

MASTEROPPGAVE

Naturen som læringsarena: Erfaringer som skaper muligheter

Sunniva Jørgensen Larsen

15.05.2023

*Grunnskolelærerutdanning 1-7
Fakultet for lærerutdanning og språk*

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie med autoetnografisk metode som tilnærming. Formålet med oppgaven er å få dypere innsikt i mine muligheter for å utvikle selvtillit i rollen som lærer i uteskole. Gjennom oppgaven svarer jeg på problemstillingen: «*Hvordan kan jeg utvikle mer selvtillit og trygghet i lærerrollen i uteskole?*». Jeg tok inspirasjon fra et førstepersons aksjonsforskningsdesign der jeg undersøker mine erfaringer med undervisning som foregår inne i klasserommet og utenfor. Jeg har prøvd ut undervisning i tre klasser på mellomtrinnet der jeg observerte og skrev feltnotater som senere ble brukt til å utvikle den autoetnografiske teksten. Ved bruk av den kollektive tilnærmingen til autoetnografi har jeg fått innspill og tilbakemeldinger fra flere personer, som har bidratt til å utdype og forbedre innholdet i autoetnografien. Jeg reflekterer rundt mine erfaringer og diskuterer de opp mot det teoretiske grunnlaget i oppgaven for å belyse problemstillingen. Jeg er eneste informant i studien, jeg åpner opp om mine tanker og vurderinger som kan bidra til mer kunnskap om uteskolens muligheter.

Det teoretiske grunnlaget i oppgaven baserer seg på teori om selvforståelse for min utvikling som lærer. Sosiokulturell læringsteori med Vygotsky og Dewey som vektlegger sosial samhandling og samarbeid som en viktig faktor for elevenes kunnskapsutvikling.

Uteskoledidaktikk står også sentralt i denne oppgaven da jeg benytter meg av uteskole for å utforske min mulighet for utvikling. Selvbestemmelsesteori er også førende i analysearbeidet i den autoetnografiske teksten for å vurdere hvordan jeg kan motivere elevene for læring på en annen læringsarena.

Studiens funn viser at det er gode muligheter for å variere arbeidsmåtene når undervisningen foregår i naturen som læringsarena. Samtidig viser også funnene at det kan oppstå uventede situasjoner der usikkerhet tar over styringen i rollen som lærer. Det er flere faktorer som samarbeid og motivasjon som læreren kan legge vekt på for å bidra til elevenes læring. Tidligere erfaringer hadde også mye å si for deres motivasjon til læring. For å utvikle seg selv må man prøve ut nye ting. Derfor må uteskole arbeides med over en lengre tidsperiode for å oppnå selvtillit og trygghet i lærerrollen.

Abstract

This master's thesis is a qualitative study with an autoethnographic method as an approach. The purpose of the assignment is to gain a deeper insight into my opportunities to develop self-confidence in the role of teacher in an outdoor school. Through the thesis, I answer the question: "How can I develop more self-confidence and security in the role of teacher in an outdoor school?". I drew inspiration from a first-person action research design in which I examine my experiences of teaching taking place inside and outside the classroom. I have tried out teaching in three middle school classes where I observed and wrote field notes which were later used to develop the autoethnographic text. By using the collective approach to autoethnography, I have received input and feedback from different people, who have contributed to deepening and improving the content of the autoethnography. I reflect on my experiences and discuss them against the theoretical basis in the thesis in order to illuminate the problem. I am the only informant in the study, I open up about my thoughts and assessments which can contribute to more knowledge about the outdoor school's possibilities.

The theoretical foundation of the thesis is based on the theory of self-understanding for my development as a teacher. Sociocultural learning theory with Vygotsky and Dewey which emphasizes social interaction and cooperation as an important factor for students' knowledge development. Outdoor school didactics is also central to this thesis as I use outdoor school to explore my opportunity for development. Self-determination theory is also leading in the analysis work in the autoethnographic text to assess how I can motivate the students for learning in a different learning arena.

The study's findings show that there are good opportunities to vary working methods when teaching takes place in nature as a learning arena. At the same time, the findings also show that unexpected situations can arise where uncertainty takes over control in the role of teacher. There are several factors such as cooperation and motivation that the teacher can emphasize in order to contribute to the pupils' learning. Previous experiences also had a lot to say for their motivation to learn. In order to develop yourself, you have to try new things. Therefore outdoor school must be worked on over a longer period of time in order to achieve self-confidence and security in the teaching role.

Forord

Ja, da var jeg her da. Jeg er i ferd med å levere denne oppgaven, og det føles litt rart. Det er slutten på en spennende femårig utdanning på Høgskolen i Østfold.

Prosessen med denne masteroppgaven har satt spor i meg. Den har gitt meg mulighet til å dykke dypt inn i en verden av teorier, bøker, artikler, forskning og ikke minst mitt eget hode. Det har vært utrolig spennende å forske på et tema som jeg tenker å ta med meg videre inn i hverdagen som lærer. Å få bruke meg selv i forskningen har gitt meg større innsikt i hvem jeg er, hva jeg vil og hva jeg kan få til. Denne reisen slutter ikke her selv om jeg leverer masteren, for det er noe jeg kommer til å ta med meg videre i livet og lærerprofesjonen.

Det har både vært oppturer og nedturer i tiden med masterarbeidet. Jeg har følt meg litt ensom til tider. Jeg har også stått fast og vært usikker på veien videre. Samtidig har jeg lært å kjenne meg selv bedre. Jeg har også opplevd å få mye støtte og derfor også følt mestring. Det var skummelt å kaste seg ut i oppgaven med en metode som var helt ukjent for meg. Samtidig har den bidratt til å gi meg mer innsikt og jeg har innsett at den virkelig kan bidra til endring.

Jeg vil takke flere mennesker som har vært der for meg gjennom prosessen og gitt meg motivasjon til å arbeide med oppgaven. Takk til veileder Kjersti E. Lien Holte som sammen med meg har utforsket den spennende metoden autoetnografi, og gitt meg gode innspill i oppgaven. Mine flotte medstudenter, takk for støtte, gode råd og hyggelige samtaler. Uten dere hadde det vært ekstra tungt. En stor takk til lærere på HIØ for gode tilbakemeldinger og spennende samtaler i denne tiden, dere fikk meg til å stole på meg selv. Takk til familie, venner og kjæreste som har støttet meg.

Sunniva Jørgensen Larsen

Moss, mai 2023

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Problemstilling	3
1.3 Gjennomføring og metode	3
1.4 Oppgavens struktur.....	4
2 Litteraturgjennomgang	5
3 Teori	8
3.1 Sosiokulturell læringsteori	8
3.1.1 Vygotsky	9
3.1.2 Dewey	10
3.2 Lærerens selvforståelse	11
3.3 Uteskole	12
3.4 Kjennetegn ved uteskole	13
3.5 Selvbestemmelsesteori SDT	17
3.5.1 Kompetanse.....	17
3.5.2 Autonomi	18
3.5.3 Tilhørighet.....	18
4 Metode	19
4.1 Forskningsdesign.....	19
4.2 Kollektiv autoetnografisk metode	21
4.3 Forskerrollen	23
4.4 Analysens rammeverk	23
4.5 Kritikk av aksjonsforskning og autoetnografisk metode.....	25
4.5.1 Transparent forskningsstrategi	26
4.5.2 Kontekst	26
4.5.3 Prosess kollektiv autoetnografi	27
4.5.4 Virksomme resultater	29
4.6 Forskningsetikk.....	29
5 Funn	31
5.1 Autoetnografi.....	31
5.1.1 Oppstart.....	31
5.1.2 Usikkert møte med de naturlige omgivelsene.....	34
5.1.3 Gjennomgang	36
5.1.4 Vanskelig valg på nye veier	38
5.1.5 Spennende møte i skogen.....	40
5.1.6 Oppgavenes påvirkning	43
5.1.7 Søken etter kunnskap	45
5.1.7 Arbeidslyst	49
5.1.8 Hva synes de?	51
6 Min utvikling	54
6.1 Styrker og svakheter	56
7 Avslutning	57
7.1 Veien videre	58
Referanser	59
Vedlegg 1: Rutejakt	63

1 Innledning

Jeg vil i denne innledningen presentere begrunnelsen for valg av tema, oppgavens problemstilling, valg av gjennomføring og metode, og til slutt beskrive oppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn

Viktigheten av å tilpasse opplæringen til elevene som variasjoner i undervisningen gjennom læringsmiljøer, arbeidsformer og metoder trekkes frem i læreplanens overordna del punkt 3.2 (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Læring må foregå i ulike settinger og på forskjellige måter for å oppfylle målet med elevenes læring. De vil få muligheten til å utvikle seg gjennom mange ulike arbeidsoppgaver, som kan skape motivasjon og lærelyst. Opplevelsene og kunnskapen de tilegner seg gjennom variert undervisning, vil være betydelig for at elevene skal kunne vise og bruke flere sider av seg selv. De ulike tilnærmingene vil være med på å gi elevene et syn på de forskjellige måtene man kan tilegne seg ny kunnskap. En variert undervisningspraksis som baserer seg på mange ulike læringsmuligheter er derfor verdifull for elevenes utvikling. Samtidig trekker Arne Jordet (2010, s. 31) frem at det som assosieres med skole er undervisning som foregår innenfor klasserommets fire vegger. Undervisning kan legges opp til på mange måter, ved at læreren varierer innholdet og aktiviteter i de ulike fagene. Det kan være problematisk med en undervisningspraksis der læringen foregår på én arena. Elevene vil ikke kunne dra nytte av ulike læringsmiljøer når mye av læringen foregår inne i et klasserom. For å variere undervisningen og læringsaktivitetene kan man også benytte seg av området rundt skolen. Jordet (2010, s. 34) skriver at læreren kan benytte seg av nærmiljøet for å tilføre andre arbeidsmåter som strekker seg utenfor klasserommet. Ved å trekke undervisningen ut vil elevene få mulighet til å tilegne seg kunnskap på nye måter og på flere læringsarenaer. Dette kan igjen øke lærelysten og motivasjonen når arbeidet blir mer variert og praksisnært. Det overordnede prinsippet tilpasset opplæring som er forankret i Opplæringsloven §1-3 (1998) gjelder for all læring i norsk skole, og uteskole kan derfor bidra til et variert opplæringstilbud. Samtidig kom det nylig frem i forskning at lærere opplevde utfordringer da de startet med uteskole. Studien gjort av Oberle et al. (2021) viste at lærere

opplevde at de måtte jobbe med å oppnå selvtillit over en lengre tidsperiode for å bli trygge på å bruke denne arenaen for læring.

Opplæringens formål i den generelle delen av læreplanen legger vekt på verdier som skal fremmes gjennom pedagogisk praksis, slik at barna blir dannet til å bli et inkludert individ i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Flere av punktene i overordnet del kan knyttes opp mot læring som foregår utenfor klasserommet i naturen. Punkt 1.2 Identitet og kulturelt formål (2017b) handler om at elevene skal få en forståelse av hvordan kunnskap om kultur og historie bidrar til å egen utvikling og hvordan inkludering i et fellesskapet som er mangfoldig er med på å utvikle identiteten. Gjennom skolegangen skal elevene oppleve at identiteten sin blir utviklet, slik at de føler seg som en del av et større fellesskap. Ved å jobbe sammen som et fellesskap, vil elevene lære mer om seg selv og de andre klassekameratene sine. Et annet viktig punkt er 1.4 Skaperglede engasjement og utforskertrang (2017b) som utdyper at kreativitet, engasjement og utforskning er med på å gi elevene større forståelse og dybdelæring. Læring som skjer i naturen kan fremme denne verdien ved at de får utforsket praktiske tilnærminger som kan knyttes opp mot ulike temaer. De får muligheten til å se og oppleve det de lærer, samtidig som dette kan skape spørsmål og nysgjerrighet til videre læring. I punkt 1.5 Respekt for naturen og miljøbevissthet (2017b) står det at kunnskap om naturen er med på å gi læring, glede og nytte. Ved å trekke undervisningen ut, vil elevene få anledning til å bli bedre kjent med naturen og de mulighetene den har. Det kan handle om læring gjennom lek, forskning og forståelse for nytten den har i livet. Demokrati og medborgerskap er punkt 1.6 (2017b) og handler om at elevene skal være aktivt deltakende i opplæringen og føle at de kan påvirke den slik at de lærer seg å ta bevisste valg. I praktiske tilnærminger ute vil de både lære å samarbeide, og må ta valg i møte med aktiviteter og oppgaver. Det kan handle om hvordan de velger å løse en oppgave som tillater dem å være kreative i egen læring. Et inkluderende læringsmiljø er punkt 3.1 (2017b) og tar for seg læringsfellesskapet som grunnmur for utvikling både sosialt og faglig. Det skal fremme positive opplevelser i møte med både lærere og andre elever på forskjellige arenaer for læring. I naturen kan man skape andre relasjoner gjennom nye aktiviteter som legges opp i undervisningen. Dette kan ha stor innvirkning på læringsmiljøet dersom elevene ser nytten av å jobbe sammen.

På bakgrunn av dette ønsker jeg å få mer kunnskap om hvordan jeg kan utvikle en praksis som bidrar til å variere læringsarenaer. Jeg er interessert i å gi mine fremtidige elever mulighet til å lære av hverandre og i ulike settinger. Jeg er selv glad i å oppholde meg ute i

naturen, og har hatt mange fine opplevelser opp gjennom årene. Dersom jeg kan få et nytt blikk og mer kunnskap om læring som foregår utenfor klasserommet, vil jeg kunne skape gode muligheter for tilpasninger i elevenes opplæring. Det vil kunne utvikle meg og mine tanker om hva som er mulig å oppnå i en dannelseskontekst. Samtidig kan denne kunnskapen benyttes av andre lærere som et innblikk i hvordan det kan oppleves og jobbes med videre.

1.2 Problemstilling

I denne masteroppgaven vil jeg undersøke naturen som læringsarena med vekt på læring i samspill og utvikling av selvtillit i lærerrollen. Målet med studien er å utvide forståelsen for hvordan man kan utvikle seg som lærer ved å anvende en arena for læring som legger til rette for sosial og faglig utvikling. Ved at undervisning skal varieres og tilpasses til elevene, vil uteskole som arbeidsform være relevant å undersøke nærmere. For å få frem disse mulighetene vil jeg undersøke tankene om mine erfaringer med uteskole. Med utgangspunkt i valg av tema, min nysgjerrighet og interessen for å se hvordan elevene kan jobbe i samspill med hverandre har jeg valgt å rette denne studiens problemstillingen mot meg selv.

Problemstillingen jeg har formulert er som følgende:

«Hvordan kan jeg utvikle mer selvtillit og trygghet i lærerrollen i uteskole?»

1.3 Gjennomføring og metode

For å besvare problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode for å få en dypere forståelse. Jeg har gjennom førstepersons aksjonsforskning prøvd ut undervisning som foregikk både i inneklasserommet og uteklasserommet i tre klasser. Gjennom observasjon og feltnotater utviklet jeg i etterkant en autoetnografisk tekst med mine tanker, følelser og meninger om opplevelsene. Autoetnografi er en metode som brukes til å studere og analysere personlige erfaringer for å skape mening ved forskerens kultur (Adams et al., 2014). Den autoetnografiske teksten ble revidert flere ganger i samspill med veileder, medstudenter, en kollega og en lærer ved studiestedet som en kollektiv autoetnografi for å få mer analytisk distanse. Ved bruk av sosiokulturell læringsteori, teori om lærerens selvforståelse, selvbestemmelsesteori, uteskoledidaktikk og relevant forskning analyseres og diskuteres

opplevelsene mine av undervisningen og utvikling av lærerrollen. Denne metoden er relevant for å besvare problemstillingen da mine personlige erfaringer kan være med på å utvikle nye forståelser for bruk av uteskole som læringsarena. Ved å være en aktiv deltaker i egen forskning vil mine vurderinger i tilknytning til litteratur frembringe ny kunnskap rundt temaet. Metoden autoetnografi er mindre brukt i forskning og jeg vil gjøre rede for og utdype den nærmere i metoddelen. Videre vil jeg oppsummere funnene og det jeg har tilegnet meg gjennom den anvendte metoden. Til slutt vil jeg besvare problemstillingen og komme med forslag til videre forskning.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven består av 7 overordnede kapitler som skal gi en god struktur og underkapitler som utdyper innholdet. I dette første og innledende kapitlet beskriver jeg formålet med oppgaven og bakgrunnen, samt presenterer problemstillingen og forskningsmetoden.

Kapittel 2 *Litteraturgjennomgang* tar for seg tidligere forskning innenfor feltet, som vil bli brukt videre i diskusjonsdelen under kapitlet *funn*.

Kapittel 3 *Teori* tar for seg relevant teori og læringsteorier som knyttes opp mot problemstillingen. Dette vil bidra til refleksjon og diskusjon i kapitlet *funn*.

I kapittel 4 *Metode*, presenterer jeg og argumenterer for oppgavens design og forskningsmetode. Kritikken av metodene vil også komme frem her. Analyseverktøy blir presentert, samt etiske vurderinger knyttet til mine undersøkelser.

Kapittel 5 *Funn* omhandler en autoetnografisk tekst som presenterer mine funn og refleksjoner til problemstillingen. Dette blir også diskutert opp mot det teoretiske grunnlaget i oppgaven.

Kapittel 6 *Min utvikling* vil jeg reflektere over metodens innvirkning på svar av problemstillingen. Her kommer det frem hva jeg har lært og hva som kunne blitt gjort annerledes.

I det følgende og siste kapittel 7 *Avslutning* besvares problemstillingen og jeg gir en formening om hva som kan være gunstig å trekke frem videre i forskning.

2 Litteraturgjennomgang

I dette kapittelet vil tidligere forskning rundt temaet uteskole presenteres og begrunnes med tanke på relevansen for prosjektet mitt. Hovedtemaene i denne oppgaven er læring som foregår i samspill utenfor klasserommet og utvikling av selvtillit i lærerrollen. Jeg har funnet tre relevante forskningsartikler som setter søkelys på uteskole og læreres perspektiver. Den første artikkelen er skrevet av Bentsen og Jensen (2012) og tar for seg læreres praksis knyttet opp mot teori. Den andre studien av Marchant et al. (2019) fokuserer på elevers, læreres og rektors opplevelse av uteskole i en intervensjon. Den siste studien av Oberle et al. (2021) trekker frem praktiserende uteskolelærere og deres tanker om positive og negative sider. Dette grunnlaget vil bidra til diskusjonsdelen senere i oppgaven.

Arne Nikolaisen Jordet står sentralt innenfor forskningsfeltet om uteskole i Norge. Hans forskning og teori om uteskole vil bli redegjort for i neste kapittel. I Danmark er det også gjort mye forskning rundt temaet. Begrepet som brukes der har tatt inspirasjon fra det norske ordet og benevnes som «udeskole» (Jordet, 2010, s. 57). Han forklarer også at begreper som «outdoor education» og «outdoor learning» er mye brukt i litteratur på engelsk.

The nature of udeskole: outdoor learning theory and practice in Danish schools

En undersøkelse gjort i Danmark så på hvordan uteskole ble praktisert av lærere og hvilke begrunnelser de har for den pedagogiske praksisen. Bakgrunnen for studien var å få mer innsikt i teori rundt uteskole og læreres praksis. De undersøkte uteskoledidaktikk og gjorde en landsdekkende spørreundersøkelse blant 107 lærere i 2008 (Bentsen & Jensen, 2012, s. 201).

Resultatene viste at det var stor variasjon med tanke på hvor ofte læringen foregikk utenfor klasserommet. 98 lærere svarte på spørsmålet, hvor 53% av spørreundersøkelsens deltakere praktiserte uteskole en gang i uken eller mindre. Lærere på småtrinnet arbeidet regelmessig med arbeidsmåten, og det var de resterende 25%. Bentsen og Jensen (2012) utdypet resultatene med at uteskolepraksis reduseres jo eldre elevene blir. De yngste elevene opplever læring på andre arenaer mer enn de eldre elevene.

Et annet spørsmål i undersøkelsen handlet om hvorfor lærerne inkluderte uteskole i sin praksis. Svarene tydet på at det var en god metode for å lære elevene ulike temaer. Elevene fikk utbytte av fysisk aktivitet, kunnskap om nærmiljøet, sosial og faglig kompetanse

(Bentsen & Jensen, 2012). Lærerne skulle også svare på hvilke fag de inkluderte i uteskole. Fag som matematikk, naturfag, kroppsøving, språk og sosiale ferdigheter rangerte høyest. Det var musikk, design og KRLE som sjeldent ble inkludert. Bentsen og Jensen (2012) forklarer at det kan ha en sammenheng med tradisjoner for undervisning. Arenaene som ble brukt for uteskole var hovedsakelig nærliggende områder som skog og skolegård. Forfatterne mente at intensjonen til lærerne ikke var i tråd med teori når det kommer til integrering av fag og valg av områder (Bentsen & Jensen, 2012). Når intensjonen er å involvere alle fag og tilegne seg kunnskap om nærmiljøet, vil ikke den lite varierte praksisen stemme overens med dette.

Bentzen og Jensen (2012) legger derfor frem noen forslag som kan forbedre uteskolens praksis. Ved å integrere alle fag, vil elevene få et større læringsutbytte. Samtidig tenker de at uteskole bør få en plass i læreplanen, slik at det blir bedre planlegging og gjennomføring. Kurs og utdanning kan også støtte lærerne i arbeidet med å bruke uteskole som en læringsarena.

Denne studien viser at det er flere faktorer til uteskole som har forbedringspotensial. For at elevene skal få et bedre læringsutbytte, vil mer kunnskap om hvorfor og hvordan det bør praktiseres være nyttig. Denne forskningen vil derfor være nyttig i min studie.

Curriculum-based outdoor learning for children aged 9-11: A qualitative analysis of pupils' and teachers' views

I denne studien forsøker forskerne å få svar på hvordan uteskole ses på og oppleves av elever, lærere og rektorer knyttet til et uteskoleprogram i Wales, Storbritannia. Tre skoler deltok i intervensjonen, og elever i alderen 9-11 år ble inkludert i studien (Marchant et al., 2019). Både før og etter ble det gjort fokusgruppeintervju og semistrukturerte intervju med de tre gruppene av deltakere.

Marchant et al. (2019) presenterer flere hovedfunn i sin studie. Resultatene viser at elevene opplevde mer frihet og glede når de lærte utenfor klasserommet. De var også mer aktive i læringssituasjoner fordi de var mer motiverte når de fikk bruke kroppen og sansene. Lærerne opplevde også at læringsgleden var mer synlig, og merket stor forskjell på elevene. Rektorene mente at barn har rett til å være ute, og uteskole knyttet opp mot klasseromsundervisning var ypperlig for elevenes erfaringer.

Samtidig kommer det frem at lærere var redde for sin autoritet, da autoriteten kan endres i nye læringsmiljøer. Etter hvert som både lærere og elever ble vant til de ulike miljøene, ble dette litt bedre (Marchant et al., 2019). Rektorene og flere lærere følte på et press når det kom til læreplanmål og planlegging av undervisning. Uteskolens aktiviteter skulle ikke bare være ekstra støtte i undervisningen, de skulle skape mulighet for god læring. Deling av opplegg samt bilder av aktivitetene var mulige løsninger på dette, mente lærerne. Både lærere og elever opplevde uteskole som noe positivt, både når det gjaldt læring, fysisk aktivitet, motivasjon og glede (Marchant et al., 2019).

Disse funnene er relevante for min studie da det gir informasjon om andre læreres, elevers og rektors tanker om uteskole. Det trekkes frem positive og negative faktorer rundt uteskole.

Support Factors and Barriers for Outdoor Learning in Elementary Schools: A Systemic Perspective

En nylig studie gjort i Canada undersøkte 36 kvinnelige læreres tanker om begrensninger og støttefaktorer i forbindelse med undervisning som foregikk utendørs på barneskolen. Disse lærerne praktiserte uteskole med jevne mellomrom. Semistrukturerte fokusgruppeintervjuer ble utført over Zoom i 2021 der lærerne ble spurt om deres erfaringer, holdninger og oppfatninger om uteskole (Oberle et al., 2021).

Oberle et al. (2021) avdekket fire hovedfunn; egenskaper ved læreren, faktorer knyttet til utdanningssystemet, miljø og kultur. Lærerne opplevde at selvtillit, erfaring og utvikling knyttet til uteskole hadde mye å si for deres ferdigheter. De anerkjente at de opplevde utfordringer da de startet med uteskole, og måtte bruke lang tid på å få trene opp selvtillit og erfaring for å bli trygge i denne læringsarenaen. Studien viste at lærerne trakk fram oppmuntring fra andre lærere og rektor som en viktig faktor for implementering av læringsfremmende arbeid i uteskole (Oberle et al., 2021). Lærerne opplevde at mange andre kollegaer kun tenkte at lek var uteskole, og at det ikke var gode muligheter for læring. De trakk også frem vær og nærliggende områder som mulige hindrende faktorer for uteskole.

Denne studien trekker frem at lærerens egen utvikling over tid har mye å si for det å praktisere uteskole. Funnene er interessante for mitt prosjekt da jeg skal undersøke egne erfaringer med uteskole og min utvikling.

3 Teori

Hensikten med dette kapittelet er å belyse og redegjøre for relevant teori som brukes aktivt i den autoetnografiske teksten og som knyttes opp mot problemstillingen i denne oppgaven: «*Hvordan kan jeg utvikle mer selvtillit og trygghet i lærerrollen i uteskole?*» Jeg skal undersøke utvikling av selvtillit i rollen som lærer når undervisningen foregår utenfor klasserommet. Da vil jeg trekke inn læringsteorier og annen teori som kan knyttes opp mot dette. Oppgavens to hovedtemaer er sosiokulturell læring i uteskole og selvtillit i lærerrollen. Først vil jeg redegjøre for læringsteorier som bygger på det sosiokulturelle. Videre vil jeg forklare læreres selvforståelse og begrepet uteskole, som ofte blir brukt når en snakker om naturen som læringsarena. Sentrale kjennetegn ved uteskole vil bli presentert for å belyse meningsfull opplæring ved bruk av fenomenet. Til slutt vil selvbestemmelsesteori trekkes frem for å forklare flere aspekter ved læring.

3.1 Sosiokulturell læringsteori

Det er ikke så lett å si nøyaktig hvordan mennesket tilegner seg ny kunnskap, men vi kan forestille oss at det er et komplekst fenomen som er i bevegelse. Gjennom livet opparbeider man seg mye kunnskap og ferdigheter som en prosess i samspill med andre. Over tid har mennesker prøvd å forske på hvordan man lærer, og det har resultert i flere læringsteorier. Disse forsøker å gi forklaring på hvordan læring foregår, eller vilkår som bør ligge til grunn for at læring skal skje. Uteskole byr på mange muligheter for læring som skjer gjennom interaksjon og sosialisering med andre. Forskningen til Marchant et al. (2019) og Bentsen og Jensen (2012) jeg viste til i litteraturgjennomgangen understrekte at det foregår mye læring i sosialt samspill, og det er derfor relevant å legge vekt på dette. Skal vi studere læring, så skriver Imsen (2014) at det er en fordel å undersøke samspillet mellom omgivelsene og den som lærer. Jeg skal undersøke mine erfaringer i møte med uteskole, og det sosiokulturelle perspektivet er derfor sentralt i denne oppgaven. Det sosiokulturelle læringsperspektivet til Lev Vygotsky og den konstruktivistiske læringsteorien til John Dewey forklarer læring i sosiale samspill. De vil være førende for analysen jeg foretar meg i oppgaven.

3.1.1 Vygotsky

Sosial aktivitet og samhandling er utgangspunktet for individets kunnskapsutvikling i det sosiokulturelle perspektivet (Thurmann-Moe & Bråten, 1996, s. 124). I denne læringsteorien begrunnes dette med at mennesket er født sosiale og lærer i samspill med andre individer. Sosial aktivitet der læringen foregår er derfor viktig for barnas utvikling av kognitive ferdigheter. Læring foregår i ulike kontekster, og barnet vil anvende sine forkunnskaper som er forventet i en gitt situasjon (Jordet, 2010, s. 180). Dersom skolehverdagen er preget av læring innenfor klasserommets fire vegger, vil det være vanskeligere å anvende kunnskapen i andre omstendigheter. Uteskole er en arbeidsform som byr på læring i ulike arenaer og gir elevene mulighet til å tilegne seg kunnskap i praksisnære situasjoner. En begrunnelse for bruk av uteskole som læringsfremmende arena er derfor det sosiokulturelle perspektivet på læring.

En sentral utvikler av den sosiokulturelle læringsteorien er den russiske psykologen Lev Vygotsky (Imsen, 2014, s. 184). Han har en viktig rolle i dagens pedagogikk og mente at den individuelle læringen bare kan komme etter å ha utviklet seg sosialt. Det viktigste redskapet for tilegning av kunnskap er språket vårt (Imsen, 2014, s. 189). For å kunne sosialisere oss vil det å snakke med andre mennesker være en viktig nøkkel. Det gir oss mulighet til å være sosiale, noe som er viktig i opplæringen. Elever bruker språket sitt som et redskap når de skal forklare sine opplevelser og tanker. Det gir dem mulighet til å utvikle seg selv og andre.

Vygotsky mente at barnets evner til å tilegne seg ny kunnskap er nært tilknyttet samhandling med andre. Det elevene lærer skal ikke være for lett eller for vanskelig, men ligge mellom disse to sonene og det kalte han den proksimale utviklingssonen (Thurmann-Moe & Bråten, 1996, s. 125). Han hadde tanker om at barn har gode muligheter til å lære hvis de får veiledning av andre. Relasjonene til andre må være gode for at man skal kunne få utbytte av samarbeidet. Det kan være lærere som støtter opp i arbeidet ved å forklare, stille spørsmål eller demonstrere. Andre elever vil også kunne hjelpe på veien dersom de har mer kunnskap om temaet som jobbes med. Den proksimale utviklingssonen handler om å tilrettelegge for læring ved å bygge videre på kunnskapen barnet allerede har tilegnet seg. Oppgaver som ligger i utviklingssonen er basert på eksisterende kunnskap og det som barnet trolig kan tilegne seg ved veiledning av andre (Thurmann-Moe & Bråten, 1996, s. 125). Oppgaver som barnet får til alene vil derfor ikke gi best mulig utvikling, og kan føre til at det blitt mindre læringsglede. Det samme skjer hvis det er for vanskelig og eleven ikke klarer å strekke seg. Hensikten med den proksimale utviklingssonen er at barnet etter hvert blir i stand til å løse problemer på egenhånd. Dersom en elev får for store avstander til den nærmeste

utviklingssonen, vil det kunne føre til mangel på motivasjon. Dette handler både om for små eller store utfordringer, så tilrettelegging i takt med læringskurven er viktig.

3.1.2 Dewey

John Dewey var en amerikansk pedagog og filosof som har en sentral rolle i læringsteorier som blir brukt i dag (Säljö, 2011, s. 172). Aktivitetspedagogikken forbindes han ofte med, og den handler om at aktivitet er viktig for at barnet skal lære. Likevel hadde han et litt annet syn på hvordan mennesket lærer, og det blir kalt for konstruktivisme.

Det kjente utsagnet hans «Learning by doing» handler om at læring skal være meningsfull og praksisnær (Säljö, 2011, s. 175). Sitatet kan tolkes på flere måter. Enten at all læring skal skje med den fysiske kroppen, eller at alt som læres i fagbøkene skal prøves ut. Læringsteorien hans baserer seg på at praktisk læring skal knyttes tett opp mot fagstoff. Kroppen må oppleve samtidig som man tenker over det som gjøres. Elevene må være aktive deltakere i læringssituasjoner som byr på ulike aktiviteter. Lærestoff og bøker skal dermed ikke legges helt vekk, men en balanse mellom klasseromsundervisning og fysisk læring står sentralt i teorien. Det skal kobles sammen for at elevene skal få ny kunnskap på flere læringsarenaer. Dette utfordret tankesettet til skolens holdninger på hans tid, da undervisning var svært preget av lærebøker og klasseromsundervisning (Jordet, 2010, s. 113). Han mente derfor med sin teori at en god relasjon mellom ulike tilnærminger, slik som uteskole medvirker til varierte læringsformer som bidrar til bedre læring. Undervisningen blir mer virkelighetsnær når lærestoff blir jobbet med på flere måter.

Dewey mente at språk, samhandling og kommunikasjon var betydningsfullt i arbeidet med å tilegne seg ny kunnskap (Säljö, 2011, s. 174). Mennesker lærer av hverandre, og samarbeidslæring er derfor et lurt innspill å ha i undervisningen. Ved å stille spørsmål til problemer vil de lære seg å finne metoder for å løse oppgaver. Samarbeidslæring forekommer ofte når uteskole praktiseres, og læringsteorien til Dewey er derfor en viktig faktor for analysen.

3.2 Lærerens selvforståelse

Lærerrollen er sammensatt av mange ulike faktorer som hele tiden er i endring. Lærerens vurdering av egen rolle og syn på seg selv har mye å si for den profesjonelle utviklingen. Kelchtermans utviklet en teori om selvforståelse, som handler om hvordan vi forstår oss selv gjennom erfaringsmessige endringer. Ulike komponenter som selvtillit, selvbilde, fremtidsperspektiver, arbeidsoppgaver og arbeidsmotivasjon inngår ifølge Kelchtermans (2009) lærerens profesjonelle selvforståelse. Han skriver at disse må ses i sammenheng og at de hele tiden er i bevegelse i forhold til hverandre. Denne teorien er derfor viktig i min studie der jeg undersøker hvordan jeg kan utvikle mer selvtillit og trygghet i lærerrollen.

Selvtillit handler om den innsatsen vi legger i eget arbeid og hvor mye vi verdsetter det. Tilbakemeldinger vi får fra andre vil også spille en viktig rolle for dette (Kelchtermans, 2009). Han forklarer at noen tilbakemeldinger er viktigere enn andre, og at vi som mennesker skiller disse gjennom fortolkning. Noen lærere opplever at tilbakemeldinger fra noen grupper betyr mer enn andre. Elevers tilbakemeldinger blir ofte vurdert av lærere som de viktigste fordi det er de som muliggjør arbeidet og rollen man har som lærer. Kelchtermans (2009) trekker også frem følelser som en viktig faktor for undervisning og lærerens selvtillit. For å ha det bra i jobben er trivsel en viktig faktor for selvtillit. Lærerens selvbilde er tett bundet opp mot selvtillit. Kelchtermans (2009) beskriver selvbilde som lærerens egen oppfattelse og fremstilling av seg selv. Det handler også om vår selvoppfattelse om tilbakemeldinger fra kollegaer, elever eller foresatte. Vi fortolker derfor vår egen oppfattelse ut ifra de relasjonene vi har til andre mennesker. Læreren evaluerer seg selv hele tiden, og et positivt selvbilde kan fort ødelegges av kritikk fra andre. Derfor må arbeidsforståelsen ses i sammenheng med evalueringen en lærer gjør av sin selvtillit. Det innebærer at læreren anerkjenner sin rolle og jobbens betydning, samt oppgaver og plikter. Ansvar et læreren har må forstås som viktig for å gjøre en god jobb. Denne jobbmotivasjonen knyttes opp mot den enkelte lærerens begrunnelsene for hvorfor læreren har motivasjon for lærerprofesjonen. Fremtidsperspektivet handler om de forventningene læreren har til sitt arbeid i fremtiden (Kelchtermans, 2009). Selvforståelsen endres hele tiden, og derfor gjør også perspektivet på fremtiden det. De handlingene vi gjør påvirkes av tidligere erfaringer og det kan endre perspektivet på fremtiden. Hvordan læreren forstår seg selv og sitt arbeid vil derfor skape muligheter for utvikling i lærerrollen.

3.3 Uteskole

Undervisning som finner sted i inneklasserommet betegnes som klasseromsundervisning (Jordet, 2010). Da foregår læringsarbeidet med elevene i et rom inne i skolebygget. Læreren har med sin autonomi mulighet til å praktisere undervisningen slik den ser det nødvendig for elevenes læringsutbytte. Derfor kan denne formen for undervisning foregå på mange ulike måter, etter lærerens og elevenes preferanse. Jordet (2010, s. 36) hevder derimot at andre læringsarenaer som uteskole er viktig å implementere i undervisningen for å kunne danne hele mennesket. Et utvidet læringsrom der det er en relasjon mellom inneklasserommet og uteklasserommet vil gi elevene et godt læringsutbytte. De ulike tilnærmingene bør ses på som komplementære, ikke som selvstendige motpoler. For det som skjer inne i klasserommet bør også oppleves på andre måter i uteklasserommet. Det er ikke hensiktsmessig å tenke at en aktivitet ute bare skal skje som en belønning eller lek. Det bør knyttes sammen med det de har erfart eller jobbet med inne, slik at det blir meningsfull opplæring. Det skaper et utvidet læringsrom med mange muligheter for tilnærminger og aktiviteter som spiller på hverandre (Jordet, 2010).

Læring som skjer i undervisning eller gjennom aktiviteter utenfor klasserommet inngår i begrepet uteskole ifølge Arne Jordet (2010, s. 32). Slik som klasseromsundervisning rommer mange ulike arbeidsmåter og praksisformer, gjør også fenomenet uteskole det. Det handler om at man ikke bare tar med seg fagene ut, men heller utvider læringsrommet. Dermed får elevene mulighet til å oppleve læring og dannelse gjennom opplevelser og praktiske tilnærminger utenfor klasserommet. Samtidig skal uteaktivitetene ha en sammenheng med det som skjer i klasseromsundervisningen. Omgivelsene som oppsøkes og brukes i undervisningen skal benyttes som en ressurs i opplæringen. Det vil supplere eller tilføye andre erfaringer med læring ved at elevene ser ting på en annen måte. Uteskole knyttes ikke bare opp mot læringsaktiviteter i naturen, men også besøk på museer, arbeidsplasser og nærmiljøet. Definisjonen til Arne Jordet er slik:

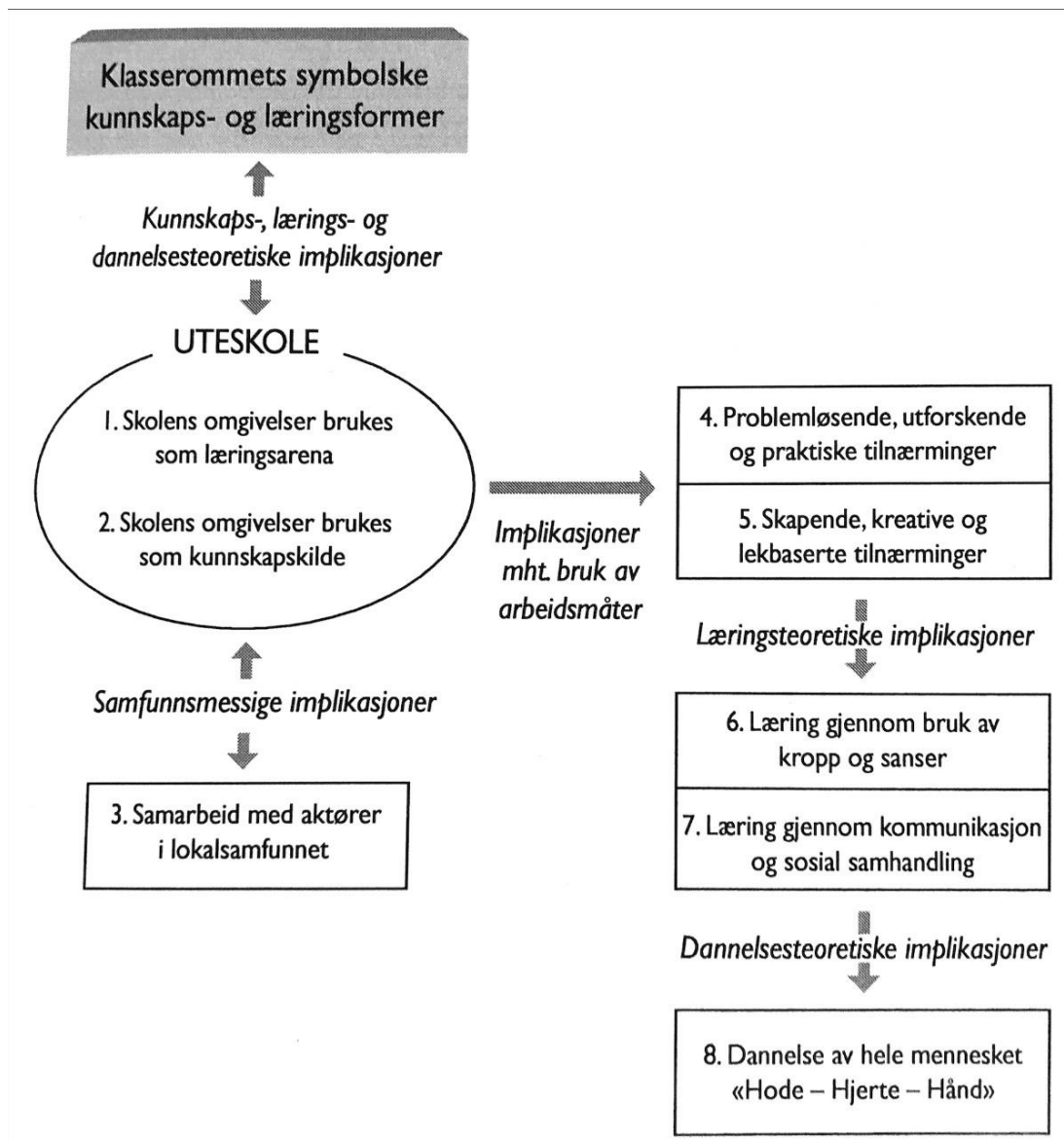
Uteskole er en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig aktivitet utenfor klasserommet. Arbeidsmåten gir elevene anledning til å ta alle sansene i bruk slik at de får personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten. Arbeidsmåten gir rom faglige aktiviteter, spontan utfoldelse og lek, nysgjerrig søken, fantasi, opplevelse og sosialt samvær. Uteskole handler om å aktivisere alle skolefagene i en integrert undervisning hvor ute- og

inneaktiviteter har nær sammenheng, idet elevene lærer om virkeligheten i virkeligheten; dvs. om naturen i naturen, om samfunnet i samfunnet og nærmiljøet i nærmiljøet (Jordet, 1998, s. 24)

Jordet (2010) forklarer at det er en bred og smal forståelse av begrepet uteskole. Den brede forståelsen representerer bruken av nærmiljøet og lokalsamfunnet som en viktig del av opplæringen der man anser det som verdifullt å bruke mye tid på. Den smale forståelsen handler om at man legger opp til målrettede økter som kan ta for seg spesifikke mål. De to forståelsene og tilnærmingene brukes forskjellig og har ulike allmenndannende funksjoner. Ved å benytte seg av den brede forståelsen, vil man ofte bruke mer tid utenfor klasserommet. Elevene får oppleve skolens omgivelser gjennom læringsaktiviteter regelmessig, slik at de får utnyttet ulike læringsarenaer. Dersom man benytter seg av uteskole og har en smal forståelse, vil det ofte handle om at man lager kortere økter for å trene på noe spesifikt. De to tilnærmingene er uteskole, og det er ikke noen fasit på hva som er best. Dermed må den enkelte lærer vurdere sin praksis og målet med opplæringen for at uteskole skal ha god innvirkning på opplæringen.

3.4 Kjennetegn ved uteskole

For at læring som praktiseres utenfor klasserommet skal kunne anses som uteskole, forklarer Jordet (2010, s. 34) åtte perspektiver som er sentrale for arbeidsmåten. Disse påvirker hverandre, og har derfor en nær sammenheng. En forutsetning for læring gjennom uteskole er at omgivelsene skal brukes som kunnskapskilde og læringsarena. Under illustreres sammenhengen mellom de åtte perspektivene til Jordet i Figur 1, som jeg videre vil redegjøre kort for.



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

De første to kjennetegnene må ligge til grunn for at uteskole skal være meningsfull for elevenes danning og læring (Jordet, 2010, s. 34). Det er ikke et krav at de seks andre kjennetegnene implementeres, men de forsterker undervisningens mening og innhold.

1. kjennetegn: Skolens omgivelser brukes som læringsarena

Ved å trekke undervisningen ut av klasserommet, vil det åpne opp for at opplæringen kan skje på andre læringsarenaer. Omgivelsene rundt skolen kan benyttes til å utfylle undervisningen i klasserommet. Læringsarenaer innendørs kan for eksempel være barnehager, arbeidsplasser, museer eller hellige hus. Utendørs kan læringsarenaer være parker, gårder, naturområder eller lignende. Læreren kan benytte seg av disse omgivelsene for å variere arbeidsmåtene og jobbe med undervisningsformer eller mål som ikke er like velegnet i klasserommet. Forholdet

mellom elev og lærer vil også endres, da det kan være mer akseptabelt med støy og uro utenfor klasserommet (Jordet, 2010, s. 38). Premissene endres, og læreren må jobbe med å skape gode rutiner slik at læring finner sted.

2. kjennetegn: Skolens omgivelser brukes som kunnskapskilde

Omgivelsene rundt skolen skaper muligheter for autentiske møter med kunnskap. Det kan handle om å konkretisere og oppleve temaer i forskjellige fag, eller bruke nye læremidler i undervisningen. Elevene kan utforske og få nye erfaringer i møte med de ulike læringsarenaene. Lærerens rolle er å være et bindeledd mellom elevenes opplevelser og det faglige som jobbes med (Jordet, 2010, s. 39). De skal ikke erfare at de må stå alene i læringsprosessen, for læreren skal gi dem muligheter til å se sammenhenger. Temaer som jobbes med skal oppleves som meningsfulle og knyttes til virkeligheten.

3. kjennetegn: Samarbeid mellom aktører i lokalsamfunnet

Ved å invitere til samarbeid med eksterne aktører fra lokalsamfunnet, vil elevene få anledning til å lære av mennesker med annen kompetanse enn det skolen har. Dette kan ifølge Jordet (2010, s. 40) oppleves som meningsfullt når elevene får innsikt i den virkelige verden. Det kan handle om å utføre arbeid på en gård, møte personer fra ulike yrker eller se hvordan samfunnet fungerer. Det er mange muligheter i lokalsamfunnet, men læreren må aktivt søke etter mulige aktører som er egnet i opplæringen.

4. kjennetegn: Problemløsende, utforskende og praktiske tilnærminger

Mulighetene for problemløsende, praktiske og utforskende arbeid utenfor klasserommet skaper variasjon fra teori som læres inne. Læreren kan legge opp til at elevene skal løse oppgaver som er åpne og konkrete, gjennom aktiviteter i grupper, par eller alene (Jordet, 2010, s. 41). Disse utfordringene kan gi skaperglede der elevene får mulighet til å bruke forkunnskaper og fantasi. Disse oppgavene legger opp til at elevene kan reflektere rundt løsningen sin, og begrunne hvorfor de har løst det slik.

5. kjennetegn: Skapende, kreative og lekbaserte tilnærminger

Utenfor klasserommet kan det legges til rette for ulike tilnærminger i undervisningen. Lekbaserte tilnærminger med faglig innhold kan skape gode relasjoner i elevgruppen, samtidig som de opplever læringen som morsom. Andre kreative og skapende aktiviteter som rollespill vil skape forbindelse mellom det faglige innholdet og fantasien elevene besitter. Historier, fortellinger, begreper, forklaringer av matematiske regler eller annet vil kunne åpne

opp for at elevene blir bevisste på hvordan man skal uttrykke seg. Samtidig har de det gøy i elevgruppen, og opplever at de lærer gjennom skapende og kreative måter (Jordet, 2010, s. 42).

6. kjennetegn: Læring gjennom bruk av kropp og sanser

Praktiske aktiviteter som legger opp til at elevene får brukt kroppen og sansene gir gode erfaringer knyttet til kunnskapsinnholdet. Det kan oppleves direkte eller indirekte ved at sansene og kroppen gjenkjenner eller skaper minner til det som læres (Jordet, 2010, s. 43). Disse minnene vil skape et kunnskapsgrunnlag for elevene og er nyttige i andre læringssammenhenger. Opplevelsene bør diskuteres i læringsfellesskapet for at kunnskapen ikke blir taus. Lærerens rolle er viktig i kommunikasjonsarbeidet når elevene skal lære hvordan de formidler erfaringene og forbindelsene til den faglige kunnskapen. Aktivitetene må være gjennomtenkte og ha en funksjon i opplæringen, samtidig som elevene og læreren samarbeider om å skape forståelse for det som skal læres.

7. kjennetegn: Læring gjennom kommunikasjon og sosial samhandling

Sosial samhandling og kommunikasjon er sentralt i undervisning som foregår utenfor klasserommet. Oppgaver er ofte konstruert til at elevene jobber i grupper og må kommunisere når de arbeider med problemløsning eller utforskning slik det er beskrevet i det fjerde kjennetegnet. Jordet (2010, s. 45) uttrykker at andre læringsarenaer gir andre muligheter for kommunikasjon, i motsetning til klasserommet da det ofte er gitte premisser og grenser. Der snakkes det om virkeligheter som ikke finnes i klasserommet, mens ute vil man koble tanker til autentiske kontekster. Begreper og faglig innhold både oppleves og prates om sammen i fellesskap. Relasjoner mellom elever og lærere kan også styrkes da andre læringsarenaer oppleves som mer uformelle. Elevene lærer i andre kontekster og senker dermed skuldrene, noe som fører til at det er lettere å få til samtaler med et mer personlig preg. Felles klasesamtaler der elevene får uttrykke oppdagelser og tanker om aktivitetene er med på å knytte gode bånd til hverandre.

8. kjennetegn: Dannelse av hele mennesket «Hode-Hjerte-Hånd»

Dette kjennetegnet handler om at uteskole medvirker i dannelsesprosessen av elevene. Skolen har ifølge Opplæringslova §1-1 (1998) et stort ansvar til å lære opp elevene samtidig som de skal danne hele mennesker. Utvikling skal skje gjennom hele skoleløpet, og de skal få mulighet til å tilegne seg ny kunnskap ved hjelp av ulike arbeidsmåter, praksiser og aktiviteter

som tilpasses den enkelte elev. I overordnet del av læreplanen legges det vekt på at elevene dannes gjennom selvstendig arbeid, men samarbeidslæring er også essensielt i arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Ved å anvende uteskole som arbeidsmåte vil elevene få flere innganger til lærestoffet, og dermed oppleve mestring når de benytter seg av flere sider av seg selv. Jordet (2010, s. 45) mener at andre læringsarenaer gir elevene variasjon i opplæringen, som bidrar til dannelsingsprosessen.

3.5 Selvbestemmelsesteori SDT

Barn som skal tilegne seg ny kunnskap vil ha stor fordel av å like arbeidet som skal gjøres. For elever som er i utvikling, vil motivasjon spille en viktig rolle når det kommer til læring. Selvbestemmelsesteorien (Self-determination theory, forkortelse SDT) er utviklet av Edward Deci og Richard Ryan (2008) og forklarer at menneskets mulighet til selvbestemmelse har stor innvirkning på den indre motivasjonen. Å arbeide med en oppgave man liker, vil gi en positiv følelse og interesse. Det er lettere å motiveres til å komme i gang når utfallet gir en indre positiv følelse. Samtidig vil valg som er selvbestemte være viktig for den iboende følelsen. Eget initiativ til en arbeidsoppgave gjør at man føler at man har et valg og ikke blir styrt og bestemt over. Læreren må derfor vurdere om det er riktig å styre elevene til å gjøre alt riktig og følge alt som blir sagt, eller støtte dem på veien når de prøver og feiler. Barnets verdier og medbestemmelse vil derfor være viktige i møte med læringsarbeidet. Mennesket har tre psykologiske behov som er medfødte; kompetanse, autonomi og tilhørighet. Selvbestemmelsesteorien tar utgangspunkt i at disse behovene må tilfredsstilles for menneskets utvikling og indre motivasjon (Deci & Ryan, 2008).

3.5.1 Kompetanse

I møte med læringsaktiviteter vil det være viktig at elevene opplever mestringsfølelse for å styrke selvtilliten og motivasjonen. SDT viser til at mennesket må føle at deres forkunnskaper og ferdigheter er viktige i sosiale kontekster for at man har motivasjon til å starte en handling (Deci & Ryan, 2000). I læringssammenhenger i skolen vil positive tilbakemeldinger fra læreren og andre elever være styrkende for følelsen av kompetanse. Det kan være i sammenheng med kunnskap i ulike fag eller sosiale ferdigheter. Det må legges til rette for oppgaver som både gir utfordringer, samtidig som de har nok kunnskapsgrunnlag til å løse

dem. Da vil lærerens veiledning og andre elevers hjelp virke inn på mestringsfølelsen. Barnet vil øke den indre motivasjonen og oppnå ønske om å delta i aktivitetene som skjer i læringsfellesskapet.

3.5.2 Autonomi

I følge Deci og Ryan (2000) sin teori om SDT er det essensielt at mennesket opplever autonomi for å motiveres, samtidig som de føler seg støttet av andre til å være autonome. Det handler om at man kan kontrollere selvet, og at atferden er selvbestemt når man opptrer i ulike settinger. I lærings situasjoner kan det bety at eleven velger å delta fordi den ser meningen med læringen og derfor styrer sin egen vilje til å engasjere seg. Selvbestemmelse er noe som skjer inni oss, men vår autonomi blir også påvirket i de miljøene vi omgås i når aktiviteter enten oppleves som styrte eller støttende (Deci & Ryan, 2000). Dersom en lærer gir klare instruksjoner for hvordan oppgaver skal løses, vil ikke barna få mulighet til å være autonome i arbeidet. De vil føle at det er meningsløst og styrende. En lærer som derimot legger opp til utforskning og egen tenkning vil skape muligheter for selvbestemmelse når elevene kan velge framgangsmåte. Når barnet får oppleve deres tanker og handlinger som selvbestemte eller autonome i læringsaktiviteter, vil de være mer mottakelige for oppgaver og vise engasjement. Den indre motivasjonen styrkes i de sosiale miljøene ved at autonomien anses som viktig, samtidig som hver enkelt elev opplever medbestemmelse.

3.5.3 Tilhørighet

Selvbestemmelsesteorien sier også at følelsen av tilhørighet og relasjoner har en viktig rolle for den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000). Å føle en tilhørighet vil bety at man har gode relasjoner til menneskene man omgås. Omsorg, støtte, tillit og involvering er viktig for at man skal trives og føle seg verdsatt av andre mennesker. I en læringskontekst vil tilhørigheten spille inn på hvor deltakende hver enkelt elev er. Opplever læringsfellesskapet som trygt og inkluderende, er det større sjanse for at barna tar del i aktivitetene. Læreren må også ha god relasjon til klassen for at de skal føle på tilhørighet. Når læreren og elevene støtter hverandre i opplæringen, vil det legge opp til at barna får et godt grunnlag til å involvere seg.

4 Metode

Hensikten med kapittelet er å redegjøre for metodene jeg har brukt i dette masterprosjektet for å belyse problemstillingen: «*Hvordan kan jeg utvikle mer selvtillit og trygghet i lærerrollen i uteskole?*»

Jeg har gjort et førstepersons aksjonsforskningsprosjekt der jeg undersøker min egen praksis i møte med undervisning som foregår både innenfor og utenfor klasserommet. For å belyse problemstillingen og generere data har den kvalitative metoden kollektiv autoetnografi blitt brukt. I dette kapittelet vil jeg begrunne hvorfor dette har blitt gjort, samt adressere kritikk av tilnærmingene. Forskerrollen og analysens rammeverk vil også bli presentert.

Forskningsstrategien jeg har brukt vil bli redegjort for så transparent som mulig ved å beskrive kontekst rundt undervisningen og prosessen med den autoetnografiske teksten. Til slutt vil etiske vurderinger jeg har gjort i forbindelse med prosjektet bli presentert.

Aksjonsforskningsprosjekter blir ofte kritisert for å ikke tydelig vise hvilke vitenskapsteoretisk ståsted det er gjort med utgangspunkt i (Levin, 2017). Mitt vitenskapsteoretiske ståsted er sosialkonstruktivistisk, som vil si at menneskers virkelighetsforståelse oppfattes som kontinuerlig formet av opplevelser de har, situasjoner de befinner seg i og hvem de kommuniserer med (Berger & Luckmann, 2000). Den kunnskapen vi mennesker sammen konstruerer gjennom språk skaper en virkelighet. Observasjoner gir oss derfor ikke et klart bilde av hva som er sannhet, vi må bruke språket vårt til å få frem betydningene av ulike fenomener. Den kollektive autoetnografiske metoden er i tråd med dette vitenskapsteoretiske ståstedet da jeg skriver om opplevelser og erfaringer på en praktisk og teoretisk måte.

4.1 Forskningsdesign

I denne masteroppgaven har jeg et induktivt og eksplorerende design der jeg åpent undersøker mine erfaringer med uteskole og hvordan selvtilliten kan utvikles i lærerrollen av disse påvirkningene. Jeg har valgt en førstepersons aksjonsforskningsstrategi (Gjølterud, 2020; Torbert, 2001). Gjølterud (2020, s. 234) forklarer at «det innebærer en systematisk nysgjerrighet, oppmerksomhet og analyse av handlinger, intensjonene bak handlingene og effekten på både en selv og andre». Aksjonsforskningsstrategier er en integrert strategi for

samfunnsvitenskapelig forskning hvor både kvantitative og kvalitative metoder kan brukes for datainnsamling. Jeg undersøker problemstillingen gjennom observasjoner og feltnotater når jeg prøver ut et undervisningsopplegg. Videre presenteres dette i form av en autoetnografisk tekst der jeg får frem tankene mine. Der analyseres og diskuteres disse tankene og refleksjonene opp mot det teoretiske grunnlaget i oppgaven for å finne svar på problemet mitt. Jeg har derfor tatt inspirasjon fra strategien i aksjonsforskning da jeg undersøker min egen praksis, og setter den sammen med autoetnografi for å undersøke mitt forskningsproblem.

Levin (2017) poengterer at et aksjonsforskningsprosjekt vanligvis er problemeierne som sammen med forskerne inngår i et felles forsknings- og læringsfellesskap. I mitt prosjekt med en førstepersons aksjonsforskningsstrategi er det kun jeg som er problemeier. Det vil si at jeg benytter meg selv i arbeidet om å undersøke problemstillingen gjennom egen praksis og refleksjon i tilknytning til teori. Det andre argumentet handler om at forskningen skal kunne bidra til løsninger på utfordringer og problemer (Levin, 2017). Hensikten med min oppgave er ikke å finne en konkret løsning, men å utforske mulighetene for utvikling. Jeg har valgt å prøve ut et undervisningsopplegg, der intensjonen er å få mer dialog med de praktiske omgivelsene for å forstå hvordan selvtillit og trygghet i lærerrollen kan utvikles i uteskole. McNiff og Whitehead (2005) mener at lærere har profesjonell kunnskap til å vurdere sin egen praksis gjennom refleksjon og teori, og dermed er i stand til å utvikle ny kunnskap. Mitt forskningsprosjekt er basert på å utvikle min egen praksis og det er derfor betydningsfull innsikt som kommer frem. Ved å både utforske undervisning og analysere erfaringene opp mot teori, vil det bidra til å få frem meningen av lærerens muligheter for forskning og utvikling på egen praksis (McNiff & Whitehead, 2005). En annen faktor Levin (2017) presenterer er at prosessen med læring og undersøkelsene i aksjonsforskning er pågående og syklisk. Senere i kapittelet vil jeg beskrive hvordan dette ble ivaretatt ved hjelp av kollektiv autoetnografi. En viktig faktor som presenteres er at «aksjonsforskning er i sin natur kontekstbundet» (Levin, 2017, s. 35). Jeg har valgt å presentere mye av konteksten rundt forskningsarbeidet. Det vil begrunne hvorfor mine oppdagelser, opplevelser og erfaringer enten har eller ikke har overføringsverdi til andre situasjoner. Den innsikten jeg får gjennom aksjonsforskningen vil være relatert til forholdene i omgivelsene, som vil si at gyldigheten begrenses (Levin, 2017, s. 36). Konteksten har derfor mye å si for det jeg undersøker, og resultatene er knyttet til dette. I kvalitativ forskning er det den spesifikke kvaliteten på et fenomen som utforskes (Thagaard, 2013). Ved å gjøre en vurdering av hvordan ulike kontekster kan påvirke kunnskapen og funnene, vil jeg få frem betydningene og

overførbarheten i andre settinger (Levin, 2017, s. 37). Det er derfor et spørsmål om hvor vidt det samme vil være gyldig i kontekster med andre kjennetegn. Dette vil jeg skrive om og drøfte i den autoetnografiske teksten. Kunnskapen jeg produserer vil dermed påvirke gyldigheten av forskningen.

4.2 Kollektiv autoetnografisk metode

Jeg har valgt å benytte meg av den kvalitative metoden kollektiv autoetnografi for å utvikle datamaterialet som er den autoetnografiske teksten. Det er en metode for å finne tilgang til respons og for å komme i dialog praktisk og teoretisk. Festvåg et al. (2021) konstaterer at studien dermed styrkes ved at det er et samarbeid i utviklingen av autoetnografien, og at den ikke bare baserer seg utelukkende på mine forståelser. Kollektiv autoetnografi har i dette prosjektet betydning at veileder har bidratt med sine refleksjoner og stilt spørsmål ved tankene jeg har fremstilt i teksten. Medstudenter, en lærer ved studiested og en kollega har også lest, gitt tilbakemeldinger og stilt spørsmål som jeg har endret eller utdypet i teksten. Det har ført til at jeg har bearbeidet og forbedret autoetnografien over en lengre tidsperiode. Gjennom dialog og refleksjon har disse menneskene bidratt med erfaringskunnskap, teoretiske begrep og perspektiver. Gjennom både teori og deltakelse fra andre forskere har mine opplevelser og erfaringer også blitt vitenskapelig kunnskap (Baarts, 2015). Skrivningen har foregått i forskjellige trinn, og jeg vil senere i kapittelet beskrive denne prosessen.

Autoetnografi er et begrep som består av tre ord, og forklaringen på disse vil gi en bedre forståelse av hva metoden innebærer. Auto er selvet, og viser til at personen som forsker eller undersøker er sentral i forskningen. Etno står for kultur og løfter frem hvilken kulturell kontekst forskeren opplever. Grafi handler om den beskrivende og undersøkende prosessen i kvalitativt design (Ellis et al., 2011). Jeg deltar derfor aktivt som et subjekt i denne forskningen ved å undersøke egne erfaringer og reflektere over dette i lys av teori. Denne kvalitative metoden gir muligheter for at forskeren benytter sine opplevelser og refleksjoner til å skape større forståelser av kulturelle kontekster. Ellis et al. (2011) forklarer at opplevelsene kan dokumenteres ved bruk av notater, artefakter eller intervjuer som videre vil utgjøre den autoetnografiske teksten. Jeg valgte å benytte meg av feltnotater i møte med undervisningen, da jeg så det som mest hensiktsmessig i en situasjon der jeg både var lærer i undervisningen og skulle dokumentere erfaringene mine. Disse feltnotatene fra

undervisningsopplegget og tankene mine om selvtilliten knyttet til lærerrollen i uteskole har bidratt til å utforme den autoetnografiske teksten. Empirien i min studie er egne observasjoner, som førte til refleksjoner og jeg er derfor den eneste informanten. Jeg går i dialog med det praktiske og teoretiske for å reflektere over observasjonene, som gir meg dypere innsikt i temaet. Disse refleksjonene drøftes opp mot ulike teorier og tidligere forskning for å svare på problemstillingen. Den autoetnografiske teksten gir et godt utgangspunkt for å skape forandringer som berører flere personer. Teksten er derfor mer muntlig og utfyllende, siden man i etterkant av opplevelsene skriver og reflekterer over tankene man hadde.

Det er flere argumenter for hvorfor autoetnografi er riktig å bruke i min oppgave. Adams et al. (2014, s. 36) presenterer noen sentrale begrunnelser for hvorfor autoetnografi egner seg som metode i forskning. Det ene handler om «å utfordre, bidra eller utvide eksisterende forskning og teori» (Adams et al., 2014). I mine undersøkelser ønsker jeg å utvide eksisterende teori om hvilke muligheter læreren har for å utvikle trygghet og selvtillit i møte med uteskole. Den autoetnografiske teksten er utarbeidet over en lengre tidsperiode, og jeg har dermed reflektert over opplevelsene over tid. Samtidig har veileder, medstudenter, en kollega og en annen lærer ved studiestedets bidrag og samarbeid ført til at teksten er revidert flere ganger. Det har fått meg til å undre mer over mine forståelser og tolkninger. Det første punktet i begrunnelsene vil derfor være viktige for hvordan mine undersøkelser bidrar til å utvide kunnskapsområdet. Den andre begrunnelsen for å velge autoetnografi er «for å gjøre forskning tilgjengelig for ulike grupper» (Adams et al., 2014). Det handler om at den personlige teksten vil kunne nå ut til flere mennesker, og kan diskuteres med andre mennesker jeg møter. Jeg åpner opp for at mine tanker skal leses og diskuteres av andre. Teksten bærer preg av meg som individ, og det er lettere for andre å engasjere seg og sette seg inn i opplevelsene. Jeg bruker mine egne følelser og tanker til å beskrive opplevelsene jeg har i møte med uteklasserommet. Jeg vil med dette kunne skape andre forståelser for med disse erfaringene og bidra til å åpne opp om mine følelser. Et annet argument som faller under den andre begrunnelsen til Adams et al. (2014) er å bidra til å utvikle metoder som lærere kan bruke til å forske på egen praksis. Ved å bringe min kunnskap om metoden og denne masteroppgavens innhold til andre lærere, vil det kunne gi innsikt i en metode som er anvendbar for andres profesjonsutvikling.

Samtlige tidsskriftforeninger kommet med anbefalinger om rapporteringsstandarder til nyere forskning innenfor friluftsliv. I artikkelen til Seaman et al. (2020) fremhever de foreningenes anbefalinger om hvilke metoder og tilnærminger som er ønskelig for nyere forskning innenfor utdanning. I kvalitativ forskning kan narrative metoder som autoetnografi benyttes for å

fremme nye tanker og ideer, men tekstenes innhold bør forklares for leseren da det kan være en litt ukjent metode for noen (Seaman et al., 2020). Med mitt valg av den autoetnografiske metoden i denne masteroppgaven vil jeg bidra til mer forskning som baserer seg på menneskets forståelse, og er dermed i tråd med anbefalingene.

4.3 Forskerrollen

I kvalitative undersøkelser er personen som forsker avgjørende med tanke på kvaliteten på arbeidet. På 1980 tallet skjedde det endringer i forskningssamfunnet som gjorde at autoetnografien ble anerkjent som betydningsfull forskning. Datidens forskere funderte på om det var mulig å forske ved å gå ut ifra egne erfaringer. Etter at de begynte å implementere sine egne erfaringer i forskningen, forstod de hvor verdifullt utforming av tekst og språk var (Baarts, 2015). Etter hvert blomstret også interessen for fortellinger basert på subjektet. Disse personlige narrativene ble anerkjent som legitim kunnskap som kunne brukes for å begripe ulike sosiale fenomener. Baarts (2015) fremhever at disse tekstene illustrerte kulturelle kontekster gjennom personens erfaringer. Ved at jeg benytter meg av denne metoden vil de nedskrevne erfaringene i teksten min være et resultat basert på den kulturen jeg er medlem av. Opplevelsene kommer innenfra, og jeg er åpen når jeg utforsker disse. Autoetnografien opplever jeg som en kontrast til det utenforstående, nøytrale og objektive. Selv om mine forståelser knyttes opp mot eksisterende teori, så vil det også bidra til å skape kunnskap som tar utgangspunkt i levde erfaringer. Rollen min i undersøkelsene er derfor aktiv når funnene mine er basert på egne erfaringer. Samtidig distanserer jeg meg fra den analytiske delen når jeg diskuterer mine forståelser gjennom kollektiv autoetnografi. Arbeidet med autoetnografien har vært refleksiv da jeg kontinuerlig har vurdert og reflektert.

4.4 Analysens rammeverk

Datamaterialet i denne studien er mine opplevelser gjennom observasjoner jeg gjorde for å forberede og utarbeide den autoetnografiske teksten. Jeg har tatt utgangspunkt i et undervisningsopplegg for å tilegne meg informasjon og få erfaringer med lærerrollen i møte med uteskole. Derfor ser jeg den som fordelaktig å redegjøre for mine tanker rundt undervisningen når jeg diskuterer funnene mine opp mot teori. Den autoetnografiske teksten

rommer mine tanker og forståelser av observasjonene jeg gjorde. Derfor har jeg gjennom kroppens ulike deler innhentet opplevelser. Merleau-Ponty (1994) mente at kroppen og menneskets tanker ikke kan adskilles. Han hevdet at kroppen ikke skulle ses på som et objekt som skiller mellom de ulike delene den består av, men heller en helhet som bidrar med alle sine deler. Erfaringer blir lagret i kroppen, gjennom sanser og sanseinntrykk kan mennesket oppleve verden med sin tilstedeværelse og oppnå forståelse (Merleau-Ponty, 1994). Gjennom kroppslig erfaring som lys, lyd, temperatur eller andre inntrykk kan vi koble dette opp mot hodets tanker. Derfor er mennesket tilstede med både kropp og tanker samtidig, og det har jeg gjort gjennom observasjoner. Det har bidratt til at følelser og refleksjoner er tett knyttet til det jeg har erfart i undervisningen. For å få frem dette på best mulig måte har jeg valgt å reflektere mye i teksten. Donald Schön (1987) mente at man gjennom utøvende praksis kan utvikle kunnskap gjennom å reflektere. Det å reflektere over erfaringer med handlingene sine, kroppen eller ulike situasjoner mente han vil bidra til å utvikle ny kunnskap. Det er derfor viktig å vurdere det man har utprøvd i praksis, noe jeg gjør i min studie. Begrepet reflection-on-action står sentralt i forhold til praktikerens handlinger og tanker om disse i ettertid (Schön, 1987). Det handler om å reflektere over noe som har skjedd, hva man ville gjort annerledes og hvilke nye forståelser man har tilegnet seg gjennom refleksjonene. Gjennom refleksjon forsøker jeg å skape sammenhenger mellom kroppens opplevelser og hvilket språk som gir meg muligheter til å beskrive. Språket og tankene kan skape begrensninger eller muligheter for menneskets kommunikasjonsevne, men ved å erfare og vurdere vil man kunne skape ny kunnskap som kan føre til nye handlinger. Ved å benytte meg av denne formen for refleksjon, vil jeg få frem hvilke handlinger jeg gjorde og tanker jeg hadde om selvtillit i lærerrollen i møte med uteskole. Videre ble disse erfaringene reflektert over i ettertid, og språket mitt i autoetnografien gjenspeiler dette. Samtidig vil jeg trekke inn teori for å diskutere interessante hendelser eller tanker jeg gjorde meg. Dette vil bidra til mer kunnskap som kan benyttes til å endre eller forbedre praksisen. Det er derfor nyttig for min og andres framtidige yrkesutøvelse ved at jeg bidrar til å kritisk reflektere over mine erfaringer. Denne formen for refleksjon vil bidra til å forme mine fremtidige handlinger i praksisen og dermed utvikle tanken om undervisning som foregår utenfor klasserommet.

4.5 Kritikk av aksjonsforskning og autoetnografisk metode

Et begrep som ofte brukes når man skal fortelle om forskningens troverdighet er kvalitet, og det handler om hvilke forutsetninger det er for tillit til resultatene (Levin, 2017). Dette kan avklares med reliabilitet og validitet hvis man har en begrepsforståelse og språkbruk som er konvensjonell positivistisk. Det er behov for andre kriterier i et aksjonsforskningsprosjekt da det er konstruktivistisk. I boken *Fourth Generation Evaluation* har Guba og Lincoln (1989, s. 234) utviklet prosedyrer og kriterier som kan anvendes for å vurdere kvaliteten av forskningen. Et spørsmål de stilte var: “How can one establish confidence in the «truth» of the findings of a particular inquiry for the subjects [sic] with whom and the context in which the inquiry was carried out?” (Guba & Lincoln, 1989, s. 234).

For å sikre at kvaliteten i denne masteroppgaven vil jeg derfor trekke frem noen viktige punkter som kan skape tillit til mine funn. Levin (2017, s. 30) skriver at Sørensen (1993) inntar en positivistisk og konvensjonell posisjon og kritiserer noen grunntrekk ved aksjonsforskning, og dermed også førstepersons aksjonsforskning som først og fremst går på forskerens involvering og engasjement.

Det ene problemet er knyttet til subjektivitet (Levin, 2017). Dette møter jeg med kritisk konfrontasjon og analytisk distanse i diskusjonsdelen. For å få kritisk konfrontasjon har jeg stilt spørsmål ved mine opplevelser og om andre lærere med mer erfaring hadde hatt andre forståelser. Ved å være kritisk til egne opplevelser og erfaringer har jeg også tenkt på at det er mange faktorer som spiller inn på utfallet. Det kan være min rolle i settingen, værets påvirkning, elevenes dagsform eller undervisningens innhold som påvirker. For å få mer analytisk distanse har jeg brukt kollektiv autoetnografi som et tiltak. Det har gjort at kommentarer og innspill fra andre har distansert meg mer fra den autoetnografiske teksten, og resultatet av dette er at jeg har reflektert mer over mine undersøkelser.

Det andre er at det ikke er repliserbarhet. Jeg er instrumentet i forskningen og det gjør at ingen andre kan være meg og gjøre akkurat det samme som jeg gjør. Forskningsstrategien er derfor gjort så transparent som mulig, slik at det er mulig å ettergå forskningsarbeidet mitt i forskningsprosessen.

Den tredje kritikken handler om at det er manglende muligheter for generaliserbarhet fordi det er konvekst avhengig. Det jeg har funnet gjennom forskningens undersøkelser kan ha gyldighet for å løse praktiske problem eller ta handlingsrommet i andre kontekster enn den jeg

var i. Mine forståelser og tanker er også underbygget av teoretiske begrunnelser som skaper mer gyldighet i forskningen. Noe som er helt i tråd med kvalitativ forskning, hvor kvalitet og ikke kvantitet er i fokus (Thagaard, 2013).

4.5.1 Transparent forskningsstrategi

For at forskningsstrategien skal være så transparent som mulig, vil jeg i det neste delkapittelet beskrive konteksten, prosessen for den kollektive autoetnografien og hvilke data jeg presenterer i resultatdelen.

4.5.2 Kontekst

Undersøkelsene ble gjort i sammenheng med undervisning på en skole jeg jobber på. Det var en fordel fordi jeg kunne komme i gang med arbeidet allerede på høsten. I forkant av dette prosjektet funderte jeg mye på hvordan jeg skulle undersøke problemstillingen. Ettersom jeg ville benytte meg av autoetnografi som metode og undersøke egen praksis, tenkte jeg at det var hensiktsmessig å oppleve undervisning som foregikk utenfor klasserommet. Jeg hadde mulighet til å prøve ut et undervisningsopplegg i tre forskjellige klasser med elever i 11 års alderen. I hver av klassene var det rundt 15 barn. Disse elevene hadde jeg ikke god kjennskap til, men jeg hadde vært sammen med dem noen ganger. Det tenkte jeg var en fordel, siden jeg ikke hadde hatt opplegg utenfor klasserommet med dem før. Da jeg skulle ha undervisningen, hadde jeg omtrent 90 minutter til hver økt. Jeg hadde ansvaret alene to av gangene, mens en assistent var med den tredje gangen. I forkant av prosjektet tenkte jeg derfor at innholdet kunne basere seg på flere ulike fag. Jeg prøvde ut et opplegg i KRLE timene, fordi det var jeg som skulle ha ansvaret i de undervisningstimene. Siden jeg hadde disse timene til rådighet, ble innholdet til en viss grad styrt av faget. Samtidig var ikke hovedmålet å undersøke det rent faglige, men heller det sosiokulturelle. Derfor baserte jeg innholdet i økten på oppgaver som repeterte tidligere fagstoff samt aktiviteter for å benytte utearealet. Oppgavene hadde litt variasjon med tanke på arbeidsmåter for å gi elevene mulighet til å jobbe på ulike måter. Jeg fant et undervisningsopplegg på nettet og tok utgangspunkt i oppgaver som la vekt på repetisjon av tidligere fagstoff elevene hadde vært gjennom. Oppgaven de fikk het «rutejakt» (Se vedlegg 1) og hadde 24 spørsmål og aktiviteter. Jeg la derfor ikke størst vekt på det faglige, heller det sosiale samspillet i møte med uteskole. Undervisningen ble planlagt med tanke på at elevene hadde kunnskap om innholdet i oppgavene fra før av. For at de skulle

kunne samarbeide om oppgavene og utforske litt, så var det viktig å legge til rette for at dette kunne gjøres selvstendig. De hadde lært en del om temaene i inneklasserommet tidligere, så repetisjonen, samarbeidet og vekt på uteskole kunne gi meg innsikt i hvilke muligheter læreren har for å utvikle trygghet i lærerrollen. Derfor skulle økten være åpen for tilpasninger dersom det skulle være behov for det. Jeg hadde opplevd at mange likte å være aktive og at de var flinke til å leke i friminuttene. Jeg bestemte meg for å ha oppstart inne for å forberede elevene på hva vi skulle gjøre. Da gikk jeg gjennom noen eksempler, forklarte hva opplegget gikk ut på og svarte på eventuelle spørsmål. De skulle få et laminert oppgaveark og en skriveplate med blanke ark for å kunne jobbe med oppgavene. Jeg laminerte oppgavene på forhånd slik at jeg ikke måtte ta hensyn til vær som kunne ødelegge arkene. De måtte selv ta ansvar for skrivesaker. Etter oppstarten skulle vi gå til et sted i skogen som jeg ikke hadde vært før. Jeg tenkte at det kunne gi meg en fordel ved at jeg kunne få innsikt i ukjente omgivelser. Jeg hadde ikke tidligere erfaringer med uteskole med denne klassen, så opplevelsene ville bli nye for meg. Jeg hadde en oppfatning om at elevene ikke hadde like mye motivasjon for læring i faget KRLE sammenliknet med andre fag, og tenkte derfor at det var spennende å undersøke lærerrollen i en annen læringsarena.

4.5.3 Prosess kollektiv autoetnografi

Forskningssubjektet i denne oppgaven er meg selv. Datamaterialet mitt er derfor bestående av feltnotater og minner fra observasjon. I det kommende vil jeg forklare hvordan datamaterialet ble samlet inn og brukt til å skrive og utforme den autoetnografiske teksten.

Undervisning

For å lære mer om uteskole ønsket jeg å oppleve det i praksis, samtidig som jeg skulle være informant og forsker. Jeg bestemte meg derfor for å ha undervisning ute i naturen med en klasse jeg hadde litt kjennskap til. Undervisningen gikk ut på at elevene skulle jobbe i par og samarbeide om oppgaver som la vekt på refleksjon, skriving, tegning, muntlighet og bevegelse. Denne arbeidsformen hvor elevene fikk jobbe mye selvstendig gjorde at jeg kunne få et større overblikk, samtidig som jeg kunne være aktiv deltakende i arbeidet som foregikk. Jeg hadde stort fokus på observasjon i undervisningssituasjonen, og skrev ned selv de minste ting. Jeg vurderte hele tiden de etiske betraktningene, og skrev ned stikkord og setninger om omgivelsene, følelsene, ideene og oppdagelsene jeg hadde.

Feltnotater

For å samle inn datamateriale som skulle hjelpe meg å skrive den autoetnografiske teksten valgte jeg å skrive feltnotater. Jeg så på dette som mest hensiktsmessig da jeg også skulle være den som underviste. Gjennom øktene brukte jeg både hørsel, syn og refleksjon til å vurdere hva jeg skulle skrive ned i notatene mine. For å systematisere innsamlingen, valgte jeg å skrive notatene kronologisk slik at det skulle stå i stil med oppbygningen av den autoetnografiske teksten. Undervisningen startet inne i klasserommet, før vi gikk ut i skogen og avsluttet med oppsummering inne i klasserommet igjen.

Autoetnografisk tekst

Jeg valgte å skrive teksten min samme dag som jeg hadde observert og skrevet feltnotater, for at minnene mine skulle være så ferske som mulig. Teksten er bygd opp kronologisk for å få frem endringene jeg møter på i forhold til lærerrollen i ulike situasjoner. Jeg startet med å skrive ned det mer generelle jeg opplevde ut ifra de nedskrevne notatene og observasjonene jeg foretok meg. Videre utformet jeg innholdet til å bli en tekst som vekker følelser, slik at den som leser den kan sette seg inn i mitt ståsted. Ved bruk av feltnotatene har jeg også analysert opplevelsene for å skape mer mening og forklaring rundt mine forståelser.

Utforming

For å skape en tekst som trekker leseren inn i mine opplevelser, har jeg valgt å inkludere andre parter min i utformingen. De har lest teksten og stilt spørsmål som jeg kunne benytte for å utdype interessante tanker og funn. Teksten ble revidert på denne måten flere ganger. For å analysere det som skjedde brukte jeg indre dialog som metode for å komme i dialog med de praktiske omgivelsene. Etter at disse partene hadde lest og kommet med spørsmål om teori brukte jeg indre dialog med de teoretiske omgivelsene i narrativet. Jeg har brukt dette samarbeidet til å utdype og utvikle mine egne tanker, som har resultert i en autoetnografi som presenterer meg. Teksten har derfor endret seg mye fra første gang jeg skrev den, til sluttproduktet som er presentert i denne oppgaven. For å få en dypere forståelse og lære mer om hvordan jeg kan utvikle selvtillit og trygghet i lærerrollen i uteskole, gjorde jeg et utvalg av hvilke temaer jeg ønsket å få en dypere forståelse av. Autoetnografien er skrevet som én historie, der jeg trekker frem viktige hendelser fra de tre ulike øktene. Leseren møter på underoverskrifter i autoetnografien med tekst som står i innrykk. Der beskriver jeg opplevelsene og viktige bemerkninger i møte med undervisningen. Deretter analyseres og tolkes disse opplevelsene, som videre diskuteres opp mot det teoretiske grunnlaget i oppgaven.

4.5.4 Virksomme resultater

Levin (2017) skriver at et kjennetegn på god aksjonsforskning er at det blir produsert brukbare eller virksomme resultater. Gode resultater er avhengig av analyse av data. Ved å anvende kollektiv autoetnografisk metode så gjøres refleksjoner direkte i teksten. Jeg har brukt indre dialog som metode for å skape mening og diskutere med meg selv. Innspillene fra andre har gjort at det ikke bare er personlig kunnskap, men også vitenskapelig.

I noen autoetnografiske studier presenteres hele teksten i resultatdelen, mens andre metoder presenterer et eller flere utvalg fra teksten. Jeg har valgt å presentere hele teksten i resultatdelen og har lagt vekt på noen temaer som vekket interesse. Problemstillingen er som tidligere presentert: «Hvordan kan jeg utvikle mer selvtillit og trygghet i lærerrollen i uteskole?». Braun og Clarkes (2006) skriver at: «et tema fanger opp noe viktig om dataene i forhold til forskningsspørsmålet, og derfor representerer et visst nivå av mønsteret respons eller mening i datasettet». Jeg har derfor valgt å presentere interessante erfaringer, analysere disse og diskutere det opp mot teori.

4.6 Forskningsetikk

I denne oppgaven forholder jeg meg til de forskningsetiske retningslinjene i Den nasjonale forskningsetiske komité (2021). Etikk handler om det som er rett og galt. Forskere har et krav om å følge etiske retningslinjer for å sikre at det gjøres forsvarlig. Den autoetnografiske teksten er skrevet fra mitt synspunkt, og fremmer mine erfaringer og refleksjoner. Den viser dermed ikke andre personers sannhet om det som forskes på i denne studien. Jeg er derfor eneste informant i undersøkelsen, og eventuelle utfordringer er derfor tilknyttet det jeg inkluderer i metoden. Jeg samtykker til å eksponere meg selv og mine refleksjoner i denne oppgaven. Samtidig er det noen retningslinjer som berører mine undersøkelser, og de vil jeg gjøre rede for.

Transparens

Punkt 6 under forskerfellesskapet handler om åpenhet, etterprøving og kritikk (NESH, 2021). Mine undersøkelser handler om å få frem tanker som oppstod i møte med undervisningen. En

utfordring med datainnsamlingen kan være at det jeg oppfattet ikke blir tolket på samme måte av en annen som prøver ut det samme. Derfor har jeg i teksten åpnet meg opp og reflektert godt over det jeg har oppfattet. Jeg har også gjort forskningen så transparent som mulig for å belyse konteksten rundt undersøkelsene. Problemstillingen spør om mine muligheter for utvikling i lærerrollen i møte med uteskole, som gjør at synet er rettet mot meg og de opplevelsene jeg hadde. For en annen som prøver ut dette, vil individet påvirke handlingsrom på ulike måter. Likevel kan mine bidrag til innsyn i dette skape gode argumenter for å benytte seg av undervisning på ulike arenaer.

Fordreining

Siden studiens informant er meg selv, er det viktig å tenke på utfordringer som knyttes til datamaterialet mitt. Punkt 13 under forskerfellesskapet omhandler fordreining og fortielse (NESH, 2021). Jeg har av hensynsfulle årsaker valgt å ikke inkludere personlige opplysninger om andre, og derfor kan noe av innholdet være endret på for å underbygge mine bemerkninger. Festvåg et al. (2021) skriver at respekt for andre involverte er en viktig verdi når man skal reflektere og diskutere i fortellingen. Derfor beskrives ikke personers egenskaper i den autoetnografiske teksten, slik at de som leser den ikke kan identifiseres og såres. Jeg kan også ha oversett eller misoppfattet enkelte ting som andre ville inkludert i sin fremstilling. Likevel er meningen med den autoetnografiske teksten å inkludere det jeg har oppfattet som viktig, siden alle mennesker legger vekt på ulike ting. Dette kan bidra til nye forståelser når enkeltmennesket byr på sine innerste tanker og reflekterer rundt dem.

5 Funn

I denne delen av oppgaven presenteres funnene fra mine erfaringer med uteskole. Den autoetnografiske teksten tar for seg mine opplevelser, refleksjoner om dette og diskusjon med teori. Dette blir presentert som en kronologisk fremstilling fra oppstart til avslutning. For å presisere utformingen, så vil du møte på underoverskrifter med beskrivelse av opplevelsene i inntrykk, mine tolkninger av dette og videre teoretisk diskusjon. Målet med den autoetnografiske teksten er å få en større forståelse av erfaringene jeg hadde med uteskole og min rolle som lærer. Problemstillingen er som tidligere presentert: *«Hvordan kan jeg utvikle mer selvillit og trygghet i lærerrollen i uteskole?»*.

5.1 Autoetnografi

«Hva skal vi? Kan vi gå ut i dag? Kan vi spille fotball eller basket denne timen?»

5.1.1 Oppstart

Disse spørsmålene er jeg godt kjent med. Det er spørsmål som ofte stilles når jeg kommer inn i et klasserom. En søken etter informasjon de ennå ikke har og forventninger om et ønsket utfall. Det er mange ting elevene gjør i løpet av en dag på skolen. Forskjellige aktiviteter, oppgaver og ulike forventninger fra lærere og venner. De opplever spontane beslutninger, noen faste rammer eller andre uventede situasjoner. Elevene er kanskje nysgjerrige på hva som venter dem når en lærer kommer inn i rommet som er dedikert til dem. Det er der de har fått tildelt egen pult og stol, bøker og pc. Dette bruker de jevnlig, men på mange forskjellige måter ut ifra hvordan læreren velger å legge opp undervisningen. Med spørsmålene de stiller, så har de kanskje et ønske om at jeg skal endre på det jeg har planlagt og la dem gjøre ting de selv har lyst til. Det å gå ut av klasserommet assosierer de kanskje med friminutt i skolegården. Der tilbringer de mye av tiden sin på å leke med andre og få frisk luft i åpne omgivelser. Et sted de forbinder med selvbestemmelse, frihet, sosialisering med venner og klassekamerater. Det oppstår også situasjoner med uenighet eller krangling som de får mulighet til å lære av. Spørsmålene kan handle om at de vil leke og være sosiale for å slippe unna de normale timene i klasserommet, eller så vil de ha en oversikt over hva som forventes

at de skal jobbe med. Når jeg hører disse spørsmålene, så tenker jeg på en lengsel etter å leke og bruke kroppen. Ikke bare sitte stille på den tildelte stolen sin gjennom skoledagen, men å kunne lære i interaksjon med andre. Det kan være et ønske om endring som er mer knyttet til lek og bevegelse i andre omgivelser. Om det handler om det sosiale for å knytte bånd til klassekamerater, eller å tilegne seg ny faglig kunnskap gjennom ulike aktiviteter. Samtidig er det ikke alltid rom for at jeg skal legge opp til frilek i undervisningen, for det er mye jeg skal lære bort. De hadde kanskje blitt lykkeligere av å bare jobbe med det sosiale, men det er en læreplan man også skal følge. Det er viktig å fokusere på det faglige for å få en større forståelse av verden, slik at man kan utvikle seg til å fungere i samfunnet. Gjennom tidligere erfaringer har jeg lært at det er viktig at elevene få mulighet til å komme med innspill og bli hørt. Det kan gi dem en indre driv til å lære om de får delta i utviklingsarbeidet. Det er lettere å delta hvis an får være med på å bestemme noe av innholdet i timen. Motivasjon har mye å si for at læringen skal gi en positiv følelse som bidrar til læringsglede. Hvis elevene legger frem et ønske som enten kan brukes i en annen time eller som pauseaktivitet, så kan det hende de får mer lyst til å engasjere seg i læringen som foregår. I denne settingen var kanskje ønsket om å leke ute i skolegården større enn å få innsikt i hva som skulle jobbes med i denne økten. Det kan hende de trenger forandringer med tanke på arbeidsmåter. Det kan være vanskelig å oppfylle alle ønsker, spesielt om det er mange ulike. Jeg tenker at alle innspill må vurderes og tas med i betraktning for at deres autonomi skal bli ivaretatt. Hvis lek gir motivasjon for læring, så er det viktig å implementere dette i undervisningen for å gi dem mulighet til medvirkning. Jeg er den som kan gjøre forandringer, og dette innspillet er viktig for min utvikling. Det påvirker meg i den forstand at jeg må bruke deres interesser for å skape et godt læringsmiljø.

Diskusjon

For å skape en positiv følelse rundt læring, så vil det være viktig med motiverende faktorer. Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000) vektlegger menneskets autonomi som en motiverende faktor og et behov som fører til læring. Elevenes utsagn på starten av timen indikerte at de hadde behov for å ytre noen meninger om sine ønsker. De ville leke eller gjøre aktiviteter som engasjerte dem. Hvis de hadde fått mulighet til å bestemme eller medvirke i læringen, så ville de kanskje fått en bedre følelse og dermed mer læringsglede. Jeg synes ikke at det er så lett å skulle endre på alt jeg har planlagt for å imøtekomme disse ønskene. Når jeg har brukt tid på å planlegge undervisning som foregår ute og har gjort mye forarbeid, så er det

vanskelig å snu om og endre alt. Jeg klarer ikke å komme på en idé på sparket som kombinerer basketball og repetisjon av ulike temaer i KRLE. Hvis elevene hadde hatt et mål om å bli hørt, så kunne det hende at de ikke ville vært motiverte for økten. For atferden kan bestemmes av hvor mye et menneske får kontrollere seg selv i ulike situasjoner (Deci & Ryan, 2000). Det gjør at jeg må vurdere hvor viktig det er for elevene å heller leke enn å jobbe med oppgaver. Kanskje jeg måtte vurdert å legge det inn som en pause for at de skulle føle seg sett og hørt. Ønskene deres kan også ha noe med at de har lite motivasjon i faget og heller vil være med på å bestemme noe annet som gleder dem. Dersom jeg skulle gått bort fra læreplanen og bare latt dem gjøre det de vil, så får de ikke mulighet til å lære. Samtidig vil ikke jeg kunne prøve ut ulike tilnærminger som læring i naturen for å motivere dem til å like faget og arbeidsmåten. Derfor kan det være vanskelig å stå i slike situasjoner hvor man ikke har mye kjennskap til elevene. Det er ikke lett å vurdere hvordan de responderer på det man har planlagt og hvordan man tar bør ta valg som lærer. For jeg vil gjerne at de skal få bestemme noe, men det er ikke alltid det passer seg. Heldigvis har jeg lagt opp til at vi skal ut og jobbe, så det kan gi mer motivasjon når de føler en viss selvbestemmelse. En lærer med mer kjennskap til elevene ville kanskje hatt noen andre tanker om hvordan de likte å jobbe.

Spørsmålene sier også mye om hvordan de hadde lyst til å jobbe. At de gjerne kunne tenkt seg å lære gjennom lek sammen med de andre i klassen. For det var ikke bare en klasse som spurte om å gå ut, men det var noen fra alle de tre klasserommene som stilte liknende spørsmål. Som Jordet (2010) trekker frem, så er det gode muligheter for å lære ved å trekke undervisningen ut av klasserommet, samtidig som man kan ha lekbaserte og sosiale aktiviteter. Jeg har derfor mulighet til å spille på disse ønskene, samtidig som jeg kan legge opp til læring på ulike måter i uteklasserommet. Hvis jeg bare bruker det som en liten pause fra undervisning som foregår inne, så vil det ikke skape en tilknytning til det som foregår inne. Derfor kan jeg velge å videreutvikle deres ønsker til å bli læringsbaserte aktiviteter. Det vil kanskje gi dem en følelse av at jeg ser deres behov, og tilpasser undervisningen deretter. Disse innspillene virker også inn på min selvforståelse. For elevene tilbakemeldinger er viktige for hvordan jeg vil legge opp fremtidig undervisning. Som Kelchtermans (2009) teori om selvforståelse, så vil erfaringer bidra til å endre lærerens forståelse av seg selv. Når flere elever uttrykker at de vil ut for å lære, så påvirker det min selvtilit på en positiv måte. Uteskole er derfor noe jeg kan prøve ut videre, fordi det både gir meg og elevene et viktig bidrag til utvikling.

5.1.2 Usikkert møte med de naturlige omgivelsene

I friminuttene er det muligheter for å gjøre det man vil, samtidig som man lærer seg å løse ting på egenhånd. Det er ingen som bestemmer hvordan du skal leke, bare du er grei med andre og følger vanlige regler. Disse reglene er både utviklet av barna som selv har kommet på gode rammer som skaper rettferdighet i området, og voksne som ønsker en trygg og positiv arena. Inne sitter barna og ser på skolegården gjennom vinduene, men hvis man snur på hodet møter man tre gjenværende vegger i klasserommet. Jeg er spent på hva de synes om undervisningsopplegget jeg har laget. Vi skal ut og utføre «rutejakt» som inneholder oppgaver og aktiviteter. Elevenes spørsmål på starten av timen blir til dels innfridd fordi vi skal ut, men fotballen og basketballen lar vi ligge igjen i klasserommet. Jeg er usikker og spent på hvordan de kommer til å respondere på undervisningsopplegget. De vil gjerne ut for å leke, men jeg har jo lagt opp til at de skal jobbe med oppgaver.

Jeg svarer på elevenes spørsmål med oppmuntrende stemme: «Vi skal ikke spille denne økten, men vi skal ut! Jeg har laget morsomme og spennende oppgaver til dere».

Responsen fra elevene er god. Jeg opplever en positiv og ny energi i rommet. De fleste reagerer med å smile, noen virker skikkelig fornøyde, mens andre titter ut av vinduet. Flere elever ser mer avslappet ut, litt som at de trenger en forandring. Noe nytt som de kan utforske og bryne seg på. Det er kanskje spennende å komme seg ut og jobbe på en annen måte enn de er vant med.

Klarte jeg å engasjere dem selv om jeg ikke gir dem friminutt med frie tøyler? Dette overrasker meg litt, for jeg har opplevd at det er litt motivasjonsvansker knyttet til faget KRLE. Ofte får jeg høre: «Åhh, er det KRLE? Kjedelig. Da skal jeg heller spille på PC». Dette sier mange før de en gang vet hva jeg har lagt opp til. De har tidligere ønsket seg en pause for å kunne se fram mot noe i undervisningen. Jeg vet ikke helt hvorfor det er sånn, men det kan ha med tidligere erfaringer å gjøre. Det kan handle om at de har opparbeidet seg noen assosiasjoner til faget. Kanskje de ikke har opplevd varierte aktiviteter og tilnærminger tidligere i opplæringen. Når jeg skal prøve ut noe nytt og får den responsen, så får jeg mer energi og lyst til å prøve nye tilnærminger utenfor klasserommet. De tre klassene viste det

samme engasjementet for uteskole. Hadde jeg opplevd å få mye negative tilbakemeldinger, så hadde jeg kviet meg mer til å gå ut. Det føles bra å få en respons som dette når jeg ikke har mye erfaring med undervisning som foregår i uteklasserommet. I hvert fall når det er jeg som skal styre det. Denne erfaringen viser meg at både min og elevenes interesse for tanken på uteskole gir motivasjon. Hvis det skapes en positivitet for det som skal gjøres, så vil det gagne både meg og dem. Det kan hende at min måte å introdusere innholdet i økten hadde mye å si for responsen. Jeg la kanskje ekstra vekt på engasjement når jeg forklarte, og det skapte en nysgjerrighet hos elevene. De skal jobbe på en ny måte og i en annen setting enn det de er vant til. Min rolle som lærer i slike settinger kan sette en standard for hvilken innstilling de har til læring i uteklasserommet. Det er noe jeg bør ta med meg videre når jeg skal introdusere nye ting, for det kan hende at min holdning påvirker deres reaksjoner. Samtidig ønsket flere å gå ut, så det er nok flere faktorer som spiller inn.

Diskusjon

Det positive engasjementet skapte en motivasjon for det som skulle jobbes med og elevene opplevde kanskje en tilhørighet da jeg sa at vi skulle jobbe ute i samspill (Deci & Ryan, 2000). Mitt valg av aktivitet og læringsarena gjorde kanskje at elevene følte på at jeg hørte deres stemmer. De ønsket å være ute, og skjønte at jeg var en lærer som ville skape nye relasjoner ved å endre på arbeidsmåten. Siden det er noe jeg ofte hører, så vil de kanskje være mer delaktige i læringen. Jeg involverer dem ved å høre på hva de ville, selv om jeg hadde planlagt dette på forhånd. Når flere har uttrykt en negativ holdning til faget, så kan kanskje uteskole bidra til å styrke motivasjonen når jeg kombinerer de to. I forskningen til Bentsen og Jensen (2012) kom det frem at lærere synes det var vanskelig å inkludere faget KRLE når de skulle legge opp til uteskole. Det kunne ha med tradisjonene for hvordan undervisningen i faget hadde foregått. Jeg tenker at jeg får utforsket min rolle ved å prøve ut nye ting i et fag som flere synes er utfordrende å trekke ut av klasserommet. For Jordets definisjon av uteskole inkluderer alle fag i arbeidsmåten (1998, s. 24).

Selvtilliten min øker når responsen fra elevene er god. Jeg har gjort en innsats for å variere læringsarenaene for elevene, og deres tilbakemeldinger virker inn på mitt selvilde (Kelchtermans, 2009). Jeg får også motivasjon til å ta med elevene ut, fordi jeg ser den viktige rollen jeg har i møte med elevenes læring. Disse følelsene spiller inn på min utvikling, og jeg får lyst til å fortsette med å utforske mulighetene uteskole byr på.

5.1.3 Gjennomgang

Det er høst og ikke lenger varme sommerdager, heller vått og fuktig. I dag er det overskyet og litt yr ute, men det er ikke meldt regn. Jeg tok en titt på værmeldingen på starten av dagen, og skulle gjerne ønske at det var meldt litt sol. Det gir meg mye energi når solen titter frem, og det tenker jeg elevene også setter pris på. Pytt-pytt tenker jeg, det er fint å oppleve de mange årstidene vi har i Norge. Samtidig kan været ha innvirkning på humøret vårt, for det er kanskje ikke alltid like gøy å holde på med ting ute når det ikke er sol og fint vær. Før vi starter med oppgavene ute, så velger jeg å vise frem arbeidsarket for å gi dem innblikk i hva de skal gjøre. Jeg gjennomgår en av oppgavene og gir eksempler på hvordan de kan løse det. Tanken bak dette er at jeg vet at de får med seg hva de skal, slik at jeg ikke må gå igjennom det flere ganger når vi kommer ut. De følger godt med når jeg forklarer at de skal jobbe i par, og fritt kan velge hvilken rekkefølge de vil arbeide med oppgavene. De skal både diskutere, ramse opp, skrive, tegne, tenke, lage ting og bevege seg.

En elev spør med bekymring i stemmen: «Er det konkurranse? Er det om å gjøre å bli ferdig først eller gjøre flest oppgaver?».

Flere elever ser på meg med et spørrende blikk, for de synes nok det hadde vært spennende om de skulle konkurrert. Det hadde nok gitt dem enda et driv. Jeg er glad for dette spørsmålet. Jeg hadde ikke tenkt at denne nye situasjonen kunne skape forvirring eller engstelse.

Jeg svarer derfor: «Nei, disse oppgavene handler om at dere jobber i deres eget tempo. Det er ikke konkurranse».

Eleven ser roligere ut og sier: «Det er bra, jeg liker ikke konkurranser». Etter denne gjennomgangen er elevene raskt ute av klasserommet. De kler på seg yttertøy og skynder seg ut i skolegården.

Gjennomgangen inne i klasserommet hadde jeg tenkt på i forkant av undervisningen. Jeg liker at det er rolig når jeg skal forklare noe nytt. Det er lettere å vise eksempler, samtidig som jeg får mulighet til å skape ro i kjente omgivelser. Elevene vet også at det er lurt å følge med, for det er de vant med. Dersom jeg merker at de ikke forstår noe, så kan jeg tilpasse oppgavene eller måten jeg forklarer dem på. Jeg får bedre kjennskap til hvordan elevene forstå opplegget

når de stiller spørsmål. Slik som bekymringen den ene eleven hadde. Det er mange ting en lærer ikke kan forutse i løpet av en dag, men det samme opplever nok elevene. De må omstille seg når noe nytt og uvant dukker opp. Andre ganger vet de akkurat hva som skal skje, fordi de har øvd på å det flere ganger. Det er noe jeg opplever når de har skapt rutiner for leker eller arbeidsmåter, da er det viktig å følge dette til punkt og prikke. Det er nok en sikkerhet for mange elever, at de har trygge rammer. Andre elever liker at det er store variasjoner, og derfor kan denne gjennomgangen i trygge omgivelser gi dem noe å holde fast ved. Derfor kan jeg legge opp til at de får en grundig gjennomgang og svar på sine spørsmål. En annen gang kan jeg prøve å ha oppstarten ute for å se om det er forskjeller. Jeg tenker at det kan være vanskeligere å få alles oppmerksomhet hvis vi hadde vært ute. Jeg vet ikke om det egner seg best å finne et sted å sitte, eller om jeg hadde fått nok oppmerksomhet om dem stod i en ring. Da kunne fokuset deres vært et helt annet sted. Samtidig vet jeg ikke om det ville gitt dem et bedre utgangspunkt for å jobbe med oppgavene. Da hadde de fått sett eksempler der de skulle vært. Samtidig gir gjennomgangen inne en mulighet for elevene til å prøve det ut selv, og finne best mulig løsning for hvor de burde oppholde seg.

Diskusjon

Gjennomgangen inne i klasserommet baserte jeg på tidligere erfaringer med undervisning i praksis. Jeg hadde bare litt kjennskap til elevene, og tenkte derfor at det var lurt å være inne på starten av økten. Det er mange ting man skal ta hensyn til i elevenes opplæring. Alle er forskjellige og har behov for ulike ting. Derfor tenkte jeg at det var gunstig å utvide læringsrommet ved å starte inne og deretter gå ut. For Jordet (2010) presiserer at det skal være en sammenheng mellom læring som foregår inne og aktiviteter som gjøres ute. Elevene hadde jobbet med forskjellige temaer i inneklasserommet tidligere, og det skapte kanskje en overgang til det som skulle skje ute. Samtidig kunne en gjennomgang i uteområdet ført til flere spørsmål om uteområdet og naturen som omringet dem. Det kunne også skapt en trygghet for de som trenger det. Derfor er det vanskelig å avgjøre om valget mitt var mest hensiktsmessig.

Jeg vurderte situasjonen til den kunnskapen jeg allerede hadde om elevene. Gjennomgangen handlet om å tilpasse det til deres fordel (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dette prinsippet er viktig for læringsutbyttet til elevene, og det ble derfor vurdert av meg da jeg planla undervisningen. Ved å legge opp til en gjennomgangs i kjente omgivelser og trygge rammer,

så kunne det også skape en motivasjon for å gå ut. Samtidig var jeg usikker på hvordan min rolle ville fungere hvis vi hadde oppstart ute, som samsvarer med forskningen til Oberle et al. (2021). For lærerne der opplevde at de måtte jobbe med selvtilliten, og det er en ting jeg må utvikle over tid. Det å prøve ut nye ting er ofte skummelt med tanke på utfallet. En med mer erfaring og kjennskap til elevene ville kanskje hatt andre tanker om dette. De kunne tenkt at det var mest hensiktsmessig å ha hele økten ute i naturen.

5.1.4 Vanskelig valg på nye veier

Jeg møter ivrige barn som venter på videre beskjed om hvor vi skal gå. De har samlet seg i en flokk ute i skolegården, ikke så langt fra inngangsdøra til skolen. De fleste følger med på meg, og er klare for å komme i gang med ny oppgave. Andre koser seg og prater sammen mens jeg gjør meg klar til å prate. Plassen vi skal gå til er inne i skogen på en topp. Den er kjent for elevene, men jeg har aldri vært der før. Det blir derfor deres oppgave å vise vei og jeg gleder meg til å gå til et nytt sted. Jeg fikk tips om denne plassen fra noen andre lærere på skolen, for der er ofte de yngste elevene på tur. Noen spør om de kan løpe til stedet vi skal være, og da kjenner jeg på litt stress og usikkerhet. Skal jeg slippe kontrollen og la dem bestemme, eller bør jeg holde alle samlet på veien?

Det kan være mange grunner til at de vil komme seg fortest mulig til plassen. Det surrer både positive og negative tanker oppi hodet mitt. Enten vil de ha mulighet til å utforske området før alle andre, eller så kan det hende at de trenger et pusterom og følelsen av frihet. Jeg synes det er vanskelig å vurdere intensjonene deres, så jeg nøler litt før jeg klarer å komme med et svar. Jeg tror grunnen til det er at jeg er uerfaren. Jeg har ikke jobbet lenge, heller ikke hatt ansvar alene for mange elever utenfor klasserommet. Det er første gang jeg lager et uteskoleopplegg og prøver det ut, så jeg vet ikke hva som kan gå galt. En redsel for å skape potensiell fare om noe skulle skje og jeg ikke visste hvor de var. Skal jeg gi meg selv det ansvaret, eller skal jeg stole på at det går bra? Inne i klasserommet har man en forventning om hvordan man ønsker at elevene oppfører seg, rutiner er fastsatt og regler er laget for å følge - til klassens beste. Samtidig er vi ikke i denne settingen, og det kan være spennende å se hvordan det går. Hvis jeg utfordrer meg selv, så vil det kanskje skape en tillit til elevene. Jeg har lært at man må

prøve og feile for å finne ut av ting, sånn er det med alt her i livet. Når man mister kontrollen og ikke har oversikt, så får man vondt inni seg. Stress blir blandet med en skjerpet tilstand der man prøver å tenke ut det beste utfallet for seg selv og elevene. Samtidig får jeg også mulighet til å skape relasjoner og jobbe med tilhørighet med elevene i denne situasjonen. Da involveres de ved at jeg gir dem tillitt til at de får til oppgaven. De kan ha mer lyst til å delta i undervisningen hvis de får min støtte. I fremtiden kan disse avgjørelsene ha mye å si for relasjonen vi både har inne og ute. Hvis jeg er positiv til innspill som de føler er viktige for motivasjonen, så får jeg muligens et større spillerom. I en annen anledning må jeg kanskje si nei for deres eget beste, og da har de muligens en større forståelse for det. Jeg lar dem derfor sette av gårde på egenhånd, for de vet hvor vi skal.

Diskusjon

Dette valget opplevde jeg som vanskelig fordi jeg så for meg mange utfall. Jeg kjente på en usikkerhet som lærer fordi det er noe jeg ikke har opplevd før. Samtidig var det viktig for meg å tenke på hva som ville gi best utbytte for både meg og dem. Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000) tar for seg autonomi som en viktig faktor for læring. Dersom de får styre seg selv, så vil de kanskje være mer positive når vi skal jobbe med oppgavene. Dette kan ha mye å si for motivasjonen når de føler seg støttet av meg. For vi er i en ny setting der det er mulighet for å skape andre og nye relasjoner. Dersom de får velge framgangsmåten, så vil både jeg og elevene få utforske vår relasjon. Jeg var derfor i en posisjon hvor jeg enten kunne støtte dem eller styre dem.

Som det kom frem i studien til Marchant et al. (2019) var mange lærere redde for sin autoritet i nye læringsmiljøer. For premissene endres og læreren må finne ut av hvordan de på best mulig måte kan lede klassen til å fungere i en annen setting. I dette møtet opplevde jeg en usikkerhet rundt mitt handlingsrom ved at jeg måtte ta en beslutning. Hadde jeg hatt mer erfaring, ville kanskje ikke denne hendelsen satt spor i meg. Da hadde jeg kanskje ikke stoppet opp og tenkt over hva som kunne skje. I Oberle et al. (2021) sin studie forklarte lærerne at de måtte jobbe med selvtilliten for å bli trygge med uteskole som læringsarena. Jeg opplevde dette som en utrygg opplevelse, samtidig som jeg måtte vurdere hvorfor jeg enten skulle la dem gå eller ikke. Selvtilliten min ble utfordret fordi jeg ikke hadde nok erfaring, men denne hendelsen vil også bidra til å utvikle meg som lærer (Kelchtermans, 2009).

I denne situasjonen hadde jeg både tanker om at det skulle gå bra samtidig som jeg var redd for at jeg ikke fikk kontroll over situasjonen. Det var en god mulighet for at jeg kunne lære å kjenne elevene. Enten kunne de misbruke kontrollen, eller så kunne de vise at de er til å stole på. I den proksimale utviklingssonen får barn utviklet seg ved hjelp av støtte, samtidig som de blir utfordret på sitt nivå (Thurmann-Moe & Bråten, 1996). Elevene vet at de får til å løpe opp til plassen som er kjent, men utfordringen handler om at de må bevise at jeg kan stole på dem. Jeg tenkte også at de kunne få det til, men det som stoppet meg var usikkerheten min. Da jeg ikke hadde opparbeidet meg en god og trygg relasjon til elevene i denne nye settingen, så var det vanskelig å skulle ta en beslutning. Denne følelsen har man nok ofte som uerfaren og ny i møte med undervisning man skal prøve ut. Jeg lot dem løpe til stedet i skogen som bygger på deres forkunnskaper, samtidig som det utfordrer dem. For de har alle forutsetningene til å få det til, og med støtte fra meg så tilrettelegger jeg for læring. Dersom jeg hadde hatt en relasjon til dem i lengre tid, så ville jeg kanskje ikke nølt med å si ja. Derfor er det viktig å være åpen for å prøve og feile. Å skape en relasjon som dette over tid vil kunne føre til at jeg blir tryggere og de vet hvor de har meg.

5.1.5 Spennende møte i skogen

I løpet av en dag tar man mange beslutninger, og ofte preges de av trygghet og et ønske om oversikt over de du skal ta vare på. Noen ganger tar man feil valg, og det er ikke en god følelse i etterkant. Samtidig må man prøve og feile for at man skal finne ut hvor man har elevene. Når de viser iver og engasjement for læringen som skal skje, så vil jeg ikke hindre det ved å kontrollere måten de ønsker å komme seg frem til plassen vi skal være på. De får være med på å medvirke når det kommer til behov for bevegelse. Om de blir mer lykkelige og fornøyde av å løpe litt, så tenker jeg at de viser at de tar ansvar for egne behov knyttet til læringen. Resten av oss går sammen i skogen og prater om ting som interesserer elevene. Det er hyggelig å bli bedre kjent mens vi prøver å trække over vannpytter og røtter oppover stien. Jeg har oppgavearkene i hånda, men noen elever har veldig lyst til å bære dem for meg. De smiler lurt, og jeg skjønner hva de egentlig har lyst til. Jeg velger å takke nei til dette, for jeg tenker at oppgavene blir mer spennende når de må vente med å se dem. Jeg synes det er fint at de er nysgjerrige på hva som venter dem, og at de gjerne vil ta en sniktitt på oppgavene. Når vi nærmer oss plassen vi skal være på, så ser jeg at de som

fikk løpe står klare og venter på oss. Avgjørelsen min var derfor god, og jeg er lettet over utfallet. Denne relasjonen får jeg derfor mulighet til å bygge videre på i senere tid, når jeg vet at de ikke spør for å tulle.

Når vi kommer frem er det første jeg hører en elev som utbryter: «Se der! Den hytta vi bygde står der fortsatt!».

En annen svarer: «Ja! Den bygde vi da vi var små».

Jeg snur meg rundt og oppdager en slags gapahuk ikledd grønn presenning. Den ser stødig ut med de lange plankene som støtter opp mellom to trær. Presenningen er festet med lyseblått tau som strekker seg rundt trestammene. En solid og hyggelig plass hvor man kan søke ly fra regn eller vind. Det er plassert et par benker inne i gapahuken, jeg opplever det som et lite rom ute i naturen. Flere går bort for å kjenne på konstruksjonen.

I denne situasjonen oppstår det følelsesmessige tilknytninger til stedet. Området i skogen vekker gode minner fra en tid med mer lek og aktivitet ute. Flere av elevene gir uttrykk for at de liker seg på området, noe som kan gi motivasjon for videre arbeid. De spiller på hverandres tanker og følelser om tidligere erfaringer, og det er fint å oppleve barnas gleder. Jeg kjenner at jeg også blir glad når de uttrykker at de har et godt forhold til skogen og minnene der. Det var kanskje riktig av meg å velge dette stedet. For selv om jeg ikke kjenner til området, så gjør de det. Hadde det vært en annen stemning hvis vi befant oss på et ukjent sted? Det er ikke sikkert jeg hadde klart å skape dette engasjementet i uteklasserommet. Eller, det kan hende at et annet område ikke hadde hatt samme påvirkning på elevene. At det er tidligere erfaringer som har mye å si for deres glede og tilknytning. Jeg tenker at den interessen de hadde for uteskole fortsatt er relevant på mellomtrinnet. Det er spennende å lære mens man er i aktivitet, selv når man blir eldre. Tidligere erfaringer jeg har til dette er knyttet til da jeg selv gikk på skolen. Det er noen steder jeg tenker på hvor jeg har lekt og skapt minner. Det er sikkert sånn flere av elevene opplever dette stedet. Oppfattelsen jeg har om denne situasjonen bringer frem tanker om at tidligere erfaringer med steder kan ha mye å si for hvor mottakelige elever vil være for læring. Hvis noen hadde hatt dårlige opplevelser her tidligere, så hadde det ikke vært like god stemning i gruppa. Språket til elevene og måten de omtaler stedet er en viktig faktor for kunnskapsutviklingen. De har tidligere jobbet praktisk med å bygge en hytte, og fått mulighet til å opparbeide seg kunnskap. Uterommet og mulighetene for god læring kan jeg derfor

benytte meg av flere ganger. For samspillet i elevgrupper blir forsterket av de tidligere erfaringene. I fremtiden kan det være hensiktsmessig å legge opp til at barna kan skape minner til ulike steder. Det kan være med på å styrke deres oppfatning av hva læring kan være. Jeg kan vise dem at det går an å jobbe på ulike måter på flere arenaer. Gode erfaringer trenger de også i klasserommet, men hvis det er der de oppholder seg mye, så vil det være ekstra spennende å trekke undervisningen ut for å variere.

Diskusjon

I hendelsen hvor elevene oppdager den flotte gapahuken, så skapes det en umiddelbar tilknytning til stedet. Dette knyttes sammen med tidligere erfaringer de har gjort seg i møte med plassen. Det var overraskende for meg å se hvor mye det betydde for elevene. Det kan hende det var lenge siden de hadde vært her, og derfor var overrasket over at den hadde overlevd flere år med naturens påvirkning og menneskers bruk. Derfor får de et møte med en tidligere læringserfaring som viser dem at de har gjort et godt arbeid. For i naturen så opplever man at det både er mye forandring, men det er også mange kjennemerker som man ser på tur. Det kan handle om menneskets påvirkning, eller naturen som selv forandrer på fasaden. Opplevelsen deres bygger opp en forventning som kan handle om læringsmuligheter. De får noe i sonen for sin nærmeste utvikling (Thurmann-Moe & Bråten, 1996). Når denne situasjonen skjedde før de startet med oppgavene, så fikk de en inspirasjon som an bygge på videre kunnskap. For her har de lekt og bygget en stødig plass i et sosialt samspill tidligere, og det kan bidra til å løfte opp området til å bli en god arena for læring. De har sikkert fått hjelp av andre voksne og klassekamerater til å bygge denne gapahuken, og det gir dem kanskje et utgangspunkt som viser at de får til å lære nye ting sammen. Inne i et klasserom er det også mye som forandrer seg. De lager ting som blir hengt opp på veggene, og snakker noen ganger om det de har utviklet. På den ene siden så får de gode opplevelser i klasserommet, men på den andre siden så oppstår det ikke et slikt møte med en stor konstruksjon. For klasserommet ser de nesten hver dag, og tingene som henger i klasserommet blir til et vanlig syn. Uteklasserommet derimot, bidro til å frembringe mestringsfølelse og tanker om gode opplevelser.

Ved at jeg valgte å utvide klasserommet og bringe undervisningen ut, så fikk elevene et møte med en positiv erfaring. Denne mestringsfølelsen vil bidra til å vise at deres kompetanse er viktig, og dermed skape motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Elevenes samtaler om gapahuken

var hyggelige, og det skapte en positivitet rundt deres kunnskap. De hadde nok også et ønske om å vise meg hva de hadde fått til. Derfor kunne jeg gi tilbakemeldinger som styrket deres selvfølelse, og det bidro kanskje til en positiv inngang til denne øktens arbeid. Det sosiale samspillet mellom elevene ble forsterket, og de fikk kanskje mer lyst til å jobbe sammen. Denne erfaringen var også positiv for meg, for jeg fikk innblikk i hvilken rolle jeg har og mulighetene jeg kan skape for elevene. Det gir meg motivasjon til å prøve uteskole flere ganger og dermed se innvirkningen det har på elevene. Selvtilliten i lærerrollen blir forsterket av slike positive erfaringer (Kelchtermans, 2009).

5.1.6 Oppgavens påvirkning

Elevene som var ivrige etter å se oppgavene får nå lov til å dele dem ut til gruppene. Jeg tenker at det er et fint ansvar å få, for da kan de ta en titt på oppgavene mens de deler dem ut. Elevene jobber to og to, skal løse oppgaver og gjøre aktiviteter. De får beskjed om at de fritt kan velge hvor de vil oppholde seg i området. Når de får tildelt arkene, ser de seg rundt og finner en plass de liker. De fleste titter på oppgavearket og går raskt i gang med arbeidet. Det sier litt om lærelysten, at de gjerne vil starte med læringsaktiviteten. Noen må jeg oppmuntre til å starte opp med læringsaktiviteten. Da velger jeg å ta en prat om hva de synes om å være ute. Noen synes det er deilig å ikke være i klasserommet, fordi de kan holde på litt for seg selv. Et par andre elever tenker at det er gøy å jobbe litt annerledes. Jeg opplever at elevene samarbeider godt. De smiler og ler mens de utfører aktivitetene etter hver oppgave.

Jeg hører noen diskutere fra avstand. En sier: «Kjærlighet kan være mellom venner». Den andre sier: «Det er jo litt rart. Da er man vel kjærester?» Den første svarer igjen: «Nei, man kan være veldig glad i vennene sine. Det betyr ikke at man må være sammen».

Det er spennende å høre på samtalene deres, de grubler over spørsmål som kan ha mange ulike svar. Jeg legger merke til at flere tar i bruk skogen for å få utløp for energien sin. Pinner, bark, røtter og løse blader er spennende å holde på med mens man tenker og prater. Det kan hende det er et symbol for pause eller pusterom. Her ute kan ikke jeg se om de unngår å jobbe. I hvert fall ikke om de er et stykke unna meg. Derfor tusler jeg rundt i området og hører etter hva de snakker om. Jeg velger å ikke

styre dem, for da kan det hende de blir mindre motivert til å jobbe på egenhånd. Alle tingene de fikler med i skogen er ikke egnet for læring inne. Det er ikke noe man har inne i klasserommet, og heller ikke hadde fått ta med seg inn fordi det ville vært en forstyrrende faktor. Lydene rundt meg skaper ikke bråk, de gjenspeiler heller aktive og utforskende elementer som er ment til å være her. Hadde det vært blyanter som fløy rundt inne, ville jeg stoppe det. Derfor er det kanskje fint å ha et fritt spillerom der det er «lov» til å fokusere på flere ting når man lærer. Både oppgavene, aktivitetene og andre ting som er interessant.

Det kan bety at det er spennende å starte med et arbeid som er nytt for dem. Det får meg til å føle at opplegget jeg har laget gir dem lærelyst. Det påvirker meg til å ønske å bruke tid på å finne eller lage spennende og kreative oppgaver. For jeg brukte mye tid på å komme på noe som kunne være interessant. Derfor gleder det meg når jeg opplever at de fleste kommer raskt i gang med oppgavene. Når jeg har lagd liknende opplegg som har foregått inne i klasserommet, så har jeg opplevd at det tar lengre tid for dem å sette i gang. Der er det mange ting som kan forstyrre arbeidet. Ofte er det gøy å bruke digitale hjelpemidler som PC til å heller spille eller se på noe annet enn de skal. Her ute er de fri fra disse tingene, og kan heller bruke naturen til å få et avbrekk. Jeg tror at samarbeid i par også har mye å si for innsatsen. Samarbeidet tror jeg kan være med på å forsterke læringslysten. De kan benytte seg av området som de vil, samtidig som de kan diskutere oppgavene. Hvis en elev er interessert i å jobbe og dermed snakker positivt, vil det påvirke den andres humør. De lærer gjennom å kommunisere med hverandre og gi innspill som er viktig for deres utvikling. Hadde jeg bestemt at de skulle jobbe alene, så hadde jeg kanskje opplevd å få flere spørsmål angående hva de skulle gjøre. Det kunne vært mer usikkerhet knyttet til arbeidet. Jeg hører at flere elever snakker om fortiden når de så smått har kommet i gang. Kommentarer som: «Husker du vi pleide å klatre i det treet?» eller «Husker du vi satt rundt bålet og lagde pinnebrød? Det likte vi skikkelig godt». Alle minnene de knytter opp mot stedet de befinner seg i skogen. Der har de lekt, bygd hytter og skapt gode relasjoner. Ute er det mange muligheter for å finne en plass man liker å oppholde seg på. Noen trenger kanskje å stå eller sitte stille, mens andre har behov for å bevege seg mellom trærne. I skogen er det fredelig, og jeg merker at alle roer seg ned. Ikke i den forstand at det er lite aktivitet, men det er en egen harmoni som er vanskelig å beskrive. Både latter, stillhet, prat, lyder fra skogen og menneskers bevegelse som skaper en indre ro i meg. Inne i klasserommet hadde jeg mest sannsynlig måtte lagt opp økten

annerledes. For de som trenger arbeidsro for å konsentrere seg, ville ikke hatt et godt læringsutbytte dersom andre hadde behov for å prate høyt. Jeg måtte ha satt en standard for lydnivået slik at det hadde blitt en god arbeidsøkt. Dette ville ikke ha gagnet alle, og det kunne også ha satt en stopper for mulige tanker og ideer.

Diskusjon

I disse observasjonene merket jeg meg at samarbeid førte til diskusjon og aktiv deltakelse. I forbindelse med Dewey (Säljö, 2011) og hans teori om at samarbeid og kommunikasjon er en viktig faktor for menneskets læring, så tenker jeg at dette forsterker læringslysten. Elevene stilte hverandre spørsmål og delte sine kunnskaper som førte til faglig og sosial utvikling. Jeg fikk også god mulighet til å utfordre dem ved å stille spørsmål. For denne samarbeidslæringen gjorde at jeg kunne gå bort til de ulike gruppene og høre på deres tanker. De var spredt rundt i området, så de opplevde nok at de fikk rom til å prate uten at andre hørte på det de sa. Det kan ha ført til at de turte å åpne seg opp mer og dele det de tenkte. Jeg fikk også mulighet til å stille dem spørsmål som bygget videre på det de diskuterte, og det skapte mer undring. For alle mennesker tenker ulike ting, og det fikk meg til å bli en samarbeidspartner som kom med andre synspunkter. Hadde dette samarbeidet foregått inne i klasserommet, så hadde det vært mindre plass til å spre seg. Da måtte jeg hatt mer kontroll med tanke på at elevene skulle holdt seg til sin partner. For inne er det lettere å høre hva andre sier, og det kan føre til at de blir mer ufokuserte. Samtidig er det mange andre forstyrrende faktorer som kan ødelegge. Hvis jeg må styre arbeidet mer, så får jeg ikke like god mulighet til å ta del i de ulike samtalene. Da må fokuset mitt rettes mer mot å holde dem i tøylene, og da kan jeg ikke gi dem innspill og stille spørsmål. Jeg oppfatter at min rolle i uteskole kan variere med tanke på hva elevene trenger for å lære best. Den innsatsen jeg gjør for elevenes læring gir meg mer forståelse og dermed mer selvtillit i lærerrollen i uteskole (Kelchtermans, 2009).

5.1.7 Søken etter kunnskap

Det er litt mørkt ute, det yrer og jeg kjenner en lett bris. Trærne skygger for det svake lyset fra himmelen, men de gir oss også ly i det fuktige høstværet. Det ser ikke ut til at elevene bryr seg noe om at det ikke er strålende sol og varmt. Jeg tenker heller ikke på det, og kjenner at det er deilig å få frisk luft. Humøret er på topp selv om det drypper dråper ned fra trærne. Mange elever søker meg for å spørre om ting, undre seg og

snakke. Både faglig og sosialt. De knytter oppgavene til annen kunnskap de har og ting de tenker på. I skogen kan de leke, gjøre aktivitetene, prate og lage lyd uten at det forstyrrer noen andre. Det er en god stemning i gruppa. Elever som kan ha en tendens til å gjøre litt mindre innsats er også aktive. De blir dratt inn i oppgavene av de andre elevene på gruppa. De synes det er gøy. De ser at andre elever jobber og ler, så de får sikkert lyst til å delta på lik linje. Jeg går også bort til elevene for å oppmuntre dem. Jeg velger å ikke styre dem, men heller prate litt om hvordan det går. Det fører til at de retter fokuset sitt mot oppgavene igjen, og da prater jeg videre om hvilken oppgave de er på. Den sosiale kontakten de får gjennom opplegget og uteklasserommet kan ha innvirkning på innsatsen og motivasjonen. De forstår at det å være en god læringspartner er viktig for gruppen. Jeg opplever at flere par tar kontakt med andre grupper for å finne ut av hvordan de løser oppgavene. De spiller på hverandre for å skape relasjoner og få ny innsikt.

Jeg tror elevene oppsøker meg fordi de gjerne vil ha bekreftelse på at det de gjør er riktig. Samtidig vil de kanskje også bli bedre kjent med meg i en annen setting enn det de er vant med. Jeg føler at jeg får god mulighet til å veilede dem når de stiller meg spørsmål. Da kan jeg få dem til å tenke selv og komme på gode løsninger som hjelper dem videre i arbeidet. Det tenker jeg er bra for deres læringsutvikling. Når de fleste elevene også er aktive gjennom opplegget, så tenker jeg at de synes det er gøy å jobbe sammen. Når de søker meg som lærer for å få hjelp til å utvikle seg, så viser det at samarbeid er viktig. De har fått en utfordring som de trenger litt hjelp til å løse, og det viser at oppgavene er tilpasset deres utviklingsnivå. De får også et større utgangspunkt til å lære av hverandre når de jobber i par, samtidig som jeg er til stede for å hjelpe dem på veien. Siden alle mennesker tenker ulikt, så kan samarbeidet bidra til kreative og nye måter å løse problemer og oppgaver. Ved at de kan løse flere oppgaver på en praktisk måte, vil det lære dem å tilegne kunnskap på en annen måte enn om de hadde lest om det. De lærer samtidig mer ved at de også ser hvordan de andre parene velger å gjennomføre aktivitetene. Denne øktens varierte oppgaver med mulighet for ulike tilnærminger gir et godt utgangspunkt for å tilegne seg ny kunnskap. Samarbeidslæringen legger også til rette for at de kan lære nye metoder av hverandre, som de senere kan anvende alene. Måten de velger å forklare tankene sine bidrar også til utvikling sosialt. Dersom noen ikke forstår hva de tenker, så må man uttrykke seg på en annen måte. Det gjør at både den som forklarer og den som hører på vil få et større læringsutbytte. Når de selv får bestemme

rekkefølge på oppgavene, velger de kanskje det som ser mest interessant ut først. Dersom de opplever at de finner en god løsning, kan det tenkes at de prøver seg på de andre oppgavene også. Mestringsfølelsen man får vil bidra til å motivere for videre arbeid. Hvis jeg hadde planlagt at alle skulle jobbe alene, så er kan det hende at de hadde oppsøkt meg mye oftere for å få hjelp til å løse problemer. Elevene kunne også opplevd mer usikkerhet fordi de ikke hadde hatt mulighet til å spørre en annen klassekamerat. Derfor har de noen å støtte seg på, samtidig som de vet at jeg er der for å kunne hjelpe dem. Siden alle er spredt rundt på området, så er det heller ikke noen andre som hører oss når vi prater. Inne i klasserommet er det færre hender i været, det kan komme av at det er skummelt å spørre om ting, eller vise andre at de ikke forstår. Her ute virker skogen som et tryggere sted når vi får mulighet til å utnytte et større areal. Det er samtidig ingen vegger som lukker lydene inne, de farer av sted og forbi alle trærne. Hvis denne økten hadde vært inne i klasserommet ville jeg muligens gått bort for å spørre om hvordan det går, for å ha kontroll på at de gjør det de skal. Ute er det mer naturlig at de deler erfaringer, og jeg har oversikt over hva de holder på med. Det fører til at de får nye ideer til løsninger. Det er fint å se at et undervisningsopplegg som kunne vært utført på en annen måte i klasserommet gir så mye læringsglede ved at vi flytter oss ut i naturen. Det måtte vært tilpasset på en annen måte for å få god arbeidsro dersom vi var inne, og det kunne ført til en annen motivasjon. Her får de lov til å uttrykke seg kroppslig og muntlig, noe som kan være litt forstyrrende inne. Det forstyrrer ingen andre da de kan forflytte seg, samtidig som lydnivået blir annerledes.

Diskusjon

Det sosiale samspillet mellom elevene påvirker arbeidsinnsatsen og utviklingen deres. I det sosiokulturelle læringsperspektivet er Vygotskys tanker om den proksimale utviklingssonen tett budet opp mot mine opplevelser om å lære av hverandre (Thurmann-Moe & Bråten, 1996). Når jeg gir elevene mulighet til å både jobbe og ha det hyggelig, så blir de bedre kjent med hverandre. Den sosiale utviklingen mellom parene som jobber sammen kan ha mye å si for hvordan de samarbeider og løser oppgavene. De skaper derfor bedre relasjoner som gir et godt grunnlag for samarbeid og faglig utvikling. Hadde jeg bestemt at de ikke fikk leke eller prate om noe annet, så er det ikke sikkert at de hadde hatt den samme læringsgleden mens vi var ute. De ville kanskje følt på et press som hadde ført til at det ble litt mer kjedelig å ikke ta egne valg. Slik som eleven som var redd for konkurranse. Da hadde fokuset kun vært rettet mot å komme seg gjennom oppgavene uten å ha tid til å sosialisere seg og bli bedre kjent.

Samtidig har de også spredt seg rundt, og det er derfor vanskeligere for meg å følge med på at alle jobber til enhver tid. Å ha mindre oversikt kan være litt stressende, for det er jeg ikke vant til når jeg er inne. Der ser jeg alle og kan høre etter hva de snakker og om gjør. Derfor må man kanskje stole på at de gjør det de skal og lage gode rutiner for å kunne følge med på alle elevene. For eksempel oppsøke dem med jevne mellomrom eller ha gode oppsummeringer for å se hva de har tilegnet seg. Hvis elevene ikke opplever støtte fra meg eller den de samarbeider med, kan det føre til at de ikke får et større læringsutbytte slik Vygotsky trekker frem om utvikling (Thurmann-Moe & Bråten, 1996). Derfor tror jeg elevene har godt av å jobbe selvstendig og få litt hjelp av meg. Uteskoleopplegget hadde også lekbaserte tilnærminger som en faktor til sosialt samspill, slik Jordet (2010) trekker frem som et av kjennetegnene som er viktig. De får derfor mulighet til å ha det gøy og uttrykke seg på andre måter enn om de bare skulle snakke sammen og løse oppgaver. Selv om aktivitetene kan oppleves som lek for noen, så er det ikke alle som liker det. Derfor kan det åpne opp for at de får en variasjon mens de holder på med de ulike oppgavene. Jeg fikk også mulighet til å se hvilken oppgave de jobbet med fra avstand. For hvis de hoppet, så skjønnte jeg hvor de var i løypa. Da kunne jeg gå bort og snakke med dem om oppgaven de hadde gjort.

Når elevene får jobbe på egenhånd, så vil de oppleve at de har større ansvar for egen læring. Det kan både være positivt og negativt. Det er nyttig for å gi dem en følelse av at de tar eget initiativ til læring og kanskje dermed liker det de holder på med. For motivasjonen kan bli redusert om jeg skulle bestemt hvordan de jobbet (Deci & Ryan, 2008). Hvis jeg ikke støtter og veileder, så vil de oppleve at de ikke får lov til å feile. For man lærer av feilene sine, og det kan nettopp handle om den kontakten de ønsket fra meg. Når noen elever kom bort og spurte om de gjorde ting riktig eller vil vise meg hva de hadde gjort, så handlet det ikke om å bli korrigert. De ønsket veiledning i forbindelse med sine egne valg, for å få en positiv følelse. For det er ikke gøy å bli kontrollert over når oppgavene skal handle om repetisjon og utforskning. Selvbestemmelsen har derfor mye å si for hvor aktive elevene er og hvordan jeg som lærer velger å hjelpe dem på veien. For noen kan oppleve at det er for løse rammer når de skal jobbe på egenhånd, og derfor må jeg opparbeide meg kunnskap om hvilke elever som trenger ekstra støtte til å oppnå det som er målet med undervisningen. Min rolle som lærer blir tydeliggjort i møte med denne læringsarenaen. Jeg tilpasser meg til elevene og får dermed mulighet til å utvikle meg slik Kelchtermans (2009) legger vekt på for å forstå selvtiliten i lærerrollen.

5.1.7 Arbeidslyst

Trærne vaier i den lette brisen og det ligger et teppe av bløte blader på bakken. I noen av aktivitetene skal de løpe eller hoppe. Et par elever spør om de kan flytte seg til stien for å ha et bedre underlag til å utføre aktivitetene. Jeg opplever at elevene ser gode muligheter, men fortsatt vil ha bekreftelse av meg. De synes kanskje det er uvandt å ha fritt spillerom og selvbestemmelse, slik som i friminuttene. Samtidig velger de å være deltakende og sosiale i læringsaktiviteten som foregår. Det er ingen fastsatte regler når vi er i dette åpne området i skogen, men de vil at jeg skal ha oversikt over hvor de er. Det virker som at de lurar på hvordan de kan lære best. At de har lyst til å få det til. De går over stokker, balanserer og holder på med pinner de finner. De velger selv hvor de utfører oppgavene. Noen sitter på en knekt grein, andre velger å stå på stien. Noen setter seg ned på jakka, mens andre forflytter seg rundt i området.

En elev sier: «Dette er den beste undervisningstimen jeg har opplevd».

En annen kommenterer: «Det er gøy å være ute i naturen. Det gjør ikke noe at det er litt regn. Jeg elsker å være ute».

Noen kommer for å vise meg arbeidet sitt, mens andre venter til jeg kommer bort. De koser seg, leker og ler mens de fortsetter. Alle er aktive på hver sin måte. De utfyller hverandre, kommer på gode ideer og jobber iherdig. Det er ingen konkurranse, så de jobber godt med oppgavene de rekker på tiden vi har ute. De velger rekkefølgen på oppgavene selv. Noen velger å skrive ned oppgavene de gjør, mens andre ser over eller memorerer tallene på oppgavene. Det begynner å regne litt mer, men det ser ikke ut til at mange legger merke til det. Et par elever ser litt kalde ut, for de har puttet hendene inn i jakkelommene. Jeg merker at de følger beskjeder jeg gir. Her er det greit å være seg selv, tulle litt og jobbe, så beskjedene jeg gir blir fulgt. Jeg går rundt for å høre hvordan det går med oppgavene og noen begynner å bli ferdige. Et par elever sier at de fryser litt, men at det går bra. Jeg ser på klokka og tenker at vi burde ta turen tilbake til skolen for å snakke om det de har gjort ute.

Jeg tror elevene setter pris på å være et annet sted enn klasserommet for å lære. Det er kanskje spennende å få bruke kroppen i nye omgivelser samtidig som man lærer. De utnytter området etter sine behov og har en iver for læring i par. Det får meg til å føle at læring i naturen både

er godt for dem og meg selv. De kan slippe seg mer løs, lage lyd og leke sammen når vi er ute. Hvis jeg hadde latt dem velge hvor de ville være inne i klasserommet, så tror jeg ikke det hadde vært like mye fokus på oppgaven. Da hadde det vært mer spennende å snakke med andre eller finne noe i klasserommet som de kunne holdet på med. Ute blir de ikke forstyrret av hverandre, med mindre de oppsøker andre for å irritere eller forstyrre. Det er ikke noe jeg opplevde da vi var ute Samtidig er det ikke andre forstyrrende faktorer som klasserommet har. Det er ingen digitale verktøy med spennende videoer som er i fokus, det er samarbeid og lek som står sentralt. Jeg tenker at det er godt å komme seg ut og vekk fra det man er vant med for å lære på andre måter. Når de får mer medbestemmelse, så tror jeg de kanskje lettere følger mine beskjeder. Det handler nok mye om å bli stolt på, at jeg lar dem bevise at de klarer mye på egenhånd.

Diskusjon

Som Jordet (2010) peker på, så endres premisser som for eksempel støy eller uro når man varierer arbeidsmåter på andre arenaer. Ute i skogen hørte jeg mye latter og prat, men det var ikke forstyrrende. Parene gikk heller ikke bort til hverandre for å forstyrre. Om det var noen som møtte på hverandre, så viste de hverandre hva de hadde gjort eller spurte om noe de lurte på. Elevene fant seg en egen plass som de kunne jobbe ved. Jeg merket meg at de ble veldig involvert i arbeidet av å ha sin egen plass. Litt som en boble der andre lyder ikke trengte gjennom. Det har kanskje noe med at de fikk et pusterom, samtidig som de jobbet og lekte. Jeg trengte derfor ikke å ha fokuset mitt rettet mot arbeidsro, for elevene hadde sin egen plass til å jobbe ved. Det var uvant å ikke måtte si ifra om at det var for mye bråk. Jeg kunne heller bruke tiden min på å være aktiv sammen med elevene. Jeg kunne senke skuldrene, og det tror jeg elevene også opplevde som behagelig. For da kunne også elevene jobbe etter sine egne premisser, og føle at de fikk et avbrekk fra de faste reglene inne i klasserommet. Dette møtet med rollen min som lærer ga meg ny kunnskap om hva jeg kan få til ved å flytte undervisningen ut. Når premissene endres, så kan jeg legge mer vekt på det faglige og sosiale, som gagnar meg og elevene. Selvtilliten øker også ved at jeg ikke må korrigere elevene, og de er derfor mer positive tilbake til meg (Kelchtermans, 2009).

Elevene fikk også brukt kroppen sin mens de jobbet. Det kan skape minner til det de lærer, mener Jordet (2010). Aktivitetene gjorde at jeg fikk mer kontakt med elevene. Jeg kunne se hva de fikk til, og mange ville gjerne vise meg hva de drev med. Vi kunne le sammen og

skape sterkere relasjoner basert på morsomme hendelser. Det tror jeg er fint for elevene. Det sosiale samspillet mellom meg og elevene kan gjøre at de ser flere sider ved meg. Jeg opplevde at elevene prøvde seg fram når de utførte aktivitetene. Disse minnene vil de kunne koble til den faglige kunnskapen, ved at de husker uteskoledagen. Da kan de knytte de ulike oppgavene til alle aktivitetene og erfaringene de fikk i møte med skogen.

5.1.8 Hva synes de?

På hjemveien poengterer noen elever at jeg har laget et morsomt opplegg med mye variasjon for denne økten.

En elev sier: «Jeg liker at vi jobber på ulike måter, det er veldig gøy».

De reflekterer selv over hva som er viktig for læringen og motivasjonen deres. Vi går i ulike grupper tilbake til skolen. Det tar noen minutter å gå fra det naturlige området hvor vi har ledd, lekt, jobbet og vært sammen til vi er tilbake utenfor skolens inngangsdør. Vi går inn og kler av oss. Elevene prater litt mens de setter seg på de faste plassene i klasserommet. De prater om alt og ingenting før jeg begynner å snakke. Jeg spør hva de synes om timen, sier at de kan vise det med tommelen. De fleste gir tommel opp bortsett fra noen som har tommelen til siden. Begrunnelsen er at det var litt regn.

En annen kommenterer: «Jeg synes det var perfekt, ikke for varmt og ikke for kaldt».

Flere nikker, sier ja og er enige. Vi snakker om hva de har lært. En elev sier at de lærte nye ting som de ikke hadde hørt om før. Alle som fikk tid til å jobbe med oppgaven der de skulle lage symboler får vise og forklare hva deres selvkonstruerte tegn betyr. Da merker jeg at flere er nysgjerrige på forklaringene deres, og de stiller spørsmål til hverandre. Elevene virker fornøyde, og ingen spør om å ta friminutt eller dra hjem tidligere. Jeg er også veldig tilfreds med hvordan de har jobbet sammen og hvordan de forklarer det de har lært til de andre som sitter i klasserommet. Mitt inntrykk av denne økten er at de fikk en ny positiv opplevelse med et fag de ikke har så god motivasjon for, samtidig som de jobbet godt i par. Jeg opplever litt mer uro i form av elever som beveger seg eller forstyrrer mens andre snakker. Jeg må ta litt mer plass og si ifra at vi venter på vår tur. Vi er i det faste klasserommet hvor alle har opparbeidet sine identiteter. Det er her de har opprettet seg vaner, eller rettere sagt uvaner. Det er noe

vanskeligere å få ro i klasserommet, og dette trengte jeg ikke å tenke på når jeg ga beskjeder mens vi var ute.

Når vi kommer inn så opplever jeg at det er en annen stemning. Her ser alle hverandre og hører alt som blir sagt. Det kan handle om at det er viktig å vise seg frem når de ikke leger sitter i grupper og lærer av hverandre. Det er kanskje ikke like spennende å være inne som da vi jobbet ute. Det får meg til å føle at jeg må ha mer kontroll her vi er samlet innenfor de fire veggene. Hvis ikke jeg setter klare regler, så vil det påvirke de andre i større grad. Derfor tenker jeg at uteklasserommet og inneklasserommet kan påvirke læringsfellesskapet og den rollen jeg har. Ved å benytte meg av uteskole oftere vil jeg kanskje få mulighet til å skape mer motivasjon og lærelyst. Det vil muligens påvirke det sosiale samspillet både ute og inne. Støy og forstyrrelser oppleves på en annen måte når man er inne. Ute hadde elevene mulighet til å prate hele tiden uten at det påvirket læringsfellesskapet. I klasserommet hører man alle som prater, og det påvirker hvor mye man får gjort. Det har derfor mye å si hvordan jeg kontrollerer det. Det viser kanskje også at barn liker å få mulighet til å uttrykke seg mer enn de får lov til inne. Ved å oppsummere inne fikk jeg også en helhetlig oversikt over hva de lærte. De kunne vise meg det de hadde gjort, og jeg kunne gi tilbakemeldinger. Det virker som at elevene har lyst til å gjøre dette flere ganger. Jeg tenker at de kan ha godt av å komme seg ut og jobbe på denne måten. Jeg opplevde en annen stemning og ro, samtidig som det var mer latter, glede og arbeidslyst. Det var interessant å oppleve naturen som læringsarena, for disse erfaringene kan jeg ta med meg og bygge videre på i fremtiden.

Diskusjon

Det var litt forskjeller med tanke på støy fra da vi var ute til vi kom inn igjen. Jeg måtte ta styringen på en annen måte inne enn da vi oppholdt oss ute. Det kan være flere faktorer som påvirker dette. En av dem kan være at de er slitne etter å holde på ute, og derfor var litt mer ukonsentrerte da vi kom inn. Det kan også handle om at elevene kom inn i klasserommet igjen. Det er et kjent sted som de tilbringer mye av tiden sin. Det kan ha innvirkning på deres atferd og samspill. Barn blir påvirket av kontekstene de er i og de kunnskapene de har opparbeidet seg vil anvendes i situasjonen (Jordet, 2010). Inne vet de hvordan de pleier å oppføre seg, og hva som kan være spennende å gjøre for å forstyrre. I uteklasserommet hadde de ikke opparbeidet seg noen faste rammer, og det kan ha noe å si for de forskjellene jeg

merket meg. I friminuttene er de vant til å være sammen, og det kan ha bidratt til påvirke innsats i økten. Det kan kobles til rammene som er litt løsere og det åpne området der de har mulighet til å bestemme mer selv. Elevenes erfaringer med uteklasserommet kan knyttes til det de forbinder med friminutt eller tidligere møter med uteskole på barneskolen. Elevene opplevde denne økten som positiv og de fikk et godt utbytte av å lære sammen og av hverandre. I den proksimale utviklingssonen bygger man på tidligere kunnskap ved å få veiledning og støtte av andre (Thurmann-Moe & Bråten, 1996). De kunne hjelpe hverandre med repetisjonsspørsmål og diskutere mens de var i en annen setting enn det de er vandt til. Denne samarbeidslæringen kan ha foregått annerledes ute fordi de forbinder arenaen med lek og mer frihet enn de gjør i inneklasserommet. Ute har de kanskje lært seg hvordan de fungerer sammen i lek eller andre aktiviteter, og dermed får de mulighet til å bygge på de erfaringene. I inneklasserommet er det mindre mulighet for å trekke seg litt unna og få konsentrert seg fordi det er mange mennesker inne i rommet.

Som forskningen til Bentsen og Jensen (2012) viste, så var det flere fag som ikke ble benyttet i uteskole. Jeg synes det fungerte fint å ha KRLE ute, selv om flere andre lærere opplevde at det ikke var lett å legge opp til. Deres vaner rundt undervisning i faget kan ha mye å si for usikkerheten med å legge opp til at det skal foregå utenfor klasserommet. Jeg er ikke en erfaren lærer, og det kan derfor spille en rolle for nye ting jeg prøver ut. For jeg har ikke opparbeidet meg mange nok erfaringer over flere år til å ha vaner som jeg praktiserer etter. Andre lærere har erfart at de måtte jobbe med selvtilliten som lærer i uteskole over en lengre tidsperiode (Oberle et al., 2021). Jeg anser disse erfaringene som viktige for min utvikling. Jeg opplevde noe usikkerhet i min rolle, men jeg fikk samtidig mange nye tanker om hvordan jeg kan benytte meg av uteskole som både er positivt for meg og elevene. Min selvforståelse har derfor gjennom erfaring bidratt til mer selvtillit i lærerrollen i uteskole (Kelchtermans, 2009).

Elevenes positive tilbakemeldinger kan handle om at de fikk være selvstendige i arbeidet med oppgavene. Jeg la opp til at de fikk velge rekkefølgen på oppgavene de skulle jobbe med. Samtidig var jeg oppmuntrende mens jeg gikk rundt og snakket med elevene mens de jobbet. Som selvbestemmelsesteorien legger frem som en viktig faktor til motivasjon, så er det viktigere at læreren støtter deres valg i læringsarbeidet enn å være styrende (Deci & Ryan, 2008). Mitt valg av læringsaktivitet ga meg mulighet til å la dem ta egne beslutninger og påvirke måten de arbeidet med innholdet i opplegget.

6 Min utvikling

Denne delen av oppgaven tar for seg mitt utviklingsarbeid gjennom det metodiske valget jeg har gjort. Dette arbeidet har bidratt til å endre meg på flere måter og jeg har fått en større forståelse for hvordan jeg kan utvikle selvtillit i lærerrollen. Hensikten med prosjektet har vært å undersøke mine erfaringer og dermed bidra til endring og utvikling. Den nye innsikten vil jeg derfor diskutere opp mot prosessen jeg har arbeidet med oppgaven og hva det har gjort for meg. Først vil jeg trekke frem funnene og det jeg har lært, videre presenteres styrker og svakheter ved studien.

Gjennom å bearbeide autoetnografien og reflektere over erfaringene jeg hadde i tilknytning til teori, så har jeg fått mer innsikt i rollen min. Det kommer frem kunnskap om mine erfaringer med inneklasserrommet og uteklasserrommet i den autoetnografiske teksten som ble presentert i det foregående kapittelet. Funnene viser at elevenes medvirkning og innspill ga meg mulighet til å motivere dem for arbeidet som skulle foregå i naturen. Deres interesser for å oppholde seg ute kunne jeg spille på og dermed legge opp til at de kunne lære på andre måter. Det skaper mulighet for variasjon og nye tilnærminger som kan inspirere for læring. Jeg opplevde at det var spennende med samarbeid og muligheten de fikk til å lære av hverandre.

Funnene viste også at jeg skapte en trygghet for meg selv ved å ha oppstart inne. Da kunne jeg skape ro inne i klasserommet, samtidig som det ga mulighet for å oppklare eventuelle spørsmål. Jeg kunne med fordel ha startet ute for å se hvordan elevene hadde respondert. Dersom vi hadde gått til stedet før vi startet, så kunne det både skapt engasjement eller så kunne det vært forstyrrende å oppholde seg et sted med spennende ting som de heller hadde hatt fokus mot. Jeg opplevde at elevene jobbet godt og hadde en annen glede for læringen som skjedde ute i naturen. Det skapte mulighet for at de kunne være selvstendige og tilpasse seg etter det de trengte. Det var rom for å trekke seg unna hvis de trengte å rette fokuset mot oppgavene, de kunne holde på med ting de fant i naturen eller samtale med meg om innholdet i oppgavene. Da fikk jeg mulighet til å observere og se hva de trengte for å lære best. Det bidrar til at jeg kan utvikle og tilpasse for de ulike elevene ettersom jeg videre prøver ut opplegg utenfor klasserommet når jeg begynner å jobbe. Jeg opplevde at det var mer støy og uro da vi kom inn igjen, noe som kunne ha flere utløsende faktorer. At de var slitne eller var inne i det vanlige klasserommet igjen. Det gjorde at jeg måtte ta lederrollen på en annen måte enn da vi var ute.

I møte med uteklasserommet møtte jeg på en utfordring der det var vanskelig å ta en beslutning. Det gjorde at jeg fikk en anledning til å lære mer om elevene, samtidig som de fikk mulighet til å bli utfordret på deres premisser. Slike situasjoner kan skape rammer for elever som sier ifra om det de har behov for, dersom det er nødvendig for deres utvikling på en trygg måte. Funnene viser også at tidligere erfaringer har mye å si for hva jeg kan spille på og legge opp til i undervisning. Ved å ta med elevene ut og gi dem opplevelser, vil de senere huske disse og bruke dem i nye situasjoner. Det skapte en positiv motivasjon for å være ute, samtidig som de ble engasjert i arbeidet med oppgavene. Jeg opplevde at elevene var aktive og samarbeidet godt. Ved å lære av hverandre, ble flere påvirket til å delta. Samspillet og påvirkningen av naturen som en annen læringsarena enn klasserommet hadde mye å si for dette. For fokuset ble rettet mot samarbeid, og det var ingen forstyrrelser da vi var ute. Det påvirker meg til å ville bringe undervisningen ut, slik at det kanskje kan gi dem mulighet til å motiveres for å delta og få mer lærelyst.

Funnene viste at undervisningen ute skapte rom for selvstendighet og utforskning når det kom til å ta ansvar for egen læring. Det gode lærings samarbeidet mellom elevene påvirket dem til å ta egne beslutninger samtidig som de søkte meg for å få bekreftelse. Jeg merket meg at de tok beslutninger som var gode, samtidig som de ville diskutere deres tanker med meg. Ved å være ute i naturen skapte det større rom for å bestemme hvordan de ønsket å jobbe. Det kan bidra til at jeg gir dem støtte i at de får til mye selv. Samtidig skapte uteklasserommet andre premisser for støy og uro. Jeg kunne la elevene prate eller rope uten at det skapte forstyrrelser. Det er noe som ikke fungerer inne i et klasserom. Jeg slapp derfor å si ifra om det, samtidig som elevene ikke blir umotiverte av å bli irettesatt. Det skapte mer latter og glede ved at de fikk være seg selv. De var også mer positive til faget, og jeg opplevde at jeg fikk spurt de om tankene deres.

Siden denne masteroppgaven er slutten på utdanningen min og inngangen til arbeidslivet, så har denne oppgaven og innholdet i den bidratt til hvordan jeg vil lære bort på ulike arenaer. Selv om jeg bare har utforsket en liten del av uteskole og hva det kan gjøre for læringsmulighetene, så det er noe jeg kommer til å fortsette med. Det har vært utrolig spennende å dykke dypt inn i et tema som jeg har lyst til å få mer kunnskap om. Jeg har blitt mer reflektert og tenkt mye på de valgene jeg har tatt.

6.1 Styrker og svakheter

Denne masteroppgavens studie er et resultat av meg og mine forståelser av opplevelsene.

Over en lengre tidsperiode har jeg kunnet utvikle den autoetnografiske teksten. Da har jeg hatt mulighet til å analysere erfaringene så langt det var mulig. Ved å ta avstand fra refleksjonene, tilnærme meg dem på nytt og gjøre dette gjentatte ganger, har jeg prøvd å bearbeide mine egne tanker. Det har gjort at jeg har sett det fra flere sider og diskutert det med meg selv, som en indre dialog. Dersom flere informanter kunne bidratt med sine erfaringer og stemmer, vil jeg anta at de hadde erfart opplevelsene annerledes. Det ville gitt et helhetlig bilde og tilgang andres innsikt som jeg nå ikke har hatt. Dersom jeg hadde intervjuet andre lærere om deres handlingsrom i uteskole ville jeg fått flere menneskers erfaringer. Samtidig hadde jeg ikke fått denne førstehåndserfaringen gjennom autoetnografi om jeg hadde intervjuet andre.

Jeg har forsøkt å forstå mine tanker gjennom refleksjon, og det kan ha ført til at jeg ikke har klart å distansere meg fra innholdet. Samtidig er det slik en studie med autoetnografi får frem ny kunnskap, som har ført til at jeg har utviklet mer selvtillit og trygghet i lærerrollen i uteskole. Jeg har ikke tatt avstand, fordi det er jeg, informanten som skal bringe frem mine innerste tanker og vri og vende på dem. Denne prosessen har vært vanskelig, ensom og frustrerende til tider, og har ført til at jeg noen ganger har lurt på om jeg noen gang kan sette et punktum i arbeidet. For hvor langt kan jeg tøyne strikken? Når jeg er eneste informant i studien, så er det visse grenser for egne forståelser som kan komme frem. Det er alltid en mulighet for å endre et arbeid som gjenspeiler seg selv, så ved å benytte denne metoden så ville jeg kunne jobbet med den i all evighet. Føles det som. Som Dewey (Säljö, 2011) mener, så opparbeider man seg ny kunnskap og nye forståelser gjennom livserfaring. Jeg har derfor fremstilt en tekst som både kan ses på som begrenset, men den vil også bidra til et vidt spekter av tanker om temaet. Min oppgave blir derfor pålitelig, fordi jeg har vært sårbar og åpen om gjennomføringen. I ettertid ser jeg at studien kunne styrkes enda mer dersom jeg hadde lagt opp til flere undervisningsøkter og fremstilt erfaringer som strekker seg over en lengre tidsperiode. Jeg kunne ha fordypet meg enda mer i temaet. Samtidig har denne bearbeidingen av autoetnografien gjort at jeg har utviklet nye tanker dermed tar med meg nye forståelser som jeg kan jobbe videre med i yrkesutøvelsen.

7 Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg hatt som mål å utforske egen praksis knyttet til min utvikling av selvtillit og trygghet i rollen som lærer i uteskole. Ved å prøve ut undervisning i tre klasser og utvikle en autoetnografisk tekst der jeg reflekterer over erfaringer og diskuterer med teori, har jeg undersøkt problemstillingen:

«Hvordan kan jeg utvikle mer selvtillit og trygghet i lærerrollen i uteskole?».

Gjennom den autoetnografiske metoden har jeg fått større innsikt i mine tanker og forståelser. Erfaringene, refleksjonene og relevant teori har bidratt til å redegjøre for mulighetene jeg har for utvikling. Det har også gitt meg en dypere forståelse av hvilke muligheter jeg har for handling når det gjelder undervisning som strekker seg utenfor klasserommet.

Den overordna delen av læreplanen legger føringer for at læreren skal tilpasse undervisningen ved å variere arbeidsmåter, metoder og læringsmiljøer (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Uteklasserommet anser jeg som en egnet arena for læreplanens føringer. Læreren har gode muligheter for å tilpasse opplæringen ved å trekke undervisningen ut av klasserommet. Samtidig gir det en god mulighet for elevene å lære i andre settinger og av hverandre ved å legge opp til at de skal jobbe sammen. For da kan deres tidligere erfaringer og kunnskap bidra til å løfte frem hverandre. Jeg opplevde at jeg fikk en annen forståelse av læringsmulighetene ved å la elevene jobbe ute i naturen. Premissene ble endret når vi flyttet oss ut av klasserommet, og jeg ble utfordret til å tenke og vurdere på en annen måte enn når jeg er inne i klasserommet. Det er viktig å nevne at læreren står sentralt i arbeidet med å innføre gode vaner og rutiner som bidrar til motivasjon og lærelyst for elevene. Samtidig må det skapes en gjensidig tillit der både læreren og elevene kan stole på at det tas gode valg for utviklingen. Gjennom å utfordre seg selv vil det kunne føre til spennende undervisning som binder sammen det som skjer inne i klasserommet og det som kan jobbes med ute i naturen.

Det pågående arbeidet med å utvikle autoetnografien har vært utfordrende, samtidig som jeg har fått mulighet til å bearbeide og forstå hvorfor jeg tenker som jeg gjør. Den kulturen jeg er en del av har jeg prøvd å skape en mening ved. For jeg er instrumentet i denne studien. Det er kroppen min som har innhentet data gjennom observasjon, samtidig som hodet mitt har kunnet utvikle en dypere forståelse av hva jeg erfarte. Mine valg og muligheter for videre handling med undervisning påvirker både meg og elevene. En viktig del av denne studien har vært tilbakemeldinger fra andre personer. Det har både vært utfordrende og positivt for min

utvikling. Å motta andres meninger om mine personlige opplevelser og erfaringer har ikke alltid vært lett. For det er jeg som vet hva jeg føler, ingen andre. Samtidig som det har gitt meg gode muligheter for refleksjon.

Vi er en del av det vi forsker på, og derfor påvirkes det av oss. Problemstillingen i denne studien er rettet mot meg, og har gitt meg mulighet for å gi et bidrag av en dyp innsikt og opplevelser. Jeg har bidratt til mer kvalitativ forskning etter flere tidsskrifters anbefalinger innenfor utdanning ved å benytte meg av metoden autoetnografi (Seaman et al., 2020). I denne studien har jeg gjort mine valg og kommet frem til at ved å prøve ut nye ting, vil jeg kunne utvikle meg som lærer. Selv om det kan være vanskelig å endre på det man anser som trygt, så er det en viktig del av livet. Dette er i tråd med Oberle et al. (2021) sin forskning om utvikling av selvtillit i uteskole. Kunnskap kan alltid utvikles, men det er opp til hver enkelt person å utforske mulighetene. Funnene mine og refleksjonene kan benyttes av lærere som ønsker å flytte undervisningen ut. For det tar tid å endre seg selv, men over tid vil man kunne utvikle en god praksis som varierer på ulike arenaer. Både læreren og elevene har godt av å utfordres til å lære av hverandre i nye settinger. Dette er ikke enden på min utvikling, men en god begynnelse på min profesjonsutøvelse.

7.1 Veien videre

I denne masteroppgaven har jeg åpnet opp om mine erfaringer med uteskole og vurdert hvordan jeg kan få mer selvtillit i rollen som lærer. Det ville vært interessant å undersøke hvordan de fysiske forholdene ute i naturen kan medvirke for elevenes læring. Det hadde vært spennende å samarbeide med flere lærere om å utvikle en reflekterende autoetnografi som får frem flere menneskers innsikt og forståelser. Det kan gi et viktig bidrag til å utvikle nye metoder som lærere kan bruke i egen praksisnær forskning.

Til deg som leser denne oppgaven. Jeg håper at min åpenhet og refleksjon bidrar til at du har fått mer innsikt, kunnskap og forståelse for hvilke muligheter som finnes med sosiokulturell læring på en læringsarena som strekker seg utenfor det ordinære klasserommet. Jeg håper også at mitt bidrag kan inspirere deg til å reflektere og undersøke videre.

Referanser

- Adams, T. E., Holman Jones, S., & Ellis, C. (2014). *Autoethnography*. Oxford University Press, Incorporated.
- 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>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2000). Den samfunnsskapte virkelighet. I F. Wiik (Overs.), *Norbok*. Fagbokforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Baarts, C. (2015). *Introduktion til etnografisk metode*. Syddansk Universitetsforlag.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology = Psychologie Canadienne*, 49(1), 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Artikel 1. <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>
- Festvåg, L. E., Karlsson, B. E., Landmark, B. P., & Aasgaard, H. S. (2021). An Autoethnography on Being the Daughter of a Frail, Sick Mother in Transitional Care. *Ethics and Social Welfare*, 15(2), 120–134. <https://doi.org/10.1080/17496535.2020.1855458>

- Gjølterud, S. (2020). Forskning i egen undervisningspraksis i høyere utdanning. I D. Husebø, L. H. Jensen, H. Hiim, & S. Gjølterud (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP. <https://doi.org/10.23865/noasp.121>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforl.
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom: Uteskole i teori og praksis*. Cappelen akademisk forl.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). 3.2 *Undervisning og tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning—Epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. M. Gjølterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. Steen-Olsen, & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold*. Cappelen Damm akademisk NOASP.
- Marchant, E., Todd, C., Cooksey, R., Dredge, S., Jones, H., Reynolds, D., Stratton, G., Dwyer, R., Lyons, R., & Brophy, S. (2019). Curriculum-based outdoor learning for

- children aged 9-11: A qualitative analysis of pupils' and teachers' views. *PLOS ONE*, 14(5), e0212242. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212242>
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2005). *Action Research for Teachers: A Practical Guide*. David Fulton Publishers.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- 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>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Seaman, J., Dettweiler, U., Humberstone, B., Martin, B., Prince, H., & Quay, J. (2020). Joint Recommendations on Reporting Empirical Research in Outdoor, Experiential, Environmental, and Adventure Education Journals. *Journal of Experiential Education*, 43(4), 348–364. <https://doi.org/10.1177/1053825920969443>
- Säljö, R. (2011). Lärande och lärandemiljöer. I S.-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmädidaktik: Vetenskap för lärare* (s. 155–184). Studentlitteratur.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforl.

Thurmann-Moe, A. C., & Bråten, I. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123–142).

Cappelen akademisk forlag.

Torbert, W. R. (2001). The Practise of Action Inquiry. I P. Reason & H. Bradbury (Red.),

Handbook of action research: Participative inquiry and practice (s. 250–260). Sage.

Vedlegg 1: Rutejakt



Rutejakt

1. Hva betyr mangfold? Forklar til hverandre.	Aktivitet: Gå 7 elefantsteg.	13. Hva betyr toleranse?	Aktivitet: Ta i bakken og reis deg opp 15 ganger.	19. Si alle familiemedlemmene dine på engelsk.	Aktivitet: Snurr rundt 5 ganger og gå 5 elefantsteg.
2. Skogfinner lagde magiske symboler. Finn på ditt eget symbol, tegn og skriv hva det betyr.	Aktivitet: Ta 10 spensthepp.	14. Hvor mange nasjonale minoriteter er det i Norge?	Aktivitet: Hopp 10 ganger.	20. Gi eksempler på filosofiske spørsmål.	Aktivitet: Gi «give me five» til hverandre 15 ganger.
3. Nevn tre filosofer.	Aktivitet: Ta tre pinsetter.	15. Nynn en sang til læreren din samtidig som du står på et bein.	Aktivitet: Løp tilbake der dere var.	21. Si tre faktasetninger om Jesus.	Aktivitet: Hopp så langt du klarer på 3 hopp.
4. Hva betyr: «gjør mot andre det du vil de skal gjøre mot deg». Forklar og gi et eksempel.	Aktivitet: Plystre sangen «ABC» mens du sitter på huk.	16. Minoritet betyr en gruppe mennesker som er i mindretall. Skriv minoritet i boka di og vis ved å tegne.	Aktivitet: Ta 5 situps.	22. Si 3 ting som både kan være bra og dårlig med å lyve.	Aktivitet: Gå 15 steg på tå.
5. Skriv en forklaring på hva rasisme er.	Aktivitet: Ta 10 knebøy.	17. Hvor lenge har nasjonale minoriteter vært i Norge?	Aktivitet: Snurr rundt 10 ganger.	23. Hva kan kjærlighet være?	Aktivitet: Blunk fort i 20 sekunder.
6. Majoritet betyr at det er en gruppe mennesker som er i flertall. Skriv majoritet i boka di og vis ved å tegne.	Aktivitet: Gå 15 steg på hælene.	18. Skriv ned alle religionene dere kommer på.	Aktivitet: Multipliser svaret med 4 og hopp like mange ganger.	24. Tenk på en ting du ser rundt deg. Den/de andre har 20 spørsmål til å finne ut hva tingen er. Bytt på.	Aktivitet: Løp i 10 sekunder.
7. Tegn og forklar hva likestilling er.	Aktivitet: Gå 4 skritt til høyre.	11. Hvem kan være i en familie?	Aktivitet: 10 klapp over hodet.	12. Vi har 5 nasjonale minoriteter i Norge: jøder, skogfinner, romanifolket, kvener og rom. Memorér dem og gjentfortell uten å se på arket.	Aktivitet: Gjør 5 froskehopp.