



# Høgskulen på Vestlandet

## Mat og helse 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUMH550-O-2024-VÅR2-FLOW assign

### 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 MGUMH550 1 O 2024 VÅR2  
**Intern sensor:** (Anonymisert)

### Deltaker

**Kandidatnr.:** 103

### Informasjon fra deltaker

**Antall ord \*:** 23192

**Egenerklæring \*:** Ja

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

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved  
Ja, TTASTE Didactics, NFR prosjekt 334698

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller of  
Nei

# MASTEROPPGAVE

**Lærers valg av utendørs mat- og helseundervisning.**  
En kasusstudie om hvorfor lærere i mat- og helse velger eller ikke velger å legge undervisningen utendørs.

**Teachers' choices of outdoor teaching in home economics.**  
A case study of why teachers in home economics choose or not choose to conduct classes outdoors.

**Thea Halland**

MGUMH550

Høgskulen på Vestlandet, avd. Bergen

Veileder: Eli Kristin Aadland

Innleveringsdato: 15.05.2024

## «Eg kan»

*Eg skriv ikkje fint, og eg les ikkje fort,*

*så meg er det lett nok å terge.*

*Men gjeld det å springa av stad som ein hjort,*

*å dukke i elva, å klatre i berget ...*

*Jau, det kan eg greie, jau, det går nok an.*

*Om nokon vil seie dei trur at eg kan!*

*Eg somlar og rotar, sit aldri i fred*

*og får aldri ferdig ei lekse.*

*Men gjeld det å lokke ei mor til å le,*

*ein hund til å danse, ein blom til å vekse ...*

*Jau, det kan eg greie, jau, det går nok an.*

*Om nokon vil seie dei trur at eg kan!*

*Eg greier mest aldri å fange ein ball,*

*eg spring nok, men stega er tunge.*

*Men gjeld det å stelle ein hest i ein stall,*

*ein sjuk i ei seng og ein ørliten unge ...*

*Jau, det kan eg greie, jau, det går nok an.*

*Om nokon vil seie dei trur at eg kan!*

**av Ingvar Moe**

# Forord

Diktet av Ingard Moe traff meg da jeg leste det på Instagram en sen kveld i februar. Jeg var sliten, men kveldene var de eneste tidspunktene jeg kunne skrive uforstyrret, så hvile kunne jeg ikke. Skriveprosessen var tung og mer utfordrende enn jeg hadde sett for meg.

I den stille stuen satt jeg. Barna sov, Henrik var på jobb. Lekene var ryddet, men husarbeidets lange liste vokste. Jeg forsøkte å konsentrere meg om masteroppgaven, men tankene var som vanlig vanskelig å roe etter en lang dag. Mobilen lå ved siden av meg og jeg tok den opp uten å tenke. På en Instagrampost sto det ett dikt; tårene trilte da jeg leste det.

Gjennom dette skoleåret har jeg ofte kjent på en følelse av å ikke strekke til. Balanserende mellom akademiske krav og familieliv, har jeg ofte reflektert over mitt eget valg om å ikke ta morspermisjon for å kunne fullføre masteroppgaven. Den kvelden, da jeg leste Ingvard Moes dikt, ble jeg påminnet om alle som har støttet, heiet, hjulpet og trodd på meg gjennom dette. Uten støtte hadde jeg nok ikke sittet her i dag, med en ferdig masteroppgave klar til levering. Dette forordet er dedikert til dere som har støttet, og vist at dere trodd på meg.

Først må jeg rette en stor takk til mine veiledere, Eli Kristin og Bjørg Oddrun, som har vært helt avgjørende for at mine tusenvis av ord har blitt til en masteroppgave. Takk for deres fleksibilitet, forståelse, oppmuntringer og ikke minst de *mange* konstruktive kommentarene. Jeg verdsetter deres tilbakemeldinger høyt, dere har inspirert meg til å strekke meg langt.

Så; en uendelig stor takk til Kaja, for alt livet, latteren og moroa du bringer; til Mathilde, for all kos, smil, nærhet og varme babyblikk; og ikke minst til Henrik, for din ubetingede støtte gjennom alle mine prosjekter. Takk til alle barnas besteforeldre som alltid stiller opp, dag og natt, passer både friske og syke barn, henter, leverer og organiserer. Deres innsats har gitt meg ro og fred til verdifulle timer med skriving.

Direkte fra videregående begynte jeg på lærerutdanningen med store forventninger til studietiden foran meg. Seks år senere ser jeg tilbake på en periode som har både lært og gitt meg mye. Årene som har gått har beriket meg langt utover hva jeg kunne ha drømt om. Jeg er stolt over det jeg har oppnådd, både akademisk og personlig.

*Thea Halland, 8. mai 2024*

# Sammendrag

Denne studien undersøker læreres valg om å bruke utendørs undervisning i mat- og helsefaget i norske grunnskoler. Gjennom en kasusstudie, som er en del av forskningsprosjektet TASTE Didactics, fokuserer forskningen på å forstå hvilke faktorer som påvirker læreres beslutninger om å integrere utendørs undervisning i mat og helse. Studien benytter en kvalitativ metodetilnærming med semistrukturerte intervjuer og deltakende observasjoner av lærere. Dataene analyseres ved hjelp av konvensjonell innholdsanalyse, der fokus er på lærernes erfaringer, utfordringer, og løsninger knyttet til utendørs undervisning. Funnene viser at lærernes valg påvirkes av flere faktorer, inkludert opplevd tilgjengelighet av ressurser, sosial og organisatorisk støtte, kultur, værforhold, og lærernes egen pedagogiske filosofi. Resultatene viser også en interessant innsikt, hvor enkelte skoler integrerer lokalsamfunnet i utendørs undervisningen naturlig og uten bevisst planlegging. Denne studien bidrar med innsikt i hvordan utendørs undervisning kan fremme læringsutbytte og berike undervisningen i mat- og helsefaget, samt identifiserer barrierer som må overvinnes for å implementere slike metoder mer effektivt. Resultatene understreker behovet for en helhetlig didaktisk tilnærming som tar hensyn til både fysiske og pedagogiske aspekter ved læring utendørs i mat- og helsefaget.

**Nøkkelord:** utendørs undervisning, mat og helse, lokalsamfunn, didaktiske valg, rammefaktorteori, lærererfaringer

# Abstract

This study investigates teachers' decisions to use outdoor education in home economics in Norwegian primary schools. Through a case study, which is part of the research project TASTE Didactics, the research focuses on understanding the factors that influence teachers' decisions to integrate outdoor teaching in home economics. The study employs a qualitative methodological approach with semi-structured interviews and participatory observations of teachers. The data are analysed using conventional content analysis, focusing on teachers' experiences, challenges, and solutions related to outdoor teaching. The findings reveal that teachers' choices are influenced by several factors, including perceived availability of resources, social and organisational support, culture, weather conditions, and teachers' own educational philosophy. The results also reveal an interesting insight, where some schools integrate the local community into outdoor teaching naturally and without conscious planning. The study provides insights into how outdoor education can enhance learning outcomes and enrich the teaching of home economics, as well as identifying barriers that need to be overcome to implement such methods more effectively. The results highlight the need for a holistic didactic approach that considers both the physical and pedagogical aspects of outdoor learning in home economics education.

**Keywords:** outdoor education, home economics, local community, didactic choices, frame factors, teacher experiences

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>4</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.2    Bakgrunn og temaaktualisering.....	9
1.2.1    Avgrensning, problemstilling og forskningsspørsmål.....	12
1.2.2    Forskningens overordnede bidrag .....	13
1.3    Undervisning utendørs: kort historikk, definisjon og begrepsbruk .....	14
<b>2 Didaktiske valg ved utendørs undervisning</b> .....	<b>18</b>
2.1    Didaktiske valg.....	18
2.1.1    Læreres valg i undervisningsplanlegging .....	19
2.1.2    Didaktisk praksis .....	21
2.1.3    Fagdidaktikk i utendørs undervisning .....	24
2.2    Utendørs undervisning i mat- og helsefaget.....	25
2.2.1    Relevansen av mat og helse i utendørs undervisning .....	25
2.3    Rammefaktorteorien.....	29
2.3.1    Usynlige strukturer og indre rammer .....	30
2.3.2    Rammebetingelser i mat og helse.....	31
<b>3 Materiale og metode</b> .....	<b>33</b>
3.1    Vitenskapeteoretisk forankring .....	33
3.1.1    Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming .....	33
3.2    Forskningsdesign og metode.....	34
3.2.1    Intervjuguide og pilotintervju .....	35
3.2.1    Observasjonsguide.....	37
3.3    Utvalg og rekruttering .....	38
3.3.1    Presentasjon av utvalg og kasus .....	40
3.4    Beskrivelse av datainnsamlingen .....	41
3.4.1    Gjennomføring av observasjoner .....	41
3.4.2    Gjennomføring av intervju .....	42
3.4.3    Transkripsjon av data .....	43



3.5	Etiske overveielser .....	43
3.6	Analyse.....	45
3.6.1	Analyseverktøy.....	45
3.6.2	Beskrivelse av analyseprosessen.....	46
3.7	Validitet, reliabilitet og generalisering.....	49
<b>4</b>	<b>Resultat .....</b>	<b>51</b>
4.1	Overordnede rammebetingelser .....	51
4.1.1	Bruk av utendørs undervisning i mat og helse .....	51
4.1.2	Forståelse av utendørs undervisning .....	52
4.2	Eksterne rammebetingelser .....	53
4.2.1	Fysiske og ressursmessige rammer ved utendørs undervisning .....	53
4.2.2	Klima og miljømessige rammer ved utendørs undervisning .....	55
4.2.3	Administrative og strukturelle rammer ved utendørs undervisning i mat og helse.....	56
4.3	Interne rammebetingelser .....	57
4.3.1	Organisasjonsmessige, kulturelle og sosiale rammer ved utendørs undervisning i mat og helse ..	57
4.3.2	Elevforutsetninger ved utendørs undervisning .....	59
4.3.3	Personlige meninger ved mat- og helseundervisning utendørs .....	60
<b>5</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>62</b>
5.2	Utendørs undervisning i mat og helse.....	62
5.2.1	De overordnede rammene.....	62
5.2.2	De eksterne rammebetingelser.....	65
5.2.3	Interne rammebetingelser .....	69
5.3	Læreres valg om å undervise utendørs eller ikke i mat og helse.....	71
5.4	Oppsummerende avslutning.....	72
<b>6</b>	<b>Referanseliste.....</b>	<b>74</b>
	<b>Vedlegg 1: Intervjuguide .....</b>	<b>79</b>
	<b>Vedlegg 2: Intervjuguide benyttet av medstudent .....</b>	<b>82</b>
	<b>Vedlegg 3: Observasjonsguide.....</b>	<b>83</b>
	<b>Vedlegg 4: Sikt meldeskjema.....</b>	<b>85</b>

# 1 Innledning

«The indoor generation» – elevene våre, fangene av en moderne livsstil som stille stjeler deres kreativitet og tilknytning til naturen (Broch et al., 2022; Lunde & Brodal, 2022; Strand, 2024). Den engelske frasen er for tiden mye brukt på sosiale medier og refererer til en moderne livsstil der mennesker, spesielt barn og unge, tilbringer mesteparten av tiden innendørs – *istedenfor utendørs* (Parmentier, 2024; Vaage, 2012).

Undersøkelser viser tydelig at barn og unge tilbringer økende mengder tid innendørs (Broch et al., 2022; Vaage, 2012). Denne vedvarende trenden skyldes ikke tilfeldigheter, men er resultatet av omfattende samfunnsmessige endringer over de siste femti årene (Broch et al., 2022; Lunde & Brodal, 2022; Parmentier, 2024; Vaage, 2012). Forskning gjennom koronaperioden viser en ytterligere nedgang i barns utelek og naturlige utfoldelse, innetid er altså en trend som pandemien tilsynelatende har forsterket (Broch et al., 2022; Lunde & Brodal, 2022). Konsekvensene av den moderne livsstilen inne er betydelige, og spenner fra fysiske helseproblemer til konsentrasjonsvansker, lærevansker, og mentale helseutfordringer hos barn helt ned til førsteklassealder (Lunde & Brodal, 2022, s. 13-19). Den anerkjente barnepsykologen Lunde og hjerneforskeren Brodal (2022) betoner viktigheten av direkte kontakt med naturen og utendørs fysisk aktivitet for barns utvikling, fra et pedagogisk ståsted. De hevder at tilgang til natur og praktisk utfoldelse ikke bare styrker barns fysiske helse, men også er kritisk for deres kognitive og emosjonelle utvikling, som igjen understøtter læring, selvfølelse og mestringstro. Diktet «Eg kan» av Ingvar Moe, som er introdusert i begynnelsen av denne masteroppgaven, reflekterer viktigheten av å anerkjenne og styrke barns selvtillit og unike evner. Lunde og Brodal (2022) peker på at mangel på erfaringer som fremmer fysisk og emosjonell utvikling kan begrense barns naturlige nysgjerrighet og ønske om å lære, noe som videre kan hemme deres kreative tenkning og problemløsningsevner.

Skolen skal, i samsvar med målene og retningslinjene i Fagfornyelsen, støtte alle elevers læring og utvikling og inspirere til kreativitet, engasjement og nysgjerrighet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Arbeid av Jordet (2010) og Fiskum og Husby (2014), støttet av Utdanningsdirektoratet (2021), fremhever hvordan det å flytte undervisningen ut av det tradisjonelle klasserommet er et effektivt tiltak for å oppnå skolens helhetlige mål. Grimsæth og Hallås (2019) hevder at det ikke lenger er tilstrekkelig å begrense

undervisningen til klasserommet for å møte dagens pedagogiske krav. Ved å integrere utendørsaktiviteter, praktisk læring og naturbaserte opplevelser som en fast del av skolehverdagen, støtter vi elevers naturlige utvikling, som også Lunde og Brodal (2022) argumenterer for. Utendørs undervisning kan legge til rette for en mer dynamisk og engasjerende læringsprosess, som Winje (2022) dokumenterer, hvor læring utendørs har en unik mulighet til å inspirere til økt kreativitet og forbedrede elevenes problemløsningsevner.

Sett denne økende interessen for utendørs læring og aktiviteter utover de tradisjonelle rammene innenfor skolens bygning, vist både i media, blant forskere og statlige instanser – står vi overfor et vesentlig spørsmål: Hvilke didaktiske rammer påvirker lærernes valg om å ta undervisningen utendørs? I dette landskapet ønsker jeg å utforske hvordan og hvorfor lærere velger å undervise utenfor skolebygningens vegger, spesielt gitt de anerkjente positive effektene dette kan ha på elevenes engasjement og læringsutfall.

## **1.2 Bakgrunn og temaaktualisering**

Et økende fokus på barn og unges læring og mestring i et skolesystem som stadig presser på for akademiske resultater (Lunde & Brodal, 2022; Skedsmo & Mausethagen, 2017; Thue, 2017), har ført til en statlig anerkjennelse av å integrere mer praktiske undervisningsmetoder og arbeidsformer (Bogen & Hetland, 2024). Som påpekt viser forskning av Jordet (2010), Fiskum og Husby (2014), og Winje (2022) hvordan bruk av utendørs undervisning, både som arena og metode, kan forbedre elevers læringserfaringer og tilføre glede i læreprosessen. Dette blir særlig relevant når Lunde og Brodal (2022) viser at det tradisjonelle skolesystemet ofte ikke møter de behovene barn og unge har for å lære, leke og utvikle seg (s. 13-40). I denne konteksten faller ansvaret for å benytte utendørs undervisning tilsynelatende på lærerne som har beslutningsmakten til å forme undervisningsopplegg. Valget av opplegg for opplæring påvirker direkte om elever får virkelighetsnære erfaringer i uterom, natur og nærmiljø i sin skolehverdag, eller ikke. Lærernes rolle i å vurdere både arena og arbeidsmetode er derfor sentral i elevenes verden, og det er interessant å utforske de didaktiske rammer rundt valg knyttet til bruk av uterommet og naturen som både læringsarenaer og arbeidsmetoder.

I søken etter å forstå omfanget av utendørs undervisning i norske grunnskoler i dag, avdekker

en ny undersøkelse av Lauterbach et al. (2024) viktige funn. Tidligere sammenlignbare data stammer fra en eldre rapport datert tilbake til år 2000. Den eldre rapporten fra Bjelland og Klepp (2000) indikerte at rundt syv av ti norske klasser på småtrinnet regelmessig drev med utendørs undervisning. Tallene viste imidlertid en gradvis nedgang gjennom trinnene oppover, startende allerede fra første år, og hvor en markant lavere andel blant mellomtrinnsklassene benyttet utendørs undervisning jevnlig. Hos syvendeklasser hadde andelen sunket til kun om lag én av ti som jevnlig benyttet seg av utendørs undervisning (s. 43). De oppdaterte funnene fra Lauterbach et al. (2024) sin rapport indikerer derimot at nesten ni av ti grunnskoler har gjennomført utendørs undervisning, og at syv av ti skoler engasjerer seg i denne praksisen minst en halv dag annenhver uke (s. 1). En sammenligning mellom de eldste og de nyeste dataene viser en positiv økning i praktisering av utendørs undervisning over hele landet gjennom de siste tjue årene (Bjelland & Klepp, 2000; Lauterbach et al., 2024). Uten spesifikke tall fra Norge for perioden imellom, indikerer tilsvarende data fra Danmark en positiv gradvis økning (Bølling et al., 2019). Bølling et al. (2019, s. 211) rapporterer at andelen danske skoler som praktiserer utendørs undervisning økte fra minst 14% i 2007 til minst 17,9% i 2014. Selv om funnene peker på en økende bruk av utendørs undervisning i både Norge og Danmark, fremhever Lauterbach et al. (2024) flere svakheter ved datagrunnlaget, herunder definisjonsmessig uklarhet om hva utendørs undervisning faktisk omfatter. Ifølge Lauterbach et al. (2024) inkluderer svakheter mulig skjevhet i responsraten grunnet utvalgsmetoden, dermed begrensninger i datagrunnlaget og mulige etterdønninger fra covid-19-pandemien som kan ha påvirket resultatene. I tillegg diskuterer både Bjelland og Klepp (2000) og Lauterbach et al. (2024) utfordringene med å fastslå nøyaktige tall for bruk av utendørs undervisning, delvis fordi praksisen kan variere betydelig fra lærer til lærer, et fenomen som også støttes av forskningen til. Det er derfor et tydelig behov for videre forskning for å kunne gi mer presise estimater for utbredelsen av utendørs undervisning i norske grunnskoler i dag.

Selv om fordelene med utendørs undervisning er godt dokumentert og direkte relevant for mat- og helsefagets sentrale verdier og kjerneelement (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3), finnes det overraskende lite forskning på dette feltet. Jeg har ikke funnet norsk forskning som spesifikt setter søkelys på utendørs undervisning i mat- og helsefaget. Imidlertid kommer hovedkilden til data om utendørsaktiviteter relatert til mat og helse fra internasjonale studier av skolehager som pedagogisk arenaer. I mat og helse skal elevene blant annet forstå at mat er

en begrenset ressurs, de skal utvikle kritisk tenkning, etisk bevissthet og ansvarsfølelse (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3), mål som vil være enklere å oppnå i virkelighetsnære situasjoner utover det som er mulig å gjennomføre på skolekjøkkenet. Winje og Løndal (2020) samt Grimsæth og Hallås (2019) undersøker hvordan mange ulike utendørs arenaer og metoder kan integreres effektivt i undervisningen, forutsatt at læringsmålene er tydelig definert først. Med dette i bakhodet kan steder som sjøen, strandlinjen, nærbutikken, skogen, gården og lokale bedrifter utnyttes som læringsarenaer for å støtte opp under de ulike kompetansemålene også i mat- og helsefaget.

Utendørs undervisning kan videre fungere som en nyttig arena for å fremme elevers forståelse av sammenhengen mellom kosthold og helse. Forskning av Dyg og Wistoft (2018) viser videre hvordan skolehager kan styrke elevers velvære og læring, mens Grimsæth (2016) fremhever gården som en verdifull dannelses- og læringsarena knyttet til flere fag. Ohly et al. (2016) påpeker at selv om det mangler kvantitative bevis, indikerer en rekke kvalitative studier at elever som deltar i skolehageprogrammer ikke bare øker inntaket av frukt og grønnsaker, men også viser større villighet til å smake på det de selv har dyrket. Dette bidrar i sin tur til en dypere forståelse av matens reise fra jord til bord.

Videre diskuterer Wolff og Eikeseth (2021) skolehagens rolle i undervisning om bærekraftig utvikling, og Passy (2014) påpeker at skolehager kan forbedre både akademiske og sosiale ferdigheter hos elever. Wake og Birdsall (2016) fremhever skolehagens betydning for å styrke barns tilknytning til naturen og utvikle miljøbevisste borgere. Wake og Birdsall (2016) anbefaler videre en økt aksept og implementering av skolehager i utdanningssystemet, støttet av forskning og pedagogiske rammer som fremmer aktiv og praktisk læring. Samtidig påpeker samtlige av forskerne hvordan det kan være utfordrende for lærere å gjennomføre utendørsaktiviteter, og dette kanskje spesielt i et lite fag som mat og helse.

Støttet av Winje og Løndals (2020) samt Grimsæth og Hallås (2019) perspektiver på utendørs undervisning, er det tydelig at det finnes flere læringsarenaer enn skolehagen som kan integreres i mat- og helsefaget. Ytterligere forskning på hvordan utendørs undervisning kan utnyttes i faget er nødvendig for å både kartlegge hva lærere i dag gjennomfører av utendørs læring i faget, men og for å utforske hvordan ulike arenaer og metoder kan inkluderes for å utvikle mat og helse som et fag som strekker seg utover tradisjonell matlaging på et kjøkken.

### 1.2.1 Avgrensning, problemstilling og forskningsspørsmål

Mølstad et al. (2021) undersøker hvordan nasjonale utdanningsmål kan støte på utfordringer når de skal iverksettes lokalt på skolene. Utfordringene kan skyldes flere faktorer, som forskjeller i ressurser, kompetanse eller prioriteringer på de enkelte skolene. I dagens læreplan (LK20) har både skoleeiere og lærere fått betydelig mer organisatorisk og metodisk frihet enn i den forrige læreplanen (LK06). Mølstad et al. (2021) påpeker at selv om systemet skaper et rom for skolens og lærerens egen autonomi og profesjonelle skjønn, kan dette spennet føre til usikkerhet og ujevn implementering av nasjonale utdanningsmål, avhengig av individuelle læreres og skolelederes tolkninger og prioriteringer (s. 308-310). Helland et al. (2021) viser til lignende funn gjennom sin studie av rammefaktorenes innvirkning i mat- og helsefaget, hvor de avdekker betydelige variasjoner i fagets innhold og tilnærming mellom ulike barneskoler, som følge av skolens og lærernes individuelle prioriteringer knyttet til faget (s. 8, 13-14). Samtidig danner den norske grunnskolen selve fundamentet for barns læring og trivsel, hvor vi vet at vaner som dannes tidlig i livet er de viktigste for fremtidig valg knyttet til bærekraft og helse (Lunde & Brodal, 2022; NOU 2023: 4, s. 134). Parallelt er det bredt anerkjent at elevens utvikling og akademiske prestasjoner er tett forbundet med deres fysiske og mentale velvære. Til tross for sin begrensede plass i læreplanen, bør faget mat og helse, i elevenes beste interesse, spille en markant rolle. Det kan gi verdifulle erfaringer som fremmer miljøvennlige og sunne vaner, og dette kan skje gjennom læringsarenaer som strekker seg utover tradisjonelle skolekjøkken, klasserom og kantine.

Faglige mål i mat og helsefaget oppmuntrer til praktisk læring, og flere av kompetansemålene krever erfaringer fra virkelige situasjoner, som det kommer frem i læreplanen. Ved aktivt å involvere elevene i praktiske erfaringer utendørs, kan vi forsterke deres forståelse og respekt for lokalsamfunnet, nærmiljøet og naturens ressurser gjennom hele året. Dette bidrar til å utvikle en dyp respekt for naturen og samfunnet utenfor skolebygget, en essensiell forutsetning for å forme bærekraftige livsvaner som varer livet ut, noe som er et sentralt mål i Fagfornyelsen.

Masterprosjektet utforsker hvordan utendørs undervisning kan berike mat- og helsefaget gjennom praktisk og opplevelsesbasert læring i natur- og nærmiljøer. Prosjektet søker å forstå hvorfor og hvordan lærere utnytter læringsmiljøer utenfor skolebyggets fire vegger, og hvordan dette samspiller med nasjonale og lokale styringsdokumenter samt lærernes faglige

intuisjon. Målet er å undersøke hvordan lærernes didaktiske valg blir påvirket eller utfordret av både interne og eksterne rammebetingelser. Jeg er spesielt interessert i å utforske hva som driver lærere til å velge, eller ikke velge, utendørs undervisning i mat- og helsefaget når fysiske forutsetninger som tilrettelagte områder og tilgjengelig utstyr er til stede, sammen med en støttende skolekultur for slik undervisningspraksis. Dette danner grunnlaget for mitt forskningsspørsmål, som er formulert slik:

*Hva påvirker læreres valg om å undervise utendørs eller ikke, i mat- og helsefaget?*

Målet med denne studien er å identifisere faktorene som påvirker læreres beslutninger om å bruke utendørs undervisning i mat- og helsefaget. Å forstå disse faktorene vil hjelpe skolesystemer med å tilrettelegge og fremme mer engasjerende og virkelighetsnære undervisningsmetoder, noe som kan forbedre både læringsutbyttet og elevens motivasjon. Inspirert av mine egne erfaringer som vikarlærer, hvor jeg observerte hvordan enkelte lærere effektivt utnyttet utendørs undervisning for å forsterke elevengasjement og sosialt samspill, ønsker jeg å utforske hvilke drivkrefter som stimulerer lærere til å velge denne undervisningsformen, spesielt innen mat- og helsefaget.

### **1.2.2 Forskningens overordnede bidrag**

Masterprosjektet mitt er en del av forskningsprosjektet TASTE Didactics, som fokuserer på å utvikle barns evne til å ta informerte og reflekterte matvalg gjennom kritisk tenkning (<https://www.hvl.no/forsking/prosjekt/taste/>). Prosjektet drives av Høgskulen på Vestlandet (HVL) og er et samarbeid mellom HVL, Universitetet i Sørøst-Norge og Aarhus Universitet (Norges forskningsråd prosjektkode 334698). Formålet med TASTE-prosjektet er å utvikle en smaksdidaktikk basert på kartlegging som inkluderer fysiologiske, psykologiske og sosiale aspekter ved smak. Denne tilnærmingen skal utvikles i samarbeid med lærere og elever, med mål om å tas i bruk i skolenes undervisning.

Denne masteroppgaven er tilknyttet arbeidspakken som fokuserer på kartlegging av mat- og helseundervisning utenfor klasserommet. Jeg utforsker lærernes erfaringer med utendørs mat- og helseundervisning og søker å identifisere faktorer som påvirker deres beslutninger om å gjennomføre eller avstå fra denne praksisen. Videre undersøker jeg hva som ligger bak lærernes valg om utendørs undervisning for å forstå hvordan vi kan støtte og tilrettelegge for å

overvinne barrierer, selv når de fysiske forholdene virker ideelle.

Mitt mål er å støtte TASTE-prosjektets målsettinger i arbeidspakken ved å fremme økt fokus på utendørs undervisning i faget mat og helse. Jeg ønsker å bidra til en dypere forståelse av hvordan lærere effektivt kan iverksette slik undervisning. Dette vil innebære å utforske og adressere de utfordringene lærere møter når de ønsker å implementere utendørs undervisningspraksiser i faget. Ved å identifisere og da videre kunne søke løsninger på disse utfordringene, sikter prosjektet mitt mot å styrke bruk av innovative undervisningsmetoder. Dette vil igjen understøtte TASTE Didactics' ambisjon om å utvikle barns evne til å ta informerte og reflekterte matvalg gjennom kritisk tenkning og nye metoder.

### **1.3 Undervisning utendørs: kort historikk, definisjon og begrepsbruk**

Undervisning ute er ikke et nytt fenomen. I det norske skolesystemet har prinsippet om læring utenfor klasserommet en lang historie, preget av en forståelse for betydningen og verdien av elevers aktive engasjement i natur og lokalmiljø (Fiskum & Husby, 2014, s. 15-16). Tanken om eleven som utforskende i sitt nærmiljø, og bruk av didaktiske metoder utenfor klasserommet har vært et anerkjent element i alle norske læreplaner siden etterkrigstiden, som dokumentert av Jordet (2010, s. 13). Ideen om erfaringsbasert undervisning ute kan spores enda lengre tilbake i tid (Fiskum & Husby, 2014, s. 15). På 18-1900-tallet fremmet blant annet den amerikanske filosofen John Dewey en pedagogikk basert på læring gjennom handling. Han argumenterte for å minske skille mellom teori og praksis, og fremmet ideen om at kunnskap best oppnås gjennom direkte erfaringer i virkelige situasjoner, et konsept som har blitt videreført i moderne læreplaner (Gabrielsen et al., u.å.; Skagen, 2022). I det 20. århundre har utendørs undervisning blitt ytterligere utviklet, stadig mer forsket på, og fått økt prioritert politisk, både lokalt og nasjonalt – i takt med et modernisert samfunn og en økende bekymring for barn og unges fysiske og psykiske helse (Jordet, 2010, s. 19).

Jordet (1998) definerer utendørs undervisning (uteskole) som en arbeidsmetode hvor deler av skolehverdagen flyttes ut i nærmiljøet, og omfatter regelmessige aktiviteter utenfor klasserommet. «Uteskole» legger til rette for faglige aktiviteter, spontan utfoldelse, lek, nysgjerrig søken, fantasi, opplevelse og sosialt samvær (s. 24). I årene som fulgte, har Jordet



etablert seg som en ledende forsker innen dette feltet og har bidratt vesentlig til utviklingen av didaktiske teorier for utendørs undervisning. Jeg støtter meg på hans definisjon og pedagogiske kjennetegn ved uteskole, selv om jeg bruker betegnelsen utendørs undervisning.

Utendørs undervisning omtales med en rekke betegnelser, noe som reflekterer et mangfold av praksiser og tilnærminger til læring utenfor det konvensjonelle klasserommets vegger. Fiskum og Husby (2014), samt Winje (2022), påpeker de mange nyansene og variasjonene i hvordan «uteskole» gjennomføres og oppfattes, både nasjonalt og internasjonalt. I Norge brukes begreper som «friluftsliv», «stedbasert læring», «uteskole», «feltarbeid», «utendørs undervisning» og «utvidet klasserom» ofte om hverandre, og viser til en bredde av lignende praksiser under forskjellige navn. Terminologien varierer fra skole til skole, og noen skoler benytter flere begreper, noe som viser til en rikdom i tilnærmingene til utendørs læring landet over (Fiskum & Husby, 2014). Jordet (2010) argumenterer videre for at undervisning utenfor klasserommet ikke bare representerer én spesifikk metode eller arbeidsmåte; det inkluderer et bredt spekter av praksisformer. Han legger til at det følgelig bør betraktes mer som et filosofisk konsept innen utdanning, snarere enn et metodisk ett (s. 32).

Jordet (2010) og Winje og Løndal (2020) tydeliggjør hvordan læreres forståelse av utdanningsfilosofien (utendørs undervisning) kan variere, og taler for at utendørs undervisning ikke bare er å flytte en klasseromsaktivitet utendørs. Det er altså ikke tilstrekkelig bare «å være ute» slik Jordet (2010) påstår. Man må også ta i bruk ressursene og de iboende mulighetene i det aktuelle læringsrommet for at det skal gi mening å bruke begrepet utendørs undervisning om det som foregår (Jordet, 2010, s. 36). I sin doktoravhandling viser Winje (2022) til at mange lærere oppfatter utendørs undervisning som «all undervisningstid brukt utendørs». Winje (2022, s. 148) støtter videre Jordets syn ved å underbygge at uterommet må benyttes som en integrert del av undervisningen i betydningsfulle omgivelser. Det er først under slik integrasjon at undervisning utendørs vil fremme dybdelæring, noe som er i samsvar med prinsippene for erfaringsbasert utdanning (Winje, 2022, s. 148). Like fullt påpeker Fiskum og Husby (2014) at effektiv utendørs undervisning, som gir godt læringsutbytte, krever nøye planlagte arbeidsformer som er spesifikt tilpasset den utendørs læringsarenaen.

Jordet (2010) går i dybden på lærernes ulike oppfatninger og skiller mellom en bred og en smal forståelse av «uteskolefenomenet» (s. 32). Den brede forståelsen omfatter

utendørsaktiviteter som fremmer elevenes allmenndannelse, og under en bred forståelse benyttes utendørs undervisning i stor grad som en del av skolens overordnede dannelsesarbeid. I motsetning fokuserer den smale forståelsen på å oppnå spesifikke mål gjennom utendørsaktiviteter, ofte begrenset til detaljerte faglige opplegg (Jordet, 2010, s. 32). Jordet (2010) diskuterer også fallgruver ved begge tilnærminger, hvor risikoen er å overvurdere sosialpedagogiske funksjoner over faglig læring i den brede forståelsen, og en mulig undervurdering av utendørs undervisningens allmenndannende aspekter i den smale forståelsen (s. 32).

Begrepet «uteskole» er velkjent i norsk skolevesen, mye brukt i forskning, og har en etablert definisjon og omfattende diskusjon rundt seg. På tross av dette velger jeg å bruke betegnelsen «utendørs undervisning» i min forskning knyttet til mat- og helsefaget. Dette valget er bevisst gjort for å dekke et bredt spekter av læringsaktiviteter utendørs, uten at lesernes forhåndsforståelse av «uteskole» skal påvirke deres oppfatning og tolkning.

Å argumentere for å inkludere utendørs undervisning i mat- og helsefaget er ikke ment som en erstatning for tradisjonelle innendørsundervisningsmetoder, men som en berikelse av faget. Å benytte utendørs undervisning som et supplement vil både tilby elever praktiske og relevante erfaringer som knytter teori til praksis på en meningsfull måte, men også vise ulike sider ved mat, måltid, helse som er like viktige og ulike for sin plass, enten inne eller ute. Mine perspektiver utfordrer delvis Winje (2022) og Jordets (2010) syn om at «uteskoleaktiviteter» må være spesifikt tilpasset og integrert i det utendørs miljøet for å være verdifulle og fremme dybdelæring. For eksempel kan elever forberede mat på skolekjøkkenet og deretter lage og nyte måltidet utendørs. Jeg ønsker å fremheve måltidet som en viktig læringsarena, hvor et måltid ute kan tilby læringsverdi som er annerledes, men ikke mindre viktig enn et måltid inne. Dette viser at selv flytting av en aktivitet fra inne til ute kan berike læringsopplevelsen uten nødvendigvis å måtte endre aktivitetens kjerneinnhold. Et ytterligere eksempel som fremhever grunnen til at jeg foretrekker uttrykket «utendørs undervisning» i min forskning knyttet til mat- og helsefaget, er for å illustrere hvordan en undervisningsøkt kan inkludere både aktiviteter inne og ute. Dette kan innebære et besøk i skolehagen for å samle ingredienser, som deretter tas med inn brukes til matlaging på skolekjøkkenet. Gjennom å veksle mellom kjøkkenet og hagen får elevene erfare matens reise fra jord til bord, noe som ikke bare beriker deres forståelse av mat som en begrenset resurs og for sammenhengen mellom natur, landbruk og kosthold, men også viser hvordan innendørs og

utendørs læring flytende kan innlemmes. Slike aktiviteter beriker læringsopplevelsen, selv om dette ikke nødvendigvis passer inn under «uteskolebegrepets» tradisjonelle betydning eller definisjon.

I denne sammenhengen er det viktig å presisere at diskusjonen om utendørs undervisning omfatter både valg av arbeidsformer og læringsarenaer, samt samspillet mellom disse. Arbeidsformer viser til metodene og tilnærmingene som brukes i læringsprosesser, som gruppearbeid, prosjektbasert læring eller praktisk utførelse. Læringsarenaer fokuserer derimot på det fysiske stedet for læring, som utenfor tradisjonelle rom som klasserom og skolekjøkken. Dette kan inkludere steder som naturen, skolehagen, eller lokalmiljøet. Ved å anerkjenne betydningen av hvordan undervisningen utformes og gjennomføres i disse miljøene, understøtter denne tilnærmingen en helhetlig didaktisk praksis som er avgjørende for å utnytte potensialet i utendørs undervisning. Dette bidrar både som et supplement til, og en utvidelse av, den tradisjonelle undervisningen.

## 2 Didaktiske valg ved utendørs undervisning

Det er mye som ligger bak didaktiske valg i undervisningsplanlegging. Det vil være overforenklet å hevde at en masteroppgave kan dekke alle relevante teoretiske perspektiver. Dog vil denne delen av arbeidet forsøke å fremstille perspektiver som er sentrale for didaktiske overveielser knyttet til læreres valg av undervisningsarena i mat- og helsefaget. Gjennom en nøye vurdering av teoretiske perspektiver og eksisterende forskning, er målet å fremlegge variasjonen og bredden som påvirker læreres valg i undervisningsplanlegging. Ved å presentere en gjennomarbeidet forståelse, sikter arbeidet mot å være nyttig både i teoretisk og praktisk sammenheng.

### 2.1 Didaktiske valg

Lyngsnes og Rismark (2016) legger frem at didaktiske valg er grunnleggende i enhver pedagogisk praksis. Didaktiske valg reflekterer lærerens intensjoner, mål og pedagogiske strategier, i lys av læreplanens krav, elevenes behov og rammefaktorer (s. 24-27). Hanken og Johansen (2007) forklarer at didaktikk handler om alle beslutningene lærere må ta om; hva eleven skal lære, hvordan de skal lære det, og hvilke betingelser som ligger bak disse beslutningene. Begge perspektivene reflekterer hvordan didaktikk omfatter alt det lærere må tenke på og avgjøre for å fremme læring hos elevene (s. 17). Både Hanken og Johansen (2007) og Lyngsnes og Rismark (2016) understreker betydningen av didaktisk forståelse for å tolke lærernes valg, en oppfatning som deles av Imsen (2020, s. 172-173).

Imsen (2020, s. 173) skiller mellom to hovedtilnærminger til didaktikk: normativ og deskriptiv. Den normative tilnærmingen, ifølge Imsen (2020, s. 172-174), setter søkelys på de idealistiske og etiske aspektene ved skolen, og setter retningslinjer for innhold og metoder for undervisning. Normene kan være basert på refleksjoner om hva slags mennesker vi skal oppdra elevene til å bli, overveielser knyttet til undervisningsfaget, eller lærings- og motivasjonsteorier. Den deskriptive tilnærmingen, slik Imsen (2020, s. 172-174) legger det frem, søker å beskrive, analysere og forstå hva som skjer i undervisningen. Det deskriptive gir

et grunnlag for å forstå lærernes valg, ettersom denne tilnærmingen tar utgangspunkt i empiriske data og lærernes erfaringer fra praksisfeltet. Den deskriptive tilnærmingen bidrar til å belyse sammenhengen mellom ulike faktorer i skolehverdagen og de beslutningene lærere tar i klasserommet (Imsen, 2020, s. 172-174). Imsen (2020, s. 174) understreker hvordan deskriptiv didaktikk er viktig, ettersom kunnskap fra den pedagogiske virkeligheten fungerer som et viktig korrektiv og supplement til de normative refleksjonene og idealene i skolen. Samtidig poengterer Imsen (2020) at det ikke er mulig å trekke slutninger om hvordan undervisningen bør være, kun basert på kunnskap om hvordan den faktisk er (s. 174).

### **2.1.1 Læreres valg i undervisningsplanlegging**

Som nevnt av Imsen (2020, s. 174-175) og flere, er lærerens planleggingsarbeid vesentlig i didaktikken. Spørsmål knyttet til hvilket lærestoff eller fagstoff elevene skal arbeide med, hvordan de skal arbeide med dette stoffet, og hvordan læreren bør undervise i det, er sentrale i didaktikken og handler om det Imsen (2020, s. 181) kaller «planleggerens rolle». Slik refererer hun til alle de avgjørelsene læreren tar for å legge til rette for læring, inkludert både læringsarena og metoder (s.180). For å forstå lærernes valg må vi først se til bakgrunnen for valgene og den normative siden av didaktikken.

#### **Undervisningens «hva, hvordan og hvorfor»**

Læreres valg i undervisningsplanlegging påvirkes av en rekke faktorer, hvor spørreordene «hva, hvordan og hvorfor» ofte anvendes for å strukturere og reflektere over valgene, slik Hanken og Johansen (2007, s. 20-22) påpeker. Imsen (2020, s. 181) argumenterer for at spørreordene «hva, hvordan og hvorfor» er klart normative, og bør stilles i enhver situasjon hvor man planlegger undervisning. Lyngsnes og Rismark (2016, s. 27-30) forklarer videre at undervisningens hva, hvordan og hvorfor også kan fungere som et nyttig verktøy for å utforske og kartlegge aspektene ved valg av undervisningsinnhold, metoder og arenaer. Imsen (2020, s. 180-181) fremhever dessuten at spørsmålene bidrar til å legitimere undervisningen ved å stille krav om begrunnelse for hvorfor visse valg tas. Begrunnelsene inkluderer refleksjoner rundt skolens og statens overordnede mål, og deretter hvordan de påvirker undervisningens hva, hvordan og hvorfor. For eksempel må lærere vurdere både metodene og formene for undervisningen, inkludert hvordan læringsarbeidet skal foregå og hvordan elevene skal arbeide – på bakgrunn av sin egen og skolens forståelse av de overordnede mål

(Imsen, 2020, s. 179-181).

«Hva, hvordan og hvorfor» fremmes ofte som nyttig for læreres egen didaktiske praksis og innsikt i undervisningsplanlegging (Imsen, 2020, s. 181; Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 27-30), men ved å bruke spørreordene som et rammeverk i deskriptiv didaktikk, kan også utenforstående identifisere hvordan faktorer som skolens ressurser, lærernes pedagogiske tilnærminger, elevers behov og tilgjengeligheten av skoleledelse påvirker lærernes beslutninger. Det Imsen (2020, s. 181) kaller de tre grunnspørsmålene i undervisningsplanlegging, er i tråd med en «vid» forståelse av didaktikkbegrepet, som ifølge Hanken og Johansen (2007, s. 21) har blitt en vanlig tilnærming i Norge. Lyngsnes og Rismark (2016, s. 27) utdyper at denne vide forståelsen av didaktisk praksis innebærer at lærere må vurdere både hva som skal læres, samt metoder og form for undervisning, noe som bekreftes av Imsen (2020, s. 180). Metoder og form inkluderer hvor, og hvordan læringsarbeidet skal foregå og hvordan elevene skal arbeide. For eksempel vurderer læreren om klasserommet eller uterommet er egnet for å fremme læringsmål, eller om praktisk arbeid eller digitale plattformer passer best, avhengig av rammene de har, hva som støtter læringsmålene og engasjerer elevene. I denne vide forståelsen av didaktikkbegrepet ligger også en forventning om at læreren skal være klar over at hun står overfor en rekke valg, og ikke bare kan følge en oppskrift fra læreplanverket (Hanken & Johansen, 2007, s. 22).

### **Den didaktiske trekanten**

Den didaktiske trekanten er en modell som illustrerer og fremhever forholdet mellom læreren, eleven og innholdet i en undervisningsprosess (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 25-27).

Lyngsnes og Rismark (2016, s. 25-27) presenterer modellen som et verktøy for planlegging og analyse av undervisning, i tillegg beskriver Imsen (2020, s. 179) den som en «invitasjon til diskusjon» rundt undervisningen. Trekanten omfatter mange viktige spørsmål i didaktikken, og viser relasjonene mellom tre sentrale elementer; lærer, elev og innhold, i en didaktisk situasjon (Imsen, 2020, s. 175-176; Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 25-27). Modellen kan brukes til å forstå hva lærere legger vekt på når de planlegger og gjennomfører undervisning. Valg av innhold, lærerpersonlighet, det sosiale forholdet mellom lærer og elever, og elevenes arbeidsformer er tema Imsen (2020, s. 176) legger frem at inngår i modellen. Imsen (2020, s. 175) legger til at modellen kan virke enkel, men at diskusjonselementene illustreres gjennom relasjonene mellom de tre punktene (lærer, elev og innhold), som er representert ved aksene

på trekanten. Hvilken akse læreren velger å fokusere på, påvirker hvordan undervisningen planlegges og gjennomføres (Imsen, 2020, s. 176; Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 25-27).

For å illustrere, vil lærere som legger vekt på akse mellom lærer og elev (kommunikasjonsaksen), fremheve kommunikasjon og forholdet mellom læreren og eleven i undervisningen sin. Et lærer-elev-fokus kan speiles gjennom blant annet stor grad av elevmedvirkning, hvor kommunikasjon i opplæringen prioriteres høyt. Det kan også sees ved at en lærer er opptatt av å bruke aktiv lytting og dialog for å skape et inkluderende læringsmiljø hvor elevene føler seg trygge til å dele tanker og meninger (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 25-27). Aksen mellom lærer og innhold symboliserer representasjonsaksen. Lyngsnes og Rismark (2016, s. 25-27) forklarer at lærere kan forholde seg til seg selv og innholdet på to måter: 1) innholdet som pålagt etter læreplaner, eller 2) innholdet som et åpent materiale læreren selv fortolker og definerer. Hvordan læreren tolker innholdet i opplæringen, gir rom for ulike strategier. Dette kan sees ved at mens en lærer kan undervise etter ett spesifikt læreplanmål og faste metoder i ett fag, kan en annen utforske temaet gjennom ulike kreative prosjekter eller diskusjoner som lar både elevene og læreren tolke og utforske læringsmålet på egne premisser. Til slutt er det erfaringsaksen som står for forholdet mellom innhold og elev (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 25-27). Erfaringsaksen fremmer elevenes forhold til innholdet i opplæringen, det vil si hvordan opplever elevene innholdet. Lærere som vektlegger denne aksen, knytter undervisningen til elevenes egne erfaringer, interesser og livssituasjon. Innholdet blir fokusert og tilpasset til de spesifikke elevene og gruppen som skal undervises. Ved å analysere undervisning vil man kunne gjenspeile hva læreren har lagt vekt på i sin planlegging og gjennomføring, ved å kjenne til disse forholdene og benytte den didaktiske trekanten (Imsen, 2020, s. 179; Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 25-26).

Den didaktiske trekanten er ifølge Imsen (2020, s. 176) ikke en mal på hvordan undervisning bør planlegges eller gjennomføres, men heller en modell som inviterer til drøfting av spørsmål knyttet til hvordan undervisningen faktisk er. Modellen gir rom for diskusjon om praksisfeltets realiteter, og en dypere forståelse av forholdet mellom lærer, elev og innhold, samt hvordan disse faktorene samhandler i en undervisningsprosess.

### **2.1.2 Didaktisk praksis**

I dagens utdanningslandskap er det et økende søkelys på å tilpasse undervisningen for å møte

elevenes ulike behov og fremme en helhetlig læringsopplevelse (Bogen & Hetland, 2024). Variasjonen i didaktisk tenkning viser hvordan lærernes idealer, tilnærminger og praksis, former undervisningsstrategier, og hvordan lærerne navigerer mellom intensjon og virkelighet for å forbedre læringsopplevelsen (Imsen, 2020, s.181; Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 25-27; Mølstad et al., 2021). For å belyse variasjonene i læreres valg nærmere, vil jeg gjennomgå tre spesifikke utgangspunkt for didaktisk tenkning: elevsentrert, danningsorientert og målorientert didaktikk. Utgangspunktene illustrerer ulike aspekt lærere legger vekt på når de planlegger og gjennomfører undervisning (Hanken & Johansen, 2007, s. 189).

Lærere legger ulike perspektiver og verdier til grunn for didaktisk tenkning, ved å utforske lærerens vektlegging kan det si noe om hvordan hens personlige valg i undervisningen påvirkes, slik Hanken og Johansen (2007, s. 189) eksemplifiserer. Ved å ta i bruk noen utvalgte didaktiske utgangspunkt fra Hanken og Johansen (2007, s. 189-212), kan jeg knytte dette til didaktisk tenkning innen utendørs undervisning og mat- og helsefaget, og dermed utforske læreres undervisningsvalg. Formålet er å demonstrere variasjonen i didaktisk tenkning og tilby spesifikke eksempler på hvordan individuelle og pedagogiske overbevisninger påvirker utforming av undervisningsstrategier og læringsmiljøer, basert på ulike oppfatninger om hva som effektivt fremmer læring.

En elevsentrert didaktikk fokuserer på å tilpasse undervisningen til elevenes behov, interesser og erfaringer, som beskrevet av Hanken og Johansen (2007, s. 191). I en utendørs undervisningskontekst innebærer dette å skreddersy aktivitetene for å møte den spesifikke elevgruppens preferanser, med mål om å skape engasjerende og meningsfulle læringsopplevelser. For eksempel kan læreren integrere temaer som speiler elevenes interesser i nærmiljøet, noe som ofte stimulerer engasjement og aktiv deltakelse (Hanken & Johansen, 2007, s. 191-193). Hensikten er å fremme læring gjennom interaksjoner som resonnerer med elevene og inspirerer til lærelyst. I mat- og helsefaget manifesterer en elevsentrert tilnærming seg ofte gjennom hvordan undervisningen organiseres for å appellere til elevenes forventninger, smak og preferanser, som videre utforsket av Veka et al. (2018). Læreren kan tilpasse oppskrifter eller velge ingredienser som ikke bare er fagmessig relevante, men som fremmer matlaging som en sosial og givende aktivitet. Videre vil en elevsentrert didaktisk praksis ofte engasjere elevene i planleggingen av arbeidsformer, metoder og valg av undervisningssteder, og fremme elevmedvirkning. Som Dahl et al. (2016) ytterligere fremhever er ett elevsentrert kunnskapssyn også prosessorientert, noe som betyr



at det er en vektlegging på læringsprosesser fremfor ene og alene kunnskapsinnhenting. Elevene oppfordres til å utforske, spørre, og reflektere over sitt eget læringsarbeid, noe som kan bidra til dypere forståelse og bedre evne til kritisk tenkning (s. 59).

En dannelsorientert didaktikk setter søkelys på elevenes helhetlige utvikling, noe som ifølge den forrige læreplanen (LK06) strakk seg til dels utenfor den tradisjonelle akademiske læringen slik Hanken og Johansen (2007) forklarte det. I den nye læreplanen (LK20) har dannelsaspektet blitt inkorporert som et sentralt element i den helhetlige opplæringen av elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dannelsessentrert didaktikk legger betydelig vekt på utviklingen av elevers sosiale, emosjonelle og fysiske ferdigheter, samt deres kognitive evner, som beskrevet av Hanken og Johansen (2007, s. 198-199). Jordet (2010) understreker at utendørs undervisning er særlig fordelaktig for elevenes dannelse, fordi det gir dem utfordringer som krever samarbeid, problemløsning og fysisk aktivitet, noe som bidrar til en helhetlig utvikling. Lærere som legger et fokus på elevenes helhetlige dannelse, vil gjerne trekkes mot Jordets (2010) brede forståelse og fremgang i utendørs undervisning, hvor dannelse og sosial utvikling prioriteres. I faget mat og helse kan en slik didaktisk tilnærming manifestere seg gjennom undervisning som ikke bare fokuserer på matlagings teknikker, men med mål å inkludere og vektlegge de sosiale aspekter ved måltidet, slik som fellesskap og samhandling. Benn og Carlsson (2014) fremhever hvordan skolen skal være et sted for dannelse, og herunder også «matdannelse». Begrepet refererer til prosessen med å utdanne elever i alle aspekter av mat, fra produksjon til forbruk og inntak – og omfatter også kulturelle og miljømessige aspekter av mat, spisevaner og måltider. Benn og Carlsson (2014), forklarer at det handler om å utvikle individets moral, oppførsel og personlighet knyttet til mat og måltider, og lærere som vektlegger dette i mat og helse vil gjerne søke å bidra til å forme elevenes forståelse og respekt for matens rolle i samfunnet, samt deres evne til å ta informerte og ansvarlige valg når det gjelder helse og bærekraft.

I en målorientert didaktisk tilnærming defineres læringsmålene av læreren klart fra starten, og undervisnings- og vurderingsmetodene er rettet inn mot å oppnå disse målene, lagt frem av Hanken og Johansen (2007, s. 207-208). I utendørs undervisning kan disse målene være relatert til spesifikke ferdigheter som krever bruk av uteområder, som å dekke inn kompetansemål om kartlesing, eller friluftsliv. I mat- og helsefaget kan målene omfatte utvikling av praktiske ferdigheter som å bruke redskaper, grunnleggende teknikker og matlagingsmetoder eller få innsikt i spesifikke kulturelle matvaner (Kunnskapsdepartementet,

2019, s. 4-5). Ved å ta målene som utgangspunkt, organiserer læreren læringsopplevelsen slik at den effektivt leder elevene mot disse målene, ofte med vekt på reflektert praksis og konstruktive tilbakemeldinger (Hanken & Johansen, 2007, s. 207-208).

Selv om lærerne vektlegger ulike elementer, er gapet mellom intensjon og virkelighet i en undervisningssituasjon ofte betydelig, som Imsen (2020) understreker er en sentral utfordring i pedagogisk praksis (s. 183). For å illustrere kan en lærer planlegge et prosjekt med mål om elevenes engasjerte deltakende arbeid i små grupper, men i virkeligheten kan elever være urolige, uinteresserte eller ukonsentrerte. Tilsvarende i mat- og helsefaget kan læreren anta at en elevsentrert tilnærming med samarbeid rundt matlaging i grupper vil fungere problemfritt, men i virkeligheten kan individuelle matpreferanser og sosiale dynamikker påvirke undervisningsøkten i en negativ retning sett fra elevenes øyne. Kontraster mellom normative idealer og praktisk virkelighet viser ofte tydelig hvordan undervisningen blir påvirket av en rekke faktorer, også utenfor lærerens intensjoner og påvirkning (Imsen, 2020, s.183).

### **2.1.3 Fagdidaktikk i utendørs undervisning**

Utendørs undervisning faller under fagdidaktikken, som Imsen (2020, s. 174) redegjør for. Uten å være tilknyttet ett spesifikt fagområde eller ha en læreplan å forholde seg til, vil utendørs undervisning kreve spesifikk didaktisk kunnskap om praksisens konsepter, som er sentralt i fagdidaktikken (Imsen, 2020, s. 174; Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 33-34). Når lærere skal undervise utendørs er det mye som må tas i betraktning. Valget om å undervise utendørs eller ikke vil derfor være drevet av mange faktorer.

Som tidligere nevnt ser fordelene med utendørs undervisning ut til å være omfattende, men utfordringene og barrierene er også betydelige. Forskning viser at når lærere planlegger utendørs undervisning, må de ta hensyn til en rekke faktorer, blant annet sikkerhet, tilgjengelighet, og hvordan aktivitetene relaterer seg til læreplanens mål (Fiskum & Husby, 2014; Passy et al., 2019). Det er vesentlig at aktivitetene tilpasses det ytre miljøet for å skape meningsfull læring (Winje & Løndal, 2020), og ikke bare ender opp som en enkel overføring av innendørsaktiviteter til en utendørs setting.

Passy et al. (2019) viser hvordan lærernes eget kunnskapsnivå spiller en viktig rolle i kvaliteten på undervisning utendørs. Dette understreker viktigheten av en robust fagdidaktisk

tilnærming, ettersom undervisningsmiljøet stiller unike krav til lærerens kompetanse og tilpasningsdyktighet. Effektiv fagdidaktikk i utendørs undervisning krever derfor ikke bare god forståelse av faget man tar med ut, men også evnen til å anvende denne kunnskapen i varierte og ofte uforutsigbare omgivelser. Som Passy et al. (2019, s. 77) argumenterer for må lærere derfor utrustes med de nødvendige ferdighetene til å håndtere utfordringer i ett utendørs miljø, noe som inkluderer kontinuerlig profesjonell utvikling og spesifikk opplæring i utendørs pedagogiske metoder.

## **2.2 Utendørs undervisning i mat- og helsefaget**

Denne delen av teksten utforsker integrering av ulike arenaer i mat- og helseundervisning, utover skolekjøkken, kantine eller klasserom. Gjennomgangen skjer i samsvar med kompetansemål og den overordnede delen av læreplanen. Selv om direkte forskning på utradisjonelle arenaer i mat og helse er begrenset, tilbyr eksisterende studier på undervisningspraksis innen skolehager, utdanning for bærekraft og bruk av gården som læringsarena nyttfull innsikt i potensialer, som vil bli ytterligere utdypet med flere eksempler her.

### **2.2.1 Relevansen av mat og helse i utendørs undervisning**

Læreplanen for mat og helse fremhever betydningen av praktisk arbeid, matkultur, helse og bærekraft, hvor målet er at elever utvikler kunnskaper og ferdigheter som bidrar til matglede og god helse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Overordnet del av Fagfornyelsen, understreker betydningen av dybdeløring og tverrfaglig samarbeid, samt nødvendigheten av å utvikle respekt for naturen og fremme bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utdanningsdirektoratet (2020) skriver i en artikkel at under tilpasset opplæring, at bruk av praktiske aktiviteter utforskende og kreative arbeidsmetoder kan elevers læring og interesse for faget styrkes i alle fagområder. Ved at elever får mulighet til å være i bevegelse og bruke kroppen og sansene, kan de oppnå en dypere forståelse både innenfor og på tvers av ulike fag. Evnen til å utforske og eksperimentere er essensiell for å oppnå dyp læring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Like så står det i overordnet del 1.4 at «skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg

gjennom sansning og tenkning, estetiske uttryksformer og praktiske aktiviteter» (2017). Veka et al. (2018) illustrerer en utfordring ved at undervisningen i mat og helse kan være for ensidig fokusert på matlaging i kjøkkenet (s. 14-17). Dette kan føre til at viktige kompetansemål, som eksempelvis kritisk tenkning rundt kosthold og bærekraftig matforbruk, ikke blir tilstrekkelig belyst. Videre kan forståelsen for matens kulturelle betydning og evnen til å handle som informerte forbrukere bli nedprioritert (Veka et al., 2018). Derfor er det viktig at mat- og helseundervisningen balanserer praktiske kjøkkenaktiviteter med bredere pedagogiske mål, noe som også kan støttes gjennom utendørs undervisning hvor disse aspektene kan integreres naturlig.

Forskning og litteratur understøtter behovet for å utvide bruken av varierte læringsarenaer. I bokkapitlet «Å velge riktig arena for læring» av Grimsæth og Hallås (2019, s. 101-126) diskuteres betydningen av skolens fysiske og sosiale omgivelser for utdanningens effektivitet og relevans. Litteratur av Jordet (2010), Fiskum og Husby (2014), og Winje (2022) fremhever hvordan læring utenfor de tradisjonelle klasserommene er vesentlig for å realisere skolens omfattende mål. Grimsæth og Hallås (2019) argumenterer for at en begrensning av undervisningen til klasserommet ikke lenger er tilstrekkelig for å møte dagens pedagogiske krav og understreker behovet av å integrere varierte læringsarenaer utenfor skolebygget for å tilrettelegge for mer engasjerende og rike læringsopplevelser.

Valg av læringsarena må tilpasses spesifikke fag og læringsmål og krever innsikt, planlegging og en grundig forståelse av både faglig innhold og pedagogiske mål (Utdanningsdirektoratet, 2021). Integrering av varierte læringsmiljøer kan ikke bare forbedre utdanningens relevans og effektivitet, men også fremme en helhetlig forståelse av matkultur og bærekraft, som er grunnleggende for fremtidens samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020, 2021).

### **Skolehagen som læringsarena**

Forskning fra de siste tiårene viser en økende anerkjennelse av skolehager som en pedagogisk ressurs i mat- og helseundervisningen. Sandvik & Grande (2023) har belyst hvordan skolehagen bidrar til at elever utvikler grunnleggende kunnskaper om mat og helse gjennom praktisk deltakelse og læring. De argumenterer for at direkte erfaringer i skolehagen kan øke elevers interesse og kunnskap om matproduksjon, samtidig som det fremmer bærekraftige matvaner som er utpekt i fagets læreplanmål (Kunnskapsdepartementet, 2019). Andre studier på skolehager i undervisning, viser at det kan styrke elevers kunnskaper om kosthold, deres

fysiske helse, samt sosialt og emosjonelt velvære og motivasjon for læring om bærekraftig utvikling (Dyg & Wistoft, 2018; Passy, 2014; Wolff & Eikeseth, 2021). Ifølge Sandvik og Grande (2023) kan integrering av skolehagens læringspotensialer i mat- og helseundervisningen legge grunnlaget for en dypere forståelse av, og verdsettelse for, matens reise fra jord til bord, noe som igjen kan ha en positiv innvirkning på elevenes matvalg og helsevaner på lang sikt (s. 320-321).

Dyg og Wistoft (2018) undersøkte det danske skolehageprogrammet «haver til maver» og fant at det fremmer elevers velvære gjennom positive opplevelser utendørs og engasjement i hagearbeid. Elever utviklet positive relasjoner og selvbevissthet gjennom disse aktivitetene, men studien fant imidlertid at forskjellene i trivsel var merkbare mellom elever som trivdes ute og de som ikke gjorde det. Schultz og Rosen (2022) undersøkte skolehager i lavinntektsområder i USA, hvor de fant en tydelig økt tilgang til og forbruk av frukt og grønnsaker, hos dem som deltok i undervisning i skolehagene. Skolehagene fremmet også fysisk aktivitet og sosialt og emosjonelt velvære, noe som bekreftes av blant annet funn fra Ohly et al. (2016) og Wake og Birdsall (2016). Følgende peker studien til Wolff og Eikeseth, (2021) på skolehager som en pedagogisk ressurs for å øke motivasjon for læring innen bærekraftig utvikling. Wolff og Eikeseth (2021) argumenterer for at skolehager kan forsterke tverrfaglige temaer og læring rundt bærekraftig utvikling, et viktig aspekt i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2017; Wolff & Eikeseth, 2021).

En systematisk gjennomgang av forskning på skolehager av Ohly et al. (2016) avdekket flere kvalitative studier som viser at skolehager kan ha positive effekter på barn og unges helse og velvære. Selv om det er en mangel på kvantitative bevis, anerkjenner studien de kvalitative funnene som indikerer at skolehager kan fremme ernæringsforståelse, ernæringsatferd og generell helse blant elever som deltar i hagebasert undervisning. Passy (2014) fremhever behovet for ytterligere forskning for å bedre forstå hvordan læring i skolehager kan integreres mer effektivt i skolens læreplaner og pedagogiske strategier.

### **Gården som læringsarena**

Grimsæth (2016) utforsker bruken av gården som en dannings- og læringsarena og avdekker hvordan denne settingen kan forbedre elevers motivasjon i faglig læring, samt støtte deres identitets- og danningsprosesser. Forskningen til Grimsæth (2016) fremhever gården som en arena hvor elever kan engasjere seg i miljøansvar, noe som er i tråd med fagfornyelsens mål

om å fremme forståelse for naturens og menneskenes ansvar overfor miljøet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Videre argumenterer Grimsæth og Hallås (2019) for at gården tilbyr en unik mulighet til å koble teori og praksis på en meningsfull måte, noe som resulterer i direkte og konkret læring. Dette inkluderer oppgaver som deltakelse i faktisk produksjon, noe som gir innsikt i bærekraftig matproduksjon og økologisk ansvarlighet, aspekter som direkte relaterer til målene i mat- og helsefaget.

Gårdsbaserte opplæringsprogrammer som «Inn på tunet», som tilbyr pedagogiske aktiviteter i samarbeid med skoler, illustrerer hvordan bønder kan involvere elever direkte i landbruksaktiviteter (Grimsæth, 2016). Dette initiativet fremmer en førstehånds erfaring med matproduksjon, fra jord til bord, og understreker verdien av hardt arbeid og bærekraftige praksiser. Slik kan gården bidra til å realisere læreplanens mål ved å integrere praktiske erfaringer med teoretisk læring, noe som kan styrke elevers forståelse og engasjement i mat- og helsefaget.

### **Natur, nærmiljø og lokalsamfunn som læringsarena**

Aadland (2019) hevder at naturen er en kilde til læring i mat og helse, hvor elever kan oppnå erfaringer i naturlige omgivelser. Integrering av naturbaserte aktiviteter i undervisningen styrker elevers forståelse av bærekraft, ernæring og økologiske prinsipper. Aadland (2019) fremhever at mat- og helseundervisningen bør foregå i naturen for å behandle mat både som naturprodukt og som del av kulturfaget (s. 299). Bruk av naturen som læringsressurs kan fremme forståelsen av matens rolle som bindeledd mellom natur og kultur. Aadland (2019) påpeker at lærernes metodefrihet, inkludert valget av læringsarena er viktig, og at varierte læringsarenaer kan gi dynamiske og rikere pedagogiske opplevelser gjennom miljøforandringer (s. 299). Undervisning i mat og helse utendørs fremmer forståelsen av matens rolle i samfunnet og tilrettelegger for en bredere, mer integrert utdanning om bærekraftig utvikling, støttet av Sinnes og Jegstad (2017) samt Wolff og Eikeseth (2021). Grimsæth og Hallås (2019) hevder at arbeid og læring i lokalsamfunnet, skogen eller det maritime miljøet gir muligheter for elever til å være aktive (s. 111). De påpeker at lengre skolegang for alle øker betydningen av å benytte læringsarenaer hvor fysisk aktivitet kan integreres med læring (Grimsæth & Hallås, 2019, s. 111). Den norske regjeringen legger også vekt på økt aktivitet i undervisningen i sin tildeling av midler til økt bruk av utendørs undervisning til norske 5.-10. klasser (NTB, 2023).

Abelsen og Leirhaug (2022) har undersøkt bålets rolle i utendørs undervisning, og deres forskning påpeker de positive effektene bålet har på både individuell og fellesskapsorientert læring (s. 21). Forskningen viser hvordan aktiviteter som involverer elevene i å samle ved, etablere leir- og bålplasser, samt tilberede mat på bålet, bidrar til pedagogisk interaksjon, samarbeid og sosialt samvær. Studien fremhever hvordan den karakteristiske bållukten og det å dele måltider rundt bålet skaper et miljø preget av nærvær og trivsel, noe som positivt påvirker klassens læringsmiljø og sosiale dynamikk (s. 33). Opplevelsen rundt måltidet som finner sted rundt bålet kan sees i sammenheng med konseptene matdanning og måltidets betydning, som Benn og Carlsson (2014) diskuterer. Funn fra Abelsen og Leirhaug (2022, s. 28-32) illustrerer betydningen av sosiale måltider og matglede i en utendørs kontekst, og hvordan et måltid i naturen kan virke samlende og berikende for både læringsopplevelsen og samholdet i gruppen.

Ytterligere kan undervisning ved sjøen eller lokale vassdrag lære elever om marine ressurser. Besøk hos lokale matvarehandler tilrettelegger for læring om matdistribusjon, matmerking og lokale matvarer, og samarbeid med småskala produsenter som bakerier og meierier viser produksjonsprosesser og småbedrifters betydning i matindustrien. Variasjon i undervisningsarenaer øker mulighetene for å skape et godt fysisk og psykososialt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring, som påpekt av Grimsæth og Hallås (2019, s. 110) mens de henviser til Opplæringsloven § 9a-1.

## **2.3 Rammefaktorteorien**

Rammefaktorteorien, slik den er fremstilt av Imsen (2020, s. 182-186), gir innsikt i hvordan en rekke eksterne og interne faktorer påvirker læreres undervisningspraksis i skolesystemet. Teorien, som har røtter fra Urban Dahllöfs arbeid fra 1960-tallet og som ble videreutviklet av Ulf P. Lundgren på 1970-tallet, hevder at lærerens autonomi i klasserommet er begrenset av ulike rammer (Imsen, 2020, s. 183). Ifølge Imsen (2020) kan undervisning ikke enkelt formes av lærerens uavhengige valg, noe som er en vanlig misoppfatning. Hun understreker at lærerens frihet til å utforme undervisningen er begrenset, og at undervisningsprosesser ikke kan forklares med enkle årsak-virkning relasjoner (s. 183).

I sin undervisningshverdag, forholder lærere seg til et bredt spekter av rammer og betingelser.

Betingelsene inkluderer blant annet skolens strukturelle oppbygning, organisering, økonomiske rammer, bygningsmessige forhold, lokale læremidler, samt lovgivning og regelverk som styrer skolevirksomheten (Imsen, 2020, s. 183-184). Imsen (2020, s. 185-186) kategoriserer rammefaktorene i fem hovedgrupper, basert på Lundgrens system fra 1972; pedagogiske, administrative, ressursmessige, organisasjonsmessige og elevrelaterte (Lundgren, 1972; referert i Imsen, 2020, s. 184).

Pedagogiske rammer involverer lover, forskrifter og læreplaner som styrer innholdet og metodene i undervisningen (Imsen, 2020, s. 185). Administrative rammer består av skolens ledelsesstrukturer, timeplaner, og regler for samarbeid og arbeidstid (Imsen, 2020, s. 185). Ressursmessige rammer tar for seg skolens økonomiske og materielle ressurser, som bygninger, uteområder og læremidler (Imsen, 2020, s. 185). Organisasjonsmessige rammer refererer til skolekulturen og sosiale dynamikker på lærerværelset og innad i skolen (Imsen, 2020, s. 186), og til slutt omhandler elevrelaterte rammer elevenes kulturelle bakgrunn, motivasjon og foreldresamarbeid (Imsen, 2020, s. 186).

Selv om de fem kategoriene av rammefaktorer er beskrevet separat, understreker Imsen (2020, s. 186) at de påvirker hverandre og kan ha overlappende innflytelser på undervisningspraksisen. For å illustrere, kan de pedagogiske rammene, som hovedsakelig fokuserer på lover og læreplaner, påvirkes av organisasjonsmessige rammer og sosial dynamikk, noe som kan føre til forskjellige tolkninger og implementeringer av læreplanen fra skole til skole (Imsen, 2020, s. 186). Imsen (2020, s. 186) peker også på at skoleledelsens beslutninger direkte påvirker både de ressursmessige og organisasjonsmessige rammene. Slik vil administrative valg forme skolens fysiske og økonomiske realiteter, og påvirke lærernes tilpasningsevne og metodefrihet. Samtidig krever elevrelaterte rammer ofte at lærere justerer sine pedagogiske tilnærminger, som igjen kan innebære endringer i pedagogiske og ressursmessige strategier, avhengig av støtte fra skolens ledelse (Imsen, 2020, s. 186).

### **2.3.1 Usynlige strukturer og indre rammer**

Imsen (2020) beskriver rammefaktorteorien som et verktøy for å analysere læreres undervisningsvalg, en metode hun anser som en måte å bedre forstå virkeligheten på. Imsen (2020, s. 188-189) understreker viktigheten av å anerkjenne både de tydelige og de mer subtile strukturene som påvirker undervisningspraksisen. Hun påpeker at livet i klasserommet



ikke bare er formet av timeplaner og faginndelinger, men også av skolens regler, uskrevne normer og forholdet mellom skoleledelse, lærer og elev (Imsen, 2020, s. 189). Disse innarbeidede strukturene representerer en indre orden som kan være vanskelig å endre (Imsen, 2020, s. 189-191).

I en utvidelse av den opprinnelige rammefaktorteorien, illustrerer Lundgren (1979, 1984; referert i Imsen, 2020, s. 188) hvordan undervisningspraksis reguleres ikke bare av de åpenbare rammene, men også av mindre synlige, sosiale og interne rammer. Denne strukturalistiske tilnærmingen gir innsikt i de skjulte reglene som styrer sosiale interaksjoner i skolen og bidrar til en forståelse av hvorfor visse skolepraksiser kan føles meningsfulle eller nødvendige, selv om de på overflaten kan virke begrensende. Veka et al. (2018, s. 7-8) viser hvordan slike usynlige strukturer påvirker undervisningen i mat og helse, ved å påpeke at undervisningen ofte konsentrerer seg om tradisjonelle og velkjente oppskrifter. Forskerne peker på at denne tendensen delvis kan skyldes sosiale forventninger og kulturelle normer som påvirker læreren i undervisningsplanleggingen (Veka et al., 2018).

### **2.3.2 Rammebetingelser i mat og helse**

Flere studier har undersøkt rammebetingelsene i mat og helse. Faget er preget av en liten fagstab og en lav andel utdannede lærere, noe som ofte fører til en fast og etablert praksis (Veka et al., 2018). For å belyse rammefaktorene som påvirker lærernes undervisningspraksis i mat og helse, har jeg valgt ut lærerkompetanse, timeplanlegging og økonomi som sentrale elementer som vil bli presentert.

Forskning av Bottolfs (2020) utforsker sammenhengen mellom lærerkompetanse og undervisning i mat og helse. Studien indikerer at 54 % av lærerne som underviser i faget, mangler formell utdanning, med den største andelen i de laveste trinnene (s. 184). Statistisk sentralbyrås nyeste data, som refererer til skoleåret 2021/2022, bekrefter at 55 % av lærerne ikke har oppnådd formelle studiepoeng i faget (Arnesen et al., 2023, s. 15). Bottolfs (2020) viser til hvordan dette påvirker fagets kvalitet, og fremhever at lærere med formell kompetanse i større grad anvender nasjonale kostanbefalinger som basis for valg av ingredienser og diskuterer mer dyptgående komplekse temaer som overvekt og fedme (s. 191). Dette er funn som samsvarer med Helland et al. (2021), som konkluderer med at formell kompetanse i faget har store implikasjoner for hvordan læreplanen tolkes og undervisningen

utøves i henhold til faglige mål (s. 17-18). På sin side undersøker Helland et al. (2021) læreres selvoppfattede kompetanse innen mat- og helsefaget. Studien deres identifiserer at en betydelig andel lærere og skoleledere mener de er kompetente til å undervise i faget, selv uten formell utdanning (s. 6-8). Forskerne hevder at denne selvoppfattede kompetansen ofte ikke korrelerer med formell utdanningsbakgrunn, og fører til ujevn praksis og opplæring i faget (s.17-18). I konklusjonen argumenterer de for at det bør innføres ett krav om minimum 15 studiepoeng for å kunne tilby elevene den mat- og helseundervisningen de har krav på (Helland et al., 2021, s. 18).

I en studie av Holthe et al. (2013) blir oppmerksomheten rettet mot betydningen av tidsfordeling og organisering av timeplaner i grunnskolen, spesielt for de praktisk-estetiske fagene. Forskernes analyse viser at hvordan skoler disponerer tid og legger opp timeplanen har stor innvirkning på kvaliteten og tilretteleggingen av undervisningen i fag som kunst og håndverk, mat og helse, kroppsøving og musikk. Helland et al. (2021) fremhever også utfordringer knyttet til mat- og helseundervisningens prioritering i timeplanen, samt dens sårbarhet for nedprioritering i timeplanleggingen sammenlignet med mer teoritung undervisning (s. 14). Holthe et al. (2013) påpeker videre at ulik praksis i hvordan skolene håndterer timeplanfordelingen har stor innvirkning på fagenes status, kvalitet og omfanget de får i skolen (s. 17).

Holthe et al. (2013) og Helland et al. (2021) har også undersøkt de økonomiske betingelsene som er knyttet til undervisningen i mat- og helsefaget. Holthe et al. (2013) dokumenterer at både rektorer og lærere er konfrontert med utfordringer knyttet til begrensede økonomiske ressurser på skolene, noe som fører til nøye prioritering av innkjøp til undervisningen (s. 10). Til tross for disse utfordringene, rapporterer ikke lærerne at de økonomiske rammene utgjør en direkte hindring for undervisningen i faget (Holthe et al., 2013, s. 11). I kontrast identifiserer Helland et al. (2021) variasjoner i innkjøpspraksis mellom skolene, der flere skoler opererer uten fastsatte budsjettammer (s. 15). Begge studiene avslører likevel at lærerne tar en forsiktig tilnærming til innkjøp, selv når det foreligger en sjenerøs holdning fra skolens ledelse (Helland et al., 2021; Holthe et al., 2013).

# 3 Materiale og metode

I søken etter å kartlegge hva som påvirker læreres valg av undervisningsarena i mat og helse, er det nødvendig å vurdere og beskrive de metodiske avveiningene som lå til grunn for forskningsdesignet. Ved å presentere metodene detaljert, ønsker jeg å gi en grundig gjennomgang av både datainnsamling og analyseprosesser.

## 3.1 Vitenskapeteoretisk forankring

Ved å bygge på konstruktivismen, anerkjenner jeg at kunnskap skapes gjennom samspillet mellom individ og kontekst (Høgheim, 2020, s. 22). I mitt prosjekt så jeg på hvorfor lærere valgte ulike steder for mat- og helseundervisning, basert på deres subjektive opplevelser og kulturelle bakgrunn. Den konstruktivistiske tilnærmingen viste hvordan læreres undervisningspraksis varierte fra skole til skole, fordi de tolket og tilpasset sin undervisning etter sine personlige og kulturelle erfaringer.

En konstruktivistisk tilnærming til forskning ledet meg naturlig til å velge kvalitative metoder, for å undersøke subjektive opplevelser av virkeligheten. Gjennom semistrukturerte intervjuer og deltakende observasjoner sikret jeg innsikter i lærernes erfaringer og didaktiske praksiser knyttet til planlegging og gjennomføring av utendørs undervisning i mat- og helsefaget.

### 3.1.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Prosjektet baserte seg på en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, beskrevet i verkene til Høgheim (2020, s. 141) og Kvale og Brinkmann (2021, s. 45-50, 73-74). Det todelte perspektivet satte søkelys på å beskrive lærernes personlige opplevelser, for å forstå deres valg av undervisningssteder.

Fenomenologien bidro med en detaljert beskrivelse av lærernes egne opplevelser (Høgheim, 2020, s. 141; Kvale & Brinkmann, 2021, s. 45-50). Hermeneutikken la vekt på tolkningen av disse opplevelsene innenfor lærernes kulturelle og personlige kontekster (Kvale &

Brinkmann, 2021, s. 73-74). Ved å anvende denne typen tilnærming dokumenterte og analyserte prosjektet lærernes personlige og subjektive erfaringer i de gitte situasjoner som ble undersøkt.

## 3.2 Forskningsdesign og metode

For å utforske årsakene til at lærere valgte spesifikke undervisningsarenaer, og i hvilken grad de foretrakk eller unngikk utendørs undervisning i mat- og helsefaget, ble en kasusstudie valgt som forskningsdesign. Ifølge Thagaard (2018, s. 51), er kasusstudier ideelle for å utføre dyptgående undersøkelser av spesifikke fenomener innenfor deres naturlige kontekst, noe som stemte overens med målene for prosjektet. Kasusstudiedesignet muliggjorde en detaljert utforskning av fenomenet (læreres didaktiske valg rundt undervisningssteder og -aktiviteter i mat og helse), i konteksten av skoler som var godt tilrettelagt for utendørs læring.

Lærernes didaktiske valg og praksis ble undersøkt innenfor en kompleks kontekst med mange påvirkende faktorer. Yin (1984) hevder at kasusstudier er særlig nyttige når grensene mellom fenomenet (lærernes didaktiske valg og praksis) og konteksten (de pedagogiske, kulturelle og strukturelle rammene de opererer innenfor) ikke er klart adskilt, og variablene mellom kasus er vanskelige å kontrollere (referert i Myklebust, 2002).

I tråd med en induktiv tilnærming, uten forutbestemte teorier, tillot prosjektet at dataene og lærernes beskrivelser av fenomenet, styrte både undersøkelsen og analysen (Høgheim, 2020, s. 207). Hvert kasus ble nøye definert for å sikre konsistens i funnene og generaliserbarhet innenfor den gitte gruppen. Designet fulgte en instrumentell tilnærming i henhold til Høgheims (2020, s. 148) definisjon av kasusstudier, hvor hvert kasus brukes til å forstå et bredere fenomen. Ved å samle og analysere data fra flere kasus, søkte studien mot å oppnå en større forståelse av fenomenet. I henhold til kasusstudiedesignet og søkelyset på fenomenet knyttet til lærernes didaktiske valg og praksis, omfattet datainnsamlingen både semistrukturerte intervjuer og observasjoner av lærere. Hvert kasus ble studert individuelt, noe som tillot en dyptgående utforskning av lærernes refleksjoner og praksis i deres naturlige kontekster. Ved å undersøke flere kasus hver for seg, ga det innsikt i variasjoner blant lærerne som arbeidet ved skoler under like omstendigheter.

Datainnsamlingen ble planlagt og gjennomført i samarbeid med en medstudent som hadde lignende forskningsspørsmål. Mens jeg satte søkelys på lærernes perspektiv, rettet medstudenten sin oppmerksomhet mot elevenes synspunkter. Denne samarbeidsformen tillot oss å få en mer helhetlig forståelse av emnet ved å inkludere undersøkelser av både lærer- og elevperspektivet. Gjennom felles planlegging og koordinering av innsamlingsmetoder kunne vi strebe etter en konsistent tilnærming og utnytte det å arbeide parallelt med komplementære fokusområder ved å støtte hverandre. Dette bidro til å berike datagrunnlaget og gi et mer nyansert bilde av hvordan undervisningsmetodene ble oppfattet og opplevd av begge parter (læreren og elevene) i utdanningsprosessen.

### **3.2.1 Intervjuguide og pilotintervju**

Den semistrukturerte tilnærmingen til intervjuguide ble valgt for sin balanse mellom struktur og fleksibilitet, noe som anbefales av både Høgheim (2020, s. 131) og Kvale og Brinkmann (2015, s. 46). Denne tilnærmingen var avgjørende for en målrettet utforskning av tema som reflekterte problemstillingen, samtidig som guiden åpnet for spontane vinklinger i samtalene. Temaene vi ønsket å utforske inkluderte nåværende praksis innen mat og helse, samt bruk av utendørs undervisning både generelt og spesifikt i mat- og helsefaget. Vi ville også undersøke lærernes tidligere erfaringer med utendørs undervisning og deres perspektiver på mat og helse, i tillegg til deres holdninger, personlige meninger, og opplevelser av hindringer og utfordringer. Den semistrukturerte tilnærmingen i intervjuguiden var nødvendig for å forstå de enkelte lærernes individuelle perspektiver og erfaringer også utover de forhåndsbestemte temaene.

Intervjuguide ble utviklet i samarbeid med en medstudent. Vi begynte med å designe våre egne spørsmål, som reflekterte våre individuelle problemstillinger og forskningsspørsmål, og kombinerte deretter disse til en felles intervjuguide (vedlegg 1). Mine spørsmål satte søkelys på lærernes erfaringer, holdninger og deres tilnærming til planlegging av mat- og helseøkter både ute og inne. Mens medstudentens spørsmål undersøkte lærernes nåværende og ideelle praksis for utendørs undervisning, både generelt og i mat- og helsefaget. Vi utarbeidet også en intervjuguide til fokusgruppeintervjuer med elever, men denne er kun relevant for medstudentens masterprosjekt. Jeg vil derimot legge den som vedlegg her til orientering og kontekstualisering (vedlegg 2). Denne måten å utforme intervjuguiden på hjalp oss til å forstå

hvordan vi hver for oss belyste forskjellige deler av det samme brede temaet. Utviklingen av de endelige intervjuguidene (vedlegg 1 & 2) var inspirert av Kvale og Brinkmann (2021, s. 162-169), som fremhever betydningen av en velstrukturert guide for å støtte en naturlig samtaleflyt og oppmuntre til refleksjoner og utforskninger fra intervjuobjektene. Guidene inneholdt både strukturerte og semistrukturerte spørsmål. Ett eksempel på et strukturert og direkte spørsmål, fra lærerintervjuguiden, var: «Hvor ofte bruker du utendørs undervisning i mat og helsefaget?», ett videre eksempel på et strukturert men indirekte spørsmål var: «Hvordan stiller skoleledelsen seg til bruk av utendørs undervisning?», og ett semistrukturert spørsmål var: «Hvordan vil du beskrive dine erfaringer med utendørs undervisning?». Disse spørsmålene var designet for å utforske både bredere og dypere perspektiver av temaet, og guiden balanserte mellom å stille direkte, indirekte og strukturerte spørsmål slik Kvale og Brinkmann (2021, s.166-167) anbefaler.

En pilotundersøkelse ble gjennomført for å finjustere intervjuguide og sikre at den dekket de emnene vi ønsket å utforske. Pilotstudien ga oss innsikt i behovet for å forenkle flere av spørsmålene og justere rekkefølgen slik at de mest vesentlige ble stilt tidlig i intervjuet, noe Kvale og Brinkmann (2021, s. 162-165) anbefaler. Vi identifiserte også spørsmål som ga repeterende svar og valgte å flette sammen eller kutte disse for å effektivisere intervjuet og forbedre flyten. Spesifikt stilte vi først spørsmål i en innledende fase om hvorvidt informanten hadde benyttet mat- og helsefaglige elementer i utendørs undervisning, for å senere igjen stille spørsmål om informanten hadde hatt utendørs undervisning i mat og helse. Vi opplevde flere slike tilfeller, hvor pilotinformanten måtte gjenta seg selv, noe som førte til at vedkommende mistet tråden. Forbedringene ble enten gjort ved å slå sammen spørsmål, og/eller ved å omformulere slik at de dekket bredere tema. Lange spørsmål ble også omformulert for å minimere forvirring og for å unngå at intervjuobjektet ble ledet av oss i svarene som ble gitt. Endringene etter piloten var nyttige for å øke validiteten i våre studier, ettersom intervjuene ble mer fokuserte og relevante i forhold til forskningsspørsmålene, samtidig som reliabiliteten ble styrket gjennom forbedret konsistens i spørsmålsformuleringene og intervjuets struktur, slik Krumsvik (2019, s. 171) beskriver intervjureliabilitet.

Pilotundersøkelsen var også en praktisk øvelse for oss som forskere. Den gav oss erfaring med teknisk håndtering av intervjuutstyret og med gjennomføring av intervjuene, noe som var nødvendig for effektiv datainnsamling videre i studien. Evaluering av tidsbruk for intervjuet ga innsikt i nødvendige justeringer for å holde intervjuenes varighet innenfor planlagt

tidsramme, da det viste seg at vi brukte langt over planlagt tid. Pilotundersøkelsen ble dermed en viktig forberedelse for å optimalisere forskningsmetodene og forberede de faktiske intervjuene, og bidro til økt validitet og reliabilitet i studien.

### **3.2.1 Observasjonsguide**

Observasjon av lærere i mat- og helseundervisning ble benyttet som metode i tråd med min induktive tilnærming i studiet, og hvor observasjoner fungerte som en komplementær datainnsamlingsmetode, som anbefalt av Krumsvik (2019, s. 181). Sammen med medstudent, benyttet vi deltakende observasjon, hvor observasjon er definert av Krumsvik (2019, s.181) som «systematisk overvåkning av adferd eller tale i naturlige situasjoner», og deltakende vil si at vi var aktive i situasjonene vi observerte (Høgheim, 2020, s. 135-136). Valget om å nytte observasjon som metode ble gjort for å kunne validere våre funn fra intervju, og avdekke ny eller annen kunnskap, slik Krumsvik (2019, s. 181) påpeker. Under vår deltakende observasjon deltok vi som forskere aktivt i situasjonen, stiller spørsmål og interagerer med deltakerne, noe som kan gi en dypere innsikt, og en økt forståelse av konteksten lærerne befinner seg i, samt kjennskap til atferden som observeres (Høgheim, 2021, s. 134-136). Krumsvik (2019, s. 184) fremhever også viktigheten av å opprettholde en balanse mellom engasjement og objektivitet under slike observasjoner, noe som er avgjørende for å unngå at forskerens tilstedeværelse påvirker resultatet fra observasjonene.

Vi samarbeidet om å utvikle to individuelle observasjonsguider for å gjenspeile våre individuelle forskningstemaer, og vi benyttet våre egne guider under observasjonene og delte deretter våre innsikter med hverandre. Min observasjonsguide ble designet for å dokumentere lærernes didaktiske praksis og tilpasninger i forskjellige undervisningsmiljøer (vedlegg 3). Jeg inkluderte spesifikke observasjonspunkter som: «Bruk av utstyr og materiell, utendørs kontra innendørs», «Tilpasninger i undervisningsstrategiene basert på undervisningsstedet», og «Praktiske utfordringer (værforhold, tilgjengelig utstyr, og klassestørrelse/-dynamikk) som kan påvirke valg om å undervise ute eller inne». Pilotundersøkelsen var avgjørende for utviklingen av observasjonsguiden og avslørte behov for forbedring. Det opprinnelige skjemaet var for detaljert og utfordrende å bruke i sanntid.

På bakgrunn av innsiktene fra pilotstudien, foretok jeg nødvendige justeringer av observasjonsguiden for å forbedre dokumentasjonen av lærernes didaktiske praksis. Disse

tilpasningene inkluderte en forenkling av skjemaet ved å integrere stikkord og mer spesifikke observasjoner, samt utviklingen av enkle koder for å systematisk registrere observasjoner. En signifikant endring var introduksjonen av en ny seksjon kalt «Håndtering av utfordringer». I denne delen noterte jeg nøkkelord som beskrev konkrete problemer som oppsto under undervisningen, eksempelvis «værutfordringer», «tidsutfordringer», og «manglende utstyr». Til hvert nøkkelord tilordnet jeg en kode; E for Effektiv og I for Ineffektiv, som indikerte effektiviteten av lærerens håndtering av situasjonen. Dette kodningssystemet tillot en rask vurdering og sammenligning av lærernes respons på pedagogiske utfordringer. For eksempel, hvis en lærer tilpasset seg effektivt til uventet dårlig vær, ble dette dokumentert som «vær – E», noe som reflekterer en vellykket tilpasning. Dataene jeg samlet kunne senere analyseres for å identifisere mønstre i hvordan lærere proaktivt møter utfordringer, og dette kunne også tas opp i intervjuer for å diskutere lærernes tanker og strategier for å løse utfordringer effektivt.

De nødvendige justeringene i observasjonsguiden etter pilotstudien gjorde datainnsamlingen mer målrettet og relevant for studiens formål. Den endelige guiden ble utarbeidet med utgangspunkt i Merriam (1998, s. 97-98; referert i Krumsvik 2019, s. 182) sin liste over seks observasjonsstrategier. Strategiene er ment å hjelpe forskere til å systematisk og grundig dokumentere og analysere observasjoner i kvalitativ forskning, og inneholder en rekke spørsmål som hjelper forskerne på vei. Tilpasningene på den endelige observasjonsguiden inkluderte også en fokusendring til å inkludere observasjon av lærernes forberedelser og organisering før undervisningen begynte, noe som ga delvis innsikt i deres tidsbruk og forberedelsesprosesser.

### **3.3 Utvalg og rekruttering**

Populasjonen i dette prosjektet består av grunnskolelærere som underviser i mat- og helsefaget, ved skoler som aktivt støtter og fremmer utendørs undervisning. I henhold til studiens design og forskningsspørsmål ble det bestemt at utvalget skulle omfatte skoler med omfattende ressurser og fasiliteter for utendørs undervisning, for å minimere påvirkning fra begrensede fysiske infrastrukturer som en åpenbar begrensende faktor for å velge slik undervisning.



I tråd med Thagaard (2018, s. 54), ble utvalgsmetoden valgt for å sikre hensiktsmessighet og dermed kunne bidra til å besvare forskningsspørsmålet med gyldige og pålitelige resultater. En målrettet og homogen utvalgsmetode ble anvendt for å kunne velge lærere fra miljøer der mulighetene for utendørs undervisning var optimalisert. Denne formen for utvalg, beskrives videre av Høgheim (2020, s. 155-156) som aktuell når man skal studere en spesifikk undergruppe, som i mitt tilfelle er mat- og helselærere på spesifikke skoler. Utvalgskriteriene basert på geografisk plassering og tilgjengelighet for ressurser, sikret at studien kunne fokusere på lærernes didaktiske og personlige valg, isolert fra eksterne faktorer som tilgang til utendørs områder eller utstyr. Valget av skoler involverte en homogen tilnærming, hvor skoler med tilgang til flere varierte undervisningsressurser som bål- og stormkjøkken, skog, sjø og skolehager ble prioritert. Denne formen for utvalg benyttes ofte i eksplorerende forskning, og er passende i fenomenologisk forskning hvor målet er å beskrive fellestrekk ved et gitt fenomen for en gitt gruppe basert på deres opplevelser og erfaringer, lagt frem av Høgheim (2020, s. 143).

Rekrutteringsprosessen startet med å kontakte rektorer ved 19 potensielt kvalifiserte skoler, som hovedsakelig var lokalisert utenfor urbane områder. Dette var et forsøk på å etablere formell kontakt med potensielle informanter, i tråd med anbefalingene fra Thagaard (2018, s. 56). Selv om formelle henvendelser ikke alltid resulterer i respons, slik Thagaard (2018, s. 56) påpeker, mottok vi svar fra to av de nitten kontaktete skolene. Av disse oppfylte kun én våre utvalgskriterier. Den andre kontakten, som viste interesse, var ikke lærer og underviste ikke i mat og helse, men arbeidet som miljøarbeider. Som respons på det begrensede antallet svar, tok vi direkte kontakt med fem lærere ved fire skoler, som vi kjente til og som oppfylte våre kriterier, for å sikre et bredere utvalg av deltakere. Dette er en metode Høgheim (2020, s. 157) refererer til som bekvemmelighetsutvalg. Thagaard (2018, s. 56) kaller det tilgjengelighetsutvalg, hvor utvalget primært er basert på deltagerens tilgjengelighet for forskerne. Denne tilnærmingen sikret at utvalget representerte de kvaliteter som var relevante for våre forskningsspørsmål. Tilgjengelighetsutvalget resulterte i rekrutteringen av ytterligere tre lærere ved to ulike skoler, slik at utvalget til sammen besto av totalt fire lærer ved tre skoler.

### 3.3.1 Presentasjon av utvalg og kasus

Utvalget består av fire lærere ansatt ved tre forskjellige barneskoler langs kysten i en landlig kommune på Vestlandet. Skolene har et elevtall som varierer fra omtrent 90 til 230 elever, og alle er 1.-7. trinn skoler. Hver skole og den tilhørende læreren presenteres som unike kasus, dermed utforskes totalt fire kasus. Informasjonen i tabellen er fått gjennom e-post, og telefonsamtaler i forkant av datainnsamling.

**Tabell 1.** Presentasjon av utvalg og kasus

Skole	Fasiliteter	Lærer	Arbeidserfaring	Utdannelse
<b>R</b>	+ bål/stormkjøkken + sjø/strand + skog/natur – skolehage + skolekultur for utendørs undervisning + matvarehandel i gåavstand	LR	17 år	Grunnskolelærer 5.-10.trinn
<b>S</b>	+ bål/stormkjøkken + sjø/strand + skog/natur + skolehage	LS1	6 år	Grunnskolelærer 1.-7.trinn
	+ skolekultur for utendørs undervisning – matvarehandel i gåavstand	LS2	24 år	Førskolelærer 1.-4.trinn
<b>T</b>	+ bål/stormkjøkken + sjø/strand + skog/natur	LT	26 år	Allmennlærer 1.-7-trinn

- + skolehage
- + skolekultur for  
utendørs undervisning
- + matvarehandel i  
gåavstand

## 3.4 Beskrivelse av datainnsamlingen

Selve datainnsamlingen ble planlagt sammen med de deltagende lærerne, og arrangert i henhold til de metodiske retningslinjene fastsatt i kassustudiedesignet som presentert tidligere. Total periode for innsamlingen strakk seg over tre uker i vintermånedene januar/februar, og vi hadde fire hele dager i feltet. Ønsket var å planlegge flest mulig observasjoner i utendørs undervisning, men grunnet tidspunkt på året (midtvinters) fikk vi observert halvparten ute og andre halvparten inne i ordinær mat- og helseundervisning. En hel skole-/arbeidsdag ble dedikert til hvert kasus. Observasjoner ble gjennomført i forkant av alle intervjuer. Ved å planlegge intervjuene til å finne sted mellom 30 minutter og 2 timer etter observasjonene, sikret vi tilstrekkelig tid til å reflektere og diskutere våre observasjoner før intervjuene. Vi erfarte at det ideelle var over én time mellom observasjon og intervju, da dette gav oss tilstrekkelig rom til å fullstendig gjennomgå observasjonen, og forberede oss til den påfølgende intervjuøkten med lærer.

### 3.4.1 Gjennomføring av observasjoner

Observasjonene ble gjennomført med det formål å dokumentere lærernes praksis i mat- og helse. Vi observerte fire individuelle mat- og helseøkter, hvor to lærere som ledet økter utendørs og to innendørs, dette grunnet kaldt vær, og vanskeligheter ved å få lærere til å planlegge utendørsøkter midt på vinteren. Jeg benyttet samme observasjonsskjema for både utendørs og innendørs observasjoner for å sikre konsistens i datainnsamlingen. Alle observasjonsdata var håndskrevne. Vår tilnærming, og tilstedeværelse i undervisningen, var basert på deltagende observasjon, hvor vi i tråd med Høgheim (2020, s. 135-136), var åpne og aktive deltakere i undervisningen. Dette betyr at vi ikke bare var passive observatører, men

engasjerte oss aktivt i undervisningssituasjonene, et valg vi tok med fordel i å kunne stille spørsmål underveis for å berike dataenes dybde og kvalitet, samt av praktiske og etiske hensyn. Under observasjonene fokuserte vi på å systematisk overvåke adferd og tale i naturlige situasjoner, som beskrevet av Krumsvik (2019, s. 181). Jeg observerte også lærernes forberedelser og organisering før undervisningen startet, noe som ga meg innsikt i deres tidsbruk og forberedelsesprosesser. Denne delen av observasjonen var informativ for å forstå de logistiske og pedagogiske forberedelsene som kreves for effektiv undervisning.

Etter hver observasjonssesjon gjennomgikk jeg og min medstudent alle seks punktene fra Merriams liste over observasjonsstrategier (Merriam, 1998, s. 97-98; referert i Krumsvik 2019, s. 182) for å sikre at ingen viktige detaljer ble oversett. Vi noterte også omhyggelig alle relevante observasjoner og kodet disse for å klargjøre og strukturere informasjonen. Denne grundige gjennomgangen var avgjørende for å forbedre validiteten i studien, ettersom den sikret at viktige observasjoner ble korrekt dokumentert og tolket.

### **3.4.2 Gjennomføring av intervju**

De fire lærerintervjuene ble nøye planlagt og utført med en klar arbeidsfordeling mellom oss to studenter for å øke innsamlingen av relevante data. Før intervjuene startet, sikret vi at vi hadde diskutert og reflektert over observasjonene for å forberede oss på å inkludere spørsmål basert på våre direkte observasjoner. Intervjuene ble gjennomført i omgivelser som lærerne selv valgte, oftest i deres egne klasserom eller kontorer, for å sikre en følelse av komfort og trygghet. Noe som støttes av Kvale og Brinkmann (2021), og var nyttig for å oppnå åpne og avslappende dialoger. Å tillate lærerne å velge intervjusted bidro til å minimere mulig stress eller ubehag som kan oppstå i mindre kjente eller formelle omgivelser.

Intervjuene ble gjennomført med oss begge til stede. En av oss ledet samtalen og stilte de forberedte spørsmålene fra intervjuguiden, mens den andre konsentrerte seg om å lytte, observere og notere. Dette samarbeidet muliggjorde en grundig utforskning og tillot oss å stille oppfølgingsspørsmål når det var nødvendig, spesielt mot slutten av intervjuene for å dekke eller klargjøre temaer. Den av oss som observerte og lyttet, kunne naturlig inkludere det Kvale og Brinkmann (2021, s. 167) kaller «inngående» spørsmål, som «Kan du si noe mer om det?» eller «Har du ett eller flere eksempler på dette?». Dette sikret at vi fanget opp viktige detaljer og nyanser, noe som styrket påliteligheten av vår datainnsamling. Vi benyttet

båndopptaker, samt telefoner i flymodus til å ta opp lyd fra intervjuer.

### **3.4.3 Transkripsjon av data**

Under transkripsjonsprosessen av intervjuene ble det lagt vekt på å opprettholde nøyaktighet og troverdighet. Hvert intervjuopptak transkriberte jeg samme kveld eller dagen etter gjennomføringen for å sikre at detaljer og nyanser ble bevart mens de var friske i minnet. Jeg benyttet Microsoft Words transkriberingsfunksjon for å effektivisere arbeidet, etterfulgt av en manuell gjennomgang for å korrigere feil og bli bedre kjent med dataene. Gjennom denne prosessen identifiserte jeg tidlige temaer og mønstre, som støttet min induktive tilnærming. I tråd med anbefalingene fra Kvale og Brinkmann (2021) om transkripsjonsnøyaktighet og Thagaard (2018) om metodisk grundighet, arbeidet jeg for at transkripsjonene gjenspeilte det faktiske innholdet i intervjuene med høy grad av reliabilitet. For å ivareta personvernet anonymiserte jeg alle dokumenter ved å fjerne identifiserbare detaljer om deltakerne. Dette inkluderte å erstatte deres navn med informantkoder som R, S1, S2, og T, samt å bruke fiktive navn for stedsnavn og navn på kollegaer eller rektorer.

### **Oppbevaring og sikring av data**

Ved oppbevaring og sikring av data fulgte jeg etiske retningslinjer og personvernlovgivning nøye. All innsamlet data, inkludert lydopptak og transkripsjoner, lagret jeg på en kryptert harddisk for å sikre konfidensialitet og beskyttelse mot uautorisert tilgang. Etter fullføring av transkripsjonsprosessen slettet jeg alle lydopptak for å bevare anonymitet. Dette trinnet er i tråd med anbefalingene for datahåndtering i forskningsetiske retningslinjer som fremmer beskyttelse av deltakerinformasjon etter at den primære datainnsamlingen er avsluttet.

## **3.5 Etiske overveielser**

I forskningsarbeidet ble nasjonale forskningsetiske komiteers retningslinjer fulgt nøye for å opprettholde en høy etisk standard i arbeidet. Forskingen er vurdert av Sikt (referansenummer 902491, vedlegg 4) gjennom TASTE prosjektet, og retningslinjer er fulgt. Informert samtykke ble innhentet fra alle deltakere, og det ble tydelig kommunisert at de hadde mulighet til å trekke seg fra studien når som helst, noe som er essensielt i kvalitativ

forskning påpekt av blant annet Thagaard (2018, s.23-24). For å beskytte personvernet til deltakerne ble det tatt i bruk anonymiseringstiltak fra prosjektets start. Intervjuer ble gjennomført med nøye kontroll på datalagring, hvor lydopptak kun ble bevart på enheter uten internettilkobling og slettet umiddelbart etter transkripsjon, slik Thagaard (2018, s.21-22) anbefaler for å opprettholde konfidensialitet og vitenskapelig integritet.

I gjennomføringen av deltakende observasjon tok vi i bruk flere etiske tiltak for å håndtere utfordringer som balansen mellom engasjement og objektivitet, som beskrevet av Krumsvik (2019, s. 184). Dette krevde en sensitiv tilnærming for å minimere forskerens påvirkning og beskytte deltakernes rettigheter, noe Fangen (2022) også vektlegger. Ved starten av hver observasjonsøkt forklarte vi tydelig vår rolle og hensikten med forskningen. Dette sikret at alle deltakerne var fullt informert om hva som var forventet av dem, og bidro til å skape en trygg atmosfære. For å ytterligere styrke de etiske standardene, fikk informantene mulighet til å gjennomgå og godkjenne observasjonsdataene som omhandlet dem, både umiddelbart og på et senere tidspunkt. Dette var en del av vår forpliktelse til å sikre etisk integritet i forskningen. Til tross for at ingen informant har benyttet seg av denne muligheten per i dag, står tilbudet fremdeles åpent. I tillegg implementerte vi en prosedyre for anonymisering av data ved å tildele tilfeldige bokstaver, som R, S, og T, til hver informant. Dette tiltaket var designet for å sikre deltakernes konfidensialitet og anonymitet gjennom hele forskningsprosessen.

Intervjuene krevde nøye tilrettelegging for å motvirke potensiell bias og bevare objektivitet, noe som var spesielt viktig ettersom vi hadde eksisterende relasjoner med noen av intervjupersonene. Kvale og Brinkmann (2021, s. 108-110) understreker betydningen av forskerens selvbevissthet for å unngå subjektiv påvirkning. For å adressere dette, iverksatte vi konkrete tiltak: Vi opprettholdt profesjonell distanse og utførte regelmessige selvrefleksjoner for å minimere personlig innflytelse under datainnsamlingen og analysen. Vi sørget også for transparens ved å dokumentere alle forskningsprosesser og beslutninger. Dette inkluderte klar kommunikasjon om forskningsmål og metoder til alle deltakere, samt en kontinuerlig vurdering av vår egen rolle i forskningskonteksten. Disse praksisene var ment å tilstrebe at forskningsprosessen ble utført på en ansvarlig og etisk måte, i tråd med retningslinjer anbefalt av den nasjonale forskningsetiske komité (2019). Implementeringen av de etiske tiltakene var viktig for å styrke tilliten til forskningsfunnene og bevare integriteten i studien.

## 3.6 Analyse

Valget av analytisk tilnærming påvirkes som beskrevet av Krumsvik (2019, s. 121) av flere elementer som for eksempel forskningsspørsmålet, det teoretiske rammeverket og målet med analysen. I denne studien anvendes konvensjonell innholdsanalyse, en metode Høgheim (2020, s. 212) beskriver som en ideell metode for å systematisk analysere tekstdata for å utforske mening av et gitt fenomen for gitte subjekter, steder og/eller tider. Fauskanger og Mosvold (2014) gir en lignende beskrivelse om konvensjonell innholdsanalyse i studier hvor målet er å beskrive et fenomen for å forstå fenomenet bedre. Begge beskrivelsene stemmer overens med mitt prosjekts mål og problemstilling, som er å forstå og beskrive læreres didaktiske praksis i forbindelse med fenomenet; valg om utnyttelse av utendørs undervisning i mat- og helsefaget, og for de gitte subjektene; lærere arbeidende ved skoler godt tilrettelagt for slik undervisning.

Konvensjonell innholdsanalyse er også en passende analytisk tilnærming når det teoretiske grunnlaget er begrenset og analysen styres av dataene selv som Høgheim (2020, s. 212) påpeker. Den konvensjonelle innholdsanalysen understøtter derfor min induktive tilnærming, hvor jeg lar kategoriene naturlig oppstå fra datamaterialet uten forhåndsdefinerte hypoteser. Den analytiske tilnærmingen er også egnet for å støtte den fenomenologiske tilnærmingen jeg har, om å undersøke spesifikke menneskers meninger og erfaringer (Høgheim, 2020, s. 141).

Sluttingene som trekkes bærer preg av et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv, hvor informantenes selvforståelse og forskerens tolkninger blandes, slik Krumsvik (2019, s. 177) beskriver. Dette kommer til uttrykk gjennom presentasjonen av lærerinformantenes uttalelser i deres egne ord, samtidig som jeg legger frem mine observasjoner som kan stå i kontrast til lærernes egenoppfatning. Den konvensjonelle innholdsanalysen muliggjør en dypere forståelse av datamaterialet ved å identifisere, kode, og kategorisere nøkkeltemaer og mønstre i dataene (Høgheim 2020, s. 212; Fauskanger & Mosvold, 2014). Med ulike tilpasninger hevder også Fauskanger og Mosvold (2014) at metoden kan anvendes til å analysere en rekke typer data, som også inkluderer observasjonsnotater.

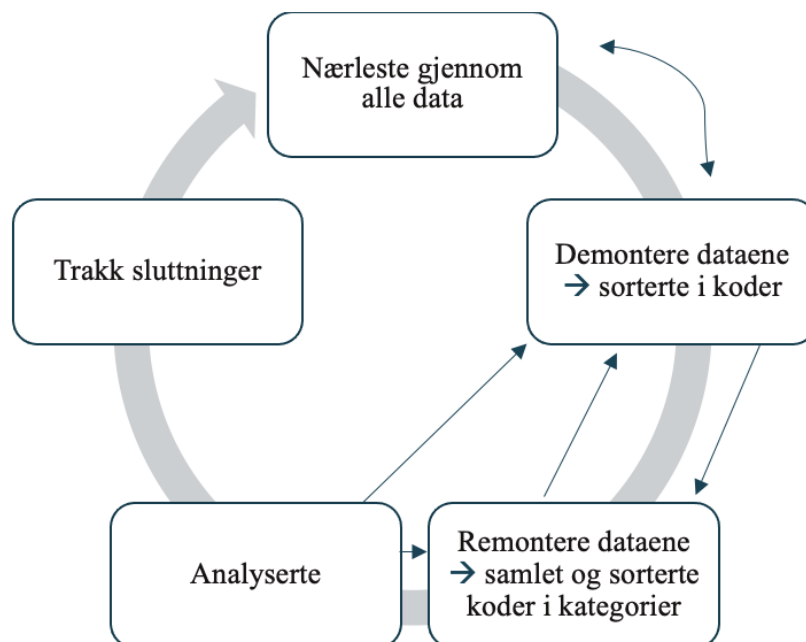
### 3.6.1 Analyseverktøy

Analysen ble utført i NVivo, et dataprogram som støtter organisering og systematisk

behandling av kvalitative data. Litteraturen anerkjenner NVivo for å effektivisere analyseprosessen. Høgheim (2020, s. 201), Krumsvik (2019, s. 174-175) og Thagaard (2018, s. 178-179) fremhever hvordan NVivo bidrar til effektiv organisering og kodearbeid. Kvale og Brinkmann (2021, s. 226) understreker også hvordan slike dataprogrammer tilbyr mange nyttige funksjoner samlet på ett sted. Til tross for betydelige fremskritt innen teknologi, forblir advarselen fra Weitzman og Miles fra 1995 (s. 3; referert i Kvale og Brinkmann, 2021, s. 225) fremdeles like relevant; «dataprogrammer analyserer ikke data; det gjør mennesker». Dette poenget, som fortsatt siteres i nyere faglitteratur (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 225), understreker viktigheten av menneskelig innsats i dataanalysen.

### 3.6.2 Beskrivelse av analyseprosessen

Hvordan jeg gikk frem i analysearbeidet kan illustreres i et flytskjema formet som en sirkel (figur 1). I første fase nærleste jeg, og gikk grundig gjennom alt datamaterialet som var lastet opp i NVivo. Jeg oppdaget gjentakende erfaringer, sammenfallende uttalelser, samt tema lærerne fokuserte på når de uttalte seg om bruk av utendørs undervisning, generelt og i mat- og helsefaget. Dette første steget er ifølge Høgheim (2020, s. 204) «et nødvendig steg for et analytisk arbeid», og la hele grunnlaget for de neste fasene av analysearbeidet.





**Figur 1:** Sirkulær modell av analyseprosessen, der data gjennomgås, demonteres, analyseres, og rekonstrueres for å trekke slutninger og forbedre forståelsen kontinuerlig, inspirert av Høgheim (2020, s. 202)

I det andre trinnet i analyseprosessen ble dataene systematisk demontert og kodet, en prosess beskrevet av Kvale og Brinkmann (2021) som fører til en «metning» av datamaterialet. Dette skjer når man når et punkt hvor ytterligere koding ikke resulterer i nye innsikter eller tolkninger (s.227). Arbeidet mitt omfattet fire transkriberte intervjuer og fire sett med observasjonsnotater, og jeg benyttet deskriptive koder, som forklares av Høgheim (2020, s.206) til å være koder som beskriver den delen de representerer. Dette vil si at navnet på en kode var «vær», hvor det kunne kodes inn «litt regn og vind er bare koselig synes jeg» (R). Jeg koder det altså innunder «vær» fordi det handler om vær, altså koden beskriver hva den inneholder; deskriptiv kode. Dette skiller seg fra In vivo-koding, som baserer seg på «språket» i data (Høgheim, 2020, s. 205-206).

Høgheim (2020, s. 204) poengterer viktigheten av at kodingen skal forenkle datamaterialet uten at meningene i dataene går tapt. I den innledende fasen av kodingen identifiserte jeg det Høgheim (2020, s. 205) betegner som egenskapskoder, disse kodene dekket utdanningsnivå og tilleggsutdanning, erfaring i skolen, og erfaring med utendørs undervisning generelt og spesielt innen mat- og helsefaget. Etter den første gjennomgangen av materialet begynte jeg på nytt, denne gangen med et fokus på å finne narrative koder. Disse kodene representerer fortellingene lærerne delte om sine erfaringer (Høgheim, 2020, s. 205). I denne runden gikk jeg grundig gjennom hver transkripsjon og litt frem og tilbake, og identifiserte og kodet lignende historier basert på erfaringer, både positive og negative, samt lærernes håndtering, vurderinger og utfall av ulike hendelser. Under innholdsanalysen av observasjonsnotatene ble dataene først organisert ved hjelp av prosesskoder, som skildret lærerens handlinger, undervisningsaktiviteter, interaksjoner og dialoger, både i klasserommet og i utendørs læringsmiljøer. Denne tilnærmingen, som er i tråd med Høgheims (2020, s. 205) anbefalinger, sikret at hvert aspekt av undervisningen ble gjennomgått og delt opp. I arbeidet med å kode og kartlegge hendelser og utfordringer lærere møtte på i sin undervisning, og deres løsninger, et sentralt element i studien, kodet jeg videre ut fra de kodene jeg hadde laget meg i observasjonsskjema i feltet. Disse bestod av kategoriske koder som identifiserte spesifikke problemer/utfordringer, som for eksempel «værutfordringer», «tidsutfordringer», «elevadferd» og «manglende utstyr». I feltet noterte jeg ned koder bak slike for å vise graden

av effektivitet i løsningen fra lærerens side; E for Effektiv eller I for Ineffektiv, samt +/- og en liten forklaring bak, basert på min vurdering av lærerens effektivitet i å håndtere situasjonen. Ut fra dette ble kodingen i NVivo, ifølge Høgheim (2020, s.205) til mengdekoder hvor jeg koder mengden, eller i dette tilfelle graden av noe, altså grad av effektivitet i løsninger på utfordringer eller uforutsette hendelser i undervisning, utendørs og innendørs.

I remonteringsfasen av dataene, det tredje steget, grupperte jeg kodene i kategorier som reflekterte mønstre i datamaterialet, i tråd med Thagaards (2018, s. 154) metode. Prosessen med å kategorisere kodene involverte grundige vurderinger for å sikre at kodingen var konsekvent og minst mulig påvirket av personlige tolkninger, noe som støttes av fenomenologien (Krumsvik, 2019, s. 177). Dette er visualisert med piler som går frem og tilbake mellom stegene for demontering og remontering av data i figur 1. Under denne fasen ble jeg bevisst på mine egne tolkninger og arbeidet aktivt for å minimere disse, i samsvar med den fenomenologiske tilnærmingen til konvensjonell innholdsanalyse, som beskrevet av Høgheim (2020, s. 212). Et tydelig eksempel på dette, er en kode opprinnelig kalt «læreplanutfordringer» som inkluderte alle utsagn direkte omhandlende læreplanens kompetansemål i mat- og helsefaget, men uten direkte indikasjoner fra lærerne på at kompetansemålene var utfordrende å implementere i utendørs undervisning. Jeg endret kodenavnet til «læreplan og kompetansemål», og kategoriserte dette sammen med andre koder som passet under kategorien min «læreplanens rolle i utendørs mat- og helseundervisning». Som Thagaard (2018) og Kvale og Brinkmann (2021) understreker, skal kategoriene være meningsbærende og reflektere de temaene kodene representerer. Dette var et sentralt fokus under min gruppering av koder til kategorier og i navngivningen av kategoriene. Når kategoriene var satt, så jeg tydelige tema i datamaterialet. Disse temaene presenteres som overskrifter i resultatdelen, og reflekterer kategoriene sine hovedlinjer. Dette er i tråd med Høgheims (2020, s. 210) forklaring på tematisk sammenheng.

Både demontering og remontering av datamaterialet henger tett sammen med punktet analyse, vist som boks fire i figur 1. Høgheim (2020, s. 211) fremhever at selv om analysen har vært en løpende prosess i de foregående stegene, er det i dette steget at de definerte kodene, kategoriene og temaene benyttes direkte for å belyse forskningsspørsmålet man stiller. Det er nå den konvensjonelle innholdsanalysen tar form, hvor mitt mål med mine identifiserte kategorier og tema, er å beskrive fenomenet rundt bruk eller unnlattelse av utendørs undervisning og utendørs aktiviteter i mat- og helsefaget. I dette punktet av analysen, som

også kan betraktes som et samlingspunkt for forståelsen av dataene, har jeg lagt vekt på Høgheims (2020, s. 216-217) råd om konsekvens i analysen for å øke grad av reliabilitet i analysen. Når jeg kom til det punget at slutninger skulle trekkes, har jeg i henhold til Høgheim (2020, s. 216) sine anbefalinger, forsøkt å la dataene snakke så uforstyrret som mulig. Ved å være kritisk til egne tolkninger og ved å kontinuerlig vurdere mitt eget arbeids troverdighet, har jeg strukket meg etter å gjøre analysen gjennomiktig og etterprøvbart. Dette steget innebærer også en anerkjennelse av de begrensningene som følger med enhver eksplorerende analyse (Høgheim, 2020, s. 217-218), og en forpliktelse til å rapportere funn med integritet og nøyaktighet.

### **3.7 Validitet, reliabilitet og generalisering**

I erkjennelsen av de iboende utfordringene med eksplorerende studier når det gjelder validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, som Høgheim (2020, s. 215-218) peker på, ble det gjort flere metodiske valg i denne studien for å forsøke å imøtekomme disse utfordringene.

I den innledende fasen av forskningen ble det gjennomført en pilotundersøkelse som bidro til å finjustere både intervju- og observasjonsguidene, og dette bekreftet at verktøyene var passende for å fange opp lærernes oppfatninger og praksiser i deres naturlige omgivelser. Dette samsvarer med konseptet om begrepsvaliditet beskrevet av Høgheim (2020, s. 81), som handler om hvor godt et måleverktøy, som en intervju- eller observasjonsguide, klarer å måle det konseptet det er designet for å måle. Videre ble triangulering av metoder brukt som en metodisk strategi for å kunne sammenligne og knytte sammen funn fra forskjellige datakilder, inkludert semistrukturerte intervjuer og deltakende observasjoner. Metodetrianguleringen gjorde det mulig å validere informasjonen som ble innhentet fra én datakilde mot den andre, og er i tråd med Maxwells (2005) strategier for å styrke validiteten i kvalitativ forskning (referert i Krumsvik, 2019, s. 198-199).

En grundig beskrivelse og åpenhet om forskningsmetodene som ble benyttet i studien, bidrar til å understøtte dens reliabilitet ved å gjøre det mulig for andre forskere å forstå, evaluere og eventuelt gjenta forskningsprosessen. Bruken av et standardisert observasjonsskjema under deltakende observasjoner bidro til å minimere observatørbias og sikre konsistent datainnsamling. En forhåndsdefinert intervjuguide ble brukt under intervjuene for å sikre at

alle deltakere fikk de samme spørsmålene i samme rekkefølge, noe som bidrar til å redusere variabler i datainnsamlingen. Alle intervjuer ble tatt opp og transkribert ordrett for å sikre at analysene bygger på nøyaktige gjengivelser av informantenes uttalelser.

Videre ble deltakere fra ulike og fra samme skole inkludert i undersøkelsen for å kunne utforske fenomenet i ulike kontekster, og fra ulike synspunkter innen samme ramme, med formål om å vurdere studiens ytre validitet og muligheten for generalisering av resultatene. Når det gjelder generaliserbarheten av resultatene i studien, er den vurdert med hensyn til kontekst og design, som er detaljert dokumentert for å muliggjøre vurderinger av overførbarhet til andre sammenhenger. Studiens søkelys på spesifikke skoler og læreres erfaringer innenfor en definert geografisk- og kulturell kontekst, innebærer en begrensning i generaliserbarheten utover de spesifiserte forholdene. Fra et konstruktivistisk perspektiv, som antar at det finnes flere sosiale virkeligheter, anerkjennes det at hver kontekst kan avdekke unike aspekter ved fenomenet som studeres (Høgheim, 2020, s. 22). Dette betyr at mens de direkte funnene kan ha begrenset generaliserbarhet, kan innsikter og mønstre som er identifisert i studien gi verdifulle bidrag til forståelsen av lignende fenomener i andre kontekster. Generaliserbarheten av studien er likevel vurdert til å være begrenset, gitt et lite utvalg, i svært spesifikke kontekster og over et kort tidsintervall, spesifikt vinterstid.

# 4 Resultat

I dette kapitlet presenteres resultatene fra intervjuer og observasjoner av fire lærere ved tre forskjellige skoler. Kapitlet strukturerer resultatene etter relevante temaer som ble identifisert induktivt gjennom dataanalysen. Dette belyser faktorene som påvirker lærernes beslutninger om å benytte utendørs undervisning i mat- og helsefaget. Resultatene er delt inn i tre hoveddeler: 1) overordnede rammer, 2) eksterne rammer, og 3) interne rammer. Målet er å belyse problemstillingen rundt hvorfor lærere velger, eller ikke velger, å gjennomføre mat- og helseundervisning utendørs.

## 4.1 Overordnede rammebetingelser

### 4.1.1 Bruk av utendørs undervisning i mat og helse

Alle informanter beskriver den nåværende mat- og helseundervisningen lagt til skolekjøkkenet, for 6. klassinger, 2 til 2,5 time i uken. Kun skole R har timeplanfestet undervisning på skolekjøkkenet til mat og helse for 4. klassingene, 1 time i uken. Det kom frem at ingen av informantene hadde brukt mat- og helsefaget spesifikt i utendørs undervisning. Informant R hadde imidlertid planlagt fremtidige økter ute i faget: «Jeg har faktisk fått det slik at vi skal ha tre utendørs økter per mat- og helseklasse nå i år», men la til at organiseringen av dette ikke hadde vært enkel. Informant S1 og S2 oppga at de ikke hadde hatt mat og helse samme dag som uteskole, men at de ofte hadde benyttet bål og satt fokus på måltidets betydning i uteskolen. Informant Ts uttalelse var lignende, hvor hen mente hen ikke hadde benyttet utendørs undervisning i mat og helse, men jevnlig benyttet bål til mat og måltid i uteskole eller på turdager. S2 uttrykte et ønske om å gjennomføre mer mat og helse i uteskole for å støtte opp under læreplanmål knyttet til bærekraft og lokal matforbruk.

Til tross for tidligere påstand om at mat og helse ikke var en del av uteskolen, påpekte informant T senere i intervjuet at skolehagen ble brukt til mat- og helseundervisning. T hadde også et etablert samarbeid med lokale småbruk og naboer, hvor elevene fikk høste poteter, frukt og bær, samt hadde fått melk og egg direkte fra bonden til bruk på kjøkkenet i mat- og

helseundervisningen. S2 delte en lignende historie om lokale småbedrifter som ble brukt i undervisningen med elever. T og S2 hadde også vært i fjæra og kokt strandsnegler, tang og tare som en del av et tverrfaglig prosjekt. Fra skole T ble elever jevnlig inkludert i fiske med lokale, for å hjelpe, lære og utforske.

#### **4.1.2 Forståelse av utendørs undervisning**

Det var ingen direkte motsigelser mellom informantenes definisjoner av utendørs undervisning, men forståelsen deres av hva som inngikk i dette konseptet varierte noe. Informantene fremhevet i hovedsak viktigheten av det pedagogiske innholdet i utendørs undervisning, mens de i varierende grad også fremhevet de sosiale aspektene som viktige. Utendørs undervisning ble beskrevet som en integrert, men tilpasset del av informantenes vanlige undervisningspraksis, i større eller mindre grad. Informant R arbeidet ved en skole som ikke hadde fast timeplanavsatt tid til uteskole, men var opptatt av å benytte seg av utendørs undervisning i sine fag.

Alle informantene brukte begrepet «uteskole» for å beskrive undervisning og aktiviteter i utendørs læringsmiljøer, enten det var på skoleplassen, i lokalsamfunnet eller i naturen. Samtlige påpekte at uteskole innebar pedagogisk planlagte aktiviteter utendørs. En informant sa at uteskole omfattet «[...] alt som har med undervisning ute å gjøre» (R), og at det kunne inneholde et bredt spekter av aktiviteter med «[...] en pedagogisk tanke bak» (R). Denne informanten understreket også at aktivitetene måtte ha ett konkret innhold for elevene, og være nøye faglig planlagt for å kunne regnes som uteskole, samt at uteskole ikke var «[...] å bare gå en tur» (R). I kontrast fremhevet de andre informantene at å gå en tur var en vanlig del av uteskole, uten å spesifikt påpeke at turen måtte ha et innhold utover det å gå og være ute.

Videre delte de andre informantene lignende syn på uteskole, som undervisning i utendørs omgivelser. En beskrev det som «[...] å flytte skolen ut» (T), mens S1 og S2 sa at det handlet om å ta med seg det faglige innholdet ut og tilpasse undervisningen til de valgte omgivelsene, enten det var i natur eller på asfalt. En informant fra skole S uttrykte at i uteskole «[...] frigjør vi oss fra bøkene og bruker heller det vi har og finner i praktisk sammenheng» (S2).

Observasjoner viste derimot at elevene til denne læreren benyttet skrivesaker for å gjennomføre repetisjonsoppgaver utendørs. Videre observasjoner viste at en lærer knyttet mat til uteskolen ved å steke vafler til elevene på et vaffeljern ute, ved hjelp av en lang

skjøteledning. Det ble også benyttet laminerte poster med tekstoppgaver som elevene skulle løse i en rebus.

## 4.2 Eksterne rammebetingelser

### 4.2.1 Fysiske og ressursmessige rammer ved utendørs undervisning

Gjennom intervjuer og observasjoner av skoleområder ble det kartlagt hvordan lærerne opplevde mulighetene for utendørs undervisning i mat og helse, og hvilke fasiliteter de faktisk hadde tilgjengelig. Kartleggingen viste at det ikke alltid var samsvar mellom lærernes opplevelse av fasilitetene og de faktiske ressursene tilgjengelig. Informasjonen fra samtalene, sammen med funn fra direkte observasjoner, ble oppsummert i en tabell (tabell 2) som viser de tilgjengelige fasilitetene ved de ulike skolene. Intervjuene viste videre at lærerne la vekt på ulike aspekter av skolens ressurser, fasiliteter og infrastruktur for å fremme utendørs undervisning i mat- og helsefaget.

**Tabell 2.** Fasiliteter for utendørs undervisning i mat og helse ved kasskolene.

Skole	Matlaging	Læring og undervisning	Samarbeid og lokale ressurser	Spisearealer og annet
<b>R</b>	Grillhytte Bålpanner Stormkjøkken Gassbrennere Grill Matlagingsutstyr	Leirplasser i natur, strandlinje, matvarehandel i gåavstand	-	Sekker for transport av utstyr, benker og spisearealer utendørs
<b>S</b>	Gapahuk Lavvo Bålpanner Stormkjøkken Gassbrennere	Skolehage i drift, leirplasser i natur, strandlinje	Samarbeid med lokale fiskebåter og oppdrett	Sekker for transport av utstyr, benker og spisearealer utendørs

## Matlagingsutstyr

---

<b>T</b>	Bålgrue	Skolehage i drift,	Samarbeid med	Sekker for transport
	Lavvo	leirplasser i natur,	lokale småbruk,	av utstyr, benker og
	Bålpanner	strandlinje og	naboer, fiskere og	spisearealer
	Stormkjøkken	fiskemuligheter,	fiskeoppdrett	utendørs, amfi rundt
	Gassbrennere	matvarehandel i		bålgrue
	Grill	gåavstand		
	Matlagingsutstyr			

I intervjuet trakk informanten R frem skolens grillhytte, samt tilgjengelig utstyr som kunne benyttes i undervisningen utendørs i mat og helse. R listet opp utstyret: «[...] bålpanner, gassbrennere og stormkjøkken». Hen nevnte også tilgang til to leirplasser som tilbød fasiliteter for bålbrekking og måltider under overbygg, samt lavvoer for ytterligere ly. Våre observasjoner støttet disse uttalelsene, og det kom også frem at skolen jevnlig benyttet et nærliggende strandområde til undervisning i ulike sammenhenger. R hadde ikke tidligere benyttet noen lokale samarbeid i mat- og helseundervisningen, men var i kontakt med en lokal fiskebåt om mulighet for å få levert fisk som elevene kunne lære å sløye. Skole R så også på mulighetene for å få opparbeidet en skolehage.

Fra intervjuene kom det frem at informantene S1 og S2, fra samme skole, hadde ulike erfaringer og fokusområder når det gjaldt tilrettelegging av utendørs undervisning i mat og helse. S1 bemerket utfordringene ved å være en relativt ny skole, med begrensede uteområder og mangel på utstyr. «Nå er jo denne skolen ikke så gammel [...] Så vi har ikke fått etablert så stort område som vi kan være på ennå» (S1). S1 nevnte imidlertid hvordan to nærliggende lavvoer med båluligheter regelmessig ble brukt for utendørs matlagning, og hvordan fiskeoppdrett og maritime ressurser spilte en rolle i utendørs undervisningen på skolen. I kontrast til S1s fokus på mangler, fremhevet S2 skolens utvalg av utendørsmuligheter til mat- og helsefaglig utnyttelse som bra:

Ja, de er bra. Vi har jo bålplass der borte [...] vi har alltid en god spiseplass der vi er på uteskole, og borte ved lavvoen så er det en gapahuk som barna kan bruke. Der er det bålplass og grue, så det er jo tilrettelagt for å varme på bål da. Og er vi ved sjøen, så fisker vi gjerne og da går vi på kjøkkenet etterpå og tilbereder fisken. Eller er det noe



som vi kan spise direkte fra naturen, så gjør vi gjerne det. Finner vi blomster som er spiselige, så spiser vi de. Smaker dem gjerne på skiven, sant. Og om vi er på åkeren så tilbereder vi gjerne maten eller produktet selv. Da tar vi det med tilbake på skolen, vasker det, oppbevarer det og spiser det. Kjekt med lokale bønder som vil dele (S2).

S2 opplevde også tilgjengeligheten av grunnleggende matlagingsutstyr som stormkjøkken og primus som tilfredsstillende; «Det har vi og, vi har stormkjøkken og vi har primus, og vi har matter å sitte på. Så ja det har vi, og det klarer vi å bruke.», mens S1 påpekte at «[...] utstyr må ofte tas med hjemmefra».

Gjennom samtaler i observasjon av S1 ble videre utfordringer diskutert, inkludert dårlige bussforbindelser og begrensninger i kommunens transportstøtte, med kun én bussreise per klasse per år. Dette kompliserte logistikken for lengre ekskursjoner. Informanten uttrykte behovet for foreldres samarbeid for transport, og mye organisering for ekskursjoner utenfor gåavstand. Dette ble i ettertid bekreftet av alle informantene til å være tilfelle ved alle de tre kassuskolene, som for øvrig ligger i samme kommune. Informant T formidlet utfordringen med en mer positiv tilnærming enn de andre informantene, hvor hen skrøt av behjelpelige foreldre: «[...] det er alltid foreldre som stiller opp».

Når det gjaldt tildelte midler og økonomi for mat og helseundervisning, var det forskjellige erfaringer. R uttrykte å ha hatt et fleksibelt budsjett, hvor ansvaret i stor grad lå hos hen som lærer på pengebruk. S1 delte at hen måtte holde seg innenfor visse økonomiske rammer, da det ikke var ubegrensede midler tilgjengelig. S2 formidlet at det i liten grad hadde vært noe problematisk knyttet til økonomien. T påpekte at økonomi var en betydelig faktor som påvirket hva som kunne lages i stor grad. Hen uttrykte å til tider måtte bruke egne midler for å kunne gjennomføre det hen ønsket med klassene.

#### **4.2.2 Klima og miljømessige rammer ved utendørs undervisning**

Intervjuene viste at klima og værforhold var en påvirkende faktor i utendørs undervisning, men informantene var ikke samstemte om det var en barriere eller ikke. Informant R rapporterte at været sjelden var en hindring og beskrev at «[...] litt vær og vind det er bare koselig egentlig». I motsetning til dette opplevde de andre informantene at været representerte «[...] den største utfordringen» (T, S1). Både S1, S2 og T fremhevet regn som en utfordring

som vanskeliggjorde mange aktiviteter og førte til at elevene ble klagende og demotiverte. Observasjon bekreftet dette. Informant T beskrev også sin egen preferanse, og ønsker om å unngå å sitte ute i regn og vind for å lage mat med elevene.

Været påvirket også hvordan undervisningen ble planlagt. T og S1 påpekte behovet for å ha alternative innendørs aktiviteter klar hvis været ble dårlig. Dette la de frem at krevde ekstra innsats og tid, samt en mulighet for å kunne tilpasse seg raskt. S1 la til at været kunne være utfordrende for alle; både barna og de voksne.

Informant S2 erkjente også at været kunne være en betydelig utfordring, men bemerket at de stort sett gikk ut i all slags vær så lenge elevene var godt kledd. Under observasjonen av S2s uteskole var det -8 grader ute, og hen kommenterte at dersom noen av elevene ikke hadde hatt ordentlig tøy, ville de ikke fått vært med ut. S2 påpekte at utfordringer relatert til dårlig vær kunne føre til at noen elever ble grinete og lite samarbeidsvillige, men at situasjonen stort sett forbedret seg etter litt tid. «Noen vil bli litt grinete når været er dårlig, men sånn er det bare» (S2). S2 la frem viktigheten av å sørge for at elevene var godt forberedt til uteskolen og visste hva de skulle gjøre «[...] før de står der», for å sikre en positiv opplevelse.

### **4.2.3 Administrative og strukturelle rammer ved utendørs undervisning i mat og helse**

I intervjuene kom det frem flere ulike strukturelle utfordringer knyttet til gjennomføring av utendørs undervisning i mat og helse. Informant R påpekte utfordringer med tid, og timefordeling, særlig i klasser med mange ulike lærere:

[...] strukturen i faget og de få timene vi har gjør det vanskelig å inkludere utendørs undervisning i mat og helse. Man blir litt for begrenset [...] manglende tilrettelegging er en utfordring, spesielt for klasser med mange forskjellige lærere og spesialundervisning lagt til ulike timer gjennom hele uka. Det gjør det veldig vanskelig å planlegge uten at det må omorganiseres noe voldsomt i timeplanen. Så litt mer struktur kreves for å få det ordentlig opp å gå (R).

I intervjuene kom det frem at S1 og S2 er lærere ved en skole som har tilegnet en hel dag med utendørs undervisning per klassetrinn i uken (1.-7.trinn). De uttrykte liten grad av bekymring i

forhold til strukturelle utfordringer knyttet til gjennomføring av utendørs undervisning i mat og helse. Informant S1 trakk frem at gruppestørrelsene burde være mindre, hvor hen så verdi i at det er plass til alle rundt et bål i en mat- og helseøkt utendørs. Informant S2 uttrykte en overbevisning om at strukturelle utfordringer ved uteskole kunne håndteres, og mente at undervisning utendørs ikke var mer krevende enn innendørs. Observasjoner av S2s praksis utendørs med 18 elever, viste hvordan hen ledet varierte aktiviteter med klare rutiner og faste regler. «Vi har drillet elevene i hvordan vi vil ha det ute, blåser jeg i fløyen vet alle at det kommer en viktig beskjed» (S2).

Informant T bekreftet utfordringer med begrenset tid, og nevnte videre problemer med å måtte transportere en god del utstyr ut, samt å holde elever samlet og trygge i et utendørs miljø, noe hen påpekte var lettere i et klasserom: «[...] ofte så er du alene, og det er en god del ting du må dra med deg ut [...] har du bål, ja da trenger du flere voksne for å kunne gå ifra, da må du kanskje ringe etter hjelp» (T).

Alle informantene reflekterte rundt muligheten for at elever kunne stikke av, men deres opplevelser av denne utfordringen varierte. Selv om dette var en bekymring, rapporterte flere lærere at det alltid gikk bra. R uttrykte: «Vi kan ikke stenge elevene inne fordi vi er redde for at de stikker av. Det går alltid bra.» S1 og S2 bekreftet dette, og la til at det var viktig å finne balansen mellom frihet og sikkerhet, og ikke innskrenke elevenes muligheter for læring og utforskning utendørs på grunn av bekymringer for at de skulle stikke av. T formidlet utfordringer rundt usikkerheten og «stressmomentet» ved det å være alene med en elevgruppe ute i forbindelse med bål, og ikke kunne løpe etter dem som måtte finne på å stikke av.

## **4.3 Interne rammebetingelser**

### **4.3.1 Organisasjonsmessige, kulturelle og sosiale rammer ved utendørs undervisning i mat og helse**

I intervjuene kom det frem en variasjon i den organisatoriske implementeringen av uteskole. Skole S hadde avsatt en hel dag med utendørs undervisning ukentlig, hvor hvert trinn hadde sine dager ute. Skole T hadde uteskole en halv dag i uken, med fokus på samarbeid mellom

trinnene, med småtrinnet sammen og mellomtrinnet sammen. R arbeidet ved en skole uten faste timeplanbestemte økter for uteskole tidligere, men pekte nå på økt innsats blant ledelsen og kolleger for å integrere uteskole som et satsingsområde.

I observasjoner fremkom det at lærer S1 og S2 hadde flere assistenter og hjelpelærere med seg enn de to andre lærerinformantene. T arbeidet ved den minste skolen, med færrest antall elever og lærere, og uttrykte at det var et problem med for få voksne. Samtidig pekte T på fordelene av å slå sammen klasser i uteskole, for å ha «[...] flere voksne å spille på». Hen ble observert alene i mat- og helseundervisningen. Skole R og S var relativt like i størrelsen, men observasjoner tydet på at skole S la inn mer lærer- og assistentressurser i undervisningen.

Gjennom intervjuet delte R gjentatte ganger sine tanker rundt utfordringene ved å gjennomføre utendørs undervisning i et miljø uten kollegial støtte. Hen beskrev å ha startet som nyutdannet med uteskolepedagogikk som fag, og en stor entusiasme for utendørs undervisning, men møtte liten interesse fra kolleger, noe som påvirket hen negativt. «Jeg havnet på en skole der ingen var interessert. Og da mener jeg ingen [...] det var liksom ingen å samarbeide med. Da mister man gløden, rett og slett» (R). Videre beskrev R at ledelsen ved nåværende arbeidsplass prioriterte uteskole, noe som førte til at hen har planlagt økter for alle mat- og helseklassene på 4.- og 6. trinn, med tre uteskoleøkter i året. R forklarte det slik: «Det er mer skolens holdninger til uteskole som har fått meg til å endre praksis i å fokusere mer på utendørs undervisning».

Både S1 og S2 snakket om utendørs undervisning som noe alle støtter hverandre i på skolen. De ansatte hjelper hverandre og lærer av hverandre, og når det kommer nyutdannede til skolen, veileder de dem i hva som er lurt og råder dem til å starte i det små og bygge videre på erfaringene de får. Dette er en tilnærming S2 anbefalte videre til andre som ønsker å starte opp med hyppigere utendørs undervisning, og hen fokuserte på de menneskelige ressursene i det hele.

Det er jo ressursene, de menneskelige ressursene altså, og å se mulighetene og å ville gjøre det [...] jeg tenker at det handler om de lærerne som jobber på trinnet og at de viser litt interesse for å få det til. Samarbeid mellom lærerne er viktig. (S2)

T formidlet et ønske om kollegial støtte: «[...] Jeg tror det kunne være veldig givende og rullert på lærere som har ansvar for å planlegge noe ute med mat, også er vi andre med å

gjennomføre (T)».

**Tabell 3:** Informantenes selvrapporterte organisatoriske og sosiale støtte knyttet til gjennomføringen av utendørs undervisning i mat og helse

Skole	Opplevd støtte fra ledelse	Opplevd tilrettelegging av utstyr, økonomi og logistikk	Skolens prioritering av utendørs undervisning (generelt)	Kollegial støtte per/nå
R	Svært høy	Ikke tilfredsstillende	Nylig prioritet	Blandet
S	Svært høy	S1: Moderat S2: Høy	S1: Høy S2: Svært høy	Høy
T	Moderat til høy	Ikke tilfredsstillende	Moderat	Moderat

### 4.3.2 Elevforutsetninger ved utendørs undervisning

Når informantene fortalte om elevenes adferd i utendørs undervisning sammenlignet med innendørs, gikk det igjen at ute viste elever ofte en annen side av seg selv, hvor de som kunne være urolige innendørs, fant ro og klarte å konsentrere seg bedre ute: "[...] barna trenger å få bevege seg, og så lenge de er fysisk aktive, så er ikke disiplin noe problem" (S2). Informant T la frem at uterommet fremmet en mer kreativ og engasjert deltakelse i læringsaktivitetene, og S1 støttet dette, og uttrykte: "[...] det gir en helt annen dimensjon til læringen, og til hvordan vi som lærere kan forstå og samhandle med elevene våre" (S1). T observerte også at utendørs undervisning kunne føre til at elever som vanligvis ikke samarbeidet, fant grunn til å gjøre det som følge av det åpne miljøet. Lignende uttalelser ble gjort av de andre informantene, og det ble rapportert om mindre krangling og konflikter blant elever utendørs, noe S1, S2 og R bekreftet.

Informantene beskrev videre ulike elevforutsetninger som påvirket utendørs undervisning. T nevnte at noen elever viste større interesse og engasjement når undervisningen foregikk utendørs, mens andre hadde utfordringer med å tilpasse seg det mindre strukturerte læringsmiljøet. Informant R erfarte at elevenes tidligere erfaringer med utendørsaktiviteter spilte en betydelig rolle i hvor komfortable de var med denne undervisningsformen. I tillegg påpekte informantene S1 og S2 at elevenes fysiske ferdigheter og utholdenhet påvirket deres

deltakelse og læringsutbytte under utendørs undervisning. Informantene ved skole S viste videre til elevenes nysgjerrighet og villighet til å utforske det naturlige miljøet ble sett på som en betydelig fordel, da det fremmet kreativitet og kritisk tenkning.

### **4.3.3 Personlige meninger ved mat- og helseundervisning utendørs**

Informant R uttrykte en balansert tilnærming til utendørs undervisning i mat og helse.

[...] mat- og helsefaget tenker jeg som et livsmestringsfag. I realiteten skal ungene lage mest mat inne i hverdagen sin. Veldig mye av kompetansemålene går på, ja, hvordan lage trygg mat, om kosthold og alt sånne ting. Så jeg fokuserer mest på inne-matlagning, hverdagsmat, men er ute med jevne mellomrom. (LR)

Videre uttrykte hen vanskelighetene med å få det til, og at vellykket implementering av utendørs undervisning var avhengig av både lærernes egne kompetanse og skolens holdninger. Hen påpekte også viktigheten av å skille mellom aktiviteter som faktisk utgjør undervisning, og de som ikke gjør det: «[...] jeg ser at noen er veldig interessert i å lage mat ute og å ta med elevene med ut, men det er også en del som «lager mat for å lage mat» ikke nødvendigvis for opplæringens skyld» (R).

Informant S1 fremhevet positiv holdning knyttet til utendørs mat- og helseundervisning. Hen fortalte om verdien av å nyte maten utendørs, noe som skapte en god atmosfære og lærte elevene å sette pris på naturen og det å være ute. Hen observerte også at elevene spiste og nøt maten mer utendørs. Selv om S1 anerkjente utfordringer som vær og gruppestørrelse, mente hen at undervisningen ikke burde være for avansert, og at: «Elevene lærer å sette pris på det å være ute på en ny måte når mat er inkludert» (S1).

S2 delte den positive holdningen til utendørs undervisning i mat og helse. Gjennom praktiske eksempler fra egen undervisningserfaring beskrev hen hvordan matlagning ute og naturbasert læring kunne innlemmes for å fremme elevenes engasjement og forståelse for temaer som bærekraft, sesonger og lokal matproduksjon, og påpekte viktigheten av disse temaene i skolen: «[...] lokal mat, bærekraft og matproduksjon er noe som vi gjerne må lære elevene mer av, og som vi må gjøre elevene bevisste på» (S2). Hen understreket også viktigheten av en vilje til å prøve nye ting som en nøkkel for å lykkes med utendørs undervisning i mat og

helse.

Informant T var nølende til utendørs matlaging som en del av undervisningen og uttrykte delte holdninger til dette. Hen erkjente spesielt utfordringer knyttet til egne begrensede erfaringer og kunnskaper om matlaging utendørs: «Jeg vil si jeg ikke har noe kompetanse i det å lage mat ute, jeg har liksom ikke kunnskapen eller inspirasjonen til å vite hva som funker og ikke. Da blir det jo vanskeligere [...]» (T). Hen så imidlertid også potensialet for elevengasjement og læring gjennom praktiske oppgaver i naturen, og gjennom samtaler kom det frem at hen selv benyttet mange mat- og helsefaglige element utendørs i sin praksis.

[...] vi fisker og koker skjell og tang, og kokelurer. Ja, og albueskjellsuppe har vi laget. Ja, så er det skolehagen vår da, hvor vi har tatt med elever og satt poteter, gulrøtter, [...] og det er plommer, epler, bær, gressløk, [...] urter har vi hatt, og jordbær, ja. Elevene synes det er stas. Gå der og høste, og smake på. (T)

[...] plukket bær i nærområder, epleslang fra en nabo her, ja vi får lov å ta litt epler da. [...] vi har hentet egg fra hønsene her borte hos en bonde, og vi har fått melk rett fra bonden, mm ja. Så har vi noen ganger fått laks fra oppdrettet her [...] ja, litt god hjelp da fra lokale folk, alltid veldig kjekt. Kjekt for elevene å bli kjent med de lokale små og større aktørene rundt her også sant. (T)

# 5 Diskusjon

Denne studien har bidratt til en dypere forståelse av hva som påvirker læreres valg om å undervise utendørs i mat- og helsefaget. Diskusjonen er strukturert rundt tre sentrale temaer som belyser de ulike faktorene som påvirker disse beslutningene: 1) De overordnede rammene, 2) De eksterne rammene, og 3) De interne rammene. Avslutningsvis vil jeg diskutere hvordan lærere kan navigere innenfor disse rammene, hvilke strategier som kan støtte dem i å inkludere utendørs undervisning i mat- og helsefaget, samt vurdere mulighetene for å implementere utendørs undervisning i fagpraksis.

## 5.2 Utendørs undervisning i mat og helse

Hovedfunn i denne studien viser at valget om å undervise utendørs i mat og helse er sammensatt, og påvirket av mange faktorer. Studier gjort på skolehageundervisning og utdanning for bærekraftig utvikling, viser til viktige faktorer for å lykkes. Disse inkluderer engasjement fra nøkkelpersoner (lærere, foreldre og lokale), støtte fra skoleledelsen, og tilgang til eksterne ressurser og finansiering (Austin, 2022; Passy, 2014; Sandvik & Grande, 2023; Sinnes & Jegstad, 2017). Mine observasjoner samsvarer, og viser at utendørs undervisning i mat og helse først og fremst krever et engasjement fra læreren selv, samt god opplevd støtte fra ledelsen, og de nødvendige ressursene tilgjengelig. Min studie introduserer også ny en viten som viser at enkelte skoler synes å problemfritt legger til rette for lærere og elevers deltakelse i lokalsamfunnet, som en naturlig del av undervisningen.

### 5.2.1 De overordnede rammene

Det pedagogiske systemet, læreplan og ikke minst lærerens egen tolkning av den, setter de overordnede rammene for undervisningen i mat og helse, sammen med alle andre fag (Holthe & Veka, 2019, s. 34-40; Imsen, 2020, s.185). Lærerne i denne studien beskrev at mat og helseøkter foregikk på skolekjøkkenet, og ingen av lærerne rapporterte om bruk av utendørs undervisning i mat og helse. Dette vitner om det som også Veka et al. (2018) fant i sin studie knyttet til en overrepresentering av matlaging på kjøkkenet som undervisningsaktivitet i faget.



Likevel viser resultatene av denne undersøkelsen et nyansert bilde av hvordan flere lærere jevnlig gjennomførte utendørs undervisning som er svært relevant for mat- og helsefagets mål og kjerneelement. Blant annet innebar det bruk av lokale matressurser, høsting av matvarer i sesong og positivt måltidsfokus utendørs, som samsvarer med prinsipp for opplæringen i mat og helse (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Et fremtredende eksempel er en lærer, som opprinnelig forklarte at hen ikke direkte hadde tatt i bruk mat- og helsefaget i utendørs undervisning, men som senere i intervjuet erkjente at mange av aktivitetene og prinsippene fra dette faget faktisk var integrert i de utendørs læringsoppleggene hen jevnlig engasjerte elevene i. Læreren beskriver en aktiv bruk av både marine ressurser, skolehagen og samarbeid med lokale småbruk og naboer, i utendørs undervisningen. Elevene var deltagende i fiske, dyrking, høsting, melking og bruk av lokale råvarer som blant annet egg og poteter. Læreren praksis illustrerte en integrert og intuitiv rutine av utendørs undervisning der lokalsamfunnet fungerer som en autentisk del av opplæringen. Funnene kan mulig sees i sammenheng med skolens geografiske og kulturelle kontekst. Skolens landlige beliggenhet, i et samfunn der «alle kjenner alle», kan forklare de nære båndene til lokalsamfunnet og en tradisjon og rutine for å hjelpe naboer og venner. Utfallet viser hvordan skolens plassering og en naturlig tilgang til både marine- og landbruksressurser fremmer integreringen av denne typen utendørs undervisning. En klar relasjon til hvordan rammefaktorer kan fremme bestemte typer undervisningsaktiviteter, som Imsen tidligere har påpekt (2020, s. 184). Resultatene er svært oppmuntrende for mat- og helsefaget, spesielt med tanke på hvordan faget kan integreres naturlig i lokale samfunnsaktiviteter ved å engasjere seg med naboer og samtidig bidra til lokalsamfunnet. Det er imidlertid en betydelig begrensning knyttet til den geografiske rekkevidden av denne studien. Alle kassuskolene er lokalisert i landlige områder innenfor samme geografiske region. Skoler i forskjellige områder vil ha tilgang til ulike typer fasiliteter, noe som sterkt påvirker generaliserbarheten av funnene. Det er nødvendig med ytterligere forskning for å utforske hvordan mat- og helsefaget kan integreres med lokalsamfunn i et bredere spekter av geografiske områder, inkludert urbane steder.

Undersøkelsen viser at lærerne, selv om de ikke integrerte mat- og helseundervisningen i den vanlige utendørs undervisningen, likevel var engasjerte i å lære elevene om spiselige vekster fra naturen og matvarer i sesong. Lærerne brukte aktivt matlaging på bål og felles måltider som bevisste pedagogiske verktøy i utendørs undervisningen, men uten å definere dette som

en del av mat- og helsefaglig opplæring. En studie av Abelsen og Leirhaug (2022) bekrefter dette funnet ved å vise hvordan lærere og elever ser stor pedagogisk verdi i felles matlaging og måltider rundt bålet, uten at mat og helse kobles inn som et tverrfaglig element.

I denne og Abelsen og Leirhaugs (2020) studie, viste måltidsaktivitetene rundt bålet å være tilrettelagt for å tilby en arena for samtaler og erfaringer relatert til norsk kultur og friluftsliv. Samtidig styrket disse aktivitetene det sosiale samarbeidet og respekten mellom elevene, i tråd med både mat- og helsefagets læreplan og den overordnede delen av fagfornyelsen (Abelsen & Leirhaug, 2022; Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019). Selv om aktivitetene ikke var definert som en del av mat- og helsefaget, speilet de matglede og bidro til elevenes matdanning (Benn & Carlsson, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Funnene indikerer at selv det lærere ser på som mer uformelle læringsaktiviteter, slik som lunsj eller tilfeldige spiselige vekster man finner i skogen, kan ha betydelige pedagogiske fordeler. Dette støttes av Winje og Løndal (2023), som dokumenterer at «in-between» aktiviteter i utendørs undervisning kan gi betydelig læringsutbytte.

Et interessant funn i denne studien er at lærernes svar i intervjuene til tider motsier seg selv. Dette kan tyde på en indre konflikt eller usikkerhet blant lærerne når det gjelder hva som inngår i integreringen av mat- og helseundervisning utendørs. Samtidig illustrerer dette poengene til Kvale og Brinkmann (2021, s. 281-285) om nødvendigheten av å stille varierte spørsmål for å validere intervjuresultater og avdekke helheten i det man undersøker. Resultatene diskutert over, kaster lys på utfordringene knyttet til validitet i intervjuer, som også Krumsvik (2019, s. 191-199) legger frem. Spesielt med hensyn til faktorer som begrensede selvsobservasjoner og minnefeil (Krumsvik, 2019, s. 194-199). Mine funn ser ut til å reflektere både begrensende selvsobservasjon og manglende kunnskap om hva som inngår i de faglige målene for mat og helse. Dette kan forklare inkonsistenser mellom det lærerne rapporterer og deres faktiske undervisningspraksis. Resultatene tyder på at lærerne ofte ikke ser en umiddelbar sammenheng mellom utendørsøkter og mat- og helsefaget, trolig fordi dette faget tradisjonelt blir undervist i spesialrom som skolekjøkken (Veka et al., 2018). Denne manglende koblingen peker på behovet for mer integrert undervisning og bedre opplæring av lærerne.

Lærerne definerer utendørs undervisning som pedagogisk drevet, hvor faglige mål integreres i utendørs omgivelser. Forskningsfunn viser at lærerne er opptatt av å tilpasse aktivitetene til

uterommets egenskaper, noe som støtter oppfatningen av uteskolen som en arena for praktiske aktiviteter, i tråd med Jordets (2010) beskrivelser. Imidlertid viser mine analyser at lærernes praksis ikke alltid reflekterer denne tilpasningen. Eksempler på dette inkluderer bruk av elektriske vaffeljern og skrivebøker utendørs. Jordet (2010) og Winje og Løndal (2021) kritiserer slike praksiser for ikke å utnytte utendørsmiljøets pedagogiske muligheter fullt ut, og hevder at når undervisningen ligner for mye på tradisjonell innendørsundervisning, vil den ikke tilføre elevene mer læring enn hva de kunne oppnådd inne. Innledningsvis i denne oppgaven uttrykte jeg delvis uenighet med Jordet (2010) og Winje og Løndal (2021) sitt syn om at utendørsaktiviteter må være spesifikt tilpasset for å fremme dybdelæring. Jeg mener at måltider utendørs kan tilby verdifull læring uavhengig av hvor eller hvordan maten er laget. Dette støttes av blant andre Benn og Carlsson (2014, s. 30), som fremhever at måltider i ulike omgivelser kan berike læringsopplevelsen ved å tilby nye perspektiver og erfaringer.

For å runde av diskusjonen om de overordnede rammenes påvirkning på hvorvidt mat og helseundervisningen planlegges utendørs, kan det avslutningsvis sies at lærernes oppfatning og gjennomføring av læreplanen er sterkt påvirket av deres personlige tolkninger. En begrensning knyttet til funn i denne studien er at observasjonene av lærernes praksis i utendørs undervisning, samt deres uttalelser om egen praksis, kun representerer en enkelt dag. Dette korte tidsintervallet gir en svært avgrenset beskrivelse av det undersøkte fenomenet. Ytterligere begrensning ligger i at observasjonene var utført på vinteren, under forhold med mye snø og minusgrader, noe som påvirker både aktivitetenes natur og måten naturen integreres i undervisningen på. Disse begrensningene understreker behov for forskning som benytter lengre observasjonsperioder, og over flere årstider, for å få en mer omfattende forståelse av læreres bruk og forståelse av utendørs undervisning i mat og helse.

### **5.2.2 De eksterne rammebetingelser**

Eksterne rammebetingelser inkluderer administrative og ressursmessige rammer, samt klima og lokasjon (Imsen, 2020, s. 185-186). Rammene kalles eksterne og sees på som fastsatt og utav lærernes kontroll, det kommer imidlertid tydelig til uttrykk i diskusjonen videre at de eksterne rammene er påvirket av interne handlingsmønstre, slik også Lundgren (1979, 1984; referert i Imsen, 2020, s. 188) presenterte: de eksterne rammebetingelsene blir først meningsbærende når de tas i bruk av levende lærere og elever.

Resultatene av denne undersøkelsen viser en betydelig forskjell knyttet til de administrative rammene, og organisering av timeplanen for utendørs undervisning på de ulike skolene. Ved skole S var en hel dag hver uke dedikert til utendørs undervisning, for hvert klassetrinn fra 1. til 7. trinn. Skole T hadde en halv dag per uke dedikert til utendørs undervisning, med en sammenslåing av småtrinns klassene og mellomtrinns klassene. I kontrast hadde skole R ingen fast avsatt tid til utendørs undervisning i timeplanen. Det synes å være en tydelig sammenheng mellom hvor mye og ofte lærerne underviser utendørs og deres oppfatning av fordeler og ulemper: jo oftere de underviser ute, desto mer positive er de til gjennomførbarheten og de pedagogiske fordelene, mens sjeldnere utendørs undervisning fører til opplevelser av større utfordringer og stress. Funn fra flere studier bekrefter dette som vist i Ohly et al. (2016) sin systematiske gjennomgang på studier gjort på skolehageundervisning. Passy et al. (2019) viste at lærere som ofte underviste utendørs, opplevde høyere grad av selvsikkerhet og tilfredshet i undervisningen. Deres funn indikerte at hyppig bruk av utendørs læringsmiljøer reduserte opplevelsen av stress og utfordringer blant lærerne. På samme måte fant Lauterbach et al. (2024) at skoler med hyppigere utendørs undervisning rapporterte om flere positive utfall, inkludert bedre fysisk og mental helse blant elevene, samt økt læringseffektivitet, noe som også påvirket lærernes positive oppfatninger.

Timeplanorganiseringen ved skole S viste en bevisst struktur som reduserte hindringer og ga en mer fleksibel og tilgjengelig tilnærming til utendørsaktiviteter, samtidig som den økte lærernes selvstendighet. Lærerne ved denne skolen rapporterte også betydelig færre utfordringer enn de andre, og en mer optimistisk holdning til gjennomførbarheten av mat- og helsefaglige elementer i sin utendørs undervisning. Dette funnet er i tråd med Holthe et al. (2013), som understreket at organisatorisk tilrettelegging er avgjørende for å lette gjennomføringen av varierte arbeidsmetoder i praktiske og estetiske fag. Ved skole T, med en halv dag dedikert til utendørs undervisning i uken, speiles en moderat tilnærming til mat- og helsefaglig integrering. Læreren rapporterer om visse utfordringer, men også om positive aspekter ved sammenslåing av trinn som gir tilgang til flere lærere i undervisningen. Organiseringen av timeplanen ved skole T gir en viss fleksibilitet, men ikke like omfattende som ved skole S. I kontrast viser funn fra skole R betydelige utfordringer knyttet til implementering av utendørsaktiviteter i mat- og helseundervisningen. Læreren ved denne skolen fremhever at svært begrenset tid i faget og kompleksiteten i å omorganisere timeplaner er store hindringer for å få dette til, til tross for et ønske om å ta mat- og helsefaget mer ut av

skolekjøkkenet. Disse funnene støttes av Holthe et al. (2013), som viser at rigide tidsskjemaer og administrativ infleksibilitet kan fungere som barrierer for implementeringen av innovative undervisningsmetoder, spesielt i skolens mindre fag.

Sammenligningen av disse skolenes organisatoriske rammer tydeliggjør hvordan strukturelle forhold som tid og administrativ støtte spiller en avgjørende rolle i hvor vellykket utendørs undervisning kan integreres i skolehverdagen (Imsen, 2020, s. 184-187). Skole S representerer en gunstig modell med betydelig dedikert tid og administrativ støtte, som resulterer i færre utfordringer og en mer positiv holdning blant lærerne. Skole T viser en moderat modell hvor lærerne opplever både fordeler og utfordringer, mens skole R illustrerer de store utfordringene som oppstår ved mangel på dedikert tid og administrativ fleksibilitet. Dette understreker betydningen av organisatoriske rammefaktorer i å muliggjøre eller hindre effektiv utendørs undervisning.

Til tross for enighet mellom de to lærerne ved skole S om tilfredshet med de administrative rammene, viser de en tydelig ulik oppfatning av de ressursmessige rammene. Den ene beskriver skolen med godt tilrettelagde forhold, og med rikelig tilgjengelig utstyr for utendørs matlaging. Mens den andre reflekterer over at skolen, som er relativt ny, mangler utviklede områder for uteskoleaktiviteter og forteller at utstyr for utendørs matlaging ofte må medbringes hjemmefra. Denne motsetningen mellom lærerne ved samme skole er interessant fordi den illustrerer hvordan individuelle perspektiver og opplevelser kan påvirke synet på de samme fysiske og miljømessige forholdene, slik Lundgren (1979, 1984) fremhevet i sin videreutvikling av rammefaktorteorien (referert i Imsen, 2020, s. 188-189). Fysiske forhold gir altså først mening gjennom dem som opplever dem, og derfor kan ulikheten i oppfatninger skyldes usynlige indre faktorer som lærernes individuelle innstillinger til undervisningen, deres personlige undervisningsbehov, samt deres tidligere erfaringer og holdninger.

Situasjonen reiser spørsmål om skolens rolle i å sikre at alle lærere føler seg støttet og har tilgang til de nødvendige ressursene for å gjennomføre undervisningen effektivt. Det antyder et behov for skoleledelsen til å vurdere hvordan ressurser fordeles, kommuniseres og forbedres i tråd med lærernes behov og forventninger. Kanskje er det nødvendig med en mer systematisk tilnærming til ressursplanlegging og profesjonell utvikling for å sikre at alle lærere kan utnytte skolens fasiliteter til det fulle. Dette blir spesielt viktig i lys av gjentakende funn fra forskning som viser at skolens tilrettelegging og lærernes opplevde støtte fra ledelsen

er avgjørende for deres evne til å gjennomføre utendørs undervisning (Austin, 2022; Sandvik & Grande, 2023; Sinnes & Jegstad, 2017; Wake & Birdsall, 2016; Wolff & Eikeseth, 2021).

Studiens funn reflekterer videre været som en betydelig utfordring i gjennomføring av mat og helsefaglige aktiviteter i utendørs undervisning, hvor lærerne spesielt trekker frem utfordringer knyttet til regn og matlaging på bål. Værets betydelige rolle i intervjuene kan forklares ved at datainnsamlingen fant sted midtvinters i en periode preget av vanskelige værforhold. Været ble fremmet som den største utfordringen av tre av lærerne, mens en lærer informerte at vedkommende ikke oppfattet været som en utfordring, og la til at hen syntes regn og vind kunne gjøre utendørs undervisningen koselig. Denne informanten var imidlertid ansatt ved skole R, som ikke praktiserte fast ukentlig uteskole. Dette kan tyde på at mens andre lærere nylig har vært eksponert for vanskelige værforhold, har denne læreren ikke måttet håndtere lignende utfordringer og husker derfor tilbake på tidligere erfaringer med regn, vind, snø og kulde som mindre problematiske. Dette peker tilbake på Krumsviks (2019, s. 194-199) påpekning av mulige minnefeil fra informanter i kvalitative intervjuer.

Gjennom observasjonene hadde spesielt regnvær en innvirkning på elevenes humør, som igjen førte til økte utfordringer for lærerne. Disse observasjonene støtter tidligere forskning utført av Fudge (2022) i hennes masteroppgave, hvor hun rapporterte at dårlig vær, og særlig regn, hadde en direkte negativ effekt på elevenes stemningsleie. Mine resultater, basert på både intervjuer og observasjoner, tyder på at elevers eksponering for regn og kulde, spesielt uten tilstrekkelig bekledning, tilsynelatende førte til en reduksjon i motivasjon og deltakelse i læringsaktiviteter. En mulig forklaring på dette kan være at ubehagelige fysiske forhold, som å være våt og kald, raskt kan overskygge den pedagogiske verdien av en utendørsopplevelse.

Til tross for forventninger om at utendørs undervisning skal være stimulerende og underholdende, viser mine data at værets innflytelse kan være så dominerende at i enkelte tilfeller overvelder de mulige positive aspektene ved det å være ute i undervisningen. En interessant kontrast presenteres av Fägerstam og Blom (2013), som fant at selv om værforhold ofte oppfattes som en barriere av lærere, rapporterte elever ofte om positive erfaringer med utendørs undervisning tross dårlig vær. Studien er gjennomført i Sverige, som har et klima tilsvarende Norge, men det er store variasjoner avhengig av regionen i begge land. Fägerstam og Blom (2013) argumenterer videre for at elevenes generelle positivitet til utendørs undervisning delvis kan skyldes fordelene med frisk luft, bevegelse og et mer engasjerende og

sosialt læringsmiljø.

Videre speiler lærernes vektlegging av fysiske ressurser til støtte for utendørs mat- og helseundervisning deres tilnærming til faget. Observasjoner av nærområdet og fasilitetene ved skolene finner at skolene har svært like utgangspunkt av fysiske ressurser (illustrert i tabell 2) som kan anvendes for å dekke mange ulike aspekter i læreplanen. Interessant nok, til tross for mangfoldet av muligheter, avdekker intervjuene at lærernes prioriteringer utelukkende fremmer mattilberedningsfasiliteter i fremleggelsen. Lærerne synes å prioritere tilberedning og inntak av mat som kjernaktivitet i mat- og helsefaget, og synes i mindre grad å utforske hvordan andre typer aktiviteter kan integreres i faget på varierte måter. Tendensen kan mulig forklares ved at det ligger en etablert forventning blant både elever og lærere om at matlaging er en sentral del av mat- og helseundervisningen, en observasjon som støttes av Veka et al. (2018). Gjennom sin forskning identifiserte Veka et al. (2018) en tydelig forventning om at matlaging var et hovedmål i opplæringen i mat og helse (s. 7-8). Selv om dette er forskning fra en tid med en eldre læreplan (LK06), tyder mine funn på at fenomenet er like relevant i dag. Denne ensidigheten reiser spørsmål om hvorvidt alle læreplanmål blir tilstrekkelig dekket, da Veka et al. (2018, s. 14-17) også kritiserer at matlagingsaktiviteter kan dominere såpass at det overskygger andre kompetansemål, slik som kritisk tenkning rundt kosthold og bærekraftig matforbruk, forståelsen av matens kulturelle betydning, og evnen til å opptre som informerte forbrukere (Kunnskapsdepartementet, 2019).

### **5.2.3 Interne rammebetingelser**

De interne rammebetingelser speiler individets oppfatning av virkeligheten og påvirker deres atferd (Imsen, 2020, s. 185-187). Funnt fra denne studien gir en omfattende innsikt i de organisatoriske, kulturelle og sosiale rammene som påvirker utendørs undervisning i mat og helse. Dataene fra intervjuer og observasjoner kaster lys over variasjoner i implementering, ressurser og lærernes personlige meninger om utendørs undervisning i faget.

Som diskutert er det betydelig variasjon i den organisatoriske implementeringen av utendørs undervisning på tvers av de ulike skolene. Timeplansatt tid til utendørs undervisning synes å speile lærernes opplevde støtte fra ledelse. Funnt viser at lærere som opplever at ledelsen er positive og tilretteleggende for utendørs undervisning, viser større engasjement og tilfredshet med å inkludere slike praksiser i sin undervisning. Dette er samsvarende med det Skage

(2020) påpeker om at lærere som opplever betydelig støtte fra sine kollegaer og skoleledelse, har større sannsynlighet for å omfavne og vedlikeholde nye undervisningsmetoder, som undervisning utendørs. Austin (2020) viser til samme funn når det gjelder skolehagepraksis.

Lærere fra skole S beskrev videre hvordan lærere på deres skole støttet hverandre ved å dele erfaringer og veilede nyutdannede lærere i å starte med små skritt og gradvis bygge på sine erfaringer. Lærer T uttrykte i kontrast et ønske om lignende samarbeidskultur og erfaringsdeling. Det kollegiale samarbeidet på skole S skaper et miljø der lærere føler seg trygge på å prøve nye undervisningsmetoder, noe som fremmer innovasjon og engasjement, noe også Passy et al. (2019) viser i sin studie. Mangel på sosial støtte kan ha motsatt effekt, hvor lærere føler seg demotivert og usikre på å prøve nye undervisningsmetoder. Lærer R beskrev hvordan mangel på støtte fra kollegaer og ledelse, kombinert med usikkerhet knyttet til egen kompetanse, førte til at hen ikke orket å drive jevnlig utendørs undervisning. Som konsekvens bidro dette til en økende preferanse for tradisjonell undervisning innenfor klasserommet og skolekjøkkenets rammer. Videre fortalte lærer R om hvordan den nåværende arbeidsplassens holdning til utendørs undervisning hadde fått hen til å endre sin praksis til å fokusere mer på aktiviteter utendørs, og igjen begynt å se verdien i dette. Dette viser hvordan miljøet lærerne arbeider innunder har direkte innvirkning på lærernes didaktiske valg og motivasjon. Studiens funn bekrefter tidligere forskning som indikerer at sosial støtte fra ledelse og kollegaer spiller en avgjørende rolle i implementeringen av pedagogiske praksiser utover «den vanlige» klasseromsundervisningen (Passy et al., 2019; Sandvik & Grande, 2023; Sinnes & Jegstad, 2017).

Dataene viser også at en betydelig variasjon i hvordan lærere vurderer fordeler og muligheter med utendørs undervisning i mat og helse. Dette ser ut til å være sterkt påvirket av lærernes personlige holdninger og verdier knyttet til utendørsaktiviteter. Funnene støttes av Fudge (2022) og Passy et al. (2019), som dokumenterer at lærere som verdsetter natur og har tidligere positive erfaringer med utendørs pedagogikk, er bedre rustet til å håndtere praktiske og organisatoriske utfordringer ved utendørs undervisning. Eriksen (2023) masteroppgave viser at selv om tilgang til natur kan være en avgjørende faktor for gjennomføring av uteskole, spiller lærernes personlige motivasjon og holdninger en enda viktigere rolle i hvordan disse mulighetene blir realisert. Mine funn samsvarer med dette, og viser at lærere med sterkere personlig tilknytning til naturen har større vilje til å overkomme ulike barrierer for å ta undervisningen utendørs. I den andre enden av spekteret viser dataene at lærere som mangler



personlig engasjement for utendørsaktiviteter, eller som føler seg usikre på sin egen kompetanse til å håndtere slike undervisningsformer, ofte foretrekker mer tradisjonelle og kontrollerbare undervisningsmiljøer, som for eksempel skolekjøkkenet. Interessant nok, som allerede diskutert, reflekterer ikke alltid denne preferansen deres faktiske undervisningspraksis.

Den samlede diskusjonen til nå i alle tre deler, viser tydelig at interne rammebetingelser, som spesielt opplevd støtte fra ledelse og kollegaer, men også personlige holdninger til utendørsaktiviteter, spiller en avgjørende rolle i hvordan lærere implementerer og opplever utendørs undervisning i mat og helse. Funnene understreker viktigheten av et støttende og engasjerende arbeidsmiljø for å fremme innovative undervisningsmetoder og forbedre læringsutbyttet for elever i mat og helse.

### **5.3 Læreres valg om å undervise utendørs eller ikke i mat og helse**

Diskusjonen har ledet meg til å reflektere over tilpasning og forandring i undervisningspraksis. Gjennom min analyse har jeg identifisert at selv om lærernes tilnærminger til utendørs læring varierer, finnes det ingen systematisk implementering av dette i mat- og helseopplæringen. Likevel er det et gjennomgående ønske blant mange om å variere sine læringsarenaer. Hva kreves for at en slik endring skal finne sted, og hvilke faktorer påvirker læreres beslutning om å undervise utendørs?

Rammefaktorteorien, som beskrevet av Imsen (2020), foreslår at undervisningspraksis formes av både synlige strukturer, som skolens fysiske og organisatoriske rammer, og usynlige strukturer, som normer og verdier dypt forankret i skolens kultur. Disse strukturene påvirker lærernes valg og deres autonomi i undervisningen (Imsen, 2020, s. 182-192). Anthony Giddens (1984; referert i Imsen, 2020) påpeker at lærerens interaksjon med disse strukturene ikke bare innebærer en passiv tilpasning. Lærere har mulighet til å reflektere over og endre de normene og praksisene de arbeider innenfor. Dette åpner for en dynamisk forståelse av autonomi, hvor lærere både formes av og former sitt pedagogiske miljø. Selv om rammefaktorer kan virke begrensende på lærerens autonomi, inviterer de også til refleksjon rundt mulighetene for pedagogisk frihet innenfor disse grensene (Imsen, 2020, s. 191).

Imidlertid er realiteten ofte mer komplisert. Lærere arbeider ikke i et vakuum; de er del av et større utdanningssystem med etablerte strukturer og klare forventninger. Det er viktig å anerkjenne både mulighetene for endring og hindringene. Selv om lærere ser potensialet for forbedring og utvikling, kan de stå overfor systemiske begrensninger som er vanskelige å overvinne. Dette kan bety at selv om lærere ønsker å utnytte sin autonomi til å tilpasse undervisningen, finner de seg bundet av tradisjoner og forventninger dypt rotfestet i skolens og samfunnets struktur. Sinnes og Jegstad (2011) demonstrerer dette tydelig i sin forskning. De beskriver hvordan to nyutdannede lærere møter motstand når de forsøker å implementere bærekraftig utvikling i undervisningen (s. 253-254). Deres forskning viser hvordan støtte fra skoleledelsen blir avgjørende for læreres forsøk på å endre etablerte undervisningspraksiser. Uten denne støtten risikerer selv de mest engasjerte lærere å se sine initiativer bli oversett og mangle formell anerkjennelse. Noe som også speiles gjennom lærer R i min undersøkelse.

Å balansere mellom å følge etablerte retningslinjer og innføre nytenkende praksiser er en kontinuerlig utfordring. Dette krever at lærere ikke bare er utøvere, men også taktikere i sitt eget fagfelt (Imsen, 2020, s.190-191). De må vise tålmodighet, utholdenhet og ofte kreativitet for å kunne navigere i og eventuelt endre det pedagogiske landskapet de er en del av.

## **5.4 Oppsummerende avslutning**

Denne studien har undersøkt hva som påvirker læreres valg om å undervise utendørs i mat- og helsefaget, eller ikke, og avdekker en rekke faktorer som spiller inn i denne beslutningsprosessen. Faktorene synes å være gjensidig avhengige av hverandre og oppleves ulikt av lærere. Studien viser en variasjon i læreres praksis og preferanser når det gjelder valget om å undervise utendørs eller innendørs i mat- og helsefaget, men tendensen viser at lærere foretrekker den tradisjonelle undervisningsformen innenfor skolekjøkkenets rammer.

Det er tydelig at en avgjørende positiv faktor er en høy grad av opplevd støtte fra skoleledelsen, ofte manifestert gjennom tilrettelagt og avsatt tid til utendørs undervisning. På den andre siden vises at mangelen på denne støtten utgjør en betydelig hindring.

Undersøkelsen viser at lærere som ofte benytter utendørs undervisning, har høyere selvtillit og opplever færre barrierer enn de som sjeldnere tar i bruk denne undervisningsmetoden.

De fysiske ressursene vurderes ulikt; mens noen lærere ser dem som en barriere, opplever andre ved samme skole dem som tilstrekkelige. Dette påpeker viktigheten av subjektiv oppfatning i hvordan ressurser vurderes og anvendes. Studien avslører også en fascinerende innsikt: enkelte skolekulturer synes intuitivt å integrere lokalsamfunnet i undervisningen uten bevisst refleksjon. Dette fenomenet er trolig knyttet til skolenes geografiske plassering, og det er verdifullt å undersøke hvordan skoler i små samfunn på ulike steder opplever og håndterer dette.

Lærernes personlige holdninger og opplevelse av egen kompetanse spiller en avgjørende rolle i ønsket om å inkludere nye elementer i sin utendørs undervisning. Lærere som bevisst og regelmessig benytter utendørs undervisning, ser flere muligheter og er generelt mer åpne for å integrere nye elementer i sin pedagogiske praksis. Denne proaktive tilnærmingen indikerer at positive erfaringer og høy selvtillit kan være nøkkelfaktorer i å overkomme strukturelle og ressursmessige hindringer.

Funnene peker mot flere viktige implikasjoner for praksis og fremtidig forskning. Det er nødvendig med en dypere forståelse av de underliggende årsakene bak lærernes opplevde hindringer mot utendørs undervisning i mat- og helsefaget, og hvordan disse barrierene kan overvinnes. Fremtidig forskning bør også inkludere flere perspektiver fra lærere i ulike skolemiljøer og geografiske områder for å få et mer nyansert bilde.

Videre kan det være fruktbart å undersøke hvordan skoleeiere og ledere kan bidra med støtte til lærerne i valg av læringsarenaer. Et aksjonsforskningsprosjekt som involverer samarbeid med skolemiljøer over lengre tid kan gi verdifull innsikt i dynamikken og beslutningsprosessene knyttet til valg av undervisningssted. Dette kan igjen bidra til å utvikle effektive strategier for integrering av utendørsundervisning i mat- og helsefaget og styrke lærernes evne og vilje til å utforske nye undervisningsformer.

Ved å adressere disse utfordringene gjennom målrettet forskning og utvikling av støttesystemer kan det legges til rette for en mer inkluderende og variert undervisningspraksis som utnytter potensialet i både innendørs- og utendørsarenaer for læring.

## 6 Referanseliste

- Arnesen, H. S., Steffensen, K., Foss, E. S., Lervåg, M.-L., & Keute, A.-L. (2023). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2021/2022*. Statistisk sentralbyrå. [https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/artikler/laererkompetanse-i-grunnskolen.hovedresultater-2021-2022/\\_/attachment/inline/12e55903-5648-405c-b8f4-51b12f15f866:8d9d5ab98a629f8fcfef48756297a5a2ad7995bc/RAPP2022-50\\_NY%20VERJSON%20feb23.pdf](https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/artikler/laererkompetanse-i-grunnskolen.hovedresultater-2021-2022/_/attachment/inline/12e55903-5648-405c-b8f4-51b12f15f866:8d9d5ab98a629f8fcfef48756297a5a2ad7995bc/RAPP2022-50_NY%20VERJSON%20feb23.pdf)
- Austin, S. (2022). The school garden in the primary school: Meeting the challenges and reaping the benefits. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 50(6), 707–721. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1905017>
- Benn, J., & Carlsson, M. (2014). Learning through school meals? *Appetite*, 78C, 23–31.
- Bjelland, M., & Klepp, K.-I. (2000). *Skolemåltidet og fysisk aktivitet i grunnskolen*. Institutt for ernæringsforskning.
- Bogen, S. E., & Hetland, K. (2024). Denne skolen vil regjeringen ha flere av: – Blir mer motivert. *NRK Nyheter*. <https://www.nrk.no/rogaland/praktiske-vardeheia-ungdomsskule-er-et-eksempel-pa-skoler-regjeringen-vil-ha-flere-av-1.16810417>
- Bottolfs, M. (2020). Mat og helsefaget i dagens skole: Undervisningsmetoder og læremidler etter lærers kompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 181–193. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-08>
- Broch, T. B., Gundersen, V., Selvaag, S. K., & Wold, L. C. (2022). *Barn og natur – Organiserte møteplasser for samvær og naturglede*. Norsk institutt for naturforskning. <https://brage.nina.no/nina-xmlui/bitstream/handle/11250/2996239/ninatemahefte87.pdf?sequence=5>
- Bølling, M., Niclasen, J., Bentsen, P., & Nielsen, G. (2019). Association of Education Outside the Classroom and Pupils' Psychosocial Well-Being: Results From a School Year Implementation. *Journal of School Health*, 89(3), 210–218. <https://doi.org/10.1111/josh.12730>
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S., & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget. <https://www.regjeringen.no/contentassets/cce6902a2e3646a09de2f132c681af0e/rapport-om-laererrollen-1.pdf>
- Dyg, P. M., & Wistoft, K. (2018). Wellbeing in school gardens – the case of the Gardens for Bellies food and environmental education program. *Environmental Education Research*, 24(8), 1177–1191. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1434869>
- Eriksen, E. V. D. (2023). *Tilgang til natur som begrensende faktor for gjennomføring av uteskole* (Masteroppgave). <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/3080091>

- Fangen, K. (2022). Kvalitativ metode. I *De nasjonale forskningsetiske komiteene*.  
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. 2, 98, 127–139.
- Fiskum, T. A., & Husby, J. A. (2014). *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut*.  
[https://issuu.com/cdundervisning/docs/uteskoledidaktikk\\_bla-i-bok](https://issuu.com/cdundervisning/docs/uteskoledidaktikk_bla-i-bok)
- Fudge, K. E. (2022). *Uteskole i naturfag på grunnskolen: En kvalitativ studie om et utvalg av læreres meninger angående bruk av uteskole i naturfag på grunnskolen* [Masteroppgave].  
[https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3028094/Fudge\\_m1glu2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3028094/Fudge_m1glu2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fägerstam, E., & Blom, J. (2013). Learning biology and mathematics outdoors: Effects and attitudes in a Swedish high school context. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(1), 56–75. <https://doi.org/10.1080/14729679.2011.647432>
- Gabrielsen, A., Fjørtoft, I., & Hedmark, H. i. (u.å.). *Nærmiljøet som læringsarena*. naturfag.no. Hentet 19. april 2023, fra <https://www.naturfag.no/artikkel/vis.html?tid=2097229>
- Generelle forskningsetiske retningslinjer. (2019). I *De nasjonale forskningsetiske komiteene*.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Grimsæth, G. (2016). Gården som en av skolens dannings- og læringsarenaer. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 10(1), 23–41.
- Grimsæth, G., & Hallås, O. (2019). Å velge riktig arena for læring. I *Undervisningspraksis* (2. utg., s. 101–126). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2007). *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Helland, M. H., Aadland, E. K., Ask, A. S., & Sandvik, C. (2021). Rammefaktorenes betydning for mat- og helseundervisningen på 1.–4. Trinn. *Acta Didactica Norden*, 15(1).  
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.7994>
- Holthe, A., Hallås, O., Styve, E. T., & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for tilretteleggingen av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene – en casestudie. *Acta Didactica Norge*, 7(1). <https://journals.uio.no/adno/article/view/1118/997>
- Holthe, A., & Veka, I. (2019). Læreplanens fortolkningsnivåer. I *Mat og helse i grunnskolelærerutdanningen* (1. utg., s. 33–44). Fagbokforlaget.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Læreren verden—Innføring i generell didaktikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom uteskole i teori og praksis* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

- Jordet, A. N. (2010a). Hva er uteskole? I *Klasserommet utenfor* (1. utg., s. 31–61). Cappelen Damm AS.
- Jordet, A. N. (2010b). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom* (1. utg.). Cappelen Damm AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i mat og helse*. <https://www.udir.no/lk20/mhe01-02?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lauterbach, G., Bølling, M., & Bettweiler, U. (2024). Education Outside the Classroom in Norway: The prevalence, provision, and nature of uteskole. *International Journal of Educational Research*, 125. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102349>
- Lunde, C., & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv. Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2016). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Myklebust, J. O. (2002). Utveljing og generalisering i kasusstudiar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(5), 423–438. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2002-05-07>
- Mølstad, C. E., Prøitz, T. S., & Dieude, A. (2021). When assessment defines the content—Understanding goals in between teachers and policy. *The Curriculum Journal*, 32(2), 290–314. <https://doi.org/10.1002/curj.74>
- NOU 2023: 4. (2023). *Tid for handling: Personellet i en bærekraftig helse- og omsorgstjeneste*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/337fef958f2148bebd326f0749a1213d/no/pdfs/nou202320230004000dddpdfs.pdf>
- NTB. (2023). Regjeringen lei av «stillesitting» – setter av millioner til en mer praktisk skole. *Vårt Land*. <https://www.vl.no/nyheter/2023/10/06/regjeringen-lei-av-stillesitting-setter-av-millioner-til-en-mer-praktisk-skole/>
- Ohly, H., Gentry, S., Wigglesworth, R., Bethel, A., Lovell, R., & Garside, R. (2016). A systematic review of the health and well-being impacts of school gardening: Synthesis of quantitative and qualitative evidence. *BMC Public Health*, 16(1), 286. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2941-0>
- Parmentier, A. (2024, januar 4). From clubs to couches: Why the «indoor generation» prefers a night in. *Le Monde*. [https://www.lemonde.fr/en/m-le-mag/article/2024/01/04/from-clubs-to-couches-why-the-indoor-generation-prefers-a-night-in\\_6402052\\_117.html](https://www.lemonde.fr/en/m-le-mag/article/2024/01/04/from-clubs-to-couches-why-the-indoor-generation-prefers-a-night-in_6402052_117.html)
- Passy, R. (2014). School gardens: Teaching and learning outside the front door. *Education 3-13*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004279.2011.636371>

- Passy, R., Bentsen, P., Gray, T., & Ho, S. (2019). Integrating outdoor learning into the curriculum: An exploration in four nations. *Curriculum Perspectives*, 73–78. <https://doi.org/10.1007/s41297-019-00070-8>
- Sandvik, C., & Grande, G. M. (2023). Skolehagen som læringsarena i mat- og helsefaget. I *Skolehagen som læringsarena* (s. 318–331). Universitetsforlaget.
- Schultz, C., & Rosen, A. E. (2022). School Gardens' Impact on Students' Health Outcomes in Low-Income Midwest Schools. *The Journal of School Nursing*, 38, 486–493. <https://doi.org/10.1177/10598405221080970>
- Sinnes, A., & Jegstad, K. M. (2017). *Utdanning for bærekraftig utvikling: To unge realfagslæreres møte med skolehverdagen*. 1–12.
- Skage, I. (2020). *Fysisk aktivitet i skolen, fra kunnskap til praksis: Muligheter og utfordringer ved å implementere fysisk aktiv læring som didaktisk verktøy i skolen* [Doktorgradavhandling, Universitetet i Stavanger]. [https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2681841/Ingrid\\_Skage\\_PhD.pdf?sequence=1](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2681841/Ingrid_Skage_PhD.pdf?sequence=1)
- Skagen, K. (2022). John Dewey. I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/John\\_Dewey](https://snl.no/John_Dewey)
- Skedsmo, G., & Mausethagen, S. (2017). Nye styringsformer i utdanningssektoren—Spenninger mellom resultatstyring og faglig-profesjonelt ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 169–179. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02->
- Strand, M. T. (2024, februar 6). Ny undersøkelse viser at barn leker mindre i naturen – det gjelder ikke for disse femåringene. *NRK*. <https://www.nrk.no/innlandet/ny-undersokelse-viser-at-barn-leker-mindre-i-naturen--det-gjelder-ikke-for-disse-femaringen-1.16738872>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Thue, F. (2017). Lærerrollen lag på lag—Et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92–116. <https://doi.org/10.18261>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fysisk aktivitet og estetiske uttrykksformer i skolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/fysisk-aktivitet-og-estetiske-uttrykksformer/#a157682>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Uteskole: Hvordan bruke uteskole for å støtte elevenes læring?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/uteskole/>
- Veka, I., Wergedahl, H., & Holthe, A. (2018). Oppskriften- den skjulte læreplanen i mat og helse. *Acta Didactica Norge*, 12(3). <https://doi.org/10.5617/adno.4829>
- Vaage, O. F. (2012). Døgnet rundt fra 1971 til 2010. *Statistisk sentralbyrå*, 4. <https://www.ssb.no/a/samfunnsspeilet/utg/201204/ssp.pdf>
- Wake, S. J., & Birdsall, S. (2016). Can school gardens deepen children's connection to nature. *Springer Science + Business Media Singapore*. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-044-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-044-5_1)

Winje, Ø. (2022). *The grass is greener outdoors; Potentials for deep learning in Norwegian uteskole* [Doktorgradavhandling, OsloMet – storbyuniversitetet]. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3060601/A-22-46-avhandling-Winje-publisert.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Winje, Ø., & Løndal, K. (2020). Bringing deep learning to the surface: A systematic mapping review of 48 years of research in primary and secondary education. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 4(2), 25–41. <https://doi.org/10.7577/njcie.3798>

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>

Wolff, S., & Eikeseth, U. (2021). Skolehage som arena for meningsfylt læring og utdanning for bærekraftig utvikling. *Nordic Journal of STEM Education*, 5(1), Artikkel 1. <https://doi.org/10.5324/njsteme.v5i1.3950>

Aadland, E. K. (2019). Mat og helse—I natur og fra natur. I *Mat og helse i grunnskolelærerutdanningen* (s. 299–311). Fagbokforlaget.



# Vedlegg 1: Intervjuguide

## Intervjuguide

Hvordan forstår du begrepet utendørs undervisning/uteskole?

Har du erfaringer med mat- og helseundervisning her på skolen?

Hvis ja: Kan du si noe om hvordan mat- og helseundervisningen vanligvis foregår her på denne skolen?

Har du hatt utendørs undervisning/uteskole i mat og helse?

Hvis ja: Hvor ofte bruker du utendørs undervisning i mat og helsefaget?

Har du gjennomført utendørs undervisning/uteskole som inkluderer elementer fra mat og helse?

Hvordan vil du beskrive dine erfaringer med utendørs undervisning?

I alle fag.

Har du erfaringer spesifikt fra mat og helse?

Hvordan er forholdene tilrettelagt på denne skolen for utendørs mat og helseundervisning?

Hvilke typer uteområder har dere tilgjengelig?

Hva har dere av utstyr?

Hva har dere av tid?

Hvordan stiller skoleledelsen seg til bruk av utendørs undervisning?

Har innføringen av LK20 ført til endringer i undervisningspraksisen din?

Kan du gi konkrete eksempler?

Har LK20 påvirket undervisningen utendørs?

Hvilke tanker og meninger har du om utendørs undervisning/uteskole i mat og helse?

(Arbeidsmåter, læringsarenaer, innhold)

Kan du komme med eksempler på hvorfor du mener det er slik?

Hvordan skulle du ønske at mat og helse i utendørs undervisning/uteskole kan være?

Hva tror du er årsaken til at du gjennomfører / ikke gjennomfører utendørs undervisning/uteskole i mat og helse?

Hva ser du på som utfordringer ved å flytte undervisningen ut?

Har du noen spesifikke eksempler hvor det har vært utfordrende?

Opplever du at det å undervise utendørs er mer krevende enn å undervise innendørs?

Hvorfor?

Ser du fordeler i å undervise i mat og helse ute?

Hvilke?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

Hvordan påvirker din personlig kompetanse eller holdninger din beslutning om å undervise utendørs?

Hva tror du skal til for at du (eller andre lærere) vil velge å ta undervisningen mer utendørs?

Er det noe du synes fungerer spesielt bra slik som du/dere gjennomfører undervisningen nå?

Har dere tatt i bruk tilgjengelige ressurser utenfor skolen (enten lokale eller nasjonale) i deres undervisning?

Kan du beskrive / gi eksempler på hvordan det ble gjennomført?

Opplever du at elevenes villighet til å smake på mat endrer seg avhengig av om de er innendørs eller utendørs?

Hvordan?

Hvis dere spiser måltider utendørs, hva skiller denne opplevelsen fra måltider innendørs?

Kan du gi eksempler?

Eventuelle spørsmål fra observasjon

# Vedlegg 2: Intervjuguide benyttet av medstudent

## Intervjuguide elever

1. Når dere har undervisning ute, kaller dere dette for noe spesielt?
2. Hva betyr uteskole? Hva er uteskole?
3. Har dere laget mat når dere har undervisning ute?
  - a. Hva gjorde dere da?
  - b. Hva lærte dere den dagen?
  - c. Hvis ikke: hvorfor tror dere at dere ikke har gjort dette før?
4. Hvordan tenker dere at uteskole i mat og helse er nå?
5. Hvordan tenker dere at uteskole i mat og helse burde være?
6. Hva synes dere er det beste/gøyeste/kjekkeste med uteskole generelt?
  - a. Hvorfor?
7. Er det noe dere synes er vanskelig/kjedelig/utfordrende/negativt med uteskole?
8. Hvis dere kunne bestemme, hvilke typer utendørsaktiviteter ville dere hatt i mat- og helse?
  - a. Hvorfor?
9. Har dere forslag til hvordan man kan sørge for at uteskolen blir nyttig, gøy og lærerik?
  - a. Hva kan læreren gjøre?
  - b. Hva kan elevene gjøre?
10. Hvordan foretrekker dere at timene i mat og helse blir gjennomført?
11. Hva liker dere spesielt godt, eller ikke så godt, med måten undervisningen blir gjennomført på (ute eller inne)?
  - a. Hvilke oppgaver trives dere med å gjøre på skolekjøkkenet eller utendørs, og hvilke liker dere mindre?
  - b. Kan dere forklare hvorfor?
  - c. Hva gjør dere når dere har uteskole?
  - d. Er det nok tid til frilek?
12. Hvorfor tror dere at dere har undervisning som ikke er i klasserommet,(skolekjøkkenet i M&H)?
13. Tror dere det er noe som kunne gjort at undervisningen ble bedre eller mer engasjerende/interessant/gir dere lyst til å prøve å gjøre dette hjemme?
  - a. hvorfor / hvorfor ikke

# Vedlegg 3: Observasjonsguide

<b>Observasjonsskjema for mat- og helseundervisning inne/ute</b>		
<b>Observasjonspunkt</b>	<b>Innendørs</b>	<b>Utendørs</b>
<b>Antall praktiske øvelser</b> (eks; baking, koking steking, planting, høsting, fising, tenne bål ...)		
<b>Bruk og variasjon i undervisningsmetoder/aktiviteter</b>		
<b>Tilpasninger i undervisningsstrategier basert på arena</b> (eks; bruk av redskap, metode, organisering ...)		
<b>Håndtering av utfordringer</b> (eks; transport av utstyr, vær, tid, elevadferd ...)		
<b>Spørsmål til intervju</b>		



**Før observasjon. Generell informasjon og forberedende notater**

Dato og tidspunkt	
Undervisningssted	
Forventet antall elever og lærere/voksne	
Relevante notat	

**Etter observasjonen.**

Type aktiviteter (forelesning, praktisk arbeid, teori, gruppe-/individuelt arbeid)	
Hvilke emneområder dekkes/var ment å dekkes?	
Noter hovedinntrykk av undervisningen	
Noter mulige spørsmål til intervju, til ettertanke	

# Vedlegg 4: Sikt meldeskjema



---

[Meldeskjema](#) / [TASTE](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 902491	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 22.09.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Tittel**  
TASTE

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

**Felles behandlingsansvarlige institusjoner**  
Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving  
Aarhus universitet, Danmarks institut for pædagogik og uddannelse (DPU)

**Prosjektansvarlig**  
Eli Kristin Aadland

**Prosjektperiode**  
01.08.2023 - 31.12.2028

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Allmenn interesse eller offentlig myndighet (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2028.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet.

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

Det oppgis at behandlingsansvaret i prosjektet er delt mellom HVL, USN og Aarhus universitet. Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til felles behandlingsansvar, jf. personvernforordningen art. 26.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**  
Vi vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!