



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i utdanningsvitenskap, fagprofil
spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2021

Åpen

Forfatter: Kaja Mørland Sortland

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Svein Erik Nergaard

Tittel på masteroppgaven: Kan bruk av uteskole fremme elevers læring og helse? Læreres erfaringer med uteskole på mellomtrinnet.

Engelsk tittel: Can the implementation of outdoor educational activities promote pupils learning and health? Teachers' experiences with outdoor education on the intermediate level.

Emneord: Uteskole, faglig læring, sosial læring, sosial kompetanse, psykisk helse, fysisk helse, læringsmiljø.

Antall ord: 28746
+ vedlegg/annet: 1929

Stavanger, 31.08.2021

Forord

Mitt femårige studieløp ved Universitetet i Stavanger er nå ved veis ende, og det er nettopp dette masterprosjektet som representerer slutten på en studietid jeg aldri vil glemme. Veien hit har vært lærerik og svært givende, men også veldig krevende, særlig i en tid preget av koronapandemien. Det er nesten litt overveldende å tenke at jeg ikke lenger skal møte opp som student til høsten, for nå venter nye eventyr som kontaktlærer på mellomtrinnet.

Gjennom utallige forelesninger, gode samtaler med mine kjære medstudenter og forskning, har jeg tilegnet meg kunnskaper jeg definitivt vil få bruk for i arbeidet mot at skolen skal være en god plass å være for alle, uansett evner og forutsetninger. Den spesialpedagogiske lærdommen får jeg definitivt bruk for, og jeg må også innrømme at den forskningsmetodiske lærdommen er noe jeg i dag ikke ville vært foruten.

Når oppløpssiden til studiet startet, undret jeg meg stadig mer over hvordan jeg skal klare å tilpasse opplæringen den enkelte elev. Ettersom jeg har erfart noe uteskolepraksis via praksisskoler og på skoler jeg har jobbet som vikar på, fikk jeg etter hvert for meg at bruken av alternative læringsarenaer og arbeidsmåter kanskje vil kunne hjelpe meg som lærer å oppfylle skolens dannelses- og utdanningsoppdrag. Fra da av ble jeg stadig mer nysgjerrig på bruken av andre læringsarenaer for å tilpasse opplæringen til alle elever, og siden vi nå befinner oss i en tid preget av skjermtid og inaktivitet, er det kanskje spesielt viktig å bevege seg ut av klasserommet?

Tusen takk til de fem lærerne som frivillig lot seg intervju, og på den måten har delt deres erfaringer omkring det å være lærer og delt deres engasjement overfor uteskole. Uten deres velvilje hadde ikke denne studien latt seg gjennomføre.

Tusen takk til veilederen min Svein Erik Nergaard, ved læringsmiljøsenteret. Dine kloke ord og tydelige tilbakemeldinger har vært til stor hjelp.

Takk til familien og vennene mine for herlige avbrekk, forståelse, oppmuntring og latter! Uten dere hadde perioden blitt ekstra vanskelig i en tid med hjemmekontor. Vil også gi en helt spesiell takk til Marius, som hver eneste dag har stått ved min side. Takk for at du løfter dagene til nye høyder, preget av omsorg, latter og et ekstra puff i riktig retning når du har sett jeg har trengt det. Våre endeløse timer sammen har betydd mye for motivasjonen.

Stavanger, august 2021

Kaja Mørland Sortland

Sammendrag

Barn og unge tilbringer mye tid på skolen, hvilket gjør skolen til en arena som er sentral med tanke på lærings- og helsefremmende arbeid. Ifølge Opplæringslova skal skolen bidra til en helhetlig opplæring tilpasset elevenes evner og forutsetninger, samt til å skape læringsmiljøer preget av læring, helse og trivsel. Studiens overordnede hensikt var å bidra til økt kunnskap knyttet til temaet uteskole, som en av flere måter å variere undervisningen på.

Problemstillingen ble lagd med utgangspunkt i studiens formål, og ble slik:

«Hvilken betydning mener lærere at bruk av uteskole på mellomtrinnet kan ha for elevenes læring og helse?»

Til problemstillingen ble det også utformet fire forskningsspørsmål. Disse tar for seg forståelsen lærerne har knyttet til uteskolebegrepet, deres begrunnelser for bruk av uteskole, lærernes erfaringer med uteskole og hvilke utfordringer de møter på.

For å belyse problemstillingen og besvare tilhørende forskningsspørsmål, ble studiens metodikk bygd på en kvalitativ fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Datagrunnlaget ble til gjennom å intervjuer fem mellomtrinns lærere fra samme skole med utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide.

Funn fra studien indikerer at lærerne hadde god forståelse for hva uteskole er. Studien viser til at å benytte uteskole i arbeidet for å fremme elevens læring og helse kan være betydningsfullt. Betydningen av uteskole ble synliggjort i form av at lærerne opptil flere ganger belyste ulike lærings- og helsemessige fordeler/muligheter med uteskole som arbeidsmåte og læringsarena. Det viste seg også at den største utfordringen lærerne møter på var at de sjeldent var mange nok lærere i forhold til antall elever.

Innholdsfortegnelse

Forord	ii
Sammendrag	iii
1. Innledning	1
1.1. Introduksjon og bakgrunn	1
1.2. Studiens formål og forskningsspørsmål	5
1.3. Om skolen.....	6
1.4. Masteroppgavens oppbygning.....	7
2. Teoretisk grunnlag.....	8
2.1. Mellomtrinns eleven.....	8
2.2. Uteskole.....	9
2.2.1. Uteskolebegrepet	9
2.2.2. Utvikling av uteskolebegrepet.....	13
2.2.3. Uteskoledidaktikk – hva, hvordan, hvor og hvorfor?.....	15
2.2.4. Uteskole og klasseromsundervisning – læringssituasjoner og læringsarenaer	18
2.3. Skolen som faglig og sosial læringsarena	19
2.3.1. Tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	20
2.3.2. Erfaringslæring - dewey	21
2.3.3. Sosiokulturell læringsteori.....	22
2.3.4. Sosial læring og kompetanse.....	23
2.3.5. Læringsmiljø	24
2.5. Helse i skolen	25
2.5.1. Psykisk helse	25
2.5.2. Fysisk helse	27
3. Metodisk tilnærming	29
3.1. Valg av metode.....	29
3.2. Vitenskapsteoretisk grunnlag	30
3.3. Kvalitativ forskningsmetode	30
3.3.1. Det kvalitative forskningsintervjuet	31
3.3.2. Semistrukturert intervju og pilotintervju	32
3.4. Datainnsamling.....	33
3.4.1. Utvalg og inklusjonskriterier	33
3.4.2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	35
3.4.3 Intervjuguide	35
3.4.4. Gjennomføring av forskningsintervjuene.....	35

3.5. Analyse og tolkning av data	37
3.6. Vurdering av studiens kvalitet.....	39
3.6.1. Reliabilitet	39
3.6.2. Validitet	40
3.6.3. Overførbarhet	42
3.7. Forskningsetiske overveielser	43
3.7.1. Fritt og informert samtykke.....	43
3.7.2. Konfidensialitet	44
3.7.3. Konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt	44
3.8. Mulige feilkilder.....	45
4. Presentasjon og drøfting av resultater	47
4.1. Lærernes forståelse av uteskolebegrepet	47
4.2. Begrunnelser for bruk av uteskole.....	52
4.2.1. Skolens målsetting og LK20	52
4.2.2. Dagens samfunn	53
4.2.3. Lærernes målsetting.....	55
4.2.4. Aldersadekvat undervisning	55
4.2.5. Tilpasset opplæring	56
4.2.6. Overføringsverdi – uteskole VS klasseromsundervisning.....	56
4.3. Uteskolens rammer og praktiske gjennomføring.....	57
4.4. Muligheter og fordeler med uteskole i et læringsperspektiv	58
4.4.1. Skolens ressurser	58
4.4.2. Tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	59
4.4.3. Faglig læring.....	59
4.4.4. Sosial læring og kompetanse	60
4.5. Muligheter og fordeler med uteskole i et helseperspektiv	62
4.5.1. Psykisk helse	63
4.5.2. Fysisk helse	64
4.6. utfordringer og ulemper med uteskole.....	66
5. Avslutning	69
5.1 Oppsummering av hovedfunn og praktiske implikasjoner	69
5.1.1. Forskningsspørsmål 1: Hvilken forståelse har lærerne av uteskole?.....	70
5.1.2. Forskningsspørsmål 2: Hvilke begrunnelser har lærere for å bruke uteskole i sin undervisningspraksis?	71
5.1.3. Forskningsspørsmål 3: Hva er lærernes erfaring med bruk av uteskole?.....	71
5.1.4 Forskningsspørsmål 4: Hvilke utfordringer møter lærerne ved bruk av uteskole?.....	71

5.1.5. Konklusjon	72
5.2. Metodiske betraktninger.....	72
5.3. Forslag til videre forskning/implikasjoner for videreføring av studien.....	74
Referanseliste	77
Vedlegg 1 - Godkjenning fra NSD.....	83
Vedlegg 2 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	86
Vedlegg 3 - Intervjuguide.....	90

1. Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er uteskole. Blikket rettes mot skolen som en lærings- og helsefremmende arena, med søkelys på hvordan enkelte lærere, på en skole med lang erfaring med uteskolepraksis, opplever at bruk av uteskole bidrar til å bedre elevers faglige og sosiale læring, samt psykiske og fysiske helse. Studiens overordnede hensikt er å bidra til å øke kunnskapen om uteskole, med grunntanken om at uteskole kan virke positivt inn på elever på flere måter. Dette kapitlet innledes med en introduksjon av tema og bakgrunn basert på tidligere forskning, nettopp for å presisere studiens relevans i dagens samfunn. Deretter presenteres studiens problemstilling, etterfulgt av en redegjørelse for oppgavens struktur og oppbygning. Forhåpentligvis vil denne oppgaven kunne anses som et nyttig bidrag innenfor både det pedagogiske og spesialpedagogiske fagfeltet, og da både i form av teori og praksis. Videre håper jeg oppgaven vil inspirere til videre bruk av uteskole, og at du som leser til slutt vil sitte igjen med tanken om at det eksisterer et læringspotensial ved bruk av uteskole og at nytteverdien kan være flersidig.

1.1. Introduksjon og bakgrunn

Klasserommet har i flere hundre år vært stedet hvor mesteparten av undervisningen har foregått. Til tross for store samfunnsendringer de siste årene er klasserommet fremdeles den mest brukte plassen elevene blir samlet for å lære (Wigestrand & Berntsen, 2021).

Friluftsrådgiver og skolerådgiver i Friluftsrådernes landsforbund stiller seg kritiske til at klasserommet den dag i dag er den vanligste plassen å samle elevene for læring, da samfunnet har endret seg mye siden skolen først ble etablert. Det stilles også spørsmål om hvordan en kan utvikle skolen i tråd med målene satt i Kunnskapsløftet 2020, som blant annet legger føringer for mer undervisning utenfor klasserommet (Wigestrand & Berntsen, 2021). Det står blant annet i Overordnet del at «Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). I stortingsmeldingen om friluftsliv (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 12) står dette som et av to mål: «naturen skal i større grad brukes som læringsarena og aktivitetsområde for barn og unge».

Flere forskere har forsøkt å finne svar på hva som kjennetegner god undervisning i skolen. I

denne sammenheng, vises det stadig til effekter av å variere læringsmetoder og -arenaer. Blant annet kan en velge å flytte hele eller deler av undervisningen ut av skolens bygg. Andre læringsarenaer enn klasserommet omtales gjerne som «uteskole» (Astrup, 2020; Jordet, 2010). I boka *Klasserommet utenfor*, skrevet av Arne Nikolaisen Jordet, defineres uteskole slik:

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

I kapittel 2 presenteres en noe mer detaljert definisjon. På lik linje med Jordet (2010) brukes uteskolebegrepet i denne oppgaven som en samlebetegnelse for praksisformer som innebærer at elever og lærere på skoler arbeider med skolens innhold i autentiske miljøer. På bakgrunn av nyere studiers funn om at uteskole kan virke helse- og læringsfremmende, i tillegg til det nye læreplanverkets vektlegging av de tverrfaglige områdene (Kunnskapsdepartementet, 2017), anser jeg det som sentralt å stille seg undrende til hvilket potensiale det ligger i å variere og tilpasse undervisningen i den grad at en benytter seg av andre arenaer enn klasserommet for å arbeide med skolens innhold på. Det er blant annet mulig å arbeide med læreplanens tverrfaglige temaer utenfor klasserommets fire vegger. Det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» er spesielt relevant i denne sammenheng, og det har som mål å gjøre elevene bedre rustet til å mestre egne liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Folkehelse er et begrep som inkluderer både fysisk og psykisk helse. Videre kan de to andre «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling» også arbeides med på uteskole. Med utgangspunkt i de tverrfaglige temaene var det ønskelig å rette oppmerksomheten mot en alternativ læringsarena som forhåpentligvis vil kunne supplere klasseromsundervisningen. Både Jordet (2010) og Astrup (2020) hevder uteskole har flere kvaliteter og fungerer godt som supplement til klasseromsundervisning, og det ble derfor naturlig å rette oppmerksomheten mot skolen som lærings- og helsefremmende arena.

Årsaken til at oppgaven tar for seg både læring og helse i forbindelse med uteskole, er fordi læring og helse påvirker hverandre gjensidig (Ogden & Hagen, 2019). For eksempel vil elevers psykiske helse virke inn på hvordan elevene fungerer både faglig og sosialt i skolen. Blant annet kan psykiske vansker føre til nedsatt konsentrasjon og motivasjon, som på sitt vis fører til utfordringer knyttet til læring og trivsel på skolen (Rossen & Cowan, 2014).

Forskerne påpeker også at psykiske vansker kan føre til at elever trekker seg bort fra fellesskapet, som følger av dårlig sosial fungering. Det er altså avgjørende for elevenes skoledag at de føler seg trygge og mestrer utfordringene de får (Bru et al., 2016). For å ha gunstige forhold for læring, må elevenes psykiske helse ivaretas og tas hensyn til (Bru et al., 2016). Dette for at elevene skal klare å utnytte sitt fulle potensial. Samdal viser også til at skoleprestasjoner henger sammen med elevers psykiske helse (Samdal, 2009). Det er derfor nødvendig med en helhetlig tilnærming til alle elever.

I Opplæringslova§9A-2 står det at «alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). I læreplanens overordnede del presiseres det at skolen både har et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag, hvor det tas sikte på å danne det hele mennesket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med andre ord er skolens oppdrag svært sammensatt, da den skal bidra til elevers helhetlige utvikling. Siden alle barn og unge skal gjennom samme grunnskolesystem, kan det være avgjørende for den enkelte elev at læreren streber etter å tilpasse og variere undervisningen så godt som mulig. Dette er særlig viktig da vi vet at alle er forskjellige. For eksempel presiserer Astrup (2020, s. 4) at skolen bør representere hele livet til elevene, og at en som lærer ikke kan forvente at elevene bare skal sitte ved pulten og høre på hva læreren har å si – for det faller ikke naturlig hjemme heller. Jeg stiller meg derfor spørrende til om det finnes andre læringsarenaer og arbeidsmetoder som kan supplere den mer tradisjonelle klasseromsundervisningen, som for øvrig regnes som en samlebetegnelse på det undervisnings- og læringsarbeidet som foregår innenfor klasserommets fire vegger (Jordet, 2010, s. 31). Typisk for arbeidet er at det går ut på å snakke, skrive og lese. Videre kjennetegnes klasseromsundervisning av stillesittende aktiviteter med utgangspunkt i tekstbaserte versjoner av virkeligheten (Jordet, 2010, s. 31).

Det er mye som taler for at aktiviteter i nærmiljøet, med hensikt om å berike teoretisk inneundervisning, «treffer» mange elever ved at de får utviklet flere sider av seg selv (Jordet, 2005). Som følger av dette kan enkelte oppleve mestring og økt trivsel. Både de skoleflinke og de som står i fare for å falle gjennom i en mer teoretisert skole, kan dra nytte av alternative læringsarenaer. Det kan se ut til at elevene får styrket relasjoner, bedret sin sosiale kompetanse og bedret sin fysiske helse, noe som følger av økt aktivitetsnivå, bedre faglige kunnskaper, økt trivsel og mindre atferdsproblemer. I beste fall kan bruken av uteskole gi positive virkninger ikke bare til individet selv, men også samfunnet i sin helhet, poengterer Jordet (2005). Særlig viktig er det med fysisk aktivitet i løpet av skoledagen i en tid preget av

inaktivitet og fedme (Gerhardsen, 2020). Med tanke på smittevern under koronapandemien kan det også tenkes at uteskole er en gunstig arbeidsmåte (Helsedirektoratet, 2020).

Det eksisterer en fagfellevurdert artikkel som systematisk gjennomgikk 13 ulike studier for å se på hvorvidt deltakere i utendørs opplæringsprogrammer drar nytte av dette eller ei (Becker et al., 2017). Målet for gjennomgangen var å identifisere studier som handler om regelmessig obligatorisk skole- og læreplanbasert utendørs opplæring (Becker et al., 2017). Dette for å blant annet kategorisere og evaluere rapporterte resultater, og diskutere fordeler og ulemper for elever. I løpet av de siste 20 årene rapporteres det stadig om flere positive effekter knyttet til opplæringsprogrammer som er utendørs; både personlig og sosial utvikling bedres, den fysiske aktiviteten bedres, akademiske prestasjoner og ferdigheter knyttet til lederskap økes. Videre presiseres det at det kan virke som at obligatorisk skole- og læreplanbasert utendørs undervisning, både har positive effekter på elevenes fysiske aktivitetsnivå, deres psykiske helsestatus, deres sosiale kompetanse/relasjonskompetanse og akademisk kompetanse. Blant de tretten studiene viste elleve av dem positive fordeler knyttet til utendørs undervisning, én rapporterte om negative effekter, og én rapporterte om positive og negative effekter av opplæringsprogrammer holdt utendørs. Artikkelen konkluderer avslutningsvis med at noen tendenser ble funnet. Nemlig at obligatorisk skole- og læreplanbasert opplæringsprogram som holdes utendørs bidrar til å fremme både elevens sosiale, akademiske, fysiske og psykologiske dimensjoner. Konklusjonen trekker også frem at blant de 13 studiene som ble gjennomgått, sa disse nokså lite om elevenes fysiske aktivitetsnivå og deres psykiske helse. Blant annet på grunn av dette anbefaler Becker et al (2017) at det i fremtiden bør drives mer forskningsbaserte studier over tid for å kunne si noe om tematikken på best mulig vis.

Angående forskning på uteskole, skulle jeg ha likt å sett mer forskning som sier noe om uteskolens betydning for elevens læring, helse og trivsel – og det er dette bare mer avgrenset jeg ønsker å bidra med. Altså å undersøke lærings- og helsepotensialet som befinner seg i spenningsfeltet mellom klasseromsundervisningen og uteskole. Grunnet oppgavens rammer skal ikke effekter av uteskole forskes på, noe som også trengs. Kombinerer en uteskole og helse i litteratursøket kommer det overraskende lite opp i norske databaser. Interessant nok dukker det opp forskning med fokus på uteskole og barn og unge med spesialpedagogiske behov, altså individer som har psykiske og/eller fysiske begrensninger. Det er derimot ikke like «enkelt» å finne forskning om uteskole og elever uten spesialpedagogiske behov og vedtak. Det trengs økt kunnskap på området fordi elevens læring og helse henger såpass nøye

sammen, og at uteskole som supplement til klasseromsundervisning muligens er en måte å styrke både læring og helse på - ikke bare for barn med spesialpedagogiske behov, men for alle. Ellers ser det ut til at det eksisterer mye og variert forskning på prinsippene bak uteskoletenkningen, ettersom søk i ulike databaser viser til mange treff.

1.2. Studiens formål og forskningsspørsmål

Formålet med oppgaven er å bidra til kunnskap om hvilken betydning uteskole kan ha for elevers læring og helse. Med «læring» menes både faglig og sosial læring, og med «helse» menes både elevers psykiske og fysiske helse. Følgende problemstilling er formulert:

«Hvilken betydning mener lærere at bruk av uteskole på mellomtrinnet kan ha for elevenes læring og helse?»

Begrep som «lærer» og «elev» benyttes da dette er naturlige betegnelser når oppgaven avgrenses til å hovedsakelig gjelde skolehverdagen. Det er også ønskelig å få frem at elevene bør få beholde sin rolle som barn, basert på deres iboende behov for lek og utfoldelse, samt sosial interaksjon. En semistrukturert intervjuguide ble utviklet i forsøk på å belyse problemstillingen, dette for å få en dypere innsikt i lærernes erfaringer og kunnskaper. De ble operasjonalisert i fire forskningsspørsmål.

1. *Hvilken forståelse har lærerne av uteskole?*
2. *Hvilke begrunnelser har lærerne for å bruke uteskole i sin undervisningspraksis?*
3. *Hva er lærernes erfaring med bruk av uteskole?*
4. *Hvilke utfordringer møter lærerne ved bruk av uteskole?*

På grunn av formelle fastsatte krav, herunder tidsbegrensning og oppgavestørrelse, var det nødvendig å avgrense masteroppgaven i form av både teori og metode. Studien rettes mot en bestemt skole sin uteskolepraksis og dens potensiale, og har som mål å berike og supplere den mer teoretiske og abstrakte klasseromsundervisningen. Det er ønskelig å få frem ulike argumenter for bruk av uteskole, i tillegg til utfordringer, sett i lys av tiden vi nå befinner oss i. Viktig med variasjon da variasjonen i seg selv kan bidra til noe positivt. Nevneverdig ville det ha vært mot sin hensikt og isolert sett kun undersøkt elevenes læring og helse på uteskole, da læring og helse er mer sammensatt enn som så. Definisjonen gitt i dette kapitlet peker også på at uteskole er noe som kan supplere klasseromsundervisningen, det er derfor naturlig å se på sammenhengen mellom uteskole og skolehverdagen ellers. Undervisning ute er ikke

nødvendigvis en garanti for økt læringsutbytte, derimot bør uteskolen sees i sammenheng med erfaringer fra klasserommet for å øke elevenes læring (Astrup, 2020; Jordet, 2010). Primært rettes søkelyset mest på uteskolen til gjeldende skole, men det vil også noen ganger refereres til læring og helse i skolen generelt, samt livet ellers. En annen begrensning er valgt aldersgruppe. Mellomtrinnet ble valgt fordi mine erfaringer tilsier at uteskole er mer vanlig på småtrinnene, og at uteskolepraksiser nærmest forsvinner fra og med femte trinn.

1.3. Om skolen

Dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i å undersøke uteskolepraksisen til en bestemt barne- og ungdomsskole som over flere tiår har praktisert uteskole. For omtrent 30 år siden startet uteskolepraksisen opp på skolen, med et par lærere i spissen, støttet av daværende rektor. Skolen har i løpet av det siste tiåret blitt gjort om fra en 1.-7. skole til en 1.-10. skole, og nå er det opp mot 650 elever på skolen. Nåværende personale består av lærere som har jobbet hele sin yrkesaktive karriere på skolen, andre har jobbet andre plasser, noen er nyutdannede og andre skal snart gå av med pensjon. Fellesnevneren relevant for forskningsoppgaven min er at alle har erfaring med uteskole. Når det kommer til beliggenheten kan en påpeke at den er spesielt fordelaktig, da området består av umiddelbar nærhet til både strender og skog. I dag har flere av trinnene timeplanfestet uteskole, og områdene som benyttes er alt fra de lokale strendene, lysløypa, ulike gapahuker, en lavvo bygd for skolen med plass til 70 stykker, og andre områder preget av skog og berg. Skolegården fremstår som nøye planlagt i henhold til muligheter for fysisk aktivitet, med et mangfold av muligheter for fysisk bevegelse. Uteskoletimene benyttes også til å besøke blant annet lokale butikker, gårder og museer.

Skolens navn skal ikke utleveres, da hensynet om anonymitet/konfidensialitet vurderes som viktigere enn å navngi skolen med tilhørende ansatte og elever. For videre omtalelse av skolen benyttes det et fiktivt navn, Fiken skole. Det vurderes også som relevant for oppgaven å påpeke at uteskolebegrepet benyttes som kjernebegrep da Fiken skole alltid har brukt det, i tillegg støtter jeg meg til argumentene Jordet (2010) fremlegger i diskusjonen omkring hvorfor uteskolebegrepet benyttes.

1.4. Masteroppgavens oppbygning

Masteroppgaven er strukturert i flere kapitler med tilhørende delkapitler som alle tar for seg ulike deler av forskningen.

Kapittel 1: Innledningsvis ble valg av tema presentert og begrunnet for, i tillegg ble formålet, problemstillingen og forskningsspørsmålene introdusert.

Kapittel 2: I dette kapitlet presenteres studiens teoretiske rammeverk. Nøkkelord er blant annet uteskole, læring og helse.

Kapittel 3: Studiens metodiske tilnærming presenteres, hvilket omhandler de ulike metodiske overveielsene og de ulike beslutningene som ble tatt i forbindelse med utførelsen av den kvalitative forskningsprosessen.

Kapittel 4: Resultatene og drøftingen presenteres i samme kapittel med utgangspunkt i oppgavens fire forskningsspørsmål for å oppnå størst mulig grad av systematikk og ryddighet. Funnene tar utgangspunkt i de åtte kategoriene datamaterialet ble delt inn i. Det vil foregå en sammenfattende drøfting av studiens funn hvor resultatene tolkes, etterfulgt av at de diskuteres i lys av oppgavens teoretiske grunnlag.

Kapittel 5: Avslutningsvis sammenfattes studiens hovedfunn, hvor en konklusjonen fremtrer, alt med utgangspunkt i diskusjonskapitlet. Metodiske betraktninger og anbefalinger for videre forskning vil også bli framlagt.

2. Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet vil det teoretiske grunnlaget til studien redegjøres for, med utgangspunkt i problemstillingen:

«Hvilken betydning mener lærere at bruk av uteskole på mellomtrinnet kan ha for elevenes læring og helse?»

Da jeg ser på hvilken betydning uteskole kan ha for elevers læring og helse, ønsker jeg å komme inn på tidligere forskning og kjente pedagogiske teorier som viser til forskjellige aspekt som kan være viktige å vite om for at uteskole skal kunne virke positivt inn på elevers læring og helse.

Det er sentralt å innlede kapitlet med å presentere hva som kjennetegner mellomtrinnsleven, definere uteskolebegrepet, samt å redegjøre for hva som kjennetegner en god uteskolepraksis. Videre skal ulike teoretiske perspektiver knyttet til læring og helse i lys av uteskole løftes frem. Kapitlet deles opp i flere ulike tema som alle har en sentral rolle sett opp mot studiens forskningsspørsmål og problemstilling. Til slutt minner jeg om at teorigrunnlaget som legges ikke må betraktes som en universell fasit, men heller som en rekke valg mellom ulike teoretiske perspektiver.

2.1. Mellomtrinnsleven

Elevene på femte til syvende trinn, mellomtrinnslevne, kjennetegnes av at de er under utvikling. Skolemessig sett kan det se ut som at elevene befinner seg mellom «lekens verden» i småskolen preget av begynneropplæring, og ungdomsskolens mer faglige seriøsitet. En grunnleggende antakelse for denne oppgaven er at nettopp mellomtrinnslevne kan dra god nytte av uteskole både med tanke på læring, helse og trivsel. Det er derfor nødvendig å kort redegjøre for typiske trekk for denne aldersgruppen. Typisk for livsverdenen deres er at de er, eller kan være, her-og-nå-orienterte og er generelt opptatte av hva som er rett og galt (Helle, 2003). Videre kjennetegnes de av at de er opptatt av å gjøre det riktige for å vinne andres anerkjennelse, altså har de gjerne en slags «snill pike/gutt» orientering hvor de streber etter å gjøre det de blir fortalt. I tillegg begynner de å stille seg mer og mer kritisk til autoriteter, noe som kan resultere i at de problematiserer regler, og basert på det kan de oppfattes som vanskelige av lærere (Helle, 2003, s.26). De holder med andre ord på å bli mer analytiske. Mellomtrinnslevnes identitetsutvikling avhenger også stadig mer av evnen til å skape gode

vennskap (Helle, 2003, s. 39). Videre er det ikke sjeldent at det kan toppe seg med atferdsproblemer og mobbing. Eksempelvis er reiseveien til og fra der uteskolen skal ta plass en anledning til å bli bedre kjent. I tråd med dette, er det også relevant å presisere at elever i 11-12 års-alderen begynner å sammenligne seg selv opp mot andre, altså speiler de seg mer enn før med jevnaldrende på flere ulike plan. På grunn av denne opptattheten av andre, er det viktig å tilpasse opplæringen til elevenes behov for hjelp, nettopp for å støtte opp om deres faglige og sosiale sårbarhet (Helle, 2003, s.40). Når det kommer til forståelsen av abstrakte begrep, drar denne aldersgruppen store fordeler av å få konkrete eksempler og erfaringer nettopp for å forstå hva som legges i begrepene. Med andre ord trenger elevene en kognitiv bro som et kunnskapsmessig forankringspunkt (Helle, 2003, s.26). For eksempel kan elevene overbevises i form av at elevene ser noe de har lært om på skolen, ute i praksis. På grunn av her-og-nå-orienteringen forkaster elevene raskt ting de ikke helt skjønner. Men «heldigvis», grunnet utviklingen de befinner seg i, begynner de stadig å kunne forstå mer abstrakte ting nettopp fordi de holder på å løsrive seg fra konkretene (Helle, 2003, s.26).

2.2. Uteskole

Begrepet uteskole fungerer på mange måter som en samlebetegnelse for alt undervisning og læringsaktiviteter som befinner seg utenfor klasserommets fire vegger (Andersen & Fiskum, 2014, s. 16; Jordet, 2010). Så både innhold, arbeidsmetoder, læringsarenaer og begrunnelser for hvorfor en gjør som en gjør kan variere. Denne oppgaven vil, som Jordet (2010) også gjør i boka *Klasserommet utenfor*, bruke uteskolebegrepet som nettopp en samlebetegnelse for de praksisformer som innebærer at både lærere og elever arbeider med skolens innhold i autentiske miljøer utenfor klasserommet – sett i samspill med klasserommets praksisformer.

2.2.1. Uteskolebegrepet

I forbindelse med uteskoletenkningen er det flere begrep som ligner på hverandre, men med ulike nyanser i meningsinnholdet. Det praktiseres også ulikt innad i Norge og i andre land (Andersen & Fiskum, 2014, s. 15). Mener en uteskole er noe som skjer utendørs, ligner forståelsen av begrepet mer på det engelske begrepet outdoor education. Til tross for at det finnes ulike begreper peker Andersen og Fiskum (2014, s. 17) på at det eksisterer flere likhetstrekk i forståelsen av en slik form for undervisning. I praksis blir gjerne begreper som uteskole, alternativ læringsarena, friluftsliv og stedbasert læring brukt delvis overlappende, og

det kan se ut til at det er noe tilfeldig hvilket begrep ulike skoler benytter seg av. Andre begreper kan være feltkurs, studietur og ekskursjon – begrepsbruken gjenspeiler grunnsynet (Andersen & Fiskum, 2014, s. 14). Utdanningsdirektoratet forvalter opplæringsloven hvilket alle lærere må forholde seg til, på grunn av det kan det anses som en naturlig plass å starte på, nemlig å se hva Udir skriver om uteskole. Utdanningsdirektoratet legger vekt på at undervisningen flyttes ut, og at uteundervisning både kan være morsomt, inspirerende, praktisk, utforskende og aktivt, samt at en kan øve på samarbeid og å være kreativ (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Det blir videre presisert at det er viktig å se undervisningen i klasserom og ute i sammenheng. Uteskole gir også muligheten til å forbedre fellesskapsfølelsen og læringsmiljøet på andre måter enn i klasserommet, og i forbindelse med korona kan det se ut til at uteskole er en fin måte å bygge opp et trygt og godt læringsmiljø igjen (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

«Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Varierte eller alternative læringsarenaer handler i hovedsak om å flytte undervisningen ut fra klasserommet eller selve skolebygningen (Andersen & Fiskum, 2014, s. 20). Uteskole kan anses som et sentralt begrep innenfor varierte eller alternative læringsarenaer. Arne Nikolaisen Jordet har gjennom flere år har forsket på bruk av uteskole. Han omtaler uteskole som en samlebetegnelse som tar for seg all undervisning og alle læringsaktiviteter som foregår i skolens fysiske og sosiale omgivelser *utenfor* klasserommets fire vegger (Jordet, 2010, s. 32). Han presiserer videre at uteskole ikke er én metode eller én arbeidsmåte. Som med klasseromsundervisning, rommer også uteskolen et mangfold av ulike praksisformer (Jordet, 2010, s. 32).

Arne N. Jordet refereres ofte til når det gjelder å definere uteskolebegrepet. Definisjonene han bruker er godt begrunnet og jeg velger å anvende hans definisjoner. I boken *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom* viser han blant annet til hvorfor andre arenaer enn klasserommet er fordelaktig å benytte seg av (Jordet, 2010).

En noe mer utfyllende definisjon enn den gitt i kapittel 1 gis i boken *Nærmiljøet som klasserom. Uteskole i teori og praksis*:

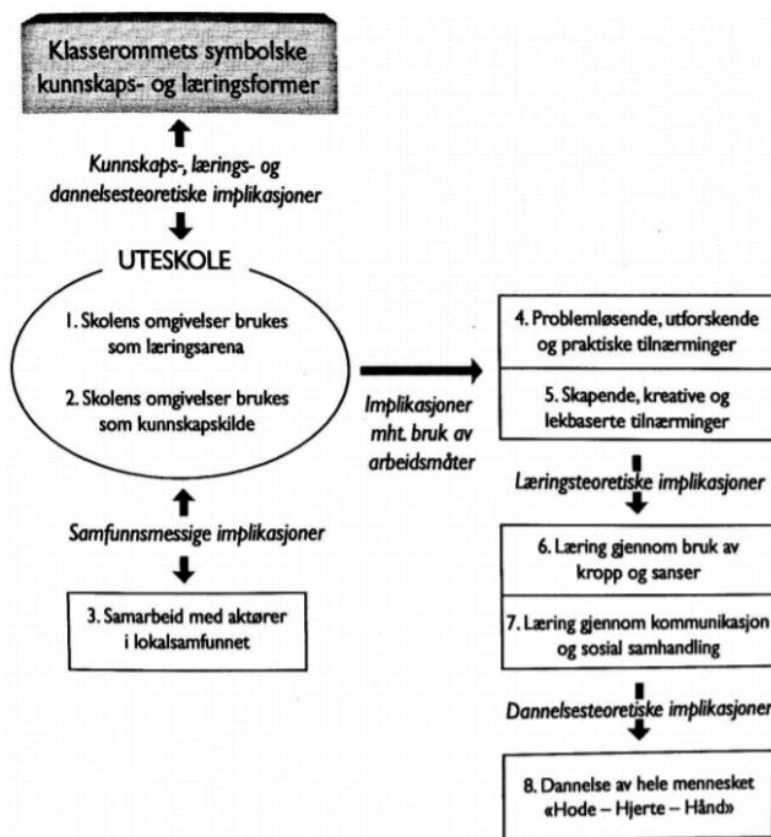
«Uteskole er en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig aktivitet utenfor klasserommet. Arbeidsmåten

gir eleven anledning til å ta alle sansene i bruk slik at de får personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten. Arbeidsmåten gir rom for faglige aktiviteter, spontan utfoldelse og lek, nysgjerrig søken, fantasi, opplevelse og sosialt samvær. Uteskole handler om å aktivisere alle skolefagene i en integrert undervisning hvor ute- og inneaktiviteter har nær sammenheng, idet elevene lærer om virkeligheten i virkeligheten: dvs. om naturen i naturen, om samfunnet i samfunnet og om nærmiljøet i nærmiljøet» (Jordet, 1998, s. 24).

Denne definisjonen er noe mer omfattende enn den presentert i kapittel 1. Det er denne definisjonen som forblir gjeldende i oppgaven. Den første ble presentert i innledningen da den er noe simplere. I tråd med definisjonen av Jordet (1998) anbefales det å se på uteskole som del av den totale undervisningspraksisen for å utnytte uteskolens fulle potensiale.

Idet en flytter skolehverdagen ut, aktiviseres elevenes tidligere erfaringsbakgrunn, hvilket kan sette elevene bedre i stand til å erfare nye ting i forbindelse med læringsaktivitetene. Elevene får blant annet brukt kroppen og sansene, de får stimulert nysgjerrigheten og kreativiteten, samt øvd seg på å samarbeide og kommunisere med andre voksne og medelever. Dette passer overens med hva Ludvigsenutvalget mener de fire kompetanseområdene i Framtidens skole er, nemlig fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, samt kompetanse i å utforske og skape (NOU 2015: 8). Jordet (2010) presiserer at bruk av uteskole som supplement vil kunne gi forutsetninger for å jobbe i tråd med læreplanens visjon.

Figur 1 viser åtte sentrale kjennetegn/perspektiver ved uteskole og årsak-virkning sammenhengene mellom dem (Jordet, 2010, s. 34–35). Modellen skal hjelpe med å fremme en helhetsforståelse av uteskolepedagogikken. Jordet anser ikke kjennetegnene som de eneste, og han er åpen for at det finnes flere. Perspektivene vil ligge som et slags bakteppe for resten av oppgaven. Noen vil trekkes frem både senere i teorikapitlet, og i diskusjonskapitlet.



Figur 1: Utepedagogikkens sentrale kjennetegn (Jordet, 2010, s. 35).

Videre viser Jordet til to ulike forståelser av uteskolebegrepet, nemlig en bred og en smal forståelse (Jordet, 2010, s. 32). Den brede forståelsen dreier seg om elevenes allmenndannelse, og at uteskolepraksisen anses som en integrert del i skolens totale dannelsesarbeid. En har da tro på at bruk av uteskole kan bidra til å favne alle skolens utdannings- og dannelsesoppgaver, slik som blant annet sosialt samvær, faglig læring, fysisk aktivitet og å bli kjent med nærmiljøet. En slik vid begrepsforståelse vil inkludere museumsturer, bedriftsbesøk, offentlige institusjoner, til tross for at aktivitetene da vil kunne befinne seg innendørs (Andersen & Fiskum, 2014). Med utgangspunkt i en bred forståelse påpeker Jordet at det da er forståelig at noen lærere velger å ha uteskole så mye som en hel dag per uke. Det pekes også på at denne forståelsen synes å være utbredt i norsk skole. En ulempe med en slik forståelse er at skolens faglige funksjon kan komme i skyggen av den sosiale (Jordet, 2010, s. 32).

Den smale forståelsen «innebærer at man bruker skolens omgivelser primært for å realisere spesifikke faglige, sosiale eller andre mål i opplæringen» (Jordet, 2010, s. 32). Dette er også en vanlig forståelse i norsk skole, og typisk for denne er at uteskoletiden eksempelvis settes

av til mer spesifikke faglige opplegg. Faren med denne forståelsen er at allmenndannelsen kommer i skyggen av det faglige påpeker Jordet (2010, s. 32).

En avviser ikke klasserommet som læringsarena i det en velger å flytte undervisningen ut, det handler mer om å ta i bruk et utvidet læringsrom med mål om å bygge bro mellom elevers livsverden og skolens verden (Jordet, 2010, s. 33). Jordet argumenterer også for at klasseromsundervisning og uteskole kan regnes som komplementære tilnærminger, da de på flere måter utfyller hverandre og sammen bidrar positivt til barn og unges læring.

2.2.2. Utvikling av uteskolebegrepet

Noen sentrale vendepunkt er at i tidligere år, da særlig på 1600-, 1700- og 1800-tallet, representerte pedagogikken «den gamle skolen» hvor fokuset var på lærerens undervisning (Jordet, 2010). Etter hvert, i løpet av 1900-tallet, ble pedagogikken preget av spenningsfeltet mellom den gamle skolen og en mer reformpedagogikk/progressiv pedagogikk. Ved sistnevnte ble fokuset/perspektivet flyttet mot barnets læring, altså skulle ikke læreren stå like mye i sentrum lenger. Flere har bidratt til å bane vei for tenkningen, blant annet Comenius, rousseau og pestalozzi, og det er først med progressivismen og John Dewey (amerikansk filosof og pedagog) disse ideene slår igjennom (Jordet, 2010). Dewey kritiserte skolen for manglende relasjon mellom elevens erfaringsverden og det elevene lærte på skolen (Jordet 2010). I tråd med Deweys tankegang er erfaring et sentralt begrep, i tillegg til førstehåndserfaringer. Tanken om at eleven bør få være forskende i sitt eget lokalmiljø fikk plass i læreplaner i etterkrigstida (Jordet, 2010).

I boken *Uteskoledidaktikk. Ta fagene med ut.* presiseres det til tross for at selve begrepet kan anses som nytt, at ikke uteskoletenkingen er spesielt ny, og det er heller ikke et norsk fenomen (Andersen & Fiskum, 2014). Ifølge Astrup (2020) kan det se ut som at det er et begrep mest brukt i praksis, fremfor et rent faglig et. Dette har sannsynligvis med å gjøre at det eksisterer så mange ulike begreper og beskrivelser for nesten det samme meningsinnholdet, noe som vil kunne føre til at det oppleves mindre tydelig. Det bekreftes av Andersen og Fiskum som påpeker at det er utviklet en relativt omfattende terminologi på områder (Andersen & Fiskum, 2014, s. 16). Ikke alle begrep blir forklart, slik som Arne Jordet har gått i dybden på uteskolebegrepet. I mangel på gode oversettelser fra andre språk til norsk, ble etter hvert uteskolebegrepet skapt. Uteskole har siden vist seg å være vanskelig å oversette til andre språk (Jordet, 2010).

Etter hvert vokser uteskolebegrepet til å handle om dannelsen av hele mennesket – hode, hjerte og hånd. De siste årene har fokus rettet seg mot arbeid i klasserommet og samspillet mellom elevene og mellom læreren og elevene (Jordet, 2010). Jordet presiserer at det er behov for mer forskning på uteskole og hvilke betydning det kan ha på den helhetlige læringen (Jordet, 2010, s. 60–61).

Uteskole internasjonalt

Det finnes flere begreper som har lignende meningsinnhold som uteskolebegrepet, og selve tanken bak det ser ut til å ha hatt et stort internasjonalt gjennombrudd (Jordet, 2010, s. 57). Jordet presiserer at det eksisterer mye forskning på kjernen av uteskolebegrepet, nemlig læring utenfor klasserommet og relasjonen til klasserommet. Hvor utbredt det er i praksis derimot, vet en mindre om. Uteskole blir praktisert forskjellig i ulike land, og til og med praktiseres det ulike varianter innad i Norge (Andersen & Fiskum, 2014, s. 15; Jordet, 2010).

Danmark benytter seg av *udeskole*, inspirert av det norske begrepet *uteskole*, og har forsket mye på arbeidsmåten (Jordet, 2010). Andre land derimot har ikke hatt samme mulighet til å oversette uteskole til sitt språk (Jordet, 2010). Sverige bruker *utomhuspedagogik*, mens engelskspråklige land benytter begreper som *Outdoor Education*, *Outdoor Learning*, *Learning outside the classroom* og *Out-of-school learning* (Jordet, 2010, s. 57; Waite, 2019; Waller et al., 2017). Becker et al (2017) poengterer at det finnes enda flere begreper som ligner *utendørs opplæringsprogram* og uteskole, blant annet brukes *læring på utsiden av klasserommet*, *friluftsliv*, *utendørs adventure education* og *skogsskole*.

Det å benytte seg av *Outdoor* i begrepet sikter til et mer friluftslivbasert innhold, noe som inkluderes i uteskolebegrepet. Det er også en viktig del av uteskolebegrepet å utnytte de mulighetene som finnes i urbane områder eller innendørs, i tillegg til en mer friluftslivtenkning, noe som bidrar til å gjøre *uteskole* til et bredere begrep enn eksempelvis *Outdoor Education* (Jordet, 2010, s. 58).

Internasjonalt er også begrepet uteskole blitt kritisert. Leather (2018) stiller seg kritisk til om lærere som driver uteskole i Storbritannia har en konkret forståelse med tanke på hvorfor de har det og målet med undervisningen. Videre stilles det spørsmål med kvaliteten på leken ute,

da det kan se ut til at lærere kan bli for passive og stå med tanken om at barna får leke fritt som et avbrekk eller lignende. Til slutt er Leather (2018) skeptisk til uteskolepedagogikkens forankring – er det blitt mer et kommersielt salgsprodukt enn en pedagogisk filosofi?

2.2.3. Uteskoledidaktikk – hva, hvordan, hvor og hvorfor?

Didaktikk er læren om undervisning, og er ofte et omtalt begrep innenfor pedagogikken (Jordet, 2007, s. 29). Didaktikk dreier seg blant annet om undervisning, læring og praktisk gjennomføring av arbeidet. Didaktikken er med andre ord bindeleddet mellom de tre komponentene innhold, elev og lærer i den didaktiske trekanten. Utfordringen med et didaktisk arbeid er å få eleven til å bli subjekt i egen læringsprosess, og ikke et objekt for lærerens didaktiske overveielser (Jordet, 2010, s. 25).

Uteskole er ifølge Husby og Fiskum (2014, s. 30) mer enn å bare flytte undervisningen ut. En bør finne andre arbeidsmetoder som både passer området, målgruppa, tidsrammen og innholdet. Det er vanlig å dele uteskolen inn i tre faser: forarbeid, uteaktivitet/feltarbeid og etterarbeid, herunder forberedelsesfasen, gjennomføringsfasen og bearbeidingsfasen (Husby & Fiskum, 2014, s. 30). Fasene skal hjelpe oss til å sørge for at det eksisterer sammenheng mellom undervisningen inne og ute (Jordet, 2010). Det å være lærer handler om å se hva som hører hjemme når og hvor.

Når det kommer til uteskoledidaktikkens hvordan, kan det være fordelaktig å ha høy grad av både struktur og fleksibilitet når en planlegger uteskolen (Buaas, 2016, s. 80). For noen lærere vil det uplanlagte bety stress og tap av verdifull tid, noe en helst vil glemme. For elevene derimot, kan det hende at de opplever uteskolen som bedre, mer minne- og lærerik. «En god pedagog må ta høyde for et metodemangfold, både under planlegging og gjennomføring av det pedagogiske innholdet» (Buaas, 2016, s. 80). Videre presiserer Jordet (2010) at det med nok forberedelser er mulig å utføre undervisning utenfor klasserommet i *alle* fag, og at det er viktig med spesifikke mål. For å sikre fagligheten bør aktivitetene knyttes opp mot et bestemt mål. Buaas (2016, s. 79) minner om god nok planlegging, og at vind og vær noen ganger påvirker utendørsundervisningen i form av at innholdet eller arbeidsmåtene må endres. Utendørs er det mye lærere ikke kan kontrollere.

Ifølge Andersen og Fiskum (2014, s. 19) kan uteskoledidaktikken ta plass flere steder, blant

annet på en lokalitet (et mindre område med noen spesielle særegenheter) eller i nærmiljøet. Frøyland presiserer det ytterligere, og sier uteskole kan ta plass i naturen, ved bedrifter, vitensentre, museer, biblioteker og arkiver (Frøyland, 2010, s. 68).

En begrunnelse til hvorfor en bør benytte seg av uteskole er at det er en arbeidsmåte/læringsarena som hjelper oss med å forstå. Ifølge Frøyland (2010, s. 17) tilegner en seg kunnskap blant annet ved å lese, høre andre fortelle, en er blitt undervist om det og ha sett en film. En må med andre ord ha det inn på ulike vis og bearbeide det over tid for å forstå noe. Et didaktisk argument for uteskole er derfor tilpasset opplæring. En annen begrunnelse til bruk av uteskole og mer praktisk undervisning er at læreren kan bruke arenaen for å bli bedre kjent med elevene som mennesker, men også med elevene som lærende. Derfra står læreren i en posisjon som gjør at vedkommende kan hjelpe med å skape en nivåtilpasset forbindelse mellom erfaringer og teori. Uteskolen kan også begrunnes av kjente pedagogiske læringsteorier, hvilket skal presenteres grundigere for senere. Blant annet har sosiokulturell læringsteori vært viktig for læringsforskningen. Gardner sin teori om at mennesker har ulike intelligenser, som alle er likestilte, kan også ligge til grunn når en ønsker å forsvare valget om å drive uteskole (Jordet, 2010, s. 182). I denne sammenheng betyr det at undervisningen bør variere så mye som mulig slik at alle får stimulert alle intelligensene (Frøyland, 2010). Det handler med andre ord om å variere metoder og la elevene gjøre ulike erfaringer i et meningsfullt arbeid. Videre hevdet Gardner at vi ikke er prisgitt våre medfødte evner, vi kan videreutvikles med hjelp fra andre.

En annen årsak til hvorfor en kan benytte seg av uteskolepraksis har med motivasjon å gjøre, hvilket er viktig for at vi skal ønske å lære noe (Frøyland, 2010). Motivasjon er et begrep som ofte brukes overfor målrettede handlinger, og handler om hvordan ens tanker, følelser og fornuft fører til at en får driv og glød til de handlingene vi ønsker eller holder på å utføre (Imsen, 2014, s. 293). Imsen (2014, s. 293) presiserer videre at motivasjon henger nøye sammen med aktivitet, læring og trivsel, og uten motivasjon ender det gjerne opp med at elevenes utbytte av opplæringen blir dårlig, og at de ikke føler seg anerkjent i det sosiale fellesskapet på skolen. Med andre ord er motivasjonsbegrepet noe som sier noe om hva som forårsaker aktivitet hos ulike individer, hva som holder denne aktiviteten ved like, hvor mye innsats individet legger inn, og hva som gir aktiviteten mål, mening og retning. En skiller vanligvis mellom indre og ytre motivasjon, hvor indre motivasjon henspeiler på motivasjon med en indre kraft og et eget ønske om å få noe til (Imsen, 2014, s. 295). Når læring skjer ved

hjelp av indre motivasjon er den oftest effektiv, for å få til dette er det viktig med et støttende miljø, meningsfulle aktiviteter, godt humør, eleven bør ha noe kontroll og få valg, samt at utfordringene tilpasses eleven. Uteskole ser ut til å øke elevenes indre motivasjon, da de oppleves som mer selvgående utenfor klasserommet (Frøyland, 2010). Ytre motivasjon derimot, dreier seg om at individet ser at vedkommende vil få en belønning for et arbeid, uten å egentlig bry seg så mye om arbeidet (Imsen, 2014, s. 295).

Trening på språklige ferdigheter kan være en annen årsak til å benytte seg av uteskole som supplement til klasseromsundervisningen (Frøyland, 2010). Læringsarenaen åpner for gode samtaler mellom lærere og elever, og elev-elev. Uteskolepraksis gir også rom for bedre kontakt mellom elev og lærer. I tillegg er uteskolearenaen ypperlig for å styrke elevenes fysiske ferdigheter. Studier viser til at elever som har en fast utedag i uka, regnes som mer enn dobbelt så fysisk aktive som elever uten den faste utedagen (Frøyland, 2010; Jordet, 2010).

Det er også slik at stille elever kan bli mer synlige, da rollefordelinger og rutiner utfordres i andre rom. Kanskje opplever en elev å kunne mye om uteskoletemaet, og på den måten kan vedkommende få mer selvtillit på skolen og dermed gjøre det bedre teoretisk, så vel som praktisk. Videre er det også slik at elevene får felles erfaringsgrunnlag ved bruk av uteskole, noe som kan bidra til å bedre elevens læring, helse og trivsel (Frøyland, 2010).

En siste årsak til å flytte undervisningen ut av klasserommet kan være ønsket om å gjøre elevene kjent med naturen og utemiljøet som er en så viktig del av den norske befolkningens liv (Frøyland, 2010). Bruk av naturen gir mange erfaringer. Elevene får oppleve naturens skjønnhet, de får observert ulike objekter og mangfoldet, de får sett komplekse samspill, kanskje til og med se dyr som gir elevene affeksjon til dyr (osv) (Frøyland, 2010, s. 112). De får førstehåndserfaringer med objekter i deres naturlige kontekst, på denne måten får de satt kunnskapen inn i en autentisk kontekst, samtidig som de kan få erfare hvordan forskere jobber. Videre kan uteskolebruk styrke elevenes holdning til naturen og gjøre dem miljøbevisste, noe som er ønskelig i dagens samfunn preget av miljøutfordringer (Frøyland, 2010).

I lys av årsakene til å benytte seg av uteskole som supplement til klasseromsundervisningen er det relevant å redegjøre for noen årsaker til å la være. Frøyland (2010) påpeker årsaker som at det koster for mye og at det er for tidkrevende. En måte å løse dette på er ved å utnytte

nærmiljøet til skolen. Læringsutbyttet kan være utfordrende å sørge for at blir bra nok. En måte å arbeide for at utbyttet skal bli så bra som mulig på, er ved at læreren selv er engasjert, og bryr seg om elevene. For å forsikre seg om at elevene lærer noe, kan en for eksempel sørge for at elevene får gjort ulike erfaringer i ulike læringsmiljøer.

Frøyland (2010) argumenterer for å bruke andre læringsarenaer i tillegg til klasserommet for å variere undervisningen, og presiserer at klasserommet er et rom, uterommet er et annet. Dette støttes også av Fiskum og Husby (2014), nemlig at en i flere sammenhenger ikke kan nå skolens mål uten å benytte flere alternative læringsarenaer. Riktig bruk av ulike arenaer fører til økt læringsutbytte (Fiskum, 2014; Frøyland, 2010).

2.2.4. Uteskole og klasseromsundervisning – lærings situasjoner og læringsarenaer

Det eksisterer en tretrinnsprosess som setter søkelys på betydningen på samspillet mellom uteskole og klasserommet (Husby & Fiskum, 2014, s. 30; Jordet, 2010, s. 46). Det første lærere bør tenke på er forarbeidet som legger grunnlaget for en vellykket uteskoledag. Den andre fasen er selve uteaktivitetene, og den siste er bearbeidingen av inntrykk inne i klasserommet igjen. Jordet (2010) forteller at det gjerne er i denne fasen læringen skjer, da elevene samler sammen trådene fra det abstrakte til der mer konkrete. «Læringspotensialet øker om læreren lykkes i å etablere en nær og tydelig sammenheng mellom det som skjer i og utenfor klasserommet» (Jordet, 2010, s. 47). Oppsummert kan ute- og inneundervisningen sees på som komplementære tilnærminger som frarådes å ses uavhengig av hverandre. Videre er Jordet (2010) tydelig i argumentasjonen for at en bør endre det didaktiske arbeidet til å fokusere på en mer helhetlig opplæring, fremfor å tenke at basen bør være i klasserommet, selv om en vet at klasserommet rent interiørmessig er mer ryddig og oversiktlig (likevel er det lite dynamisk og setter grenser for samhandling mellom elever, bevegelse og annen atferd). Det kan fort skapes støy og uorden dersom atferdsregler ikke følges innenfor klasserommets fire vegger. Via uteskole kan en gjøre andre ting enn inne, noe som kan være positivt, men en må ikke glemme at uteskole stiller andre krav til organisering av aktiviteter.

Oppsummert kan det se ut som at dersom en kombinerer undervisning ute og inne, kan en bidra til å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø, der hver enkelt elev har flere muligheter til å oppleve deltakelse. Ved å kun benytte klasserommet presiserer Jordet (2010) tydelig at dette blir for ensidig, og at en da ikke vil klare å variere undervisningen nok med

tanke på bruk av arbeidsmåter og tilpasset opplæring. En må altså se det didaktiske arbeidet inne så vel som ute som komplementære tilnærminger (Jordet, 2010, s. 245).

I stortingsmelding nr. 28: *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* står det: «Elever i grunnskolen må tilbys varierte læringsarenaer, hvor de får mulighet til å utvikle sine ferdigheter ved å bruke egne kunnskaper og ferdigheter til å løse reelle oppgaver og skape reelle produkter. Det er dette som kan skape relevans og motivasjon for elevene» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 48). Videre skrives det om at det gode læringsmiljøet fremmer gode læringsprosesser. Et godt læringsmiljø preges av gode kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen, dette virker inn på elevenes læring, helse og trivsel i skolen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 14).

Buaas (2016, s. 41) forteller at flere sannsynligvis har erfart at læringsprosesser, særlig i skolen, innebærer en langvarig, mer strukturert, logisk og ensidig stimulering av elevenes tenkning. Læring blir som følger av dette oppfattet som en reaksjon fremfor det å utvikle og skape noe. Videre skriver Buaas om at dette i kombinasjon med aktive arbeidsmåter, sosialt samspill, følelsesmessig engasjement, selvstendig initiativ og kreativ problemløsning, utvikler en hel personlighet. Det kan se ut som at Buaas oppfordrer til et helhetlig og mangedimensjonalt syn på kunnskap (Buaas, 2016, s. 41). Det spesielt positive med et slikt syn er at kreativ læring ofte henger sammen med mening, mestring og glede. Det er viktig å ivareta elevens skaperglede, da motivasjonen henger nøye sammen med det. Naturen virker positivt inn på barns kreativitet hevdes det (Buaas, 2016).

2.3. Skolen som faglig og sosial læringsarena

Det viser seg at det eksisterer en nær sammenheng mellom sosial og faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016). Med andre ord foregår ikke de to formene for læring og utvikling uavhengig av hverandre. Begrunnet i dette skal både sosial og faglig læring redegjøres for. Læring er en av oppgavens kjernebegreper, allikevel vurderes diskusjonen omkring hva læring egentlig er som for stor for masteroppgavens rammer.

2.3.1. Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Et av de mest diskuterte emnene i norsk læreplanhistorie har vært ønsket om å lage en skole der alle norske barn skal føle seg inkludert. Mangfoldet anses som en berikelse for skoler, barnehager og SFO, da det gir barna mulighet til å utvikle toleranse og respekt overfor hverandre siden alle er forskjellige (Meld. St. 6 (2019–2020), 2019). Typisk for en inkluderende skole er at den tilpasser undervisningen og læringsmiljøet til alle elever i elevgruppen, samt at den tilbyr opplæring i tråd med elevenes forutsetninger (Ogden, 2015, s. 94). Dette bygger på antakelsen om at inkluderte elever ofte trives bedre, deltar, lærer og presterer bedre (Elkins & Grimes, 2009). Variasjon i opplæringen omtales som et kjennetegn ved tilpasset opplæring (Jordet, 2010, s. 235). Videre er det lærerens oppgave å skape en inkluderende skole (Postholm et al., 2019, s. 28). Undervisningen skal da kjennetegnes av at «alle elever skal kunne delta, engasjere seg og prestere i sin ordinære klasse» (Ogden, 2015, s. 94). Jordet (2010) redegjør for at «uteklasserommet» byr på flere muligheter for å variere og tilpasse opplæringen i fag, sammenlignet med «inneklasserommet». Til stadighet minner Jordet om at uteundervisningen krever organisering.

Retten om tilpasset opplæring § 1-3 lyder slik: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten.» (Opplæringslova, 1998). Det handler altså om elevenes læring og at de har rett på en opplæring som samsvarer med individets forutsetninger og evner (Moen, 2017, s. 24). Videre står det i overordnet del at «tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15–16). Det er altså et virkemiddel for å sørge for at alle elever, både de med spesielle talenter og de som strever, opplever økt læringsutbytte. Det er ingen individuell rett, slik som spesialundervisning, men skjer via tilpasninger og variasjon innenfor elevgruppen (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Jordet (2010) knytter i boka *Klasserommet utenfor* uteskole til prinsippet om tilpasset opplæring, og mener variasjon av opplæringen er nøkkelen for å tilpasse opplæringen. Han trekker frem fem dimensjoner som kan knyttes til variasjon av undervisningsopplegg: lærestoff, arbeidsmåter, intensitet, læremidler og organisering. Han hevder videre at det å ta i bruk arenaer utenfor klasserommets fire vegger vil bidra til å gi bedre variasjoner av opplæring med tanke på de fem dimensjonene, enn det ville vært ved å kun bruke klasserommet (Jordet, 2010, s. 235). Dette fordi ikke alle elever vil lykkes med

arbeidsmetodene gitt inne i klasserommet. Uteskole skaper muligheter til å bruke og dermed utvikle flere sider av seg selv, både faglig, sosialt og kroppslig. De får andre muligheter til å vise evnene sine. Det er nemlig mange måter å være «flink» på hevder Jordet (2010, s. 149). Med det nevnt kan det tenkes at uteskolepraksis vil tilføre alle elever noe, og at den på den måten har en allmenndannende funksjon i skolen.

Enkelte ganger strekker ikke den tilpassede opplæringen til, og vi snakker da om spesialundervisning. I opplæringslovens § 5-1 står det at «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998). Gruppen elever med spesialpedagogiske behov er mangfoldig, og de kan ha utfordringer med blant annet emosjonelle, sosiale og språklige vansker, men også ulike former for hemming. Barn med slike utfordringer er avhengige av grundig tilrettelegging på flere plan, dette for å skape forutsigbarhet og oversikt over hva som skal skje. Dersom en ikke har tilrettelagt godt nok kan eleven i verste fall oppleve skoletilværelsen som kaotisk, og faglig og sosial utvikling vil da bli nedprioritert. Manglende tilrettelegging kan føre til utvikling av atferdsproblemer (NOU 2001:22, 2001).

2.3.2. Erfaringslæring - dewey

I forbindelse med læring og uteskole er det relevant å trekke inn Dewey sitt syn på læring, fordi uteskole ifølge Jordet (Jordet, 2010, s. 119) representerer en praksisform som på ulike måter kan ivareta Deweys tenkning. Ifølge Deweys tankegang er det avgjørende for elevers læring at det er en forbindelse mellom tidligere erfaringer og det de skal lære. Erfaring er et begrep som anses som filosofiens nøkkelbegrep (Jordet, 2010, s. 120). Dewey mente at erfaringer skjer i bevisstheten når individer opplever og sanser ens ytre virkelighet, og at erfaring ikke kommer av aktivitet alene – det må tenking og refleksjon til for å virkelig erfare aktiviteter. All erfaring er sosial, noe som vil si at erfaringene kommer av samhandling og kommunikasjon med omgivelsene. Læreren spiller derfor en avgjørende rolle i elevenes læringsprosesser. Dewey hevder at dersom uteskolepraksisen skal være god nok, forutsetter det at det elevene skal lære på uteskolen må bygge på tidligere aktiviteter, samt at læringsaktiviteten(e) er plassert inn i en læreplansammenheng. Altså må aktiviteten relateres til et gitt lærestoff (Jordet, 2010). Videre eksisterer det en utfordring knyttet til å få aktiviteter og læringsarbeid utenfor klasserommet til å integreres med arbeidet i klasserommet, målet er en målrettet og gjennomtenkt opplæring.

Et kjent ordtak av Dewey er «learning by doing». Det henspeiler på viktigheten av å kombinere opplæring med både tekst og praktisk tilnærming. Hans konklusjon var at skolen burde være et miljø som aktiverer barna, og som bygger på nysgjerrigheten deres, altså en elevorientert pedagogikk og da med fokus på innhold (Saljö, 2016, s. 87). Forhåpentligvis vil praksiserfaringer bidra til å motivere og understøtte elevenes arbeid med tekster i lærebøker. Teori og praksis fungerer altså supplerende i forhold til hverandre, begge gode kilder til kunnskap og forståelse (Jordet, 2010). Med dette nevnt er det relevant å trekke frem at dersom ikke teorien fra klasserommet trekkes med ut til uteskolen, og motsatt at erfaringer fra uteskole ikke tas med inn, blir ikke læringsutbyttet godt nok. Læreren blir med andre ord nødt til å etablere en tydelig relasjon mellom uteskolen og klasseromsundervisningen. Dewey mente at en burde bruke nærmiljøet aktivt for å skape konkrete erfaringer med naturen og samfunnet rundt – bruke det som ressurser i elevers opplæring. Kort oppsummert mente Dewey at kunnskap utvikles gjennom aktivitet sammen med andre mennesker, hvilket Vygotsky også mener (Saljö, 2016, s. 86).

2.3.3. Sosiokulturell læringsteori

Det finnes ulike typer læringsteorier, hvor en bør unngå rendyrking av kun én av teoriene; noen mener blant annet at mennesket er passivt, andre mener mennesket er aktivt. Noen plasserer individet i sentrum, mens andre legger samhandlingsperspektivet til grunn. Sistnevnte om samhandling er typisk for den sosiokulturelle læringsteorien. Den sosiokulturelle læringsteorien forstår læring som en sosial prosess, og i situasjoner der det ikke eksisterer samhandling mellom sosiale omgivelser, skjer det heller ikke noe læring (Imsen, 2014). Tenkingen, og deretter atferden vår, formes og utøves ved hjelp av medierende redskaper vi møter når vi sosialiseres (Saljö, 2016, s. 111). Det viktigste er språket. Videre er det viktig, fra en lærers side, å bli kjent med eleven. Dette fordi læreren da vil lære hva eleven klarer alene, og hva vedkommende klarer med andre. Herfra er det lettere å vite hva som fører til mestringsopplevelser. De kontekstuelle betingelsene for læring endrer seg når en beveger seg ut av klasserommet. Ute endres blant annet relasjonen mellom lærer og elev, og læreren er nå i en unik posisjon for å bli bedre kjent med elevenes sterke og svake sider læreren tidligere ikke har sett. Dette skaper et godt grunnlag for videre opplæring hevder Jordet (2010, s. 187). Forskning viser nemlig til at gode lærer-elev-relasjoner bidrar til å bedre elevers læringsmotivasjon og -utbytte (Bru et al., 2002).

Den russiske psykologien Lev Vygotsky skapte en modell, kalt barnets nærmeste utviklingszone. Modellen handler om menneskets utviklingspotensial og hvordan barn og unge lærer best (Jordet, 2010, s. 187). Her skilles det mellom det et barn kan klare å lære på egenhånd, og hva vedkommende kan lære med en kompetent annen. Ifølge Vygotsky er det den voksne støtter barnet, og læring bygger på en grunnleggende ubalanse (Saljö, 2016). Når barnet er innenfor rammen av den nærmeste utviklingssonen, er det mest tilgjengelig for undervisning. Språket anses som viktig å benytte seg av for å komme godt overens med omgivelsene (Imsen, 2014).

I forbindelse med hva som er skrevet om den sosiokulturelle læringsteorien, oppstår den sosiale læringen sjeldent i vakuum, med andre ord anses dialogen som viktig i sosial læring (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9). Den sosiale læringen/utviklingen skjer i skjæringspunktet mellom det faglige innholdet eleven skal tilegne seg, og hvilken læringsaktivitet som benyttes (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 13. juni). Typisk er at en utvikles sosialt gjennom å i fellesskap erfare noe og øve seg på noe (Utdanningsdirektoratet, 2020b, 29. mai).

Jordet (2010, s. 188) konkluderer med at uteskole har en dobbelt funksjon i opplæringen, nemlig at læringsaktiviteter synes å gi elevene bedre ordforråd, i tillegg til at uteskole styrker elev-lærer-relasjonen. På denne måten blir barnets nærmeste utviklingszone større, dermed større læringspotensial, samt at læreren ved å få en bedre relasjon til elevene blir en kanskje bedre stillasbygger.

2.3.4. Sosial læring og kompetanse

Sosial kompetanse er viktig da det legger grunnlaget for vennskap og ellers viktige sosiale relasjoner både på hjemmebane, i fritiden og på skolen (Ogden, 2015, s. 225). Begrepet defineres slik:

«Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial

mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap» (Ogden, 2015, s. 228).

Ogden (2015, s. 225) presiserer at den sosiale kompetansen samlet sett handler om samspillet mellom hva en tenker, føler og hvordan en velger å handle i sosiale situasjoner. Den utvikles blant annet gjennom initiativ, sensitivitet og positiv gjensidighet, og kompetansen handler om å både tilpasse seg situasjoner en tidligere ikke har møtt, og om å ta initiativ kombinert med å tydelig kunne uttrykke egne meninger. Etter hvert som mellomtrinnelever øker sin sosiale kompetanse, vil de litt etter litt bli bedre på å tilpasse seg omgivelsene, samtidig som de blir bedre til å påvirke andre med mål om å til slutt dekke egne behov. Typisk for sosialt kompetente barn og unge er at de gjerne har lettere for å finne venner enn de som er mindre sosialt kompetente, de virker trygge på seg selv, de har ofte en «positiv selvoppfatning», i tillegg til at de gjerne fremstår med god selvtillit. Kort oppsummert fungerer sosial kompetanse som en viktig forutsetning for at barn og unge skal mestre oppgaver som gis tilhørende deres alderstrinn, i tillegg til at utviklingen av sosial kompetanse bidrar til å legge til rette for mestring av utfordringer en måtte møte på senere i livet (Ogden, 2015, s. 226). Det er med bakgrunn i dette at sosial kompetanse redegjøres for i teoridelen.

2.3.5. Læringsmiljø

Det har stor betydning med et godt læringsmiljø, og det å finne en klar begrepsdefinisjon har vist seg å være vanskelig. Velger å støtte meg til utdanningsdirektoratets definisjon som er: «Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1). Dette innebærer blant annet at en streber etter gode relasjoner på skolen, utvikler god klasseledelse og har godt foreldresamarbeid. Det viktigste er elevenes egen opplevelse av det psykososiale miljøet (Utdanningsdirektoratet, 2016).

En interessant kobling er at det i skolen nesten er som i terapien, altså at relasjonen kommer først, også når det gjelder læring (Berg, 2012, s. 68). Ifølge Drugli (2012) eksisterer det mye forskning som viser viktigheten av god kvalitet på lærer-elev-relasjonen. Spesielt viktig i denne sammenhengen er det at lærer-elev-relasjonen har mye å si for læringsutbyttet som følger av undervisningen. Relasjoner betegnes som et innbyrdes forhold hvor to eller flere individer betrakter hverandre som selvstendige mennesker med en felles virkelighet (Drugli, 2012). En kan tenke på relasjonen som noe som skal gi næring til elevenes

personlighetsutvikling og lærelyst, med mål om at elevene utvikler et positivt selvbilde og en selvfølelse som gir nok motstandskraft til å takle eventuelle negative påkjenninger (Berg, 2012). Relasjonsdanning er et svært viktig element i læringsprosessen og ellers for det psykososiale miljøet. Psykososialt miljø utgjøres av mellommenneskelige forhold på skolen. Videre er det slik at dersom læringsmiljøet er godt, skal det mindre til for at elevene kjenner seg aksepterte, trygge, sett og verdsatt i klassen. Dette knyttes så til gode læringsprosesser og -resultater (Berg, 2012).

2.5. Helse i skolen

Begrepet helse kan regnes som et nokså omfattende begrep å forklare. Det har med å gjøre at begrepet bør sees nøye i sammenheng med alt vi mennesker gjør, både fysisk og psykisk (Eriksen, 2014, s. 75). Verdens helseorganisasjon definerer helse som noe positivt: «en tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære og ikke bare fravær av sykdom eller lidelser» (FN-sambandet, u.å.). Begrepet helse kan anses som et kulturelt betinget begrep, hvilket vil si at det kan bety noe ulikt alt ettersom hvordan kultur en har, oppfatninger eller historie. Det er på grunn av tiden vi befinner oss i, samt skolens oppdrag om å tilby en helhetlig opplæring til alle elever, at det i denne oppgaven skal undersøke hvorvidt betydningen av uteskole har noe å si på elevers helse. Dagens samfunn er preget av mye stillesitting, mulig overspising, økende fedmeproblematikk, psykiske lidelser osv (Oellingrath et al., 2011).

2.5.1. Psykisk helse

Skolen (og barnehagen) er en arena som har intensiv og langvarig kontakt med barn og unge gjennom deres oppvekst, og på grunn av det kan den blant annet bidra til vennskap, selvfølelse, mening, mestring og tilknytning (Berg, 2012, s. 18). Skolen kan altså være en svært gunstig arena for forebygging av diverse lidelser (Berg, 2012). Institusjonen har en enestående mulighet til å fremme alle elevers psykiske helse, samt å gi nødvendig hjelp til dem som strever psykisk (Bru et al., 2016). For eksempel vil det at skoler følger opp trusler mot trivsel kunne bidra til å gjøre skolen psykisk helsefremmende (Berg, 2012, s.10). Dersom ikke barn og ungdommer med eksempelvis psykiske lidelser fanges opp vil en konsekvens være at de faller ut av skolen. I verste fall kan varig uførhet bli resultatet, dersom undervisningen og læringsmiljøet ikke tilpasses og ikke andre instanser benyttes. Interessant

nok så er det kanskje mer retroaktive tiltak som iverksettes først når en er blitt syk som folk flest tenker på når en hører ordet helse. Men skal en få et friskere folk, stiller Berg seg positiv til at en må arbeide med helsen på andre områder enn kun i forbindelse med sykehus og legesenteret. Hun foreslår at en må sette søkelys på forebyggende helse der folk flest lever sine liv, for eksempel barnehage, skole og i familien (Berg, 2012).

Psykisk helse brukes ofte som et samlebegrep, og defineres slik: «Psykisk helse er en tilstand av velvære, der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet» (Nes & Clench-Aas, 2011, s. 11; World Health Organization (WHO), 2018). Det handler med andre ord om evnen til å fordøye livets påkjenninger, hvor en bør evne å mestre og tåle motgang og eventuelle kriser som måtte oppstå, samt evne til å tro på seg selv uansett når og hvor (Berg, 2012, s. 24). God psykisk helse fører ofte til at elever presterer bedre på skolen (Samdal, 2009). En studie utført av Rossen & Cowans (2014) fremhever det at psykiske vansker vil kunne vanskeliggjøre kunnskaps- og ferdighetstilegnelse. For eksempel blir konsentrasjonen, motivasjonen redusert, og elevenes evne til sosial fungering reduseres (Rossen & Cowan, 2014). Det er derfor viktig å drive helsefremmende arbeid i skolen, særlig da mellomtrinnslevnene er i en alder hvor deres helsevaner nå etableres. Skolen er nemlig et sted for utvikling, hvor muligheter for å tilegne seg kunnskaper og oppøve ferdigheter står sentralt (Bru, 2019). Det skal også være en plass elevene kan søke tilhørighet, vennskap og anerkjennelse (Bru et al., 2016).

Hos barn og unge er det hele 15-20 prosent som opplever en nedsatt livsfunksjon på grunn av psykiske plager, hvor omtrentlig 8 prosent av dem kan oppleve å få en diagnostiserbar psykisk lidelse (Berg, 2012, s. 26). To av tre av de 8 prosentene i aldersgruppa 6-12 år er gutter (Berg, 2012, s. 45). Typisk for gutter er at de strever med hyperaktivitet, konsentrasjonsvansker, atferdsforstyrrelser og ADHD (Berg, 2012, s. 45). Generelt er angst, depresjon og atferdsforstyrrelser/atferdsvansker noen av de psykiske lidelsene som er de vanligste i grunnskolealder, og de utvikles gjerne i et komplekst samspill mellom genetiske, miljømessige og biologiske faktorer (Berg, 2012, s. 41). Dette kan innebære at forutsetningene for trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre, både hjemme, på skolen og på andre fritidsarenaer, for den det gjelder, kan reduseres betraktelig (Berg, 2012, s. 41). Viktig å vite, er at det er normalt å streve med ulike ting i løpet av oppveksten, og at i mange tilfeller kommer en over plagene – og at en faktisk ender opp med en god psykisk

helse (Berg, 2012, s. 44).

Det finnes ulike risikofaktorer knyttet til psykisk helse (Berg, 2012). Noen av dem baserer seg på barnets genetikk, andre kommer av miljøet i forbindelse med barnehage og skole, venner, nabolag, med mer. På den andre siden finner en beskyttelsesfaktorer, for eksempel at en opplever varme, grensesetting og trygghet i familien eller på skolen, og at en opplever mestring, sosial inkludering, en får vært fysisk aktiv og at en får brukt egne evner (Berg, 2012). En god psykisk helse viser seg å være sentral både for ens læring, utvikling og livsutfoldelse, og er avgjørende for menneskets egen opplevelse av velvære og livskvalitet (Bru et al., 2016).

2.5.2. Fysisk helse

Mennesker er født til å leve fysisk aktive liv fylt med daglig bevegelse og med hyppig bruk av både muskler, nerver, innvoller, ledd og blodårer (Eriksen, 2014, s. 17). Allsidig fysisk aktivitet er viktig da fysisk inaktivitet kan føre til fysiologiske forandringer og på sikt av mer dyptgripende negativ karakter. I det moderne samfunnet vi nå befinner oss i, er det viktig å stimulere barn i alle aldre til fysisk aktivitet på en daglig basis. Dette fordi det stadig blir mer stillesittende arbeid, og elektroniske og passiviserende læringsformer. På grunn av dette står vi i en helseutfordring som baserer seg på fedmeproblematikk mye på grunn av overspising og inaktivitet – dette også hos unge. Internasjonalt er det en økende bekymring for mangel på fysisk aktivitet (Guinhouya, 2012). Det er grunn til å tro at uteskole bidrar til å øke barn og unges fysiske aktivitet – hvilket er nyttig med tanke på helseperspektivet, da de får større område for å bevege seg på, og ved bruk av naturlige omgivelser. Barn i alderen null til ti år – som Eriksen skriver om – «trenger god og riktig veiledning, støtte og et positivt igangsettingsinitiativ fra gode voksne rollemodeller langt oftere enn eldre barn» (Eriksen, 2014, s. 18) (Eriksen, 2014, s. 18). De er nemlig avhengige av de voksne, da de enda er under såpass utvikling.

Det kreves god og ikke minst systematisk tilrettelegging med bakgrunn i det enkeltes barns grad av funksjonsevne dersom vedkommende skal få samme muligheter som alle andre barn og unge (Eriksen, 2014, s. 20). Videre forklares det at barn med nedsatt funksjonsevne er som alle andre barn. De har like behov for omsorg og samvær med andre. De ønsker å få delta i lek og læring. De ønsker å bli sett. De ønsker å få prøve seg, og de ønsker å få fysiske

utfordringer. Enkelte funksjonsnedsettelse kan medføre visse mentale eller motoriske konsekvenser.» (Eriksen, 2014, s. 21). Vet og at kognitive og motoriske evner utvikles i stor grad basert på stimulering og utprøving (s. 21).

3. Metodisk tilnærming

Dette kapitlet skal gi leseren en grundig beskrivelse av prosessen mot å kunne besvare oppgavens problemstilling:

«Hvilken betydning mener lærere at bruk av uteskole på mellomtrinnet kan ha for elevenes læring og helse?»

Ønsket er å tydelig få frem hva som er blitt gjort i forbindelse med datainnsamlingen, og hvordan. Både metodiske overveininger og refleksjoner skal redegjøres for. Kapitlet innledes med å forklare og begrunne for valg av metode. Videre presenteres studiens vitenskapsteoretiske grunnlag. Deretter beskrives det kvalitative forskningsintervjuet som datainnsamlingsmetode, med særlig vekt på det semistrukturerte intervjuet brukt i denne studien. Det vil bli redegjort for gjennomføringsprosessen av datainnsamlingen; overveielser knyttet til utvalg, intervjuguide, selve gjennomføringen, samt utfordringer knyttet til dette. Hvordan datamaterialet ble analysert og tolket inkluderes også i dette kapitlet, med underkapitler om transkribering, koding og kategorisering. Videre vurderes studiens kvalitet. Her redegjøres det for hva som er blitt gjort for å styrke studiens reliabilitet og validitet, i tillegg til litt om studiens overførbarhet. Avslutningsvis vises det til ulike forskningsetiske overveielser, før det til slutt redegjøres for feilkilder.

3.1. Valg av metode

Forskning er en prosess der en via egnende forskningsmetoder kan finne frem til nye kunnskaper og ny forståelse (Krumsvik, 2014; NESH publikasjon, 2016; Postholm & Jacobsen, 2018). Krumsvik (2014) hevder at vi aldri har hatt så god kunnskap om ulike fenomener som nå i vårt høyteknologiske, moderne samfunn. Noe det derimot ikke eksisterer så mye forskning om, er hvordan uteskolebruk kan bidra til å bedre elevers læring og helse. Jeg vil dermed finne mer dyptgående kunnskap om dette i mitt forskningsprosjekt.

Begrepet metode innebærer at en følger en bestemt vei mot målet om å kunne besvare forskningsspørsmålet, preget av både systematikk, åpenhet, grundighet og dokumentasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16; Kleven, 2011b; Kvale & Brinkmann, 2015). Valg av metode avhenger av studiens formål og tidsramme (Krumsvik, 2014, s. 115; Silverman, 2011, s. 7). Mitt formål, teoretiske utgangspunkt og interesse var å studere hvilken betydning bruk av uteskole på mellomtrinnet har for elevenes læring og helse. I forsøket på å belyse

problemstillingen ble det valgt en kvalitativ metodisk tilnærming. Karakteristisk for kvalitative metoder er å gå mer i dybden, gjerne med et mindre utvalg - dette for å skaffe valid og god kunnskap om tema (Krumsvik, 2014, s. 21; Thagaard, 2018). Mer om dette i kap 3.3..

3.2. Vitenskapsteoretisk grunnlag

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget til forskeren har betydning for og danner et utgangspunkt for forskerens forståelse (Thagaard, 2018). I denne studien er det benyttet en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, som begge er vanlige i forbindelse med kvalitativ forskning. Årsaken til at studien har en fenomenologisk tilnærming er fordi jeg ønsket å få frem pedagogenes subjektive opplevelser, kunnskaper og erfaringer angående sosiale fenomener, i tillegg til at studien søker en forståelse av meningen bak forskningsdeltakerens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Perspektivet bygger på en antakelse om at realiteten er slik ulike mennesker oppfatter at den er. Det er en fordel å komme så nær som mulig hvordan informantene formidler perspektivene sine, dette for å bedre kunne forstå de sosiale fenomenene en skal studere (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018, s. 36). Informantenes opplevelser og erfaringer vil da ligge til grunn i søken etter å beskrive fenomenet uteskole. Helt fra datainnsamlingen til drøftingen, må jeg som forsker fortolke og ha et bevisst forhold til den subjektive opplevelsen.

Hermeneutikk dreier seg om fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Datamaterialet skal i tillegg til å beskrives, også sees i sammenheng og tolkes, og den hermeneutiske fortolknings formål er å skape en gyldig og allmenn forståelse av hva teksten/samtalen betyr (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). I forbindelse med det hermeneutiske perspektivet er det relevant å påpeke at min formelle grunnskolelærerutdanning, samt min tilegnede kunnskap gjennom masterstudiet, begge vil ha betydning for hvordan datamaterialet tolkes. Videre kan kjennskap til distriktskolen, og læreryrket generelt via praksis og arbeid som tilkallingsvikar, også kunne påvirke min fortolkning av intervjuene. Dette er viktig å reflektere over.

3.3. Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitative metoder er velegnet til studier hvor tidligere forskning er begrenset, dette fordi metodene stiller krav til åpenhet og fleksibilitet (Thagaard, 2018, s. 12). Nevnte gir forskeren

muligheter til å arbeide parallelt med forskningsprosessens ulike deler, samtidig som at det krever en bevissthet omkring forskningens sentrale prinsipper. En må blant annet presisere og tydeliggjøre fremgangsmåten, samt beskrive analyse- og tolkningsprosessen (Thagaard, 2018). En kan altså være mer spontan med dette designet og dermed kunne foreta tilpasninger/justeringer både før og etter datainnsamlingsprosessen, samt underveis i interaksjonen mellom forsker og informant (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2018). Selve målsetningen med kvalitative studier er å få en dypere innsikt i informantenes erfaringer knyttet til ulike sosiale fenomener basert på informantenes egen forståelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Det søkes dermed etter en forståelse av sosiale fenomener, hvor fortolkningen av informasjonen som gis ved ord eller språk vektlegges i stor grad (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89; Silverman, 2011, s. 17; Thagaard, 2018). I henhold til min studie ble det vurdert som nødvendig med en nærhet mellom forsker og informant for å oppnå denne innsikten i skolens uteskolevirksomhet. En måte å oppnå det på er ved å intervju informantene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 107; Thagaard, 2018). En nær kontakt mellom forsker og informant vil også kunne være avgjørende for at vedkommende samtykker til å delta i forskningsprosjektet, hvilket har med tilgjengelighet å gjøre (Thagaard, 2018, s. 12). Kort oppsummert er studien kvalitativ og empirisk, hvilket betyr at det benyttes erfaringsbaserte data for å forsøke og belyse problemstillingen (Kleven, 2011b, s. 11).

I forsøk på å skape systematikk og å få mest mulig ut av intervjuene tok jeg utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015, s. 134) sine syv faser i en intervjuundersøkelse, hvilket kan anses som en idealisert vei for en intervjuundersøkelse. Den ble brukt som utgangspunkt både i planleggingsprosessen, gjennomføringsprosessen og behandlingsprosessen. Jo bedre forberedt en stiller til intervju, desto høyere kvalitet vil det bli på kunnskapen som produseres, samt at etterbehandlingen vil kunne bli lettere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 134). De syv fasene beskrives ikke på grunn av oppgavens rammer. Alle syv ble forsøkt og tatt hensyn til gjennom forskningsprosjektet, med rom for at jeg løpende tilpasset meg nye forhold.

3.3.1. Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet forbindes med forskning som innebærer nær kontakt mellom forskeren og forskningsdeltakerne (Thagaard, 2018). Intervjusamtaler gir datamateriale med detaljerte beskrivelser, hvilket kan bidra til ny og bedret forståelse av

hvordan personer reflekterer over og opplever situasjoner i livet (Thagaard, 2018, s. 11). I tillegg har intervjueren mulighet til å oppklare utydelige svar og be om ytterligere utdypning av svarene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Intervjuer er gunstige å benytte seg av i forbindelse med temaer det eksisterer lite forskning om fra før, samt når forskeren er avhengig av både åpenhet og fleksibilitet. I henhold til oppgaven var ønsket å få fylldige og omfattende kunnskaper om hvordan informantene opplever uteskolepraksisen på vegne av mellomtrinnslevenes læring og helse. Dette i tillegg til å få vite mer om deres generelle synspunkter og perspektiver knyttet til bruk av uteskole (Thagaard, 2018, s. 89). Formålet med kvalitative intervjuer ser ut til å være kompatibelt med denne oppgavens formål, nemlig å undersøke uteskolens betydning for elevers læring og helse.

Det finnes ulike måter å gjennomføre intervjuer på, hvor graden av struktur skiller dem (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79; Thagaard, 2018, s. 90–91). De kjennetegnes av at de er en samtale med en viss struktur og hensikt, som danner grunnlaget for videre fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene som ble gjennomført i forbindelse med denne studien var semistrukturerte.

3.3.2. Semistrukturert intervju og pilotintervju

Det semistrukturerte intervjuet var mest hensiktsmessig for denne studien, og regnes som den vanligste formen for intervju i kvalitative studier (Krumsvik, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015). Dette fordi «denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser fra intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det semistrukturerte intervjuet kjennetegnes av at det er delvis strukturert på den måten at forskeren stiller forberedt med en intervjuguide, men til syvende og sist er det samtalen som legger føringene/bestemmer rekkefølgen på spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018, s. 91). Spørsmålene i intervjuguiden brukes som et utgangspunkt, og en kan velge å tilpasse og justere dem underveis, samt legge til nye spørsmål i form av oppfølgingsspørsmål etter hvert som en intervjuer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79; Thagaard, 2018, s. 91). Informantene kan også komme med innspill og innslag, og forskeren kan velge å følge disse. På denne måten kan en forsøke å motvirke det asymmetriske maktforholdet som ofte ligger til grunn i intervjusituasjoner. Maktforholdet kommer av at det er forskeren som legger føringene og definerer intervjusituasjonen, men det betyr ikke at det ikke er gjensidig avhengighet mellom

begge parter (Thagaard, 2018, s. 91). Videre oppstår maktforholdet på grunn av at forskningsintervjuet regnes som en profesjonell samtale med hensikt om å få vite mer om en spesifikk persons livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Kort oppsummert ble det semistrukturerte forskningsintervjuet valgt fordi jeg ønsket en dialogpreget samtale med anledning til å stille oppfølgingsspørsmål, samtidig som at en viss struktur i samtalen var å foretrekke med tanke på at en da kan sammenligne informasjonen gitt av informantene.

I forkant av intervjuene ble det gjennomført et pilotintervju av en lærer på en annen skole. Postholm og Jacobsen (2018, s. 132) uttrykker at det er fordelaktig å gjennomføre et prøveintervju for å blant annet se an tidsaspektet. Denne øvelsen ga meg mye i form av erfaringer og ettertanker. På denne måten stilte jeg mer forberedt til selve datainnsamlingsprosessen. Det var lærerikt siden det underveis, og etter intervjuet, oppstod flere refleksjoner mellom meg og informant. Vi samarbeidet etter intervjuet om forhold det ville være lurt å forberede seg på før jeg skulle intervju lærerne på distriktskolen.

3.4. Datainnsamling

I forkant av datainnsamlingen ble det sendt informasjon om prosjektet til Norsk vitenskapelig datatjeneste (NSD). Når prosjektet ble godkjent kunne datainnsamlingen begynne (vedlegg nr..).

3.4.1. Utvalg og inklusjonskriterier

Ifølge Thagaard (2018) finnes det flere måter å velge ut informanter på. Med utgangspunkt i hensiktsmessighet, så er strategisk utvelgelse vanligst når det kommer til å velge ut informantene til kvalitative forskningsintervjuer (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ved strategisk utvalg går en systematisk til verks for å velge personer som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske og fordelaktige for problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Kriteriene for å få nødvendig data var at deltakerne skulle arbeide på den gjeldende skolen, de skulle jobbe på mellomtrinnet, ha formell lærerutdannelse og ha erfaring med uteskole. Inklusjonskriteriene bidro til å sikre et godt utgangspunkt for refleksjoner rundt uteskoleundervisningen. Da studien har søkelys på uteskolepraksisens muligheter og begrensninger, alt sett opp mot hvilke betydning bruk av uteskole kan ha for elevers læring og helse, ble det vurdert som lite hensiktsmessig og sette strengere kriterier. Lærerne blir i denne

oppgaven omtalt som informanter.

Typisk for kvalitative metoder er at en forsøker å hente ut mye informasjon fra et relativt begrenset antall informanter som utgjør målgruppen en ønsker å undersøke. Med et lite utvalg, er det spesielt viktig å sørge for at problemstillingen er formulert slik at analysen av datamaterialet kan gi en god nok forståelse av fenomenene som studeres (Thagaard, 2018).

Ifølge Thagaard (2018, s. 59) kan det tenkes at det er fordelaktig å vurdere utvalgsstørrelsen i forhold til et visst metningspunkt. En bør ta i betraktning at en ikke bør ha et for stort antall, da dette vil kunne føre til at analysen av intervjuene ikke blir så dyptgående som i utgangspunktet tenkt. Et utvalg er tilstrekkelig stort idet det ikke vil komme frem ytterligere informasjon og forståelse knyttet til fenomenet som studeres ved å rekruttere flere informanter (Thagaard, 2018, s. 59). Et metningspunkt for dette forskningsprosjektet ble valgt til å være fem mellomtrinns lærere, alle fra samme skole. Utvalget er fra samme skole fordi jeg ønsker og aktivt undersøke uteskolepraksisen på nettopp denne skolen, da skolen har praktisert uteskole i flere år, og at den nå har uteskole som satsningsområde. Som ny forsker kan det være problematisk å velge et metningspunkt, da det anses som nærliggende å tenke at et større utvalg ville gitt en enda dypere forståelse av fenomenet. Da valgt metode ifølge Thagaard (2018, s. 59) både er tid- og ressurskrevende, og at dette er et studentprosjekt, ble fem lærere vurdert som nok. I tillegg er bearbeidingen, da særlig analysedelen, krevende hvilket bidrar til å begrense utvalgsstørrelsen.

Rekrutteringsprosessen startet med å sende ut en formell forespørsel med vedlagt informasjonsskriv til enhetslederen på den bestemte skolen. Dette for å unngå å legge press på informantene, noe som kunne ha skjedd dersom jeg henvendte meg direkte til dem (NESH publikasjon, 2016). Etter godkjenning av enhetsleder, ble jeg tildelt informanter som oppfylte kriteriene og var tilgjengelige. Dette kalles et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018). Med hensyn til eventuell etterprøving ønsket jeg å opprettholde en viss tilfeldighet i forbindelse med rekrutteringen, noe en får ved et tilgjengelighetsutvalg. Når lærerne var valgt ble det opprettet kontakt over e-mail. Vi hadde et kort møte noen dager før intervjuene for å informere om forskningsprosjektet, hva det ville innebære for dem å delta og gi dem rom for spørsmålsstilling. Informantene fikk deretter velge passende intervjuetid og -sted. Før første møte var ferdig fikk alle med seg informasjonsskrivet hjem. Dette så de kunne signere samtykkeerklæringen uten mitt nærvær. Alle samtykket til å delta. Flere av dem presiserte at

det første møtet trygget dem og ga dem motivasjon til å bidra til forskningsprosjektet mitt.

I rekrutteringsprosessen møtte jeg ikke på mange utfordringene, da det var tatt høyde for ulike utfordringer i forkant av rekrutteringen. Det ble blant annet vurdert at å intervjuere lærere ville egne seg bedre enn elever grunnet smittevernrestriksjoner.

3.4.2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

I forkant av datainnsamlingsprosessen ble informasjonsskrivet med tilhørende samtykkeskjema (vedlegg 2) sendt til godkjenning av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

3.4.3 Intervjuguide

Det ble utarbeidet en semistrukturert intervjuguide i forkant av intervjuene (vedlegg 3). Ifølge Johannessen et al (2016) er det ikke et spørreskjema, heller en liste over temaer og spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjutiden. Intervjuguiden bestod av temaer som lærernes bakgrunn, uteskolens rammer og praktiske gjennomføring, uteskole som faglig læringsarena, læringsmiljø og trivsel, sosial læring og kompetanse, psykisk helse i skolen, fysisk helse i skolen, «hvilke flere effekter av uteskole ser læreren?» og en oppsummerende avslutning. Relevant teori ble benyttet i utarbeidelsen av intervjuguiden som en slags referanseramme. Spørsmålene var både åpne og mer lukkede. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål når jeg ønsket å få mer utfyllende svar, eventuelt for å oppklare. Kort oppsummert ga intervjuguiden meg trygghet i den grad at jeg ikke skulle glemme å spørre om noe.

En oversikt over temaene i intervjuet ble sendt til hver informant to dager før intervjuet skulle foregå. Spørsmål som for eksempel «Hva er uteskole for deg?» og «Hva er psykisk helse for deg?» ble utelatt. Dette fordi jeg ved disse spørsmålene ønsket deres intuitive og spontane svar.

3.4.4. Gjennomføring av forskningsintervjuene

Alle informantene ble intervjuet på ulike dager, dette for å sikre at jeg skulle få tid og rom til å reflektere omkring hvordan intervjuene gikk mellom hvert intervju. Intervjuene ble avholdt

på skolen i klasserom og på møterom. Intervjuene foregikk uten å bli forstyrret. Det var viktig for meg å etablere en god og tillitsfull atmosfære for å sørge for best mulig intervju kvalitet (Thagaard, 2018). Varigheten varierte mellom førti-fem og seksti minutter.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er de første minuttene av et intervju helt avgjørende. Forskerens følsomhet, evner og kunnskaper har betydning for kvaliteten på kunnskapen som produseres. Generelt kan det være hensiktsmessig å starte med en brifing og avslutte med en debrifing, noe jeg vektla (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

Før spørsmålsstillingen ble det avklart at informanten når som helst kan trekke seg, og at det tas lydopptak for å forhindre at fortolkningsprosessen skulle starte allerede her. Bruk av diktafon gjorde også at jeg kunne konsentrere meg om det muntlige, hvilket bidro til best mulig flyt i samtalen (Thagaard, 2018). Jeg beskrev også hvordan rolle jeg ønsket å ha i intervjuet, nemlig at jeg kom til å notere litt, lytte aktivt og passe klokka. Ble minnet om taushetsplikt og konfidensialitet. Før diktafonen ble slått på leste jeg opp problemstillingen for å spisse fokus, og spurte dem om de hadde noen spørsmål. Lydopptakeren ble testet før vi satte i gang.

Underveis i intervjuene forsøkte jeg å være bevisst min rolle som intervjuer, hvor jeg blant annet forsøkte å forhindre at mitt teoretiske utgangspunkt ble for fremtredende. I tillegg tilstrebet jeg å ha en aktiv lytterstil, både via bekreftende ord og bruk av et trygt og positivt kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). For å redusere mulighetene for å fortolke feil i analyseprosessen ble ulike poenger til stadighet oppklart (Krumsvik, 2014, s. 132). Ikke-verbale tegn ble notert, slik som eksempelvis endringer i kroppsspråk eller talemåte. Et fåtall av informantene virket tilsynelatende nervøse og hadde behov for å bli stilt oppfølgingsspørsmål. Flertallet fortalte mye og begynte nærmest å svare på de neste spørsmålene uten at jeg hadde fått mulighet til å få stilt dem.

Avslutningsvis stilte jeg noen oppsummerende spørsmål, samt at de fikk mulighet til å legge til/endre/trekke fra noe. Lydopptakeren ble slått av. Herfra ble det presisert at de når som helst måtte kontakte meg dersom de har spørsmål og lignende, og at de kunne få se transkripsjonene ved forespørsel. Det var ikke alltid jeg fikk spurt informantene om alle spørsmålene. Dette fordi tiden satte sine begrensninger, og fordi informantene allerede hadde svart nok slik at det ville være unødvendig bruk av tid å spørre dem igjen. Det krevde full

oppmerksomhet fra min side å sikre at alle spørsmål, i hvert fall de mest betydningsfulle, ble stilt.

Rett etter intervjuene ble det notert ned tanker rundt selve intervjusituasjonen. Dette for å sørge for at jeg fikk med meg alt, og skape økt bevissthet knyttet til hva som kunne gjøres bedre til neste intervju.

3.5. Analyse og tolkning av data

Kvalitativt datamateriale kan virke overveldende og uoversiktlig da en får inn store mengder data på kort tid. Etter datainnsamlingen bør en systematisere det for å få oversikt, altså å analysere det (Johannessen et al., 2016). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 219) betyr analyse «å dele noe opp i biter eller elementer». Det eksisterer for øvrig en flytende overgang mellom innsamling av data og analysen. Denne delen av metodekapitlet legger grunnlaget for funnene som vil bli presentert senere i oppgaven. Det er relevant å påpeke at det i forskningssammenheng ikke er mulig å få et fullstendig bilde av virkeligheten. Derimot bidrar innsamlet data og dokumentasjon til å gjenspeile og representere virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Transkripsjonene og lydopptakene utgjør til sammen datamaterialet som skal analyseres og tolkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuene ble transkribert og importert til tekst-analyseverktøyet NVIVO 12.

I arbeidet med transkriberingen måtte jeg gjentatte ganger lytte igjennom lydopptakene fra intervjuene. Dette for og så korrekt, gjerne ordrett, som mulig gjengi hva informantene uttrykte. Underveis i transkripsjonsarbeidet var jeg bevisst på at det er forskjeller mellom tale- og skriftspråk. For eksempel kan både stemningsleie, intonasjon og åndedrett gå tapt i transkripsjonsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). For å unngå dette ble ord som «hmm», «ehm» og «tja» ble skrevet ned, ord med trykk ble uthevet, spørrende tonefall ble markert med spørsmålstejn, utrop med utropstejn, pauser/nøling ble registrert med bruk av punktum og bindestrek, og latter ble registrert med «(ler)». Alle intervjuene ble transkribert med samme transkripsjonsregler umiddelbart etter hver gjennomføring for å unngå at informasjon skulle gå tapt. I tillegg forsøkte jeg å notere ned eventuelle endringer i kroppsspråket. Transkriberingen var omfattende og tidkrevende. Jeg ble godt kjent med datamaterialet.

Underveis noterte jeg meg ideer som meldte seg.

For å ivareta anonymiteten til informantene, tilgjengeliggjøre innholdet for leserne og sørge for at leseren skulle rette fokuset mot selve forståelsen av fenomenet som ble studert, ble lydopptakene transkribert på bokmål, og pedagogene ble referert til med kodennummer 1-5 (Thagaard, 2018, s. 24).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er koding og kategorisering en av de vanligste formene for analysering, altså å organisere datamateriale på. Å kode er «nedbryting av en tekst i håndterlige stykker og tilføyelse av et eller flere nøkkelord til et tekststykke så det senere kan gjenfinnes» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355), og det regnes som en forutsetning for å finne meningsinnholdet, samt videre tolkning. Videre betyr kategorisering å sette informantens utsagn inn i et system, slik at en lettere kan kvantifisere. Programmet NVIVO ble benyttet i analysearbeidet da det forenkler kategoriseringsarbeidet. NVIVO er særlig praktisk når det kommer til å skulle analysere flere intervjuer, da alt kan gjøres under et og samme prosjekt.

Allerede i arbeidet med intervjuguiden så jeg for meg kodingen og kategoriseringen av datamaterialet. De mest meningsbærende hovedkategoriene i forhold til problemstillingen ble:

- Bakgrunn

- Uteskolebegrepet

- Begrunnelser for bruk av uteskole

- Uteskolens rammer og praktiske gjennomføring

- Muligheter og fordeler med uteskole i et læringsperspektiv

- Muligheter og fordeler med uteskole i et helseperspektiv

- Læringsmiljø og trivsel

- Utfordringer og ulemper med uteskole

I analysearbeidet ble det foretatt noen endringer på kategoriene. Listen ovenfor ble vurdert som mer hensiktsmessig da den vil sette tydeligere søkelys på problemstillingen, samt tilhørende forskningsspørsmål, enn hva kategoriene som først ble lagt i intervjuguiden (vedlegg 3) ville ha gjort. Det var noen temaer som utkrystalliserte seg mer enn andre. Dette gjenspeiles i kapittel 4, hvor informantens utsagn og meninger vil bli drøftet opp mot teorien som er presentert i teorikapitlet, med mål om å belyse problemstillingen.

Ifølge Johannessen et al (2016) glir ofte analyse og tolkning noe i hverandre, hvor tolkning

handler om å sette datamaterialet inn i en større sammenheng med mål om å se studiens resultater i lys av teori. Da resultatene og drøftingen i denne oppgaven presenteres fortløpende, var det viktig for meg at jeg hadde satt meg godt inn i resultatenes meningsinnhold. Da det var ønskelig å rette oppmerksomheten mot hvert tema i studien, ble tilnærmingen for analysen og tolkningsarbeidet valgt til å være temasentrert. En slik analyse kan kritiseres for å ikke ivareta helheten av datamaterialet godt nok, og på grunn av det var hele tiden oppmerksom på å vurdere funn opp mot helheten.

Gjennom analysearbeidet innså jeg at det ble vanskeligere og vanskeligere å skille fra hverandre de ulike emnene. For eksempel så hendte det flere ganger i løpet av et og samme intervju at læreren trakk frem ulike fordeler med uteskole, som ifølge deres mening virker positivt inn på både elevers faglig og sosial læring, samt psykisk og fysisk helse. Utover det enkelte intervjuet ble det også utfordrende å skulle gi en så ryddig som mulig drøfting på tvers av informantenes meninger, når oppgavens tematikk henger sammen med hverandre. I forsøk på å gi en tydelig fremstilling av studiens funn, har jeg valgt å skulle drøfte funnene/empirien opp mot aktuell teori med utgangspunkt i hovedkategoriene som ble lagd i forbindelse med analysen av transkripsjonene. Kategoriene vil kunne bidra til å besvare forskningsspørsmålene, og å belyse problemstillingen.

3.6. Vurdering av studiens kvalitet

Det stilles krav til kvalitetssikring av forskning i vitenskapen. Reliabilitet, validitet og overførbarhet er alle egenskaper som sier noe om studiens kvalitet og troverdighet. Det kreves en grunnleggende analyse av forskningens fremgangsmåte, samt gode begrunnelser for valgene som er tatt gjennom hele prosjektet, for at studiens forskningskvalitet skal ivaretas/styrkes. Begrepene blir nøyere beskrevet og vurdert i de kommende delkapitlene.

3.6.1. Reliabilitet

Aller helst vil en samle inn datamateriale som er relevant og pålitelig i forhold til problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 19). Forskningsrapportens konsistens og pålitelighet omtales som reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357; Thagaard, 2018, s. 181). Vurdering av studiens reliabilitet handler om hvorvidt hele prosjektet er kritisk vurdert, og om leseren får inntrykk av at forskningen er utført med en pålitelig og

tillitsvekkende tilnærming (Thagaard, 2018, s. 187). Reliabiliteten for denne studien henviser til om resultatene kan gjentas i løpet av andre tidsrom, av helt andre forskere ved bruk av den samme metoden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). I denne studien ville det vært vanskelig å få de samme svarene ved et gjentatt intervju. Dette fordi intervjuet varte såpass lenge at det ville vært umulig for informantene å si nøyaktig det samme, i tillegg til at fokus ville ha vært annerledes. Det at det ble brukt et semistrukturert intervju med rom for fleksibilitet, gjør det ytterligere vanskeligere å sørge for at intervjuene vil bli like. I forbindelse med dette er det relevant å stille spørsmål ved at jeg har kjennskap til skolen og i hvilken grad det vil kunne spille inn på etterprøvbareheten. Da relasjonen til informantene ikke er spesielt nær, velges det å tro at den ikke har vesentlig betydning for hva de svarer.

For å øke undersøkelsens reliabilitet er forskningens metode og gjennomføring nøye beskrevet med mål om å oppnå transparens (Johannessen et al., 2016). For eksempel ble det øvd på transkribering i forbindelse med pilotintervjuet, da måten intervju transkriberes på vil kunne påvirke reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015). Datainnsamlingen blir så godt som etterprøvable (Krumsvik, 2014). Med et unntak da dette er en tverrsnittsundersøkelse, hvilket betyr at informantene kunne ha svart noe annet ved et annet tidsrom. For å øke transparensen ble det også brukt sitater i resultatpresentasjonen for å redegjøre for hva som er primærdata og hva som er forskerens fortolkninger (Thagaard, 2018).

Videre bør en som forsker passe seg for at forskeren blir for nær intervjupersonen(e), hvilket har med repliserbarhet å gjøre. Med repliserbarhet menes det at datamaterialet ikke skal styres av hvem som gjennomfører intervjuene. En annen forsker skal kunne gjøre det samme og få likt resultat. Verdt å merke seg er at det ikke er mulig å fjerne forskningseffekter helt, fordi det alltid vil eksistere en relasjon mellom forsker og informant (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 106). En viss nærhet mellom forsker og informant er å foretrekke for å etablere tillit nok til at informant(en) ikke legger skjul på noe (Kleven, 2011b, s. 19).

3.6.2. Validitet

Validitet handler om hvorvidt en har undersøkt det en hadde til hensikt å undersøke (Krumsvik, 2014, s. 151; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Thagaard, 2018). Thagaard (2018, s. 19) presiserer at vurdering av studiens validitet dreier seg om hvor gyldig den er. Validiteten må vurderes i alle de syv stadiene til intervjuundersøkelsen (Kvale & Brinkmann,

2015). Det er viktig at validiteten (og reliabiliteten) gjennomsyrrer forskningen, særlig i kvalitative studier hvor datamaterialet skal tolkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Transparens er også her svært viktig i arbeidet med å styrke forskningsoppgavens validitet (Thagaard, 2018). Ellers kan det være avgjørende for studiens validitet at en stiller seg spørrende til tolkninger en har kommet frem til, altså at en kritisk gjennomgår analyseprosessen (Thagaard, 2018, s. 189). Spørsmålet «er tolkningene gyldige i forhold til virkeligheten jeg har studert?» ble stilt gjennom hele arbeidet. Deretter ble tolkningene begrunnet for. Validiteten blir også bedre ved å undersøke feilkilder. F.eks. må forskeren være bevisst det asymmetriske maktforholdet.

Det å ha satt seg inn i metodelitteratur og generell forskning knyttet til tema på forhånd av datainnsamlingen kan styrke validiteten (Krumsvik, 2014). Dette ble gjort med ønske om å få så troverdige tolkninger som mulig. Underveis var jeg bevisst på at tolkningene mine kunne farges av forkunnskaper og personlige erfaringer. For eksempel ble det forsøkt å unngå å stille ledende spørsmål, noe som tidvis viste seg å være utfordrende da jeg er ny som forsker.

Et større utvalg vil også kunne være fordelaktig med tanke på studiens validitet. Ifølge Thagaard (2018) må en ha et stort nok utvalg for å kunne gi en god nok forståelse av tematikken. Men da størrelsen som tidligere beskrevet er begrenset av studiens rammer, kombinert med at den retter søkelys mot praktisering av uteskole på en og samme skole, ble fem informanter vurdert som mange nok. Da resultatene kommer fra en og samme skole, vil de ikke kunne generaliseres, derimot gir det oss en økt forståelse for hva som kjennetegner akkurat den skolens uteskolepraksis.

For å styrke oppgavens begrepsvaliditet, hvilket handler om operasjonaliseringen er god eller ikke ble det stilt åpne spørsmål angående begreper som er forankret i internasjonal forskning, samt oppfølgingsspørsmål for å oppklare eller bekrefte utsagn. Dette fordi en vet gyldigheten avhenger av selve spørsmålsstillingen, og hvorvidt informanten forstår spørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2015). Fortløpende i intervjuprosessen og -perioden ble hvert intervju vurdert med bakgrunn i om de svarte på spørsmålene eller ei, dette for å sikre at en fikk brukbart datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle intervjuene ga mye data. Utvalgsprosessen av relevant materiale ble basert på om informantenes utsagn stod i henhold til problemstillingen. Det så ut som at spørsmålene var relevante for studiens problemstilling, og derfor kan det påstås at studien undersøker det den er ment å undersøke.

Ytre validitet dreier seg om funn gjort i egen forskning kan generaliseres på tvers av ulike sosiale settinger (Krumsvik, 2014). Her ble spørsmålet «er resultatene gjeldene for kun denne studien, eller kan de overføres til andre situasjoner?» (Kvale & Brinkmann, 2015). Mer om dette senere. Min studie kan være interessant for andre skoler som ikke har kunnskap om uteskole, eller ønsker å reflektere omkring uteskoletematikken. En typisk innvending mot intervjuforskning er at utvalgene er såpass små at det ikke er representativt for større utvalg, eller at resultatene ikke kan generaliseres.

En annen kritikk av forskningsmetoden går ut på at informantenes svar kan være usanne. For å unngå dette anbefales det som tidligere nevnt å stille åpne spørsmål, i tillegg til at alle informantene fikk like spørsmål med unntak av noen oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6.3. Overførbarhet

Det vil som tidligere nevnt bli utfordrende å generalisere funnene gjort i studien til å gjelde andre pedagoger, dette fordi det kun ble intervjuet fem lærere på én skole (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Generalisering er heller ikke formålet med studien, derimot er det å øke kunnskapen om bruk av uteskole, med søkelys på betydningen uteskolebruk kan ha for elevers læring og helse. I kvalitativ forskning benyttes begrepet overføring fremfor generalisering. Overføring handler om hvorvidt resultatene fra studiens utvalg kan gjelde andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355; Thagaard, 2018, s. 182). Det kan antas at min enkeltstående studie kan være relevant i en annen sammenheng dersom leseren opplever tolkningene mine som meningsfulle, samtidig som at den bidrar til økt kunnskap og ettertanke omkring uteskolebruk og hvilke betydning det kan ha for elevers læring og helse (Thagaard, 2018, s. 195 og 200).

Begrenset utvalgsstørrelse kan påvirke graden av overførbarhet. Dette har med å gjøre om metningspunktet ikke nås. I henhold til min studie kan det antas at et metningspunkt ble nådd da det stadig ble mindre nye poenger som ble tatt opp, altså er jeg kritisk til om det ville tilført studien mye nytt ved å øke antall informanter fra fem til ti for eksempel. Derimot er det interessant å vurdere informantenes interesser. Alle fem var utelukkende positive til bruk av uteskole som supplement til undervisningen, noe som betyr at de sannsynligvis argumenterer

bedre enn andre for å ta i bruk uteskole. Med det nevnt kan det undres over hvorvidt studien kan overføres til andre situasjoner eller ei.

3.7. Forskningsetiske overveielser

Helt fra planleggingen av et forskningsprosjekt til den endelige rapporten er det viktig å ta hensyn til mulige etiske problemstillinger (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Da en som oftest behandler personopplysninger i forbindelse med kvalitative forskningsintervju, grunnet nær kontakt mellom forsker og informant, medfølger det et ekstra etisk ansvar med tanke på forskningspraksisen. Dette for å forhindre uheldige konsekvenser som følger av at informantene deltar. Forskeren må på forhånd av datainnsamlingsprosessen tenke igjennom ulike etiske dilemmaer og verdier, dette for å sikre forskningsdeltakerne, forskeren selv og fagmiljøet (Thagaard, 2018).

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, heretter kalt NESH, er et faglig uavhengig og rådgivende organ med hensikt om å fremme en god og ansvarlig forskning, ved hjelp av forskningsetiske retningslinjer (NESH publikasjon, 2016). Ifølge NESH (2016, s. 5) viser begrepet forskningsetikk til «et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet». Med støtte av NESH er det Personvernombudet for forskning, heretter kalt NSD, og Datatilsynet som behandler søknader angående bruk av personopplysninger i forskningsprosjekter.

3.7.1. Fritt og informert samtykke

Når en som forsker skal behandle personopplysninger, må forskeren informere og innhente samtykke fra de som skal delta i forskningsprosjektet (NESH publikasjon, 2016, s. 14). Selve samtykket skal være fritt, informert og uttrykkelig. All form for behandling av ulike personopplysninger må meldes til et personvernombud, slik dette prosjektet ble meldt til NSD. Informert samtykke handler om at forskningsdeltakere i forkant av deltakelse i en undersøkelse skal informeres om undersøkelsens overordnede formål, metode, risiko, samt konsekvenser og fordeler som følger av å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; NESH publikasjon, 2016, s. 14). Videre er det viktig å sikre seg at informantene deltar frivillig, og at de informeres om at de når som helst kan velge å trekke seg ut av undersøkelsen.

Informasjonen bør legges frem for dem i form av brifing og debriefing, noe jeg gjennomførte i denne studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Kvale og Brinkmann (2015) anbefaler at en skriftlig samtykkeavtale som skal tjene som en beskyttelse, både for informantene og forskeren. Alle informantene fikk som tidligere nevnt utdelt et informasjonsskriv med tilhørende samtykkeerklæring under det første informasjonsmøtet. I tiden fra møtet og til intervjudagen kunne de når som helst kontakte meg om spørsmål, noe ingen valgte å gjøre. En vurdering som måtte tas i forkant av brifingene var naturligvis hvor mye informasjon som skulle gis og når.

Tidlig i forskningsprosjektet besluttet jeg å ta lydopptak av intervjuene, noe som utløste at det måtte søkes til NSD om godkjenning av prosjektet. Søknaden ble godkjent i starten av januar (vedlegg 1). Nevneverdig er at oppgavens søkelys er på skolens uteskolepraksis og ikke på selve lærerne, det var derfor ikke nødvendig å navngi informantene.

3.7.2. Konfidensialitet

En annen etisk problemstilling som bør vurderes i forbindelse med det kvalitative forskningsintervjuet er konfidensialitet. Begrepet handler om at informasjonen som gis av informantene ikke skal videreformidles på måter som kan ende opp med å identifisere informanten (NESH publikasjon, 2016, s. 16). Det dreier seg om hvilken informasjon som bør være tilgjengelig for hvem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Konfidensialiteten har betydning for informantens tillit til forskningen.

På grunn av at jeg har kjennskap til skolen ble det på et tidlig stadie besluttet at hensynet om anonymitet skulle gå foran alt. Så verken skolen, lærerne eller enkeltelever skal kunne bli gjenkjent i studien. Alle identifiserbare opplysninger ble aidentifisert/anonymisert allerede i transkripsjonsprosessen. Gjennom prosjektperioden ble samtykkeerklæringene låst inne, separat fra lydfilene. Lydfilene ble oppbevart på en sikker måte. Informantene fikk også beskjed om at all empirisk data slettes ved prosjektslutt.

3.7.3. Konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt

Forskeren har ansvar for å unngå at informantene ikke utsettes for alvorlig skade og andre belastninger som følger av forskningen (NESH publikasjon, 2016, s. 19). I arbeidet for å

motvirke eventuelle negative konsekvenser som følger av intervjudeltakelse og for å beskytte informantenes integritet, var jeg tydelig på å gi rikelig med informasjon og etterstrebet en trygg atmosfære preget av tillitt. Målet var at informantene skulle føle at de kunne spørre meg dersom det var noe. Videre var jeg bevisst på at informantene ikke skulle bli utilsiktet stigmatisert i oppgaven ved at de føler seg hengt ut i avhandlingen ved sitering (Krumsvik, 2014). Kvale og Brinkmann (2015) hevder at risikoen for at informantene blir skadet bør være lavest mulig. Det er et mål i seg selv å sørge for at ingen skal bli skadet av deltakelsen, så sensitive og nærgående opplysninger ble utelatt – hvilket var ok med tanke på tematikken. Studiens formål er som tidligere skrevet å undersøke betydningen uteskolebruk kan ha for mellomtrinnelevers læring og helse.

3.8. Mulige feilkilder

I forskningsprosjekter må en som forsker være oppmerksom på ulike feilkilder som kan bidra til å svekke studiens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det å være bevisst på studiens feilkilder vil i seg selv bidra til å heve kvaliteten til studien.

En kjent feilkilde er det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuer og den som blir intervjuet, dette fordi det er forskeren som fører samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) opplyser om at informanter kan velge å tilbakeholde informasjon eller unngå å komme inn på temaer som er relevante for forskningen, som en reaksjon på dominansen til forskeren. For å jevne ut asymmetrien kreves det blant annet et åpent sinn og en nøytral væremåte fra forskerens side for å unngå å påvirke informanten (Thagaard, 2018). Det kan også være lurt å sette av tid i forkant og etterkant av intervjuet til å trygge dem. Det eksisterer altså en svakhet knyttet til å be ulike personer om å gi opplysninger om seg selv og sin erfaringsverden, nettopp fordi studien da vil avhenge av deres selvinnsikt (Kleven, 2011a, s. 35).

En annen feilkilde kan knyttes til bruken av lydopptaker. Den kan gi innvirkning på svarene som gis, i den grad at informantene kan føle et visst press, frykt eller nervøsitet. Informantene kan dermed komme med utsagn basert på hvordan de ønsker å fremstå, fremfor å si ting som det er (Thagaard, 2018). Alle informantene til min studie virket relativt fortrolige med bruken av lydopptakeren, ettersom jeg ga dem innsikt i hvorfor et slikt verktøy er så fordelaktig å benytte seg av (ref. infomøte med utgangspunkt i informasjonsskrivet). De virket kanskje

mest stresset de første 10 minuttene, før de deretter så ut til å ha glemt at den var på. Videre ble det naturligvis presisert at det kun er meg og min veileder som kunne få tak i rådataen/primærdataen. Det virket som at flere av dem synes det var forsikrende å bli tatt lydopptak av, nettopp fordi jeg på denne måten får med meg alt som blir sagt, og som følger av det reduseres risikoen for store tolkningsfeil. Oppsummert er det vanskelig å si hvor stor innvirkning bruk av lydopptaker kan ha hatt.

Som tidligere nevnt fikk informantene en oversikt over temaer i intervjuet to dager før intervjuet. De fikk ikke alle spørsmålene levert på forhånd. Med oversikten eksisterer det da en sannsynlighet for at de kan ha lest seg opp på temaene i forkant av intervjuet, hvilket gjorde at jeg kunne risikere å miste spontaniteten. Til tross for nevnte ble det valgt å sende den begrunnet med ønske om å få mest mulig ut av de førtifem til seksti minuttene. To av informantene etterspurte faktisk en slik oversikt før den ble sendt ut, dels på grunn av tidsnød – at de mente de ville være mer effektive på intervjuene dersom de hadde fått innblikk i intervjuguiden, og dels på grunn av at de var nervøse for hvilke spørsmål som kom til å dukke opp. Det er også her vanskelig å si hvor mye en tilsendt oversikt av intervjuguiden kan virke inn på svarene. Tror den gjør mer positiv nytte av seg enn negativ.

En annen feilkilde er at jeg har valgt å skrive om noen av informantenes muntlige utsagn til en mer skriftvennlig tekst, dette fordi muntlig språk fort kan bli noe usammenhengende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Årsaken til omskrivningen begrunnes med respekt for menneskeverdet.

Avslutningsvis er det relevant å påpeke at forskerens forståelsesgrunnlag preges av tilknytningen til miljøet som studeres. I tråd med det er det relevant å si at jeg befinner meg midt mellom en innenforstående og utenforstående posisjon (Thagaard, 2018, s. 190). Dette fordi jeg kjenner til skolen, men ikke så mye at det vil påvirke datamaterialets kvalitet og tolkning betydelig. En annen feilkilde er at jeg selv synes svært godt om å bruke uteskole som del av den totale undervisningen, hvilket kan medføre et manglende forståelsesgrunnlag i forbindelse med dem som ikke liker uteskole.

4. Presentasjon og drøfting av resultater

Først blir hovedtrekkene i funnene presentert, etterfulgt av eventuelle variasjoner og avvik. Funnene vil bli eksemplifisert via relevante utsagn gitt av de fem informantene. Deretter skal studiens empiri tolkes og drøftes i lys av allerede presentert teori (kap. 2), som videre veves sammen med egne refleksjoner. Resultatpresentasjonen og drøftingen er gjort samtidig, dette for å skape en ryddig og systematisk fremstilling uten fare for mye gjentakelser.

Hovedkategoriene redegjort for i kapittel 3, metodisk tilnærming, vil angi strukturen på kapitlet. De vil trolig bidra til å belyse problemstillingen:

«Hvilken betydning mener lærere at bruk av uteskole på mellomtrinnet kan ha for elevenes læring og helse?»

Kapittel 4.1. vil belyse forskningsspørsmål en: *hvilken forståelse har lærerne av uteskole?*

Kapittel 4.2. belyser forskningsspørsmål to: *hvilke begrunnelser har lærerne for å bruke uteskole i sin undervisningspraksis?* Kapittel 4.3 - 4.6 belyser forskningsspørsmål tre: *hva er lærernes erfaring med uteskole?* Kapittel 4.7 belyser forskningsspørsmål fire: *hvilke utfordringer møter lærerne ved bruk av uteskole?*

4.1. Lærernes forståelse av uteskolebegrepet

Felles for lærerne er at alle er godkjente lærere, de arbeider på mellomtrinnet og har erfaring med uteskole. Det eksisterer noen forskjeller i antall aktive år i yrket, antall år de har arbeidet på Fiken skole, fagkombinasjoner og tidligere arbeidserfaring. To av de totalt fem informantene har vært med på å starte opp uteskolepraksisen på skolen, og en annen har bakgrunn fra Friluftsrådet.

Det viste seg at alle informantene, med unntak av én, hørte om uteskole for første gang på Fiken skole. Lærer 4 og 5 fortalte at de den gangen var to av tre lærere på skolen som fikk tillatelse av ledelsen til å teste ut uteskole. De to lærerne ble inspirert av en annen lærer som drev med uteskole, og ble lært opp av han. Engasjementet til lærerne spredte seg raskt til hele skolen, sa de. Lærer 5 presiserte at uteskolebruken i starten av uteskolepraksisen ved Fiken skole var mer tradisjonell, preget av at en skulle ut i skogen og drive friluftsliv. Men nå kan det for eksempel være *«en prosjektuke hvor det handler om, eh, om ulike yrkesgrupper, ja da kan vi bruke en uteskoledag til å besøke bedrifter i nærområdet. Da er det jo gjerne innendørs på grunn av at vi kan få litt omvisning.»*. Det har med andre ord skjedd en dreining fra det mer

tur- og lekbetonte fokuset, til at uteskolepraksisen nå dreier seg mer om det skolefaglige, hvilket både lærer 4 og 5 virket tilsynelatende fornøyde med. De presiserte også at til tross for at det faglige fokuset nå tar mer plass, går det ikke på bekostning av treningen av sosial kompetanse. Alle informantene fremstod som opptatt av at uteskole må kunne faglig forsvares, men at de av og til tok en uteskoledag kun for kos (frilek etc.). Dette med begrunnelse i at de tenker på hver enkelt elev sin trivsel, samt elevgruppens trivsel. Generelt fremstår det som at alle informantene er opptatte av at uteskole er en gunstig måte å tilpasse undervisningen på over tid. De forklarte at uteskole i seg selv kan sees på som en måte å tilpasse undervisningen på, i tillegg til at de kan gjøre flere tilpasninger på selve uteskoledagen.

Særlig en av de fem informantene skilte seg ut i form av at vedkommende var veldig opptatt av det faglige, og generelt fremstod som bevisst med tanke på hva vedkommende legger i uteskolebegrepet. Lærer 1 presiserte tidlig i intervjuet at uteskole er å jobbe med faglige mål praktisk, og at *«læringsaktiviteten bør passe til det en skal lære [...] Hvis du skal lære om, eh, trær, så går du i skogen og ser på trær, eller om livet i havet så går du i fjæra»*. Læreren gjorde meg oppmerksom på at noen kaller det å løpe over fotballbanen for å så regne ut et mattestykke for uteskole, noe læreren mener blir for snevert. I tillegg har vedkommende erfart at mange lærere har en tendens til å benytte uteskoletimene til lek og sosial kompetanse. Lærer 1 startet tidlig å kalle uteskolepraksisen for alternativ læringsarena, stedsbasert læringsarena, læring i friluft, og/eller pedagogisk bruk av friluftsliv i skolen, for å gjenvinne det faglige fokuset.

De fem informantene svarte nokså likt på spørsmålet *Hva er uteskole for deg?* Det som gikk igjen var: tur, fysisk aktivitet, sosialt samspill, gøy, naturopplevelser, kos, lek, blide barn, variasjon i læringsarena og undervisningsmateriell, mer plass og rom for kreativitet tilknyttet fag. Lærer 3 forsøkte å beskrive hva som er så bra med akkurat uteskolebegrepet:

«Det som er bra med det syns jeg, det er at det får med at vi er ute og at vi har skole. Eh, for, det kan jo ikke forsvares og bare være ute på tur eller ute å leke i det lange løp. Det kan du gjøre av og til. Men, det er viktig at det faglige er med, syns jeg da.»

Videre la lærer 3 til: *«Det er kjempeviktig for noen elever, så er det redningen for - et pusterom rett og slett i løpet av uka»* med en tydelig stemme, og trykk på «kjempeviktig». Lærer 1 var den eneste som tydelig satte fokus på betydningen av å lære via ulike sanser. Lærer 5

opsummerer det viktigste, ifølge vedkommende: *«Uteskole er en alternativ læringsarena hvor elevene kan lære mange ulike ting. En måte å tilrettelegge for sosial trivsel, og ha det gøy.»*. Lærer 4 presiserte også at en må passe seg for at uteskoletiden ikke bare blir tur, da det er i skoletiden. Ved spørsmål om hvorfor de for eksempel ikke benytter seg av friluftslivsbegrepet svarte lærer 4:

«Friluftsliv, det handler veldig mye om fri luft og alle de tinga som har med det å gjøre, men uteskole kan handle om mer enn det. Tenker jeg. Så jeg syns at uteskole er et godt begrep».

Flertallet uttrykte at uteskolebegrepet er dekkende og godt nok. Dessuten ble det redegjort for at begrepet er godt innarbeidet på skolen, og at de fleste ansatte der vet hva det innebærer å drive uteskole. Lærer 5 reflekterer over at de kunne kalt det noe annet, men så blir det fort bare *«en haug med flotte ord»*, så læreren konkluderte med at uteskolebegrepet er kort, praktisk og dekkende.

Ved oppfølgingsspørsmål om uteskole er noe de fem informantene mener er noe som nødvendigvis må foregå under åpen himmel, ga de fleste uttrykk for at de mente det. Lærer 1 spurte seg selv underveis i intervjuet om lærer 1 kunne kalle det å dra til banken med klassen for å lære om sparepenger for uteskole eller ikke. Læreren fortalte at vedkommende tidligere hadde spurt seg selv om dette: *«Var det uteskole fordi vi var borte fra skolen, eller var det uteskole fordi det var den dagen det passet for banken?»*. Etter noe betenkningstid konkluderte lærer 3 med at en kombinasjon mellom innendørs og utendørs undervisning er best, og at uteskole ikke nødvendigvis trenger å være ute under åpen himmel, slik vedkommende først antydte til. En annen lærer sa også: *«Det er ikke så statisk at uteskole alltid må være i en skog eller til en strand eller noe sånt.»*. Lærer 5 var en av dem som tydelig uttrykte at uteskole både kan foregå inne og i uterommet:

«Det har blitt en naturlig dreining til at når vi nå har uteskole, eh, timeplanfestet en dag i uka, nesten en hel dag med uteskole, [...], den bolken er og nyttig å bruke til annen type skole som for eksempel, et besøk, eh, dra til byen, museumsbesøk, eh, det kan være at vi velger å ta en skøytedag på skøytebanen den uteskoledagen, [...]. Vi trenger ikke nødvendigvis da å være utendørs under åpen himmel. Det kan óg være innendørs. Men som regel er det utendørs.»

Flertallet av lærerne brukte hyppig «eh», og så noe overrasket ut når de ble spurt om hva uteskole er for dem. Flere lo når jeg ba dem om å svare kort, noe jeg velger å tolke som tegn på at de synes det var utfordrende å enkelt forklare hva uteskole er.

Slik jeg tolker utsagnene til informantene har de fleste av dem en bred tilnærming til uteskolebegrepet, da flertallet sikter til at uteskole har en god allmenndannende effekt (Jordet, 2010). Som et slags avvik fra flertallet kan det se ut som at lærer 1 har en noe smalere tilnærming til begrepet, siden vedkommende var tydelig på at en ikke må glemme det faglige på uteskole (Jordet, 2010). Både lærer 1 og 5 nevnte begrepet *alternativ læringsarena*, og jeg fikk inntrykk av at de brukte det begrepet vel så hyppig som uteskole (Andersen & Fiskum, 2014). Dette fordi de viser til at uteskolebegrepet, for noen, blir for mye «lek og moro». Et nytt begrep vil kunne bidra til å heve det faglige nivået, og at det lettere lar seg oversette til andre språk, påpekte lærerne. En kan spørre seg om det hadde vært mer forskning på arbeidsmåten dersom det hadde vært bredere enighet om et felles internasjonalt begrep. Slik jeg ser det er uteskolepraksisen enda i utvikling, hvilket kan utfordre læreres felles forståelse for hva god uteskolepraksis er.

Hvis man ser svarene til alle informantene under ett, dekkes nesten alt i definisjonene til Jordet (se kap. 2.2.1.). Alle var tydelige på at nærmiljøet og lokalsamfunnet måtte brukes for å kalle det uteskole. Det var derimot noen ulike meninger i forbindelse med at uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på. Blant annet virket det ikke like viktig for lærer 2 og 3, sammenlignet med hvor viktig det fremstod for de andre lærerne. Vel og merke argumenterte lærer 2 og 3 gjennomgående godt for at uteskole er bra for mye annet enn «kun» det faglige. For eksempel sa flere at uteskole er bra for vi-følelsen og relasjonene mellom lærer-elev og elev-elev. Videre får elevene brukt kroppen, trent på sosial kompetanse, de får frisk luft i lungene, det blir et avbrekk, samt at uteskole er en arena hvor de som strever ikke blir så synlige, med mer. Alle lærerne bekreftet at uteskolepraksisen de driver med er på en ukentlig basis, hvilket stemmer overens med begge definisjonene som påpeker at uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommets fire vegger.

Slik jeg tolker informantenes utsagn virket det som at de mente opplæringstilbudet blir mer helhetlig ved bruk av uteskole som læringsarena. Jeg fikk et sterkt inntrykk av at lærerne var klar over de mange mulighetene uteskole gir. Mye spennende kan skje i spenningsfeltet mellom klasseromsundervisning og bruk av uteskole, antydte noen av lærerne til når vi

pratet om overføringsverdi, og at uteskole bør fungere som et supplement til klasseromsundervisningen.

Det som ble nevnt i forbindelse med spørsmålet *Hva er uteskole for deg?*, ser ut til å stemme overens med definisjonen av uteskole gitt i kap. 2.2.1.. Denne definisjonen viser tydelig til at bruk av sanser i møte med virkeligheten har betydning. Angående sansebruk var lærer 1 den eneste til å nevne dette. Vedkommende fremstod faglig oppdatert og presiserte at vedkommende hadde kjennskap til Arne N. Jordet. Med dette nevnt fikk jeg ikke inntrykket av at de andre hadde noe spesiell teoretisk kjennskap til begrepet, med unntak av de to lærerne som var med på å starte opp Fiken skole sin uteskolepraksis for flere år siden. Ellers antydte flertallet at uteskole handler om å skaffe erfaringer. Videre ser det ut til at alle informantene benytter uteskole i forbindelse med de fleste fag. Dette får jeg inntrykk av som følger av ulike eksempler og praksiserfaringer de trekker frem, og at de generelt tilstreber en integrert undervisning med en god sammenheng mellom bruk av ulike læringsarenaer. Alle lærerne kommuniserte tydelig at de så verdien av å eksempelvis lære om naturen i naturen.

Det at det fremstår som klart hva uteskole innebærer, kan ha med skolens styring å gjøre. Til tross for dette virker det som at informantene også synes det var vanskelig å definere uteskole, da emnet fremdeles er nokså nytt i forskningsverden, og at det kan anses som et praksisbegrep (Astrup, 2020). Med dette menes det at det kanskje er slik at andre emner tar opp deres tid i form av at det foreligger bedre forskning på det, at uteskole er lite lest om pga. lite forskning, eventuelt har de ikke snakket godt nok sammen på grunn av begrenset tid i jobben. En av informantene stilte seg spørrende til at en burde sette av tid til kompetanseutvikling blant lærerne på skolen for å opprettholde en viss standard på uteskole. Lærer 1 antydte også til at det burde finnes et slags uteskolerepertoar, slik at lærere som ikke er fullt like engasjert som vedkommende kan hente faglig inspirasjon derfra.

Kort oppsummert ser det ut til at lærerne har samme grunnoppfatning av hva uteskolebegrepet innebærer, hvilket passer overens med definisjonen gitt i kapittel 2.2.1. i denne oppgaven. Jeg kan også se tendenser i forklaringsmodellene deres fra Figur 1: Utepedagogikkens sentrale kjennetegn. Vel og merke er det definisjonen gitt i nevnte kapittel som ligger til grunn for oppgaven, da definisjonen gitt i innledningen hadde til hensikt å fungere som en innføring. Det kan se ut til at informantene ved Fiken skole har samme oppfatning av uteskole som det definisjonen til Jordet har, ettersom forklaringene oppfyller flere av kravene satt av

definisjonen. På den andre siden ser det derimot ikke ut til at lærernes uteskolepraksis oppfyller alle kravene hver uteskoledag. Denne oppgaven utelukker ikke muligheten for at skoler som driver uteskolepraksis med et annet teoretisk grunnlag enn Jordet sine krav til god uteskolepraksis, også kan ha en gjennomgående god uteskolepraksis.

Videre preges mitt helhetlige inntrykk av at de fleste benytter en nokså bred forståelse av begrepet, som kjennetegnes av at uteskolepraksisen anses som en viktig del av skolens totale dannelsesarbeid (Jordet, 2010). Hvor lærerne er innforstått med at det tidvis kan gagne elevene å snevre inn begrepsforståelsen slik at uteskolepraksisen blir mer lik den smale forståelsen av begrepet - dette med tanke på bruk av uteskole som faglig læringsarena (Jordet, 2010). For eksempel kan det virke som at de to lærerne som ivrer tilsynelatende mest for uteskole, heller mer mot begrepet *alternativ læringsarena*. Nevnte begrep handler mer om hvor opplæringen foregår, mens uteskole handler om noe mer – også til hva og hvordan (Fiskum, 2014). Per i dag eksisterer det et mangfold av ulike begreper som sikter til mye av de samme grunntankene, men på grunn av språkmessige utfordringer, altså at «uteskole» ikke direkte kan oversettes til andre språk, kan det være utfordrende å vite hva lærere faktisk legger i begrepet (Jordet, 2010).

4.2. Begrunnelser for bruk av uteskole

Informantene kom med flere begrunnelser for bruk av uteskole, og grunnet oppgavens rammer har jeg valgt å ta med et utvalg av dem. Som en start på kapitlet svarte alle lærerne tydelig «ja» på spørsmålet om de opplevde uteskole som en passende arbeidsmåte for mellomtrinns elever. Videre bekreftet dem at de opplever at uteskole bidrar til å skape et læringsmiljø preget av læring, helse og trivsel. Med trykk på «uten tvil» sa lærer 5 dette som svar til spørsmålet om hvorfor vedkommende bruker uteskole som del av sin totale undervisningspraksis: «uten tvil fordi jeg ser at det er best for elevene!».

4.2.1. Skolens målsetting og LK20

De fem informantene forklarte at de bruker uteskole på grunn av at de selv vil, men også fordi skolen satser på det. I forlengelsen av dette poengterte en av lærerne at vedkommende merker at elevene liker uteskole bedre når de ser læreren også liker det, og at læreren er engasjert.

I forbindelse med Læreplanen for kunnskapsløftet 2020 er de ikke forpliktet til å bruke uteskole, forteller noen av informantene. Derimot kan det se ut til at LK20 oppfordrer til å variere til det, altså å variere undervisningsformene og benytte nærmiljøet for å lære elever om det. Den første læreren som ble intervjuet stilte seg spørrende til hvorfor uteskole ikke er å finne i flere planer, da bruk av nærmiljøet og naturen er så grunnleggende viktig både for elevenes læring, helse og trivsel.

I forbindelse med skolens dannelsings- og utdanningsoppdrag var alle informantene enige i at uteskole er en arbeidsmåte som er særlig gunstig å benytte seg av som supplement til «vanlig» klasseromsundervisning. Et par av lærerne påpekte at det kan se ut til at det er avgjørende at ledelsen og enkeltlærere liker uteskole, og deretter tilrettelegger for god uteskolepraksis. Lærerne uttrykte også at det er viktig å bruke de tre fasene i forbindelse med uteskole (Jordet, 2010). Bruker en ikke tid på for- og etterarbeid mener flere av lærerne at en da mister verdifull læring. I tillegg kan en ikke nå alle læringsmål kun på uteskole eller kun ved bruk av klasserommet, det ser ut til at det i følge lærerne er viktig med en kombinasjon av uteskole og klasseromsundervisning noe som er forenelig med hva som er blitt redegjort for i teoridelen (Jordet, 2010).

Når det kommer til den nye læreplanens tverrfaglige temaer, er tre av informantene tydelige i argumentasjonen for at emnene *Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftighet* ivaretas ved bruk av uteskole som supplement til klasseromsundervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre mener de at uteskole er en gunstig læringsarena og arbeidsmåte for drive med dybdelæring, men òg mengdetrening. I forbindelse med livsmestring påpekte flere av dem uten at jeg direkte spurte dem om det, at uteskole, da definert som noe under åpen himmel, bidrar til å lære elevene livsmestring da mange finner fred og ro ute i naturen. Videre sa dem at de opplever at fysisk aktivitet bidrar til bedre psykisk helse og læring blant elevene.

4.2.2. Dagens samfunn

En av lærerne trakk frem at uteskole er en passende læringsarena for å lære elever om gode vaner og norsk kulturarv. På denne måten håper vedkommende at barna får lære om og bli bedre kjent med nærmiljøet sitt, noe som er viktig for dannelsen. Det er også slik at de fleste jobber i norsk samfunn i dag krever samarbeidsevner. «*Du, du blir ikke god alene liksom*»

Lærer 2. Læreren fortalte om ulike scenarioer hvor klassen hadde øvd på sosial kompetanse. For eksempel med å bruke teambuildingoppgaver. Lærer 3 sa dette:

«I dag, så vet vi jo egentlig ikke helt hva slags yrker som kommer til å finnes om ti år. Og kanskje en del yrker ikke finnes, om ti år. Men det er jo liksom, sånn at det faglige vil jo endre seg, og kanskje det viktigste vi snakker om i skolen er det å lære og lære... Men, det som alltid er aktuelt - tenker jeg - uansett hva som skjer med yrkene, det er jo å være i fysisk god form, eller bra form, og ha god psykisk helse og god sosial kompetanse. Det vil jo være viktig uansett, og det vil jo uteskole frem med uansett. Sånn som jeg ser det da.» Lærer 3.

Med dette sitatet settes sosial kompetanse og helse i fokus, hvilket jeg støtter meg til.

I en tid preget av sosiale medier og utseendefokus, mente lærer 1 at uteskole er en fin anledning til å sette andre verdier i fokus, med mål om å la barn være barn. I forlengelsen av dette med medier, kommenterte også samme lærer, med støtte av flere, at barn sitter stadig mer. Barn er stillesittende mer enn før, både på skolen og hjemme. Kombinert med dette spiser også noen barn feil, eller for mye, noe som videre resulterer i økt vekt. Det blir stadig mer overvekt hos barn i dag, noe en av lærerne har vært vitne til på sin skole i over 20 år. *«Det er liksom skjerm, skjerm, skjerm, og sitte stille og skrive og, så ehh... Så i forhold til alderen, og at de vokser og alt mulig, så er det viktig å være i mye bevegelse [...] langt fra nok, men alle monner drar. Så det er jo veldig positivt å få noe der og!»* sa en av lærerne. En annen lærer eksemplifiserer den dårlige helsa hos unge i dag med å fortelle om at enkelte elever ikke orker å gå mer enn 15 minutter i gangtempo. Videre påpekte vedkommende at fordelene med den aldersgruppen er at de er opptatte av andre, og at de på tur speiler seg med andre og kanskje innser at det ikke burde ha vært tungt å gå et lite stykke når andre ikke syns det. Andre lærere fortalte om at de tydelig ser hvem som ikke er vant til å ferdes i naturen. En lærer fortalte at vedkommende er veldig opptatt av å få barn til å bli glade i å bevege seg. Informanten legger til: *«Du behøver ikke å være toppidrettsutøver da, men det å bli glad i å bevege seg og bruke kroppen sin, den skal jo vare livet ut da! Så ødelegger du det med å spise usunt og ikke bevege seg, så vil jo du etter hvert ikke klare å gjøre noe som helst.»* lærer 2.

Koronapandemien er enda ikke over, og med det er det nødvendig å nevne at et flertall av informantene syntes det å bruke uteskole har vært gunstig med tanke på smitterisiko. Videre ble det også kommentert at uteskolebruk for å danne felles erfaringsgrunnlag blant elevene

har blitt brukt en del da flere av elevene på mellomtrinnet ikke har møtt hverandre så mye ellers (Frøyland, 2010).

4.2.3. Lærernes målsetting

Målene til lærerne i forbindelse med uteskolebruk varierte noe. Felles for dem alle var at de har mål om at uteskole skal bidra til elevens sosiale utvikling, da uteskole ifølge informantene oppleves som en gunstig arena for å blant annet trene på å kommunisere. Særlig lærer 1 trakk frem at samtalene blir veldig mye bedre ute. Videre ville flere av dem at elevene skulle få bli bedre kjent med nærområdet, og å få bevegde seg.

En annen målsetting hos lærerne er å bli bedre kjent med elevene. Læreren som tydeligst satte fokus på relasjoner var lærer 5:

*«Eh, en ting som, som kanskje ikke så mange tenker på i forbindelse med uteskole, men jeg er **veldig** opptatt av det at uteskolen er en arena hvor vi voksne har en gyllen anledning til å få ekstra god kontakt med elevene. Du får en arena hvor du kan få litt tid to og to og få en god prat, og man kan sette seg litt på en benk i skogen, eller en stubbe i skogen, og, og snakke litt sammen. Fordi relasjonene som er ekstremt viktige i forhold til, i forhold til det å være ..., en omsorgsperson. Og dette med god klasseledelse, eh, det er utrolig avhengig av relasjonen! Det er kanskje det aller aller viktigste - en sosial relasjon mellom voksne og barn, basert på trygghet.»*

Det eksisterer mye forskning som bekrefter det lærer 5 sa om viktigheten av relasjoner mellom lærer og elev, samt elev og elev (Drugli, 2012).

Spesielt for lærer 1 var at vedkommende var den eneste som tydelig vektla å bruke alle sansene i læringsarbeidet, og på denne måten la elevene erfare ting. Basert på hva de andre sa, opplevde jeg det som at de også er opptatt av at uteskole gir rom for å erfare på andre måter.

4.2.4. Aldersadekvat undervisning

Det kan se ut til at uteskole er aldersadekvat undervisning for mellomtrinns elever (Helle, 2003). Informantene begrunner det med at de befinner seg midt mellom leken på småtrinnene, og den faglige seriøsiteten på ungdomsskolen. En av lærerne påpekte noen elevs behov for å bevege seg, og ikke bare sitte på stolen inne i et klasserom. Uteskole for dem er da en slags

redning. Flere av informantene poengterte at de enda har en viss respekt for de voksne, samtidig som de forsøker å finne sin egen sti. «*De er mottagelige for den sosiale veiledningen vi voksne kan gi. Sånn sett er mellomtrinnet en gullalder for sosial påvirkning*» lærer 5. Videre er elevene i den alderen opptatte av relasjoner, og å speile seg i andre. Dette får de gjort noe med på uteskole, for eksempel er det mulig å snakke med hverandre på forflytningsetapper. Videre mente noen av lærerne at de generelt virker opptatte av å bli overbevist om ting for at de skal lære seg noe, og at det ofte er slik at en kan overbevise dem ute (Helle, 2003). Med dette nevnt kan det tenkes at det betyr mye for mellomtrinnslevenes læring og helse at de blir tatt med ut av klasserommet. Alle lærerne svarte for øvrig tydelig ja på spørsmålet om de opplever at uteskole er en passende arbeidsmåte for mellomtrinnslever, med tanke på deres læring, helse og trivsel.

4.2.5. Tilpasset opplæring

Alle informantene uttrykte tydelig at bruk av uteskole er en god måte å tilpasse den totale undervisningen på. Dette i seg selv er en god grunn til å bruke uteskole i sin totale undervisning. Videre er det store muligheter for å tilpasse undervisningen i løpet av en skoledag. Lærerne fortalte at de blant annet hadde tilpasset område de skulle gå til for en elev som ikke kunne gå og en som ikke kunne se og de har tilpasset undervisningsopplegget til elevenes nivåer. Dette skulle bare mangle da elever har rett til tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

4.2.6. Overføringsverdi – uteskole VS klasseromsundervisning

Alle fem informantene mente det eksisterer en overføringsverdi mellom uteskole og klasseromsundervisning. Flertallet av dem tydeliggjorde at overføringsverdien går begge veier. Det var kun en av de fem som uttrykte noe mer skepsis, og sa at vedkommende ikke synes overføringsverdien var veldig viktig (lærer 5). Lærer 5 mente overføringsverdien ikke er hovedargumentet for å drive med uteskole, men presiserte at det noen ganger oppstår gode rom for overføring, for eksempel ved læring av hvordan en skal bruke kart og målestokk.

Flertallet trakk frem at overføringsverdien er god når en som lærer prioriterer for- og etterarbeid, altså at en ikke bare drar ut av klasserommet og kommer inn igjen uten å bearbeide inntrykkene (Jordet, 2010). For eksempel har lærerne hatt opplegg om areal, hvor

de har arbeidet med beregning av areal i klasserommet før de skal på tur. På selve uteskoledagen fikk de i oppgave å tegne opp et hus i en reell størrelse. Deretter snakket de med om det når de kom tilbake til skolen igjen. Dette er ifølge Jordet (2010) måten å gjøre det på, da uteskole etter definisjonen (kap 2.2.1.) skal fungere som et supplement til undervisningen. Flere av lærerne mente den sosiale læringen hadde størst overføringsverdi mellom ute- og «innerrommet».

4.3. Uteskolens rammer og praktiske gjennomføring

Alle lærerne virket tilsynelatende fornøyd med at de har en halv dag med uteskole i uka på mellomtrinnet. Enkelte stilte spørsmål ved at dersom det ikke er gode nok rutiner på for- og etterarbeid, og generelt på å lage gode uteskoleaktiviteter, så ønsker ikke de mer uteskole. På den andre siden, dersom alle utfordringer og ulemper med uteskolepraksis tas høyde for, ville flere av lærerne hatt mer av det. Særlig lærer 5 uttrykte stor glede i at uteskolen er timeplanfestet, og mente dette bidro til at de fleste lærerne faktisk gjennomfører uteskoleundervisning med klassen sin.

Typisk for Fiken skole sin uteskoleundervisning er at de uansett sørger for å benytte seg av nærmiljøet under åpen himmel. Enkelte lærere var også opptatte av at uteskole siktet til noe mer enn «bare» uteundervisning, altså at uteskole vil si at det er undervisning utenfor klasserommet (Buaas, 2016; Frøyland, 2010). For eksempel drar de av gårde til Vitensenteret og lærer om ting skolen ikke har råd til.

En normal uteskoledag starter i klasserommet eller ute i skolegården, da det er her elevene får nødvendige beskjeder. Her forventes det at alle blir med, med unntak av helt spesielle årsaker. Deretter går eller sykler de til plassen de skal være. Fiken skole har et godt utvalg av områder de kan bruke. Blant annet brukes lysløypa mye, deres egne gapahuk, alle strendene som ligger rundt skolen, fjelltopper bestiges, museer i byen, samt skogen. Uteskoleundervisningen bruker å starte så snart alle har kommet frem til der de skal være. Når det faglige opplegget er gjennomført får elevene tid til å leke fritt. Nevneverdig er at et flertall av lærerne tydelig ved hjelp av økt trykk, engasjert kroppsspråk og et smil, uttrykker at elevene elsker å leke, så lærerne bruker å gi dem rom for det, da de mener det finnes mye godt i lek. Lærer 3 kommenterer at mange elever ser ut til å like det faglige opplegget òg. Deretter returnerer de til skolen igjen. Uteskolens målsetting kan variere mye, fortalte informantene. Målet for

uteskoledagen kan for eksempel være fysisk aktivitet, et spesifikt faglig innhold, frilek eller trene på sosial kompetanse.

Da denne oppgaven tar sikte på å undersøke hvilke betydning uteskole har for mellomtrinnslevers læring og helse, er det relevant å se på om informantene opplever at uteskoleopplegget blir som planlagt eller ei. Det eksisterer en mulighet for at læreren opplever at den praktiske gjennomføringen ikke ble som den opprinnelig var tiltenkt. Ifølge informantene så er det mye som kan skje hvilket gjør at læreren blir tvungen til å endre på planene eller å ikke få gjort alt. For eksempel sier informantene at elevene kan skade seg, de kan oppdage et pinnsvin, ugleunger, rådyr i snøen, en hare eller en slange, og at de kan skape situasjoner som gjør at læreren må gripe inn. Enkelte lærere fortalte også at de plutselig ser at elever klatrer opp i et tre, finner en fisk i en elv – dette omtalte lærer 5 som gylne øyeblikk. Flertallet av de fem informantene har flere tiårs erfaring med uteskole, og de kan tenkes at er mer erfarne når det gjelder å planlegge akkurat passe mengde med faglig innhold i løpet av en uteskoledag. Videre kan det være at de stiller mer forberedt på ulike scenarioer som kan oppstå utenfor skolebygget. Lærer 2 og 3 er begge enige i at læringsresultatet på uteskole kommer av en kombinasjon av både spontanitet og planlegging.

4.4. Muligheter og fordeler med uteskole i et læringsperspektiv

Det blir ifølge informantene trukket frem utallige fordeler og muligheter jevnt over i intervjuene. Under presenteres de som har utkrystallisert seg.

4.4.1. Skolens ressurser

Alle informantene påpekte de nærmest endeløse mulighetene dersom en er nok voksne til å passe på elevene. Lærer 1 sa det slik: *«Jeg synes at det med tiden en får tilgjengelig i skolehverdagen, og antall elever og antall lærere i forhold til hverandre, det er liksom litt nøkkelen til hvor godt det lykkes med å få et bra faglig innhold. For det er jo ingen tvil om at det å bruke forskjellige læringsstrategier, gjør at elevene husker og lærer bedre! Så jeg tenker at det er ikke til å diskutere tenker jeg, at uteskole er en god læringsmetode! Men man må faktisk ta seg råd for å lage gode rammer for det.»*. Videre er læringspotensialet stort ved bruk av uteskole dersom en har utstyr nok slik at en kan ha gode dager utenfor klasserommet.

4.4.2. Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Fiken skole ser ut til å satse på variasjon i skolehverdagen, i streben etter å danne det hele mennesket (Jordet, 2010). For å tilpasse undervisningen omtalte flere av lærerne uteskole som nødvendig. Informantene fortalte at de var bevisste på å variere elevenes opplæring over tid, men og variere hva en gjør på hver enkelt uteskoledag. Måten uteskole er en er en tilpasning på er ved å ha en mer praktisk, kroppslig og sosial tilnærming til læringsbegrepet (Jordet, 2010). Bruk av sanser er sentralt her. Flere sa de opplever det som lettere å differensiere undervisningen utenfor klasserommet, da det ofte er slik at de som ikke nødvendigvis mestrer klasseromsundervisningen og den mer teoretiske delen av skolen, gjerne mestrer noe utenfor klasserommet. Det underbygges av et sitat fra lærer 3: *«Det er viktig at det ikke blir for vanskelige utfordringer for de. Ehh. Men igjen, det er lett å tilpasse ute fordi de kan få litt forskjellige oppgaver uten at det blir så synlig.»*

Oppsummert tolket jeg det som at alle fem informantene syns uteskole er en gunstig måte å tilpasse opplæringen på, hvor særlig to av dem argumenterte ekstra godt for det. De tre andre snakket mye om viktigheten av å unngå å havne i fallgruvene.

Angående retten til spesialundervisning forklarte tre av lærerne at de syns tilpasning til deres individuelle plan som regel fungerer greit i skolehverdagen. Mye på grunn av Fiken skole er heldig som har nærområde tilgjengelig for alle. Ellers er det avgjørende at eleven med spesielle behov har med seg en voksen i tilfelle noe skulle skje, i tillegg til at en sørger for å planlegge uteskoledagen nøye for å skape forutsigbarhet (NOU 2001:22, 2001).

4.4.3. Faglig læring

Noe som overrasket meg er at noen av lærerne fortalte at de opplever læringsutbyttet på uteskolen kanskje blir bedre når spontane ting skjer. Dette fordi de da er klare for å ta til seg inntrykkene, og er indre motiverte (Imsen, 2014). En ideell uteskoledag består ifølge noen av informantene av et godt planlagt opplegg med rom for spontanitet. Naturligvis vil en etterstrebe indre motiverte elever både ute og inne, og videre er det ønskelig å legge til rette for mestringsopplevelser. I tilfeller der elevene benytter sansene påpeker en av lærerne at det ser ut til at eleven lærer det på en annen og bedre måte. Det å lære via å benytte kroppen og nærmiljøet for å aktivt skape konkrete erfaringer med naturen og samfunnet ellers, er i tråd med Dewey sin pedagogiske teori om erfaringslæring (Jordet, 2010). Denne måten å lære på

uttrykte alle lærerne at de likte godt. Lærer 4 sa dette om å benytte kroppen i læringsarbeid: *«Og det fører til at de på en bedre måte klarer å fokusere når de er på skolen, kanskje for noen elever som synes at det er litt tungt med skole, så synes de at uteskole er på en måte et lite lyspunkt i uka, det er en litt annerledes dag, eh, som er bra for de.»* lærer 4.

Lærerne snakket også om annen grunnleggende pedagogisk læringsteori, nemlig den sosiokulturelle læringsteorien som bygger på at mennesker er sosiale vesener og at læring skjer i samhandling med andre (Imsen, 2014).

Lærer 2 svarte dette på spørsmål om i hvilken grad bruk av uteskole fremmer elevers faglige læring: *«Jeg tror nok at det i større grad vil heve noen fra lav til middels i hvert fall. Men det er klart at jeg tror nok at det vil gi alle noe. Og noen er jo sånn at de er flinke teoretisk, men kanskje ikke er så praktiske. Så det, uansett så tenker jeg at det vil gi de et læringsutbytte som er bra. Men det er jo veldig individuelt da, det er det. Det er jo, det er jo sånn at noen vil vel kanskje slite uansett. Om de også får det i praksis. Mens veldig mange blomstrer ute, når de får det i praksis, det ser du, og de har mye mer utbytte av det enn å være inne å høre på det, for da faller de ofte av ganske fort.»* Lærer 1 derimot presiserte at uteskole ikke må stå som eneste læringsarena, men at det vil fungere godt i kombinasjon med klasseromsundervisning, hvilket stemmer overens med Jordet (2010) sier.

4.4.4. Sosial læring og kompetanse

Informantene definerte sosial kompetanse noe ulikt sammenlignet med definisjonen gitt i delkapittel 2.3.4.. Meningsinnholdet ser ut som at stammer fra samme utgangspunkt, men at ikke alle fikk med seg alle punktene.

Ved spørsmålet om lærerne har arbeidet systematisk med sosial kompetanse på uteskole før svarte lærer 1: *«Jeg har laget et uteskoleopplegg som går på akkurat det, som er tenkt for overgangen mellomtrinnet-ungdomsskole. Så jeg har jobbet med de eldste elevene med trening av sosial kompetanse, som uteskoletema over flere ganger. Så ja, jeg har jo gjort det, men det har jo ikke vært akkurat i denne jobben her.»* Videre fortalte vedkommende at det på

Fiken skole så ut som ifølge lærer 1 at de kanskje ikke arbeidet så systematisk, heller at den sosiale læringen skal gjennomsyre hele skolens virksomhet uten en spesifikk plan. Dette nevnte lærer 3 også. Lærerne sa de benytter seg av alle mulige situasjoner, for eksempel er flere av lærerne særlig bevisst på å bruke forflytningsetappene til og fra uteskoleområdet til å snakke med elevene, og oppmuntre, veilede, følge opp og så videre. Videre nevnte lærer 1 at lærerne på skolen har noe frihet, så 1 har blant annet arbeidet systematisk med sosial kompetanse både på uteskole og i klasserommet, ved hjelp av et spesifikt opplegg. Lærer 2 har arbeidet systematisk:

Alle lærerne uttrykte tydelig om at det ikke er tvil om at bruk av uteskole bidrar positivt til elevenes sosiale læring. Alle svarte at det bidrar i stor grad, hvor lærer 5 var ekstra på for å få frem at sosial trivsel og læring er viktigst. En kan for øvrig stille seg spørrende til hvorfor lærerne opplever at uteskole bidrar mer til elevenes sosiale læring, enn deres faglige læring. Det kan tenkes at det kan ha med å gjøre at det er utfordrende å måle det faglige læringsutbyttet, eller at lærerne ikke prioriterer faglig opplegg godt nok.

Når det kommer til sosial læring på uteskole beskriver lærer 1 situasjonen godt: *«Du kan på en måte ikke melde deg ut og gå vekk. I klasserommet kan du sitte stille og være passiv, i skolegården kan du jo gå litt vekk eller være to stykker som går for seg selv. Men i uteskoleaktivitetene blir du på en måte tvunget inn i mye mer sånn gruppedynamikk. Ja.»*. I forlengelsen av dette trakk lærer 2 frem at det å være en annen plass med elevgruppen kan gjøre at elevene i større grad kan lære av hverandre – faglig og sosialt. Flere av lærerne snakket om sosial kompetanse og dialog som læringsverktøy. De er bevisste på bruken av grupper i læringsarbeidet, og mener gruppeinndeling er et fint verktøy til å tilrettelegge for sosial læring. Ved at elevene blir «tvunget» til å arbeide i grupper, får de på denne måten ting forklart på en elev-vennlig måte. Lærer to fortalte: *«Det er ikke sikkert at alle på den gruppa skjønner hele tiden hva de skal gjøre eller hva de egentlig skal forstå. Så kan de forklare for hverandre, og vise hverandre, og det er jo en **kanonmåte** å lære på! Det at ikke læreren behøver å stå der og forklare, men til og med altså medelever, at de kan hjelpe hverandre!»*. De deler ofte elevene inn i heterogene grupper hvor de skal øve på å hjelpe hverandre. Lærer 2 fortalte videre: *«Jeg tror de elevene som sliter med det teoretiske på skolen synes det er mye gøyere når de kommer ut og kan få det sånn da. Og få det lært sånn gjennom hjelp fra medelever, og så gjøre det i det praktiske. Så jeg tror det er gunstig for de, veldig gunstig for dem.»*

Lærer 4 trakk frem samarbeidslæring som noe som har stor betydning for både skolemotivasjon og læringsutbytte. Lærer 4 påpekte verdien av å gi dem rike oppgaver. Når elevene kommuniserer med hverandre på uteskole lærer de både nye ting og de blir bedre kjent med medelevene – dette vil elevene kunne bruke til sin fordel i skolen ellers, sa lærer 4.

«Men, med min tanke og oppfatning og tro på at trivsel, ehm, og det å ikke ha det for kjedelig og tørt, så tror jeg at, at elevene lærer litt mer. Dette her med at de får noen pusterom, og de får et sosialt sted hvor de trives, da tror jeg de lettere tilegner seg læring. Men jeg kan ikke bevise det. Jeg tror at uteskole er med på å øke trivselen, og når man trives bedre, så mener jeg at i hvert fall det er stor sjans for at man lærer mer. Selv om man da bruker mindre tid på type skolefag, og å sitte i klasserommet å jobbe med oppgaver. Men jeg tror at summen er at de nok lærer mer av det. Det er bare min subjektive mening (ler)!» lærer 5.

Videre sa lærer 3 at uteskole er en god arena for å observere elevene i sosialt samspill. På denne måten kan en tidlig plukke opp mistriivsel og redusere for eksempel forekomsten av erting og mobbing. En ser også tydelig hvem som strever med å for eksempel komme inn i gjenger. Men det er også mange ting som går seg til og på en uteskole. Læreren forklarer også at elever som virkelig strever inne, gjerne har det som «plommen i egget» når de kan få være ute. Dersom elevene ikke har det greit ute, og ikke finner noen å prate med, så er det opp til lærerne å hjelpe dem, sa lærer 5.

Lærer 4 påpekte at sosial læring har god overføring til klasserommet:

«Ikke minst det der som jeg nevnte i stad, det med å liksom – «hvordan lærer jeg best», det med å lære sammen med andre, eh, samarbeidslæring, eller sosiokulturell læring, og sånne ting. Det at det ikke gjerne finnes et fasitsvar, derimot det å være kreative i å løse oppgaver sammen. [...] aktivitetene på uteskole er litt på en måte friere enn det det er i et klasserom. Så derfor så er det kanskje enklere å få tid til å prate, å ha en god samtale med den eleven der og da, som kan utvikle elevens sosiale kompetanse om hva slags valgmuligheter elevene har i de gitte situasjonene.»

4.5. Muligheter og fordeler med uteskole i et helseperspektiv

4.5.1. Psykisk helse

Lærerne definerte psykisk helse noe lignende til definisjonen gitt i delkapittel To av dem legger vekt på at det er hvordan en har det med seg selv, og at det kun er en selv som vet det.

Alle mente uteskole bidrar til å bedre elevers psykiske helse, med unntak av de spesielt sårbare elevene som trenger rammer. Tre av lærerne mente uteskole bidrar i stor grad, mens de to andre svarte at de håper det bidrar – de håper det sås noen frø. Angående mindre klare rammer, ønsker jeg å legge til at det er fullt mulig å skape trygge rammer utenfor klasserommet, eksempelvis ved at Fiken skole hyppig tar i bruk lavvoen. Det støttes av en av lærerne.

Lærer 1 trakk frem relasjonens betydning for elevers psykiske helse. På uteskole opplever vedkommende at både voksne og barn kommer lettere i kontakt med hverandre. I den sammenheng dannes det nye relasjoner, samt at allerede eksisterende relasjoner forbedres. Dette fordi de får tid til å snakke sammen, de får felles erfaringsgrunnlag, de ferdes ute som gjerne spiller positivt inn på humøret – hvilket igjen bidrar til at sosial samhandling preges av positivitet. Angående tid til samtaler fortalte lærer 2 at vedkommende gjerne planlegger uteskole når læreren vet at vedkommende bør ta en lengre prat med noen av elevene. På denne måten kan læreren støtte elevene i deres utvikling.

Det var ikke få fordeler og muligheter lærerne trakk frem i forbindelse med uteskolebruk og psykisk helse. Lærerne trakk frem at frisk luft er godt for alle, fysisk aktivitet spiller inn på ens psykiske helse, får ro i kropp og sinn ute i naturlige omgivelser, uteskolen blir et pusterom og en ventil for elevene.

For barn med utfordringer nevnte to av lærerne at en må passe på at en dag utenfor klasserommets trygge og fysiske rammer, kan stresse dem. I verste fall fører det til utagering, mistriivsel, påvirker hele klasse miljøet på tur, ... sykkeleksempel om stress. Lærer 2 er opptatt av at elever trenger et ekstra dytt i riktig retning – i trygge rammer, dette for å oppnå den viktige mestringsfølelsen.

Lærer 4: «jeg tror uteskole har en god effekt for å forebygge problemer med psykisk helse. Det er klart at hvis en elev har skolevegring, eller ja.. sosial angst, så tror jeg ikke du kan nødvendigvis, eh, altså det må mer til enn uteskole for å klare å få orden

på det. Men jeg tror samtidig at uteskole kan ... bidra til bedre psykisk helse. Fordi det er sunt å være sammen med andre, sunt å være ute i frisk luft, sunt å være ute i naturen, og gjøre ting på en annen måte!».

Lærer 5 «det er klart at det å bruke kroppen fysisk, er jo med på å.. gjøre at vi takler livet, og, eller de psykiske påkjenningene bedre. Det er jeg overbevist om!» lærer 5.

4.5.2. Fysisk helse

For lærerne handler fysisk helse om å ha en frisk kropp som fungerer. Altså at en kan bruke kroppen uten å bli for sliten, poengterte lærer 2. En av dem poengterte at fysisk helse også handler om at kroppen kan ha det vondt. «Fysisk helse er å bruke kroppen, i alle mulige varianter. Alt fra, eh, å, finmotorikk, til grovmotorikk, til kondisjon og statiske øvelser. Ja. Å beherske ulike fysiske ting. Og få prøve seg litt på uvante ting.» lærer 5. Informantene mente at uteskolebruk ville bidra til å sørge for at alle elever får vært fysisk aktive, enten det er lagt opp til en aktivitetsdag, eller om det fysiske kun er å forflytte seg til området de skal være.

Sett i forhold til dagens samfunn får altfor få unger «*klatra i trær, altfor få unger får gjort sånne ting; springe, hoppe over en bekk, og springe i skogen i ulent terreng og så videre! Og derfor så tror jeg uteskole fremmer fysisk helse på en veldig naturlig måte for ungene.*» lærer 3. Videre fortalte lærer 2 at barn oppleves å være i dårlige fysisk form enn før. «*det å klare å gå en tur, klare å være med på det fysiske, som det krever, være med på en gymtime uten å bli dødssliten, det er viktig. Derfor må en ikke glemme det fysiske! Jeg er veldig opptatt av det. Det å få barn til å få barn til å bli glad i å bevege seg.*» - lærer 2. Flesteparten av informantene kommenterte bruken av skjerm, kombinert med spising og inaktivitet, i tillegg stress, som årsaker til at det kanskje i dag er desto viktigere med uteskole – nettopp for å sørge for at alle får bevegde seg noe. Lærer 1 sa uteskole langt ifra er nok, men at alle monner drar.

Lærer 1 tror bruk av uteskole er veldig viktig fordi «*fysisk aktivitet og frisk luft påvirker på flere måter hjernen*». Lærer 2 om å «*få frisk luft, og trimmen som du sier, det er jo **gull verdt.***» Videre mener lærer 2 at overføringsverdien av fysisk aktivitet er veldig god.

Vedkommende ser betydningen av god fysisk helse for læringsarbeid og livet generelt, så vedkommende ønsker at barna skulle hatt gym hver dag. Lærer 4 snakket også mye om at

elever lærer bedre og er mer tilgjengelige for læring når deres fysiske og psykiske helse er god. Noe uteskolen tilrettelegger for.

Lærer 4 fortalte at den fysiske aktiviteten av og til planlegges som en del av uteskoleopplegget, men ofte oppstår aktiviteten spontant også. Et eksempel på noe spontant er ifølge 2 at elevene plutselig klatrer opp et tre. Lærer 4, men og lærer 2 og 3, opplever at de lærer bedre, får bedre konsentrasjonsevner, trives bedre og får felles erfaringer å snakke om etter uteskoledagen. «*Det er akkurat som du klarer hodet litt.*» sa lærer 3. Lærer 4 legger til at i hans timer er den fysiske aktiviteten mest spontan, mens det hos særlig lærer 2 og 5 kommer frem at de planlegger aktivitetene mer.

Typisk for mellomtrinns elevene er at de er opptatt av hva andre synes om en, osv. En av lærerne trekker frem at en ganske enkelt kan se hvem som er i dårlig form på uteskole – med det nevnt kan det se ut som at læreren håper eleven skjønner at en burde trene mer.

Både lærer 2, 3 og 4 snakket om at skolen har både late elever og skeptiske elever. 3 og 4 snakket om at det er godt med en ny læringsarena og arbeidsmåte, da mange elever ikke er så mye ute på fritiden eller generelt beveger seg.

«vi har noen late elever, som har enormt godt av å komme seg ut! Som nok synes det er litt stress med uteskole, faktisk.» lærer 4.

Det var litt delte meninger når informantene skulle svare på i hvilken grad uteskole bidrar til å fremme elevers fysiske helse. Lærer 1 sa det ikke er nok til at det har noen stor betydning, men håper derimot at det kan sås et frø. Det virket som at alle hadde samme syn på det som lærer 5:

«Bruk av uteskole og bevegelse er «inspirasjon for fremtiden til de barna og unge, hvordan de forholder seg til livet med, med det fysiske. Både det å like å være ute i naturen, men også bevege seg og bruke kroppen. Alt fra å bruke en uteskole til en skøytedag, eller en fotballturnering på stadion, eller en skidag i marka når snøen er der. Så ja, veldig, jeg tror det er veldig positivt for barn og unge, med uteskole».

Ulike opplegg som blir gjort for å øke aktivitetsnivået til barna på mellomtrinnet ved Fiken skole er: skøytedager, idrettsdager, sykkelturer, lengre gåturer, samarbeidsoppgaver, bruk av hinderløype, med mer.

Lærer 4 sitt utsagn kan oppsummere helsekapitlet:

«Jeg tenker at de lærer bedre når de er både psykisk og fysisk aktive, eller har bedre psykisk og fysisk helse. Får elevene problemer med psykisk helse, så er de ikke lette å lære på skolen. Eh, og angående den fysiske helsen så bedres læringspotensialet veldig i det eleven er i fysisk aktivitet regelmessig. Alle disse faktorene virker inn. Og det legger jo uteskole til rette for!»

4.6. utfordringer og ulemper med uteskole

En gjenganger blant lærerne var behovet for flere lærere for at uteskolegjennomføringen skulle bli så bra som mulig. Å være alene eller med en annen voksen på alt fra 20-50 elever er for mye presiserte lærerne. En av dem beskrev det som «ganske heftig». En blir sårbar i forhold til om noe går galt, og det er også mange opplegg som blir utfordrende å gjennomføre da en burde ha vært flere voksne for å følge opp alle. Lærer 1 stilte seg kritisk til at ledelsen ved Fiken skole har lagt opp timeplanen slik at de sparer på ressurser når klassen skal på uteskole. For eksempel er uteskoletimene til ulike klasser og trinn lagt på samme dag. Det at en kanskje ikke er mange nok voksne, kan blant annet føre til at en ikke får tilrettelagt uteundervisningen godt nok, noe som for enkelte elever kan føre til atferdsproblemer (NOU 2001:22, 2001).

Det å ha med barn med utfordringer på uteskole kan ifølge lærerne by på ulike utfordringer. For eksempel bør en ifølge informantene tilrettelegge godt for at dem med ADHD, samt andre som trenger forutsigbarhet, dette fordi de kan bli stresset av at klasserommets tydelige rammer forsvinner. Særlig påpekte lærer 1 at lærere som har elever med ADHD fort tenker at det er godt å slippe de ut slik at de kan få løpt fra seg. Lærer 1 advarer mot en slik tankegang, da vedkommende har opplevd at det ikke stemmer. Ved manglende forutsigbarhet kan enkelte elever risikere å utagere.

Det er en utfordring å passe på at oppgavene er meningsfulle nok til at elevene liker opplegget på uteskolen. Dersom de ikke oppleves meningsfulle kan elevene fort begynne å kjede seg, hvilket kan føre til negative situasjoner som da vil bli en utfordring å håndtere.

En utfordring fra et lærerperspektiv er målbarhet. Det kan være vanskelig for lærerne å måle hva elevene faktisk har lært. Videre er været en logisk utfordring, da dette krever spesielt utstyr. Ved dårlig vær blir en utfordring å vurdere om en skal droppe uteskolen eller ei. Et par

av informantene fortalte om den gode læringen i forbindelse med å lære å kle seg riktig, som et argument for å trosse været. Derimot, hvis elevene ikke har rett utstyr til rett vær, så kan det i verste fall påvirke elevens syn på uteskole – hvilket gjør at uteskoledagen kan virke negativt inn på elevens læring og helse. Læring fordi eleven kanskje stresser og ikke klarer å trives når vedkommende er kald, helse fordi eleven kan risikere å bli syk. Informantene fortalte at det kan se ut som at elevene ikke lærer noen ting dersom de fryser eller er sultne.

I tråd med utstyr fortalte lærerne at en viss klasseforskjell kan fremtre, hvilket er synd. Det er da avgjørende å sørge for at de som ikke har riktig utstyr kan låne noe så eleven ikke blir ekskludert. Rett utstyr vil sannsynligvis gjøre slik at uteskole har positiv betydning på læring og helse. Videre er gjerne uteskole noe mer uoversiktlig, fortalte lærerne. Flere av dem sier det kan være utfordrende å få med seg mobbing, uoverensstemmelser og andre ting du som lærer gjerne vil vite om. Det kan også være utfordrende å kommunisere tydelig nok til elevene, påpekte lærer 2. «En må bruke høyere stemme, noe som er slitsomt i lengden», sa han.

En annen utfordring lærere møter på ved bruk av uteskole, som kan virke inn på uteskolens betydning på elevers læring og helse er, er om læreren er trygg på arenaen og at læreren har relativt stor metodefrihet. Det er ofte slik, ifølge en av lærerne, at dersom en lærer ikke liker uteskole, vil det smitte over på elevene. I likhet med Frøyland (2010) påpekte også informantene i denne undersøkelsen at uteskole er tidkrevende og at det koster mye. Videre nevnte flere av informantene at været også kan være en utfordring. Dette skrev også Buaas (2016) om.

Det er relevant å presisere at en må se på funnene i sin helhet for å få en forståelse av bruk av uteskole som del av den totale undervisningspraksisen, samt for å få en forståelse av hvilken betydning lærerne mener uteskolebruken har for elevers læring og helse. Det frarådes og utelukkende se på funnene tilhørende én kategori av gangen.

Avslutningsvis er det relevant å påpeke at da det var flere poenger og erfaringer som utkrystalliserte seg, ble det vurdert som nødvendig å få frem dette i form av å tydeliggjøre flere fordeler og ulemper med uteskole. Oppgaven kan vurderes som en form for samlebetegnelse når det kommer til uteskoleerfaringer. Til stadighet fortalte lærerne om uteskolebrukens mange fordeler, og ulemper. De kom ofte med ytterligere informasjon uten

av jeg hadde spurt dem om det. Det at dette kapitlet tar for seg mange punkter, er et forsøk på å gjenspeile informantenes engasjement og poenger i forbindelse med hvordan uteskolebruk kan fremme mellomtrinnslevers læring og helse.

5. Avslutning

Formålet med denne oppgaven var å belyse hvilke betydning bruk av uteskole har for mellomtrinnslevers faglige og sosiale læring, samt psykiske og fysisk helse. Følgende problemstilling ble utformet og undersøkt ved å følge oppgavens oppbygning:

«Hvilken betydning mener lærere at bruk av uteskole på mellomtrinnet kan ha for elevenes læring og helse?»

Det skal i dette kapitlet presenteres en oppsummering av hovedfunnene, i tillegg til metodiske refleksjoner. Jeg vil avslutte med å belyse hva jeg synes hadde vært relevant å forske videre på i forbindelse med uteskole, læring og helse.

5.1 Oppsummering av hovedfunn og praktiske implikasjoner

Oppgaven ble innledet med at skolen skal gi elever praktiske og livsnære erfaringer på varierte læringsarenaer som skal fremme motivasjon og innsikt. En måte å variere læringsarenaer på er ved å ta i bruk uteskole som supplement til klasseromsundervisningen. Opplæringslovens paragraf 9A-2, som sier at alle har rett på et trygt og godt skolemiljø som legger til rette for både helse, trivsel og læring, legges til grunn for denne oppgaven, og det kan nå se ut som at uteskole bidrar til nettopp det. Flere av lærerne bekreftet også at arbeid med tverrfaglighet er noe som fungerer fra på uteskole.

Resultatene i denne studien indikerer at lærerne på Fiken skole har et bevisst forhold til uteskolebegrepet og bruk av uteskole. Det kom tydelig frem at lærerne liker uteskole og tenkningen bak det. Det er likevel ingen garanti for at uteskolepraksisen til hele skolen er tilsvarende slik informantene for denne studien forklarte. Dette fordi det lærere har metodefrihet. Interessant nok uttrykte noen av dem at de ikke kunne ha tenkt seg å ha uteskole mer enn en halv til en dag i uka, med de samme forutsetningene som de har nå, som blant annet er få lærere i forhold til antall elever. Dersom en tar høyde for ulemper og utfordringer ved bruk av uteskole, samt klarer å lage en god rutine på uteskolepraksisen, så det ut som at lærerne da ville hatt uteskole oftere.

Lærerne så ut til å bekrefte det som ble skrevet om nåtidens samfunn, nemlig at elevene sitter mye stille, hverdagen preges av mye skjermtid, spising, lite frisk luft og bevegelse. Uteskole blir da en måte å sikre bevegelse for alle på. Videre bekreftet dem mine antakelser om at

læring og helse henger nøye sammen, og at det eksisterer et flertall fordeler ved bruk av uteskole. Dette ble poengtert flere ganger av hver og en informant. Det kan også se ut til at alle kan lære noe av å være med på uteskole.

Alle svarte tydelig ja på spørsmålet om uteskole er en gunstig arbeidsmåte og læringsarena for barn og unge på mellomtrinnet. Betydningen av uteskole ble synliggjort i form av at lærerne opptil flere ganger belyste ulike lærings- og helsemessige fordeler med bruk av uteskole. Det at alle lærerne likte det så godt er et interessant poeng i seg selv. Det var med begrunnelse i uteskolens mange fordeler at jeg endte med å skrive en oppgave så vid som jeg gjorde. Aller helst ville jeg ha sentrert fokus dypere omkring læring og helse, men da informantene snakket uoppfordret om uteskolens mange fordeler ble det naturlig å få frem disse.

5.1.1. Forskningsspørsmål 1: Hvilken forståelse har lærerne av uteskole?

Informantene så ut til å ha någen lunde lik forståelse av uteskole som Arne N. Nikolaisen har. Kravene satt i definisjonen nevnt i kapittel 2.2.1. stemte overens med det informantene i denne studien fortalte. Blant annet så har Fiken skole regelmessig aktivitet utenfor klasserommet, de flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet preget av strandbesøk og turer i skogen, lærerne tillater og lager opplegg hvor elevene kan ta i bruk sansene sine, de gir rom for kreativitet og lek, de arbeider med faglig innhold i ulike fag, de er i hvert fall i teorien opptatt av å drive før og etterarbeid (men om det skjer i praksis er noe annet), og generelt virker de tilsynelatende nøye på at når de for eksempel skal lære om trær, så drar de for å se på trær i naturen.

Et krav jeg basert på informantenes meninger kan stille meg kritisk til om blir oppfylt, så er det det som går på om de hele tiden mestrer å aktivisere alle skolefagene i en integrert undervisning hvor ute- og inneaktiviteter har nær sammenheng. Etter å ha intervjuet lærerne sitter jeg igjen med inntrykket av at de ikke alltid prioriterer, eller har tid til, å drive grundig for- og etterarbeid i forbindelse med uteskoledagen(e). Derimot ser det ut til at de over en større tidsramme mestrer å veve uteskoledagen inn i uker preget av klasseromsundervisning.

5.1.2. Forskningsspørsmål 2: Hvilke begrunnelser har lærere for å bruke uteskole i sin undervisningspraksis?

Alle fem lærerne kom til sammen frem med et godt utvalg av ulike begrunnelser. De som gikk igjen var at de tok med elevene ut av klasserommet fordi de ønsker å følge skolens målsetting og læreplanens overordnede del, fordi de ønsker å variere og tilpasse opplæringen, fordi barn og unge i dagens samfunn har godt av det ettersom de er såpass inaktive, fordi informantene vil sikre elevene noe fysisk aktivitet i løpet av uka, fordi undervisningen ute oppleves som aldersadekvat og fordi lærerne ser at uteskolebruk har en god overføringsverdi til klasserommet – og motsatt. Uteskole er også en gunstig arena å arbeide med klassemiljø/læringsmiljø/psykososialt miljø på. Videre så de fordelene av at elevene kan arbeide mer praktisk utenfor klasserommet og å få førstehåndserfaringer i møte med skolens innhold. Relasjonsarbeid og motivasjon, samt trening av språklige ferdigheter var også årsaker til at lærerne bruker uteskole i sin undervisningspraksis.

5.1.3. Forskningsspørsmål 3: Hva er lærernes erfaring med bruk av uteskole?

Lærernes erfaringer med bruk av uteskole er mangesidig. Kort oppsummert ser det ut til, basert på hva de fortalte under intervjuet, at de stort sett har positive erfaringer med uteskolepraksis.

5.1.4 Forskningsspørsmål 4: Hvilke utfordringer møter lærerne ved bruk av uteskole?

Lærerne trakk frem langt færre utfordringer enn muligheter ved bruk av uteskole. En av de utfordringene som gjentatte ganger ble nevnt, er antall lærere i forhold til elever. Flere poengterte hvor sårbare de følte seg når de var to lærere på eksempelvis 50 elever. Det foreligger derfor en oppfatning av at dersom de hadde vært flere lærere, hadde de følt seg tryggere med tanke på om noe skulle ha skjedd, i tillegg til at det faglige opplegget kunne ha vært bedre tilpasset da bruk av flere lærere forhåpentligvis kunne ha gjort slik at enda flere elever kunne ha fått bedre oppfølging. Andre utfordringer som gikk igjen var utstyr, været og at uteskole gjerne er mer uoversiktlig. Det kan se ut til at utfordringene lærerne møter ved bruk av uteskole vil spille inn på hvilken betydning uteskolepraksisen har på elevenes læring og helse. Eksempelvis vil det prege elevenes opplevelse av uteskolen, i henhold til læringsutbytte og helsefordeler, dersom det ikke er nok lærere på antall elever.

5.1.5. Konklusjon

En kan basert på mine funn og tidligere forskning konkludere med at riktig bruk av uteskole kan ha stor positiv betydning for elevers læring og helse. Betydningen av uteskole for elever på mellomtrinnet ble synliggjort i form av at lærerne opptil flere ganger belyste ulike lærings- og helsemessige fordeler med bruk av uteskole som arbeidsmetode og læringsarena. Derimot bør en problematisere hva «riktig» i denne sammenhengen egentlig har å si. Ifølge lærerne mente de at god uteskolepraksis avhenger av mange nok lærere, riktig utstyr, god struktur på uteskoledagen, at forarbeid gjøres før uteskoledagen, og at etterarbeid gjennomføres i ettertid. Videre ser det ut til at en grunnholdning om at bruk av «ute- og inneundervisning» er komplementære undervisningsformer, kan gjøre god nytte av seg, i form av at begge deler prioriteres og at de spiller hverandre gode. Jeg tørr derfor å anta at dersom en tar høyde for utfordringer og ulemper med uteskole, og er bevisst på betydningen av for- og etterarbeid i forbindelse med læringsaktiviteten på uteskolen, så vil uteskole ha stor betydning for elevenes læring, så vel som helse.

På den andre siden poengterer noen av lærerne at uteskolebruk, for noen, kan føre til at de føler seg utrygge og at rutinene utfordres. I slike tilfeller er det viktig med emosjonell og faglig støtte, samt tilpasning av opplæringen, mener informantene som deltok i min studie.

Flere av dem påpekte at de ikke nødvendigvis trengte flere uteskoletimer, men at det viktigste for god uteskolekvalitet var lærertettheten og riktig utstyr. Overføringsverdien mellom klasseromsundervisning og uteskoleundervisning var for de fleste stor, særlig med den sosiale læringen. Med dette nevnt kan det se ut som at lærerne mener uteskolebruk har nokså stor betydning for mellomtrinnslevers læring og helse, altså at god uteskolepraksis vil fremme elevers læring og helse.

5.2. Metodiske betraktninger

Masteroppgavens formål var å gå i dybden på hvilke betydning bruk av uteskole har for mellomtrinnslevers læring og helse. Dette har jeg gjort ved å forhøre meg med lærere med ulike erfaring knyttet uteskolebruk. Jeg har igjennom alle studiens faser (ref intervjuets syv faser) etter beste evne forholdt meg til forskningsetiske prinsipper og regler.

Nåtidens koronasituasjon la føringer på hvordan jeg skulle få samlet inn datamateriale til

studien. Det ble vurdert å kun intervjuere lærere da dette lettere lot seg gjøre med tanke på koronarestriksjoner, kombinert med et ønske om refleksjoner sett fra et voksenperspektiv.

Utvalgets størrelse setter rammer på studien, og ble begrenset til å gjelde fem lærere. Antallet virket tilsynelatende ok til at de arbeider på en og samme skole, med unntak av at jeg savnet en som kanskje ikke var så interessert i uteskole sammenlignet med de andre. Men da jeg lot ledelsen på Fiken skole selv velge ut utvalget mitt basert på et tilgjengelighetsutvalg, kunne jeg ikke overstyre det. Mulig at de som samtykket til å delta i min studie faktisk gjorde det nettopp på grunn av interessen, noe som egentlig er bra, da jeg var avhengig av informanter. Gitt til at rekrutteringen ga meg de fem lærerne jeg fikk, opplevde jeg at studien nådde et metningspunkt. Jeg tror ikke at å intervjuere flere, med interesse for uteskole, ville tilført veldig mye mer. Da jeg visste skolen hadde det travelt, koronapandemien har skrudd opp tempoet i hverdagen i forbindelse med hjemmeundervisning osv, ble det vurdert at fem informanter var nok. Hadde jeg bedt om flere er det ikke sikkert at jeg hadde fått flere.

Angående overføringsverdien anser jeg det som relevant å påpeke at siden alle lærerne bekreftet at de er svært interessert i alt som har med uteskole å gjøre, kan det tenkes at overføringsverdien reduseres. Men igjen, mitt utvalg er et tilgjengelighetsutvalg som ble vurdert som hensiktsmessig både med tanke på korona og hvem som var ledige, og med tanke på eventuell etterprøving. I tillegg kan det tenkes at bredden av ulike synspunkt snevres inn.

Videre kan informantene ha valgt å svare politisk korrekte svar for å gi et godt inntrykk av seg selv og/eller sin arbeidsplass. Som for eksempel å si ting som fremstår som mer pedagogisk riktig. Jeg oppfattet ingen direkte tegn til at dette foregikk i min undersøkelse, verken underveis i intervjuet eller i transkripsjonene. Noen informanter påpekte at de synes det var lettere å være helt ærlig når de visste at alt kom til å bli anonymisert, i tillegg til at jeg skulle transkribere alle deres ord hvilket sannsynligvis bidrar til mindre feiltolkninger.

Det at intervju ble valgt som hensiktsmessig metode bød også på utfordringer. Jeg opplevde det som nokså utfordrende som ny forsker å følge intervjuguiden, ettersom emnene den ble delt inn i gikk veldig i hverandre, og at informantene sjonglerte mellom utallige fordeler og muligheter ved bruk av uteskole. Opplevde også at min personlige interaksjon med hver og en informant varierte noe mellom de ulike lærerne, og at fleksibiliteten som medfølger intervjuundersøkelser kan ha ført til at spørsmålene ble stilt noe ulikt og eventuelt kanskje

ledende. Men da meningsinnholdet er det som er relevant for denne studien, velger jeg å tro at det ikke har stor betydning på empirien tilhørende studien.

En annen utfordring har vært å gjengi hva informantene antydte til korrekt i den ferdig skrevne avhandlingen. Videre var det en utfordrende prosess å bestemme seg for hva en skulle sitere informantene på, hva en skulle utelate og hva en skulle omskrive til skriftform. Angående sistnevnte fryktet jeg her å skrive om slik at meningsinnholdet skulle gå tapt. Håper jeg har forstått dem rett.

Det kan antas at metodetriangulering ville ha styrket studiens validitet. For eksempel ved at jeg hadde observert noen dager hvor skolen praktiserte uteskole, før jeg deretter kunne ha spurt lærerne om hva som skjedde og hvorfor de gjorde som de gjorde.

Studiens resultater indikerer at riktig bruk av uteskole som læringsmåte og læringsarena kan ha stor betydning for mellomtrinnslevers faglige og sosiale læring, samt psykiske og fysiske helse. Det vurderes også som avgjørende å få frem et poeng ut av at lærerne til stadighet underveis i intervjuprosessen trakk frem utallige fordeler og muligheter ved bruk av uteskole. I fremstillingen av resultatene opplevde jeg det som utfordrende å strukturere alle fordelene og ulempene. Det var rett og slett vanskelig å begrense lærerne da alle viste til et rikelig engasjement for uteskolens sammensatte betydning – da med tanke på at bruk av uteskole bidrar til å lære elevene så mye forskjellig.

5.3. Forslag til videre forskning/implikasjoner for videreføring av studien

Et forslag til videre forskning kan være å kunne si noe om uteskolens virkninger. Denne studien sier ingenting om uteskolebrukens virkninger på elevers læring og helse, derimot retter studien seg mot læreres erfaringer av uteskole og gir implikasjoner for hvordan andre kan/bør gjøre det og hva de bør tenke på for å ivareta elevenes læring og helse.

Hadde vært interessant å få gå enda mer i dybden på enkelte læringsaktiviteter i forbindelse med uteskolen. Gjerne med et større utvalg fra forskjellige skoler. Videre ville jeg ha sett nærmere på hvordan lærere overfører kunnskaper og erfaringer mellom læring i klasserommet og utenfor klasserommet. Det kunne ha vært en idé og observert både ute og inne for å deretter intervju lærerne. På denne måten kan diskrepansen til informantene sjekkes, hvilket

handler om deres troverdighet (Krumsvik, 2014, s. 21).

Det kunne også ha vært nyttig og observert og intervjuet elever. Det er det mangel på blant forskning i dag, nemlig empirisk forskning basert på elevers meninger. Jeg etterspør altså større empiriske forskningsprosjekter som ser på et større utvalgt, mer representativt enn mitt, hvor en fokuserer på elevene. Årsaken til at det er interessant å snakke med elevene, samt observere dem, er fordi lærernes intensjoner og faktiske handlinger kan avvike fra det elevene opplever. En bør med andre ord se temaet fra ulike synsvinkler for at det skal belyses best mulig. Et større forskningsprosjekt vil kunne si med større sikkerhet om uteskole faktisk har betydning for elevers læring og helse generelt.

Det er også nærliggende å tenke at en bedre implementering av uteskolepraksis både i lærerutdanningen og i grunnskolen er ønskelig. Dette begrunnet med at lærerne i denne studien påpeker at de har kolleger som kanskje ikke har så peiling på fordelene og eventuelle begrensninger, og at det pga det er opp til lærernes personlige interesse å faktisk velge å ta med elevene ut av klasserommet. Her kunne ledelsen ha pushet mer på. En videreføring kunne da ha vært å intervjuer ledelsen på ulike skoler. Årsakene til at ledelsen kanskje ikke pusher mer på kan blant annet ha med respekten for handlingsrommet til lærerne å gjøre, begrensede ressurser og begrenset kunnskap. Skoler burde kanskje ha satt sammen et team som lager opplegg for å bruke på uteskole slik at det blir mer tilgjengelig for alle? Med å ha intervjuet ledelsen, i tillegg til elever og pedagoger, kunne en ha sammenlignet ulike syn. I tråd med ledelsen og skolens ressurser, ville det vært interessant å finne ut av hvorfor folk nedprioriterer å gå ut av klasserommet med elevene.

Om flere år etter implementeringen av LK20 kunne det vært nyttig å undersøkt hvorvidt den nye læreplanen åpner for bruk av alternative læringsarenaer, og om planenes fokus på folkehelse, livsmestring og bærekraftighet + tverrfaglighet, dybdelæring, danning.. osv faktisk gjenspeiles i praksis.

Denne oppgaven har bidratt til å sette søkelys på uteskolens mange fordeler, og ulemper, men jeg kunne allikevel ha tenkt meg å lage en bedre oversikt over alle rapporterte fordeler og ulemper, med mål om hvordan uteskole som supplement til klasseromsundervisningen kan bidra til økt læring, helse og trivsel. Generelt ser det ut som at det er mye forskning knyttet til ideene bak dette med uteskole, med noe lite forskning på uteskole (og lignende begreper) som

læringsmetode og læringsarena. Hadde uteskole fått større fokus i forskningsverden hadde kanskje enda flere lærere sett lærings-, helse- og trivselspotensiale for det. Hadde uteskolebruk kommet mer opp og frem hadde kanskje flere «giddet» å sette seg inn i det.

Avslutningsvis ønsker jeg å få frem at jeg sannsynligvis ville ha intervjuet og observert både lærere og elever, dersom det ikke hadde vært korona.

Referanseliste

- Andersen, H. P., & Fiskum, T. A. (2014). Hva er uteskole? - Noen begrepsavklaringer. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk. Ta fagene med ut.* (s. 15–29). Cappelen Damm.
- Astrup, F. E. (2020). *Uteskole i praksis: Håndbok for læreren.* GAN Aschehoug.
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *14*(5).
<http://dx.doi.org.ezproxy.uis.no/10.3390/ijerph14050485>
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var!: Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen.* Gyldendal Akademisk.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen—En forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19–41).
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen.* Universitetsforlaget.
- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' Perceptions of Class Management and Reports of Their Own Misbehavior. *Journal of School Psychology*, *40*(4), 287–307.
[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00104-8](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00104-8)
- Buaas, E. H. (2016). *Med himmelen som tak: Barns skapende lek utendørs* (3. utg.). Universitetsforlaget.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919837176702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene.* Abstrakt forlag.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel.* Cappelen Damm.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991218294304702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

- Elkins, A., & Grimes, P. (2009). *Inclusion. Developing an effective whole school approach*.
- Eriksen, T. B. (2014). *Fysisk aktivitet og nedsatt funksjonsevne: I barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Fiskum, T. A. (2014). *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (J. A. Husby, Red.). Cappelen Damm AS.
- FN-sambandet. (u.å.). *Verdens helseorganisasjon (WHO)*. Hentet 30. august 2021, fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-organisasjoner-fond-og-programmer/verdens-helseorganisasjon-who>
- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom: Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Abstrakt forlag.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991022826414702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Gerhardsen, M. (2020, oktober 24). *Vi må finne løsninger for hvordan elevene skal få mer fysisk aktivitet*. <https://www.utdanningsnytt.no/folkehelse-fysisk-aktivitet-gymnastikk/vi-ma-finne-losninger-for-hvordan-elevne-skal-fa-mer-fysisk-aktivitet/259028>
- Guinhouya, B. C. (2012). Physical Activity in the Prevention of Childhood Obesity. *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, 26(5), 438–447.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-3016.2012.01269.x>.
- Helle, L. (2003). *Mellomtrinns læreren*. Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2020). Smitteforebyggende tiltak ved trening. I *Smittevern for idrett (covid-19)*. <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/smittevern-for-idrett-covid-19/smitteforebyggende-tiltak>
- Husby, J. A., & Fiskum, T. A. (2014). Undervisningsmetoder ute og inne—Den gode sammenhengen. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk. Ta fagene med ut* (s. 30–43). Cappelen Damm.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.

- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.).
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom: Uteskole i teori og praksis*. Cappelen akademisk forlag.
- Jordet, A. N. (2005). *Ny 4-årig allmennlærerutdanning med uteskole, helse og miljø: Et bidrag til fornyelse av norsk allmennlærerutdanning? 1*, 47.
- Jordet, A. N. (2007). «Nærmiljøet som klasserom»: *En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv* [Doktorgradsavhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo]. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo Unipub.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk.
- Kleven, T. A. (2011a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (2. utg., s. 27–47). Unipub.
- Kleven, T. A. (2011b). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg., s. 9–26). Unipub.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Leather, M. (2018). A critique of «Forest School» or something lost in translation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1), 5–18. <https://doi.org/10.1007/s42322-017-0006-1>
- Meld. St. 6 (2019–2020). (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

- Meld. St. 18 (2015-2016). (u.å.). *Friluftsliv. Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Det kongelige klima- og miljødepartement. Hentet 28. august 2021, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). (u.å.). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet 29. august 2021, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Moen, T. (2017). Tilpasset opplæring i en skole for alle. I K. M. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 1.-7. Trinn* (s. 23–40).
- Nes, R. B., & Clench-Aas, J. (2011). *Psykisk helse i Norge: Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger* (Rapport 2011:2). <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20112-psykisk-helse-i-norge.-tilstandsrapport-med-internasjonale-sammenligninger..pdf>
- NESH publikasjon. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- NOU 2001:22. (2001). *Fra bruker til borger: En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-22/id143931/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Oellingrath, I. M., Svendsen, M. V., Hestetun, I., & Fjørtoft, I. (2011). *Kostholds- og måltidsmønster, fysisk aktivitet og vektutvikling hos barn i grunnskolen i Telemark*. 86.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Ogden, T., & Hagen, K. A. (2019). *Adolescent mental health: Prevention and intervention* (2.utg). Routledge. https://bibsyst-almaprino-hosted-exlibrisgroup-com.ezproxy.uis.no/primo-explore/fulldisplay/BIBSYS_ILS71571278930002201/UBIS

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E., & Krumsvik, R. J. (2019). *Lærer i skolen 5-10: Lærerarbeid og læringsmiljø*. Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- Rossen, E., & Cowan, K. (2014). Improving mental health in schools. *Phi Delta Kappan*, 96(4), 8–13. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1177/0031721714561438>
- Saljö, R. (2016). *Læring—En introduksjon til perspektiver og metaforer*.
- Samdal, O. (2009). *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner* (HEMIL-rapport Nr. 4/2009; s. 75). Universitetet i Bergen. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/psykisk_helse_og_skole_hemil_rapport0409-samdal.pdf
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research* (4. utg.). Sage.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a, mars 18). *Relasjoner mellom elever*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Sosial-faglig-og-emosjonell-utvikling-og-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b, juni 27). *Hva er et godt læringsmiljø?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, mai 6). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Uteskole: Hvordan bruke uteskole for å støtte elevenes læring?* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/uteskole/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 13. juni). *Sosial læring gjennom arbeid med fag*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, 29. mai). *Uteskole: Hvordan bruke uteskole for å støtte elevenes læring?* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/uteskole/>
- Waite, S. (Red.). (2019). *Outdoor learning research: Insight into forms and functions*. Routledge.
- Waller, T., Ärlemalm-Hagsèr, E., Sandseter, E. B. H., Lee-Hammond, L., Lekies, K., & Wyver, S. (Red.). (2017). *The Sage handbook of outdoor play and learning*. Sage publications.
- Wigestrånd, I. L., & Berntsen, K. (2021, juni 11). *Klasserommet er ikke det beste stedet for all læring*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/friluftsliv-knut-berntsen-uteskole/klasserommet-er-ikke-det-beste-stedet-for-all-laering/287929>
- World Health Organization (WHO). (2018, mars 30). *Mental health: Strengthening our response*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Vedlegg 1 - Godkjenning fra NSD

7.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Bruk av uteskole for å fremme elevers læring og helse. Læreres erfaringer med uteskole på mellomtrinnet.

Referansenummer

110016

Registrert

22.12.2020 av Kaja Mørland Sortland - km.sortland@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Svein Erik Nergaard, svein.nergaard@uis.no, tlf: 91600751

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kaja Mørland Sortland, km.sortland@stud.uis.no, tlf: 91150713

Prosjektperiode

04.01.2021 - 30.09.2021

Status

04.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

04.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.01.21, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5fd7b261-4226-40be-aa03-408ae2fa4bdb>

1/3

på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra NSD for endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.09.21.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vær obs på at spørsmål ikke må stilles slik at det samles inn informasjon om enkeltindivider. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Du og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten for intervjuet starter.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

Vedlegg 2 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Bruk av uteskole for å fremme elevers læring og helse

Læreres erfaringer med uteskole på mellomtrinnet

Dette er et spørsmål til deg om å delta som informant i et forskningsprosjekt hvor formålet er å rette søkelys mot elevers læring og helse ved bruk av uteskole. Med andre ord skal studien bidra til økt kunnskap om uteskole på mellomtrinnet. I dette skrivet vil jeg gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva en eventuell deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal nå skrive min avsluttende masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg skal ta for meg temaet uteskole, hvor jeg ønsker å studere hvordan uteskole på mellomtrinnet kan bidra til å fremme elevers læring og helse. Med «læring» menes både faglig og sosial læring, og med «helse» menes både elevers psykiske og fysiske helse. I en tid med ny læreplan, koronapandemi, økende inaktivitet og fedme, er det viktig å utvikle mer kunnskap om uteskole som en arbeidsmåte i grunnskolen. For forhåpentligvis kan uteskole være en måte å dekke flere læringsmål på, i tillegg til at det på flere måter kan bidra positivt til elevers skolegang. Jeg ønsker å få en dypere forståelse av mellomtrinns læreres meninger og erfaringer angående bruk av uteskole, med vekt på hvordan uteskolen kan bidra til å bedre elevers læring og helse.

Mine problemstillinger per januar måned er:

Hvordan mener lærere på mellomtrinnet at de kan fremme elevers læring ved å bruke uteskole?

Hvordan mener lærere på mellomtrinnet at de kan fremme elevers psykiske og fysiske helse ved å bruke uteskole?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masteroppgaven min skrives i samarbeid med Universitetet i Stavanger og veileder Svein Erik Nergaard, tilhørende fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora, nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I studien min skal jeg benytte meg av intervju som kvalitativ datainnsamlingsmetode. Jeg ønsker å intervju fem lærere på mellomtrinnet ved en skole som både har erfaring med uteskolepraksis, og som satser på nettopp dette. På bakgrunn av dette inviteres du til å delta i min studie, nettopp fordi du er lærer på mellomtrinnet, og har erfaring med uteskole som arbeidsmåte. Som lærer sitter du med viktig kunnskap og erfaring fra praksis i grunnskolen, noe som kan bidra til å styrke min studie angående bruk av uteskole for å fremme elevers læring og helse. Jeg har fått kontaktopplysningene dine fra faglederen på mellomtrinnet via mail som svar på min henvendelse om mulige informanter til prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i min studie, vil dette innebære at du vil bli intervjuet av meg. Intervjuets varighet vil være ca. 45-60 minutter. Spørsmålene som skal stilles vil naturligvis være knyttet til studiens tema. Du vil bli spurt om dine meninger og erfaringer knyttet til uteskole, og hvorvidt du opplever at uteskole kan bidra til å styrke elevers faglige og sosiale læring, i tillegg til å bedre elevers psykiske og fysiske helse. Det vil bli brukt en elektronisk lydopptaker under intervjuet, dette for å i ettertid kunne gjengi intervjuet/samtalen vår korrekt i studien. Etter hvert intervju transkriberes lydopptakene fortløpende. Når intervjuet er transkribert kan du be om å få se det, og jeg vil da personlig overrekke en utskrift av transkripsjonen til deg.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Altså skal datamaterialet og øvrig informasjon kun brukes til masteroppgaven, og de eneste som har tilgang til innsamlet data er min veileder og meg. Lydfilene, og eventuelle notater som er blitt gjort underveis, skal transkriberes og analyseres. I arbeidet med transkripsjonene vil navn og

andre identifiserende bakgrunnsopplysninger fjernes eller anonymiseres. Dette fordi teksten som senere skal analyseres ikke skal kunne spores tilbake til deg, skolen eller enkeltelever. Anonymiseringen går eksempelvis ut på at jeg endrer navnet ditt til et fiktivt navn eller ett nummer. Alle data vil lagres på en sikker måte. Oppsummert behandles opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, hvilket betyr at verken du, skolen eller enkeltelever vil kunne gjenkjennes i publikasjonen/oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle opplysninger anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent i løpet av september 2021. Dette betyr at når masteroppgaven min er godkjent, vil både lydfiler, notater og tilhørende transkripsjoner slettes, i tillegg til at samtykkeskjemaet makuleres.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet (i dette prosjektet er det kun i form av lydopptaket og samtykkeskjemaet) har du rett til å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene, å få rettet personopplysninger om deg, å få slettet personopplysninger om deg, og å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Veileder, Universitetet i Stavanger ved Svein Erik Nergaard:

E-post: svein.nergaard@uis.no

Tlf.: 91 60 07 51

Student, Kaja Mørland Sortland:

E-post: km.sortland@stud.uis.no

Tlf.: 911 50 713

Personvernombud ved Universitetet i Stavanger:

E-post: personvernombud@uis.no

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

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

Med vennlig hilsen,

Kaja Mørland Sortland

Svein Erik Nergaard

(Forsker/veileder)

Kaja Mørland Sortland

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Bruk av uteskole for å fremme elevers læring og helse*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 - Intervjuguide

Introduksjon

- Velkommen
- Informasjon: intervju om uteskole med fokus på mellomtrinnslevene.
Foreløpige problemstillinger:
Hvordan mener lærere på mellomtrinnet at de kan fremme elevers læring ved å bruke uteskole? Hvordan mener lærere på mellomtrinnet at de kan fremme elevers psykiske og fysiske helse ved å bruke uteskole?
- Avklare at informanten ønsker å delta, og at h*n når som helst kan trekke seg
- Minne om at det tas lydopptak
- Presisere: taushetsplikt, hva intervjuet skal brukes til, og informantens/skolens/enkeltelevers anonymitet
- Har informanten noen spørsmål?

Bakgrunn

- Hva slags utdanning har du?
- Hvor lenge har du arbeidet som lærer, og hvor lenge har du arbeidet på denne skolen?
- Når og hvor hørte du om uteskole første gang?
 - Foretrekker du et annet begrep enn uteskole? Hvis ja, hvorfor?
- Bruker du uteskole som del av din totale undervisningspraksis på grunn av at du selv vil, eller fordi skolen har bestemt det?
- Hva er uteskole for deg? Svar kun ved å bruke et par setninger.
- Liker du å tilbringe deler av fritiden din i naturen/nærmiljøet/lokalsamfunnet?

Hoveddel

Uteskolens rammer og praktisk gjennomføring

- Hvor ofte er det uteskole på mellomtrinnet, og i hvilket tidsrom foregår dette?
- Hvilke elever deltar, og er det flere voksne med?
- Hvordan pleier du å gjennomføre uteskoleundervisningen? Beskriv kort en uteskoledag fra start til slutt.
- Kan du si litt om hva du tenker angående bruk av uteskole for elever på ulike alderstrinn? F.eks. hvorfor tar du med deg mellomtrinnslevene ut av klasserommet?
- Hva er skolens/din målsetting ved bruk av uteskole?

- Generelt, hvordan opplever du at gjennomføringen av uteskoleundervisningen blir i forhold til det som ble planlagt?

Uteskole som faglig læringsarena

- Hva er faglig læring og kompetanse for deg? Svar med få setninger.
- Hva er dine tanker om forholdet mellom teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter/kunnskap i uteskole?
- På hvilke måter kan ulike elever ha spesiell nytte av uteskole som del av den totale undervisningen?
- Hvordan vil du beskrive læringsresultatet i uteskolen? F.eks. oppstår læringen mer spontant eller er den planlagt og tilrettelagt for?
- Hvordan opplever du at prinsippet om tilpasset opplæring, og spesialundervisning, blir ivaretatt i uteskolen?
- Hva tenker du om overføringsverdien for elevenes læring fra uteskolen til klasserommet? Og motsatt: er uteskolen et sted hvor man kan praktisere det man lærer i klasserommet?
 - Opplever du at elevenes læring generelt i skolen bedres som følger av bruk av uteskole?
- I hvilken grad mener du at bruk av uteskole bidrar til mellomtrinnslevenes faglige læring og kompetanse?

Læringsmiljø og trivsel

- Hva tror du påvirker elevenes interesse for uteskole?
- Hva er dine tanker om at uteskole kan bidra til å gjøre slik at skolen er for *alle*?
- På hvilke måter påvirker uteskole mellomtrinnslevers psykososiale læringsmiljø og trivsel på skolen generelt? Hvilke elever påvirkes mest og minst?

Sosial læring og kompetanse

- Hva er sosial læring/utvikling og kompetanse for deg? Svar med få setninger.
- Ved bruk av uteskole, arbeider dere systematisk for å fremme elevens sosiale læring og kompetanse? Hvis ja, på hvilke måter?
- Hva tenker du som lærer om at den sosiale læringen og kompetansen som trenes på i uteskolen kan overføres til skolen generelt? Er overføringsverdien av sosial læring mellom uteskole og skolen generelt større enn ved faglig læring? Og/eller motsatt?

- I hvilken grad mener du at uteskole bidrar til elevenes opparbeiding av sosial læring og kompetanse?

Psykisk helse i skolen

- Hva er psykisk helse for deg? Svar kort.
- Hva tenker du om psykisk helse og bruk av uteskole?
- I hvilken grad mener du at bruk av uteskole bidrar til å fremme elevers psykiske helse?

Fysisk helse i skolen

- Hva er fysisk helse for deg? Svar kort.
- Hva tenker du om fysisk helse og bruk av uteskole?
 - Planlegges den fysiske aktiviteten eller oppstår bevegelse mer spontant? Hva med overføringsverdien til skolen generelt? F.eks.: lærer bedre etter bevegelse, felles erfaringsgrunnlag ...
- I hvilken grad mener du at uteskole bidrar til å fremme elevers fysiske helse?

Hvilke flere effekter av uteskole ser læreren?

- Hvilke negative sider/effekter finnes ved bruk av uteskole i et lærings- og helseperspektiv?
- Hvilke andre positive sider/effekter finnes ved bruk av uteskole i et lærings- og helseperspektiv, enn de du har nevnt til nå?
- Hva er dine tanker angående forholdet mellom uteskole og mer tradisjonell klasseromsundervisning?

Avslutning

- Opplever du at uteskole er en passende arbeidsmåte for mellomtrinns elever, samt at uteskole bidrar til å skape et læringsmiljø preget av læring, helse og trivsel?
- Hva er dine tanker angående denne påstanden? *Uteskole er en arbeidsmåte som er gunstig å bruke kombinert med «vanlig» klasseromsundervisning for å oppnå skolens dannelses- og utdanningsoppdrag.*
- Tror du det blir mer eller mindre bruk av uteskole/friluftsliv/nærmiljø/lokalsamfunn i fremtiden under fagfornyelsen? Hva foretrekker du?
- Hvilke to sider/effekter av uteskole mener du er de viktigste?
- Er det noe du vil korrigere eller legge til?

- Hvordan har det vært å ha uteskole under koronapandemien?
- Hvordan kunne en ha støttet elevenes læring og bedret deres helse ytterligere i uteskolen og skolen generelt?

Takk for at du ville delta på intervjuet!