



Høgskulen på Vestlandet

Samfunnsfag 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBSA550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGBSA550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	232
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	24885
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

Vi skal ikke på turdag, vi skal ha uteskole!

En undersøkelse av hvordan lærere bruker uteskole i undervisning om bærekraftig utvikling.

It's not a walk in the park, it's outdoor education!

A study on how teachers use outdoor education in teaching about sustainable development.

Alda Haraldseid Trovanelli

MGBSA550

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Erlend Eidsvik

Innleveringsdato: 12.05.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

«Eg kan»

Eg skriv ikkje fint, og eg les ikkje fort,
Så meg er det lett nok å terge.
Men gjeld det å springa av stad som ein hjort,
Å dukke i elva, å klatre i berget...
Jau, det kan eg greie, jau det går nok an.
Om nokon vil seie dei trur at eg kan!

Eg somlar og rotar, sit aldri i fred
og får aldri ferdig ei lekse.
Men gjeld det å lokke ei mor til å le,
ein hund til å danse, ein blom til å vekse...
Jau, det kan eg greie, jau det går nok an.
Om nokon vil seie dei trur at eg kan!

Eg greier mest aldri å fange ein ball,
Eg spring nok, men stega er tunge.
Men gjeld det å stelle ein hest i ein stall,
ein sjuk i ei seng og ein ørliten unge...
Jau det kan eg greie, jau det går nok an.
Om nokon vil seie dei trur at eg kan!

Av. Ingvar Moe

Forord

«Eg kan» av Ingvar Moe har alltid gitt meg et håp om mestring. Vi mestrer på ulike måter. Vi får til ulike ting. Dette er noe vi skal fremme. Alle skal mestre. På sine måter. Som lærer skal vi legge til rette for denne mestringen, variasjonen. Ulike læringsarenaer som gir mulighet for mestring. Læringsarenaer som gir alle elever muligheten til å føle «Eg kan».

Veien til masteren har vært fin, stressende, skummel og ikke minst full av inspirasjon til arbeidshverdagen som lærer. Gjennom samtaler med lærere og lesing om uteskole, har jeg kommet over utrolig mange prosjekter som jeg gleder meg til å sette ut i livet som lærer. Fra å være en elev som tilegner seg mestring og kunnskap gjennom praktiske øvelser og oppgaver, er det ekstra spesielt å ha gjennomført et masterprosjekt om nettopp samme tema. Å levere denne masteren, og med det avslutte studietiden, er både vemodig og stort.

Etter et langt studieløp, som samtidig føles utrolig kort, er det en rekke personer jeg vil takke. Takk til mine medstudenter Marie, Amalie, Martine, Emilie og Johannes for utallige timer på skolen. Takk for støtte, gode ord og muligheten til å diskutere mulige endringer i eget og andres arbeid. Takk til mamma som har vært en støttespiller gjennom hele studietiden, som har satt av tid til å lese og komme med konstruktive kommentarer i en stressende masterinnspurt. Takk til min veileder Erlend, som har hatt åpen dør på kontoret, klar med kunnskap, støttende ord og et trygt rom å være sårbar i. Deres støtte og engasjement for oppgaven har vært vital. Ikke minst en stor takk til mine informanter som har tatt tid fra en stressende arbeidshverdag for å dele sin kunnskap. Uten dere hadde ikke denne oppgaven eksistert!

Sammendrag

Gjennom opplæringsløpet vil elever møte ulike undervisningsmetoder og læringsarenaer. Denne oppgaven belyser bruk av uteskole som undervisningsmetode. Studiens mål er å få innblikk i læreres bruk av nærområdet som ressurs i undervisning for bærekraftig utvikling. Oppgaven baserer seg på informasjon fra grunnskolelærere innhentet i intervju og spørreundersøkelse. I analysekapittelet presenteres funn om hvordan og hvorfor lærerne benytter seg av uteskole, samt hvordan lærerne knytter uteskole opp til undervisning for bærekraftig utvikling (UBU).

Resultatene viser at uteskole benyttes i hovedsak for å variere undervisning og for å få inn fysisk aktivitet. Uteskole benyttes også for at elevene skal få en praktisk tilnærming til fagstoffet som undervises i klasserommet. Det kommer ikke frem store skiller mellom bruk av uteskole i spesifikke skolefag og ved tverrfaglig arbeid med bærekraftig utvikling. Det konkluderes med at uteskole benyttes for å danne elevene: minske skillet mellom klasserommet og verden utenfor.

Abstract

Pupils encounter different methods of tuition and learning arenas throughout their educational course. This thesis examines the use of outdoor education as a teaching method. The objective of study is to develop insight into teacher's use of local arenas as a resource within education for sustainable development (ESD). The data is obtained through interviews and a survey conducted on primary school teachers. How and why the teachers use outdoor education, as well as how the teachers link outdoor education to teaching for sustainable development is presented in the analysis.

The results show that outdoor education is mainly used to include physical activity and vary teaching methods. Outdoor education provides students with a practical approach to subjects taught in the classroom. There are no significant differences in the use of outdoor education in specific subjects and in interdisciplinary work on sustainable development. In conclusion outdoor education is used to educate or form pupils by bridging the gap between the classroom and the outside world.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon.....	1
1.1 Personlig motiv	1
1.2 Begrepsavklaring	2
1.3 Problemstilling og mål for studien	4
1.4 Oppgavens struktur.....	5
2. Teoretisk grunnlag.....	6
2.1 Uteskole	6
2.1.1 Hva er uteskole?.....	6
2.1.2 Tidligere forskning på uteskole.....	8
2.2 Bærekraftig utvikling.....	9
2.2.1 Hva er bærekraftig utvikling	9
2.2.2 Undervisning OM, I, SOM og FOR bærekraftig utvikling.....	10
2.2.3 Tidligere forskning om bærekraftig utvikling	10
2.3 Teoretiske perspektiv	11
2.2.1 Pedagogiske perspektiv	11
2.2.2 Læreplanens føringer for uteskole og bærekraftig utvikling	13
3. Metodiske valg	17
3.1 Forskningsdesign.....	17
3.2 Spørreskjema	18
3.3 Intervju.....	19
3.4 Utvalg.....	20
3.4.1 Utvalgsmetode – intervju	20
3.4.2 Utvalgsmetode – spørreundersøkelse.....	21
3.4.3 Utvalgskriterier	22
3.4.4 Presentasjon av informanter	22
3.5 Analyse.....	23
3.5.1 Pilotstudie	23
3.5.2 Intervju.....	24
3.5.3 Transkribering	25
3.6 Validitet og reliabilitet.....	25
3.7 Forskningsetikk	27
4. Analyse.....	29
4.1 Hvorfor bruker lærerne uteskole som undervisningsmetode?	29
4.1.1 Fysisk aktivitet:	30
4.1.2 Variasjon.....	32
4.1.3 Motivasjon:.....	34
4.1.4 Rammefaktorer og muligheter for undervisning:.....	36

4.1.5 Overordnet del	37
4.2 <i>Hvordan bruker lærerne uteskole?</i>	41
4.2.1 Hvor ofte har elevene uteskole?	41
4.2.2 Heldags vs timebasert uteundervisning	43
4.2.3 Hvilke lokasjoner benyttes i uteskole?	46
4.2.4 Hvilke fag blir undervist?	51
4.2.5 Lærebøker og digitale hjelpemiddel.....	56
4.3 <i>Hvordan kobler lærerne uteskole og bærekraftig utvikling?</i>	60
4.3.1 Hvordan knytter faglitteraturen uteskole og UBU sammen?	60
4.3.2 Lærernes undervisning for bærekraftig utvikling	62
4.3.3 Uteskole som undervisning i BU et pedagogisk perspektiv	69
5. Avslutning	71
5.1 <i>Hovedfunn</i>	71
5.2 <i>Konklusjon/oppsummering</i>	72
5.3 <i>Videre forskning</i>	74
Litteratur	75
Figur	79
Tabell	79
Vedlegg	80
<i>Vedlegg 1: Spørreundersøkelse</i>	80
<i>Vedlegg 2: Intervjuguide</i>	83
<i>Vedlegg 3: Informasjonsskriv</i>	84
<i>Vedlegg 4: Godkjenning av studien fra Kunnskapssektorens tjenesteleverandør – Sikt</i>	87

1. Introduksjon

Oppgavens tittel «Vi skal ikke på turdag, vi skal ha uteskole!» er et direkte sitat fra en av informantene mine. Hun presiserer hvordan nærmiljøet og naturen kan være en kilde til kunnskap som vi ikke skal koste under teppet. I denne masteroppgaven møter dere 15 læreres perspektiver på undervisning utenfor klasserommet, og hvordan de ser på uteklasserommet som en mulighet for læring.

1.1 Personlig motiv

Etter flere år som vikar i barnehage og skole har jeg stilt meg spørsmål ved barns læringsarenaer. I barnehagen innhenter barn seg kunnskaper gjennom samtaler og aktivitet inne og ute. De oppfattes som nysgjerrige og spørrende til hvordan verden rundt dem henger sammen, hvilken moseart de har i hendene og hvorfor vi har trafikkregler. Undringen og samtalene som oppstår ute er spontane og baserer seg på barnas interesse for et tema. Den utforskende adferden barna har av natur, å gi svar på og å diskutere samfunn, natur og andre tema, har alltid gitt meg stor glede og interesse. Gjerne i en friere setting som gir rom for erfaring av fenomenet, og å se læringsglede når barna kobler eksisterende kunnskap til nye erfaringer. Etter mine erfaringer fra barnehagen har søken etter dette i en undervisningskontekst oppstått. Klasserommet gir rom for utforskertrangen på noen punkt, men det utvidede klasserommet som eksisterer utenfor skolens vegger gir enda større rom for å utfolde seg.

Ønsket for masteroppgaven var å sette seg inn i et tema som kan være en støtte for å tilrettelegge undervisning for alle elever i skolen. Skolebenken skal romme alle typer mennesker, de som skal bli politi, bonde, advokat, journalist, rørlegger, lærer, mekaniker, ingeniør, kunstner og regnskapsfører. Og alle andre. Alle skal gjennom grunnskolen tilegne seg kunnskap som skal lage samfunnsborgere. Kunnskapen tilegner vi oss på forskjellige måter. I overordnet del av læreplanen (LK20) under prinsipper for skolens praksis står det følgende «skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring ... skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og

utvikling, uavhengig av deres forutsetninger.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Motivasjon, lærelyst og tilpasset opplæring er altså sentrale begreper i de statlige føringene. De elevene som ikke får mestringsfølelse og motiveres i klasseromsituasjonen trenger derfor at undervisningen tilpasses til deres forutsetninger. Vi kjenner til mange forskjellige undervisningsmetoder som lærere tar i bruk, for eksempel tavleundervisning, muntlig, presentasjoner og gruppearbeid. Ofte er dette forskjellige måter å undervise inne i klasserommet, og her har lærerne stort potensiale til å ta undervisningen ut. Både for å arbeide med klassemiljø, de overordnede delene av læreplanen og andre skolefag. På denne måten kan de legge til rette for motiverende og tilpasset opplæring slik at alle elevene får oppleve mestring i skolen.

I valg av masterprosjektet falt det seg derfor naturlig å forske på et tema som jeg interesserer meg for, og som gir kunnskap og innsikt for arbeidslivet.

1.2 Begrepsavklaring

Uteskole som begrep har siden begynnelsen av 1900-tallet blitt brukt i skolen for å knytte undervisningen i skolen opp mot nærmiljøet (Jordet, 2007, s. 13). I søk på Nasjonalbiblioteket på uteskole kommer det frem at uteskole er nevnt i aviser siden 1850, men med en stor økning siden år 2000 med 5520 av 6608 treff per dags dato (Nasjonalbiblioteket, u.å.). For å få en forståelse av hvordan begrepet benyttes i denne oppgaven begynner jeg med å definere uteskole. I denne oppgaven støtter vi oss på Arne N. Jordet sin formulering av uteskole som lyder slik:

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

Uteskole beskriver altså all aktivitet utenfor klasserommet. Det legges ikke vekt på noen spesifikke arbeidsmetoder, hvor undervisningen skal finne sted eller hva innholdet skal være (Andersen & Fiskum, 2014, s. 16). Siden få føringer er lagt er det her opp til læreren å legge inn faglig innhold og legge det opp på ulike steder. Det fremkommer også at det skal være sammenheng mellom undervisningen inne og ute. Uteskolen skal i den grad være en aktiv tilnærming til skolefagene, dette kan gjennomføres på ulike måter og steder. Det går også an å legge undervisningen til bedriftsbesøk, museumsbesøk, spesielle ekskursjoner, kinodag og lignende. Det er ikke slik at uteskolen må skje utendørs, bare ikke inne på skolen. Trond Vidar Vedum bruker en litt mer spesifikk beskrivelse av uteskole i boken *Fritt fram for uteskole* (Vedum, 2001). Her skriver han følgende.

Uteskole er mer enn å gå på tur i skogen, klatre i trærne og steke pølser over bålet. Uteskole er å utnytte de mulighetene som naturen gir for konkretisering og praktiske aktiviteter, aktiviteter som gir opplevelser, og kunnskap og erfaring. (Vedum, 2001)

Denne beskrivelsen av uteskole beskriver ikke all aktivitet utenfor klasserommet som uteskole, men en mer målrettet praksis som skal utnytte nærmiljøet til å tilegne seg kunnskap og erfaringer. Disse to forståelsene av uteskole legger grunnlaget for uteskolebegrepet i min oppgave.

Nærområde eller nærmiljø er et begrep som ikke er like lett å definere. Det vil være forskjellig fra person til person og for barn vil gjerne nærmiljøet være et mindre område enn for voksne. Andersen og Fiskum (2014, s. 21) definerer nærmiljøet som våre nære omgivelser, altså omgivelsene rundt stedet vi bor. Skolens nærmiljø blir derfor de nærmeste områdene rundt skolen. Ofte har skolene også nærområder som ikke egner seg for undervisning, parkeringsplasser, industriområder og gjerne farlige områder å ferdes. Når vi snakker om nærområdet til skoler tenker vi som regel på parker, naturområder, bedrifter, aktivitetsparker som egner seg for ferdsel med elever (Andersen & Fiskum, 2014).

Andersen og Fiskum (2014, s. 21-23) beskriver barns nærmiljø som en dynamisk struktur som utvides etter som barnet blir eldre. De beskriver her to modeller for barns nærmiljø. En modell som dreier seg om barnets aktivitet ut fra hjemmet. Her utvider radiusen for forflytning seg i forskjellige aldre. En slik konsentrert forståelse av nærmiljø kan i dag bli ufullstendig da

barns forflyttingsvaner er mellom mange forskjellige arenaer. Fra fotballbanen, skibakken, kulturhuset, hytten, kjøpesenteret og andre områder. Disse vanene endrer nærmiljøet til barn ved at man ofte forflytter seg ved hjelp av bil eller buss. Det innebærer at barna kan få en fragmentert forståelse av nærmiljø når de ikke blir kjent med området mellom arenaene (Andersen & Fiskum, 2014, s. 23). Nærmiljø eller nærområdet vil derfor for hvert enkelt barn innebære forskjellige arenaer og områder. Her kan skolens nærområde bli en felles arena for klassen.

1.3 Problemstilling og mål for studien

Målet med masterprosjektet har vært å få et innblikk i bruk av nærområdet som ressurs i undervisningen til lærere. Dette vil gjøres gjennom å belyse læreres bruk av nærområde og uteskole i det tverrfaglige tema *bærekraftig utvikling*. Oppgavens problemstilling er derfor «Hvordan benyttes nærområde som ressurs av lærere i undervisning for bærekraftig utvikling?». For å belyse de ulike aspektene ved problemstillingen, som uteskole og bærekraftig utvikling har jeg formulert to forskningsspørsmål:

- Hvordan og hvorfor bruker lærere nærområdet som ressurs i undervisning?
- På hvilken måte kobler lærerne uteskole og bærekraftig utvikling?

Denne oppgaven tar ikke for seg et stort nok utvalg til å beskrive hvordan uteskole brukes som ressurs i norsk skoler generelt, men beskriver utvalgets bruk av uteskole og hvordan de ser på det som en ressurs i skolen. Både generelt og med tanke på undervisning for bærekraftig utvikling. Oppgavens mål er å være en ressurs for lærere og fremtidige lærere i den forstand at det kan gi et innblikk i hvorfor og hvordan lærere velger å benytte seg av metoden og hvordan de bruker den. Det kommer frem positive sider ved uteskole samt utfordringer som er viktige å ha reflektert rundt før man benytter seg av nærmiljøet som læringsarena.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er bygd opp av i alt fem hovedkapitler med formål om å skape en strukturert forståelse for leseren.

Kapittel 1. *Introduksjon* som leses nå er det innledende kapittelet som skal gi et innblikk i hvorfor det forskes på dette tema, mål for studien samt begrepsavklaringer for å gi alle lesere en felles forståelse for uteskole.

Kapittel 2. *Teoretiske perspektiv* tar for seg pedagogiske perspektiver som ligger til grunn for uteskole, forskning som allerede er gjort på uteskole og bærekraftig utvikling og mer inngående forklaring på begrepene i oppgaven.

Kapittel 3. *Metodiske valg* tar for seg de ulike metodiske veivalgene som er gjennomført i prosjektet. Det redegjøres for valg av metoder, hvordan data er analysert og presentert samt hvilke etiske situasjoner som oppstod i gjennomføring av masteroppgaven.

Kapittel 4. *Analyse* er et tredelt analysekapittel. Her presenteres innhentet data fra spørreundersøkelse og intervju. Funnene drøftes opp mot hverandre, læreplan og teori.

Kapittel 5. *Avslutning* besvares forskningsspørsmålene systematisk og det legges frem muligheter for videre forskning for fremtidige masterstudenter eller andre forskere.

2. Teoretisk grunnlag

Hensikten med dette kapittelet er å gi leserne et innblikk i relevant teori og forskning for oppgaven. Oppgavens hovedtema er uteskole og bærekraftig utvikling. Først legges det frem informasjon om uteskole og tidligere forskning på temaet. Deretter presenteres bærekraftig utvikling, med vekt på undervisning OM, I, SOM og FOR samt tidligere forskning. For å legitimere uteskole som læringsarena og undervisning om bærekraftig utvikling, vil det avslutningsvis legges frem ulike deler av læreplanen som viser til temaene.

2.1 Uteskole

2.1.1 Hva er uteskole?

Som tidligere nevnt er uteskole all undervisning og læringsaktivitet som foregår utenfor klasserommet (Andersen & Fiskum, 2014, s. 16). Astrid Sinnes henviser til Jordets sentrale kjennetegn ved uteskole. Jordets kjennetegn ved uteskole beskriver det ikke direkte som et supplement til klasserommet i listen, men beskriver det i neste avsnitt. Det vil derfor bli benyttet Sinnes sin versjon av listen i oppgaven.

1. Skolens omgivelser brukes som læringsarena – som et supplement til klasserommet som muliggjør andre undervisningsformer.
2. Skolens omgivelser brukes som kunnskapskilde – som et supplement til bruken av tekstbasert, symbolsk kunnskap.
3. Samarbeid med aktører i lokalsamfunnet for å påminne skolen om ressursene i eget lokalsamfunn.
4. Bruk av problemløsende utforskende praksistilnærminger for å supplere bruken av teoretiske og reproduserende oppgaver i klasserommet.
5. Bruk av skapende, kreative, lekbaserte tilnærminger for å supplere bruken av kognitive tilnærminger i klasserommet.
6. Læring gjennom bruk av kropp og sanser for å supplere klasserommets stillesittende aktiviteter.
7. Læring gjennom kommunikasjon og sosial samhandling i verden – som et supplement til klasserommets kommunikasjon om verden.
8. Dannelse av hele mennesket, «hode, hjerte og hånd», som følge av samspillet mellom klasserommets og uterommets praksisformer. (Jordet, 2010, s. 34-35; Sinnes, 2021, s. 148)

Sinnes (2021) legger vekt på uteskolen som supplement for klasseromsundervisningen, samt Jordets punkter som beskriver undervisningens kjerne. De åtte punktene fremhever at all aktivitet utenfor klasserommet ikke er uteskole. Det er noen kriterier som må innfris for å kunne kalle undervisningen for uteskole. For at begrepet uteskole skal gi mening må man benytte seg av ressursene og mulighetene man finner ved den aktuelle læringsarenaen (Jordet, 2010, s. 36). Uteskolen skal fortsatt være en støtte og supplere undervisningen som foregår inne i klasserommet. Jordet vektlegger at selv om undervisningsformene skal ha en sammenheng skal det benyttes ulike arbeidsmetoder enn i klasseromsundervisning. Han skriver at uteskolen legger til rette for en mer kreativ, problemløsende, utforskende og praktisk undervisningsform for å supplere bruken av teoretisk oppgaver og kognitiv tilnærming i klasserommet (Jordet, 2010, s. 41-42).

Andersen og Fiskum (2014) beskriver to ulike modeller for uteskolen; leirmodellen og nærmiljømodellen. Modellene dreier seg om hvilke steder man bruker som utgangspunkt for uteskolen. Leirmodellen går ut på at læreren eller læreren og elevene sammen bestemmer seg for et sted man besøker ofte. Her får elevene mulighet til å bli godt kjent med stedet og veien dit. Det blir en fast samlingsplass for uteskolen og elevene får en tilhørighet til området. I nærmiljømodellen derimot velges ikke et spesifikt sted som besøkes igjen og igjen. Undervisningstema blir avgjørende for valg av undervisningsarena. Steder som ofte blir nevnt i forhold til uteskole er naturområder som; strand, fjell, nasjonalpark (vernede områder), museum osv. Dette gir elevene muligheten til å bli bedre kjent med større deler av nærmiljøet. Andersen og Fiskum (2014) bruker også Jordets forskning på tema der han påpeker at leirmodellen er best egnet for de yngste trinnene, mens nærmiljømodellen kan være passende lenger opp i skoleløpet.

Et annet begrep som vi møter når vi ser på uteskole er ekskursion og feltarbeid. Dette er fagbegreper som ofte blir brukt på de høyeste trinnene i barneskolen og på videregående skole. Forskjellen mellom de to undervisningsmetodene handler i stor grad om hvem som er aktiv, elevene eller guide/lærer. En ekskursion beskrives som en guidet tur til steder der elevene skal observere et bestemt fenomen, mens elever på feltarbeid er aktive og arbeider med egne undersøkelser (Fjær, 2022, s. 208).

2.1.2 Tidligere forskning på uteskole

Uteskole er et tema som stadig dukker opp i faglitteratur, masteroppgaver og doktorgradsavhandlinger stadig dukker opp. Det er spesielt en pedagog som utmerker seg i norsk forskning om uteskole. Arne Nikolaisen Jordet er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Tidlig på 2000 tallet skrev han sin doktorgrad som har resultert i boken *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom (Jordet, 2010)*. Dette er et sentralt bidrag i norsk forskning om uteskole. Doktorgradsavhandlingen til Jordet kom ut i 2007. Der forskes det på følgende problemstillinger: 1. *Hva er det elever og lærere arbeider med i uteskole?* 2. *Hva kjennetegner uteskole som undervisnings- og arbeidsmåte?* 3. *Hvilken rolle og betydning kan uteskole ha i skolens dannelsesarbeid?* Avhandlingen bygger på tre Case- studier gjennomført over 7år. Han har tatt del i og forsket på uteskole. Både lærernes side av uteskole og elevenes side av uteskolen er i fokus. Han kommer frem til at klasseromsundervisning og uteskole er tett knyttet og det går en rød tråd gjennom begge undervisningsmetodene. Uteskole i seg selv er ikke tilstrekkelig, men sammen med klasseromsundervisningen legges det godt grunnlag for danning (Jordet, 2007).

Boken *Uteskoledidaktikk* av Tove Anita Fiskum og Jon Arve Husby (2014) tar for seg sentrale begreper innen uteskole og legger frem forskningsprosjekt gjennomført av medforfattere. Boken tar for seg ulike undervisningsopplegg og legger frem tips og triks til undervisning utendørs. Her kan lærere eller fremtidige lærere få en forståelse av hvordan man kan legge opp uteskole, hva man må kunne og hvordan man legger til rette for god undervisning gjennom uteskole.

Uteskole er også utgangspunktet for flere masteroppgaver. Ola Hellenes (2021) har tatt for seg naturens bidrag til dybdelæring i uteskole og læreres didaktiske kompetanse. Gjennom et aksjonsforskningsprosjekt av egen praksis kom han frem til at naturen står i en viktig relasjon til alle deler av undervisningen i uteskole.

Anniken Ellingsen og Line Normann (2017) har i sin masteroppgave lagt frem bruk av uteskole og hvordan læreplanen legger føringer for læreres bruk av uteskole. Forskningsprosjektet bruker tekstanalyse av læreplanen samt intervju og spørreundersøkelse av lærere.

2.2 Bærekraftig utvikling

2.2.1 Hva er bærekraftig utvikling

Definisjonen på bærekraftig utvikling – som vi kjenner fra både skole og offentlighet i dag stammer fra Brundtland-kommisjonen (1987) og lyder: «Bærekraftig utvikling er utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s.

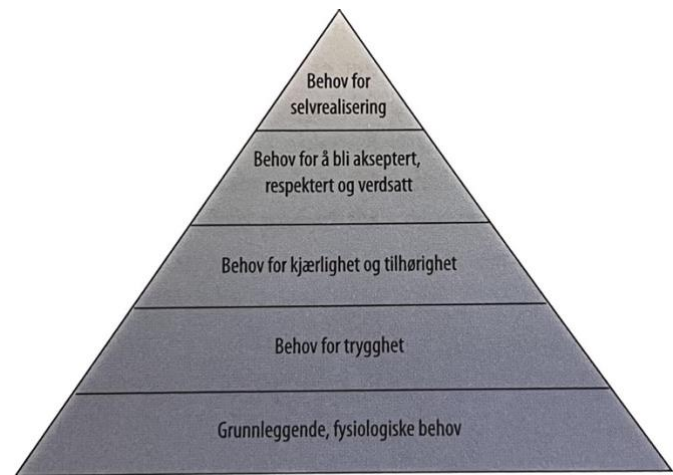
42). For å sette dette i perspektiv må man se på hva behov

er. Maslows behovspyramide skisserer behovene til et menneske. Han legger frem behov som mat, kjærlighet, trygghet, respekt og til slutt selvrealisering. Om det er disse behovene som skal dekket er det ingen grunn til at dette trenger å være lite bærekraftig. Men behovet for selvrealisering kan innebære svært lite bærekraftige aktiviteter (Sinnes, 2021, s. 31). Bærekraftig utvikling beskrives som sammenhengen mellom miljø og klima, sosiale forhold og økonomi (figur 3). Problemstillinger og

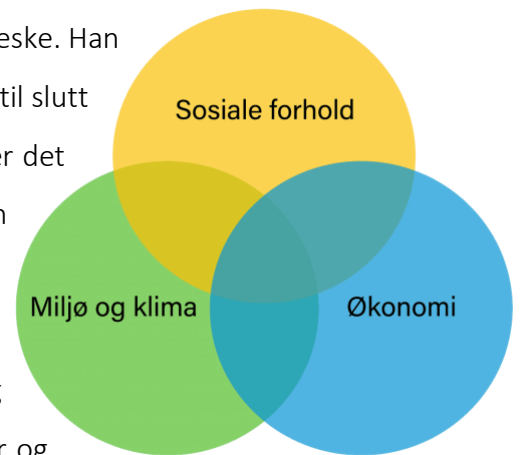
tema som skal løses, innenfor de tre ulike dimensjonene kan

ikke ses som isolerte problem. Problemene skal ses i sammenheng med hverandre og skal ikke tippe i favør av den ene eller den andre (Eidsvik, 2022, s. 83).

Undervisning om bærekraftig utvikling er i dag og vil i framtiden være særdeles viktig. FN vedtok i 2015 17 universelle bærekraftsmål som alle verdens land sammen skal arbeide for. Det siste målet sier at alle land skal samarbeide for å nå målene. For at alle skal kunne samarbeide for å nå dem, krever dette at utdanningen legger et grunnlag for fremtidige medborgeres kunnskap og kompetanse på tema (Eidsvik, 2022, s. 85; Sinnes, 2021, s. 15).



Figur 1. Maslows behovspyramide (Sinnes, 2021, s. 31)



Figur 2. Bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2021)

2.6.2 Undervisning OM, I, SOM og FOR bærekraftig utvikling

Bærekraftig utvikling kan nyanseres mellom undervisning OM, I, SOM og undervisning for bærekraftig utvikling. Astrid Sinnes (2021, s. 49) legger frem teorier fra fagfeltet som er høyst relevant for utdanning for bærekraftig utvikling (UBU). Undervisning OM bærekraftig utvikling dreier seg om teoretisk kunnskap innenfor tema bærekraft. Vi snakker da om hva elevene må tilegne seg av kunnskap for å kunne forstå og leve i en bærekraftig framtid (Sinnes, 2021, s. 51). Undervisning FOR bærekraftig utvikling dreier seg om konkrete holdninger og handlinger i forhold til bærekraft. Undervisningen skal gi elevene kompetansene slik at de vet hvordan de kan engasjere seg for en bærekraftig utvikling. Hvordan vi påvirker nærområdet, hvordan vi stemmer ved politiske valg og vårt forbruk av klær og mat påvirker verden kan være sentrale deler av undervisning FOR bærekraftig utvikling. Det vektlegges at elevene bør få anledning til å lære I miljøet. Dette for å gjøre undervisningen relevant, slik at elevene kan forstå lokale og globale problemstillinger (Sinnes, 2021, s. 38) (og side 50). Sist, men ikke minst undervisning SOM bærekraftig utvikling. SOM dreier seg om skolen som læringsarena, hva kan elevene lære av skolen og gjennom skolen som bærekraftig (institusjon?). Utvikle skolen som en bærekraftig arena der elevene kan innhente seg viktig kunnskap om hvordan man kan leve gode bærekraftige liv (Sinnes, 2021, s. 50).

2.2.3 Tidligere forskning om bærekraftig utvikling

Bærekraftig utvikling som begrep har eksistert lenge og som forskes på jevnlig. Det skrives om i lærebøker, masteroppgaver og doktorgrader. Å knytte bærekraftig utvikling eller undervisning om bærekraftig utvikling sammen med uteskole er det imidlertid lite forskning på. I 2019 skrev Anja Gabrielsen (2019) en doktorgradsavhandling som knytter uteskole og UBU. Hun legger frem i sammendraget at:

Det er en begrenset mengde empirisk forskning på interaksjonen mellom utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) og bruk av uteundervisning og nærmiljø som læringsarena. Teorien som finnes peker imidlertid på at potensialet i bruk av autentiske og konkrete problemstillinger i elevenes nærmiljø kan gi muligheter for meningsfull undervisning i komplekse tema som bærekraftig utvikling. (Gabrielsen, 2019, s. 3)

Hun kommer også frem til at det eksisterer lite forskning på disse temaene knyttet sammen, og vektlegger at undervisningen har stort potensiale. Her ligger det store muligheter for videre forskning på virkningen og gjennomføringen av undervisning for bærekraftig utvikling med uteskole som undervisningsmetode og læringsarena.

2.3 Teoretiske perspektiv

2.2.1 Pedagogiske perspektiv

I pedagogikkens verden snakker vi ofte om teoretiske perspektiv på læring. John Dewey (1859-1952), Gert J.J. Biesta (1957) og Wolfgang Klafki (1927-2016) har alle formulert læringsteorier som er høyst relevant i skolen i dag. John Deweys læringsteori beskriver barns læring som en aktiv prosess. Man lærer ikke ved å bli påvirket av ytre stimulering, men ved å *gjøre* ting og å høste erfaringer av det man gjør (Imsen, 2020a, s. 45). Dewey legger også vekt på at det er i sammenhengen mellom en handling og resultatet at læringen skjer. Denne læringsteorien har røtter i konstruktivistisk læringsteori. Konstruktivistisk læringsteori dreier seg om hvordan kunnskap innhentes og om barns erfaringer, og hvordan erfaringene blir til kunnskap. Læring betraktes som en aktiv prosess der barnet konstruerer kunnskap gjennom erfaringer. Ettersom vi gjør nye erfaringer, rekonstruerer vi den kunnskapen vi tidligere har om tema. Konstruksjon og rekonstruksjon er en kontinuerlig prosess som finner sted hele livet (Imsen, 2020a, s. 154).

Gert Biesta er professor i pedagogisk teori og politikk. Biesta beskriver utdanningen som flerdimensjonal, altså at utdanningen ikke har ett, men flere formål. For å beskrive disse dimensjonene benytter han begrepene *kvalifisering, sosialisering og subjektivering* (Heldal & Sætra, 2020, s. 80). Kvalifiseringsbegrepet dreier seg om kunnskaper, ferdigheter og evner som skal «kvalifisere folk til å gjøre ting – i ordets videste forstand» (Biesta, 2014, s. 156). Kunnskaper, ferdigheter og evner er ikke alt utdanningen dreier seg om, den har også en sosialiseringdimensjon. Denne dreier seg om hvordan man gjennom utdanningen blir introdusert for eksisterende sosiale, kulturelle og politiske praksiser og tradisjoner (Biesta, 2014, s. 156). Det tredje og siste begrepet subjektivering dreier seg om utdanningens

innflytelse på personen (Biesta, 2014, s. 157). Subjektiveringsdimensjonen blir her en motsats til sosialiseringdimensjonen, og dreier seg om hvordan vi kan lære å (være og) bli selvstendige, unike individer i relasjon til de fellesskapene og tradisjonene som allerede finnes (Heldal & Sætra, 2020, s. 80). Biesta skriver

Det er viktig å erkjenne at de tre områdene ikke er atskilt, og det er derfor jeg ofte bruker et Venn-diagram med tre overlappende områder til å beskrive dem. Overlappingen er viktig fordi det på den ene siden åpner for *synergieffekter*, mens det på den andre siden også kan hjelpe oss med å se mulige *konflikter* mellom de ulike dimensjonene. (Biesta, 2014, s. 157)



Figur 3. Gert Biesta's tre mål for opplæring (Murriss & Verbeek, 2014)

En annen relevant teori er Klafkis danningsteori. I følge Gunn Imsen (2020b, s. 177) definerer Klafki sin danningsteori som kritisk

konstruktiv. Teorien dreier seg om å sette innholdet i sentrum – og at det er i møtet mellom den enkelte eleven og et bestemt fagstoff at danning skjer. I møtet mellom elev og fagstoff skal samfunnet åpnes for eleven og eleven for samfunnet, kunnskapen skal i følge denne teorien bli meningsfull for eleven (Ryen, 2019, s. 70). Denne teorien brukes også i geografien, og vi bruker da begrepet geografisk danning. Begrepet bygger på «geoliteracy» og «geografisk alfabetisering». Med disse begrepene menes geografis allmenndannende formål (Wetlesen & Eie, 2019). Geografisk danning dreier seg om å koble kunnskap og læring av natur- og samfunnsforhold. Dette er en del av fundamentet for bærekraftstenkning og derfor nødvendig for utdanning i bærekraft (Eidsvik, 2022, s. 82).

Eidsvik (2022) presenterer kjernen i geografisk danning gjennom Alex Standish (2017) teorier. Her presenteres sted som den universelle forståelsen for systematisk læring. Læringen bør helst ta utgangspunkt i en konkret og gjenkjennelig kontekst. Stedet kan gi elevene muligheter til å forstå, lære og oppleve sammenhenger i verden gjennom egne erfaringer i nærmiljøet. Gjennom møter med steder i nærområdet kan elevene bruke det konkrete stedet til å identifisere naturgrunnlag, ressurs spørsmål og økonomisk aktivitet (Eidsvik, 2022, s. 103). Undervisning som bygger på konkrete steder i nærområdet til elevene vil kunne gi erfaringsgrunnlag som kan bygges videre på for å forstå større verdensproblemer.

2.2.2 Læreplanens føringer for uteskole og bærekraftig utvikling

Læreplanen og den overordnede delen er et formelt skriv utarbeidet fra verdigrunnet i formålsparagrafen i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreplanen legger grunnlaget for innholdet i skolen; i lærebøker og som retningslinjer for læreren sitt virke. John I. Goodlad beskriver fem ansikter av læreplanen: *den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den gjennomførte og den erfarte læreplanen* (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 9). La oss kikke nærmere på den formelle læreplanen som ligger til grunn for lærernes utførelse av undervisning og hvordan læreplanen legger frem uteskole og bærekraftig utvikling.

Skaperglede, engasjement og utforskertrang

Læreplanen er delt inn i fagspesifikke deler og overordnet del. Overordnet del legger grunnlaget for helheten i undervisningen og skal knytte fagene sammen. Her legges det frem verdigrunnlag som skal være grunnmuren i skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et av punktene er skaperglede, engasjement og utforskertrang; *Skolen skal utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skaperglede, engasjement og utforskertrang nevner ikke konkret uteskole eller bærekraftig utvikling. Erfaringer, omsette muligheter til handling og utforskertrang er alle begrep som kan knyttes opp til uteskole, eller kan begrunne bruk av uteskole. Det skal imidlertid sies at verdigrunnet kan gjennomføres i klasserommet også, det er altså ikke låst til den ene eller den andre undervisningsarenaen.

Respekt for naturen og miljøbevissthet

Verdigrunnet til skolen går også inn på respekt for naturen og miljøbevissthet. Her står det følgende:

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

Barn og unge skal håndtere dagens og morgendagens utfordringer, og vår felles framtid avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden. Globale klimaendringer, forurensing og tap av biologisk mangfold er blant de største miljøtruslene i verden. Disse utfordringene må løses i fellesskap. Vi behøver kunnskaper og gjøre nødvendige endringer i levestil vårt for å ta vare på livet på jorda. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Under dette verdigrunnlaget til skolen beskrives uteskole og bærekraft i grove trekk. Bærekraftig utvikling nevnes også gjennom å få kjennskap til naturen slik at det skaper et ønske om å bevare miljøet. For at elevene skal ha et ønske om å bevare, eller ikke forverre miljøet, er det viktig at de ser nytten av å ha det. Her kommer nemlig uteskole inn. Elevene skal oppleve naturen, og gjennom opplevelsene se nytten og gleden den kan føre med seg. Kunnskapsdepartementet beskriver her undervisning for bærekraftig utvikling gjennom uteskole som undervisningsarena.

Kjerneelementer i samfunnsfag

Alle fagspesifikke læreplaner har en innledning som tar for seg hva faget skal inneholde i tillegg til kompetansemålene. I læreplanen for samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019d) finner man en rekke kjerneelementer. Det er i alt fem elementer: *undring og utforskning, samfunnskritisk tenking og samanhengar, demokratiforståing og deltaking, bærekraftige samfunn og identitetsutvikling og fellesskap*. De to som tar for seg uteskole og bærekraftig utvikling er *undring og utforskning og bærekraftige samfunn*.

Under undring og utforskning skriver kunnskapsdepartementet som følger:

Elevane skal kunne undre seg over, reflektere omkring og vurdere korleis kunnskap om samfunn før og no blir til. Elevane skal få vere nysgjerrige og aktivt kunnskapssøkjande og -skapande åleine og saman med andre både i og utanfor klasserommet (min fremheving). I tillegg skal elevane kunne innhente og bruke informasjon frå ulike typar historiske, geografiske og samfunnskunnskaplege kjelder for å kaste lys over forhold i ulike samfunn, til ulike tider, og i sitt eige liv. Dei skal og kunne vurdere kritisk om kjeldene er pålitelege og relevante. (Kunnskapsdepartementet, 2019d)

Utanfor klasserommet er et klart eksempel på bruk av uteskole beskrevet av staten. Uteskole er en undervisningsform som de norske skolene skal legge inn i sin undervisning i samfunnsfag.

Når det kommer til bærekraft er dette også lagt inn som kjerneelement i læreplanen.

Elevane skal forstå korleis geografiske, historiske og notidige forhold har lagt og legg føresetnader for korleis menneska har dekt og dekkjer behova sine, og for korleis dei har fordelt og fordeler ressursar i ulike samfunn. Det inneber å sjå at geografisk mangfald og variasjon dannar rammer for livsgrunnlag og levekår. Elevane skal få innsikt i dei økonomiske, miljømessige og sosiale dimensjonane ved berekraftig utvikling, og samanhengen mellom desse. Dei skal forstå korleis endringar i fortida har påverka dei tre dimensjonane og dermed kor berekraftige ulike samfunn er. Elevane skal sjå at ressursbruken til menneska har hatt og har konsekvensar, og kunne vurdere handlingsalternativ for berekraftig utvikling på individuelt, nasjonalt og globalt nivå. Berekraftig utvikling i samfunnsfag skal sjåast i lys av ulike perspektiv, frå det lokale til det globale, og i urfolks- og minoritetsperspektiv, med vekt på fortid, notid og framtid. (Kunnskapsdepartementet, 2019d)

Bærekraft kommer frem som et stort element i samfunnsfaget, i tillegg til de tverrfaglige temaene som skal inn i alle fag. Her vektlegges det at elever skal få innsikt og skape handlingskompetanse på individuelt, nasjonalt og globalt plan, her ligger det også muligheter for uteskole. Gjennom erfaringer på individuelt eller lokalt plan kan elevene lettere se sammenhenger mot nasjonalt og globalt plan og bygge videre på eksisterende kunnskaper og erfaringer.

Forskerspiren/ å lære å lære

Forskerspiren var et av hovedelementene i den utgåtte læreplanen (LK06) under læreplanen i naturfag (Kunnskapsdepartementet, 2013). Elementet beskriver en form for undervisning som skal ivareta en rekke prosesser i barnets læring. Utvikling av hypoteser, systematisk observasjon, kritisk vurdering, argumentasjon og begrunnelser. Alle prosessene er viktige for et barns muligheter for å lære seg å lære selv. Forskerspiren kommer frem i den overordnede delen fra (LK20), her under prinsipper for læring. Her står det:

Elevar som lærer å formulere spørsmål, søkje svar og uttrykkje forståinga si på ulike måtar, vil gradvis kunne ta ei aktiv rolle i eiga læring og utvikling. Gjennom arbeid med faglege utfordringar vil elevane få kunnskap om korleis dei lærer og utviklar seg i faget. Elevane utviklar djupare innsikt når dei ser samanhengar mellom kunnskapsområde, og når dei meistrar eit mangfald av strategiar for å tileigne seg, dele og vere kritiske til kunnskap. *(Kunnskapsdepartementet, 2017)*

Elevene skal lære seg kritisk tenking, og ulike strategier for å tilegne seg kunnskap. Det er derfor her viktig å gi elevene ulike arenaer slik at de kan få et mangfold situasjoner som gir mulighet for å tilegne seg kunnskap.

Bærekraftig utvikling

Under Prinsipper for læring i den overordnede delen av læreplanen, utvikling og danning beskrives tre tverrfaglige temaer. Temaene tar utgangspunkt i utfordringer samfunnet står overfor i dag. Elevene skal utvikle kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger i ulike fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). De tverrfaglige temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Bærekraftig utvikling skal altså gjennom ulike problemstillinger og tema arbeides med i alle fag, men det er særlig i naturfag og samfunnsfag at det faglige trykket ligger (Eidsvik, 2022, s. 90). Bærekraftig utvikling skal arbeides med i ulike tema slik at elevene skal utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst (Kunnskapsdepartementet, 2017).

3. Metodiske valg

I dette kapitlet får du et innblikk i metodiske valg som er gjort før og gjennom studien. Første del handler om valg av metoder og problemstilling for deretter å avklare utvalget av informanter. Etter at utvalget er forklart går jeg inn på hvordan selve intervjuene og spørreundersøkelsene ble gjennomført. Til slutt diskuterer jeg oppgavens validitet, reliabilitet og forskningsetiske perspektiver jeg måtte tenke over og ta stilling til i gjennomføringen av studiet.

3.1 Forskningsdesign

Målet med dette studiet er å få et innblikk i læreres bruk av uteskole og hvordan et utvalg lærere benytter seg av uteskole som metode i undervisning for bærekraftig utvikling. Studiet tar utgangspunkt i læreres oppfatning av egen uteskoleundervisning. Informasjonen er innhentet ved hjelp av to ulike metoder: intervju og spørreundersøkelse. Informantene henvises til på ulike måter i forhold til metodene. Informantene fra spørreundersøkelsen omtales som respondenter. Intervjuets deltakere henvises til som informanter i metodekapitlet, og blir i kapittel 3.4.4 presentert slik at alle får kjennskap til deres erfaring og nåværende arbeidsplass. I analysekapitlet blir det benyttet pseudonym på informantene, for å skape mer flyt i teksten. Intervju og spørreundersøkelse ble benyttet for at de sammen gav tilstrekkelig med informasjon for å svare på problemstillingen min:

Hvordan benyttes nærområde som ressurs av lærere i undervisning for bærekraftig utvikling?

- Hvordan og hvorfor bruker lærere nærområdet som ressurs i uteskolen?
- På hvilken måte kobler lærere uteskole og bærekraftig utvikling?

Utvalget er ikke stort nok til at resultatet kan være generaliserende, men det kan imidlertid benyttes til å utvide kunnskapen som allerede eksisterer på tema. Forskning på samfunn og atferd kan ikke ha som mål å avdekke fullstendig eller universell sannhet, men er en pågående prosess som kan avdekke og forstå deler av virkeligheten. En prosess som kan utvide vår

kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Dette forskningsprosjektet kan derfor være med på å gi fremtidige lærere og lærerstudenter kunnskap om hvordan uteskole og bærekraftig utvikling kan knyttes sammen, basert på erfaringer fra et utvalg lærere.

3.2 Spørreskjema

For å få en videre forståelse av læreres bruk av uteskole har jeg gjennomført en spørreundersøkelse på seks forskjellige skoler. I starten av prosjektet var planen å gjennomføre en digital spørreundersøkelse som skulle gå ut til skoler i urbane og rurale strøk i ulike deler av landet. Dette måtte skrinlegges da programmet jeg tok i bruk ble for komplisert og tidkrevende. For å få gjennomført datainnhentingene måtte jeg derfor gjennomføre det analogt og selv gi ut spørreskjema til skoler eller få folk jeg kjenner til å levere det ut på andre skoler. Informantene jeg intervjuet fikk også utdelt spørreundersøkelser som andre lærere ved skolene kunne besvare for å få et innblikk i skolens praksis og ikke bare en enkelt lærer.

Spørreundersøkelsen kan beskrives som en pilotstudie, men jeg omtaler den som spørreundersøkelse. En pilotstudie vil si å levere undersøkelsen ut til noen informanter for å teste utformingen av spørsmål, rekkefølge, forståelsesgrad og lignende i undersøkelsen (Det Norske Akademis Ordbok, u.å.; NAFKAM, 2022). Undersøkelsen min er gitt ut til et lite antall informanter og er ikke endret etter gjennomføring og sendt ut igjen. Spørreundersøkelsen og dets svar kan fungere som utgangspunkt for videre forskning og kan omstruktureres og formuleres annerledes.

Spørreundersøkelsen innebærer en annen form for struktur og forarbeid enn et kvalitativt intervju. I intervjuet kan man endre ordlyd og rekkefølge mellom intervjuene, men i en spørreundersøkelse må man i forkant ha brukt tilstrekkelig med tid på å utforme spørreskjemaet for å være sikker på at både spørsmål og svaralternativer forstås mest mulig likt av ulike respondenter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 148). For å formulere spørsmålene så bra som mulig har veileder tatt del i forarbeidet med å få sendt ut spørreundersøkelsen.

Spørsmålene har forskjellige svarmetoder for at respondentene ikke skal svare vanemessig gjennom undersøkelsen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 153). Halvparten av spørsmålene er ja/nei spørsmål. I tillegg har jeg lagt til en linje under alle spørsmålene for at respondentene har mulighet til å komme med kommentarer eller mer informasjon om de ønsker dette. Linjen har

også blitt benyttet som svaralternativ hos noen respondenter for eksempel: 2.trinn som svar på spørsmål om hvilke trinn de underviser i. I akkurat dette tilfellet har jeg lagt vedkommende inn i riktig inndeling, 1-4.trinn. Der respondentene ikke oppgir ja eller nei svaralternativer, benytter de seg av kommentarfeltet. Dette kommer ikke med i den visuelle fremstillingen ettersom det er et personlig formulert svar. Derimot diskuteres det i analysen. Derfor vil antall respondenter på fremstillingene variere.

To av spørsmålene la opp til at respondentene skulle svare skriftlig, spørsmål 7. og 12. (se vedlegg 1.). Det siste spørsmålet i undersøkelsen var: «12. Hvorfor bruker du uteskole som metode?». For å svare på spørsmålet må lærerne reflektere rundt hvorfor de underviser slik de gjør. Målet med å ha dette spørsmålet til slutt var at de gjennom de tidligere spørsmålene skulle lærerne ha tenkt gjennom egen undervisning og hvordan uteskolepraksisen deres er bygd opp. Spørsmålet legger opp til refleksjon og det lønner seg derfor å begynne med mer ufarlige spørsmål

Å begynne med mer ufarlige spørsmål og så øke «følsomheten» gjør også at man bygger opp en trygghet mellom respondent og forsker (Postholm & Jacobsen, 2018). At respondentene får spørsmål med ja/nei eller flervalgsalternativ gjør at de reflekterer rundt uteskolepraksisen sin. Deretter kan de mot slutten av undersøkelsen legge frem refleksjonene i mer åpne spørsmål som legger til rette for at respondentene kan formulere seg friere. Her økes «følsomheten» som gjør at lærerne kommer inn i tankeprosessen om uteskole før de beskriver uteskolepraksisen med egne ord.

3.3 Intervju

For å besvare problemstillingen i dette forskningsstudiet har det vært mest hensiktsmessig å bruke semistrukturert intervju. Jeg har intervjuet tre informanter som har fortalt om sin bruk av- og sitt forhold til uteskole. For å skape konsistens i intervjuprosessen, men samtidig opprettholde en avslappende og åpen atmosfære, har jeg laget en intervjuguide med tolv spørsmål. Selve intervjuguiden er et verktøy for å forsikre meg om at jeg ikke glemmer viktige spørsmål, og spør alle informantene om det samme. Til tross for at intervjuguiden hjelper forskeren å holde seg til tema, er det like så viktig å invitere til åpenhet og refleksjon hos informanten (Tjora, 2021, s. 172).

I semistrukturert forskningsintervju er nettopp målet å forstå informantens perspektiv, og slik skape kunnskap. Derfor velger jeg ikke strukturerte intervju, ettersom dette kan skape lite frihet og rom for endring hos forskeren. Det var lettere å skape en avslappende stemning og flytende samtale dersom jeg ikke er opphengt i intervjuguiden, men heller lot informanten dele sine erfaringer og synspunkter. Da kunne jeg stille oppfølgings spørsmål, og spørsmål fra intervjuguiden, hvor det passet uten å avbryte informanten. I tilfeller hvor informantene besvarte flere spørsmål samtidig, eller i forskjellig rekkefølge, utelot jeg disse spørsmålene for å ikke repeterer. Dersom informanten kun hadde nevnt temaet i en bisetning, og jeg ønsker en dypere forklaring, stilte jeg spørsmålene som var planlagt, men med en formulering som «du har nevnt at ...» «du var litt inne på [...] kan du utdype eller forklare mer om dette». På denne måten unngikk jeg også å bruke min forforståelse til å tolke informantenes svar, men heller la dem utdype og vise sin kunnskap.

Åpne spørsmål er et nyttig og godt verktøy for å få informantenes autentiske synspunkter og erfaringer. Derimot, ved korte og ufullstendige svar, kan åpne spørsmål og få oppfølgings spørsmål, også være en risikofaktor for at man/jeg ikke avdekker all den kunnskapen informanten sitter på. Dette kalles taus kunnskap. Taus kunnskap er den kunnskapen vi besitter, som er vanskelig å forklare eller sette ord på, og ofte bare kommer til uttrykk i ubevisste besetninger eller demonstrasjoner (Brenne, 2021). Ved å ha frihet til å stille flere oppfølgings spørsmål fikk jeg større mulighet til å avdekke denne kunnskapen.

3.4 Utvalg

3.4.1 Utvalgs metode – intervju

Utvalget har for både spørreundersøkelsen og intervjuene vært relativt lik. Ved prosjektstart ble en rekke skoler på Vestlandet kontaktet. Da ingen skoler responderte ble det nødvendig med en annen rekrutteringsmetode. Denne utvalgs metoden kalles et bekvemmelighetsutvalg. Det vil si at man rekrutterer informanter som er relativt enkle å få tak i (Jacobsen, 2022, s. 311). Dette var bekvemmelig da rekrutteringen foregikk gjennom egne eller andres kontakter. Jeg informerte også folk jeg omgås med om prosjektet og spurte om de kjente lærere som kunne vært interessert i å delta. Kunnskapen om hvilke lærere som kunne ønske å delta er blitt tilegnet gjennom praksis, vikararbeid og kontakter. Gjennom en eksisterende relasjon var det mulig å

kontakte informantene direkte. Da denne utvalgsmetoden gav ønskelige resultat fortsatte jeg rekrutteringen.

Å benytte et bekvemmelighetsutvalg vurderte jeg først som en svakhet, og noe som kunne svekke datamaterialet til oppgaven min. Etter hvert som prosjektet ble utformet og jeg fikk tilsendt besvarte spørreundersøkelser viste det seg å være en hensiktsmessig utvalgsmetode. Det har ført til at lærere fra flere ulike skolepraksiser har fått mulighet til å få fremme sine tanker om tema.

3.4.2 Utvalgsmetode – spørreundersøkelse

Ønsket med spørreundersøkelsen var å nå ut til flere skoler i distriktet og skoler andre steder i landet. Planen var å bruke en digital spørreundersøkelsesside slik at spørreundersøkelsen lett kunne sendes og besvares uten krav om fysisk oppmøte ved skolen. Denne ideen måtte legges til side i bytte mot spørreundersøkelse på ark. Dette snevrer inn den ønskelige rekkevidden ettersom det krevde fysisk utlevering av arkene. Ønskelig skulle det vært flere kandidater fra ulike deler av landet. I stedet ble de allerede eksisterende informantene benyttet som mellomledd for å rekruttere respondenter til spørreundersøkelsen. De hadde alle samtykket til å dele ut undersøkelsen på skolene de er ansatt ved. Dette gav ikke stort nok utvalg for spørreundersøkelsen. Derfor ble medstudenter og venner benyttet til å levere den ut ved skoler de har kontakter ved, underviser ved eller har kjennskap til. I møte med skolene som deltok har det vært lønnsomt at vedkommende som delte ut undersøkelsen har kunnskap om oppgavens formål. Vedkommende kunne derfor informere og betrygge mulige respondenter, og forklare formålet om kartlegging av hyppighet og forståelse av uteskole. Lærerne som var usikre på å ta del i undersøkelsen sa blant annet «jeg føler ikke jeg har nok uteskole til å kunne bidra med stort». Gjennom personlig utdeling av spørreundersøkelsen fikk man mulighet til å overbevise respondenten om at deres undervisningspraksis fremdeles kunne bidra med nyttige synspunkt og data.

3.4.3 Utvalgskriterier

At de arbeidet med uteskole aktivt og målrettet var grunnlaget for avgrensning av informanter. De som ble valgt til å ta del i studiet har alle uttrykt at de bruker uteskole i større eller mindre grad, og var informanter som hadde kjennskap til tema. Siden oppgavens mål er å finne ut hvordan lærere bruker nærområdet i undervisning var det ikke konstruktivt å intervjuere lærere som ikke tar nærområdet i bruk. At utvalget er formålsstyrt vil si at formålet med studien, tilsier hvem eller hva som skal studeres. Utvalget baserer seg altså på hvem som kan komme med informasjon om fenomenet som forskes på, og besvarer på problemstillingen best mulig (Jacobsen, 2022, s. 195).

Utvalget baserte seg ikke på hvilke fagkombinasjoner lærerne underviser i eller har i sin utdanning. Deres fagkombinasjon ble imidlertid et tema i intervjuene. Informantene underviser i en rekke ulike fag, noe som ikke er unormalt i arbeid på 1-4 trinn. Alle skolefagene er representert, selv om lærerne ikke nødvendigvis er utdannet i fagene de underviser i. Dette kan skyldes at uteskole er en læringsarena som er svært anvendelig i tverrfaglig undervisning.

3.4.4 Presentasjon av informanter

Alle de tre lærerne som er intervjuet arbeider ved barnetrinnet (1-4.trinn) på sine respektive skoler.

Emilie underviser nå i 2.trinn og har fulgt klassen fra 1.trinn. Hun er utdannet innen norsk, matematikk, naturfag og kroppsøving, men underviser i alle fagene trinnet har. Hun har jobbet som lærer 100% siden 2016.

Silje har vært lærer siden 2003 og har undervist de fleste årene på mellomsteget (5-7.trinn). Nå er hun lærer på 4.trinn i naturfag samfunnsfag og spesialpedagogikk. I utdanningen har hun også kristendom, religion, livssyn og etikk (krle), matematikk og norsk.

Kamilla er lærer på 3.trinn og har fulgt klassen fra skolestart. Hun har jobbet som lærer siden 2017 og i studietiden. I utdanningen har hun norsk, matematikk, pedagogikk, krle og kunst og håndverk. Disse fagene underviser hun i samt samfunnsfag og naturfag.

3.5 Analyse

Gjennom analyseprosessen har jeg bemerket meg noen hovedpunkt som må tas opp. Dere skal nå få et innblikk i gjennomføringen av analysen og alt prosessen innebærer frem til resultatet.

3.5.1 Pilotstudie

Spørreundersøkelsen har blitt delt inn i kategorier sammen med intervjuene. Gjennom transkribering og analysing av resultatene i spørreundersøkelsen merket jeg meg noen overordnede kategorier som kom frem i datamaterialet. Dette innebærer at data som legges frem fra spørreundersøkelsen noen steder blir kvalitative, spesielt i kapittel 4.1. Dette fordi spørsmålet respondentene fikk krevde skriftlig svar der noen har skrevet setninger og andre har skrevet en liste som begrunnelse for bruk av uteskole. I analysen av dette spørsmålet har jeg ikke vektlagt hvor mange respondenter som skriver det ene eller det andre, men heller fokusert på funnene som kommer frem på tvers av intervju og spørreundersøkelse. De store avvikene/forskjellene er også vektlagt, for å ikke skape en falsk fremstilling av data. Åpne og kvalitative spørsmål i spørreundersøkelser forekommer her fordi det ville krevd mange sider for å gi respondentene nok svaralternativer til å få en korrekt fremstilling av meningene deres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 178). Spørreundersøkelsen har i stor grad lukkede spørsmål, men for å få med hvorfor de har uteskole og hvor de har uteskole krevdes det åpne spørsmål.

De resterende spørsmålene er fremstilt ved hjelp av Excel. Spørsmål med ja/nei svaralternativer fremstilles ved hjelp av kakediagram. Stolpediagram benyttes på spørsmål med flere svaralternativer. Den visuelle fremstillingen skal være en støtte for leseren. Som tidligere nevnt er studiet for lite til å kunne generalisere, men kan gi et innblikk i hvordan praksisen er på en håndfull skoler. Dette kommer også frem i spørreundersøkelsen. Det er derfor viktig at du som leser er klar over at de grafiske fremstillingene er av et lite utvalg lærere. Selve grafene kan virke misvisende om det ikke kommer tydelig frem at det er et lite utvalg lærere. De har likevel verdi for å illustrere ulike meninger og erfaringer fra respondentene. For å illustrere respondentenes svar på spørsmål; 7. Hvor har dere uteskole, og spørsmål 12. Hvorfor bruker du uteskole som metode?, er det benyttet ordsky. Ordskyene benyttes for å illustrere hvilke ord som forekommer oftest i svarene til respondentene. Det er ikke en eksakt gjengivelse av størrelsesforholdet mellom ordene.

3.5.2 Intervju

Analyseprosessen av intervjuene var en todelt prosess. Hovedinndelingen er uteskole og bærekrafts undervisning. Det er tatt utgangspunkt i Virginia Braun og Victoria Clarke's beskrivelse av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) De presenterer stegene i tematisk analyse slik (min oversettelse):

1. Bli kjent med data
2. Lage koder
3. Lete etter tema
4. Kritisk gjennomgang av tema
5. Definere og navngi tema
6. Skrive rapporten

Deres fremstilling av tematisk analyse er ikke ordrett benyttet, trinnene er i hovedsak med i analyseprosessen med litt variasjon. Analyseprosessen var ikke en kronologisk prosess, slik den fremstilles i deres beskrivelse. Gjennomlesing, ny koding og nye tema dukket opp underveis. Prosessen begynte med transkripsjon og gjentatte gjennomlesinger der flere og flere tema ble tydelige etter hvert. De overordnede temaene var allerede utarbeidet, men undertemaene innenfor de to kategoriene kom frem etter gjennomlesingen. Denne prosessen med gjennomlesing og markering førte til at hovedpunktene i intervjuene sto klart for meg før skriveprosessen begynte. Etter å ha gjennomført gjennomlesinger, funnet hovedkategorier (koder) og undertema ble de satt inn i tabeller slik at det skulle være mer oversiktlig og for å sikre at alle sitat av verdi kom med i skriveprosessen. Tabellene gir imidlertid lite informasjon til leserne, derfor er de benyttet som hjelpemiddel for meg og kommer ikke frem i masteren. I det skriveprosessen satte i gang har det ved flere anledninger vært nødvendig å gå tilbake å se om det er tema som dukker opp som kan ha blitt oversett eller blitt mer relevant da skrivingen begynte for fult.

I tillegg til dette har det blitt benyttet et analyseverktøy produsert av Astrid Sinnes som allerede har en rekke kategorier undervisning for bærekraftig utvikling faller innunder. Disse kategoriene er forsøkt hentet ut ifra materialet. Metoden endrer her litt form da jeg ikke lenger

finder kodene selv. Hennes verktøy er også endret for å skape mer sammenheng i egne funn, i det deler ikke ble relevante for masteroppgaven.

3.5.3 *Transkribering*

Under transkripsjonsprosessen har jeg skrevet om stedsnavn for å bevare informantenes anonymitet. Dette har jeg gjort ved å få dem til å beskrive området det er snakk om i løpet av intervjuet, gjennom oppfølgingsspørsmål. Noen av stedene som ble nevnt hadde jeg tidligere kjennskap til og kunne selv i transkriberingsprosessen endre til skogsområde, strandområde eller elevområdet. I løpet av transkriberingen valgte jeg å utelate ufullstendige setninger. Dette for å få litt mer flyt i sitatene. Steder lærerne brukte litt ekstra tid på å tenke seg om før de svarte har jeg skrevet [...] for å vise til meg selv hvilke spørsmål som ble formulert litt vanskelig for informantene. Delene som er tatt ut av selve intervjuet er halvferdige setninger, der læreren begynner på en forklaring, men må snu om på måten de formulerer seg halvveis. Da begynte jeg å transkribere fra de var ferdige og hadde lagd seg den formuleringen de mente, slik at informantene skal bli korrekt gjengitt.

3.6 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet dreier seg i hovedsak om kvaliteten til forskningsmaterialet. Hvilke begrensninger som er knyttet til forskningsprosjektet og hvordan man i gjennomføringen av prosjektet kan ha påvirket resultatet er sentrale spørsmål innenfor reliabilitet og validitet (Jacobsen, 2021, s. 222). Validitet eller gyldigheten min dreier seg i stor grad om jeg har tilstrekkelig innhentet data for å kunne dra koblingene og konklusjonene i oppgaven min. Mens reliabilitet eller pålitelighet handler om tilliten til meg og min gjennomføring av forskningen. Har man tillit til at jeg har gjennomført forskningen på en god måte? Kan man stole på at jeg har fått med all viktig informasjon, og kan man stole på hva som kommer frem i intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222)?

Reliabilitet

I intervjusituasjoner og spørreskjema oppstår det en form for relasjon mellom informant, respondent og forsker. Postholm & Jacobsen (2018, s. 225) skriver at «i alle slike relasjoner vil mennesker tilpasse sin atferd – hva de sier og gjør – til hverandre. Et ukjent fenomen i intervjusituasjoner er at mennesker tilpasser det de sier, til det de tror at intervjueren ønsker å høre». Relasjonene som oppstår er ikke noe som kan kontrolleres og er heller ikke noe vi som forskere skal avdekke, men vi kan reflektere rundt hvor troverdig informasjonen virker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Når det kommer til relasjon mellom forsker og informant blir det svært viktig å ta opp i forhold til denne oppgaven. Utvalget baserer seg på bekvemmelighetsutvalg og informantene er personer jeg har en eller annen form for kontakt med. Intervjusituasjonen bygger altså videre på en allerede eksisterende relasjon.

Relasjonene er i mitt tilfelle enten noen som kan kontaktes direkte eller via bekjente. Det er altså opprettet en kontakt på forhånd som gjorde at intervjuene kunne settes i gang uten relasjonsbyggingen i starten av et intervju. Dette kan være en styrke og en svakhet i oppgaven. Det kan være med på å skape en trygghet mellom informant og forsker, og kan gjennom relasjonen gjøre at informanten går mer i dybden og er mer åpen i svarene sine. Det kan imidlertid også føre til at forskeren tolker informasjonen som kommer frem gjennom tidligere kunnskap. Forskeren kan tolke ordlyden eller det som blir sagt annerledes enn om man ikke kjenner til personen fra før. Det er derfor viktig at man tenker over hvordan relasjonen kan forme data, og være bevist på konsekvensene dette kan få. Da jeg var klar over at relasjonen som eksisterte kunne legge føringer, var jeg veldig bevisst på å stille oppfølgingsspørsmål som kunne beskrive steder og aktiviteter. Jeg var på jakt etter deres beskrivelser og ikke mine tolkninger av stedene.

Validitet

Validitet er hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning. Hvilke konklusjoner eller tolkninger som er mulige å ta og om forskningen er overførbar eller generaliserbar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Som tidligere nevnt er utvalget til både spørreundersøkelsen og intervjuet lite. De som deltok på intervju, er imidlertid lærere som er interessert og engasjert på tema uteskole. Det er lærere som har hørt om prosjektet fra meg eller andre og tatt kontakt da de ønsket å delta. For å gi leserne innsikt i gjennomføringen av prosjektet er hvert

steg lagt frem i metode kapittelet og det er redegjort for store og små funn i analysen, dette for at prosjektet skal være så gjennomsliktig som mulig. Datamaterialet er for lite til å kunne generaliseres, men gir et innblikk i undervisningspraksis ved tre trinn på Vestlandet.

Spørreundersøkelsens datamateriale er ikke gyldig som kvantitativt materiale da utvalget er for lite. Kvantitativt materiale er som regel stort, og skal ta for seg et utdrag av populasjonen som kan gi en helhetlig forståelse av det som forskes på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 240). Selv om det ikke direkte kan kategoriseres som kvantitativt materiale, vil det være med på å danne et bilde av skolepraksisen på seks ulike skoler på Vestlandet. Materialet fremlegges som kvantitativt materiale, i grafer og i diagram, selv om materialet er fra et lite utvalg.

Informasjonen som kommer ut av det vil likevel gi en illustrasjon som er verdifull, selv om den ikke er generaliserbar. Å benytte seg av to ulike datainnhentingsmetoder gir muligheter for å forstå praksisen på ulike skoler, og for å danne et større bilde enn de få intervjuene kan. Det forekommer likheter mellom intervju og spørreundersøkelse og de kan sammen danne et bilde av undervisningspraksis ved skolene. Selv om utvalget er lite kan man se likheter hos de ulike skolene som alle ligger relativt langt fra hverandre på Vestlandet.

3.7 Forskningsetikk

Forskningsprosjektet mitt tar utgangspunkt i læreres beskrivelser av egen undervisning, og innhenting av data har blitt gjort gjennom intervju og spørreundersøkelse. Før jeg kunne gå i gang med selve datainnhentingene måtte jeg søke til Sikt; kunnskapssektorens tjenesteleverandør (tidligere navn; NSD – Norges senter for forskningsdata). Dette måtte gjennomføres da jeg sitter med personopplysninger og lydopptak av informantene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252).

I gjennomføring av en masteroppgave står alle studenter ovenfor en rekke forskningsetiske krav. Forskningsetikk er en disiplin som forteller oss som forsker noe om hvordan vi skal eller bør opptre i bestemte etiske konfliktsituasjoner. Utgangspunktet for forskningsetikken i Norge i dag er tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen,

2018, s. 247). Jeg har gjennom hele forskningsprosessen vært tro til disse kriteriene. Informantene mine har alle fått og signert et informasjonsskriv som gir dem tilstrekkelig informasjon om intervjuprosessen, hvordan data oppbevares og hvem som har tilgang til informasjonen. Informasjonsskrivet var med hensikt ikke for inngående for at informantene ikke skulle bli oversvømt med informasjon. Dette for å forsikre meg om at de var klar over hva deltakelse i prosjektet innebærer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248).

Når det kommer til krav om privatliv dreide det seg i mitt tilfelle om at informantene ikke skal kunne bli identifisert gjennom utsagn og informasjonen de kommer med. For å forhindre at informantene kan bli gjenkjent har jeg gitt dem pseudonym. Dette for å gi leseren en sammenheng i informasjonen som kommer frem, men ikke gi ut personopplysninger. Pseudonymene ble skapt av at jeg ba en medstudent si tre navn, slik at navnene ikke skal ha noen likhetstrekk til informantene sine. Alle stedsnavn og beskrivelser som kan gi leseren informasjon om hvor informanten er fra er generalisert til skogsområde og lignende (se 3.6.3). Intervjuene ble tatt opp for så å bli transkribert innen kort tid. Lydfilene ble slettet fortløpende etter at materialet var transkribert. Transkripsjonene ble slettet og makulert ved ferdigstilling av prosjektet.

I selve analyse- og drøftingsprosessen har jeg strebet etter å presentere data på et vis som presenterer utsagnene til lærerne riktig og så likt intervjuet som mulig. For å få frem lærernes autentiske mening splitter jeg ikke opp sitatene som trenger konteksten rundt for å være meningsbærende. Sitatene blir derfor lagt frem i sin helhet direkte fra intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). I noen tilfeller er deler av sitatet utelatt fordi de ikke gir informasjon om tema og eller er digresjoner.

For å presentere data riktig er det viktig å unngå å bruke resultat som er tatt ut av sin sammenheng, til å argumentere for noe som respondenten helt klart ikke har ment opprinnelig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Jeg har i så stor grad som mulig prøvd å legge ved alle nyanser, ulikheter og likheter som kommer frem i datamaterialet. Sitater som ikke er vedlagt er informasjon som kom frem som ikke var relevant for oppgaven, men som skapte en god flyt i intervjusituasjonen.

4. Analyse

I dette kapitlet presenteres funn fra spørreundersøkelsen og intervjuene, de drøftes fortløpende opp mot hverandre i lys av relevant teori. Det er benyttet en tematisk analyse, hele kapitlet er derfor delt inn i tre hovedtema. De ulike temaene er alle med på å belyse ulike sider av problemstillingen, samt å besvare de ulike forskningsspørsmålene. Innenfor de ulike temaene trekker jeg frem underkategorier som kom til syne gjennom analysen. I kapittel 4.1 og 4.2 vil funn fra spørreundersøkelsen legges frem først i underkategoriene, før jeg presenterer funn fra intervjuene og drøfter kategoriene. Spørreundersøkelsen og intervjuenes funn i de to første delkapitlene vil legge grunnlaget for å besvare forskningsspørsmålet: Hvordan og hvorfor bruker lærerne nærområdet som ressurs i undervisningen?

Det tredje underkapitlet (4.3) knytter uteskole opp mot bærekraftig utvikling. Her legges det frem funn fra intervjuene som drøftes opp mot teori om uteskole og bærekraftig utvikling. For å knytte uteskole og BU legges dette også frem i lys av læringsteori og danningsteori. Kapittel 4.3 legger grunnlaget for å besvare forskningsspørsmålet: På hvilken måte kobler lærere uteskole og bærekraftig utvikling?

4.1 Hvorfor bruker lærerne uteskole som undervisningsmetode?

I dette delkapitlet skal jeg legge frem funn fra spørreundersøkelsen og intervjuene som beskriver læreres begrunnelse for bruk av uteskole som undervisningsmetode. I spørreundersøkelsens siste spørsmål ble lærerne bedt om å svare på hvorfor de bruker uteskole som metode (se vedlegg 1.). Respondentenes begrunnelser er her fremstilt

i form av en ordsky. Dette spørsmålet samt lærerne jeg intervjuets svar settes her sammen som en begrunnelse for bruk av uteskole. I gjennomgangen av svarene fra spørreundersøkelsen og intervjuene kommer det frem



Figur 4. Spørsmål 12. begrunnelser for bruk av uteskole

likhetstrekk i hvorfor de bruker uteskole som læringsarena. Funnene presenteres i fem hovedkategorier. Kategoriene som forekommer i flest spørreundersøkelser og intervju, samt tema som viker fra majoriteten. Tema som blir gjennomgått er: fysisk aktivitet, variasjon, motivasjon, rammefaktorer og overordnet del av læreplanen. Den overordnede delen tar for seg sosial læring, livsmestring og klassemiljø.

4.1.1 Fysisk aktivitet:

Spørreundersøkelse

Fysisk aktivitet er begrunnelsen som nevnes flest ganger i undersøkelsen. En lærer skriver at «Det er viktig å være ute, bli vant til å bruke kroppen, leke sammen i skog og mark i tillegg til det urbane». Det er altså ikke bare de klassiske stedene som skog og park som ofte blir brukt i uteskole som vektlegges her. Bymiljøet eller det urbane miljøet gir her også muligheter for uteskolen, sammen med skog og mark. Ulike arenaer tilbyr ulike *affordances*; tilgjengeligheter av muligheter (Fiskum, 2014, s. 73). Dette innebærer at skifte fra det urbane miljøet til skog og mark, vil vekke nye impulser og muligheter hos elevene. Ved endring av arena vil samspillet mellom elevene forandre seg, og elevene vil kunne se ulike måter å samhandle med miljøet. Miljøer som ikke er direkte designet for en type aktivitet, som skog og mark, gir elevene mulighet til å «ta kontroll» over miljøet, og gi dem mulighet til å gjennomføre mange forskjellige aktiviteter (Fiskum, 2014, s. 74)

En annen respondent skriver at man «lærer mye ute for eksempel motorikk av å gå på ujevnt terreng». Skoleplassen og gjerne veien til skolen er i stor grad preget av asfalt eller brostein, jevne terreng. Læreren legger her frem viktigheten av å variere elevenes omgivelser slik at motorikken styrkes. I *Motorikk, lek og læring 2* (2018) beskriver Anne Berg viktigheten av motorikk og sansemotorikk. Barns motorikk er en grunnmur som må være bygd opp og automatisert før hjernen kan frigjøre delene til mer komplekse oppgaver og bevegelser (Berg, 2018, s. 54). I det barnet har automatisert en handling kan handlingen benyttes til mer komplekse oppgaver. Å bygge opp motorikken og sansemotorikken til handlingene er automatisert vil altså gjøre elevene i stand til å bruke kroppen til mer krevende aktivitet. Den motoriske utviklingen begynner lenge før barnet begynner på skolen, men hun skriver også at «overgangen fra barnehage til skole blir lettere hvis barn får en aktiv hverdag med god

sanseintegrasjon og allsidig sansemotorisk stimulering» (Berg, 2018). For å skape en god overgang fra barnehage til skole legger hun altså vekt på motorisk øving noe som informanten bruker som begrunnelse for egen praksis.

En annen lærer skriver at hun har uteskole for å «skape bevegelsesglede – lære å like å gå». Viktigheten av at elevene styrker seg motorisk, beveger kroppen og får glede av å være i aktivitet kommer frem som viktig hos flere informanter. Bevegelsesglede er et begrep som benyttes i læreplanen og av lærere, men begrepet har ingen klar definisjon. I læreplanen for kroppsøving under fagrelevans og sentrale verdier (Kunnskapsdepartementet, 2019a) står det at å stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil er sentralt i faget. Det fremheves også at dette er for å motivere elevene til å ha en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avslutta skolegang og i arbeidslivet. Begrepet bevegelsesglede blir heller ikke her beskrevet i læreplanen, men nevnes. På utdanningsdirektoratets sider finner man imidlertid en støtte til rammeplanen for barnehagen. Her er utdanningsdirektoratets eneste beskrivelse av bevegelsesglede: «Å bli glad i å bevege seg og bruke kroppen aktivt er av stor betydning for hvert enkelt barn.» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Å bli glad i å bevege seg blir altså benyttet som UDIR's forklaring på begrepet. Lærerne skal altså tilrettelegge for å bli glad i å bevege seg, og respondenten viser altså til dette i spørreundersøkelsen. Hun bruker uteskole for å gjøre elevene glad i å bevege seg, og like å gå.

Intervju

Det er imidlertid ikke bare i spørreundersøkelsen det kommer frem at fysisk aktivitet er en begrunnelse for bruk av uteskole. Kamilla sa:

Jeg har uteskole fordi unger generelt er ganske aktive, så jeg har en veldig aktiv klasse. Jeg merker at raske skifter er bra fordi de ikke kan sitte stille for lenge. Ute – inne og litt sånn forskjellig. Så det er egentlig både for variasjon og for å få mer bredde i læringen, du lærer på andre måter og alle lærer på ulike måter.

Hun sier at elevene generelt er ganske aktive og dette kan stemme med FHI's rapport om fysisk aktivitet i Norge. De viser til at over 85% av både gutter og jenter i 6års alderen oppfyller anbefalingen til Folkehelseinstituttet dette synker imidlertid litt for både gutter og jenter i takt med at de blir eldre (Nystad & Ekelund, 2022). Rapporten legger frem viktigheten

av fysisk aktivitet i barneårene og hvordan det kan fremme positive helseeffekter, motorikk som grunnlag for fysisk aktivitet, mental helse og kognitiv funksjon. De skriver også at fysisk aktivitet «har muligens også en positiv innvirkning på skoleprestasjoner» (Nystad & Ekelund, 2022). Å gi barna muligheten for en aktivitet, og som nevnt ovenfor fremme bevegelsesglede, gjennom å variere undervisningen mellom ute og inne, kan altså fremme deres helse fysisk og mentalt. Hun legger også vekt på at hun bruker denne undervisningsformen for å variere. Og for å ta høyde for at elever lærer ved hjelp av ulike metoder, dette er hun imidlertid ikke alene om.

4.1.2 Variasjon

Som Kamilla kommer inn på ovenfor er variasjon en av begrunnelsene for bruk av uteskole. Hun er ikke alene om dette.

Spørreundersøkelse

I spørreundersøkelsen ser vi at variasjon er begrunnelsen som benyttes nest mest når de besvarer hvorfor de har uteskole. Flere lærere skriver «variasjon», «varierte mellom undervisningsmetoder» eller «avbrekk fra klasseromsundervisning». Alle er beskrivelser av variasjon. Det er imidlertid en respondent som beskriver variasjon på en litt annen måte: «tar hensyn til at barn har ulike læringsstiler auditiv, visuell, kinetisk og taktil.» Læreren er her veldig opptatt av at elevene lærer på ulike måter og vi må derfor ta hensyn til alle elevenes læringsstil. Lærer man best av å lytte, lese, skrive eller å bevege seg, dette er noe man må ta hensyn til i undervisningen. Uteskole har mulighet til å gi elevene som lærer av å bevege seg (kinetisk) en god og mer tilrettelagt undervisning for deres læringsstil. Sinnes (2021, s. 149) skriver at «ved å variere læringsarenaen vil man åpne for at elevene kan ta i bruk ulike læringsstrategier», her beskriver hun tilrettelegging for ulike læringsstrategier.

Intervju

Varierte undervisningsmetoder nevnes også i intervjuene, Silje beskriver det slik: «vi jobber med det på ulike måter inne. Og gjør det på andre måter ute, da kanskje praktisk selvfølgelig». Her beskrives det å variere undervisningen slik at elevene får et praktisk forhold til hva man lærer inne. Denne undervisningsformen er i stor grad tuftet på John Deweys læringsteori.

Dewey beskriver hvordan man gjennom å gjøre ting og høste erfaringer av praktisk erfaring lærer om et tema og har mulighet til å bygge videre på denne kunnskapen. Husby og Fiskum (2014a, s. 59) skriver at aktivitet utenfor klasserommet kan ha fordeler for utvikling av kommunikasjonsferdigheter, sosiale ferdigheter, økt fysisk aktivitet, akademisk læringsutbytte samt emosjonelt utbytte og økt motivasjon. Utvikling av disse ferdighetene foregår også i klasseromsundervisning. Silje beskriver sammenhengen mellom klasserommet og uteundervisningen som at det blir arbeidet med det samme, men på andre måter. Her varieres det mellom ulike læringsarenaer. Noe som kan gi rom for at elever som tilegner seg kunnskap på ulike måter: auditiv, visuell, kinetisk og taktil, kan få undervisning på en måte som passer best for sin læringsstil.

Siljes beskrivelse legger opp til at uteskole ikke skal skilles fra klasseromsundervisningen, men heller være en forlengelse eller en annen måte å lære om det samme på. Tema blir gjennomgått og arbeidet med inne for så å få en annen mer praktisk forståelse for det ute og i aktivitet. Kamilla sier også at aktivitetene ute er «Akkurat det samme bare på en annen måte, en utvidelse av klasseromsundervisningen». Kamilla nevner også den gode sammenhengen mellom klasserommet og uteskolen. Sammenhengen skal i følge Husby og Fiskum (2014b, s. 30) dreie seg om å velge arbeidsmetoder som passer målgruppa, området, tidsrammen og innholdet. Arbeidsmåtene skal være forskjellige fra klasseromsundervisningen. Noe lærerne legger frem, samme tema, men undervisning «på en annen måte».

Det kommer imidlertid frem et viktig funn i intervjuet med Kamilla «(jeg) har ikke tenkt på dette som en annen undervisningsmetode, har tenkt at her må vi variere litt». Hun har altså før intervjuet ikke hatt et forhold til begrepet uteskole, men har aktivt benyttet seg av undervisningsmetoden, gjerne flere ganger i uken. Hun har sett på uteskole som en måte å variere undervisningen på slik at elevene får en praktisk tilnærming til stoffet på. Hun sier også at «Jeg har lagd et opplegg der jeg har gamle blikkbokser og erteposer som jeg har sydd. Disse brukes i matematikk der de må regne hvor mange poeng man har fått». Her benytter hun seg av en kastelek som kan øke elevenes motorikk, sammen med matematikkundervisning. Dette benytter hun seg av som en stasjon utendørs i matematikken for å skape variasjon. Dette kan være variasjon mellom å sitte på pulten å arbeide i boken, pc stasjoner eller tavleundervisning. De kan også få en forståelse for at man bruker matematikk i lek som videre kan bygges på til

andre dagligdagse aktiviteter som å handle på butikken. Altså en praktisk tilnærming til undervisningen som foregår inne.

4.1.3 Motivasjon:

I spørreundersøkelsen og intervjuene ble lærerne spurt om hvorfor de bruker uteskole som undervisningsmetode. Å begrunne hvorfor de bruker ulike metoder er noen lærere jobber med hele tiden og er vant til. Derfor kommer det en rekke gode begrunnelser for hvorfor de har uteskole. Ordskyen over danner et bilde av hovedbegrunnelsene. De fleste lærerne skriver at de bruker uteskole for å skape motiverende timer, motivasjon eller engasjement hos elevene sine. En informant skriver «vi opplever mer tilfredse barn og mindre konflikter». Siden motivasjon i skolesammenheng rettes spesifikt mot elevens anstrengelse og innsats i aktiviteten (Imsen, 2020a, s. 304), kan man tolke mindre konflikter og mer tilfredse barn som motiverte barn. Det kan tolkes som at elevene som er motiverte for læringsaktiviteten oppfattes som mer tilfredse. Og at de ikke har lyst til å forstyrre aktivitetene eller hverandre når de er aktivisert i undervisning. En sterk indre motivasjon beskrives som at aktiviteten eller læringen holdes ved like av elevenes egen interesse, lærestoffet eller selve handlingen. Dette dreier seg om at eleven synes aktiviteten er «gøy» eller oppleves som meningsfylt (Imsen, 2020a, s. 305). Mange av lærerne begrunner bruken av uteskole som undervisningsmetode i motivasjon, eller at aktiviteten skaper motivasjon hos elevene. At elevene synes aktiviteten er «gøy» eller oppfatter det som meningsfylt er altså grunnmuren i den indre motivasjonen. Dette er forskjellig fra elev til elev, men lærerne ser nok en annen innsats og motiverte barn siden de bruker denne undervisningsformen.

Jeg vil her stille spørsmål ved hvorfor elevene er motiverte i uteskole eller hvorfor metoden skaper motivasjon. Her vil jeg ikke legge det frem som at motiverte elever er en svakhet, fordi det er definitivt noe av det vi skal strebe etter i skolen. Motivasjon er en stor faktor for læring og elever må ville lære for å se nytten av kunnskapen. Hva som motiverer elevene til å lære om spesifikke tema varierer fra person til person, hva som oppfattes som nyttig eller gøy er ikke en felles oppfatning. Dette kan endre seg fra fag til fag og tema til tema. Vi skal ikke bare fokusere på *hvor* motiverte elevene er, men også se på hvilken type motivasjon elevene har og hva som motiverer dem til opplegget (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Motivasjonen kan være i hovedsak ytre

styrt da mener vi at elever ser muligheter til å oppnå noe gjennom prestasjoner (Imsen, 2020a, s. 305). Dette kan være gode karakterer, skryt eller andre former for belønningsformer. Aktiviteten kan også motivere elevene på et indre plan, ved at elevene oppfatter det som givende, nyttig eller gøy. Jeg velger her å fokusere på hvilken form for motivasjon som ligger bak elevenes glede av undervisningsformen.

Det er ulike aspekter ved uteskole som kan virke motiverende for elever. For elever som ikke liker å sitte stille i et klasserom kan det være motiverende å slippe dette, selv om aktiviteten ikke motiverer til læring eller deltakelse. De kan se muligheter for å slippe unna eller for å ha kortere økter i tema det undervises i. Kamilla beskrev det mest utfordrende med uteskole slik:

Det som jeg ser kan være (utfordrende), det er jo at barna er ikke spesielt store, og de synes det er veldig gøy å leke. Så det er jo kanskje noen som har lyst på den husken da, og da er det fort at de andre følger etter. Da blir det slik at jeg må mase veldig mye, og bruke energi på å få samle dem igjen for å vise at det er dette vi skal gjøre nå.

Elevene hun snakker om ser muligheter for å avbryte undervisningen ute og motivasjonen ligger heller i å leke ute enn selve undervisningen som foregår.

Emilie sa «Det var korte økter der vi jobbet, så lekte de, så hentet vi dem inn igjen» hun sa også at de «startet dagen alltid med en samling og så var de ute og lekte og så ble de hentet inn i grupper. Vi så at det gav veldig læringsglede. Og de var ivrige og hadde lyst til å være med». Her har elevene lyst til å leke, men også lyst til å delta i aktivitetene. Lærerne gir elevene «goder» som frilek, noe man kanskje ikke får like ofte i en klasseromssituasjon. Her har lærerne lagt til rette for en undervisningsmetode som fungerer bra for sitt trinn, hun beskriver ingen vansker med å få elevene inn i aktiviteten. Motivasjonen til elevene ligger her altså i en indre motivasjon, for å delta i undervisning, men kanskje også i å bli ferdig med undervisningen slik at leken kan fortsette. Det er vanskelig å kunne si noe om elevenes motivasjon for undervisningen eller alt som ligger rundt undervisningen da datamaterialet bare kommer fra lærernes side. Ved hjelp av en undersøkelse om elevens oppfatning av uteskole og motivasjon for uteskole kunne jeg kom med andre funn og fått et innblikk i om mine tolkninger og utsagn stemmer for elevene. Dette er imidlertid litt stoff til ettertanke, vi kan ikke si at elevene er mer motiverte ute uten å se på hva de er motiverte for. En stor del av dagen, der man vanligvis sitter på en pult, brukes til å komme seg frem til lokasjonen, finne frem aktivitetene og til frilek.

4.1.4 Rammefaktorer og muligheter for undervisning:

Det er en informant som skiller seg ut fra normen i spørreundersøkelsen. Den ene informanten skriver «bruker det bare når «det passer seg slik». Må se hvilke rammefaktorer man har». Bare når det passer seg slik, er nok en veldig ærlig oppfatning av undervisningspraksisen. De fleste lærerne legger frem fine forklaringer på hvorfor de bruker uteskole som metode, men kan det ha seg slik at man kanskje legger litt på for å få frem ønskelig svar – idealet. Det legges frem et relevant poeng i «når det passer seg slik». Det er ikke alle dager som fungerer til bruk av uteskole, skolehverdagene er en kabal med mange faktorer som skal gå opp. Hensyn skal tas i forhold til alle assistenter som skal skifte rom, alle elever som skal ha spesialundervisning, språkundervisning, helsesøstertimer, gym, bading og bibliotektimer som er satt til en viss dag for hver klasse osv.

Her legger han frem et viktig punkt i bruk av uteskole som lærerne jeg har intervjuet også beskriver, nemlig rammefaktorer. Rammefaktorer er alt rundt undervisningen, regler, lover, kultur, elevforutsetninger, praktisk gjennomførbarhet, økonomi osv. Disse faktorene gir muligheter og begrensinger for undervisning (Imsen, 2020b, s. 184). Rammefaktorene kan i noen tilfeller sette store begrensinger for undervisningen, da gjerne når det kommer til de økonomiske faktorene. Det kan dreie seg om utstyret man har tilgang til, om man er godt nok bemannet for å kunne ta med klassen ut eller om man trenger skyss for å komme seg til stedet. Kamilla sier «den største utfordringen med det er jo nok ressurser av voksne». Uteskole eller utestasjoner i dette tilfellet krever, i de laveste trinnene, at det er noen der som kan veilede og holde fokuset der det skal være i undervisningen. Kamilla forklarer videre at «du vet disse ungene er ikke store, de kan være så små som 5 år. De kan jo synes det er gøyere å sitte på husken. Så det krever at man er tydelig på hva de egentlig skal gjøre ute.»

Uteskole som undervisningsmetode krever ofte at man deler klassen inn i mindre grupper. Det er vanskelig å få stemmen sin hørt ute når det ikke er noe som rammer den inn slik som et klasserom gjør. At uteundervisningen deles opp gruppevis, der enten en og en gruppe gjør aktiviteten av gangen eller at alle gjør det samtidig, men i grupper, krever større lærertetthet enn i et klasserom. Det kreves også at man har assistentene sine en hel dag eller hele timen man skal være ute. Dette er ikke en selvfølge, det er ikke alle som har vedtak om assistent

tilgjengelig hele tide, men gjerne bare noen timer i uken. Silje sier at «man er kanskje ikke nok folk, vi har mange elever med «en til en» som trenger dette. Og det trenger de jo selv om vi har uteskole, men ofte i mindre grad».

4.1.5 Overordnet del

Sosial læring og samarbeid:

En del av svarene i spørreundersøkelsen og i intervjuene bruker overordnet del som begrunnelse for bruk av uteskole. Sosial læring, bygge godt klassemiljø og livsmestring er tema lærerne tar opp i svarene. Sosial læring legges frem fra kunnskapsdepartementet gjennom prinsipper for læring, utvikling og dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Der står det følgende:

Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig. [...] Elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. ... I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Spørreundersøkelse og intervju

Sosial læring, sosialt og samarbeid er ord som kommer frem i spørreundersøkelsen. Disse plasserer jeg under samme kategori fordi samarbeid i stor grad dreier seg om sosial læring. Elevene må arbeide sammen mot et felles mål, kommunisere, stå for egne meninger, inngå kompromiss og generelt være sosiale med medelever for å kunne gjennomføre oppgaver. Samarbeid og sosial læring går her hånd i hånd.

Dette blir fremhevet i spørreundersøkelsen. En lærer skriver «Uteskole gir større rom for relasjonsbygging gjennom gode samtaler med elevene. Elevene åpner seg og forteller mer mens man går på tur.» Her vender hun/han det mer i retningen av at elevene og læreren får mulighet for gode samtaler. Relasjonsbygging skjer hele tiden i kontakt med elevene, i klasserommet, gangen, friminutt, elevsamtaler og når man er på uteskole. Jeg tolker det som

at læreren ser det i større grad ute fordi man har mer tid til å snakke sammen og får elevene til å åpne seg mer ute. Emilie nevner også at samtaler oppstår lettere utendørs og nevner at

Disse minste har jo ofte mange spørsmål om ting, som de går og lurer på. Og når man er på tur kommer kanskje disse spørsmålene litt lettere frem, fordi sitter du i et klasserom er det vanskelig å se for seg ting. [...] Ja, terskelen for å spørre om ting er mye lavere når man går sånn og prater.

En annen respondent skriver «barn har mye energi, trenger å få kunne lære med kroppen i fellesskap». Her velger jeg å vektlegge fellesskapsbiten fordi dette dreier seg i stor grad om samarbeid og sosial læring. I overordnet del av læreplanen står det at «alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar» (Kunnskapsdepartementet, 2017). De legger også vekt på at «å dele, hjelpe andre og være gjensidig avhengig av hverandre er sentralt i samarbeid». Dette er et viktig element i norsk skole i dag som skal skape mennesker som kan arbeide sammen med andre når de kommer ut i jobb. Læreren begrunner her bruken av uteskole i samarbeid.

Det som også kommer frem i den overordnede delen er «å kunne sette seg inni hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kommer frem hos en annen respondent «forstå at vi har ulike forutsetninger (noen kan mye, noen kan lite, alle må ha forståelse for at vi trenger ulikt tempo». Den sosiale læringen ligger ikke bare i å kunne samarbeide med andre, men også i å skape en forståelse og empati når det kommer til andres utfordringer og mestringer. Elevene skal gjennom skolen samarbeide med andre og det innebærer at de forstår at noe kan være lettere for en av oss, men svært vanskelig å forstå for andre. Når hele klassen skal på tur er det viktig at elevene ser at vi har ulike forutsetninger for å gjennomføre turen, noen vil være raske, andre vil bruke lengre tid. Her ligger det store læringsmuligheter for empati. Kunnskapsdepartementet nevner også å hjelpe andre og å være gjensidig avhengig av hverandre. Elever som synes noe er lett kan trenge hjelp av medelever for å løse neste oppgave. Det er ikke slik at man er like god i alt. Læreren ser her at empati og samarbeid kan arbeides med i klasserommet, men ser også viktigheten av det i uteskolen.

Livsmestring:

Intervju

Det er ikke bare samarbeid og sosial læring som kommer frem i datamaterialet, Silje kommer med refleksjoner rundt livsmestringsaspektet i skolen. Til spørsmålet hvorfor hun har uteskole svarer hun:

Jeg har uteskole fordi jeg tror og vet at det er veldig bra for elevenes psykiske og fysiske helse. Ikke bare at det gir et avbrekk i en stillesittende hverdag, men jeg har også en god del elever som er veldig passive i kroppen og i sitt eget liv. Dette med å kle seg godt og ta på seg varme klær, altså går jeg med støvler når det er 5- ute da fryser jeg på bena. Dette med å lære seg å til å klare seg selv.

Meg: Livsmestring?

Ja dette er overordnet del, dette er kjempeviktig. Faktisk det viktigste vi driver med! Jeg har så troen på det med at «Okey det er faktisk litt ubehagelig det pøsregner og jeg fryser kanskje litt, men ok. Jeg overlever» dette er langt ut av komfortsonen for mange, «jeg blir andpusten fordi kroppen ikke er vant til det». De kan til og med få angstanfall av å være andpusten fordi kroppen ikke er vant til det. Men når man kommer over dette og ser at det gikk fint, det er livsmestring i praksis. Det er så mange ting ved uteskolebiten som er så livsviktig.

Viktigheten av å kjenne på ubehag, mestring og konsekvenser av egne handlinger knyttes her opp til livsmestring. Folkehelse og livsmestring er et av tre tverrfaglige tema som skal inn i alle fagene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Der står det følgende:

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. [...] Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Siljes beskrivelse av livsmestring i praksis henviser til flere av punktene i målsetningen til kunnskapsdepartementet. Hun beskriver utfordringer som vektlegges for å skape livsmestring

som at: skolen skal fremme god psykisk og fysisk helse, hjelpe elevene til å mestre medgang og motgang. Elever som ikke kler seg etter forholdene erfarer ulempene det gir og ulempen danner grunnlag for bedre valg neste gang. Elevene står ikke alene om å ta riktig valg og kan få veiledning av foreldre og lærere. De skal legge til rette for at elevene har utstyret som kreves for aktivitetene, men kan ikke styre at elevene tar utstyret i bruk. Det blir her opp til elevene hvilke utfordringer de vil sette seg selv i.

Klassemiljø:

Intervju

Silje er ikke den eneste som nevner viktige tema fra overordnet del. Kamilla trekker frem viktigheten av klassemiljø.

Meg: har du noe mer å tilføye? Eller noe du føler du ikke har fått sagt?

I forhold til dette med uteskole og klassemiljø er det veldig nyttig. Fordi unger leker jo annerledes ute. [...] Når de skal finne ting (runde steiner i dette tilfellet) sammen er det en veldig fin øvelse i samarbeid. Samarbeid er utfordrende for mange. Men når de lærer i lek, så går det mye lettere. [...] Så ofte er det mye relasjoner i lek, klassemiljø er jo alfa omega. Så det er viktig å legge inn mye ressurser i det i starten av hvert skoleår.

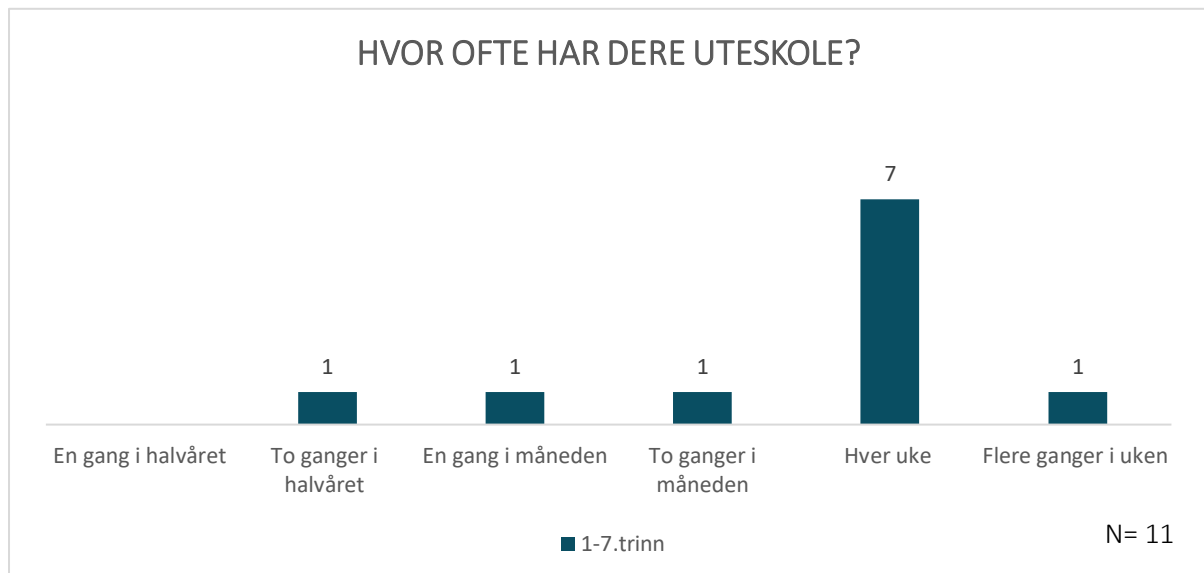
Her tolker jeg det som at samarbeid ute er med på å skape et bedre klassemiljø på trinnet. At elevene får være ute og leke eller gjennom undervisningsøvelser, skape et bedre klassemiljø. Samtaler ute, konstruksjon av egen lek, styrt lek og samarbeid i undervisning er byggesteiner som kan være med på å knytte elevene tettere sammen og gir dem trygghet i hverandre. Elever som går godt i lag eller har et godt klassemiljø er «alfa omega» sier Kamilla. Jeg tolker «alfa omega» som at det er noe av det viktigste for henne. Hun sier også at hun bruker mer ressurser på dette etter sommerferien. Dette kan skyldes at flere av klassekameratene ikke har sett hverandre på to måneder, og at hun derfor legger til rette for at elevene skal få muligheter til å bygge opp relasjonene på nytt.

4.2 Hvordan bruker lærerne uteskole?

Både informantene og respondentene har gjennom datainnhentingsprosessen blitt spurt en rekke spørsmål som beskriver hvor og hvordan de legger opp uteundervisningen, hvilke fag som vektlegges og om de benytter lærebøker og digitale hjelpemiddel. Spørsmål 3-11 (se vedlegg 1) legger grunnlaget for dette delkapittelet samt funn fra intervjuene. Data fra spørreundersøkelsen er vedlagt som graf eller diagram, og drøftes opp mot teori og intervjuene fortløpende.

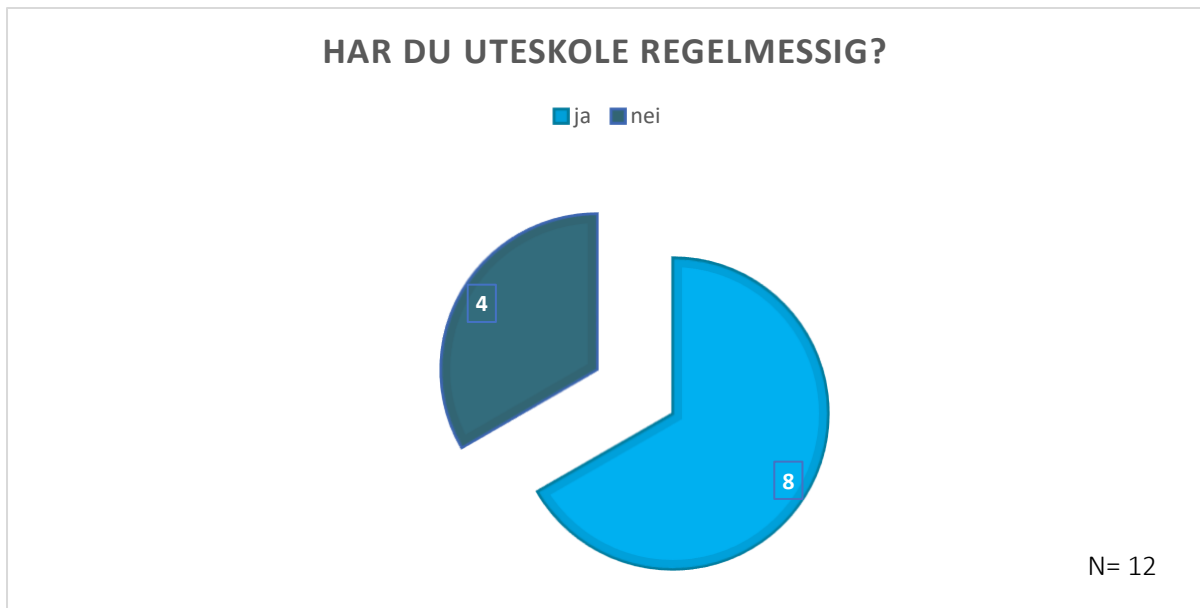
4.2.1 Hvor ofte har elevene uteskole?

Spørreundersøkelse



Figur 5. Spørsmål 3: Hvorfor ofte har dere uteskole

I spørreundersøkelsen kommer det frem at overvekten av lærerne bruker uteskole hver uke. De aller fleste respondentene svarer *hver uke*. En respondent oppgir ingen av rutene, men skriver imidlertid at: «varierer, oftest tidlig om høsten og om våren». Her er det altså ingen regelmessighet, men det kan tolkes som at det gjennomføres når været på Vestlandet legger mest til rette for det, eller grunnet dagslys og lignende.



Figur 6. Spørsmål 4: Har du uteskole regelmessig?

Som vi ser i kapittel 4.1 har lærerne ulike begrunnelser for bruk av uteskole, men alle ser en positiv verdi i å bruke nærområdet i undervisning. Dette skinner også her gjennom da store deler av respondentene bruker uteskole ukentlig. Dette viser til en regelmessighet av uteskolen. Respondentene som har uteskole mindre enn hver uke svarer her at de ikke har det regelmessig. Det er ikke fastslått en spesifikk dag i måneden som settes av til uteskole.

Intervju:

Av mine respondenter kommer det altså frem at majoriteten benytter uteskole som undervisningsmetode hver uke. I intervjuene kommer det også frem at Emilie og Kamilla bruker uteskole hver uke, og Silje bruker uteskole «ca en gang i måneden». Emilie og Kamilla underviser på 2. og 3.trinn, mens Silje underviser på 4.trinn. Forskning sier også at uteskole benyttes i mindre og mindre grad til høyere opp i utdanningsløpet man kommer (Jordet, 2010, s. 55). At Silje benytter seg av uteskole i mindre grad enn de andre lærerne kan forklares i at hun underviser for et høyere trinn enn de to andre lærerne.

Uteskolepraksisen til Kamilla og Emilie skiller seg fra hverandre selv om de begge benytter seg av undervisningsmetoden hver uke. Emilie sier «Ja, vi har uteskole hver torsdag. Bortsett fra akkurat nå fordi vi har åtte uker med svømming i stedet for, men om vi ikke har svømming er vi på uteskole hver torsdag». Læreren bruker uteskole en fast dag i uken til vanlig, men uteskole er i dette tilfelle noe som utgår om timeplanen endres. At det er uteskole som utgår kan ha en

sammenheng med at lærerne bruker kroppsøving aktivt i uteskoleundervisningen sin. Det kommer også frem at Emilie ikke bare har uteskole regelmessig, men har sammen med et annet trinn gjennomført et testprosjekt som hun ønsker å gjenta denne våren også. Hun sier «Etter pandemien har det vært mye mer uteskole og det har vist seg at det gav god læring. Så i fjor vår på slutten av året bestemte første og andre seg for å ha en hel uke med uteskole i stede for at vi hadde undervisning inne.».

Ved Kamillas trinn gjennomføres ikke uteskole en fast dag i uken, men hun sier:

Det er ikke slik at vi har uteskole jevnt over, men ofte når vi har stasjonsarbeid har vi en stasjon ute. Om vi har nok ressurser til det. Og så har vi ofte norsk og mattetimer ute. Men vi har ikke noe sånn fast, men vi bruker ofte uteskole i stasjonsarbeid og det har vi ca tre ganger i uken.

De to lærerne bruker uteskole hver uke, men har to forskjellige tilnærminger til undervisningen. Kamilla bruker det for å variere klasseromsundervisningen uten å forflytte seg langt fra skolen, mens Emilie legger opp til uteskole en hel dag sammenhengende. De to lærerne har uteskole regelmessig hver uke, men ikke nødvendigvis samme dag.

Silje på den andre siden prøver å bruke det hver måned, men sier også at det kan utgå eller det kan forekomme oftere om muligheten byr seg. På spørsmål om hun bruker det regelmessig eller mer knyttet til spesifikke fag svarer hun «Knyttet til fag, det er ikke noe som er verken timeplanfestet eller noe annet, men man ser an vær og vind og tema. Men 1-10.trinn ved skolen har alle uteskole i en eller annen form». På skolen hun arbeider ved er det altså en uteskolepraksis som går inn i alle trinn. Silje har som presentert tidligere arbeidet i hvert trinn fra 1-7. og har erfaring og eksempler fra ulike trinn gjennom hele intervjuet.

4.2.2 Heldags vs timebasert uteundervisning

Nå har vi sett på hvor ofte lærerne har uteskole og om de har det regelmessig, da oppstår spørsmålet om de setter av en hel dag til uteundervisning eller om de benytter seg av det noen timer til dagen.



Figur 7. Spørsmål 5: Brukes uteskole som heldagsundervisning?

Lærerne har fått spørsmålet om de bruker uteskole som heldagsundervisning eller at de tar undervisningen ut en time av dagen. Her svarer tre av lærerne på 1-4.trinn at de har uteskole hele dagen, resten oppgir annet som svar. Mange av de som har svart at de bruker en annen form for dagsplan har benyttet seg av linjen under svaralternativene for å utfylle svarene sine. Dette gjelder ikke alle lærerne. Respondentenes skriftlige svar varierer fra:

- «nesten hele dager.»
- «noen ganger hele dagen, ettersom at fredag er kort dag. Andre ganger bare et par timer.»
- «både hel og halv dag. Oftest hele.»
- «nesten hele dagen, oppstart inne.»
- «09:00-12:00 ca.»

Intervju

I intervjuet med Silje kom vi ikke inn på hvordan hun strukturerer uteskoledagen direkte. Når hun sier hvor ofte hun har uteskole sier hun imidlertid også «Noen kaller det turdag, men jeg kaller det for uteskole». Dette kan man tolke som at hele dagen går til uteskole, turdag innebærer som oftest i skolen en hel skoledag der all tid går til å være utendørs. Silje prøver aktivt å endre ordlyden til uteskolen, i egen og hele skolens praksis. Hun bruker aktivt begrepet uteskole i stedet for turdag, og oppfordrer også kollegaer om å henvise til undervisningen som uteskole. Ved å benytte seg av begrepet uteskole kan elevene få en annen oppfattelse av nærområdet. Stedet kan fremstå som en læringsarena for elevene, ikke bare en lekeplass.

Emilie beskriver sitt oppsett på uteskole slik:

Gjerne en teoribit inne om det er norsk, matematikk eller naturfag så har vi gjerne om et tema inne da. Så tar vi det tema med oss på uteskole. Når vi har snakket om årstider og været. Siden jeg er på andre trinn, og i fjor på første så jobber vi mye med kalenderen. Og da går vi gjerne ut og har stasjoner ute, der det henger flasker med vann oppi slik at vi måler hvor mye vann som har komt siden sist. Det går jo gjerne en uke mellom hver gang vi har uteskole

Hun benytter seg av samme oppsett som blir nevnt av noen respondenter. Hun starter dagen inne, gjerne med en teoribit for så å gå ut og ha uteskole. Som vi tidligere har sett har Emilie gjennomført en uke med uteskole hver dag. Hun sa at det var helt fantastisk og hun håpte hun kunne få gjennomført dette flere ganger.

Uken ble i stor grad brukt til tverrfaglig undervisning. Hun beskriver aktiviteter som ble gjennomført som går på kroppsøving og kunst og håndverk. Nemlig bygging av gapahuk, toalett, og generelt spikring og saging. «Og vi farget garn, og da hadde vi samtaler om hvor ullen kommer fra. Vi brukte naturmaterialer for å farge garnet». Farging av garn går også innenfor kunst og håndverk, men samtalebiten kan i stor grad trekkes inn i naturfag og samfunnsfag, dyr, materialer og historisk perspektiv på bruk av ressurser og undervisning om hvordan folk levde før i tiden. Samtaler om materialet som ble benyttet til bygging og hvordan de skulle få stedet til å se likt ut da de forlot det kommer også frem. Dette kan knyttes til samfunnsfaget.

Det er tidligere beskrevet at Kamilla bruker uteskole for å variere undervisningen, ved bruk av stasjonsarbeid. Hun legger en stasjon utenfor klasserommet, stasjonen er lærerstyrt og er en praktisk tilnærming til undervisningen som foregår i klasserommet. Hennes uteskolepraksis er fagrettet og altså ikke heldagsundervisning. Hun benytter seg av uteskole i skolegården på et eller annet tidspunkt på dagen. (Hun beskriver her den regelmessige uteskolen, det forekommer også hele dager som blir beskrevet senere i oppgaven.) Kamilla legger vekt på at det ikke ligger en sterk fast struktur rundt uteskolen hun praktiserer, men at hun prøver å bruke det jevnt over. Kamilla fikk også spørsmål om det (uteskole) er noe hun hadde hatt lyst til å sette av mer tid til. Til det svarer hun:

Jeg utnytter meg jo ganske mye av uteskolen, så det er ikke noe jeg har tenkt sånn «oj, dette skulle jeg gjort mer av» fordi jeg har det jo en del. Så, så lenge jeg har nok ressurser til det så bruker jeg det veldig jamt og trutt.

Uteskolens begrensninger ligger her ikke i hvor mye hun har lyst til å utnytte seg av det, men heller hvordan skolen legger til rette for det med tanke på bemanning.

4.2.3 Hvilke lokasjoner benyttes i uteskole?

I *Kroppsøving i femårig lærerutdanning* (2020, s. 231) skriver Ove Olsen Sæle og Bjørg Oddrun Hallås «læringsarenaen for lærere flest er klasserommet inne, og i kroppsøving er det en gymsal, idrettshall eller svømmehall. Uteklasserom kan være skolegården, idrettsanlegget ute, variert natur- og kulturlandskap, gården, byrommet eller andre steder.». Uteskolen vil på lik linje med kroppsøving ha andre læringsarenaer slik som kroppsøving. I dette delkapittelet legges respondentenes og informantenes lokasjoner/uteklasserom frem. Til å begynne legges respondentenes svar frem for så å gå inn på informantenes lokasjoner. For å få en bredere forståelse for bruken av stedene kommer det også frem hvorvidt respondentene benytter seg av samme sted eller ulike steder.

Spørreundersøkelse

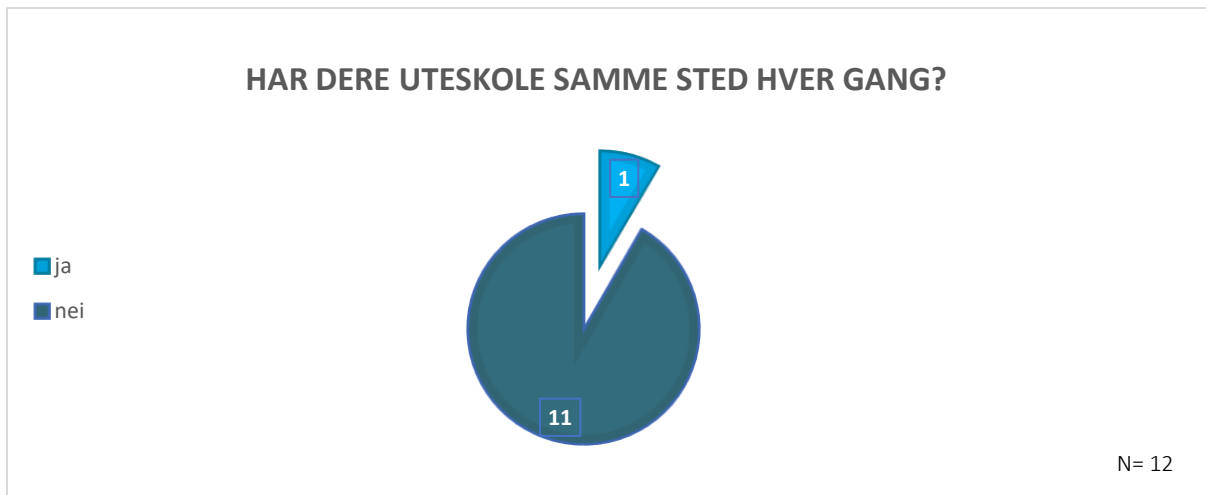
I spørreundersøkelsen ble respondentene bedt om å skrive ned hvilke lokasjoner eller steder de har uteskole. Det kommer frem at lærerne bruker en rekke ulike steder for uteskolepraksisen og majoriteten benytter seg ikke av samme stedet hver gang. Skog, nærområdet, strand og park kommer frem som de mest brukte stedene til de ulike respondentene. Funnene fra spørreundersøkelsen illustreres ved hjelp av ordskyen i Figur 8.



Figur 8. Spørsmål 7: Hvor har dere uteskole?

At arenaene for uteundervisning som nevnes oftest er skog, nærområde, strand eller park kan ha en sammenheng med at mange vil forbinde uteundervisning med turer i skogen, gjerne med en sterk vekt på det sosiale aspektet. Selv om uteundervisning kan være mye mer enn det (Sinnes, 2021, s. 147). Sinnes (2021, s. 147) beskriver mulighetene for uteundervisning som nærmest uendelige. Uteundervisning eller uteskole kan foregå i skolegården, nærområdet, i parker, på gårder eller andre friluftsområder. Det er imidlertid ikke forbeholdt naturområder, men man kan også benytte museum, bedrifter og organisasjoner i nærområdet. Kort sagt er uteundervisning eller uteskole all undervisning som foregår utenfor klasserommet (Andersen & Fiskum, 2014; Jordet, 2010; Sinnes, 2021). De ulike stedene man velger å bruke som undervisningsarena tilbyr ulike muligheter for lærer og elev. Altså ulike *affordances* (Fiskum, 2014, s. 73) som vi tidligere har skissert. Et naturlig uteområde som for eksempel et skogholt vil ha et utømmelig antall affordances altså muligheter. Det legges få begrensinger og føringer for hvilke aktivitetsmuligheter elevene kan eller bør gripe (s.73). En skoleplass som er tilrettelagt vil ha mistet noe av sitt mangfold da deler av området er tilrettelagt for spesielle aktiviteter. I et naturlig miljø vil elevene derfor velge ulike aktiviteter fordi de griper ulike muligheter miljøene gir (s. 75).

I spørreundersøkelsen er nærområdet eller nærmiljøet skrevet opp som lokasjon. Nærområdet er et begrep som er mye brukt, men vanskelig å sette en fast ramme rundt. Skolens nærområde vil si de nærmeste områdene rundt skolen. Nærområdet beskrives av Andersen og Fiskum (2014, s. 21) som de områdene rundt skolen best egnet som læringsarena. Å ta i bruk skolen dermed barnas nærområde beskrives som viktig fordi man i dag på grunn av fremkomstmidler ikke får så stor kjennskap til eget nærområde. Vi kjører bil til ulike aktiviteter, til hytten og fly til «syden». Denne typen forflytning uten en klar sammenheng for barna kalles «islanding». Dette betyr at barns oppvekst er preget av «øyer» av opplevelsarenaer (Andersen & Fiskum, 2014, s. 23). Å forsøke å skape en sammenheng mellom disse øyene, gjennom aktiviteter mellom dem kan sees på som en ekstra viktig oppgave i dagens skole (Andersen & Fiskum, 2014, s. 23).



Figur 9. Spørsmål 8: Har dere uteskole på samme sted hver gang?

Leirmodellen og nærmiljømodellen er tidligere nevnt i oppgaven (kapittel 2.3). Modellene viser to ulike måter å benytte seg av nærområdet på. Leirmodellen som fremmer elevenes tilknytning til et spesifikt sted som besøkes regelmessig. Nærmiljømodellen, som motsatt til leirmodellen, fremmer valg av sted ut ifra undervisningstema. Ved bruk av nærmiljømodellen vil elevene møte ulike steder i nærområdet som fremmer kunnskapen på tema. Disse er ikke en fastsatt ramme og kan benyttes fleksibelt. Modellene er et hjelpemiddel for å kunne se sammenhenger og ulikheter i undervisning. I spørreundersøkelsen stiller jeg respondentene spørsmål om de har uteskole på samme sted hver gang. Her kommer det frem at 11 av 12 respondenter benytter seg av ulike steder. Det kommer imidlertid frem i resten av de 11 undersøkelsene at de alle fleste bruker uteskole som metode flere ganger i måneden eller hver uke og det er maks seks steder som er skrevet som lokasjon. Dette kan tolkes som at respondentene varierer mellom et utvalg steder som benyttes, men ikke går bare en gang til hvert sted. Dette fordi det ikke er mulig å bare ha seks steder og ha uteskole hver uke eller to ganger i måneden. At lærerne benytter seg av en kombinasjon av de to ulike uteskolemodellene kan gjøre at elevene får god kjennskap til områdene de drar til, men også får variasjon og sjanser til å oppsøke ulike lokasjonene, som er hensiktsmessige for undervisningen som skal ta sted (Andersen & Fiskum, 2014, s. 23).

En respondent skiller seg fra resten av datautvalget. Denne respondenten skriver under steder «utenfor klasserommet, på skolen sitt område». Og oppgir også at han har uteskole flere ganger i uken. Å gjennomføre uteskole tett på skolen sitt område eller på skolens område, gir i dette tilfellet mulighet til å bruke denne undervisningsformen hyppigere. Dette kan dreie seg om

ressurser, som vi tidligere har sett på som er viktige rammefaktorer for uteskole. Samt skolens plassering kan ha en innvirkning på hvor praktisk det er å «flytte» hele klassen til en egnet læringsarena. Disse rammefaktorene kan legge begrensinger og muligheter for undervisningen er i dette tilfellet noe som kan spille inn.

Intervju

I intervjuene kommer det frem ulike steder der de beskriver ulike aktiviteter som gjennomføres. Emilie legger frem en grundig forklaring på stedene som benyttes i hennes uteskole:

Ja vi har lavoen og så har vi her på utsiden av skolen [...] et amfi med bålpanne. Og så har vi en fotballbane nedenfor her, og går vi forbi den kommer vi til sjøen. Der er det lagd til en badeplass som vi bruker litt på våren og i begynnelsen på året sånn i august om det er varmt og fint da. Da er vi nede i fjæra og studerer litt livet i sjøen da.

(Meg: Skolen ligger jo veldig fint til sånn sett.)

Ja den gjør det vi har jo mange ting rundt oss som vi kan bruke. Og vi har redningsvester til alle elevene så vi har mulighet til å ta med alle. [...] vi har også en hage som er lagd litt lenger borte av en eldre mann. [...] Så når den er åpen så får vi bruke den. Der er det små vann, broer, stoler og toalett og alt er tilgjengelig der borte. Da får vi trent på trafiksikkerhet når vi går dit. For vi må jo gå på veien. Men det er også mulig å gå gjennom skogen, men det tar litt lengre tid.

Vi har også en annen vei vi pleier å gå, da går man over veien og begynner på en asfaltvei som går over til andre siden. Da går vi til et myrområde, det er en tidligere bonde som har lagd dette området som er flat mark som ungene bruker til fotball og om sommeren til sankthans. Og nå har de lagd til en lekeplass, der er det grillmuligheter og de har fått opp gapahuk.

Stedene som kommer frem i intervjuet er naturnære, men nødvendigvis ikke naturlandskap, men bærer preg av menneskelig aktivitet. På den andre siden kommer det også frem ulike offentlige eller kommunale steder som blir utnyttet: veier, fotballbane, lekeplass, grillområde, strandsone og gapahuk. Alle i naturnære omgivelser som gir rom for at elevene kan forme det

og bruke det på ulike måter. Barn setter pris på miljø som ikke er direkte designet til en type aktivitet (Fiskum, 2014, s. 75).

Emilie ble også spurt om hun benyttet seg av kulturtilbud eller museum, til dette svarte hun.

Det er noe som gjerne mange savner og gjerne kunne hatt mer av, men på grunn av dette med økonomi. Og vi er jo avhengig av å måtte ta buss. Og da krever det og litt logistikk, og man krever et vist antall voksne hele tiden.

For skoler lenger ut i distriktene kan museum være en undervisningsmulighet som sjelden eller aldri er gjennomførbare. Dette kommer her frem, i form av logistikk både med buss og bemanning. Her kommer det frem et ønske om å gjennomføre museumsbesøk eller benytte seg av andre kulturelle aktiviteter, men det gis altså ikke muligheter til det fra skolen sin side.

Kamilla og Silje benytter seg i stor grad av like undervisningsarenaer

Silje:

Vi har jo mange plasser som vi bruker oftere enn andre som er mer i tilknytning til skog. Men definitivt sjøen, fjæra og slike steder i naturen. Men vi bruker mest en plass i skogen et stykke fra skolen (litt over 2km)

Kamilla:

Meg: Nå har du jo nevnt skolegården som en arena, men er dere noen gang lengre borte?

Vi har jo et elveområde, et strandområde og et skogsområde. Så vi har veldig mange muligheter. Og fjell, fjelltoppområde. Så vi er jo veldig heldig med beliggenheten. Si har jo skog rett i skolegården, men vi har også mulighet til å gå ut av skolegården opp på en annen, det er jo en type skog det også. Der er det lagt opp til forskjellige aktiviteter, det er en liten hytte der, der er en sånn zip-line og forskjellige ting.

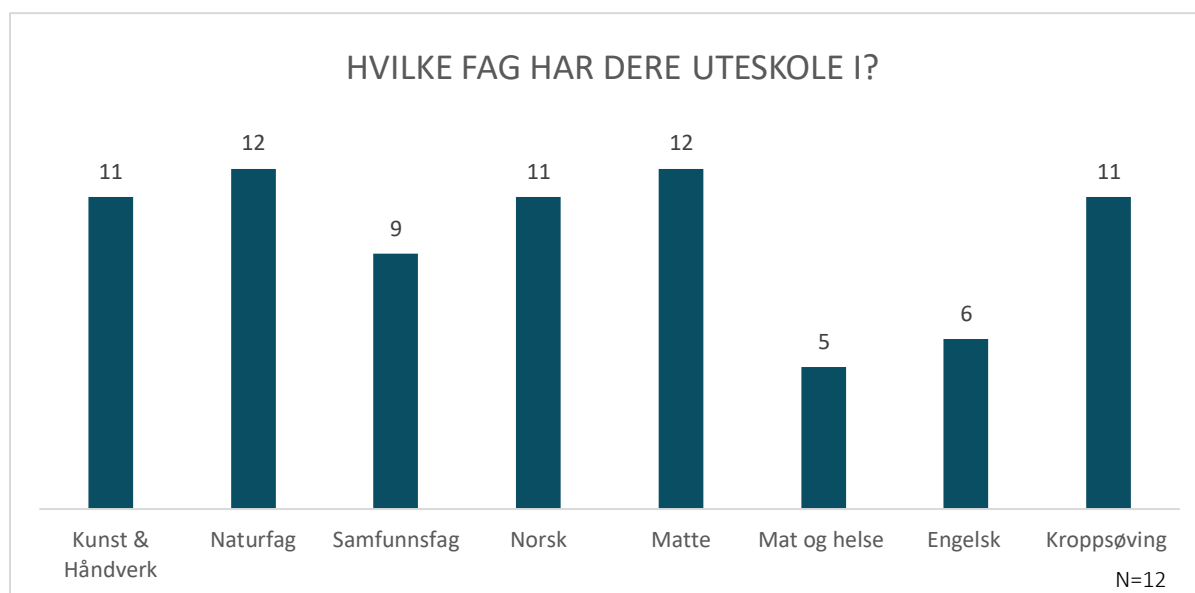
Begge to benytter seg av strandsone/fjæra og skogsområde. Noen lengre borte fra skolen, gjerne noen kilometer og andre i nær tilknytning til skolen slik som Kamilla der det er «vegg i vegg» med skoleplassen. Begge sier at de bruker et sted oftest, Silje bruker et skogsområde oftest, og varierer alt etter hvilket tema som arbeides med. Og Kamillas regelmessige

uteskoleundervisning tar sted på skoleplassen, men gjennom beskrivelse av ulike opplegg kommer det frem at hun til tider også benytter seg av andre naturområder i skolens umiddelbare nærhet.

4.2.4 Hvilke fag blir undervist?

I dette underkapittelet får vi innsikt i hvilke fag lærerne vektlegger i uteskole, noen av lærerne underviser i alle fag ute, mens andre velger bort noen fag. I figur 10 kommer det tydelig frem hvilke fag som vektlegges i uteskolen.

Spørreundersøkelse



Figur 10. Spørsmål 6: Hvilke fag har dere uteskole i?

I spørreundersøkelsen hadde respondentene mulighet til å oppgi mer enn ett svaralternativ. Fire av respondentene oppgir at de forankrer alle fagene i uteskole. Dette trenger ikke å bety at de er innom alle fag hver gang, men om de på et eller annet tidspunkt har undervist i faget i uteundervisning. Fagene som alle underviser i ute er matematikk og naturfag. Naturfag, spesielt, har kompetansemål som direkte knyttes til å oppleve og utforske naturen: (etter 2.trinn) oppleve naturen til ulike årstider, reflektere over hvordan naturen er i endring, og hvorfor året deles inn på ulike måter i norsk og samisk tradisjon, (etter 4.trinn) utforske et naturområde og drøfte bærekraftig bruk av området (Kunnskapsdepartementet, 2019c). For å møte kompetansemålene må derfor en del av naturfagundervisningen skje utenfor

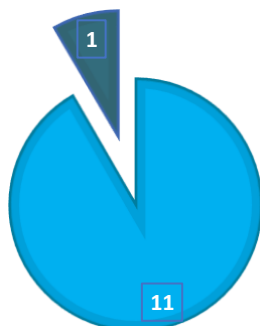
klasserommet. Det er få fag som har dette kravet om uteskole. At alle lærerne bruker naturfag ute er derfor et viktig funn, da det viser at uteundervisningen gjennomføres som fastsatt i læreplanen.

Matematikk, som gjerne ikke har en direkte tilknytning til uteskole, benyttes også ved uteundervisning av alle respondentene. Matematikk er det faget med nest høyest timeantall (Gulaker, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2022). I læreplanen i matematikk er det også en rekke kompetansemål som i stor grad kan overføres til uteskole. Det presiseres imidlertid ikke at kompetansemålene må gjennomføres ute, slik som i naturfag. I læreplanen i matematikk for 1-4. trinn står det at man skal tegne og beskrive geometriske figurer fra eget nærmiljø, sammenligne størrelser ved hjelp av ikke-standardiserte måleenheter, lage og følge regler i lek og spill, samt arbeide med ulike matematiske uttrykk i praktiske og hverdagslige situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Hverdagssituasjoner, praktiske situasjoner, lek, spill og nærmiljøet er aspekter ved undervisningen som i stor grad kan gjennomføres utenfor klasserommet. At alle respondentene oppgir matematikk ved spørsmål om fag og uteskole, viser at kompetansemålenes oppbygning gir lærerne muligheter til å gjennomføre matematikkundervisningen utenfor klasserommet.

Kroppsøving, kunst og håndverk og norsk blir også benyttet av de fleste lærerne. Norsk er det faget med høyest timeantall i barneskolen (Kunnskapsdepartementet, 2022), og kan benyttes på en rekke ulike måter i uteundervisning, lesing av kart, eventyrstund, skriveoppgaver og gjennom samtaler. En rekke av kompetansemålene i norsk dreier seg om samtale og å lære seg å ta del i samtale på en respektfull og konstruktiv måte: (etter 2.trinn) Lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler (etter 4.trinn) Følge opp innspill fra andre i faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål. Kompetansemålene som dreier seg om samtale vil i stor grad være gjennomførbare både i og utenfor klasserommet. Om vi i tillegg legger vekt på Emilies utsagn om samtaler utenfor klasserommet, der hun mener at terskelen for å stille spørsmål er lavere. Da har uteskolen stort potensiale når det gjelder å formulere spørsmål, begrunne egne meninger og lytte til andre.

LEGGES DET OPP TIL TVERRFAGLIG UNDERVISNING I UTESKOLEN?

■ ja ■ nei



N= 12

Figur 11. Spørsmål 9: Legges det opp til tverrfaglig undervisning i uteskolen?

Uteundervisning legger også i stor grad opp til tverrfaglig undervisning. I spørreundersøkelsen ser vi at 11 av 12 respondentene bruker uteskolen til tverrfaglig undervisning. Lærerne legger altså til rette for at undervisningen knytter ulike fag sammen. Dette kan også dreie seg om å dra de tverrfaglige temaene: *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling*, inn i undervisningen. Livsmestring har vi også tidligere vært inne på som en begrunnelse for at lærerne bruker uteskole som undervisningsmetode.

Intervju

Informantene underviser i ulike fagkombinasjoner. Det kommer også frem at undervisningen ute i stor grad er preget av tverrfaglighet, selv om de har spesifikke fag som de underviser mest i. Silje underviser i naturfag og samfunnsfag på sitt trinn, men sier at hun også benytter seg av andre fag enn de hun er ansatt for å undervise i: «Det er også en del matematikk (stasjoner), norsk med diktatstafetter og slike ting. Det brukes i alle fag, men jeg knytter det mest mot naturfag og samfunnsfag siden jeg har mest av det.»

Emilie underviser i alle skolefagene til sine elever, selv fag hun ikke har utdanning innenfor. Til spørsmålet hvilke fag hun bruker i uteskole svarer hun

Ja altså vi prøver jo å trekke inn det meste. Det kan jo også være musikk, når man går så synger man jo gjerne en sang på veien. Og kroppsøving er jo absolutt med. Og så kan man plutselig ta inn litt engelsk, det har man jo fra første klasse også, men det er jo kanskje ikke

det faget man trekker inn først. Det ser man jo på timeantallet, det er kanskje ikke det man planlegger mest for å ta ute, men det blir tatt med inn også. Man repeterer gjerne en del gløser underveis, altså at man tar det litt inn imellom.

Selv om hun i noen settinger trekker inn de fleste fagene, sier hun at «Ja, du har ofte spesielt både lesing, skriving, regning og naturfag. Så om man tenker de fire fagene i hovedsak. Og uteskole i seg selv er jo mye kroppsøving.». Emilie sier at hun prøver å trekke inn de fleste skolefagene, men at det ikke nødvendigvis er planlagt hvilke tema og fag som blir undervist i. Dette kan ha en sammenheng med at man ute i naturen eller i bymiljøet kommer over ting som elevene finner interessant. Dette kan skje på veien til stedet eller på selve stedet som skal oppsøkes. Å ta frem ideer og refleksjoner elevene nevner i samtaler mellom hverandre eller som kommer frem i samtale med læreren beskriver Munkebye (2014, s. 54) som gylne øyeblikk. Hun sier at å gripe de gylne øyeblikkene å respondere på dem er avgjørende for å utnytte potensialet for læring. Å gripe slike øyeblikk kan vende undervisningssituasjonen mot ulike fag i skolen. Her snus undervisningen mot tema som er motivert av elevenes interesse for noe de oppdager. Gjerne at de ser sammenhenger mellom tidligere kunnskap og nye erfaringer, og påpeker dette eller stiller spørsmål til det.

Kamilla har et annet forhold til bruk av uteskole, hun underviser i kunst og håndverk, matematikk, norsk, KRLE, samfunnsfag og naturfag. Hun sier:

Det er ikke slik at vi har uteskole jevnt over, men ofte når vi har stasjonsarbeid har vi en stasjon ute. Om vi har nok ressurser til det. Og så har vi ofte norsk og mattetimer ute. Men vi har ikke noe sånn fast. Men vi bruker ofte uteskole i stasjonsarbeid og det har vi ca tre ganger i uken [...] jeg har lagd et opplegg der jeg har gamle blikkbokser og erteposer som jeg har sydd. Disse brukes i matematikk der de må regne hvor mange poeng man får.

Hun benytter seg av uteskole for å skape variasjon i klasseromsundervisningen og benytter seg derfor av uteskole i stasjonsarbeid i matematikk, der en stasjon er praktisk og utendørs. Hun beskriver også bruk av uteskole i kunst og håndverksundervisning: «Vi kan male stein og vi kan samle rekved på stranda. Jeg har mye kunst og håndverk jeg da, så jeg er jo ekstra glad i slike aktiviteter.»

Kamilla legger ved at hun ikke har tenkt på uteskole som begrep før, hun har bare tenkt at hun må variere undervisningen til elevenes beste. Og at de gjennom aktiviteter ute og styrt lek får inn mye viktig kunnskap og ferdigheter som er gode å ha med. Hun legger vekt på at aktive elever må få være i aktivitet i undervisningen også. Dette for å skape godt klassemiljø og lærelyst hos elevene.

Tverrfaglighet og dybdelæring

I boken *Tverrfagligdybdelæring* kritiserer Theo Koritzinsky (2021) kunnskapsdepartementets overordnede del av læreplanen. Han legger frem at læreplanen har en tvetydig formulering. Han skriver

Tverrfaglighet er jo ikke noe mål i seg selv. Det betyr bare at vi i arbeidet med å beskrive, analysere, forstå, forklare, mene og gjøre noe knyttet til et tema – kan trenge lærestoff fra ulike fag. Det kan styrke læringen i dybden og få oss til å forstå og engasjere oss grundigere i et tema. (Koritzinsky, 2021, s. 24)

Altså er det viktig at elevene arbeid med tema klarer å benytte seg av kunnskaper fra ulike fagfelt. I sitatet står det at det kan styrke læringen i dybden; dybdelæring. Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring slik

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og *mellom fagområder* (min utheving). Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Dette sitatet er ikke hentet fra overordnet del, men er en separat forklaring på utdanningsdirektoratet sine sider. Et viktig punkt i beskrivelsen av dybdelæring er at det skal skje *mellom fagområder*. Målsetningen for tverrfaglig undervisning er at elevene skal kunne koble ulike fagfelt og se sammenhenger i kunnskapen de ulike feltene gir. At lærerne legger til rette for tverrfaglig undervisning er med på å skape dybdelæring i undervisningen og åpner opp for en videre forståelse mellom fagene. Tverrfaglig undervisning og dybdelæring skal altså gjøre

elevene observante på egen læring for at de senere i livet alene og sammen med andre skal ha mulighet til å tilegne seg kunnskap i ulike situasjoner.

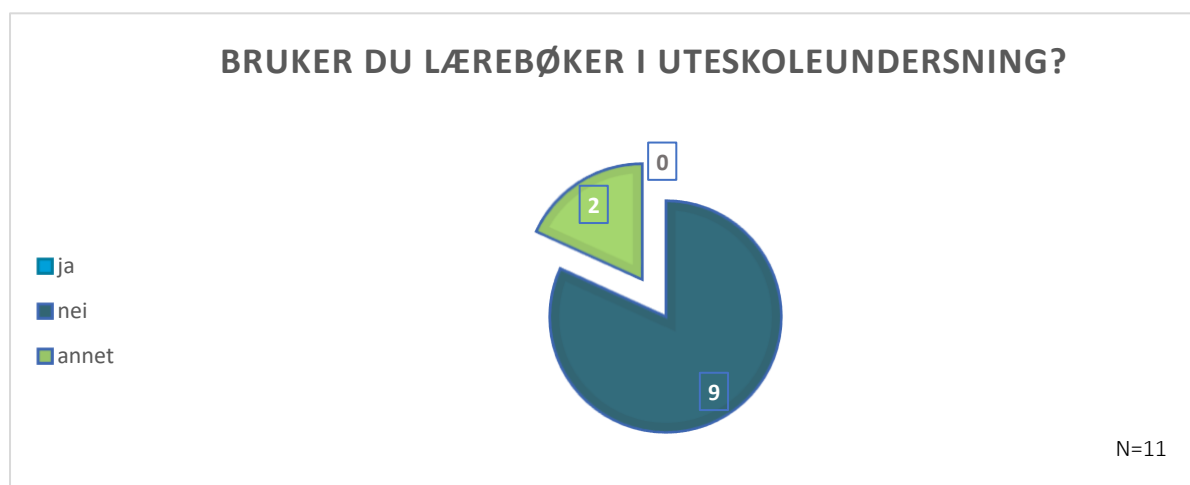
4.2.5 Lærebøker og digitale hjelpemiddel

Fiskum og Husby (2014b, s. 30) skriver:

Uteskole er mer enn det å undervise ute. Dersom vi ønsker å benytte oss av området på best mulig måte, må vi finne andre arbeidsmetoder når vi først går ut av klasserommet. *Uteskole vil ikke si at vi tar med oss bøkene for så å gjøre den samme undervisningen utenfor klasserommet* (min utheving). Uteskole vil si at vi velger undervisningsmetoder som passer til målgruppa, til området, til tidsrammen og til innholdet.

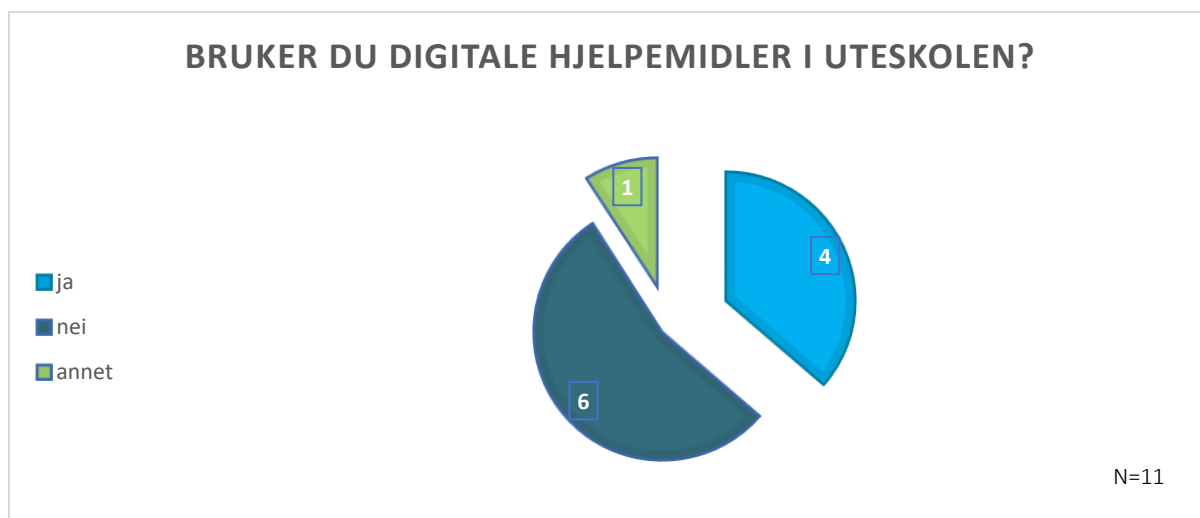
Uteskole i skolen i dag er ikke et opplegg som har gitte rammer, læreplanen forteller oss ikke hvordan denne undervisningen skal finne sted, og at det er et krav. Skolen i dag bruker digitale ressurser, lager egne opplegg ved å benytte seg av ulike læremiddel produsenter. Det er ikke lenger en fasit på at man skal gjennomgå den ene boken man har i samfunnsfag fra perm til perm. Undervisningsmaterialet kan være kopierte arbeids-ark eller nettbaserte oppgaver. I dette underkapittelet skal vi derfor gå nærmere inn på lærernes bruk av digitale og analoge hjelpemidler i skolen.

Spørreundersøkelse



Figur 12. Spørsmål 10: Bruker du lærebøker i uteskoleundervisning?

I spørreundersøkelsen fikk lærerne spørsmål om de bruker lærebøker, og om de bruker digitale hjelpemidler. Ingen av lærerne oppgir at de benytter seg av lærebøker i uteskolen. To respondenter oppgir her annet og tilfører at de benytter seg av det «sjelden» eller «av og til». Respondentene benytter seg ikke av lærebøker jevnlig, men lærebøker er for dem ikke fremmed i undervisningen. Det er flere av respondentene som benytter seg av linjen under for å gi en mer utfyllende forklaring på bruk av lærebøker. En respondent skriver: «vi laminerer bingo eller poster for elevene + lærerstyrt stasjon mer konkrete vi samtaler + muntlige oppgaver». Han beskriver aktiviteter som ikke nødvendigvis er i en bok, men kopiert ut ifra en bok eller læremidler. Dette kan også forekomme i klasseromsundervisning og er ikke fremmed for elevene. Å benytte seg av konkrete i undervisning for at elevene skal få kunne visualisere eller letter forstå tekstoppgaver er et viktig virkemiddel i alle skolens undervisningssituasjoner. En annen respondent skriver også: «vi har sjelden skolebøkene med ut pga. mye fuktig vær på Vestlandet, men har gjerne med laminerte ark hentet fra lærebøkene».



Figur 13. Spørsmål 11: Bruker du digitale hjelpemidler i uteskolen?

Digitale hjelpemidler blir benyttet av fire av respondentene. To av lærerne som svarer nei skriver at de har med seg kamera ut for å ta bilder av elevene for å dele med foreldre eller til videre undervisning inne. De poengterer at elevene ikke bruker kamera. At de selv bruker kamerafunksjon for å kunne spesifisere deler av undervisningen eller ulike aktiviteter inne handler om den gode sammenhengen mellom klasseromsundervisning og uteskole. At lærerne får uteskolen til å henge sammen med undervisningen inne er viktig for at aktivitetene er løsrevne fra resten av undervisningen (Husby & Fiskum, 2014b, s. 30). En av respondentene skriver at «vi kan bruke artsorakelet o.l. for å forske på naturen». Det fins en rekke apper eller

programmer som man lett kan ta med seg. Dette innebærer at skolen har digitale hjelpemiddel som elevene kan ta med seg ut. En rekke skoler bruker Chromebook eller andre pc'er, mens noen bruker iPad i undervisning. Skolene eller kommunenes valg av digitale hjelpemiddel for elevene er en rammefaktor som her gjør seg gjeldende. Det vil være lettere å bruke en iPad ute da den ikke er så stor og tung å ta med seg på tur, sammenlignet med Chromebook eller PC. Her har noen skoler større muligheter for at elevene kan ha med seg digitale hjelpemiddel ut. Ut ifra undersøkelsen kommer det ikke frem hva de ulike respondentene bruker. Dette kunne blitt inkludert som et spørsmål i undersøkelsen.

At lærerne bruker kamera og ulike apper i undervisningen kan imidlertid gi god læring for elevene ute, men også for å skape sammenhengen mellom fagstoffet man gjennomgår i klasserommet og praktisk gjennomføring ute.

Intervju

I intervjuene mine kommer det i hovedsak frem at lærerne ikke tar med seg lærebøker ut, men laminerer ark, eller har med seg oppgaveark ut. Emilie sier

Det er en fordel at alt som er ute er laminert. Da har vi gjerne laminerte kort med bokstaver som de kan lage ord med. Eller vi har spill, det kan være alt mulig forskjellige ting. Og om det er pent vær så tar vi skriveboken med slik at de får skrive i dem. Men er det regn må alt vi tar med ut være laminert. Vi har også gjerne eventyrstund med bålet og da har vi laminerte eventyrbøker som vi bruker.

Hun jobber nå i andre klasse, men har benyttet uteskole som metoden med klassen sin fra de begynte i første. Hun snakket om alfabetinnlæring i form av laminerte bokstavark. Og beskriver ovenfor laminerte bokstavark de kan lage ord med. Og her spiller også været inn, «om det er pent vær så tar vi skriveboken med». Det er ikke slik at hun velger spesifikt at de ikke skal ha skolemateriale med seg ut, men været setter i noen tilfeller en stopper for det. Hun sier også at elevene har med seg lesebøker på tur, slik at om de vil trekke seg litt bort i en gapahuk for eksempel har de mulighet til dette.

Silje poengterer et viktig element i undervisningen. I skolen i dag arbeider vi etter fem grunnleggende ferdigheter elevene skal kunne. De er lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge kunnskapsdepartementet er ferdighetene

Er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv

Disse ferdighetene skal altså elevene tilegne seg for å kunne ta del i samfunnet og Silje sier at en av ferdighetene er vanskelige å få inn i uteskolen:

Men det som får meg til å kjenne at jeg av og til kommer til kort er den skriftlige biten. Vi er opptatt av at elevene skal ha en funksjonell håndskrift og de skal lære seg å forme bokstaver inn i bokstavhus og lignende. Så kan man kjøre en bokstavstafett, men vi har ikke utstyret, ikke har vi skriveunderlag (tavler av tre/plast). Slike ting jeg som lærer har ønsket meg kjempe lenge, men som blir vanskelig for det innebærer pengebruk fra skolen.

Her er det viktig at vi får et helhetlig bilde av all undervisningen til elevene. Det er ikke nødvendigvis slik at vi hver dag må innom alle de grunnleggende ferdighetene, men at de skal gjennomsyre den helhetlige undervisningen. I begynneropplæringen er dette med en funksjonell håndskrift veldig viktig og den skal arbeides med jevnt. Silje er her veldig klar over hvor svakheter til uteskole ligger, og kan ut ifra dette legge til rette for undervisning som jevnt over får inn alle de grunnleggende ferdighetene i hennes undervisning.

Silje og Kamilla arbeider på skoler som benytter seg av iPad og den bruker hun i klasseromsundervisning, men også ute.

Meg: bruker dere iPaden ute?

Ja, ofte. Vi lager filmer, og nå holder vi på med et bokprosjekt. Der følger vi et tre i et helt år, de tar bilder av treet hver måned. Alle skriver en bok, der de skriver om endringer treet har hatt siden forrige måned. Vi har også skriveøkter ute, der de kan sitte og skrive på iPaden sin, så den er med over alt.

Her legger hun frem undervisningsopplegg om årstider, natur og skriving. Dette kunne blitt gjennomført inne, med fire bilder av et tre der elevene skal forklare hva som skjer og hvilke endringer det er fra bilde til bilde. Læreren velger å bruke tid på at elevene skal bli kjent med området, gjøre sine egne erfaringer ute, slik at de kan formidle endringer de selv har erfart gjennom uteskole. Kamilla skriver at elevene har med seg iPaden ut slik at de kan ta bilder, og skrive underveis. Bildene kan for eksempel brukes til fremføringer eller etterarbeid inne.

4.3 Hvordan kobler lærerne uteskole og bærekraftig utvikling?

4.3.1 Hvordan knytter faglitteraturen uteskole og UBU sammen?

I dette underkapittelet vises det til litteratur som knytter uteskole og undervisning for bærekraftig utvikling sammen.

Astrid Sinnes – Utdanning for bærekraftig utvikling (2021)

Uteskole og bærekraftig utvikling har en naturlig sammenheng. Undervisning har i følge Sinnes (2021, s. 147) en større effekt om elevene får overføre kunnskap og bruke den i nye situasjoner. Læringen hos elever styrkes om konteksten man lærer i er likere den fremtidige brukskonteksten. Ideen om at elever lærer best i et klasserom fremstår ikke logisk for henne (s.147). For at elevene skal kunne leve bærekraftige liv vil det være viktig at de får erfaringer som knytter kunnskapen fra klasserommet og livet utenfor skolen sammen. Om målet med skolen er å skape samfunnsborgere som aktivt kan ta del i livet etter skolen, er det viktig at livet utenfor skolen dras inn i skolen, eller skolen ut i virkeligheten. I boken *Undervisning for bærekraftig utvikling* er kapittel 7. dedikert til uteskole. Her legger Sinnes vekt på å bryte ned skillet mellom skolen og verden, gjennom ulike skoleprosjekt. Det presenteres ulike former for uteskole. Fellesnevneren for alle er at elevene får undervisning som vil kunne utvikle kompetanser de trenger for å kunne leve bærekraftige liv (Sinnes, 2021, s. 150). Hun legger også frem at målet ved undervisningen legger føringer for hvordan og hvorfor uteskolen benyttes. Om skolen måler kunnskap etter kunnskapstester og resultater, er det ikke sikkert uteskolen fremstår som effektiv, men om vi imidlertid legger vekt på kompetansene som trengs for bærekraftig utvikling i den virkelige verden. Da sier Sinnes at det er liten tvil om at elevene vil kunne tilegne seg disse kunnskapene i et utvidet klasserom (Sinnes, 2021, s. 147).

Å knytte undervisning i bærekraftig utvikling opp til en aktiv undervisningsform som uteskole er, mener Sinnes er mulig. Undervisning som bygger på elevers erfaringer av og i nærmiljøet kommer frem som viktig. At all kunnskap vil kunne bli innhentet i et klasserom er altså ikke holdbart. Sammenhengen mellom de ulike arenaene må imidlertid komme tydelig frem. Hun poengterer at det er viktig å starte arbeidet med uteskolen i klasserommet og følges opp når uteaktiviteten er avsluttet (Sinnes, 2021, s. 150). Kunnskapen som tilegnes inne, kan i sammenheng med konkrete erfaringer og autentiske opplevelser av natur- og miljøutfordringer være med på å skape elever som kan handle og påvirke samfunnet i en mer bærekraftig retning (Sinnes, 2021, s. 150).

Arne Nikolaisen Jordet – Klasserommet utenfor (2010)

Jordet beskriver uteskole i flere av sine verk, og knytter også uteskole og undervisning for bærekraftig utvikling. Han benytter seg av Wolfgang Klafkis (Jordet, 2010, s. 372) sosiokulturelle perspektiver på læring for å knytte uteskole og bærekraftig utvikling sammen:

En utdanning for en bærekraftig utvikling forutsetter at lærere og elever vender blikket ut av klasserommet og bruker skolens omgivelser som ressurs i opplæringen: De må bruke natur og samfunn som kunnskapskilde og læringsarena, de må etablere et samarbeid med lokale instanser, og de må involvere seg i verden utenfor klasserommet. (Jordet, 2010, s. 372)

Han fremhever også at kjernen i utdanning for bærekraftig utvikling er nettopp at elevene lærer gjennom å involvere seg i miljø og lokalsamfunn. Ikke bare lære ressurs- og miljøspørsmål som abstrakt teori (Jordet, 2010, s. 372).

Jordet vektlegger tverrfaglig innhold i uteskolen og hvordan dette kan benyttes til utdanning for bærekraftig utvikling. Han knytter kompetansemål fra ulike fag sammen, for å vise potensialet tverrfaglig undervisning har i UBU (Jordet, 2010, s. 375). Han trekker sammen kompetansemål som kroppsøving, norsk, naturfag, geografi, KRLE og mat og helse. Kompetansemålene som knyttes sammen er fra KL06, målene som benyttes er derfor utgått. Den nye læreplanen (LK20) har gjerne en annen ordlyd på kompetansemålene sine, men det tverrfaglige aspektet ved læreplanen som Jordet (2010, s. 375-380) presenterer kan overføres til LK20. Dette ved å benytte andre kompetansemål som har en tilknytning til hverandre.

I boken *Bærekraftdidaktikk* benytter Kvamme og Sæther (2019, s. 207) seg av ordet *berøring*, i den forstand at elevene skal få kjenne på eller få oppfatningen av at det som undervises i er reelt og livsnært. Klimaproblemer er ikke noe som er langt borte og *de andre* sitt problem. Undervisning kan se på hvordan klima der vi bor og arbeider, blir påvirket av temperaturøkningen. Hvordan påvirker endringene, landbruket, strømmen, skisesongen, brannfare og andre konsekvenser som er merkbare for elevene. Vi kan diskutere disse endringene i klasserommet, men målet er at elevene skal få en opplevd nærhet til tema (Kvamme & Sæther, 2019). For at elevene skal føle nærheten til det som undervises kan det være fordelaktig å benytte seg av de endringene som er i nærmiljøet og som elevene har kjennskap til. Uteskole som undervisningsmetode er lett å knytte opp til berøringsbegrepet som benyttes i boken *Bærekraftdidaktikk*. Ved at elevene får erfare, se, og utforske endringer i nærområdet, vil de ved en senere anledning eller inne kunne koble ny kunnskap opp mot sine erfaringer. Dewey's syn på læring legger vekt på at elever kan gjennom erfaringer skape grunnlag for å knytte fremtidig kunnskap opp til tidligere erfaringer. Kunnskapen konstrueres rundt erfaringer, endrer miljøet seg igjen vil elevene kunne rekonstruere kunnskapen (Imsen, 2020a).

4.3.2 Lærernes undervisning for bærekraftig utvikling

I dette underkapittelet skal dere få et innblikk i hvordan informantene kobler uteskole og bærekraftig utvikling sammen. Gjennom intervjuene har informantene reflektert rundt spørsmål som hva vil uteskole si for sitt respektive trinn, hvordan kobler du uteskole og bærekraftig utvikling og de har kompt inn på ulike undervisningsopplegg der bærekraftig utvikling var i fokus. Informantenes utsagn blir i kapittelet knyttet opp mot Astrid Sinnes sitt analyseverktøy for uteskole. Hun presenterer ulike kompetanser som skal til for å forstå komplekse problemstillinger, som bærekraftig utvikling er.

Bærekraft er et omdiskutert og komplekst begrep som benyttes i undervisning, i offentligheten, av organisasjoner og i næringslivet. Et hyllet og kanskje endatil avskydd begrep som skal knytte miljø- og utviklingshensyn sammen (Langhelle, 2020). Et viktig spørsmål som

elever kommer til å møte oppover utdanningsløpet og i arbeidslivet presenteres av Oluf Langhelle: «Hvordan skal vi klare å dekke de grunnleggende behovene til en voksende verdensbefolkning uten å ødelegge miljøet i en slik grad at det truer fremtidige generasjoners muligheter til å gjøre det samme?». For at elever skal kunne reflektere rundt slike komplekse begreper kreves et sett med kunnskaper og kompetanser. I Sinnes analyseverktøy beskrives de som: *samarbeid, kreativitet, kritisk sans, systemtenkning og glede uten forbruk* samt *handlingskompetanse* (Sinnes, 2021, s. 163). Alle kompetanser som kan utvikles på skolebenken, men som uteskolen kan legge til rette for om lærerne griper muligheten nærmiljøet gir.

Tabell 1 Rammeverk for å planlegge og analysere undervisningsopplegg som har bærekraftig utvikling i fokus (Sinnes, 2021, s. 71)

Kunnskap/kompetanse for UBU som utvikles gjennom opplegget	Beskrivelse av hva ved opplegget som utvikler disse kunnskapene/kompetansene
Faglig kunnskap (<i>om</i>)	Hvilke faglig kunnskap tilegner elevene seg som er relevant for å kunne forstå og leve i en bærekraftig fremtid? Hvor i læreplanene finner vi disse temaene?
Tverrfaglighet (<i>om</i>)	På hvilken måte blir dette undervisningsopplegget en bred forståelse av problemstillingene og av både de natur- og miljøvitenskapelige, økonomiske og sosiale perspektivene på temaet? Hvilke fag kan støtte opp om undervisningen?
Erfaring i nærområdet / verden utenfor klasserommet (<i>i</i>)	Hvordan kan nærområdet eller verden utenfor klasserommet (fra skolen til lokale og globale problemstillinger) brukes som læringsarena (uteundervisning, media, bedriftsbesøk osv.)? På hvilken måte trekkes andre aktører inn i undervisningen?
Kompetanser for BU som øves (<i>for</i>)	Hvilke BU-kompetanser øves gjennom opplegget? Kreativitet, kritisk tenking, samarbeid, systemtenkning, tro på fremtiden, leve gode liv uten overforbruk og handlingskompetanse?
Handlingskompetanse (<i>for</i>)	Hvordan fremmer opplegget elevenes evne til å se løsninger og handle for en mer bærekraftig utvikling?
Undervisning som bærekraftig utvikling	På hvilken måte legger opplegget opp til at elevene lærer bærekraftig praksis (sykling til aktiviteten, søppelhåndtering osv.)? Og på hvilken måte fremmer opplegget elevdemokrati og deltagelse?

Rammeverket kan brukes av lærere for å analysere egen praksis, men kan også benyttes som utgangspunkt for forskere til å se på andres undervisning for å kartlegge hvilke kompetanser som arbeides med. I min analyse av lærernes bruk av uteskole har jeg i hovedsak sett på hvordan lærerne underviser i bærekraftig utvikling gjennom erfaringer i nærområde, altså undervisning i bærekraftig utvikling. Gjennom analyseprosessen kommer det frem at undervisningen i stor grad overlapper kategoriene OM, I, SOM, FOR bærekraftig utvikling. Mange undervisningsopplegg, refleksjoner og samtaler som kommer frem i intervjuene kan nødvendigvis ikke kategoriseres i en spesiell kategoriene, men er overlappende eller komplementerende. Det er aspekter ved delene av hver hendelse som kan være undervisning OM, I, SOM og FOR bærekraftig utvikling. Når det kommer til FOR kan man legge det inn i store deler av undervisningen. Undervisning FOR bærekraftig utvikling handler i stor grad om hvordan elevene selv er i stand til å ta inn over seg kunnskapene og erfaringene og selv sette dem til livet i handlinger. Elevenes evner til å selv tenke kritisk, kreativt, i system og skape en tro på fremtiden i en bærekraftig retning. Dette er vanskelig å måle, men er i seg selv ønske med undervisning OM, I og SOM bærekraftig utvikling. Elevene skal gjennom kunnskapene (OM) de tilegner seg i naturen (bedriften, miljøet eller samfunnet) kunne utøve (SOM) bærekraftige valg og komme med mulige løsninger og konfliktsituasjoner.

Målet med å benytte seg av Sinnes sitt rammeverk er ikke å kunne dele inn undervisningen i verken OM, I, SOM eller FOR, men snarere kartlegge om undervisningen tar for seg de ulike delene, og hvordan de viser seg i undervisningen. Undervisningsopplegg inneholder gjerne trekk fra alle fire kategoriene, og fremmer en helhetlig forståelse av læringsaktiviteten. Bærekraftig utvikling er et tverrfaglig tema i skolen. Tverrfaglig undervisning som vi har vært inne på tidligere dreier seg om å se sammenhengen mellom ulike fag, og ikke skille dem. Alle fagene representerer aspekter ved samfunnet som er nødvendig for å ta del i samfunnet. At utdanning for bærekraftig utvikling havner under denne kategorien forteller lærere at det er en sammenheng mellom bærekraftig utvikling og alle fag, om man klarer å legge den frem på en forståelig måte.

Lærernes undervisningsopplegg

Når Kamilla blir spurt hvordan hun kobler uteskole opp mot bærekraftig utvikling legger hun frem et undervisningsopplegg som har gått over flere dager, og som i stor grad oppstår av elevinteresse. Opplegget var dels gjennomført ute, og resten i klasserommet.

Vi hadde faktisk et prosjekt med dette i forhold til plast i havet. Fordi det har kommet så veldig mye plast fra et oppdrettsanlegg. [...] Det oppdaget vi med den en annen klasse og samlet inn små plastkorn, da var vi i avisen med det også faktisk. Så det vi gjorde sist, i høst en gang. Da hadde vi med søppelsekker og plukket alt vi fant av ting som ikke skulle være på stranden. Og tok det med opp på skolen, der vi sorterte det i forskjellige kategorier. Her er det matavfall, melkekartonger og alt som har med mat å gjøre. Her er alt som har med båt å gjøre, her er plast, her er flasker. Så lagde vi en sånn fremføring. De hadde iPaden med å skrev og tok bilder underveis. De hadde fremføring i klasserommet om hva de egentlig fant og slikt

Situasjonen blir til da elevene var på tur på stranden og oppdaget at det var mye forsøpling, der store deler av det kom fra et oppdrettsanlegg. Denne undervisningssituasjonen begynte med elevenes interesse for et miljøproblem i «egen bakhage». Elevene har gjennom en tur oppdaget at et oppdrettsanlegg i fjorden forsøpler og dette går ut over stranden. Læreren bygger så et opplegg rundt deres egne oppdagelser. De rydder stranden for så å fortsette undervisningen om tema inne. Sortering, lage fremføring og gjennomføring av fremføringen. Her knyttes uteskolen og klasseromsundervisningen. Læreren og elevene har sammen sett et problem og bestemmer seg for å utforske det videre. De oppdager også at det ikke bare er forsøpling fra oppdrettet og sorterer for å se hvilke «typer» søppel som fins i fjæra. I overordnet del står det under opplæringens verdigrunnlag at skolen skal «la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling» (Kunnskapsdepartementet, 2017). De legger vekt på elevenes iboende nysgjerrighet og ønske om å oppdage og skape. Undervisningsøkten ovenfor er her et eksempel på elevenes nysgjerrighet til et tema og lærerens ønske om å bygge videre på et tema elevene finner interessant. Elevene lærer her å utvikle seg gjennom sansing og tenkning og praktiske aktiviteter som alle er nevnt under skolens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Undervisningsopplegget dreier seg i stor grad om elevenes interesse og handlingskraft altså undervisning FOR bærekraftig utvikling. Elevene ser selv et problem og prøver å kartlegge dette, det kommer ikke frem om elevene kommer frem til løsninger eller samtaler med aktører for å forbedre situasjonen. At elevene som er i 8-9 års alderen er interesserte i å ivareta strandsonen og går systematisk til verks for å skaffe seg en oversikt over hvor omfattende situasjonen er, vil uansett være kunnskaper som kan gi grunnlag for læring i lignende situasjoner i fremtiden. At elevene bygger videre på erfaringene og kunnskapene vi tilegner oss er kjent fra Dewey sin tenkning (Husby & Fiskum, 2014b, s. 33-34). Deler av opplegget foregår i miljøet som forskes på altså undervisning I bærekraftig utvikling. Elevene får erfaring innen flere av kompetansene som vektlegges for undervisning for bærekraftig utvikling. Nemlig samarbeid; ved at de sammen plukker og sorterer, kreativitet; i produksjon av fremføring, kritisk sans; i funn av problemstillingen og ønsket om å se nærmere på om det bare er fiskeoppdrettet som forsøpler. De arbeider også med systemtenkning; sortering, glede uten forbruk; av at elevene føler tilhørighet til stranden og sin opprydning av den. De kan etter prosjektet muligens sette pris på verdien av å ha stranden og hvilke aktiviteter en ren strand muliggjør.

Emilie har også gjennomført et opplegg som bygger på elevenes interesse for søppel og fjerning av det:

I fjor ryddet vi opp i skogen her og tok mye takplast som vi tok med ned på skolen. Da måtte vi snakke med ledelsen etterpå fordi vi hadde fylt opp kontaineren her. Da måtte vi gå tilbake til elevene og si at vi ikke kunne gå og plukke med oss søppel med mindre vi satt av faste dager til det. Selv om det er en fin ting å ta med ned, måtte vi ha en ekstra tømming den uken.

Opplegget var en del av en «vanlig» uteskoledag for elevene der læringsarenaen var i skogen. Elevene oppdaget en rekke takplater som ikke hørte hjemme, altså forsøpling. De sammen med lærerne bestemte seg for å ta dette med tilbake til skolen for å rydde opp. Etter de hadde kastet det fikk elevene innblikk i hvordan miljø og økonomi knyttes og kan havne i konflikt. For å kunne rydde opp etter seg må man også ha en handlingsplan på hvor avfallet skal. I dette tilfellet skolens kontainer, som ble fylt opp. Elevene og lærerne ble i etterkant informert om avfallsproblemene som oppstod på skolen da de fylt opp kontaineren. Elevene har her en gylden mulighet til å få innblikk i at avfallshåndtering er økonomisk styrt. Elevene ble enige med

ledelsen på skolen om å ta kontakt om slike situasjoner oppstod i fremtiden, slik at de kunne komme frem til en løsning om tømning av avfallet. Det økonomiske aspektet med bærekraft kan være vanskelig å ta innover seg for de yngste på skolen. Forholdet til store utslippstall og penger krever en god matematisk forståelse. At de finner et interessepunkt kan være med på å gjøre forståelsen av store tall lettere, men kan i større grad være til forvirring enn læring. Undervisningsopplegg som dreier seg om økonomi passer best på høyere trinn. Elevene på 1-4.trinn vil allikevel kunne forstå at skolen betaler for at søppelet skal fjernes og at om vi fyller kontaineren for tidlig så krever det mer penger fordi søppelbilen må komme flere ganger. At man får betalt for arbeid og må betale for gjenstander er barn klar over og vil her få erfaringer som kan videreutvikles senere i skoleløpet.

Undervisningssituasjonen som oppstår på denne uteskoledagen er i hovedsak en læringsmulighet som oppstår av elevinteresse. Og elevenes ønske om å handle for en bærekraftig utvikling. Elevene viser handlingskompetanse til en viss grad. Elevene har mulighet til å fremme andre kompetanser som også er sentrale for BU. De samarbeider, både seg imellom, med lærere og ledelsen. Det fremstår ikke som det oppstår etterarbeid eller forarbeid til hendelsen da den oppstår spontant. Det virker imidlertid som at elevene er særs opptatt av hvor avfallet skal. Dette kan indikere at elevene er bevisst på sporfri ferdsel og håndtering av avfall.

Alle tre informantene arbeider på 1-4 trinn, og har undervist samme klasse i flere år. Dette innebærer at de legger frem undervisningsopplegg som har blitt gjennomført på ulike trinn fra 1-4.trinn. Når de skal beskrive hva bærekraftig utvikling svarer alle at det hovedsakelig dreier seg om å bli kjent med naturen og i stor grad å ta vare på den, og sporfri ferdsel. Kamilla utfyller mer enn resten og sier

Det er i forhold til natur, mat, klær, forbruk og sortering av boks. Alle disse vanlige tingene. Dette har vi nettopp diskutert i forhold til jul, er det virkelig viktig med alle disse julegavene vi kjøper. Hva er det inni tingene vi kjøper?

Hun legger her frem forholdet mellom miljø og klima og de sosiale forholdene som sammen med økonomi danner bærekraftbegrepet. Læringsmulighetene Kamilla trekker frem er samtaler som dukker opp i undervisning eller sosiale settinger i klasserommet. At elevene og

læreren reflekterer rundt, hvordan høytider kan øke forbruket, hvor ting produseres, hvilke stoffer de er produsert av, og nødvendigheten av varene, bygger opp til kritisk tenking og undervisning FOR bærekraftig utvikling. Situasjonen som legges frem kan være med på å tenke over hvordan vi lever, og komme med bærekraftige løsninger på situasjonen. Hvordan kan vi endre forbrukerkulturen til en bærekraftig kultur? Tenke over hvilke materialer gaven er laget av, hvordan de pakkes inn, er det noe vedkommende har behov for eller blir det overflødig og går det an å finne gjenstanden brukt eller lage den selv av allerede eksisterende materialer, redesign.

Emilie sier at det er fint å ha uteskolen som arena, for det gir elevene større muligheter for å komme til ordet og kreativiteten til å tenke over ulike aspekter ved samfunnet. Spørsmål som vanligvis ikke dukker opp i en klasseromssetting faller elevene naturlig ute.

Og disse minste har jo ofte mange spørsmål om ting, som de går og lurer på. Og når man er ute på tur kommer kanskje disse spørsmålene litt lettere frem, fordi sitter du i et klasserom er det vanskeligere å se for seg ting.

Det kommer også frem at hun har inntrykk av at elever på de laveste trinnene er veldig opptatt av miljøet og hvordan vi bruker ressurser:

Men jeg har et inntrykk av at de laveste trinnene er veldig opptatt av miljø sånn generelt. De lærer av sine foreldre at de ikke skal kaste søppel og hvorfor ting er viktig. Og så etter hvert som man kommer høyere opp i trinnene er det kanskje ikke så stort fokus på det lenger.

Elevenes interesse for læringsaktivitetene og miljøet er med på å skape lærings situasjonene og det gir elevene mulighet til å ta initiativ til aktivitetene. At elevene er observante på at de ikke skal kaste søppel og lignende er kunnskap de skal tilegne seg i UBU. Det som imidlertid er viktig er å opprettholde denne interessen som elevene viser. Emilie sier at elevene er opptatt av det og stiller spørsmål når de er på tur. For å opprettholde interessen og fokuset hun nevner slik at elevene kan tilegne seg mer kunnskap på emnet, både i og utenfor klasserommet.

Silje beskriver forholdet mellom klasseromsundervisning og bærekraftig utvikling:

Meg: Underviser du i bærekraftig utvikling inne og eller knytter du det bare opp i uteskole?

Nei, nei, masse inne også, kanskje akkurat den samtalebiten inne slik at di vet hva det er snakkes om inne, men så er det den erfaringsbiten blir tatt ute. Da kjenner di litt ekstra på at det ikke bare er en teoretisk bit det er en praktisk bit også. De skal skjønne at naturen må bevares på en måte som er gagnlig for alle.

Hun beskriver at det teoretiske i forhold til bærekraftig utvikling gjennomgås inne, for så å få en praktisk tilnærming til tema utenfor klasserommet. Hun presenterer hvordan man kan minske skillet mellom klasserommet og verden utenfor.

Undervisning for bærekraftig utvikling har ikke konkrete svar slik som i matematikk for eksempel. Når man arbeider med å se ut i verden og finne løsninger er det mange ulike måter å løse det på og mange forskjellige fasiter og aspekter som skal tas hensyn til. I bærekraftig utvikling er det tre store krefter som prøver å legge det best til rette for seg selv, går det bra for en av delene går det ut over de andre. Det er vanskelig å finne løsningen som gagnar alle parter. Selv om dette kan være vanskelig å ta innover seg, kan man gjennom opplegg i nærområdet skape en bro fra det lokale til det globale der elevene kan bruke eksisterende kunnskap lokalt til ny kunnskap globalt.

4.3.3 Uteskole som undervisning i BU et pedagogisk perspektiv

Det har tidligere kommet frem i oppgaven at en av informantene benytter seg av uteskole for å fremme livsmestring. Og i teorikapitlet har vi fått et innblikk i Klafki's danningsteori og Biesta's læringsteori. At elevene skal bli robuste medborgere med kunnskaper, ferdigheter og erfaringer som er nødvendige for et sosialt liv og et arbeidsliv, krever at de blir kjent med seg selv, hvilken plass de har i samfunnet, hvordan samfunnet fungerer og hvordan de selv kan tilegne seg kunnskap i fremtiden. I dette delkapitlet skal vi prøve å se uteskole og bærekraftig utvikling i lyset av pedagogisk teori.

Gert Biesta

Biesta's læringsteori ser på elevens opplæring som tre deler som møtes for å utdanne eleven, kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Han vektlegger sammenhengen og konflikten mellom de tre delene av opplæringen (Biesta, 2014, s. 157). Biesta (2022) bygger også videre på subjektiveringsbegrep i boken *World-Centred education*. Han skriver at et av skolens viktigste utdanningsmål må være «hvordan vi eksisterer «i» og «med» verden, både naturen og sosialt» (s. 3). Skolen bør i følge Biesta være World-centred, altså utstyre og oppfordre den neste generasjonen til å eksistere i og med verden, på egenhånd (s. 3). Uteskolen og UBU muliggjør verden-sentrert undervisning.

Wolfgang Klafki

Klafki beskriver noen nøkkelproblemer som vi står ovenfor i dag *miljøutfordringer, ulikhet og fattigdom, krig og konflikt og teknologisk endring*. Han mener at elevene må møte innholdet på en måte som gjenspeiler de utfordringene som vi står ovenfor (Eie & Motzfeldt, 2022, s. 15). Uteskolen gir her muligheter ikke bare for undervisningen til å gjenspeile problemstillingene, men erfare de gjennom nærmiljøet. Dette kan gjelde undervisning om miljøutfordringer på lokalt plan, besøk på sykehjem for å snakke med mennesker som har arbeidet i krigssoner, bedriftsbesøk o.l. Utdanningens hovedformål for Klafki er å tilrettelegge for elevenes dannelse, altså å tilrettelegge for elevens evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Eie & Motzfeldt, 2022, s. 15). Gjennom undervisning i bærekraftig utvikling vil man kunne komme inn på store og komplekse spørsmål som dreier seg om forbruk, forsøpling, levekår o.l. Situasjoner som vi ikke har et fasitsvar på, men som lager rom for at elever kan reflektere, samarbeid og sammen utarbeide løsninger eller diskutere utfordringens mange sider. Gjennom undervisning som legger til rette for erfaringer og mulighet for større innsikt i tema vil det være mulighet for dannelse. Gjennom undervisning i bærekraftig utvikling på lokalt plan, kan man tilføre kunnskap og knytte det opp mot globale problemer på en forståelig måte. Slik at elevene føler tilhørighet til det. Elevene vil gjennom undervisningen ha mulighet til å sette seg inn i andre deler av verdens problemstillinger når de har et grunnlag for å forstå utfordringene lokalt.

5. Avslutning

Gjennom hele oppgaven har uteskole som undervisningsmetode blitt knyttet opp til læreres beskrivelser av egen praksis. I dette kapitlet oppsummeres oppgavens mest sentrale funn i lys av problemstillingens underliggende forskningsspørsmål. Deretter presenteres oppgavens konklusjon i lys av skolens overordnede mål. Avslutningsvis belyses videre behov hos kommende forskning, samt nyttige innfallsvinkler som kan bidra til å skape mer innsikt og fordypning om temaene UBU og uteskole.

5.1 Hovedfunn

Oppgaven har som mål å besvare hvordan lærerne benytter nærområdet som ressurs i undervisning for bærekraftig utvikling, dette gjennom to forskningsspørsmål. Jeg kommer nå til å knytte de to forskningsspørsmålene opp mot hovedfunnene fra kapittel 4. *Analyse*.

Hvordan og hvorfor bruker lærere nærområdet som ressurs i undervisning?

Hvordan uteskolen legges opp fremstår som relativt lik hos majoriteten av lærerne som deltok i undersøkelsen. Undervisningen finner i størst grad sted i naturområder, som skog og strand. Steder som legger opp til at elevene må se muligheter for aktivitet og læring i et miljø som legger lite føringer for hvilke aktiviteter som er gjennomførbare. Elevene må selv se og gripe mulighetene arenaen gir. Lærerne bruker de fleste skolefagene i uteskolen og alle lærerne bortsett fra en sier at de bruker uteskole som arena for tverrfaglig undervisning. Tverrfaglig undervisning kan benyttes i ulike tema, og viser her nødvendigvis ikke til de tverrfaglige temaene i læreplanen; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Det kommer frem at lærebøkene ikke benyttes i uteskole, men at undervisningsmateriale som laminerte kort, oppgaveark, skrivebøker og lesebøker benyttes i stedet for. To av informantene i studiet benytter seg av iPad i uteskolen, og flere av de resterende respondentene benytter seg av kamera. Bilder som tas ute blir blant annet brukt til videre undervisning i klasserommet eller slik at foreldrene kan få se hva sitt barn har gjort på skolen.

Lærernes begrunnelser for *hvorfor* de bruker uteskole er mange, og noen er gjennomgående for de fleste lærerne. Hovedfunnene i oppgaven er at lærerne benytter seg av uteskole for å skape variasjon i undervisningspraksisen og for å få inn fysisk aktivitet. Begge viktige elementer for å skape motivasjon og lærelyst hos elevene. Fra intervjuene og en del respondenter kommer det også frem et viktig punkt om rammefaktorer, som økonomi og bemanning. Faktorer som kan muliggjøre eller sette begrensninger for undervisning i og utenfor klasserommet. Funnene viser også at lærerne benytter seg av uteskole for å styrke klassemiljøet og for å gi elevene sosial læring. Elevene skal gjennom opplæringen få erfaringer, kunnskaper og utfordringer som fremmer livsmestring, dette kommer også frem i analysen.

På hvilken måte kobler lærerne uteskole og bærekraftig utvikling?

Informantene underviser i bærekraftig utvikling i og utenfor klasserommet, men vektlegger at elevene skal se en sammenheng mellom undervisningen inne og ute. Det som undervises i kan ses og oppleves i omverdenen. Det kommer ikke frem et spesifikt skille mellom uteundervisningen i skolefagene og i UBU. Uteskolen benyttes på lik linje for å skape en sammenheng mellom klasserommet og verden utenfor.

Det kommer frem i undersøkelsen at uteskole som læringsarena benyttes for å konkretisere fagstoffet og for å vise elevene at undervisningen i klasserommet henger sammen med og er nyttig i livet utenfor skolen. Undervisningsmetoden motiverer, lager variasjon og gir elevene muligheter til samarbeid og skape et godt klassemiljø. Informantene beskriver også disse trekkene i undervisning for bærekraftig utvikling. Hvordan nærmiljøet brukes som ressurs av lærerne som er med i studien fremstår som lik i undervisning i de resterende skolefagene og i UBU. Undervisningen for bærekraftig utvikling fremstår som samtaler og situasjoner som oppstår av elevinteresse. Dette vil si at lærerne benytter seg av elevmedvirkningen ved å utvikle kunnskap på bakgrunn i elevenes innspill.

5.2 Konklusjon/oppsummering

Masteroppgaven har til nå lagt frem pedagogisk teori, funn fra lærere og faglitteraturen som knytter uteskole og undervisning for bærekraftig utvikling. Det legges frem en rekke

begrunnelser for bruk av uteskole, hvordan undervisningen benyttes, og hvordan lærerne knytter uteskolepraksisen opp mot UBU. Skolen har et utdanningsoppdrag og et danningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Prinsippene for læring, utvikling og danning prøver å forklare hvordan dette doble oppdraget skolen har kan løses. Kunnskapsdepartementet skisserer her hva opplæringen skal inneholde og hvordan utdanningen kan danne elevene:

Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre. De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave. Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Uteskolen og undervisning for bærekraftig utvikling har grunnleggende danningsmuligheter. Informantene og litteraturen beskriver alle aspektene ved utdanningen som kan føre til danning. Kunnskapsdepartementet (2017) viser også til at danningen ikke bare skjer i målrettet arbeid i skolen, men også i den frie leken, samarbeid, gjennom møter med andre, fysisk og estetisk utfoldelse og bevegelsesglede. Oppgavens funn og drøftinger innenfor uteskole og BU viser at skolens danningsoppdrag kan vedlikeholdes gjennom uteskole og undervisning i bærekraftig utvikling. Oppgaven begynner med to adskilte begrep som knyttes sammen gjennom analysen og teori. Undervisningens muligheter er mange og legger grunnlaget for å kunne danne hele mennesket, som er et av skolens mål.

5.3 Videre forskning

Hadde jeg gjennomført dette studiet på nytt hadde jeg lagt mer fokus på hvordan uteskolen benyttes gjennom observasjon. Hvordan lærerne planlegger undervisning, gjennomfører forarbeid og selve uteskolen. Da ville jeg gjerne gått for observasjon, og intervju av både elever og lærer. Slik kunne jeg ville inkludert elevers perspektiver på undervisningen, for å få frem hvordan undervisningen oppfattes av deltakerne. Det kunne også vært interessant å gjennomføre undervisning inne og ute om samme tema og sett på læringsutbytte og motivasjon på de ulike læringsarenaene.

Det finnes også utallige nettsider, bøker og facebook grupper som legger frem undervisningsopplegg som hvem som helst kan benytte seg av. Det kunne vært veldig interessant å se på hvor lærerne finner undervisningsopplegg til uteskole og bærekraftig utvikling. Om dette baserer seg på offentlige grupper eller nettstedet som «den naturlige skolesekken».

Litteratur

- Andersen, H. P. & Fiskum, T. A. (2014). Hva er uteskole? - noen begrepsavklaringer IT. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut* (s. 15-29). Cappelen Damm Akademisk
- Berg, A. (2018). *Motorikk, lek og læring 2* INFOVEST forlag.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Fagbokforlaget
- Biesta, G. J. J. (2022). *World-Centred Education*. Routledge.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brenne, B. A. (2021). Taus kunnskap og usynlig arbeid i profesjonspraksis. *God Helse* 20-44. <https://doi.org/10.18261/9788215042985-2021-02>
- Det Norske Akademis Ordbok. (u.å.). *Pilotstudie*. Hentet 08.05.2023 fra <https://naob.no/ordbok/pilotstudie>
- Eidsvik, E. (2022). Geografisk danning og utdanning for bærekraftig utvikling. I R. Mikkelsen & P. J. Sætre (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet* (4. utg., s. 81-111). Cappelen Damm Akademisk.
- Eie, S. & Motzfeldt, G. (2022). Å forstå verden gjennom geografi IR. Mikkelsen & P. J. Sætre (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet* (4. utg., s. 13-53). Cappelen Damm Akademisk.
- Ellingsen, A. & Normann, L. (2017). *Uteskole som arbeidsmetode - en ressurs for lærere* [Masteroppgave, Norges Arktiske Universitet (UiT)]. UiT Munin <https://hdl.handle.net/10037/12760>
- Fiskum, T. A. (2014). Uteområdet til inspirasjon og motivasjon for allsidig aktivitet IT. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk* (s. 70-80). Cappelen Damm Akademisk.
- Fjær, O. (2022). Ekskursjoner og feltarbeid i skolen - en spennende læringsarena IR. Mikkelsen & P. J. Sætre (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet* (Bd. 4, s. 207-250). Cappelen Damm Akademisk.
- FN-sambandet. (2021). *Bærekraftig utvikling*. FN-sambandet Hentet 11.05.2023 fra <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- Gabrielsen, A. (2019). *Kontekst for læring: Nærmiljø som læringsarena i utdanning for bærekraftig utvikling* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Sørøst-Norge (USN)]. USN Open Archive. <https://hdl.handle.net/11250/2732449>

- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gulaker, D. (2014). Matematikk ute er inne. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut* (s. 109-120). Cappelen Damm Akademisk.
- Heldal, J. & Sætra, E. (2020). Transformativ læringsteori IA. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste: pedagogiske perspektiver* (s. 79-97). Gyldendal.
- Hellenes, O. (2021). *Naturens bidrag til dybdelæring i uteskole* [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge (USN)]. USN Open Archive. <https://hdl.handle.net/11250/2764822>
- Husby, J. A. & Fiskum, T. A. (2014a). Læringens mange dimensjoner. I J. A. Husby & T. A. Fiskum (Red.), *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut* (s. 59-69). Cappelen Damm Akademisk.
- Husby, J. A. & Fiskum, T. A. (2014b). Undervisningsmetoder ute og inne - den gode sammenhengen IT. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut* (s. 30-43). Cappelen Damm Akademisk.
- Husby, J. A., Fiskum, T. A. & (Red.). (2014). *Uteskole didaktikk - ta fagene med ut* Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2020a). *Elevens verden - innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020b). *Lærerens verden - innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? - Innføring i samfunnskunnskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom: uteskole i teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Jordet, A. N. (2007). «Nærmiljøet som klasserom»: *En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv* [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo (UIO)]. Brage INN. <http://hdl.handle.net/11250/132008>
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdelæring: om og for demokrati og medborgerskap - bærekraftig utvikling - folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i Naturfag (NAT01-03)* (Fastsatt som forskrift). L. f. K. 2006. https://www.udir.no/kl06/nat1-03/hele/komplett_visning

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon). L. f. K. 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i Kroppsøving (KRO01-05)* (Fastsatt som forskrift). L. f. K. 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i matematikk 1.–10. trinn (MAT01-05)* (Fastsatt som forskrift). L. f. K. 2020. <https://www.udir.no/lk20/mat01-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Læreplan i Naturfag (NAT01-04)* (Fastsatt som forskrift). L. f. K. 2020. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2019d). *Læreplan i Samfunnsfag (SAF01-04)* (Fastsatt som forskrift). L. f. K. 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2022: 2.2 Ordinær fag- og timefordeling*. Utdanningsdirektoratet
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2022/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.2ordinar-fag-og-timefordeling>
- Kvamme, O. A. & Sæther, E. (2019). Fagovergripende perspektiver i en bærekraftdidaktikk. I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 191-214). Fagbokforlaget.
- Langhelle, O. (2020). Bærekraftbegrepet - miljø og utvikling hånd i hånd? I J. Aasetre & J. Cruickshank (Red.), *Innføring i miljø- og ressursgeografi* (s. 141-161). Fagbokforlaget.
- Munkebye, E. (2014). Utforskende samtale for læring. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut* (s. 44-58). Cappelen Damm Akademisk.
- Murris, K. & Verbeek, C. (2014). A foundation for foundation phase teacher education: Making wise educational judgements. *South African Journal of Childhood Education*, 4, 1-17. <https://doi.org/10.4102/sajce.v4i2.201>
- NAFKAM. (2022). Slik forstår du forskning. <https://nafkam.no/pagaende-forskning/slik-forstar-du-forskning#pilotstudie>
- Nasjonalbiblioteket. (u.å.). *6608 Treff i aviser*. Hentet 08.05.2023 fra <https://www.nb.no/search?q=uteskole&mediatype=aviser>
- Nystad, W. & Ekelund, U. (2022). *Fysisk aktivitet i Norge* Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/levevaner/fysisk-aktivitet/>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ryen, E. (2019). Nyheter og kritisk tenking i samfunnsfag IM. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenking i samfunnsfag* (s. 69- 87). Universitetsforlaget.

- Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling - Hva, hvordan og hvorfor?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring, teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Standish, A. (2017). The place of regional geography. I M. Jones & D. Lambert (Red.), *Debates in Geography Education*. Routledge.
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppspøving i femårig lærerutdanning: skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Økt kompetanse - bedre læring. https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Dybdelæring <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Film: Bevegelsesglede. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/film-bevegelsesglede/>
- Vedum, T. V. (2001). Uteskole IL. Brenden (Red.), *Fritt fram for uteskole* (s. 8-14). Aschehoug.
- Verdenskommisjonen for miljø og utvikling. (1987). *Vår felles framtid* T. N. forlag.
- Wetlesen, A. & Eie, S. (2019). Geografisk dannelse: en reise gjennom fylkene i Norge IA. Wetlesen & M. Ferrer (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 88- 109). Universitetsforlaget

Figur

Figur 1. Maslows behovspyramide (Sinnes, 2021, s. 31)	9
Figur 2. Bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2021)	9
Figur 3. Gert Biesta`s tre mål for opplæring (Murriss & Verbeek, 2014)	12
Figur 4. Spørsmål 12. begrunnelser for bruk av uteskole	29
Figur 5. Spørsmål 3: Hvorfor ofte har dere uteskole.....	41
Figur 6. Spørsmål 4: Har du uteskole regelmessig?	42
Figur 7. Spørsmål 5: Brukes uteskole som heldagsundervisning?	44
Figur 8. Spørsmål 7: Hvor har dere uteskole?.....	46
Figur 9. Spørsmål 8: Har dere uteskole på samme sted hver gang?	48
Figur 10. Spørsmål 6: Hvilke fag har dere uteskole i?	51
Figur 11. Spørsmål 9: Legges det opp til tverrfaglig undervisning i uteskolen?	53
Figur 12. Spørsmål 10: Bruker du lærebøker i uteskoleundervisning?	56
Figur 13. Spørsmål 11: Bruker du digitale hjelpemidler i uteskolen?	57

Tabell

Tabell 1 Rammeverk for å planlegge og analysere undervisningsopplegg som har bærekraftig utvikling i fokus (Sinnes, 2021, s. 71)	63
--	----

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreundersøkelse

1. Hvilke trinn underviser du for?

- 1-4 trinn
 - 5-7 trinn
 - Annet
-
-

2. Bruker du uteskole som undervisningsmetode?

- Ja
 - Nei
-
-

3. Hvor ofte har dere uteskole?

- En gang i halvåret
- To ganger i halvåret
- En gang i måneden
- To ganger i måneden
- Hver uke
- Flere ganger i uken

4. Har du uteskole regelmessig?

- Ja
 - Nei
-
-

5. Brukes uteskole som heldagsundervisning?

- Hel dag
- En time til dagen
- Annet

6. Hvilke fag har dere uteskole i

- Kunst og håndverk
- Naturfag
- Samfunnsfag
- Norsk
- Matematikk
- Mat og helse
- Engelsk
- Kroppsøving

7. Hvor har dere uteskole (for eksempel, park, hytte, skog, bedrift, museum)

8. Har dere uteskole på samme sted hver gang?

- Ja
 - Nei
-

9. Legges det opp til tverrfaglig undervisning i uteskolen?

Ja

Nei

10. Bruker du lærebøker i uteskoleundervisning?

Ja

Nei

11. Bruker du digitale hjelpemidler i uteskolen (ipad, kamera, rebusapper og lignende)

Ja

Nei

12. Hvorfor bruker du uteskole som metode?

Vedlegg 2: Intervjuguide

1. Bruker dere uteskole ved skolen, og i så fall hvilke trinn?
2. Hva legger du i begrepet uteskole/ hvordan vil du beskrive uteskole?
3. Hvor ofte har du uteskole?
4. Hvorfor har du uteskole?
5. Hvilke steder eller lokasjoner brukes til uteskole?
6. Hvilke fag vektlegges i uteskole? Og hvilke deler av den overordnede delen vektlegges?
7. Legges det opp til for og etterarbeid i forhold til uteskole?
8. Hvilke positive og negative sider ser du ved uteskole
 - a. Pedagogiske
 - b. Faglige
9. Hvilket inntrykk har du av elevenes opplevelse av uteskole?
10. Hvordan kobler du uteskole og undervisning for bærekraftig utvikling?
11. Hva legger du i utdanning for bærekraftig utvikling?
12. Hva vil bærekraftig utvikling si for ditt trinn? Hvilke kompetansemål eller kunnskaper og ferdigheter skal elevene dine tilegne seg om bærekraftig utvikling?

Er det noe du føler du ikke har fått sagt eller sitter inne med etter dette intervjuet?

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Ut! Hvordan bruker skoler nærområdet og uteskole i undervisning om bærekraftig utvikling”, et masterprosjekt ved Høgskulen på Vestlandet?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i hvordan lærere bruker nærområdet i undervisning for bærekraftig utvikling. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave, med tema; uteskole. Dette er et tema som jeg har stilt meg spørsmål til ved flere anledninger. Formålet er å få et innblikk i bruk av uteskole i undervisning om bærekraftig utvikling. Oppgaven vil kunne være et støttende verktøy for fremtidige studenter og nyutdannede lærere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet (HVL) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er basert på kunnskaper om hvilke skoler som bruker uteskole som undervisningsmetode. Dette basert på tips fra andre studenter og egne praksiserfaringer. Jeg håper du har lyst til å delta i forskningsprosjektet og belyser tema; uteskole, med egne kunnskaper og erfaringer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vis du velger å delta vil det for deg innebære et intervju på inntil en time. Det kommer til å dreie seg om tema; uteskole og hvordan du som lærer ser på uteskole som undervisningsmetode og hvordan du arbeider med uteskole og undervisning for bærekraftig utvikling. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak, og deretter transkriberes. Så fort intervjuet er transkribert vil lydfilen slettes. Transkripsjonen vil være en del av datagrunnlaget for oppgaven min, men vil slettes når arbeidet er ferdig. All data vil bli behandlet og oppbevart etter gjeldende regelverk.

Deltakelsen din i prosjektet vil bidra til et dypere innblikk i hvordan uteskolen som undervisningsmetode foregår, og gi tips, støtte eller trygghet til studenter og nyutdannede lærere.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg, Alda Haraldseid Trovanelli og min veileder; Erlend Eidsvik, som har tilgang til dine personopplysninger. I publikasjonen vil man ikke kunne gjenkjenne hvem som har deltatt i forskningsprosjektet. Opplysninger som kan bidra til å avsløre deg, vil anonymiseres og erstattes med fiktive navn.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes mai 2023, og da vil all innhentet informasjon, og datamateriale om deg slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har Sikt- Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Høgskulen på Vestlandet ved (meg) Alda H. Trovanelli (E-post ; *****)
- Høgskulen på Vestlandet ved (veileder) Erlend Eidsvik E-post ; *****)
- Vårt personvernombud heter Trine Anikken Larsen, og kan nåes på (E-post: eller telefon *****)
- Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Alda H. Trovanelli (Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ” *Undervisning for bærekraftig utvikling ved bruk av nærområdet?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å bli kontaktet etter intervju, dersom behov for oppfølgingsspørsmål

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, i mai 2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



[Meldeskjema](#) / [Ut! Hvordan bruker skoler nærområdet og uteskole i undervisning o...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer Vurderingstype Dato 403667 Standard 10.10.2022

Prosjekttittel

Ut! Hvordan bruker skoler nærområdet og uteskole i undervisning om bærekraftig utvikling

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Erlend Eidsvik

Student

Alda Haraldseid Trovanelli

Prosjektperiode

14.09.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen

innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle->

ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!