



Uit

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Et utvidet klasserom

En kvalitativ studie av naturen som læringsressurs

—

Sigrid Elisabeth Johannessen

Mastergradsoppgave i lærerutdanning 1.-7.trinn. – Mai 2017.



Forord

Denne mastergradsoppgaven handler om temaet naturen som læringsressurs. Å arbeide med dette temaet har vært et veldig lærerikt og interessant arbeid, der jeg har fått mer innsikt i dette temaet som jeg ønsker å ta med meg i min egen lærerpraksis. Jeg ønsker å belyse de positive sidene ved å arbeide med naturen som læringsressurs, både for lærere og elevers læringsutbytte. I tillegg håper jeg at jeg har fått frem at man ikke trenger å være en uteskole for å arbeide med naturen som læringsressurs.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til mine informanter for deres tid, innspill og refleksjoner som har gitt meg viktig datamateriale i denne mastergradsoppgaven. En stor takk rettes også til min veileder, Jette Steensen for faglige innspill og gode råd.

Jeg vil takke mine medstudenter for fem fine år med verdifulle minner i Tromsø.

Til slutt vil jeg takke min samboer, Christer, for tålmodighet og forståelse. Jeg vil takke min familie for støtten de gir meg. En takk rettes til min gode venninne, Marte, for lange telefonsamtaler med faglige diskusjoner og oppmuntrende ord.

Narvik, 15. mai 2017

Sigrid Elisabeth Johannessen

Sammendrag

Bakgrunnen for denne studien er basert på lærernes oppgave til å ruste elevene til arbeids- og samfunnslivet. Den generelle delen kunnskapsløftet tilsier følgende: «Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og meistre utfordringar saman med andre.» (Utdanningsdirektoratet, 2015, a.). I forhold til dette, ser jeg det som hensiktsmessig å ta i bruk «et utvidet klasserom» for å kunne forankre kunnskapsløftet inn i opplæringen til elevene. Målet for denne studien har vært å finne ut av hvordan lærernes undervisningspraksis påvirkes av å arbeide med *naturen som læringsressurs*. Ved å gjennomføre en kvalitativ studie, har jeg innhentet datamateriale til studien. I analyseprosessen har jeg gjort rede for transkribering, koding og kategorisering. Ved å redegjøre for dette, viser jeg til vurdering av studiens kvalitet. Gjennom analysering og drøfting kombinert med relevant teori og forskning har jeg kommet frem til funnene, og svart på forskningsspørsmålet. Noen av studiens sentrale funn dreier seg om ulike faktorer som kan påvirke lærernes undervisningspraksis i arbeid med naturen som læringsressurs. Et av funnene som er spesielt viktig handler om at lærerne i sin undervisningspraksis, blir påvirket av hva som stimulerer elevene til læring og utvikling. Lærernes oppfatning av hva som inngår i betydningen av naturen som læringsressurs, er også av høy aktualitet. Lærernes undervisningspraksis påvirkes i mindre grad av ulike praktiske aspekt.

Innholdsfortegnelse

Forord	ii
Sammendrag.....	iv
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Forskningsspørsmål og avgrensing	2
1.3 Oppgavens struktur.....	4
2 Teoretisk rammeverk.....	7
2.1 Sosialkonstruktivistisk læringsteori.....	7
2.1.1 Et sosiokulturelt perspektiv	7
2.1.2 Et konstruktivt perspektiv	10
2.2 Hva sier Kunnskapsløftet?.....	12
2.2.1 Den generelle delen	13
2.2.2 Prinsipper for opplæringen.....	14
2.2.3 Tilpasset opplæring	15
2.3 Bruk av kropp og sanser som grunnlag for læring	18
2.3.1 Et kroppslig grunnlag for læring	18
2.3.2 Sosial samhandling som grunnlag for læring	20
2.4 En avgrensing innenfor det teoretiske rammeverket	22
2.4.1 Et utvidet klasserom	22
2.4.2 Naturen som læringsressurs	23
2.5 Oppsummering	24
3 Vurdering av studiens kvalitet.....	27
3.1 Forskningsetikk	27
3.1.1 Informert og fritt samtykke	28
3.1.2 Konfidensialitet	29
3.1.3 Konsekvenser av å delta i studien	30
3.2 Datakvalitet.....	30
3.2.1 Reliabilitet	30
3.2.2 Validitet.....	31
4 Metodisk tilnærming	33

4.1	Forskningsdesign	34
4.2	Kvalitative intervju	35
4.2.1	Semistrukturert intervju.....	37
4.2.2	Intervjuguidens betydning.....	37
4.2.3	Fokusgruppeintervju.....	38
5	Analysering av datamaterialet.....	41
5.1	Transkribering	41
5.2	Koding og kategorisering	41
6	Analyse og drøfting	43
6.1	Naturen som læringsressurs	43
6.1.1	Hva innebærer naturen som læringsressurs?	44
6.2	Stimulering til læring.....	46
6.2.1	Sammenheng mellom teori og praksis	48
6.2.2	Helse, trivsel og læring.....	51
6.2.3	Positive relasjoner	53
6.2.4	Læringsstiler og læringsstrategier	54
6.3	Praktisk aspekt.....	55
6.3.1	Lærerens interesse	55
6.3.2	Midler	57
6.3.3	Praktisk gjennomføring	58
6.4	Oppsummering	59
7	Avslutning	61
7.1	Svar på forskningsspørsmålet.....	61
7.2	Veien videre.....	63
	Referanseliste	65
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	69
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til deltakerne i prosjektet.....	70
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	73

1 Innledning

Den generelle delen i læreplanen legger vekt på det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015, a.). Da denne delen av læreplanen anskueliggjør formålsparagrafen i opplæringsloven, som viser til overordnede mål for opplæringen, ser jeg det som særdeles viktig å forankre Kunnskapsløftet i elevenes opplæring (Lovdata, 2017). I den generelle delen i læreplanen står det følgende: «Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og meistre utfordringar saman med andre.» (Utdanningsdirektoratet, 2015, a.). Dette innebærer at Kunnskapsløftet skal være med på å gjøre at elevene blir rustet til arbeids- og samfunnslivet. I elevenes utvikling i opplæringsforløpet, er det viktig at elevene får erfare de ulike sidene ved arbeids- og samfunnslivet i praktisk forstand. Dette skal være med på å videreutvikle elevenes evner og kvaliteter, slik at de kan bli gode samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet, 2015, a.).

1.1 Bakgrunn

Bakgrunnen for valg av teamet «Naturen som læringsressurs» er sammensatt av flere faktorer. Ved å forankre Kunnskapsløftet i elevenes opplæring, skal man som lærere kunne utdanne gode samfunnsborgere. Dette samsvarer med stortingsmelding nr. 20 – På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen (2012-2013), der Kunnskapsdepartementet sammen med Regjeringen poengterer at skolen er en felles møteplass der ferdigheter, holdninger og verdier hos barn og unge skal få muligheten til å utvikles. Dessuten skal skolen gi både utfordringer og mestringsopplevelser. På denne måten skal skolen kunne legge grunnlaget for et godt liv videre, der barn og unge opplever en positiv innstilling til videre utdanning, samt aktiv beskjeftigelse til samfunnet og arbeidslivet (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2013, s. 3). Videre hevder Kunnskapsdepartementet i stortingsmeldingen følgende:

Motivasjon og lærelyst er viktig for å øke læringsutbyttet. For å treffe alle elever må opplæringen bli mer variert og praktisk. Dette innebærer ikke å senke kravene, men å finne nye måter å la elevene tilegne seg kunnskapene og ferdighetene på. Dette er et arbeid som er i gang på ungdomstrinnet, og som skal videreføres til hele grunnopplæringen. (Det kongelige kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3).

Dette betyr at politiske tiltak fremmer et forslag om å la elevene kunne tilegne seg kunnskaper og ferdigheter på nye måter som opprettholder motivasjon og lærelyst hos elevene. Dette kan innebære en arbeidsmetode som lar elevene arbeide praktisk og variert. For å utøve dette, kan det være verdifullt å se på alternative læringsarenaer.

I en tilråding fra Kunnskapsdepartementet i Stortingsmelding nr. 16 ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring (2006-2007) kan vi lese følgende: «Alle har potensial for læring, og vi må sørge for at dette potensialet kommer både det enkelte individet og samfunnet best mulig til nytte.» (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2006, s. 3). Ved å danne naturen som en aktuell læringsarena, kan vi i samråd med politiske dokumenter og i lys av læringsteori oppfatte en læringsressurs. Formålet vil forekomme i form av elevenes læringsutbytte, basert på opplæringsloven og Kunnskapsløftet. Ved å tydeliggjøre aktuelle ressurser og hensikten ved å ta ressursene i bruk, vil jeg finne ut av hvordan lærernes undervisningspraksis blir påvirket av å ta i bruk naturen som læringsressurs.

1.2 Forskningsspørsmål og avgrensning

Ved å vektlegge et virkelighetsnært innhold i opplæringen der Kunnskapsløftet står sentralt, vil jeg belyse viktigheten av å arbeide på en måte som gagnar elevene. Dette på en måte som gjør at sammenhengen i mellom hverdagskunnskap og skolekunnskap kommer til syne for elevene. Dette innebærer å finne ut av lærernes muligheter og begrensninger for å kunne

utføre en slik type undervisning. I forhold til oppgavens omfang og avgrensing setter forskningsspørsmålet rammer for dette. Jeg velger å ha et profesjonsfaglig fokus, og i tillegg faller det naturlig å gjennomføre forskningen på 1.-7. trinn.

Forskningsspørsmålet som jeg har utformet, tar utgangspunkt i temaet «Naturen som læringsressurs», og derav faglitteratur som oppgis kommende i oppgaven. Dette er i tråd med Krumsvik (2014) sin redegjøring om at det er viktig å ta for seg hva man egentlig vil forklare i utformingen av forskningsspørsmål (Krumsvik, 2014, s. 97). En bastant forklaring på formålet med forskningsspørsmål i forskningsdesign er: «Forskningsspørsmåla dine identifiserer dei tinga du ønskjer å forstå; intervju spørsmåla dine genererer dei dataa du treng for å forstå desse tinga». (Maxwell, 2005, s. 69 i Krumsvik, 2014, s. 98). Bearbeidelse av forskningsspørsmålet har vært en kontinuerlig prosess i prosjektet, og jeg har arbeidet med å gjøre den både fleksibel og konkret (Thagaard, 2013, s. 51). Bakgrunnen for dette er for at forskningsspørsmålet skal være med på en konstruktiv utvikling i gjennom hele prosjektet.

Studiens forskningsspørsmål er:

Hvordan påvirker det lærernes undervisningspraksis når naturen blir brukt som læringsressurs?

For å besvare forskningsspørsmålet har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Jeg har gjennomført kvalitative intervjuer¹ med fokusgrupper². Jeg valgte å intervju lærere på en skole som jeg mener ikke skiller seg spesielt ut i fra andre skoler i forhold til temaet. Skolen er ikke en «uteskole», men ligger i omgivelser som gjør at lærerne *kan* bruke naturen som

¹ I kapittel 4.2 redegjør jeg for kvalitative intervju.

² I kapittel 4.2.3 redegjør jeg for fokusgruppeintervju.

både læringsressurs og læringsarena. Lærerne som ble intervjuet, har varierende grad erfaring og interesse, slik det for øvrig vil være rundt i landet på andre skoler. På denne måten får jeg belyst fenomenet jeg undersøker fra ulike perspektiver, og skolen skiller seg ikke spesielt ut i forhold til temaet. Studien har fokus på hva som kan være viktige faktorer som kan påvirke lærernes undervisning i arbeid med naturen som læringsressurs, i lys av relevant læringsteori. Bakgrunnen for dette er at jeg ønsker å belyse viktigheten av å arbeide med naturen som læringsressurs i skolen, og i tillegg fremme hva en må ta hensyn til som lærer. I gjennom oppgaven vil jeg framstille en bevisstgjøring av forskningsprosessen, for å vise forståelse av det sosiale fenomenet som forskes på (Thagaard, 2013, s. 11).

1.3 Oppgavens struktur

Mastergradsoppgaven består av sju hovedkapitler med ulike underkapitler. Jeg vil i det følgende presentere hovedinnholdet i de ulike kapitlene.

Denne mastergradsoppgaven starter med en innledning som aktualiserer temaet «Naturen som læringsressurs». Deretter forklarer jeg relevansen av det, og bakgrunnen for valget jeg har gjort angående tema. Dette er etterfulgt av at jeg forklarer avgrensingen i oppgaven, sammen med å presentere forskningsspørsmålet. Jeg begrunner underveis for de valgene jeg har gjort i studien.

Kapittel 2 har jeg kalt for *Teoretisk rammeverk* da dette er et kapittel som inneholder relevant teori som setter en ramme for drøftingen, analysen og funn. Jeg presenterer læringsteori som er i tråd med temaet og redegjør for Kunnskapsløftets rolle i studien. Jeg gir en forklaring på de begrepene som differensieres i forhold til temaet.

Kapittel 3 har jeg redegjort for en vurdering av studiens kvalitet. Det har jeg gjort ved å i første del beskrive profesjonsetikk, og forklare ulike etiske vurderinger som jeg har måttet ta hensyn til i forhold til studien. I andre del av kapittel 3 har jeg redegjort for studiens datakvalitet ved å greie ut om reliabilitet og validitet.

I kapittel 4 redegjør jeg for valg og beskrivelser av forskningsmetode. Det innebærer at jeg redegjør for metodisk tilnærming og forskningsdesign. Videre inneholder dette kapitlet en beskrivelse av øvrige hensyn jeg har måttet forholde meg til i løpet av forskningsprosjektet. Jeg redegjør for semistrukturerte intervju som metode, intervjuguidens betydning og valget om fokusgruppeintervju.

Kapittel 5 består av en forklaring hvordan jeg gått frem i analyseprosessen. Dette innebærer at jeg har transkribert, kodet og kategorisert datamaterialet. Analyseprosessen har fått sin egen del i studien på bakgrunn av å være mest mulig transparent. Dette skal sikre studiens validitet.

I kapittel 6 redegjør jeg for analyse og drøfting. Dette betyr at jeg forklarer, samt drøfter kjernekategoriene som jeg kom frem til i analyseprosessen. Jeg drøfter og analyserer disse kjernekategoriene opp mot det teoretiske rammeverket fra kapittel 2, samt relevant forskning. Ved å drøfte og analysere kategoriene mot relevant teori og forskning, kommer jeg frem til svaret på forskningsspørsmålet.

Kapittel 7 har jeg delt i to underkapitler; først vil jeg presisere svaret på forskningsspørsmålet ved å presisere studiens funn. Dette gjør jeg både punktvís og ved å beskrive funnene i studien. Deretter reflekterer jeg over veien videre etter å ha gjennomført og lært mye gjennom forskningsprosjektet og mastergradsoppgaven.

2 Teoretisk rammeverk

Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for sentrale teorier, relevant forskning og begreper som skal anvendes for å belyse forskningsspørsmålet. Jeg har valgt å dele kapitlet inn i fire underkapitler, der jeg starter med å greie ut for relevant læringsteori. Jeg har valgt å kalle det første kapitlet for sosialkonstruktivistisk læringsteori. Dette er på bakgrunn av læringsteorier som jeg ser er sentrale innenfor dette temaet; de omhandler i størst grad Lev Vygotskys sosiokulturelle perspektiv, og John Deweys pragmatisme. Jeg velger deretter å se på Kunnskapsløftet med fokus på den generelle delen, prinsipper for opplæringen og tilpasset opplæring. Kapittel 2.3 og 2.4 består av teori som er med på å underbygge forståelse for ulike begreper og teorier som er avgrenset innenfor temaet. Jeg avslutter dette hovedkapitlet med et underkapittel som har til hensikt å oppsummere, samt sammenfatte kapitlet.

2.1 Sosialkonstruktivistisk læringsteori

«Ideen om å bruke skolens fysiske og sosiale omgivelser som ressurs i opplæringen har dype røtter i pedagogikken» (Jordet, 2010, s. 211). Dette skal jeg redegjøre for i det følgende kapitlet ved hjelp av sosialkonstruktivistisk læringsteori. Lev Vygotskys læringsteori om det sosiokulturelle perspektiv og John Deweys konstruktive læringsteori vil sammen utgjøre bakgrunnen for å lære i gjennom sosialt samspill, og å lære i gjennom aktivitet. Disse læringsteoriene brukes også delvis som rammeverk for analysen i oppgaven.

2.1.1 Et sosiokulturelt perspektiv

Det sosiokulturelle utviklings- og læringsperspektivet til Lev Vygotsky har sterkt preget den pedagogiske utviklingen. Med det mener jeg at hans sosiokulturelle læringsyn viser seg å innebære noen viktige poeng for barns kognitive utvikling. Et av Vygotskys hovedsynspunkt

handler om at barns kognitive ferdigheter utvikles gjennom samspill og samarbeid med andre (Evenshaug & Hallen, 2011, s. 125). Med det kan man si at han mente at all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet (Imsen, 1991, s. 242; Säljö, 2016, s. 111).

Vygotsky mente dermed at et nyfødt barn vil bare komme til verden med noen få grunnleggende ferdigheter. Disse ferdighetene er oppmerksomhet, sansning, persepsjon og minne. Med disse ferdighetene hevder Vygotsky at vi utvikler oss som tenkende skapninger ved å delta i kommunikasjon (Säljö, 2016, s. 112). Ved å benytte oss av de intellektuelle, språklige og materielle redskapene som vi har til rådighet, vil vi utvikle oss fra en biologisk skapning til en sosiokulturell skapning. Vi blir ikke omformet av kulturen, men former oss som sosiokulturelle skapninger med de redskapene vi har til nytte. På denne måten vil barnet bli omformet i samspill med omgivelsene. Vygotsky mener da at sosiale og kulturelle redskaper vil forme barna til hvordan de skal tenke. Dette vil da bidra til barnets intellektuelle tilpasning, som igjen vil gi muligheter for å bruke de grunnleggende funksjonene mer effektivt (Evenshaug & Hallen, 2011, s.125; Säljö, 2016, s. 111-112). På denne måten mener Vygotsky at menneskets kognisjon er sosiokulturelt betinget, og at menneskers intellektuelle utvikling dermed ikke er universell i sitt forløp.

Jeg vil understreke Vygotskys mening om at språket har en signifikant betydning for barns utvikling (Evenshaug & Hallen, 2011, s. 129). Bakgrunnen for dette dreier seg om at lærernes oppfatning for betydningen av språket, kan være en faktor som påvirker deres undervisningspraksis (Bråten, 2002, s. 97-101). Språket er et sosialt redskap som fremmer vår kommunikasjon når vi bruker det. Ved at kommunikasjon er en språklig handling, er det en forutsetning at vi kommuniserer for å kunne dele tankene våre. Dette spiller også en rolle for vår utvikling av tankene våre. Ved at vi trenger språket for å utvikle oss, samt uttrykke oss, kan vi si at språket er et redskap. Dette gjelder også for å klargjøre vurderinger vi tar, og

følelser vi har. Vygotsky snakker i sine verk om på hvilken måte språk og tenkning henger sammen. Han velger også begrepene språklig tenkning, basert på hvordan språket og tenkningen er avhengige av hverandre. Et av hans viktige poeng handler dermed om hvordan barns kognitive utvikling henger nøye sammen med barns mestring av språket (Bråten, 2002, s. 101-102). På samme måter har barns sosiokulturelle erfaringer og opplevelser en avgjørende betydning for deres utvikling av den språklige utviklingen.

2.1.1.1 Den proksimale utviklingszone

For at barn skal utvikle seg kognitivt mener Vygotsky at et dialogisk samarbeid mellom barn og et annet menneske er vesentlig (Evenshaug & Hallen, 2011, s. 126; Säljö, 2016, s. 114). Det dialogiske samarbeidet er med på å gjøre at barn klarer å gjøre en handling sammen med andre til å gjøre det på egenhånd (Evenshaug & Hallen, 2011, s. 126; Imsen, 1993, s. 243; Säljö, 2016, s. 118). For at det skal være et dialogisk samarbeid, må det skje innenfor det som Vygotsky kaller for den proksimale utviklingszone. Den proksimale utviklingszone kan forstås som en kognitiv vekstzone. Den *nærmeste* proksimale utviklingszonen vil inneholde oppgaver som vil være for vanskelig for barnet, men som barnet derimot vil klare med et dialogisk samarbeid. Det betyr at barnet trenger oppmuntring og veiledning fra andre for å klare oppgavene. Ved at barnet får stimulering til et aktivt samarbeid og pedagogisk støtte til å klare oppgavene, mener Vygotsky at man kan forvente en intellektuell vekst. På denne måten får barnet dermed utviklet seg mot et høyere trinn i sin egen utvikling, ved hjelp av samarbeid og samhandling (Evenshaug & Hallen, 2011, s.126; Säljö, 2016, s. 119; Bråten, 2002, s. 125). Da den proksimale utviklingszone vil være noe barnet deler med læreren (i en undervisningssituasjon), vil det være en viktig pedagogisk oppgave å tilrettelegge for at barnet skal holde seg innenfor denne vekstsonen (Imsen, 1993, s. 244).

Ved å bygge videre på Vygotskys teori om den proksimale utviklingszone, ble begrepet «scaffolding» utviklet av utviklingspsykologene Wood, Bruner og Ross (1976 i Säljö, 2016, s. 119; Bråten, 2002, s. 115). På norsk omtales dette som stillasprinsippet, og det spiller en stor rolle i forbindelse med det som Vygotsky kaller for den proksimale utviklingszone (Evenshaug & Hallen, 2011, s.126; Säljö, 2016, s. 119; Bråten, 2002, s. 115). Stillasbygging handler om hjelpen voksne vil gi i forbindelse med at barnet befinner seg i den proksimale utviklingszone. For at den ideelle undervisningssituasjonen skal forekomme, må veiledningen som en gir til barnet hele tiden være tilpasset barnets behov. Med bakgrunn i dette, må veiledningen derfor tilpasset kontinuerlig slik at barnet gradvis kan utvikle sine ferdigheter, samt øke sin forståelse og mestring av et problem. I forbindelse med dette kan en se viktigheten av å konstant gi pedagogisk tilpasset veiledning til barnet som er i læringsprosessen. Dessuten konkluderer Wood, Bruner og Ross med at en slik veiledning vil være en forutsetning for elevers faglige læring skal utvikles (Bråten, 2002, s. 115).

2.1.2 Et konstruktivt perspektiv

Helt tilbake til Aristoteles sin tid, finner vi erkjennelsesteorier om at det finnes et samspill i mellom kropp og sinn (Jordet, 2010, s. 66). I senere tid har det også blitt presentert både teori og forskning på dette området. Forskningen viser at det finnes en sammenheng mellom fysisk aktivitet, kognitive evner og skoleprestasjoner (Jordet, 2010, s. 67). Jeg vil starte med å greie ut om John Deweys bakgrunn, og hans tanker om utdanning og skole. Deretter vil jeg gå nærmere inn på hans kunnskapsteoretiske grunnlag for aktivitetspedagogikk.

John Dewey representerer pragmatismens forestillinger, som på mange måter skiller seg ut fra andre filosofier. Dewey var opptatt av at filosofiske innsikter skulle ha en nytteverdi på den måten at filosofisk kunnskap skulle kunne brukes i hverdagen, samt være en veiledning for mennesker i både spørsmål og beslutninger (Säljö, 2016, s. 85). Dewey var på denne måten

opptatt av å bruke pragmatismens innsikter til å forbedre og modernisere utdanningen og skolen. Et synspunkt som er verd å nevne angående Dewey, er hans demokratiske syn på hvordan skolen burde være; han mente at skolen burde organiseres på en demokratisk måte, og at undervisningen burde skje i demokratiske former. Dette mente han innebar at elevene skulle være med på å teste kunnskapens holdbarhet ved å analysere og diskutere. Dewey skrev følgende: «Det er åpenbart at relasjonen mellom demokrati og utdanning er gjensidig» (Dewey, 1975, s. 84, i Säljö's oversettelse 2016, s. 88). Dette fikk sterk kritikk, men også mange ble tilhengere av denne tankegangen.

Dewey var en tilhenger av aktivitetspedagogikk, og en av hans mest grunnleggende tanker dreier seg om at elevaktive undervisningsmetoder der barn undersøker verden med alle sansene. Dewey mente at elevers aktive handlinger i ytre fysisk og sosial virkelighet, vil føre til utvikling av kunnskap hos elevene (Jordet, 2010, s. 119; Säljö, 2016, s. 86). Forståelsen av å utvikle kunnskap i gjennom aktivitet, og sammen med andre er dessuten et synspunkt som han delte med bl.a. Vygotsky³. Med bakgrunn i dette, hadde Dewey mange kritiske tanker rundt datidens skole; han mente at elevene ble for passive i undervisningen og elevene mistet motivasjonen på grunn av datidens undervisningsmetode. Dewey mente at skolen heller måtte være et sted der elevene ble aktivisert på den måten at elevene danner seg en forståelse av de omgivelsene som de befinner seg i. Med dette fremmet han et syn om at erfaringer fra naturen og samfunnet burde være en del av opplæringen. I tillegg la han vekt på idéer om utflukter til naturen, bondegårder og arbeidslivet. Et slikt arbeid der man tar utgangspunkt i hva som engasjerer elevene, bør ta utgangspunkt for skolens arbeid (Jordet, 2010, s. 119; Säljö, 2016, s. 87-88).

³ Vygotskys sosiokulturelle perspektiv har jeg redegjort for i kapittel 2.1.1 Et sosiokulturelt perspektiv.

«Learning by doing» er et av John Deweys kjente formuleringer. Denne formuleringen kan oversettes med: «Vi lærer ved å gjøre» (Säljö, 2016, s. 89). Meningen bak denne formuleringen handler om at man lærer ved å gjøre erfaringer, samt ved at man bearbejder dem i handling. Ved å kombinere personlige erfaringer med undervisning og læring slik at man skaper en forståelse, mente Dewey at det kan føre til danning og personlig vekst. Dette innebærer at skolens innhold er svært avgjørende for elevers læring på denne måten. Det er viktig å understreke at Dewey ville at oppgavene som elevene får i skolen, skulle ha en konsekvens så langt det lar seg gjøre. De aktivitetsbaserte oppgavene måtte ha et formål. Dessuten skulle ikke opplæringen bare være basert på egenaktivitet. Han mente at tekstbasert kunnskap også burde vektlegges i opplæringen. Jeg mener at Jordet (2010, s. 125) videreformidler Deweys tanke angående det overnevnte, på en god måte:

Deweys poeng er at manuelle, praktiske tilnærminger har et stort læringsmessig potensial, og at de er viktige fordi de kan motivere og understøtte elevenes læring i arbeidet med lærebokas tekster. Men de reduserer ikke betydningen av og kan ikke erstatte den tekstbaserte kunnskapen. (Jordet, 2010, s. 125).

Ved å tolke dette, kan vi se at Dewey ikke mente at teori og praksis er to separate deler i opplæringen. De er tvert imot en sammensetning, bestående av supplerende kilder til kunnskap og forståelse (Jordet, 2010, s. 126). Det betyr at Deweys konstruktive teori om en elevaktiv undervisning, baserer seg på et samspill i mellom praktisk og teoretisk tilnærming.

2.2 Hva sier Kunnskapsløftet?

Det er hensiktsmessig å rette fokus mot Kunnskapsløftet i forbindelse med målet med opplæringen. Som lærere har vi i oppgave å ruste elevene til livets oppgaver, men betyr dette å lære elevene å skrive, lese og snakke om livet? Det er viktig å skille i mellom å sitte inne

med kunnskap, og å kunne anvende denne kunnskapen. Dette er bakgrunn for å vurdere arbeidsmåter og lærings situasjoner til elevene i lys av kompetansene de skal tilegne seg ifølge læreplanen (Jordet, 2010, s. 215).

2.2.1 Den generelle delen

Den generelle delen i læreplanen er en del som ble videreført fra R94 og L97 til LK06 (Jordet, 2010, s. 215; Utdanningsdirektoratet, 2015, a.). Den generelle delen har en sentral plass i læreplanen, og utdyper også formålsparagrafen i opplæringsloven. Den generelle delen angir videre verdimeisig, kulturelt og kunnskapsmessig grunnlag for skolen. Dette innebærer at motivet om å bruke nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs også er videreført i LK06. Å forvente at dette skal oppfylles innenfor klasserommets fire vegger, er ikke oppført i planen. Følgelig kan man som lærer reflektere over mulighetene som dette gir, og å oppfylle disse kravene fra LK06, samt i hvilken grad å ta i bruk naturen som læringsressurs er en valgbar tilnærming.

Den generelle delen i læreplanen består av flere kapitler som inneholder de sju ulike mennesketyperne; det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannende menneske, det samarbeidende menneske, det miljøbevisste menneske og det integrerte menneske (Utdanningsdirektoratet, 2015, a.). Disse mennesketyperne gir en forklaring på hvilket verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver opplæringen skal fremme. Den generelle delen i kunnskapsløftet sørger for at opplæringen inneholder et slikt grunnlag, som blant annet skal sørge for at elevene får kunnskap om å ta hånd om seg selv, og klare seg videre i livet. Denne delen fremmer også at man elevene skal bli gode samfunnsborgere med gode holdninger og etisk bevissthet.

2.2.2 Prinsipper for opplæringen

I kunnskapsløftet finner vi «Prinsipper for opplæringen» som har til hensikt å sammenfatte, samt utdype forskriftene i opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2015, b.). Den skal være med på å klargjøre at det er skoleeieren som har ansvaret for at opplæringen i skolen skal skje i henhold til lov og forskrift.

I læreplanens del om prinsipper for opplæringen kan vi også lese flere punkter som kan bistå i argumentene for å bruke naturen som læringsressurs. Jeg vil i dette kapitlet trekke frem noen av punktene, og dermed vise til bakgrunnen for denne tolkningen. Et av punktene viser sterke føringer for at skolen skal integrere skolens omgivelser som en del av opplæringen: «Skolen og lærebedriften skal legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte.» (Utdanningsdirektoratet, 2015, b.). Som Jordet (2010) hevder kan man se i dette punktet at bruk av lokalsamfunnet framstilles som et prinsipp som *skal* gjennomføres i opplæringen (Jordet, 2010, s.218). Det er altså *ikke* opp til hver enkelt lærer eller skole å gjennomføre en vurdering på dette.

Et annet punkt jeg vil trekke frem for føringer som kan tolkes likt er følgende: «Skolen og lærebedriften skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter» (Utdanningsdirektoratet, 2015, b.). Ved å knytte tråd i mellom dette punktet, og vesentlig teori som jeg har presentert ovenfor, kan en se at dette *kan* gjelde naturen som læringsressurs. Poenget her er at naturen kan være en ressurs i å følge de prinsippene som er satt for opplæringen, og dermed vil det være vesentlig å se de ulike mulighetene som lærer.

Å bruke lokalsamfunnet i opplæringen gir elevene erfaringer som bevisstgjør de mer til virkeligheten. I gjennom en mer konkret og virkelighetsnær opplæring kan elevene få mer lyst til å lære (Utdanningsdirektoratet, 2015, b.). Med utgangspunkt i at lokalsamfunn kan ha svært ulike rammer, må en ta i betraktning at elevenes interesser blir påvirket av disse

rammene. I tillegg kan da naturen framstå som en læringsarena, og det er viktig å anse dette som en ressurs under de forhold det er sentralt.

2.2.3 Tilpasset opplæring

Ifølge opplæringsloven §1-3 har hver enkelt elev rett på en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger (Lovdata, 2017). Dette er et prinsipp som står sterkt i norsk skole, og skal fungere som et virkemiddel for økt læringsutbytte for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016). Som lærer er det derfor viktig å kontinuerlig variere og tilpasse undervisningen til gruppens mangfold. Det finnes flere måter å gjøre dette på, og utdanningsdirektoratet mener en kan velge tilpasset innhold gjennom å variere lærestoff, læringsstrategier, arbeidsmåter og organisering (Utdanningsdirektoratet, 2016; Jordet, 2010, s. 235). Dette gir flere muligheter, og sier også noe om at læringsarenaen ikke alltid trenger å være klasserommet. Basert på dette mener Jordet (2010, s. 235) at variasjon er et kjennetegn i tilpasset opplæring. Dette fremstår som en betingelse for å bedrive tilpasset opplæring, og Jordet (2010, s. 239) mener videre at det er utfordrende å garantere variert opplæring om man bruker klasserommet som de eneste rammene for dette. For å presisere, betyr dette at for å følge Kunnskapsløftets intensjoner om tilpasset opplæring, krever det et utvidet klasserom. Ved å ta i bruk skolens omgivelser, vil det variere mulighetene i større grad, enn ved å holde seg innenfor klasserommets fire vegger. Dette vil gjøre at man legger til rette for å tilpasse opplæringen.

Håstein og Werner (2015) presenterer sju verdier som viser til hva prinsippet om tilpasset opplæring bygger på; inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning (Håstein & Werner, 2015). Disse er anvendelige for lærere, og bør tas i betraktning i lærerens undervisningspraksis i forbindelse med tilpasset opplæring.

Et synspunkt for tilpasset opplæring, er at det er en transparent prosess med lærerens samtlige oppgaver. På denne måten bør det være parallell prosess som befinner seg implisitt. Med det vil jeg understreke at det ikke nødvendigvis er gitt at det er slik, og det er derfor viktig å reflektere over hvorvidt man som lærer følger lovverket og lærerplanen om tilpasset opplæring – til fordel for elevene.

2.2.3.1 Læringsstiler

For å kunne finne flere innganger til lærestoffet for elevene, slik at læreprosessen kan fremmes ytterligere, er teori om læringsstiler vesentlig informasjon (Jordet, 2010, s. 69). Jeg vil i dette kapitlet forklare nærmere hvordan det kan være en relasjon i mellom aktivitet og elevs læring.

Fra egenerfaring og praksiserfaring kan en tenke tilbake til hvordan man som ulike individer, ofte har ulike preferanser til læring. Enkelte foretrekker å lese bøker ved å ha det helt stille, andre foretrekker å ha musikk på. Ved å finne ut av hvordan man arbeider best mulig, vil en også kunne lære mer. Læringsstil er definert på følgende måte: «Læringsstil er den måten hver av oss konsentrerer oss på, hvordan vi bearbeider, tilegner oss og husker ny og vanskelig informasjon.» (Dunn og Dunn, 1992 i Bunting & Lund, 2006, s. 44). Basert på dette, har også Dunn og Dunn utarbeidet en læringsstilmodell. Denne modellen er delt inn i 20 elementer, fordelt på fem stimuligrupper; miljømessige, følelsesmessige, sosiologiske, fysiologiske, psykologiske stimuli. De ulike stimuligruppene presenterer elementer som fremmer eller hemmer læring av nytt og vanskelig stoff (Bunting & Lund, 2006, s. 45). Ved å ta i bruk denne modellen med elevene kan man dermed finne ut av hvordan elevene arbeider for å lære best mulig. På denne måten er det mulig å tilrettelegge undervisningen på en passende måte, for de ulike elevene. «Tanken er altså at bruk av kropp og sanser skal understøtte eller styrke den enkelte elevs tilegnelse av det faglige innholdet» (Jordet, 2010, s.69). Da elevene tilegner

seg kunnskap på ulike måter, kan det være en fordel å bli kjent med elevene, samt la elevene bli bevisst på sin egen læringsstil.

2.2.3.2 Læringsstrategier

I Kunnskapsløftets prinsipper for opplæringen⁴ finner vi en beskrivelse av hva *læringsstrategier* betyr:

«Læringsstrategier er framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner.» (Bunting, 2015; Bunting & Lund, 2006, s. 72).

Dette innebærer at elevene må være bevisste på egne læringsstrategier. Ved å finne frem til gode læringsstrategier kan elevenes motivasjon for læring fremmes, så vel som deres evne til å løse utfordrende oppgaver (Bunting, 2015). Med dette kan en og si at elevenes forutsetninger og læringssituasjoner vil bli betinget av hvilke læringsstrategier de tar i bruk. Dette gjelder ikke bare i utdanning, men også i arbeid og fritid. Ifølge Bunting og Lund (2006, s. 72) gir læringsstrategiene; effektive lesere, støtte til utvelgelse av informasjon, støtte til organisering av informasjon og overføring av informasjon til langtidsminnet. De nevnte punktene fremmer viktige aspekter ved at elevene er bevisste aktører i egen læringsprosess.

Prinsipper for opplæringen inneholder læringsplakaten. I denne kan vi ved ett av punktene lese: "Skolen skal stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne

⁴ Jeg redegjør for prinsipper for opplæringen i kunnskapsløftet i kapittel 2.2.2.

læringsstrategier og evne til kritisk tenkning." (Utdanningsdirektoratet, 2015, b.). Ved å ha en klargjort forklaring på hva læringsstrategier betyr, sammen med å vite avgjørende elementer og prinsipper⁵, kan vi legge til rette for elevene får muligheten til å utvikle egne læringsstrategier (Bunting & Lund, 2006, s. 73).

2.3 Bruk av kropp og sanser som grunnlag for læring

I dette kapitlet formidler jeg på hvilken måte både fysiske og sosiale grunnlag kan ta utgangspunkt for elevenes læring.

2.3.1 Et kroppslig grunnlag for læring

Tradisjonelt sett i skolesammenheng kan en trekke linjer mot et dualistisk⁶ syn på læring i skolen. Til tross for ulike læringssyn som legger vekt på fysisk aktivitet, virker ikke dette til å ha satt et større preg på skolens didaktiske praksis. I skolen har det vært lagt stor vekt på at læring er en kognitiv og mental funksjon (Jordet, 2010, s. 64). I dag finnes det en rekke teori og politiske tiltak som fremmer tankegangen om fysisk aktivitet i skolen. Det som er viktig å huske er at fysisk aktivitet ikke trenger å være en byrde for lærere, men at det kan brukes som en ressurs for det fagdidaktiske arbeidet til lærerne og elevenes læringsutbytte. I tillegg til

⁵ Carol Santa (i Bunting & Lund, 2006) hevder at det finnes avgjørende elementer og prinsipper som er avgjørende i læringsprosessen. Disse er følgende: metakognisjon, bakgrunnskunnskap, klare mål, forfatterens håndverk, aktive elever og bearbeiding av informasjon. I tillegg mener Santa at dette må gjennomføres i fire faser, kalt «Instructional steps» (Bunting & Lund, 2006, s. 73-83).

⁶ Et dualistisk syn karakteriseres ved å se det mentale og fysiske består av ulike typer ting (Karlsen, G., 2017).

dette, vil det være helsemessige effekter (Jordet, 2010, s. 64). Dette skal jeg forklare nærmere i dette kapitlet om et kroppslig grunnlag for læring.

Som Arne Jordet (2010) skriver, er skolen ofte preget av stillesittende arbeid, der ro og konsentrasjon er i fokus (Jordet, 2010, s. 65). Desto viktigere er det å huske å dekke de kroppslige behovene som både barn og voksne har, i stedet for å undertrykke disse behovene. «I en skole som er felles for alle, er det derfor nødvendig med en variasjon i opplæringen som gir større rom for individets iboende behov for bevegelse og aktivitet.» (Jordet, 2010, s. 65). Dette betyr ikke at vi skal utelukke betydningen av ro og konsentrasjon i klasserommet. Ei heller betyr det at vi skal unnlate fagdidaktisk arbeid. Poenget her er at utfordringen med tilnærmingen som skolen er preget av er ikke problemet, men vektleggingen av denne tilnærmingen. For å presisere kan man si at ensidigheten av i skolens tilnærming er problemet. Et alternativ vil da være å koble det fagdidaktiske arbeidet opp mot bevegelse og aktivitet.

Om man velger å se på kroppen og sanseapparatet vår som en ressurs, vil en kunne se flere læringsmuligheter for elevene. Dette vil være en måte å lære på gjennom kroppen. Å lære ved å ta i bruk naturen som både læringsressurs og læringsarena vil dermed kunne være en praktisk og fagdidaktisk løsning i alle fag.

Det finnes argumenter for å hevde at det er sammenhenger mellom fysisk aktivitet, kognitive evner, og dermed også skoleprestasjoner. Til tross for ulike forklaringsmodeller, mener Jordet (2010) at det finnes to ulike tilnærminger til dette (Jordet, 2010, s. 67). Skolen kan legge til rette for fysisk aktivitet i skoletiden, da utenom undervisningstiden. Eller så kan man integrere den fysiske aktiviteten i undervisningen (Jordet, 2010, s. 68). Et alternativ er da å kombinere disse.

2.3.2 Sosial samhandling som grunnlag for læring

Kommunikasjonen i klasserommet er ofte preget av at læreren stiller spørsmål, og elevene svarer eller omvendt (Jordet, 2010, s. 83). Det er begrenset taletid for elevene, og en kan ikke prate om det man vil. På denne måten foregår mye av kommunikasjonen i klasserommet etter ulike normer som er ganske ulike det vi møter i det livet ellers. Forskning viser at taletiden som elevene får, varierer i stor grad (Jordet, 2010, s. 84). Da det finnes et omliggende forhold i mellom læring og språkbruk, vil det bety at taletiden til elevene vil få konsekvenser for deres læring. Med bakgrunn i dette, kan det være meningsfylt å gjøre en vurdering av andre arenaer enn klasserommet å skulle kommunisere på, i mellom lærer og elev. Jordet (2010, s. 84) hevder videre at når lærere og elever møtes på uformelle læringsarenaer som f.eks. naturen, vil det legges andre premisser for kommunikasjon enn i klasserommet. Dette gjør at rammene for elevenes læring endres. Elevene lærer ved å delta i en handling, i stedet for å f.eks. lese om handlingen eller oppgaven i en bok. De utfører da handlingen, og dette gjør at samhandlingen fungerer på en annen måte. Ved at elevene kommuniserer i sosiale interaksjoner, stimuleres elevene til muntlig språkbruk og dermed læring. Det er derfor viktig å åpne for sosiale interaksjoner i uformelle læringsarena som egner seg for dette (Jordet, 2010, s. 83).

2.3.2.1 Fra samhandling til begrepsforståelse

Et undervisningsopplegg som innebærer at elevene er i aktivitet, vil stimulere elevene til å kommunisere (Jordet, 2010, s. 88). Ved at elevene samhandler både med læreren og hverandre, vil de måtte ta i bruk ulike sanseinntrykk til å formulere seg. Dette impliserer at elevene må finne måter å uttrykke seg på og å artikulere seg på. Dette foregår også i elevenes interaksjon med hverandre. Med det mener jeg at elevene må finne måter å uttrykke seg på sammen med hverandre, og ved kommunikasjon og samtale overføres kunnskapen til

hverandre. Ved at elevene må samhandle, kan man si at aktivitetene elevene utfører, stimulerer til læring av begrepsforståelse⁷.

2.3.2.2 Relasjoner gjennom samhandling

Forskning tilsier at gode lærer-elev-relasjoner har positiv influens på elevatferd og læringsutbytte (Nordahl, 2000 i Jordet, 2010, s. 94). Dette gjør det desto viktigere å være bevisst på sine relasjoner som lærer til elevene. Å skape gode relasjoner kan være avgjørende for enkeltelevers trivsel og læring. Å være bevisst på å skape gode relasjoner med sine elever kan være betydningsfullt for at elevene skal ha en stigende læringskurve. En av de menneskelige behovene vi har, er å bli anerkjent av hverandre (Jordet, 2010, s. 94). Dette betyr at elever søker også etter gode relasjoner i mellom hverandre.

Det finnes ingen oppskrift eller snarvei til å oppnå gode relasjoner i mellom lærer og elev. Dette handler rett og slett om å bli kjent med elevene og å vise interesse for dem. Men å endre rammene rundt måten en arbeider med relasjoner, er noe man kan gjøre i praksis som lærer. Jordet (2010, s. 95) mener at flere muligheter angående lærer-elev-relasjonen åpner seg ved å ta i bruk uformelle læringsarenaer. Jeg tolker dette slik at naturen som læringsarena kan være et godt alternativ for å arbeide med lærer-elev-relasjoner. Nordahl m.fl (2005, i Jordet, 2010, s. 95) mener likevel det er noen sentrale forhold og prinsipper i relasjonsbygging mellom voksne og barn. Disse er følgende: (1) etablering av tillit, (2) se det enkelte barn og (3) verdsetting og anerkjennelse. For å klare å følge opp disse prinsippene, kan det være en fordel å ta i bruk uformelle læringsarena. Ved å opprette en god relasjon mellom lærer og elev, vil

⁷ Eksempel på metoder som kan stimulere til læring av begrepsforståelse er: Gruppearbeid, fortellerstunder og rim og dikt (Jordet, 2010, s. 91-93).

potensialet for trivsel og læring hos elevene øke. På denne måten kan man si at gode relasjoner er essensielt som en faktor i elevenes opplæring, og på skolen.

2.4 En avgrensing innenfor det teoretiske rammeverket

Jeg ser det som hensiktsmessig å klargjøre flere av begrepene som brukes i sammenheng med «Naturen som læringsressurs». I gjennom dypdykk i relevant teori og forskning om «Naturen som læringsressurs» oppdaget jeg at dette ikke vanligvis er et tema som blir anvendt på en på en sammensatt måte. Ofte blir begreper som «uteskole» og «læringsarena» brukt i forbindelse med dette temaet i forskning. Da naturen som læringsressurs er kompleks, ser jeg det som hensiktsmessig å forklare en del begreper som støtter opp under det å arbeide på en slik måte.

2.4.1 Et utvidet klasserom

Et utvidet klasserom handler om å utvide perspektivet og potensialet for elevens læring. I diskursen rundt et utvidet klasserom, kan man stille spørsmålet om hva som skiller dette fra et vanlig klasserom. Vi omtaler klasseromsundervisning som den undervisningen og det læringsarbeidet som foregår innenfor klasserommets fysiske vegger (Jordet, 2010, s. 31). Angående undervisningen, er det vanskelig å betegne denne innenfor ett begrep, da den foregår på mange måter innenfor klasserommets fire vegger. Likevel forbindes ofte klasseromsundervisning seg i vår kultur med stillesittende aktiviteter og tekstbaserte versjoner av virkeligheten. Forskning viser ifølge Klette (2004 i Jordet, 2010, s. 31) og Haug (2010 i Jordet, 2010, s. 31) at det dominerende mønsteret i undervisning foregår i veksling i mellom lærerformidling og elever som arbeider individuelt eller i gruppe. Når vi er klar over hva klasseromsundervisning innebærer, kan vi ta for oss betydning av et utvidet klasserom.

Jeg blir fasinert når jeg leser at Arne Jordet (1998, s. 24) hevder sin definisjon av uteskole dreier seg rundt en arbeidsmåte. Han mener videre at uteskole er måten elevene tilegner seg de kunnskapene, holdningene og ferdighetene de trenger, samt den rollen læreren får i denne sammenhengen. Jeg mener at det ligger noe viktig rundt det å se uteskole som en arbeidsmåte. Samtidig finner jeg nyere informasjon der Arne Jordet (2010, s. 31) hevder at uteskole *ikke* bare er én arbeidsmåte. Han presenterer uteskole som et mer utdanningsfilosofisk grep, enn utdanningsmetodisk grep; «... en samlebetegnelse for den undervisningen og de læringsaktivitetene som foregår utenfor klasserommet, i skolens fysiske og sosiale omgivelser.» (Jordet, 2010, s. 32). Ved å definere uteskole på denne måten kan en si at det rommer et stort mangfold av forskjellige praksisformer.

Jordet forklarer ulike tilnærminger til uteskole, som han kaller for *bred forståelse* og *smal forståelse* (Jordet, 2010, s. 32). Bred forståelse innebærer at man tar i bruk nærmiljø og lokalsamfunn for å tilføre opplæringen noe som er verd å bruke tid og ressurser på. Smal forståelse innebærer at man tar i bruk skolens omgivelser til mer spesifikke eller avgrensede undervisningopplegg. Disse to tilnærmingene har ulike form for allmenndannet funksjon, og de brukes på ulike måter. Det er ikke noe fasitsvar på hva som er den beste tilnærmingen, da de har mange av de like mulighetene. Det er viktig å poengtere at en ikke utelukker klasserommet som læringsarena ved å ta i bruk skolens omgivelser, og nærmere bestemt naturen. Det er dette som er en form for utvidet klasserom. Å ta i bruk et utvidet klasserom, kan sees som en didaktisk ressurs i opplæringen (Jordet, 2010, s. 23-24).

2.4.2 Naturen som læringsressurs

Det finnes flere kjennetegn ved uteskole, som kan knyttes opp mot naturen som læringsressurs. Jeg vil i dette kapitlet presisere hva som menes med naturen som læringsressurs i denne sammenhengen.

To forutsetninger ved uteskole er ifølge Jordet er følgende:

«1. Skolens omgivelser brukes som læringsarena

2. Skolens omgivelser brukes som kunnskapskilde.» (Jordet, 2010, s. 35).

Dette er som nevnt, to forutsetninger som en kan trekke linjer med når en bruker naturen som læringsressurs. Forskjellen er at fokuset i *skolens omgivelser* er presisert til *naturen* i mitt forskningsspørsmål. Jeg velger å bruke ordet *læringsressurs* i stedet for å kunne ha skrevet *læringsarena*, men disse har altså to ulike meninger. Mens ordet læringsarena refererer mer bestemt til et område, for læring refererer ordet læringsressurs til ressurser som kan brukes til læring. Jeg mener derfor at det representerer en større omkrets for hva naturen brukes til, i denne sammenhengen. I bruk av naturen som læringsressurs, kan det dermed både være å bruke skolens omgivelser som læringsarena, men også klasseromsundervisning der en tar i bruk naturen. Dette kan man knytte opp til sosialkonstruktivistisk læringsteori. Spesielt mener jeg at Deweys⁸ syn på at teori og praksis som et viktig samspill mellom to sammensetninger kommer til syne i dette. Ved å utnytte skolens didaktiske potensial med fysiske og sosiale omgivelser, vil en kunne få utnyttet elevenes læringspotensial, og følgende vil læringsutbyttet deres kunne påvirkes av dette.

2.5 Oppsummering

Formålet med *kapittel 2 Teoretisk rammeverk* i sin helhet har vært å vise til relevante teorier, forskning, regler og lovverk som har vært med på å bygge opp under forskningen i denne oppgaven. Det teoretiske rammeverket vil være essensiell for å besvare forskningsspørsmålet

⁸ John Deweys konstruktive læringsyn har jeg redegjort for i kapittel 2.1.2 Et konstruktivt perspektiv.

i studien. Spesielt vil det teoretiske rammeverket, sammen med kapittel 6 Analyse og drøfting forsterke funnene som jeg forklarer i kapittel 7.1.

3 Vurdering av studiens kvalitet

Hensikten med dette kapitlet er å gjøre rede for studiens kvalitet i form av praktiserende forskningsetikk og datakvalitet. I kapittel 3.1 presenterer jeg relevante begrep som jeg har måtte tatt stilling til for å kunne gjennomføre kvalitative intervju i denne studien. Dette innebærer etiske vurderinger og hensyn som jeg har måttet foretatt meg i henhold til studien. I kapittel 3.2 redegjør jeg for studiens reliabilitet og validitet, da dette er viktig for studiens kvalitet.

3.1 Forskningsetikk

Innenfor forskning finnes det en rekke standarder som forskere må forholde seg til. Forskningsetikkloven er en lov som skal sørge for at forskning skjer på en etisk og redelig måte (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010; Thagaard, 2013, s. 24). Det er derfor viktig som å finne ut av og å være klar over de etiske pliktene man har som forsker.

Det er også viktig å være bevisst på det gitte området som man skal forske innenfor. I mitt tilfelle vil det være de forskningsetiske retningslinjene innenfor området *samfunnsvitenskap og humaniora*. Retningslinjene innenfor dette området er utarbeidet for å kunne brukes som verktøy med bakgrunn i å fremme aktpågivende forskning (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Dette skal dermed være med på å gjøre at en følger etiske normer, samt tar hensyn til å etiske retningslinjer. Som forsker er man pliktet til å forholde seg til etiske prinsipper som gjelder både i forskningsmiljøer, men også i omgivelsene man forsker i (Thagaard, 2013, s. 24).

De forskningsprosjektene som innebærer behandling av personopplysninger, vil gjelde under personopplysningsloven fra 2001. Disse prosjektene er dermed meldepliktige (Thagaard, 2013, s. 25). I prosjektet mitt, hadde jeg ikke behov for sensitive opplysninger. Jeg ville

derimot kunne bruke diktafon under intervjuene, og i tillegg lagre datamaterialet i løpet av- og i etterkant av intervjuet. Dette gjorde at jeg meldte inn prosjektet til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Både de forskningsetiske retningslinjene og forskningsetikkloven har bidratt til å ha kunne gjennomført dette prosjektet på en forsvarlig måte.

3.1.1 Informert og fritt samtykke

Når en skal gjennomføre forskningsprosjekter, er det viktig at man informerer om deltakernes ulike etiske retningslinjer. Informert samtykke handler om at deltakerne i prosjektet skal være opplyst om de ulike kravene i forskningsarbeidet. Dette betyr at det er viktig å gi tydelig informasjon som er forståelig for deltakerne. Informasjonen man gir til deltakerne skal opplyse om deres rolle i forskningsarbeidet og om hva det innebærer å delta i studien (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014). Fritt samtykke handler om at informantene i studien skal opplyses om deres handlefrihet til å delta i forskningsprosjektet. Dette betyr at informantene har mulighet til å trekke sin deltakelse fra forskningsprosjektet uten negative konsekvenser (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014; Thagaard, 2013, s. 26).

I forkant av intervjuene som jeg gjennomførte, ga jeg deltakerne i prosjektet et informasjonsskriv⁹. I dette informasjonsskrivet forklarte jeg deltakerne i prosjektet om deres informerte og frie samtykke til å delta. Ved at informantene mottok denne informasjonen i god tid i forkant av intervjuet, fikk de tid til å lese igjennom informasjonen, og stille eventuelle spørsmål. Informasjonsskrivet inneholdt også en samtykkeerklæring som deltakerne i studien signerte for å delta i studien. Dette gjorde jeg basert på respekten for

⁹ Se vedlegg 2: Informasjonsskriv til deltakerne i prosjektet.

informantenes råderett over eget liv, samt at informantene deltar uten ytre press (Thagaard, 2013, s. 26).

Utfordringer knyttet til informert og fritt samtykke kan være at det vil være noen begrensninger angående hvor mye informasjon forskeren kan gi til informantene som deltar i prosjektet (Thagaard, 2013, s. 26-27). Det som menes er at for mye informasjon til deltakerne, kan gjøre at deres atferd endres fordi at de blir påvirket av forskerens fokus i prosjektet. Med bakgrunn i dette er det viktig at jeg som forsker har reflektert over de utfordringene som dette medbringer. I tillegg spurte jeg informantene om de var interessert i å motta transkriberingen av intervjuet. Dette gjør at jeg reflekterer over min rolle som forsker, samt deltakernes informerte og frie samtykke kontinuerlig i forskerprosessen (Thagaard, 2013, s. 27).

3.1.2 Konfidensialitet

I forskningsprosjektet er jeg forpliktet til å behandle all informasjon om deltakerne konfidensielt. Selv om jeg ikke hadde behov for å samle inn sensitive personopplysninger, kan det bli nevnt navn og andre identifiserbare egenskaper hos enkeltpersoner under intervjuet (Thagaard, 2013, s. 28). Derfor er det viktig at jeg fra starten av anonymiserer hver enkelt informant under transkriberingen og i lagringen av datamaterialet. For eksempel har jeg gitt skolen og lærerne fiktive navn.

Ifølge Thagaard (2013, s. 29) kan det være utfordrende for forskeren å ta hensyn til deltakerens anonymitet, samtidig som en skal presentere resultater for å være pålitelige. Dette er for øvrig ikke en utfordring i mitt forskningsprosjekt å la deltakerne være anonym, samt opprettholde deres konfidensialitet, da jeg ikke blir satt i noen større etiske dilemmaer. Det er likevel viktig å være reflektert over denne delen av forskningsprosjektet i løpet av prosessen.

3.1.3 Konsekvenser av å delta i studien

Thagaard (2013) opplyser følgende: «Forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger» (NESH 2006, s. 12 i Thagaard, 2013, s. 30). Ved at informanter deltar i studien, skal det ikke trenge å medføre noen negativ konsekvens eller virkning for dem. Å beskytte informantens etiske identitet, er en form for etisk ansvar som forskeren fører med seg i gjennomføringen av et forskningsprosjekt. I tillegg er man pliktig å beskytte og respektere informantenes integritet og medbestemmelse (Thagaard, 2013, s. 30).

3.2 Datakvalitet

I arbeid med forskningsarbeid som innebærer datainnsamling og analyse, vil det være viktig å reflektere over dataens kvalitet. Datakvaliteten på forskningsprosjektet vil avhenge av forskeren. I det forskeren gjør analyse og tolker de innsamlede dataens meningsinnhold, vil datakvaliteten forankres i presentasjon av dataene.

For å vurdere forskningsprosjektets datakvalitet, er det viktig å ta for seg noen begreper som representerer forskningens kvalitet (Thagaard, 2013, s. 193). Begrepene reliabilitet og validitet er to begreper som står sentralt i en slik vurdering, og disse velger jeg å utdype nærmere i det følgende kapitlet.

3.2.1 Reliabilitet

Som forsker er det viktig å reflektere over, samt vurdere forskningens reliabilitet. Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012) knyttes reliabiliteten til nøyaktigheten av dataen i forskningen (Christoffersen & Johannessen,

2012:23). Nøyaktigheten gjelder hvilke data som brukes, måten dataene samles på, og hvordan dataen bearbeides. Dette har jeg gjort ved å redegjøre for min prosess og metode i forskningen, samt begrunne valgene mine i sentral teori.

Thagaard (2013) hevder også at reliabilitet forutsetter at man som forsker må skille i mellom de ulike type arbeid man gjør og dermed den informasjonen man sitter med. Dette har jeg gjort ved å skille i mellom informasjonen jeg mottok i intervjuene, og informasjonen jeg sitter inne med etter analysen av intervjuene (Thagaard, 2013, s.194).

3.2.2 Validitet

Validitet handler om dataens gyldighet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Dette innebærer at dataen man skal samle inn, representerer et fenomen i virkeligheten. I tillegg hevder Thagaard (2013) at posisjonering i relasjon til miljøet som forskes på, har betydning i forhold til dataens gyldighet. Tolkninger fra ulike studier kan dessuten bekrefte hverandre, og dermed påvirkes deres validitet (Thagaard, 2013, s. 194). Begrepsvaliditet dreier seg om at dataene i forskningen er gode, og kan representere det generelle fenomenet. Dette vil innebære relasjonen i mellom dataene og fenomenet som skal undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24).

Overførbarhet impliserer hvorvidt forskerens forståelse innenfor et prosjekt er relevant i andre situasjoner også. En fordel og et mål under et slikt prosjekt er at tolkningen er relevant i større grad enn den enkelte situasjonen (Thagaard, 2013, s. 194).

I min forskning kan valg av skole være med på å styrke studiens validitet. Basert på at skolen er en vanlig skole, og kan man diskutere studiens gyldighet er styrket. Samtidig må man ta i betraktning at studien består av fire informanter fordelt på to intervjuer. På bakgrunn av dette, er det vanskelig å si noe om studiens overførbarhet.

4 Metodisk tilnærming

Jeg skal i dette kapitlet redegjøre for hvilken forskningsmetode og vitenskapsteori jeg har valgt å ta i bruk i min studie. Jeg begrunner valget av forskningsmetoden ved å vise til begrunnelser og overveielser rundt valget.

Forskningsspørsmålet mitt «*Hvordan påvirker det lærernes undervisningspraksis når naturen blir brukt som læringsressurs?*» legger en føring for å utføre forskningsarbeid i skolen. For å utføre forskningsarbeid i skolen, må man ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 16) anvende samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder. Videre skriver Christoffersen og Johannessen følgende: «Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne informasjonen kan analyseres, og hva den forteller oss om den samfunnsmessige forhold og prosesser.» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Ved å tolke dette, mener jeg at en viktig del av å gjennomføre forskningen er å ta hensyn til de ulike faktorene i forskningsprosessen.

Med dette innebærer at forskningen jeg har utført, omhandler i stor grad å finne ut om de oppfatningene og påstandene en kan sitte inne med, stemmer overens med de faktiske forholdene eller ikke. I samfunnsvitenskapelig forskningsmetode står skolen som sentral, hvorav samfunnet består av kommuniserende og tolkende mennesker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Med bakgrunn i at min forskning dreier seg rundt å undersøke et sosialt fenomen i skolen, ser jeg det som hensiktsmessig å anvende samfunnsvitenskapelig metode.

Innenfor samfunnsvitenskapelig metode finnes det to ulike metoder; kvantitativ metode og kvalitativ metode (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Fordi jeg vil finne ut mer om lærernes praksis, og hva lærerne mener, synes jeg det er hensiktsmessig å ta i bruk kvalitativ metode i min forskning. På denne måten kan jeg oppnå en dypere forståelse av det sosiale

fenomenet jeg forsker på (Thagaard, 2013, s. 11). I kvalitativ metode har dessuten deltakeren sjansen til å svare mer utfyllende, og dette vil være essensielt i min forskning da jeg vil innhente mer detaljer angående spørsmålene jeg stiller (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). I kvalitative metoden vil det være en form for relasjon i mellom forskeren og deltakeren i studien, og dette er noe man som forsker må ta stilling til (Thagaard, 2013, s. 11). Ved å gjøre rede for datainnsamling, analyseprosess og hvordan tolkning av resultater gjøres i min mastergradsoppgave, vil jeg kunne legge grunnlag for forskningsresultatene troverdighet og overførbarhet. Dette gjør jeg også ved å eksplisitt forklare de prosessene som fører til resultater i kvalitativ forskning¹⁰ (Thagaard, 2013, s. 11).

4.1 Forskningsdesign

Det finnes ulike typer forskningsdesign innenfor den kvalitative tilnærmingen, derav; etnografi, fenomenologi, casedesign og aksjonsforskning. Forskningsdesign dreier seg om formgiving (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 93). Det betyr at jeg som forsker reflekterer over hvordan jeg vil gjennomføre forskningsprosessen på en hensiktsmessig måte, det vil si hvordan jeg kan analysere, tolke og rapportere de innsamlede dataene.

Da jeg skal undersøke hvordan mennesker forstår et fenomen, vil jeg benytte meg av en fenomenologisk tilnærming (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Dette innebærer at jeg skal arbeide på en måte der jeg framtrer ved å beskrive deres erfaringer og tolke deres forståelse for et fenomen i skolen. Ved å gjennomføre min forskning gjennom et fenomenologisk forskningsdesign der jeg vil prøve å besvare forskningsspørsmålet mitt, vil jeg kunne få økt innsikt i informantenes livsverden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.

¹⁰ Se kapittel 5 for redegjøring av analyseprosessen.

99; Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 107). Ved at jeg velger å gjennomføre min forskning i et fenomenologisk utgangspunkt, betyr også at jeg framtreder på en kvalitativ tilnæringsmåte. Innenfor fenomenologisk forskningsdesign, kan både intervju og observasjon bli brukt som datainnsamlingsmetode, dette bringer oss over på neste kapittel (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99-107).

4.2 Kvalitative intervju

«Kvalitative problemstillinger er imidlertid også rettet mot å utvikle en analytisk basert forståelse av sosiale fenomener.» (Thagaard, 2013, s. 18).

Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 17-18; Thagaard, 2013, s. 13) formidler hvordan intervju har blitt en måte å tilegne seg kunnskap om menneskers livssituasjon, deres meninger, holdninger og opplevelser på. Det er når vi intervjuer personer at vi kan få direkte innblikk i opplevelser fra dere perspektiv. I dette kapitlet vil jeg forklare mitt valg angående kvalitative intervju, samt redegjøre for begrunnelser bak dette valget.

Det er på bakgrunn av mitt forskningsspørsmål at jeg valgte å gjennomføre kvalitative intervju som datasamlingsmetode. Når en gjennomfører kvalitative intervju vil en som forsker i større grad kunne motta menneskers erfaringer og oppfatninger, enn for eksempel fra et spørreskjema (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Ved at informantene får større frihet til å uttrykke seg, får man et større innblikk i ulike menneskers livsverden. Dette innebærer de komplekse og nyanserte sosiale fenomenene som det medfører.

Ved å gjennomføre kvalitative intervju, vil en kunne få fyldige og detaljerte beskrivelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Siden jeg er interessert i å vite hvordan lærernes undervisningspraksis påvirkes i forhold til temaet *naturen som læringsressurs*, ser jeg det som

adekvat å ha vært i kontakt med lærere som har kjennskap til dette. Skolen som jeg innhentet datamaterialet, var *ikke* en uteskole. Skolen hadde naturen som omgivelser, og dermed ser jeg det som en mulighet for lærerne å ta i bruk naturen som læringsressurs. Ved å kunne bruke naturen som en læringsarena, har skolen og lærerne gode forutsetninger i forhold til temaet. Jeg la likevel vekt på at dette skulle være en skole som for øvrig ikke hadde et overdrevent forhold til naturen som læringsressurs i forbindelse med forespørsel i denne studien. De fire lærerne som jeg intervjuet, hadde varierte erfaringer av å ta i bruk naturen som læringsressurs. De framsto dog som over gjennomsnittet interessert i temaet, og slik mener jeg det ofte kan bli for å få informanter som er interessert i å delta.

Ved å gjennomføre kvalitative intervju har jeg mulighet til å få innblikk i mine informaners verden, og med de ulike fenomen som beskrives fra informantenes perspektiv har jeg tolket beskrivelsene i etterkant. For å kunne gjøre dette, har jeg brukt lydopptak som dokumentering i løpet av- og i etterkant av intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 84).

Ved å ha gjennomført kvalitative intervju, mottok jeg ytterlige informasjon enn det jeg kunne forutse på forhånd. Dette mener jeg med bakgrunn i at informanten hadde en større frihet til å uttrykke seg, og jeg fikk dermed innhentet informasjon på en annen måte enn jeg ville gjort ved å gjennomføre andre metoder (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Det kvalitative intervjuet kan være strukturert i ulik grad; fra ustrukturert til strukturert intervju med faste svaralternativer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Jeg ville at informantene skulle føle seg komfortabel i intervjuet, og at jeg som forsker skulle ha muligheten til å delvis tilpasse spørsmålene i intervjuet. Med bakgrunn i det som argumenter, valgte jeg på forhånd av intervjuene, å utforme en intervjuguide til et semi-strukturert intervju.

4.2.1 Semistrukturert intervju

Brinkmann og Tanggard (2012, s. 26) skriver at i all forskning bør gjenstanden bestemme metoden. Dette gjelder også angående semistrukturert intervju. Det innebærer at en bør starte med å ta for seg hva man vil finne ut, før man starter med å finne ut hvordan man skal gjennomføre forskningen. Dette betyr at mitt valg om å gjennomføre semistrukturerte intervju er basert på mitt forskningsspørsmål, derav *hva* jeg ønsker å vite mer om.

Å skulle gjennomføre et semistrukturert intervju krever å på forhånd sette seg inn i teori som angår temaet. Samtidig kan det diskuteres om man kan bli begrenset av å ha lest mye av relevant teori på forhånd. Brinkmann og Tanggard (2012) er uenig i dette, og mener at forskningen bør være teoretisk begrunnet. Et åpent sinn og en «bevisst naivitet» beskriver godt innstillingen man som intervjuer bør sitte inne med (Kvale og Brinkmann, 2009 i Brinkmann & Tanggaard 2012, s. 27). Denne forklaringen innebærer at man kan på forhånd ha en god teoretisk forankring, og samtidig ha et åpent sinn i forkant av intervjuet.

I forkant av gjennomføringen av intervjuet, hadde jeg utformet en intervjuguide. Denne hadde jeg arbeidet med på grunnlag av teori, samt min egen nysgjerrighet over temaet.

Intervjuguiden ble på denne måten et utgangspunkt for intervjuets gjennomføring og utvikling (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79).

4.2.2 Intervjuguidens betydning

Christoffersen og Johannessen (2012) beskriver en del punkter som er viktig for forskeren å gjennomføre i forkant- og i gjennomføringen av et intervju. Som forsker vil man presentere seg selv og prosjektet for informantene. Allerede i presentasjonen av prosjektet til informantene forklarte jeg tema og forskningsspørsmål til informantene i prosjektet. Det er viktig å forklare konsekvenser til informantene, samt hvordan man vil dokumentere

intervjuet. I kontakt med informantene mine forklarte jeg tidlig at jeg ville bruke lydopptak for å dokumentere intervjuet, og at datamaterialet ville bli slettet når prosjektet blir avsluttet. Jeg synes også det var viktig å framstille godkjenningen til prosjektet fra NSD, og denne mottok skolen per mail¹¹. Avtaleskjema og øvrig info ble også vedlagt.

Gjennom et informasjonsskriv til informantene i prosjektet som måtte signeres av deltakerne, beskrev jeg denne type informasjon der jeg også garanterte anonymitet, beskrev intervjuet og dets varighet, samt informantenes rett til å trekke seg fra deltakelse uten konsekvenser¹². (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80).

I en intervjuguide vil det være varierende typer spørsmål for ulike hensikter. Christoffersen og Johannessen nevner ulike typer spørsmål; faktaspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål, kompliserte og sensitive spørsmål og avslutning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80-81). Ved å trekke fram intervjuguiden mener jeg at jeg la opp til ulike typer spørsmål, dette for å få til et best mulig intervju med informantene.

4.2.3 Fokusgruppeintervju

I forkant måtte jeg gjøre en nøye vurdering om fokusgruppeintervju ville passet det jeg ville undersøke Halkier (2012, s. 133). Fokusgruppeintervjuet jeg gjennomførte var et semistrukturert intervju, som besto av to informanter per intervju. Fokusgruppeintervju består ofte av litt uformell stil, og dette gjør at informantene har mulighet til å supplere litt mer med andre innspill enn det som forskeren har bestemt (Krumsvik, 2014, s. 141). Fordelen med fokusgruppeintervju er at man kan få fram en diskusjon eller samtale i mellom informantene,

¹¹ Se vedlegg 1 for godkjenningen fra NSD.

¹² Se vedlegg 2 om informasjonsskriv til deltakerne.

som ikke er mulig ellers. Dette samspillet gjør at man kan få frem annen informasjon. En utfordring med dette kan være at forskeren kan få for stor innvirkning på prosessen i et slikt intervju (Krumsvik, 2014, s. 142). I forhold til intervjuene jeg gjennomførte, prøvde jeg til tross for at dette var fokusgruppeintervju å forhold meg til intervjuguiden. Samtidig er det viktig å kunne følge samtalen, slik at informanten vil få utdypet enkelte svar og temaer.

5 Analysering av datamaterialet

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hele analyseprosessen med transkribering, koding og kategorisering og analysearbeid. Da datainnsamlingen og dataanalysen er dynamiske prosesser, vil jeg understreke at disse foregår parallelt (Vivi Nilssen, 2012, s. 54). Å redegjøre for kodings- og kategoriseringsprosessen i et eget kapittel vil kunne bidra til at analyseprosessen blir gjort transparent for leserne (Nilssen, 2012, s. 154). Ved å dermed gi en beskrivelse av framgangsmåte og analyseredskapene jeg har tatt i bruk, kan leserne vurdere funnenes troverdighet og overførbarhet.

5.1 Transkribering

Som nevnt, tok jeg i bruk lydopptak under intervjuene jeg gjennomførte. Ved å disponere tid til transkribering i forkant av intervjuet, kunne jeg sette meg ned med transkriberingen direkte etter intervjuet var gjennomført. Dette gjorde at jeg kunne konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk (Kvale, 2006, s.101). Ved at jeg hadde en god diktafon å gjøre lydopptak med, kunne jeg også registrere tonefall, pauser, ordbruk og lignende. Dette var avgjørende for å få med seg vesentlig informasjon i transkriberingen.

Målsettingen med å transkribere intervjuene, handler om å strukturere de slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 188). På denne måten får man en bedre oversikt over samtalen i intervjuene og analyseprosessen kan starte.

5.2 Koding og kategorisering

Hensikten med å kode, er å i første omgang redusere det innhentede datamaterialet til færre temaer, dimensjoner eller kategorier som karakteriserer materialet (Nilsen, 2012, s. 82). Som

Nilsen (2012, s. 78) hevder er koding og kategorisering av innhentet datamateriale, en viktig del av den kvalitative analyseprosessen. I min analyseprosess brukte jeg åpen koding, aksial koding og selektiv koding.

Da jeg startet med åpen koding, oppdaget jeg raskt at det var viktig å være godt organisert og danne seg en oversikt med en gang. Samtidig er det viktig at man er åpen for informasjon når man starter med åpen koding. I den åpne kodingen streket jeg under ord, noterte viktige ord, og så etter mønstre i datamaterialet. Mønstre som jeg så etter, dreide seg hovedsakelig om temaer som jeg kunne finne temaer ut i fra. Dette gjorde at jeg utarbeidet en del foreløpige koder. Jeg fortsatte deretter med aksial koding. I den aksiale kodingen handler det om å gjøre datamengden mer håndterlig. Dette gjorde jeg ved å gruppere kodene innenfor ulike overordnede kategorier. I denne delen av analyseprosessen studerte informasjonen for å få en dypere forståelse av kategoriene jeg studerte. I denne delen av analyseprosessen kom jeg fram til tre hovedkategorier; Naturen som læringsressurs, stimulering til læring og praktisk aspekt.

Følgende av dette fortsatte jeg med en selektiv koding. Ifølge Glasier (2001 i Nilssen, 2012, s. 79) representerer kjernekategoriens forskningens hovedtema. Det er nettopp denne man prøver å finne fram til ved å systematisere den til andre temaer i selektiv koding. Det er utfordrende å skulle sitte igjen med én kategori, og jeg mener at alle kategoriene består av viktige funn for å kunne svare på forskningsspørsmålet. Det er én av kategoriene som utmerker seg; «Stimulering til læring». Dette er en kompakt og sammensatt teori, som inneholder viktige aspekter, og er særdeles viktige for funnens del. Jeg ser det likevel hensiktsmessig å analysere og drøfte de andre kategoriene for å redegjøre for funnene, og dermed svare på forskningsspørsmålet.

6 Analyse og drøfting

Ved å ta for seg forskningsspørsmålet i analyseprosessen, kom jeg som nevnt frem til 3 kjerne kategorier. Jeg har jeg deretter delt inn i underkategorier som jeg forklarer nærmere. Disse tre kjerne kategoriene representerer faktorer som kan være med på å påvirke lærernes undervisningspraksis når naturen blir brukt som læringsressurs. Til tross for at inndelingen tilsvarer tre kjerne kategorier, betyr det ikke at det legges lik vekt på disse kategoriene i vurderingen av faktorer som påvirker lærernes undervisningspraksis. Dette vil jeg forklare nærmere i de kommende kapitlene. Jeg drøfter og analyserer i kjerne kategoriene ved å vise til det teoretiske rammeverket som jeg redegjorde for i kapittel 2. Dette innebærer relevant forskning, og forankring i Kunnskapsløftet. Hensikten med dette er å få fram analyse og drøfting som viser til funn, og dermed svar på forskningsspørsmålet.

6.1 Naturen som læringsressurs

Kategorien «Naturen som læringsressurs» oppstod fordi jeg spurte informantene under intervjuet om sine tanker rundt dette temaet. Jeg synes det var viktig å høre hva lærerne tenkte rundt temaet, da det ikke nødvendigvis er et «fasitsvar» på hva dette innebærer. Dette gjør også at man kan høre om forståelsen av dette temaet er lik, både blant meg og informantene, men også i mellom informantene. I tillegg er det interessant å høre om informantenes tanker og refleksjoner, som jeg følte jeg fikk frem ved hjelp av måten jeg formulerte spørsmålene på.

Det er svært interessant å høre hvilke tanker informantene har om dette temaet, da det varierte i stor grad. Det var også slik at noe samstemte med det teoretiske rammeverket som jeg presenterte i kapittel 2, mens noe gjorde ikke det. Det som var utfordrende med dette temaet er at det nødvendigvis ikke er et klart skille på hva som er korrekt å forklare temaet med, og

hva som er ukorrekt. Svaret til informantene har likevel svært innflytelsesrik for svaret på forskningsspørsmålet mitt.

6.1.1 Hva innebærer naturen som læringsressurs?

I kategoriseringen av arbeidet, oppdaget jeg at alle de fire lærerne som jeg hadde intervjuet, startet med å uttrykke seg veldig positivt til temaet. Til tross for fellestrekk i deres svar, mener jeg at de hadde ulike tanker og svar rundt mine spørsmål om deres tanker til temaet.

Det med naturen som læringsarena, altså du går i fra en teori til en mer praksis.

- Lærer 1

I dette utsagnet, kan vi se at lærer 1 snakket om læringsarena. Dette var likevel i sammenheng med å svare på tanker omkring temaet, og her kan man se at lærer 1 har en formening om at det handler om å gå fra teori til praksis. Basert på dette svaret, får jeg inntrykk av at han mener det er en sterk sammenheng i mellom teori og praksis angående naturen som læringsressurs. Lærer 2 støtter opp under dette utsagnet til lærer 1, samtidig som han gir uttrykk for at stimulering til læring er svært sentralt;

... Å være ute stimulerer litt til lek, og når det er lek så blir det læring.

- Lærer 2

I lærer 2 sitt fullstendige sitat, kobler han inn både begreper som utvikling, stimulering og lek. Dette viser at lærer 2 har en formening om at disse faktorene henger sammen for å ta i bruk naturen som læringsressurs. Disse kan også tolkes som faktorer som er vesentlige og dermed en fordel ved å ta i bruk naturen som ressurs. Lærer 3 gir uttrykk for at hun er interessert i temaet, og i sine tanker omkring temaet uttrykker hun følgende:

... Veldig mange unger er slik at dem lærer kanskje ikke best igjennom det vi holder på med i klasserommet, men hvis dem får lov til å holde på selv, og utforske selv ...

- Lærer 3

Til felles mellom lærer 2 og 3, kan det virke som begge lærerne har en formening om at å bruke naturen som læringsressurs er en måte å stimulere elevene til læring. I det overnevnte sitatet trekker lærer 3 frem at barn lærer forskjellig, og at ved å arbeide med naturen som læringsressurs der de får praktiske oppgaver der de kan utforske selv vil egne seg bedre for mange elever. Dette kan knyttes til at elevene har ulike forutsetninger og de ulike læringssituasjonene vil bli betinget av hvilke læringsstrategier de tar i bruk¹³. Da er det en fordel om vi som lærere kan tilpasse elevene etter deres evne, da dette kan være et virkemiddel for elevenes læringsutbytte¹⁴. Å imøtekomme elever der de er med sine forutsetninger og måter å lære på, er også en form for tilpasset opplæring. Lærer 3 gav eksempel på måter å la elevene lære ved å utforske selv, noe som underbygger påstanden om at hun mener at det er viktig å tilpasse undervisningen.

I tolkningen av disse utsagnene, vil jeg understreke at temaet er komplekst, og det finnes flere måter å tolke temaet på. Dette kjenner jeg igjen i tolkningen. Et fellestrekk i disse svarene, er at alle lærerne reflekterer over naturen som læringsressurs som noe som foregår ute. Som vi ser i sitatet til lærer 1, trenger det ikke å dreie seg rundt bare det å være ute, men lærerne legger likevel en del vekt på dette. I tillegg til dette, opplevde jeg at alle informantene hadde et forhold til det å være ute.

¹³ Jeg har redegjort for læringsstrategier i kapittel 2.1.2.1.

¹⁴ Som jeg er indirekte inne på, handler dette om tilpasset opplæring. Dette har jeg redegjort for i kapittel 2.2.3.

6.2 Stimulering til læring

Denne kategorien oppstod da jeg mener at stimulering til læring var noe som gikk igjen lærernes svar og refleksjoner i intervjuene. Jeg oppdaget i analyseprosessen at kategoriene som oppstod, handlet underbyggende om at lærerne blir påvirket av elevenes stimulering til læring. Dette med grunn i at det viser seg at lærerne tilrettelegger for at elevene skal oppnå et meningsfylt læringsutbytte. Med bakgrunn i dette, inneholder dette kapitlet fire underkapitler som representerer det overnevnte. Overskriften på dette kapitlet er inspirert av en av informantenes sitater. Disse fire underkapitlene er dermed flere faktorer som fører til stimulering til læring for elevene. De består av følgende; «Sammenheng mellom teori og praksis», «Helse, trivsel og læring», «Positive relasjoner» og «Læringsstiler og læringsstrategier».

Lærer 2 i intervju 1 mente at å ta i bruk naturen som læringsressurs, innebærer å oppholde seg delvis ute. Informanten mente videre at å være ute stimulerer til læring. Dette var noe informanten gjentok i intervjuet, og forklarte på flere måter. Jeg tolker dette som en form for poengtering, der informanten ville fremheve hvor viktig det er at elevene får muligheten til å bruke naturen som læringsarena. Igjen vil jeg trekke frem det samme sitatet som nevnt ovenfor. Bakgrunnen for dette, forklarer jeg i det følgende.

Å være ute stimulerer litt til lek, og når det er lek så blir det læring.

- Lærer 2

Basert på eksempler som lærer 2 gir, er min tolkning at lærer 2 nødvendigvis ikke legger opp til at en undervisningsøkt der man bruker «ute» som læringsarena, skal bestå av lek. Men jeg tror lærer 2 sikter til at ved å ta i bruk en uformell læringsarena, åpner man opp for andre arbeidsmåter enn man gjør innenfor klasserommets fire vegger. Selv om Jordet (2010, s. 31-32) snakker om hvordan naturen *ikke* bare er et utdanningsmetodisk grep, men også et

utdanningsfilosofisk grep, viser den metodiske delen seg også som relevant. Den utdanningsmetodiske delen, er rett og slett viktig for at det skal være et utdanningsfilosofisk grep. På denne måten framstår «ute» som en sammensatt læringsarena og læringsressurs. Dette skriver jeg om i teorikapitlet, og i det nevnte utsagnet til lærer 2 kommer det til syne at «ute» eller naturen rommer et stort mangfold av ulike praksisformer som kan stimulere til læring.

Videre kobler lærer 2 stimulering til «medvirkning». Slik jeg tolker det mener informanten at stimulering til læring og medvirkning fra elevene har en sammenheng. Jeg får inntrykk av at informanten uttrykker seg om dette som en «sirkel» der disse to faktorene påvirkes av hverandre. Med medvirkning er det ganske klart at læreren snakker om elevmedvirkning. Dette er noe jeg trekker frem på bakgrunn av at det framstår som særdeles viktig for læreren og formidle dette, og at det er et viktig argument i det å ta i bruk naturen som læringsressurs. En kan dermed diskutere om grunnlaget for å tilrettelegge for elevmedvirkning, vil være et argument for at elevenes læringspotensial skal utnyttes. I læringsplakaten som vi finner i Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet kan vi lese følgende: «Skolen og lærebedriften skal legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2015, b). I læringsplakaten blir altså elevmedvirkning vektlagt for elevers utvikling. Som jeg skrev i kapittel 2, består denne delen av Kunnskapsløftet av en sammenfatning og utdypning av opplæringsloven. Elevmedvirkning handler om at elevene skal kunne delta i beslutninger angående egen og gruppens læring. Det hevdes også at elevmedvirkning har positiv innflytelse for egen læring, samt sosiale relasjoner og motivasjon for læring (Utdanningsdirektoratet, 2015, b.). Med bakgrunn i dette er det ikke til å unngå å vurdere elevmedvirkning som svært viktig i elevenes opplæring. I forhold til medvirkning fra elevenes side, legges det opp til samarbeidende prosesser. I kapittel 2.1.1 redegjorde jeg for sosialkulturell læringsteori som sterkt har preget den pedagogiske utviklingen. Dette kan vi

finne igjen i læreplanverket. Vygotsky var opptatt av at språket vårt er et sosialt redskap vi har, og han fremmet tanken om læring ved hjelp av- og sammen med andre mennesker.

På denne måten kan man tenke at elevmedvirkning og samarbeid henger sammen. I den generelle delen som jeg redegjør for i kapittel 2.2.1, står det skrevet følgende: «En persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre - mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem.» (Utdanningsdirektoratet, 2015, a.). Dette viser at kunnskapsløftet er preget av sosiokulturell teori, og basert på dette mener jeg at det er viktig å reflektere over at man legger opp til en undervisning som består av disse faktorene.

Lærerne blir påvirket av elevenes stimulering til læring, da de vurderer elevenes læringsutbytte. Dette gjelder både i forhold til sosial atferd, og i forhold til faglig læringsutbytte.

6.2.1 Sammenheng mellom teori og praksis

I kapittel 2.1.2 skriver jeg om John Deweys konstruktive læringsteori. Dewey er blant annet opptatt av en elevaktiv undervisning som bør være teoretisk og praktisk tilnærmet. Som jeg skriver i det teoretiske rammeverket at Jordet formidler, utdyper Dewey at det burde være et samspill i mellom den teoretiske og praktiske tilnærmingen slik at de supplerer hverandre. Man kan tolke dette at en elevaktiv undervisning, består ikke bare av praktisk tilnærming – eller omvendt. Disse to delene er dermed en sammensetning for å oppnå kunnskap og forståelse i opplæringen. I intervjuet fikk jeg inntrykk av at samtlige av lærerne en formening om på hvilken del det teoretiske og praktiske aspektet tar del i undervisning når man tar i bruk naturen som læringsressurs.

Altså, du kan jo kombinere. Det kan du jo gjøre. Hvis du har et tema, så kan du jo starte inne med litt teori, før så å ta dem ut. Så det blir jo en sammenheng. Men jeg tror vi som lærere må agere annerledes

når vi går ut og har ute i naturen enn når vi er inne. Og elevene tror jeg responderer på en annen måte ute enn dem gjør inne.

- Lærer 1

Dette utsagnet viser til en av lærernes oppfatning av hvordan teori og praksis kan supplere hverandre. Når læreren uttaler seg i første setning om å at det er mulig å kombinere, er det altså kombinasjonen i mellom undervisning inne og ute, læreren snakker om. Mer presist ble «klasseromsundervisning¹⁵» og «naturen som læringsarena» brukt som begreper i forkant av uttalelsen til lærer 1, under intervjuet. Jeg tolker dette som at læreren sier det er en sammenheng i mellom disse måtene å undervise på, og det fremstår som om læreren synes det er opplagt at det må være en sammenheng i mellom teori og praksis når man arbeider med naturen som læringsressurs. I tillegg kan jeg legge til at denne læreren trakk fram teoribegrepet når han fortalte om et eksempel på en tidligere undervisningsøkt. Det var i forbindelse med spørsmål om erfaringer angående det å arbeide med naturen som læringsressurs. I forbindelse med dette, uttalte læreren seg om at de hadde hatt teori inne, før de skulle gå ut å gjennomføre det som jeg oppfatter som et aktivitetsbasert opplegg. Jeg mener dette kan antyde at læreren har et naturlig forhold til at teori og praksis er supplerende sammensetninger, og spesielt i arbeid med naturen som læringsressurs som tema.

Jeg tenker at egentlig så kan man jo gjøre det meste man gjør i klasserommet ute. Det er ikke noe, jeg tror ikke man må sette begrensninger for seg selv, og sette sånn skille der; at det foregår på klasserommet, og ute er det lek og sånn. For at, det er helt klart en sånn sammenheng i mellom, ja.

- Lærer 3

Dette utsagnet er hentet fra intervju 2 med lærer 3. Dette svaret er basert på det samme spørsmålet som lærer 1. Jeg mener at lærer 3 oppfattet det samme spørsmålet på en litt annen

¹⁵ Begrepet klasseromsundervisning redegjør jeg for i kapittel 2.1.1 Et utvidet klasserom.

måte, og hadde kanskje en annen tilnærming til dette, i og med at lærer 3 arbeidet på 1. trinn. Lærer 3 uttrykker i siste setning av dette utsagnet at hun mener det er en sammenheng mellom å arbeide med naturen som læringsarena og klasseromsundervisning. Jeg synes også at det første som denne informanten uttrykker seg med, er viktig å ta med; at man ikke trenger å sette et skille i mellom hva som foregår på klasserommet og det som foregår i andre uformelle læringsarenaer. Man kan utøve akkurat den samme undervisningspraksisen på andre steder enn i klasserommet. I tillegg til dette, var denne læreren raus med eksempler på undervisning som læreren hadde gjennomført med klassen med naturen som læringsarena. Dette knyttet læreren direkte opp mot K06. Jeg tolker dette som at denne læreren hadde et veldig lite problematisk, men heller positivt forhold til å bruke naturen som læringsarena.

Lærer 3 uttrykte også sitt forhold til «praksis» i andre sammenhenger i intervjuet, i forbindelse med å uttrykke sin positive holdning til erfaringsbasert læring. Informanten mente at om man lar elevene gjøre ting selv, uansett hvor man befinner seg vil kunne føre til at elevene husker lærdommen bedre. I motsetning til tilfeller der elevene har lest eller blitt fortalt noe, da mente informanten at det fort kan gå i «glemmeboka». Denne tankegangen kan vi kjenne igjen sosialkonstruktivistisk læringsteori¹⁶.

Lærer 3 kom med mange eksempler på undervisningsopplegg og aktiviteter som hadde foregått med naturen som læringsressurs. Dette var opplegg som hadde blitt gjennomført i klassen det nåværende skoleåret. Lærer 3 kom også med konkrete eksempler på hvordan dette var forankret i kunnskapsløftet, både ved å knytte eksemplene til læreplanen, og de grunnleggende ferdighetene. Et utdrag fra lærer 3 sine eksempler er følgende:

Eh, og da har vi ofte når vi har kommet ned, altså fra skogen, pratet om «Hva har dere gjort i dag? Hvem har dere vært sammen med? Hvordan opplevde du det? Hva tenkte du når du gjorde det?» Og da

¹⁶ Sosialkonstruktivistisk læringsteori redegjør jeg for i kapittel 2.1.

er de nødt til å reflektere over de tingene de har gjort, og å sette ord på det, også fortelle om det i klassen da. Sånn at det går på det muntlige.

- Lærer 3

I dette utsagnet kan vi se at lærer 3 referer til de muntlige ferdighetene. Denne læreren ga eksempler på samtlige grunnleggende ferdigheter. Informanten trekker også frem at det er flere viktige aspekter som de har arbeidet med i opplæringen til eleven, uten at læreren nødvendigvis har vært bevisst på at det var forankret i Kunnskapsløftet. Ved at aspektene dreide seg om f.eks. å øve på trafikkregler, kan man knytte dette at den generelle delen er av betydning i kunnskapsløftet. Den generelle delen er med på å ruste elevene til samfunnslivet.

I naturfagssenteret artikkel, kan vi dessuten lese at for- og etterarbeid fremstilles som en strategi angående å utvide klasserommet (Naturfagssenteret, 2013.). Dette kan benyttes som et hjelpemiddel for lærere som er usikker på hvordan de skal ta grep i det å utvide klasserommet, og på den måten ta i bruk naturen som læringsressurs.

6.2.2 Helse, trivsel og læring

Under intervjuene ga lærerne uttrykk for at de mente at elevenes trivsel på skolen ligger til grunn for deres læring og utvikling på skolen. I intervju 2, sa lærer 4 følgende:

... det viktigste vi tenker er at ungene har det bra på skolen, at de trives og at de er trygg. Og det er lettere å jobbe med de her tingene ute, enn inne i et klasserom. Og det er det som er til grunn for at vi klarer å få til det vi ønsker med dem. I forhold til alt, eller i forhold til K06, og det dem skal kunne.

- Lærer 4

I dette utsagnet fra lærer 4, kan vi se at læreren vektlegger elevenes trivsel og trygghet. Lærer 3 i dette intervjuet støttet opp under dette, og tilføyer at samholdet til elevene kan ha

innflytelse på deres læring videre. Jeg mener at det som lærerne i dette intervjuet trekker frem, egentlig handler om er Opplæringsloven kapittel 9a. *Elevene sitt skolemiljø* (Lovdata, 2017). Spesielt mener jeg at paragraf 9a-1. Generelle krav kan være en form for redegjørelse over hva informantene snakker om: «Alle elevar i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Lovdata, 2017). På denne måten kan også opplæringsloven støtte opp under informantenes tanker rundt om helse, trivsel og læring. I tillegg gir de uttrykk for at disse tre begrepene helse, trivsel og læring henger sammen med hverandre, og dermed påvirkes av hverandre.

I det overnevnte utsagnet, kommer det også til uttrykk at lærer 4 snakker om K06 som en av skolens oppgaver. Dette kan tyde på at læreren snakker om hele kunnskapsløftet; det innebærer læreplanen, den generelle delen, prinsipper for opplæringen og tilpasset opplæring¹⁷. Dette kan tolkes som at Kunnskapsløftet er noe som blir vektlagt i lærernes undervisningspraksis, men at de også har et fokus på elevenes fysiske og psykososiale miljø. Jordet underbygger dette ved å vektlegge fysisk og sosialt grunnlag som utgangspunkt for elevenes læring. Han mener at en av måtene å gjøre dette, er å kombinere en tilrettelegging av fysisk aktivitet i skoletiden, og å legge til rette for fysisk aktivitet i skoletiden.

I dette intervjuet uttrykker også lærer 3 at det er en fordel om man kan gi elevene en helsegevinst for deres egen framtid. Angående dette mener lærer 3 også at om man kan lære elevene de mulighetene som finnes i skogen og fjellet, så er det en fordel. Det kan tenkes at hvis elevene oppdager disse mulighetene tidlig, så kan det være noe som preger de videre og seinere i livet. Dette er i tråd med den generelle delen av læreplanen, og spesielt under det miljøbevisste mennesket, der K06 formidler at opplæringen skal fremme glede over fysisk aktivitet og naturens storhet (Utdanningsdirektoratet, 2015, a.). Det står følgende at friluftsliv

¹⁷ Kunnskapsløftets relevans i forhold til temaet er redegjort for i *kapittel 2.2 Hva sier Kunnskapsløftet?*

påvirker kropp, sinn og tanke. Dette betyr at lærere har angivende et oppdrag i skolen om å lære elevene forbindelsen mellom vår eksistens, samt elementene og samspillet i naturen. Dette skal gjøre at elevene oppnår en naturforståelse, medført av naturopplevelser.

6.2.3 Positive relasjoner

I likhet med forskningen som jeg beskrev for i det teoretiske rammeverket for oppgaven, oppdaget jeg at informantene hadde en lik oppfatning om at lærer-elev relasjoner har en påvirkning på både elevatferd og læringsutbytte. Forskningen tilsier at gode lærer-elev relasjoner har en positiv influens på både elevatferd og læringsutbytte (Nordahl, 2000 i Jordet, 2010, s. 94). Det framsto for meg at lærerne også var opptatt av at positive relasjoner hadde påvirkning på elevene, ikke bare for deres faglige utbytte – men også på deres sosiale atferd. Slik jeg tolket intervjuene, mente samtlige at naturen som læringsarena var en fin mulighet til å arbeide med relasjoner i mellom lærer og elev. Dette er i tråd med Jordets (2010, s. 95) forestilling om å ta i bruk en uformell læringsarena. På denne måten endrer man rammene rundt arbeidet med relasjoner, og man åpner mulighetene for å arbeide med dette. Lærer 1 hevder dessuten at man får muligheten til å bli kjent med elevene på andre måter, enn måten man blir kjent med elevene innenfor klasserommets fire vegger. Dette er med å støtte opp under Jordets standpunkt. Lærer 1 nevner også at gruppearbeid ofte er bra ute i naturen for å skape sosiale relasjoner i mellom elevene. Ved å gjennomføre slike gruppearbeid, må de samarbeide. Jeg har inntrykk av at det som lærer 1 insinuerer, handler om at ofte egner oppgaver seg i naturen seg fint for å skape samarbeid mellom elevene. I intervju 2 framstilte de også relasjonene mellom lærer og elev, så vel som mellom elev og elev, som svært viktige. Dette uttrykte de ved å gi ulike eksempler på undervisning der de hadde brukt naturen som læringsarena, og over tid så utvikling angående elevenes relasjoner.

6.2.4 Læringsstiler og læringsstrategier

En av faktorene som jeg oppfatter kan være med på å påvirke lærernes undervisningspraksis i forbindelse med å arbeide med naturen som læringsressurs er elevenes læringsstiler og læringsstrategier. Ofte kan lærere være drevet både av elevers motivasjon, og læringsutbytte. Under intervjuene fikk jeg inntrykk av bakgrunn for å variere undervisning kan være nettopp dette. Lærerne vil gjerne legge til rette for elevenes utbytte av undervisningen, og dette medfører at de skaffer seg innsikt læringsstiler og læringsstrategier som egner seg. Dette er som Jordet (2010, s. 69) sier, en måte å skaffe seg flere innganger til lærestoffet til elevene. Da elevene er individer med ulike preferanser, vil det være behov for å tilpasse undervisningen for ulike læringsstiler.

Ja, men det må jo kunne tilpasses. Ja, jeg tenker det å observere eller det å utforske f.eks. en tangloppe det kan være ulikt fra elev til elev ...

- Lærer 2

I dette utsagnet til lærer 2 kan vi se at informantene mener undervisningen må kunne tilpasses. Dette tolker jeg som at informantene er opptatt av å tilpasse undervisningen til elevene. Videre snakker informantene om ulike eksempler som er mulig å tilpasse for hver enkelt elev. Som jeg skriver i kapittel 2, kan jeg trekke tråder mot at i dette utsagnet virker det som om læreren er innebefattet med at tilpasset opplæring er en transparent prosess i lærerens oppgave for elevenes læringsutbytte. Jeg mener det ligger en forbindelse mellom dette, og at elevenes motivasjon for læring kan fremmes ved å finne frem til gode læringsstrategier (Bunting, 2015).

6.3 Praktisk aspekt

Dette kapitlet oppstod da jeg i kategoriseringen oppdaget at lærerne i intervjuet snakket om ulike organisatoriske aspekt, som jeg kunne samle inn under en overordnet tittel ved hjelp av kategoriseringen. Dette ble da det praktiske aspektet. Det praktiske aspektet er delt inn i tre underkapitler, og disse er svært varierte i sitt innhold, men har likevel et fellestrekk. Det praktiske aspektet er en av de faktorene som jeg anser relevant i drøftingen av hva som påvirker lærenes undervisningspraksis når naturen blir brukt som læringsressurs. Lærerens interesse, midler og praktisk gjennomføring er de følgende underkapitlene jeg vil redegjøre for. Dette er med bakgrunn i at jeg mener lærerne blir påvirket av disse praktiske aspektene i deres utførelse av undervisningspraksis.

6.3.1 Lærerens interesse

Under intervjuene stilte jeg spørsmål til informantene om hvordan de opplever lærernes forhold til å gjennomføre undervisning i naturen. Ved å stille dette spørsmålet, fikk jeg et svar som tyder på at lærerne hadde reflektert over dette. Jeg synes svaret jeg fikk fra samtlige lærere hadde i fellestrekk at det handlet om lærernes interesse;

Ja, det blir veldig personavhengig på en måte. En lærer som elsker å gå ut i naturen, så er den mer ute enn en person som kanskje ikke er vant til å være så mye ute.

- Lærer 1

Veldig variert. Det blir som jeg sa i stad at noen er veldig glad i det, men noen ser du bare grøsser når det blir nevnt at vi skal ut. Så det er veldig forskjellig. Så tror jeg det blir sånn for ... Og ungene er jo og veldig forskjellig, noen elsker å gå på tur, og noen er ikke spesielt glad i det. Og de ungene som er veldig glad i å være ute, hvis dem plutselig får en lærer som ikke er glad i det, så er litt sånn å ... Hvis

man egentlig i skolen hadde vært flinkere til å sette av faste ting som man skulle gjort, så har det i alle fall blitt likt for elevene. Og det går ikke bare på det her med læring i naturen, men andre temaer også.

- Lærer 3

Begge disse svarene forklarer informantenes oppfatning av læreres holdninger til å gjennomføre undervisning i naturen. Det som kommer tydeligst frem her er at det er veldig *personavhengig*, og at det er *veldig variert* hvorvidt lærerne legger vekt på å gjennomføre undervisning ute i naturen. Lærer 3 legger også til at dette gjelder på samme måte som at noen av elevene liker å være ute, mens andre liker det ikke. Jeg tolker dette som at det handler om lærernes interesse for å være ute. Dette er så klart ulikt for alle individer, også lærere. Dette virker til å være en bakgrunn for at enkelte lærere velger å gjøre undervisning ute, mens andre velger klasserommet som læringsarena. Slik jeg videre tolker lærer 3 sitt sitat, har denne læreren tanker om at det er en negativ faktor for elevene at det skal være personavhengig om hva elevene får oppleve. Læreren snakker om at det kunne være en mulighet å lage et system på dette, slik at elevene i ulike klasser eller trinn får være med på det samme. Denne idéen var tiltenkt angående ulike tema og fag- ikke bare med naturen som tema. Senere under intervju 2, får jeg inntrykk av at dette er noe som lærer 3 og lærer 4 har diskutert. Slik jeg ser dette, så kunne dette vært et alternativt tiltak som skolen kunne prøvd ut.

Mine refleksjoner rundt dette er at vi som lærere har ulike lover og forskrifter vi skal forholde oss til. F.eks. har vi den generelle delen i læreplanen som skal sørge for et verdimessig, kulturelt og kunnskapsmessig grunnlag i skolen¹⁸. Som jeg skriver i det teoretiske rammeverket, kan dette knyttes mot at en uformell læringsarena kan være med på å endre premissene for kommunikasjon, enn det vil gjøre i klasserommet (Jordet, 2010, s. 84). Dette har en påvirkning for elevenes læring. Jeg reflekterer også over de mulighetene som finnes for

¹⁸ Den generelle delen har jeg redegjort for i kapittel 2.2.1.

bred forståelse og smal forståelse (Jordet, 2010, s. 32). Lærerens tilnærming til det å bruke naturen som læringsarena, kan variere i både bred og smal forståelse. Dette betyr at man kan variere undervisningsopplegget og omfanget av dem, ved å begrense eller åpne for tid og ressurser.

Disse utsagnene kan tyde på at det er store tydelige forskjeller over lærernes holdninger, samt valg av læringsarena. Dette baserer jeg på de klare svarene jeg fikk over at det var personavhengig.

6.3.2 Midler

De praktiske midlene som er tiltenkt i dette kapitlet, handler til dels om lærernes ressurser i forhold til å arbeide med naturen som læringsressurs. Dette var et tema som kom opp blant noen av spørsmålene under intervjuet. Jeg vil i dette kapitlet utdype dette.

Da lærerne var opptatt av å arbeide i et utvidet klasserom, i forbindelse med naturen som læringsressurs var det noen midler de var mer opptatt av enn andre. Jeg fikk ikke inntrykk av at dette var noe lærerne vektla i starter av intervjuet. Men jeg fikk etter hvert inntrykk av at for å ha flere gode undervisningsøkter, er det en fordel om man har utstyret til å utføre ulike aktiviteter. Lærerne ga mange eksempler under intervjuet på aktiviteter man kunne gjøre i naturen til fordel for elevenes erfaringer, positive opplevelser og læring. For eksempel snakket lærer 2 om ulike skoler læreren hadde arbeidet på, men at utstyr ofte kunne være en mangel som ressurs;

F.eks. skal du fange noe nede i bekken, så må du kanskje ha mer enn én liten håv som du skal fange smådyrene med for å ta opp å se på dem.

- Lærer 2

Slik jeg tolker dette utsagnet i sammenheng med intervjuet, sikter lærer 2 her til at det ofte er mangel på utstyr for elevene på ulike skoler, for å gjennomføre undervisningsopplegg i naturen. Kobler vi dette opp mot kapittel 6.3.1 *Lærerens interesse*, kan man reflektere over muligheten til variert oppfatning av utstyr.

En mulig ressurs når man arbeider med naturen som læringsressurs kan være foreldre. Jeg stilte spørsmål om dette til informantene, og svarene jeg innhentet var koblet opp mot hver enkelt foreldregruppe;

Ja, det er litt sånn der og er det opp til lærerne, og hvilken foreldregruppe man har ...

- Lærer 1

I dette utsagnet oppsummerer på mange måter svarene jeg fikk fra de ulike lærerne.

6.3.3 Praktisk gjennomføring

Dette underkapitlet ble kalt for praktisk gjennomføring basert på at lærerne snakket om hvorvidt undervisningsopplegget som delvis tar del ute, lar seg gjøre med tanke på praktiske hensyn. Jeg oppfatter ikke disse praktiske hensynene som noen form for hindring i gjennomføringen, men heller som et element man bør ta med i betraktningen av planleggingen av en undervisning der naturen skal fungere som læringsarena.

Disse elementene handler om koordinering av lærernes timeplan, elevenes klær og utstyr, samt muligheten til å bruke toalett. Selv om sistnevnte ble nevnt med en lystig tone av informantene i intervju 2, var de enige om at dette var et reelt hensyn å måtte ta, spesielt på småtrinnet.

I drøftingen av den praktiske gjennomføringen, kan man i likhet med i *kapittel 6.3.1 Lærernes interesse*, drøfte smal- og bred forståelse (Jordet, 2010, s. 32). Ved å reflektere over sin egen tilnærming, og behovet for smal eller bred forståelse i opplæringen, kan man vurdere de hensynene man må ta i forbindelse med å ta i bruk naturen som læringsressurs.

6.4 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet redegjort for analyse og drøfting av innhentet datamateriale som er redegjort for i kapittel 4, i lys av relevant teori og forskning som jeg redegjorde for i kapittel 2. Ved å innhente data gjennom kvalitativ metode, har jeg fått et innblikk i informantenes forståelse av naturen som læringsressurs. Jeg har undersøkt hvilke faktorer som påvirker dem i deres bruk av et utvidet klasserom. Med bakgrunn i dette har jeg kommet frem til funnene i denne studien.

7 Avslutning

I dette kapitlet vil jeg sammenfatte funnene fra kapittel 6 *Analyse og drøfting*. På denne måten vil jeg svare på forskningsspørsmålet ved å ta utgangspunkt i datamaterialet, analysen og drøftingen. Jeg vil deretter presentere veien videre etter endt studie i forhold til denne oppgaven.

7.1 Svar på forskningsspørsmålet

I dette kapitlet vil jeg presentere svaret på forskningsspørsmålet mitt. Ved å utføre en kvalitativ studie, der jeg har gjennomført fokusgruppeintervju, har jeg undersøkt følgende forskningsspørsmål:

Hvordan påvirker det lærernes undervisningspraksis når naturen blir brukt som læringsressurs?

Ved å ha gjennomført en analyseprosess av datamaterialet, kom jeg frem til tre kjerne kategorier; naturen som læringsressurs, stimulering til læring og praktisk aspekt. Disse har jeg analysert og drøftet for å komme frem til studiens funn, som jeg nå vil presentere. Jeg har i analysen og tolkningen kommet frem til flere faktorer som påvirker lærernes undervisningspraksis når naturen blir brukt som læringsressurs i opplæringen.

- Lærernes undervisningspraksis når naturen blir brukt som læringsressurs, påvirkes av deres egen oppfatning av hva det innebærer å bruke naturen som læringsressurs. Det jeg mener er at på hvilken måte en velger å arbeide med dette, avhenger av deres egen kunnskap og forståelse. På denne måten vil det være verdifullt å ha en offentlig beskrivelse av hva naturen som læringsressurs innebærer, samt organiserte kurs.

- Lærernes undervisningspraksis når naturen blir brukt som læringsressurs, påvirkes av hva som stimulerer elevene til læring og utvikling:
 - Elevenes læring og utvikling stimuleres av gode relasjoner og samhandling.
 - God helse og trivsel fører til læring.
 - Sammenheng mellom teori og praksis påvirker elevenes læring og utvikling i positiv forstand.
- Lærernes undervisningspraksis blir påvirket av elevenes læringsstiler og læringsstrategier. Lærerne bør og vil ivareta elevenes preferanser for å oppnå økt læringsutbytte.
- Lærernes undervisningspraksis når naturen blir brukt som læringsressurs, påvirkes i mindre grad av praktiske aspekt.

Gjennom relevant teori og forskning har jeg redegjort for hvordan naturen kan være en læringsressurs for både lærere og elever. Jeg vil vektlegge elevenes læring i vurderingen av å arbeide med naturen som læringsressurs. Samhandling og kroppslig grunnlag for læring er også sentrale poeng, knyttet til dette.

Naturen som læringsressurs, skal ikke fremstå som en ekstra byrde for lærere, men en ekstra ressurs og læringsarena som kan være til fordel for lærere og elever. Ved å ta i bruk en uformell læringsarena, samt bruke skolens omgivelser vil man i større grad kunne arbeide med relasjoner, trivsel og læring. Det kan være en fordel i møte med elevenes individuelle læringsstiler og læringsstrategier. Ved å ta i bruk et utvidet klasserom, vil det åpne for flere muligheter i forhold til lærernes undervisningspraksis og dermed elevenes læringsutbytte.

7.2 Veien videre

Jeg har i denne studien tatt for meg naturen som læringsressurs som tema. Ved å utføre en kvalitativ studie, har jeg fått svar på mitt forskningsspørsmål om hvordan lærernes undervisningspraksis påvirkes av å ta i bruk naturen som læringsressurs. Basert på forankring i kunnskapsløftet, anser jeg det som adekvat å ta i bruk et utvidet klasserom, og naturen som medfører flere gevinster i undervisningssammenheng enn vi ved første tanke reflekterer over. Jeg håper at denne studien kan være med på å bidra til inspirasjon, engasjement og innsikt i temaet. I tillegg håper jeg at flere kan ved hjelp av denne studien innse de mange fordelene ved å ta i bruk naturen som læringsressurs. Selv vil jeg ta denne studien med meg inn i min egen undervisningspraksis.

Referanseliste

- Andreassen, S. E. (2014). Studenter i forskende partnerskap – begrepsavklaring. I Reinertsen, A.B., Groven, B., Knutas, A. & Holm, A. (Red.), *FoU i Praksis 2013. Artikkelsamling fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanningen*. (s. 1-9). Stjørdal/Levanger: Akademika Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bråten, I. (red.). (2002). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bunting, M. & Lund, T. S. (2006). *MiLL. Mange intelligenser. Læringsstiler. Læringsstrategier*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Bunting, M. (2015). *Læringsstrategier og tilpasset opplæring*. Hentet 4. februar 2017, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/laringsstrategier/>.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2010). *Forskningsetikkloven*. Hentet 11.mars 2017, fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Praktisk/Lover-og-retningslinjer/Forskningsetikkloven/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2014). 2. *Informert og fritt samtykke*. Hentet 11. mars 2017, fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/etiske-retningslinjer-for-forskning-pa-internett/informert-og-fritt-samtykke/>

- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, a.). *Forord*. Hentet 10.mars 2017, fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/Forord/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, b.). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet 11. mars 2017, fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2011). *Barne- og ungdomspsykologi* (4.utg.). Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.
- Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I Brinkmann, S. & Tanggard, L. (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. (s. 133-152). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Håstein, H. & Werner, S. (2015). *Sentrale verdier for tilpasset opplæring*. Hentet 5. februar 2017, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>.
- Imsen, G. (1991). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (2.utg.). Oslo: Tano.
- Jordet, A.N. (2000). *Nærmiljøet som klasserom. Uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Karlsen, G. (2017). *dualisme*. Hentet 5. mai 2017, fra <https://snl.no/dualisme>.
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju* (1.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lovdata. (2017). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 11.mars 2017, fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1
- Naturfagsenteret. (2013). *Naturfag*. Hentet 2. mai, 2017, fra <http://www.naturfagsenteret.no/binfil/download2.php?tid=1997814>.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet 4. februar 2017, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>.
- Regjeringen. Meld. St. 16 (2006-2007). (U.å.a.). ... og ingen sto igjen – tidlig innsats for livslang læring. Hentet 11.mars 2017, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1>
- Regjeringen. Meld. St. 20 (2012-2013). (U.å.b.). *På rett vei*. Hentet 23. mars 2017, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/sec2>
- Säljö, R. (2016). *Læring. En introduksjon til perspektiver og metaforer* (1.utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Thagaard, T. (2012). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015, a.). *Generell del av opplæringa*. Hentet 5. februar 2017, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>.

Utdanningsdirektoratet. (2015, b). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 5. februar 2017, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>.

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet 4. februar 2017, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.

Jette Steensen
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ



Vår dato: 16.01.2017

Vår ref: 51824 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51824	<i>Naturen som læringsressurs</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jette Steensen</i>
Student	<i>Sigrid Elisabeth Johannessen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen
Katrien Utneker Sæverid

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til deltakerne i prosjektet.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Naturen som læringsressurs»

Bakgrunn og formål

Jeg heter Sigrid Elisabeth Johannessen og jeg er en 5.års lærerstudent på studiet lærer 1.-7. trinn ved Universitetet i Tromsø, Norges Arktiske universitet. I forbindelse med at jeg skal skrive en masteroppgave, trenger jeg å gjøre en datainnsamling. Dette vil jeg gjøre i form av kvalitativt intervju. Masteroppgaven har som tema "Naturen som ressurs" og formålet er å finne ut av hvordan naturen som læringsarena kan bidra i elevenes opplæring. Dette betyr og at jeg vil finne ut av lærerens muligheter, samt eventuelle utfordringer. Bakgrunn for valg av tema handler om egeninteresse for temaet, og et ønske om å arbeide med dette i min framtidige lærerpraksis.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil i min masteroppgave gjøre en datainnsamling i form av kvalitative intervju. Gjennomføringen av intervjuene vil ha en varighet på 40-60 minutter. Under intervjuet ønsker jeg å gjøre lydopptak. Etterarbeidet i forhold til intervjuet vil innebære at jeg transkriberer lydopptaket til skrift, og informanten vil få tilsendt mine notater. Dette vil gjøre at informanten har muligheten til å korrigere eventuelle misforståelser.

Jeg ønsker å undersøke lærernes muligheter til å bruke naturen som læringsressurs, samt eventuelle utfordringer angående dette. Det er med bakgrunn i dette jeg inviterer deg som informant til å delta i intervjuet. Spørsmålene vil omhandle naturen som læringsarena og

læringsressurs i skolen, samt dine tanker og personlige erfaringer rundt dette. Jeg vil også stille spørsmål om hvordan skolen forholder seg til dette temaet, og dine erfaringer om elevens utvikling i forhold til temaet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger og øvrig informasjon som informanten uttrykker seg vil bli behandlet konfidensielt. Dette betyr at personopplysningene og øvrig informasjon vil bli anonymisert, og vil bli oppbevart på låste områder eller på enheter som er brukernavn- og passordsikret. Dette betyr at jeg er den eneste som har tilgang til disse personopplysningene og øvrig informasjon om deg. Prosjektet avsluttes når masteroppgaven leveres i slutten av mai 2017. Det innebærer at alt av personopplysninger og innhentet datamateriale vil bli slettet og makulert når masteravhandlingen godkjennes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål om prosjektet kan du ta kontakt med meg på mail: sjo121@uit.no eller telefon: 991 00 452. Du kan også ta kontakt med min veileder i dette prosjektet Jette Steensen som er førsteamanuensis ved Universitetet i Tromsø, Norges Arktiske Universitet. Hun kan kontaktes via mail: jette.steensen@uit.no eller telefon: 776 60 661.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

1. Kan du fortelle litt om hvor lenge du har arbeidet i skolen og hvilken utdanning du har?
2. Kan du fortelle om dine tanker omkring temaet «Naturen som læringsarena?»
3. Hvor ofte bruker dere naturen som læringsressurs og/eller læringsarena?
4. Hvordan kan læreplanen anvendes (arbeide faglig) i forbindelse med naturen som læringsarena?
5. Hva kan elever i skolen lære i naturen som de ikke har mulighet til å lære via andre læringsarenaer?
6. Kan du fortelle litt om hvordan skolen forholder seg til naturen som læringsarena?
7. Kan du fortelle litt om hvordan dere (lærere) samarbeider på skolen i forhold til å bruke naturen som læringsarena?
8. Kan du si litt om de ulike mulighetene og utfordringene du opplever i forhold til å gjennomføre undervisning i naturen?
9. Hvordan opplever du at elevene forholder seg til å ha undervisning i naturen?
10. Hva er dine tanker omkring tilpasset opplæring i forhold til å bruke naturen som læringsarena?
11. Kan du beskrive en undervisningsøkt der du har brukt naturen som læringsarena som du synes fungerte bra?
12. Har du noe du vil legge til eller en siste kommentar til temaet eller intervjuet?