3	Teori.....	9
3.1	Uteskole og begrepsforklaring.....	9
3.2	Kjennetegn ved uteskole.....	11
3.3	Klasseromsundervisning og uteskole.....	15
3.4	Uteskole og fysisk aktivitet.....	16
3.5	Internasjonalt fokus på uteskole.....	17
3.6	Historisk perspektiv på bruk av uteskole.....	18
3.6.1	Reformpedagogikk.....	18
3.6.2	John Dewey.....	19
3.6.3	Lev Vygotskij.....	21
3.7	Uteskole og tidligere læreplaner	22
3.7.1	Normalplanen av 1939 (N39)	23
3.7.2	Mønsterplanen av 1987 (M87).....	23
3.7.3	Læreplanverket (L97)	23
3.7.4	Kunnskapsløftet (LK06)	24
4	Metode	25
4.1	Kvalitativ tilnærming.....	26
4.2	Intervju.....	28
4.2.1	Utvalg.....	29

4.2.2	Gjennomføring av intervju.....	30
4.2.3	Etterarbeid.....	31
4.3	Kvalitativ innholdsanalyse.....	32
4.3.1	Hermeneutikk.....	33
4.3.2	Utvalg.....	33
4.3.2.1	Overordnet del	34
4.3.2.2	Kompetansemål i fag	34
4.4	Etikk.....	34
4.5	Tematisk analysemetode.....	36
4.5.1	Tematisk analyse.....	36
4.5.1.1	Sekstrinnsmodell for tematisk analyse.....	37
5	Analyse og diskusjon	41
5.1	Intensjoner og føringer i LK20	41
5.1.1	Overordnet del	41
5.1.1.1	Funn 1 – Naturen som kunnskapskilde.....	41
5.1.1.2	Funn 2 – Danning.....	42
5.1.1.3	Funn 3 – Folkehelse og livsmestring	43
5.1.1.4	Funn 4 – Variasjon.....	44
5.1.2	Kompetansemål i fag	45
5.1.2.1	Funn 5 – Eksplisitt oppfordring i kompetansemål for fag.....	45
5.1.3	Konklusjon på forskningsspørsmål 1	47
5.2	Intervju av lærere	48
5.2.1	Funn 6 – Teoretisk undervisning inne og praktisk ute.....	48
5.2.2	Funn 7 – Arena for sosial læring.....	49
5.2.3	Funn 8 – Fagfornyelsen og uteskole	50

5.2.4	Funn 9 – Skoleledelse og uteskole.....	51
5.2.5	Konklusjon på forskningsspørsmål 2.....	53
6	Avslutning og svar på problemstilling.....	55
	Referanseliste.....	57
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	63
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	67
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	69

Figurliste

Figur 1: Utepedagogikkens sentrale kjennetegn.....	14
Figur 2: Kompetansemål i naturfag 2.-4. trinn.....	46

Tabelliste

Tabell 1: Utdrag fra tematisk analyse.....	39
--	----

1 Innledning

Mitt valg av tema til masteroppgaven falt naturlig på uteskole. Helt siden jeg startet som lærervikar etter videregående og senere hadde praksis på lærerskolen opplevde jeg en skolehverdag preget av inaktivitet og stillesitting. I en kartleggingsundersøkelse gjort av Norges Idrettshøgskole i regi av Folkehelseinstituttet har de studert barn og unges fysiske aktivitet. Resultatene viser at barn er mindre fysisk aktiv nå, enn tidligere (Steene-Johannesen, et al., 2019, s. 23). Bare ti minutter fysisk aktivitet med moderat til høy intensitet hver dag vil gjøre at flere barn og unge oppnår Helsedirektoratets anbefalinger. Under dette punktet presiserer studien at skolen bør implementere mer fysisk aktivitet (Steene-Johannesen, et al., 2019, s. 5). Kartleggingsundersøkelsen ga meg motivasjon i søken etter en fysisk aktiv læringsform der elevene kan få oppleve gleden av å være i aktivitet og ta i bruk naturen.

Ett av mine valgfag i lærerutdanningen var kroppsøving. I kroppsøvingsfaget tilbragte vi store deler av semesteret utendørs, med en rekke samarbeidsoppgaver. Studentgruppa ble sammensveiset på kort tid og miljøet bar preg av utforskning, prøving og feiling. Semesteret kunne kjennetegnes av god stemning og latter. I andre fag har jeg opplevd et miljø der et fåtall studenter engasjerer seg i klasseromsdiskusjoner, inkludert meg selv. Individuelt arbeid har i andre fag stått sterkere enn samarbeidsoppgaver. Forskjellen på klassemiljø har gjort meg nysgjerrig på hvilken effekt uteskole har på undervisningen. Med bakgrunn i dette ønsker jeg å undersøke hvordan uteskole kan ivareta læreplanmålene og hvordan lærere anvender arbeidsmåten. Fra egen skolegang har uteskole blitt forbundet med fri lek eller tur. Til tross lite faglig innhold er det disse dagene som er sterkest i minne.

Læreplanen for grunnskolen har i lang tid fremmet fordelene av å ta i bruk ressursene og mulighetene som befinner seg utenfor klasserommet (Jordet, 2010, s. 13). Likevel er klasserommet den dominerende læringsarenaen, selv om for at enkelte kompetansemål fordrer bruk av andre arenaer (Andersen & Fiskum, 2014, s. 16). Lærernes metodefrihet ble utvidet med læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK06. Fremdeles tyder det på at lærere velger bort alternative arbeidsmåter i større grad enn å variere (Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson, 2010, s. 98). I august 2020 ble en ny læreplan innført i barneskolen, også kalt Fagfornyelsen og LK20. Dette ble gjort for å sikre at elevene skulle lære mer og lære bedre. Arbeidet med Fagfornyelsen er bygget på Stortingsmelding nr. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Med et samfunn i endring, krever det også at skolen fornyer seg. Dybdeløring og dannelsesoppdraget

ble varslet å stå sterkt i den nye læreplanen. I denne meldingen presiseres det: «Å møte utfordringer og oppleve mestring er avgjørende for læring og lærelyst. Opplæringen skal utfordre og motivere, engasjere og oppmuntre til læring, og den skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter» (Kunnskapsdepartementet, 2016). For å ivareta læreplanens nye fokus, ønsker jeg å undersøke sammenhenger mellom Fagfornyelsen og uteskole som arbeidsmåte.

Målsetningen med uteskole er å knytte opplæringen til elevenes bakgrunn fra lokalsamfunnet, nærmiljøet og hjemmet. Det er med på å skape en virkelighetsnær og konkret opplæring, som ifølge Jordet (2010, s. 13) vil øke motivasjonen og lysten til å lære hos elevene. Jordets påstand vil dermed kunne begrunne uteskolens plass i opplæringen. Tanken om å flytte undervisningen ut er likevel ikke ny. Sentrale pedagoger på 16- og 1700-tallet fremmet denne tanken, men først på 1900-tallet fikk ideene sitt gjennomslag. Gjennom den reformpedagogiske bevegelsen ble ideen implementert i norske læreplaner, helt fra Normalplanen i 1939 (Jordet, 2010, s. 13). Skolens arbeid på denne tiden skulle bygge på lokal læring, lokalt lærestoff og lokal tilpasning. Nå blir arbeidsmetoden relatert til begrepet *uteskole*. Likevel blir ikke begrepet *uteskole* brukt eksplisitt i læreplanen, men ideen eksisterer den dag i dag (Jordet, 2010, s. 14).

Første kvartal av 2020 ble Norge rammet av viruset Covid-19. Regjeringen innførte de mest omfattende og strenge tiltakene Norge har hatt i fredstid. Hele landets skoler og barnehager stengte ned, skolene var stengt i totalt 9 uker på landsbasis (Kunnskapsdepartementet, 2020). Nedstengingen førte til hjemmeskole og nettbasert undervisning. Under gjenåpningen fikk skolene en rekke retningslinjer for hvordan de skulle organisere skolehverdagen. Skolene måtte tenke nytt både når det gjaldt planlegging og gjennomføring. En av regjeringens anbefalinger var å ta i bruk uteskole. Utdanningsdirektoratet utarbeidet et skriv med informasjon og veiledning for bruk av uteskole. Her skriver de blant annet:

Når undervisningen foregår ute, er det mulig å legge opp opplæringen på en annen måte enn vanlig klasseromsundervisning. Dette åpner for en annen type læring, som også kan være både morsomt og inspirerende for elevene. Ute kan opplæringen være praktisk, utforskende og aktiv (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I skrevet fremmer de hvilke muligheter og fordeler bruk av arbeidsmåten kan medføre. De presiserer at opplæringen skal ta utgangspunkt i læreplanen, på lik linje med klasseromsundervisning, og at det skal være sammenheng mellom undervisning ute og inne. Videre henviser de til positive effekter for den sosiale læringen: «Uteskole gir mulighet til å

bygge fellesskap og godt læringsmiljø på en annen måte enn i klasserommet» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

En kartleggingsundersøkelse gjort i 2001 viser bruk av uteskole i norske skoler. På 1.-4. trinn oppgir 40% av elevene at de har undervisning utendørs en eller flere ganger i uka. Tallet synker kraftig etter 5. trinn. Kun 6% av elevene på mellomtrinnet oppgir at de har uteskole en eller flere ganger i uka. Antallet synker enda mer ved høyere trinn. På ungdomsskolen er det kun 2% av elevene som har undervisning utendørs tilsvarende bruk (Andersen, et al. 2001, s. 22). Det finnes ingen oversikt over omfanget av uteskole i dagens skole, ei heller tilstrekkelig forskningsbasert kunnskap om uteskole. Det betyr likevel ikke at arbeidsformen ikke har en funksjon i opplæringen (Jordet, 2010, s. 61). Hovedvekten av all skoleforskning ligger på arbeidet i klasserommet, samspillet mellom elev og lærer, og elevene seg imellom. Likevel finnes det forskning nasjonalt og internasjonalt som tyder på at læringsaktiviteter utenfor klasserommet har et stort potensial for å øke læringsutbytte, trivselen på skolen og elevenes helse (Jordet, 2010, s. 21). Det er av den grunn interessant å undersøke uteskole nærmere.

1.1 Formål og avgrensning av forskningsspørsmål

I planleggingen av mitt forskningsdesign har problemstilling vært viktig å ta hensyn til. En god problemstilling kjennetegnes ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 57) av at den er interessant og forskbar. De definerer en interessant problemstilling ved at den har interesse for andre enn kun forskeren. Å gjøre problemstillingen forskbar er ofte utfordrende. Derfor hevder de at problemstillingen må utformes slik at det er mulig å innhente data om den med ressurser som er tilgjengelig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 57). Målet med studien er todelt. På den ene siden ønsker jeg å undersøke hvordan lærere som underviser uteskole kobler dette opp mot læreplanen og hvordan de ivaretar læreplanen. På andre siden ønsker jeg å undersøke hvilke intensjoner og føringer Fagfornyelsen legger for bruk av uteskole.

Målet med avhandlingen er å få større innsikt og forståelse for bruk av uteskole og kunne argumentere for arbeidsmetoden. Som fremtidig lærer ser jeg en fordel i å ikke bare kunne variere undervisningen, men også læringsarenaene. Derfor ønsker jeg å øke kompetansen min på dette feltet. Problemstillingen lyder som følgende:

I hvilken grad er det sammenhenger mellom praksis og læreplan i bruk av uteskole?

For å kunne besvare problemstillingen velger jeg å benytte meg av disse forskningsspørsmålene:

1. Hvilke intensjoner bak og føringer for bruk av uteskole ligger i LK20?
2. Hvordan kan skoler arbeide for å innfri intensjoner og føringer for uteskole i LK20?

For å finne svar på forskningsspørsmål 1 brukte jeg innholdsanalyse av Fagfornyelsen, både overordnet del og kompetansemål i fag. I søken etter svar på forskningsspørsmål 2 benyttet jeg meg av intervju som metode, med et utvalg på tre lærere som jevnlig bruker uteskole i undervisningen. Valg av metode og utvalg blir utdypet i kapittel 4.

1.2 Studiens oppbygning

Strukturen på avhandlingen har som mål å skape sammenheng og progresjon i lesingen. Totalt er det 6 kapitler, med flere tilhørende underkapitler. Nedenfor vil jeg skissere hovedtrekkene for hvert kapittel.

Kapittel 2 består av litteraturgjennomgang, der relevant forskning gjennomgås og presenteres. Hensikten er å belyse forskning på feltet for å se sammenhenger til min studie. Kapittel 3 presenterer relevant teori om uteskole, læringsteorier og læreplanens historiske utvikling. Intensjonen er å kunne begrunne egen forskning ut fra et teoretisk ståsted og forstå uteskolens utvikling gjennom tidligere læreplaner. I kapittel 4 begrunner og redegjør jeg for studiens metodiske valg. Det gjøres ved å beskrive datainnsamling, utvalg og analysemetode. I kapittel 5 presenterer og diskuterer jeg funn fra datamaterialet for både innholdsanalyse og intervju. Funnene diskuteres opp mot relevant teori og forskningsspørsmål blir besvart. Kapittel 6 er avhandlingens siste avsnitt og svarer på studiens problemstilling.

2 Litteraturgjennomgang

Litteraturgjennomgang handler om å identifisere og skape oversikt over tidligere forskning og litteratur på feltet man ønsker å undersøke (Letnes, 2010). Hensikten er å finne tendenser i forskningen og finne områder som ikke er forsket på, noe som kan gi pekepinn for egen forskning. Det vil på den måten være mulig å poengtere i hvilken grad egen forskning utvider eller forbedrer allerede etablert forskning, i tillegg kan man aktualisere, begrunne og rettferdiggjøre egen forskning (Letnes, 2010). Ved å ikke ta hensyn til tidligere forskning innenfor feltet, kan man ifølge Merriam (1988, s. 74) risikere å reprodusere tidligere forskning, eller repetere lite hensiktsmessige grep andre forskere har erfart. Litteraturgjennomgang gjør at forskeren kan bidra på forskningsområdet med nye funn. I tillegg kan litteraturgjennomgang hjelpe forskeren i formulering av forskningsspørsmål. Dette gjennom å både finne et problem og få oversikt over hvordan annen forskning har undersøkt problemet. En litteraturgjennomgang kan gjøres ved å lese gjennom bibliografier, indekser eller sammendrag som inneholder emnet man ønsker å undersøke nærmere, det kan gjerne gjøres digitalt (Merriam, 1988, s. 74).

Jeg har søkt på Utdanningsdirektoratets nettside på begrepet «uteskole». Der fikk jeg 7 treff, 6 av disse omhandler koronapandemien og hvordan skolehverdagen bør organiseres. Ett av treffene handler om et pilotprosjekt kalt «*Den naturlige skolesekken*» utført av Naturfagsenteret (2009). Videre gjorde jeg søk både på Bibsys og Google Scholar. Søkene ga totalt 1075 treff. Flere av treffene er tidligere bachelor- og masteroppgaver. Etter rask gjennomgang av innholdsfortegnelse og sammendrag, valgte jeg ut en studie, «Lutvann-undersøkelsen» av Arne N. Jordet (2003). For å undersøke forskningsfeltet internasjonalt gjorde jeg søk på «Outdoor Education» og «Outdoor Learning». Søkene ga totalt 3,4 millioner treff. Det viser en tydelig forskjell på uteskolens utbredelse på nasjonalt nivå, sammenlignet med internasjonalt. Etter gjennomgang av de første sidene falt valget av artikkel på «A review of Research on Outdoor Learning» av Rickinson et al. (2004). I tillegg har jeg gjennomgått tidligere masteroppgaver om temaet og undersøkt deres bibliografi. Utvalget i litteraturgjennomgangen er dermed Naturfagsenteret (2009), Jordet (2003) og Rickinson et al. (2004).

2.1 Den naturlige skolesekken

Prosjektet «Den naturlige skolesekken» har som formål å utvikle nysgjerrighet og kunnskap om naturen, øke bevissthet rundt bærekraftig utvikling og øke miljøengasjement for både elever og lærere i grunnskolen. Elevene skulle gjennom prosjektet få kunnskap om helse og livsstil, natur- og miljøvern i et etisk, samfunnsmessig og naturvitenskaplig perspektiv (Naturfagsenteret, 2009, s. 4).

Utvalget besto av både klasser på barnetrinnet og ungdomsskolen, fordelt på hele landet. Totalt deltok 11 skoler i prosjektet (Naturfagsenteret, 2009, s. 6).

Skolene måtte selv lage ett eller flere undervisningsopplegg med et tverrfaglig tema og prøve ut undervisningsoppleggene. Undervisningen måtte planlegges ut fra en mal utarbeidet av Naturfagsenteret. På slutten av prosjektet måtte elever og lærere besvare en spørreundersøkelse.

Skolene som deltok mente at med gode tverrfaglig undervisningsopplegg er uterommet en god arena for læring (Naturfagsenteret, 2009, s. 32). En av erfaringene viser at elever som er sterk faglig får utfordringer gjennom å bruke utforskende arbeidsmåter. Arbeidsformen består ikke av fasitsvar, elevene må selv arbeide og utforske for å finne svar. På andre siden trekkes det frem at elever som er mindre sterk faglig opplever mestring og tilegnet seg kunnskap. Gjennom prosjektet har lærerne implementert undervisningsoppleggene fast i ukeplanen. Lærerne som deltok i studien ønsket midler for å lage lignende opplegg for alle trinnene på skolen. De mente også at hele kollegiet burde involveres og de etterlyser kurs innenfor utendørsundervisning for alle lærere (Naturfagsenteret, 2009, s. 33).

For min studie er funnene fra prosjektet interessant. På ene siden viser studien en positiv effekt på elevenes læring. På andre siden presiseres det hvordan skolen bør arbeide kollektivt for å benytte seg av arbeidsmetoden.

2.2 Lutvann-undersøkelsen: En casestudie om uteskolens didaktikk

Lutvannundersøkelsen bygger på den didaktiske tenkningen og praksisen Lutvann skole har utviklet. I 1995 ble uteskole innført som et fast bidrag i skolens undervisning. Gjennom hele året bruker skolen en dag i uken på uteskole for å supplere og berike klasseromsundervisningen.

Lutvannundersøkelsen er utført som en aksjonsforskning, som betyr at arbeidet griper inn og påvirker feltet som skal studeres (Jordet, 2003, s. 43). Forskningsspørsmålet for undersøkelsen er «Hvilken praksis har etablert seg rundt uteskole i grunnskolen?». Formålet med undersøkelsen var å finne ut hvilke læringsmiljø som ble tatt i bruk gjennom uteskole, hvilket innhold uteskole innebar og hvilke metoder lærerne benyttet seg av i undervisningen, både angående planlegging, organisering, tilrettelegging og gjennomføring (Jordet, 2003, s. 35).

Denne undersøkelsen viser at det er mulig å gjennomføre uteskole regelmessig i grunnskolen, samtidig som læreplanen blir ivaretatt. Den indikerer at uteskole kan representere en didaktisk tankegang og praksis som har et potensiale for både dagens og morgendagens skole. Et interessant funn i denne rapporten omhandler skolen som organisasjon. Jordet (2003, s. 245) skriver «Uteskole er ingen jobb for den privatpraktiserende lærer, men krever en organisasjonsmessig tilnærming». Dersom uteskole er en naturlig del av undervisningen for hele skolen, ligger forholdene til rette for å bygge opp det Jordet kaller en kvalifisert praksis i uteskole (Jordet, 2003, s. 245).

Funnene som angår skolen som organisasjon er relevant for min studie samt utbyttet av undervisningen. At skolen som organisasjon har uteskole som fokusområde sikrer at alle elevene på skolen får uteskole en gang i uka, både på de små trinnene og mellomtrinnet. Jeg ønsker å undersøke hvordan skoler kan arbeide med uteskole og resultatet i undersøkelsen gir et klart eksempel på hvordan.

2.3 A review of Research on Outdoor Learning

Studien er en innholdsanalyse av 150 internasjonale studier av uteskole, fra tidsrommet 1993-2003. Studien ble gjort med bakgrunn i en økende bekymring omkring en synkende bruk av uteskole for elever i England. Formålet med studien var å fastslå hva som er kjent om elevers opplevelse av uteskole, innvirkningen utendørs læringsaktiviteter har på elever, hvilke faktorer som hindrer læring utendørs og identifisere følgene det har for fremtidens forskning og praksis av uteskole (Rickinson et al., 2004, s. 10).

Forskningen som ble analysert tydet på at uteskole kan supplere og forbedre klasseromsundervisningen til elevene, både når det gjelder læringsutbytte, sosiale relasjoner, elevenes motivasjon, motorisk utvikling og helse (Rickinson et al., 2004, s. 52). Læringsutbyttet kan øke dersom erfaringene fra uteskole settes i sammenheng gjennom dialog, i tillegg til for-

og etterarbeid. Flere studier viser en klar tendens mot at relasjonen mellom elevene, og elevene til lærer styrkes gjennom bruk av uteskole (Rickinson et al., 2004, s. 52).

For å øke læringsutbyttet i bruk av uteskole presiseres det fem ulike kriterier: Det *første* handler om gjennomføre lengre forløp og vedvarende bruk av utendørsundervisning. Det *andre* er å gjøre gode forberedelser og godt etterarbeid. Det *tredje* er å kritisk velge ut læringsaktiviteter og vurdere de opp mot læreplanen. Det *fjerde* er å tilrettelegge og tilpasse opplæringen og det *femte* og siste kriteriet er å utvikle nære forbindelser mellom mål og aktivitet.

Studien sammenfatter forskning på feltet og presenterer hvilke effekter forskning tyder på. For min studie er det betydningsfull informasjon. Det viser at uteskole har potensiale i skolehverdagen og kan bidra til å innfri dannelsesoppdraget skolen har.

3 Teori

Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for relevante begreper og presentere faglitteratur jeg anser som relevant for studien. Jeg begynner med å redegjøre begrepet uteskole og begreper som knyttes til uteskole i læreplanen. Videre presenteres kjennetegn på uteskole, sammenheng mellom klasseromsundervisning og uteskole samt fysisk aktivitet gjennom bruk av uteskole. Deretter tar jeg for meg uteskole i et historisk perspektiv, med utgangspunkt i reformpedagogikken, John Dewey og Lev Vygotskij. Avslutningsvis presenteres tidligere læreplaner med fokus på uteskole. Tidligere læreplaner er relevant for å forstå Fagfornyelsen og læreplanens utvikling. Teori som presenteres er relevant for kapittel 5, der diskuterer jeg funn opp mot det teoretiske grunnlaget.

3.1 Uteskole og begrepsforklaring

En samlebetegnelse for begrepet uteskole er undervisning og læringsaktiviteter som foregår utenfor klasserommet (Jordet, 2010, s. 32). En vid forståelse av dette begrepet vil innebære all undervisning som er flyttet ut av klasserommet regnes som uteskole. Det vil for eksempel være besøk på lokale museer, besøk hos bedrifter og andre offentlige institusjoner, til tross for at undervisningen i stor grad gjennomføres innendørs (Andersen & Fiskum, 2014, s. 17). En annen forståelse av begrepet innebærer at uteskole må foregå utendørs og helst være preget av fysisk aktivitet (Andersen & Fiskum, 2014, s. 17). Det finnes flere ulike definisjoner av begrepet uteskole, men i denne avhandlingen har jeg valgt å benytte meg av Arne Jordet sin definisjon:

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

Begrepet uteskole ble opprinnelig brukt i forbindelse med leirskolevirksomhet. Arbeidsmåten ble benyttet i grunnskolen for 30 år siden (Jordet, 2010, s. 14). Uteskole fordrer ifølge Jordet (2010, s. 34) kontinuerlig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet, ut i nærmiljøet og lokalsamfunnet. Denne arbeidsmåten gir elevene mulighet til å bruke hele kroppen og sansene i læringsprosessen. Gjennom arbeidsmetoden lærer de å samarbeide med andre og får erfaringer i møte med den virkelige verden (Jordet, 2009). I uteskole er det tre elementer som henger sammen: kroppslig aktivitet, sosial samhandling og læring. Uteskole legger til rette for

opplevelser, utfoldelse, nysgjerrighet, bruk av fantasi og kreativitet, fysisk aktivitet, lek, samt faglige- og sosiale aktiviteter (Jordet, 2009). *Opplevelse* er et begrep som nevnes i læreplanen. Det er et sammensatt begrep og Høhr (2004, s. 99) mener begrepet innebærer en intensiv, helhetlig erfaring som inkluderer bruk av sansene, emosjonene og etikk. Å la elevene møte naturen, og de lyder og lukter som finnes der vil kunne romme begrepets kompleksitet. Opplevelsene utendørs vil kunne gi en annen dimensjon, i motsetning til tekstbaserte fremstillinger (Jordet, 2010, s. 216). Begrepet *utfoldelse* innebærer kroppslig utfoldelse, å kunne bevege seg sammen med andre. Utenfor klasserommet skriver Jordet (2010, s. 216) at det finnes flere muligheter for utfoldelse gjennom dramatisering, bygging av konstruksjoner, foto og film samt en rekke lekpregede aktiviteter.

Uteskole som arbeidsmåte klassifiseres som kontekstbasert læring, som betyr at elevene lærer om virkeligheten samtidig som de er i virkeligheten. Omgivelsene er på denne måten både kunnskapskilden og læringsarenaen. For å lære om samfunnet, vil elevene befinne seg i samfunnet. På samme måte med naturen, for å lære om naturen er elevene i naturen. Uteskole tilrettelegger på denne måten for både erfaringsbaserte, opplevelses og handlingsrettete arbeidsmåter. Arbeidsmåten gir alle fag anledning til å kunne fordype seg og bruke tid på lærestoffet (Jordet, 2010, s. 39).

Jordet (2010, s. 31) skriver at klasseromsundervisning og uteskole bør henge sammen i elevenes opplæring. Begrepet *klasseromsundervisning* bruker jeg om undervisning som foregår innenfor klasserommets fire vegger. Klasseromsundervisning er ofte kjennetegnet av stillesitting og inaktivitet der elevene lærer gjennom tekstbaserte versjoner av virkeligheten (Jordet, 2010, s. 31). Gjennom å benytte seg av både uteskole og klasseromsundervisning, tar man i bruk det Jordet (2010, s. 33) betegner som et utvidet læringsrom.

Læreplanene har i lang tid trukket frem fordelene en kan få ved å flytte deler av undervisningen ut av klasserommet, og heller ta i bruk ressursene og mulighetene som eksisterer i nærområdet (Jordet, 2010, s. 13). Ved å flytte undervisningen ut av klasserommet, kan skolen legge til rette for en aktiv elevrolle. Opplæringen blir koblet til elevenes bakgrunn fra hjemmet, nærmiljøet og lokalsamfunnet. På den måten blir opplæringen konkret og virkelighetsnær (Jordet, 2010, s. 13). En positiv konsekvens av å organisere opplæringen på denne måten er at elevenes motivasjon og lærelyst kan øke. Forskning på området taler mot en positiv effekt på elevenes læring og dannelsesprosess (Jordet, 2010, s. 21; Rickinson et al., 2004, s. 6).

Studiens problemstilling har som mål å undersøke sammenhenger mellom uteskole i praksis og læreplanen. Det er derfor nødvendig å redegjøre for uteskole som begrep og hva uteskole innebærer. Forståelsen av uteskole er grunnlaget for tolkning av både intervjumaterialet og innholdsanalyse.

3.2 Kjennetegn ved uteskole

Ifølge Jordet (2010, s. 34) kan det gjennom åtte sentrale kjennetegn avgjøres om undervisningen kan kategoriseres som uteskole. Han påpeker at kjennetegnene henger tett sammen og påvirkes av hverandre.

For å kunne benytte seg av uteskole på en meningsfull måte fremhever Jordet (2010, s. 34) de to første kjennetegnene. Det *første* handler om å ta i bruk skolens omgivelser og benytte de som læringsarena, som et supplement til klasseromsundervisning. Utenfor klasserommet finnes mange ulike læringsarenaer, både innendørs og utendørs. Skolen kan besøke lokale gårder, parker, naturområder og sentrum som utendørs læringsarena. Innendørs kan skolen benytte lokale museer, lokale arbeidsplasser samt eldrecenter og barnehager. Handlingsrommet til læreren vil øke betydelig ved å ta i bruk andre læringsarenaer. Premissene for kommunikasjon og samhandling vil på disse arenaene være ulik klasserommets premisser (Jordet, 2010, s. 37-38). Støynivå som en lærer ville ansett som bråk, vil på en annen arena være naturlig støynivå.

Det *andre* kjennetegnet handler om å bruke omgivelsene som kunnskapskilde, som et supplement til tekstbasert kunnskapsformidling. Elevene får dermed møte læremidlene direkte gjennom omgivelsene rundt skolen og lokalsamfunnet, som gir en mangfoldig kilde til kunnskap. Denne kontekstbaserte læringsmåten gir elevene mulighet til å kunne utforske og være aktiv i læringsprosessen. For å lære om skogen, vil det være hensiktsmessig å oppholde seg i skogen (Jordet, 2010, s. 39). Elevene skal likevel ikke være selvstendig i læringsprosessen. Læreren må veilede og hjelpe elevene å finne sammenhenger mellom erfaringene og det faglige de arbeider med. På den måten kan læreren bli sett på som en «brobygger» mellom eleven, lærestoffet og lokalsamfunnets kunnskap. Elevene får arbeide med lærestoffet i autentiske situasjoner og opparbeider seg førstehandserfaring (Jordet, 2010, s. 39).

Det *tredje* kjennetegnet omhandler relasjonen mellom skole og lokalsamfunn. Dette gir ifølge Jordet (2010, s. 40) gode muligheter for å utvikle samarbeid med lokale aktører. Lokalsamfunnet kan være en ressurs i opplæringen dersom læreren aktivt fremmer samarbeid

med lokale bedrifter og aktører. Å la elever møte representanter fra ulike lokale virksomheter får elevene tilgang til deres kompetanse og kunnskap i autentiske settinger. For mange elever vil en slik tilnærming til opplæringen oppleves som meningsfull (Jordet, 2010, s. 40).

Videre handler det *fjerde* kjennetegnet om mulighetene som befinner seg i andre læringsarenaer. Ved å supplere klasseromsundervisningen med praktiske, problemløsende og utforskende aktiviteter utenfor klasserommet vil man kunne unngå reproduksjon av tekstbasert kunnskap. Problemløsende oppgaver fordrer at elevene blir utsatt for et konkret problem eller utfordring, der de selv må finne svar eller løsninger på gjennom ulike aktiviteter, fortsetter Jordet (2010, s. 41). Problemløsende oppgaver løses ofte sammen med andre og har flere løsninger. Utforskende oppgaver handler om at elevene skal lete etter, observere eller undersøke et fenomen eller objekt. Elevene må bruke sansene og arbeide målrettet for å løse oppgaven. Praktiske oppgaver handler om at elevene skal bygge, forme eller konstruere objekter. Praktiske oppgaver gir elevene mulighet til å være kreativ, skapende, oppfinnsomme og ta i bruk egen fantasi. Det gir læreren mulighet til å utfordre elevenes tankegang og la de reflektere over valgene de har tatt, slik at de kan argumentere og begrunne hvorfor de har tatt de ulike valgene (Jordet, 2010, s. 41).

Det *femte* kjennetegnet handler om å benytte seg av skapende, kreative og lekpregede tilnærminger til undervisningen. Utenfor klasserommet finnes et mangfold av muligheter for å legge til rette for at elevene kan ta i bruk fantasien og kreativiteten gjennom skapende og ekspressive tilnærminger. Eksempel på dette kan være drama, rollespill, forming eller kunst. På samme tid gir det rom for lek, i et samspill mellom læring og lek. Elevene vil gjennom denne didaktiske tilnærmingen kunne utvikle evnene til å uttrykke seg gjennom estetiske virkemidler (Jordet, 2010, s. 42).

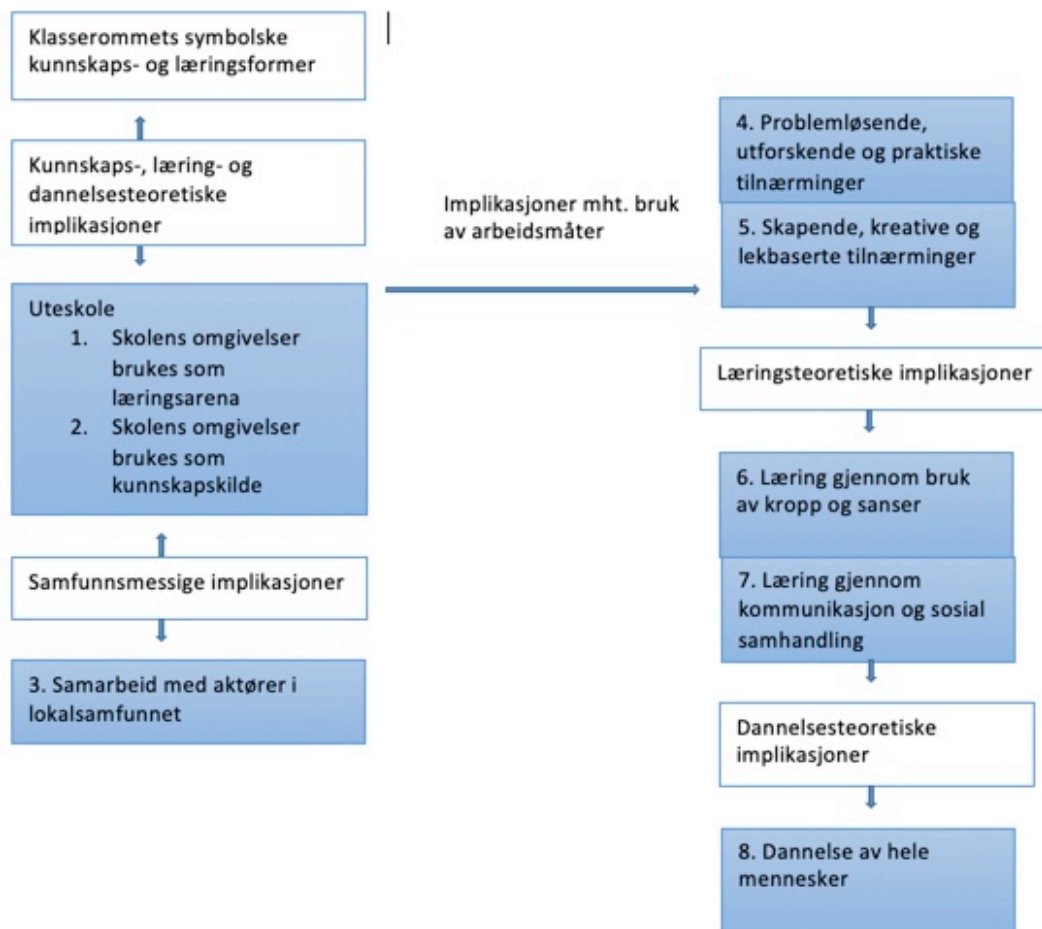
Det *sjette* kjennetegnet handler om læring gjennom å bruke kroppen og sansene. Gjennom sansene og kroppen kan elevene få oppleve konkrete fenomener og objekter gjennom praktiske og handlingsrettede aktiviteter. Elevene får både direkte og indirekte erfaringer med kunnskapsinnholdet skolen formidler gjennom sanseapparatet og kroppen. Impulsene skaper minner og kan senere være nyttig bakgrunnskunnskap for senere kunnskapsinnlæring (Jordet, 2010, s. 43). For å sørge for at elevene oppnår mer enn taus kunnskap, er læreren betydningsfull i bruken av disse aktivitetene. Læreren bør involvere seg og tilrettelegge for at elevene må argumentere og reflektere over valgene de har tatt. Å benytte varierte sansemotoriske aktiviteter er vanlig i uteskole. På den måten integreres fysisk aktivitet i hele læringsprosessen. Å bruke

hele kroppen og alle sansene er særegent for uteskole, og skiller arbeidsmåten fra klasseromsundervisning (Jordet, 2010, s. 44).

Å lære gjennom å kommunisere og samhandle med andre, er det *syvende* kjennetegnet på uteskole. Undervisning utenfor klasserommet fordrer i stor grad elevene til å kommunisere og samhandle med hverandre, gjerne gjennom gruppebaserte aktiviteter og oppgaver. Som nevnt under det fjerde kjennetegnet er aktivitetene og oppgavene ofte enten problemløsende, skapende eller utforskende, for å løse aktivitetene krever det at elevene kan samhandle på en god måte (Jordet, 2010, s. 44). Det gir elevene gylne muligheter til å diskutere tankene sine om ulike fenomener i autentiske kontekster. Jordet (2010, s. 45) beskriver uteskole som en arena for å bedre relasjon mellom lærer og elever. Det skapes en uformell setting som skaper personlig kontakt mellom elevene og lærer. Å ha gode relasjoner til elevene taler mot å gi bedre læringsutbytte og mindre problematferd hos elevene (Jordet, 2010, s. 94).

Det siste og *åttende* kjennetegnet handler om dannelsesoppdraget av hele mennesket. Skolen har et samfunnsmandat, hvilket betyr at skolen har fått utdelt et ansvar. Det ansvaret innebærer blant annet opplæring av elevene, men også danning. Opplæringen i skolen skal gi elevene mulighet til å utvikle evnene sine og den skal bidra til å danne hele mennesket. Dette er lovfestet i Opplæringslova §1-1 (1998). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020, s. 8) oppstår danning når elevene tilegner seg kunnskap og innsikt om natur og miljø, språk, historie samfunn, arbeidsliv, kunst og kultur, samt religion og livssyn. Danning oppstår i tillegg gjennom praktiske utfordringer og opplevelser. Å ha et bredt spekter av aktiviteter, både spontan lek og målrettede aktiviteter gir elevene ulike erfaringer. Utdanningsdirektoratet (2020, s. 8) presiserer også at danning av elevene skjer både når de arbeider selvstendig, men også gjennom samarbeid med andre. Dette viser kompleksiteten av dannelsesoppdraget til skolen. Gjennom å variere arbeidsoppgavene og læringsarenaene vil skolen gjennom allsidig bruk av uteskole bidra til å innfri dannelsesoppdraget (Jordet, 2010, s. 45)

Nedenfor har jeg gjenskapt Jordet (2010, s. 35) sin figur. Den illustrerer sammenhengene som finnes mellom kjennetegnene og hvordan de avhenger av hverandre.



Figur 1: Utepedagogikkens sentrale kjennetegn

Disse åtte kjennetegnene betyr at ikke all undervisning utenfor klasserommet vil være i samsvar med begrepet uteskole. Å kun flytte klasserommets praksis ut i andre omgivelser og benytte stillesittende arbeid ut fra tekstbasert kunnskap, der elevene kun leser og skriver, vil ikke kunne begrunnes under uteskolebegrepet. Det er med andre ord ikke tilfredsstillende å bare være ute. Ressursene og mulighetene i læringsarenaen må bli tatt i bruk for at det skal være meningsfullt å bruke begrepet uteskole om undervisningen (Jordet, 2010, s. 36). Planlegging til en slik opplæring fordrer at læreren tar hensyn til flere faktorer i planleggingsfasen.

Forskningsspørsmål 2 har som mål å undersøke hvordan skolene kan arbeide med uteskole for å innfri Fagfornyelsens føringer og intensjoner for bruk av uteskole. Kjennetegnene påpeker hvilke faktorer som spiller inn i bruk av metoden og hvilke implikasjoner hvert kjennetegn medfører. Kjennetegnene på uteskole er relevant for kapittel 5 der funn fra studien presenteres

og diskuteres. Jeg tolket lærernes utsagn og brukte kunnskap om uteskolens kjennetegn for å avgjøre i hvilken grad deres praksis samsvarte med læreplanen.

3.3 Klasseromsundervisning og uteskole

Et samspill mellom både klasseromsundervisning og uteskole bidrar til å kunne øke læringspotensialet og utbyttet av undervisningen (Jordet, 2010, s. 47). Uteskole legger til et nytt element i elevenes opplæring som gjør at de kan både erfare og oppleve ting i virkeligheten. Klasserommets abstrakte og tekstbaserte arbeidsformer blir dermed utvidet (Jordet, 2010, s. 47). En normal skolehverdag kan oppleves abstrakt for noen elever og naturens muligheter for å lære med kroppen kan skape mening og forståelse av lærestoffet i undervisningen (Mygind, Dietrich & Selter, 2005, s. 292). Klasseromsundervisning og uteskole bør være avhengig av hverandre og henge tett sammen. Uteskole bør dermed ikke være en avveksling fra klasseromsundervisning, men heller et supplement (Jordet, 2010, s. 47). Likevel hevder Jordet (2010, s. 47) at all uteskole ikke nødvendigvis må ha sammenheng med klasseromsundervisning, rett og slett fordi det ikke er gjennomførbart. Deler av undervisningen vil kunne følges opp i undervisningen inne og vice versa.

Oppbygningen til uteskole er ofte tredelt. Først gjøres det forarbeid inne i klasserommet, der elevene tilegner seg teoretisk og generell kunnskap. Videre gjennomføres aktivitetene til undervisningen utendørs. Til slutt tar elevene med seg observasjoner, eventuelle fysiske objekter, notater eller funn med tilbake til klasserommet. I den siste fasen bearbeider elevene funnene fra uteaktivitetene, ofte inne på klasserommet (Jordet, 2010, s. 46). Denne tredelingen er i tråd med John Deweys oppfatning av sammenhengen mellom teori og praksis. Han mente teoretiske fag skulle være knyttet til elevenes praktiske erfaringer, og dermed kunne bidra til å øke forståelsen av teoretiske emner (Husby & Fiskum, 2014, s. 31). John Deweys tanker om læring blir utdypet i kapittel 3.6.2.

I kapittel 5 er samspillet mellom klasseromsundervisning og uteskole relevant for å diskutere datamaterialet fra intervjuene. Samspillet vil ifølge Jordet (2010, 47) øke læringspotensialet og utbyttet av undervisningen. Derfor er det interessant å undersøke om lærerne implementerer uteskole i undervisningen eller om de bruker det som en avveksling fra annen undervisning.

3.4 Uteskole og fysisk aktivitet

All kroppslig bevegelse som utføres av skjelettmuskulatur og som i tillegg gir økt energiforbruk kan defineres som fysisk aktivitet (Folkehelseinstituttet, 2017; Vedul-Kjelsås, 2016, s. 101). Forskning taler mot at fysisk aktivitet kan påvirke de kognitive funksjonene og øke læringsutbyttet av undervisningen (Berg & Mjaavatn, 2009, s. 50). Sammenhengen mellom fysisk aktivitet og læring kan forklares gjennom tre modeller: en sensomotorisk, en nevrofysiologisk og en psykologisk modell. Den sensomotoriske forklaringsmodellen bygger på at motoriske erfaringer kan stimulere evnen til å motta og organisere inntrykk. Motoriske erfaringer er med andre ord forutsetningen for alle kognitive prosesser (Jordet, 2010, s. 67). Nevrofysiologisk forklaringsmodell tar utgangspunkt i at fysisk aktivitet skaper forandringer i nervesystemet sin struktur og de funksjonene som styrer evnen til å lære og hukommelse (Jordet, 2010, s. 67). Den psykologiske forklaringsmodellen bygger på tanken om at fysisk aktivitet påvirker det psykiske, som for eksempel motivasjonen. Motivasjon kan påvirke evnen til å lære (Jordet, 2010, s. 67). I pedagogisk sammenheng blir motivasjon sett på som en faktor som kan gjøre undervisningen vellykket (Helland, 2013, s. 323). Gjennom å integrere fysisk aktivitet i undervisningen vil elevene få flere innfallsvinkler til lærestoffet (Jordet, 2010, s. 70). Omgivelsene i uteskole vil i seg selv oppmuntre til fysisk aktivitet, uten at det begrenser oppmerksomheten mot lærestoffet. Fysisk aktivitet sammen med sosial samhandling er sentrale momenter i uteskole. For å kunne løse de fleste aktivitetene i uteskole krever det fysisk aktivitet (Jordet, 2010, s. 71). En annen faktor som er sentral i uteskole er lek. Lek innebærer ofte fysisk aktivitet. Lek kan anses som barnets egen måte å lære på og kan bidra til å gjøre opplæringen både spennende og motiverende (Jordet, 2010, s. 79). Lek gir øving på både fin- og grovmotorikk, balanse, koordinasjon, samt styrke og utholdenhet. På samme tid bidrar lek til det sosiale samspillet mellom elevene og kan bedre klassemiljøet (Jordet, 2010, s. 79). I tillegg kan lek styrke elevenes utvikling av fantasi og kreativitet (Haugen, Larsen, Skogen & Øzker, 2006, s. 69). Lek kan knyttes til fagene og alder er ingen begrensning. Jordet (2010, s. 79) mener lekpregede aktiviteter fungerer like godt på ungdomsskolen som på barneskolen.

Jordet (2010, s. 81) hevder at uteskole kan brukes som argument for helsefremmende arbeid i skolen. Elever som har uteskole har dobbelt så høyt aktivitetsnivå som på en vanlig dag og gir like høyt aktivitetsnivå som en skoledag med dobbelttime kroppsøving. Aktivitetsnivået i uteskole bidrar til at helsemyndighetenes anbefaling om fysisk aktivitet kan bli innfridd, fortsetter Jordet (2010, s. 81). Videre kan uteskole også fremme barns motoriske utvikling og

koordinasjon. Motorisk utvikling er evnen til å kunne kontrollere bevegelsene og innebærer både fin- og grovmotorikk (Haugen & Moser, 2016, s. 24). En annen positiv konsekvens av uteskole er elevenes aktivitet i friminuttene. Forskning indikerer at uteskole er med på å sosialisere elevene slik at de både liker å være ute, i bevegelse samt å være sammen med andre (Jordet, 1998, s. 166; Jordet, 2010, s. 81).

I overordnet del av læreplanen fremmes folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema. Fysisk aktivitet påvirker elevenes helse, både fysisk og mentalt. Derfor er det interessant å undersøke hvordan uteskole kan ivareta helseaspektet i læreplanen.

3.5 Internasjonalt fokus på uteskole

Selve begrepet uteskole kan ikke direkte oversettes til andre språk, men tanken bak arbeidsmåten er kjent internasjonalt (Jordet, 2010, s. 57). Danmark bruker en nærliggende betegnelse på uteskole, nemlig *udeskole*. Uteskole har større utbredelse i Danmark, enn i Norge. En kartleggingsundersøkelse av Berntsen et al. (2010, s. 8) viser at en av fire grunnskoler bruker jevnlig arbeidsmåten uteskole i Danmark.

I engelsk litteratur blir arbeidsmåten vanligvis betegnet som enten Outdoor Education og Outdoor Learning. Innenfor det engelske begrepet *Outdoor Learning* kan det forstås som læring gjennom aktiviteter som utføres utendørs og ikke i klasserommet (Rickinson et al., 2004, s. 9). Å gjennomføre undervisning i naturmiljø er foretrukket for disse internasjonale begrepene, i Norge vil de kunne bli sammenlignet med friluftskontekst (Jordet, 2010, s. 58). I likhet med norsk forskning viser internasjonale studier også at læring utenfor klasserommet har best resultat når uteskole er et integrert element i langtidsplanleggingen, tett knyttet til klasseromsundervisningen (Ofsted & HMI, 2008, s. 5).

Forskningsfeltet på uteskole er i norsk sammenheng begrenset. Å undersøke hva internasjonal forskning sier vil styrke forståelsen av uteskole. Kapittel 2, litteraturgjennomgang, presenterer jeg en studie med navn «*A review of Research on Outdoor Learning*» av Rickinson et al. (2004). Studien sammenfatter flere internasjonale studier om uteskole og konkluderer med at uteskole kan være en berikelse for undervisningen og kan øke læringsutbyttet. Uteskole som arbeidsmåte tyder både nasjonalt og internasjonalt å ha positiv påvirkning på opplæringen. Ved å inkludere internasjonal forskning om uteskole kan forståelsen av arbeidsmåten øke.

3.6 Historisk perspektiv på bruk av uteskole

For å forstå arbeidsmåtenes utvikling er det interessant å undersøke hvor ideen stammer fra og hvordan den oppsto. Dette delkapittelet tar for seg Reformpedagogikken samt John Dewey og Lev Vygotskij sin pedagogiske påvirkning.

3.6.1 Reformpedagogikk

Reformpedagogikken oppsto på 1900-tallet som motreaksjon av datidens skole (Solerød, 2012, s. 81). Skolen var ensidig opptatt av kunnskapsformidling gjennom memorering og autoritær lærerstil (Solerød, 2012, s. 82). Reformpedagogikken ønsket at undervisningen skulle bygge på elevenes interesser og at elevenes impulsive aktiviteter måtte utnyttes i større grad. Reformpedagogikken blir ofte omtalt som aktivitetspedagogikk eller arbeidsskolepedagogikk. Lærerens rolle ble endret fra å være kunnskapsformidler til å bli organisatør og støtte til elevenes egen motivasjon til læring (Solerød, 2012, s. 82).

Ifølge Jordet (2010, s. 105) er begrepet *reformpedagogikk* upresist. Han mener begrepet innebærer ulike forklaringer på skolens praksis. Ideen om elevaktivitet gir ingen konkret beskrivelse av hvilken pedagogisk praksis som bør tas i bruk, og det resulterte i at lærere fikk vanskeligheter for å forholde seg til prinsippet. Problematikken rundt mange innfallsvinkler resulterte i en praksis som ikke hang sammen med prinsippene for reformpedagogikken (Jordet, 2010, s. 104). Norsk skole blir ofte beskrevet som en skole med høyt aktivitetsnivå og varierte aktiviteter i klasseromsundervisningen. Likevel står ikke elevenes læringsutbytte i stil med aktivitetsnivået som blir beskrevet. En årsaksforklaring er usikkerheten lærere uttrykker rundt deres rolle. Rollen som veileder og støtte til elevene skulle vektlegges over formidlingsrollen (Jordet, 2010, s. 106). Resultatet av dette var tilbaketrunkne lærere som ikke uttrykte tydelige krav til elevene sine. Elevene har med det fått for stort ansvar for egen læring og medført dårligere faglig resultat (Jordet, 2010, s. 106). Utfordringen menes dermed å stamme fra Reformpedagogikken.

Forskningsspørsmål 1 har som mål å undersøke hvilke føringer og intensjoner Fagfornyelsen har for bruk av uteskole. Et historisk perspektiv som forklarer hvordan arbeidsmåten oppsto i skolesammenheng er interessant for å forstå behovet for uteskole i dagens skolehverdag.

3.6.2 John Dewey

Den amerikanske pedagogen og filosofen John Dewey hadde en sentral rolle i reformpedagogikkens perspektivskifte. Han var opptatt av å fjerne motsetninger mellom elevenes liv og deres skolehverdag. Ifølge Dewey var motsetningene mellom praktisk og teoretisk danning for stor (Melheim, 2009, s. 12). Skolen hadde ansvar for å legge til rette for læring og utvikling for hele mennesket. For å kunne innfri ansvaret forutsatte det en skolehverdag bestående av ulike læringsarenaer, vekselvis både ute- og innendørs. En slik tilnærming mente Dewey ville føre til mer fysisk aktivitet og bedre helse (Jordet, 2010, s. 118). Deweys tanker om opplæring gjorde han raskt anerkjent over hele verden. Aktivitetspedagogikken er han fremfor alt assosiert med, til tross for at han ikke var grunnleggeren. Aktivitetspedagogikken bygger på at barnet selv må være aktiv deltaker dersom det skal oppstå læring (Imsen, 2014, s. 79). Uten at barnet selv er aktivt, vil det ikke være mulig å utvikle seg og heller ikke lære (Imsen, 2014, s. 264). Forskningsspørsmål 1 undersøker hvordan Fagfornyelsen kan fremme tanken om uteskole. Deweys tanker om læring gjennom erfaring og aktivitet står sterkt i uteskole. Det er derfor interessant å presentere Deweys ideer om læring for å kunne begrunne bruk av uteskole.

Dewey videreutviklet aktivitetspedagogikken og ga den ett nytt filosofisk grunnlag. Hans filosofi kalles ofte *progressivisme*, men også kalt *reformpedagogikk* (Imsen, 2014, s. 79). Filosofien hans kjennetegnes ofte av tre ulike elementer; hans syn på utvikling, erfaringsbasert opplæring og demokrati (Imsen, 2014, s. 80-83)

Det første elementet i Deweys filosofi omhandler barns *utvikling*. Ifølge Dewey (1990, s. 99) skjer utvikling i samspillet mellom både den sosiale og den fysiske konteksten. Opplæring ble sett på som en kontinuerlig prosess, både på skolen og utenfor (Imsen, 2014, s. 81). Utvikling burde være målrettet, med fokus på progresjon i både oppdragelse og opplæring. Dette fokuset mente han at burde erstatte de fastsatte målene for opplæringen. De målene som ble ansett som gode, var de målene som kunne justeres og forandres gjennom utprøving. Idealet om målsetting gjør Deweys pedagogiske filosofi jordnær og fremtidsrettet (Imsen, 2014, s. 81).

Det andre sentrale elementet dreier seg om *erfaring*. Dewey mente at elevene selv måtte erfare for å oppnå læring, og et ensidig fokus på lærestoffet mente han ble feil. Han hadde liten tro på akademisk fagkunnskap med fokus på bøker. En akademisk tilnærming til lærestoffet kunne

oppfattes fjernt fra elevenes hverdag. Opplæringen mistet på den måten sin relevans og aktualitet, og den forberedte heller ikke elevene til livet etter skolen (Jordet, 2010, s. 110). Elevene måtte delta aktivt og utgangspunktet for opplæringen burde være barnet selv (Imsen, 2014, s. 81). Aktiviteter han mente var verdifulle var blant annet modellering, undersøkelser, eksperimenter eller det å lage noe. Slagordet Dewey ofte assosieres med er «Learning by doing». Det stammer fra fokuset hans på aktiv elevdeltakelse (Imsen, 2014, s. 82). For at et barn skulle oppnå fullverdig kunnskap, fordret det egne erfaringer. Sanser og kroppen ble sett på som veier til å oppnå kunnskap. Ikke nødvendigvis kun for å overføre fakta til hjernen, men for å bruke de hensiktsmessig. Aktivitet burde derfor være et samspill mellom både fysisk og mental aktivitet (Jordet, 2010, s. 113). Dewey mente ett gram erfaring var mer verdifullt enn ett tonn teori. En teori ville i seg selv ikke bli forstått uten erfaringer knyttet til den (Husby & Fiskum, 2014, s. 30). Teoretiske fag burde kobles til livet utenfor skolen for å gi elevene praktiske erfaringer (Husby & Fiskum, 2014, s. 31). Dewey var også en forkjemper for lekpreget undervisning. Å bruke lek og praktiske tilnærminger til undervisningen mente han var betydningsfullt. Denne tilnærmingen skulle ifølge Dewey ikke brukes som en avveksling fra den ordinære opplæringen, men som en del av den (Jordet, 2010, s. 114). Denne undervisningen ville oppfattes i større grad som virkelighetsnær.

Det tredje elementet i hans filosofi handler om samfunnet for øvrig og det demokratiske tankesettet. *Demokrati* er et sentralt begrep i oppdragelsen mot å skape et bedre samfunn (Imsen, 2014, s. 82). For å kunne leve i et fellesskap må hver enkelt tilegne seg måter å ta hensyn til andre og hvordan respektere andre. Ifølge Dewey skulle ikke skolen primært forberede elevene på et liv etter skolen, han mente skolen er liv i seg selv. Skolen måtte anses som et ordentlig samfunn, og ikke en mellomstasjon til voksenlivet (Dewey, 1990, s. 29).

John Dewey fremmer et syn om en elevaktiv, erfaringsbasert og aktiv læringsform. Uteskole kan begrunnes ut fra Deweys pedagogiske tankesett. Studiens problemstilling har som mål å undersøke i hvilken grad bruk av uteskole i undervisningen sammenhenger med læreplanen. Dewey presenterer et grunnlag for hvordan læring og danning skjer, og kan derfor brukes som argument for å ta i bruk uteskole i undervisningen. Koblingen mellom uteskole og Dewey fremkommer i kapittel 5.

3.6.3 Lev Vygotskij

I et sosiokulturelt perspektiv oppstår kunnskap i samspillet mellom det sosiale miljøet og individet (Solerød, 2012, s. 224). I dette perspektivet blir mennesket født inn i et sosialt samspill og utvikler seg sammen med andre mennesker. Sosiokulturell læringsteori bygger på en oppfatning av at kunnskap bør etableres i den sammenheng den hører til. I et klasserom der elevene kun leser, snakker og skriver om noe, vil elevene ha utfordringer med å anvende kunnskapen (Jordet, 2010, s. 180). Uteskole vil kunne tilfredsstille kravene til den sosiokulturelle læringsteorien, fordi elevene etablerer kunnskapen i sin autentiske setting. Et sosiokulturelt perspektiv vil derfor kunne være et argument for bruk av uteskole.

Den russiske psykologen Lev Vygotskij er en sentral teoretiker for læringsperspektivet og har utviklet store deler av grunntankene (Imsen, 2012, s. 39; Lyngsnes & Rismark, 2011, s. 61). Til tross for sitt korte liv, fikk han en viktig posisjon innenfor både psykologi og pedagogikk. Vygotskij hevdet at mennesker avhenger av et sosialt miljø for å kunne tilegne seg ny kunnskap og utvikle seg. Utvikling av mennesket var et sentralt tema for Vygotskij. Utvikling av det intellektuelle hos mennesket har bakgrunn i sosial samhandling (Imsen, 2012, s. 255).

Vygotskij var opptatt av språkets rolle i menneskets utvikling og læring. Det ble ansett som et redskap for å kunne tilegne seg både kunnskap og kultur samt en viktig komponent i sosialiseringen av mennesket (Imsen, 2012, s. 256; Solerød, 2009, s. 61).

Den proksimale utviklingssonen, også kalt den nærmeste utviklingssonen, er bygget på Vygotskijs tanker om hva et menneske er i stand til å løse på egenhånd (Imsen, 2012, s. 258). I den proksimale utviklingssonen vil ikke barnet selv være i stand til å kunne løse utfordringen alene, men ved hjelp av andre (Lyngsnes & Rismark, 2011, s. 62). Hjelp fra andre kan innebære å stille spørsmål, forklare eller å demonstrere løsninger på problemet. Handlingen kan dermed bli sett på som et støttende stillas, der hensikten er å øke rekkevidden på arbeidet. Begrepet er inspirert av byggfaget og visualiserer den kognitive prosessen (Lyngsnes & Rismark, 2011, s. 64). Stillaset kan hjelpe eleven å utvikle seg og tilegne seg kunnskap. Etterhvert i prosessen vil eleven selv ha nok kunnskap til at stillaset gradvis kan fjernes. Dersom avstanden til den nærmeste utviklingssonen er for stor, kan det medføre frustrasjon og tap av motivasjon. Er avstanden for liten vil ikke eleven bli utfordret og det vil medføre samme konsekvens. Både for liten og stor avstand påvirker læringsutbyttet negativt (Manger, 2013, s. 152). Elevene bør ha noe å strekke seg etter og bør derfor ikke arbeide med det de allerede kan, men heller noe de

nesten kan (Solerød, 2009, s. 84). Elevene kan fungere som stillas for hverandre, det bør læreren legge til rette for (Lyngsnes & Rismark, 2011, s. 68). Vygotskij begrunnet at en heterogen gruppesammensetning er fordelaktig for elevenes læring. Elevene vil på den måten kunne utfordre hverandre og dele sin kunnskap, og på den måten fungere som stillas for hverandre. Han påpekte at differansen mellom nivåene til elevene ikke burde være for stor, da vil de ikke være nyttig for hverandre (Lyngsnes & Rismark, 2011, s. 110). Elevene vil risikere gi tilbakemeldinger som er utenfor medelevenes proksimale utviklingszone. Det viktigste elementet i utføring av læringsaktiviteten er at en oppleves som meningsfull og fordrer samarbeid med medelever, slik at de kan skape et produkt sammen (Lyngsnes & Rismark, 2011, s. 110). Jordet (2010, s. 188) hevder uteskole bidrar til å gjøre den proksimale utviklingszone større og får med det større læringspotensial.

Vygotskij fokuserer på det sosiale aspektet for å oppnå læring. Uteskole fordrer ofte samarbeid og samtale for å løse aktivitetene. Hans teori kan bidra til å årsaksforklare uteskolens positive effekt på undervisningen. Sammenhengen mellom Vygotskij og uteskole blir anvendt i kapittel 5.

3.7 Uteskole og tidligere læreplaner

Begrepet *læreplan* forstås som en skrevet tekst, enten et dokument eller en plan som gir føringer for hva skolen skal formidle i form av både læring og undervisning (Nordahl, 2010 s. 57). Elevenes erfaringer er viktig å knytte til både læreplanforståelsen og selve undervisningen. Læreplaner kan kjennetegnes ved at de gir intensjoner, planer og bestemmelser for hva opplæringen skal inneholde (Lyngsnes & Rismark, 2011, s. 130). Læreplaner kan ses på som statens styring og kontroll over det skolen skal formidle og som en veileder til lærere. Den bør imidlertid ikke ses på som en fastsatt oppskrift for opplæringen, men må tolkes og forstås. For foresatte og elever er læreplanen informasjon om skolens formål og mål (Lyngsnes & Rismark, 2011, s. 136-137). For å forstå læreplanens intensjoner og føringer for bruk av uteskole, er det interessant å se hvordan ideen utvikles i norske læreplaner. Jeg har valgt ut fire læreplaner i tidsrommet 1939-2006. Ut fra disse fire læreplanene trekker jeg kun ut det som har relevans for uteskole. Det må også presiseres at vedtatte læreplaner ikke nødvendigvis avspeiler praksis. Gjennomgangen under er derfor ikke en framstilling av praksis parallelt med disse læreplanene, men av de vedtatte læreplanene.

3.7.1 Normalplanen av 1939 (N39)

Utarbeidelsen av Normalplanene for by- og landsfolkeskolen var i stor grad preget av reformpedagogikkens tanker om elevaktiv undervisning med sterke relasjoner mellom skole og nærmiljø (Jordet, 2010, s. 211). Læreplanen gikk fra formidlingspedagogikk og lærerstyrt undervisning, til elevstyrt og aktivitetspreget pedagogikk. Nærmiljøet ble eksplisitt integrert i læreplanen gjennom *heimstadvære*. Et eget fag for første til tredje trinn som tok utgangspunkt i læring om hjemstedet (Jordet, 2010, s. 212). Denne læreplanen er bygget på et modernistisk perspektiv, der opplæringen skal baseres på vitenskap (Imsen, 2012, s. 243).

3.7.2 Mønsterplanen av 1987 (M87)

I tiden rundt 1970 ble det stilt kritiske spørsmål til skolen og hva skolen skulle formidle. Innholdet i skolen ble sett på som livsfjern, passiv og fremmedgjørende (Jordet, 2010, s. 212). Som et alternativ til dette skulle skolen ta utgangspunkt i lokal kunnskap og lokale problemstillinger. Elevene skulle i større grad være aktiv i opplæringen ved å observere, gjøre innsamlinger, systematisere og rapportere lærestoffet. Samarbeid med lokale aktører og skolen var fokus under denne læreplanen. Elevene kunne dermed bli sett på som forskere i eget nærområde (Jordet, 2010, s. 213). Lærerens frihet til å velge lærestoff ble begrenset gjennom denne læreplanen. Planen gir tydelige instruksjoner på hva fagene skal innebære og hva som skal formidles (Imsen, 2014, s. 246).

3.7.3 Læreplanverket (L97)

Grunnskolen ble utvidet fra ni til ti år med Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97. Gjennom denne læreplanen står nasjonal styring av innholdet og arbeidsmåtene sterkere. Læreplanen gir detaljerte beskrivelser for innholdet på hvert årstrinn (Imsen, 2014, s. 248). Likevel sto elevaktive arbeidsmåter samt samarbeid mellom skole og nærmiljøet sentralt. Begrepet *uteskole* nevnes ikke eksplisitt i denne planen, men ideen står sterkt. Elevene skulle ut i lokalsamfunnet for å finne svar på problemstillinger og utfordringer, lokalsamfunnet skulle brukes på en nyttig måte for skolen. Elevene skulle bli trygg i den lokale naturen og miljøet i nærområdet (Jordet, 2010, s. 214).

Fra Normalplanen av 1939 til Læreplanverket av 1997 var elevaktive arbeidsmåter sentral, opplæringen skulle ta i bruk nærområdet og lokalsamfunnet som en integrert del av

undervisningen. Evaluering av L97 viste at skolen ikke tok i bruk nærområdet i opplæringen, noe som resulterte i stor avstand mellom elevenes liv og skolehverdagen, men også mellom læreplanens intensjoner og skolens praksis (Haug, 2004, s. 44).

3.7.4 Kunnskapsløftet (LK06)

Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK06, består av tre deler: Generell del, prinsipper for opplæringen og læreplaner for hvert enkelt fag. Kunnskapsløftet åpnet i større grad opp for privatisering av skoler og i tillegg innføring av nasjonale prøver i fagene matematikk, norsk og engelsk (Imsen, 2014, s. 222). Kunnskapsløftet ga skolene større handlingsrom og mindre statlig styring.

Den generelle delen av læreplanen ble videreført fra L97 med vekt på sosial og kulturell kompetanse, læringsstrategier, motivasjon, elevmedvirkning, samarbeid med både hjemmet og lokalsamfunnet, tilpasset opplæring (Imsen, 2014, s. 223; Jordet, 2010, s. 215). Nærmiljøet og lokalsamfunnet skal ifølge læreplanen brukes som en ressurs i opplæringen.

Indirekte oppfordrer Kunnskapsløftet bruk av uteskole. Jordet (2010, s. 216) henviser til læreplanens innledningskapittel der det står: «Kort sagt, opplæringens mål er å utvide barns, unge og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse».

Gjennomgang av tidligere læreplaner viser skolens utvikling og hvilken posisjon bruk av uteskole har. Fagfornyelsen er skolens nyeste læreplan og i denne studien ønsker jeg å undersøke hvilke føringer og intensjoner den har for bruk av uteskole. Uteskolens plass i Fagfornyelsen blir undersøkt gjennom en innholdsanalyse, den blir presentert i kapittel 5.

4 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre og begrunne de metodiske valgene i studien. Jeg vil først redegjøre for kvalitativ metode, deretter metoder for innsamling av data, utvalg og analyse. For å besvare forskningsspørsmålene vil det være hensiktsmessig å benytte seg av kvalitativ forskningsmetode for både intervju og dokumentanalyse. For å kunne besvare det første forskningsspørsmålet benyttet jeg innholdsanalyse av Fagfornyelsen, både overordnet del og kompetansemål i fag. For å besvare det andre forskningsspørsmålet valgte jeg intervju av lærere som metode. Metodene vil bli nærmere forklart i kapittel 4.2 og 4.3.

I redegjørelse og begrunnelse for valg av forskningsstrategi, metode og utvalg benytter jeg meg av begrepene *reliabilitet* og *validitet*. Forståelsen som er lagt til grunn for begrepene er følgende:

Validitet beskriver studiens gyldighet og kan brukes som en måte å evaluere nøyaktigheten til funnene i studien (Creswell, 2007, s. 207). *Intern validitet* handler om hvorvidt selve eksperimentet er gjennomført på en måte som er tilfredsstillende, slik at konklusjonen er gyldig i henhold til undersøkelsesbetingelsene (Grønmo, 2016, s. 254). Med andre ord handler det om hvorvidt datamaterialet er relevant for studiens forskningsspørsmål. Data som kan anses interessant, men ikke relevant, vil ikke være valid. *Ekstern validitet* gir uttrykk for hvilken grad resultatene til eksperimentet er realistisk og kan generaliseres til andre situasjoner, og ikke bare er gyldig under de kunstige undersøkelsesbetingelsene (Grønmo, 2016, s. 254).

Reliabilitet beskriver datamaterialets pålitelighet. Reliabilitet viser hvilken grad variasjon av ulikheter i datamaterialet kan skyldes undersøkelsesopplegget eller datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 241). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) vil reliabilitet knyttes til forskerens evne til refleksjon over egen påvirkning og presentasjon av en transparent forskningsprosess. Å tydeliggjøre forskningsprosessen gjør det mulig for leseren å reflektere og vurdere studiens pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

Underveis i kapitlet vil jeg diskutere studiens validitet og reliabilitet opp mot de metodiske valgene.

4.1 Kvalitativ tilnærming

Innenfor kvalitativ forskning ønsker man å forstå deltakernes perspektiv, gjerne rettet mot menneskers hverdagshandlinger i en naturlig kontekst (Postholm, 2017, s. 17). Et viktig aspekt ved kvalitativ forskning er at den tar sikte på å fange opp meningen og opplevelsen til informantene, noe som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2014, s. 112). Videre kjennetegnes kvalitativ forskning ved at forskeren ønsker å gå i dybden og innhente mange opplysninger fra få informanter. Deltakeren er fokuset i kvalitativ forskning og et forhold etableres ofte mellom forsker og deltaker (Dalland, 2014, s. 113). Metoden er fleksibel slik at tilpasninger kan gjøres underveis. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 17) påpeker at fleksibilitet er en viktig forskjell mellom kvalitativ og kvantitativ metode. De legger vekt på at kvalitative metoder gir rom for spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og informanter.

Metodologisk vil jeg plassere mitt studie innenfor generisk kvalitativ metode. Metodologi handler om tilnærmingen man har til forskningen og hvilken måte kunnskap skal oppnås på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 92). Sammenlignet med andre metodologier skiller generisk kvalitative studier seg ved at de enten kombinerer forskjellige metodologier, eller ikke tar et metodologisk standpunkt (Caelli, Ray & Mill, 2003, s. 2). Innenfor utdanning har generisk kvalitative studier bakgrunn fra konsepter, modeller og teorier i utdanningspsykologi, utviklingspsykologi, kognitiv psykologi og sosiologi. Videre påpekes det at den kvalitative tilnærmingen må evalueres slik at det er en sammenheng med den epistemologiske og metodologiske bakgrunnen (Caelli et al., 2003, s. 4). Det kan gjøres med få ord, men fordrer detaljerte beskrivelser av studien, tilnærming og metodene (Caelli et al., 2003, s. 5). På denne måten vil leseren være i stand til å vurdere forskningen på en god måte. Det presenteres fire nøkkelområder som må belyses for å gi kredibilitet til forskningen: Forskerens teoretiske posisjon, sammenhengen mellom metode og metodologi, strategier for å etablere nøyaktighet og et analytisk perspektiv som dataene vil tolkes gjennom (Caelli et al., 2003, s. 5). Den teoretiske posisjonen til min studie faller inn under et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Innenfor et en kvalitativ studie vil mange forskere kunne definere studien innenfor et konstruktivistisk paradigme (Postholm og Jacobsen, 2017, s 90). En generisk kvalitativ tilnærming ses på som en av de vanligste innenfor det kvalitative forskningsfeltet (Caelli et al., 2003, s. 2). Det argumenteres videre for at masterstudenter som utforsker en kvalitativ problemstilling kan møte på utfordringer når de skal utvikle dybdekunnskap om kvalitative

metodologiske tilnærminger (Caelli et al., 2003, s. 2). Generisk kvalitativ metode krever ikke eksplisitte filosofiske fundamenter og vil være en pragmatisk metode som passer inn i de fleste retninger (Caelli et al., 2003, s. 3). På bakgrunn av min posisjon som uerfaren forsker vil jeg tilegne meg ny kunnskap gjennom prosessen, derfor vil en generisk kvalitativ tilnærming passe godt i mitt studie. Analyseprosessen i min studie utføres gjennom en sosial-konstruktivistisk tilnærming der informantenes resonnementer beskrives og ses opp mot gjeldende læreplan. Analysen påvirkes av erfaringer og opplevelser eller subjektive, individuelle teorier forskeren bringer med seg inn i analyseprosessen (Postholm, 2017, s. 86). En viktig komponent i analyseprosessen vil å være bevisst på dette i analyseringen av dataene som er samlet inn. Å undersøke antagelser man bringer med seg inn i forskninger er viktig (Caelli et al., 2003, s. 8). I denne studien vil det være å se den læreplanen opp mot bruk av uteskole. Min antakelse bygger på at hovedvekten av føringer og intensjoner for bruk av uteskole befinner seg i overordnet del av læreplanverket. Denne antakelsen er viktig å være bevisst på, slik at den ikke unødvendig preger forskningen og resultatene av studien.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 51) skriver at alle de konstruktivistiske epistemologiene har et felles utgangspunkt der verden ikke objektiv, men noe vi mennesker mer eller mindre aktivt konstruerer. Videre vil det være mange ulike konstruksjoner av samme virkelighet. Creswell (2007, s. 20) beskriver sosial-konstruktivismen gjennom individets søken etter kunnskap om verden de lever og arbeider i, der de videre utvikler subjektive meninger knyttet til sine erfaringer. Siden jeg ønsker å se på hvordan lærere arbeider med uteskole og i hvilken grad det sammenhenger med læreplanen, faller det under den konstruktivistiske epistemologien. Studien bygger på fortolkning av både lærernes utsagn og tolkning av tekst fra den nye læreplanen, Fagfornyelsen. Fenomenet uteskole undersøkes gjennom et lite utvalg lærere og få dokumenter. Studiet vil derfor ha en kvalitativ tilnærming. I en kvalitativ studie ønsker man ofte å forstå deltakeren eller informantens perspektiv (Postholm, 2017, s. 17; Merriam, 1998, s. 6). I denne studien ønsker jeg å undersøke i hvilken grad uteskole i praksis sammenhenger med læreplanen. For å besvare problemstillingen presenterer og diskuterer jeg relevant teori om uteskole. Et annet kjennetegn på en kvalitativ studie er ifølge Merriam (1998, s. 7) at forskningsstrategien bygger på abstraksjoner, konsepter, hypoteser eller teorier, der forskeren diskuterer teorier som kan forklare datamaterialet i studien. Avhandlingen min bygger på uteskoledidaktikk og læringsteorier som kan forklare fenomenet uteskole. For å innhente datamateriale gjennom intervju fordrer det ofte et samarbeidsforhold mellom forsker og informant, der målet er å belyse problemstillingen (Merriam, 1998, s. 7). Jeg ønsker å

undersøke læreres tanker og erfaring med bruk av uteskole og det vil derfor være fordelaktig med et godt samarbeidsforhold til informantene.

4.2 Intervju

For å besvare forskningsspørsmål 2: *Hvordan kan skoler arbeide for å innfri intensjoner og føringer for uteskole i LK20?* benyttet jeg intervju som metode. Intervju er en fleksibel metode for å innhente fyldige og detaljerte beskrivelser av informanters erfaringer eller oppfatning av et fenomen (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 77). For at jeg skal få innsikt i hvordan skolene kan arbeide med uteskole var det fordelaktig å gjennomføre intervju med lærere som har erfaring med arbeidsmåten. Det kan gi meg relevant datamateriale til studien og styrke intern validitet. Forskningsspørsmål 2 bygger dermed på lærernes erfaringer og tanker.

Det kvalitative forskningsintervju karakteriseres som en samtale preget av struktur og formål. Struktur handler om rollefordeling mellom deltaker og forsker. Forskeren stiller spørsmål og følger opp svarene fra deltakeren. Formålet med intervjuet handler om å forstå eller beskrive noe. Intervju er vanligvis en dialog, ikke bare spørsmål og svar (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 77). Forskningsintervju består av en dypere tematikk sammenlignet med den spontane hverdagssamtalen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Forskningsintervju kan beskrives som en kommunikativ hendelse der det samtales om et avgrenset tema som det forskes på. Til tross for at forskningsintervju kan benevnes som en samtale, betyr det ikke at det er en hverdagssamtale om tilfeldige temaer (Sollid, 2013, s. 126). Ved bruk av intervju som metode foregår analyseprosessen kontinuerlig. Etterhvert som informantene svarte på spørsmål, tolket jeg svarene deres før jeg stilte oppfølgingsspørsmål. Jeg fikk umiddelbare tanker rundt informantens svar, disse ble nedskrevet som notater. Det gjorde meg bevisst på min subjektive rolle i analyseprosessen. Underveis i samtalen skrev jeg ned tema som gikk igjen i samtalen, det var for eksempel *sosial læring, lek, teori og praktiske oppgaver og bruk av naturen*.

Under selve intervjuet analyserer forskeren situasjonen og under transkripsjonen tolkes ordene før de blir nedskrevet. Selve analyseprosessen handler likevel om å gjennomgå transkripsjonene og lete etter sammenhenger og mening i tekstene (Sollid, 2013, s. 133). Dette ble gjort gjennom en tematisk analyse, tematisk analyse beskrives i kapittel 4.5. Gjennom å både analysere underveis i intervjuet og senere analysere transkripsjonen, vil analysen være i større grad lik virkeligheten og ikke bygget på misoppfatninger. Dette arbeidet styrker studiens reliabilitet.

Et kvalitativt intervju kan gjennomføres med ulik grad av struktur. Intervju kan deles i tre ulike grader av struktur: *ustrukturert*, *semistrukturert* og *strukturert*. I min studie hadde jeg planlagt å benytte meg av strukturert intervju der intervjuguiden (se vedlegg 2) var forutsetningen for intervjuet. I et *strukturert* intervju har forskeren forhåndsbestemt rekkefølgen for både tema og spørsmål. Felles for kvalitative intervjuer er at informanten bruker egne ord for å besvare spørsmålene, i motsetning til spørreundersøkelser der svaralternativer er fastsatt (Leseth & Tellmann, 2018, s. 71). Underveis i intervjuet oppdaget jeg at informantene besvarte flere spørsmål på samme tid og at temaene ble tatt opp i ulik rekkefølge. Det var derfor ikke nødvendig å stille spørsmålene på nytt, da jeg allerede har fått svar på det jeg lurte på. Det valget ble tatt for å øke reliabiliteten i studien. Intervjuet ble dermed et *semistrukturert intervju*, der intervjuguiden var utgangspunktet, men den styrte ikke samtalen. Et semistrukturert intervju kjennetegnes gjennom bruk av intervjuguide, men rekkefølge på spørsmål og tema ikke er fastsatt. Derfor ble gjennomføringen et semistrukturert intervju. Ved å benytte meg av semistrukturert intervju kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål og gjennom det styre samtalen over på temaene som var relevant for problemstillingen. Det gjorde jeg når Lærer B fortalte om organisering og planlegging av uteskole. Lærer B beskrev en undervisning som var blandet av både teori og praktiske oppgaver, der det gjerne var sammenheng mellom ute- og klasseromsundervisning. Dette fulgte jeg opp ved at jeg ba Lærer B fortelle hvilke tanker som lå til grunn for sammenhengen mellom læringsarenaene. Det ga meg større innsikt i hvilke didaktiske valg læreren tok i planlegging av uteskole. Det styrker validiteten i studien og sikrer relevant data for forskningsspørsmålet.

4.2.1 Utvalg

På bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene tok jeg kontakt med en barneskole i Nord-Norge. Jeg kontaktet først ledelsen på skolen og deretter direkte til de lærerne som kunne være aktuelle. Etter samtaler med flere av lærerne fikk jeg innsikt i deres bruk av uteskole og fant lærere som var relevant for forskningsspørsmål 2. Det resulterte i tre relevante informanter. At lærerne var relevant for studien styrker den interne validiteten i studien, fordi de kan representere relevant datamateriale. Johannesen, Christoffersen og Tufte (2011, s. 110) beskriver dette som en strategisk utvelgelse. I en strategisk utvelgelse må forskeren tenke gjennom hvilken målgruppe som vil være gunstig for å kunne samle inn data og deretter velge ut personer innad i målgruppen. Utgangspunktet for utvelgelse av informanter til en kvalitativ undersøkelse bør baseres på hensiktsmessighet, og ikke representativitet (Johannesen et al.,

2011, s. 111). Ved å basere utvalg på hensiktsmessighet, bidrar det til innhenting av intern valid data. For å kunne besvare forskningsspørsmål 2 var det avgjørende at informantene var utdannet lærer med erfaring fra barneskolen. Jeg stilte derimot ingen krav til alder og kjønn. Det er nødvendig med erfaring ved bruk av uteskole for å kunne besvare forskningsspørsmålet, derfor er både utdanning og erfaring kriterier for utvelgelsen. På bakgrunn av lærernes erfaring og utdanning er utvalget homogent. Et homogent utvalg består ofte av deltakere med liten variasjon sett fra sentrale kjennetegn (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 50). I denne studien har alle informantene lærerutdanning og benytter uteskole som arbeidsmåte jevnlig, noe som gir liten variasjon. Erfaringsbakgrunn og utdanning var utgangspunkt for utvelgelsen, derfor gjennomførte jeg en strategisk utvelgelse. I analysen valgte jeg å beskrive disse lærerne som «Lærer A, Lærer B og Lærer C» for å bevare deres anonymitet og for å gjøre det oversiktlig.

Lærerne jeg forsker på har ulike tilnærminger til egen undervisning, men er bundet av en felles læreplan og dette skal ligge til grunn i deres undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2020). Alle informantene i studien bruker uteskole regelmessig og kan på den måten bidra til å besvare problemstillingen.

4.2.2 Gjennomføring av intervju

For å skape en trygg atmosfære rundt intervjuet, valgte jeg å la informanten avgjøre hvor intervjuet skulle foregå. Intervjuene ble gjort på deres arbeidsplass, dermed ble omgivelsene kjent for informantene. At intervju gjøres på informantenes hjemmebane kan tenkes å bidra til at informantene får mer ro til å fortelle om og bidra med erfaringen og kunnskapen de besitter, sammenlignet med intervju på en ny arena for informanten. Å arbeide med å få frem virkeligheten, og unngå misforståelser mellom forsker og informant, eller unngå at informanten holder igjen informasjon på grunn av utrygghet eller tidspress styrker reliabiliteten i studien. I forkant av intervjuene kommuniserte jeg og informantene over mail. De fikk både informasjon om studien og hvilke konsekvenser en eventuell deltakelse kunne medføre. Informantene ble forklart at de kunne trekke seg fra studien når som helst, både muntlig og gjennom samtykkeskjemaet. Det gjorde jeg for å ivareta det etiske aspektet ved forskningen. Det fikk jeg inntrykk av at informantene anså som en trygghet. Det ga informantene en viss kontroll over situasjonen.

Intervjuguiden var utarbeidet på forhånd og var utgangspunktet for intervjuet. Som nevnt bar intervjuet preg av å være semistrukturert. Informantenes svar ble fulgt opp av oppfølgingsspørsmål og temaene ble introdusert naturlig i forhold til samtalen. Oppfølgingsspørsmålene hadde to formål. Det første var å oppklare eventuelle misoppfatninger, slik at jeg og informanten hadde lik forståelse. Det styrker reliabiliteten i studien. På andre siden var det for å få tilgang på mer relevant data, noe som styrker den interne validiteten. Intervjuet startet med en uformell samtale der de fikk tilbud om både drikke og noe å bite i. Dette ble gjort for å gjøre informantene tryggere i situasjonen, slik at de kunne snakke uten å være nervøs. Arbeid med omgivelsene styrker arbeidet med reliabilitet i studien. Vi hadde samtale om deres bakgrunn og hvilken erfaring de besitter. Deretter førte jeg samtalen over til uteskole og hvilke tanker de hadde rundt temaet. På den måten sikret jeg at vi hadde omtrent samme begrepsforståelse. Det bidro til å avverge misforståelser og dermed øke reliabiliteten.

Under intervjuet ble det gjort opptak med lydopptaker. Intervju kan enten bli tatt opp gjennom video eller lydopptaker. I min studie var det tilstrekkelig med lydopptaker, på grunnlag av at non-verbal kommunikasjon ikke er relevant for forskningen. Å gjøre opptak av intervjuet vil kunne gi korrekt informasjon om hva som ble sagt og gir i tillegg fordeler i analysearbeidet (Sollid, 2013, s. 127). Ved å bruke lydopptaker kunne jeg rette fokuset mot deltakeren og ikke notater. Likevel noterte jeg stikkord underveis, for å dokumentere umiddelbare tanker. Dette ble gjort i stikkordsform. Det var eksempelvis oppfølgingsspørsmål jeg ønsket å stille underveis i samtalen. Oppfølgingsspørsmålene dukket ofte opp underveis som informanten svarte på et spørsmål, derfor skrev jeg de ned for å kunne huske spørsmålet når det var naturlig å stille det. Det gjorde at jeg fikk relevante data og validiteten i studien ble styrket.

4.2.3 Etterarbeid

Et sentralt punkt i etterarbeidet er transkripsjon av datamaterialet. Å transkribere handler ganske enkelt om å skrive ned det som blir sagt i intervjuet, på den måten blir muntlig materiale omdannet til skrevet tekst (Sollid, 2013, s. 132). Ved å transkribere er det mulig å få med alle detaljene, fordi opptaket kan spilles på nytt flere ganger. For å bevare informantenes anonymitet har jeg valgt å transkribere i bokmålsform. Det kan ifølge Sollid (2013, s. 133) føre til at meningsbærende informasjon blir borte og informantens stemme i prosjektet kan svekkes. Jeg oppfattet likevel ikke at meningene i utsagnene ble svekket, fordi transkripsjonen ble gjort så

direkte som mulig. Jeg har kjennskap til informantenes dialekt og oppfattet det som uproblematisk å omformulere fra dialekt til bokmål.

Transkripsjonsprosessen ga meg innsikt i hvilke tema datamaterialet representerte og inneholdt, noe som var utgangspunktet for analysen. Etter transkripsjonene av lydopptakene var ferdig, slettet jeg alle lydfiler. For å ivareta etiske prinsipper for forskning valgte jeg å slette lydfilene med en gang transkripsjonen var ferdig. Tekstene som jeg da satt igjen med var allerede ferdig anonymisert.

4.3 Kvalitativ innholdsanalyse

For å besvare forskningsspørsmål 1: *Hvilke intensjoner bak og føringer for bruk av uteskole ligger i LK20?* valgte jeg å ta i bruk kvalitativ innholdsanalyse som metode. Kvalitativ innholdsanalyse gjøres gjennom systematisk gjennomgang av utvalgte dokumenter for å finne relevant informasjon i forhold til forskningens problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 174). Prinsippet om innholdsanalyse kan brukes som metode på alle typer dokumenter, både i tekst, lyd og bildeformat. I en innholdsanalyse foregår analyseprosessen delvis parallelt med utvelgelse av dokumenter.

Datainnsamling til en innholdsanalyse anses som krevende og uforutsigbar. Derfor bør den gjøres av forskeren selv (Grønmo, 2016, s. 175). I min studie er jeg ansvarlig for både utvalg av dokumenter og innholdsanalysen. En innholdsanalyse bør ikke bygge på detaljerte planer, fordi den krever fleksibilitet. I startfasen av utvelgelse av dokumenter var det flere dokumenter jeg i utgangspunktet tenkte var relevant, men som viste seg å ikke være det. Innholdsanalysen drives frem gjennom å studere flere tekster. Desto flere tekster som blir analysert og tolket, jo bedre vil problemstillingen belyses (Grønmo, 2016, s. 175). Gjennomføring av datainnsamling for en innholdsanalyse består av en systematisk gjennomgang av dokumenter, og som senere analyseres. I denne fasen gjennomgikk jeg en rekke dokumenter for å avklare om de var relevant for studien eller ikke. Denne fasen var tidskrevende, men ga meg informasjon fra et vidt spekter av tekster.

Tekstdata kan brukes for å belyse, underbygge eller validere studiens intervju eller observasjoner. Tekstdata kan anses som en sentral måte for datatriangulering (Leseth & Tellmann, 2018, s. 110). Triangulering går ut på å benytte flere metoder for å innhente datamateriale og for å sikre forskjellige perspektiver på fenomenet man ønsker å belyse.

Gjennom triangulering kan forskeren vurdere troverdigheten for ulike påstander og fremheve ulike forståelser av det samme fenomenet (Leseth & Tellmann, 2018, s. 112). I denne studien har jeg valgt å benytte meg av både innholdsanalyse og intervju, for å belyse hvert sitt forskningsspørsmål. Det er et bevisst valg for å kunne fremheve to ulike aspekter av uteskole. Gjennom å gjøre innholdsanalyse i tillegg til intervju øker sannsynligheten for å bedre egen forståelse av uteskole. Intervjuet handler i stor grad om å få innsikt i hvordan uteskole brukes i praksis og i hvilken grad lærernes praksis henger sammen med læreplanen. På andre siden gir innholdsanalyse av Fagfornyelsen meg innsikt i hvilke føringer og intensjoner den legger for bruk av uteskole. Gjennom disse to metodene øker min forståelse og kunnskap slik at min fremtidige bruk av uteskole vil kunne ivareta læreplanen.

4.3.1 Hermeneutikk

Hermeneutisk tekstfortolkning fremmer ulike tolkninger av en tekst. Hovedessensen i hermeneutikken er å søke etter meningen med teksten, det gjøres gjennom gjentatte fortolkninger av deler av teksten for å deretter sammenligne med helhetsforståelsen av teksten. Hermeneutikken blir også benevnt som forståelselære (Leseth & Tellmann, 2018, s. 115). Gjennom innholdsanalyse ønsker jeg å forstå Fagfornyelsens intensjoner og føringer, det fordrer tolkning av tekst. Ved å fortolke dokumentet og forsøke å knytte det til meningene som ligger i teksten, ønsket jeg å kunne se helheten av dokumentet. I tolkningen av dokumentet tok jeg i bruk egne erfaringer og kunnskap for å kunne gjenskape en forfatters mening med teksten. Fra min bakgrunn som lærerstudent er innholdet i læreplanen kjent. I praksisperiodene har jeg aktivt brukt læreplanen i planlegging av undervisning. Gjennom min bakgrunn vet jeg i grove trekk hvilke intensjoner læreplanen har og hvordan den skal implementeres i undervisningen. Likevel har jeg ikke analysert innholdet tidligere, ei heller undersøkt den så nøye som i denne avhandlingen. Leseth og Tellmann (2018, s. 115) mener en hermeneutisk tilnærming vil kunne gi teksten en ny mening. Derfor kan en tekst ha flere ulike tolkninger.

4.3.2 Utvalg

På grunn av avhandlingens begrensninger i både tid og størrelse var det nødvendig å velge ut dokumenter kritisk. Utvalg av tekster er dermed begrenset. Å gjøre realistiske vurderinger sett ut fra avhandlingens begrensninger er viktig (Boréus, 2016, s. 171). Dersom omfanget av oppgaven var større, ville det vært hensiktsmessig med et større utvalg av tekster. Før utvalg av tekster begynte hadde jeg avklart problemstilling og forskningsspørsmål. Det gjorde det

enkler i utvelgelsesprosessen. I likhet med informantene ble dokumentene valgt ut gjennom strategisk utvelgelse. Formål med oppgaven og problemstillingen spisset fokusområdet til Fagfornyelsen. Det er derfor det sentrale dokumentet i studien, både overordnet del og kompetansemål i fag. Dersom omfanget av oppgaven var større ville det vært interessant å undersøke stortingsmeldinger, NOU-er og veiledningsmateriell. Jeg ønsket å fordype meg i Fagfornyelsen fordi den nylig ble implementert i skolen og er derfor relevant for meg som fremtidig lærer.

4.3.2.1 Overordnet del

Overordnet del av læreplan gjelder for både grunnskole og videregående opplæring i Norge. Denne delen av læreplanen bygger på opplæringslovens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2020). Overordnet del skal prege den pedagogiske praksisen i opplæringen. I denne delen av læreplanen var temaer som *helse, livsmestring, nærmiljø og natur* begreper jeg søkte etter. Store deler av overordnet del ble analysert og tolket, men kun utdrag av dokumentet ble tatt med videre i analyseprosessen.

4.3.2.2 Kompetansemål i fag

For å undersøke hvor stor grad uteskole blir oppfordret både eksplisitt og implisitt ønsket jeg å gjennomgå kompetansemål for fagene fra første til syvende trinn. Etter gjennomgang av alle fagene, var det til slutt tre fag som fordret bruk av uteskole: naturfag, kroppsøving og matematikk. Disse fagene ble utgangspunktet for analysen.

4.4 Etikk

Et generelt etisk prinsipp for forskning handler om forskerens ansvarlighet må først gjelde forskningsdeltakerne, dernest selve undersøkelsen og sist gjelde forskeren selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246).

Alle forsknings- og studentstudier som fordrer behandling av personopplysninger skal meldes inn til personvernombudet for forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Behandling av personopplysninger innebærer innhenting av data, registrering og oppbevaring av personopplysninger. For å besvare forskningsspørsmål 2 var det nødvendig å benytte teknologisk utstyr til behandling av personopplysninger gjennom intervju med lydopptaker.

Prosjektet ble meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD, og søknaden ble innvilget (Se vedlegg 3).

I Norge eksisterer det tre grunnleggende krav som knyttes til forholdet mellom forsker og deltaker. Det første handler om *informert samtykke*, som betyr frivillig deltakelse i studien og at deltakeren vet om hvilke farer og gevinster en deltakelse kan innebære (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Deltakeren må være i stand til å kunne bestemme om han eller hun vil delta. I min studie er alle deltakerne kompetent til å kunne overveie både fordeler og ulemper med deltakelse i studien og følgelig kunne ta et standpunkt til deltakelse. Tilstrekkelig informasjon om undersøkelsens hensikt, eventuelle fordeler og ulemper, og datahåndtering ble informert både muntlig og skriftlig til deltakerne. Det gjorde jeg gjennom et informasjonsskriv til deltakerne, der det ble forklart hensikten med forskningen, hva forskningen skulle brukes til, grunnlaget for utvalg av informanter samt hva en deltakelse kunne medføre. Dette skrevet inngår i et samtykkeskjema deltakerne må godkjenne før datainnsamlingen (Se vedlegg 1).

Det andre grunnleggende kravet handler om deltakernes *krav til privatliv*. Informasjonen som innhentes gjennom intervju handlet om deres pedagogiske praksis og arbeidsliv. Det kategoriseres som offentlig sammenheng og anses ikke like privat som eksempelvis familie, hjem eller venner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). Faren for brudd på privatlivets fred var imidlertid tilstede. Med et lite utvalg informanter er faren større for at utenforstående kan identifisere enkeltpersonene i datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). For å avverge identifikasjon blir navn byttet ut med «Lærer A, B og C», både under transkribering og i den ferdigstilte teksten. I tillegg blir alle opplysningene behandlet konfidensielt.

Det siste grunnleggende kravet handler om *korrekt gjengivelse* av informantenes utsagn. Et godt etisk prinsipp er å la informanten være den første til å lese forskningsteksten. All informasjon som kan skade eller som setter informanten i et dårlig lys bør fjernes. Det kan medføre utelukkning av relevante funn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Så langt det lar seg gjøre bør resultatene gjengis fullstendig og i den riktige sammenheng. Hvis et sitat blir tatt ut av en større sammenheng, vil det kunne medføre at sitatet får en annen mening. I denne studien blir resultatene presentert i riktig sammenheng og er godkjent av informantene før publisering. I tillegg til å ivareta det forskningsetiske aspektet, vil det bidra til å øke reliabiliteten.

For å sikre alle tre etiske prinsipper måtte informantene underskrive et samtykkeskjema og godkjenne den ferdige transkripsjonen. At informantene godkjenner transkripsjonen gjøres for å sikre at gjengivelsen av intervjuet blir riktig.

4.5 Tematisk analysemetode

I studien har jeg anvendt tematisk analyse og en sekstrinnsmodell, som jeg forklarer i det følgende kapittelet.

4.5.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse anvendes til både å analysere datamaterialet fra innholdsanalyse og intervju. Tematisk analyse er en tilgjengelig og fleksibel tilnærming for å analysere data i kvalitativ forskning. Denne fleksible metoden har som mål å identifisere, analysere og rapportere funn i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 6). Tematisk analyse er ifølge Braun & Clarke (2006, s. 4) den første analysemetoden forskere i kvalitative studier bør benytte seg av. Dette begrunnes i metodens grunnleggende ferdigheter. De presiserer at metoden er både enkel å lære, men også å gjennomføre, selv for uerfarne forskere (Braun & Clarke, 2006, s. 9). Jeg anser meg selv som en uerfaren forsker, siden jeg har lite erfaring fra egen forskning. Metoden har en annen fordel med at den ikke tar utgangspunkt i en fast teoretisk posisjon, det gjør den forenelig med både et konstruktivistisk og et realistisk paradigme. Det gjør analysemetoden forenelig med min studie som har utgangspunkt i et konstruktivistisk ståsted. Braun & Clarke (2006, s. 5) mener denne friheten kan føre til berikelse av studiene med et rikt, detaljert og komplekst datamateriale. Metoden kan hjelpe forskeren å se likheter og ulikheter i datamaterialet. I min studie var metoden nyttig for å se likheter mellom sitater fra innholdsanalysen og utsagn fra intervjuene.

Kodingsprosessen i analysen kan enten gjøres manuelt eller maskinelt. Å gjøre kodingen manuelt vil si å skrive notater i margen, ved siden av avsnittene og setningene. Maskinell koding gjøres gjennom dataprogrammer for kvalitativ analyse. En fordel med maskinell koding er at forskeren får lagring av forskerens vurderinger og kan hjelpe forskeren å se sammenhenger mellom avsnittene (Grønmo, 2004, s. 247-248). I analyseprosessen har jeg benyttet meg av maskinell koding. Dette arbeidet ble gjort i programvaren NVIVO. Det hjalp meg å registrere koder, kategorisere de og senere analysere kodene. Analyseprosessen ble på den måten oversiktlig og systematisk.

4.5.1.1 Sekstrinnsmodell for tematisk analyse

Braun & Clarke (2006, s. 10) presenterer en sekstrinnsmodell for hvordan en tematisk analyse bør gjennomføres. Denne modellen brukte jeg både til å analysere intervjumaterialet og Fagfornyelsen. *Første* trinn handler om å gjøre seg kjent med datamaterialet. Det *andre* handler om å generere koder. I *tredje* trinn skal man søke etter temaer. Det *fjerde* trinnet innebærer å gjennomgå alle temaene. På det *femte* trinnet skal temaene defineres og navngis. I det *sjette* og siste trinnet skal analyserapporten produseres. Trinnene blir beskrevet i avsnittene under.

Det *første* trinnet i modellen handler som nevnt ovenfor å gjøre seg kjent med datamaterialet. Intervjuene gjorde jeg selv, og hadde god kjennskap til dette datamaterialet før selve transkriberingsprosessen. Transkripsjonen blir ofte ansett som det solide, empiriske materialet i en studie med intervju som metode (Kvale, 2004, s. 102). Før selve transkripsjonen lyttet jeg gjennom opptaket fra intervjuet. Deretter transkriberte jeg samtidig som jeg lyttet til det på nytt. Etter transkripsjonen var ferdigstilt, lyttet jeg på nytt gjennom opptaket. Å lytte flere ganger gjennom lydopptak, kan gjøre at feil transkribering blir rettet opp (Kvale, 2004, s. 102). I tillegg til å avdekke feilsitering kan gjentatt lytting øke reliabiliteten i studien. Som nevnt i kapittel 4.2.3 er transkripsjonen en viktig del av selve analyseprosessen. Derfor var det viktig for meg å utføre også denne prosessen selv. Hvis transkripsjonen hadde blitt utført av noen andre, kunne umiddelbar analyse gått til spille. Gjennomgang av Fagfornyelsen ble også gjort av meg selv, noe som ga meg kjennskap til både overordnet del og kompetansemål i fag. Under første gjennomgang av dokumentet noterte jeg umiddelbare tanker og gjorde forarbeidet til kodingsprosessen ved å markere relevante sitater som potensielt kunne besvare problemstillingen. Denne prosessen ble gjort systematisk, setning for setning. Deretter gjennomgikk jeg dokumentene på nytt for å sikre at alle relevante sitater var markert. Studien ble planlagt og utført av meg selv, noe som ga meg eierskap til oppgaven og ga meg motivasjon til å gjennomføre alle analyseprosessene på egenhånd. Prosessen med transkripsjon gjorde at jeg ble enda bedre kjent med datamaterialet, i tillegg ga det meg umiddelbare refleksjoner over innholdet. Etter tidligere erfaringer fra arbeidskrav og bacheloroppgave har jeg innsett hvor viktig tiden etter et intervju er. Denne tiden er preget av nye inntrykk og tanker. Disse var viktig for meg å notere ned i en logg. Det gjorde at jeg kunne dokumentere egne tanker og tolkninger, slik at de ikke skulle prege en senere tolkning av datamaterialet. På den måten ble jeg i større grad klar over egne fordommer eller eventuelle feiltolkninger.

Trinn *to* i Braun og Clark sin analysemodell handler om å kode datamaterialet. Kodene som lages identifiserer trekk i datamaterialet som er interessant for den som analyserer og organiserer datamaterialet i ulike grupper (Braun & Clarke, 2006, s. 18). Kodene som lages i denne fasen er mer spesifikk enn tema. Tema representerer ofte et større spekter. Kodene ble utarbeidet med bakgrunn i studiens problemstilling. I denne prosessen utarbeidet jeg mange koder i både innholdsanalysen og transkripsjonene, i tråd med Braun og Clarkes (2006, s. 20) anbefalinger. Eksempel på koder som ofte gikk igjen i datamaterialet fra intervjuene var *sosial læring* og *lek*. I slutfasen av en analyse kan koder som i utgangspunktet ikke virket relevant, være essensiell. Jeg gjennomførte kodingen på lik måte for både innholdsanalysen og intervjuet. Det ble gjort gjennom å trekke ut relevant tekst fra datamaterialene. Tekstutdragene og kodene ble lagret i samme dokument. Totalt ble det brukt 44 koder for transkripsjonene fra intervjuene og 39 for Fagfornyelsen, noen av kodene ble brukt flere ganger og andre hadde likheter som gjør at de senere kan kategoriseres under tema.

Trinn *tre* i analysemodellen begynner i det datamaterialet er ferdig kodet og sortert. I denne fasen blir kodene analysert og vurdert hvordan de kan kombineres for å danne et overordnet tema (Braun & Clarke, 2006, s. 19). For å gjøre dette valgte jeg å benytte meg av tabeller, det hjalp meg å ha oversikt over alle kodene. Å visualisere ved hjelp av tabeller eller tankekart kan være til nytte i prosessen mot å lage kategorier. Først vurderte jeg hvilke koder som kunne passe sammen i overordnede temaer. Det resulterte i mange koder under hvert tema. På det grunnlaget ble det naturlig å utarbeide underkategorier. For datamaterialet for intervjuene utarbeidet jeg 8 ulike tema. Disse temaene var *sosial læring*, *utfordringer*, *teori og praksis*, *natur*, *skolen som organisasjon*, *koronapandemi*, *Fagfornyelsen* og *glede*. For innholdsanalyse av Fagfornyelsen, både overordnet del og kompetansemål, var det 9 temaer som utpekte seg. Blant disse var *natur*, *helse og livsmestring*, *nærmiljø*, *samarbeid*, *språk*, *teori og praksis*, *danning*, *sosial læring* og *variasjon*. Under hele prosessen hadde jeg problemstillingen sterkt i minne. Tabellen nedenfor viser utdrag av kategorisering av tema fra ett funn:

Tekstutklipp	Mennesket er en del av naturen og har ansvar for å forvalte den på en forsvarlig måte. Gjennom opplæringen skal elevene få kunnskap om og utvikle respekt for naturen. De skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring. Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet, og dermed også våre samfunn. Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7).
Kode	Natur som kunnskapskilde
Underordnet tema	Naturens betydning for læring. Beskrivelse: Naturen er en kilde for både nytte, glede, helse og læring. Oppfordrer eksplisitt til bruk av uteskole.
Overordnet tema	Bruk av natur i undervisningen

Tabell 1: Utdrag fra tematisk analyse

På det *førde* trinnet i analysemodellen skal temaene gjennomgås. I denne fasen mener Braun og Clarke (2006, s. 20) at enkelte tema ofte må forkastes på grunnlag av manglende data eller fordi temaene er for lik hverandre slik at de kan sammenslås. Temaene ble nøye gjennomgått, slik at jeg sikret om at de fremstilte det jeg ønsket for å besvare på problemstillingen. Temaene ble sammenlignet med hele datamaterialet for å sikre at kodene er plassert i riktig tema, og at alle funnene er kodet riktig. I denne fasen sikret jeg også at eventuelle funn som ikke allerede var kodet, ble det.

I trinn *fem* defineres og navngis temaene. Dette gjøres ved å identifisere hva de enkelte temaene handler om og hvilke aspekter av datamateriale de representerer (Braun & Clarke, 2006, s. 22). Deretter skrev jeg en analyse av de ulike temaene, der jeg beskrev hva temaet handlet om. Braun og Clarke (2006, s. 22) presiserer at det er viktig å begrunne hva som gjør funnene interessant, og ikke bare gjenfortelle dem. Det gjøres ved å beskrive relevansen mellom datamaterialet og problemstillingen. Jeg skrev dermed en tekst som beskrev temaene og koblingen disse har til problemstilling. I denne fasen ble det kuttet ned til 5 hovedtema: *Sosial læring, teori og praksis, natur, helse og livsmestring og nærmiljø*. Utdraget nedenfor viser teksten til temaet *natur*: «Naturen er både kunnskapskilde og en arena for opplevelse. Bruk av naturen knyttes til glede, helse, nytte og læring. Eksplisitt oppfordring til bruk av uteskole. Kobling til forskningsspørsmål 1: Intensjoner: bruke naturen direkte som kunnskapskilde (være i naturen for å lære om naturen), føringer: elevene skal få oppleve naturen».

I det siste og *sjette* trinnet i analysemodellen produseres rapporten av analysen. Innholdet i bør presenteres på en overbevisende måte om gyldigheten i analysen. Analysen vil bli presentert i kapittel 5. Leseren har ikke tilgang til råmaterialet av datamaterialet, det er viktig å ha i bakhode når funnene presenteres (Braun & Clarke, 2006, s. 23). Derfor ønsker jeg å presentere en transparent analyse, slik at leseren får innsikt i hvordan datamaterialet er behandlet.

5 Analyse og diskusjon

Hensikten med dette kapittelet er å presentere og diskutere relevante funn fra både innholdsanalysen og intervju, og deretter diskutere funnene opp mot det teoretiske grunnlaget for å kunne besvare forskningsspørsmålene.

Kapittel 5.1 redegjør og diskuterer funn fra innholdsanalysen av Fagfornyelsen, funn fra både overordnet del og kompetansemål i fag. Hensikten med kapittelet er å svare på forskningsspørsmål 1. For å svare på forskningsspørsmål 2 vil jeg i kapittel 5. 2 redegjøre og diskutere funn fra intervju av tre lærere.

Gjennom hele analyseprosessen har jeg vært bevisst på egen rolle i forskningen, for å unngå å påvirke resultatene. Derfor har analyseprosessen blitt gjennomført grundig og systematisk. Jeg har etterstrebet at egne antakelser og meninger ikke skulle påvirke funnene. Sitatene fra både innholdsanalyse og intervju er trukket ut fra en større sammenheng, men jeg har forsøkt å ivareta meningen til sitatene.

5.1 Intensjoner og føringer i LK20

For å besvare første forskningsspørsmål: *Hvilke intensjoner bak og føringer for bruk av uteskole ligger i LK20?* ønsker jeg å trekke frem funn fra Fagfornyelsen, både kompetansemål og overordnet del. Funnene presenteres og diskuteres under kapittel 5.1.1 Overordnet del og 5.1.2. Kompetansemål i fag.

5.1.1 Overordnet del

Uteskole som begrep nevnes aldri eksplisitt i læreplanen, verken i kompetansemålene eller overordnet del. Ideen om uteskole står likevel sterkt. I analyseprosessen utpekte 13 sitater seg. I disse sitatene står ideen om uteskole sterkt, både implisitt og eksplisitt. Nedenfor presenteres kun fire funn på grunnlag av avhandlingens omfang.

5.1.1.1 Funn 1 – Naturen som kunnskapskilde

Under læreplanens overordnede del presiseres opplæringens verdigrunnlag. Verdiene skal ses på som grunnmuren i opplæringen og skal prege undervisningen. Under punkt *1.5 Respekt for naturen og miljøbevissthet* fremheves verdien av å bruke naturen i opplæringen:

Mennesket er en del av naturen og har ansvar for å forvalte den på en forsvarlig måte. Gjennom opplæringen skal elevene få kunnskap om og utvikle respekt for naturen. De skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring. Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet, og dermed også våre samfunn. Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7).

Naturen blir fremstilt som en kilde for kunnskap og utvikling. Eksplisitt nevnes det at elevene skal få oppleve naturen. Opplevelse er som nevnt i kapittel 3.1 et sammensatt begrep og innebærer en helhetlig erfaring. Opplevelsene skal videre føre til nytte, glede, helse og læring. På bakgrunn av dette utdraget tolker jeg dette som en oppfordring til bruk av uteskole.

Naturen fremstilles som en kilde for kunnskap og utvikling og læreplanens intensjoner om uteskole er på dette punktet tydelig og klar. Jordet (2010, s. 34) skisserer åtte kjennetegn på uteskole og allerede i første tegn handler det om å benytte seg av skolens omgivelser og andre læringsarenaer, kjennetegnene blir beskrevet i kapittel 3.2. For å lære om natur er det mest hensiktsmessig å oppholde seg i naturen. Erfaringsbasert opplæring er et tema står sterkt i Deweys filosofi. Å benytte seg av aktiviteter der elevene er aktiv vil gjøre opplæringen relevant og aktuell for eleven (Jordet, 2010, s. 110). Allerede i Deweys tid ville han at praktiske tilnærminger skulle være en integrert del av opplæringen. Disse tankene viser seg i Fagfornyelsens overordnede del. Alle som har ansvar for opplæringen i skolen skal videreføre målene til overordnet del og har ansvar for å la den prege opplæringen. På den måten har i teorien alle fag ansvar for at elevene skal kunne bruke naturen som en kilde til nytte, glede, helse og læring.

5.1.1.2 Funn 2 – Danning

Fagfornyelsen beskriver hvordan danning oppstår og hvilke faktorer som påvirker dannelsesprosessen i kapittel 2. *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. I dette avsnittet eksemplifiseres noen av faktorene:

Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre. De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8).

Sitatet over viser hvordan Fagfornyelsens fremhever betydningen av opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen. Lek og aktiviteter presiseres som metoder for å gi elevene erfaringsrikdom. Det fysiske aspektet ved elevenes opplæring trekkes frem som en del av dannelsesprosessen. Begrepet utfoldelse innebærer at elevene kan bevege seg sammen med andre og utfoldelse ses i sammenheng med danning. Dette blir videre presisert ved at elevene skal arbeide både selvstendig og sammen med andre. Ut fra sitatet tolker jeg at teori og praktiske oppgaver bør henge tett sammen og være avhengig av hverandre.

Fagfornyelsen trekker sammenhenger mellom danning, opplevelser, praktiske oppgaver, fysisk aktivitet og erfaring. Dewey var opptatt av å fjerne motsetninger mellom teoretisk og praktisk danning og hans tanker står sterkt i fagfornyelsen. Danning blir beskrevet som en kompleks prosess. Kunnskap, opplevelse, innsikt, lek, samarbeid, bevegelsesglede, mestring og praktiske utfordringer er noen av årsakene Fagfornyelsen nevner som årsak til at danning skjer. Vygotskij hevdet at mennesker tilegner seg kunnskap og utvikler seg i et sosialt miljø. Han var opptatt av utviklingen av mennesket og den oppstår i samhandling med andre (Imsen, 2012, s. 255). Uteskole som arbeidsmåte fordrer i stor grad samarbeid og problemløsende aktiviteter. Uteskole kan av den grunn være et viktig bidrag for å innfri dannelsesoppdraget skolen har. Annen forskning taler også mot at uteskole har en positiv effekt på dannelsesprosessen (Jordet, 2010, s. 21; Rickinson et al., 2004, s. 6).

5.1.1.3 Funn 3 – Folkehelse og livsmestring

Et nytt fokus i læreplanen er *folkehelse og livsmestring*. Som et av tre tverrfaglige tema skal skolen gi elevene kompetanse som kan fremme god psykisk og fysisk helse.

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 12).

Utdraget trekker frem betydningen av å utvikle et positivt selvbilde og identitet i ung alder. Grunnlaget for at for elevenes helse legges i stor grad på grunnskolen. Å finne læringsarenaer og aktiviteter som ivaretar helseperspektivet og legger opp til mestring tolker jeg som viktig i grunnskolen.

Skolen skal gjennom Fagfornyelsen fremme god psykisk og fysisk helse. Uteskole som arbeidsmåte legger opp til bruk av hele kroppen i undervisningen. Det sjette kjennetegnet til

uteskole handler om læring gjennom kropp og sanser (Jordet, 2010, s. 43). Fysisk aktivitet integreres naturlig i undervisningen. Annen forskning taler mot økt læringsutbytte og påvirkning av kognitive funksjoner gjennom bruk av fysisk aktivitet (Berg & Mjaavatn, 2009, s. 50). Omgivelsene i uteskole fremmer fysisk aktivitet, uten å påvirke læringen negativt. I tillegg til fysisk aktivitet blir uteskole også forbundet med lek. Lek vil i mange tilfeller føre til fysisk aktivitet og samhandling med medelever. I tillegg til det fysiske aspektet, vil i tillegg det psykiske påvirkes (Jordet, 2010, s. 67). Den psykologiske forklaringsmodellen mener fysisk aktivitet påvirker psyken positivt, og kan i tillegg påvirke motivasjon for læring (Jordet, 2010, s. 67). En fysisk aktiv tilnærming til opplæringen mente Dewey ville føre til bedre helse gjennom fysisk aktivitet (Jordet, 2010, s. 118). Lekpreget undervisning vil ifølge Dewey være betydningsfull og gjøre opplæringen virkelighetsnær.

Å kunne introdusere fysisk aktivitet, lek og læring for elevene jevnlig i skolen, vil jeg påstå at uteskole kan brukes som argument som helsefremmende arbeid i skolen og vil ivareta helseperspektivet i læreplanen. Å jevnlig legge til rette for fysisk aktivitet og mestring tolker jeg som en måte å gi elevene livslang bevegelsesglede. Helseperspektivet bygger på en tanke om å lære elevene å ta gode valg for egen helse, både som elev og som voksen. Uteskole anser jeg derfor å være et godt supplement til opplæringen for å gi elevene et sunt helseperspektiv.

5.1.1.4 Funn 4 – Variasjon

Variasjon av læringsaktiviteter blir i Fagfornyelsen trukket frem som faktorer som kan påvirke elevenes motivasjon og læringsglede.

For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og –ressurser innenfor forutsigbare rammer (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 14).

Videre presiseres det grunnlag for påstanden.

Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt. Lokalmiljøets og samfunnets engasjement kan bidra positivt til skolens og elevenes utvikling. Ulike former for lokalt, nasjonalt og internasjonalt samarbeid forankrer elevenes læring i aktuelle spørsmål. Kunnskapsutveksling med mennesker i alle aldre og fra ulike steder i verden gir elevene perspektiv på egen læring, dannelse og identitet og viser verdien av samarbeid på tvers av språklige, politiske og kulturelle grenser (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 14).

Dette utdraget fremhever også bruk av nærmiljøet. Lokalsamfunnet og nærmiljøet bør brukes for å styrke både skolens og elevenes utvikling. Opplæringen kan på den måten oppleves

relevant og livsnær for elevene. Skolen har en gylden mulighet å benytte seg av lokalsamfunnets aktuelle problemstillinger og integrere det i undervisningen. Utdraget tolker jeg som en tydelig oppfordring av å benytte seg av læringsarenaer utenfor klasserommet og integrere bruk av nærområdet.

Å benytte seg av et godt utvalg læringsaktiviteter og ressurser i undervisningen, betegnes som en faktor som påvirker elevenes motivasjon og læringsglede i Fagfornyelsen. Noen av læringsarenaene som blir trukket frem er utenfor klasserommets fire vegger. Lokalmiljø og samfunn trekkes frem som ressurser som kan bidra positivt til undervisningen. Det vil kunne bidra til å skape en livsnær og aktuell opplæring som tar utgangspunkt i lokale problemstillinger. Uteskolens didaktikk bygger i stor grad på å utnytte mulighetene som befinner seg utenfor klasserommet for å supplere klasseromsundervisningen. Jordet (2010, s. 40) beskriver det tredje kjennetegnet på uteskole som relasjonen mellom skole og lokalsamfunn. Utdraget fra Fagfornyelsen tolker jeg som en oppfordring til bruk av uteskole. Det trekkes frem som en faktor som også påvirker identitet og danning. Variasjon av læringsarenaer og aktiviteter kan ifølge Fagfornyelsen påvirke elevenes motivasjon og danning. Ifølge Jordet (2010, s. 40) vil en slik tilnærming oppleves meningsfull. En meningsfull skolehverdag mener jeg er viktig for elevene. Å skape meningsfulle læringsaktiviteter vil kunne gjøre skolehverdagen til elevene positiv og interessant. Uteskole anser jeg som en ressurs for nettopp å skape en positiv skolehverdag preget av utforskning, mestring og nysgjerrighet gjennom varierte læringsarenaer.

5.1.2 Kompetansemål i fag

Kun tre av fagene i grunnskolen fordrer bruk av læringsarenaer utenfor klasserommet eksplisitt i kompetansemålene. Naturfag har fem kompetansemål fordelt på trinnene første til syvende, kroppsøving har ni kompetansemål og matematikk har to kompetansemål.

5.1.2.1 Funn 5 – Eksplisitt oppfordring i kompetansemål for fag

Nedenfor viser tabellen kompetansemål i naturfag for 2.-4. trinn som eksplisitt fordrer bruk av uteskole.

2. trinn	utforske et naturområde i nærmiljøet og beskrive hvordan noen organismer er tilpasset området og hverandre
	oppleve naturen til ulike årstider, reflektere over hvordan naturen er i endring, og hvorfor året deles inn på ulike måter i norsk og samisk tradisjon
	utforske sansene gjennom lek ute og inne og samtale om hvordan sansene brukes til å samle informasjon
4. trinn	utforske et naturområde og drøfte bærekraftig bruk av området
	delta i høsting og bruk av naturressurser og drøfte hvordan naturressurser kan brukes på en bærekraftig måte

Figur 2: Kompetansemål i naturfag 2.-4. trinn

Naturfag fordrer bruk av andre læringsarenaer for å oppnå kompetansemålene, men etter fjerde trinn avtar antall kompetansemål som eksplisitt oppfordrer til bruk av læringsarenaer utenfor klasserommet. Kun kroppsøvningsfaget nevner bruk av læringsarenaer utenfor klasserommet eksplisitt etter 4. trinn. Kompetansemålene i naturfag bruker begrepene *nærmiljø*, *naturområde*, *oppleve* og *utforske*. Disse begrepene er sterkt relatert til uteskoledidaktikk. Etter 2. trinn fant jeg tre kompetansemål som fordrer bruk av uteskole og etter 4. trinn fant jeg 2. Etter 7. trinn fant jeg ingen kompetansemål som krever undervisning utenfor klasserommet. Likevel har alle fag ansvar for å ivareta intensjoner og føringer for læreplanens overordnet del, selv om fagene ikke eksplisitt fordrer bruk av uteskole.

Under intervju av lærere fortalte samtlige lærere om en minkende bruk av uteskole med økende alder. En årsak tenker jeg kan være mindre eksplisitt oppfordring til å flytte undervisningen ut av klasserommet med økende skoletrinn. Det finnes like store fordeler med å flytte undervisningen ut for syvende trinn, som for første. Jeg tenker det er et handlingsrom lærere bør benytte seg av. Jordet (2010, s. 79) påpeker at lekpregede aktiviteter fungerer like bra på ungdomsskolen, som på barneskolen.

Semesteret jeg fordypet meg i kroppsøvningsfaget brukte vi store deler av undervisningen utendørs. Vi gjennomførte en rekke lekpregede aktiviteter og samarbeid gjennom eksempelvis orientering. Aktivitetene vi gjennomførte var beregnet til elever på første til syvende trinn, og vi som studenter likte aktivitetene selv. Undervisningen var preget av latter, mestring og samhold. På dette grunnlaget vil jeg kunne se sammenhenger med Jordets påstand om lek uavhengig av alder.

5.1.3 Konklusjon på forskningsspørsmål 1

For å besvare forskningsspørsmål 1: *Hvilke intensjoner bak og føringer for bruk av uteskole ligger i LK20?* ønsker jeg å trekke frem hovedpunktene til funnene.

Overordnet del oppfordrer både eksplisitt og implisitt bruk av uteskole. Jeg ser store fordeler med å flytte undervisningen ut og på den måten ivareta læreplanens intensjoner. Likevel er det nødvendig å ikke isolere bruk av uteskole fra klasseromsundervisning. Ei heller å bytte ut all klasseromsundervisning med uteskole. Et samspill mellom både klasserom og uteskole, slik Jordet (2010, s. 47) anbefaler. Ved å benytte seg av begge arbeidsmetodene vil undervisningen bære preg av variasjon og ulike tilnærminger til fagstoffet. Uteskole vil kunne berike klasserommets teoretiske preg med undervisning ute. Fagfornyelsens nye tema og fokus vil gjennom uteskole kunne innfris. Funn 1 bygger på naturen som kunnskapskilde. Å lære gjennom undervisningen hvordan naturen kan være til nytte og hvordan man skal opptre i den, tenker jeg vil være livslang læring. For meg er naturen viktig for å få energi og bevegelse i hverdagen, spesielt i en studenthverdag preget av inaktivitet og stillesitting. Først når jeg ble voksen begynte jeg å sette pris på denne arenaen. Derfor mener jeg det er viktig å gi elevene gode opplevelser i natur og nærområde. Funn 2 handler om dannelsesoppdraget skolen har. Danning skjer gjennom variasjon av læringsaktiviteter, arenaer og lærestoff, i tillegg til samarbeid, lek og erfaring. Uteskole kan derfor være et viktig bidrag for elevenes danning. Funn 3 handler om livsmestring og folkehelse. Ved bruk av uteskole peker forskning i positiv retning med tanke på elevenes helse. Fysisk aktivitet bedrer ikke bare den fysiske helsen, men kan også ha positiv effekt på den psykiske helsen. Uteskole er på dette grunnlaget et fordelaktig bidrag for å ivareta helseperspektivet i Fagfornyelsen. Funn 4 peker i retning variasjon. Uteskole fordrer naturligvis variasjon i både læringsaktivitet og arena. Fagfornyelsen presiserer at opplæringen skal være livsnær og gi elevene praktiske erfaringer. Det siste funnet, funn 5, bygger på kompetansemål i fag. Kun tre fag på barnetrinnet fordrer eksplisitt bruk av uteskole. Likevel legger overordnet del føringer for opplæring i alle fag, og uteskole vil fra midt perspektiv fungere like godt i naturfag som i norsk eller engelsk. Et hvert fag har potensiale for å ivareta overordnet del gjennom uteskole.

5.2 Intervju av lærere

For å besvare forskningsspørsmål 2: *Hvordan kan skoler arbeide for å innfri intensjoner og føringer for uteskole i LK20?* vil jeg i dette kapittelet presentere og diskutere funn fra intervju av tre lærere.

Gjennom intervju av tre lærere som jevnlig bruker uteskole i undervisning avdekket jeg flere interessante aspekter rundt deres bruk av metoden, hvilke tanker de har rundt bruk av metoden og hvordan skolen bør bidra til bruk av metoden. Etter intervjuene var det totalt 35 sitater som utpekte seg i kodingsfasen. Etter å ha fulgt Braun og Clarke (2006, s. 10) sin sekstrinnsmodell var det til slutt disse fire funnene jeg ønsket å presentere.

5.2.1 Funn 6 – Teoretisk undervisning inne og praktisk ute

I samtale om bruk av uteskole forklarte to av informantene en sammenheng mellom klasseromsundervisning og bruk av uteskole. For å illustrere denne sammenhengen har jeg valgt ut to sitat fra transkripsjonen:

Lærer A: Vi har ofte en teoretisk del inne, med noen praktiske oppgaver ute. Om det er å gå i hinderløype eller sanseløype, eller å utforske måleenheter. Etter vi har gjort det får de leke, være sammen, være aktiv ute.

Lærer B: Vi prøver å ha opplegg når vi har uteskole, men noen ganger har vi fri lek. Andre ganger har vi med oss verktøy for å bygge noe. Eller så har vi leker, sisten og så videre. Noen ganger har vi matte. Ofte har vi naturfag, særlig på høsten og våren. Det kan være at vi bygger på det vi har gjort inne. I naturfag har vi holdt på med insekter, da var vi ute i etterkant. Måling er også noe som er fint å gjøre ute.

Lærerne forteller at de har en teoretisk del inne og gjør praktiske øvelser ute. Likevel presiseres det at de ikke organiserer opplæringen på denne måten hver gang. Under oppfølgingsspørsmål nevnte flere av lærerne at de baserte planlegging av aktiviteter til uteskole på undervisningen i klasserommet.

Å ha sammenhenger mellom undervisningen i klasserommet og utenfor kan øke læringspotensialet og utbyttet av undervisningen (Jordet, 2010, s. 47). Uteskole og klasseromsundervisning bør henge sammen. Det betyr at uteskole ikke kun skal være et avbrekk i klasseromsundervisning. Lærerne utrykte at det ikke alltid var sammenhenger mellom uteskole og klasseromsundervisning. Det er i tråd med Jordet (2010, s. 47) som hevder det ikke er gjennomførbart å alltid ha sterke sammenhenger. Dewey var forkjemper for å knytte teori og

praksis, han mente det ville øke forståelsen (Husby & Fiskum, 2014, s. 31). Lærernes erfaring er dermed i tråd med uteskolens teorigrunnlag. Å bruke uteskole som et tilskudd til undervisningen, kontra avbrekk i undervisningen, mener jeg det vil kunne berike elevenes opplæring og gi de en større forståelse av lærestoffet. På den måten vil lærestoffet få flere innfallsvinkler og arbeidsmåter. Sannsynligheten for at elevene oppnår læring, vil i mine øyne trolig øke gjennom en variert undervisning som uteskole kan bidra til. Gjennom sammenheng mellom klasseromsundervisning og uteskole, vil læreplanen med all sannsynlighet bli ivaretatt gjennom bruk av uteskole.

5.2.2 Funn 7 – Arena for sosial læring

Under intervjuene rettet samtalen seg raskt over til det sosiale aspektet ved bruk av uteskole. Lærerne trakk frem bruk av uteskole for å styrke klassemiljøet og relasjonen mellom elevene. For å illustrere har jeg valgt ut to sitater fra transkripsjonen:

Lærer B: Vi har hatt elever som sliter med det sosiale, følge regler, hvordan oppføre seg og så videre. Da har jeg brukt uteskole som en arena for å lære det. Flerspråklige får øve på språket på en annen måte, og vi lærere får snakket med elevene på en annen måte. Møter dem på en annen arena. Bevisst her på skolen har uteskole blitt brukt med klasser som sliter med det sosiale.

Lærer C: Jeg syntes mye av den sosiale læringen skjer ute. Uteskoledager er minst like verdifull bare for å bygge klassemiljø og relasjoner i gruppa. Være sammen og erfare, skape felles opplevelser slik at man har noe å bygge videre på. Det blir mye mestring, veldig mye i kroppsøving. Å tørre og mestre. Samarbeide, veldig mye av det. Uteskoledagene er positiv, og de tar med seg mye inn i klasserommet. Jeg tror elevgruppa blir sammensveiset på en helt annen måte. Når de har felles opplevelser å snakke om, bygge på og ta med seg leken videre. Uteskoledagene er uten tvil de mest positive.

Lærer B nevner bruk av språk i uteskole og hvilken betydning uteskole har for flerspråklige. Jordet (2010, s. 44) beskriver uteskole som en arena der andre premisser for samhandling gjelder. Vygotskij hevder språk og samhandling er utgangspunktet for læring og utvikling (Imsen, 2012, s. 39; Lyngsnes & Rismark, 2011, s. 61). Lærer B uttrykker at elevene får ny språklig kompetanse gjennom andre arenaer. For å lære normer og regler for samhandling, uttrykker Lærer B at uteskole egner seg godt. Lærer B uttrykker at flere lærere i skolen har brukt uteskole for å styrke elevenes sosiale kompetanse. Dette underbygges av Lærer C som hevder mye av den sosiale læringen skjer på uteskoledagene. Elevene får felles opplevelser som kan knytte de tettere sammen og videre dermed føre til bedre klassemiljø. Uteskole fordrer ofte samarbeid og gjennom samarbeid lærer elevene å samhandle med hverandre.

Uteskole er en arena som fordrer andre former for kommunikasjon i forhold til klasserommet. Elevene møter hverandre og læreren på en annen måte. Ifølge Jordet (2010, s. 38) er premissene med på å skape en uformell setting som kan bidra til å styrke relasjoner. Vygotskij hevder mennesker er avhengig av et sosialt miljø for å kunne utvikle seg og tilegne seg kunnskap (Imsen, 2012, s. 255). Uteskole er en arena der arbeidsoppgavene ofte krever samarbeid for å kunne løses og elevene vil kunne bruke hverandre som støttende stillas. De vil kunne hjelpe hverandre og bruke hverandres styrker for å løse problemer. Det er i tråd med Vygotskijs proksimale utviklingssone. Gjennom samarbeid oppgir Lærer C utrykk for at elevene får felles opplevelser og lærer å samarbeide med hverandre. Det bidrar positivt på klassemiljøet, ifølge Lærer C. Gode relasjoner hevder Jordet (2010, s. 94) vil redusere problematferd hos elevene og øke læringsutbyttet. Uteskole kan gjennom lærernes utsagn tolkes som en måte å ivareta det sosiale aspektet av læreplanens overordnede del.

Mine egne erfaringer med uteskole i kroppsøvfingsfaget samsvarer med lærernes utsagn. Å oppleve sammen med andre styrket relasjonene i studiegruppa. Når jeg tenker tilbake på egen skolegang er dagene utenfor klasserommet sterkest i minne. Det var ofte på tur jeg ble kjent med nye mennesker og knyttet bånd til andre. Å ha gode relasjoner til medelever mener jeg vil kunne gjøre elevene trygg i klasserommet og gi rom for vennskap. Det å ha gode relasjoner til klassekameratene mener jeg kan gjøre skolehverdagen mer lystbetont. Som fremtidig lærer ønsker jeg å ha gode relasjoner til elevene i klassen og ser klare fordeler med å bruke uteskole for å bygge nettopp relasjoner. Å bli kjent med elevene er for meg viktig og utenfor klasserommets fire vegger vil jeg kunne bli kjent og snakke med elevene på en annen måte.

5.2.3 Funn 8 – Fagfornyelsen og uteskole

For å supplere min egen forståelse av uteskole og Fagfornyelsen valgte jeg å diskutere temaet med lærerne under intervjuet. Livsmestring var et tverrfaglig tema som ofte ble nevnt i samtalen om Fagfornyelsen. Jeg stilte spørsmål om lærerne opplever at den nye læreplanen legger til rette for bruk av uteskole, og på hvilken måte. Svarene deres siteres her:

Lærer C: Det med livsmestring som er noe helt eget. Jeg tenker ah, det er så mye mestring i uteskole. Jeg håper den nye læreplanen legger press, slik at det ikke blir store forskjeller mellom klasse til klasse. Og lærer til lærer. At skolene er flink til å lage gode planer, slik at klassene har et minimum de skal gjennom ute. At alle skal få oppleve, og skal lage og prøve et minimum. Det er elever som takker for opplevelser og alt det fine vi har gjort.

Lærer A: Overordnet mål, folkehelse og livsmestring. Som handler om psykisk og fysisk helse, vi vet forskningsbasert at det å komme seg ut og være i fysisk aktivitet har forbedring på helse.

Å gå ut er for mange et fristed, ikke minst for de elevene med konsentrasjonsvansker og kanskje en del atferdsproblemer.

Samtlige lærere trekker frem folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema sett i lys av uteskole. Lærer C mener uteskole er en arena som legger opp til mestring og opplevelser, men påpeker store forskjeller mellom klassene. Noen klasser får delta på uteskole ukentlig, og andre har ikke uteskole i løpet av skoleåret. Lærer C ønsker at Fagfornyelsen eksplisitt fordrer mer bruk av uteskole. Videre i intervjuet forteller Lærer C om gleden uteskole fører til. Elevene gleder seg til uteskole og etterspør mer bruk av uteskole. Lærer A vektlegger effektene uteskole har på fysisk og psykisk helse. Elever med utfordringer i skolehverdagen lykkes i uteskole. Uteskole blir en arena som legger opp til mestring og opplevelse.

I funn 3 fremkommer folkehelse og livsmestring, dette funnet kan ses på som en implisitt oppfordring til bruk av uteskole. For å kunne oppdage denne oppfordringen fordrer det kunnskap fra skolen og læreren om uteskole som arbeidsmetode. Dersom læreren selv ikke vet hvilke fordeler uteskole har på elevenes helse, vil de mest sannsynlig ikke oppdage denne koblingen. Lærer C trekker frem store forskjeller mellom klassene. Denne forskjellen tenker jeg henger sammen med lærernes kompetanse. Hvis lærere på skolen ikke vet hvordan uteskole bør planlegges og gjennomføres, blir metoden sannsynligvis ikke brukt. Lærer C trekker frem eksempler fra elevenes opplevelse av uteskole. Læreren sier elevene er takknemlig for opplevelsene de har fått i uteskole. Takknemlige elever mener jeg kan ses i sammenheng med opplevelse av mestring.

Lærer A trekker frem fordelene uteskole har på de elevene som ikke mestrer klasseromsundervisningen i like stor grad som medelevene. Uteskole blir beskrevet som et fristed, der konsentrasjonsvansker og atferdsproblemer ikke hindrer læring. Jordet (2010, s. 94) hevder uteskole kan minke problematferd og øke læringsutbyttet. Det tenker jeg gjelder særlig for elevene Lærer A henviser til.

5.2.4 Funn 9 – Skoleledelse og uteskole

Underveis i intervjuet fremkommer ønsker fra lærerne om at ledelsen bør involveres i bruk av uteskole.

Lærer C: Det finnes en aktivitetsplan på skolen, men ikke så grundig som jeg tenker. På denne skolen blir det forskjell, klassene får oppleve det lærerne er flinkest til. Klassen vi har får mye uteskole og mye svømming, men får selvfølgelig ikke like god undervisning i for eksempel

musikk. Alle har styrker og svakheter. Jeg håper den nye planen gjør at vi løfter det praktiskeestetiske slik at alle klassene får mer av det.

Lærer B: Skolen sendte 3-4 lærere på kurs med uteskole. Da var fokuset på fagfornyelsen, livsmestring, helse og gym. Vi gjorde mange morsomme aktiviteter. Det burde blitt brukt en planleggingsdag på slike kurs. For det første er det veldig sosialt, Team Building og for det andre var det lærerikt.

Lærer C ønsker at skolen skal utforme en årsplan for alle trinn der uteskole inngår for alle, uavhengig av hvilken lærer de har. Lærere prioriterer ofte fag som en har egeninteresse i, og for mange lærere er ikke uteskole en av de, hevder Lærer C. Med Fagfornyelsens fokus på dybdelæring, tverrfaglighet og elevaktiv undervisning ønsker Lærer C å styrke de praktiskeestetiske fagene. Lærer B henviser til kurs som noen lærere fra skolen deltok på. Dette kurset omhandlet bruk av uteskole i forhold til Fornyelsen. Lærer B ønsker bruk av planleggingsdager til kurs som dette. Både for å styrke kompetansen innenfor bruk av uteskole, men også for å styrke relasjonene i kollegiet.

Lærer C fremmer et ønske om å minke forskjellene mellom klassene, slik at alle får delta på uteskole, under funn 8. Det nevnes i funn 8 at skolen bør lage planer som sikrer at alle elever får et minimum antall dager med uteskole. Dette blir videre utdypet i funn 9. Til tross for en aktivitetsplan på skolen, mener Lærer C at den ikke er grundig nok. Det trekkes frem at elevene får oppleve det læreren er «flinkest» til. En årsplan gjeldende for hele skolen tenker jeg ledelsen bør involveres i. Ved at ansvaret flyttes fra enkeltlæreren til ledelsen vil kunne jevne ut forskjellene i klassen. Samtidig tenker jeg metodefrihet til en viss grad begrenses. På andre siden utfordrer det lærere til å tenke nytt og annerledes. Lærer B refererer til et kurs i uteskole der tre til fire lærere deltok. Der lærte de hvordan de kunne benytte arbeidsmetoden i undervisningen og fikk flere eksempler på hva de kunne gjøre i uteskole. Kurs som dette beskriver Lærer B som lærerikt for de fleste og ønsker derfor at alle lærerne på skolen skal delta på slike kurs. Å gi lærere kunnskaper om uteskole tenker jeg vil kunne gi inspirasjon for å ta i bruk uteskole. Å introdusere arbeidsmåter for elevene som lærere selv ikke kjenner til, tror jeg for mange er utfordrende. En slik tilnærming vil kunne gjøre at flere tar i bruk uteskole. Lærer B foreslår at skolen bør prioritere slike kurs på planleggingsdager, slik at alle får delta. På den måten blir det obligatorisk og ikke frivillig å delta. Lutvann-undersøkelsen ga resultater som tyder på at ledelsen bør involveres i bruk av uteskole. Uteskole blir beskrevet som «ingen jobb for den privatpraktiserende lærer» og at den «krever en organisasjonsmessig tilnærming» (Jordet, 2003, s. 245). Skolen som ble forsket på i Lutvann-undersøkelsen ble ansett som vellykket med tanke på bruk av uteskole fordi hele skolen satset på uteskoledidaktikk. Det

presiseres at det er viktig at skolen legger til rette for bruk av uteskole slik at det blir en naturlig del av undervisningen (Jordet, 2003, s. 245). Mine erfaringer fra praksis tilsier at uteskole blir tatt i bruk på eget initiativ og ikke på bakgrunn av skolens ønske. Jeg blir ofte inspirert av andre lærere når jeg planlegger undervisning og anser en felles årsplan som en berikelse til undervisningen. I et fremtidig kollegium ønsker jeg delingskultur, slik at man kan samarbeide og planlegge sammen. Et slik kollegium Lutvann-undersøkelsen presenterer ser jeg for meg er inspirerende. Å kunne dele erfaringer på tvers av trinn med lærere som arbeider med uteskole jevnlig tenker jeg kan øke kvaliteten på undervisningen. Mitt inntrykk er at lærere selvstendig velger å benytte seg av uteskole og får av den grunn ikke mulighet til å diskutere egen praksis med kollegaer. Å reflektere over egen praksis både alene og sammen med andre anser jeg som nødvendig i lærerhverdagen. Både for å kunne utvikle seg selv og bedre kvaliteten på undervisningen. Funn 9 presenterer ulike måter skolen som helhet kan arbeide for å innfri intensjoner og føringer for bruk av uteskole.

5.2.5 Konklusjon på forskningsspørsmål 2

Forskningsspørsmål 2: *Hvordan kan skoler arbeide for å innfri intensjoner og føringer for uteskole i LK20?* har som mål å undersøke hvordan skoler kan arbeide for å innfri intensjonene og føringene for uteskole med tanke på Fagfornyelsen. For å besvare forskningsspørsmålet ønsker jeg å sammenfatte funnene.

Min forståelse bygger på at lærere arbeider i stor grad selvstendig ved bruk av uteskole. Lærerne som er intervjuet beskriver en skolehverdag med både klasseromsundervisning og uteskole. Å øke elevenes sosiale kompetanse samt helse og livsmestring er noen av hovedområdene lærerne prioriterer i bruk av uteskole. Intervjuene tyder på at Fagfornyelsen blir ivaretatt i lærernes arbeid med uteskole. Både når det gjelder kompetansemål og overordnet del. Hovedfokuset for undervisningen til lærerne oppfatter jeg er overordnet del. Spørsmålet om hvordan skolen som organisasjon kan ivareta Fagfornyelsen med bruk av uteskole er imidlertid vanskeligere å konkludere med. Gjennom intervju med lærere vitner det om individuelt arbeid med uteskole. De lærerne som har personlig interesse og erfaring med uteskole benytter arbeidsmåten jevnlig. Funn 9 fremmer forslag til hvordan skolen kan bruke uteskole på alle trinnene. Gjennom kurs av lærere og utarbeidelse av detaljerte planer for uteskole vil det i praksis kunne gjennomføres uteskole for alle elevene. Gjennom disse funnene presenteres en måte for at skolen skal kunne ivareta læreplanen gjennom bruk av uteskole.

6 Avslutning og svar på problemstilling

I denne avhandlingen har jeg hatt som mål å undersøke hvilke sammenhenger det er mellom bruk av uteskole og den nye læreplanen. For å belyse dette har jeg anvendt følgende problemstilling: *I hvilken grad er det sammenhenger mellom praksis og læreplan i bruk av uteskole?*. Forskningsspørsmålene i studien tar for seg ulike deler av problemstillingen. Første forskningsspørsmål har som mål å forstå føringene og intensjonene i Fagfornyelsen legger for bruk av uteskole. Det andre forskningsspørsmålet har som mål å undersøke hvordan skolene kan arbeide med ivaretagelse av læreplanen gjennom bruk av uteskole. Avslutningsvis vil jeg belyse studiens problemstilling med utgangspunkt i funn og diskusjon for forskningsspørsmålene.

Fagfornyelsen fremhever bruk av natur, nærmiljø, lokalsamfunn, varierte læringsaktiviteter og arenaer. Skolen skal være en arena for danning og den skal fremme god helse og livsmestring. Begrepene som brukes i Fagfornyelsen står sterkt i uteskolepedagogikk. For å ivareta læreplanens intensjoner og føringer anser jeg uteskole som en formålstjenlig arbeidsmetode som et supplement til klasseromsundervisning.

Gjennom intervju av lærere fikk jeg innsikt i deres erfaring og tanker angående uteskole. Lærerne trakk frem bruk av uteskole for å arbeide med blant annet sosial læring, samarbeid og praktiske aktiviteter. Arbeidsmåten ble implementert i opplæringen gjennom et samspill mellom uteskole og klasseromsundervisning. Lærerne beskriver uteskole som en lystbetont og motiverende arbeidsmåte. Ifølge lærerne uttrykker elevene takknemlighet over opplevelser de har fått gjennom uteskole og etterspør mer bruk av uteskole. Lærerne forklarer at de ivaretar læreplanen gjennom bruk av uteskole, med hovedfokus på overordnet del. Lærerne uttrykker et ønske om kollektivt arbeid med bruk av uteskole. Dagens praksis på skolen til lærerne er preget av individuell bruk og planlegging av uteskole. Personlig interesse ligger til grunn for valg av metoder og resulterer i forskjeller mellom klasser. For å jevne ut forskjellene foreslår lærerne at uteskole blir et satsningsområde på skolen, gjennom utarbeidelse av planer og kursing av personale. For å kunne gjennomføre en slik praksis fordrer det en skoleledelse som ser verdien og fordelene med bruk av uteskole.

Med bakgrunn av funnene til forskningsspørsmålene tyder det på en fremtredende sammenheng mellom lærernes bruk av uteskole i praksis og læreplanens intensjoner og føringer. Avhandlingens problemstilling har som mål å undersøke sammenhengen mellom uteskole og

læreplan. Overordnet del av læreplanen skal være til grunn for all undervisning, og bruk av uteskole vitner om ivaretagelse av dette aspektet. Når det er sagt er uteskole en arbeidsform som i norsk sammenheng er forsket lite på. Funnene i denne studien bygger på lærernes subjektive perspektiv og min tolkning av læreplanen. Masteravhandlingen min vil kunne belyse mulighetene som finnes i bruk av uteskole og presentere læreres erfaringer, samt min tolkning av Fagfornyelsen med fokus på uteskole. På grunnlag av lærernes erfaringer og min tolkning vil jeg kunne diskutere sammenhengen mellom bruk av uteskole i praksis og læreplanen, men ikke trekke absolutte slutninger. Videre ønsker jeg med denne avhandlingen å rette oppmerksomhet mot uteskole som arbeidsmåte, slik at forskingsfeltet potensielt kan øke.

Referanseliste

- Andersen, H. P & Fiskum, T. A. (2014). Hva er uteskole? Noen begrepsavklaringer. I A. T. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta med fagene ut* (s. 15-26). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Andersen, L. F, Bø, K., Børsheim, E., Graff-Iversen, S., Hilde, G., Jacobsen, B. K. ... Tomten, H. (2001). Fysisk aktivitet og helse: Kartlegging. *Statens råd for ernæring og fysisk aktivitet*. Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/fysisk-aktivitet-kartleggingsrapporter/Fysisk%20aktivitet%20og%20helse%20%E2%80%93%20kartlegging.pdf/_/attachment/inline/247debc2-f512-4c9a-b169-ab2ad3671101:cbbdc68d511cadb8d921c2ba3d16680daf98d57b/Fysisk%20aktivitet%20og%20helse%20%E2%80%93%20kartlegging.pdf
- Berg, U. & Mjaavatt, P. E. (2009). Barn og unge. I R. Bahr (Red.), *Aktivitetshåndboken: Fysisk aktivitet i forebygging og behandling* (s. 45-61). Oslo: Helsedirektoratet.
- Berntsen, P., Jensen, F. S., Mygind, E. & Randrup, T. B. (2010). The extent and dissemination of uteskole in Danish schools. *Urban Forestry & Urban Greening*.
- Boréus, K. (2016). Texter i vardag og samhelle. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 157-175). Stockholm: Liber.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research on Psychology*, 3(2). Bristol: University of the West of England. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology
- Caelli, K., Ray, L. & Mill, J. (2003). *Clear as mud: Towards Greater Clarity in Generic Qualitative Research*. *International Journal of Qualitative Methods*, s. 1-13.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry Research Design*. California: Sage Publications.

- Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dewey, J. (1990). *The School and Society. The Child and the Curriculum*. An Expanded Edition with a New Introduction by Philip W. Jackson. Chicago: University of Chicago Press.
- Folkehelseinstituttet. (2017, September 27). *Fysisk aktivitet i Noreg*. Hentet fra Folkehelseinstituttet <https://www.fhi.no/nettpub/hin/levevaner/fysisk-aktivitet/>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskningsråd.
- Haugen, R. (Red.), Lasen, A. K., Skogen, E. & Øzerk, K. (2006). *Barn og unges læringsmiljø 2: med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Haugen, T. & Moser, T. (2016). Hva er motorikk?. I I. Kvikstad (Red.), *Mototrikk i et didaktisk perspektiv* (s. 95-115). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helland, T. (2013). Vi lærer på ulike måter. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland. *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring* (s. 311-345). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom: Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06* (NF-rapport nr. 3/10). Bodø: Nordlandsforskning.
- Hohr, H. (2004). Skole uten sanselighet? Det estetiske i grunnskolenes læreplan L97. I G. Imsen (Red.), *Det ustyrlige klasserommet* (s. 97-118). Oslo: universitetsforlaget.
- Husby, J. A. & Fiskum, T. A. (2014). Undervisningsmetoder ute og inne – den gode sammenhengen. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta med fagene ut* (s. 30-43). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Imsen, G. (2012). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Imsen, G. (2014). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag* (3. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom: uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jordet, A. N. (2003). *Lutvann-undersøkelsen: En casestudie om uteskolens didaktikk* (Rapport nr. 9). Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/134002/rapp09_2003.pdf?sequence=1
- Jordet, A. N. (2009, 28. Juli). Hva er uteskole?. *Naturfagsenteret*. Hentet fra https://www.naturfag.no/artikkel/vis.html?tid=1212838&within_tid=1212684
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld.St.28 (2015-2016))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2020, 8. september). Norske skoler var stengt på grunn av korona i ni uker – mot 14 uker i gjennomsnitt i OECD-landene. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/norske-skoler-var-stengt-pa-grunn-av-korona-i-ni-uker--mot-14-uker-i-gjennomsnitt-i-oecd-landene/id2740614/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. (2004). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. A. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Letnes, M.A. (2010). *Litteraturgjennomgang*. Hentet fra <http://mariannletnes.com/2010/11/24/litteraturgjennomgang/>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2011). *Didaktisk arbeid* (2. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl, *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2. utg., s. 133-168). Bergen: Fagbokforlaget.
- Melheim, K. (2009). Barns beste skule – der folk bur? I K. Melheim (Red.), *Nærmiljøpedagogikk* (s. 11-26). Oslo: Samlaget.
- Merriam, S. B. (1988). *Fallstudien som forskningsmetode*. Lund. Studentlitteratur.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mygind, E., Dietrich, K. & Selter, R. (2005). En billedanalyse av læringsmiljøet i to undervisningskontekster. I E. Mygind (Red.), *Udeundervisning i folkeskolen* (s. 271-295). København: Museum Tusulanums forlag.
- Naturfagsenteret. (2009). *Sluttrapport: Den naturlige skolesekken*. Naturfagsenteret. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/den_naturlige_skolesekken_sluttrapport.pdf
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ofsted & HMI. (2008). *Learning Outside the Classroom*. London: Office for Standards in Education (Ofsted) and Her Majesty's Inspectors (HMI).
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. (2017). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2004). *A review of research on Outdoor Learning*. London: National Foundation for Educational Research and King's College London. Hentet fra <https://www.informalscience.org/sites/default/files/Review%20of%20research%20on%20outdoor%20learning.pdf>
- Solerød, E. (2009). Læringstradisjoner. I R. Svanberg & H. P. Wille (Red.), *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer* (s. 63-90). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker – i et dannelsesperspektiv*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steene-Johannesen, J., Anderssen, S. A., Bratteteig, M., Dalhaug, E. M., Andersen, I. D., Andersen, O. K., . . . Dalene, K. E. (2019). *Kartlegging av fysisk aktivitet, sedat tid og fysisk form blant barn og unge 2018 (UngKan3)*. Oslo: Norges Idrettshøyskole.
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 15. Mars). Uteskole: Hvordan bruke uteskole for å støtte elevenes læring?. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/uteskole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Vedul-Kjelsås, V. (2016). «D e nå´ i kroppen som vil leik». I I. Kvikstad (Red.), *Mototrikk i et didaktisk perspektiv* (s. 95-115). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Sammenhengen mellom praksis og læreplan i bruk av uteskole”

I forbindelse med min masteroppgave ved Universitet i Tromsø – Norges Arktiske universitet, ønsker jeg å undersøke sammenhengen mellom bruk av uteskole og ivaretagelse av læreplanverket.

I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse i prosjektet innebærer for deg.

Målsetningen med denne studien er å utvikle innsikt om uteskole i LK20. Foreløpig forskningsspørsmål:

Hvilke intensjoner bak og føringer for bruk av uteskole ligger i LK20?

Hvordan kan skoler arbeide for å innfri intensjoner og føringer for uteskole i LK20?

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å gjennomføre intervju med 3-5 lærere på barneskolen som aktivt benytter seg av uteskole. Deres erfaringer vil være grunnlag for min analyse av læreplan. Den primære hensikten med intervju av lærere er at møte med praksis og møte med erfarne uteskolelærere kan bidra til å oppnå studiens hensikt; å oppnå innsikt om uteskole i LK20. I intervjuene ønsker jeg å legge fram for informantene min foreløpige tolkning av intensjoner med uteskole i LK20. Jeg ønsker videre å diskutere med lærerne min tolkning – og utvikle min egen tolkning ut fra lærernes innspill. På denne måten supplerer jeg tekstanalyse som metode med samtaler med lærere.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å delta på et intervju. Under intervjuet blir samtalen tatt opp med en lydopptaker for å sikre informasjonen. Lydopptaket vil bli transkribert og deretter slettet. Den ferdigstilte transkripsjonen vil bli sendt til informanten, slik at eventuelle

feiltolkninger blir rettet. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne i den endelige masteroppgaven.

Frivillig deltakelse

Å delta i prosjektet er frivillig. Dersom du ikke ønsker å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke medføre noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke ønsker å delta eller senere ønsker å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan opplysningene dine blir oppbevart og brukt

Kun de opplysningene om deg til formålet som er beskrevet i dette skrivet vil bli brukt. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Kun meg og min tildelte veileder fra UiT-Norges Arktiske Universitet vil ha tilgang til prosjektet.

Som deltaker vil du ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen. Jeg vil benytte meg av koder og fiktive navn på informantene.

Hva skjer med opplysningene når forskningsprosjektet er avsluttet?

Alle opplysningene om informanten slettes når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2021.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

å få rettet personopplysninger om deg,

å få slettet personopplysninger om deg, og

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Opplysningene om deg blir behandlet basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Prosjektansvarlig, Maiken Iselin Flatmo, e-post: mfl020@uit.no, Tlf.: 452 66 849

UiT – Norges Arktiske Universitet ved Svein-Erik Andreassen, epost:
svein.erik.andreassen@uit.no Tlf.: 986 61521

Personvernombud ved UiT, Joakim Bakkevold, Tlf.: 776 46 322

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Maiken Iselin Flatmo

Samtykkeerklæring

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

- Å delta i intervju
- At det gjøres lydopptak av intervjuet
- At jeg har mottatt og lest informasjonen om studiet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til mai 2021.

(Signatur av prosjektdeltaker)

(Sted og dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Introduksjon

1. Uformell prat.
2. Presentasjon av meg selv og prosjektet.
3. Forklare formålet med intervjuet, personopplysninger og anonymitet.
4. Opplyse om at samtalen blir tatt opp på lydopptaker og be om samtykke. Jeg gir en kort oversikt om hvordan jeg foreløpig tolker intensjoner med og foringer for uteskole i LK20

Bli kjent med informant:

5. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
6. Hvilken utdanning har du?
7. Jobber du på mellomtrinnet eller småskoletrinnet? Har du evt. jobbet/jobber på begge trinnene?
8. Når oppsto interessen for bruk av uteskole? Og hvordan?
9. Benytter du metoden i større grad nå, enn før pandemien?

Uteskole:

10. Hva er det første du tenker på når jeg sier begrepet "uteskole"?
11. Hva legger du i begrepet "uteskole"?
12. Hvor ofte praktiserer du uteskole?
13. Hvor lenge varer øktene? Enkelttimer eller hele dager?
14. Kategoriserer du frilek ute som uteskole? Hvilke kriterier ligger til grunn for å kalle det uteskole?
15. Hvilke muligheter gir uteskole i forhold til klasseromsundervisning?
16. Hvordan syntes du metoden kan påvirke læringsutbyttet positivt eller negativt?

17. Hvilket uterom benytter du når du gjennomfører uteskole? (Natur, skolegård, nærområdet)
18. Syntes du metoden blir benyttet ofte nok?
19. Hvilke holdninger har elevene selv til metoden?
20. Hvordan syntes du uteskole påvirker læringsmiljøet?
21. Syntes du det er forskjell i gruppedynamikk når elevene har uteskole?
22. Jeg opplever at kroppsøving og naturfag blir prioritert i bruk av uteskole? Har du samme erfaring? Hvilke fag prioriterer du?

Undervisningsplanlegging

23. Kan du beskrive planleggingsmåten din før uteskole? Hvilke faktorer tar du hensyn til? (f.eks. Læreplan, vær, elevgruppe, uteområde)
24. Hva skiller planleggingsfasen for uteskole fra vanlig undervisning?
25. Hva er utgangspunktet for planleggingen? Utgangspunkt i læreplanen eller utgangspunkt i uteområdet for å så legge til læreplanmål?
26. Hva er i fokus: det sosiale aspektet eller det faglige?
27. Hvis lærer har jobbet på både små- og mellomtrinnet: Planlegger du på samme måte? Hva er evt. annerledes?
28. På hvilken måte syntes du uteskole ivaretar det faglige aspektet?
29. Inkluderer du overordnet del i planleggingen? Hvis ja, på hvilken måte?
30. Opplever du at den nye læreplanen legger til rette for bruk av uteskole? Kan du begrunne?
31. Opplever du at skolen legger til rette for bruk av uteskole?

32. Noe annet du ønsker å tilføye?

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

19.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Sammenhengen mellom praksis og læreplan i bruk av uteskole

Referansenummer

633992

Registrert

09.03.2021 av Maiken Iselin Flatmo - mfl020@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for arkeologi, historie, religionsvitenskap og teologi

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Svein Erik Andreassen, svein.erik.andreassen@uit.no, tlf: 77646878

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Maiken Iselin Flatmo, maiken-iselin@hotmail.com, tlf: 45266849

Prosjektperiode

11.01.2021 - 15.05.2021

Status

19.03.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

19.03.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.03.2021. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i->

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/603e5fed-12a9-4c24-8492-dac2bdf8091b>

1/2

meldeskjema

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

