



# Høgskulen på Vestlandet

## Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBKØ550-O-2024-VÅR2-FLOWassign

### Predefinert informasjon

**Startdato:** 01-05-2024 09:00 CEST  
**Sluttdato:** 15-05-2024 14:00 CEST  
**Eksamensform:** Masteroppgave - Bergen  
**Termin:** 2024 VÅR2  
**Vurderingsform:** Norsk 6-trinns skala (A-F)  
**Flowkode:** 203 MGBKØ550 1 O 2024 VÅR2  
**Intern sensor:** (Anonymisert)

### Deltaker

Kandidatnr.: 700

### Informasjon fra deltaker

Antall ord \*: 25104

#### Egenerklæring \*:

Ja

**Jeg bekrefter at jeg har  
registrert**

**oppgavetittelen på**

**norsk og engelsk i**

**StudentWeb og vet at**

**denne vil stå på**

**vitnemålet mitt \*:**

Ja

### Gruppe

**Gruppenavn:** (Anonymisert)  
**Gruppenummer:** 12  
**Andre medlemmer i  
gruppen:** 108

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller of

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

En kvantitativ studie om læreres perspektiver  
på utendørsundervisning

A quantitative study on teachers'  
perspectives on outdoor education

Ørjan Amlien – 108

Sondre Dragset - 700

Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13 – Kroppsøving

Fakultet for Lærerutdanning, Kultur og Idrett (FLKI) Campus Bergen

Veiledere: Hilde Stokvold Gundersen og Ove Ronny Olsen Sæle

15. Mai 2024

Vi 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*

## Forord

Fem gode år på Høgskulen på Vestlandet er forbi.

Fem gode år med nye vennskap.

Fem gode år med ekstremt mye ny kunnskap.

Fem gode år med lærerutdanning.

Fem gode år med fokus på fremtiden.

Fem gode år med oppturer og nedturer.

Fem gode år med teori, kaffe og diskusjoner.

Fem gode år med arbeidskrav, eksamen og karakterer.

Fem gode år med erfaringer.

Fem gode år...

Og alt koker ned til 25 000 ord og dette produktet.

Da er slutten her. Vi har fullført det høyskolen mener at vi skal kunne for å bli en ekte lærer. Nå står nye utfordringer fremfor begge to. Det viktigste i dette avsnittet her blir å takke dere som har støttet oss igjennom prosessen med dette produktet. En ekstremt stor takk til alle som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen! Tusen takk til veiledere, statistikknerden, kjæreste, familie og alle andre som har støttet oss i dette prosjektet. Stor takk til Norsk Friluftsliv som hjalp oss i oppstartsfasen. Sist, men ikke minst, tusen takk til hverandre for å ha holdt ut dette året sammen. Et år uten krangler, litt latter, noen litt lange dager, og ekstremt mye digg pizza og bollefredager. Vi hadde nok ikke klart dette prosjektet uten noen av de overnevnte!

Lykke til med lesing!

Ørjan Amlien & Sondre Dragset

Bergen, mai. 2024

## Sammendrag

**Introduksjon:** Tradisjonelt har norsk grunnskole lagt stor vekt på teoretisk kunnskap, noe som ofte prioriterer en teoretisk tilnærming i undervisningen (Grande, 2022). Med Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20) har praktiske og varierte undervisningsmetoder, inkludert utendørsundervisning, fått økt oppmerksomhet. Studien undersøker grunnskolelæreres forhold til utendørsundervisning, som en metode for å fremme helhetlig elevutvikling.

**Formål og metode:** Formålet med studien var å kartlegge hvordan lærere forholder seg til utendørsundervisning og hvilke faktorer som påvirker metodens bruk. Studien ønsket også å undersøke lærernes oppfatninger om læringsutbyttet og de sosiale og helsemessige forholdene ved utendørsundervisning. Studien benyttet en kvantitativ tilnærming, hvor data ble samlet inn via en elektronisk spørreundersøkelse med 163 deltakere, og analysert med SPSS for å identifisere frekvenser, forskjeller og korrelasjoner.

**Resultat og konklusjon:** Flertallet av lærerne rapporterer engasjement for utendørsundervisning utover læreplanens forventninger, men det er variasjoner i bruken, noe som tyder på at metoden fortsatt er delvis begrenset. Funnene viser enighet om at utendørsundervisning er gjennomførbart i de fleste fag, men påvirkes av faktorer som værforhold, mangel på tid, utstyr og bemanning. Digitale planleggingsverktøy og samarbeid med eksterne kan minimere disse utfordringene. Lærerne føler seg generelt kompetente til å håndtere utendørsundervisning. Støtte fra skoleledelsen og kollegialt samarbeid bidra til å styrke undervisningen utendørs. Utendørsundervisning styrker praktisk læring, øker elevenes motivasjon og faglige kompetanse, og gir muligheter for mer tverrfaglig arbeid, sammenliknet med klasseromsundervisning. Det forbedrer også klassemiljøet ved å styrke sosiale bånd, redusere mobbing og skape en roligere atmosfære. Positive effekter på elevenes psykiske og fysiske helse, spesielt gjennom økt fysisk aktivitet og bedre stresshåndtering, ble også observert.

**Nøkkelord:** Utendørsundervisning, grunnskole, læreres perspektiver, kvantitativ studie, LK20

## Abstract

**Introduction:** Traditionally, Norwegian primary schools have placed great emphasis on theoretical knowledge, often prioritizing a theoretical approach in teaching (Grande, 2022). With the Curriculum Framework Kunnskapsløftet 2020 (LK20), practical and varied teaching methods, including outdoor education, have received increased attention. This study examines primary school teachers' attitudes towards outdoor education as a method for promoting holistic student development.

**Purpose and Method:** The purpose of this study was to map how teachers relate to outdoor education and the factors that influence the use of this method. The study also aimed to investigate teachers' perceptions of the learning outcomes and the social and health-related aspects of outdoor education. A quantitative approach was used, where data were collected through an electronic survey with 163 participants, and analyzed with SPSS to identify frequencies, differences, and correlations.

**Results and Conclusion:** The majority of teachers report an engagement in outdoor education beyond the expectations of the curriculum, but there are variations in its use, indicating that the method is still partially limited. The findings show a consensus that outdoor education is feasible in most subjects, but it is affected by factors such as weather conditions, lack of time, equipment, and staffing. Digital planning tools and collaboration with external partners can minimize these challenges. Teachers generally feel competent to manage outdoor education. Support from school leadership and collegial collaboration helps strengthen outdoor teaching. Outdoor education enhances practical learning, increases students' motivation and academic competence, and provides opportunities for more interdisciplinary work compared to classroom teaching. It also improves the classroom environment by strengthening social bonds, reducing bullying, and creating a calmer atmosphere. Positive effects on students' mental and physical health, especially through increased physical activity and better stress management, were also observed.

**Keywords:** Outdoor education, primary school, teachers' perspectives, quantitative study,  
LK20

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
Aktualisering.....	1
Natur og miljø i Læreplanen.....	2
1.2 Begrepsavklaring .....	4
Uteskole og utendørsundervisning som begreper .....	4
Læringsutbytte .....	5
1.3 Oppgavens oppbygning .....	5
<b>2. Tidligere forskning.....</b>	<b>7</b>
2.1 Utendørsundervisning .....	7
2.2 IPSOS rapport 2022.....	10
2.3 Prosjekt TEACHOUT .....	12
2.4 Problemstilling.....	14
<b>3. Jordets forståelse av uteskole.....</b>	<b>15</b>
3.1 Nærmiljø.....	17
3.2 Læringsarena .....	18
3.3 Jordets forståelse av uteskole i lys av Deweys pragmatiske tilnærming .....	19
<b>4. Metode .....</b>	<b>21</b>
4.1 Valg av metodisk tilnærming og design .....	21



4.2 Utvalg og rekruttering av deltakere .....	21
4.3 Elektronisk spørreundersøkelse .....	23
Spørreskjemaets utforming og struktur .....	23
Pilotstudie .....	25
Utsending av spørreskjemaet.....	26
4.4 Statistiske analyser .....	27
4.5 Forskningsetiske hensyn.....	28
<b>5. Resultat.....</b>	<b>30</b>
5.1 Beskrivelse av utvalget og deres forhold til utendørsundervisning.....	30
5.2 Faktorer som påvirker utendørsundervisningen .....	33
5.3 Læringsutbytte av utendørsundervisning.....	38
5.4 Sosiale og helsemessige fordeler ved utendørsundervisning.....	40
<b>6. Diskusjon.....</b>	<b>44</b>
6.1 Utvalg.....	44
Lærerens holdninger og vaner sin påvirkning .....	44
6.2 Faktorer som påvirker utendørsundervisningen .....	46
Utendørsundervisning i de ulike fagene.....	47
Utfordringer og hindringer med utendørsundervisning .....	50
Skolens lokasjon og hvor mye tid som brukes utendørs .....	53
Samarbeidet innad i skolen .....	55
6.3 Læringsutbytte .....	56

Læringsutbytte av utendørsundervisning .....	56
Sammenhengen mellom utendørs- og klasseromsundervisning .....	61
6.4 Sosiale fordeler av å bruke utendørsundervisning i skolen .....	66
6.5 Helsemessige fordeler av å gjennomføre utendørsundervisning i skolen.....	69
6.6 Kvalitetsvurderinger .....	74
Generalisering .....	74
Metodekritikk.....	74
<b>7. Oppsummerende avslutning.....</b>	<b>78</b>
7.1 Videre forskning på området.....	80
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>83</b>
<b>Figur- og tabelliste.....</b>	<b>89</b>
<b>Vedlegg 1 – Spørreskjemaet .....</b>	<b>1</b>
<b>Vedlegg 2 - Oversikt over deltakerne.....</b>	<b>1</b>

# 1. Innledning

I starten av dette masterprosjektet satt vi og mimret tilbake til da vi gikk på barneskolen for snart 20 år siden. Vi husker ikke så mye fra da den tiden, men vi begge trekker frem én lærer spesielt godt. To forskjellige lærere, fra forskjellige deler av landet, men historiene var nesten identiske. Disse lærerne tok oss med ut, benyttet skolens uteområder, og lærte oss om naturen og omverdenen på en måte som både var engasjerende og praktisk. Skole var alltid gøy når denne læreren var til stede, og disse øyeblikkene av er noe vi har båret med oss. Nå, mange år etter, har vi begge arbeidet på forskjellige skoler, møtt mange lærere og observert mange forskjellige klasser. Den læreren vi husker så godt viser seg å være en sjelden vare. I møte med utendørsundervisning har vi hørt påstander fra lærere om at de kun går på tur i fint vær, eller at det er for langt til skogen så de ikke rekker å være utendørs, og liknende. På den andre siden har vi også sett lærere som bruker masse tid utendørs. Denne forskjellen vekket interessen vår, og førte til dette masterprosjektet, hvor vi ønsket å undersøke hvordan et utvalg grunnskolelærere forholder seg til utendørsundervisning i skolen.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

### *Aktualisering*

I den norske grunnskolen har det tradisjonelt sett vært mye fokus på teoretisk kunnskap og testing (Grande, 2022). Dette har ført til at skoler ofte prioriterer teoretiske oppgaver hvor elevene sitter stille, fremfor praktiske og varierte undervisningsmetoder. Gjennom samtaler med lærere under egne praksisperioder har vi også en opplevelse av at det å utforske alternative læringsarenaer i mindre grad prioriteres. Et debattinnlegg hevder at dette har resultert i en "teorimani", hvor skolene fokuserer mer på teoretisk kunnskap enn på elevenes allsidige utvikling (Skjelbred, 2021). I årene etter fagfornyelsen (LK20) har varierte undervisningsmetoder begynt å få mer oppmerksomhet, deriblant også utendørsundervisning. Forskning indikerer at elever ikke bare trives bedre, men også lærer mer effektivt og oppleves mer motiverte når de får muligheten til å

bevege seg og delta i undervisning utendørs (Flekkøy, 2021; Ringgaard, 2021). Til tross for en bred enighet om et større behov for praktisk undervisning og økt kunnskap, lar endringene vente på seg, noe som skaper frustrasjon blant mange lærere (Fjeldavli, 2023; Sørensen, 2024).

Selv om holdningene over tydelig støtter og fremmer bruken av praktiske undervisningsmetoder, virker det samtidig som det er lite endring å se i skolenes faktiske praksis. Derfor vil vi i denne oppgaven se nærmere på hvordan grunnskolelærere forholder seg til utendørsundervisning. Studien vil fokusere på faktorer som påvirker bruken av utendørsundervisning, hvordan det påvirker læringsutbyttet, og hvilke sosiale og helsemessige fordeler lærere rapporterer om. Gjennom en kvantitativ tilnærming vil oppgaven undersøke lærernes perspektiver, erfaringer og holdninger til utendørsundervisning. Den vil også vurdere eksisterende hindringer og muligheter innenfor dette undervisningsfeltet. Resultatene vil bidra til den pågående diskusjonen om hvordan norsk utdanning kan utvikles til å bli mer tilpasset moderne læringsbehov, og hvordan utendørsundervisning kan spille en viktig rolle i denne prosessen.

### *Natur og miljø i Læreplanen*

I den nylig implementerte læreplanen LK20 har begrepene *natur og miljøbevissthet* blitt betydelig vektet innenfor rammene av læreplanverket. I den overordnede delen av læreplanen er temaer som *respekt for naturen og miljøbevissthet og bærekraftig utvikling* fremhevet som sentrale deler av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Opplæringens verdigrunnlag sier at skolen skal bidra til at elevene utvikler glede og respekt for naturen. Punktet fremmer menneskets del av naturen, og ansvaret skolen har for at elever utvikler en bevissthet over hvordan mennesket påvirker naturen og klima (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg er tverrfaglige tema en sentral del av den nye læreplanen. Formålet med de tverrfaglige temaene er at elevene skal utvikle kompetanse gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et av de tre kjerneelementene som nevnes i den overordnede del er bærekraftig utvikling. Den bærekraftige utviklingen i læreplanen handler blant annet om å

utvikle elevenes evne til å handle klima- og miljøbevisst (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene skal gjennom flere fag utvikle evnen til å se sammenhengen mellom ulike aspekter som er med å påvirke den bærekraftige utviklingen.

Innad i læreplanene for de enkelte fagene fremmes også et tydelig fokus på natur, miljø og samfunn. I tillegg til de tverrfaglige temaene som gjelder på tvers av fagene, så inneholder de enkelte læreplanene temaer som omhandler natur, miljø eller samfunn. I fag som kroppsøving og naturfag kommer begreper som *naturglede*, *naturopplevelser* og *friluftsliv* tydelig frem både i fagets kjerneelementer og i kompetansemålene etter endt 7. trinn. I læreplan for kroppsøving kommer det blant annet frem at friluftsliv er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet, og at det å ferdes ute i naturen gir grunnlag for naturglede og respekt for naturen (Kunnskapsdepartementet, 2019a). I tillegg inneholder 6 av 10 av kompetansemålene etter endt 7. trinn en form for begrepene *friluftsliv*, *natur* eller *uteaktivitet*. I læreplanen for naturfag handler fagets relevans om å få naturopplevelser og utvikle et faglig grunnlag for å verne om naturressurser, bevare biologisk mangfold og bidra til en bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019f).

Selv om læreplanene i enkelte fag som kroppsøving og naturfag i større grad er preget av begreper om utendørs aktivitet og natur, finner en også slike begreper i mer teoriepregede fag som norsk, matematikk og samfunnsfag. I læreplanen for norskfaget står det under det tverrfaglige tema bærekraftig utvikling at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan natur og miljø fremstilles i tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019h). I læreplanen for matematikk fremmes det at det å utforske og analysere funn fra reelle datasett og tallmateriale fra blant annet natur og samfunn er den del av det tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap (kunnskapsdepartementet, 2019d). I tillegg ser en i læreplanen for samfunnsfag at elevene skal se sammenhengen mellom natur og samfunn, og hvordan mennesket påvirker klima og miljø (Kunnskapsdepartementet, 2019g).

Som vi ser over, har den nylig implementerte læreplanen LK20 lagt stor vekt på natur og miljøbevissthet som en integrert del av opplæringen. Temaer som respekt for naturen, miljøbevissthet og bærekraftig utvikling er fremhevet som sentrale elementer i læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er spesielt viktig for vår masteroppgave, da det understreker behovet for å utforske hvordan utendørsundervisning kan bidra til å oppnå disse målene ved å styrke elevenes forståelse og engasjement for natur og miljø gjennom praktiske og tverrfaglige læringsopplegg.

## 1.2 Begrepsavklaring

Begrepsavklaring er essensielt i forskning for å sikre validitet og troverdighet. En klar definisjon av begreper sørger for felles forståelse og unngår misforståelser (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204-205). Videre i dette kapittelet vil vi derfor kort definere noen sentrale begreper brukt i denne oppgaven.

### *Uteskole og utendørsundervisning som begreper*

I denne oppgaven er begrepene *utendørsundervisning* og *uteskole* sentrale, og en altomfattende definisjon av utendørsundervisning er knapt mulig på grunn av forskjellige betydninger, forståelser og praksiser innenfor ulike forskningsområder, land og kulturer (Becker et al., 2017, s. 2). Utendørsundervisning brukes som et overordnet begrep som inkluderer en rekke pedagogiske tilnærminger og aktiviteter som utføres utenfor det tradisjonelle klasserommet (Becker et al., 2017, s. 2). Dette inkluderer uteskole, som er en mer spesifikk form hvor undervisningen er integrert i skolens læreplan og regelmessig tar i bruk nærmiljøet og lokalsamfunnet som en utvidet læringsarena (Jordet, 2010, s. 34).

Begge begrepene legger vekt på viktigheten av hands-on erfaringer og direkte engasjement med det fysiske miljøet, noe som fremmer dypere læring og personlig utvikling (Becker et al., 2017, s. 2; Jordet, 2010, s. 34). Ved å behandle utendørsundervisning som en paraplybetegnelse som omfatter uteskole, åpner vi opp for en bredere forståelse av hvordan utendørs pedagogiske praksiser kan formes og tilpasses ulike utdanningsbehov og kontekster. Vi vil derfor videre i denne oppgaven bruke utendørsundervisning som samlebegrep for all undervisning som foregår utenfor det tradisjonelle klasserommet. Vi vil også i kapittel 3 gå ytterligere inn på Jordets uteskolebegrep.

### *Læringsutbytte*

Et av oppgavens hovedtemaer handler om hvordan utendørsundervisning kan ha innvirkning på elevenes læringsutbytte. Ordet læring brukes svært bredt og til dels i forskjellige betydninger (Illeris, 2012, s. 15). Begrepet *læringsutbytte* omhandler resultatet av selve læringsprosessen og defineres som hva den lærende forventes å vite, forstå og/eller kunne demonstrere etter fullføring av en læringsprosess (Werquin, 2012, s. 260). I lys av denne definisjonen vil vi i denne oppgaven referere til læringsutbytte som hva lærerne opplever at elevene potensielt kan oppnå av kunnskap og læring som følger av det å gjennomføre utendørsundervisning.

### 1.3 Oppgavens oppbygning

Denne studien er organisert i syv hovedkapitler, hvor første kapittel tar seg bakgrunnen for valg av tema. Kapittel to tar for seg tidligere forskning som er relevant for vårt forskningsprosjekt og presenterer vår problemstilling, noe som vil legge grunnlaget for analysene og diskusjonene som følger. I det tredje kapittelet går vi gjennom metodikken som anvendes, inkludert valg av forskningsmetoder, grunnlaget for utvalg av deltakere, analysen av dataene, og hvilke etiske overveielser som gjøres i vår forskningsprosjekt. Det fjerde kapittelet tar for seg Arne Jordets forståelse av uteskole, som legger en teoretisk grunn for analysen av spørreundersøkelsens

resultater, som vi presenterer i kapittel fem. Her brukes ulike grafiske fremstillinger for å tydeliggjøre funnene for leseren. I det sjette kapitlet diskuteres funnene i lys av tidligere studier og relevant teori. Avslutningsvis i kapittel seks vil vi også trekke frem hvordan vi har vurdert kvaliteten på vårt forskningsprosjekt. Til slutt vil kapittel syv oppsummere de viktigste funnene basert på undersøkelsens problemstilling, og anbefale videre forskning innenfor feltet.



## 2. Tidligere forskning

I dette kapitlet vil vi utforske relevant litteratur og tidligere studier som belyser praksisen og teoriene knyttet til utendørsundervisning. En forståelse av dette forskningslandskapet er avgjørende for å sette vår egen studie inn i en bredere akademisk kontekst og bidra med ny kunnskap til det eksisterende feltet. Flere studier har vist til positive effekter av å bruke utendørsundervisning, hvor elever kan oppleve en mer engasjerende og interaktiv læringsprosess. Vi vil i denne delen trekke frem nasjonale og internasjonale studier som har undersøkt hvordan regelmessig utendørsundervisning kan påvirke alt fra fysisk aktivitet til akademiske prestasjoner og sosiale ferdigheter.

### 2.1 Utendørsundervisning

Winje og Løndal (2021) gjennomførte en studie basert på en ukentlig utendørsundervisning ved to norske skoler. Datamaterialet som studien støtter seg på omfatter tre måneders feltarbeid, som inkluderer både deltakende observasjoner og kvalitative intervjuer med lærere som deltok i prosjektet. Formålet var å undersøke lærernes intensjon og praksis med tanke på utendørsundervisning. Studien viser at lærernes intensjon om utendørsundervisning er å gi elevene praktisk førstehåndserfaring gjennom to hovedtyper aktiviteter: friluftsliv og teoretisk læring. Men Winje og Løndal (2021) peker på at det ofte mangler en god sammenheng mellom aktiv og teoretisk læring, og at teoriøktene sjelden får elevene til å engasjere seg og interagere med naturen rundt dem. De ser også på hvordan utendørsundervisning kan forstås på forskjellige måter, fra et mer romantisk til et mer praktisk syn på læring, i tillegg til den vanlige «skolemåten» å lære på. Winje og Løndal (2021) foreslår en måte å tenke på kunnskap, som basert på Nicols (2003) «multimodale modell for kunnskap» bidrar til et bedre samspill mellom elever og det utendørs miljøet. Dette kan også hjelpe til med å koble sammen det som skjer inne og ute i skolen, noe som er viktig for å fremme elevenes dybdelæring.

I en annen studie utført av Winje og Løndal (2023), basert på samme observasjoner og feltarbeid som studien over, blir elevenes opplevelser satt i fokus. Det ble gjennomført kvalitative intervjuer av et utvalg elever som deltok i prosjektet. Studien ser på hvordan utendørsundervisning kan ha en innvirkning på elevenes dybdelæring. Studien bruker en praktisk tilnærming for å forstå hvordan elever lærer når de er i ulike situasjoner. Winje og Løndal (2023) har tatt utgangspunkt i John Deweys kriterier for læringsbaserte erfaringer, «*interaksjon*» og «*kontinuitet*», som handler om viktigheten av at elevene både samhandler med omgivelsene og opplever en sammenhengende læringsprosess. De argumenterer for at undervisningsaktiviteter som kombinerer disse to elementene, kan styrke elevers dybdelæring av emnene de studerer.

En studie gjennomført av Miller et al. (2022) undersøker hvilke effekt naturbasert aktivitet og læring kan ha på elevers helse og utvikling. Formålet med studien er å undersøke hvilke erfaringer lærere og rektorer har i forhold til utendørsundervisning. Studien ser på potensielle fordeler, hindringer og muligheter ved å drive naturbasert aktivitet og læring. De gjennomførte semi-strukturerte intervjuer, og utvalget i studien bestod av 8 lærere, 2 rektorer og 2 stykker som fungerte både i en rektor- og undervisningsrolle. Utvalget i studien var jevnt fordelt mellom barneskoler både i urbane og rurale områder i Australia. Funnene som gjøres i studien til Miller et al. (2022) viser at elevenes læringsutbytte, velvære og kreativitet, samt et avslappet og fleksibelt miljø ble sett på som klare fordeler ved utendørsundervisning. Noe av utfordringene som avdekkes i studien er at utvalget gir uttrykk for at de mangler kompetanse og selvtillit til å drive en produktiv undervisning utendørs. Samtidig gav utvalget uttrykk for at en fullstappet læreplan begrenset tiden til lærerne, og at finansieringen av utendørsundervisningen er for lav i Australiske skoler. Et annet funn som gjøres i studien viser at lærerne trekker frem støtte fra skoleledelsen som et bidrag til at det i større grad er mulig å drive utendørsundervisning. En annen viktig faktor som trekkes frem er å aktivt bruke personer som brenner for utendørsundervisningen. Her skisserer studien noe som kan beskrives som en ildsjel (Miller et al., 2022). Selv om det er forskjeller mellom norske og australske skolesystemer, kan funnene fra denne studien fortsatt være relevante for norske skoler. Utfordringer som begrenset tid og

finansiering, er også gjenkjennelige i Norge.

Catucci og Ehrlin (2018) gjennomførte en studie med mål om å utforske hvilke muligheter og begrensninger utendørsundervisning byr på når det kommer til barns læring. Forskerne tok utgangspunkt i Deweys teori om vaner og skikker, og deres kasusstudie inkluderte 12 barn og tre barnehagelærere. De samlet data gjennom videoopptak og feltnotater, med spesielt fokus på en aktivitet der barna lekte i sanden. Resultatene viste at alle tre lærerne oppmuntret til en lignende form for lek, hvor de forestilte seg at de bakte med sanden. Catucci og Ehrlin (2018) konkluderer med at når lærerne overfører slike vaner til lek og undervisning, kan det påvirke barnas utendørs læring. For eksempel kan en slik lek med sanden bidra til å oppfylle læreplanens mål på en kreativ og engasjerende måte, gjennom å sammenlikne en slik lek med for eksempel baking.

I Dettweiler et al. (2022, s. 5) sin studie utforsket de effekten av fysisk aktivitet og selvbestemt læring gjennom utendørsundervisning på hvordan elever håndterer stress, hjernens utvikling, og hjernens reaksjoner i stressende situasjoner. Utvalget besto av 48 femte- og sjetteklassinger ved en skole i Tyskland, som regelmessig praktiserer utendørsundervisning. De ble delt inn i to grupper hvor den ene gruppen gjennomførte utendørsundervisning i et skogsområde en dag i uken over et helt skoleår, mens den andre gruppen fulgte vanlig klasseromsundervisning. I studien ble det benyttet fire forskjellige tester for å besvare forskningsspørsmålene (Dettweiler et al., 2022, s. 7):

1. *Kortisolnivåmålinger:* Forskerne målte elevens kortisolnivå, et hormon assosiert med stress, tre ganger om dagen ved tre separate anledninger: ved skoleårets start, halvveis gjennom året, og ved skoleårets slutt.
2. *Fysisk aktivitet:* For å måle elevenes fysiske aktivitet, hadde de på seg aktivitetsmålere i et bestemt tidsrom. Dette ble også utført tre ganger i løpet av skoleåret.

3. *Magnettomografisk undersøkelse (MR)*: Forskerne undersøkte hjernens strukturelle utvikling og dens funksjonelle respons på stressende situasjoner ved å benytte MR-undersøkelser. Disse ble utført både ved starten og slutten av skoleåret.
4. *Spørreundersøkelse*: Elevene fullførte en papirbasert spørreundersøkelse i starten, midten, og ved slutten av skoleåret. Spørsmålene omhandlet temaer som gjensidig respekt, muligheten for valg, og klarhet i undervisningens formål og innhold.

Resultatene i studien indikerer at elever som hadde utendørsundervisning regulerte stress bedre, vist ved lavere kortisolnivåer assosiert med fysisk aktivitet i naturen (Dettweiler et al., 2022, s. 10-12). Elevene som hadde utendørsundervisning opplevde lavere aktivitetsnivåer i amygdala, som er knyttet til kroppens stressrespons, spesielt i stressende situasjoner, i forhold til de som kun deltok i klasseromsundervisning. Når det kommer til hjernens strukturelle utvikling, kan resultatene best begrunnes i elevenes naturlige aldringsprosess. Likevel tyder det på at læringssituasjoner der elevene opplever en form for selvbestemmelse har en positiv effekt på modningen av anterior cingulate cortex (ACC). Denne effekten syntes å være større hos elevene som drev utendørsundervisning (Dettweiler et al., 2022, s. 10). Studien viser dermed at elever som driver regelmessig utendørsundervisning håndterer bedre stressende situasjoner, og har generelt lavere stressnivåer sammenlignet med elever som ikke praktiserer dette regelmessig.

## 2.2 IPSOS rapport 2022

I 2022 gjennomførte IPSOS en undersøkelse på vegne av Norsk Friluftsliv på barn og ungdom i Norge. Utvalget bestod av 837 barn og ungdommer i alderen 8-19 år. Denne undersøkelsen er noe som ble gjort internt for Norsk Friluftsliv, og det er noe de bruker som politisk ståsted når de skal argumentere for utendørsundervisning opp mot politiske organ. Derfor er ikke undersøkelsen offentliggjort, men gitt vårt samarbeid har vi fått tilgang til resultatene for å bruke i denne studien. Formålet med undersøkelsen var å undersøke hvor mye utendørsundervisning elevene hadde i andre fag enn kroppsøvingfaget. Undersøkelsen forsøker å kartlegge hva elevene syntes om

mengden utendørsundervisning de har i andre fag enn kroppsøving, hvordan de opplever egen læring utendørs, og hvordan de har det når de har utendørsundervisning. Hovedfunnene som gjøres i studien er samlet i tre hovedkategorier: *har undervisning ute*, *har ikke undervisning* og *holdninger til undervisning ute*.

*Har undervisning ute:* Her kommer det frem at i 2022 har 78% av utvalget utendørsundervisning i andre fag enn kroppsøving, som er en økning på 5% sammenlignet med 2020 hvor resultatet lå på 73% (S. Andersen, personlig kommunikasjon, 7. februar 2024). Det er spesielt elevene i alderen 8-15 år som gir uttrykk for at de ønsker seg mer utendørsundervisning enn det de har, men nesten alle barn som har hatt utendørsundervisning i andre fag enn kroppsøving ser ut til å trives med dette. 51% svarer at de vil ha mer utendørsundervisning, mens 37% svarer at de er fornøyde med så mye de har nå, noe som ligger stabilt med undersøkelsen fra 2020 (S. Andersen, personlig kommunikasjon, 7. februar 2024).

*Har ikke undervisning ute:* Det kommer her frem at i 2022 svarte 19% av elevene at de aldri har utendørsundervisning i andre fag enn kroppsøving. Dette er en nedgang med 4% fra resultatene i 2020 (23%). Et interessant funn er at blant de 19 % som sier de aldri har utendørsundervisning i andre fag enn kroppsøving, så oppgir 53% at de ønsker undervisning i andre fag enn kroppsøving, mens 36% som oppgir at de ikke ønsker det. Dette er en økning på 8% sammenlignet med resultatene fra 2020 hvor 28% svarte at ikke ønsket utendørsundervisning i andre fag enn kroppsøving (S. Andersen, personlig kommunikasjon, 7. februar 2024).

*Holdninger til undervisning ute:* I 2022 kom det frem at 31% av elevene som har erfaringer knyttet til utendørsundervisning, mener de lærer mer når undervisningen forgår utendørs, mens 41% oppgir at det lærer like mye utendørs som innendørs. På den andre siden svarer 16% av elevene at de lærer mindre av å ha utendørsundervisning (S. Andersen, personlig kommunikasjon, 7.

februar 2024).

### 2.3 Prosjekt TEACHOUT

Danmark har lenge vært anerkjent for sin tilnærming til utendørsundervisning. I årene 2014 til 2015 gjennomførte de et betydelig forskningsprosjekt kalt TEACHOUT, med deltagelse fra 16 skoler over hele landet. Gjennom skoleåret innsamlet forskerne data fra 18 klasser som hadde regelmessig utendørsundervisning og 18 parallellklasser uten dette tilbudet, fra 3. til 6. trinn, noe som totalt omfattet 769 elever (Nielsen et al., 2016). Målet med TEACHOUT-prosjektet var å evaluere hvordan utendørsundervisning påvirker elevers fysiske aktivitet, akademisk ytelse, motivasjon, sosiale ferdigheter og generelt velvære i skolen. Data ble samlet inn ved hjelp av diverse kvantitative tester både ved starten og ved slutten av skoleåret (Nielsen et al., 2016, s. 5-9). Det ble også gjennomført en kvalitativ oppfølging i form av observasjoner og gruppeintervjuer med elevene. Dette for å forstå deres oppfatninger av utendørs og innendørs læring og eventuelle forskjeller de opplevde med tanke på læringsprosessen, motivasjon og velvære (Nielsen et al., 2016, s. 10-11). Selv om artikkelen ikke legger frem direkte resultater fra testene, bidrar den med en viktig diskusjon om potensialet utendørsundervisning har for å innlemme evidensbaserte helsefremmende tiltak i skolens læringsmål. Prosjektet kan ifølge Nielsen et al. (2016) være med på å informere og veilede fremtidig politikk og praksis i forhold til hvordan utendørsundervisning kan bidra til å forbedre akademisk læring, fysisk aktivitet og generell velvære blant elever i grunnskolen.

Studien «*Primary teachers' experiences with weekly education outside the classroom during a year*» som er en del av TEACHOUT-prosjektet omhandler læreres erfaringer rundt det å drive ukentlig utendørsundervisning. Formålet med studien var å undersøke hva lærere oppfatter som motiverende faktorer, og potensielle utfordringer ved det å drive ukentlig utendørsundervisning over et års periode (Mygind et al., 2019, s. 601). Studien bestod av semi-strukturerte intervjuer med 8 lærere hvor målet var å se hvordan de opplever utendørsundervisning. Intervjuguiden

bestod av fem hovedtemaer: hva som motiverer dem, forholdet mellom lærer og elev, erfaringer de har med å undervise utendørs, hvilke utfordringer de møter, og hvordan deres arbeid blir verdsatt. Lærerne rapporterte at de så stor verdi i å undervise ute, både med et potensial om å øke elevenes akademiske prestasjoner og deres livsferdigheter. De la også merke til at forholdet til elevene ble bedre gjennom utendørsundervisning, noe som også hadde en positiv effekt på undervisningen inne. Problemer knyttet til helse og sikkerhet så ikke ut til å være en stor hindring for å ta i bruk utendørsundervisning

En annen studie som kom ut av TEACHOUT prosjektet er studien til Otte et al. (2019) som undersøker hvilken effekt et års regelmessig utendørsundervisning hadde på elevenes leseegenskaper. Utvalget i studien til Otte et al. (2019) bestod av totalt 381 elever fordelt på 20 klasser som drev utendørsundervisning, og 207 elever fra 13 parallellklasser. Funnene fra studien viser at det å utsettes for regelmessig utendørsundervisning hadde en liten, men positiv effekt på elevenes resultater.

*«Education outside the classroom and pupils' social relations? A one-year quasi-experiment»* er en undersøkelse gjennomført av Bølling et al. (2019), som ser på hvordan utendørsundervisning påvirker elevens sosiale relasjoner. Gjennom en sosial kognitiv kartlegging ble 332 elever som gjennomførte ukentlig utendørsundervisning, sammenlignet med 158 elever i en parallellgruppe som ikke hadde utendørsundervisning. Resultatet fra studien til Bølling et al. (2019) viser at en jevnlig eksponering for utendørsundervisning var positivt korrelert med en økning i antallet vennskapsbånd i elevenes klassenettverk. Studien viste derimot ikke noen økning i det totale antallet relasjoner.

Schneller et al. (2017) gjennomførte en studie for å undersøke om elever som deltok i regelmessig utendørsundervisning var mer fysisk aktive enn de i parallellgruppene. En av de kvantitative

testene i TEACHOUT prosjektet innebar at elevene brukte aktivitetsmålere i 7 dager for å registrere deres fysiske aktivitetsnivå. Det ble analysert data fra 201 elever som deltok i utendørsundervisning, og 160 elever som fulgte vanlig klasseromsundervisning (Schneller et al., 2017). Resultatene viser at utendørsundervisning på et generelt nivå øker mengden fysisk aktivitet hvor de som deltok i utendørsundervisning var mellom 8,4 og 9,2 minutter mer i fysisk aktivitet enn elevene som fulgte vanlig klasseromsundervisning. Når dataene ble delt etter kjønn, viste det seg at gutter i utendørsgruppen var 18,7 til 20,8 minutter mer aktive enn de i klasseromsundervisningen, mens det var minimal forskjell i aktivitetsnivå mellom jentegruppene.

## 2.4 Problemstilling

På bakgrunn av et stort antall kvalitative studier, og manglende nasjonale kvantitative studier, ble denne studien designet for å undersøke hvordan et utvalg lærere som underviser på 1.-7. trinn forholder seg til utendørsundervisning. Studiens formål er å utforske tre aspekter ved bruk av utendørsundervisning: Ulike faktorer som påvirker læreres bruk av denne metoden, hvordan slik undervisning påvirker læringsutbyttet, samt de sosiale og helsemessige fordelene rapportert av lærerne i utvalget.

Problemstillingen i denne studien er som følger:

*Hvordan forholder et utvalg grunnskolelærere seg til utendørsundervisning i skolen? En kvantitativ undersøkelse av faktorer som påvirker deres tilnærming, samt vurdering av læringsutbytte og sosiale og helsemessige forhold.*



### 3. Jordets forståelse av uteskole

*Uteskole* er et begrep som vil kunne variere i betydning ut fra det enkelte individs oppfatning av hva det vil si å drive med uteskole. Arne N. Jordet fremmer en tanke om at ved å knytte undervisningen tettere opp mot elevens erfaringsbakgrunn fra hjem, nærmiljø og lokalsamfunn vil opplæringen bli mer konkret og virkelighetsnært, noe som vil kunne øke motivasjonen og lyst til å lære blant elevene (Jordet, 2010, s. 13). Det å utvide skolens læringsrom, ved å ta med deler undervisningen ut av klasserommet, vil kunne gi rom for en mer variert undervisning. Jordet (2010, s. 16) hevder at det å bruke læringsarenaene som finnes i skolens fysiske og sosiale omgivelser vil gi læreren et større repertoar å bruke i undervisningen. Det vil gi bedre muligheter til å møte den enkelte elevens behov, og øke deres mulighet for å lykkes med skolens oppgaver. Jordet (1998, s. 24) påpekte tidlig i bruken av uteskoledidaktikk i skolen at erfaringer med uteskole viser at naturopplevelser kan føre til færre konflikter generelt, roligere elever når de er innendørs, samt forbedret fysisk og psykisk helse blant elevene. Uteskole er en samlebetegnelse for den undervisningen og de læringsaktivitetene som foregår utenfor klasserommet, og defineres slik:

*Uteskole som en måte å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen - for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen. Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet. Metoden gir elevene anledning til å ta alle sansene i bruk slik at de får personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten (Jordet, 1998, s. 24; 2010, s. 34).*

Jordet (2010, s. 36) fremhever at det ikke vil være tilstrekkelig å bare flytte klasseromsundervisningen utendørs, eller å bare «være ute» for at undervisningen skal falle under uteskole-begrepet. Han presenterer åtte sentrale kjennetegn som han mener må ligge til grunne for å kunne kalle det uteskole. De åtte kjennetegnene består av: (1) *skolens omgivelser*

*brukes som læringsarena, (2) skolens omgivelser brukes som kunnskapskilde, (3) samarbeid med aktører i lokalsamfunnet, (4) problemløsende, utforskende og praktiske tilnærminger, (5) skapende, kreative og lekbaserte tilnærminger, (6) læring gjennom bruk av kropp og sanser, (7) Læring gjennom kommunikasjon og sosial samhandling, (8) dannelse av mennesket «hode – hjerte – hånd»* (Jordet, 2010, s. 35). Disse kjennetegnene gir en samlet måte å arbeide med uteskole på som handler om å ta i bruk de ressursene, og benytte seg av de mulighetene som finnes i det aktuelle læringsmiljøet og i lokalsamfunnet rundt skolen.

I tillegg bygger det på at klasseromsundervisningen og uteskole er komplementære didaktiske tilnærminger (Jordet, 2010, s. 36). Det handler om at klasseromsundervisning og uteskole ikke er to metoder å arbeide på hvor målet er at den ene skal erstatte den andre. Tvert imot er formålet å komplimentere og supplere hverandre, for å utvide måten elevene kan lære og erfare på. Denne sammenhengen gir lærerne flere måter å undervise på hvor de i større grad kan variere mellom en deduktiv og en induktiv tilnærming, som videre kan skape en dynamisk prosess mellom det som foregår innendørs og det som foregår utendørs (Jordet, 2010, s. 49). En deduktiv tilnærming kan være å teoretisk forberede elevene innendørs, før en gjennomfører en praktisk aktivitet utendørs. En induktiv tilnærming kan være motsatt der en først gjør en praktisk aktivitet utendørs, før en utdyper med teoretisk forankring i klasserommet. Jordet (2010, s. 50) fremhever denne dynamiske prosessen som en del av «den hermeneutiske sirkel», som beskriver en lærings- og forståelsesprosess som aldri tar slutt. Med andre ord så handler det om at denne måten å arbeide med teori og praksis på er noe som ikke stopper etter endt skolegang, men som vil være relevant gjennom hele livet.

En av tankene rundt det å drive uteskole handler om å bruke hele kroppen til å lære. Jordet (2010, s. 63) hevder det er en allmenn oppfatning om at det finnes en sammenheng mellom kropp, sanser og læring, men at denne ideen i stor grad blir oversett i skolen, hvor læring hovedsakelig blir sett på som en mental og kognitiv funksjon. Uteskole er en arbeidsmetode som bryter med den

tradisjonelle dualistiske oppfatningen av læring som skiller mellom hode og kropp (Jordet, 2010, s. 65). Ved å benytte seg av uteskole møter elevene lærings situasjoner hvor de er nødt til å ta i bruk alle kroppens sanser. En del elever kan ha problemer med mengden stillesitting i klasserommet og oppleve at kroppen blir rastløs eller urolig. Uteskole gir elevene muligheten til å bruke kroppen i læringen i stedet for å kjempe imot den. Det å benytte hele sanseapparatet ved å se, føle, lukte og smake sammen med fysisk aktivitet i praktiske lærings situasjoner kan gi en mer helhetlig læring.

### 3.1 Nærmiljø

En sentral del av Jordets perspektiver på uteskole er at det handler om all undervisning som foregår utenfor det tradisjonelle klasserommet. Begrepet *nærmiljø* beskriver hvilke omgivelser som finnes i umiddelbar nærhet til stedet vi bor, og i skolesammenheng handler nærmiljø om hvilke områder eller omgivelser som kan benyttes som læringsarena i undervisningen (Andersen & Fiskum, 2014, s. 21). Denne definisjonen illustrerer at det finnes flere aspekter ved nærmiljøet til skolen. Allerede i 1998 poengterer Jordet den urbaniserende trenden i Norge hvor 75% av befolkningen bor i byer eller mer tettbebyggede strøk, og at barn som vokser opp i områder som er preget av naturmiljø er blitt mindre (Jordet, 1998, s. 35). Denne trenden har økt siden 1998 og ferske tall fra statistisk sentralbyrå fra 2023 viser at 83% av befolkningen i Norge bor i byer eller tettsteder (Statistisk sentralbyrå, 2023). Denne trenden indikerer viktigheten av å benytte det område som finnes rundt skolen på en hensiktsmessig måte, uavhengig av om skolen ligger i et urbane eller ruralt område. Jordet (1998, s. 35) hevder at barn som aktivt bruker nærmiljøet i undervisningen, vil bli fortrolige i sitt eget nærmiljø og knytte bånd med lokalsamfunnet og lokalmiljøet.

Jordet (1998, s. 105) presenterer to forskjellige modeller å arbeide med uteskole i skolens nærmiljø. Den ene modellen kalles for leir-modellen og tar utgangspunkt i å drive utendørsundervisning på et område elevene kjenner godt, og som krever lite organisering (Jordet,

1998, s. 106-107). Det kan for eksempel være et lite skogsområde i eller utenfor skolens område, hvor undervisningen kan foregå i en gapahuk eller ved en leirplass. Denne tilnærmingen gjør at elevene kjenner området, og det vil kreve mindre tid til planlegging og organisering. Den andre modellen kalles nærmiljø-modellen og bygger på at elevene oppsøker ulike læringsarenaer fra uke til uke (Jordet, 1998, s. 105-106). Denne tilnærmingen gjør det i større grad mulig å oppsøke flere områder i nærmiljøet. Det kan være å utforske flere forskjellige naturlige områder, men det kan også handle om å utnytte de spesifikke samfunnsinstansene eller lokale kultur ressursene som finnes i nærmiljøet rundt den enkelte skole (Jordet, 2010, s. 40). Det kan være å ta med elevene på et museum, eller inn i moskeen eller på fabrikken som befinner seg rundt skolens område. Elevenes oppfatning av hva som er nærmiljø vil utvikle seg over tid. I Norge har en gjerne hatt en konsentrisk forståelse av nærmiljøet hvor omkretsen av hva som oppleves som nærmiljø øker med alderen (Zeicher, 2001, sitert i Andersen & Fiskum, 2014, s. 21). Dette er noe som gjenspeiles i skolens bruk av nærmiljøer hvor de yngste elevene ofte benytter leir-modellen, mens de eldre elevene gjerne benytter seg av nærmiljø-modellen i større grad. Jordet (1998, s. 107) trekker også frem en kombinasjonsmodell som handler om å hente ut det beste fra begge modellene, og han poengterer at det er opp til skolen og læreren å avgjøre hvilken modell som er mens hensiktsmessig for sine elever.

### 3.2 Læringsarena

I likhet med nærmiljø er begrepet *læringsarena* mye brukt i pedagogikken, og det er blitt en sentral del av uteskoledidaktikken. Begrepet deles inn i to der *læring* handler om hva og hvordan elevene lærer, mens *arena* handler om hvor læringen foregår (Andersen & Fiskum, 2014, s. 19-20). Når en bruker begrepet læringsarena i en didaktisk sammenheng benyttes det hovedsakelig i tre hovedområder. Det første området handler om det konkrete stedet eller området hvor undervisningen foregår. Her er det hovedsakelig snakk om skole, barnehage eller praksis- og arbeidsplass. Det andre området er å se på den alternative læringsarenaen, som handler om det å flytte undervisningen ut av klasserommet. Det kan enten være å benytte seg av et sløydrom eller kjøkkenet, men det kan også handle om å benytte seg av skogen, gården eller leirplassen

utenfor skolen. Den tredje måten å benytte begrepet læringsarena handler om bruken av digitale læringsarenaer i skolen (Andersen & Fiskum, 2014, s. 20). Dette inkluderer en rekke digitale plattformer som utvider og beriker læringsopplevelsen gjennom teknologi. Digitale læringsplattformer som Fronter, It's Learning, Salaby og Multi Smartøving representerer et bredt spekter av verktøy som skoler bruker for å støtte både undervisning og læring. Disse plattformene tilbyr forskjellige funksjoner som er tilpasset de pedagogiske behovene til både lærere og elever. Utendørsundervisning kan praktiseres innenfor alle de tre måtene å se begrepet læringsarena på. Den klassiske er å flytte undervisningen utendørs, men det kan også handle om å benytte seg av de digitale ressursene som finnes ved et vitensenter eller et teknisk museum.

### 3.3 Jordets forståelse av uteskole i lys av Deweys pragmatiske tilnærming

Tankene rundt uteskole er hverken et nytt eller et originalt norsk fenomen, og Jordets tanker og forståelse av uteskole kan spores tilbake til tidligere pedagoger som John Dewey, og hans teorier om skole og læring (Andersen & Fiskum, 2014, s. 15). Dewey betrakter læring og danning som knyttet sammen, og hans betydning av begrepet "*education*" omfatter både oppdragelse og en livslang utviklingsprosess (Akslen, 2015, s. 162; Danielsen et al., 2020, s. 300). Han mener at vår læring former personligheten og påvirker fremtidige læringsmetoder (Danielsen et al., 2020, s. 300) Deweys pragmatiske tilnærming fokuserer på menneskets evne til handling, kommunikasjon og problemløsning gjennom interaksjon med omgivelsene (Akslen, 2015, s. 169). Han vektlegger sosiale erfaringer og felles aktiviteter som grunnleggende for personlig og sosial utvikling, hvor disse erfaringene er sentrale for vår selvforståelse og vårt forhold til verden (Aksel, 2015, s. 163; Dewey, 2008, s. 169). Dewey fremhever "kontinuitet" og "interaksjon" som nøkkelprinsipper i læring. Kontinuitet betyr at nye erfaringer bygger på og forbedrer tidligere erfaringer, noe som påvirker fremtidig læring (Dewey, 1938, s. 47). Interaksjonsprinsippet understreker viktigheten av samspill mellom individets indre tilstand og eksterne forhold, noe som skaper "situasjoner" hvor læring finner sted (Dewey, 1938, s. 42). Dette viser at utdanning er en integrert prosess der hver ny utfordring bidrar til personlig vekst. Dewey diskuterer også vaners rolle i menneskelig utvikling og deres sosiale natur i "Human Nature and Conduct" (Dewey, 1922, s. 16 - 17). Han

argumenterer for at vaner, utviklet i et fellesskap, både styrer handlinger og tankeprosesser og reflekterer individers samhandling med omverdenen (Akslen, 2015, s. 164). Dette illustrerer for eksempel hvordan læreres vaner kan påvirke elevers holdninger til blant annet natur og miljø.

Tankene til Jordet ble tatt opp for omtrent 15 år siden, men er fortsatt relevant i dagen skoleverk. Jordet ser ut til å være forut sin tid og virker å være en katalysator for temaet som virker å ha fått en form for renessanse i dagens skole. Det kommer stadig ut ny forskning som viser til fordelene av å drive utendørsundervisning. Forskingen som kommer nå, støtter opp og underbygger punktene Jorde presenterte allerede i slutten av det forrige århundre om at det har positiv effekt på elevenes akademiske prestasjoner, samt deres fysiske og psykiske helse. I tillegg ser vi som tidligere nevnt at tematikken har fått betydelig større plass i LK20.

## 4. Metode

I dette kapitlet ser vi nærmere på metodikken bak vår studie, med mål om å gi et klart bilde av vår forskningsprosess. Åpenhet er essensielt for at leseren skal kunne følge våre steg og forstå valgene vi har tatt, noe Gleiss og Sæther (2021, s. 191-192) også framhever som viktig. Ved å legge fram metodevalg og deres underliggende begrunnelser, ønsker vi å skape en åpen dialog rundt vår forskning.

### 4.1 Valg av metodisk tilnærming og design

For å undersøke oppgavens problemstilling, benyttet vi en kvantitativ forskningstilnærming, for å kunne undersøke et bredt utvalg, gjennom systematisk opptelling og analyse (Gleiss & Sæther, 2021; Tuft, 2018). Da deltakerne bare skulle gjennomføre undersøkelsen en gang, ble den gjennomført som en tverrsnittsundersøkelse, og fanger derfor ikke opp endringer over tid, men tar for seg fenomenene i et øyeblikksbilde (Tuft, 2018, s. 71). Vårt datamateriale ble innhentet i perioden 23. januar 2024 – 09. februar 2024, og funnene i vår studie begrenser seg til dette tidspunktet og gir kun et innblikk i fenomenene slik de presenterte seg da.

### 4.2 Utvalg og rekruttering av deltakere

Vi oppnådde til slutt et utvalg på 218 deltakere, hvorav 167 fullførte hele undersøkelsen. De resterende 51 svarte kun delvis, og 4 ble ekskludert basert på ekskluderingskriteriene. Dermed besto det endelige datasettet av 163 deltakere som kunne benyttes i videre analyser i dette forskningsprosjektet. Spørreundersøkelsen ble distribuert via e-post til skoleledere den 23. januar 2024, og den originale planen var å undersøke lærere i Trøndelag, men etter lav respons besluttet vi å utvide inkluderingskriteriene til å omfatte grunnskolelærere fra hele Norge. Dermed bestemte vi oss for å dele undersøkelsen i store undervisningsrelaterte grupper på Facebook, og å ba bekjente som var grunnskolelærere i andre regioner om å delta og spre undersøkelsen

videre. Dette førte til en betydelig økning i antall deltakere.

I en tidlig fase av prosjektet gjennomførte vi et møte med prosjektleder for *Friluftsliv i skolen* (Norsk Friluftsliv) hvor vi diskuterte mulige vinklinger og *populasjoner* for studien. I utgangspunktet landet vi på at vi skulle rette forskningen mot skoleledere i grunnskolen, og hvordan de tilrettela for at lærere kunne drive utendørsundervisning på deres skole. Vi utviklet et utkast til spørreskjema med utgangspunkt i denne populasjonen, men etter veiledning ble vi rådet til å sende spørreskjemaet til lærere istedenfor. Valget av lærerperspektivet ble gjort fordi det tillot oss å stille mange av de samme spørsmålene, men med den ekstra fordelen av å forstå hvordan utendørsundervisningen faktisk blir implementert i daglig undervisning. Dette ga oss et nærmere innblikk i den faktiske undervisningspraksisen og mulighet til å innhente svar som var mer direkte relevant for vår rolle som grunnskolelærere. På bakgrunn av dette ønsket vi å ta utgangspunkt i lærere som underviser i grunnskolen (1.-7. trinn) som vår populasjon. Vi kontaktet igjen Norsk Friluftsliv for å anskaffe kontaktinformasjon til skolelederne i fylket. Vår henvendelse ble videresendt til Utdanningsdirektoratet, hvilket resulterte i at vi mottok de mest oppdaterte kontaktlistene. Disse listene ble deretter bearbeidet for å etablere en e-postgruppe. Under denne prosessen identifiserte vi inaktive e-postadresser og adresser som ledet til felles postmottak fremfor direkte til rektor. Dette førte til en dobbeltsjekk og korrigerings av listene for å være sikre på at vi hadde korrekt kontaktinformasjon.

I forbindelse med denne undersøkelsen ble det etablert spesifikke inkluderings- og ekskluderingskriterier. Målet var å inkludere grunnskolelærere fra 1. til 7. trinn, uavhengig av deres fagområde eller nivå på utdanning. Dette betød at lærere uten formell lærerutdanning, lærere med bakgrunn fra faglærerutdanningen, personer med praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), samt lærere ved skoler som tilbyr undervisning fra 1. til 10. trinn, ble inkludert, forutsatt at de underviste elever innenfor 1.-7. trinn. Ekskluderingskriteriene omfattet studenter, ringevikarer, de som kun underviste på ungdomstrinnet, samt deltakere som ikke fullførte



undersøkelsen.

### 4.3 Elektronisk spørreundersøkelse

#### *Spørreskjemaets utforming og struktur*

Spørreskjema vårt ble utformet i SurveyXact, som et *prekodet* spørreskjema hvor deltakerne besvarte konkrete spørsmål med forhåndsoppgitte svaralternativer. Vi la derfor vekt på å utvikle spørsmål som var nøytrale for å unngå ledende svar fra deltakerne (Postholm et al., 2018, s. 179). Vi valgte en tilnærming der spørsmålene ble presentert som direkte spørsmål og som påstander. Undersøkelsen var designet for å utforske læreres erfaringer med utendørsundervisning som metode i grunnskolen, og ble strukturert i fire deler; *informasjonsskriv (forside), bakgrunnsinformasjon, utendørsundervisning som metode, og planlegging og tidsbruk*. Den endelige spørreundersøkelsen bestod av 29 hovedspørsmål, med totalt 79 spørsmål med ulike svaralternativer (se vedlegg 1).

På forsiden (Vedlegg 1, s. 1) hadde vi et informasjonsskriv om undersøkelsen, hvor potensielle deltakere først fikk informasjon om undersøkelsen, etterfulgt av informasjon om samtykke til deltakelse. De innledende spørsmålene ble utformet som det Halvorsen (2008, s. 144-145) beskriver som enkle spørsmål. Delen som omhandlet bakgrunnsinformasjonen (Vedlegg 1, s. 2-7) i spørreskjemaet hadde til formål å innhente informasjon om utdannelsesnivå, kjønn, og antall år med undervisningserfaring, samt hvilke fag de oftest undervistei. I tillegg samlet vi inn data om skolens geografiske plassering. Det handlet blant annet om skolen ligger i en storby eller et mindre tettsted. Dette inkluderte også skolens nærhet til steder som ofte kan brukes i utendørsundervisning som for eksempel museer, skoger, parker, biblioteker og religiøse bygninger. Vi undersøkte også eventuelle samarbeid skolen hadde med eksterne aktører i utendørsundervisningen. Med ekstern aktør legger vi til grunn enhver person eller organisasjon som ikke er en del av skolen, men som samarbeider med skolen. Dette kan inkludere idrettslag, lokale bedrifter, frivillige organisasjoner, eller kulturelle institusjoner.

I den neste delen av spørreskjemaet ble fokuset rettet mot utendørsundervisning som en pedagogisk metode (Vedlegg 1, s. 7-11). Formålet med denne delen var å la deltakerne svare på spørsmål om deres egne praksiser og holdninger relatert til utendørsundervisning, sammenlignet med klasseromsundervisning. For å sikre et felles utgangspunkt for alle deltakerne ble denne delen innledet med Arne Jordets definisjon av utendørsundervisning, noe som kunne bidra til at deltakerne hadde en mer enhetlig og samlet forståelse av temaet.

I denne delen ble utvalget spurt om hvor gjennomførbart det var å drive utendørsundervisning i de ulike skolefagene, hvor alle fagene ble plassert i spørsmålsbatterier, for å være plasseffektive, med fem svaralternativ, «*i ingen grad (1) – i liten grad (2) – vet ikke (3) – i noen grad (4) – i stor grad (5)*» i en Likert-skala (Postholm et al., 2018, s. 179). Spørsmål om utendørsundervisning bidrar til ulike faktorer, sammenliknet med klasseromsundervisning ble også samlet i et slikt spørsmålsbatteri, med påfølgende påstander. Disse påstandene kunne for eksempel være «bedre lærer-elev relasjon? Færre rastløse elever? Mer motiverte elever?» og liknende, men med en skala med svaralternativer som rangerte fra «*helt uenig (1) – helt enig (5)*» (Vedlegg 1, s. 9-11). For å unngå at deltakerne havnet i en rytme, varierte vi vinklingen på påstandene slik at noen var positivt ladd, og andre negativt (Jacobsen, 2022, s. 287). De skulle også oppgi om de fokuserte mer på utendørsundervisning etter fagfornyelsen (LK20), her ble kategoriske svar som «Ja», «Nei», «Usikker» og «Har kun jobbet etter fagfornyelsen» benyttet for å kategorisere data (Johannessen et al., 2020, s. 280).

Den siste delen av vår spørreundersøkelse fokuserte på det praktiske ved utendørsundervisning (Vedlegg 1, s. 11-16). Formålet med denne delen var å undersøke hvor ofte utendørsundervisning praktiseres, ved å spørre hvor ofte de gjennomfører utendørsundervisning med sine elever. Spørsmålet ble strukturert som fire spørsmål som tok for seg utendørsundervisning i deler av en undervisningsøkt (10-30 minutter), hel undervisningsøkt (45-60 minutter), halv dag utendørs og hel dag utendørs. Svaralternativene ble organisert som rangordnede svar, fra «*daglig (7) – flere*

*ganger i uken (6) – ukentlig (5) – noen ganger i måneden (4) – en gang i måneden (3) – sjeldnere (2) – aldri (1)*» (Jacobsen, 2022, s. 270). Også i denne delen hadde vi spørsmålsbatteri hvor det ene batteriet fokuserer på samarbeid innenfor og på tvers av trinn, følelsen av pålegg fra forskjellige aktører som læreplanen, skoleledelsen og kollegaer, samt metodefrihet gitt av skoleledelsen. I det andre batteriet måtte utvalget ta stilling til ulike utfordringer knyttet til utendørsundervisning. Alle spørsmålene benyttet den samme skalaen som tidligere fra «i ingen grad (1) – i stor grad (5)» (Vedlegg 1). Denne delen tok også for seg spørsmål om skolen bruker digitalt planleggingsverktøy til å bistå i planleggingsfasen (som for eksempel aktivitetsbank, erfaringskriv, årshjul og liknende). Her måtte utvalget velge mellom «ja – nei – usikker», og beskrive kort hvordan hvis de valgte «ja».

Tidsaspektet ble definert ved å fokusere på tiden etter fagfornyelsen og deltakernes nåværende arbeidssted, og spørsmålene ble tilpasset til å reflektere dette. På enkelte spørsmål valgte vi å bruke «i løpet av det siste året», der det passet seg, som for eksempel på spørsmål om hvilke fag de underviste mest i dette skoleåret. Dette hjalp oss å unngå bias og uklarheter som kunne oppstått hvis vi hadde inkludert spørsmål som gikk over for lange tidsperioder eller irrelevante kontekster (Postholm et al., 2018, s. 181).

### *Pilotstudie*

Da spørreskjemaet nærmet seg ferdig, gjennomførte vi en pilotstudie for å sikre at datamaterialet ikke ble påvirket negativt av innsamlingsmetoden. Målet med pilotstudien var å styrke studiens validitet gjennom å få nyttige tilbakemeldinger på om deltakerne forstod spørsmålene slik de var ment (Nyeng, 2012, s. 87). Dette var også viktig for å opprettholde reliabilitet i forskningen, noe som krevde at både spørsmålenes formulering og deltakernes forståelse var klart definert og konsistent (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Vi tok kontakt med grunnskolelærere vi kjenner gjennom egen jobb og praksis, og lot de få gjennomføre undersøkelsen. I tillegg til grunnskolelærerne testet vi også pilotundersøkelsen på et familiemedlem som er avdelingsleder,

men som har arbeidet som lærer i 20 år først. Pilotstudien var utformet slik vi så for oss at undersøkelsen skulle være, men i tillegg til dette kom det avslutningsvis i hver del av undersøkelsen et spørsmål som var rettet direkte mot pilotdeltakerne. Hvor de fikk anledning til å gi en liten kommentar på deres opplevelse av å fylle ut de ulike delene av undersøkelsen. Vi gjorde kommentarmuligheten valgfri slik at de som ikke hadde noe å tilføre, kunne hoppe over spørsmålet. Pilotstudien ga oss muligheten til å justere ordlyden og rekkefølgen på spørsmålene, slik at undersøkelsen virket oversiktlig, enkel å svare på, og ga oss svar som vi kunne bruke i videre arbeid (Gleiss & Sæther, 2021, s. 156). Pilotstudien resulterte i seksten deltagere, hvorav tolv fullførte hele undersøkelsen mens fire deltok delvis, som resulterte i en endelig deltakerstørrelse på n=12. Resultatene fra pilotstudien avdekket flere forbedringspunkter som ble rettet opp, før distribusjonen av hovedundersøkelsen.

#### *Utsending av spørreskjemaet*

Spørreundersøkelsen ble klar tidlig i desember, men vi valgte å utsette utsendelsen til januar. Dette skyldtes en vurdering av at desember er en hektisk periode for skoler med førjulsaktiviteter, og lærerne sannsynligvis ville ha begrenset kapasitet til å engasjere seg i spørreundersøkelser. Vi besluttet at tirsdag ville være den mest gunstige dagen for utsendelse av undersøkelsen, basert på antagelsen om at mandager ofte er satt av til gjennomgang av e-poster som har blitt sendt over helgen. Tirsdagen ble dermed vurdert som den dagen det var høyest sannsynlighet for at skoleledere ville lese e-posten og formidle den videre til skolens lærere, som deretter ville ha tilstrekkelig tid til å respondere i løpet av arbeidsuken.

Etter en uke med moderat respons på vår spørreundersøkelse, valgte vi å kontakte rektorene direkte via telefon. Dette trinnet innebar en gjennomgang og oppdatering av de tilsendte telefonnumrene, ettersom flere numre var utdaterte eller førte til skolens administrasjon i stedet for rektorene personlig. I telefonsamtalene undersøkte vi om rektorene hadde mottatt undersøkelsen og tilbød oss å sende en ny lenke om nødvendig. Den generelle responsen var at

rektorene som hadde mottatt undersøkelsen ikke hadde sendt den videre til sine lærere. Det kunne være av ulike årsaker som at de hadde travle dager, at de ikke har sett e-posten eller at det var en høy pågang av spørreundersøkelser fra andre masterstudenter. Mange rektorer forpliktet seg til å distribuere undersøkelsen etter vår oppringning, men en betydelig andel svarte ikke, og noen ønsket ikke å delta. Det var på bakgrunn av denne responsen vi falt på en beslutning om å dele undersøkelsen på diverse Facebook-forum for undervisningspersonell, samt å sende den til kjente lærere som delte den videre.

#### 4.4 Statistiske analyser

For å styrke studiens validitet vil det i dette kapittelet være en redegjørelse for hvordan studien ble analysert (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Datainnsamlingen ga oss hovedsakelig data på *ordinalnivå*, samt noen få *nominelle data* og data på *intervall-* og *forholdstallsnivå*. All data ble analysert ved bruk av det kommersielle statistikkprogrammet SPSS (IBM Corp. Released 2023. IBM SPSS Statistics for Macintosh, Version 29.0.2.0 Armonk, NY: IBM Corp). På bakgrunn av relevans og mangel på signifikante verdier, ble data med åpne svaralternativ, data som omhandlet utendørsundervisning flere dager etter hverandre, samt overnattingsturer ekskludert. Vi kodet variablene fra lavest (1) til høyest (5), men siden vi fjernet «Vet ikke»-kategorien (3), endret vi «delvis enig/i noen grad» til (3) og «helt enig/i stor grad» til (4). Deskriptiv Statistikk ble tatt i bruk for å hente ut gjennomsnitt, standardavvik og frekvens (antall og prosent) av ulike data. Ettersom datamaterialet vårt inneholdt hovedsakelig ordinale data, og fordi Kolmogorov-Smirnov-testen vi gjennomførte viste at ingen av variablene var normalfordelte ( $p < 0.001$ ), brukte vi ikke-parametriske tester (Mircioiu & Atkinson, 2017, s. 1; Schober et al., 2018, s. 1763). Spearman's rho ble brukt for å analysere korrelasjon, isteden for Pearson's r (Sedgwick, 2014, s. 2). Korrelasjonskoeffisienter ble kategorisert som *ubetydelig* ( $< 0.1$ ), *svak* (0.10-0.39), *moderat* (0.40-0.69), *sterk* (0,7-0,89) og *veldig sterk* (0,9-1.0) (Schober et al., 2018, s. 1765). Vi brukte Mann-Whitney U testen for å undersøke forskjeller mellom to grupper. For å vurdere betydningen av forskjellene brukte vi effektstørrelse (ES). Effektstørrelser ble regnet ut ved å dele Z-scorene på kvadratroten av antall observasjoner. ES klassifiseres som *ubetydelig* ( $< 0.1$ ), *liten* (0.1–0.29),

*middels* (0.3–0.5), og *stor* (>0.5) (Cohen, 1977, s. 413-414). Z-scoren måler en verdis avvik fra gjennomsnittet i standardavvik (Andrade, 2021, s. 556). Data som ble innsamlet via Likert-skalaen, strakk seg fra «I liten grad/helt uenig» (1) til «i stor grad/helt enig» (4), og ble presentert med gjennomsnitt og standardavvik i tabellene, for å beskrive analysene utført med Mann-Whitney U testen. Studien forholder seg til et signifikansnivå på  $p=0.05$  (Pernet, 2017, s. 3).

#### 4.5 Forskningsetiske hensyn

Vårt forskningsprosjekt ble utformet i samsvar med *Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) sine generelle forskningsetiske retningslinjer. Retningslinjene er rådgivende og skal blant annet bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer, og fremme ansvarlig forskning samt forebygge uredelighet (NESH, 2023, s. 7). Studien ble 23.11.23 vurdert av SIKT (ref. 402501), hvor de legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. personvernforordningen art. 28 og 29. Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

En forutsetning for å gjennomføre et forskningsprosjekt er at deltakeren bestemmer selv om den ønsker å delta, uten å føle noe form for press til deltakelse. For at en skal kunne velge fritt om en ønsker å delta er en nødt til å ha full informasjon om undersøkelsen (Postholm et al., 2018, s. 248). Spørreundersøkelsens forside bestod av en forkortet versjon av informasjonsskrivet, hvor forskningsprosjektets formål og omfang kom frem. Nyeng (2012, s. 160-161) fremhever kravet om *fritt, informert samtykke* for å ivareta individets selvbestemmelse og autonomi. Det vil si at undersøkelsen må gi deltakeren tydelig informasjon om hva det innebærer å delta, og at en selv kan bestemme om en ønsker å delta. En annen sentral del er at deltakeren skal kunne trekke seg fra undersøkelsen underveis, uten å oppgi noe grunn (Nyeng, 2012, s. 161). Fremsiden av

spørreundersøkelsen presiserer at undersøkelsen er frivillig og at en kan avbryte undersøkelsen underveis dersom en ønsker det. I tillegg står det at en samtykker til å delta ved å fullføre hele undersøkelsen, det forekommer i det en trykker «Avslutt» på siste siden av spørreskjema. Det ble også lagt ved link til det utvidede informasjonsskrivet slik at deltakerne kunne gå inn å lese ytterligere om hva deltakelse i undersøkelsen innebar, og hvilke rettighet eller kontaktpersoner som kunne oppsøkes.

Forskningen stiller et krav om konfidensialitet hvor den som gjennomfører undersøkelsen garanterer at personopplysninger ikke blir spredt, eller at det blir iverksatt tiltak for hindra at andre kan identifisere enkeltpersoner som deltar (Postholm et al., 2018, s. 251). Det å respektere anonymitet og ivareta allment personvern er formalisert gjennom juridiske regler for hvordan blant annet lagring av data skal foregå (Nyeng, 2012, s. 161). Deltakerne i undersøkelsen som ble innhentet fra Utdanningsdirektoratet, via *Norsk Friluftsliv*, bestod kun av personopplysninger som allerede ligger offentlig på kommunenes nettsider. De som deltok på undersøkelsen via Facebook-forum eller som mottok den direkte på e-post, oppgav ingen personopplysninger, og det er derfor ikke mulig å spore svar tilbake til den enkelte deltaker. I Informasjonsskrivet ble det ytterligere utdypet at de eventuelle personvernopplysningene som innhentes vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet. I tillegg informeres deltakeren om når forskningsprosjektet avsluttes og at personvernopplysningene oppbevares basert på deltakerens samtykke.

## 5. Resultat

I dette kapitlet vil det bli presentert funn fra spørreundersøkelsen. For å gi en ryddig fremstilling av funnene var det hensiktsmessig å dele de inn i fire deler:

- Beskrivelse av utvalget og deres forhold til utendørsundervisning
- Faktorer som påvirker utendørsundervisningen
- Læringsutbytte av utendørsundervisning
- Sosiale og helsemessige forhold ved utendørsundervisning

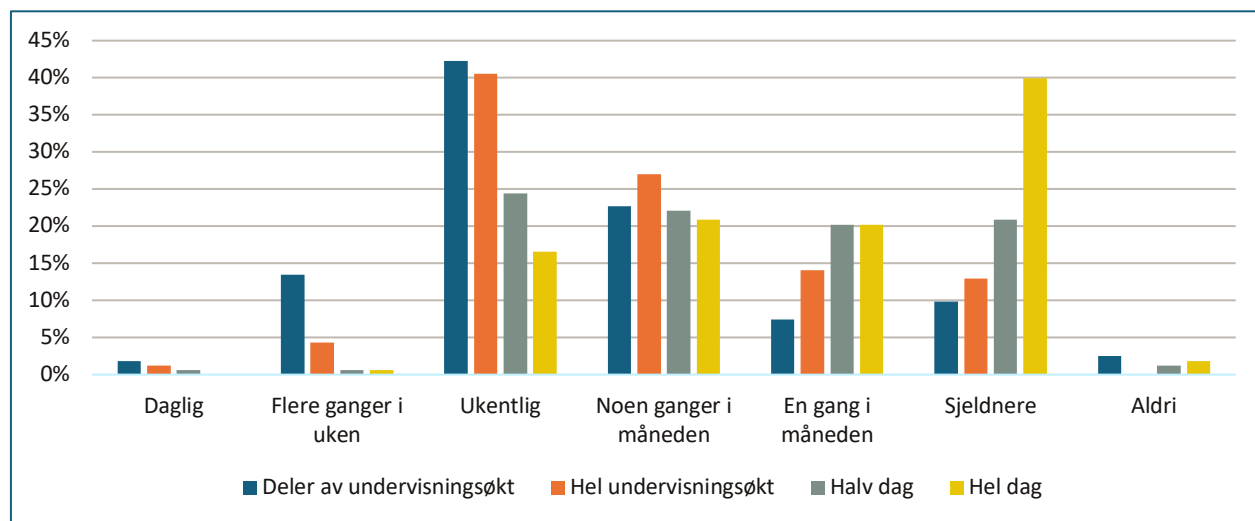
### 5.1 Beskrivelse av utvalget og deres forhold til utendørsundervisning

Det var 163 personer som svarte på spørreundersøkelsen hvorav 80% var kvinner. 38% var utdannet grunnskolelærer 1-7, 38% var allmennlærer og resterende 24% var enten grunnskolelærer 5-10 eller faglærere. 64% av utvalget oppgav at de ikke har studiepoeng innenfor kroppsøvingfaget. Utvalget er fordelt mellom alle undervisningsfag, med en overvekt av lærere som underviser i norsk (67%), matematikk (58%) og naturfag (37%), og færrest som underviser i religion (16%), musikk (13%) og mat og helse (11%). Utvalget fordeler seg også relativt likt basert på hvilke trinn de underviser på, med en liten overvekt av lærere som underviser på småtrinnet (45%). Det er også 12% som oppgir at de arbeider både på små- og mellomtrinnet. 85% underviser som regel mellom 10-30 elever i løpet av sine undervisningstimer. Utvalget er fordelt over store deler av landet, men med en majoritet i Trøndelag (42%), Vestland (22%) og Innlandet (14%). Likevel ser vi at utvalget er relativt spredt utover de ulike bostedene; storby (39%), by (8%), tettsted (29%) og bygd (23%) (Se Vedlegg 2 for all oversikt over deltakerne).

Ser vi på frekvensen av utendørsundervisning hos utvalget, kommer det frem at undervisningstimer som involverer kortere perioder utendørs, som deler av undervisningsøkt og hel undervisningsøkt, er mest vanlig ukentlig. Når det gjelder utendørsundervisning som varer en



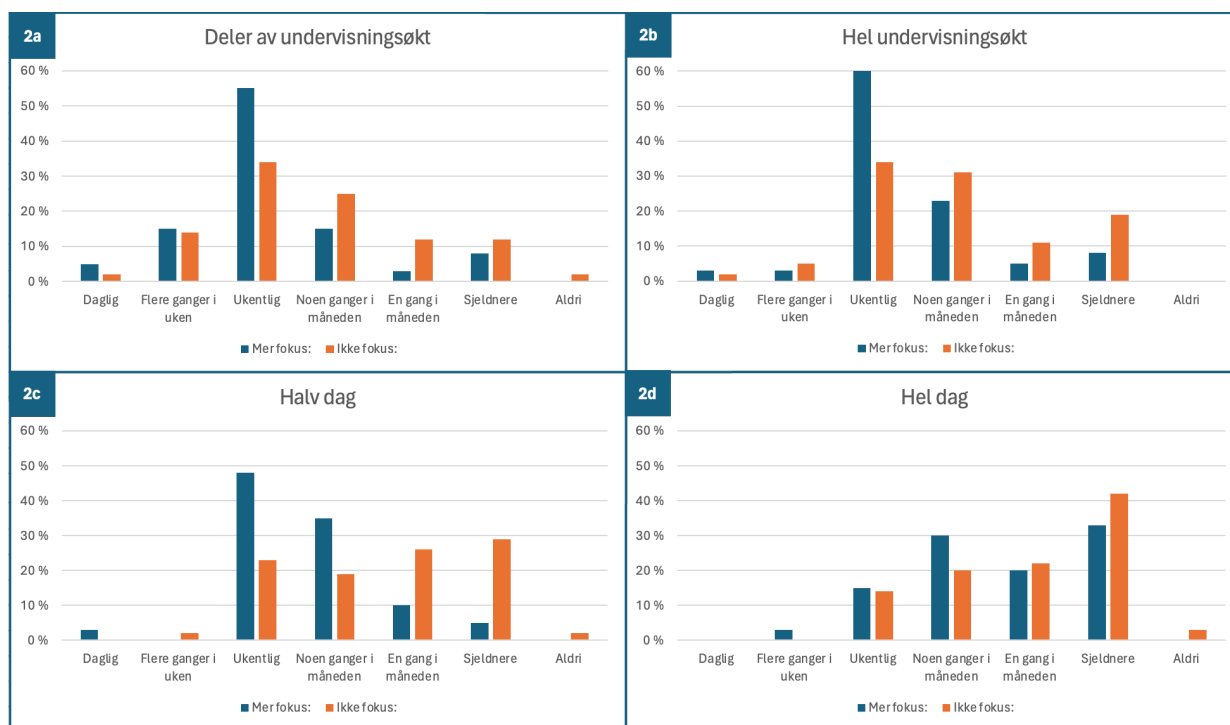
halv dag, ser vi at dette er spredt jevnt mellom ukentlig og sjeldnere enn en gang i måneden, med en liten overvekt på ukentlig. For utendørsundervisning som strekker seg over en hel dag, er det mest vanlig at dette skjer sjeldnere enn en gang i måneden (se Figur 1).



Figur 1: Oversikt over hvor ofte utvalget benytter utendørsundervisning.

Blant de som har jobbet både før og etter fagfornyelsen rapporterte 24% at de nå legger større vekt på utendørsundervisning enn det de gjorde før de nye læreplanene trådte i kraft. På den andre siden svarte 40% at de ikke har mer fokus på utendørsundervisning nå enn før fagfornyelsen. Mens 20% av utvalget oppga at de kun har arbeidet i skolen etter fagfornyelsen. I tillegg rapporterte 16% at de var usikre på om de fokuserte mer på utendørsundervisning etter fagfornyelsen. Figur 2 gir en detaljert oversikt over hvor ofte utvalget benytter seg av utendørsundervisning, delt etter om lærerne har økt fokus på slik undervisning etter fagfornyelsen eller ikke. I Figur 2a, som omhandler deler av en undervisningsøkt, ser vi at lærere som har mer fokus på utendørsundervisning etter fagfornyelsen, oftere holder deler av undervisningsøkten utendørs flere ganger i uken (55%). De som ikke har økt fokus etter fagfornyelsen, holder på sin side deler av undervisningsøkten utendørs litt sjeldnere, men fortsatt i større grad ukentlig (34%). Figur 2b viser at hele undervisningsøkter utendørs vanligvis holdes

ukentlig av lærere som har mer fokus på dette etter fagfornyelsen (60%). For lærere uten økt fokus, varierer frekvensen fra ukentlig (34%) til noen ganger i måneden (31%). I Figur 2c, som fokuserer på halve undervisningsdager utendørs, observerer vi at 48% av de med økt fokus vanligvis arrangerer disse halve dagene ukentlig. De uten økt fokus på utendørsundervisning etter fagfornyelsen, holder halve dager utendørs sjeldnere, ofte mindre enn en gang i måneden (29%). Til slutt viser Figur 2d at hele dager utendørs for det meste skjer sjeldnere enn en gang i måneden for begge grupper, men spesielt for de som ikke har økt fokus på utendørsundervisning etter fagfornyelsen (42%).



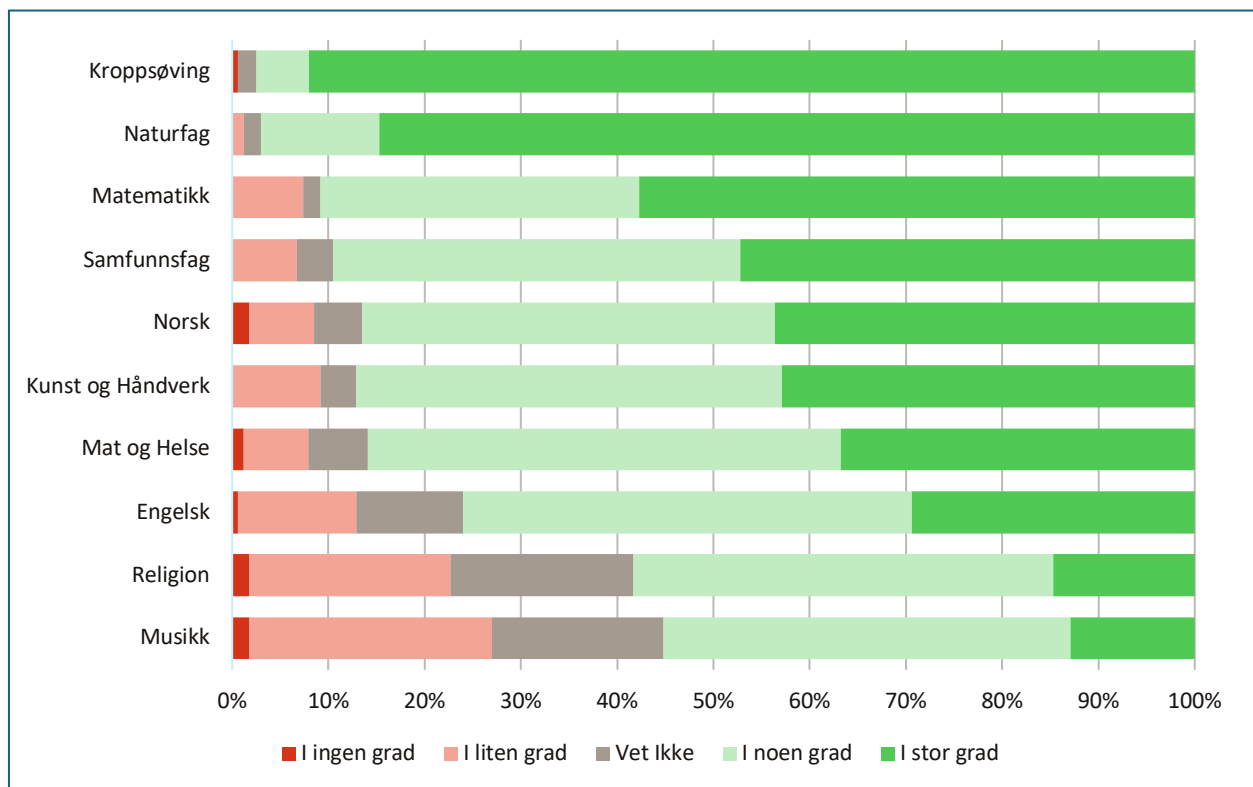
Figur 2: Oversikt over hvor ofte utvalget benytter utendørsundervisning, splittet mellom de som fokuserer mer etter fagfornyelsen, og ikke. Figuren ekskluderer de som kun har arbeidet etter fagfornyelsen, samt de som svarte «usikker». Figur 2a viser forskjellen på deler av en undervisningsøkt. Figur 2b viser for hel undervisningsøkt. Figur 2c viser for en halv dag utendørs, mens figur 2d viser for en hel dag utendørs.

Resultatene fra undersøkelsen viser at totalt 87% svarer at de aktivt engasjerer seg i utendørsundervisningsmetoder i større grad enn det som er forventet i læreplanen. Av disse

utforsker 45% utendørsundervisning sporadisk, mens 42% oppgir at de jevnlig bruker utendørsundervisning i sine pedagogiske metoder. Kun 10% av deltakerne holder seg primært til det læreplanen forventer når det gjelder utendørsundervisning. I tillegg ble utvalget spurt om samarbeid rundt utendørsundervisning, både innad på trinnene og på tvers av trinn. Her svarer 84% at de samarbeider «i noen» eller «stor grad» innad på trinnet, mens 58% rapporterer om lignende samarbeid på tvers av trinnene. 95% oppgir at skoleledelsen gir de metodefrihet. Videre oppgir 33% at skoleledelsen deltar aktivt i utendørsundervisningsarbeid. I et oppfølgingsspørsmål ble deltakerne bedt om å vurdere skoleledelsens prioritering av utendørsundervisning. Resultatene viser at 51% er fornøyde med skoleledelsens prioriteringer. Imidlertid mener 38% at det burde legges mer vekt på utendørsundervisning enn det som er tilfellet i dag. Kun 2% opplever at skoleledelsen fokuserer for mye på dette området. Videre var det også 9% som ikke ønsket å svare på spørsmålet.

## 5.2 Faktorer som påvirker utendørsundervisningen

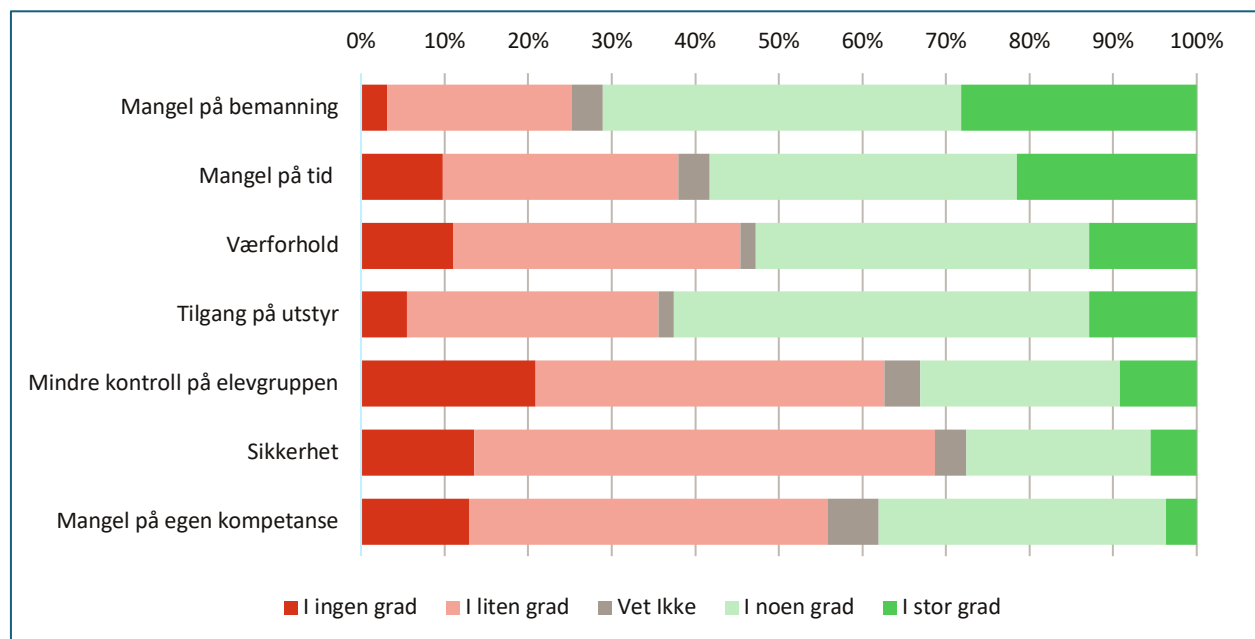
På spørsmål om hvor gjennomførbart deltakerne syntes det var å drive utendørsundervisning i de ulike fagene i læreplanen er det nokså stor enighet. Kroppsøving skiller seg ut med en overvekt av lærere (92%) som anser utendørsundervisning som «*i stor grad*» gjennomførbart. Dette følges av naturfag hvor 85% av lærerne rapporterer om gjennomførbarhet «*i stor grad*». Videre er fagene norsk, matematikk, engelsk, samfunnsfag, mat og helse, kunst og håndverk fag som utvalget rapporterte at de «*i noen grad*» og «*i stor grad*» mener er gjennomførbart (91% - 76%). Til kontrast er religion og musikk fagene flest lærere oppgir at utendørsundervisning er «*i liten grad*» gjennomførbart, med henholdsvis 21% og 25% av svarene. De er også de to fagene hvor flest har svart «*vet ikke*», med 19% og 18% (Se Figur 3).



Figur 3: En oversikt over hvor gjennomførbart lærerne synes det er å drive med utendørsundervisning i skolens ulike fag.

En annen sentral del av undersøkelsen var å kartlegge hvilke utfordringer eller hindringer utvalget eventuelt erfarer i møte med utendørsundervisning. I et av spørsmålene i undersøkelsen ble de presentert for ulike faktorer som kan påvirke mengden utendørsundervisning. Resultatet av dette spørsmålet viser at mangel på bemanning, tid og utstyr er de største utfordringene i forhold til å drive utendørsundervisning. Når det kommer til mangel på bemanning svarer 71% av utvalget at de «i noen grad» eller «stor grad» opplever dette som en utfordring eller hindring. I likhet svarer 58% at mangel på tid «i noen grad» eller «stor grad» kan by på utfordringer for å drive utendørsundervisning. 62% oppgir at tilgang på utstyr er en utfordring «i noen grad» eller «stor grad». I tillegg er det også verdt å merke seg at over halvparten av utvalget (53%) oppgir at værforhold kan være en utfordring eller hindring med tanke på å drive utendørsundervisning. 38 % av utvalget rapportere at egen kompetanse «i noen grad» eller «i stor grad» er en utfordring,

og 34% rapportere dette når det kom til å ha kontroll på elevgruppen. Vi ser at sikkerhet er det deltakerne ser som minst utfordrende, hvor 28% oppgir at dette er en utfordring «i noen grad» eller «i stor grad» (Se Figur 4).



Figur 4: En oversikt over hvordan lærerne opplever ulike faktorer som en utfordringer eller hindringer i forbindelse med utendørsundervisningen etter fagfornyelsen.

Videre analyse viser en signifikant forskjell mellom lærere som samarbeider med eksterne aktører og de som ikke gjør det, med tanke på faktorene som er vist i Figur 4. Det kommer frem at lærere som samarbeider med eksterne aktører rapporterte at de i mindre grad opplever mangel på utstyr sammenlignet med lærere uten slike samarbeid ( $2,51 \pm 0,74$ ;  $n=77$ , vs.  $2,89 \pm 0,73$ ;  $n=56$ ,  $ES=-0,28$ ,  $U=1515,50$ ,  $Z=-3,20$ ,  $p=0,001$ ). Det ser derfor ut som de som samarbeider med eksterne aktører opplever mindre mangel på utstyr. Lignende mønstre ble observert med hensyn til værforhold; lærere som samarbeider med eksterne opplevde i mindre grad at værforholdene begrenset utendørsundervisningen sammenlignet med de som ikke samarbeidet med eksterne aktører ( $2,32 \pm 0,85$ ;  $n=76$ , vs.  $2,77 \pm 0,85$ ;  $n=56$ ,  $ES=-0,25$ ,  $U=1538,50$ ,  $Z=-2,88$ ,  $p=0,004$ ).

Analysen viser også en forskjell mellom lærere som bruker digitalt planleggingsverktøyer til undervisning, og de som ikke gjør det (Tabell 1). Ser vi på mangel på bemanning som faktor så tyder det på at de som bruker digitalt planleggingsverktøy opplever litt færre utfordringer knyttet til bemanning, til forskjell fra de som ikke gjør det. Det samme gjelder spørsmålet om mangel på egen kompetanse. Det er også slik at de som bruker digitalt planleggingsverktøy opplever i en litt mindre grad mangel på utstyr og mindre kontroll over elevgruppen som en utfordring, til forskjell fra de som ikke bruker digitalt planleggingsverktøy (Se Tabell 1).

Tabell 1: Viser gjennomsnittsværet og standardavviket, effektstørrelsen og resultatet fra Mann-Whitney U testen på spørsmålet om «i hvor stor grad ulike faktorer er en utfordring i forbindelse med utendørsundervisning», med svarkategoriene «I ingen grad (1) – i liten grad (2) – I noen grad (3) – I stor grad (4)». I oversikten er kun de faktorene som viste seg å være signifikante. ES=Effektstørrelse

	Mangel på bemanning	Mangel på kompetanse	Mangel på utstyr	Mindre kontroll
De som bruker digitalt planleggingsverktøy	2,72±0,88, n=44	2,02±0,69, n=45	2,50±0,75, n=46	1,95±0,79, n=43
De som ikke bruker digitalt planleggingsverktøy	3,16±0,78, n=77	2,41±0,77, n=75	2,83±0,79, n=76	2,36±0,93, n=77
Effektstørrelse og Mann-Whitney U test	ES=-0,24, U=1235,50, Z=- 2.62, p=0,009	ES=-0,26, U=1201,50, Z=- 2,86, p=0,004	ES=-0,21, U=1257,00, Z=- 2,31, p=0,021	ES=-0,26, U=1201,50, Z=- 2,86, p=0,004

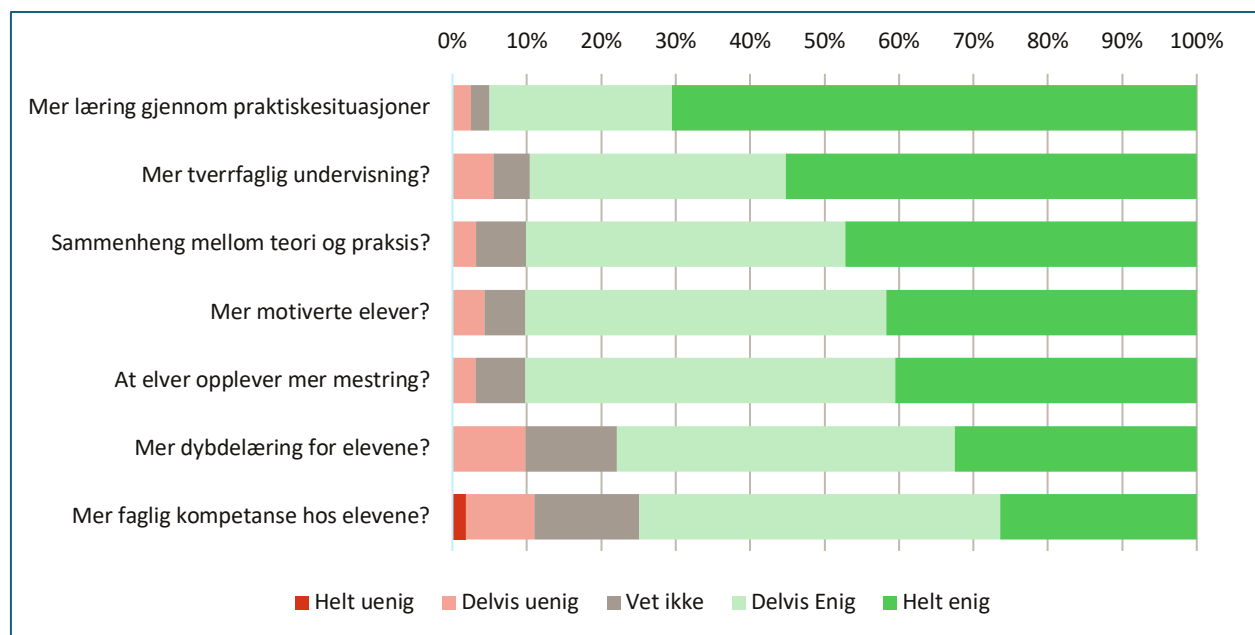
Korrelasjonen mellom skolens geografiske plassering og tiden brukt utendørs i undervisning gir innsikt i hvordan urbane og landlige miljøer påvirker pedagogiske tilnærminger. Skolens beliggenhet varierer fra landlig (1) til storby (4), og «Tid ute» varierer fra aldri (1) til daglig (7). Analysen avdekker en svak negativ korrelasjon mellom hvor mye tid som benyttes utendørs og

hyppigheten av utendørsundervisningsøkter, noe som tyder på at skoler i større byer sjeldnere bruker tid utendørs sammenlignet med skoler i mindre befolkede områder ( $r=-0,19$ ,  $p=0,018$ ). En lignende trend observeres også for hele undervisningstimer brukt utendørs ( $r=-0,22$ ,  $p=0,006$ ). Det viser at skoler i mer befolkede områder sjeldnere benytter seg av korte undervisningsøkter utendørs, enn blant skoler som ligger i mindre befolkede områder. Videre viser analysen en svak negativ korrelasjon for halve dager ute, noe som indikerer at jo mer urban skolens plassering er, desto sjeldnere gjennomfører de halve dager utendørs ( $r=-0,23$ ,  $p=0,004$ ). På den andre siden vises en svak positiv korrelasjon for hele undervisningsdager som tilbringes utendørs, noe som indikerer at skoler i områder med mer befolkning, noen ganger kan gjennomføre flere slike dager enn skoler i mindre befolkede områder ( $r=0,17$ ,  $p=0,035$ ). Noe som tilsier at skoler i mer befolkede områder litt oftere benytter seg av hele dager utendørs, sammenlignet med skoler i mindre befolkede områder.

Videre går analysen nærmere inn på om det er noen sammenheng mellom tilgang til kulturelle og pedagogiske ressurser. Analysen viser en moderat positiv korrelasjon mellom skoler i mer befolkningstette områder og nærhet til vitensentre ( $r=0,60$ ,  $p<0,001$ ). Det kommer også frem svake positive korrelasjoner mellom økt befolkningstetthet og nærhet til religiøse bygg, museer og biblioteker ( $r=0,18 - 0,23$ ,  $p=0,003 - 0,020$ ). Analysen ser også på tilgangen til ressurser som natur, idrettsanlegg, parker, aktivitetssentre og biblioteker, opp mot tiden som brukes til utendørsundervisning, men viser ikke korrelasjoner mellom disse variablene ( $r=-0,12 - 0,15$ ,  $p=0,063 - 0,998$ ). Museer derimot, viser en svak positiv sammenheng med hel-dag utendørs ( $r=0,31$ ,  $p<0,001$ ). Liknende svake negative korrelasjoner er observert for religiøse bygninger både for hele undervisningsøkter ( $r=-0,18$ ,  $p=0,020$ ) og halve dager ute ( $r=-0,19$ ,  $p=0,013$ ). Spørreskjemaet inneholdt et oppfølgingsspørsmål som undersøkte om tilgang til slike områder og fasiliteter påvirker omfanget av hvor mye utendørsundervisning det legges opp til. Her svarer 43% at det har en stor betydning, 33% svarer at det har betydning, men på den andre siden svarer 17% at det har liten betydning. 3% svarer at det har ingen betydning.

### 5.3 Læringsutbytte av utendørsundervisning

Resultatene fra spørsmålet om utendørsundervisnings bidrag til læringsutbytte viser at 95% av utvalget er «delvis enig» eller «helt enig» i at det fremmer praktisk læring. I tillegg mener 90% av utvalget at utendørsundervisning bidrar til at det er lettere å drive tverrfaglig undervisning. Like mange mener elevene enklere klarer å se sammenheng mellom teori og praksis utendørs. Vi ser også at 90% av utvalget mener «i noen grad» eller «i stor grad» at utendørsundervisning kan bidra til at elevene er mer motiverte og at de opplever mer mestring. Utvalget rapporterer også i høy grad at utendørsundervisning er en arena hvor elevenes faglige kompetanse økes, hvor 75% oppgir at de er «delvis enig» eller «helt enig». I tillegg mener utvalget at utendørsundervisning i stor grad bidrar til dybdelæring blant elevene hvorav 78% svarer at de er «delvis enig» eller «helt enig» (Se Figur 5).



Figur 5: En oversikt over hva lærerne mener at utendørsundervisning som metode kan bidra til i forhold til læringsutbytte blant elevene, sammenlignet med klasseromsundervisning.



Videre analyser av Figur 5 ser på forskjellen mellom de som samarbeider med eksterne aktører, og de som ikke gjør det. Her kom det frem at det hadde en liten positiv effekt å samarbeide med eksterne aktører, sammenliknet med de som ikke gjorde det (Tabell 2). Denne effekten tyder på at et slikt samarbeid kan øke elevenes faglige kompetanse, forbedrer deres forståelse av sammenhengen mellom teori og praksis, og forenkler arbeidet med tverrfaglig undervisning. Det ble også observert at de som ikke samarbeider med eksterne aktører, opplever utendørsundervisning positivt for elevens læring i en viss grad, men et samarbeid med eksterne aktører bidrar til en ytterligere, liten positiv effekt.

Tabell 2: Viser gjennomsnittsvaret, standardavviket, effektstørrelsen og resultatet fra Mann-Whitney U testen på spørsmålet om «hvor enig deltakerne er i om utendørsundervisning bidrar til ...», med svarkategoriene «helt uenig (1) – delvis uenig (2) – delvis enig (3) – helt enig (4)». I oversikten er kun de faktorene som viste seg å være signifikante. ES=Effektstørrelse

	Faglig kompetanse	Teori-praksis	Tverrfaglig undervisning
De som samarbeider med eksterne aktører	3,14±0,61, n=71	3,58±0,52, n=74	3,68±0,50, n=74
De som ikke samarbeider med eksterne aktører	2,98±0,79, n=48	3,35±0,63, n=51	3,38±0,74, n=53
Effektstørrelse og Mann-Whitney U test	ES=-0,20, U=1350,50, Z=-2,15, p=0,031	ES=-0,18, U=1533,50, Z=-2,02, p=0,043	ES=-0,20, U=1566,00, Z=-2,26, p=0,024

Det kommer også til synet en svak positiv korrelasjon mellom hva utvalget mener elevene kan ha av læringsutbytte ved å drive utendørsundervisning, og hvor mye tid lærerne er utendørs med sine elever ( $r=0,16 - 0,36$ ) (se Tabell 3).

Tabell 3: En oversikt over korrelasjon mellom tid utendørs og påstander om læring utendørs. Signifikante korrelasjoner ( $p \leq 0,05$ )

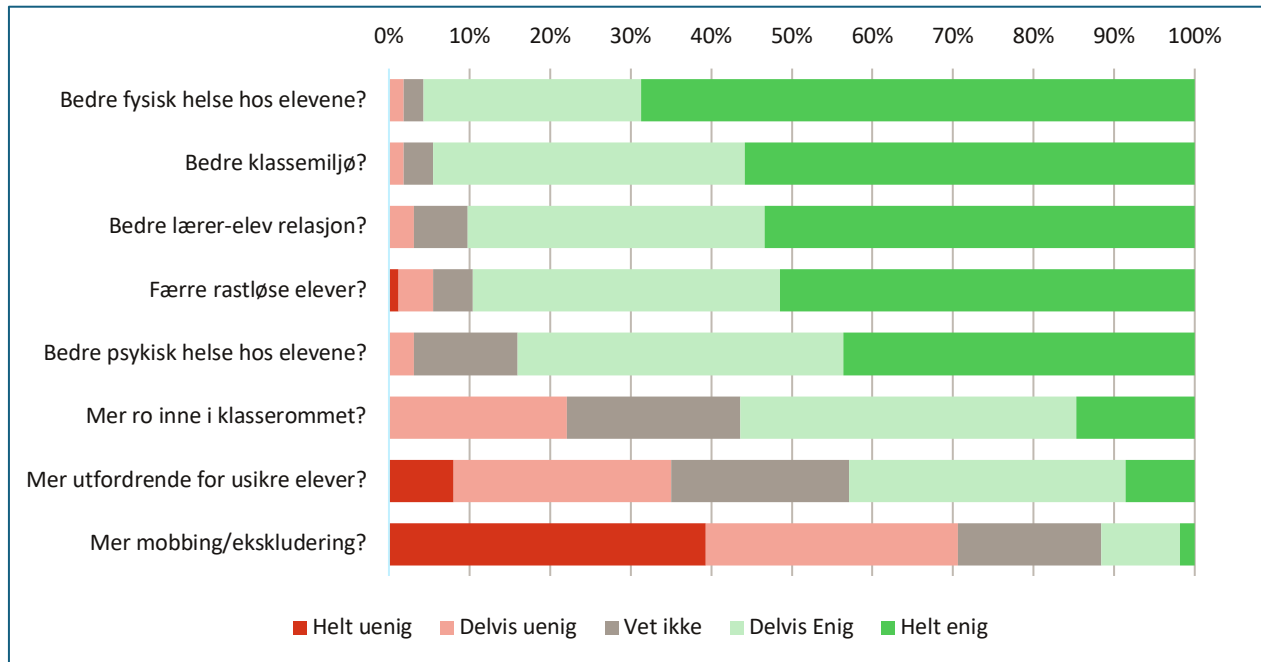
markeres med stjerne (\*)

Korrelasjon	Deler av undervisningsøkt	Hel undervisningsøkt	Halv dag ute	Hel dag ute
Læring i praktiske situasjoner	r=0,33*	r=0,25*	r=0,22*	r=0,20*
Mer tverrfaglig undervisning	r=0,16*	r=0,18*	r=0,16*	r=0,13
Sammenheng mellom teori og praksis	r=0,19*	r=0,17*	r=0,08	r=0,16
At elever opplever mer motivasjon	r=0,24*	r=0,20*	r=0,15	r=0,10
At elever opplever mer mestring	r=0,34*	r=0,30*	r=0,16*	r=0,19*
Mer dybdelæring for elevene	r=0,27*	r=0,31*	r=0,17*	r=0,15
Mer faglig kompetanse hos elevene	r=0,33*	r=0,36*	r=0,16	r=0,13

#### 5.4 Sosiale og helsemessige fordeler ved utendørsundervisning

Når det gjelder de helsefremmende og sosiale aspektene ved utendørsundervisning, viser resultatene at 96% av utvalget enten er «delvis enig» eller «helt enig» i at denne formen for undervisning forbedrer elevenes fysiske helse. Videre er 84% enige i at utendørsundervisning også har en positiv effekt på elevens psykiske helse. Utendørsundervisning blir også sett på som en effektiv måte å bygge sterke lærer-elev relasjoner, med 90% som uttrykker enighet, og nesten like mange (95%) mener at det bidrar til et bedre klassemiljø. I tillegg rapporterer 90% av utvalget at elevene blir mindre rastløse med utendørsundervisning. Når det kommer til om utendørsundervisning fører til mer ro inne i klasserommet er det mer delte meninger. Der oppgir 56% at de er «delvis enig» eller «helt enig» at det kan føre til mere ro i klasserommet. Videre rapporterer 43% av utvalget av de føler at utendørsundervisning kan være mer utfordrende for usikre elever. Det er også verdt å merke seg at det er 22% som oppgir «vet ikke» på disse to

påstandene. Vi ser også at det er kun 10% som føler at utendørs undervisning kan bidra til mere mobbing (Se Figur 6).



Figur 6: En oversikt over hvilke helsefremmende og sosiale fordeler lærerne mener at utendørsundervisning som metode kan bidra til, sammenlignet med klasseromsundervisning.

Det viser seg også å være en sammenheng mellom forholdene som nevnes i Figur 6. Resultatene tyder på at de som opplever at utendørsundervisning fører til et bedre klassemiljø også ofte rapporterer om positive effekter som forbedrede lærer-elev-relasjoner, færre rastløse elever, og bedre fysisk helse blant elevene. Disse sammenhengene viser en moderat positiv korrelasjon ( $r=0,40 - 0,52, p<0,001$ ). Det er også en svak positiv sammenheng mellom de som erfarer at utendørsundervisning bidrar til bedre klassemiljø, og at det bidrar til bedre psykisk helse, mer ro i klasserommet og mindre mobbing ( $r=0,30 - 0,39, p=0,003$ ). Ser vi på de som har svart at det bidrar til bedre lærer-elev relasjon, så er det en svak positiv sammenheng mellom dem, og de som mener det fører til mindre utfordringer for usikre elever ( $r=0,21, p=0,22$ ).

Vi analyserte også dataene for å undersøke om samarbeid med eksterne aktører påvirker det sosiale og helsefremmende forholdene av utendørsundervisning for elevene. Analysen viste signifikante forskjeller mellom skoler som samarbeider med eksterne aktører og de som ikke gjør det når det kom til lærer-elev relasjonen. De som samarbeider med eksterne aktører, er i en litt større grad enig i at utendørsundervisning bidrar til å styrke lærer-elev relasjonen, sammenliknet med de som ikke samarbeider med eksterne aktører ( $3,68 \pm 0,47$ ;  $n=74$  Vs.  $3,40 \pm 0,63$ ;  $n=53$ ,  $ES=-0,23$ ,  $U=1513,00$ ,  $Z=-2,55$ ,  $p=0,011$ ).

Tabell 4 viser at blant de signifikante resultatene er det en svak positiv korrelasjon mellom helsefremmende og sosiale fordeler av utendørsundervisning og hvor mye tid lærerne tilbringer ute med elevene ( $r=0,160 - 0,342$ ). Noe som tyder på at de som er mer utendørs, også er mer enige i at utendørsundervisning fører til bedring av sosiale og helsemessige forhold. Dette med unntak av spørsmålet «*mer mobbing*», hvor de signifikante resultatene viser en svak negativ korrelasjon ( $r=0,226 - 0,245$ ). Den svakt negativ korrelasjon indikerer det at de er mer uenig i at det fører til mere mobbing å være utendørs.

Tabell 4: En oversikt over korrelasjonen mellom tid ute og påstander om helsefremmende og sosiale forhold utendørs. Signifikante korrelasjoner ( $p \leq 0,05$ ) markeres med stjerne (\*)

Korrelasjon	Deler av undervisningsøkt	Hel undervisningsøkt	Halv dag ute	Hel dag ute
Bedre fysisk helse	$r=0,16^*$	$r=0,19^*$	$r=0,10$	$r=0,21^*$
Bedre klassemiljø	$r=0,22^*$	$r=0,22^*$	$r=0,18^*$	$r=0,24^*$
Lærer-Elevrelasjon	$r=0,30^*$	$r=0,34^*$	$r=0,22^*$	$r=0,23^*$
Færre rastløse elever	$r=0,311^*$	$r=0,29^*$	$r=0,16^*$	$r=0,21^*$
Bedre psykisk helse	$r=0,14$	$r=0,22^*$	$r=0,11$	$r=0,16$
Mer ro i klasserommet	$r=0,28^*$	$r=0,28^*$	$r=0,11$	$r=0,21^*$

Mer utfordrende for usikre elever	$r=-0,14$	$r=-0,11$	$r=-0,06$	$r=-0,00$
Mer mobbing	$r=-0,25^*$	$r=-0,23^*$	$r=-0,15$	$r=-0,17$

## 6. Diskusjon

I dette kapitlet tar vi for oss funnene fra de kvantitative analysene og ser på hvordan grunnskolelærere forholder seg til utendørsundervisning. Vi vil diskutere hvordan disse funnene samsvarer med tidligere forskning og Jordets forståelse av uteskole, spesielt med fokus på faktorer som påvirker utendørsundervisning, læringsutbytte, og sosiale og helsemessige forhold ved utendørsundervisning.

### 6.1 Utvalg

#### *Lærerens holdninger og vaner sin påvirkning*

Resultater fra vår studie viser at 87% av utvalget engasjerer seg for utendørsundervisning i en større grad enn det som forventes av læreplanen. Lærerne som engasjerer seg i større grad kan sammenliknes med det utvalget i studien til Miller et al. (2022, s. 11) regner som personer som brenner for utendørsundervisning (ildsjeler). Slike ildsjeler anser de som en av nøkkelfaktorene for å drive med god utendørsundervisning. Det faller naturlig tenke at de som deltar i denne studien er ekstra engasjerte i faget, og metoden, noe vi også diskuterer i kapitlet om metodekritikken. Det at lærerne engasjerer seg aktivt utover det som forventes, kan være en indikasjon på det å være utendørs er en vane eller hobby blant lærerne, også på fritiden. Dette kan føre til at disse lærerne gjennom egne erfaringer, enklere kan finne gode metoder å bruke i utendørsundervisningen. En engasjert lærer med et godt planlagt undervisningsopplegg vil potensielt kunne videreføre sine holdninger og vaner over på elevene. Det kan være en at en lærer fremmer positive holdninger og verdier rundt det å ta vare på naturen ved å selv praktisere sporløs ferdsel eller plukking av søppel. Dersom læreren klarer å implementere disse holdningene og verdiene inn i sin undervisning, kan dette smitte over på elevene og gjøre at de selv ønsker å ta vare på naturen. Det kan også ses blant lærerne i studien til Mygind et al. (2019, s. 605) hvor samtlige lærere opplever utendørsundervisning som en arena hvor de kan integrere sine egne holdninger og verdier i undervisningen. De argumenterer for at det å fremme sine egne holdninger og verdier vil kunne fremme en mer helhetlig undervisning hvor danningsaspektet ved

skolen kommer tydelig frem. Denne tilnærmingen til å benytte egne holdninger og verdier i undervisningen samsvarer (1922, s. 16 - 17) sine tanker om vaner og skikker.

Det å integrere sine egne holdninger kan noen ganger virke mot sin hensikt ved å påvirke elevenes syn på utendørsundervisning negativt. 10% av utvalget oppga at de ikke engasjerer seg mer enn det som primært forventes av læreplanen. Disse lærerne kan antas å i mindre grad brenne for utendørsundervisning, og uttrykker kanskje ikke de samme positive holdningene til utendørsundervisning som ildsjelene. Mer negative holdninger kan potensielt bidra til å demotivere elever fra å delta i utendørsaktiviteter. Spesielt kan dette komme til syne om læreren hovedsakelig fokuserer på eventuelle utfordringer hen møter med utendørsundervisning. Vi kan derfor se at det å vise engasjement og positivitet, uavhengig av egne holdninger, kan være positivt for å skape gode holdninger blant elevene i utendørsundervisningen. Det å være en god lærer er en krevende og sammensatt rolle hvor læreren må besitte en didaktisk- ledelses- og relasjonell kompetanse (Jordet, 2010, s. 208). Lærerne i studien til Miller et al. (2022, s. 9) uttrykker blant annet usikkerhet, dårlig selvtillit og frykten for å miste kontroll over elevgruppen som faktorer som kan påvirke utendørsundervisningen. Likevel konkludere studien med at utendørsundervisning er et fremtidig satsningsområde, hvor en må arbeide mot å forminske disse utfordringene. Det samme ser en i den norske skolen hvor utendørsundervisning har fått en større plass i læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her må også målet være å underbygge de positive vanene og holdningene lærerne i vår studie har til det å drive utendørsundervisning.

Et annet funn som derimot er verdt å merke seg er at selv om 87% av lærerne oppgir at de engasjerer seg aktivt i utendørsundervisning utover det som er forventet av læreplanen, så viser resultatene at det er varierende hvor ofte de er ute. Videre viser et annet funn at kun 24% av lærerne oppgir at de har økt sitt fokus på utendørsundervisning. Til tross for at tematikken har fått en betydelig større plass i LK20, oppgir 40% at de ikke har hatt noe økning i sitt fokus på utendørsundervisning etter at de nye læreplanene tredde i kraft. Vi kan ikke si noe hvilket

engasjement disse læreren hadde før, men vi ser fra resultatene et relativt stort skille mellom lærerne som oppgir at de har mer fokus på utendørsundervisning etter fagfornyelsen, og de som oppgir at de ikke har mer fokus. Resultatene her viser at lærerne som oppgir at de ikke har økt sitt fokus etter fagfornyelsen, hvor kun 22-32% oppgir at de gjennomfører utendørsundervisning ukentlig både i deler av undervisningsøkter, hele økter og halve dager. I tillegg kommer det frem at 41% oppgir at tilbringer hele dager utendørs sjeldnere enn én gang i måneden. Her ser vi i motsetning ser at de som oppgir at de har økt sitt fokus etter fagfornyelsen også er betraktelig mer utendørs, hvor 48-60% oppgir at de gjennomfører utendørsundervisning ukentlig både i deler av undervisningsøkter, hele økter og halve dager. Det kommer også frem i IPSOS sin rapport at blant elevene som har utendørsundervisning oppgir 51% av elevene at de ønsker mer, og 37% oppgir at de er fornøyde med mengden de har (S. Andersen, personlig kommunikasjon, 7. februar 2024). Noe som fremhever et spørsmål om hvorfor det er relativt stor andel som ikke har endret sitt fokus på tematikken, når det både er et ønske fra elevene og det har fått en større plass i læreplanene. Likevel er det verdt å trekke frem at 20% av utvalget kun har arbeidet etter at de nye læreplanene var gjeldene, og var dermed ikke representative i spørsmålet om hvordan deres fokus hadde endret seg. Derfor er vi nødt til å tolke disse tallene med en viss usikkerhet. En svakhet ved dette resultatet er at det kan vanskelig å definere begrepet «engasjere seg aktivt», og det kan tolkes subjektivt av enkelt individ. For noen kan det innebære flere utendørsøkter i uken, mens andre kan føle seg aktivt engasjerte ved å være ute et par ganger i måneden. Selv om mange lærere sier de engasjerer seg aktivt, kunne man kanskje tenke at utendørsundervisning fant sted oftere enn det som ble rapportert.

## 6.2 Faktorer som påvirker utendørsundervisningen

Å ta undervisningen utendørs åpner for nye læringsopplevelser, men flere faktorer spiller en rolle i hvor vellykket denne overgangen blir. Videre undersøker vi ulike faktorer som påvirker bruken av utendørsundervisning, inkludert tilgjengelige ressurser, lærerens kompetanse og skolens plassering. Vi vil diskutere mulige løsninger og arbeidsmåter som kan bidra til å forminske faktorene som eventuelt hindrer bruken av utendørsundervisning.



### *Utendørsundervisning i de ulike fagene*

Det kommer tydelig frem at kroppsøving og naturfag er de fagene utvalget mener er enklest å gjennomføre utendørs, noe det kan være flere årsaker til. Umiddelbart tenkte vi at den høye rapporteringen av utendørsundervisning i disse fagene kunne skyldes at et stort antall deltakere underviste, eller at de hadde studiepoeng i kroppsøving. Imidlertid viste vår analyse at det kun var under en tredjedel av utvalget som hadde studiepoeng i kroppsøving. Blant lærerne rapporterte 28% at de underviste i kroppsøving. Det var kom også frem at det var 37% av lærerne som underviste i naturfag dette skoleåret. Likevel rapporterte 85-95% at det var mest gjennomførbart å drive utendørsundervisning i kroppsøving og naturfag. En årsak til dette kan være at læreplanen i disse fagene inneholder kompetansemål som inkluderer begreper som knyttes direkte til bruk av uteområder i større grad enn andre læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2019b; 2019g). Dette er begreper som direkte knytter fagene til aktiviteter utendørs. Blant de elevene som deltok i IPSOS undersøkelsen rapporterte 78% at de har utendørsundervisning i andre fag enn kroppsøving, samtidig som 53% ønsket mer utendørsundervisning (S. Andersen, personlig kommunikasjon, 7. februar 2024). Dette tyder på at utendørsundervisningen har potensial til å brukes enda mer enn i dagens praksis. Det rapporteres i vår studie også en stor gjennomførbarhet i de andre fagene, en tendens som kan være fordi flere lærere oppgir at de engasjerer seg aktivt for metoden. Likevel rapporterer 16 % av elevene fra IPSOS undersøkelsen at de lærer mindre utendørs, noe som kan indikere utfordringer med implementeringen av utendørsundervisningen (S. Andersen, personlig kommunikasjon, 7. februar 2024).

I fagene religion og musikk rapporteres det at det er noe vanskeligere å gjennomføre utendørsundervisning, med henholdsvis 23% (religion) og 27% (musikk) som svarer at det i ingen eller noen grad er gjennomførbart. Det er vanskelig å beskrive noen konkret faktor for at disse fagene rapporteres med lavere gjennomførbarhet enn resten av fagene, men det kan tenkes at

det er fordi få av lærere som deltok underviste i disse to fagene. Derfor kan svarene på vår studie bygge på en antagelse om at det i mindre grad er gjennomførbart å bruke utendørsundervisning i disse fagene. En annen årsak kan henge sammen med fagenes totale timetall, da musikk er det nest minste faget (286 timer) og religion også er et forholdsvis lite fag, med 427 undervisningstimer i løpet av hele grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det er derfor mulig å tenke seg at de som underviser i musikk, vil prioritere spesifikk musikkundervisning ovenfor å bruke tiden til utendørsundervisning, men her har vi ingen data som kan bekrefte denne påstanden. Til sammenlikning er mat og helse, kunst og håndverk, engelsk og naturfag også fag med middels til lavt timeantall, men her rapporteres det om mer gjennomførbarhet. En mulig forklaring på dette kan være at de praktisk estetiske fagene kunst og håndverk, mat og helse og kroppsøving i større grad åpner for å bruke uteområder som læringsarena, enn musikk. I mat og helse sin læreplan står det beskrevet at det skal utforskes tradisjonelle norske og samiske metoder for å konsumere mat (Kunnskapsdepartementet, 2019c). En viktig norsk mattradisjon er måltider i naturen, og en stor del av uteopplevelsen blir derfor også å nyte måltider utendørs sammen (Jordet, 1998, s. 104). Gjennom å se matlaging som en tverrfaglig oppgave, kan det tenkes at disse lærerne i større grad bruker uteområder i mat og helse undervisningen. Også i kunst og håndverk kan lærerne se en tverrfaglig sammenheng, hvor det å bruke gjenbruksmaterialer og formidle til andre hvordan man i egen hverdag kan bidra til å ivareta natur og miljø kan gjøres utendørs (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Eksempel på dette kan være å gå på museum, fabrikker, bygge hytter og bruke søppel man finner i naturen til å lage kunstverk.

I tillegg til at musikk er et fag med relativt lavt timetall, er det et fag som hovedsakelig assosieres med spill, sang, dans og å lage musikk (Kunnskapsdepartementet, 2019e). Egne observasjoner viser at enkelte lærere ofte tar i bruk digitale hjelpemidler i musikkundervisningen, og det kan derfor være utfordrende for lærere å se hvordan de kan skape en god undervisning utendørs uten de digitale hjelpemidlene som finnes på skolens musikkrom eller i klasserommene. Likevel fremmer Skavhaug (2014, s. 132) at bruk av digitale hjelpemidler i utendørsundervisning er noe som potensielt kan berike undervisningen. Det baseres på at bruken av disse kan utvide

mulighetene elevene har for å løse en oppgave, så lenge det blir brukt på en hensiktsmessig måte. For eksempel kan høytalere i utendørsundervisningen være en effektiv måte å skape rytmer eller lyder ute i naturen. Jordet (2010, s. 36) derimot, legger vekt på at utendørsundervisning ikke skal være ren klasseromsundervisning som flyttes utendørs. Jordet foreslår på sin side mer tradisjonelle metoder å arbeide med musikk ute i naturen på. For eksempel sangsamling rundt leirplassen, sangleker som leder til dans eller naturlige rytmiske instrumenter som å slå pinner mot steiner eller å lage seljefløyte (Jordet, 2010, s. 341). En annen naturlig tilnærming til å ta med seg musikkfaget utendørs er å benytte seg av ulike tilbud eller samarbeid skolen har, som for eksempel lokale musikere eller mer nasjonale tilbud som den kulturelle skolesekken.

I religionsfaget finnes det også mange måter å motarbeide trenden vi ser i denne studien, hvor relativt mange av lærerne mener at det er et fag som kan være utfordrende å ta med utendørs. Jordet (2010, s. 361) fremhever viktigheten av kunnskap om religion, livssyn og etikk for at barn skal kunne forstå det kulturelle mangfoldet de møter på i dagens samfunn. En naturlig tilnæringsmetode er å oppsøke ulike religiøse samfunn, eller bygg som finnes rundt skolen. Likevel er dette noe som vil være svært individuelt fra skole til skole, og vi ser i resultatene at det er en svak positiv korrelasjon mellom befolkningstetthet og tilgangen til religiøse bygg. Det vil derfor være naturlig med et større kulturelt mangfold i områdene rundt skoler som ligger i byer eller på steder med flere folk. Det kan være vanskeligere og mer tid- og ressurskrevende for skoler i mindre befolkede områder å besøke forskjellige typer religiøse bygg. Jordet (2010, s. 361-366) trekker frem at en mindre ressurs- og tidskrevende måte å arbeide med religionsfaget på utendørs kan for eksempel være rollespill, pilgrimsferd eller etiske og moralske verdier elevene kan tilegne seg av å være utendørs.

Vi har i her sett at utvalget mener at utendørsundervisning er til en viss grad gjennomførbart i de fleste fag. Imidlertid avdekker funnene også at enkelte fag er vanskeligere å tilrettelegge for utendørs aktiviteter, og at det i størst grad gjelder fag med lavere timeantall. Det finnes flere ulike

metoder som er både mer og mindre ressurskrevende for å motarbeide trenden hvor flere lærere opplever at spesielt musikk og religion er fag som er mer utfordrende å gjennomføre utendørs. Ved å adressere disse utfordringene, kan lærere både oppleve at det er mer gjennomførbart å være utendørs i flere fag, men også skape en mer helhetlig undervisning.

### *Utfordringer og hindringer med utendørsundervisning*

Det kommer frem ulike utfordringer og hindringer som lærere erfarer ved å gjennomføre utendørsundervisning. En betydelig andel av utvalget rapporterte at mangel på bemanning (71%) og tid (59%) er en av de store utfordringene ved å drive utendørsundervisning. I følge Utdanningsforbundet (2023) oppgir lærere at det trengs mer tid til planlegging fordi det allerede er mye tid som går bort i dette. De oppgir også at det er nødvendig at det avsettes tid både individuell planlegging, men også til samarbeid mellom lærerne. Dette støttes også av Mygind et al. (2019, s. 605), som trekker frem at det stilles store krav til tid og planlegging i utendørs aktiviteter. Med mangel på bemanning og høyt tidspress er derfor forståelig at mange lærere nedprioriterer en aktiv tilnærming, men en faktor som kan bidra til å senke opplevelsen av mangel på bemanning er å bruke digitalt planleggingsverktøy. Dette kommer også frem i vår studie gjennom at lærere som aktivt bruker digitalt planleggingsverktøy, i litt mindre grad opplever mangel på bemanning som en utfordring. En mulig forklaring på dette kan være at lærere som har tilgang til slike digitale verktøy, aktivt bruker de for å planlegge undervisningen. For eksempel kan skolens interne årshjul ofte beskrive tidligere erfaringer eller endringer som er gjort over tid. Aktivitetsbanker inneholder ofte opplegg som er testet og detaljert beskrevet. Følger lærere slike planer, kan de bruke mindre tid på å finne opp eller lete etter gode undervisningsopplegg, noe som gir lærerne bedre tid til å tilpasse opplegg til sin klasse.

Bruk av digitale planleggingsskjemaer viser seg å ha betydning for flere aspekter ved utendørsundervisning, og resultatene fra vår studie viser at 63% av utvalget anser tilgang til nødvendig utstyr som en utfordring. Noe som også belyses i Miller et al. (2022, s. 10) hvor lærerne

trekker frem mangel på finansiering som en av barrierene rundt det å drive utendørsundervisning. Resultatene viste også at 38% rapporterer at de opplever mangler på egen kompetanse når det kommer til utendørsundervisning, i tillegg opplever av utvalget 33% at de har mindre kontroll over elevgruppen når de er utendørs. Disse funnene trekkes også frem i studien til Miller et al. (2022, s. 9) hvor utvalget gir uttrykk for at mangel på egen kompetanse og selvtillit er en utfordrende faktor, som hos enkelte grunner i frykten for å miste kontroll på elevgruppen utendørs. Gode digitalt planleggingsverktøy virker også her å ha en positiv effekt, ved at lærere som bruker aktivt planleggingsverktøy opplever disse utfordringene som mindre betydningsfulle. Dette kan komme av at tidligere planlagte opplegg på skolen ofte har benyttet utstyr som allerede finnes på skolen, og dermed være bedre tilpasset.

Selv om det rapporteres om utfordringer knyttet til mangel på bemanning og tid, kan det se ut til at utfordringene ikke er store nok til å overveie de fordelene som er ved å drive utendørsundervisning (Mygind et al., 2019, s. 605). Utvalget i Miller et al. (2022, s. 12) gir også uttrykk for at selv om de mangler finansiering til utstyr så må de finne måter å drive utendørsundervisning på som ikke krever så mye utstyr, på grunn av verdien i metodikken. Noe vi også ser i våre resultater, hvor utvalget likevel oppgir at de er utendørs, selv om de opplever utfordringer med blant annet tid, bemanning og utstyr.

Vi har selv opplevd at utfordringer knyttet til været ofte har blitt nevnt som en årsak til at mange lærere ikke liker å undervise utendørs. Resultatene fra vår studie viser også at 53% oppgir at været er en utfordring når det kommer til utendørsundervisning. Dette støttes av Miller et al. (2022, s. 11-12) sin studie, som trekker frem at lærerne i utvalget også opplever været som en barriere for å drive utendørsundervisning. På den andre siden kommer det frem i studien at elever ofte ikke anser været som en utfordring. Dermed kan det se ut som at rett over 50% av utvalget vårt, i større grad anser vær som et problem enn elevene. Dette motstrider seg et av kjerneelementene i kroppsøvningsfaget, som fremhever at elevene skal bruke nærområdet og utforske naturen

gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette antyder at undervisningen bør tilpasses for å overvinne utfordringer knyttet til været, slik at både lærere og elever kan dra nytte av de pedagogiske fordelene ved utendørsaktiviteter.

Vår studie viser til at flesteparten av utvalget føler seg ganske trygge når det kommer til å drive utendørsundervisning, hvor 62% rapporterer at de har god kompetanse i utendørsundervisning. 63% oppgir at de føler at de har god kontroll på elevgruppen, og 69% av utvalget svarer at de opplever ingen problemer når det kommer til sikkerheten utendørs. Likevel ser en da at 38% mener at de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å kunne drive utendørsundervisning. Noe som også kommer frem blant lærerne i Miller et al. (2022, s. 9), hvor mangel på kompetanse gjør at de syntes det er utfordrende. Hvis en lærer opplever mangel på erfaring, kan det føre til at metoden blir nedprioritert eller nedsatt evne til å motivere og engasjere elevene. Det kan også forsterke andre utfordringer knyttet til utendørsundervisning, som for eksempel å alltid føle at det er for få lærere til stede, eller lavere kontroll over elevgruppen og deres sikkerhet. Studien til Miller et al. (2022, s. 14) trekker frem at kursing av ansatte er en god løsning for å øke kunnskapen og selvtilliten til lærerne.

En faktor som har vist seg å ha en betydning for flere av utfordringene som er knyttet til utendørsundervisning er å inngå et samarbeid med eksterne aktører. Det kommer til syne ved at lærere som samarbeider med eksterne aktører opplever mindre utfordring knyttet til mangel på utstyr og værforhold. Å inngå samarbeid med for eksempel lokale idrettsklubber eller naturvernorganisasjoner, kan gi tilgang til spesialiserte ressurser og utstyr som skolene ofte mangler. Et eksempel på dette kan være å inngå et samarbeid med en klatreklubb. Da kan en skole få tilgang til både klatreutstyr og instruktører, noe som kan forbedre sikkerheten og kvaliteten på klatreaktiviteter uten å kreve store investeringer fra skolens side. Eksterne aktører kan også holde til på steder som egner seg godt uavhengig av vær, og et samarbeid med en ishockeyklubb kan for eksempel bidra til at man kan bruke en innendørs ishall. Det er derfor grunn

til å tro at det er flere måter å møte utfordringene med utendørsundervisning.

Vi kan derfor se i vår studie at digitale planleggingsverktøy kan effektivisere forberedelsene, og samarbeid med eksterne aktører kan gi tilgang til nye læringsarenaer, nødvendig utstyr og ekspertise. Gjennom å aktivt bruke disse verktøyene kan lærere bruke mindre tid i planleggingsprosessen, noe som gir dem mer tid til å fokusere på selve gjennomføringen av undervisningen. Skolene bør derfor vurdere tiltak som støtter økt kursing av ansatte, bruk av digitalt planleggingsverktøyer og utvide samarbeidet med lokale aktører for å forbedre utendørsundervisning. Slike investeringer kan både bistå lærernes kompetanse, og redusere problemene knyttet til å undervise utendørs.

#### *Skolens lokasjon og hvor mye tid som brukes utendørs*

For oss var det interessant å se om det var noen sammenheng mellom skolens lokasjon og hvor mye tid utvalget brukte til utendørsundervisning. Analysen viste en svak negativ sammenheng mellom befolkningstall og hyppigheten av utendørsundervisning. Skoler i mindre befolkede områder har en tendens til å benytte seg mer av utendørsområder for både deler av og hele undervisningstimer, samt halve dager. Denne tendensen kan være fordi skoler i mindre befolkede områder har et nærmiljø som gjør det lettere å ta i bruk leir-modellen (Jordet, 1998, s. 106-107). Dette kan bidra til at det brukes mindre tid på planlegging og organisering, siden de har en fast plass å være. Dermed kan de oftere benytte korte økter utendørs, hvor elevene vet hvilke rammer som gjelder. Klare rammer, kjente leker og regler kan derfor være en fordel, da det kan bidra til at det ikke brukes unødvendig tid på å forklare nye regler i de forskjellige aktivitetene og områdene.

På den andre siden, viser våre data at skoler i tettere befolkede områder oftere gjennomfører hele undervisningsdager utendørs. En mulig forklaring på dette kan være at skoler i urbane

områder må planlegge mer omfattende utflukter for å nå naturområder, noe som gjør det praktisk å tilbringe hele dagen ute. Våre funn viser at disse skolene vanligvis har enkel tilgang til kulturelle ressurser som museer, vitensentre og biblioteker. Besøk til disse stedene strekker seg ofte over hele dagen, snarere enn bare kortere økter. Dette kan forklares med at slike resurser tilbyr en rekke aktiviteter som kan være tidkrevende. For eksempel byr vitensentre på mangfoldige interaktive opplevelser og organiserte læringsaktiviteter gjennom dagen, som sammen engasjerer elevene på en mer omfattende måte. Dermed blir lengre besøk ikke bare mer praktisk, men også pedagogisk berikende, ved at de gir elever muligheten til å fordype seg i læringsmaterialet og dra full nytte av tilbudene.

Et interessant funn fra vår studie viser at 76% av lærerne anser skolens geografiske plassering i nærområdet som viktig for omfanget av utendørsundervisning. Imidlertid viser våre data at tilgjengeligheten til naturlige, kulturelle og pedagogiske fasiliteter ikke direkte påvirker frekvensen av utendørsundervisning ved skolene. La oss for eksempel ta en skole som ligger i nærheten av fine naturområder, museer eller andre pedagogiske fasiliteter. Da kunne man regnet med at denne nærheten ville ført til hyppigere utendørsundervisning. Likevel kan mangel på ressurser, slik som transportmidler, ildsjeler eller utilstrekkelig opplæring og støtte fra administrasjonen til å bruke disse fasilitetene i undervisningen, begrense skolens faktiske bruk av utendørsundervisning. I tillegg kan strenge læreplaner som prioriterer klasseromsbasert læring, samt sikkerhetsbekymringer rundt utendørs aktiviteter, også innskrenke hyppigheten av utendørsundervisning, selv om gode læringsarenaer er tilgjengelige. Noe som også samsvarer med funnene i Miller et al. (2022, s. 10) hvor utvalget føler til tider at læreplanen allerede er for tidkrevende til å kunne prioritere utendørsundervisning. Begrensninger i vårt datasett, forhindrer oss fra å utføre detaljerte oppfølgingsspørsmål for å utforske potensielle underliggende sammenhenger ytterligere. Vi må derfor tolke disse funnene med en viss grad av usikkerhet.



### *Samarbeidet innad i skolen*

Funnene som gjøres i vår studie viser at det samarbeides relativt godt innad på skolen når det kommer til utendørsundervisning. Lærerne oppgir at de samarbeider godt med sine trinnkollegaer, og at det i stor grad også samarbeides på tvers av trinnene. Lærerne oppgir at de generelt ikke bli pålagt fra hverken læreplan, hjemmet eller skoleledelsen til å drive utendørsundervisning, og nesten alle opplever at de har metodefrihet i arbeidet. Likevel er det litt delte meninger angående skoleledelsens involvering i arbeidet. Én av tre lærere oppgir at skoleledelsen deltar i arbeidet med utendørsundervisning. Det kommer også frem i et oppfølgingsspørsmål at omtrent halvparten av utvalget er fornøyde med skoleledelsens prioriteringer. Det er på den andre siden hele 38% som mener at skoleledelsen burde prioritere utendørsundervisning i større grad enn hva som gjøres i dagens praksis. Dette gjenspeiles i studien til Mygind et al. (2019, s. 605) hvor en av lærerne uttrykket at hen ønsket ytterligere støtte og bistand fra både kolleger og skoleledelsen til å drive utendørsundervisning. Læreren argumenterte med at rammeverk, tidsbruk og planlegging var de største utfordringene rundt det å drive utendørsundervisning, noe som også kommer frem i vår studie. Dette trekkes også frem i studien til Miller et al. (2022, s. 14) hvor enkelte av lærerne forteller at det å få støtte fra ledelsen, og at skolen arbeider samlet som en enhet i arbeidet, gjør det lettere å gjennomføre utendørsundervisning. Det vises også til at skoleledelsen kan bidra til å skape et positivt miljø og en kultur hvor lærerne føler seg i bedre stand til å gjennomføre utendørsundervisning. Gjennom en ledelse som er positive til utendørsundervisning, kan det føre til at flere lærere vil i større grad bruke undervisningstid utendørs. Dersom lærerne føler på støtte fra ledelsen kan det også motvirke de utfordringene som knyttes til egen usikkerhet og mangel på selvtillit, som trekkes frem i Miller et al. (2022, s. 9).

Mygind et al. (2019, s. 605) fremhever likevel at utfordringene knyttet til skoleledelsens deltakelse i utendørsundervisning ikke nødvendigvis utgjør en stor nok hindring til å overskygge fordelene ved denne undervisningsformen. Dette gjenspeiles også i vår egen studie, hvor resultatene viser

at lærerne regelmessig tar elevene med utendørs, i økter som varierer fra hele dager til deler av en undervisningstime. Selv om en del lærere uttrykker et ønske om økt støtte fra skoleledelsen, ser det ikke ut til at dette alene er en betydelig barriere mot å gjennomføre mindre utendørsundervisning. Det er også verdt å merke seg at omtrent halvparten sier de er fornøyde med skoleledelsens involvering, og at de opplever å ha metodefrihet i arbeidet. Dette indikerer at skolens ledelse, selv med varierende grad av involvering, ikke nødvendigvis hindrer lærerne fra å iverksette denne type undervisning, men ytterligere støtte kunne potensielt øke både kvaliteten og omfanget av utendørsundervisningsaktiviteter.

### 6.3 Læringsutbytte

#### *Læringsutbytte av utendørsundervisning*

Resultatene viser at 95% av lærerne mener at utendørsundervisning bidrar til at elevene lærer mer i praktiske situasjoner sammenlignet med klasseromsundervisningen. Dette samsvarer med Deweys filosofi, hvor han hevder at et gram med erfaring er bedre enn et tonn av teori. Det er fordi det er bare gjennom erfaring at teori kan bli verifisert og få vist sin troverdighet (Dewey, 1966 s.144, referert i Fiskum & Husby, 2014, s. 30). Dette bygger på hans læringsprinsipp om interaksjon hvor en erfaring må ha en interaksjon mellom individ og omgivelsene. Når det kommer til læringsutbytte er utendørsundervisning en arena som kan gi elevene mulighet til å interagere med konkrete situasjoner, fremfor å kun se et fenomen i en bok eller at læreren viser det på tavlen. Dette underbygges også av Jordet (2010, s. 45) som hevder interaksjon gir elevene muligheten til å snakke om og med fagbegreper og forholde seg til fenomener samtidig som de gjennomfører en praktisk aktivitet basert på fenomenet. Noe som også eksemplifiseres i studien til Winje og Løndal (2023, s. 149) hvor elevene forklarer om en minneverdig opplevelse av å se harer ute i skogen, noe de aldri hadde sett andre steder enn på bilder. Det å la elevene interagere med omgivelsene og naturen, bygger på Jordet (2010, s. 35) sine kjennetegn på utendørsundervisning, som handler om å benytte hele kroppen i lærings situasjoner, og hvor skolens omgivelser brukes som læringsarena og kunnskapskilde. Det kan være å ta i bruk ulike sanser som for eksempel se ekte dyr, føle hvordan det er å holde i mose eller høre hvilken lyd

fuglen de leste om i boken faktisk lager i virkeligheten.

Selv om lærerne fra vår studie hevder utendørsundervisning kan føre til mange fordeler i forhold til elevenes praktiske læring, er det visse utfordringer knyttet til Deweys pedagogiske teorier. Deweys tanker ble betydelig påvirket av Darwins evolusjonsteori (Tanner, 2016, referert i Danielsen et al., 2020, s. 289). Noe av kritikken mot hans perspektiv på læring og utvikling peker på denne sterke influensen fra evolusjonsteorien. Deweys sterke vektlegging av erfaringsbasert læring over teoretisk kunnskap, har ført til at de som kritiserer han blir bekymret for at elever kan ende opp med utilstrekkelig forståelse av grunnleggende ferdigheter. Det kan være at elevene for eksempel lærer om geometri ved å designe og bygge en modell av en bro. Dette praktiske prosjektet gir elevene erfaring med geometriske figurer gjennom fysisk arbeid og samarbeid, noe som stimulerer deres engasjement og forståelse. Selv om de er engasjerte, kan de likevel mangle dypere teoretisk forståelse av matematiske prinsipper som er nødvendig for å gjøre nøyaktige beregninger og gode løsninger, fordi det er så stort fokus på det praktiske.

Funnene viser i tillegg at 78% av lærerne opplever at utendørsundervisning bidrar til mer dybdelæring, sammenlignet med klasseromsundervisning. Winje og Løndal (2023, s. 152-153) hevder, i likhet med funnene i vår studie, at utendørsundervisning kan bidra til mere dybdelæring blant elevene. De legger til grunne i sin studie at læringsaktiviteter som inneholder kontinuitet og interaksjon, kan bidra til å fremme dybdelæring blant elevene. Winje og Løndal (2021, s. 147) trekker frem Nicols «*multimodale modell for kunnskap*» som en måte å arbeide på i utendørsundervisningen som kan hjelpe lærerne få en god interaksjon og kontinuitet i undervisningen, som videre kan bidra til å øke elevenes dybdelæring. Modellen anerkjenner flere måter å se kunnskap på, og deles inn i erfaringsbasert-, presentasjonell-, propesjonell- og praktisk kunnskap. Denne modellen, som viser varierte kunnskapstyper, hjelper lærere å utforme en interaktiv og sammenhengende undervisning som fremmer dybdelæring, og Winje og Løndal (2021, s. 147) hevder den kan hjelpe lærerne implementere en læringsmetode basert på

interaktive og praktiske erfaringer i utendørsundervisning.

Implementeringen av Nicols modell i utendørsundervisning krever imidlertid betydelig innsats fra lærernes side, inkludert grundig tid, planlegging og gjennomføring. Selv om denne tilnærmingen har potensial til å styrke utendørsundervisningen og fremme dypere læring blant elevene, vil den ikke nå sitt fulle potensial uten adekvat planlegging. Det understrekes at suksessen til denne metoden avhenger kritisk av lærernes evne til å planlegge og gjennomføre undervisningen på en måte som virkelig engasjerer og utdyper elevenes læringsopplevelser. Noe som også trekkes frem i Winje og Løndal (2023, s. 152-153) hvor de poengterer viktigheten i at læreren planlegger utendørsundervisningen godt for å optimalisere potensialet for dybdelæring. Dette stiller krav både til lærerens faglige og sosiale kompetanse. Jordet (2010, s. 209) stiller seg også bak denne tanken om mener lærerens kompetanse må omfatte evnene til å lede elevens læring på flere arenaer enn klasserommet, og å kunne benytte flere former for kunnskap enn de akademiske. Dette kan knyttes opp mot det lærerne i vår studie oppgir under utfordringer eller hindringer ved å drive utendørsundervisning. I motsetning til utvalget i Miller et al. (2022, s. 9), kan man se at lærerne fra vår studie i stor grad ikke opplever mangel på egen kompetanse. Likevel rapporterer relativt mange mangel på tid som en utfordring. Noe som kan være en indikasjon på at lærerne besitter kompetansen for å bringe frem dybdelæring hos elevene, men at tiden som kreves i forhold til planlegging kan være en begrensende faktor. Vi ser at de svake positive korrelasjonene mellom dybdelæring og tiden som brukes utendørs, forekommer i økter fra en halv dag og ned til deler av undervisningsøktene. Det viser at lærerne som mener at utendørsundervisning fremmer dybdelæring er ute i relativt korte økter. Noe som kan stille spørsmålsteget ved om innholdet i undervisningen er tilstrekkelig nok til å fremme dybdelæring hos elevene, ettersom det er en omfattende prosess.

Funn som gjøres i Otte et al. (2019, s. 47) viser at jevnlig eksponering av utendørsundervisning kan ha en liten, men positiv effekt på elevenes leseferdigheter. Økt faglig kompetanse er også

noe 75% av utvalget i vår studie mener at utendørsundervisning bidrar til. Sammen kan dette indikere at utendørsundervisning kan bidra til å øke elevenes faglige kompetanse i flere fag. Dette kan ha en sammenheng med at 91 % av lærerne i vår studie erfarer at elevene er mer motiverte, og at de opplever mer mestring i utendørsundervisning. Noe som kan gjøre at elevene også tar med seg motivasjonen videre inn i klasseromsundervisningen og kan prestere bedre på lesetester. Oppfatningen om mer motiverte elever støttes av utvalget i Mygind et al. (2019, s. 604) hvor to av lærerne mener utendørsundervisning er motiverende både for elevene og for lærerne. De mener at søken mot nye steder, områder eller personer oppleves motiverende og kan gi en ny eller dypere forståelse. Lærerne gav uttrykk for at det å drive utendørsundervisning førte til en annen form for læring enn det som gjøres i det tradisjonelle klasserommet. Elevene var mer nysgjerrige og deltok mer aktivt i læreprosessen, og lærerne opplevde at terskelen for å stille spørsmål var lavere enn i klasserommet (Mygind et al., 2019, s. 604). Det gav et læringsmiljø der lærerne og elevene utforsket og lærte sammen. Det å sammen utforske uteområder kan skape nye tilfeldige læringsopplevelser gjennom situert læring. For eksempel at en elev oppdager mose i skogen, og spør læreren hva det kan være. Her skapes en spontan lærings situasjon hvor elevene tar en aktiv rolle i læringsfellesskapet (Lave & Wenger, 2003, s. 8-9, 47). Dette funnet trekkes også frem i studien til Miller et al. (2022, s. 8-9) hvor utvalget opplever elevene som mer engasjerte elever som i større grad tørr å stille spørsmål, og viser mer av sine kreative sider.

Resultatene fra denne studien viser også at det å samarbeide med eksterne aktører kan ha en positiv innvirkning på elevenes læringsutbytte i utendørsundervisning. Funnene viser at lærerne som rapporterer om at de samarbeider med eksterne aktører, også har svart at de er mer enig i at det å være utendørs kan øke elevens faglige kompetanse, til forskjell for lærerne som ikke samarbeider. Et samarbeid med eksterne aktører kan øke elevenes motivasjon og dermed styrke grunnlaget for læring, noe som kan redusere væretts betydning (Schei & Korsager, u.å). Ved å utnytte ressursene fra eksterne aktører, kan undervisningsinnholdet også berikes. Inkluderingen av eksterne aktører kan potensielt øke elevenes engasjement, da det representerer en forandring fra den tradisjonelle undervisningsmetoden hvor læreren står for all undervisning. Vi kan også se

likhetstrekk i Miller et al. (2022, s. 11) sine funn, hvor ildsjeler bidrar positivt, og at eksterne aktører kan ha samme positive effekt.

Vår studie har avdekket en svak, men positiv korrelasjon mellom lærernes syn på utendørsundervisning og hyppigheten av slik undervisning. Spesifikt viser funnene at lærere som oppgir at utendørsundervisning fremmer elevens læringsutbytte, også oftere tar med elevene utendørs. En slik tilnærming kan bidra til at elever får anvende teoretiske kunnskaper i praktiske situasjoner, noe som forbedrer deres forståelse og engasjement. Dette reflekterer Dewey (1938, s. 35) sitt prinsipp om at erfaringer bør bygge på og forsterke hverandre, noe som understreker viktigheten av kontinuitet i pedagogiske metoder. For eksempel, ved å lære om hvordan et økosystem er i naturfagstimen, for så gå ut å oppsøke et økosystem for å se hvordan livet der er. Da anvender elevene det de lærer i klasserommet i direkte kontakt med omgivelsene, noe som forsterker læring gjennom praktisk engasjement.

Det er tydelig at lærerne i denne studien har erfaringer med at utendørsundervisning er en læringsarena som fremmer praksisbasert læring, og som kan bidra til å øke elevens faglige kompetanse, samt at det kan bidra til en dypere forståelse. Lærernes holdninger til hvordan elevene lærer kan ses i lys av Deweys pragmatiske tilnærming hvor det handler om å gjøre gode praktiske erfaringer som gjør forutsetningene for videre læring bedre, og Jordet sine kjennetegn av uteskole. Lærerne rapporterer også om at utendørsundervisning kan bidra til å gjøre elevene mer motiverte, og at det er en metode å arbeide på hvor elevene opplever mestring. Det vil ikke være mulig på bakgrunn i våre funn og vår metodiske tilnærming å dra noen konklusjoner om hva elevene faktisk sitter igjen med av læringsutbytte av undervisningen. Det er likevel mulig å si at det er en svak positiv korrelasjon med de som mener at det å drive utendørsundervisning bidrar positivt til elevenes læringsutbytte, motivasjon og mestring, og at de faktisk tar med seg elevene sine ut.

### *Sammenhengen mellom utendørs- og klasseromsundervisning*

Resultatene i studien viser også at 90% lærerne mener at utendørsundervisning kan bidra til at elevene i større grad ser sammenhengen mellom teori og praksis sammenlignet med klasseromsundervisningen. Det virker naturlig å anta at lærerne i vår studie ser på utendørsundervisning som noe som bistår til å utfylle klasseromsundervisningen, og ikke at det er to metoder å undervise på som helt uavhengige av hverandre. Dette kommer også til syne i funnene som gjøres i Mygind et al. (2019, s. 603) hvor samtlige lærere som deltok i studien understreker at undervisningen utendørs og innendørs var koblet sammen, og hadde samme akademiske mål. Selv om utvalget i vår studie blir spurt om å sammenligne inne og utendørsundervisning, insinuerer begge studiene at utendørsundervisning kan bidra til å forbedre integrasjonen av teoretisk kunnskap sammen med praktiske situasjoner. Jordet (2010, s. 47) trekker også frem at ute- og innendørs undervisningen er komplementære tilnærminger som ikke kan ses uavhengige av hverandre. Han hevder læringspotensialet øker dersom læreren lykkes i å etablere en nær og tydelig sammenheng mellom det som foregår i og utenfor klasserommet.

Jordet (2010, s. 46) presenterer en generell tretrinnsmodell i arbeidet med utendørsundervisning hvor en først forbereder elevene teoretisk og praktisk på hva som skal foregå utendørs. Deretter går man ut og arbeider konkret med den teoretiske kunnskapen, før de til slutt bearbeider stoffet på ny innendørs. Funnene fra Winje og Løndal (2023, s. 149-150) viser at elevene også gir uttrykk for at undervisningen utendørs oppleves mer relevant når den knyttes opp mot det de jobber med i klasserommet. Elevene presiserer at det kan virke mot sin hensikt dersom aktivitetene blir for like de aktivitetene som gjennomføres i klasserommet, hvor det da kan oppleves mindre engasjerende. Det er derfor viktig med kontinuitet, gjennom å bygge videre på elevenes tidligere erfaringer, og ikke bare gjenskape klasseromsundervisningen utendørs. Som tidligere nevnt handler Jordet sine kjennetegn for utendørsundervisning om å ta i bruk flere sanser i læringen. Noe som også trekkes frem av lærerne i studien til Mygind et al. (2019, s. 603) som forteller at de

opplever utendørsundervisning som en måte elevene kan involvere alle sansene i sin utvikling.

Selv om funnene ifra vår studie og funnene i Mygind et al. (2019, s. 603) tyder på en sammenheng mellom teori og praksis, og at fysisk aktivitet kan knyttes sammen med læringsaktiviteter, stemmer likevel ikke disse funnene helt overens med funnene som gjøres i studien til Winje og Løndal fra 2021. Funnene fra deres studie viser at undervisningen hovedsakelig foregår på to måter. Den ene er at lærerne gjennom friluftslivsaktiviteter forsøker å gi elevene førstehåndserfaringer hvor de må benytte sansene i ulike situasjoner. Den andre måten handler om de læringsaktivitetene som lærerne gjennomfører, hvor lærerne forsøker å knytte teori og læring opp mot friluftslivsaktivitetene (Winje & Løndal, 2021, s. 141-142). Dette eksemplifiserer de med at de lekte 50-leken, hvor temaene handlet om ting de har arbeidet med i klasserommet. De likevel hevder at utvalget i deres studie har en intensjon om å knytte teori og praksis sammen i utendørsundervisningen, men at deres observasjoner tilsier at denne koblingen forekommer for sjeldent (Winje & Løndal, 2021, s. 145-148). Dette fremheves med at de argumenterer for at førstehåndserfaringer i seg selv ikke er tilstrekkelig nok, og at teoretiske lærings situasjoner hvor elevene interagerer med omgivelsene skjer sjeldent. Aktivitetene de gjør er for preget av ting som ark, bøker og papir som en bruker i klasserommet, og benytter seg sjelden av ting de finner i naturen. Forskjellen på intensjon og praksis kan være avgjørende for å gjennomføre god utendørsundervisning. Her også er Jordet (2010, s. 36) sitt prinsipp om at det ikke holder å bare flytte klasseromsundervisningen ut, eller å bare «være ute». Det er nødt til å være en interaksjon mellom elevene og den aktuelle læringsarenaen som oppsøkes, hvor en tar i bruk de ulike ressursene som finnes i området. Basert på dette vil det også falle naturlig å tenke at dette mulig kan være tilfellet blant vårt utvalg, men det er noe vi ikke kan konkludere med, fordi vi ikke har noe innsyn i lærernes faktiske undervisningsopplegg.

For at elevene enklere skal kunne se sammenhengen mellom det som foregår i klasserommet og den praktiske læringen i utendørsundervisning, er det viktig å legge til rette for en sømløs



overgang mellom de to læringsarenaene. Å redusere «nyhetsgapet» mellom det kjente og trygge klasserommet og det som møter elevene i utendørsundervisningen, er avgjørende for å sikre en helhetlig og meningsfull læringsopplevelse (Fiskum & Husby, 2014, s. 31). Denne overgangen beskrives med tre dimensjoner hvor det handler om å forberede elevene kognitivt, geografisk/logisk og psykologisk. Det kognitive handler om å forberede elevene teoretisk og rent praktisk, noe som gjerne gjøres innendørs. Den grafiske og logiske dimensjonen har som formål å forberede elevene på hvor de skal, hvilke regler som gjelder og hva de trenger av utstyr eller klær. Den psykologiske dimensjonen henger sammen med de to tidligere og handler i hovedsak om å være mentalt forberedt på det som skal foregå. Denne måten å arbeide på vil være svært gunstig for å skape en god sammenheng mellom det teoretiske og det praktiske. Det bygger også i stor grad på Deweys læringsprinsipper hvor det foregår et kontinuerlig arbeid inne og ute.

Vi ser også i vår studie at 90% av utvalget opplever at utendørsundervisning er en arena som bidrar til mer tverrfaglig undervisning. Utendørsundervisning kan gi bedre rom for å trekke inn aspekter fra flere fag i undervisningen. Fysisk aktivitet og læringsaktiviteter knytter blant annet kroppsøving sammen med teoretiske fag som for eksempel norsk eller matematikk (Mygind et al., 2019, s. 603). Noe som vil være vanskeligere å gjøre i et klasserom. Et annet eksempel kan være å knytte matematikk, naturfag og mat og helse sammen ved å finne planter eller urter i naturen som en kan bruke til å lage mat, og regne ut hvor mye en trenger for at alle i klassen skal få smake. Dette kan også knyttes opp mot funnene som gjøres i Catucci og Ehrlin (2018, s. 75-76), hvor utvalget fremhever tverrfaglige holdninger som en måte å realisere læreplanens mål. I deres eksempel kan lærernes holdninger til sandkasselek knytte sammen lek, fysisk aktivitet og mat og helse faget ved at elevene later som de baker. Jordet (2010, s. 396) trekker også frem hvordan nærmiljøet og lokalsamfunnet gir mange muligheter til å arbeide på tvers av ulike fag. Hans tilnærming fremmes i hovedsak mot måter å bruke utendørsundervisning på som en arena for å fremme bærekraftig utvikling. Noe som vi nevnte i innledningen av oppgaven hvor vi ser at temaer som *respekt for naturen og miljøbevissthet og bærekraftig utvikling*, har fått en større plass både i den overordnede delen, men også innad i de nye læreplanene for de ulike fagene

(Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapdepartementet, 2019 a-i). Det å besøke for eksempel et vannkraftverk vil presentere en rekke ulike aspekter rundt bærekraftig utvikling som kan trekke inn elementer fra en rekke ulike fag. Her kan elevene lære om hvordan naturen kan lage energi i naturfag, hvor mye kilowatt energi en generator lager i timen i matematikk eller begreper som fornybar energi eller naturvern i norsk.

I likhet med funnene i forhold til læringsutbytte i forrige delkapittel vises også en svak positiv korrelasjon i koblingen mellom teori og praksis og tverrfaglig undervisning, med hvor ofte utvalget faktisk underviser utendørs med elevene sine. Dette viser også her at lærere som ser disse fordelene med utendørsundervisning, også er mer utendørs med sine elever. Den svake positive korrelasjonen mellom tverrfaglighet og tid som brukes utendørs, forekommer fra halv dag ute ned til deler av undervisningsøkten. Den svake positive korrelasjonen mellom teori og praksis og tid som brukes utendørs, forekommer fra hele undervisningsøkter til deler av undervisningsøkter utendørs. Selv om vi ikke kan si noe om helhetsbilde av undervisningen ut ifra våre korrelasjonsresultater, vil det også falle naturlig å stille spørsmålstegn ved om det kan knyttes en god sammenheng mellom teori og praksis, eller arbeide tverrfaglig dersom øktene i hovedsak er korte. På den andre siden kan det være en effektiv måte å jobbe på, hvor en tar utgangspunkt i tretrinnsmodellen til Jordet (2010, s.46). Først kan undervisningen starte i klasserommet med en teoretisk gjennomgang av et naturfenomen, som for eksempel om hvordan mauren lever. Deretter flytter man undervisningen utendørs for en kort økt hvor man observerer en maurtue direkte, diskuterer observasjonene og eventuelt bruker et kompass for å undersøke hvordan en maurtue ligger i terrenget. Til slutt, tilbake i klasserommet, bearbeides og diskuteres funnene for å forstå hvorfor maur lever som de gjør. Denne tilnærmingen skaper en effektiv kontinuitet og interaksjon som binder sammen innendørs og utendørsundervisning.

Ser vi på samarbeid med eksterne aktører, ser vi også her at utvalget i større grad svarer at utendørsundervisning er en læringsarena hvor elevene kan bedre se sammenhengen mellom

teori og praksis, og hvor det er bedre betingelser for å arbeide tverrfaglig. Her kan en også trekke inn Dewey (1938, s. 42-47) sine prinsipper om kontinuitet og interaksjon. Det å benytte seg av et bibliotek vil for eksempel kunne gi elevene gode opplevelser. Noe som kan føre til at elevene også på fritiden velger å benytte seg av biblioteket, noe som igjen kan bidra til å øke leseglede for elevene. Potensielle utfordringer med å samarbeide med slike aktører kan være at det byr på logistiske eller finansielle utfordringer. Noe vi tok opp tidligere hvor utvalget i Miller et al. (2022, s. 10) uttrykket finansiell støtte som en utfordring, der de var nødt til finne andre måter å arbeide på som ikke involverte bruk av penger i for stor grad. Selv om eksterne aktører kan være en god kilde til læring for elevene kan det være utfordrende å treffe innenfor skolens økonomiske rammer. Her blir også skoleledelsens involvering sentral, fordi det vil kunne være forskjell på om en enkelt lærer står for samarbeidet med en ekstern aktør, og om skolen som enhet med skolelederne i spissen går inn for et samarbeid. Dette kan være fordi skolen kan være ha tilgang til flere aktører enn enkeltlærere, men det kan også være slik at en lærer kjenner en ildsjel eller en større aktør. En skole som prioriterer utendørsundervisning vil forhåpentligvis snakke mer sammen om mulige samarbeid, og dermed være mer opplyste som en enhet.

I denne delen av kapittelet har vi sett at lærerne i denne studien uttrykker erfaringer om at utendørsundervisning kan bidra til at elevene i større grad kan se sammenhengen mellom teori og praksis, og at det gir godt forutsetninger for å arbeide tverrfaglig. Det å samarbeide med eksterne aktører kan ha positive fordeler for elevenes læringsutbytte. Korrelasjonen indikerer også at det er en sammenheng mellom de som ser disse fordelene eller muligheten, og at de faktisk tar med seg elevene oftere utendørs. Imidlertid kan vi i likhet med tidligere kapitler ikke trekke noen konklusjoner om sammenhengen mellom tid brukt utendørs og de spesifikke aktivitetene som foregår der, siden studien vår ikke inkluderer noe form for observasjoner eller oppfølgingsspørsmål. Vi mangler derfor detaljert innsikt i hva lærerne faktisk gjør ute, selv om de rapporterer at utendørsundervisning kan styrke forståelsen av teori og praksis og støtte tverrfaglig arbeid.

## 6.4 Sosiale fordeler av å bruke utendørsundervisning i skolen

I dette kapittelet vil vi utforske de sosiale fordelene ved å bruke utendørsundervisning i skolen. Ved å flytte deler av undervisningen utendørs, åpnes det for nye samhandlingsformer mellom elever, noe som kan styrke sosiale bånd og forbedre kommunikasjonsevner. Vi vil se på hvordan en slik undervisningsform bidrar til et mer inkluderende og engasjerende læringsmiljø, og hvordan den kan fremme positive sosiale interaksjoner blant elever.

Det å ha gode relasjoner til elevene er en viktig faktor for at elevene skal føle seg trygge og bli sett på skolen, og da er god kommunikasjon mellom lærer og elever en viktig forutsetning (Jordet, 2010, s. 95). Resultater fra vår studie viser at 90% av utvalget erfarer at det å drive med utendørs aktiviteter som en del av undervisningen, bidrar til å styrke lærer-elev relasjonene. Dette støttes blant annet også av Mygind et al. (2019, s. 604), som trekker inn at lærerens forhold til elevene ble bedret, og gjennom dette ble også klasseromsundervisningen positivt berørt. Utendørs er det en naturlig og uformell atmosfære, hvor elevene naturlig leker og fysisk utfolder seg. En plass hvor læreren kan observere elevenes interesser på en mer uformell måte (Jordet, 1998, s. 28). Gjennom gode relasjoner og den uformelle og aktive tilnærmingen kommer det også frem at elever med svakere akademiske forutsetninger kan blomstre (Mygind et al., 2019, s. 604). Jordet (1998, s. 189) trekker frem en lærer som har arbeidet med utendørsundervisning i to år, og opplever at hun har blitt en bedre lærer for elevene sine, enn om hun ikke hadde vært regelmessig ute. Videre mener hun at kvaliteten på lærer-elev relasjonen har økt i betydelig grad, noe som fører til at hun kan veilede elevene bedre. Dette bidrar til å styrke tanken om at utendørsundervisning har en positiv effekt på skolehverdagen og relasjonsbyggingen mellom lærer og elever, som igjen kan bidra til en mer tilpasset opplæring, hvor elever føler seg sett og hørt.

Vi har tidligere sett at samarbeid med eksterne aktører har en positiv påvirkning av utendørsundervisningen, noe som også viser seg å ha en liten positiv effekt også når det kom til å styrke lærer-elev relasjonen. Ved å bruke eksterne aktører, kan det gi læreren en friere rolle, noe som bidrar til at læreren kan være nærmere elevene. Da får læreren mer tid til å gi enkeltelever oppmerksomhet gjennom samarbeid og dialog. Ved å innta en mer passiv rolle får lærere observert mange naturlige hendelser og øyeblikk med elevene, som de kan bruke både faglig og sosialt (Jordet, 2010, s. 97). Gjennom å bruke utendørsundervisning og inkludere eksterne aktører vil lærere få mer tid til å bygge gode, trygge relasjoner til elevene og dermed også knytte tettere bånd å tilpasse bedre undervisning, uavhengig av læringsarenaer.

Tidligere forskning viser til at elever som jevnlig ble eksponert for utendørsundervisning i sin skolehverdag, førte til en økning av vennskapsbånd innad i klassenettverket (Bølling et al., 2019). Dette støttes av lærernes erfaringer fra vår studie, som viser at utendørsundervisning bidrar til en flere sosiale fordeler for klassemiljøet når metoden inkluderes som en del av den helhetlige undervisningen. 95% av utvalget i vår studie erfarer at eksponering av utendørsundervisning bidrar til å styrke klassemiljøet, sammenliknet med ren klasseromsundervisning. Med dette tror vi at en undervisning som varierer læringsarenaer vil styrke klassemiljøet i større grad en ren undervisning inne i klasserommet. Det kommer også til syne en svak positiv sammenheng med at det også bidrar til mer ro i klasserommet og mindre mobbing. Utendørsaktiviteter som for eksempel bygge en leirplass krever at elevene må samarbeide med hverandre for å finne gode løsninger på utfordringen de har fått. Dette gjør at elevene må prate sammen gjennom å diskutere ulike løsninger. Den sosiale interaksjonen mellom elevene og samarbeidsoppgavene kan derfor bidra til at de blir bedre kjent, og dermed vil det også være mindre sannsynlig at lærerne erfarer at mobbing og ekskludering blir et utbredt problem. På den andre siden kan aktivitetene noen ganger forsterke allerede eksisterende vennskap, som dermed kan føre til eksklusjon av elever som ikke allerede er med i vennegjengen. Et eksempel på dette kan være om elevene får velge grupper helt selv. Da kan det ofte skje at elever som allerede er gode venner velger hverandre, og noen blir stående igjen alene. I tillegg kan det å tvinge elever sammen i

grupper, både ha en positiv og en negativ innvirkning på vennskapet. En kan potensielt skape nye vennskap, eller forverre en relasjon mellom elever. Det er derfor viktig å sette tydelige rammer for aktivitetene, slik at man får mest utbytte av aktiviteten og unngår ekskludering av enkeltelever.

Selv om det rapporteres om at det generelle klasse miljøet ble bedre, er utvalget relativt splittet på spørsmålet om utendørsundervisning bidrar til at de usikre elevene opplever det som mer utfordrende. 35% av utvalget var helt- og delvis uenig, mens 43% var delvis- og helt enige i at det var mer utfordrende for usikre elever. Det er flere faktorer som spiller inn her, men det kan være utfordrende for elever som ikke liker fysisk aktivitet, ved at utendørsundervisning ofte foregår i bevegelse eller aktivitet. I klasserommet er individuelt arbeid en mye brukt metode, mens utendørs foregår undervisningen ofte i felleskap. Dette kan føre til at usikre elever føler det mer utfordrende fordi de blir eksponert for sosial interaksjon i større grad igjennom aktiv deltakelse, og at det vil være vanskeligere å være anonym, kontra i klasserommet. Utearealene er også ofte større enn klasserommene og elevene vil få mer plass å bevege seg på enn innendørs. Det kan derfor være vanskeligere som lærer å ha oversikt over hvor alle elevene er, noe som kan føre til at enkelte elever faller utenfor og ender opp med å bli ekskludert og dermed være mer alene. Det er derfor viktig å tenke igjennom slike scenarier i planleggingsfasen for å unngå negative utfall av utendørsundervisningen. Likevel viser funn fra en masterstudie i Tyskland at utendørsundervisning bidrar til inkludering av elever med spesielle behov, hvor elevene opplevde mer motivasjon, mer deltakelse både i klasse miljø og i undervisningen (Güdelhöfer, 2016, s. 40-46). Noe som illustrerer hvordan utendørsundervisning kan bidra til å inkludere elevene som har spesielle behov eller som kan være litt usikre. Her vil det være et stort ansvar på læreren for å legge til rette for at elevene skal kunne kjenne på denne inkluderingen frem for usikkerheten. I utvalget observerer vi også en svak positiv korrelasjon mellom klasse miljøet og hyppigheten av utendørsundervisning. Det kommer derfor frem at utvalget er enige i at utendørsundervisning bidrar til et bedre klasse miljø, generelt også tilbringer mer tid utendørs sammenlignet med de som er mindre enige i denne påstanden. Lignende mønstre ses i forholdet mellom lærer-elev

relasjonene og utendørsundervisning; de som erfarer en positiv effekt av lærer-elev relasjonene, tilbringer også litt mer tid utendørs.

Det er imidlertid viktig å merke seg at utendørsundervisning ikke automatisk leder til forbedringer i klassemiljøet eller lærer-elevrelasjoner. Det er mange enkelttilfeller hvor dette er vanskeligere. Selv om funnene fra Güdelhöfer (2016) indikerer at elever med fysiske begrensninger eller spesielle behov kan føle på en form for inkludering i, kan de også finne utendørsundervisning utfordrende. Dersom det ikke blir tilrettelagt på en god måte kan de potensielt falle utenfor i slike situasjoner, sammenliknet med klasseromsundervisning. Skoler er designet for å imøtekomme universell utforming og individuelle tilpasninger for elever med spesielle behov. Imidlertid kan fraværet av tilsvarende utstyr eller tilpasninger i naturområder gjøre det utfordrende for disse elevene å delta fullt ut i utendørsundervisning, noe som potensielt kan påvirke deres relasjoner til både lærere og medelever. For å adressere disse utfordringene foreslås flere tiltak for å gjøre utendørsundervisning mer tilgjengelig. For eksempel, ved å velge områder med flatt terreng i skolens nærområde, kan rullestolbrukere og elever som har vanskeligheter med å bevege seg i kupert terreng inkluderes. Å tilby tilpassede oppgaver og legge til rette for aktiviteter som er tilgjengelige for alle, sikrer at hver elev kan delta og finne mening i aktivitetene.

### 6.5 Helsemessige fordeler av å gjennomføre utendørsundervisning i skolen

Helsedirektoratet anbefaler at barn og unge skal være fysisk aktive i minst 60 minutter daglig med moderat til høy intensitet (Helsedirektoratet, 2022). Denne anbefalingen er basert på viktigheten av regelmessig fysisk aktivitet for sunn vekst og utvikling hos unge mennesker. Fysisk aktivitet er ofte assosiert med utendørsundervisning, og gir flere helsefordeler. Ved å engasjere seg i lek og variert trening, kan barn utvikle sosiale ferdigheter og fysiske evner som fremmer følelsen av tilhørighet, mestring og glede over å bevege seg. Fysisk aktivitet har også umiddelbare positive effekter på hjernens funksjoner, inkludert økt konsentrasjon, forbedring av følelsesmessig regulering, samt forsterket minne og kognitive funksjoner som problemløsning, planlegging og

organisering. Disse effektene er spesielt merkbare hos barn og unge, noe som er særlig gunstig i læringsmiljøer (Helsedirektoratet, 2022).

Lærerne i denne studien rapporterer at utendørsundervisning har et potensial til å gi elevene bedre fysisk og psykisk helse sammenlignet med vanlig klasseromsundervisning. Resultatene viser at 96% av lærerne mener det har en positiv effekt på elevens fysiske helse. Det er også 84% mener det har en positiv effekt på den psykiske helsen til elevene. Jordet hevder at det også er forskningsmessig belegg for å kunne si at det er en sammenheng mellom fysisk aktivitet og elevenes kognitive og akademiske utvikling. Hvor han presenterer tre modeller som kan være med å forklare koblingen mellom fysisk aktivitet og læringsutbytte, bestående av en sensomotorisk-, nevrofysiologisk- og psykologisk modell (Jordet, 2010, s. 67). Videre fremhever han at disse tre modellene kan brukes på to måter i skolen. Den ene måten er ved å legge til rette for fysisk aktivitet utenom undervisningen slik at elevene skal få ristet av seg kroppslig og mental uro, slik at de er mer mottakelig for læring i timen. Dette kan for eksempel være friminutt, morgengym eller aktivitetskampanjer. Den andre måten som fremheves er å bruke fysisk aktivitet i utendørsundervisningen, hvor elevene som nevnt tidligere tar i bruk flere motoriske sanser for å lære. Vi ser også her en svak positiv korrelasjon mellom lærere som mener utendørsundervisning gir bedre fysisk og psykisk helse, og hvor mye tid de er utendørs. Vi ser derfor at de som er enig i disse påstandene litt oftere tar med seg elevene utendørs i hele undervisningsøkter og hele dager. Helsedirektoratet (2019) uttrykte også bekymringer over barn og unges inaktivitet hvor barn i alderen 9 år ser ut til å være mindre aktiv enn tidligere, og hvor barn i 15 årsalderen bruker i snitt 70% av våken tid i ro. Utendørsundervisning er en undervisningsmetode som har potensialet til å gi rom for fysisk aktivitet sammen med læringsaktiviteter. En ser blant annet i studien til Schneller et al. (2017, s. 5) at elever som jevnlig eksponeres for utendørsundervisning er i gjennomsnitt mer aktiv i løpet av en dag sammenlignet med elever som følger vanlig klasseromsundervisning. Dette illustrer viktigheten av hvordan fysisk aktivitet integrert i utendørsundervisning kan ha en positiv innvirkning på elevenes fysiske helse.



Et av funnene fra vår studie viser er at det er litt delte meninger om hvorvidt utendørsundervisning bidrar til mer ro i klasserommet. Her ser vi fra resultatene at bare litt over halvparten er enig i at det bidrar til mer ro i klasserommet (57%). Likevel viser resultatene at 90% i noen- og stor grad er enig i at det bidrar til færre rastløse elever. Det kan være flere grunner til hvorfor lærerne oppgir så forskjellige svar på disse to påstandene. En av hovedgrunnene kan være at det er veldig individuelt hva lærerne forbinder med «ro» i klasserommet, og at det kan være et begrep som er vanskelig å tolke selv. For enkelte kan det være rolig så lenge elevene sitter på plassene sine, mens for andre kan ro bare assosieres med at det skal være helt stille i klasserommet. En kan se i resultatet at denne påstanden er en av to påstander hvor utvalget i noen grad svarer at de er usikre eller at de ikke vet. Noe som underbygger påstanden om at det kan være vanskelig å definere. Det kan være lettere for lærerne å definere «rastløshet» fordi det er et begrep som hovedsakelig assosieres med motorisk og kroppslig uro.

Man ser i studien til Dettweiler et al. (2022) at utendørsundervisning har en direkte positiv effekt på elevenes fysiske og psykiske helse. Der ble det gjennomført en rekke omfattende tester som viste at elevene var bedre i stand til å håndtere stress, og at de hadde et lavere kortisolnivå etter å ha gjennomført regelmessig utendørsundervisning. Noe som underbygger funnene fra vår studie om at lærerne har erfaringer med at utendørsundervisning kan bedre elevenes psykiske helse. Det å være utendørs kan gjøre at elevene føler seg mer fri og at de ikke opplever et akademisk press på samme måte som inne i klasserommet. Noe som kan gjøre at elevene blir mindre stresset. Dette kan også ha en sammenheng med at lærerne mener elevene blir mindre rastløse av utendørsundervisning. Dette er noe som også trekkes frem i Miller et al. (2022, s. 7-8 ) hvor utvalget uttrykker at det å være utendørs gir et mer avslappet læringsmiljø hvor elevene opplever mindre press. Et annet interessant funn som trekkes frem i studien til Dettweiler et al. (2022) er at læringssituasjoner hvor elevene føler en form for selvbestemmelse potensielt har en liten positiv effekt på hjernens utvikling. Det presiseres at denne utviklingen hovedsakelig forekommer

av naturlig aldring blant elevene, men at effekten på utviklingen av ACC ser ut til å være større hos elver som deltok i jevnlig utendørsundervisning. ACC er delen av hjernen som blant annet kontrollerer emosjonelle reaksjoner og tilstander, og er i tillegg knyttet til oppmerksomhet hvor den er særlig aktiv under oppgaver som krever konfliktløsning, beslutningstaking og feilregistrering (Stevens et al., 2011, s. 121). Utendørsundervisning har et stort potensial til å gi elevene en følelse av selvbestemmelse og elevmedvirkning. Noe som også kan trekkes i retning av Lave og Wenger (2003, s. 8-9, 47) sine tanker om situert læring, hvor spontane læringssituasjoner oppstår hyppigere, og elevene kan utforske i større grad. For eksempel kan en tur på museet bidra at elevene føler de selv kan velge hva de ønsker å se på og lære om, samtidig som det gir flere forskjellige måter å lære i felleskap.

Et av temaene som har blitt belyst i tidligere kapitler er hvordan et samarbeid med eksterne aktører kan være gunstig for både lærere og elver. Med tanke på elevenes psykiske helse kan skolen eller lærere ha et direkte samarbeid med helseorganisasjoner, fritidsaktiviteter eller psykologer som gjør broen mellom mentale plager og hjelp mindre ved at elevene vet at det finnes steder de kan oppsøke. Det kan også bidra til å møte den enkelte elevens behov i hverdagen, som kan redusere elevenes frustrasjon eller stress. Selv om det å benytte seg av eksterne aktører potensielt kan ha en positiv effekt på elevenes psykiske helse, kan det også oppstå noen utfordringer. En studie gjort i høyere utdanning viser at studenter kan respondere negativt på aktive læringsmetoder dersom de opplever usikkerhet rundt den aktive læringsmetoden (Shekhar et al., 2020, s. 47-48). Det kan være naturlig å tenke at denne typen problemstilling også er svært relevant i grunnskolen, hvor enkelte barn kan føle seg usikre når de trygge og kjente rammene de har inne i klasserommet forandres. Her vil vi spesielt trekke frem igjen funnet vi presenterte i forrige kapittel, hvor det viser at det er relativt delte meninger om hvorvidt utendørsundervisning oppleves mer utfordrende for usikre elever. Ved å samarbeide med eksterne aktører, introduseres ofte nye læringsformer som kan virke fremmede og potensielt stressende for noen elever. Dette kan spesielt være tilfellet for elever som er avhengige av forutsigbare rutiner for å føle seg trygge. Videre kan usikre elever finne utendørsundervisning

og andre ikke-tradisjonelle læringsaktiviteter utfordrende, noe som kan føre til en følelse av utilstrekkelighet eller angst, noe som igjen kan hindre deres akademiske og sosiale utvikling. Likevel er disse utfordringen noe som kan forminskes ved slik som tidligere nevnt å redusere «nyhetsgapet» mellom det som det kjente klasserommet og det som skal foregå i de alternative læringsarenaene (Fiskum & Husby, 2014, s. 31). Læreren kan gjøre overgangen fra klasserom til utendørsundervisning så liten som mulig ved å planlegge godt, introdusere nye aktiviteter gradvis, tilpasse til den enkeltes behov og kontinuerlig vurdere verdien i samarbeidet med de eksterne aktørene. Her er det også viktig å forberede elevene tidlig, slik at de mentalt kan forberede seg på at det snart skal komme en ukjent aktivitet. Dette kan bidra til at de elevene som føler en usikkerhet rundt utendørsundervisning føler seg mer trygg og mindre stresset.

For å oppsummere dette kapitlet kan vi ta frem at utvalget opplever at utendørsundervisning har en positiv effekt på elevens fysiske og psykiske helse. Fysisk aktivitet i utendørsundervisning kan gjøre at elevene generelt sett blir mer fysisk aktive i løpet av en dag, og det viser seg at det gir lavere kortisol nivå sammenlignet med vanlig klasseromsundervisning. Det kan bidra til at elevene blir mindre rastløse, noe som kan gjøre de mer mottakelig for læring. Det er likevel litt delte meninger angående om det kan også bidra til mere ro inne i klasserommet. Det å samarbeide med eksterne aktører kan by på en rekke positive fordeler, men for enkelte elever som sliter med overgangen fra de trygge rammene, kan et slikt samarbeid by på noen utfordringer. Noe som kan redusere utfordringene knyttet til eksterne samarbeid kan være å gjøre overgangen mellom de trygge rammene og det ukjente minst mulig. Dette kan bidra til at elevene som kjenner på en usikkerhet eller stress, i større grad føler seg trygge i møte med ukjente læringsmiljø.

## 6.6 Kvalitetsvurderinger

### *Generalisering*

I vår studie rettet vi oppmerksomheten mot lærere som arbeider på 1.-7. trinn i grunnskolen, med mål om å fange opp deres perspektiver og erfaringer med utendørsundervisning. Selv om vi har oppnådd et relativt bredt utvalg gjennom en kombinasjon av elektronisk spørreundersøkelse og aktiv rekruttering via ulike kanaler, inkludert sosiale medier og personlige nettverk, erkjenner vi begrensningene knyttet til denne tilnærmingen. Det er viktig å påpeke at selv om utvalget vårt er omfattende, kan det ikke automatisk antas å være representativt for alle grunnskolelærere på nasjonalt nivå.

Vi benyttet statistiske metoder for å undersøke forskjeller og korrelasjoner i de innsamlede dataene, men vi var likevel oppmerksomme på at analyser bør tolkes til en viss grad av usikkerhet. Vi inkludert derfor en standard usikkerhetsmargin på 5% i våre analyser, noe som hjelper oss med å fortolke resultatene med forsiktighet (Pernet, 2017, s. 3; Postholm et al., 2018, s. 240). Våre funn gir innsikt i vårt spesifikke utvalgs erfaringer og holdninger, og selv om de gir verdifulle bidrag til diskusjonen om utendørsundervisning, må bredden og dybden av generalisering til en større populasjon håndteres med omtanke.

### *Metodekritikk*

Forskning er konstant i endring, ettersom vi kontinuerlig produserer ny kunnskap. Gamle teorier kan bli utfordret av nye oppdagelser, noe som understreker at vitenskapen krever kritisk tenkning. Dette fremheves av Nyeng (2012, s. 9-10), som poengterer viktigheten av å være åpen for å innrømme feil, holde seg oppdatert faglig, kritisk vurdere egne meninger og akseptere velbegrunnet kritikk. Disse prinsippene hjelper oss til å nærme oss vitenskapelig arbeid på en fornuftig måte. Derav ønsker vi videre å trekke frem noe av styrkene og svakhetene ved vårt forskningsprosjekt.

Vi valgte å sende ut spørreskjemaet som en web-basert undersøkelse, noe som kan føre til at deltakerne må gjennomføre en større omfattende prosess dersom de ønsker å stille spørsmål angående spørreskjema (Postholm et al., 2018, s. 188). Dette gir potensielt rom for feiltolkninger eller misforståelser knyttet til for eksempel spørsmål, svaralternativer eller begreper som forekommer i spørreundersøkelsen. På den andre siden er en fordel ved å bruke en web-basert undersøkelse at man får spredt undersøkelsen til flere, det er enklere å innhente svarene, og det går raskere å analysere spørsmålene. Dette fordi alt hentes inn elektronisk, slik at man ved få tastetrykk kan legge samtlige data inn i analyseprogrammet. I tillegg ble spørsmålene og svaralternativene i spørreskjemaet laget før skjemaet ble sendt ut. Det er derfor ikke mulig for oss å komme med oppfølgingsspørsmål eller lese kroppsspråk og tonefall til deltakerne. Det vil i mindre grad være mulig å gå i dybden på de enkelte spørsmålene og få begrunnelser for svarene til deltakerne, slik det er ved en kvalitativ metodisk tilnærming. For å unngå slike feiltolkninger gjennomførte vi pilotundersøkelsen.

En svakhet ved å benytte kvantitativ metode er at deltakerne kan forstå og tolke begrepene forskjellig. Det var derfor viktig for oss at undersøkelsen klart definerte begrepet utendørsundervisning, slik at svarene i større grad ble pålitelige (Nyeng, 2012, s. 23). Et annet begrep vi valgte å beskrive var *avstand*, hvor det også kan være individuelt hvordan avstand tolkes. Med et formål om å skape mer samlet forståelse av avstand valgte vi å definere de ulike avstandene med en utdypende beskrivelse av hva vi mener med de ulike avstandene. En kan derimot ikke garantere at deltakere har lest beskrivelsene, og dermed svarer ut ifra egne tolkninger. En kan heller ikke utelukke at deltakere har lest beskrivelse, men likevel svarer annerledes enn hva vi som forskere forventet. Dette var noe vi så under pilotstudien hvor tre lærere fra samme trinn svarte forskjellig på spørsmål om skolens avstand til naturen.

En annen svakhet vi oppdaget etter å ha gjennomført undersøkelsen var frafall av deltakere ved bruk av åpne spørsmål. Et av spørsmålene i vår undersøkelse bestod av å beskrive selv hva læreren legger i det å drive utendørsundervisning. Forskning viser at frafallet på åpne spørsmål er betydelig større enn for spørsmål med lukkede svaralternativer (Scholz & Zuell, 2012, sitert i Postholm et al., 2018, s. 178). Vi la ikke inn muligheten til å gå videre uten å svare på spørsmålet, noe som resulterte i at 38 deltakere hoppet av undersøkelsen ved dette spørsmålet. Vi oppdaget det store frafallet mot slutten av undersøkelsen, og tilføyet at deltakerne kunne svare «vet ikke» dersom de ikke ønsket å svare på spørsmålet. Det var et lite utvalg som svarte «vet ikke/usikker» etter vi la til dette i beskrivelsen av spørsmålet. Noe som indikerer at vi potensielt kunne hatt flere deltakere i undersøkelsen dersom dette hadde vært med fra starten. Det å ha publisert undersøkelsen noe tidligere kunne også ha påvirket antall svar, da medstudenter som publiserte i samme forum, men tidligere enn oss, hadde større oppslutning enn det vi fikk. Det kom også frem at de som publiserte etter oss fikk et færre antall svar på sin undersøkelse enn vår, noe som underbygger påstanden om at det kunne vært gunstig å publisere undersøkelsen tidligere.

I undersøkelsen presiseres det at vi ønsket svar fra alle grunnskolelærere, uavhengig av utdanningsbakgrunn og fagkombinasjon. På bakgrunn av at utvalget var forholdsvis enige i viktigheten av utendørsundervisning faller det naturlig å tenke at lærere som er engasjerte i tematikken er de som svarer på undersøkelsen (Postholm et al., 2018, s. 187). Det gjenspeilet seg i en telefonsamtale med en rektor hvor vi fikk som svar at *«Jeg har en lærer som jobber mye med utendørsundervisning, så jeg skal sende den til hen»*. I tillegg er det naturlig at de som går inn på undersøkelsen på Facebook-forum har et ønske om å dele sine erfaringer, enten de er positive eller negative. Disse lærerne kunne være mer engasjerte enn gjennomsnittet, noe som kan påvirke hvor representativt utvalget vårt var.

Selv om det er omtrent 79 000 lærere i grunnskolen i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2023), ville det vært umulig å få alle til å delta i vårt forskningsprosjekt, og det er heller ikke nødvendig

(Johannessen et al., 2020, s. 268-269). Derfor gjennomførte vi en utvalgsundersøkelse, hvor vi baserte oss på et utvalg av grunnskolelærere (Postholm et al., 2018, s. 79). For å øke sannsynligheten for representativitet, var skolens geografiske beliggenhet en viktig variabel. Hadde vi kun inkludert skoler i byområder eller kun skoler i små bygder, ville ikke utvalget vært representativt for hele populasjonen. I 2023 var det 26% menn og 74% kvinner i læreryrket, mens vårt utvalg besto av 20% menn og 80% kvinner (Statistisk sentralbyrå, 2023). Dette viser at kjønnsfordelingen i vårt utvalg er nokså representativ.

En av svakhetene ved vår undersøkelse er at korrelasjonene og effektstørrelsene som ble avdekket, selv om de er signifikante, er svært svake. For eksempel viser våre analyser en rekke korrelasjoner mellom tid brukt utendørs og ulike positive læringsutbytter, men styrken på disse korrelasjonene er lav, med verdier som varierer mellom  $r=0,16$  –  $r=0,36$ . Dette indikerer at selv om det er en statistisk sammenheng, er denne sammenhengen ikke sterk nok til å trekke klare konklusjoner om årsak og virkning. Svake korrelasjoner kan innebære at det er andre, ukjente faktorer som spiller en betydelig rolle, og at de observerte sammenhengene kan være tilfeldige eller påvirket av variabler som ikke er kontrollert for i studien. Dette begrenser validiteten av våre funn og antyder at ytterligere forskning med sterkere design og større utvalg er nødvendig for å bekrefte våre resultater.

## 7. Oppsummerende avslutning

Denne studien undersøker hvordan grunnskolelærere i Norge forholder seg til utendørsundervisning, med fokus på faktorer som påvirker undervisningen, samt læringsutbytte og sosiale og helsemessige forhold. Gjennom en kvantitativ tilnærming har vi samlet inn data fra lærere over hele landet, og resultatene gir innsikt i både nåværende praksis og potensielle utviklingsområder for utendørsundervisning i norsk grunnskole.

Studien vår viser at et flertall lærere engasjerer seg i utendørsundervisning utover det læreplanen krever, noe som tilsier en sterk entusiasme for denne undervisningsformen. Imidlertid varierer frekvensen av mengden utendørsundervisning, og vi ser et relativt stort skille mellom lærerne som har økt sitt fokus på utendørsundervisning etter fagfornyelsen, og de som ikke har det. Dette indikerer at selv om utvalget rapporterer høyt engasjement, har lærere fortsatt en vei å gå for å gjennomføre mer utendørsundervisning. Vi stiller spørsmål ved hvorfor så få har økt sitt fokus på metoden ettersom forskning trekker frem flere fordeler, den økte hyppigheten av temaet i læreplanen, og elevens ønske om mer utendørs undervisning.

Studien avdekker flere faktorer som påvirker utendørsundervisningen. Det kommer frem at utvalget mener at utendørsundervisning i størst grad er gjennomførbart i fag som kroppsøving og naturfag. Det rapporteres likevel generelt sett god gjennomførbarhet i de andre fagene også, men at fag som musikk og religion oppleves som mer utfordrende.

Vi har sett at lærerne opplever flere utfordringer knyttet til effektiv bruk av utendørsundervisning, inkludert mangel på tid, utstyr og bemanning. Bruk av digitale planleggingsverktøy og samarbeid med eksterne aktører kommer frem som gode hjelpemidler som kan gi nødvendig ekspertise, og redusere mangelen på ressurser. Det kommer frem at deler av utvalget i vår studie opplever at



været kan være en utfordring, men at dette ikke gjenspeiles av elevene i studien til Miller et al. (2022, s. 10). En stor del av utvalget oppgir at de har god kompetanse når det kommer til utendørsundervisning, og de ikke ser noen store utfordringer knyttet til sikkerhet eller kontroll på elevgruppen. Det kommer også frem i vår studie at skoler i mindre befolkede områder oftere er ute i korte perioder, mens skoler mer befolkningstette områder i større grad benytter seg av hele dager utendørs når de gjennomfører utendørsundervisning. Godt samarbeid innad i team og støtte fra skoleledelsen er faktorer som trekkes frem, og kan bidra til at det er enklere å drive god undervisning utendørs. Variasjon i oppfatninger om skoleledelsens engasjement viser et behov for økt støtte og involvering fra ledelsen for å optimalisere bruk av utendørsundervisning, men at det ikke er en faktor som stopper lærerne fra å gjennomføre det.

Funnene som gjøres i studien viser at utendørsundervisning bidrar til at elevene kan lære mer gjennom praktiske situasjoner, samtidig som det kan være en effektiv måte å se sammenhengen mellom teori og praksis på for elevene. Det kommer også frem at lærerne opplever at denne formen for undervisning kan bidra til dybdelæring og økt faglig kompetanse hos elevene, sammenlignet med tradisjonell klasseromsundervisning. Dette kan ses i lys av Deweys pragmatiske tilnærming hvor læring gjennom praktiske erfaringer er sentralt, og Jordets kjennetegn ved uteskole som understreker viktigheten av å knytte teori til praksis i naturlige omgivelser (Akshen, 2015, s. 169; Jordet, 2010, s. 34-35). Det å skape en kontinuitet mellom det som foregår i klasseromsundervisningen og det som foregår i utendørsundervisningen, kan bidra til en mer helhetlig undervisning (Dewey, 1938, s. 47). I tillegg kommer det frem i vår studie at utendørsundervisning kan bidra til økt motivasjon og mestring blant elevene. Utendørsundervisning fremstår som en læringsarena som gir bedre forutsetninger for å arbeide tverrfaglig, sammenliknet med klasserommet.

Selv om studiens metodiske tilnærming ikke tillater oss å trekke definitive konklusjoner om direkte sammenhenger mellom utendørsundervisning og læringsutbytte, indikerer den likevel en

svak positiv korrelasjon mellom utendørsundervisning og positive læringsutbytter. Det at lærerne velger å ta med seg elevene ut, og observerer disse positive effektene, støtter ideen om at utendørsundervisning kan være en verdifull tilføyelse til den tradisjonelle undervisningsmetodikken. Dette antyder at utendørsundervisning kan ha en positiv innvirkning på elevens totale læringsutbytte og bør vurderes som en undervisningsform som kan berike den helhetlige undervisningen for elevene.

Utvalget i vår studie viser at de ser fordeler av å drive utendørsundervisning, både når det kommer til bedre sosiale og helsemessige forhold. 95% av utvalget erfarer at jevnlig eksponering av utendørsundervisning, bidrar til å bedre klassemiljøet, sammenliknet med vanlig klasseromsundervisning. Gjennom å eksponere elevene oftere for utendørsundervisning, knytter elever sterkere relasjoner til hverandre, det bidrar til å forebygge mobbing, og fører til mere ro i klasserommet. I motsetning til klasseromsundervisning viser denne studien at utendørs er det en mer avslappet atmosfære, hvor lærere kan skape gode relasjoner til elevene gjennom å observere og prate med elevene på en mer uformell måte (Jordet, 1998, s. 28). Her trekkes det også frem at elever med svakere akademiske forutsetninger, også får muligheten til å blomstre, noe som bidrar til at også disse elevene føler mestring i skolehverdagen (Mygind et al., 2019, s.604). Studien viser også at lærerne opplever at elevene får bedre psykisk og fysisk helse av å drive utendørsundervisning. Det kan gjøre at elevene er mer fysisk aktive i løpet av en dag, og at de blir i bedre stand til å håndtere stress. Likevel er det viktig å vurdere klassens forutsetninger før man gjennomfører utendørsundervisning. Utendørsundervisning kan oppleves som utfordrende for enkelte elever, men læreren kan redusere denne utfordringen ved å gjøre overgangene mellom klasserom og alternative læringsarenaer så liten som mulig. Dette vil kunne bidra til at de sosiale og helsemessige fordelene av å drive utendørsundervisning vil bli mer effektivisert.

### 7.1 Videre forskning på området

Vi har i vår studie sett at grunnskolelærere i stor grad anser utendørsundervisning som positivt

for den helhetlige undervisningen. Hvor et flertall opplever at metoden bidrar til å øke læringsutbytte for elevene. Vår studie har vist at det er stor enighet blant både internasjonal og nasjonal forskning og lærere i Norge, når det kommer til de positive effektene av å drive utendørsundervisning (Bølling et al., 2019; Catucci & Ehrlin, 2018; Dettweiler et al., 2022; Miller et al., 2022; Mygind et al., 2019; Otte et al., 2019; Schneller et al., 2017; Winje & Løndal, 2021, 2023). Funnene i vår studie, som stemmer overens med funn fra Nielsen et al. (2016), indikerer at resultatene kan veilede fremtidig politikk og praksis. Dette gjelder spesielt for hvordan utendørsundervisning kan brukes til å forbedre akademisk læring, fysisk aktivitet og generelt velvære blant grunnskoleelever.

En stor del av undersøkelsen avdekker betydelig interesse og mange positive sosiale og helsemessige effekter forbundet med utendørsundervisning. Imidlertid viser resultatene at bruken av utendørsundervisning i praksis fortsatt er begrenset. Dette reiser spørsmålet om hvorfor det er så stor enighet blant lærere om de helhetlige fordelene med utendørsundervisning, mens nyhetsrapporter stadig peker på problemer som mye stillesitting og en overvekt av teoretisk undervisning i skolene (Grande, 2022). Forskning og pedagogiske erfaringer bekrefter at utendørsundervisning ikke bare fremmer tverrfaglig læring, men også gir økt læringsutbytte og sosiale fordeler. Hvordan kan skolesystemet bedre integrere denne undervisningsformen for å realisere potensialet den representerer?

For å forstå gapet mellom teoretisk anbefaling og faktisk implementering av utendørsundervisning, foreslår vi at fremtidig forskning retter oppmerksomheten mot følgende nøkkelområder:

- Identifisere og analysere de spesifikke barrierene og utfordringene skoler møter ved implementering av utendørsundervisning.

- Studere praksis ved skoler som effektivt har integrert utendørsundervisning som en sentral del av sitt læreprogram.
- Undersøke holdninger og vurderinger av utendørsundervisning blant skoler som ikke bruker denne metoden.
- Evaluere de metoder som benyttes i utendørsundervisning i dag.

Ved å utforske disse områdene kan vi bedre forstå årsakene til uoverensstemmelsen mellom anbefalt og faktisk praksis, og utarbeide strategier for å fremme utendørsundervisning som en integrert del av skolehverdagen.

## Litteraturliste

- Akslen, Å. N. (2015). I believe: John Dewey og hva studenter har troen på. I O. R. O. Sæle & Å. N. Akslen (Red.), *Pedagogisk grunnlagstenkning og credo: fra student til barnehagelærer* (s. 161-173). Universitetsforlaget.
- Andersen, H. P. & Fiskum, T. A. (2014). Hva er uteskole? - Noen begrepsavklaringer. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut* (s. 15-29). Cappelen Damm akademisk.
- Andrade, C. (2021). Z Scores, Standard Scores, and Composite Test Scores Explained. *Indian J Psychol Med*, 43(6), 555-557. <https://doi.org/10.1177/02537176211046525>
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U. & Mess, F. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. *Int J Environ Res Public Health*, 14(5), 485. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>
- Bølling, M., Pfister, G. U., Mygind, E. & Nielsen, G. (2019). Education outside the classroom and pupils' social relations? A one-year quasi-experiment. *International journal of educational research*, 94, 29-41. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.014>
- Catucci, E. & Ehrlin, A. (2018). A Case Study on the Impact of Preschool Teachers' Habits on Children's Opportunities for Outdoor Learning. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(3), 65-81. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.3.6>
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Revised edition. utg.). Academic Press.
- Danielsen, A. G., Diseth, Å., Heldal, J., Kvellø, Ø., Egelanddal, K., Ness, I. J. & Sætra, E. (2020). Til elevens beste og pedagogiske perspektiver - en analyse. I A. G. Danielsen & D. Keeping (Red.), *Til elevens beste: pedagogiske perspektiver* (s. 284-307). Gyldendal.
- Dettweiler, U., Gerchen, M., Mall, C., Simon, P. & Krisch, P. (2022). Choice matters: Pupils' stress regulation, brain development and brain function in an outdoor education project. *British Journal of Educational Psychology*, 1-22. <https://doi.org/10.1111/bjep.12528>
- Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct: An introduction to social psychology*. Project Gutenberg. <https://www.gutenberg.org/cache/epub/41386/pg41386-images.html#Pg014>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring: fra Art as experience (1934). I *Estetisk teori: en antologi* (s.

196-213). Universitetsforlaget

- Fiskum, T. A. & Husby, J. A. (2014). Undervisningsmetoder ute og inne - den gode sammenhengen. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut* (s. 30-43). Cappelen Damm akademisk.
- Fjeldavli, A. (2023, 22. november). *Bedre læring i en praktisk og variert skole*. Tankesmien Agenda. <https://www.tankesmienagenda.no/notater/bedre-laering-i-en-praktisk-og-varierte-skole#en-sittestillende-barne--og-un>
- Flekkøy, K. G. (2021, 17. februar). *Elever lærer mer i alle fag når de får bevege seg*. Forskning.no. <https://www.forskning.no/barn-og-ungdom-menneskekroppen-norges-idrettshogskole/elever-laerer-mer-i-alle-fag-nar-de-far-bevege-seg/1810634>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Grande, P. B. (2022). *Kampen mot konkurranse i skolen*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/kampen-mot-konkurranse-i-skolen/>
- Güdelhöfer, I. (2016). *Outdoor Education and the inclusion of children with special needs – A case study from Germany* [Masteroppgave, Institutionen för kultur och kommunikation]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:942099/FULLTEXT03>
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Cappelen akademisk forlag.
- Helsedirektoratet. (2019 07. juni). *Bekymret over lite fysisk aktivitet blant barn og unge*. <https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/bekymret-over-lite-fysisk-aktivitet-blant-barn-og-unge>
- Helsedirektoratet. (2022, 09. mai). *Barn og unge – generelle råd*. Helsedirektoratet <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling/barn-og-unge#barn-unge-6-17-ar-rad-anbefaling-fysisk-aktivitet-begrunnelse>
- Illeris, K. (2012). *Læring* (Y. Nordgård, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2020). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag* (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom: uteskole i teori og praksis*. Cappelen akademisk forlag.

- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Læreplan i mat og helse (MHE01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mhe01-02>
- kunnskapsdepartementet. (2019d). *Læreplan i matematikk 1.–10. trinn (MAT01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mat01-05?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019e). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019f). *Læreplan i Naturfag (NAT01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2019g). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019h). *Lærplan i Norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. . <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. Reitzel.
- Miller, N. C., Kumar, S., Pearce, K. L. & Baldock, K. L. (2022). Primary School Educators' Perspectives and Experiences of Nature-Based Play and Learning and Its Benefits, Barriers, and Enablers: A Qualitative Descriptive Study. *Int J Environ Res Public Health*, 19(6), 3179. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063179>
- Mygind, E., Bølling, M. & Seierøe Barfod, K. (2019). Primary teachers' experiences with weekly education outside the classroom during a year. *Education 3-13*, 47(5), 599-611. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1513544>
- NESH. (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale

forskningsetiske komitéene

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

Nielsen, G., Mygind, E., Bølling, M., Otte, C. R., Schneller, M. B., Schipperijn, J., Ejbye-Ernst, N. & Bentsen, P. (2016). A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of education outside the classroom on pupils' physical activity, well-being and learning: the TEACHOUT study protocol. *BMC Public Health*, 16(1), 1117-1117.

<https://doi.org/10.1186/s12889-016-3780-8>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Otte, C. R., Bølling, M., Stevenson, M. P., Ejbye-Ernst, N., Nielsen, G. & Bentsen, P. (2019). Education outside the classroom increases children's reading performance: Results from a one-year quasi-experimental study. *International journal of educational research*, 94, 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.009>

Pernet, C. (2017). Null hypothesis significance testing: a guide to commonly misunderstood concepts and recommendations for good practice [version 5; peer review: 2 approved, 2 not approved]. *F1000 research*, 4, 621. <https://doi.org/10.12688/f1000research.6963.5>

Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Sjøbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

Ringgaard, A. (2021, 24. mai). *Grunnskoler med uteundervisning har mer motiverte elever*. Forskning.no. <https://www.forskning.no/barn-og-ungdom-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/grunnskoler-med-uteundervisning-har-mer-motiverte-elever/1862586>

Schei, E. & Korsager, M. (u.å). *Samarbeid mellom skole og eksterne aktører*. Naturfagsenteret. Hentet 30.04.24 fra

<https://www.naturesekken.no/c2102092/artikkel/vis.html?tid=2097227>

Schneller, M. B., Duncan, S., Schipperijn, J., Nielsen, G., Mygind, E. & Bentsen, P. (2017). Are children participating in a quasi-experimental education outside the classroom intervention more physically active? *BMC Public Health*, 17(1), 523-523.

<https://doi.org/10.1186/s12889-017-4430-5>

Schober, P., Boer, C. & Schwarte, L. A. (2018). Correlation Coefficients: Appropriate Use and Interpretation. *Anesth Analg*, 126(5), 1763-1768.

<https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>

Sedgwick, P. (2014). Spearman's rank correlation coefficient. *BMJ*, 349, g7327-g7327.

<https://doi.org/10.1136/bmj.g7327>

Shekhar, P., Borrego, M., DeMonbrun, M., Finelli, C., Crockett, C. & Nguyen, K. (2020). Negative



- Student Response to Active Learning in STEM Classrooms: A Systematic Review of Underlying Reasons. *Journal of college science teaching*, 49(6), 45-54.  
<https://doi.org/10.1080/0047231X.2020.12290664>
- Skavhaug, T. (2014). Med digital teknologi i uterommet. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: ta med fagene ut* (s. 121-134). Cappelen Damm akademisk.
- Skjelbred, P. E. (2021, 02. mars). *Teorimani i den norske skolen*. Dagsavisen.  
<https://www.dagsavisen.no/rogalandsavis/debatt/2021/03/02/teorimani-i-den-norske-skolen/>
- Statistisk sentralbyrå. (2022). Lærere i grunnskolen, etter region, kjønn, alder, statistikkvariabel og år. [Statistikk] <https://www.ssb.no/statbank/table/12282>
- Statistisk sentralbyrå. (2023). *Tettsteders befolkning og areal*. [Statistikk] <https://www.ssb.no/befolkning/folketall/statistikk/tettsteders-befolkning-og-areal>
- Stevens, F. L., Hurely, R. A. & Taber, K. H. (2011). Anterior cingulate cortex: unique role in cognition and emotion. *The Journal of neuropsychiatry and clinical neurosciences*, (23(2)), 121-125. <https://doi.org/10.1176/jnp.23.2.jnp121>
- Sørensen, I. (2024, 05. mai). «Alle» vil ha mer praktisk skole, men ingenting skjer: – Frustrerende. *Nationen*. <https://www.nationen.no/alle-vil-ha-mer-praktisk-skole-men-ingen-ting-sker-frustrerende/s/5-148-537035>
- Tufte, P. A. (2018). *Hvordan lese kvantitativ forskning?* Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet* (Udir-1-2023). <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2023/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.1.3fastsatt-timetall>
- Utdanningsforbundet. (2023). *Er en mer praktisk skole mulig? Innspill fra lærere på 5.–10. trinn* (Rapport 1/2023). Utdanningsforbundet.  
[https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport\\_01.2023\\_en\\_mer\\_praktisk\\_skole.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport_01.2023_en_mer_praktisk_skole.pdf)
- Werquin, P. (2012). The missing link to connect education and employment: recognition of non-formal and informal learning outcomes. *Journal of education and work*, 25(3), 259-278.  
<https://doi.org/10.1080/13639080.2012.687574>
- Winje, Ø. & Løndal, K. (2021). Theoretical and practical, but rarely integrated: Norwegian primary school teachers' intentions and practices of teaching outside the classroom. *Journal of outdoor and environmental education*, 24(2), 133-150.  
<https://doi.org/10.1007/s42322-021-00082-x>

Winje, Ø. & Løndal, K. (2023). 'Wow! is that a birch leaf? In the picture it looked totally different': a pragmatist perspective on deep learning in Norwegian 'uteskole'. *Education 3-13*, 51(1), 142-155. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1955946>

## Figur- og tabelliste

### Figurer:

Figur 1: Oversikt over hvor ofte utvalget benytter utendørsundervisning..... 31

Figur 2: Oversikt over hvor ofte utvalget benytter utendørsundervisning, splittet mellom de som fokuserer mer etter fagfornyelsen, og ikke. Figuren ekskluderer de som kun har arbeidet etter fagfornyelsen, samt de som svarte «usikker». Figur 2a viser forskjellen på deler av en undervisningsøkt. Figur 2b viser for hel undervisningsøkt. Figur 2c viser for en halv dag utendørs, mens figur 2d viser for en hel dag utendørs. .... 32

Figur 3: En oversikt over hvor gjennomførbart lærerne synes det er å drive med utendørsundervisning i skolens ulike fag..... 34

Figur 4: En oversikt over hvordan lærerne opplever ulike faktorer som en utfordringer eller hindringer i forbindelse med utendørsundervisningen etter fagfornyelsen. .... 35

Figur 5: En oversikt over hva lærerne mener at utendørsundervisning som metode kan bidra til i forhold til læringsutbytte blant elevene, sammenlignet med klasseromsundervisning..... 38

Figur 6: En oversikt over hvilke helsefremmende og sosiale fordeler lærerne mener at utendørsundervisning som metode kan bidra til, sammenlignet med klasseromsundervisning. 41

### Tabeller:

Tabell 1: Viser gjennomsnittsvaret og standardavviket, effektstørrelsen og resultatet fra Mann-Whitney U testen på spørsmålet om «i hvor stor grad ulike faktorer er en utfordring i forbindelse med utendørsundervisning», med svarkategoriene «I ingen grad (1) – i liten grad (2) – I noen grad (3) – I stor grad (4)». I oversikten er kun de faktorene som viste seg å være signifikante.

ES=Effektstørrelse..... 36

Tabell 2: Viser gjennomsnittsvaret, standardavviket, effektstørrelsen og resultatet fra Mann-Whitney U testen på spørsmålet om «hvor enig deltakerne er i om utendørsundervisning bidrar til ...», med svarkategoriene «helt uenig (1) – delvis uenig (2) – delvis enig (3) – helt enig (4)». I oversikten er kun de faktorene som viste seg å være signifikante. ES=Effektstørrelse..... 39

Tabell 3: En oversikt over korrelasjon mellom tid utendørs og påstander om læring utendørs. Signifikante korrelasjoner ( $p \leq 0,05$ ) markeres med stjerne (\*) ..... 39

Tabell 4: En oversikt over korrelasjonen mellom tid ute og påstander om helsefremmende og sosiale forhold utendørs. Signifikante korrelasjoner ( $p \leq 0,05$ ) markeres med stjerne (\*) ..... 42

## Vedlegg 1 – Spørreskjemaet

### **Læreres erfaringer med utendørsundervisning som metode i grunnskolen**

Vi er to masterstudenter i kroppsøving som liker å utforske og eksperimentere med ulike læringsarenaer, da spesielt områdene utenfor klasserommet. Gjennom et spørreskjema ønsker vi å undersøke i hvilken grad utendørsundervisning som didaktisk metode benyttes i undervisningshverdagen blant lærere i grunnskolen. I tillegg ønsker vi å undersøke eventuelle erfaringer du som lærer har knyttet til bruk av metoden etter fagfornyelsen i 2020.

Undersøkelsen er ment for deg som er lærer i grunnskolen (1.-7. trinn), uavhengig av utdanning og fagkombinasjon. Undersøkelsen er frivillig og anonym, og det vil ta omtrent 5-7 minutter å gjennomføre. Det samles ikke inn opplysninger om hvem som har deltatt, og svarene kan ikke spores tilbake til deg som person. Du samtykker til deltagelse ved å fullføre undersøkelsen, og sender den inn ved å trykke "Avslutt" på siste side. Du kan når som helst avbryte undersøkelsen dersom du ønsker, og svarene dine vil da ikke lagres. Dersom du ønsker ytterligere informasjon om hva det innebærer å delta kan du trykke her.

Vi anbefaler at du gjennomfører undersøkelsen fra en datamaskin, men det vil også være mulig å gjennomføre den på en mobil.

Takk for at du er villig til å delta!

**Med vennlig hilsen,**

**Ørjan Amlien og Sondre Dragset**

Masterstudenter ved Høgskulen på Vestlandet, Campus Bergen

**Hilde S. Gundersen (Førsteamanuensis) og Eivind J. Wenggaard (Høgskolelektor)**

Veiledere ved Høgskulen på Vestlandet, Campus Bergen  
Institutt for Idrett, Kosthold og Naturfag

**Stein Yngve Andersen**

Norsk Friluftsliv, Prosjektleder "Friluftsliv i skolen"

**Bakgrunnsinformasjon:**

**Hvilken utdanning har du?**

- Grunnskolelærer 1-7
- Grunnskolelærer 5-10
- Allmennlærer
- Ingen formell utdanning
- Annet (Spesifiser): \_\_\_\_\_

**Kjønn:**

- Mann
- Kvinne
- Annet

**Hvilke fag underviser du flest timer i dette skoleåret?**

Svar inntil tre fag.

- Norsk
- Matematikk
- Engelsk
- Samfunnsfag
- Naturfag
- Kroppsøving
- Mat og Helse
- Kunst og Håndverk

- Religion
- Musikk
- Spesialpedagogikk
- Annet (spesifiser): \_\_\_\_\_

**Har du studiepoeng/vektall i kroppsøvfingsfaget?**

- Ja
- Nei

**Hvor mange år har du jobbet i skolen?**

(Rund opp dersom du er halvveis i arbeidsåret. Eks 5,5 år = 6 år)

- 1 år
- 2 år
- 3 år
- 4 år
- 5 år
- 6 år
- 7 år
- 8 år
- 9 år
- 10 år
- 11 år
- 12 år
- 13 år
- 14 år
- 15 år
- 16 år
- 17 år
- 18 år
- 19 år
- 20 år
- 21 år
- 22 år

- 23 år
- 23 år
- 25 år
- 26 år
- 27 år
- 28 år
- 29 år
- 30 år
- Over 30 år

**Hvilke trinn underviser du på dette skoleåret?**

- Småtrinnet (1 - 4.trinn)
- Mellomtrinnet (5 - 7.tinn)
- Både på småtrinnet og mellomtrinnet
- Annet: \_\_\_\_\_

**Omtrentlig hvor mange elever har du når du underviser?**

Underviser du mange på forskjellige klasser/trinn tar du utgangspunkt i der du underviser mest

- 1 til 10 elever
- 10 til 20 elever
- 20 til 30 elever
- 30 til 40 elever
- 40 til 50 elever
- over 50 elever

**Informasjon om skolen:**

Har du byttet arbeidsplass etter implementeringen av Fagfornyelsen, ber vi deg svare på spørsmålene ut ifra den skolen du jobber ved nå.

I hvilken kommune ligger skolen?



---

### Hvor ligger skolen?

- Skolen ligger i en storby. (Over 100 000 innbyggere)
- Skolen ligger i en by. (10 000 - 100 000 innbyggere)
- Skolen ligger i et tettsted. (1 000 - 10 000 innbyggere)
- Skolen ligger i en bygd. (Under 1 000 innbyggere)

### Hvordan er skolen lokalisert i forhold til..?

På grunn av ulik oppfattelse av avstand har vi valgt å definere de ulike distansene slik:

Utilgjengelig: **Er ikke mulig å reise til området**

Lengere reisevei: **Krever lengre reise til området (over 1 times reisevei med bil eller liknende)**

Kjøreavstand: **Må benytte transportmiddel til området (Inntil 1 time)**

Gangavstand: **Gangavstand til området**

Umiddelbar nærhet: **En del av skolens område**

	Utilgjengelig	Lengre reisevei	Kjøreavstand	Gangavstand	Umiddelbar nærhet
Naturområder (skog, fjell, vann etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Museum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Idrettsanlegg (fotballbane, friidrettsbane, ishall)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

etc.)					
Vitensenter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Park/Åpent område	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktivitetsanlegg (skatepark, lekeplass etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Offentlig bibliotek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Religiøse bygg (kirke, moské, tempel etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Har tilgang til slike områder/fasiliteter en betydning for hvor mye utendørsundervisning det legges opp til?**

- Ingen betydning
- Litt betydning
- Verken eller
- Betydning
- Stor betydning

**Samarbeider skolen med eksterne aktører i arbeid med utendørsundervisning?**

**Med eksterne aktørere menes for eksempel lokalt idrettslag, friluftorganisasjon, og liknende.**

- Ja
- Nei
- Usikker

Hvis ja, kan du gi eksempel på en aktør dere har samarbeidet med?

---

## Utendørsundervisning som didaktisk metode

For at alle som deltar i denne studien skal ha lik forståelse av spørsmålene videre i undersøkelsen, så ønsker vi å presentere en definisjon på hva vi legger i utendørsundervisning.

"Utendørsundervisning er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen - for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen. Utendørsundervisning innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet."

- Jordet (2010, s. 34)

Beskriv kort hva DU legger i metoden utendørsundervisning.

(1 til 2 setninger, skriv "Vet ikke" om du ikke ønsker å svare)

---

---

---

---

---

---

---

Hvor gjennomførbart synes du det er å drive med utendørsundervisning i de ulike fagene?

	I ingen grad	I liten grad	Vet ikke	I noen grad	I stor grad
Norsk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matematikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Engelsk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samfunnsfag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Naturfag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kroppsøving	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mat og Helse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunst og Håndverk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Religion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spesialpedagogikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Har du mer fokus på utendørsundervisning etter fagfornyelsen i 2020?

- Ja
- Nei
- Usikker
- Har kun jobbet etter fagfornyelsen

Sammenlignet med klasseromsundervisning, hvor enig eller uenig er du i at utendørsundervisning som metode bidrar til...

	Helt uenig	Delvis uenig	Vet ikke	Delvis enig	Helt enig
Bedre lærer-elev relasjon?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bedre klassemiljø?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mer læring gjennom praktiske situasjoner?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mer faglig kompetanse hos elevene?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mer dybdelæring for elevene?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Færre rastløse elever?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At elever opplever mer mestring?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mer motiverte elever?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Enklere å drive gruppebasert undervisning?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mer mobbing/ekskludering?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bedre psykisk helse hos elevene?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bedre fysisk helse hos elevene?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mer ro inne i klasserommet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å se bedre sammenhengen mellom teori og praksis?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mer tverrfaglig undervisning?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At usikre elever synes det er mer utfordrende?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å bruke mer tid på planlegging?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Engasjerer du deg aktivt i utendørsundervisning som metode utover det som er forventet av læreplanen?**

- Ja, jeg bruker jevnlig utendørsundervisning i mine pedagogiske metoder.
- Delvis, jeg utforsker utendørsundervisning, men ikke regelmessig.
- Nei, jeg følger primært det som er forventet av læreplanen.
- Vet ikke/Ønsker ikke å svare

## **Planlegging og tidsbruk**

Også i denne delen ønsker vi at du tar utgangspunkt i din nåværende skole, og perioden etter fagfornyelsen (2020).

**Hvor ofte gjennomfører du utendørsundervisning med dine elever i deler av en undervisningsøkt? (f.eks. 10-30 min)**

- Daglig
- Flere ganger i uken
- Ukentlig
- Noen ganger i måneden
- En gang i måneden
- Sjeldnere
- Aldri

**Hvor ofte gjennomfører du utendørsundervisning med dine elever i en hel undervisningsøkt? (f.eks. 45-60 min)**

- Daglig
- Flere ganger i uken
- Ukentlig
- Noen ganger i måneden
- En gang i måneden
- Sjeldnere
- Aldri

**Hvor ofte gjennomfører du utendørsundervisning med dine elever i en halv dag?**

- Daglig
- Flere ganger i uken
- Ukentlig
- Noen ganger i måneden

- En gang i måneden
- Sjeldnere
- Aldri

**Hvor ofte gjennomfører du utendørsundervisning med dine elever i en hel dag?**

- Daglig
- Flere ganger i uken
- Ukentlig
- Noen ganger i måneden
- En gang i måneden
- Sjeldnere
- Aldri

**Hvor ofte gjennomfører du utendørsundervisning med dine elever flere dager etter hverandre?**

Her mener vi undervisning som foregår over flere skoledager uten overnatting.

- Flere ganger i måneden
- En gang i måneden
- Et par ganger i halvåret
- En gang i halvåret
- En gang i året
- Sjeldnere
- Aldri

**Hvor ofte gjennomfører du utendørsundervisning med dine elever hvor det er overnatting?**

- Flere ganger i måneden
- En gang i måneden
- Et par ganger i halvåret
- En gang i halvåret
- En gang i året
- Sjeldnere



- Aldri

**I hvilken grad dette skoleåret...**

**Dersom du arbeider på flere trinn, ønsker vi at du tar utgangspunkt i det trinnet du arbeider mest på.**

	I liten grad	I mindre grad	Vet ikke	I noen grad	I stor grad
Samarbeider trinnet du jobber på når det kommer til å drive utendørsundervisning?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeides det på tvers av trinn i arbeidet med utendørsundervisning?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Benyttes fellestiden til arbeid med utendørsundervisning?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opplever du å bli pålagt fra læreplanen å drive utendørsundervisning?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opplever du å bli pålagt fra skoleledelsen å drive utendørsundervisning?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opplever du å bli pålagt fra kollegaer å drive utendørsundervisning?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opplever du å bli pålagt av foresatte å drive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

utendørsundervisning?					
Gir skoleledelsen deg metodefrihet i arbeid med utendørsundervisning?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deltar skoleledelsen i arbeidet med utendørsundervisning?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Hvordan syntes du skoleledelsen prioriterer uteskoledidaktikken?**

- De bør prioritere det mindre
- Jeg er fornøyd
- De bør prioritere det mer
- Vet ikke/Ønsker ikke å svare

**I hvilken grad opplever du disse faktorene som en utfordringer eller hindringer i forbindelse med utendørsundervisningen etter fagfornyelsen?**

	I ingen grad	I liten grad	Vet ikke	I noen grad	I stor grad
Mangel på bemanning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mangel på tid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mangel på egen kompetanse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilgang på utstyr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Værforhold	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sikkerhet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motstand fra lærere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Splid blant læreres holdninger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motstand fra foreldre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motstand fra elever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mindre kontroll på elevgruppen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Bruker skolen du jobber på digitale planleggingsverktøy som bistår i planleggingsfasen?**

**For eksempel en aktivitetsbank og erfaringer fra tidligere gjennomføringer.**

**(Hvis Ja, beskriv kort hvordan)**

- Ja: \_\_\_\_\_
- Nei
- Usikker

Vi takker for din deltakelse i denne spørreundersøkelsen! Dine svar er verdifulle!

Ved å trykke avslutt samtykker du til at dine svar benyttes i vårt masterprosjekt!

## Vedlegg 2 - Oversikt over deltakerne

Spørsmål	%(n)
<b>Kjønn</b>	
Mann	20% (33)
Kvinne	80% (130)
Annet	0% (0)
<b>Hvilken utdanning har du?</b>	
Grunnskolelærer 1-7	38% (62)
Grunnskolelærer 5-10	17% (28)
Allmennlærer	38% (62)
Ingen formell utdanning	0% (0)
Annet*	7% (11)
<b>Har du studiepoeng/vektall i kroppsøving?</b>	
Ja	36% (59)
Nei	64% (104)
<b>Hvilke fag underviser du flest timer i dette skoleåret?</b>	
Norsk	67% (109)
Matematikk	58% (94)
Naturfag	37% (60)
Engelsk	31% (51)
Kroppsøving	28% (45)
Samfunnsfag	23% (37)

Spesialpedagogikk	7% (11)
Kunst og Håndverk	23% (37)
Religion	16% (26)
Musikk	13% (21)
Mat og Helse	11% (18)
Annet**	9% (14)
<b>Hvilke trinn underviser du på dette skoleåret?</b>	
Småtrinnet (1 - 4.trinn)	45% (74)
Mellomtrinnet (5 - 7.tinn)	37% (60)
Både på småtrinnet og mellomtrinnet	12% (19)
Annet***	6% (10)
<b>Omtrentlig hvor mange elever har du når du underviser?</b>	
1 til 10 elever	7% (12)
10 til 20 elever	50% (84)
20 til 30 elever	35% (57)
30 til 40 elever	5% (8)
40 til 50 elever	1% (1)
over 50 elever	2% (3)
<b>Hvilket fylke underviser deltakerne i?</b>	
Finnmark	1% (1)
Troms	3% (5)
Nordland	4% (7)
Trøndelag	42% (69)
Møre og Romsdal	1% (2)

Vestland	22% (36)
Rogaland	2% (4)
Agder	1% (2)
Telemark	0% (0)
Buskerud	2% (3)
Innlandet	14% (23)
Akershus	4% (7)
Oslo	1% (2)
Østfold	0% (0)
Vestfold	1% (2)
<b>Hvor ligger skolen?</b>	
Storby (over 100 000 innbyggere)	39% (64)
By (10 000 - 100 000 innbyggere)	8% (13)
Tettsted (1 000 - 10 000 Innbyggere)	29% (48)
Bygd (Under 1 000 innbyggere)	23% (38)