

Ole Henrik Ruud

«Jeg vil gjerne ha uteskole, men jeg har ikke den didaktiske kunnskapsbasen for å utnytte meg av det»: Læreres bruk av uteskole i grunnskolen (5.-10. trinn), samt møtet med uteskole i lærerutdanningen

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Institutt for lærerutdanning og friluftsliv
Norges idrettshøgskole, 2022

Abstrakt

Flere studier viser til læreres opplevelse av manglende erfaring og kunnskap om uteskole fra utdanningen. Kombinert med ulike skolekulturelle faktorer, er den manglende erfaringen og kunnskapen utfordringer som i mange tilfeller påvirker læreres bruk av uteskole på en negativ måte. Det er få undersøkelser som sier noe om hvor uteskole står i den norske skolen, og i hvilken grad det benyttes i undervisning er usikkert. Forskningen gir ingen klare svar. Samtidig viser forskningen til flere positive sider ved bruk av uteskole, i retning av elevers utvikling og læring. I denne studien ble uteskole i grunnskolen analysert ved å undersøke faktorer ved utdanningen, faktorer ved arbeidsplassen, og egen praksis, med følgende to forskningsspørsmål: Hva rapporterer lærere i grunnskolen (5. – 10. trinn) angående bruken av- og kulturen for uteskole ved egen arbeidsplass, og hvilken erfaring og kompetanse har de med seg fra sin grunnskolelærerutdanning?

Hensikten med studiet var å belyse et tema det ikke er gjort mye forskning på i Norge, og å kunne si noe om statusen til uteskole i den norske skolen. For innsamling av data ble det tatt i bruk elektronisk spørreskjema. Skjemaet inneholdt både åpne og lukkede spørsmål, og ble derfor analysert både ved bruk av kvantitativ og kvalitativ analyse. Spørreskjemaet ble distribuert via sosiale kanaler. 145 lærere ble inkludert i studien. Utover drøftingen av funnene sett opp mot studiens forskningsspørsmål, ble Michael Fullan og hans endringsteori tatt i bruk for å kunne drøfte funnene på et dypere nivå, med fokus på mulige endringer som kan gjøres i skolen eller ved utdanningen.

Resultatene fra denne studien viser til en generelt liten bruk av uteskole i lærernes praksis, sett bort fra kroppsøving og naturfag. Svært mange lærere peker på en mangelfull utdanning hva angår teoretisk og praktisk kunnskap omkring uteskole, og erfaringen og kompetansen de tar med seg ut i arbeidslivet er derfor svært begrenset. Kulturen for uteskole ved arbeidsplassen virker til en viss grad å være hemmende. Det virker som utdanningen fortsatt er mangelfull i retning av uteskole, og det største potensiale for utvikling ser derfor ut til å ligge i en utbedring av lærerutdanningen, for å øke læreres kompetanse omkring uteskole. Om det ønskes en endring i retning av mer uteskole i den norske skolen vil det, basert på denne studien, være viktig å sørge for at uteskoledidaktikk får en større plass i grunnskolelærerutdanningen, og implementeres gjennom både teori og praksis.

INNHold

| | |
|--|-----------|
| ABSTRAKT | 2 |
| FORORD | 5 |
| 1.0 INTRODUKSJON | 6 |
| 1.1 POSISJONERING | 7 |
| 1.2 MITT POTENSIELLE BIDRAG | 7 |
| 2. UTESKOLE | 8 |
| 2.1 ELEVEN I MØTE MED UTESKOLE | 10 |
| 2.2 LÆREREN I MØTE MED UTESKOLE | 12 |
| 2.3 SKOLEN I MØTE MED UTESKOLE | 14 |
| 2.4 LITTERATURENS RELEVANS SETT I LYS AV STUDIENS FORSKNINGSSPØRSMÅL | 17 |
| 3.0 TEORETISK RAMMEVERK | 18 |
| 3.1 FULLAN´S ENDRINGSTEORI | 19 |
| 3.2 FULLAN´S SYV PREMISSE | 21 |
| 3.3 OPPSUMMERING | 24 |
| 4.0 METODE | 25 |
| 4.1 VALG AV METODE | 25 |
| 4.2 UTVIKLINGEN AV SPØRRESKJEMA..... | 26 |
| 4.3 DATAINNSAMLING | 28 |
| 4.3.1 <i>Distribusjon av spørreskjema</i> | 28 |
| 4.3.2 <i>Uvalg</i> | 28 |
| 4.4 DATAANALYSE | 31 |
| 4.4.1 <i>Kvantitativ analyse</i> | 31 |
| 4.4.2 <i>Kvalitativ analyse</i> | 33 |
| 4.5 DATAVERIFISERING | 36 |
| 4.6 ETIKK..... | 37 |
| 4.7 METODENS BEGRENSNINGER | 38 |
| 5.0 RESULTATER | 41 |
| 5.1 FAKTORER VED UTDANNINGEN | 41 |
| 5.1.1 <i>Kvantitative resultater</i> | 42 |
| 5.1.2 <i>Kvalitative resultater</i> | 45 |
| 5.2 FAKTORER VED ARBEIDSPLASSEN..... | 45 |
| 5.2.1 <i>Kvantitative resultater</i> | 45 |
| 5.2.2 <i>Kvalitative resultater</i> | 47 |
| 5.3 EGEN PRAKSIS | 48 |
| 5.3.1 <i>Kvantitative resultater</i> | 48 |

| | |
|--|-----------|
| 5.3.2 Kvalitative resultater..... | 51 |
| 5.4 STUDIENS HOVEDFUNN | 52 |
| 6.0 DISKUSJON | 54 |
| 6.1 DISKUSJON AV FUNN OPP MOT TIDLIGERE FORSKNING OG LITTERATUR..... | 54 |
| <i>En mangelfull utdanning</i> | 54 |
| <i>Skolekulturens viktighet</i> | 61 |
| <i>Et ønske om å endre egen praksis</i> | 65 |
| 6.2 POTENSIAL FOR UTVIKLING I LYS AV FULLANS ENDRINGSTEORI | 67 |
| 7.0 AVSLUTNING..... | 69 |
| 7.1 OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER | 69 |
| 7.2 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING | 70 |
| 7.3 STUDIENS BEGRENSNINGER | 71 |
| 7.4 AVSLUTTENDE ORD..... | 71 |
| 8.0 REFERANSER | 72 |
| VEDLEGG | 81 |
| VEDLEGG 1: INFOSKJEMA | 81 |
| VEDLEGG 2: SPØRREUNDERSØKELSEN | 84 |
| VEDLEGG 3: KVITTERING OG GODKJENNING FRA NSD | 93 |

Forord

Etter noen år ute i læreryrket falt avgjørelsen om igjen å hoppe på utdanningstoget, for første gang ombord på NIH. Turen nærmer seg nå slutten, etter totalt 6 år på utdanningsreise. Og for en avslutning det har vært. To år preget av mange inntrykk, nye bekjentskaper, utfordringer og læring. Men også preget av restriksjoner, tiltak, zoom, masker og håndsprit. Når jeg nå sitter her med en fullført og innlevert masteroppgave et tastetrykk unna, er det flere følelser som melder seg. Lettelsen og gleden over å være ferdig med et strabasiosøst og krevende år med masterskriving. Stoltheten over å ha stått (relativt) støtt gjennom to spesielle år, og for å snart kunne kalle meg lektor. Forventningen og spenningen omkring hva som venter rundt neste sving. Og takknemlighet til de som har hjulpet meg på vei, og sørget for at toget kom frem.

Til min veileder Simon Beames. Det er lenge siden vi traska rundt Sognsvann og snakket løst og fast om alt fra oppgaven til livet generelt. Allerede da var jeg trygg på at jeg hadde valgt rett. Og jeg tok ikke feil. Du har gjennom hele året vært en konstant støtte og trygghet. Takk for mange gode samtaler, for all veiledning og tilbakemelding underveis i prosessen, og for ditt smittende humør og positivitet. CHEERS!

Til alle dere som tok dere tid til å besvare spørreskjemaet, takk. Uten dere ville det vært vanskelig, for ikke å si umulig, å skrive denne oppgaven.

En stor takk til min medstudent og venn Simen Kroken. De utallige timene tilbrakt sammen, på skolen, i marka, og i sofaen på Kringsjø/Blindern, har vært uvurderlig for min tid på NIH.

Takk til familie, svigerfamilie og venner, som har støttet og oppmuntret meg underveis. Det er nesten overveldende å tenke på hvor heldig jeg er som har så utrolig mange gode mennesker rundt meg.

Sist, men ikke minst, takk til min bedre halvdel og kjære samboer, Ditte Marie. Takk for at du har holdt ut med en til tider egosentrisk og bipolar masterstudent, og for all din støtte og trygghet. Takk for at du er du.

Ole Henrik Ruud

Oslo, mai 2022

1.0 Introduksjon

I Stortingsmelding 18 fra 2016 står det: *“Temaene friluftsliv og bruk av naturen og nærmiljøet som læringsarena er innarbeidet i virksomheten til barnehager og skoler (...) og skoler oppfordres til å være bevisst på å bruke grønne områder som egner seg til friluftsliv og som læringsarena”* (Miljødepartementet, 2016, p. 8). Da jeg leste denne stortingsmeldingen i en av pensumartiklene det første året på masterstudiet, vekket det en interesse i meg. Min personlige erfaring fra læreryrket er at svært få benyttet seg av naturen og mulighetene for utendørs undervisning, og at dette ikke var en innarbeidet læringsarena.

Flere studier viser at læreres manglende erfaring og kunnskap fra utdanningen, kombinert med ulike skolekulturelle faktorer, er utfordringer som i mange tilfeller påvirker deres bruk av uteskole på en negativ måte (Emstad et al., 2020; Jordet, 2002b; Rickinson et al., 2004). Der Rickinson et al. (2004) er en stor litteraturstudie, bestående av internasjonale studier, kan Jordet (2002b, 2003) og Emstad et al. (2020) på en måte sees på som det norske bidraget innenfor denne tematikken. Her ser jeg en viss mangel på kunnskap og derfor et mulig bidrag gjennom min studie, da begge disse norske studiene har svært få deltakere, og på mange måter er uegnet for å gi en statusrapport angående uteskole i Norge. Spørsmål om hva som læres av uteskole gjennom lærerutdanningen og i hvilken grad uteskole benyttes i læreres undervisning er derfor vanskelig å besvare. Forskningen gir ingen klare svar. Samtidig er det flere studier som viser hva uteskole kan bidra i med, i retning av elevers læring og utvikling (Abelsen & Leirhaug, 2017; Becker et al., 2017; Bolling et al., 2019; Brown et al., 2009; Dabaja, 2021; Guardino et al., 2019; Henderson et al., 2015; Jordet, 2002b, 2010; Largo-Wight et al., 2018; Leirhaug et al., 2020; Mannion et al., 2015; Nielsen et al., 2016; Romar et al., 2019; Schlechter et al., 2017; Scrutton, 2015).

På bakgrunn av det overnevnte ønsker jeg å ta en titt på hva lærere har med seg i bagasjen fra sin utdanning hva angår uteskole, hvilken plass det har i skolen, samt i hvilken grad uteskole benyttes av lærere i grunnskolen. Dette førte til følgende, todelte *forskningsspørsmål: **Hva rapporterer lærere i grunnskolen (5. – 10. trinn) angående bruken av- og kulturen for uteskole ved egen arbeidsplass, og hvilken erfaring og kompetanse har de med seg fra sin grunnskolelærerutdanning?***

1.1 Posisjonering

Denne studiens *tema* er kulturen for og praktiseringen av uteskole, både i lærerutdanningen og i grunnskolen. I denne studien vil jeg ta utgangspunkt i de to betingelsene Jordet (2003, pp. 244-245) trekker frem som sentrale for å lykkes med uteskole, for å studere temaet. Den første betingelsen er skolebasert utvikling. Her vil jeg spørre lærerne om ulike strukturelle faktorer ved egen arbeidsplass, som ledelsen, kollegiet og selve skolen som læringsarena. Den andre betingelsen er utvikling av lærerutdanningen, med fokus på uteskole. Her vil lærerne bli spurt om andelen praktisk og teoretisk uteskoleundervisning, hvilke erfaringer de tok med seg og hvordan det eventuelt påvirker egen bruk av uteskole i arbeidslivet.

Arne Jordet definerer uteskole på følgende måte i boken «Klasserommet utenfor» (2010): *[...] uteskole er en samlebetegnelse for den undervisning og de læringsaktivitetene som foregår utenfor klasserommet, i skolens fysiske og sosiale omgivelser. Uteskole er med andre ord ikke én metode eller én arbeidsmåte, men rommer, som klasseromsundervisningen, et stort mangfold av praksisformer [...] (p. 32).* Bakt inn i denne vide definisjonen ligger også undervisning innendørs, dog under andre rammer enn klasserom, som for eksempel museumsturer eller bedriftsbesøk. I denne studien er slike alternative undervisningsmetoder innendørs ekskludert, og fokuset satt mot undervisning utendørs. I så måte kan det sies at Jordets definisjon er noe innskrenket, og kommer derfor tettere på begreper som «outdoor learning» og «outdoor education», som brukes om undervisning utendørs i engelskspråklig forskning og litteratur (Andersen & Fiskum, 2014; Beames et al., 2012; Jordet, 2010).

1.2 Mitt potensielle bidrag

Hensikten med denne studien er å belyse uteskole i Norge i en større skala enn det som er gjort både hos Jordet (2002b, 2003) og Emstad (2020), og forsøksvis si noe om uteskolens status i lærerutdanningen og i skolen. Om lærere, gjennom denne studien, viser til et manglende møte med uteskole ved sin utdanningsinstitusjon, kan det være interessant å diskutere og drøfte hva som kan gjøres om det er ønskelig med en endring i retning av mer uteskole. Viser det seg derimot at utdanningsgrunnlaget er tilfredsstillende, men at det er de skolebaserte, strukturelle faktorene som i større grad påvirker bruken av uteskole, vil det være interessant å se hvilke faktorer som er fremtredende, både negativt og positivt. I så måte ser jeg på denne studien som et mulig bidrag til å avdekke eventuelle faktorer som påvirker bruken av uteskole, og gi en statusrapport på lærerutdanningen og praktiseringen av uteskole, sett fra læreres eget perspektiv, samt diskutere mulige endringer og tiltak.

2. Uteskole

Skolens læreplaner har i lang tid lagt vekt på betydningen av å flytte undervisning ut av klasserommet for å ta i bruk ulike ressurser og muligheter som finnes i skolens omgivelser. Mye av tanken bak bruken av uteskole, er å legge til rette for en mer aktiv elevrolle enn i klasserommet, for å øke lærelysten og motivasjonen hos elevmassen. Uteskole er ikke et nytt fenomen. Allerede på 16- og 1700 tallet ble slike ideer, som koblingen mellom teori og praksis i undervisningsøyemed, formulert av sentrale pedagoger og filosofer som blant annet Jean-Jacques Rousseau, men først tidlig på 1900-tallet, under den reformpedagogiske bevegelsen, fikk ideene sitt gjennombrudd, der John Dewey var en sentral skikkelse (Andersen & Fiskum, 2014; Jordet, 2010). Ideene har vært formulert som intensjoner i norske læreplaner helt siden Normalplanen fra 1939, og begreper som lokalt lærestoff og læring, samt lokal tilpasning, har lenge vært betegnelser benyttet for å beskrive denne siden av skolens arbeid. I senere år har dette i økende grad blitt knyttet til begrepet uteskole (Jordet, 2010, p. 14).

Selv om vi nordmenn gjerne ser på det å være ute i naturen som noe typisk norsk, er ikke uteskole noe som er spesielt for Norge. Uteskoletradisjonen står støtt i flere andre land, deriblant Spania, Australia, Canada, Storbritannia og New Zealand. (Andersen & Fiskum, 2014). I sin bok «learning outside the classroom» benytter Beames et al. (2012) seg av begrepet «outdoor learning» som dekkende for all læring som skjer utenfor skolebygget. Videre kommer de med noen antakelser omkring «outdoor learning» (hva det kan bringe på bordet), som for eksempel at det kan maksimere barnas læring av pensum i alle fag, at det har kapasiteten til å gi elevene både personlig og sosial utvikling, samt bedret helse og velvære (Beames et al., 2012, p. 12). Også i Danmark står uteskole sterkt («udeskole»), der det sees på som undervisning ute i naturen, hvor spesifikke temaer eller læreplanmål er i fokus. Dette kan være å måle høyden og volumet av trær i matematikk, skrive dikt i og om naturen i ulike språkfag, eller historie, ved å besøke historiske steder. Det understrekes også at «udeskole» veldig ofte er tverrfaglig undervisning, der pensum fra ulike fag krysses (Bendix, 2012; Bentsen et al., 2009; Waite et al., 2016).

De overnevnte begrepene omhandlende undervisning utendørs rommer visse ulikheter i den pedagogiske praksisen, men, som Jordet presiserer, har begrepene en felles grunnidé; *[...] å bygge broer mellom skolens verden og elevenes verden, mellom fag og hverdag, ved å la*

aktiviteter og opplevelser i den fysiske og sosiale virkelighet, som regel nærmiljøet, inngå som et sentralt element i skolen opplæring [...] (2002a, p. 12). Det virker altså å være en homogen forståelse av at uteskole skal brukes for å flytte pensum ut av klasserommet, og gi elevene praktiske opplevelser i møtet med innlæringen av ulikt fagstoff.

I dagens skole finner man både en bred og en smal forståelse av begrepet uteskole. Disse begrepene rommer mange av de samme mulighetene. Ser man på uteskole med en bred forståelse er uteskole et middel for å fremme elevenes allmenne dannelse. Valget om å flytte undervisningsaktiviteter ut i nærmiljøet gjøres på bakgrunn av de mange kvaliteter man mener dette vil tilføre opplæringen, som faglig læring, fysisk aktivitet, kreativitet, sosial læring og lek. Det Jordet (2010, p. 32) peker på som en utfordring ved denne tilnærmingen, er om vektleggingen av det sosialpedagogiske går på bekostning av den faglige funksjonen. For å få dette mer synkront, er det derfor svært viktig at læreren planlegger og har en høy grad av bevissthet omkring *hva* elevene skal gjøre, *hvordan* dette skal gjøres, samt *hvorfor* de skal gjøre nettopp dette. Om dette er på plass kan uteskole sees på som en bidragsyter til skolens helhetlige dannelsesarbeid (Jordet, 2010, p. 32). En smal forståelse av uteskole tar utgangspunkt i at nærmiljøet brukes for å realisere spesifikke sosiale, faglige, eller eventuelt andre mål i opplæringen, og den allmenndannende funksjonen nedtones. Med en slik forståelse til grunn, vil lærerne i større grad basere seg på avgrensede, faglige opplegg. Avgrensningen kan både være innholdsmessig (som for eksempel at elevene skal innhente noe spesifikt biologisk materiale i naturfag) og tidsmessig (som for eksempel en skoletime). Utfordringen her, ifølge Jordet (2010, p. 32), er at det faglige blir vektlagt i så stor grad at det allmenndannende perspektivet risikerer å komme ut av syne.

Hvilken av disse tilnærmingene som er «den beste» kan diskuteres, men læreres praksis vil gjerne være en kombinasjon av både smal og bred forståelse, der valget vil variere ut ifra undervisningssituasjonen. Jordet (2010, p. 33) poengterer at det å flytte deler av opplæringen i skolen ut av den tradisjonelle klasseromsundervisningen, ikke er ensbetydende med å avvise klasserommet som læringsarena, men mer et utvidet perspektiv på læringen og dannelsen ved skolen, som et utvidet læringsrom. Uteskole er altså en måte lærere og elever kan møte skolens innhold med nærmiljø og lokalsamfunnet som ressurs, som supplement for å utfylle klasseromsundervisningen, gjennom regelmessig og målrettet aktivitet utendørs.

2.1 Eleven i møte med uteskole

At det eksisterer en nær sammenheng mellom bruk av kroppen og dens sanser, og læring, er en allmenn oppfatning, og det er en bred enighet om viktigheten av å legge til rette for og stimulere barns fysiske aktivitet i skolen, både av helsemessige årsaker, men også fordi det kan fremme elevenes læringsutbytte. Allikevel dominerer det teoretiske synet på kunnskap og læring, hvor læringen i stor grad foregår i klasserommet. Dette er en tilnærming ikke alle elever håndterer like godt, og i en skole som er felles for alle, er det derfor nødvendig med variasjon, der opplæringen også legger til rette for individets iboende bevegelses- og aktivitetsbehov. Derfor er det interessant å vie oppmerksomhet til læringsressurser i skolens sosiale og fysiske omgivelser (Jordet, 2010, pp. 63-65).

I sin utredning om vurderingen av grunnopplæringens fag, sett i lys av krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv, trekker Ludvigsen-utvalget (NOU2014:7) frem sentrale forskningsfunn knyttet til elevenes læring. Der vises det til at den sosiale og emosjonelle utviklingen og læringen hos elevene er en sentral del av skolens formål, med en stor egenverdi. Påvirkningen og læring av sosial og emosjonell kompetanse har betydning for resultater i skolen, samt muligheten for å lykkes med videre utdanning, arbeid og generell mestring av eget liv. En av sidene ved opplæringen som pekes på som betydningsfull, er et inkluderende læringsmiljø, som stimulerer til aktiv læring. Flere studier der det sees på uteskolens påvirkning, eller innvirkning, på elevene, gir et visst innblikk i hvilke mulige bidrag som ligger bakt inn i uteskole. Kognitiv utvikling hos elevene, økt fysisk aktivitet, økt trivsel og bedret sosial læring er bare noen av flere positive faktorer som forskningen kan knytte opp mot bruken av uteskole (Abelsen & Leirhaug, 2017; Becker et al., 2017; Bolling et al., 2019; Brown et al., 2009; Dabaja, 2021; Guardino et al., 2019; Henderson et al., 2015; Jordet, 2002b, 2010; Largo-Wight et al., 2018; Leirhaug et al., 2020; Mannion et al., 2015; Nielsen et al., 2016; Romar et al., 2019; Schlechter et al., 2017; Scrutton, 2015). Det å omgås andre, tross ulikhet eller uenighet, og lære seg å kommunisere, er viktige deler av en skolehverdag. Elever som ikke lærer seg å mestre det sosiale språket eller samspillet, kan fort falle utenfor (Dysthe, 2001, p. 20). Kan uteskole være en arena for sosial læring?

Gurholt (2010, p. 176) omtaler blant annet samhandling utenfor klasserommet som en vei mot livsmestring, som igjen er et av formålene med opplæringen i skolen, nedskrevet i opplæringsloven § 1-1 (Lovdata, 2021) og i den overordnede delen i læreplanen (Udir, 2017). Fasting (2020) forteller i en artikkel i «Utdanningsnytt» om et gjenmøte med elever hun

intervjuet angående sin doktorgrad, med tema bevegelse, natur og lek. Elevene var 10 år gamle ved det første møtet, og da hun møtte dem igjen 14 år senere, tok hun en samtale om erfaring med lek, bevegelse og læring fra barndommen. Da trakk de frem erfaring fra utendørs undervisning (friluftsliv) og uteaktiviteter som noe de satte stor pris på, og tok med seg videre i livet. Erfaringene i møtet med naturen var noe flere mente hadde betydning for hvem de var i dag.

I en lignende, retrospektiv studie, viste Hartmeyer and Mygind (2016) til noe av det samme. De så flere positive effekter hos elever som i løpet av tre skoleår hadde en dag med undervisning utendørs i uka. Kortsiktige effekter som ble trukket frem var økt interaksjon og deltakelse, og mer elevstyrt undervisning. Deretter ble det vist til noen nåværende effekter, som elevene mente var et resultat av disse kortsiktige effektene de opplevde syv år tidligere, som igjen hadde påvirket de påfølgende skoleårene. Disse var bedret evne til samarbeid og et større engasjement i skolehverdagen. Den samme trenden fant Abelsen and Leirhaug (2017), der elevene trakk frem en følelse av sosial tilhørighet, gjennom samarbeid og samhandling. I en undersøkelse gjort på bruk av naturen som undervisningsrom, svarte hele 66% av lærerne som tok del i studien at slik undervisning hadde stor betydning for elevenes dannelse. Bakt inn i elevenes dannelse, ble utvikling av sosiale ferdigheter fremhevet som svært betydningsfullt (Jordet, 2007, p. 260), og det ble observert en friere eksponering i det sosiale fellesskapet fra elevenes side, og et økt potensiale for sosial læring når klasserommet ble flyttet ut av skolens fire vegger, og til naturen. Terskelen for kommunikasjon virket lavere, og elever som i et klasserom gjerne holdt ordene inne, tok i større grad del utendørs. Det var altså flere som tok del i det sosiale fellesskapet (Jordet, 2007, p. 281).

Når det kommer til elevenes læring, fremhever Becker et al. (2017) noen punkter som går igjen i flere av artiklene som ble gjennomgått. Angående akademisk ytelse bedret elevene sine kunnskaper/ferdigheter i flere fag ved bruk av uteskole. Det viste seg også at elevene i større grad evnet å bruke teoretisk kunnskap de hadde tilegnet seg til praktiske gjøremål eller oppgaver. I tillegg virket uteskole positivt på elevenes motivasjon og lyst til å lære. Noe av det samme trakk Sproule et al. (2013) frem. Etter en periode med utendørs prosjektarbeid rapporterte elevene at det å arbeide på en slik måte, i andre omgivelser enn det sedvanlige klasserommet, gav indre motivasjon for læring og økt grad av opplevd mestring, samt bedret evne til problemløsning, samarbeid og kommunikasjon. Også Otte et al. (2019) fant en positiv faglig effekt ved bruk av uteskole, da de så en liten bedring i leseferdighetene hos elevene

som hadde hatt utendørs undervisning. Om man trekker litt på Mygind (2009), der elevene viste en signifikant høyere preferanse for klasserommet utendørs når det kom til undervisning og læring, eller Bolling et al. (2018), der elever som regelmessig ble eksponert for utendørs undervisning økte sin indre motivasjon for læring, kan det virke som elevene både ønsker å ha undervisning utendørs, men også at det er mengder av verdifull læring som oppnås ved slik type undervisning. Læring som kanskje ikke oppstår ved vanlig klasseromsundervisning.

2.2 Læreren i møte med uteskole

Vel vitende om hvilken påvirkning uteskole kan ha på elevene, kan viktigheten, eller den mulige betydningen av uteskole, på mange måter bekreftes av forskningen. Det neste spørsmålet er hvordan uteskolen praktiseres i den norske skolen? Hvilken plass har uteskole i våre læreres utdanning? Angående praktiseringen av uteskole i den norske skolen er det lite forskningsbasert kunnskap, noe flere studier har satt fingeren på gjennom flere år (Abelsen & Leirhaug, 2017; Gabrielsen & Korsager, 2018; Jordet, 2007, 2011). Angående plassen uteskole har i lærerutdanningen virker det også å være et nokså utforsket felt, der Emstad et al. (2020), Abelsen (2002) og Jordet (2002b) synes å være de eneste bidragene.

Idéen om aktivitetsorientert pedagogikk er, som beskrevet i 2.1, til stede. Hva er da årsaken til at den i liten grad anvendes i dagens skole? Svaret her, ifølge Jordet (2010, p. 206) er å rette søkelyset mot lærernes kompetanse, da læreren er den enkeltfaktoren som i størst grad påvirker elevens læring, og hvilke rammer læringen skal foregå i. Der har forskningen altså avdekket noen hull, eller som Jordet ordlegger seg; en vesentlig brist. Han mener at lærere virker rådville hva angår kravene som stilles overfor det handlings- og aktivitetspedagogiske tankegodset. Dette støttes av Winje and Løndal (2021), som hevder lærere virker å ha vanskeligheter med å knytte de mange mulighetene som ligger utenfor skolen opp mot læreplanens mål og innhold. De sier videre at dette er en kompetanse lærerne må tilegne seg gjennom sin lærerutdanning, og bygge videre på i egen praksis. Jordet (2010, p. 207) poengterer at om lærerutdanningen i liten grad innebærer læringsaktiviteter utenfor klasserommet som en integrert del av den didaktiske praksisen i de ulike fagene, og ikke gir lærerstudenter en modellering av slik undervisning, kan det ikke forventes at lærere setter dette ut i egen praksis etter endt utdanning. Noe av det samme peker Higgins et al. (2006) på i sin rapport angående læreres tilnærming og holdning til uteskole, der de påpeker viktigheten

av en utdanning som gir lærerstudentene praktiske opplevelser med uteskole i utdanningen, for å kunne overføre det til egen praksis.

Angående uteskolens plass i lærerutdanningen rapporteres det om fraværende, eller i beste fall manglende, praktisk erfaring med utendørs undervisning fra lærerutdanningen. Dette er også noe lærerne selv legger til grunn som en avgjørende faktor for en manglende bruk av uteskole. Flere av lærerne har vist misnøye og vært oppgitt over en utdanning de mener gir en smal kompetanse, med fokus på teori, som ikke gir de rette verktøyene til å håndtere uteskolens varierende læringsmiljø og lærings situasjoner. Videre poengterer de viktigheten av både faglig og didaktisk kompetanse for i det hele tatt å bedrive uteskole, og at uteskole faktisk er noe de ønsker å bruke mer i egen undervisning (Abelsen, 2002; Emstad et al., 2020; Jordet, 2002b). Lærerne som tok del i studien til Jordet (2002b) rapporterte om en lærerutdanning som påvirket motivasjonen for å ta i bruk uteskole på en negativ måte. Tre fag (samfunn og miljø, kroppsøving og naturfag) ble nevnt som fag der det ble gitt visse impulser i retning av utendørs undervisning, dog kun fra et par lærere, mens de øvrige fagene pekte i retning av et fullstendig fravær av uteskoledidaktikk. Som Jordet (2002b) påpekte i denne studien: *«dette forteller med all ønskelig tydelighet om en lærerutdanning som på viktige områder er helt i utakt med den virkeligheten den skal utdanne lærere for»* (p. 129).

I en omfattende, internasjonal litteraturstudie som tar for seg 150 artikler omhandlende uteskole i tidsrommet 1993-2003, viser Rickinson et al. (2004) til et nesten fraværende fokus på uteskole i lærerutdanningen. Videre vises det til at lærere, som et resultat av denne manglende erfaringen, ikke har tro på egne undervisningsferdigheter ute i naturen. Dette har igjen en negativ innvirkning på mengden praktisk erfaring lærerne tilegner seg i yrkeslivet. Det er også flere andre studier som viser til læreres manglende kunnskap om og erfaring fra utendørs undervisning etter endt lærerutdanning, og hvordan det kan være til hinder for bruken av uteskole (Bentsen & Jensen, 2012; Borsos et al., 2022; Oberle et al., 2021). Det viser seg altså at den begrensede erfaringen lærere sitter igjen med av praktisk undervisning utendørs under utdanningsløpet, har blitt belyst og problematisert i lang tid, og er et tilbakevendende tema innenfor uteskole.

Som et motstykke til Rickinson et al. (2004) og Jordet (2002b), er det flere artikler som tar for seg lærere som har opplevd en større tilstedeværelse av praktisk undervisning i sitt utdanningsløp. Gjennomgående i disse artiklene er lærernes (gjennom denne praktiske

undervisningen) økte tro på egen kompetanse, ferdigheter og selvtillit. I tillegg rapporterer lærerne om et økt ønske om å ta med elever ut av klasserommet i egen praksis (Barrable & Lakin, 2020; Christie et al., 2014; Dillon et al., 2017; Emstad et al., 2020; Hovey et al., 2019; Moseley et al., 2002; Tal & Morag, 2009). Også Emstad et al. (2020) viste til at praktisk undervisning og fokus på uteskole under utdanningsløpet, hadde stor innvirkning på lærernes bruk av uteskole når de kom ut i det praktiserende læreryrket. Men, samtidig som Emstad et al. (2020) viser til effektene av et slikt utdanningsløp, kommer det frem at lærerutdanningen i det store og hele er lite praktisk rettet, og i liten grad kobler teori og praksis godt sammen, der en konsekvens av dette kan være en manglende erfaring med både planlegging og gjennomføring av uteskole hos nyutdannede lærere.

2.3 Skolen i møte med uteskole

I skolen er det faglige og pedagogiske arbeidet gjerne et resultat av læreplaner. Hvordan læreplanene praktiseres i skolen, påvirkes både av dens form og innhold, men også av måten de blir kommunisert og fortolket. I tillegg påvirker den kapasiteten, kompetansen og holdningen som finnes hos de som arbeider i skolen, altså lærere, ledelse og skoleeier – med andre ord skolekulturen (NOU2014:7, p. 109). I sin utredning om fremtidens skole, viser Ludvigsen-utvalget (NOU2015:8, p. 44) til en mulig fornying av fagene i skolen ved bruk av andre læringsarenaer. Det å knytte læringsmål og kompetanse i fag til arenaer, for eksempel, utenfor klasserommet kan øke elevenes opplevde relevans av skolefagene, og igjen ha en positiv innvirkning på læringsmotivasjon. Men, som Jordet påpeker, kan det virke som om mange lærere oppfatter uteskole som kun et middel til å arbeide med den generelle delen av læreplanen, og tillegges mer en sosialpedagogisk funksjon de gjerne omtaler som «turdag» eller «utedag». Selv om denne bruken av uteskole også er en viktig bidragsyter i skolen, ved blant annet å fokusere på elevenes sosiale dannelse og fysiske aktivitetsnivå, mister uteskole mye av sitt potensial om man ikke også benytter det til arbeid med den faglige opplæringen (Jordet, 2010, p. 56).

Alle fag i skolen består av kompetansemål som fastslår hva elevene skal kunne etter ulike årstrinn. Innholdet i faget, altså hvordan disse kompetansemålene skal nås, fastsettes lokalt ved den enkelte skole (Jordet, 2010, p. 219). Mulighetene er altså enorme. Gjennom sine målformuleringer, som at eleven skal kunne samtale om, fortelle om, drøfte, forklare, beskrive og vurdere, satt sammen med at eleven skal handle aktivt i verden, ligger forholdene for aktiv

handling og språkbruk godt til rette utenfor klasserommet der praktiske, utforskende, samhandlende og skapende oppgaver har en stor plass (Jordet, 2010, p. 219).

Målformuleringene kommer til syne gjennom minst tre kompetanseformer i hvert av de ulike fagene, der to av disse er kontekstuavhengige, mens den siste er kontekstavhengig. Der den kontekstavhengige kompetanseformen består av mål som er ilagt klare føringer for bruk av spesifikke læringsarenaer utenfor klasserommet, er de kontekstuavhengige mål uten konkrete føringer for hvilke læringsarenaer som bør benyttes (Jordet, 2010, p. 220).

Den kontekstavhengige kompetanseformen dreier seg om at elevene skal lære seg til å anvende kunnskap i autentiske situasjoner, der elevene skal bruke kunnskapen i ulike sosiale settinger utenfor skolen. Tanken bak dette er å utruste elevene med evnen til å bruke det de lærer gjennom årene i skolen, også i handling i møte med verden. Kompetansemål knyttet til denne formen stiller eksplisitt krav om bruk av skolens omgivelser, og kompetansemål som implisitt forutsetter bruken av omgivelsene, som utforsking av nærmiljøet i naturfag, å besøke bestemte steder i historie eller samfunnsfag, tegning av noe fra nærmiljøet i kunst og håndverk, eller å lage mat i naturen i mat og helse (Jordet, 2010, pp. 223-224).

Den første av de kontekstuavhengige er kompetansemål som i stor grad knyttes til elevens evne til å reprodusere og gjengi lærestoffet som står i de ulike lærebøkene, og kommer til uttrykk gjennom mål der eleven skal kunne gjøre rede for eller beskrive kunnskapsinnhold, gjennom blant annet samtale eller presentasjon (Jordet, 2010, pp. 220-221). Den andre kontekstuavhengige dreier fokuset fra gjengivelse av kunnskap til anvendelse, der eleven skal bruke kunnskapen man har tilegnet seg til å vurdere, analysere, drøfte og forklare ulike situasjoner (Jordet, 2010, p. 221). Slike målsetninger jobbes gjerne med i et klasserom, men det er altså ikke noe som er nedskrevet at de skal, det kan faktisk gi elevene bedre mulighet for forståelse om det gjøres i andre omgivelser. Som Jordet (2010, p. 221) påpeker, vil elever som for eksempel er i regelmessig kontakt med, forholder seg til, og arbeider med plante- og dyreliv, ha et helt annet grunnlag for å ha samtale eller drøfte livssyklusen til noen plante- eller dyrearter, enn elever som kun har lest om det i naturfagsboka. Det kan derfor hevdes at selv ved relativt konkrete og satte læringsmål, der tankene ofte går i retning av klasserommet som arena, kan uteskole spille en birolle som har betydning for elevens forståelse av eller interesse for målsetningen. Som sagt er det stor handlingsfrihet når det kommer til skolens arbeid mot og med kompetansemål. Kan det derfor tenkes at kulturen ved ulike skoler påvirker bruken av ulike undervisningsmetoder?

Skolekultur kan sees på som et slags paraplybegrep som dekker de grunnsynene som hersker ved en skole (Imsen, 1999, p. 338). Aspekter som støttende kultur (fra både kolleger og ledelse), tillit, respekt, positivitet, dialog, en felles praksis, samt et profesjonelt læringsmiljø, er sentrale for å legge grunnlaget for en god skolekultur (Ahtiainen et al., 2021; Chalkiadaki, 2019; Coulter & Woods, 2012; Lee & Louis, 2019; Lesinger et al., 2017; Walsh et al., 2022). Jordet (2002a) trekker i sin case-studie angående uteskole ved Lutvann skole følgende begreper under paraplyen skolekultur; tradisjoner, historie, maktforhold, normer og verdier. Dette innebefatter samarbeidskulturer ved skolen, både innad i lærerkollegiet, men også mellom lærere og ledelse. Her vil uteskolens status, og hvorvidt skolen har en ramme eller tilrettelegging for bruk av uteskole være relevant. Det kan også undersøkes om nærmiljøet påvirker skolen i form av lokal historie eller tradisjon. Som Jordet (2002a) understreker, legger skolekulturen premisser for samarbeid og felleskap, og er en påvirkende faktor på læreres utøvelse av profesjonen ved arbeidsplassen, som blant annet bruken av uteskole. Dette viste tilbakemeldinger fra spørreskjema og gjennom kvalitative intervju i studien til Ross et al. (2007). Der viste det seg at skolene med en kultur for uteskole, og som støttet lærere i bruken, ble uteskole i større grad legitimert som en skoleaktivitet, og hyppigere tatt i bruk.

Rickinson et al. (2004) viser til flere utfordringer knyttet opp mot skolekulturen når det kommer til uteskole, blant annet lærere som vegrer seg for å ta klassen ut i frykt for å stjele tid fra kolleger, eller i frykt for hva kolleger synes om at de underviser utenfor klasserommet. Dette kan sies å være en utfordring i det kollegiale fellesskapet, og er noe som trekkes frem gjennom viktigheten av den kollektive skolen, ledelsen og kollegiets tanker og filosofi rundt uteskole, som den kanskje viktigste faktoren for bruk av uteskole. Dette behovet for støtte fra kolleger og ledelse er trukket frem i flere studier (Barfod, 2018; Emstad et al., 2020; Kervinen et al., 2020; Remmen & Iversen, 2022; Winje & Løndal, 2021). Emstad et al. (2020) konkluderte med at en endring av lærerutdanningen ikke var nok i seg selv. Begrunnelsen for dette var lærernes tilbakemeldinger om at de ytre betingelsene var vanskelige å ha kontroll på ved arbeidsplassen, i motsetning til under utdanningen. Selv om lærerne gav uttrykk for en økt følelse av kunnskap og erfaring etter utdanningen, kunne ofte mangel på ressurser eller støtte på arbeidsplassen påvirke bruken av uteskole på en negativ måte.

Også skolens uteområde trekkes frem som en utfordring, da dette ofte er utformet uten store planer om tilrettelegging for utendørs undervisning, med unntak av ulike idretter (Rickinson et al., 2004; Shume & Blatt, 2019; Sjöblom et al., 2021). Rickinson et al. (2004) hevder at ved

skolene der det er tilrettelagt for uteskole, stammer dette som regel fra en ledelse med interesse for utendørs undervisning som aktivt har involvert seg i en utviklingsprosess. Slike personer har ofte en personlig interesse for å være utendørs og bedrive praktisk undervisning, og ved disse skolene har det å bruke uteområdet til undervisning gjerne en høy status, med oppsatte ansvarsposter rettet mot uteskole.

2.4 Litteraturens relevans sett i lys av studiens forskningsspørsmål

Studien har som mål å undersøke hva lærere forteller om bruken av uteskole i egen praksis, og hvordan kulturen for uteskole er ved sin arbeidsplass, samt å få innsikt i hvilken erfaring og kompetanse lærerne har høstet underveis i utdanningen. Litteraturen som lagt frem i oppgaven, er stort sett litteratur som dreier seg om uteskole, både generelt, men også spesielt inn mot skolen. Litteraturen som trekker på det som dreier seg om elevers læring, av blant annet kognitiv, sosial og faglig kompetanse, er tatt med som et bakteppe for å vise hva uteskole kan bidra med, og dermed være en slags legitimering av uteskole i skoleverket. Litteraturen som tar for seg læreres praktiske erfaring og grad av kunnskap fra utdanningen, er med for å belyse hvordan et utdanningsløp kan påvirke læreres tanker om og bruk av uteskole i egen praksis. Dette er relevant teori å knytte opp mot eventuelle funn som rapporteres fra lærere i denne studien, knyttet til deres erfaring og tanker fra sin lærerutdanning, og dens betydning for bruken av uteskole. Denne litteraturen ligger til grunn for studiens ønske om å undersøke hva lærerne har med seg av erfaring og kompetanse fra sin grunnskolelærerutdanning. Litteraturen som peker på det skolebaserte, som for eksempel skolekultur, læreplanen eller læreres opplevde utfordringer ved arbeidsplassen, er presentert med tanken om å senere i oppgaven kunne sammenlikne min studie med tidligere forskning og litteratur. Denne litteraturen er knyttet opp mot studiens ønske om å undersøke hva lærerne rapporterer angående bruken av- og kulturen for uteskole ved egen arbeidsplass.

3.0 Teoretisk rammeverk

Da denne masteroppgaven ble startet, og et stykke ut i arbeidet, var det ikke lagt til grunn et teoretisk rammeverk. Det var ikke nødvendigvis slik at oppgaven måtte ha et, men det lå som et bakteppe som muligens skulle frem i lyset, litt avhengig av hvilke data som kom inn. Da dataene var samlet inn, og resultatene skulle under lupen, kom tanken om at et teoretisk rammeverk kunne gi rom for å dykke litt dypere i datamaterialet, samt brukes for å samle trådene og gi en bedre forståelse av studiens funn. Spørsmålet ble da hvilket teoretisk rammeverk som ville gi gode forutsetninger for tolkning av resultatene, og passe inn i rammene til undersøkelsen. Flere ulike teorier ble sett på, men følelsen av at teoriene kunne treffe det relativt brede datasettet, bestående av både læreres holdninger og erfaringer, samt forutsetninger for å bedrive uteskole, både på et personlig plan, men også som resultat av omgivelsene og miljøet (både i form av arbeidsmiljø og nærmiljøet), uteble.

Grunnet studiens resultater, som vil presenteres i kapittel 5, dukket det opp et behov for en teori som kunne knyttes opp mot et ønske om endring, for å kunne drøfte funnene opp mot skolebasert utvikling, både på utdannings- og skoleplan. En teori som dukket opp i flere artikler som omhandlet endring av strukturer i skoleverket, gjerne i form forandring av læreplaner og/eller undervisningsmetoder (Ahtiainen et al., 2021; Bortolotti & Beames, 2021; Coulter & Woods, 2012; Johnson, 2013; Mitchell & Socha, 2010; Thorburn & Allison, 2013; Walsh et al., 2022), var Fullan (2006), og hans endringsteori. Når den i tillegg ble brukt i retning av utendørs undervisning, og dens plass i skolen, ble dette sett på som et teoretisk rammeverk som kunne belyse funn i studien på et dypere nivå, og anvendes til å stille spørsmål, drøfte og diskutere disse funnene (Ennis, 1999).

Det er viktig å presisere at dette kapitlet kunne ha kommet etter både kapittel 4 (metode) og kapittel 5 (resultat), da teorien dukket opp og ble anvendt først senere i prosessen. Den hadde således ikke påvirkning på arbeidet med metodekapitlet eller den analysen av resultatene, men kom først inn i bildet da resultatene skulle diskuteres og drøftes for å kunne oppnå en dypere forståelse av datamaterialet. Det er dog plassert her for å gi en bedre flyt i oppgaven, og et ryddigere oppsett, da det er mer naturlig å gå rett fra en fremstilling av resultat til en diskusjonsdel, enn om det skulle brytes av et teorikapittel.

3.1 Fullan's endringsteori

I følge Fullan (2006) er endringsteori (change theory), eller endringskunnskap (change knowledge) som han også kaller det, noe som har kapasitet til å være svært virkningsfullt når det kommer til å informere om, og etter hvert, gi resultater hva angår endringsstrategier i utformingen og praktiseringen av utdanning. Han legger dog vekt på at slike endringer kun vil skje om det initieres og gjennomføres av personer med både et hode og hjerte for utvikling, som har dyp kunnskap om dynamikken som er gjeldende for de ulike aktuelle faktorene, og at dette er svært sentralt for å oppnå resultater. Som han poengterer; *«having a «theory in use» is not good enough, of itself. The people involved must also push to the next level, to make their theory of action explicit»* (Fullan, 2006, p. 3).

Fullan har sammen med akademiske kolleger testet ut, arbeidet med og raffinert endringsteorien i flere år for å finne frem til- og designe strategier som gir resultat. I arbeidet med teorien har det blitt identifisert tre hemmende faktorer. Den første går på at bruken av endringskunnskap ikke er en «quick fix», som politikere eller skoleledere ofte søker etter, men derimot et arbeid som tar tid. Den andre faktoren er det faktum at kunnskapen som trengs for endring, kan være vanskelig å fatte. Samtidig kreves det at flere ledere innehar denne kunnskapen for at bruken av den skal kunne spres og være konsistent. Den tredje, og siste faktoren, omhandler motviljen til endring. Endringsteorien representerer en dyp endring av en kultur, som er en endring mange som er representert i kulturen motsier seg, av ulike grunner (Fullan, 2006, p. 13).

Men, Fullan (2006, p. 13) trekker også frem tre fremmende faktorer for bruken av endringskunnskap. Først hevder han at 50 år med arbeid med- og utprøving av teorier omhandlende endringskunnskap, uten resultat, gjør folk mer mottakelige for alternative strategier, så lenge de er klare og lovende. Dernest peker han på endringskunnskapens utvikling, og at dens spesifikke, strategiske utforming, stadig blir klarere. Forståelsen av hvordan og hvorfor teorien fungerer er mer tydelig, og det hevdes fra Fullan og hans kolleger at om denne kunnskapen anvendes over tid, vil det gi merkbare, verdifulle resultater. Avslutningsvis trekker Fullan frem faktoren han ser på som den mest kritiske, nemlig at det nå er flere personer i ledende stillinger som han omtaler som *«system thinkers in action»*. I det legger han at flere og flere aktivt bruker og raffinerer kunnskapen. Dette legger han til grunn for hele endringsteorien, da endringskunnskap ikke er adskilte sett med fakta, men snarere et helhetlig, intellektuelt fenomen, som aktivt må deles av de som bruker kunnskapen; *«the*

change knowledge is not a disembodied set of facts, but rather a deeply applied phenomenon in the minds of people» (Fullan, 2006, p. 13)

I Fullans endringsteori ligger syv premisser for endringskunnskap, som omhandler blant annet hvordan en skole kan endre sin måte å gjøre ting på, og måten ulike ting oppfattes og tolkes ved en skole. For å gi et innblikk i hvordan teorien blir anvendt vil jeg trekke frem og eksemplifisere bruken av Fullan og hans endringsteori i to ulike artikler; en omhandlende undervisning utendørs ved én bestemt skole (Bortolotti & Beames, 2021), og en som går på utendørs undervisning på landsbasis (Thorburn & Allison, 2013).

Bortolotti & Beames

Hovedmålet til Bortolotti and Beames (2021) var å få en dypere forståelse av hvordan utendørs undervisning ble adaptert av en skole med en relativt konvensjonell undervisningsmetodikk, samt begrenset formalisert pensum omhandlende slik undervisning. Her ble Fullan (2006) benyttet for nettopp å kunne oppnå denne dypere forståelsen. I denne studien ble Fullans syv premisser for endring tatt i bruk for å tolke funnene. Studien bestod av åpne intervju av skolens to rektorer, to fokusgruppe intervju med alle de ansatte, og et stort fokusgruppe intervju bestående av avgangselever. I tillegg ble feltnotater fra observasjon og informative samtaler brukt.

Det som var klart fra start var at de to rektorene hadde stor tro på at læring skulle skje på en måte som gjorde at elevene utviklet et sterkt forhold til «den virkelige verden», gjennom deres interaksjon med den i undervisningssituasjoner. Sammen hadde de to rektorene flere komplementære ferdigheter og holdninger, som la til rette for et rikt læringsmiljø. Sammen med lærerne, var de var høyst interessert i å investere tid for å få uteskoleprosjektet til å fungere ved skolen, og både elevene og de foresatte kjøpte tanken. Funnene i studien satt lys på nettopp dette, viktigheten av en allianse mellom lærere, elever, foreldre, og lokalsamfunnet generelt.

De syv premissene resonnererte i stor grad med den pedagogiske tilnærmingen som ble gjort, og endringene som igjen førte til en total forandring i måten skolen så på undervisning og læring. Premissene som utmerket seg i forbindelse med denne endringen var motivasjon og forpliktelse, læring i kontekst, kapasitetsbygging, og utholdenhet og fleksibilitet. Det ble funnet fem dominerende temaer i analysen av data. Disse var; skolen utviklet mer ambisiøse

utflukter og utendørsopplegg, elevenes spørsmål og undring omkring nærmiljøet og naturen rundt ble i større grad inkorporert i skolens tilnærming til undervisning og læring, alliansen mellom foreldre, lokalsamfunnet og skolen var svært viktig, forslag fra elevene var et stort tilskudd til bedringen av prosjektet, og det inkluderende læringsmiljøet bestående av ulike aldersgrupper og elever med ulike ferdigheter ble sett på som en nøkkel til god læring.

Thorburn & Allison (2012)

Thorburn and Allison (2013) skulle i sin undersøkelse analysere fire sentrale forskningsspørsmål (mål, partnerskap, profesjonalitet og gjennomføringsevne) sett opp imot politiske og praktiske forsøk på å støtte en økning av utendørs undervisning ved skoler i Skottland, gjennom nye læreplaner («Curriculum for Excellence»). Her ble Fullan (2006) og hans endringsteori brukt for å analysere de fire forskningsspørsmålene. Det ble funnet en signifikant sammenheng mellom konsensus omkring mål og motivasjon, og påvirkningen det hadde på mengden utendørs undervisning. Skoler der det ble sett en positiv endring i retning av mer uteskole, ble nye undervisningsmuligheter skapt og utviklet i kjente, lokale utendørs kontekster. På disse skolene var lærerne fokusert på egne kunnskaper og ferdigheter, og stilte spørsmål omkring hva de selv kunne gjøre for å bygge mer kapasitet. En ting som dog ble observert var at det sjelden eksisterte en klar og omfattende strategi for å implementere utendørs undervisning mellom ulike interessenter, ofte på bakgrunn av manglende eller varierende støtte fra lokale myndigheter eller på nasjonalt nivå. Som et resultat av dette var det kun enkelte rapporter om at den nye læreplanen, med ønskelig plass til utendørs undervisning, i stor grad ble tatt inn i skolen.

3.2 Fullan`s syv premisser

Motivasjon

Med motivasjon legges det vekt på at individene må motiveres til å gjøre den nødvendige innsatsen for å nå målene som er satt. Hvis en tanke om handling ikke motiverer til å legge inn den nødvendige innsatsen både for seg selv og kollektivt, for å oppnå resultater, vil forbedring være en umulighet (Fullan, 2006, p. 8). Som Thorburn & Allison legger til grunn i sin utgreiing av premisset motivasjon; *“Briefly, it is longer term motivation for deep and permanent meaning and not shorter superficial motivation, i.e. partial enthusiasm for the latest educational «fad» which is desirable”* (2013, p. 420).

De andre seks premissene har alle et element av motivasjon og engasjement i seg. Det handler med andre ord om å lykkes med dette første premisset. Moralske grunner er en god potensiell motivator, men kommer ingen vei stående alene. Den trenger hjelp av andre nøkkelaspekter ved motivasjon, som kapasitet, ressurser, støtte fra kollegaer og ledelse, og identitet. Det er kombinasjonen av disse som utgjør en forskjell når det kommer til motivasjon (Fullan, 2006, p. 8).

Kapasitetsbygging med fokus på resultat

Kapasitetsbygging er definert som enhver strategi som øker den kollektive effektiviteten til en gruppe, for å heve listen og lukke gapet i elevenes læring. Dette gjøres blant annet ved å hjelpe lærere med å utvikle egen kunnskap og kompetanse, samtidig som det sikres at de har ressurser for å støtte denne veksten. I denne teorien viser Fullan til at det å hjelpe individet og kollektivet til å utvikle kunnskap og kompetanse, vil bedre ressursene og motivasjonen for endring og utvikling (Fullan, 2006, p. 9). Disse kapasitetene handler nærmere bestemt om å få resultater. Ingen forsøk på endring vil telle dersom man ikke utvikler nye kapasiteter, som igjen er veien til motivasjon.

Nøkkelrollen til resultatfokuset er det Fullan (2006, p. 9) omtaler som utviklingen av positivt press. Der vektlegging av ansvarlighet i seg selv produserer negativt press, altså press som ikke motiverer eller bygger kapasitet, vil positivt press være en form for press som motiverer, er håndgripelig, rettferdig og rimelig, og som kommer akkompagnert av ressurser for kapasitetsbygging. Thorburn and Allison (2013, p. 420) nevner, i sammenheng med kapasitetsbygging, viktigheten av kollektivets higen etter positivt press, fremfor en mer negativ respons som følge av ansvarliggjøring fra eksterne komponenter. Fullan (2006, p. 9) avslutter med å poengtere at jo mer som investeres i kapasitetsbygging, jo større rett har man til å forvente en forbedring, og at om det fokuseres på resultater på en rettferdig måte, kan det ofte brukes som en vektarm for motivasjon.

Læring i kontekst

Dette tredje premisset Fullan (2006, p. 9) legger frem er at strategier for en reform, eller endring, må inneholde flere muligheter for å lære i kontekst. Her viser Fullan til Elmore (2004) som sier at forbedring ligger i å lære og gjøre de rette tingene i den settingen der du arbeider, hvor Fullan legger vekt på det med å lære i samme setting som du arbeider. Samtidig poengterer han at det er svært få muligheter for lærere til å engasjere seg i kontinuerlige og

vedvarende læring av egen praksis, gjennom observasjon av andre læreres praksis eller andre skoler med lignende utfordringer, i sitt faktiske arbeidsmiljø. Dette sees på som problematisk, og utdypes av Thorburn and Allison (2013, p. 420) som påpeker at det vil være liten grad av vedvarende endring om læringen og eksemplifiseringen virker fjern og ukjent for lærerne. Utviklingen av systematisk kunnskap omkring forbedring av undervisning i stor skala krever en endring i den rådende kulturen i administrasjonen av og undervisningen i skolen. Kultur kan kun endres ved å kvitte seg med eller utvikle gjeldende normer, strukturer og prosesser, samt en modellering av de nye verdiene og handlingsmønsteret man forventer skal ta over for de gamle. På bakgrunn av dette hevder Fullan (2006, p. 9) at det å lære i en kontekst, og selv kjenne hvordan den er formet og fungerer (eller ikke fungerer), faktisk endrer den aktuelle konteksten, og dermed forbedrer den.

Endre/forandre kontekst

Det må antas at infrastrukturen må endres hvis det skal bli en suksessfull endring, altså endring i den overordnede konteksten man arbeider i, nemlig skolen. Skolen må inkorporere de andre premissene, som for eksempel kapasitetsbygging og motivasjon for å endre seg. Her trekker Fullan (2006, p. 10) inn viktigheten av å utveksle ideer med andre utenfor institusjonen og identifisere seg med «større deler av systemet». Dette er noe han mener vil skape en mulighet for kapasitetsbygging på kryss av skoler og distrikter, med et ønske om å ta lærdom fra hverandre. Skjer dette vil det sette løs noen krefter som sørger for endring; kunnskapsdeling og motivasjon. Kunnskapsdeling ved at gode ideer får flyte rundt, og motivasjon ved at man føler seg som en del av en større «bevegelse», et større system.

Reflekterende handling

Essensen for dette premisset, som ligger til grunn for de fire første premissene, ligger i at det viktigste som reflekteres rundt er at vi har bevisste tanker rundt våre handlinger. Her trekker Fullan (2006, p. 10) på Deweys forestilling om at vi ikke bare lærer ved å gjøre, men at vi lærer ved å tenke på det vi gjør. Videre viser Fullan til tre aspekter som legger grunnlaget for en refleksiv handling. Det ene er at en felles visjon og et eierskap til resultatet gjerne kommer som et resultat av en kvalitetsprosess, heller enn at det er en forutsetning. Dette er viktig å være klar over, da det vil påvirke hvordan man handler for å skape eierskap. Det andre er at handling til en viss grad endres før tanken. Det tredje er at størrelsen og utseende på planleggingsdokumentet vil kunne påvirke endringen negativt, om dette fokuseres mer på enn å reflektere og tenke rundt det man faktisk gjør.

Tre-nivå engasjement

Dette punktet dreier seg om at skolen og samfunnet, distriktet og stat (for eksempel fylket, landsdelen og landet) er knyttet til hverandre. Dette mener Fullan (2006, p. 11) er essensielt for å oppnå en ny reform i et system, som for eksempel utdanningssystemet (med tanke på lærerutdanning) eller skolesystemet (med tanke på undervisning). Det er et uoppnåelig mål at alle de ulike instansene skal være på en statisk linje, men det bør være en permeabel tilkobling, slik at det kommuniseres og deles mellom leddene. Dette gjøres ved å jakte etter strategier som promoterer felles interaksjon og innflytelse innad og på tvers av de tre nivåene. Hvis flere ledere på tvers av det samme systemet engasjerer seg i en permeabel tilkobling, vil de endre hele systemet.

Utholdenhet og fleksibilitet

Dette siste premisset er noe som kreves for å kunne gjennomføre de øvrige seks punktene. Siden pedagogisk endring er komplekst å administrere og må dyrkes over tid, bemerker Fullan (2006, p. 11) at motstandskraft og sterk besluttsomhet kreves for å gjennomføre varige reformer. Når det kommer til fleksibilitet, poengterer Fullan (2006, p. 11) at det i seg selv er en viktig del av handlingsteorien, da teorien er refleksiv og baserer seg på selv-korreksjon og endring.

3.3 Oppsummering

Fullans legger med sine syv premisser frem en teori om hva som kreves for å oppnå en endring og utvikling av et utdanningssystem, og sier noe om hva som må legges vekt på om et ønske om endring skal kunne realiseres. Teorien er tatt med i denne oppgaven for å kunne drøfte mine funn på et dypere nivå enn kun satt opp mot tidligere forskning og litteratur omkring uteskole, med et fokus på endring i skolestrukturen. I tillegg til å kunne peke på likheter eller ulikheter gjort på området fra tidligere forskning, vil jeg, ved å anvende Fullans endringsteori, kunne prøve å sette fingeren på hvor skoen trykker når det kommer til en mulig endring, og hva som eventuelt kan gjøres. Jeg vil kunne trekke funn opp mot de syv premissene, og på den måten ha mulighet til å drøfte et eventuelt endringspotensial når det kommer til kulturen for uteskole, enten hos lærerne, skolen, eller utdanningsinstitusjoner, noe som vil komme til syne i diskusjonen i kapittel 6.

4.0 Metode

Studiens mål er å undersøke hva lærere har med seg av kompetanse og erfaring fra sin grunnskolelærerutdanning, samt hvordan de opplever kulturen for uteskole ved egen arbeidsplass, og i hvilken grad de selv praktiserer uteskole. I dette kapitlet skal studiens valg av metode og fremgangsmåte presenteres, der det skal tydeliggjøres hvorfor ulike valg ble gjort for å kunne besvare disse spørsmålene. Her vil valget av spørreskjema belyses, samt hvordan spørreskjemaet ble utformet. Neste steg i kapitlet er datainnsamlingen. Her skal distribusjonen av spørreskjema beskrives, og utvalget som har bidratt til oppgavens empiriske grunnlag presenteres. I delen hetende dataanalyse, skal metodene brukt for å analysere de innsamlede data begrunnes og forklares. Avslutningsvis følger en drøfting omkring dataverifisering, etikk og metodens begrensninger.

4.1 Valg av metode

Hensikten med studiet var å belyse et tema det ikke er gjort mye forskning på i Norge, og å kunne si noe om statusen til uteskole i den norske skolen. Gjennom litteratursøk og gjennomgang av flere artikler som omhandler uteskole, bemerket jeg meg at hovedvekten av forskningen var gjort ved kvalitative studier, gjennom intervju og observasjon. For å prøve å oppnå en bredere forståelse av dette, og muligheten til å kunne belyse temaet i en større skala og forsøksvis si noe om en populasjon (her: lærere), ble det benyttet en kvantitativ metode, i form av spørreskjema.

Når det gjelder kvantitative undersøkelser i samfunnsvitenskapen, er spørreskjema det vanligste instrumentet for innsamling av data (Eikemo & Clausen, 2012). I denne studien ble spørreundersøkelsen gjennomført elektronisk, der lenken til spørreskjemaet ble distribuert i noen bestemte sosiale kanaler. Bakgrunnen for bruken av elektronisk spørreundersøkelse var et ønske om å nå ut til mange lærere, og potensielt dekke ulike geografiske områder, der respondentene ville ha mulighet til å fylle ut skjemaet i eget tempo, og på det tidspunktet som passet best for dem. Da lukkede, kvantitative spørsmål i en spørreundersøkelse i liten grad muliggjør respondentenes egne forklaringer eller refleksjoner, ble det lagt inn diverse åpne svarfelt. Dette gjorde det mulig for respondentene å utdype, komme med mer personlige forklaringer, eller komme med svar, tanker eller idéer som på forhånd ikke var tenkt på (Bryman, 2016, p. 244). Det kan derfor sies at spørreundersøkelsen var en blanding av åpne og lukkede spørsmål, og både kvantitativ og kvalitativ metode var i så måte representert.

4.2 Utviklingen av spørreskjema

Utviklingen av spørreskjemaet var en prosess med flere stadier. Først ønsket jeg å spisse meg inn på hva jeg ønsket svar på, slik at jeg kunne formulere et så presist spørreskjema som mulig. Som Dalland (2017, p. 127) poengterer, som du spør får du svar. I dette legger han vekt på viktigheten av at jeg som forsker har klart for meg hva jeg ønsker å få svar på, og hva som er formålet med undersøkelsen. Mine spørsmål rettet seg derfor mot lærerens utdanning, lærerens arbeidsplass og lærerens praksis – alt omhandlende uteskole.

Formuleringen av spørsmålene var noe som ble sett nøye på. Dalland (2017, p. 127) viser til de tre basisopplysningene spørsmålene hviler på. Disse basisopplysningene går på betydningen av ord og uttrykk i spørsmålene, hvilke opplysninger spørsmålene ber om svar på, samt hvilken målestokk respondenten blir bedt om å bruke ved sin besvarelse av spørsmålene. Ved første utkast ble hovedvekten lagt på å legge spørsmålene opp mot det studiet ønsket svar på, og selve formuleringen og metoden for besvarelse ble i mindre grad fokusert på. Sammen med veileder kom jeg frem til at spørreskjemaet dekket de ønskede områdene (faktorer ved utdanningen, faktorer ved arbeidssted og egen praksis). Ved neste utkast ble formuleringen og selve oppsettet av både spørsmål og svaralternativer gransket. Jeg måtte sørge for at spørreskjemaet var utformet på en måte som la grunnlag for at kun nødvendige data ble innhentet, noe Scholtes et al. (2011) omtaler som «content validity». Dette uttrykker i hvilken grad spørreskjemaet dekker alle aspektene av studien jeg ønsker svar på og som skal måles. Jeg måtte med andre ord formulere et spørreskjema som faktisk gav svar på læreres erfaringer, bruk og tanker omkring uteskole. Med disse faktorene i bakhodet ble noen spørsmål ble lagt til, noen fjernet og noen fusjonert.

Etter ny gjennomgang med veileder ble det klart at det som gjenstod var bakgrunnsopplysninger. Her ble det lagt inn elementer som kjønn, alder, hvor utdannelsen var tatt og hvilket fylke de arbeidet i. Som Dalland (2017, p.131) påpeker, kan slike opplysninger gi mulighet for å studere og sammenlikne resultatene i lys av ulike parametere.

Spørreskjemaet ble en blanding av lukkede spørsmål (kvantitative) og åpne (kvalitative) spørsmål, med en total på 21 spørsmål. De lukkede spørsmålene var en blanding av spørsmål med gitte svar (bakgrunnsopplysninger) og skalerte spørsmål. De lukkede, skalerte spørsmålene krever en bestemt respons, der respondentene må rangere sine svar fra for eksempel enig til uenig. De åpne spørsmålene tillater respondenten å uttrykke følelser rundt et tema eller et bestemt spørsmål, og til å trekke større linjer (Thomas et al., 2011, p. 276).

Spørreskjemaet brukt i denne oppgaven inneholdt spørsmål som tok for seg bakgrunnsopplysninger, opplysninger om respondentenes utdanning og arbeidsplass, samt respondentenes egne yrkespraksis. I hovedsak ble det brukt lukkede spørsmål (n=15), mens de åpne (n=6) gav mulighet for å reflektere litt mer rundt noen av de lukkede spørsmålene, eller trekke inn andre tanker.

Spørreskjemaet ble nå ført inn og opprettet i SurveyXact (Rambøll). Neste steg ble å teste ut spørreskjemaet, gjerne omtalt som pilotstudie. En pilotstudie er en måte å teste ut metoden som er planlagt på en større studie i liten skala (Braut, 2020; Ilstad et al., 1982; Thomas et al., 2011). Dette ble gjort ved å sende spørreskjemaet ut til noen kritiske venner (n=5), samt veileder, altså totalt seks prøvekaniner. Gjennom denne pilotstudien ble de seks kritiske vennene spurt om å gjennomføre det elektroniske spørreskjemaet, samt ta tiden på hvor lang tid de brukte på gjennomføringen. Dette ble gjort for å få et inntrykk av tidsbruken, for å kunne informere om dette når jeg skulle rekruttere til selve undersøkelsen. Tidsbruken var i gjennomsnitt seks minutter, men varierte litt avhengig av svarlengde på de åpne spørsmålene. Derfor ble ti minutter oppgitt som omtrentlig tidsbruk i informasjonsskrivet (vedlegg 1).

Mine kritiske venner ble også spurt om å lese informasjonsskrivet, og diskutere hvorvidt de opplevde at spørreskjemaet dekket det formålet studien gav uttrykk for å omhandle. Her fikk jeg tilbakemelding om at informasjonen omkring studien hang fint sammen med innholdet i spørreskjemaet, og det ikke var behov for noen spesielle endringer. Avslutningsvis ble de spurt om å kommentere selve spørsmålene, da med tanke på formulering, betydning og relevans. Her fikk jeg noen tilbakemeldinger som måtte rettes på. Det måtte settes en avgrensning når det kom til svarmuligheter på rangeringsoppgavene, slik at det ikke var mulig å svare flere av alternativene. På spørsmålene der respondentene skulle vurdere fagene relatert til uteskole, både under utdanningen og i egen praksis, fikk jeg tilbakemelding på at det måtte presiseres i spørsmålet at det kun var fagene som læreren henholdsvis tok under utdanningen og praktiserte i skolen som skulle besvares, for å hindre at noen krysset av under samtlige fag. Etter en siste revidering av spørreskjemaet, basert på de ulike tilbakemeldingene, var spørreskjemaet klart for distribueringsoppgaven.

4.3 Datainnsamling

4.3.1 Distribusjon av spørreskjema

For å distribuere spørreskjemaet brukte jeg den sosiale plattformen Facebook. Mer spesifikt brukte jeg noen grupper på Facebook, hovedsakelig bestående av lærere. Disse gruppene var «Status Lærer», «Undervisningsopplegg» og «Fysisk Aktiv Læring (FAL)». Medlemstallene var henholdsvis 28 000, 70 000 og 7000. Første publisering gjennomførte jeg i slutten av uke 40. Deretter foretok jeg en re-publisering i slutten av uke 41. Jeg lot de stå i to uker, før jeg igjen gjorde en siste publisering i slutten av uke 43. I uke 46 avsluttet jeg undersøkelsen, da responsen hadde vært relativt laber etter den siste publiseringen.

Ved bruk av de sosiale plattformene rettet mot lærerstanden, nådde jeg ut til en bestemt gruppe. I så måte kan mitt utvalg trekkes mot det Thagaard (2018, p. 55) omtaler som et strategisk utvalg, der jeg som forsker velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som går overens med det jeg ønsker å undersøke. På en annen side var det ikke mitt valg at nettopp de som responderte deltok. Samtidig var dette grupper der lærere delte mitt innlegg med kolleger og bekjente, noe jeg også oppfordret til. Derfor kan det også sies at mitt utvalg var et resultat av det (Thagaard, 2018, p. 56) viser til som «snøballmetoden». Denne metoden går ut på at man tar kontakt med et utvalg som er relevant for undersøkelsen. I mitt tilfelle gjennom de sosiale mediene, en form for strategisk utvalg. Deretter ber man disse om å «spre ordet» videre til bekjente med liknende kvalifikasjoner.

4.3.2 Utvalg

Utvalget i studien bestod av lærere i grunnskolen. Jeg ønsket å ha lærere som var relativt nyutdannet, for å gjøre studien mest mulig relevant opp mot dagens lærerutdanning som, i følge Stortingsmelding 18, har bruk av nærmiljøet som læringsarena innarbeidet i lærerutdanningen (Miljødepartementet, 2016). Et av inklusjonskriteriene for å delta i prosjektet var at læreren hadde tatt grunnskolelærerutdanning, avsluttet 2013 eller senere. I tillegg måtte lærerne jobbe på 5.-10. trinn. Grunnlaget for disse satte kriteriene var at Stoltenberg-regjeringen i 2010 gikk inn for en større organisatorisk endring for lærerutdanningen, der en to-delning av utdanningen førte til et større skille mellom 1.-7. og 5.-10., samt en navneendring fra allmennlærerutdanning til grunnskolelærerutdanning, med egne opplegg for 1.-7.årstrinn og for 5.-10.årstrinn (Frøysnes, u.å.). Lærere som da fullførte minimum tre års utdanning etter denne endringen avsluttet tidligst 2013. For å inkluderes

måtte lærerne ha tatt sin utdanning i Norge, og jobbe i grunnskolen i Norge. Lærerne som hadde tatt en bachelor/master kombinert med PPU, ble dessverre ekskludert. Dette kunne ha økt svartallet betraktelig, men jeg ønsket å sette ord på grunnskolelærerutdanning, og lærere inkludert i denne studien måtte derfor ha tatt en slik utdanning.

Det endelige antallet respondenter inkludert i studien var 145. Totalt var det 262 respondenter som hadde trykket seg inn på spørreundersøkelsen. Ved bruk av SurveyXact kunne jeg se at kun 156 av de 262 hadde fullført, altså 60%. Som en konsekvens av det ble de 106 som ikke hadde fullført ekskludert. Etter en manuell screening av dataene i Excel ble ytterligere 11 ekskludert. Dette grunnet besvarelser som ikke passet inn i inklusjonskriteriene, henholdsvis utdannet før 2013 (n=1), underviste på 1.-4. trinn (n=7), eller PPU utdannelse (n=3). Hovedvekten av respondentene var kvinner (78%), og 80% av respondentene var mellom 25 og 34 år (tabell 1). Det var mange ulike utdanningsinstitusjoner som var representert når det kom til respondentenes utdanning, der seks ulike institusjoner stod for mellom 10-14% hver, og 74% av den totale andelen (tabell 2). Fordelingen når det kom til respondentenes utdannelsesslutt var flest ferdig utdannet i 2017/2018 (30%), og færrest i 2013/2014 (18%). Også årene 2019/2020 (29%) og 2015/2016 (23%) var godt representert, og fordelingen sett under ett var relativt godt spredt (tabell 3.2.2).

Tabell 1 - personalia

| Kjønn | Antall | Prosentfordeling |
|--------------|---------------|-------------------------|
| Mann | 31 | 21 % |
| Kvinne | 113 | 78 % |
| Annet | 1 | 1 % |
| Alder | | |
| 20 - 24 | 4 | 3 % |
| 25 - 29 | 76 | 52 % |
| 30 - 34 | 41 | 28 % |
| 34 - 39 | 13 | 9 % |
| 40 - 44 | 3 | 2 % |
| 44 - 49 | 5 | 3 % |
| 50 + | 3 | 2 % |

Tabell 2 - utdanning

| Utdanningssted | Antall | Prosentfordeling |
|--|--------|------------------|
| Høgskolen i Innlandet | 14 | 10 % |
| Høgskolen i Volda | 4 | 3 % |
| Høgskolen i Østfold | 3 | 2 % |
| Høgskolen på Vestlandet | 21 | 14 % |
| NLA Høgskolen | 2 | 1 % |
| Nord Universitet | 17 | 12 % |
| NTNU | 17 | 12 % |
| OsloMet | 18 | 12 % |
| UiT - Norges arktiske universitet | 4 | 3 % |
| Universitetet i Agder (UiA) | 10 | 7 % |
| Universitetet i Bergen (UiB) | 2 | 1 % |
| Universitetet i Oslo (UiO) | 1 | 1 % |
| Universitetet i Stavanger (UiS) | 6 | 4 % |
| Universitetet i Sørøst-Norge (USN) | 20 | 14 % |
| Annet | 6 | 4 % |
| Endt utdanning | | |
| I 2019 eller 2020 (for 1 - 2 år siden) | 42 | 29 % |
| I 2017 eller 2018 (for 3 - 4 år siden) | 44 | 30 % |
| I 2015 eller 2016 (for 5 - 6 år siden) | 33 | 23 % |
| I 2013 eller 2014 (for 7 - 8 år siden) | 26 | 18 % |

Som det vises i tabell 3 var alle landets fylker representert gjennom respondentenes respektive skoler. Fylket med flest respondenter var Viken med 38 (26%), mens fylket med færrest respondenter var Møre og Romsdal med fem (3%). Det var omtrent to tredjedeler av respondentene som arbeidet på barnetrinnet (5.-7. trinn), mens en tredjedel arbeidet i ungdomsskolen. En svakhet med oppsettet av spørreskjemaet gjorde det mulig å gå videre i undersøkelsen uten å besvare spørsmålet om de arbeidet på en offentlig eller privat skole. Det var allikevel 67 av 145 (45%) som husket på å svare, og av disse var det et klart flertall som arbeidet i den offentlige skolen (94%) kontra den private (6%). Selv om dette kun representerte omtrent halvparten av respondentene, viser det er klar trend i retning av at den offentlige skolen i størst grad var representert i denne spørreundersøkelsen.

Tabell 3 - arbeidsplassen

| Fylke | Antall | Prosentfordeling |
|----------------------|---------------|-------------------------|
| Agder | 6 | 4 % |
| Innlandet | 8 | 6 % |
| Møre og Romsdal | 5 | 3 % |
| Nordland | 10 | 7 % |
| Oslo | 10 | 7 % |
| Rogaland | 15 | 10 % |
| Troms og Finnmark | 7 | 5 % |
| Trøndelag | 15 | 10 % |
| Vestfold og Telemark | 11 | 8 % |
| Vestland | 20 | 14 % |
| Viken | 38 | 26 % |
| Trinn | | |
| Barneskole (5. - 7.) | 95 | 66 % |
| Ungdomsskole | 50 | 34 % |
| Skoleform | | |
| Offentlig skole | 63 | 94 % |
| Privat skole | 4 | 6 % |

Hovedvekten av studiens utvalg var altså kvinnelige lærere i alderen 25-34 år, som arbeider i den offentlige skolesektoren. Hovedandelen av utvalget underviser på 5.-7. trinn, men også ungdomsskolen er godt representert. Lærerne har tatt sin lærerutdanning hos flere ulike utdanningsinstitusjoner. Det er dog noen studiesteder som er lite representert, som UiO (n=1), UiB (n=2), NLA (n=2), Høgskolen i Østfold (n=3), UiT (n=4) og Høgskolen i Volda (n=4). Utvalget praktiserer læreryrket i alle Norges fylker, men også her er noen fylker mer representert enn andre.

4.4 Dataanalyse

4.4.1 Kvantitativ analyse

Ved bruk av kvantitative, metodiske spørsmål i spørreundersøkelsen, ble respondentene stilt identiske spørsmål, der svarmåten var ved rangering eller avkrysning. Alle slike spørsmål hadde forutbestemte svaralternativer. En slik metodisk tilnærming vil begrense fleksibiliteten i respondentenes besvarelse, men vil gi mulighet til sammenlikning av svar i større grad (Christoffersen & Johannessen, 2012, p. 17). Gjennom statistisk analyse av slike kvantitative data er det ønskelig å oppspore tendenser som igjen kan generaliseres til en større populasjon, der sjansen for å kunne trekke nettopp slike slutninger øker proporsjonalt med størrelsen på utvalget (Howitt & Cramer, 2017, p. 7).

Når undersøkelsen var avsluttet i SurveyXact, og kun de respondentene som hadde fullført undersøkelsen var inkludert, ble dataene gjennomgått i programmets analysedel. Da jeg ønsket å kunne se alle besvarelser fra hver respondent, og ikke bare de samlede besvarelsene fra et og et spørsmål, som i SurveyXact, lastet jeg ned en XML-fil, og fortsatte analysen i Excel. Her fikk jeg en mer detaljert oversikt, og kunne gå manuelt gjennom alle besvarelser. Selv om dette var svært tidkrevende og omfattende arbeid, styrket det datamaterialet til studien, da flere (n=11) respondenter ble luket bort og ekskludert fra studien (se 4.3.2). I tillegg opplevde jeg Excel som mer ryddig og oversiktlig å arbeide i enn SurveyXact, noe som kan stamme fra erfaring med Excel fra bachelor kontra et nytt og ukjent program i SurveyXact.

I analysen av de kvantitative dataene ble hvert spørsmål analysert manuelt i Excel, gjennom bruk av univariat analyse, der en enkelt variabel analyseres (Solbakken, 2019, p. 55). XML-filen lastet ned fra SurveyXact inneholdt systematiserte data, der besvarelsene fra hvert spørsmål var representert ved et tall, som for eksempel «i stor grad» = 1, «Trøndelag» = 9, eller «helt uenig» = 4. Disse tallene ble sortert og systematisert i frekvenstabeller og figurer. Frekvens betyr antall, og er antall opptredener en verdi eller kategori ved én variabel har i dataen, og som Solbakken (2019, p. 55) påpeker vil en slik fremstilling av data synliggjøre trender, og resultatene være enkle å forstå. For å kunne trekke slutninger angående slike resultaters grad av betydning eller ei, legger Christoffersen and Johannessen (2012, p. 155) frem følgende beskrivelse: 5-10 prosentpoeng utgjør liten forskjell, 10-20 prosentpoeng moderat forskjell, 20-30 prosentpoeng stor forskjell og mer enn 30 prosentpoeng utgjør en meget stor forskjell.

I alt var det som sagt 145 besvarelser som ble inkludert i studien. Det totale antall lærere på 5. – 10.trinn i Norge er et adskillig høyere antall. Til tross for at resultatene fra denne studien kan gi mulighet for diskusjon, er jeg innforstått med at 145 respondenter i seg selv er for lite til å kunne generalisere funnene i denne studien over til «alle lærere i Norge». På bakgrunn av dette vil kun resultater som ifølge Christoffersen and Johannessen (2012, p. 155) utgjør en meget stor forskjell (>30%) sees på og omtales som signifikante funn, mens resultater som utgjør en stor forskjell (20-30%), vil sees på som og omtales som en tendens.

4.4.2 Kvalitativ analyse

For å analysere de kvalitative dataene i spørreskjemaene ble svarene fra de åpne spørsmålene gjennomgått. Først ble de gjennomgått i SurveyXact for deretter å legges inn, skjematisk, i Word. Her startet jeg med det Tjora (2018, p. 36) omtaler som empirinær koding. Målet med en slik koding er å trekke essensen ut av det empiriske materiale, samt å redusere materialets volum. Mange av besvarelsene var i utgangspunktet svært korte, og i disse tilfellene ble prosessen mer en form for sorteringsbasert koding (Tjora, 2018, p. 41). Både den empirinære kodingen og den sorteringsbaserte kodingen er på mange måter det samme som Saldaña (2013, p. 3) omtaler som den første syklusen i kodingsprosessen, der han understreker at datamaterialet som tas tak i fra start kan variere mellom alt fra en setning, til et helt avsnitt, eller til flere sider med tekst.

Er det noe annet du vil tilføye angående din utdanning og uteskole?

- Hadde vært spennende å ha lært noe om det, ettersom jeg ikke har vært borti det.
- Er selv opptatt av uteskole da mine barn går på skole hvor uteskole gjennomføres ukentlig. Skrev også bacheloroppgave om uteskole. Jobber på skole i sentrum av by, men med kort avstand til skog og sjø. Bruker selv uteskole mye og det er brukt mye generelt på vår skole og da særlig på småtrinnet.
- Hvis uteskole er noe som alle skoler skal jobbe med, bør høyere utdanning legge opp til et eget fag der vi lærer om det, eller at det er en egen del i hvert undervisningsfag slik at studenter ser mulighetene og lærer seg å undervise ute. For det er noe helt annet enn å være inne.
- Ingen fokus på uteskole, det er noe jeg har måttet lære å bruke på egenhånd/via kolleger.
- Det er mye i lærerutdanning som det er for lite fokus på. Mye handler om skjema og dokumentasjon i praksis og ikke like mye i å prøve seg frem. Alt kan ikke læres i lærerutdanningen og mye av uteundervisningen blir til, men du prøver deg frem og utvikler gode opplegg. Klasseledelse og tydelighet er viktig for god gjennomføring av uteundervisning.
- Vi hadde noe om uteskole i pedagogikkdelen av utdanningen min
- Ekstremt lite fokus på hvordan vi kan benytte oss av de ulike utearealene de ulike praksis-skolene har. For kort tid i praksis til å få gjennomført gode undervisningsopplegg ute, da det er ekstremt lite fokus på det hos de ulike praksis-skolene.

Bilde 1: Noen tilfeldige svar på spørsmålet om utdanning, hentet fra SurveyXact

Saldaña (2013, p. 207) viser også til den andre syklusen i kodingsprosessen. Metodene i denne syklusen er avanserte måter å reorganisere og re-analysere data som er kodet i den første syklusen. I denne fasen handler det om å få orden på de mange kodene som dukker opp i den første syklusen, for igjen å kunne analysere kodene gjennom nye kategoriseringer. I mitt tilfelle, der datamengden var såpass mager, og der svarene var kortfattet og relativt greie å få oversikt over gjennom kategorisering/koding allerede i den første syklusen, ville det være

overflødig å skulle reorganisere dataene og entre den andre syklusen. Dette er også noe (Saldaña, 2013, p. 207) understreker i sin introduksjon til den andre syklusen, ved at han legger til at metodene som brukes her er noe man entrer, om nødvendig. Ved å skulle analysere og tolke svar som kun rommet noen ord, eller en kort setning, kan denne andre syklusen være noe overflødig, og i verste fall tilføre mening eller tolkninger som ikke eksisterer i materialet.

| | |
|--|---|
| Det ble ofte nevnt at dette kan være fint å gjøre ute, men nesten aldri noe mer utfyllende rundt hvordan man kan gjøre dette . I pedagogikk og elevkunnskapsfaget var det en hel dag fra kl.8-15 der en foreleser sto og leste fra en powerpoint om hvor fint det var med praktisk undervisning ute. Det var lite rettet mot hva man faktisk kunne gjøre og hvordan det burde organiseres for godt utbytte i en stor klasse. | Nevnt som noe fint, ingen undervisning i det En forelesning om uteskole. Lite praktisk rettet |
| Det bør defineres bedre. Per nå er det ikke et eget fag og er mer eller mindre synonymt med «turdag» noe som ikke er tilfellet. | Mangler definisjon Misforståes ofte som turdag |
| Vi hadde som en del av didaktikk tre timer der fokuset var hvordan vi kunne legge opp til undervisning i nærmiljøet utendørs. That's it, i løpet av 5 år. | 3timer på 5 år, kun teori |
| Utdanningen generelt hadde fokus på uteskole. Vi jobbet mye ute, ofte på tur, men også ofte undervisning utendørs selv. | Bra fokus på uteskole |
| På høgsolen i Innlandet var det nesten utelukkende fokus på teorien vi skulle gjennom for å klare eksamen. Det var svært lite fokus på hva vi faktisk skulle undervise elevene i. Unntaket var kroppsøving som var veldig rettet inn mot hva vi kunne gjøre etter endt lærerutdanning. Personlig håper jeg høgsolen i Innlandet endrer fokus. Man følte nesten man stod litt på bar bakke etter endt utdanning og lite av det vi lærte har hatt noe særlig nytte som lærer i etterkant. | Nesten utelukkende teorifokus. Svært lite praktisk fokus (med unntak av krø) Stod på bar bakke etter endt utdanning, lite nytte av det man lærte i jobb |
| Jeg gikk master idrett/kroppsøving. Her var det godt fokus på uteskole. Men det var verre i de andre fagene (matte, men norsk og engelsk spesielt) | Bra i krø. Lite i matte, norsk, engelsk |
| Godt forberedt i kroppsøving, men ikke i naturfag. | Bra i krø, dårlig i naturfag |
| Ekstremt lite fokus på hvordan vi kan benytte oss av de ulike utearealene de ulike praksis-skolene har. For kort tid i praksis til å få gjennomført gode undervisningsopplegg ute, da det er ekstremt lite fokus på det hos de ulike praksis-skolene. | Lite fokus på uteskole. For kort tid i praksis til å gjennomføre gode uteskoleopplegg |
| Det mangler selvfølgelig en del på klasseledelse og bruk av uteskole som redskap. Flere av foreleserne kvier seg for å ta med studentene ut og var lite motiverende til å snakke positivt om uteskole. | Lite uteskole og klasseledelse ifb med det. Forelesere som kvier seg for å ta med studentene ut. |

Bilde 2: Noen tilfeldige svar som har gjennomgått første syklus, hentet fra Word

Etter den første gjennomgangen hadde jeg, som Thagaard (2018, p. 149) kaller det, identifisert de analytiske enhetene i datamaterialet. Det neste steget i prosessen var å kategorisere svarene jeg hadde funnet, og lete etter ord eller temaer som gikk igjen. Thagaard (2018, p. 150) understreker at kategoriene i dette steget må ha betegnelser som reflekterer de sentrale temaene i prosjektene, og at de på den måten er meningsbærende kategorier. For meg var det da naturlig å bruke faktorer ved utdanningen, faktorer ved arbeidsplassen og egen praksis som koder for kategoriseringen, da dette var «kategoriene» i spørreskjemaet.

For å bedre kunne illustrere hvordan jeg arbeidet, har jeg tatt med et par eksempler på den avsluttende kategoriseringen. Det var noen spørsmål som omhandlet en bestemt kategori. Bilde 3 viser et eksempel på dette, der besvarelsene omhandlet utdannelsen. Her gikk jeg rett på identifisering av gjennomgående temaer innenfor den gitte kategorien. Andre spørsmål var mer vide, og kunne dreie seg om flere av kategoriene. Bilde 4 er et eksempel på en besvarelse hentet fra det avsluttende, åpne spørsmålet, om respondenten har noe mer å tilføye. Her knytter jeg temaene opp til ulike kategorier, for å sortere i materialet. Denne analyseringen og identifiseringen av ord og tematikk, er det Braun and Clarke (2006) omtaler som tematisk analyse.

| | | |
|--|---|---|
| Det ble ofte nevnt at dette kan være fint å gjøre ute, men nesten aldri noe mer utfyllende rundt hvordan man kan gjøre dette . I pedagogikk og elevkunnskapsfaget var det en hel dag fra kl.8-15 der en foreleser sto og leste fra en powerpoint om hvor fint det var med praktisk undervisning ute. Det var lite rettet mot hva man faktisk kunne gjøre og hvordan det burde organiseres for godt utbytte i en stor klasse. | Nevnt som noe fint, ingen undervisning i det En forelesning om uteskole. Lite praktisk rettet | Ingen praksis Litt teori |
| Det bør defineres bedre. Per nå er det ikke et eget fag og er mer eller mindre synonymt med «turdag» noe som ikke er tilfellet. | Mangler definisjon Misforståes ofte som turdag | Uklare rammer |
| Vi hadde som en del av didaktikk tre timer der fokuset var hvordan vi kunne legge opp til undervisning i nærmiljøet utendørs. That's it, i løpet av 5 år. | 3timer på 5 år, kun teori | Ingen praksis |
| Utdanningen generelt hadde fokus på uteskole. Vi jobbet mye ute, ofte på tur, men også ofte undervisning utendørs selv. | Bra fokus på uteskole | Tilstrekkelig fokus |
| På høgskolen i Innlandet var det nesten utelukkende fokus på teorien vi skulle gjennom for å klare eksamen. Det var svært lite fokus på hva vi faktisk skulle undervise elevene i. Unntaket var kroppsøving som var veldig rettet inn mot hva vi kunne gjøre etter endt lærerutdanning. Personlig håper jeg høgskolen i Innlandet endrer fokus. Man følte nesten man stod litt på bar bakke etter endt utdanning og lite av det vi lærte har hatt noe særlig nytte som lærer i etterkant. | Nesten utelukkende teorifokus. Svært lite praktisk fokus (med unntak av krø) Stod på bar bakke etter endt utdanning, lite nytte av det man lærte i jobb | Teori basert Lite nytte i jobb Lite praksis |
| Jeg gikk master idrett/kroppsøving. Her var det godt fokus på uteskole. Men det var verre i de andre fagene (matte, men norsk og engelsk spesielt) | Bra i krø. Lite i matte, norsk, engelsk | Skjevhet i fag |
| Godt forberedt i kroppsøving, men ikke i naturfag. | Bra i krø, dårlig i naturfag | -----«----- |
| Ekstremt lite fokus på hvordan vi kan benytte oss av de ulike utearealene de ulike praksis-skolene har. For kort tid i praksis til å få gjennomført gode undervisningsopplegg ute, da det er ekstremt lite fokus på det hos de ulike praksis-skolene. | Lite fokus på uteskole. For kort tid i praksis til å gjennomføre gode uteskoleopplegg | Manglende tid til praksis |
| Det mangler selvfølgelig en del på klasseledelse og bruk av uteskole som redskap. Flere av foreleserne kvier seg for å ta med studentene ut og var lite motiverende til å snakke positivt om uteskole. | Lite uteskole og klasseledelse ifb med det. Forelesere som kvier seg for å ta med studentene ut. | Lite praksis |

Bilde 3: Tematisering av kodingen fra første syklus (bilde 2), hentet fra Word

| | | |
|--|--------------------------|-----------------------|
| Det er for lite fokus på uteskole og alle mål som man kan nå gjennom uteskole bare ved å være ute av klasserommet og møte elevene på en annen læringsarena. Det faglige kan være mye og alle fag kan flyttes ut. Økonomien ved skolene kan være en utfordring i forhold til utstyr man ønsker å bruke. | Alt er mulig | Egen praksis |
| | Kan knyttes til læreplan | Utdanningen / |
| | Lite fokus | arbeidsplassen |
| | Mangel på ressurser | Arbeidsplassen |

Bilde 4: Tematisering av åpent spørsmål som kan knyttes til alle kategoriene, hentet fra Word

4.5 Dataverifisering

Begreper som reliabilitet og validitet gjør seg gjeldende når kvaliteten på forskningen som er gjort skal evalueres. Reliabilitet knyttes opp til forskningens pålitelighet, der selve begrepet gjerne referer til spørsmålet om en annen forsker ville kommet frem til samme resultat, med samme metodisk tilnærming (Thagaard, 2018, p. 198). Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene som forskeren kommer frem til, og kan vurderes ved å sette resultatene som fremvises opp mot den virkeligheten undersøkelsen har studert (Solbakken, 2019; Thagaard, 2018).

Bak begrepet reliabilitet ligger det et ønske om at målingene skal være troverdige og konsistente (Bordens & Abbott, 2018; Creswell, 2014). Når det kommer til troverdigheten på besvarelsene, bemerker Bryman (2016, p. 222) at tilstedeværelsen av en intervjuer ofte kan påvirke respondenten i form av å svare mer «sosialt akseptabelt» når det er en annen person til stede, kontra når besvarelsen skjer uten tilstedeværelse av andre. Dette kan sies å være en styrke ved bruken av spørreskjema i denne studien, nettopp det faktum at personen som svarer sitter for seg selv, og således ikke påvirkes av en ytre tilstedeværelse. Det kan allikevel være respondenter som fristes til å avgi svar som virker mer akseptable fremfor å svare helt ærlig. Da er det opp til meg som forsker å legge spørsmålene frem på en nøytral måte, med en ordlyd som ikke legger «føringer» for hva respondenten tenker bør svares. Dette kan selvfølgelig ikke garanteres for, og lærerne kan påvirkes av et ønske om å fremstå på en måte de tenker at er «riktig». I denne studien er en slik nøytralitet forsøkt gjort ved å stille spørsmål som ikke har en tydelig retning for hvor jeg vil med spørsmålet, og som stilles på en nøytral måte med en baktanke om at respondentene ikke skal tenke at det ene eller det andre er det «rette».

Bryman (2016, p. 384) legger frem «authenticity» og «trustworthiness» som to hovedkriterier for vurdering av validiteten i kvalitative studier, der denne autentisiteten og troverdigheten i resultater fra kvalitativ forskning kommer mer til syne om forskeren eksemplifiserer analytiske funn og fremgangsmåte. I denne studien er det gjort ved fremstille eksempler fra kategoriseringen og tematiseringen av de kvalitative dataene (bilde 1-4), samt beskrive den analytiske prosessen. Å bruke sitater fra besvarelsene, er noe Silverman (2014, p. 84) viser til som en åpen og gjennomsiktig forskningsprosess, som igjen legges til grunn for reliabel kvalitativ forskning. I denne oppgaven er dette gjort ved å presentere sitater eller bestemte ord fra de åpne, mer kvalitative spørsmålene fra spørreskjemaet, i selve oppgaven.

Når det kommer til kvantitativ metode handler validitet i stor grad om målingene som er gjort, er gyldige, og om man måler det som er sagt at skal måles (Kleven et al., 2011; Thomas et al., 2011). Med tanke på spørreskjemaet brukt i denne studien, går det ut på at de spørsmålene som omhandler erfaring fra utdanningen, faktorer ved arbeidsplassen og egen bruk av uteskole, faktisk reflekterer lærernes erfaring, syn på arbeidsplass og egen praktisering. Da jeg har forfattet spørsmålene, og satt strukturen for spørreskjemaet, kan det tenkes at besvarelsene i en viss grad er påvirket av min utforming. Andre forskere ville kanskje valgt andre spørsmål, eller andre formuleringer, innenfor samme tema. Dette viser Eikemo and Clausen (2012, p. 17) til, der de poengterer at gjennom et spørreskjema der respondentene selv skal svare, vil forskerens valg av oppbygning og struktur ha en avgjørende rolle for svarprosessen. Det er derfor viktig å sette av tid til å utarbeide spørreskjemaet, og få tilbakemeldinger fra flere hold, slik at man er trygg på å treffe på de temaene man ønsker å belyse, og at spørsmålene blir forstått på den måten man ønsker at de skal forstås. I denne studien er det tatt i bruk kritiske venner, samt veileder, for å sikre at spørsmålene som stilles i spørreskjemaet reflekterer studiens formål, og på den måten kan sees på som troverdige for studien.

Gangen i studiens metodiske tilnærming er i dette kapittelet forklart, fra utviklingen av spørreskjemaet til analysen av datamaterialet, og er lagt opp en måte som gir mulighet for gjennomføring av liknende studier. Med kriteriene for inklusjon og innhenting av materiale, samt den manuelle gjennomgangen i Excel, legger studien til rette for aktuelle og kredible data. Forklaringen av den univariate analysen, gir rom for gjentagende analyse med samme resultat, og viser konsistente data. Presentasjonen av den kvalitative analysen, gir innblikk i den analytiske tilnærmingen, og en åpenhet og troverdighet til datamaterialet. Alle disse faktorene styrker studiens validitet og reliabilitet, og legger i så måte opp til gyldige og troverdige funn (Bordens & Abbott, 2018; Bryman, 2016; Creswell, 2014; Kleven et al., 2011; Silverman, 2014; Solbakken, 2019; Thagaard, 2018; Thomas et al., 2011).

4.6 Etikk

Som forsker er det viktig å ha respekt for deltakernes personvern, og det er mitt ansvar å gi tilstrekkelig informasjon til de som skal delta i studien. Slik informasjon innebærer blant annet hva studien ønsker å se på, hvordan det skal gjøres, hva som er formålet og hvem som får tilgang på informasjon. Denne informasjonen må formidles på en nøytral måte, og med et språk som er tydelig og forståelig for deltakerne. Det er også viktig at de som deltar i studien

gjør det frivillig, og at de er informert og klar over hva det innebærer å delta, og at de når som helst, uten konsekvens, kan avbryte sin deltakelse (Kalleberg, 2016; Thagaard, 2018; Thomas et al., 2011). I dette prosjektet ble det lagt ved et informasjonsskriv (vedlegg 1) i mine publiseringer i de ulike Facebook-gruppene. I dette informasjonsskrivet viste jeg til hvorfor jeg ønsket å gjennomføre forskningen, hvordan jeg skulle gjennomføre den og hvem som hadde tilgang på dataene. Jeg tydeliggjorde også at man når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten konsekvens. En kort, litt mindre detaljert informasjon ble gitt i selve innlegget, og sto i tillegg på første siden av spørreskjemaet. Om de valgte å gjennomføre spørreskjemaet, var dette deltakerens informerte samtykke til å være en del av mitt prosjekt.

Eventuell personlig informasjon som tilegnes gjennom en studie, må behandles konfidensielt og fortrolig, gjennom å anonymisere data (Kalleberg, 2016; Skilbrei, 2019; Thagaard, 2018; Thomas et al., 2011). Mitt spørreskjema er helt anonymisert, noe som kom tydelig frem i både innleggene på Facebook og i informasjonsskrivet. I spørreskjemaet er det ingen spørsmål som innhenter sensitiv eller spesielt personfølsomme data, så noen større etiske dilemmaer vedrørende studien uteble. Like fullt fremkommer det personopplysninger som alder, kjønn, utdanningssted og arbeidssted, som skal behandles i oppgaven. På bakgrunn av disse personopplysningene måtte jeg, som Johannessen et al. (2006, p. 97) påpeker, søke NSD (Norsk senter for forskningsdata) i forkant av prosjektet. Da denne søknaden ble besvart og godkjent, var alt klart for å publisere spørreskjemaet. Datasikkerheten og håndteringen av dataen samlet inn i studien har blitt ivaretatt av programmet SurveyXact, og på den lokalt lagrede og passord beskyttede Excel-filen. Når studien er avsluttet, og oppgaven levert, vil alt datamateriale, både på SurveyXact og den lagrede Excel-filen, slettes.

4.7 Metodens begrensninger

Utvalg

Informasjonen i en studie defineres av det utvalget undersøkelsen baserer sine svar på (Thagaard, 2018, p. 60). Utvalget i denne studien kan være en begrensende faktor. Dette kan trekkes mot kjønnsfordelingen, der nesten 80% var kvinner. Om en jevnere fordeling av kjønn hadde påvirket resultatet kan kun spekuleres i, men det kan tenkes å være en begrensende faktor for generaliseringen. Utvalgets begrensning kan også sees i lys av hvor i landet utvalget stammet fra, der noen fylker var mer representert enn andre. Ville en større andel respondenter fra fylker som Innlandet (n=8), Møre og Romsdal (n=5) og Troms og Finnmark

(n=7) påvirket resultatet? Også dette er uvisst, men kan være en mulig begrensende faktor. Både fordeling av kjønn, og geografisk tilknytning kan sees på som en form for selection bias. Selection bias går på at de som deltar i forskning ofte kan avvike fra de som ikke deltar, selv om de alle inngår i den populasjonen man ønsker å forske på. Dette vil kunne skape en ubalanse i hva som kommer frem av holdninger, erfaringer eller tanker fra denne populasjonen, kontra hva som faktisk er gjeldende (Catalogue of Bias Collaboration, 2017).

Muligheten for selection bias kan tenkes å påvirkes av at spørreskjemaet til denne studien er publisert på noen bestemte sosiale kanaler, og det er frivillig om man responderer eller ikke. For det første vil gruppene inneholde et gitt antall lærere. Dette gjør at den første «utvelgelsen» skjer gjennom de sosiale kanalene, der et bestemt antall lærere nås ut til. En annen faktor er det faktumet at de som deltar selv har valgt å respondere. Som Ilstad et al. (1982, p. 192) poengterer, er spørreundersøkelser gjerne basert på frivillig deltakelse. De som velger å gjennomføre undersøkelsen, og dermed delta i studien kan tenkes å ha et annet forhold til uteskole enn de som ikke velger å delta. Dette kan blant annet føre til respondenter med en egeninteresse for- og ønske om mer uteskole, som tar del i studien for å belyse egen misnøye med utdanningen og/eller arbeidsplassen, og som muligens har et syn på dette som ikke representerer generelle holdninger og tanker omkring temaet. Dette er en mulig svakhet ved studien.

En annen mulig begrensning hos utvalget er muligheten for recall bias. Recall bias kan oppstå om deltakere ikke husker hendelser eller opplevelser nøyaktig, og derfor ender opp med å utelate detaljer eller gi feil svar på retrospektive spørsmål (Catalogue of Bias Collaboration, 2017). I spørreskjemaet må respondentene svare på enkelte spørsmål som dreier seg om noe som har skjedd tilbake i tid, som for eksempel mengden uteskole i lærerutdanningen. Her kan det være ulik grad av hukommelse, som igjen kan føre til en påvirkning av resultatet.

Meningsforståelse

I innledningen til kapitlet omhandlende spørreundersøkelser skriver Thomas et al. (2011, p. 273) at de fleste spørreundersøkelser representerer den gjennomsnittlige meningen til mennesker som ikke helt vet. Dette er en formulering satt på spissen, men den indikerer en slags svakhet jeg må være klar over. Det må også tas i betraktning at mine respondenter skal besvare noen åpne spørsmål, der det skal gis en mening. Dette er ikke alltid lett for et individ

å skulle svare på, noe Elstad påpeker i Album et al. (2010, p. 162). Det må allikevel poengteres at det er få av disse åpne spørsmålene, og de er relativt korte og presise.

Målefeil

En trussel mot reliabiliteten til et spørreskjema kan være at respondenten setter kryss et annet sted enn tiltenkt, for eksempel «ikke i det hele tatt» når svaret egentlig skulle være «liten grad». Slike unøyaktigheter, eller målefeil, vil stort sett alltid forekomme ved en spørreundersøkelse. Noen tilfeldige målefeil kan man leve med, mens systematiske målefeil ofte er en trussel mot validiteten, da man kan ende opp med å måle noe annet enn det som var ønsket (Thrane, 2018, p. 47). Denne mulige begrensningen i metode kan minimeres gjennom et godt oppsatt spørreskjema, med tydelig språk og velformulerte spørsmål, som i liten grad legger opp til den store tolkningen av spørsmålene, noe jeg har fokusert på under gjennomføringen av pilotstudien.

5.0 Resultater

I dette kapitlet skal resultatene fra min undersøkelse vises. Grunnet forskningsspørsmålets natur, der det spørres om utdanning, skolekultur og bruk av uteskole, og for å gjøre kapitlet så oversiktlig og ryddig som mulig, vil det deles opp i følgende underkapitler; faktorer ved utdanningen, faktorer ved arbeidsplassen og lærernes egen praksis. Hvert underkapittel deles igjen inn i kvantitative- og kvalitative resultater, der funn fra henholdsvis lukkede og åpne spørsmål blir lagt frem. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg legge frem de mest fremtredende resultatene fra henholdsvis faktorer ved utdanningen, faktorer ved arbeidsplassen og faktorer ved egen praksis. Hovedfunnene som presenteres i denne oppsummeringen vil være funnene med størst betydning for gangen videre i oppgaven. Disse funnene skal diskuteres og drøftes opp mot litteratur og forskning i kapittel 6.

5.1 Faktorer ved utdanningen

Da det ikke ble spurt direkte om «hvilke(t) fag tok du under din utdanning?» som et eget spørsmål i spørreundersøkelsen, ble det regnet gjennomsnitt av antall svarende fra hvert fag under de tre spørsmålene som omhandlet det faglige i utdanningen (tabell 4). Dette ble gjort for å fremskaffe et bilde av fordelingen av de ulike fagene i lærernes utdanning. Matematikk var faget med flest representanter ($N=85 \pm 7$), tett fulgt av norsk ($N=76 \pm 9$), samfunnsfag ($N=69 \pm 4$), engelsk ($N=67 \pm 7$) og kroppsøving ($N=61 \pm 4$). Fagene med lavest representasjon var musikk ($N=18 \pm 3$) og mat & helse ($N=22 \pm 2$).

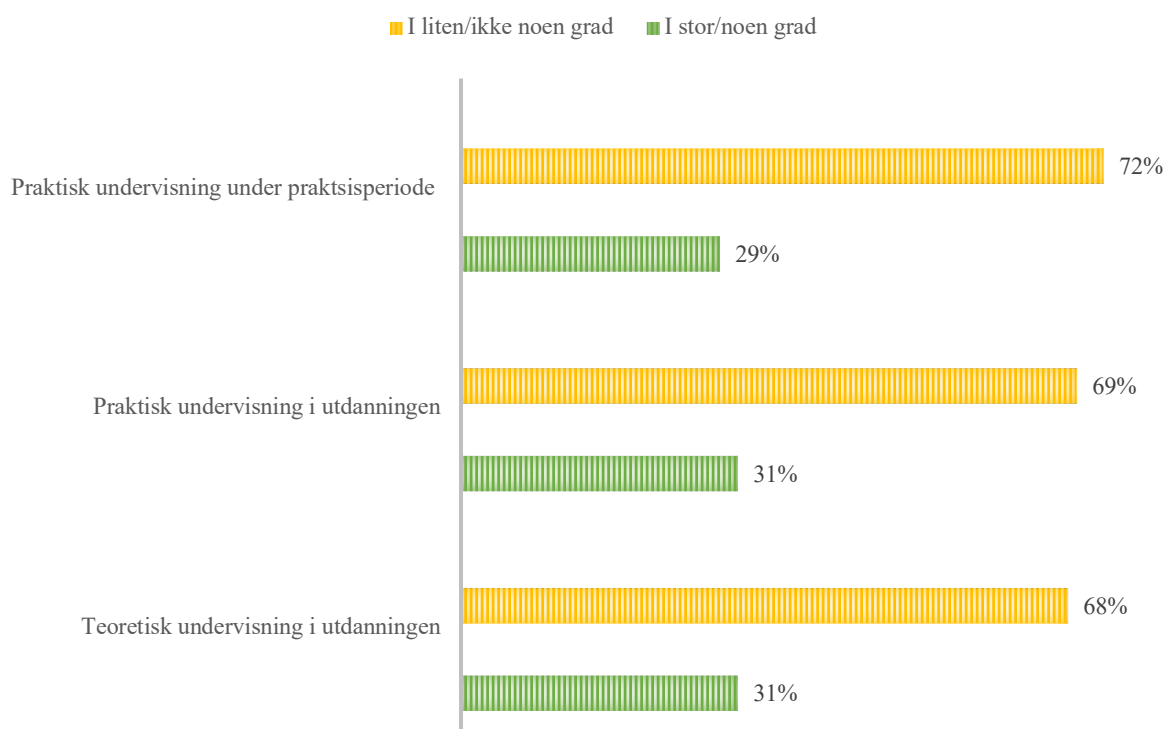
Tabell 4 – oversikt over faglærere under utdanningen

| Fag | Antall faglærere | % av totale faglærere |
|------------------|-------------------------|------------------------------|
| Engelsk | 67 ± 7 | 13 ± 16 |
| KRLE | 48 ± 7 | 9 ± 16 |
| Kroppsøving | 61 ± 4 | 12 ± 9 |
| Kunst & Håndverk | 33 ± 3 | 6 ± 6 |
| Mat & Helse | 22 ± 2 | 4 ± 5 |
| Matematikk | 85 ± 7 | 16 ± 15 |
| Musikk | 18 ± 3 | 3 ± 7 |
| Naturfag | 48 ± 3 | 9 ± 7 |
| Norsk | 76 ± 9 | 14 ± 20 |
| Samfunnsfag | 69 ± 4 | 13 ± 9 |

5.1.1 Kvantitative resultater

Når det kom til faktorer ved utdanningen, ble lærerne spurt om graden av teoretisk- og praktisk uteskoleundervisning i løpet av utdanningen og praktisering av uteskoleundervisning i løpet av egen praksisperiode. Samlet var tendensen relativt klar. I overkant av to tredjedeler gav uttrykk for liten eller ingen grad av disse formene for undervisning, og det var en signifikant forskjell (>30%) mellom antall lærere som svarte dette, kontra lærere som besvarte de tre spørsmålene med i stor- eller noen grad.

Figur 1 – samlet for alle fag



Når svarene ble brutt ned og kategorisert under de ulike fagene (tabell 4-6), dukket en ny, klar trend frem. De lærerne som for det meste representerte den ene tredjedelen av de som var positive til utdanningen, stammet gjerne fra fagene kroppsøving og naturfag. Under spørsmålet om tilstedeværelse av teoretisk undervisning i løpet av utdanningen (tabell 5), svarte en signifikant andel av kroppsøvlingslærerne (58%) og naturfagslærerne (35%) «i stor grad». Til sammenlikning lå fem fag på 0%, mens to fag endte opp på 4% (samfunnsfag) og 8% (kunst & håndverk). Kun 5% av kroppsøving- og 4% av naturfagslærerne svarte «ikke i noen grad», mens de resterende åtte fagene alle var over 16%. Hele 6 av disse var signifikante (>30%), henholdsvis engelsk (67%), KRLE (75%), matematikk (33%), musikk (52%), norsk (61%) og samfunnsfag (34%).

Tabell 5 – teoretisk uteskoleundervisning i løpet av utdanningen

| | I stor grad | I noen grad | I liten grad | Ikke i noen grad |
|------------------|--------------------|--------------------|---------------------|-------------------------|
| Engelsk | 0 % | 5 % | 28 % | 67 % |
| KRLE | 0 % | 5 % | 20 % | 75 % |
| Kroppsøving | 58 % | 29 % | 8 % | 5 % |
| Kunst & håndverk | 8 % | 39 % | 36 % | 17 % |
| Mat & helse | 16 % | 32 % | 36 % | 16 % |
| Matematikk | 0 % | 16 % | 51 % | 33 % |
| Musikk | 0 % | 24 % | 24 % | 52 % |
| Naturfag | 35 % | 45 % | 16 % | 4 % |
| Norsk | 0 % | 8 % | 30 % | 61 % |
| Samfunnsfag | 4 % | 26 % | 36 % | 34 % |

Når det kom til praktisk undervisning i løpet av utdanningen (tabell 6), fortsatte den samme trenden. Under besvarelsen «i stor grad», med henholdsvis 68% og 33%, skilte kroppsøving og naturfag seg ut fra de andre fagene. Også her var flere fag høye under «ikke i noen grad», med KRLE (83%), engelsk (83%), musikk (73%) og norsk (69%) som de tydeligste. Også matematikk (37%) og samfunnsfag (48%) var signifikante under «ikke i noen grad».

Tabell 6 – praktisk uteskoleundervisning i løpet av utdanningen

| | I stor grad | I noen grad | I liten grad | Ikke i noen grad |
|------------------|--------------------|--------------------|---------------------|-------------------------|
| Engelsk | 0 % | 3 % | 14 % | 83 % |
| KRLE | 0 % | 7 % | 10 % | 83 % |
| Kroppsøving | 68 % | 21 % | 7 % | 4 % |
| Kunst & håndverk | 3 % | 39 % | 39 % | 19 % |
| Mat & helse | 5 % | 48 % | 33 % | 14 % |
| Matematikk | 0 % | 16 % | 47 % | 37 % |
| Musikk | 0 % | 13 % | 13 % | 73 % |
| Naturfag | 33 % | 50 % | 10 % | 6 % |
| Norsk | 1 % | 4 % | 26 % | 69 % |
| Samfunnsfag | 4 % | 23 % | 25 % | 48 % |

Det siste spørsmålet som omhandlet de ulike fagene under utdanning, dreide seg om praktisk undervisning i løpet av egen praksisperiode (tabell 7). Også her skilte kroppsøving og naturfag seg ut, dog ikke i like stor grad (hhv 38% og 13%), og nå kun kroppsøving som den signifikante. Under «ikke i noen grad» hadde hele åtte av ti fag signifikante prosentandeler, der engelsk (69%), KRLE (74%) og musikk (78%) nok en gang skilte seg ut.

Tabell 7 – praktisering av uteskoleundervisning i løpet av praksisperioden(e)

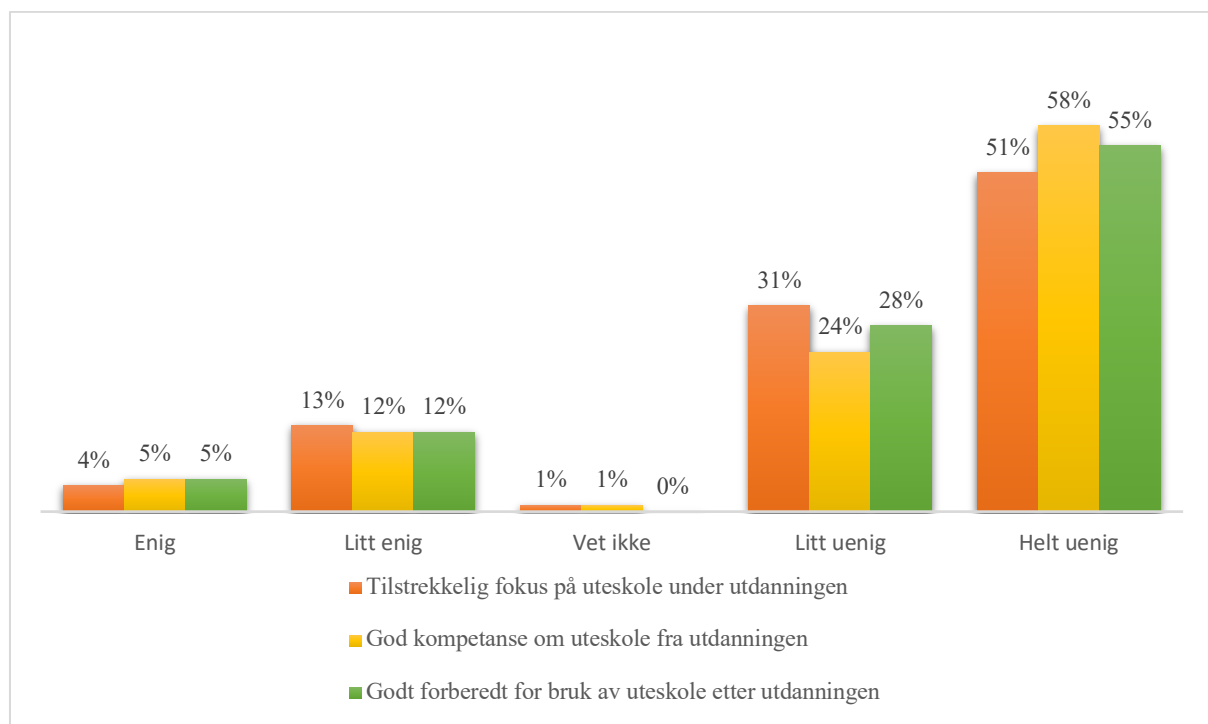
| | I stor grad | I noen grad | I liten grad | Ikke i noen grad |
|------------------|-------------|-------------|--------------|------------------|
| Engelsk | 0 % | 10 % | 21 % | 69 % |
| KRLE | 2 % | 9 % | 15 % | 74 % |
| Kroppssøving | 38 % | 32 % | 18 % | 12 % |
| Kunst & håndverk | 9 % | 31 % | 16 % | 44 % |
| Mat & helse | 0 % | 10 % | 29 % | 62 % |
| Matematikk | 4 % | 27 % | 29 % | 40 % |
| Musikk | 0 % | 0 % | 22 % | 78 % |
| Naturfag | 13 % | 40 % | 22 % | 24 % |
| Norsk | 0 % | 17 % | 27 % | 56 % |
| Samfunnsfag | 2 % | 18 % | 31 % | 49 % |

I tillegg til disse spørsmålene ble lærerne bedt om å vurdere tre utsagn;

1. «Jeg mener det var tilstrekkelig fokus på utendørs undervisning i løpet av min utdanning»
2. «Jeg fikk god kompetanse omkring bruken av uteskole»
3. «Etter endt utdanning følte jeg meg godt forberedt på å bruke uteskole i egen praksis».

Svarprosenten var relativt lik for hvert av svaralternativene under de ulike utsagnene, med en maksimal differanse på 7%. Mellom 50-58% var helt uenige i utsagnene. Kun 4-5% var enige. 82-83% av lærerne var enten litt uenig eller helt uenig (figur 2).

Figur 2 – utsagn om utdanningen



5.1.2 Kvalitative resultater

Når det kom til spørsmålet som omhandlet utdanningen var det relativt få (n=33) som hadde noe mer å tilføye om utdanningen, utover spørsmålene med gitte svaralternativ. Av de som besvarte, trakk en stor andel (n=24, 80%) frem det faktum at det var ingen eller svært lite fokus på uteskole. Noen av de som nevnte at de hadde hatt uteskole, poengterte at dette stort sett var teoretisk undervisning i klasserom, og ikke praktisk utendørs undervisning. Der det ble gitt positive tilbakemeldinger innen uteskole, gjaldt det stort sett innen faget kroppsøving, mens det i andre fag ble rapportert som mangelfullt eller fraværende.

5.2 Faktorer ved arbeidsplassen

5.2.1 Kvantitative resultater

Innenfor denne kategorien skulle lærerne beskrive skolens lokasjon og nærmiljø, samt vurdere kulturen for uteskole ved arbeidsplassen. Under skolens beliggenhet var det relativt jevnt fordelt, med omtrent en tredjedel representert ved hvert svaralternativ. En liten overvekt av skolene lå i bebygde områder (38%). Skoler i tettbebygde strøk/by var representert hos 32% av lærerne, mens skoler i landlige omgivelser stod for 30%. Videre rapporterte hele 74% av lærerne at skolen lå med umiddelbar nærhet til uteområder, herunder skog, park og/eller åpent område. Kun 3% viste til en skole som lå med lang avstand til slike fasiliteter (tabell 8).

Tabell 8 – skolens nærmiljø

| | |
|---|------|
| Beliggenhet | |
| Tettbebygd/by | 32 % |
| Bebygd | 38 % |
| Landlig | 30 % |
| Avstand til skog/park/åpent område | |
| Umiddelbar nærhet | 74 % |
| Litt avstand | 23 % |
| Lang avstand | 3 % |

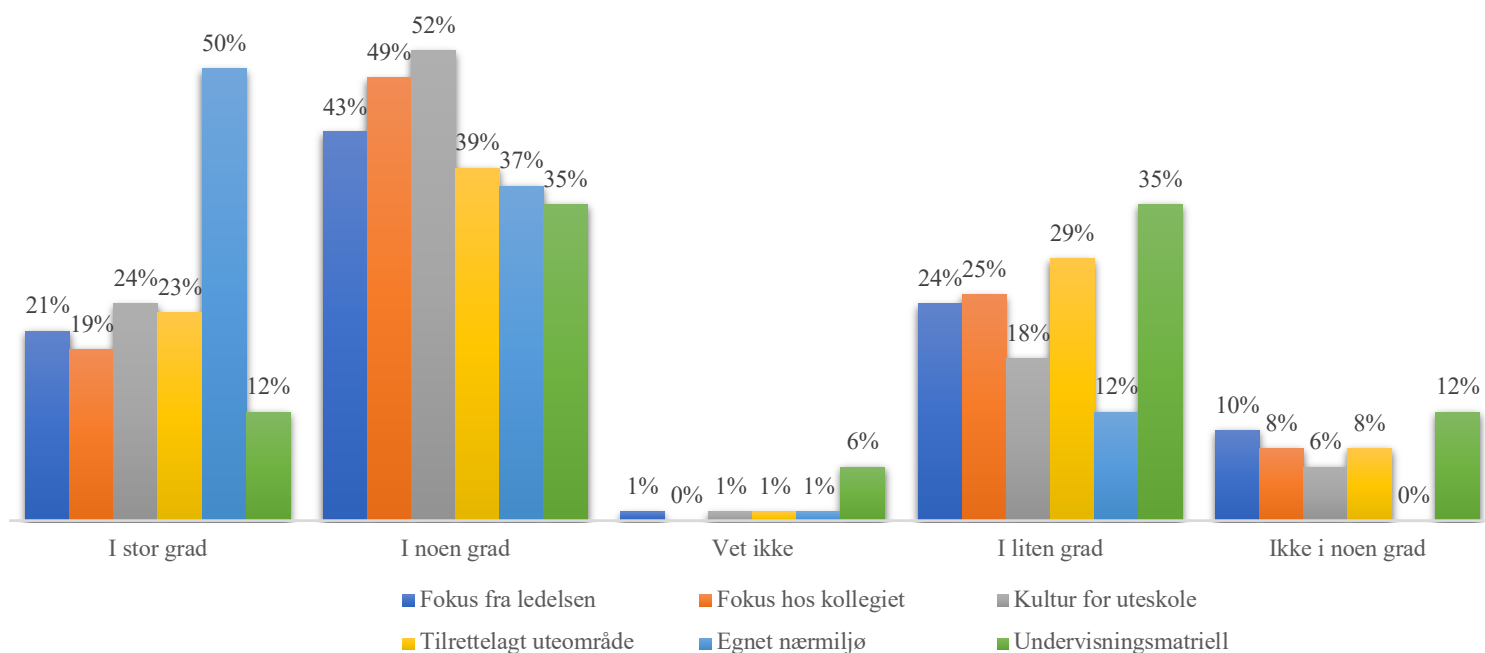
I tillegg ble lærerne bedt om å gradere ulike faktorer ved egen arbeidsplass, ved å vurdere følgende utsagn:

1. *«I hvilken grad legger ledelsen ved din arbeidsplass fokus på bruk av uteområde som læringsarena?»*
2. *«I hvilken grad fokuseres det på bruk av uteområdet som læringsarena kollegialt ved din arbeidsplass?»*
3. *«Er det en kultur for å drive uteskole ved din arbeidsplass?»*
4. *«I hvilken grad er uteområdet ved din arbeidsplass tilrettelagt som faglig læringsarena?»*
5. *«I hvilken grad er nærmiljøet til skolen egnet for bruk til utendørs undervisning?»*
6. *«Har skolen undervisningsmateriell/ressurser som legger til rette for utendørs undervisning ved din arbeidsplass?»*

Det som vises i figur 3 er at hovedvekten av lærerne «i noen grad» var enige i de fleste utsagnene, med et gjennomsnitt på 43%, og med signifikante besvarelser på samtlige spørsmål. Svarene «i stor grad» og «i liten grad» lå omtrent likt, med et gjennomsnitt på henholdsvis 25% og 24%, mens «ikke i noen grad» var den klart minst representerte blant faktorene med et gjennomsnitt på 7%. Den faktoren lærerne var mest enige i at i stor grad stemte, som er det eneste signifikante funnet i denne svarkategorien, var at skolen har et egnet nærmiljø (50%). Under kategorien «i liten grad» var det kun spørsmålet angående undervisningsmateriell som gav et signifikant svar med sine 35%, dog tett fulgt av spørsmålet rettet mot om skolen hadde et tilrettelagt uteområde (29%). Hele 87% var i stor eller noen grad enige i at nærmiljøet egnet seg for utendørs undervisning. En annen faktor som skilte seg litt ut, i motsatt ende av skalaen, var undervisningsmateriell. 45% av lærerne mente at skolen i liten eller ingen grad hadde tilstrekkelig med undervisningsmateriell/ressurser for å bedrive uteskole. Denne faktoren skåret også klart lavest på svaret «i stor grad», med sine 12%.

Når det kom til fokus fra ledelsen, svarte omtrent to tredjedeler av lærerne (65%) at det i stor eller noen grad var fokus på uteskole hos ledelsen ved sin arbeidsplass. Omtrent det samme antall lærere (68%) viste til at kollegiet ved arbeidsplassen i stor eller noen grad har fokus på temaet uteskole. Hele 76% hevdet at det er, i stor eller noen grad, en kultur for å drive uteskole på skolen de arbeider. 63% svarte i stor eller noen grad på spørsmålet om skolen har et tilrettelagt skoleområde for å bedrive uteskole.

Figur 3 – samlede faktorer ved arbeidsplassen



5.2.2 Kvalitative resultater

Under denne kategorien, var det to åpne spørsmål;

1. «Hvorfor/hvorfor ikke er skolens nærmiljø passende for utendørs undervisning?»
2. «Er det noe annet ved din arbeidsplass du tenker påvirker bruken av uteskole på en negativ eller positiv måte? I så fall hva, og på hvilken måte påvirker det?»

Under det første spørsmålet er det et gjennomgående, og veldig tydelig, faktum at de fleste har tilgang på gode fasiliteter for å flytte undervisningen ut av klasserommet. Av de 145 svarene, er hele 75% (n=108) positive omtaler av skolens nærmiljø, både hva angår fasiliteter, men også avstand til gode uteområder. De som går imot denne strømmen viser gjerne til at de bor i et tettbebyggt strøk, har en dårlig/liten skolegård, eller at de bruker mye tid på å ta med klassen til et egnet sted. I besvarelsene fra det andre spørsmålet er det flere faktorer som trekkes frem, men ingen som utmerker seg noe spesielt mer enn andre. Tid er et ord som går igjen, der mange av lærerne trekker frem mangel på oppsatt tid i timeplanen som en negativ faktor. I tillegg til manglende tid, viser flere til manglende lærerressurser ved skolen, samt mangel på undervisningsmateriell for utendørs undervisning.

Det som stikker seg mest ut fra det andre spørsmålet er det som går på skolekultur, der omtrent 30%, altså en signifikant andel av besvarelsene, retter seg mot ledelse eller kollegiet. Der det snakkes om ledelsen eller kollegiet, tas det som regel opp i samme åndedrag som holdninger hos de nevnte, både på godt og vondt, og den eventuelle holdningens påvirkning på kulturen for uteskole. I tillegg nevnes mangel på kompetanse og erfaring blant kollegiet som noe negativt. Der kolleger trekkes frem som noe positivt, omtales disse som «pådrivere», som fremmer uteskole for resten av kollegiet. Av besvarelsene omhandlende skolekulturen, var nesten 70% kritiske til egen skoles kultur, og hvordan det påvirket bruken av uteskole.

5.3 Egen praksis

5.3.1 Kvantitative resultater

I denne kategorien skulle lærerne evaluere sin egen bruk av uteskole ved nåværende arbeidsplass. Tabell 9 viser hvor mange faglærere som var representert fra hvert fag, og hvilken prosentandel det utgjorde av det totale utvalget. I motsetning til tabell 4, der svaret måtte regnes ut fra tre ulike spørsmål omhandlende utdanningen, var det et eget spørsmål som tok for seg egen praksis. Denne tabellen ble tatt med for å tallfeste hvor mange lærere som underviste i de ulike fagene, og at det dermed var mulig å sette resultatene opp mot hverandre.

Alle fag var representert med over 30 lærere. Fagene med færrest lærere var mat & helse (N=31) og musikk (N=35). Fagene med flest representerte faglærere var matematikk (N=83), samfunnsfag (N=85), norsk (N=87) og kroppsøving (N=88).

Tabell 9 – oversikt over praktiserende faglærere

| | Antall faglærere | % av total |
|------------------|------------------|------------|
| Engelsk | 74 | 11 % |
| KRLE | 60 | 9 % |
| Kroppsøving | 88 | 13 % |
| Kunst & håndverk | 50 | 8 % |
| Mat & helse | 31 | 5 % |
| Matematikk | 83 | 12 % |
| Musikk | 35 | 5 % |
| Naturfag | 73 | 11 % |
| Norsk | 87 | 13 % |
| Samfunnsfag | 85 | 13 % |

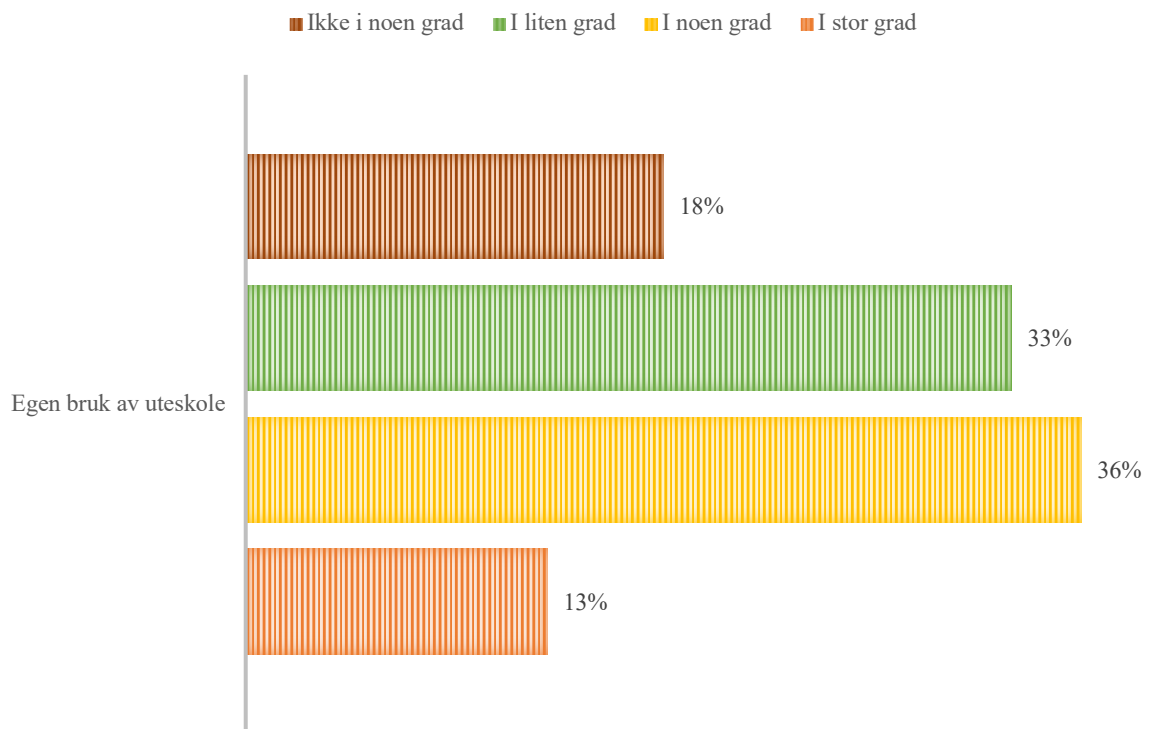
Når det kom til bruken av uteskole i egen undervisning (tabell 10) var det kroppsøving som virkelig skilte seg ut, der 58% av kroppsøvingslærerne rapporterte at de i stor grad bruker uteskole i egen undervisning, og hele 96% meldte om noen- eller stor grad av uteskole. Naturfag var neste på lista i denne svarkategorien, dog ikke signifikant med sine 23% under «i stor grad», men med en total på 82% slått sammen med «i noen grad». Med unntak av mat & helse (13%), var de resterende sju fagene på 8% eller mindre under «i stor grad». Det var tre fag der en signifikant andel av lærerne rapporterte at de aldri (eller «ikke i noen grad») benytter seg av uteskole. Disse fagene var engelsk (32%), KRLE (45%) og musikk (51%). Under kategorien «i noen grad» var det signifikant besvarelse både i kroppsøving (38%), kunst & håndverk (56%), mat & helse (35%), matematikk (49%), naturfag (59%) og norsk (31%). Det må understrekes at fire av disse seks fagene også hadde signifikante funn under kategorien «i liten grad», henholdsvis kunst & håndverk (32%), mat & helse (35%), matematikk (39%) og norsk (44%).

Tabell 10 – bruk av uteskole i egen undervisning

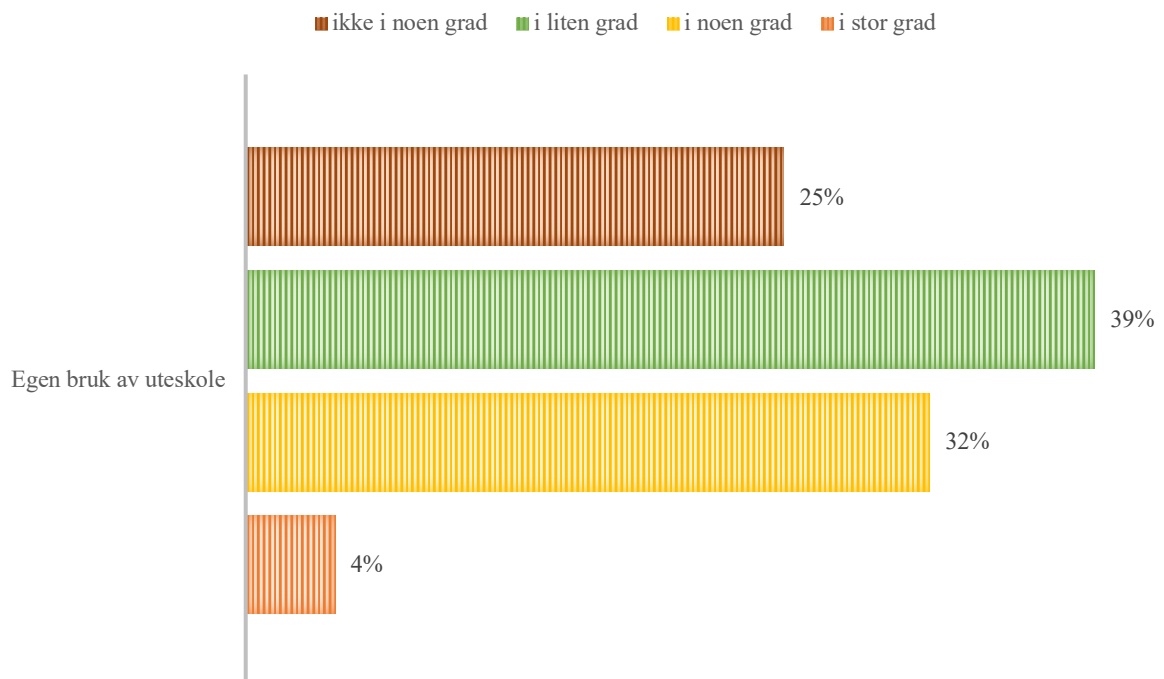
| | I stor grad | I noen grad | I liten grad | Ikke i noen grad |
|------------------|-------------|-------------|--------------|------------------|
| Engelsk | 0 % | 26 % | 42 % | 32 % |
| KRLE | 0 % | 18 % | 37 % | 45 % |
| Kroppsøving | 58 % | 38 % | 2 % | 2 % |
| Kunst & håndverk | 8 % | 56 % | 32 % | 4 % |
| Mat & helse | 13 % | 35 % | 35 % | 16 % |
| Matematikk | 2 % | 49 % | 39 % | 10 % |
| Musikk | 3 % | 9 % | 37 % | 51 % |
| Naturfag | 23 % | 59 % | 18 % | 0 % |
| Norsk | 2 % | 31 % | 44 % | 23 % |
| Samfunnsfag | 5 % | 29 % | 48 % | 18 % |

Samlet for alle fagene var hovedvekten av besvarelsene «i liten grad» og «i noen grad», med henholdsvis 33% og 36%. 18% rapporterte at de ikke brukte uteskole overhodet, mens 13% rapporterte om hyppig bruk (figur 4). Når fagene kroppsøving og naturfag ble ekskludert (figur 5), ble det tydelig at de resterende åtte fagene vippet i retning av lite bruk av uteskole. Selv om en signifikant andel (36%) svarte at de i noen grad benyttet seg av uteskole, var det kun 4% som rapporterte «i stor grad». 39% av lærerne svarte «i liten grad», mens hele 25% av lærerne fra andre fag enn kroppsøving og naturfag svarte at de ikke bruker uteskole i det hele tatt. Totalt 64% av lærerne fra disse fagene rapporterte om noe- eller ingen bruk av uteskole i egen praksis.

Figur 4 – bruk av uteskole i egen undervisning, samlet alle fag

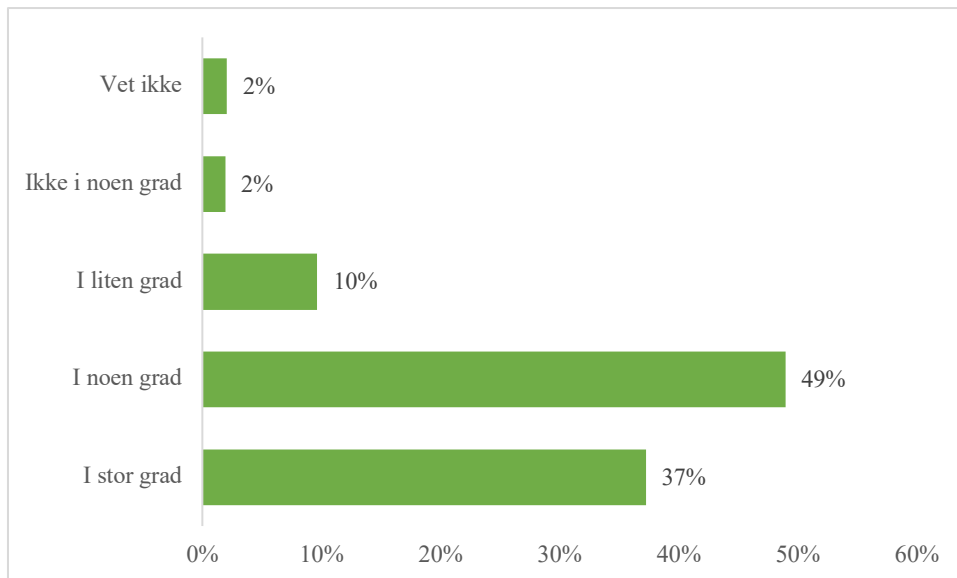


Figur 5 – bruk av uteskole i egen undervisning, ekskludert kroppsøving og naturfag



Når lærerne ble spurt om de ønsket å benytte seg mer av uteskole i egen praksis (figur 6), var det et signifikant antall som svarte både «i noen grad» (49%) og «i stor grad» (37%). Totalt svarte hele 86% av lærerne at de ønsket å benytte seg mer av uteskole i egen praksis.

Figur 6 – ønske om å benytte seg mer av uteskole



5.3.2 Kvalitative resultater

Når det kom til egen praksis, var det et åpent spørsmål respondentene kunne svare på; «Om du i stor grad eller i noen grad har et ønske om mer uteskole, er det noe du mener hindrer deg i å benytte uteskole i større grad?» Her er det et par ting som dukker opp hos nesten alle respondentene, som tydelige hindringer i bruken av uteskole. Den ene faktoren er tid. Av totalt 113 besvarelser, oppgir en signifikant andel (35%) at de ikke føler de har tid til å lage opplegg for uteskole, eller at de ikke tar seg tiden til å sette seg inn i noe nytt og ukjent. Den andre signifikante faktoren er følelsen av manglende kompetanse og erfaring med utendørs undervisning (30%). Dette er noe som pekes på som et klart hinder hos lærerne. De som trekker frem at de bedriver uteskole, eller føler de har kompetanse, viser til at dette er noe de har lært selv, eller gjennom kolleger.

5.4 Studiens hovedfunn

Utdanningen

Når det kommer til resultatene som omhandlet lærernes utdanning, var det signifikante funn både omhandlende andelen undervisning rettet mot uteskole (figur 1), og under besvarelsen av de tre utsagnene (figur 2). Ser man på tabell 5-7, kommer det tydelig frem at den tredjedelen fra figur 1 som i stor eller noen grad opplevde tilstedeværelse av uteskoleundervisning, i all hovedsak stammer fra kroppsøving (hhv 87%, 89% og 70%) og naturfag (hhv 80%, 83% og 53%). Det er et svært tydelige resultater hva angår svarene på påstandene om uteskole i utdanningen, der omtrent 80% av alle lærerne svarte uenig eller helt uenig på alle de tre utsagnene (figur 2). Dette viser at lærerne mener det ikke var tilstrekkelig fokus på uteskole under lærerutdanningen. Det viser også, svært tydelig, at lærerne ikke føler seg kompetente, erfarne eller forberedt når det kommer til bruk av uteskole i egen praksis.

Resultatene fra de kvantitative spørsmålene, stemmer godt overens med kommentarer angående utdanningen på det åpne spørsmålet relatert til lærernes utdanning. Av de som besvarte spørsmålet, poengterte hele 80% at de mente det var for lite eller ingen fokus på uteskole. Unntaket, der det ble rapportert om god læring i uteskole, var i faget kroppsøving.

Hovedfunnet fra delen knyttet til utdanning, er den svært tydelige rapporteringen fra lærerne om lite undervisning, både praktisk og teoretisk, omhandlende uteskole i løpet av lærerutdanningen. Det en klar tendens mot at lærerne mener opplæringen i – og bruken av uteskole så og si er fraværende fra utdanningsinstitusjonens side. Dette fører igjen til en manglende kompetanse, og lærere føler seg ikke forberedt på å benytte seg av uteskole når de kommer ut i yrkeslivet.

Arbeidsplassen

Når det kommer til arbeidsplassen, viser tabell 8 at skolene som er representert sprer seg jevnt med tanke på beliggenhet. Det er også en høy andel (74%) av skolene som viser til en umiddelbar nærhet til skog, park eller åpne områder. Dette gjenspeiles i figur 3, der 87% av lærerne rapporterer om at nærmiljøet til skolen i stor- eller noen grad er egnet til uteskole. Videre viser figur 3 en tendens til at lærerne er «i noen grad» enig i utsagnene. Den ene faktoren som stikker seg litt ut, er undervisningsmateriell, der 47% av lærerne svarer at det i liten- eller ingen grad er på plass ved sine arbeidsplasser. Dette er også den eneste faktoren med signifikant prosentandel (35%) under kategorien «i liten grad».

Også her gjenspeiler de kvalitative dataene fra de åpne spørsmålene angående arbeidsplassen, de kvantitative resultatene. Hele 75% omtaler skolens nærmiljø i positive ordlag. Det som skiller seg litt ut i de kvalitative dataene er det som omhandler skolekultur, rettet mot ledelsen og kollegiet. Over to tredjedeler av de som tar opp skolekulturen, stiller seg kritiske til dens påvirkning på bruk av uteskole ved egen arbeidsplass.

Hovedfunnet i delen omhandlende arbeidsplassen er faktumet at faktorer ved arbeidsplassen og skolens beliggenhet, de strukturelle faktorene, virker å være faktorer som i liten grad er hindringer for lærernes bruk av uteskole. Derimot trekkes skolekulturen frem av flere, og viser seg å være en mulig hemmende faktor for bruken av uteskole.

Egen praksis

Som i utdanningen, er det kroppsøving og naturfag som skiller seg ut, i positiv retning. Ser man bort i fra kroppsøving og naturfag (figur 5) svarer 1 av 4 lærerne i de resterende fagene at de aldri benytter seg av uteskole. Hovedparten fordeler seg relativt jevnt mellom noe bruk og lite bruk av uteskole, mens kun 4% rapporterer om hyppig bruk av uteskole i fagene. En signifikant prosentandel av lærerne i disse fagene rapporterer om liten eller ingen bruk av uteskole. Et spørsmål som skilte seg ut når det kom til lærernes praksis var angående ønsket om å bruke uteskole i større grad enn på nåværende tidspunkt (figur 6). Her svarte hele 86% av lærerne at de ønsket å benytte seg mer av uteskole, enten i noen grad (49%) eller i stor grad (37%). Fra de kvalitative spørsmålene stikker et par faktorer seg ut som hemmende for bruken av uteskole; tid til å sette seg inn i- eller lage opplegg til uteskole, samt manglende kompetanse og erfaring.

Hovedfunnet fra lærernes rapportering om egen praksis, er det tydelige ønsket om å benytte seg av mer uteskole i egen undervisning. Sammen med det faktum at det kun er kroppsøving og naturfag som viser til relativt hyppig bruk av uteskole, viser det til en undervisningspraksis som lærerne selv ønsker å gjøre noe med, samtidig som det rapporteres om mangel på tid og lite kompetanse og erfaring.

6.0 Diskusjon

I dette kapitlet skal funnene i denne studien diskuteres og drøftes, sett opp mot litteratur og teori presentert tidligere i oppgaven (kapittel 1-3). Kapitlet vil deles opp på en måte som følger gangen i oppgaven. Den vil derfor bestå av en del som diskuterer hovedfunn fra henholdsvis utdanningen, arbeidsplassen og egen praksis. Deretter følger en del som tar utgangspunkt i denne diskusjonen, og ser på mulighetene for endring sett i lys av Fullans (2006) endringsteori.

6.1 Diskusjon av funn opp mot tidligere forskning og litteratur

En mangelfull utdanning

«Vi hadde som en del av didaktikk tre timer der fokuset var hvordan vi kunne legge opp til undervisning i nærmiljøet utendørs. That's it, i løpet av 5 år.»

Sitatet over er hentet fra en respondents besvarelse på spørsmålet om utdanningen, og er ganske tydelig og konkret i sin ordlyd. Det levnes liten tvil om at hovedvekten av lærerne som har deltatt i denne studien, ser på sin lærerutdanning som mangelfull når det kommer til bruken av uteskole, noe som i stor grad kommer til syne gjennom de kvantitative funnene lagt frem i 5.1.1. Tilstedeværelsen av uteskole, både teoretisk og praktisk, er så og si fraværende med unntak av kroppsøving og naturfag. Det viser seg at dette kan resultere i en manglende følelse av kompetanse og kunnskap angående bruken av- og målet med uteskole. Lærerne får ikke praktisert uteskole i løpet av sin utdannelse, og får dermed ingen erfaring å ta med seg inn i yrkeslivet.

Viktigheten av kompetanse og erfaring er belyst i flere studier (Borsos et al., 2022; Emstad et al., 2020; Higgins et al., 2006; Jordet, 2002b; Oberle et al., 2021; Rickinson et al., 2004). Kunnskapen lærerne tar med seg former den videre praksisen, og fraværet av uteskole i utdanningen gir lærere utfordringer i egen praksis, da de opplever egen kompetanse som mangelfull, og har liten tro på egen evne til å undervise utenfor klasserommet (Rickinson et al., 2004). Slike mangler er også rapportert i andre internasjonale studier, og virker å være en vedvarende kilde til diskusjon, med liknende resultater som strekker seg flere år i tid, fra 2006 (Higgins et al., 2006) helt frem til i dag (Oberle et al., 2021).

Også i Norge ble dette satt under lupen av Jordet (2002b) helt tilbake til 2002. Her ble uteskolens plass i lærerutdanningen kritisert, og beskrevet som mangelfull. Det ble konkludert med et behov for et innebygd og etablert uteskoleperspektiv i fremtidens lærerutdanning, om det skulle forventes kvalifisert uteskolepraksis i grunnskolen. Hele 18 år senere, dog i en mindre omfattende studie, pekte Emstad et al. (2020) på den samme problematikken, der teori og praksis i liten grad ble koblet sammen i utdanningsløpet, som igjen førte til manglende erfaring hos lærerne. Det ble, som hos Jordet, konkludert med viktigheten av modellert undervisning og autentiske møter med utendørs undervisning for å utvikle lærerstudentenes handlingskompetanse og undervisningspraksis rettet mot uteskole.

Ser man på resultatene i min studie ser det ut som det stadig er en vei å gå, og det er i stor grad den samme problematikken som viser seg gjeldende. Som en respondent uttrykker: *«Det er for lite fokus på uteskole og alle mål som man kan nå gjennom uteskole bare ved å være ute av klasserommet og møte elevene på en annen læringsarena. Det faglige kan være mye og alle fag kan flyttes ut»*. Som Jordet (2002b) påpeker, viderefører lærere det de selv erfarer som student til egen praksis, altså en form for kopi av det som har blitt modellert i utdanningsløpet. Om tradisjonell klasseromsundervisning er det som serveres til studentene, og dette er den didaktiske ballasten de tar med seg ut i yrkeslivet, vil det etter all sannsynlighet føre til en teoribasert, formidlingspreget klasseromsundervisning, da det er dette lærerne føler seg trygge og kompetente til å stå i.

Uteskole har helt egne didaktiske krav, som må presenteres for lærerstudenter om det skal få en plass i deres praksis (Jordet, 2002b). Denne studien viser at dette har vært mangelfullt, som uttrykt fra en av respondentene: *«Det ble ofte nevnt at dette kan være fint å gjøre ute, men nesten aldri noe mer utfyllende rundt hvordan man kan gjøre dette»*. Om man ser lærernes situasjon i lys av Fullans (2006, pp. 8-9) endringsteori, er det noen klare mangler i forbindelse med å skulle gjøre endring, som i denne sammenhengen kan sees på som en endring i retning av å oppnå ønskelig kompetanse og erfaring omkring uteskole, altså *kapasitetsbygging*. Om man trekker inn premisset angående *læring i kontekst*, kan det hevdes at lærerutdanningen i liten grad rommer dette når det kommer til uteskole. Som en av lærerne svarte på det åpne spørsmålet angående utdanningen;

«Jeg synes det var lite fokus på uteskole. Hvis vi hadde om det var det i en forelesning inne, lite praktisk. Vanskelig å praktisere når man ikke har jobbet med det i

utdanningen. Da må man bruke mye tid selv på å finne på opplegg eller lese seg opp på hvordan andre jobber med uteskole».

I dette sitatet mener jeg det ligger et savn av «læring i kontekst», som læreren igjen påpeker at vanskeliggjør bruken av uteskole ved egen praksis. Det samme savnet etter praktisk erfaringer fremkommer også her, fra en annen respondent;

«(..) foreleser sto og leste fra en powerpoint om hvor fint det var med praktisk undervisning ute. Det var lite rettet mot hva man faktisk kunne gjøre og hvordan det burde organiseres for godt utbytte i en stor klasse».

Det er viktig at læringen og eksemplifisering av undervisning må være praktisk rettet for at lærerne skal kunne kjenne seg igjen i konteksten, da en distansert og mer teoretisk rettet undervisningsmetodikk vil gjøre konteksten ukjent og fjern (Thorburn & Allison, 2013). En slik praktisk rettet undervisning fremstår som en mangelfull del av lærernes utdanning, basert på resultatene fra min studie.

Den teoritunge, klasseromspregede undervisningen som virker å være ledende i lærerutdanningen, kan trekkes inn mot og sees i lys av forskning gjort på elever i skolen. Som Hartmeyer and Mygind (2016) la frem i sin studie, viste det seg at praktiske økter utendørs, la til rette for økt interaksjon, deltakelse og elevstyrt undervisning, som igjen førte til et større engasjement omkring undervisningen. Kan det tenkes at dette også vil gjelde lærerstudenter? Om undervisning i større grad ble dratt ut av klasserommet, og undervist med andre rammefaktorer enn klasserommet, kunne det gitt et løft hva angår engasjement, i tillegg til den erfaringen og kompetansen lærerne ville dra med seg angående uteskole. Også Abelsen and Leirhaug (2017) trakk frem uteskolens muligheter, der samarbeid og samhandling viste seg å være viktige elementer. Becker et al. (2017) viste til at bruk av uteskoleundervisning førte til en bedring av teoretisk kunnskap og hvordan den kunne anvendes i praktiske sammenhenger, i flere ulike fag. Sproule et al. (2013) trakk på sin side frem en økt indre motivasjon og grad av opplevd mestring.

Kan det tenkes, gjennom en økt andel av utendørs undervisning i utdanningsløpet, at slike opplevelser kan gi lærerstudentene erfaringer med hva uteskole kan gjøre for egen læring, og dermed se nytten av bruken av uteskole i egen yrkesutøvelse? Om lærerne går gjennom sin

utdanning uten et møte med disse opplevelsene, og med en nesten fraværende bruk av uteskole i utdanningsløpet, kan jeg ha forståelse for at lærere ikke bruker uteskole i egen undervisning. Borsos et al. (2022) peker på viktigheten av en integrert uteskoledidaktikk i utdanningen, da holdningen lærere har til uteskole blir sett på som en kritisk faktor når det kommer til bruken av uteskole i egen praksis. Om de ikke selv har opplevd hva uteskole kan gjøre for egen læring, hvorfor skal de da ha en idé om at det vil være nyttig å bruke som faglig variasjon og påfyll for egne elever? Som Winje and Løndal (2021) påpeker, vil lærere ha vanskeligheter med å se muligheter utendørs sett opp mot læreplanens mål og innhold om de ikke har hatt noen møter med faglig bruk av uteskole.

Et annet interessant funn er mangelen på praktisk undervisning i praksisperioden under utdanningen. Grunnen til at det fanger min interesse, er om mangelen på uteskole i praksisperioden skyldes lærerens egen mangel på kunnskap og erfaring, og derfor en usikkerhet omkring egen bruk, eller om det skyldes praksisskolen eller praksisveileder, altså praksisskolens kultur for uteskole. Dette er vanskelig å bedømme, da det ikke stilles videre spørsmål i oppgaven omkring praksisperioden. Det som dog kan bekreftes er at lærernes mangel på læring i uteskolekonteksten har påvirkning på undervisningspraksisen etter endt utdanning, og kan derfor tenkes å ha påvirket deres valg av undervisning når de var ute i praksisperioder.

Lærerne har hatt liten mulighet til å lære «uteskole-konteksten» for sitt eller sine fagområder, og som et resultat av dette har utvikling av egen metodikk og fremtoning vært fraværende. Den læringskulturen som kunne vært skapt blant forelesere og studenter, i samhandling med praksisskoler, og muligheten til å lære av hverandres praksis, dele gode erfaringer og utvikle hverandre, virker å i liten grad ha vært til stede. Dette henger sammen med Fullans (2006, p. 10) premiss om *reflekterende handling*. Selve essensen i dette premisset er bevisstheten omkring refleksjonen, en refleksjon som krever praktisk handling om den skal gi grobunn for læring. Mangelen på erfaringsdeling og møter med praktisk uteskole, har lagt et dårlig grunnlag for lærernes mulighet til å reflektere og tenke over det de har gjort. På den måten virker det som selve oppsettet på utdanningen, og den manglende praktiske undervisningen, har store konsekvenser for lærernes reflekterende handlinger hva angår uteskole.

Lærerne retter selv en finger mot egne utdanningsinstitusjoner. Over 80%, både gjennom de kvantitative og kvalitative dataene, forteller om et utilstrekkelig fokus på uteskole fra

institusjonens side. Om dette manglende fokuset er en slags motvilje til forandring, eller om det rett og slett er et resultat av institusjoner og foreleseres egne manglende kunnskaper og erfaringer omkring uteskole, og derfor en usikkerhet omkring det å skulle undervise i og lære bort uteskole til lærerstudenter, er noe som forblir et ubesvart spørsmål i denne studien. Jeg vil dog trekke inn følgende sitat fra en av respondentene angående uteskole i utdanningsløpet;

«Vi etterspurte dette, men når foreleserne er 50+ og ikke har stått i klasserom på 20 år blir det slik. Elendig fokus på praktisk undervisning, didaktisk og pedagogisk tilnærming til det som faktisk skjer ute i skole».

Det som virker å være relativt dekkende for samtlige utdanningsinstitusjoner og fagområder ligger i selve innholdet og struktureringen av lærerutdanningen. Her virker det som man er litt fastlåst i gamle systemer, der klasserom og klassiske forelesninger råder, mens alternative, mer aktive måter å lære på er så og si fraværende. Om man bryter resultatene ned til de enkelte fagene, er saken delt. Det overstående gjelder i stor grad for de fleste fag, men det må trekkes frem at spesielt kroppsøving, samt naturfag, er som en motpol hva angår uteskolens plass i lærerutdanningen. Fra disse fagene svarte over 80% at de opplevde (i stor eller noen grad) både teoretisk og praktisk undervisning utendørs i løpet av sin utdanning.

Når det kommer til kroppsøving vil det være naturlig å stille seg spørsmål omkring «hva» en regner som uteskole i faget. Ser man på uteskole i kroppsøving som aktiviteter som i stor grad dreier seg om friluftsliv? Eller regner lærere selv det å drive med ulike ballspill og mer tradisjonelle kroppsøvingsaktiviteter utendørs, for eksempel i skolegården, som uteskole? Kan det i så fall være grunnen til den høye svarprosenten? Og, er det i så fall noe feil ved det? Om man trekker på Jordets (2010, p. 32) definisjon av uteskole, legges det frem som all aktivitet som foregår utenfor klasserommet, som i kroppsøving må sies å være gymsalen. Med andre ord, basert på denne definisjonen, vil selv ballspill gjort utendørs regnes som uteskole, og de høye tallene rapportert fra lærerne i kroppsøving være legitimert som uteskole.

Når det kommer til naturfag, er det vel kanskje det faget som forventes å rapportere høye resultater når det kommer til bruk av uteområdet til undervisning. Det ligger i fagets navn; **naturfag**. Det må allikevel trekkes frem det faktum at kun litt over halvparten av lærerne i naturfag opplevde uteskole som en del av sin praksisperiode under utdanningsløpet. Hele 46%

opplyste om liten eller ingen grad av uteskole i praksisperioden. Med tanke på at over 80% rapporterte om stor/noen grad av teoretisk og praktisk undervisning rettet mot bruk av uteskole i naturfag i løpet av utdanningen, vil man tro at lærerstudentene burde ha med seg noe erfaring og kunnskap de kunne brukt i praksisperioden. Det kan derfor diskuteres om dette skyldes manglende kapasitet hos studenten, eller om det skyldes skolekulturen, ved at praksisskole/veileder ikke praktiserte eller så nytten av utendørs undervisning. Selv om dette er et interessant tankespill er det, uten en videre oppfølging, ren spekulasjon.

Fullan (2006, pp. 8-9) viser til premisset *kapasitetsbygging med fokus på resultat*, der enhver strategi som øker kollektivets effektivitet, hever listen for kunnskap, og utvikler kompetanse, sees på som kapasitetsbyggende. Når de i tillegg støttes i arbeidet med å utvikle seg innenfor et felt, samtidig som det stilles visse krav (positivt press), vil det gi resultater. Her vil jeg hevde at svært mange av lærerne ikke har opplevd kapasitetsbygging i sin lærerutdanning, hva angår uteskole, ei heller opplevd støtte underveis i utdanningen for å bedrive det. Manglende praktisk undervisning og støtte til hvordan slik undervisning skal gjøres, har gjort at lærere ikke har utviklet egen kunnskap og kompetanse om uteskole, som igjen danner grunnlaget for å hevde at statusen uteskole har, ifølge myndighetene, er misvisende.

Det virker som den kontekstavhengige kompetanseformen Jordet (2010, p. 220) viser til, der kunnskap skal anvendes i praktiske situasjoner utenfor skolen, i stor grad er fraværende i lærerutdanningen, mens den kontekstuavhengige som går på reproduksjon og gjengivelse av lærestoff, som gjerne er klasseromsbasert, er gjeldende. Her kunne utdanningen gitt rom for lærerstudentene til å fungere som et kollektiv, som sammen fant effektive strategier for gjennomføring av, og metoder for, praktisk læring og bruk av kunnskap utendørs. Disse strategiene kunne lærerne så igjen tatt med seg ut i egen praktisering av faget, og bidratt til et kapasitetsbyggende kollektiv ved egen arbeidsplass, både innad i fagområde, men også i skolen som enhet.

For å bygge kapasitet, må det investeres i praktiske erfaringer omkring feltet som skal forbedres, og det må stilles krav til resultater. Nøkkelen til resultater, ifølge endringsteorien, er positivt press. Et slikt press kan skapes ved, for eksempel, bruken av praktiske prøver underveis i utdanningen. Dette krever at studentene har hatt praktisk undervisning i løpet av utdanningen, slik at de har erfaringsknagger og kompetanse om hvordan slik undervisning kan gjøres. Som Fullan (2006, p. 9) poengterer, vil en økt investering i kapasitetsbygging gi rom

for en økt forventning om forbedring. Slike praktiske prøver vil gi lærerne noe å strekke seg etter, og vil gi de praktiske øktene underveis i utdanningsløpet større tyngde.

Her vil jeg trekke inn min egen erfaring med et positivt press angående resultater i bruk av uteskole. Under min utdanning, i faget kroppsøving, ble uteskoledidaktikk i høy grad vektlagt, der teoretiske undervisningstimer alltid ble fulgt opp av praktisk rettede timer, ofte utendørs. Som avsluttende eksamen var det en praktisk eksamen, der det var forventet at kompetansen skulle skinne gjennom ved gjennomføring av prøven. Denne *læringen i kontekst*, satt sammen med diskusjon i klasserommet (*reflekterende handling*), la grunnlaget for *kapasitetsbygging*, samt gode erfaringer og tro på egen evne til å gjennomføre gode utendørs undervisningsopplegg.

Med tanke hva som hevdes omkring uteskolens påståtte integrerte plass i den norske skolen (Miljødepartementet, 2016), og om en fornyelse av skolen, som bruk av flere læringsarenaer (NOU2015:8), sett i lys av tidligere forskning, samt denne studien, virker det som om utdanningen ikke henger helt med på hva utviklingen tilsier at skolen skal bedrive. Hvilken kapasitet er det de forsøker å bygge hos lærerne? Hvordan kan utdanninginstitusjonene eventuelt endre sin praksis?

«Hvis uteskole er noe som alle skoler skal jobbe med, bør høyere utdanning legge opp til et eget fag der vi lærer om det, eller at det er en egen del i hvert undervisningsfag slik at studenter ser mulighetene og lærer seg å undervise ute. For det er noe helt annet enn å være inne.»

Dette sitatet fra en av respondentene gjenspeiler nødvendigheten av en utvikling av utdanningens praksis. Som Oberle et al. (2021) konkluderte med i sin studie, kreves det en planlegging og omstilling i form av å utvikle kompetente uteskole-undervisere for å integrere uteskole som en del av lærerutdanningen. Denne kompetansen bør deles blant de ulike fagområdene på skolen, og innad i skoledistriktet. Higgins et al. (2006) argumenterer for å gi uteskoledidaktikken en større plass i utdanningen, og øke dens viktighet. Dette gjennom å vie den en betinget, dokumentert plass i planene for lærerutdanning. De peker videre på viktigheten av å se på lærerutdanningen med nye briller, fra øverste hold, nettopp gjennom læreplaner og styringsdokumenter, for å gi uteskolen et løft. En slik tanke kan sies å samsvare med Fullans (2006, pp. 10-11) premiss om *tre-nivå engasjement*. For å få til en endring, må

flere instanser på plass, slik at endringen gjennomsyrrer flere nivåer, ikke bare lokalt ved for eksempel et utdanningsinstitutt. Det må være et overordnet mål om at uteskole skal ha en plass i utdanningen. Deretter er det viktig at de ulike leddene, være seg mellom utdanningsinstitusjoner eller fra utdanningsinstitusjon til myndigheter, deler erfaringer, idéer og tanker, for å igjen kunne utvikle og sementere endringen.

Skolekulturens viktighet

Der resultatene omhandlende utdanningen er ganske tydelige, viser lærernes arbeidsplass å være mindre tydelig i sin påvirkning. Til tross for variasjon i beliggenheten blant skolene som lærerne i studien representerer, rapporterer stadig tre fjerdedeler om arbeidsplasser med nærhet til skog, åpne områder, parker, og liknende områder som egner seg til utendørs undervisning. Jeg tolker dette som at lærerne er gode på å se muligheter for bruk av sitt nærmiljø, og ikke nødvendigvis trenger store skogområder for drive utendørs undervisning. Som en respondent svarte på spørsmålet om påvirkningen nærmiljøet har på bruken av uteskole – «*alt er mulig*».

Generelt er de kvantitative besvarelsene som går på arbeidsplassen (figur 3) relativt godt spredd, men med en overvekt av positive besvarelser. Det er altså muligheter for forbedring, men det virker ikke å være arbeidsplassen som sådan som er den største hindringen for bruken av uteskole. Men selv om de kvantitative resultatene er relativt gjennomsnittlig stilt, er tonen i de kvalitative svarene litt mer kritisk ladd, i retning skolekultur. Her er det flere som påpeker at skolen ikke har en kultur, eller overordnet plan for å bedrive uteskole, og at mye står og faller på lærernes egne tanker og holdninger til uteskole. Som denne respondenten uttrykker: «*Ledelsen har ikke fokus på det, så det kommer an på entusiasmen hos den enkelte lærer og team hvor mye uteskole elevene får*». Når ledelsen ikke setter fingeren på uteskole, ikke har kompetanse omkring feltet, eller ser viktigheten av det, påvirker det lærerkollegiet. Det at skolen drar i samme retning, og at tankegodset gjennomsyrrer skolens kultur, er essensielt for at man skal lykkes med en endring. Som en respondent uttrykker: «*Man må få uteskoleideen implementert i hele skolen skal det virke - det kan ikke være et ansvar kun for noen få*». Dette kan igjen sees i lys av Fullan (2006, p. 9), og hans beskrivelse av *kapasitetsbygging* som en strategi som gir kollektivt løft. Det kan virke som lærerne her peker på viktigheten av at ledelsen viser interesse for-, og påvirker kulturen i retning av en slik endring. Nettopp denne

faktoren påpeker Bortolotti and Beames (2021), der de viser til viktigheten av de to rektorene som pådrivere for uteskole, og deres påvirkning av skolekulturen i sin studie (se kapittel 3).

Den manglende kulturen, og føringer fra ledelsen påvirker motivasjonen for å bedrive uteskole hos lærerne, som eksemplifisert i følgende sitat hentet fra studiens spørsmål omkring uteskole ved arbeidsplassen: «(...)ledelsens manglende syn på viktigheten og lite delaktighet samt lite motivasjon til ansatte på grunn av dette». Når lærerne har med seg lite bagasje fra utdanningen, og skolen de arbeider på heller ikke har en kultur for uteskole, er det vrient å skulle endre en kultur. Som en respondent forteller: «Jeg tror også gammel vane er med å påvirke. Når det ikke er stor kultur for det fra før av er terskelen høyere for å sette i gang».

Den gamle vanen som det refereres til her, kan tenkes å være den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Om det er den rådende undervisningsmetodikken ved skolen, og kompetansen på uteskoledidaktikk er mangelfull, både hos lærere og ledelse, og kulturen likedan, vanskeliggjør det mulighetene for endring fra de lærerne som faktisk ønsker en plass til andre læringsrom, som uteskole. Som både Ross et al. (2007) og Jordet (2002a) poengterer, legger en støttende skolekultur til rette for legitimering av uteskole, og endring vil lettere forekomme. Uten en slik støtte, vil kulturen gjerne holdes «tradisjonell» av lærere/ledelse som er innarbeidet i et visst system, og lærere som ønsker endring kan ende opp med å vegre seg for å ta i bruk andre læringsarenaer, som uteskole, i frykt for kollegiets tanker og meninger (Emstad et al., 2020; Rickinson et al., 2004). Nettopp dette trekker en respondent frem gjennom følgende sitat: «Mange kolleger mener utearena er for hygge/turdager og teori gjøres/læres best innendørs».

Fullan (2006, p. 13) beskriver sin endringsteori som en dyp endring av kultur. En endring mange representert i kulturen, av ulike grunner, motsier seg. Som en respondent kommenterer som en hindring av egen bruk av uteskole: «Kompetansen rundt uteskole er for liten, og lærerne mener det da blir misbruk av tid». Dette stemmer godt overens med mine egne erfaringer i møte med skeptiske kolleger. Som lærer opplevde jeg hvordan arbeidsplassen kan påvirke bruken av uteskole i arbeid med både faglige og sosiale målsetninger. Om jeg skulle ta i bruk naturen som læringsarena, fikk jeg spørsmål som «hva lærer de egentlig av dette?». Det gav igjen et slags behov for å måtte forsvare egen pedagogiske praksis til noen som ikke hadde erfaring eller et forhold til uteskole selv. Dette var noe som opplevdes som krevende og litt ubehagelig som nyutdannet og nyansatt.

«Elevene trenger å bli vant til denne måten å lære på. Hvis de er vant til kun frilek og kos når de er ute må man jobbe over tid for å skape et rom ute hvor de er trygge og mottakelige for læring».

Som respondenten over påpeker, vil denne manglende kompetansen og kultur for uteskole, også påvirke elevene ved skolen, og hvordan deres syn på uteskole er, da elevene trenger å bli kjent med uteskole som arbeidsmåte, og adaptere nye lærings situasjoner (Barfod, 2018; Fägerstam & Samuelsson, 2014; Mygind et al., 2019). Skolekulturen påvirker med andre ord det mulige læringsutbytte til elevene, gjennom en degradering av uteskole som læringsarena, til uteskole som friminutt. Det virker som skolekulturen, som utdanningen, ikke helt stemmer overens med Miljødepartementets (2016) påståtte, innarbeidede bruk av uteområdet som læringsarena. Som en respondent påpeker: *«De eldre elevene er ikke rutinert på det og ser heller på det som fritid»*. Elevenes manglende erfaringer med uteskole som læringsarena, men heller som fritid og lek, kan gi inntrykk av at Ludvigsenutvalgets (NOU2015:8) beskrivelse av fremtidens skole, der fagene skal fornyes ved bruk av andre læringsarenaer, som utenfor klasserommet, stadig er et mål å strekke seg etter i skolen selv syv år senere.

Gjennomgangen av de kvalitative besvarelsene omhandlende arbeidsplassen, kan tyde på at rammefaktorene ved skolen, eller skolekulturen, som læreren er pålagt fra skolen og skolesystemet er en hindring for uteskolens plass i undervisningen. Det er ingen klare retningslinjer for bruken av uteskole i den norske skolen, og det kan virke som om det er litt tilfeldig om man har lærere/ledelse som interesserer seg for uteskole, og dermed legger fokus på det, eller om det vektlegges mer tradisjonell klasseromsundervisning. Som Bentsen and Jensen (2012) påpeker, vil klare retningslinjer, som at utendørs undervisning får en tydelig, skriftlig plass i læreplanene til skoleverket, sette et slags krav om bruken av uteskole som læringsarena. Dette vil kunne bedre lærere og skoleledelsens fundament for å tilrettelegge for, planlegge og evaluere bruken av uteskole. Noe av det samme trekker Oberle et al. (2021) på, som også legger vekt på viktigheten av en overordnet, statlig plan for utendørs læring i skolen nedskrevet i offentlige læreplaner, og den positive påvirkningen det vil kunne ha for kollegiets og den individuelle lærerens støtte for bruk av uteskole i det faglige arbeidet.

Skal uteskole opp og frem i skolen, bør det få en større plass i læreplaner og overordnede planer for skolen, som å settes i system. Her kan Storbritannia brukes som eksempel. Her kan det vises til en overordnet plan for bruk av uteskole, både gjennom dokumentet «Learning

outside the classroom manifesto» (Jordet, 2010, p. 58), og gjennom «Carriculum for excellence» (Thorburn & Allison, 2013). Her er det skriv fra øvre hold, som setter fokus på bruken av uteskole i alle fag i skolen. De har som hensikt å støtte, samt styre, mot en økt bruk av uteskole. Her kan det trekkes på Fullan (2006) og hans endringsteori gjennom premisset om *tre-nivå engasjement*. Det er flere ledd, fra politikere ned til lærere, som er innforstått med hva som ønskes, og som er med på å dra i samme retning. Sammen endrer de læringskonteksten. For at dette skal skje kreves det en felles forståelse av hva målsetningene omkring bruken av uteskole er, og hvilken påvirkning det kan ha på læring og undervisning.

Som Thorburn and Allison (2013) understreket ved sin bruk av endringsteorien, er denne felles forståelsen av mål, og motivasjonen det gir for å strekke seg mot målet, svært viktig for plassen uteskole får i undervisningen. Her vil jeg trekke inn en av Fullan (2006) viktigste premisser, *motivasjon*. Om det ønskes endring, vil det ikke oppnås resultater om ikke tanken om og bak en handling, både for læreren selv, men også for kollegiet, motiverer til å legge inn den nødvendige innsatsen. Som Jordet (2003, 2010) påpeker, må det en skolebasert tilnærming til for at uteskole skal fungere i praksis. Dette skal ikke være opp til den enkelte lærer, men en organisasjonsmessig tilnærming, der forholdene legges til rette på alle plan i organisasjonen, fra politikere, skoleledere, og til lærerkollegiet. Uteskole må etableres i skolekulturen om det skal fungere i praksis. Og, som et av premissene til Fullan (2006, p. 11) poengterer, må det jobbes med over tid (*utholdenhet*), og med rom for å prøve og feile (*fleksibilitet*).

Det trengs altså mer enn bare tanken om uteskole, som for eksempel gjennom styringsdokumenter, planer eller læringsmål. Det trengs en enighet innad på skolen, og i skolesystemet, om hva uteskole er, hva det kan brukes til, og på hvilken måte det bidrar til elevenes læring, for at det skal skje en endring. For å oppnå noe slikt, basert på egen erfaring, vil jeg påstå at det i mye større grad må jobbes kollektivt med uteskole på arbeidsplassen, for at flere skal få øynene opp for mulighetene det bringer, samt legitimere bruken av uteskole rettet mot alle fag blant kollegiet. En mulighet for dette er at lærerne samles ute, der noen som har kompetanse omkring uteskole modellerer ulike opplegg, rettet mot ulike faglige mål. På denne måten ser lærerne bruken satt i kontekst, og får selv kjenne hvordan den er formet og fungerer. Som Fullan (2006, p. 10) vektlegger i sitt premiss *endre kontekst*, er det nettopp på denne måten man endrer den aktuelle konteksten og dermed forbedrer den. Denne måten å bygge kapasitet hos kollegiet, og forme en kontekst, kan også bringes videre i større skala.

Min erfaring med såkalte «planleggingsdager» i skolen var ofte en samling av lærere fra flere skoler i distriktet, hvor man satt inne i en stor sal og hørte på ulike foredrag, gjerne piffet opp med et par skriftlige oppgaver. Hva om det også her ble modellert læring i ulike kontekster, som for eksempel uteskole? Hva om lærere, på tvers av skoler, med ulike kompetanser og erfaringer, delte dette med hverandre, og gav hverandre mulighet til å ta næring av og utvikle hverandre i et læringsfellesskap? Også dette trekker Fullan (2006, p. 10) inn i premisset om *endring av kontekst*, nemlig viktigheten av å utveksle tanker og idéer med noen utenfor egen skole, og identifisere seg med større deler av utdanningsmiljøet. Med en slik tilnærming kan mange av Fullans premisser møtes i arbeidet med skolekultur i arbeidsplassen. *Motivasjon* i form av møte med nye lærere, nye tanker og idéer, *kapasitetsbygging* i form av erfaring og kunnskap man får gjennom slike møter, *læring i kontekst* ved å være utendørs, og *reflekterende handling* i form av den evalueringen og «debrifingen» man gjør i etterkant av slike samlinger.

Et ønske om å endre egen praksis

Det viser seg altså, basert på funnene i denne studien, at bruken av uteskole er svært begrenset i lærernes praksis, sett bort fra kroppsøving og naturfag. Det må presiseres at denne studien ikke er av en slik størrelse og omfang at dette kan legges frem som en slags «status for bruk av uteskole i den norske skolen». Men, det kan argumenteres for at tallene er såpass klare at det kan pekes på en sterk trend, og en antakelse om at dette også gjelder flere lærere og skoler i Norge.

Det kommer svært tydelig frem at lærerne har et ønske om å endre sin undervisning, i retning av en økt bruk av uteskole. Det virker derfor å være en tanke om forandring hos de fleste, og sett i lys av Fullans (2006, p. 8) første premiss for endring, *motivasjon*, virker lærerne motivert til å integrere uteskole i egen praksis. Med så stort ønske om endring kan man spørre seg; hvorfor gjør de ikke bare en endring? La oss trekke på følgende sitat fra en respondent: «Jeg vil gjerne ha uteskole, men jeg har ikke den didaktiske kunnskapsbasen for å utnytte meg av det». Sammen med den tidligere nevnte, og kanskje største negative påvirkeren, nemlig lærernes erfaring og kunnskap omkring bruken av uteskole, kan det tenkes å være en identitetspåvirker, som i stor grad tar brodden av lærernes evne til å endre sin undervisning. Det kan virke som om en manglende tro på egen evne til å endre praksis hindrer en utvikling, noe også disse respondentene påpeker: «Jeg kan ikke alltid nok om hvordan jeg tilpasser undervisning for å være ute og da blir det tidvis for vrient å komme seg ut», og: «Faller litt

for mye inn i egne rutiner, har lite erfaring og føler jeg har lite kompetanse på det. Har blitt litt bedre, men har fortsatt mye å gå på».

Det er med andre ord mange av lærerne i studien som har rapportert om det samme, den manglende erfaringen og kunnskapen om uteskole. Det motsatte, altså en påvirkning som har gitt erfaring og kunnskap, er vist å gi positive effekter på læreres selvfølelse og tro på egne evner (Dillon et al., 2017; Emstad et al., 2020; Hovey et al., 2019; Tal & Morag, 2009). Det virker i så måte åpenbart at lærerne i min studie i stor grad påvirkes av den manglende erfaringen fra utdanningsløpet, når det rapporteres om lite bruk av uteskole, samtidig som det rapporteres om et sterkt ønske om å bruke uteskole i egen undervisning.

I besvarelsene fra spørsmålet om egen praksis, var det også flere som pekte på utfordringen med å få uteskole til å være en faglig arena. Både fra et personlig ståsted, som denne respondenten: *«(..) synes det er vanskelig å ha en hensiktsmessig kobling mellom uteskole og fag»*, men også sett opp imot kravene for hva som skal læres i skolen, som en annen respondent uttrykker som utfordrende: *«Hvordan en skal ta inn «faglig sett» nok innhold til å forsvare det mot læreplanen»*. I fag der læreplanen på mange måter legger opp til, og viser lærerne måter de kan trekke undervisningen ut, kan mangel på erfaring og kompetanse gjerne kompenseres med hjelp fra styringsdokumenter og undervisningsmateriell. Dette erfarte jeg selv da jeg hadde naturfag i grunnskolen, uten noen form for utdanning i faget. De mange læremålene som var knyttet opp til naturen, og omgivelser i nærmiljøet, gjorde det «enkelt» for meg å legge undervisningen ut. Det ironiske er jo at det er nettopp i disse fagene, der det ofte er «enklest» og mest lagt opp til at læreren skal komme seg utendørs i ny og ne, at lærerne har mest i bagasjen fra utdanningsløpet. De andre fagene, der lærerne rapporterer om lite bruk av uteskole i egen undervisning, er gjerne fag som tradisjonelt har foregått i klasserom, og der undervisningsmaterialet gjerne er tilrettelagt klasseromsundervisning, som for eksempel norsk, matematikk, KRLE og engelsk. Slike fag kan naturligvis også trekkes ut av klasserommet, men her kan det tenkes at det trengs mer erfaring og kompetanse fra lærerens side, for å se muligheter og gode løsninger.

Samlende for sitatene fra denne studien, omhandlende egen praksis og eventuelle utfordringer ved bruk av uteskole, viser at læreres didaktiske evner rettet mot undervisning utendørs er mangelfull, og de sliter med å finne de faglige inngangene til å oppnå læringsmål og kompetansemål utendørs. Dette samsvarer i stor grad med det lærere rapporterte, både fra

studien til Abelsen (2002), samt Jordet (2002b). Der la lærere stor vekt på tilstedeværelsen av både faglig og didaktisk kompetanse, og at det var helt avgjørende for en lærer med tanke på å ta i bruk uteområdet som læringsarena.

6.2 Potensial for utvikling i lys av Fullans endringsteori

Det som studien utpeker seg som den store hindringen for bruk av uteskole, og den mulige årsaken til at det rapporteres om lav bruk av utendørs undervisning i grunnskolen, er utdanningens fravær av praktisk uteskole som en del av lærerutdanningen. Det rapporteres om manglende erfaring og kunnskap om hvordan andre læringsarenaer enn klasserommet kan knyttes opp mot læreplaner og kompetansemål. Sammen med det lærerne ser på som «fagpresset», samt didaktiske utfordringer som et resultat av manglende praktisk erfaring fra utdanningen, virker å gjøre at lærere vegrer seg fra å eksperimentere med undervisning ute, da de ikke helt vet hvordan de skal tilnærme slik undervisning. Men, lærerne viser en vilje og et ønske om å benytte seg av mer uteskole. Dette er et av Fullans (2006, p. 8) viktigste premisser for endring, nemlig premisset om *motivasjon*. Lærerne viser et tydelig ønske om en økt bruk av uteskole, og virker i så måte motivert for å endre egen praksis. Så hva må gjøres for å styrke læreres erfaring og kunnskap omkring uteskole, samt legge til rette for en støttende skolekultur? Hvor ligger endringspotensialet basert på funnene i denne studien?

Som diskutert i 6.1, viser studien at lærerne viser til ønsket om, og viktigheten av, en mulighet til å bygge erfaring og kunnskap, gjennom praktiske møter med uteskole. Da flere lærere peker på manglende kunnskap og erfaring, virker det som mye av potensiale for endring er å finne i Fullans (2006) premisser om *kapasitetsbygging, læring i kontekst og reflekterende handling*. Ved en endring av utdanningen i retning av dette, vil lærerne kunne ta med seg verdifull erfaring og kompetanse til sine arbeidsplasser, stå tryggere i egen praktisering av uteskole og sammen med kolleger ha mulighet for å endre undervisningskontekst (Ahtiainen et al., 2021; Coulter & Woods, 2012; Johnson, 2013; Mitchell & Socha, 2010; Thorburn & Allison, 2013; Walsh et al., 2022).

For at endringen i skolekulturen skal kunne gjennomføres, virker det som om det kreves mer enn kompetente lærere, med praktiske erfaringer fra utdanningen. Ledelsen må dra i samme retning, helt fra politisk ledelse, til skoleledelse, noe som gis uttrykk for i resultatene omhandlende skolekultur, der møte med læreplanen og ledelsens syn på uteskole kan være

hemnende for bruken av uteskole. Det er dette Fullan (2006, pp. 10-11) omtaler som premisset om *tre-nivå engasjement*. For å få til en varig endring, kreves det at flere nivåer i utdanningshierarkiet drar i samme retning, deler erfaringer og bygger kunnskap sammen. Nettopp dette trekker Thorburn and Allison (2013) frem i sin studie, der det ble påpekt at tydelige og omfattende strategier for implementering av uteskole sjeldent eksisterte, grunnet variert støtte fra nasjonalt eller lokalt hold. Dette førte til sporadiske rapporter om at ambisjonene om uteskole faktisk ble gjennomført ved de ulike skolene. Viktigheten av ledelsens engasjement er noe Bortolotti and Beames (2021) viser til i sin studie, der ledelsen var interessert i, hadde kunnskap om og la til rette for en endring gjennom et solid læringsfellesskap. Dette smittet over på lærerne og investeringen de var villig til å gjøre for å oppnå en endring. En slik endring av en skolekultur krever arbeid over tid, et arbeid som må kunne håndtere uforutsette endringer eller nye retninger som følge av erfaringer som gjøres underveis. Dette viser Fullan (2006, p. 11) til med sitt syvende premiss for endring; *utholdenhet og fleksibilitet*.

Basert på funnene i denne studien, vurdert opp mot Fullan og hans utviklingsteori, virker det å være mest endringspotensial i retning av lærernes kunnskaps- og kompetanseendring. Gjennom møter med uteskole (*læring i kontekst*) i et læringsmiljø der det diskuteres og drøftes for å komme frem til gode løsninger (*reflekterende handling*), kan man tilegne seg kompetanse og sammen bygge kunnskap (*kapasitetsbygging*). Dette virker å være en endring lærerne er motivert for, noe som er et svært viktig premiss (Fullan, 2006, p. 8).

Basert på lærernes rapportering om manglende støtte fra lærere på studiet, og senere ledelsen ved skolen de arbeider på, kan det virke som uteskole har en vei å gå hva angår skolekultur. Både når det gjelder utdanningsinstitusjoner og i grunnskolen. Det må understrekes at dette er lærernes stemme, og at en dypere drøfting og konklusjon omkring hva som kan endres i utdannings- og skolesystemet, vil ha behov for flere perspektiver og tanker omkring dagens praktisering. Det kan allikevel tenkes, basert på denne studien, at premisset om *tre-nivå engasjement* må fokuseres på for å kunne oppnå en endring. En felles forståelse for plassen uteskole skal ha i skolen må til for at de ulike leddene i skoleverket, fra styringsdokumenter, til utdanningsinstitusjoner og til ledelsen i skolen, skal dra i samme retning. Viktigheten av dette poengteres av Fullan (2006, pp. 10-11) som legger vekt på at et slikt samarbeid er essensielt for en forandring, og fra Thorburn and Allison (2013), som i sin studie viser til konsekvensen av et manglende samarbeid, hvor endringen blir mer sporadisk og tilfeldig.

7.0 Avslutning

7.1 Oppsummering og konklusjoner

Det kan, gjennom denne studien, virke som om uteskole ikke helt har fått en plass i skolesystemet, verken i utdanningsløpet eller i skolekulturen. Når det, som vist i studien, pekes på en skolekultur ved arbeidsplassen som ser ut til å henge litt igjen i klasserommet, virker det å påvirke bruken av uteskole. Det virker også, basert på uttalelsene omhandler utdanningen, som det også her er en kultur for klasseromsundervisning. Som Jordet (2003, 2010) legger vekt på, hviler uteskolepraksisen på skuldrende til utdanningen og skolekulturen, og det kan ikke forventes en kvalifisert bruk av uteskole om dette ikke ligger til rette for lærere. Om det er manglende tilrettelegging, støtte og kompetanse, kan det tenkes at det er en negativ spiral der lærere med manglende erfaring heller ikke høster egen erfaring ved arbeidsplassen, som et resultat av en frykt for å ikke ha «god» nok undervisning utendørs. Om skolen i tillegg har en manglende kultur for å bedrive uteskole, kan terskelen for å prøve seg frem heves ytterligere.

Noe som kommer tydelig frem i studien er lærernes ønske om å drive uteskole. Når det gjelder en eventuell endring av egen praksis, i form av mer uteskole, kan det virke å være hindret av den lave kompetansen og den manglende erfaringen lærerne rapporterer om. Dette er en mangel som ser ut til å stamme fra en smal lærerutdanning, der undervisning i klasserom fortsatt ser ut til å dominere, til tross for at tidligere forskning har satt fingeren på det samme problemet. Om dette skyldes en motvilje for forandring, er vanskelig å si. Men, som Jordet (2003, p. 244) påpeker, kan det ikke forventes at lærerne utøver en kvalifisert uteskolepraksis i grunnskolen, om ikke utdanningsinstitusjoner baker uteskoleperspektivet inn i lærerutdanningen.

Sett i lys av Fullan (2006) og hans endringsteori, virker lærerne motivert for endring. Det vises til et behov for å bygge kompetanse og erfaring omkring uteskole, gjennom premissene kunnskapsbygging, læring i kontekst og reflekterende handling, for å ha verktøyene til å ta det i bruk. En måte å kunne oppnå dette er å legge til rette for bruk av uteskole, på en måte som gjennomføres fra øverste hold, ned til skoleledelsen, altså premisset om tre-nivå engasjement. Også premisset om utholdenhet og fleksibilitet spiller inn i endringen som må til for at uteskole skal få en naturlig plass i skolen. Her trengs det tid til utvikling og utprøving, både av planer for- og gjennomføring av uteskole.

Med bakgrunn i studiens forskningsspørsmål vil jeg konkludere med følgende: sett bort fra kroppøving og naturfag, rapporteres det om en lav bruk av uteskole i lærernes praksis. Svært mange lærere peker på en mangelfull utdanning hva angår teoretisk og praktisk kunnskap omkring uteskole, og erfaringen og kompetansen de tar med seg ut i arbeidslivet virker å være svært begrenset som følge av dette. Dette samsvarer med tilsvarende studier på området (Emstad et al., 2020; Jordet, 2002b), og virker å være en slags vedvarende status hva angår uteskolens plass i skolen. Det er likevel viktig å understreke at denne studien baseres på lærernes meninger og tanker. Kan det være at lærernes ønske om uteskole ikke samsvarer med egen vilje til å faktisk endre egen praksis, og at ballen dyttes over på utdanningen eller skoleledelsens banehalvdel for å «slippe» ansvaret for egen utvikling i praktiseringen av yrket? Dette er selvfølgelig en krass påstand, men likevel et tankekors som tas høyde for når studien baseres på lærernes egne besvarelser og uttalelser.

Om det ønskes en endring i retning av mer uteskole i den norske skolen vil det, basert på denne studien, være viktig å sørge for at uteskoledidaktikk får en større plass i grunnskolelærerutdanningen, og implementeres gjennom både teori og praksis. På den måten vil lærerne få flere erfaringer med og kunnskap om uteskole, noe lærerne i denne studien viser til som en faktor for bruk av uteskole i egen praksis. Samtidig viser studien til viktigheten av en skoleledelse som støtter og legger til rette for uteskole. En endring i retning av mer uteskole vil derfor også påvirkes av skolelederens holdninger og kunnskap om uteskole – noe som for øvrig gjelder både ledere ved utdanningsinstitusjoner så vell som ledere ved grunnskoler.

7.2 Forslag til videre forskning

Med bakgrunn i studiens funn, sett sammen med studiens noe begrensede omfang, mener jeg det stadig er behov for mer forskning på uteskole. Jeg mener en studie som går noe i samme retning som denne, bare i en større skala, og med et mer homogent utvalg (hva angår både kjønn, utdanningsinstitusjoner og arbeidsplassens geografi), kunne gitt rom for en mer generaliserbar konklusjon hva angår statusen på uteskole i Norge. Det ville også vært interessant å se dette fra skoleledelsens perspektiv, der forskning kunne tatt for seg ulike skolelederens tanker og holdninger omkring uteskole, om deres kunnskaper og erfaringer med praktisk undervisning utendørs.

Et annet interessant område å forske på er lærerutdanningen. Her kan man gå i dybden på hvorfor den er som den er, og hva som kan ligge bak lærernes rapportering om en ensformig undervisning. Her kan det tenkes at forskningen kan rettes mot utdanningsinstitusjoner, hvor institusjonsledere og lærere kan intervjues og utspørres om eget forhold til uteskole, utformingen av lærerutdanningen og hvorvidt de har kompetansen til å formidle uteskoledidaktikk videre til sine lærerstudenter. Med tanke på den nye 5-årige grunnskoleutdanningen, ville det vært veldig interessant å få data fra nåværende lærerstudenter fra de ulike fagene. Her kunne man fått dypere innsikt i hvorvidt deres utdanningshverdag er mer variert og mindre ensformig, og om uteskole har en større plass.

7.3 Studiens begrensninger

Selv om denne studien gir noen tydelige signaler i retning av manglende uteskole, både i utdanningsløpet og i skoleverket, må det understrekes at studiens omfang ikke er dekkende for å gi en overordnet status på området. Antallet respondenter må betraktelig opp for å kunne trekke endelige slutninger eller konklusjoner omkring uteskolens status i Norge, og utvalget bør være bedre spredt, både kjønnsmessig og geografisk. Det må også legges til at de kvalitative dataene fra undersøkelsen er relativt korte og overfladiske, og går ikke så i dybden som de kunne gjort ved bruk av kvalitative intervjuer.

7.4 Avsluttende ord

Jeg mener denne studien, til tross sine begrensninger, belyser et relevant og viktig problem når det kommer til den beskjedne tilstedeværelsen av uteskole, både i skolen og i lærerutdanningen. Når forskning viser hvor mye uteskolen kan bidra med, vil ikke barnas læring og utvikling begrenses om undervisningen kun foregår inne i klasserommet? Det er ikke sånn at kvaliteten til utdanningen står og faller på bruken av uteskole, men en tanke om at uteskole kan vies en større plass er absolutt til stede, og virker å være et ønske fra lærerne. For å få til en endring må tanken gjennomsyre flere ledd. Helt fra de politiske styresmaktene og utformingen av grunnskolelærerutdanningen og læreplaner i skolen, til skoleledere og praktiserende lærere. Det er ingenting som tilsier at kroppsøving og naturfag skal være de eneste fagene der elevene står i læringssituasjoner også utenfor klasserommet. For å møte læreplanens intensjon om variasjon i opplæringen kreves en utvidelse av læringsrommet (Jordet, 2010, p. 239). Dette er et ansvar som må tas på alvor, og som lærere, skoleledere og politikere må være bevisst. Kanskje uteskole har noe å bidra med her?

8.0 Referanser

- Abelsen, K. (2002). Uteskole og lærerprofesjonalitet : visjoner og virkelighet. In Oslo.
- Abelsen, K., & Leirhaug, P. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974–2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Ahtiainen, R., Fonsén, E., & Kiuru, L. (2021). Finnish early childhood education and care leaders' perceptions of pedagogical leadership and assessment of the implementation of the National Core Curriculum in times of change. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(2), 126-138. <https://doi.org/10.1177/18369391211010971>
- Album, D., Hansen, M. N., & Widerberg, K. (2010). *Metodene våre : eksempler fra samfunnsvitenskapelig forskning*. Universitetsforl.
- Andersen, H. P., & Fiskum, T. A. (2014). Hva er uteskole? : Noen begrepsavklaringer. In (pp. s. 15-29). Cappelen Damm akademisk.
- Barfod, K. S. (2018). Maintaining mastery but feeling professionally isolated: experienced teachers' perceptions of teaching outside the classroom. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(3), 201-213. <https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1409643>
- Barrable, A., & Lakin, L. (2020). Nature relatedness in student teachers, perceived competence and willingness to teach outdoors: an empirical study. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(3), 189-201. <https://doi.org/10.1080/14729679.2019.1609999>
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). *Learning Outside the Classroom : Theory and Guidelines for Practice* [Book]. Routledge. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=441487&site=ehost-live>
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. *International journal of environmental research and public health*, 14(5), 485. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>
- Bendix, M. (2012). *Udeskole - viden i virkeligheden : en kort vejledning om udeskolens praksis og didaktik*. Skoven i skolen ; VIA University College.

- Bentsen, P., & Jensen, F. S. (2012). The nature of udeskole: outdoor learning theory and practice in Danish schools. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(3), 199-219. <https://doi.org/10.1080/14729679.2012.699806>
- Bentsen, P., Mygind, E., & Randrup, T. B. (2009). Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context. *Education 3-13*, 37(1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/03004270802291780>
- Bolling, 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>
- Bolling, M., Otte, C. R., Elsborg, P., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2018). The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 89, 22-35. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.03.004>
- Bordens, K. S., & Abbott, B. B. (2018). *Research design and methods : a process approach* (Tenth edition. ed.). McGraw-Hill Education.
- Borsos, É., Banos-González, I., Boric, E., Lyngved Staberg, R., & Fekete, A. B. (2022). Trainee teachers' perceptions of outdoor education. *Environmental Education Research*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2031901>
- Bortolotti, A., & Beames, S. (2021). 'On Monday afternoons we go to discover the world': Understanding a traditional Italian primary school's adaption to a student-driven approach to learning.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braut, G. S. (2020). *Pilotstudie*. Store norske leksikon. <https://snl.no/pilotstudie>
- Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., McIver, K. L., Dowda, M., Addy, C. L., & Pate, R. R. (2009). Social and environmental factors associated with preschoolers' nonsedentary physical activity. *Child development*, 80(1), 45-58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01245.x>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Catalogue of Bias Collaboration, S. E., Brassey J, Mahtani K. (2017). Recall bias. <https://www.catalogueofbiases.org/biases/recall-bias>
- Catalogue of Bias Collaboration, N. D., Bankhead C, Aronson JK. (2017). Selection bias. <http://www.catalogofbias.org/biases/selection-bias/>

- Chalkiadaki, A. (2019). The predisposition of school culture towards change in public primary education in Greece. *Education 3-13*, 47(4), 410-425.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1489875>
- Christie, B., Beames, S., Higgins, P., Nicol, R., & Ross, H. (2014). Outdoor Education Provision in Scottish Schools. *Scottish Educational Review*, 46(1), 48-64.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Coulter, M., & Woods, C. B. (2012). Primary teachers' experience of a physical education professional development programme. *Irish Educational Studies*, 31(3), 329-343.
<https://doi.org/10.1080/03323315.2012.710062>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ; International student ed.). SAGE.
- Dabaja, Z. F. (2021). The Forest School impact on children: reviewing two decades of research. *Education 3-13*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1889013>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Dillon, M., Tannehill, D., & O'Sullivan, M. (2017). "I Know When I Did It, I Got Frustrated": The Influence of 'Living' a Curriculum for Preservice Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 445. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0157>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Eikemo, T. A., & Clausen, T. H. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS : en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utg. ed.). Tapir akademisk forl.
- Elmore, R. F. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Harvard Education Press. <https://books.google.no/books?id=TcX-vQAACAAJ>
- Emstad, A. B., Strømme, A., Knutsen, B., & Lysne, D. A. (2020). Bidrar uteskole i lærerutdanningen til uteskole i første yrkesår? *Acta Didactica Norden*, 14(2), 20 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.7914>
- Ennis, C. D. (1999). A Theoretical Framework: The Central Piece of a Research Plan. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(2), 129-140.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.18.2.129>
- Fasting, M. L. (2020, 19.03.20). *Bevegelse, lek og friluftsliv kan bidra til livsmestring*. <https://www.utdanningsnytt.no/livsmestring-merete-lund-fasting-utelek/bevegelse-lek-og-friluftsliv-kan-bidra-til-livsmestring/235397>
- Frøysnes, Å. (u.å.). Historisk og politisk utvikling av spillet mellom grunnskole og lærerutdanning. <http://www.skolehistorie.no/assets/utdanningspolitikk2.pdf>

- Fullan, M. (2006). *Change theory : a force for school improvement*. CSE Centre for Strategic Education. <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>
- Fägerstam, E., & Samuelsson, J. (2014). Learning arithmetic outdoors in junior high school – influence on performance and self-regulating skills. *Education 3-13*, 42(4), 419-431. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.713374>
- Gabrielsen, A., & Korsager, M. (2018). Nærmiljø som læringsarena i undervisning for bærekraftig utvikling. En analyse av læreres erfaringer og refleksjoner. *Nordina : Nordic studies in science education*. <https://doi.org/10.5617/nordina.4442>
- Guardino, C., Hall, K. W., Largo-Wight, E., & Hubbuch, C. (2019). Teacher and student perceptions of an outdoor classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22(2), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s42322-019-00033-7>
- Gurholt, K. P. (2010). Eventyrlig pedagogikk : friluftsliv som dannelsesferd. In (pp. 175-203). Tapir akademisk.
- Hartmeyer, R., & Mygind, E. (2016). A retrospective study of social relations in a Danish primary school class taught in ‘udeskole’. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(1), 78-89. <https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1086659>
- Henderson, K. E., Grode, G. M., O'Connell, M. L., & Schwartz, M. B. (2015). Environmental factors associated with physical activity in childcare centers. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 12, 43-43. <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0198-0>
- Higgins, P., Hamish, R., & Nicol, R. (2006). Teachers' approaches and attitudes to engaging with the natural heritage through the curriculum. *Scottish Natural Heritage Commissioned Report No. 161*.
- Hovey, K., Niland, D., & Foley, J. (2019). The Impact of Participation in an Outdoor Education Program on Physical Education Teacher Education Student Self-Efficacy to Teach Outdoor Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39, 1-32. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0288>
- Howitt, D., & Cramer, D. (2017). *Understanding statistics in psychology with SPSS* (Seventh edition. ed.). Pearson.
- Ilstad, S., Hovden, J., & Paasche, T. (1982). *Survey-metoden : fremgangsmåten ved opinionsundersøkelser, brukerundersøkelser, markedsundersøkelser, o.l* (3. rev. utg. ed.). Tapir.
- Imsen, G. (1999). *Lærerenes verden : innføring i generell didaktikk* (2. utg. ed.). Tano Aschehoug.

- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. ed.). Abstrakt forl.
- Johnson, C. C. (2013). Educational Turbulence: The Influence of Macro and Micro-Policy on Science Education Reform. *Journal of Science Teacher Education*, 24(4), 693-715. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9333-9>
- Jordet, A. N. (2002a). *Notat nr. 5. Lutvann-undersøkelsen. En case-studie om uteskolens didaktikk. Prosjektbeskrivelse - Teorigrunnlag.*
- Jordet, A. N. (2002b). *Rapport nr. 10. Lutvann-undersøkelsen: En case-studie om uteskolens didaktikk. Delrapport 1: Uteskole - en didaktikk for helhetlig utvikling. En undersøkelse av Lutvann-lærernes erfaringer med uteskole.*
- Jordet, A. N. (2003). *Rapport nr. 9. Lutvann-undersøkelsen: En case-studie om uteskolens didaktikk. Delrapport 2: En undersøkelse av innhold og metoder i uteskolen på Lutvann skole.*
- Jordet, A. N. (2007). *"Nærmiljøet som klasserom" : en undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv* [Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor : tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom.* Cappelen akademisk.
- Jordet, A. N. (2011). Uteskole - i en utdanningspolitisk brytningstid.
- Kalleberg, R. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* Forskningsetiske komiteer.
- Kervinen, A., Uitto, A., & Juuti, K. (2020). How fieldwork-oriented biology teachers establish formal outdoor education practices. *Journal of Biological Education*, 54(2), 115-128. <https://doi.org/10.1080/00219266.2018.1546762>
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjørdemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering.*
- Largo-Wight, E., Guardino, C., Wludyka, P. S., Hall, K. W., Wight, J. T., & Merten, J. W. (2018). Nature contact at school: The impact of an outdoor classroom on children's well-being. *International Journal of Environmental Health Research*, 28(6), 653-666. <https://doi.org/10.1080/09603123.2018.1502415>
- Lee, M., & Louis, K. S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and teacher education*, 81, 84-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.001>
- Leirhaug, P., Grøteide, H., Høyem, H., & Abelsen, K. (2020). Naturopplevingar, miljøbevisstheit og livsmeistring i vidaregåande skule: Kan 12 timar friluftsliv gjere

- ein skilnad? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104, 226-240.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-02>
- Lesinger, F. Y., Altinay, F., Altinay, Z., & Dagli, G. (2017). Examining the role of leadership, trust for school culture and policy. *Quality & quantity*, 52(Suppl 2), 983-1006.
<https://doi.org/10.1007/s11135-017-0553-0>
- Lovdata. (2021). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Retrieved from <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Mannion, G., McIver, L., & Wilson, M. (2015). *Teaching, Learning and Play in the Outdoors: a survey of school and pre-school provision in Scotland*.
- Miljødepartementet, K.-o. (2016). *Meld.St.18 (2015-2016)*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/9147361515a74ec8822c8dac5f43a95a/no/pdfs/stm201520160018000dddpdfs.pdf>
- Mitchell, B., & Socha, T. (2010). The Changing Climate of Outdoor Education in the Quebec CEGEP System. *Journal of Experiential Education*, 32(3), 261-265.
<https://doi.org/10.1177/105382590903200307>
- Moseley, C., Reinke, K., & Bookout, V. (2002). The Effect of Teaching Outdoor Environmental Education on Preservice Teachers' Attitudes Toward Self-Efficacy and Outcome Expectancy. *The Journal of Environmental Education*, 34(1), 9-15.
<https://doi.org/10.1080/00958960209603476>
- Mygind, E. (2009). A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(2), 151-169. <https://doi.org/10.1080/14729670902860809>
- Mygind, E., Bølling, M., & Seierø Barfod, K. (2019). Primary teachers' experiences with weekly education outside the classroom during a year. *Education 3-13*, 47(5), 599-611. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1513544>
- Nielsen, G., Mygind, E., Bølling, M., Otte, C. R., Schneller, M. B., Schipperijn, J., Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2016). A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of education outside the classroom on pupils' physical activity, well-being and learning: the TEACHOUT study protocol. *BMC public health*, 16(1), 1117-1117.
<https://doi.org/10.1186/s12889-016-3780-8>
- NOU2014:7. *Elevenes læring i fremtidens skole : et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

- NOU2015:8. *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Oberle, E., Zeni, M., Munday, F., & Brussoni, M. (2021). Support Factors and Barriers for Outdoor Learning in Elementary Schools: A Systemic Perspective. *American Journal of Health Education*, 52(5), 251-265. <https://doi.org/10.1080/19325037.2021.1955232>
- Otte, C. R., Bolling, M., Stevenson, M. P., Ejbye-Ernst, N., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2019). Education outside the classroom increases children's reading performance: Results from a one-year quasi-experimental study. *INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 94, 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.009>
- Remmen, K. B., & Iversen, E. (2022). A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2027796>
- Rickinson, M., National Foundation for Educational Research in, E., & Wales. (2004). *A review of research on outdoor learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London ; Field Studies Council.
- Romar, J.-E., Enqvist, I., Kulmala, J., Kallio, J., & Tammelin, T. (2019). Physical activity and sedentary behaviour during outdoor learning and traditional indoor school days among Finnish primary school students. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(1), 28-42. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1488594>
- Ross, H., Nicole, R., & Higgins, P. (2007). Outdoor study of nature: teachers' motivations and contexts. *Scottish Educational Review*, 39(2), 160-172.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed.). Sage.
- Schlechter, C. R., Rosenkranz, R. R., Fees, B. S., & Dzewaltowski, D. A. (2017). Preschool Daily Patterns of Physical Activity Driven by Location and Social Context. *J Sch Health*, 87(3), 194-199. <https://doi.org/10.1111/josh.12486>
- Scholtes, V. A., Terwee, C. B., & Poolman, R. W. (2011). What makes a measurement instrument valid and reliable? *Injury*, 42(3), 236-240.
<https://doi.org/10.1016/j.injury.2010.11.042>
- Scrutton, R. A. (2015). Outdoor adventure education for children in Scotland: quantifying the benefits. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(2), 123-137.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2013.867813>
- Shume, T. J., & Blatt, E. (2019). A sociocultural investigation of pre-service teachers' outdoor experiences and perceived obstacles to outdoor learning. *Environmental*

- Education Research*, 25(9), 1347-1367.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1610862>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5th ed.). SAGE.
- Sjöblom, P., Eklund, G., & Fagerlund, P. (2021). Student teachers' views on outdoor education as a teaching method—two cases from Finland and Norway. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-15.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2021.2011338>
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder : planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utgave. ed.). Fagbokforlaget.
- Solbakken, S. S. (2019). *Statistikk for nybegynnere*. Fagbokforl.
- Sproule, J., Martindale, R., Wang, J., Allison, P., Nash, C., & Gray, S. (2013). Investigating the experience of outdoor and adventurous project work in an educational setting using a self-determination framework. *European Physical Education Review*, 19(3), 315-328. <https://doi.org/10.1177/1356336x13495629>
- Tal, T., & Morag, O. (2009). Reflective Practice as a Means for Preparing to Teach Outdoors in an Ecological Garden. *Journal of Science Teacher Education*, 20(3), 245-262.
<https://doi.org/10.1007/s10972-009-9131-1>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Fagbokforl.
- Thomas, J. R., Silverman, S. J., & Nelson, J. K. (2011). *Research methods in physical activity* (6th ed. ed.). Human Kinetics.
- Thorburn, M., & Allison, P. (2013). Analysing attempts to support outdoor learning in Scottish schools. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 418-440.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2012.689863>
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode : en praktisk tilnærming*. Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt : kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Udir. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Waite, S., Bølling, M., & Bentsen, P. (2016). Comparing apples and pears?: a conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest Schools and Danish udeskole. *Environmental Education Research*, 22(6), 868-892. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1075193>

- Walsh, C., Tannehill, D., & MacPhail, A. (2022). The perceived needs of teacher educators as they strive to implement curriculum change. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/25742981.2022.2032778>
- Winje, Ø., & Løndal, K. (2021). Theoretical and practical, but rarely integrated: Norwegian primary school teachers' intentions and practices of teaching outside the classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24(2), 133-150. <https://doi.org/10.1007/s42322-021-00082-x>

Vedlegg

Vedlegg 1: Infoskjema

Jeg vil gjerne be om din hjelp i forskningsprosjektet:

Læreres praktisering av uteskole – fra utdanningsløpet til arbeidslivet

Målet med denne masteren er å få en status på uteskole i Norge, sett fra læreres perspektiv. Fokuset er på bruken av- og syn på uteskole ved egen arbeidsplass, og erfaringer med uteskole fra lærerutdanningen. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Ole Henrik Ruud. Jeg er en 29 år gammel student, som studerer master i kroppsøving og pedagogikk ved Norges Idrettshøgskole. Det er nettopp i den sammenheng jeg tar kontakt med deg. Jeg interesserer meg for uteskole i grunnskolen, og ønsker å kartlegge litt om dens plass i lærerutdanningen, på arbeidsplassen og i læreres praksis. Det er dette jeg trenger din hjelp til.



Før jeg startet med mastergraden jobbet jeg som lærer i barneskolen. Med personlig interesse for friluftsliv og for praktisk undervisning utendørs hadde jeg et ønske om å benytte meg mye av uteskole. Min erfaring var dog at praktisk undervisning ute hadde en liten plass på skolen jeg arbeidet på, og at den tradisjonelle klasseromsundervisningen var styrende, til tross for at mange elever syntes det var givende de gangene man tok undervisningen ut. Da jeg startet på NIH var jeg derfor bestemt på at min mastergrad skulle, i en eller annen form, omhandle uteskole.

Underveis i masterforløpet har jeg sett på artikler omhandlende både elever og lærere, og hvordan de stiller seg til praktisk uteskole. Svært mange artikler viser til positive effekter på elever, for eksempel på opplevd mestring, sosial læring, trivsel, kognitiv utvikling og økt fysisk aktivitet. Utbredelsen av uteskole i den norske skolen er derimot mindre dokumentert, og er derfor noe jeg ønsker å se nærmere på. Uteskole, som gjennom flere artikler fra ulike land viser å ha en god effekt på elevene våre, hvilken plass har den i Norge? I hvilken grad praktiserer lærere praktisk uteskole? Og hva har lærerne med seg av erfaring fra lærerutdanningen?

Din deltakelse

Til dette prosjektet ønskes det lærere som jobber i grunnskolen, nærmere bestemt 5. – 10. trinn, som fullførte sin allmenn/grunnskolelærerutdanning i 2013 eller senere. For å få et godt datagrunnlag vil antallet lærere som gjennomfører styrke prosjektet, og dermed hjelpe meg med min masteroppgave. Bidraget til denne masteroppgaven er kun å besvare det vedlagte spørreskjemaet. Skjemaet vil inneholde spørsmål om din lærerutdanning, din arbeidsplass og din lærerpraksis, og spørsmål vil for eksempel være hvilke(t) trinn du underviser på, hvilke(t) fag du underviser i, og hvilket fylke din arbeidsplass sokner til. Svarene vil bli registrert elektronisk.

Om du velger å delta i prosjektet, vil besvarelsen av spørreskjemaet ta ca. 10 minutter.

Det kan hende at prosjektet, i tillegg til spørreskjemaet, vil inneholde en intervjurunde. Om du kan ta del i dette, vil jeg gjerne at du sender en e-post til meg (oler@nih.no) der du bekrefter interesse for en eventuell intervjurunde. Om du deltar på intervju vil det ikke være samme anonymitet som ved spørreskjemaet, da jeg vil vite hvem du er og hva du svarer, men dine svar vil anonymiseres i oppgaven. Det er viktig for meg å presisere at et eventuelt samtykke til intervju på ingen måte påvirker anonymiteten i spørreskjemaet, og at en bekreftet interesse for å delta på en intervjurunde på ingen måte er en bindende påmelding, og kan når som helst trekkes tilbake.

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

Ditt personvern

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke om deltakelse i prosjektet. På oppdrag fra NIH har NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Opplysningene om deg vil kun brukes til formålene som har blitt presentert i dette skrivet. Alle opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De eneste som vil ha tilgang ved NIH er meg som masterstudent, og min veileder. Jeg vil bruke et program som heter SurveyXact gjennom NIH, et program som samler inn, bearbeider, lagrer og beskytter dataene. Dine svar vil anonymiseres med en gang du har gjennomført spørreskjemaet. Hva du har svart vil ikke kunne gjenkjennes, verken av meg, min veileder, eller i den publiserte oppgaven. Når prosjektet avsluttes mai/juni 2022, vil alle dataene slettes fra SurveyXact.

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

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

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

- Masterstudent
 - Ole Henrik Ruud (oler@nih.no)
- Prosjektansvarlig
 - Simon Beames (simonbe@nih.no)
- Personvernombud ved NIH:
 - Rolf Haavik (personvernombud@nih.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Ole Henrik Ruud

Vedlegg 2: Spørreundersøkelsen

TAKK for at du tar deg tid til å svare på dette spørreskjemaet. Det er uvurderlig for meg og min masteroppgave. Det er viktig for meg å påpeke at dette er en anonym spørreundersøkelse og ingen svar vil kunne knyttes til deg.

Jeg vil også minne om at dette spørreskjemaet er laget for deg som har tatt grunnskolelærerutdanning i Norge avsluttet i 2013 eller senere, og som nå arbeider på en skole i Norge på et eller flere av trinnene fra 5. - 10. trinn.

Da er det bare å trykke seg videre og svare så godt du kan. Igjen, takk for hjelpen.

Med vennlig hilsen,
Ole Henrik Ruud

Bakgrunnsinformasjon

Alder

- (1) 20 - 24
- (2) 25 - 29
- (3) 30 - 34
- (4) 35 - 39
- (5) 40 - 44
- (6) 45 - 50
- (7) 50 +

Kjønn

- (1) Mann
- (2) Kvinne
- (3) Annet

Hvor tok du din lærerutdanning? OBS: Om et svar er "annet" må du huke av for annet, samt skrive i tekstboksen

- (1) Høgskolen i Innlandet
- (2) Høgskolen i Volda
- (3) Høgskolen i Østfold
- (4) Høgskolen på Vestlandet
- (5) NLA
- (6) Nord Universitet
- (7) NTNU
- (8) OsloMet
- (9) UiT - Norges arktiske universitet
- (10) Universitetet i Agder
- (13) Universitetet i Bergen
- (14) Universitetet i Oslo
- (11) Universitetet i Stavanger
- (12) Universitetet i Sørøst-Norge
- (15) Annet _____

Når avsluttet du din lærerutdanning?

- (1) I 2019 eller 2020 (for 1 - 2 år siden)
- (2) I 2017 eller 2018 (for 3 - 4 år siden)
- (3) I 2015 eller 2016 (for 5 - 6 år siden)
- (4) I 2013 eller 2014 (for 7 - 8 år siden)

I hvilket fylke ligger din arbeidsplass?

- (1) Agder
- (2) Innlandet
- (3) Møre og Romsdal
- (4) Nordland
- (5) Oslo
- (6) Rogaland
- (7) Vestfold og Telemark
- (8) Troms og Finnmark
- (9) Trøndelag
- (10) Vestland
- (11) Viken

Overskrift 2

Huk av de karakteristikkene du mener passer til området skolen ligger i. OBS: Om et svar er "annet" må du huke av for annet, samt skrive i tekstboksen

- (1) Tettbebyggelse/by
- (2) Landlig
- (3) Bebyggelse område
- (4) Umiddelbar nærhet til park/åpent område
- (5) Umiddelbar nærhet til skog/mark
- (6) Lang avstand til park/åpent område
- (7) Lang avstand til skog/mark
- (8) Litt avstand til park/åpent område
- (9) Litt avstand til skog/mark
- (10) Annet _____

Huk av for hvilket trinn jobber du på, og om det er det en offentlig eller privat skole. OBS: Om et svar er "annet" må du huke av for annet, samt skrive i tekstboksen

- (1) Ungdomsskole (8.-10.)
- (2) Barneskole (5.-7.)
- (3) Offentlig skole
- (4) Privat skole
- (5) Annet _____

Hvor mange elever har du i dine timer? OBS: Om et svar er "annet" må du huke av for annet, samt skrive i tekstboksen

- (1) 10 - 14
- (2) 15 - 19
- (3) 20 - 24
- (4) 25 - 29
- (5) 30 - 34
- (6) Annet _____

Hvilke tanker dukker opp hos deg når du leser ordet "uteskole"?

Om utdanningen

OBS: vurder KUN faget/fagene du tok. I hvor stor grad ble det gjennomført teoretisk undervisning med fokus på bruk av uteområde som læringsarena i løpet av din utdanning?



| | I stor grad | I noen grad | I liten grad | Ikke i noen grad | Vet ikke/husker ikke |
|-------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Engelsk | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| <u>KRLE</u> | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Kroppsøving | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Kunst og håndverk | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Mat og helse | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Matematikk | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Musikk | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Naturfag | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |

| | | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Norsk | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Samfunnsfag | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Annet | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |

OBS: vurder KUN faget/fagene du tok. I hvor stor grad ble det gjennomført praktisk undervisning med fokus på bruk av uteområde som læringsarena i løpet av din utdanning?

| | I stor grad | I noen grad | I liten grad | Ikke i noen grad | Vet ikke/husker ikke |
|-------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Engelsk | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| <u>KRLE</u> | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Kroppsøving | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Kunst og håndverk | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Mat og helse | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Matematikk | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Musikk | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Naturfag | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Norsk | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Samfunnsfag | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Annet | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |

OBS: vurder KUN faget/fagene du tok. I hvor stor grad gjennomførte du praktisk undervisning utendørs i løpet av praksisperiodene underveis i din utdanning?

| | I stor grad | I noen grad | I liten grad | Ikke i noen grad | Vet ikke/husker ikke |
|-------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Engelsk | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| <u>KRLE</u> | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Kroppsøving | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Kunst og håndverk | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Mat og helse | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Matematikk | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Musikk | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Naturfag | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Norsk | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Samfunnsfag | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Annet | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |

Vurder følgende utsagn

| | Enig | Litt enig | Litt uenig | Helt uenig | Vet ikke/husker ikke |
|--|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Jeg mener det var tilstrekkelig <u>fokus</u> på utendørs undervisning i løpet av min utdanning | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Jeg fikk god kompetanse omkring bruken av uteskole | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Etter endt utdanning følte jeg meg godt forberedt på å bruke uteskole i egen praksis | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |

Er det noe annet du vil tilføye angående din utdanning og uteskole?

Om egen praksis

Vurder følgende utsagn

| | I stor grad | I noen grad | I liten grad | Ikke i noen grad | Vet ikke/husker ikke |
|--|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| I hvilken grad legger ledelsen ved din arbeidsplass <u>fokus</u> på bruk av uteområde som læringsarena? | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| I hvilken grad fokuseres det på bruk av uteområdet som læringsarena kollegialt ved din arbeidsplass? | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Er det en kultur for å drive uteskole ved din arbeidsplass? | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| I hvilken grad er uteområdet ved din arbeidsplass tilrettelagt som faglig læringsarena? | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| I hvilken grad er nærmiljøet til skolen egnet for bruk til utendørs undervisning? | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Har skolen undervisningsmateriell/ressurser som legger til rette for utendørs undervisning ved din arbeidsplass? | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |

Hvorfor/hvorfor ikke er skolens nærmiljø passende for utendørs undervisning?

Er det noe annet ved din arbeidsplass du tenker påvirker bruken av uteskole på en negativ eller positiv måte? I så fall hva, og på hvilken måte påvirker det?

I hvilken grad benytter du deg av uteområdet som undervisningsarena i din undervisning? (sett KUN vurdering for faget/fagene du underviser i)

| | I stor grad | I noen grad | I liten grad | Ikke i noen grad | Vet ikke/husker ikke |
|-------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Engelsk | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| KRLE | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Kroppsøving | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Kunst og håndverk | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Mat og helse | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Matematikk | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Musikk | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Naturfag | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |

| | | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Norsk | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Samfunnsfag | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |
| Annet | (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> |

Har du et ønske om å benytte deg mer av uteskole som i din undervisning?

- (1) I stor grad
- (2) I noen grad
- (3) I liten grad
- (4) Ikke i noen grad
- (5) Vet ikke/husker ikke

Om du i stor grad eller i noen grad har et ønske om mer uteskole, er det noe du mener hindrer deg i å benytte uteskole i større grad?

Er det noe mer du ønsker å tilføye? Noe du ikke har fått sagt, eller som du vil gå nærmere inn på?

Sånn - da var det gjort!

Tusen takk for at du tok deg tiden til å besvare dette spørreskjemaet. Det er til stor hjelp for meg og mitt arbeid med masteroppgaven.

Med vennlig hilsen,
Ole Henrik Ruud

Vedlegg 3: Kvittering og godkjenning fra NSD

Vurdering

Referansenummer

546369

Prosjekttittel

Læreres praktisering av uteskole – fra utdanningsløpet til arbeidslivet

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig

Simon Kennedy Beames

Student

Ole Henrik Ruud

Prosjektperiode

16.08.2021 - 31.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

21.09.2021

Type

Standard

Kommentar

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 21.09.2021 Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG (la stå ved studentprosjekt).

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31,05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver

Lykke til med prosjektet!