

# MASTEROPPGAVE

**M1GLU**

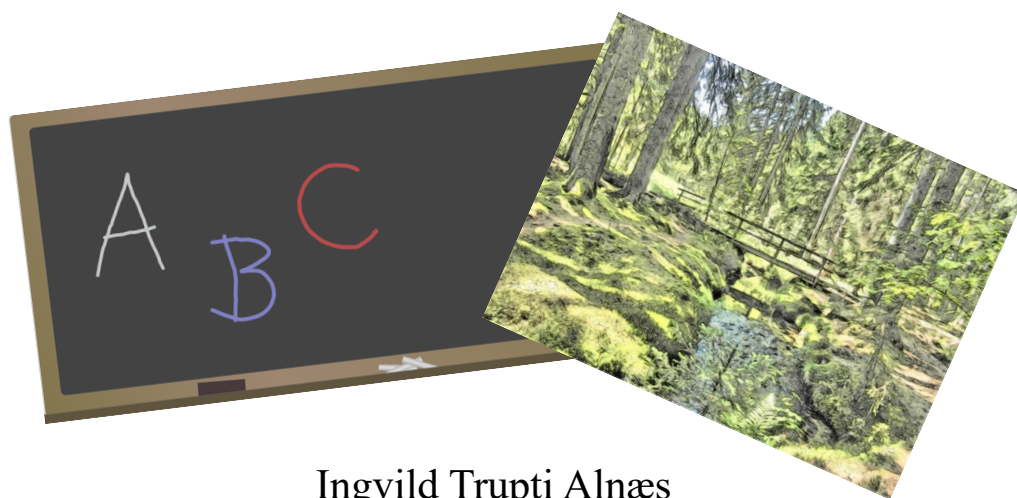
**Mai 2023**

Uteskole og begynnende lese- og skriveopplæring. En  
observasjonsstudie på 2. trinn.

Outdoor schooling and the first reading and writing training. An  
observational study in the 2<sup>nd</sup> grade.

Type: akademisk masteroppgave

30 stp. oppgave



Ingvild Trupti Alnæs

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

© Ingvild Trupti Alnæs

Oslo, 2023

Uteskole og begynnende lese- og skriveopplæring. En observasjonsstudie på 2. trinn.

## FORORD

I løpet av tiden denne masteren er blitt til, har jeg lært mye. Jeg har lært mer om hva uteskole egentlig er og hvordan jeg på best mulig måte kan anvende denne metoden i skolehverdagen. Jeg har fått større innsikt og forståelse noe som jeg forhåpentligvis kan dra nytta av i lærerjobben.

Jeg har også fått anledning til å følge 2. klasser og lærerne deres gjennom noen vinterdager og jeg vil takke ledelse, lærere og elever på samarbeidsskolen.

Jeg vil videre takke mine veiledere, Annbjørg Håøy og Kristin Torjesen Marti for meget god oppfølging. Annbjørg, tusen takk for alle møtene vi har hatt og for dine grundige, gode og konstruktive tilbakemeldinger. Kristin, tusen takk for god hjelp, gode forslag og oppmuntrende tilbakemeldinger.

Så vil jeg gjerne takke min mor for støtte, oppfølging og gode samtaler gjennom hele studieløpet. Tusen takk for alle timene du har lagt ned for å hjelpe meg.

Oslo, 14. mai 2023,

Ingvild T. Alnæs



## SAMMENDRAG

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan lærere arbeider med uteskole og den første lese- og skriveopplæringen. Jeg ønsket å finne ut av hvordan uteskole kunne være en ressurs i opplæringen av lesing og skriving på de laveste trinnene. Problemstillingen min ble derfor som følger:

*På hvilke måter bruker lærere på 2. trinn uteskole som arena for å fremme den første lese- og skriveopplæringen?*

For å kunne svare på denne problemstillingen har jeg tatt i bruk kvalitativ metode – deltagende observasjon og intervju. Jeg har vært deltagende observatør på uteskoledager samt deltatt på for- og etterarbeid med lærerne og med elevene. Jeg har også gjennomført et semi-strukturert intervju med to av lærerne for å utfylle det jeg observerte. Jeg har altså vært med på tre uteskoledager sammen med et 2. klassetrinn bestående av fem klasser og fem lærere og jeg har gjennomført denne studien på en skole.

Denne studien legger frem teori og tidligere forskning om temaene literacy, den første lese- og skriveopplæringen, uteskole, deltagende observasjon og intervju. Jeg har analysert og drøftet funnene mine opp mot teorien nevnt over.

Resultatene viser at lærerne arbeider både med en analytisk og syntetisk tilnærming til lese- og skriveopplæringen på uteskole. De viser at uteskole gir mulighet for differensiering og samhandling. Uteskole gir også gode utviklingsmuligheter i forhold til lek og utvidelse av ordforrådet. Ved å flytte undervisningen ut, legges det til rette for tilpasset opplæring, meningsfulle oppgaver og motivasjon. Det er riktignok viktig å understreke at bare det å flytte klasseromsundervisningen ut, kanskje ikke kan kvalifisere til å kalles uteskole. Uteskolen bør ta i bruk ressursene som nærmiljøet tilbyr og knytte dette til undervisningen og læringsutbyttet. Det kan også drøftes videre om uteskole i enda større grad kunne vært benyttet for å fremme den første lese- og skriveopplæringen.

## ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate how teachers work with outdoor schooling and the first reading and writing training. I wanted to find out how outdoor schooling could be a resource in teaching reading and writing at the youngest stages. My problem therefore became as follows:

*In what ways do teachers in 2<sup>nd</sup> grade use outdoor schooling as an arena to promote the first reading and writing training?*

To try to answer this problem, I have adopted a qualitative method – participant observation and interview. I participated in weekly outdoor schooling with teachers and pupils through observations, during, before and after work. I have also carried out a semi-structured interview with some of the teachers to supplement what I observed. I have thus participated in three outdoor school days at a 2<sup>nd</sup> grade level consisting of five classes with five different teachers and I have carried out this study in one school.

This study presents theory and previous research on literacy, the first reading and writing training, outdoor schooling, participant observation and interview. I have analyzed and discussed my findings against the theory mentioned above.

The results show that the teachers work with both an analytical and a synthetic approach to the initial reading and writing training at outdoor schools. They show that outdoor schooling provides opportunities for differentiation and interaction. Outdoor schooling provides good development opportunities in relation to play and expanding the vocabulary. Moving the teaching outside facilitates adapted training, provides meaningful tasks and increases motivation. It is, of course, important to emphasize that simply moving the classroom teaching outside may not be enough to qualify as outdoor schooling. Outdoor schooling should make use of the resources that the local environment offers and link this to the teaching and learning outcomes. It can also be discussed further whether outdoor schooling could have been used to an even greater extent to promote the initial reading and writing training.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1	BAKGRUNN FOR TEMA	1
1.1.1	<i>Begynneropplæring</i>	2
1.1.2	<i>Literacy</i>	3
1.1.3	<i>Uteskole</i>	3
1.2	PROBLEMSTILLING	4
<b>2</b>	<b>TEORI</b>	<b>6</b>
2.1	BEGYNNEROPPLÆRING	6
2.2	LITERACY	7
2.3	DEN FØRSTE LESE- OG SKRIVEOPPLÆRINGEN	9
2.3.1	<i>Leseopplæringen</i>	9
2.3.2	<i>Skriveopplæringen</i>	13
2.4	UTESKOLE	17
2.4.1	<i>Smal og vid forståelse av uteskole</i>	17
2.4.2	<i>Definisjon</i>	18
2.4.3	<i>Jordets åtte punkter</i>	19
2.4.4	<i>Samspillet mellom uteskole og klasserommet</i>	23
2.4.5	<i>Tilpasset opplæring</i>	24
2.4.6	<i>Inkludering</i>	24
2.5	OPPSUMMER AV TEORIKAPITTELET	25
<b>3</b>	<b>METODE</b>	<b>26</b>
3.1	VALG AV FORSKNINGSDESIGN	26
3.2	UTVALG	27
3.2.1	<i>Valg av setting</i>	27
3.3	DELTALENDE OBSERVASJON	28
3.4	INTERVJU	30
3.5	ETISKE VURDERINGER	31
3.6	ANALYSE	32
3.6.1	<i>Analysen og tolkning av datamaterialet</i>	32
3.7	RELIABILITET OG VALIDITET	35
3.8	UTESKOLENS SETTING	35
3.9	OPPSUMMERING AV METODEKAPITTELET	35
<b>4</b>	<b>RESULTATER</b>	<b>36</b>
4.1	INTRODUKSJON AV RESULTATER	36
4.2	LESING	36
4.2.1	<i>Natursti</i>	36

4.2.2	<i>Eventyr</i> .....	37
4.3	SKRIVING .....	38
4.3.1	<i>Natursti</i> .....	38
4.3.2	<i>Eventyr</i> .....	40
4.4	UTDYPING AV INTERVJU MED LÆRERNE .....	41
4.4.1	<i>Resultat fra intervjuene</i> .....	41
4.4.2	<i>Uteskole som arena</i> .....	42
4.4.3	<i>Motivasjon</i> .....	43
4.4.4	<i>Begrunnelser for arbeidsmåter</i> .....	43
4.4.5	<i>Lese- og skriveopplæringen</i> .....	44
4.4.6	<i>Samarbeid og tilpasset opplæring</i> .....	44
4.4.7	<i>Ulemper?</i> .....	45
4.5	OPPSUMMERING AV RESULTATER .....	45
<b>5</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>46</b>
5.1	LESING .....	46
5.1.1	<i>Natursti</i> .....	46
5.1.2	<i>Eventyr</i> .....	46
5.2	SKRIVING .....	47
5.2.1	<i>Natursti</i> .....	47
5.2.2	<i>Eventyr</i> .....	50
5.3	LÆRERNE .....	51
5.3.1	<i>Ordforråd</i> .....	51
5.3.2	<i>Stemmebruk</i> .....	51
5.3.3	<i>Uterommet</i> .....	52
5.3.4	<i>For- og etterarbeid</i> .....	53
5.3.5	<i>Inkludering</i> .....	55
5.4	OPPSUMMERING AV DRØFTING .....	55
<b>6</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>56</b>
6.1	STUDIENS BEGRENSNINGER .....	56
6.2	KONKLUSJON .....	56
<b>7</b>	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>58</b>
7.1	BILDER HENTET FRA PIXABAY .....	60
<b>8</b>	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>61</b>
8.1	SIKT-GODKJENNING .....	61
8.2	INTERVJUGUIDE .....	63
8.3	INFORMASJONSSKRIV TIL LÆRERNE .....	64
8.4	INFORMASJONSSKRIV FORESATTE .....	69
8.5	ROS-ANALYSE .....	69







# 1 Innledning

Dette er en kvalitativ studie om hvordan lærere bruker uteskole for å fremme den første lese- og skriveopplæringen. Jeg ønsket å undersøke på hvilke måter lærere på 2. trinn tar i bruk uteskole som arena for å fremme lesing og skriving. For å finne ut av dette, gjennomførte jeg observasjon over flere dager samt et semi-strukturert intervju med lærere på 2. trinn. Jeg gjennomførte observasjon av selve uteskoledagene over tre dager. Jeg intervjuet to lærere, og denne studiens funn baserer seg på besøk på en skole.

Alle navn i studien, både på personer og steder, er fiktive.

## 1.1 Bakgrunn for tema

I LK20 understrekes betydningen av å anerkjenne og bruke elevenes erfaringsverden, nysgjerrighet og utforskertrang (Utdanningsdirektoratet, 2020d). I læreplanens overordnede del om prinsipper for læring, uttrykkes det at skolen både skal gi danning og utdanning. Elevene skal altså både tilegne seg kunnskaper og ferdigheter og utvikle sine personlige evner og egenskaper. Denne utviklingen kan skje ved opplevelser, praktiske utfordringer og fysisk utfoldelse. Vesentlig for danningen er også samhandling med andre. Skolen må legge til rette for at elevene får erfaringer fra både målrettet arbeid og spontan lek (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Uteskole gir mange muligheter for samhandling, lek og nye erfaringer, men også for systematisk arbeid med fagene.

Med kunnskap forstår man evnen til å forstå fakta, teori og å se sammenhenger mellom ulike fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Eleven skal bli i stand til å overføre og bruke det hen har lært fra en sammenheng eller situasjon til en annen. Uteskole kan da også være en arena for å «praktisere» teoretisk kunnskap som elevene har lært i klasserommet og motsatt, at erfaringer fra uteskolen kan understøtte teoretisk læring.

Uteskole er en av mange læringsarenaer som kan og bør benyttes. I uteskolen får elever lære gjennom å ta i bruk flere sanser. De lærer gjennom å se, føle, høre, erfare og ha felles opplevelser. Ved å flytte undervisningen ut, kan den treffe flere elever og mulighetene for tilpasset opplæring er stor. Mens den tradisjonelle «skolske» tilnærmingen kanskje helst treffer modne elever med evne til selvregulering, kan uteskole på mange måter treffe alle enkeltelevne i en klasse.

Vi kan derfor si at uteskole som metode har en forankring i læreplanen og styringsdokumenter.

I løpet av lærerstudiet har jeg valgt å fordype meg i lese- og skriveopplæring for de yngste elevene. Fagmiljøene drøfter hele tiden hvilken eller hvilke metoder som er mest effektive i begynneropplæringen. Er det å skrive seg til lesing, er det å bli sikker i avkoding først eller bør man begynne med å gjenkjenne ordbilder? Bør man legge til rette for at eleven selv forsøker i lyder og symboler eller at klassen har veiledet lesing? I de fleste klasserom finnes det kanskje en blanding av flere metoder. Jeg fattet særlig interesse for hvordan læreren kan utvide klasserommet og ta i bruk andre arenaer enn skolens rom også når man skal drive lese- og skriveopplæring. Da jeg selv gikk i første klasse, hadde vi uteskole to dager i uken. Vi tok i bruk nærområdet og hadde en fast leirplass i skogen. Jeg tenkte nok ikke over at vi lærte om for eksempel kompost, om dyreliv og seljefløyter – bare at vi opplevde mye spennende på turdagene våre.

Gjennom flere år som leder i barneidrett, har jeg sett og erfart at barn lærer og trives på ulike måter. Noen trenger å bevege seg mye, noen trives i en stor flokk, andre trenger få og trygge voksne. Enkelte barn har behov for visualisering og modellering av oppgaver, andre kan forholde seg til mye informasjon av gangen. Jeg ser også hvilken stor verdi fysisk aktivitet gir (Jordet, 2010, s. 65-66), kanskje særlig for skolestarteren som kommer fra aktive dager i en barnehage.

I det følgende kommer jeg til å gjøre rede for sentrale begreper jeg bruker i oppgaven.

### 1.1.1 Begynneropplæring

Med begynneropplæring mener vi gjerne den første lese- og skriveopplæringen. Dette har tradisjonelt sett foregått i norskfaget. Elevene har skullet lære bokstaver, trekke sammen lyder og avkode. I dag omfatter begynneropplæring ikke bare de to grunnleggende ferdighetene lesing og skriving, men også regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Læringen av de grunnleggende ferdighetene er sentrale gjennom hele opplæringsløpet og det går en sammenhengende linje fra den første lese- og skriveopplæringen til det å kunne lese, forstå og tolke avanserte, faglige tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Begynneropplæring handler heller ikke bare om den første lese- og skriveopplæringen, men om å «innlosjere» elevene på skolen og å lære og hjelpe dem til å bli gode medborgere (Hoff-Jensen, Bjerke & Afdal, 2020).

### 1.1.2 Literacy

Literacy er et begrep som handler om evnen til å ha tekstkyndighet eller skriftspråklig kompetanse (Skjelbred, 2010, s. 13).

I LK20 defineres lesing og skriving som to av fem grunnleggende ferdigheter. Sammen med regning, muntlige og digitale ferdigheter er lesing og skriving som nevnt over nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

I dag inneholder begrepet literacy mer enn det å kunne lære seg skrevet verbal tekst (Skjelbred, 2010, s. 13). Literacykompetanse beskrives dermed som en tilgang, altså at lese- og skrivekyndighet er å få adgang til skriftkulturen (Solstad, 2022, s. 67). Literacy sees både som en kognitiv ferdighet, men også som en sosial ferdighet. Lek og lekpregede aktiviteter kan dermed være mulige innganger til literacy.

Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.2. om literacy.

### 1.1.3 Uteskole

Begynneropplæringen i lesing og skriving kan gjerne ta utgangspunkt i hverdagslige situasjoner, samtaler eller tekster. Uteskole gir muligheter for kroppslige og sansebaserte erfaringer og kunnskaper som kan utnyttes i lese- og skriveopplæringen. Uteskole gir elevene mulighet for å skape felles opplevelser, som igjen kan gi et grunnlag for skriveoppgaver. Uteskole gir også mulighet for elever til å samhandle med hverandre (Jordet, 2010, s. 41).

Arne Jordet definerer uteskole som «en måte å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljøet og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen – for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen. Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet» (Jordet, 2010, s. 34). Uteskole trenger ikke bare foregå i naturen, den kan også omfatte besøk til bibliotek, posthus (Vingdal & Hollekim, 2001, s. 281), museer eller nærbutikken.

I overordnet del om «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» i Læreplanverket står det at: «elevene skal få muligheter til å lære ved å sanse, tenke, bruke estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Videre står det under «Respekt for naturen og miljøbevissthet» at: «elevene skal få kunnskap om og utvikle respekt for naturen.

Naturen er som en kilde til nytte og læring» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det å ta i bruk de ressurser og muligheter som finnes i skolens omgivelser er altså noe som læreplanen legger opp til og ønsker. Skolen skal legge til rette for en mer aktiv elevrolle ved å knytte opplæringen tettere til elevenes forkunnskaper og erfaringer. Ved å ta i bruk dette, blir opplæringen mer virkelighetsnær og konkret for elevene, noe som igjen kan øke engasjement og motivasjon (Jordet, 2010, s. 13).

## 1.2 Problemstilling

I denne masteroppgaven ønsker jeg å se på hvordan lærere på 2. trinn bruker uteskole som en ressurs i den første lese- og skriveopplæringen. Jeg har derfor valgt problemstillingen: *På hvilke måter bruker lærere på 2. trinn uteskole som arena for å fremme den første lese- og skriveopplæringen?*

Det snakkes ofte om at unges ferdigheter i lesing er dårligere enn tidligere. Til tross for dette, viser undersøkelser som PISA og PIRRLS at de fleste har tilfredsstillende leseferdigheter (Frønes & Heie, 2020). Likevel presterer hver femte 15-åring under det man kaller kritisk grense. Det betyr at disse ungdommene vil ha vansker med å ta videre utdanning. Jenter presterer bedre enn guttene, men hjemmebakgrunn betyr mer enn kjønn (Frønes & Heie, 2020). Dette igjen har ført til at skolemyndigheter og skoler stadig drøfter hva som bør endres for at vi skal lykkes bedre med lese- og skriveopplæringen. I lys av dette ønsket jeg å finne mer ut om metoder som kanskje kunne engasjere og motivere elevene og gi muligheter for tilpasninger.

Jeg ønsker altså å finne ut av hvordan lærerne tar i bruk uteskolen og dens potensiale for å arbeide med lese- og skriveopplæring. Hvilke arbeidsmåter tas i bruk? Hvordan organiseres skoledagen og hvilke konkrete muligheter for lesing og skriving legges det opp til? Jeg er også opptatt av hvordan lærerne tenker om forarbeid, gjennomføring og etterarbeid.

Jeg har i denne studien både deltatt på og observert a) lærernes planlegging, b) forarbeidet og forberedelser i klassen, c) arbeidet som foregår på uteskolen, d) etterarbeidet i klassen og e) lærernes refleksjoner.

Fokuset mitt vil derfor omfatte hvordan undervisningen forankres i læreplan, bruk av læremidler, arbeid med ord, begreper og førforståelse, organiseringen og gjennomføringen av

uteskolen, etterarbeid og elevprodukter. Jeg synes også det er relevant å intervjuere lærere med tanke på hvordan de reflekterer over erfaringene fra uteskoleøktene og elevenes læringsutbytte av disse.

## 2 Teori

I det følgende kommer jeg til å presentere teori og tidligere forskning om temaene den begynnende lese- og skriveopplæringen og uteskole. Først kommer jeg til å gjøre rede for hva literacy er (2.2). Deretter tar jeg for meg den første leseopplæringen og skriveopplæringen (2.3). Videre gjør jeg rede for hva uteskole er (2.4), før jeg oppsummerer.

### 2.1 Begynneropplæring

Hoff-Jensen, Bjerke og Afdal har utarbeidet en vid og en smal forståelse av begrepet begynneropplæring. Disse forståelsene tar utgangspunkt i læreres praksis og forståelse av begynneropplæring (Hoff-Jensen et al., 2020, s. 143). En smal forståelse er knyttet til ett eller flere fagspesifikke fag og innebærer å kun relatere begynneropplæring til kompetansemål i fag. En smal forståelse av begynneropplæring vil i hovedsak handle om lesing, skriving og regning i løpet av de første årene på skolen (Hoff-Jensen et al., 2020, s. 148-149).

En vid forståelse av begrepet begynneropplæring omhandler at begrepet blir forstått utover bare det fagspesifikke. Det forbindes med ferdigheter og kunnskap som ikke er beskrevet direkte i kompetansemålene til fagene. En vid forståelse av begynneropplæring omfatter også de andre sidene ved å starte på skolen, og ikke bare det fagspesifikke. Rett og slett alt det innebærer å begynne på skolen, som for eksempel å vente på tur, regler for lek og evne til å ta i mot beskjeder og instruksjoner (Hoff-Jensen et al., 2020, s. 149-150).

Hoff-Jensen, Bjerke og Afdal fant også en helhetlig forståelse av begynneropplæring. De fant at mange av deres informanter forsto begynneropplæring tilsvarende både den smale og den vide forståelsen. Det påpekes at vid begynneropplæring er en forutsetning for smal begynneropplæring. At for å kunne lære å lese, skrive og regne, må lærer skape og danne et godt klassemiljø. Både faglig og sosial utvikling trekkes dermed inn i begynneropplæringen (Hoff-Jensen et al., 2020, s. 150).

For denne oppgaven blir det relevant å se på hvilke av disse tilnærmingene til begynneropplæring lærerne har.



## 2.2 Literacy

Begrepet kommer fra engelsk, men blir også brukt på norsk. Det nærmeste en kanskje kommer å oversette begrepet literacy fra engelsk til norsk på, er begrepet tekstkyndighet eller skriftkyndighet. Andre norske oversettelser er «litterasitet» og «skriftspråklig kompetanse» (Blikstad-Balas, 2016, s. 15; Skjelbred, 2010, s. 13).

Solstad viser til literacyforskeren David Barton (Solstad, 2022) som hevder at barn kultiveres inn i en skriftspråklig kultur. Selv før barnet kan lese og skrive har det en oppfatning av at lesing og skriving er vesentlige handlinger i livet. Barnet blir lest høyt for, det ser voksne som skriver handlelister eller tekstmeldinger, som leser aviser eller bøker. På denne måten får barn kunnskap om lesing og skriving gjennom mange dagligdagse hendelser, og de forberedes på selv å ta del i skriftspråskulturen (Solstad, 2022).

Solstad viser videre til sosialantropologen Helen B. Schwartzman (1978) som ser på lek som en måte å forholde seg til verden på, og under leken foregår det også en form for tekstskaping ved at barnet uttrykker seg i en slags gitt eller konstruert sammenheng (Solstad, 2022, s. 66).

Solstad beskriver funn fra to studier om hvordan lek innebærer forhandlinger, avtaler og beslutninger gjennom språklig samhandling. Lek kan bety å skille mellom fiksjon, hva later vi som at vi er? – og virkelighet, hvor og når kan vi leke denne leken? Gjennom lek trekker kanskje barna veksler på andre tekster de kjenner fra litteratur eller tv, og de drøfter roller og situasjoner for det de leker.

Den tekstskapingen som foregår i mer eller mindre lærerstyrt lek på uteskole, kan være en inngang til lesing og skriving, påpeker Solstad. Hun ser ut til å mene at elevene har kompetanse om tekst, selv om de ikke nødvendigvis er rutinerte lesere ennå. Skolen bør dermed legge til rette for lek i begynneropplæringen, og også gi elevene påfyll gjennom nytt stoff, nye leker og nye situasjoner som ansporer til lek (Solstad, 2022, s. 80-81). Språklige hendelser og elevens livsverden kan da med fordel brukes som utgangspunkt for tekstskaping i skolen.

Anne Håland forklarer literacy som å ha kjennskap til tekstkulturen som tekster er en del av og å vite hvordan en kan lese, skrive, samtale og lytte i denne tekstkulturen (Håland, 2016, s. 23). Videre forklarer Dagrun Skjelbred at begrepet literacy i dag handler om mye mer enn bare det å kunne lære seg skrevet verbal tekst (Skjelbred, 2010, s. 13). Marte Blikstad-Balas skriver at direkte oversatt fra engelsk betyr literacy evnen til å lese og skrive. Videre forklarer hun

begrepet *littera* og at det er utgangspunktet for termen literacy, og har koblinger til ord som brev (letter) og bokstav (letter). Opprinnelig henviste literacy til bokstav og hva en kan gjøre med bokstaver. Det å «ha literacy» var i hovedsak om å kunne mestre alfabetet og å kunne skape mening med verbalspråk (Blikstad-Balas, 2016, s. 9). Det motsatte av literacy, illiteracy, handler om analfabetisme og beskriver det å ikke ha tilgang og kunnskap om bokstaver. Men med literacy i dag, menes det langt mer enn å kunne sette sammen bokstaver slik at det betyr noe. Literacy betyr altså hvordan vi kan skape mening med tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 10).

Literacy betyr altså å kjenne og forstå ulike typer tekst. Å kunne forstå tekst i en kontekst, at man kjenner til formålet med teksten, avsender, hvem den er ment for og at en tekstkompetanse rommer alt fra for eksempel å forstå skjønnlitterære tekster til bruksanvisninger eller brev fra borettslaget. Literacy rommer også evnen til å selv forstå hvilken form man skal bruke for å uttrykke seg i ulike sammenhenger.

UNESCO har en av de mest brukte definisjonene på literacy.

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (Sector, 2004, s. 13).

UNESCOS definisjon handler om å kunne beherske det å lese og skrive for å kunne fungere i samfunnet.

Elevene skal forstå og mestre å selv uttrykke seg i ulike sjangre og sammenhenger og de skal kunne forstå og vurdere for eksempel troverdigheten til en tekst. Alt dette inngår i literacybegrepet og kreves av voksne deltakere i et demokrati.

Det å ha kompetanse i leseforståelse er altså avgjørende i et kunnskapssamfunn. En slik kompetanse gjelder ikke bare i utdanningssystemet, men er også nødvendig for å kunne ta del i arbeids- og samfunnslivet. For at en samfunnsborger skal kunne ta del i demokratiske prosesser og kunne være med på å påvirke beslutninger, er det vesentlig at en forstår og tolker det hen leser og har evne til å vurdere informasjon (Bråten, 2007, s. 9). Altså er det å kunne lese og skrive avgjørende faktorer for å kunne lykkes i å ta utdanning og delta i arbeidslivet. Hvis man ikke mestrer disse ferdighetene, mister man muligheten til å delta i samfunnet, til å påvirke,

ytre seg, til å vurdere og til å forstå omgivelsene rundt seg. Det er skolens oppgave å legge til rette for at flest mulig elever blir kompetente skrivere og lesere (Traavik, 2014, s. 83).

Jeg kommer nærmere inn på dette i det følgende.

## 2.3 Den første lese- og skriveopplæringen

### 2.3.1 Leseopplæringen

#### 2.3.1.1 Hva er lesing og leseforståelse?

For å kalle noe for lesing, må leseren kunne forstå det teksten handler om. Det er utviklet en formel for lesing, som heter «leseformelen». Den sier: lesing = (avkoding x innholdsforståelse) x motivasjon (Traavik, 2014, s. 87).

Ivar Bråten (Bråten, 2007) påpeker to ulike aspekter ved leseforståelse, og definerer det slik: «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007, s. 11). Det første aspektet handler om å finne den meningen som forfatteren på forhånd har lagt inn i teksten. Det andre aspektet går ut på at når leseren først har funnet forfatterens mening med teksten, må hen finne sin egen mening. Ved bruk av allerede eksisterende kunnskaper om tekstens tema og verden for øvrig, vil leserens egen oppfatning skapes i eget hode (Bråten, 2007, s. 12). Det er likevel viktig å understreke at en ikke kan lage en helt ny mening og likevel hevde at tekstene er forstått. Det er viktig at leseren ivaretar og føler seg bundet av tekstens innhold samtidig som hen går videre utover innholdet og tilfører teksten noe nytt, altså skaper en ny mening basert på «gamle» kunnskaper (Bråten, 2007, s. 12). Leseforståelse krever altså en interaksjon mellom leser og tekst (Bråten, 2007, s. 12). Hvert enkelt menneske har ulike forutsetninger og ulike forkunnskaper som vil være faktorer for hvordan man leser og forstår en tekst. Det vil si at to lesere aldri vil forstå den samme teksten på akkurat samme måte (Bråten, 2007, s. 13).

En elevs leseforståelse skjer innenfor en ramme av en større sosiokulturell kontekst. En viktig faktor er lærerens undervisning og klassens læringsmiljø. Men det er ikke bare klasserommet som påvirker. Elevens nærmiljø og hjemmemiljø og samfunnet som helhet, er med på å påvirke en leseres leseforståelse. Leseforståelse omfatter konteksten lesingen skjer i og handler ikke bare om leser og tekst (Bråten, 2007, s. 14).

### 2.3.1.2 *Ordforrådets betydning*

Elevens ordforråd har stor betydning for forståelsen av en tekst. For å kunne forstå teksten, bør de også ha kjennskap til noen ortografiske mønstre. Hvis en elev lærer seg bokstavkombinasjoner og uttalen av disse, kan det blir enklere å sette sammen ukjente og vanskeligere ord (Bråten, 2007, s. 49-50). Ordforrådet til en elev er med å forme utfallet av hans leseforståelse. Uten tilstrekkelig ordforråd og kjennskap til hva de forskjellige ordene betyr, vil det bli vanskelig å klare å tyde en tekst (Bråten, 2007, s. 53-54).

Bente E. Hagtvvet et al. (Hagtvvet et al., 2011) konkluderer også med at ordforråd er av betydning for leseforståelse. Dette gjør de på bakgrunn av en metaanalyse av longitudinelle studier som undersøkte forholdet mellom ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter (Hagtvvet et al., 2011). Uteskole gir mange muligheter for å utvide ordforrådet. Hvis eleven ser et møllehjul i bekkene, klatrer i en taustige eller spikker en seljefløyte der barken må flekkes av – har hen bedre muligheter for å forstå hva disse begrepene betyr når hen møter det i tekst.

#### 2.3.1.2.1 *Norsk som andrespråk i begynneropplæringen*

Mangel på ordforråd og muntlig språkkompetanse kan være et hinder for leseforståelsen hos elever med norsk som andrespråk (Bråten, 2007, s. 55-56). Å ha et stort ordforråd viser seg å ha betydning for læringsutbytte og for leseforståelse (Bjerkan, Monsrud & Thurmann-Moe, 2013, s. 129). Monsrud presiserer at kunnskap om ord ikke bare er å forstå ordet, men også assosiasjoner og hva ordet betyr i ulike sammenhenger. Monsrud sier videre at ordkunnskap innebærer å ha strategier for å finne ut hva et ord man ikke kjenner betyr (Bjerkan et al., 2013, s. 130). Monsrud viser til en studie av Lervåg og Aukrust som konkluderte med at ordforrådet var den viktigste faktoren for god utvikling av leseforståelse (Bjerkan et al., 2013, s. 133). For å bedre utviklingen av ordforrådet hos flerspråklige barn, utviklet en forskergruppe ved Harvard et tiltaksprogram som de kalte Word Generation. Programmet fikk også i gang et prosjekt i Norge, ledet av Jørgen Frost ved UiO. Monsrud beskriver hvordan noen av nøkkelfaktorene i dette prosjektet var å benytte temaer som engasjerte elevene og at man jobbet med ordforrådet i en relevant kontekst. Å lære en rekke løsrevete enkeltord vil altså ikke gi samme forståelse og mening som når ordene læres i en større sammenheng (Bjerkan et al., 2013, s. 137).

Med bakgrunn i dette, vil altså konsekvensen for en flerspråklig elevgruppe bety at læreren må legge til rette for systematisk læring av ord og begreper, gjerne med et metaspråklig perspektiv. Lærerne bør eksplisitt arbeide med ordlæring i en meningsfull kontekst. Jeg vil påstå at uteskolen

gir en arena for å erfare det som Vygotskij kaller spontane begreper. Kanskje er dette særlig viktig for elever med et annet førstespråk enn norsk, og som ikke kan knytte noen erfaringer eller innhold til ord som bekk, fjære, seljefløyte eller hva de forskjellige trærne heter.

På Fjelltun, det fiktive navnet på skolen jeg har samlet inn materialet på, har omtrent 70% av elevene et annet førstespråk enn norsk. I klassene jeg observerte var den minoritetsspråklige andelen elever cirka 50%. Dette betyr at en betydelig gruppe av elevene benytter minst to språk i hverdagen, og at kanskje ikke alle har såkalt aldersadekvat kompetanse på begge språk. Noen av elevene har naturligvis vokst opp med to språk parallelt, de har gått i barnehage og navigerer fint mellom ulike språk. Andre har ikke bodd i Norge så lenge, eller de har først møtt norsk i det de begynte på skolen. Disse elevene kjenner kanskje ikke alle de ord og begreper på norsk som er en forutsetning for læring i fagene. Thurmann-Moe beskriver Cummins modell som viser hvordan en person først kan nyttiggjøre seg det å være flerspråklig hvis kompetansen på begge språkene er på et visst akademisk nivå (Bjerkan et al., 2013, s. 64 og 81).

Thurmann-Moe viser videre til Vygotskij og hans teori på forskjellen mellom barnets læring av spontane begreper og læring i en mer akademisk, hierarkisk og formell struktur. Skolen må altså legge til rette for at spontane og konkrete erfaringer, basert på elevens sosiale og praktiske erfaringer fra nærmiljøet, kan kobles til akademisk kunnskap.

På 2. trinn kan det for eksempel være at elevene finner rumpetroll i dammen om våren, men at rumpetrollene også settes inn i en sammenheng med å lære om amfibier, om mangfold i naturen, økosystem og bærekraft (Bjerkan et al., 2013, s. 75). Det er nødvendig for dybdelæring, at eleven forstår oppbygging av ord i for eksempel over- og underbegreper og hvordan kunnskap er et slags stein-på-stein prinsipp. Thurmann-Moe viser til hvordan noen minoritetsspråklige elever kan ha gode kommunikative ferdigheter. De samhandler greit med andre og snakker et flytende «hverdagsspråk», men kan likevel mangle en dypere forståelse. Hun sier at læreren må være oppmerksom på at det språket eleven produserer i tale ikke alltid gjenspeiler elevens kognitive ferdigheter.

### *2.3.1.3 Avkoding*

Fonologisk avkoding handler om å kunne koble hver bokstav eller bokstavkombinasjon med lyd. Å lydere betyr å trekke sammen de bokstavene som et ord består av. Sammentrekning av ord er det samme som syntese. Etter hvert som elever øver seg på å lydere bokstavene i et ord,

vil de kunne lære å kjenne igjen det ordet de avkoder, og senere gjenkjenne ordbildet. Ordets skriftbilde blir assosiert med uttalen de har til det bestemte ordet (Bråten, 2007, s. 48-49). Dette krever fonetisk bevissthet.

En essensiell komponent som må til for god leseforståelse er altså ordavkoding. God ordavkoding resulterer som regel i god leseforståelse og motsatt, dårlig ordavkoding resulterer som regel i dårlig leseforståelse. Et slikt perspektiv kalles for bottom-up-perspektiv og er den mest grunnleggende prosessen. Uten avkoding av enkeltord, vil ikke leseforståelse være til stede (Bråten, 2007, s. 46). På den andre siden, finnes det et top-down-perspektiv. Dette perspektivet hevder at leseforståelsen består av mye mer enn bare ordavkodingsferdigheten. Den består først og fremst, og er avhengig av, en lezers kunnskap om tekstens innhold og struktur. Ved at en leser kan kjenne igjen en teksts struktur, vil det kunne hjelpe leseren til å forstå hva tekstens innhold handler om (Bråten, 2007, s. 46). Tekstkulturen gir altså leseren informasjon om hva slags type tekst hen kan forvente. Ivar Bråten viser til et tredje syn, det at leseforståelse består av både bottom-up-perspektivet og bottom-down-perspektivet. Ordavkoding er en vesentlig faktor når det kommer til leseforståelse, men det samme er leserens forkunnskaper om tekstens innhold. Disse to faktorene sammen, vil øke sjansene for at en leser opplever det å forstå en bestemt tekst (Bråten, 2007, s. 46).

For at leser skal kunne oppnå god leseforståelse, er det vesentlig at leseren klarer å identifisere eller avkode ordene i en setning uten vanskeligheter. Hvis en elev for eksempel bruker mye tid på å avkode siste ordet i en setning, kan eleven ha vanskeligheter med å huske starten av setningen og dermed glemme hele setningens betydning (Bråten, 2007, s. 47). Det er en sammenheng mellom ordavkoding og leseforståelse på de lavere barnetrinnene på skolen. Vanskeligheter med å oppnå flytende avkoding fører til dårligere leseforståelse. Ordavkoding krever et visst tempo. Gjennom øving og repetering vil en leser kunne trene seg på å bli en god leser og kunne avkode ord med leseflyt. Når eleven klarer å avkode ord i et slik tempo at det blir leseflyt, vil eleven lese med en naturlig setningsmelodi (Bråten, 2007, s. 47-48). Eleven leser altså setninger i en viss rytme som passer hens eget behov, uten at en må stoppe opp og bruke lang tid på ordavkoding, altså dette med tempo.

#### *2.3.1.4 Motivasjon*

Motivasjon er videre en vesentlig faktor for leselæringen og leseforståelsen. Tekstene som elevene møter må stimulere nysgjerrighet og utforskertrang (Traavik, 2014, s. 87). Eleven må

ha et ønske om å forstå tekster fordi de betyr noe for eleven. For eksempel kan et bursdagskort være mer motiverende å forstå enn en tilfeldig leseboktekst. Lesingen må være meningsfull og kanskje til og med ha et formål. Uteskole kan legge opp til meningsfulle oppgaver ved at elevene for eksempel må lese en tekst for å løse en oppgave. En slik oppgave kan være en rebus eller en skattejakt med poster som må både leses og løses. På slike poster kan de fleste fag integreres, ved at elevene må løse regnestykker, lese eller skrive både på norsk eller engelsk og ta i bruk naturen.

Formålet med lesingen varierer blant annet mellom egen initiativlesing og lærerstyrt lesing. Formålet med lesingen er av betydning. Noen ganger velger eleven å lese på eget initiativ også for egen fornøyelse eller tidsfordriv. Andre ganger er det læreren som bestemmer hva eleven skal lese, enten det er lekselesing eller oppgavelesing. Hensikten med lesingen kan påvirke hvordan møtet mellom leser og tekst utvikler seg (Bråten, 2007, s. 13-14). Motivasjon er også en viktig faktor både for egen initiativlesing og lærerstyrt lesing. Formålet med lesing varierer og om leseren er bevisst på at hen faktisk leser og må forstå det hen har lest. I skolesammenheng er det ikke nødvendigvis sikkert at elevene er klar over at de øver på lesing og leseforståelse, når de gjennomfører for eksempel en natursti eller er på et museumsbesøk.

For å både kunne avkode og ha forståelse, er det vesentlig å ha en indre eller ytre drivkraft for å ikke bare kunne, men også ville lese. Her kommer motivasjonen inn i bildet (Bjerke, Johansen & Vetlesen, 2020, s. 122). Motivasjon som faktor bidrar til et ønske om å lese og lære mer. Læreren må ta hensyn til om tekstene er for lange eller for korte, om de er engasjerende og har en passende vanskegrad. Leseopplæringen bør ikke bare omfatte det tekniske, men gi mening, betydning, glede, forståelse og budskap (Bjerke et al., 2020, s. 122). Motivasjon kan også handle om å skape variasjon i læringsarenaer for elever. Det å da ta i bruk uteskole for lesing og skriving, kan være en motiverende faktor. En annen vesentlig motivasjonsfaktor for elevene i den begynnende leseopplæringen kan være å faktisk lære seg å lese.

## 2.3.2 Skriveopplæringen

### 2.3.2.1 *Hva er skriving?*

Begynneropplæringen i skriving skjer i løpet av de første årene elevene går på skolen. Først lærer de bokstaver, lyder og det mest grunnleggende i språket (Håland, 2016, s. 20). De lærer bokstavforming og skrivetrening, men samtidig har kanskje mange elever allerede begynt å

skrive før de begynner på skolen. Fagbegrepet for denne utforskningen heter pseudoskriving, men det blir ofte kalt for *liksomskrift*, *fantasiskrivning*, *hemmelig skrift*, *tulleskriving* eller *trollskrift* (Bjerke et al., 2020, s. 83). Deretter, når det mest elementære ved lesing og skriving er lært, kan disse grunnleggende ferdighetene brukes til å lese for å lære og skrive for å kunne uttrykke seg, utforske eller beskrive (Håland, 2016, s. 20). Senere i skoleløpet blir lesing og skriving mer tilpasset og spesialisert til de forskjellige fagene og det som kjennetegner lesing og skriving i fagene.

I skriving kan altså innholdskomponenten, det vi vil skrive om, komme før selve kodingen. Dette er motsatt av formelen for lesing og vi kan derfor skrive formelen for å skrive, slik: skriving = (budskapsformidling x innkoding) x motivasjon (Traavik, 2014, s. 87). Motivasjon er også viktig for skriving. Den som skriver, vil gjerne informere om noe eller formidle noe. For å utvikle både lese- og skriveferdigheter, er det nødvendig med mengdetrening. En annen viktig faktor for å øke motivasjonen til elevene er variasjon i undervisningen. Ved å ta i bruk mer enn bare én undervisningsmetode, vil en ikke bare kunne motivere flere elever til å ville lese eller skrive, men en vil og kunne nå flere av elevene (Traavik, 2014, s. 87) gjennom for eksempel tilpasset opplæring. Uteskole er derfor her en aktuell tilnærming.

### *2.3.2.2 Skriveutvikling i begynneropplæringen*

Det tar tid før vi mestrer skriftspråket og det å kunne skrive sammenhengende og med mening. Det er ikke før på mellomtrinnet at vi sier at barn først mestrer skriftspråket (Bjerke et al., 2020, s. 84). Elevene er altså fortsatt tidlig i sin skriveutvikling på det trinnet jeg observerer. De fleste barn i andre klasse er på stadiet fonologisk skriving. På dette stadiet har elevene forstått og tatt i bruk det alfabetiske prinsippet. Elevene klarer å koble lydene i talespråket til bokstaver. Grafemet (bokstaven) blir representert av fonemet (lyden). Fonologisk skriving viser til lydbasert skriving, hvor elevene skriver ordene slik de hører og uttaler dem (Bjerke et al., 2020, s. 85). En elev trenger ikke nødvendigvis å være i ett av skrivestadiene, men kan også bevege seg mellom for eksempel logografisk skriving og fonologisk skriving og fonologisk skriving og ortografisk skriving. Det er derfor viktig at lærer er klar over og kan legge til rette for at elever som befinner seg i forskjellige stadier, trenger ulik oppfølging for å mestre skriftspråket vårt (Bjerke et al., 2020, s. 85-87).



### 2.3.2.3 *Hva slags skriveundervisning trenger de yngste barna?*

Til å begynne med er bokstavforming og å øve på skriveretning en del av opplæringen. Selv om ikke hele alfabetet er gjennomgått, kan man fortsatt lage meningsfulle tekster. Det er viktig å få elevene i gang med å skrive så tidlig som mulig. De kommer med forskjellige erfaringer om skriving i første klasse, hvor noen elever kanskje bare kan skrive sitt eget navn, mens andre kan skrive setninger og gjøre seg forstått. Underveis i skriveprosessen som foregår på skolen, bør lærer hele tiden veilede og hjelpe elevene på det nivået de er på (Traavik, 2014, s. 103). Det er viktig at det elevene skriver, har et formål og en mening. Et eksempel på formål kan være at elevene kan lese teksten sin høyt for en medelev eller for foresatte. Ved å bruke tekstene slik, får elevene en følelse av at arbeidet de legger ned og gjør på skolen, er meningsfullt og blir verdsatt. Dette kan igjen gi elevene motivasjon og selvtillit til å skrive videre og mer (Traavik, 2014, s. 103-104). Andre skriveoppgaver som kan gi følelse av mening er å skrive om det en har sett, gjennomført og opplevd på uteskolen. Eller å lage lister over hva en må ha med på tur?

Når en skal undervise i skriving, er det viktig at lærer klarer å bygge et skrivemiljø der elevene i sin skriving får støtte og hjelp på ulike måter. Støtten eller hjelpen elevene da får, blir ofte omtalt som «scaffolding» eller stillas på norsk. Stillasbegrepet bygger på Vygotskijs teorier om å være i den nærmeste utviklingssonen. Det er vesentlig å presisere at stillasbygging ikke er direkte hjelp, men en støtte slik at eleven kan klare å løse eller utføre en gitt oppgave. Senere kan kanskje eleven løse en liknende oppgave uten hjelp fra lærer (Håland, 2016, s. 25). Det finnes to forskjellige nivåer å drive stillasbygging på. Den ene er på makronivå og den andre er på mikronivå. Stillasbygging på makronivå handler om hvordan læreren legger til rette for og organiserer skriveundervisningen. Eksempler på dette er å la elevene få skrive tekster i grupper, å bruke modelltekster og å legge til rette for å kunne samtale om språk i klasserommet. Stillasbygging på mikronivå handler om interaksjonen som skjer mellom lærer og elev i en undervisningssituasjon. Stillasbygging på mikronivå er rett og slett den veiledningen lærer gir direkte til eleven (Håland, 2016, s. 29-30).

Sylvia Read utviklet en modell for stillasbygging i barns skriveopplæring. Modellen heter IMSCI og står for inquiry, modeling, shared writing, collaborative writing og independent writing. Anne Håland oversetter dette til: emnehjelp, modellering, utprøving, samskriving og selvstendig skriving (Håland, 2016, s. 30). Jeg kommer til å fokusere på samskriving og hva dette er.

Samskriving er når elevene skriver tekster sammen. Når elevene får skrive sammen, kan de gi hverandre støtte og dele kunnskap. De kan fungere som stillas for hverandre (Håland, 2016, s. 32). En svak skriver kan få hjelp, støtte og tips av en sterk skriver til å utforme tekst. På den andre siden, kan den sterke skriveren få muligheten til å utfordre seg ved å lære bort egen kunnskap. Samskriving kan også være helklasseskiving, når lærer for eksempel skriver på tavlen mens klassen sammen utarbeider en felles tekst. En slik tekst kan igjen videre fungere som en eksempeltekst for videre skriving.

Det er fordelaktig at lærer modellerer hvordan en tekst skal skrives. Hensikten er at lærer først viser et eksempel på hvordan en tekst elevene skal skrive, ser ut. Om lærer lyderer samtidig som hun skriver, viser hun elevene hvordan hun tenker når hun skriver ordene. Hun kan også ha fokus på rettskriving, noe elevene plukker opp, om læreren gjør dem oppmerksom på det (Bjerke et al., 2020, s. 105-106). Hvis lærer og elever skriver sammen, er teksten gjerne basert på en felles opplevelse (Bjerke et al., 2020, s. 107). Uteskole er et godt eksempel på dette, og elevene har samme utgangspunkt for en samskrevet tekst. Elevene og lærerne arbeider med andre ord med felles tekstsøking (Bjerke et al., 2020, s. 108). Teksten elevene og læreren skrev sammen, kan nå fungere som en eksempeltekst til videre skriving. Den kan også være utgangspunkt for lesing. Det er viktig at en eksempeltekst ikke er for lang og vanskelig for elevene, men at den likevel inneholder utfordringer. På denne måten blir læringen tilpasset alle elevene (Bjerke et al., 2020, s. 109). Eksemplene nevnt over er også eksempler på veiledet skriving. Elevene får hjelp og støtte til å utarbeide en egen tekst, med da eksempeltekst fra læreren, som de har utarbeidet sammen. Elevene får hjelp til det de ikke klarer på egen hånd og de er i sin nærmeste utviklingszone (Bjerke et al., 2020, s. 114).

#### *2.3.2.4 Lærerrollen i den første skriveopplæringen*

Tuva Bjørkvold presenterer en teorimodell for lærerrollen når elever skriver faglig med fire lærerroller: læreren som taskmaster, læreren som stillasbygger, læreren som mester og læreren som regissør. Hun skriver videre at modellen er dynamisk og kan tilpasses og brukes som både forsknings- og praksisfelt når det gjelder skriving i alle fag og gjennom hele skoleløpet (Bjørkvold, 2020, s. 1).

Med læreren som taskmaster mener Bjørkvold en lærer som gir en skriveoppgave til en eller flere elever. Skriveoppgaven kan både gis muntlig og skriftlig og elevene kan få frie tøyler med hensyn til hvordan teksten skal skrives og hva innholdet vil være. For en elev som er sterk i

skrivning, vil en slik oppgave være fin og gi utfordringer til å bli en bedre skriver. For en svakere elev i skrivning, kan en slik oppgave bli krevende fordi den gir få rammer. Dette kan igjen føre til at elevene kan miste motivasjonen og forståelse av betydningen av å skrive (Bjørkvold, 2020, s. 7). Med læreren som stillasbygger mener Bjørkvold en lærer som legger til rette for at eleven kan skape og skrive tekster som ellers ville vært krevende uten støtten læreren kan tilby. Ved at lærerne underviser i skrivning og tekstkultur, gjennom skriverammer og modelltekster, vil elevene både bli i stand til å løse skriveoppgaver her og nå, men også kunne bruke en slik tilnærming ved senere anledninger når tekst skal skapes. Læreren har ganske god kontroll på elevtekstene, hva elevene skriver og hvordan, gjennom ulike støttende stillas (Bjørkvold, 2020, s. 8). På den andre siden er det viktig at lærerens modelltekst eller skriveramme ikke tar helt over i skrivestunder. Det kan bli for mye fokus på at elevene skal følge skriverammene eller en modelltekst, at de ikke får nok handlingsrom til å utforme og skrive selv (Bjørkvold, 2020, s. 9). For denne studien har jeg valgt å gå nærmere inn på læreren som taskmaster og stillasbygger, da dette blir relevant teori og knytte opp mot noen av funnene jeg gjør meg gjennom observasjon.

## 2.4 Uteskole

### 2.4.1 Smal og vid forståelse av uteskole

På samme måte som at klasseromsundervisning er en samlebetegnelse for undervisningen som foregår inne på skolen, er uteskole en samlebetegnelse for den undervisningen som foregår utenfor klasserommet. Vi finner to forståelser av uteskole, en bred og en smal forståelse. En bred forståelse av uteskole betyr at en bruker uteskole som et middel for å fremme elevenes allmenne dannelse. Undervisningen og læringsaktivitetene flyttes ut i nærmiljø eller lokalsamfunn fordi en mener det kan tilføre opplæringen såpass mange flere kvaliteter at både tid og resurser er verdt å bruke på det (Jordet, 2010, s. 32).

En smal forståelse av uteskole handler om at en bruker skolens omgivelser primært for å oppfylle eller realisere spesifikke faglige, sosiale eller andre mål i opplæringen (Jordet, 2010, s. 32). Et eksempel på dette kan være at elevene har jobbet i faget naturfag med et prosjekt, de har bygget noe. For å teste om det fungerer, går de ut i skolegården. Når testen er ferdig, går de inn igjen. Her er den smale forståelse av uteskole annerledes enn den brede. Den brede handler om det motsatte, at hele eller halve skoledagen flyttes ut. Elevene skal lære om for eksempel insekter i naturfag ved å ta i bruk sansene sine, å ta på, lytte, se og høre. Det kan godt hende at

klassen har arbeidet med insekter i klasserommet også, men de får lære mer utvidet ved at de får ta, føle på og fysisk se et insekt ute i naturen. Øystein Winje og Knut Løndal har skrevet en artikkel om akkurat dette og hvordan elever kanskje foretrekker å få lære ute i naturen. De skriver om hvordan elever uttrykker at det å lære om noe i en bok ikke er det samme som å lære i et autentisk miljø (Winje & Løndal, 2021b, s. 8). Arne Jordet ønsker ikke å ta stilling til hvilken av disse forståelsene av uteskole som er «den beste». De fleste lærere vil kanskje kombinere de to tilnærmingene. Noen ganger har de hele uteskoledager hvor flere av læreplanverkets mål skal jobbes med, og andre ganger har de mindre og mer målrettede ekspedisjoner utenfor klasserommet. Begge tilnærmingene ligger innenfor det Jordet vil definere som det vide uteskolebegrepet (Jordet, 2010, s. 33).

#### 2.4.2 Definisjon

På bakgrunn av dette, definerer Arne Jordet uteskole som: «Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen – for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen. Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet» (Jordet, 2010, s. 34).

Forfatterne av en dansk studie (Otte et al., 2019) definerer uteskole som; «compulsory educational activities outside of school on a regular basis, e.g. one day weekly or fortnightly» (Otte et al., 2019, s. 42).

Øystein Winje definerer uteskole i sin doktorgradavhandling som: “Uteskole is a Scandinavian practice situated in the socio-cultural context of Norwegian, Danish and Swedish education tradition, in which regular weekly or bi-weekly visits to local and outdoor environments are used to support pupils’ learning by contextualizing the learning content in concrete experience in order to provide authenticity to the learning process” (Winje, 2022, s. 12). Hensikten er å sette lærestoffet inn i konkrete og autentiske sammenhenger. Læringsmetoden er å ta i bruk utforskende, problemløsende arbeidsmåter og praktiske tilnærminger. Metoden er som oftest tatt i bruk på barneskolen. Uteskole er en læringsmetode som er en del av læreplanen og som blir gjennomført regelmessig gjennom skoleåret. Lærerne i Skandinavia har stor autonomi i forhold til læringsmetoder og hvordan de implementerer læreplanen i uteskoledager (Winje, 2022, s. 12).

I 1997 ble det i læreplanen fokusert på å bruke lokalmiljøet som en ressurs i undervisningen. I 1998 publiserte Arne Jordet en bok om didaktiske metoder i uteskole. I 2010 publiserte han en ny bok, som ofte blir tatt i bruk når en skal referere til uteskole, «*Klasserommet utenfor*» (Winje, 2022, s. 23). Winje forteller at Jordet hevder at uteskole skal tilby muligheten for elevene å få lære med kroppen og bruke sansene sine aktivt i læringsprosessen. De skal videre gjennom erfaring med samarbeid med medelever, oppleve personlig og konkret førstehåndserfaring med verden utenfor klasserommet (Winje, 2022, s. 24).

I Norge har vi hatt friluftsliv som en del av læreplanen de siste 40 årene. Friluftsliv er et sentralt tema i dagens uteskole (Winje & Løndal, 2021a, s. 134), men hvor mye det blir integrert, er opp til hver lærer. Som nevnt, bestemmer lærerne selv hvilke metoder de vil bruke, og det er ingen sertifiseringskrav for å undervise i uteskole (Winje & Løndal, 2021a, s. 134). Uteskole er ikke et fag, men mer et sett undervisningsmetoder eller tilnærminger.

Skole forbindes ofte med læringsaktiviteter og undervisning som foregår innenfor et klasseroms fire vegger. Med klasseromsundervisning tenker man gjerne på stillesittende aktiviteter der elever og lærer forholder seg til tekstbaserte versjoner av virkeligheten. Lesing, skriving og det å snakke er de dominerende aktivitetene (Jordet, 2010, s. 31) og elevene sitter ved pulter mens læreren står foran og forteller. Men klasseromsundervisning har ikke bare én form og rommer mange forskjellige undervisningsmetoder. Innenfor de enkelte fagene opererer mange lærere med forskjellige undervisningsmetoder som blant annet prosjektarbeid, drama, storyline og stasjonsundervisning (Jordet, 2010, s. 31). Variasjon i metode er vesentlig særlig i begynneropplæringen fordi unge elever har behov for å lære ved å ta i bruk kroppen og alle sansene (Jordet, 2010, s. 67). Uteskole gir gode muligheter for akkurat dette.

I det videre vil jeg gå nærmere inn på det Jordet definerer som kjennetegn ved uteskole.

#### 2.4.3 Jordets åtte punkter

Jordet gir åtte ulike perspektiver eller kjennetegn ved uteskole.

*Kjennetegn 1: Skolens omgivelser brukes som læringsarena – som et supplement til klasserommet.*

Dette punktet beskriver hvordan det finnes mange forskjellige «klasserom» utenfor det tradisjonelle klasserommet. Ofte finnes disse «klasserommene» i utemiljøet, men de kan også

være inne, som for eksempel på et museum eller en butikk. Uteområdene kan være skogen, parker, gårder eller stranden. Ved å flytte undervisningen ut, gir det rom for mer kroppslig aktivitet, men også bruk av stemmen. Inne i et klasserom er en ofte opptatt av at alle skal bruke innestemme og det skal være arbeidsro. Uterommet er mer egnet til høy stemmebruk. Uteområder gir også ofte mer rom for å iscenesette undervisningen på andre måter enn inne. Den gir igjen rom for å bruke andre undervisningsmetoder og arbeidsmåter som kanskje ikke egner seg like godt inne. Eksempel på andre undervisningsmetoder kan for eksempel være rollespill, praktisk arbeid og ulike typer lek som kan knyttes til alle fag (Jordet, 2010, s. 37-38).

*Kjennetegn 2: Skolens omgivelser brukes som kunnskapskilde – som et supplement til bruken av tekstbasert, symbolsk kunnskap.*

I skolens omgivelser finnes mange muligheter til å la elevene få møte konkrete og sentrale innholdsområder i alle skolens fag. For å ta i bruk dette potensialet, må elevene ut i skogen for å lære om skogen, de må oppsøke mauren for å kunne lære om mauren og besøke en avis for å lære om hvordan en lager en avis. Elevene får førstehåndserfaringer ved å ta i bruk andre læremidler enn dem vi finner i klasserommet, som for eksempel kikkert og GPS. Lærer er en viktig faktor for å hjelpe elevene til å oppdage sammenhengen mellom erfaringene de gjør og det faglige innholdet som de arbeider med. Læreren er dermed en viktig brobygger mellom eleven, skolens lærestoff og kunnskapene i lokalsamfunnet. Uteskole åpner altså opp for at læring kan skje i mer autentiske situasjoner enn hva læring i klasserommet gir (Jordet, 2010, s. 39). Det er mer morsomt å lære om maur når en kan få ta på maurene og observere dem i maurtua.

*Kjennetegn 3: Samarbeid med aktører i lokalsamfunnet – for å åpne skolen mot ressursene i eget lokalsamfunn.*

Ved å ta i bruk lokalsamfunnet som ressurs i opplæringen, kan opplæringen føles mer meningsfull for mange elever. Dette er fordi elevene får se og lære hvordan aktører i eget lokalsamfunn arbeider. Elevene kan også få ta del og hjelpe til med å «arbeide». Elevers foresatte er en god start for å finne bedrifter i lokalsamfunn som kan tas i bruk. Det er derfor lurt at lærer orienterer seg og finner ut om det er noen foresatte som kunne tenke seg å bidra (Jordet, 2010, s. 40).

*Kjennetegn 4: Bruk av problemløsende, utforskende og praktiske tilnærminger – for å supplere bruken av teoretiske og reproduserende oppgaver i klasserommet.*

Uteskole legger til rette for problemløsende, utforskende og praktiske tilnærminger der elever blir utfordret til å ikke bare kunne avgi ett rett svar. Elevene skal bli utfordret til å være problemløsende, hvor de møter problemstillinger som de må finne ut av, gjerne sammen med andre. Elevene skal være utforskende, de skal lete etter for eksempel forskjellige objekter som de senere skal klassifisere og kategorisere. Elevene skal være praktiske, de skal bygge eller utforme. Nysgjerrigper-metoden er en ofte brukt undervisningsmetode i slikt arbeid (Jordet, 2010, s. 41). Her er elevene forskere og skal finne og forske på noe, gjerne et selvvalgt tema.

*Kjennetegn 5: Bruk av skapende, kreative og lekbaserte tilnærminger – for å supplere bruken av kognitive tilnærminger i klasserommet.*

Læring utenfor klasserommet legger til rette for å utvikle elevenes kreativitet og fantasi gjennom ulike tilnærminger som for eksempel rollespill, drama og forming. Dette åpner igjen opp for lek, hvor lek og læring da vil gli over i hverandre. Kreativitet på denne måten gir rom for det «det musiske mennesket». Ved å dramatisere forskjellige historiske hendelser, får elevene muligheten til å leve seg inn i det faglige innholdet (Jordet, 2010, s. 42). Det kan diskuteres om dette er en metode som mange elever kanskje foretrekker. De lærer om hendelser gjennom å gjøre, i stedet for å lese eller observere.

*Kjennetegn 6: Læring gjennom bruk av kropp og sanser – for å supplere klasserommets stillesittende aktiviteter.*

Uteskole gir rom for kroppslig aktivitet som igjen kan fremme bedringen av folkehelsen. Gjennom aktiv bruk av kropp og sanser, kan elevene forholde seg til mye av skolens kunnskapsinnhold ved å se, høre, ta på, lukte etc. Elevene tar altså inn kunnskapen med kropp og sanseapparatet sitt (Jordet, 2010, s. 43-44).

*Kjennetegn 7: Læring gjennom kommunikasjon og sosial samhandling i verden – som et supplement til klasserommets kommunikasjon om verden.*

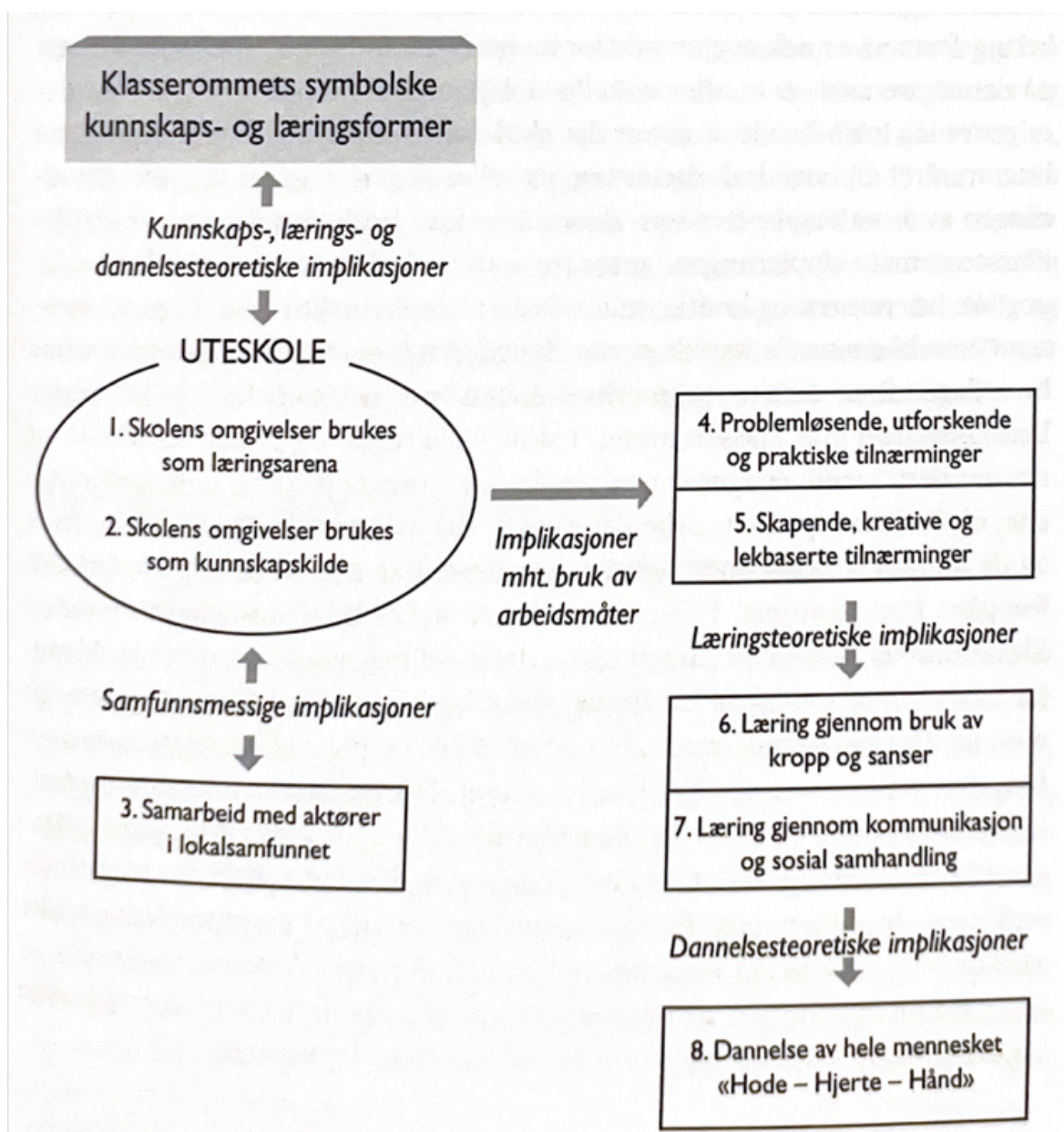
Uteskole legger opp til mye og fin samhandling med andre elever. Mange av oppgavene som blir gitt på uteskole, kjennetegnes av at elevene sammen skal finne løsninger. I læring ute, får elevene mulighet til å snakke og bruke faglige begreper samtidig som de forholder seg til en autentisk kontekst. Elever og lærer får vist andre sider av seg på uteskole og de lærer å kjenne hverandre på andre måter. Mye kan da tyde på at å drive med uteskole, er positivt for relasjonen lærer-elev og ikke minst elev-elev. Dette kan igjen kan føre til bedre læringsutbytte for elevene. Det kan i tillegg redusere problematferd blant elever (Jordet, 2010, s. 44-45).

*Kjennetegn 8: Dannelse av hele mennesket – «hode, hjerte og hånd» - som følge av samspillet mellom klasserommets og uterommets praksisformer.*

Fordelen med uteskole er at elevene får brukt det en lærer inne i klasserommet, i en praktisk setting og fysisk setting, ute. Eleven får ta i bruk sine fysiske motoriske sider og sosiale og praktiske egenskaper blir trent. Dette stimulerer videre til utvikling av hele mennesket (Jordet, 2010, s. 45).

Som i klasserommet, er det også alltid læreren som er lederen på uteskole.

Disse åtte kjennetegnene kan vises og illustreres som i figuren nedenfor (figur 1):



Figur 1: Åtte kjennetegn ved uteskole (Jordet, 2010, s. 35).



Jordets åtte kjennetegn ved uteskole gir oss en indikasjon på hva som kan gå under definisjonen av å drive med uteskole. Hvis læreren for eksempel bare flytter klasserommets praksisformer ut, men fortsatt baserer seg på stillesittende arbeid med tekstbasert kunnskap, vil det ikke nødvendigvis kunne kalles for uteskole. Det holder altså ikke bare å «være ute» og utenfor klasserommet. Ressursene og iboende mulighetene i det aktuelle læringsrommet må tas i bruk for at det skal kunne gi mening å bruke uteskole som begrep (Jordet, 2010, s. 36).

Uteskole er ikke noe som må hentes fram i ny og ne, når det passer for læreren eller for å krydre skolehverdagen. Det er noe som bør være lett tilgjengelig i lærerens verktøykasse, slik at den lett kan finne og hente det fram i skolehverdagen. Ved å regelmessig ta i bruk uteskole, vil det bli et forhold mellom læringen som skjer på de ulike læringsarenaene. Læringen kan da skje i et «utvidet læringsrom».

#### 2.4.4 Samspillet mellom uteskole og klasserommet

Jordet beskriver samspillet mellom uteskole og klasseromsundervisning gjennom en tretrinnsprosess. Forarbeidet inne, uteaktivitetene og bearbeiding inne. I forarbeidet inne går lærer gjerne gjennom temaet de skal ha på uteskole samt ordne med utstyr som skal være med og brukes. På uteaktivitetene skal elevene gjennomføre de planlagte aktivitetene. Elevene arbeider praktisk, de bruker sansene sine, utforsker og observerer og tar med seg fysiske objekter eller notater fra uteskolen tilbake til klasserommet. Bearbeiding inne foregår som regel samme dag som klassen har vært på uteskole. Materialet elevene har med seg, om det er fysisk eller psykisk, må bearbeides. Det kan for eksempel være steiner, tegninger, tekster, rumpetroll eller en opplevelse. De leser og skriver om det de har opplevd. De møter andre elevers tanker og refleksjoner om det de har opplevd, som igjen gir grunnlag for egen refleksjon og ettertanke (Jordet, 2010, s. 46). Forholdet mellom uteskole og klasseromsundervisning er komplementerende tilnærminger som en ikke kan se uavhengig av hverandre. Likevel er det ikke slik at alt som skjer på uteskole, må ha en sammenheng med arbeidet som skjer inne i klasserommet (Jordet, 2010, s. 47).

En dansk studie fra 2019 fulgte 20 klasser som hadde regelmessig og ukentlig uteskole samt, 10 klasser som ikke hadde det (Otte et al., 2019). Hensikten med studien var å se om uteskole kunne føre til økt motivasjon og forbedring av leseferdigheter. Studien viser til målet om å utvikle og forbedre barns evne til å lese og deres evne til å forstå hva de har lest. Funnene viste at med mer enn to timer ukentlig uteskole, med et gjennomsnitt på 4,7 timer i uken, hadde det en signifikant, positiv innvirkning på elevenes leseferdigheter (Otte et al., 2019, s. 47).

I en studie som omhandler læreres intensjoner og læringspraksiser på uteskole, gjennomført av Winje og Løndal (Winje & Løndal, 2021a), finner de at læreres intensjoner for uteskole er å gi elevene førstehåndserfaringer. De fant også at lærere organiserer og underviser uteskole på to bestemte måter, friluftslivsaktiviteter og teoretiske læringsaktiviteter.

I skandinaviske land har uteskole blitt en grasrot-bevegelse der lærere integrerer uteskole som en læringsmetode. Metoden blir beskrevet som at spørrebaserte og problemløsende aktiviteter med utforskende og praktiske tilnærminger blir tatt i bruk. Metoden blir hyppigst brukt i barneskolen (Winje & Løndal, 2021a, s. 134). Videre blir begrepet dybdeløring satt i fokus. Ifølge en rapport fra Organisation of Economic Co-operation and Development (OECD), en rapport fra the United States National Research Council og fagfornyelsen i den norske læreplanen, blir dybdeløring beskrevet som: at elevene kan søke og forstå betydningen av undervisningsmateriellet, relatere sine ideer til tidligere kunnskaper og erfaringer de har og kunne bruke ferdighetene og kunnskaper sine i nye sammenhenger (Winje & Løndal, 2021a, s. 134).

Det å flytte deler av undervisningen ut, betyr ikke at klasseromsundervisningen avvises. Det betyr bare at en utvider perspektiver på læring, og dannelse, ved å bruke et «utvidet» læringsrom (Jordet, 2010, s. 33).

#### 2.4.5 Tilpasset oppløring

Uteskole legger fint til rette for lærerne å arbeide med tilpasset oppløring. Opplæringsloven sier at alle har krav på at oppløringen eller undervisningen skal være tilpasset til hver enkelt elev (Kunnskapsdepartementet, 1998). Det betyr at alle elever skal få føle på mestring og at de blir utfordret nok til å kunne klare å løse eller gjennomføre en oppgave. I en forlengelse av delen over om samspillet mellom uteskole og klasserommet, må lærer sørge for at alle elevene føler på mestring og at de får nok utfordringer.

#### 2.4.6 Inkludering

I det foregående skrev jeg om tilpasset oppløring. Jeg synes også det er relevant å nevne noen prinsipper for inkludering. Vi tenker gjerne på inkludering når vi snakker om elever med et annet språk enn norsk eller elever med funksjonsnedsettelse, men arbeid med inkludering er en pågående prosess som omfatter alle på en skole (Breilid & Fasting, 2018, s. 99). Skolen skal

øke alles muligheter for deltakelse, læring og medvirkning for alle (Breilid & Fasting, 2018, s. 100).

Fasting og Breilid viser til Index for Inclusion (Booth, Ainscow og Kingston, 2006) og fire vesentlige faktorer i arbeidet med inkludering. For det første at alle skal føle at de er en del av et fellesskap (Breilid & Fasting, 2018, s. 101). Hvis man ikke øker fellesskapet, oppstår det utenforskap og segregering. Det andre forfatterne peker på, er at man må øke deltakingen. Alle må bli engasjerte i meningsfulle aktiviteter, ingen skal bare være tilskuere til aktivitetene i klassen. For det tredje, bør mulighetene for medvirkning økes. Det betyr at alle som hører til i fellesskapet også skal høres og kjenne at de har innflytelse og medbestemmelse. Den fjerde og siste faktoren er at utbyttet må økes (Breilid & Fasting, 2018, s. 101). Med dette mener man at elevene må få en opplæring som både faglig og sosialt gagnar dem, en opplæring som gjør at de «vokser» som mennesker. Uteskole gir flere muligheter til å være en aktiv deltaker i fellesskapet.

## 2.5 Oppsummer av teorikapittelet

I det foregående har jeg lagt fram teori og tidligere forskning om den begynnende lese- og skriveopplæringen. Jeg har også beskrevet prinsipper for og teori om uteskole og hvordan lese- og skriveopplæring kan henge sammen med uteskole.

## 3 Metode

I det følgende kommer jeg til å gjøre rede for hvilke metoder jeg tar i bruk i denne studien. Jeg kommer også til å gjøre rede for analysen jeg gjennomfører av de innsamlede dataene mine.

### 3.1 Valg av forskningsdesign

Når en skal foreta en undersøkelse eller et forskningsstudium bør det være temaet som bestemmer hva slags metode en skal bruke og ikke omvendt. Det er vesentlig at forskeren kan begrunne hvorfor hun har valgt en forskningsmetode (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 136-137). Problemstillingen i min oppgave er som følger: *På hvilke måter bruker lærere på 2. trinn uteskole som arena for å fremme den første lese- og skriveopplæringen?*

For å kunne svare best mulig på problemstillingen, har jeg valgt å ta i bruk kvalitativ metode. Jeg valgte å samle inn data ved hjelp av intervju og observasjoner, fordi jeg mener at dette er hensiktsmessige metoder å ta i bruk for å svare på problemstillingen. Gjennom observasjon og intervju får jeg sett elevene og lærerne, vært sammen med dem over tid og snakket med dem både før øktene, underveis og i etterkant.

Jeg tenkte i utgangspunktet å samle inn materiale på to skoler for å få flest mulige eksempler på uteskole og den begynnende lese- og skriveopplæringen. Grunnet omfanget av denne masteroppgaven, gjennomførte jeg imidlertid bare observasjoner og intervju på én skole.

Det finnes forskjellige typer materiale en kan samle inn, men det er vesentlig å kunne klare å samle inn informasjon som gir svar på oppgavens problemstilling. Metoder for materialinnsamling kan variere, men de vanligste metodene i kvalitative studier er individuelle intervju, gruppeintervjuer, deltagende observasjon, kvalitative spørreundersøkelser og innhenting av dokumenter (Anker, 2020, s. 34-35). I denne studien har jeg benyttet meg av deltagende observasjon og gruppeintervju med to av fem lærere. Jeg valgt å gjennomføre intervjuer for å utfylle og utdype observasjonene. Selv om deler av materialinnsamlingen foregår muntlig, valgte jeg å analysere materialet mitt skriftlig (Anker, 2020, s. 35; Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016, s. 29). Jeg skrev ned observasjonene mine i notatform og jeg transkriberte lydfilen av intervjuet.

## 3.2 Utvalg

I min studie ønsket jeg å observere lærere og elever på uteskole samt intervjuere lærere. Jeg måtte altså først og fremst finne noen som drev regelmessig med uteskole. Noen bekjente på universitetet visste om aktuelle kandidater på en skole universitetet har samarbeid med, og jeg fikk kontaktinfo til disse. Dette var en skole som nylig har startet opp med ukentlig uteskole, og jeg tenkte den kunne passe fint. Denne rekrutteringsmetoden kalles gjerne for snøballmetoden (Johannessen et al., 2016, s. 123). Jeg kom raskt i kontakt med informanter som sannsynligvis ville være relevante å observere, og jeg slapp å bruke mye tid på å «lete» gjennom større grupper (Johannessen et al., 2016, s. 123). Målet med å finne riktige informanter, ble å finne ut hvem som best mulig kunne hjelpe meg med å svare på min problemstilling (Fangen, 2010, s. 57; Johannessen et al., 2016, s. 29). Det at jeg avgrenset utvalget mitt til noen jeg antok kunne belyse problemstillingen min, kalles for et strategisk utvalg (Fangen, 2010, s. 55). Fordelen ved å ta i bruk direkte kontakt, er at eventuelle avtaler, misforståelser eller spørsmål avklares først. Jeg møtte opp på den aktuelle skolen, skrev en kontrakt og gjorde avtaler om oppmøte for tid og sted. Som forsker kunne jeg lett ha vært i veien, men i mitt tilfelle var lærerne tålmodige og imøtekommende. De hadde imidlertid ikke kapasitet til en liten ekstra intervjurunde (Johannessen et al., 2016, s. 124).

### 3.2.1 Valg av setting

#### 3.2.1.1 Fjelltun skole

Fjelltun skole er en 1.-7-skole. 70% av elevene har som tidligere nevnt et annet førstespråk enn norsk. Skolen ligger i et boligområde med kort vei til grøntarealer og skog. På andre trinn var det fem paralleller med omtrent 20 elever i hver klasse. Det inngår i skolens planer at uteområdene skal tas i bruk i undervisningen. Lærerne uttrykker i intervjuet at de får godt med resurser til å gjennomføre uteskole. Skolegården var også et område man kunne benytte. Den inngjerdede skolegården hadde ballbinge, lekeapparater og ellers god plass til andre former for lek.

Alle navn i denne studien er fiktive. Jeg legger fram funn fra tre lærere, som jeg har kalt for: Grete, Elise og Cathrine. Grete har jobbet som lærer i mange år og er erfaren. Elise har ikke jobbet som lærer like lenge som Grete, men hun har erfaring fra en del år i yrket. Cathrine er den yngste av de tre lærerne jeg presenterer. Hun er ikke helt nyutdannet, men har kun jobbet i

skolen noen år. Alle lærerne har vært minst et par år på Fjelltun skole og de har alle tre vært der siden satsningen på uteskolen, begynte.

### 3.3 Deltagende observasjon

Begrepet deltagende observasjon kan ofte forbindes med begrepet feltarbeid. Metoden er relativt lik, ved at en er «ute i felten» sammen med deltagerne i situasjoner som er naturlig for deltagerne. Men begrepet deltagende observasjon handler kanskje mer om forskerens måte å arbeide på. Den viser til balansen mellom det å være sammen med deltagerne og det å være der for å observere og studere informantene (Fangen, 2010, s. 12). Man er på sett og vis både en deltaker og en tilskuer.

Fangen beskriver deltagende observasjon som sammenhenger som beskriver det folk gjør og sier, uten at situasjonen er strukturert av forskeren (Fangen, 2010, s. 12). En deltagende observatør studerer som oftest aktiviteter som folk selv setter i gang. Det er vanlig å kombinere deltagende observasjon med andre datainnsamlingsmetoder (Fangen, 2010, s. 12). Det å kombinere flere metoder kalles for triangulering. Når metodene kombineres kan den ene metoden bli underordnet eller de blir likestilte (Fangen, 2010, s. 171). Som nevnt tidligere, kombinerer jeg i denne oppgaven, deltagende observasjon med semi-strukturerte intervjuer. Min hovedmetode er deltagende observasjon, og så ønsker jeg med intervjuene, å få utfyllende informasjon om det jeg har observert. Jeg bruker da intervjuene til å validere observasjonsmaterialet mitt (Fangen, 2010, s. 172).

Deltagende observasjon er en av de minst påtrengende datainnsamlingsmetodene som handler om direkte kontakt mellom forsker og de en forsker på. Dette er fordi en inntar en rolle som kan virke mer behagelig og naturlig enn å skape en kunstig formell situasjon mellom forsker og deltager (Fangen, 2010, s. 189). Det blir derfor viktig at forsker fremstår som en pålitelig person som ivaretar deltakernes personvern (Fangen, 2010, s. 189).

Jeg blir altså en deltagende observatør fordi jeg samler inn data ved å delta i skolehverdagen til dem jeg studerer. Jeg observerer hvordan de oppfører seg og ser på hvilke situasjoner de går inn i. Når jeg velger å ta i bruk deltagende observasjon er det viktig at jeg klarer å finne en balanse mellom det å bare være observatør og det å være deltagende (Fangen, 2010, s. 12-13). En fordel ved å ta i bruk deltagende observasjon er at jeg kanskje vil kunne få tilgang til

informasjon som deltagerne ikke nødvendigvis vil føle seg komfortabel med å snakke om i et intervju (Fangen, 2010, s. 15).

I rollen som deltagende observatør vil jeg ha et mer analytisk blikk på det som observeres, enn på de primære deltagerne. Dette er fordi jeg går inn i en outsiderrolle og vil ikke høre naturlig til inn i feltet. Det vil alltid være en forskjell mellom det å observere noe som forsker og det å observere noe som en fullverdig deltager. Som forsker og deltagende observatør er jeg mer skjerpet og ønsker å se etter detaljer som kan hjelpe til med å styrke forskningen min (Fangen, 2010, s. 90; Postholm, 2010, s. 64).

Da jeg var ute i felten og observerte, skrev jeg ned det jeg observerte i en notatbok. Dette var for å kunne huske det jeg har observert ved en senere anledning. Jo lengre tid det går siden gjennomført observasjon, jo større er nok sjansen for å glemme det jeg observerte (Fangen, 2010, s. 93). Det var bevisstgjørende for meg å bare kunne være observatør. Jeg måtte ikke involvere meg i atferd eller konfliktløsning, men kunne fokusere på å se og observere elevene. Men om elever spurte meg om hjelp til en oppgave, hjalp jeg dem selvfølgelig. Jeg tenkte det også ville være relevant for min forskning å snakke med elevene og få innblikk i hvordan de tenkte da de skrev eller leste. Som nevnt over, var en notatblokk et godt hjelpemiddel. Ved å notere ned noe samtidig som det skjedde, eller rett i etterkant, hjalp det meg med å huske bedre. Men det kan være lurt å gå i gang med etterarbeidet helst samme dag som observasjonen finner sted. Jeg oppdaget at det var fort gjort å glemme detaljer og bare huske det generelle. Dette viser også Fangen og Postholm (Fangen, 2010, s. 92-93; Postholm, 2010, s. 103).

Da jeg observerte, prøvde jeg å se etter hendelser som handlet om enten lesing eller skriving. Dette gjorde jeg både på uteskolen og i klasserommet. Når forsker skal observere, vil det være lurt å ha noen holdepunkter som hjelper en til å fokusere på hva det er en ser etter. Det er nyttig å ha noen hovedtemaer i tankene som styrer oppmerksomheten (Fangen, 2010, s. 93). Dette hjalp meg til å fokusere på å observere det jeg ønsket å forske på, og ikke notere ned absolutt alt.

I deltagende observasjon utfører jeg to handlinger samtidig. Jeg involveres i samhandling med de andre, samtidig som jeg skal observere og studere hva de foretar seg. Vi kan derfor se på deltagende observasjon som en linje, hvor en i den ene enden kun velger å observere og i den andre enden, velger å være en aktiv deltager. Hadde jeg bare observert, hadde jeg befunnet meg

i den ene enden av denne linjen. Hvis jeg på den andre siden kun deltar, vil det si at jeg selv er på lik linje med dem jeg ønsker å undersøke nærmere, og blir en primær deltager. Det er derfor viktig å finne en god balanse mellom disse to ytterpunktene (Fangen, 2010, s. 13). Postholm forklarer observasjon på samme måte som Fangen, nemlig som en aktivitet som beveger seg langs en linje. I den ene enden er forsker fullstendig deltaker og i den andre enden, fullstendig observatør (Postholm, 2010, s. 64). Graden kan variere og som oftest velger en ikke helt bestemt hvor mye en skal delta, før observasjonen gjennomføres (Fangen, 2010, s. 72). I mitt tilfelle gikk jeg inn i observasjonen med intensjon om å være mest observatør, og så ble jeg gradvis litt mer deltagende da jeg tok del i de planlagte aktivitetene. Jeg gikk rundt, snakket med elevene og hjalp dem som trengte det. Jeg var også med på å planlegge en undervisningsdag sammen med lærerne.

### 3.4 Intervju

I min oppgave har jeg kombinert deltagende observasjon med semi-strukturerte intervjuer. Et semistrukturert eller delvis strukturert intervju betyr at jeg har en overordnet intervjuguide som blir utgangspunktet for intervjuet. Jeg kan bevege meg fram og tilbake i intervjuguiden min og rekkefølgen på spørsmålene mine kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79; Johannessen et al., 2016, s. 148; Postholm, 2010, s. 72). Dette vil si at jeg følger en intervjuguide (vedlegg 8.2) jeg har laget på forhånd, men jeg låser meg ikke til mine planlagte spørsmål. Jeg er åpen for avsporinger og for at oppfølgingsspørsmål kan og vil forekomme underveis i intervjuet. Oppfølgingsspørsmål handler om å stille nye spørsmål til det som informantene nettopp har fortalt (Postholm, 2010, s. 70). Det er viktig at intervjuguiden ikke er lik et spørreskjema, men har åpne spørsmål, som inviterer til utfyllende svar fra informantene (Anker, 2020, s. 38; Johannessen et al., 2016, s. 148). På denne måten kan jeg sikre meg å få fortellende og utdypende svar, og ikke ja- og nei svar.

Jeg gjennomførte et gruppeintervju med to av lærerne i den enes klasserom. Intervjuet ble gjennomført på slutten av min siste observasjonsdag. Jeg brukte appen «Diktafon» til å ta opp intervjuet og lastet det direkte opp i Nettskjema. Dette gjorde jeg med en gang og sammen med lærerne. Hvis noe hadde gått galt med lydopptaket, kunne vi ha gjennomført et nytt intervju. Jeg som intervjuer kunne påvirke samspillet mellom informantene på enten en ustrukturert eller strukturert måte. Jeg brukte gruppeintervjuet som et hjelpemiddel til å få utdypende svar fra



informantene samt få dem til å beskrive, utdype og supplere hverandres erfaringer og hendelser (Postholm, 2010, s. 72).

Det er også viktig å understreke at et kvalitativt forskningsintervju er preget av et asymmetrisk maktforhold. Jeg som intervjuer har enemakt i å tolke intervjuet som jeg vil, og det er jeg som stiller spørsmålene og nærmest krever et svar fra informantene. Intervjuet jeg gjennomførte var ikke en vanlig dagligdags samtale, men en utspørring mellom forsker (meg) og mine informanter (lærerne) (Kvale et al., 2015, s. 52-53). Likevel åpner jeg for at informantene også kan komme med temaer og spørsmål som kan diskuteres i intervjuet (Postholm, 2010, s. 75).

### 3.5 Etiske vurderinger

Studier som innebærer å samle inn og behandle personvernopplysninger må meldes til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT). SIKT er en tjeneste som vurderer om forskningsprosjekter og studier kan innhente personvernopplysninger om deltagere. Prosjektet mitt ble meldt inn til og godkjent av SIKT i forkant av datainnsamlingen (vedlegg 8.1).

Personvernopplysninger er sensitiv informasjon som kan knyttes til enkeltpersoner gjennom for eksempel navn, personnummer og/eller bosituasjon. Dette er informasjon som ikke hvem som helst har krav på å vite og det er opp til den enkelte om de ønsker å gi ut dette ved å delta i et forskningsprosjekt. Det er derfor viktig at forsker får godkjent samtykke fra deltager og selv informerer om prosjektets formål. Forsker trenger å gi informert samtykke til dem en skal studere. Informert samtykke handler da om å informere deltakerne, om formålet med prosjektet og eventuelle fordeler og ulemper ved å ta del i akkurat dette forskningsprosjektet (Fangen, 2010, s. 191). Enkeltpersoner som blir intervjuet eller observert må selv gi samtykke til at informasjonen kan gis ut. Slikt samtykke gis gjerne skriftlig (Fangen, 2010, s. 196). I denne studien utarbeidet jeg et informasjonsskriv som forteller om studien min. Til slutt i informasjonsskrivet la jeg ved et samtykkeskjema som lærerne måtte skrive under på, dersom de kunne tenke seg å delta i studien min. I informasjonsskrivet forklarer jeg hvordan data jeg samler inn, vil bli håndtert og lagret, og at jeg ved endt skriving, kommer til å slette og fjerne alt innsamlet datamateriale (Fangen, 2010, s. 196).

Etter at prosjektet mitt ble godkjent, anbefalte SIKT meg å utarbeide et informasjonsskriv til elevenes foresatte, som forteller kort hvem jeg er og hvorfor jeg kommer til å være til stede i

elevenes undervisning. Selv om jeg ikke ble pålagt å utarbeide et informasjonsskriv til foresatte med tanke på personvernopplysninger, er det etisk riktig å informere om at jeg kom på besøk for å observere og intervju lærerne. Jeg ønsket å være transparent. Det kunne hende at elevene ville fortelle om meg hjemme, og eller at foreldrene ville spørre om hvem denne «nye» personen i klassen var.

Konfidensialitet handler om at en ikke skal offentliggjøre data som en har samlet inn, som kan avsløre identiteten til deltakerne. I kvalitative studier, slik som denne studien, er det vanlig at en sikrer konfidensialitet ved å endre personnavn, organisasjonsnavn, stedsnavn og annet som kan avsløre personenes identitet. Dette gjelder dersom forsker offentligjør informasjonen hun har samlet inn og gir andre mulighet til å gjenkjenne personen det skrives om.

## 3.6 Analyse

### 3.6.1 Analysen og tolkning av datamaterialet

Problemstillingen min lyder som følgende: *På hvilke måter bruker lærere på 2. trinn uteskole som arena for å fremme den første lese- og skriveopplæringen?* Dette ønsket jeg å finne ut av, og på bakgrunn av dette gjennomførte jeg observasjoner av og et intervju med lærere på 2. trinn.

Ordet eller begrepet analyse stammer fra gammelgresk og betyr å løse. Dette innebærer å bryte opp materialet til noen håndterbare biter og størrelser (Anker, 2020, s. 17; Johannessen et al., 2016, s. 162). En vid forståelse av begrepet analyse handler ikke bare om de delene en velger ut fra totalinnsamlet stoff, men også det videre arbeidet, der en lager sammenhenger og drøfter funnene opp mot teori (Anker, 2020, s. 17). Anker understreker at det også finnes andre definisjoner av begrepet analyse, men at hun velger å bruke en vid forståelse for å kunne ta med alt arbeid med materialet der en prøver å skape en mening med det (Anker, 2020, s. 17). Kvalitative data må tolkes, og det er vedkommende som har samlet inne dataene, som bør tolke dem. Det er altså jeg som tolker det innsamlede stoffet mitt, fordi mine hypoteser og teorier er viktige utgangspunkter for analysen (Johannessen et al., 2016, s. 161). En utfordring jeg fort så komme, var å klare å velge ut noen spesifikke hendelser som jeg observerte (Johannessen et al., 2016, s. 163).

En analyseenhet er det en skal analysere i innsamlet materiale. Og i en analyseenhet blir tanker om hva slags materiale som skal brukes, og det som skal undersøkes, kombinert. Dette blir da

problemstillingen (Anker, 2020, s. 32-33). Jeg ønsket å intervjuere lærere for å finne ut hvordan de arbeider med den første lese- og skriveopplæringen på uteskole. Materialet mitt blir da intervjuene med lærerne (Anker, 2020, s. 32-33). I tillegg til at jeg intervjuer lærere, observerte jeg for-, underveis- og etterarbeid i forhold til undervisningstimer og for- og etterarbeid i forhold til lærerne. Så mine tekster består både av lærerintervjuer og notater fra observasjoner.

Anker deler analyseprosessen i fire faser. Hver fase inneholder noen hovedelementer som inngår i analyseprosessen og er fordelt i en nogen lunde kronologiske rekkefølge (Anker, 2020, s. 19). Analysefase 1 handler om tidlig innhenting av data og kalles ofte for tidlige eller preliminære analyser. Analysene baseres gjerne på førsteinntrykk og skrives ofte ned som notater. Notatene skal ikke nødvendigvis være med i selve oppgaven, men er til hjelp underveis. Det samme påpeker Postholm, nemlig at kvalitative analyser allerede starter med den første observasjonen som blir gjort eller med det første intervjuet (Postholm, 2010, s. 86). I analysefase 2 velges ut materialet en ønsker å jobbe videre med. Dette gjøres gjennom koding og kategorisering av materialet. I analysefase 3 jobber en videre med kategoriene og leter etter mønstre og motsetninger. Analysen står gjerne i sentrum her og er lite sammenliknet med teori. Den siste fasen, analysefase 4 handler om å kunne drøfte de empiriske funnene en har gjort opp mot de teoretiske perspektivene som er funnet tidligere (Anker, 2020, s. 20).

Tematisk innholdsanalyse av kvalitativt materiale setter lite fokus på for eksempel hyppighet. Det er ifølge Anker (Anker, 2020, s. 40) ikke vesentlig hvor ofte et begrep dukker opp, men mer konteksten begrepet brukes i. Tematisk innholdsanalyse innebærer å beskrive tekstinnhold, her mine observasjoner og lærerens svar, på en systematisk måte. I min studie ønsket jeg en pragmatisk tilnærming til materialet jeg innhentet. En tematisk innholdsanalyse gir nokså åpne muligheter for tolkning av materialet. Ulempen ved denne formen for analyse kan være at man setter søkelyset på enkelte deler. I min analyse tilstreber jeg derfor å veksle mellom enkelte utsagn eller observerte situasjoner og å se dem i en større sammenheng. Det betyr at enkeltelevers utsagn blir sett i lys av for eksempel det lærerne fortalte om valg av metoder og planlegging av undervisningen.

Mine analyser kan beskrives som deskriptive analyser. En deskriptiv analyse er en analyseprosess som strukturerer det innsamlede datamaterialet. Ved å analysere stoffet deskriptivt, gjøres det innsamlede materialet mer forståelig, oversiktlig og rapportvennlig (Postholm, 2010, s. 86). Deskriptive analyser inneholder gjerne både koding og kategorisering.

I en slik analyse, er formålet at det innsamlede stoffet skal bli komprimert. Formålet med komprimeringen er at stoffet skal bli mer forståelig og oversiktlig (Postholm, 2010, s. 91).

Til å begynne med leste jeg gjennom hele intervjuet for å danne meg en oversikt. Jeg prøvde å se etter en rød tråd eller en retning jeg kunne bruke. Deretter fokuserte jeg på utsagn og observasjoner som jeg synes var interessante. Det som var relevant var det som gjaldt for min problemstilling, nemlig hvordan lesingen og skrivingen hadde en plass i uteskolen, samt hvordan aktiviteten på uteskolen ble knyttet til den generelle lese- og skriveopplæringen. Denne gjennomgangen av materialet bygger jeg på Kvale et al. sine trinn som omfatter kondensering av materialet, koding og kategorisering (Anker, 2020, s. 73-78; Kvale et al., 2015, s. 232).

Etter gjennomlesing av innsamlet data, organiserte jeg stoffet mitt inn i kategoriene lesing, skriving og lærerens tanker, kommentarer og refleksjoner. En kategori er en gruppe der innholdet i gruppene, til en viss grad, er like (Johannessen et al., 2016, s. 165). Dette er kategorier som passet godt inn i problemstillingen min. Disse kategoriene vil naturlig gå litt over i hverandre, da det kan være vanskelig å løsrive de helt fra hverandre. Da jeg satte i gang analyseprosessen, var det nødvendig å sortere innsamlet data på en ryddig og oversiktlig måte. Jeg startet med en grovsortering for å redusere antall transkriberte sider eller feltnotater. Dette kalles som nevnt, gjerne for kondensering eller redusering (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 287; Johannessen et al., 2016, s. 161). Etter en slik grovsortering utarbeidet jeg kategorier som er mer detaljerte og som kom til å forme fokuset mitt på fortolkninger. Ved å kategorisere datainnsamlingen, organiserte jeg stoffet i mer oversiktlige enheter. Jeg ønsket å finne og se sammenhenger og strukturer i mitt innsamlede stoff (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 287; Johannessen et al., 2016, s. 163). Jeg prøvde med andre ord å rydde i det innsamlede stoffet mitt ved å putte det i forskjellige grupper.

Videre kodet jeg det innsamlede stoffet mitt. Jeg endte opp med flere kategorier som ble brukt til samme tekst. Innenfor hver kategori, utarbeidet jeg underkategorier (Johannessen et al., 2016, s. 165). Som utgangspunkt i feltnotatene mine lagde jeg meg to kategorier. Skriving og lesing. Under hver av disse kategoriene, delte jeg inn i to underkategorier, natursti og eventyr. Dette gjorde jeg for å kunne legge fram funnene mine på en oversiktlig måte. Fra intervjuet mitt hadde jeg en hovedkategori som het «intervju med lærerne». Videre underkategoriserte jeg ut ifra svarene lærerne ga.

### 3.7 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelige det innsamlede data er samt nøyaktigheten av dataene som er innsamlet. Det handler om måten dataene er innsamlet på og hvordan disse har blitt bearbeidet. En måte å teste om dataene er pålitelige, er å gjenta den samme undersøkelsen på to forskjellige tidspunkter. Blir resultatet det samme, kan en si at dataen har høy pålitelighet. Det kan en også si dersom det er flere forskere som forsker på det samme temaet og kommer til samme konklusjoner (Johannessen et al., 2016, s. 36). Min studie ble gjennomført på en skole. Jeg observerte ett trinn og snakket med fem lærere. Utfallet av denne studien kan derfor ikke generaliseres til befolkningen fordi den bare omhandlet et fåtall av mennesker. Likevel kan en si at de innsamlede dataene er pålitelige, da jeg har gjennomført både observasjon og intervju (Postholm, 2010, s. 169).

Validitet dreier seg om hvor gyldig de innsamlede dataene er, og om studien undersøker det den faktisk ønsker å undersøke. Validitet eller troverdighet betyr at den som leser kan følge med gjennom hele forskingsprosessen. Det betyr at jeg som forsker må være gjennomsiktig og forklare hva jeg har foretatt meg i hver fase av studien. Oppgaven min inneholder opplysninger om metodene jeg brukte for å samle inn data, opplysninger om intervjumetode og analysen av transkripsjonene (Postholm, 2010, s. 170-171).

### 3.8 Uteskolens setting

Jeg deltok på tre uteskoledager med en ukes mellomrom. I tillegg deltok jeg på for- og etterarbeid med lærerne på trinnet. Til sammen besøkte jeg skolen 7-8 ganger. Da jeg var der, foregikk uteskolen i skogen og i skolegården. Skogen ligger i gangavstand, ca. 20-30 minutter fra skolen. Klassen brukte sin faste leirplass som utgangspunkt for uteskoledagene. Samtlige klasser på trinnet deltok på uteskoledagene. I tillegg deltok alle kontaktlærerne samt assistenter. Det var da alt i alt fem klasser, fem lærere og tre assistenter.

### 3.9 Oppsummering av metodekapittelet

Jeg har nå gjort rede for hva både deltagende observasjon og intervju er, og hvordan jeg har brukt disse metodene for å best mulig klare å besvare problemstillingen min:

*På hvilke måter bruker lærere på 2. trinn uteskole som arena for å fremme den første lese- og skriveopplæringen?*

## 4 Resultater

### 4.1 Introduksjon av resultater

I det følgende kommer jeg til å oppsummere det innhentede materialet.

Utgangspunktet for problemstillingen min er: *På hvilke måter bruker lærere på 2. trinn uteskole som arena for å fremme den første lese- og skriveopplæringen?* I min analyse har jeg valgt å dele funnene i tre kategorier: skrivning, lesing og intervju med lærerne. I det følgende legger jeg fram noen av de mest relevante funnene mine.

Når jeg ser gjennom feltnotatene mine, ser jeg at det overveiende er skrivingen som tar størst plass. Dette er det motsatte av hva jeg forventet, da jeg trodde lesingen kom til å være den dominerende aktiviteten.

### 4.2 Lesing

I det følgende kommer jeg til å trekke fram eksempler fra det jeg observerte om lesing på uteskoledagene.

#### 4.2.1 Natursti

På uteskoledagene og på naturstien observerte jeg at de fleste gruppene leste oppgaveteksten sammen og høyt før de begynte å svare. På de aller fleste gruppene hadde lærerne satt sammen gruppene slik at det både var svake og sterke lesere og skrivere, og jeg la merke til at de sterkere elevene i lesing, hjalp de som var litt svakere både med avkoding og forståelse av oppgavetekstene. Etter å ha spurt lærerne om dette var planlagt, fikk jeg til svar, at det var det. De ønsket at de elevene som var faglig sterke skulle hjelpe de som var litt faglig svakere. På denne måten kan alle elevene oppleve mestring ved at de hjelper, supplerer og komplementerer hverandre.

Feltnotatene viser også hvordan de fleste elevgruppene leste oppgaveteksten på naturstipostene sammen. I noen av gruppene viser feltnotatene mine at i stedet for at en elev leste oppgaveteksten fort og for seg selv, tok de seg tid til at alle fikk med seg hva som sto på arket. Både da det var natursti, men også ved etterarbeid i klasserommet, var det noen elever som leste det de hadde skrevet høyt for seg selv. Jeg spurte noen hvorfor de gjorde det, og da fikk jeg til

svar at det var for å sjekke at de hadde stavet ordene riktig. Ikke alle elevene benyttet denne strategien, og for noen var det etterpå vanskelig å forstå det de selv hadde lest.

#### 4.2.2 Eventyr

Den siste dagen jeg besøkte skolen, gjennomførte klassene en uteskoledag i skolegården. Elevene skulle lære om eventyret, Bukkene Bruse, hvor de først fikk eventyret lest høyt i klasserommet. Deretter skulle elevene selv dramatisere eventyret i skolegården, før de gikk inn igjen for å gjenfortelle eventyret i form av tegneserie. Før elevene gikk ut, presiserte læreren at elevene nå ikke bare skulle øve på å lese, men på å spille. De fikk en leseoppgave, men læreren forklarte at formålet med lesingen var at de skulle framføre eventyret for de andre i klassen. Elevene fikk dermed et definert mål for oppgaven. De skulle lese, ikke bare for å komme gjennom en tekst, men fordi den hadde et annet formål i tillegg, nemlig å danne grunnlag for framføring og dramatisering. Til øvingen fikk alle elevene et manus hver, slik at de kunne øve seg på replikkene sine. Hensikten var ikke å lære utenat, men å kunne si noe som liknet slik at handlingen kom fram. Til selve framføringen var det bare fortellerstemmen som fikk beholde manuset sitt. På manusarkene hadde lærer fargekodet alle rollene og replikkene, som en hjelp til elevene, slik at de kunne konsentrere seg om sine egne replikker.

Under selve framføringen, som foregikk i skolegården, fikk som sagt fortellerstemmen beholde manuset sitt. Feltnotatene mine viste at de fleste fortellerne supplerte og hjalp medelevene dersom de glemte replikkene sine. Jeg observerte også et par elever som var så fokusert på egen lesing, at de ikke fikk med seg at andre i gruppen glemte sine replikker. Da var det lærer og assistent som hjalp dem. Jeg observerte også at alle fortellerstemmene hadde mer fokus på å lese replikkene sine, enn å fortelle historien. På den ene gruppen var det to elever som byttet rolle, og en annen ble fortellerstemmen. Dette gikk fint, da hun var en ganske sterk leser. Likevel observerte jeg at fortellerstemmene brukte tid på å lese og konsentrerte seg om å lese rett og med riktig uttalelse av ord.

Litt tilfeldig observerte jeg en gruppe elever som fortsatte å spille skuespillet i det påfølgende friminuttet. De fantaserte om hvordan en av bukkene Bruse ville til seters for å spise «ice cream», og en annen for å spise pizza. Elevene lo og moret seg og eventyret tok stadig nye vendinger. Jeg nevner dette fordi jeg syntes det var et morsomt lite eksempel på hvordan en tekst elevene hadde lest også dannet er utgangspunkt for frileken etterpå.

## 4.3 Skrivning

### 4.3.1 Natursti

Skrivingen på natursti kom som resultat av at elevene måtte svare på postene lærerne hadde laget. Elevene måtte først lese oppgaveteksten, for å utforme skriftlige svar. I den første timen jeg observerte, handlet oppgavene på naturstien om generell kunnskap. Postene omhandlet fagene norsk, matte og engelsk og var en oppsummering av det de hadde jobbet med i høsthalvåret. Den andre gangen jeg observerte var postene om samene og dette var i forbindelse med samenes nasjonaldag. Jeg visste at elevene hadde arbeidet med temaet samer og urfolk uken før, og naturstien var en oppsummering av temaet. Den siste timen jeg observerte handlet økten om eventyr. Dette var også noe elevene hadde arbeidet med tidligere, så stoffet var allerede introdusert og kjent for elevene.

Under skriveaktivitetene la jeg merke til at oppgavene og postene som lærerne hadde laget, virket motiverende og engasjerende for elevene. Feltnotatene viser en gruppe som først hev seg over oppgaven med iver, men hvor det deretter oppstod uenighet. Uenigheten gikk ut på at elevene ikke klarte å bli enige om hvordan de skulle stave et ord. Den ene eleven ble så frustrert at han kastet fra seg ark og penn. Med hjelp og støtte fra lærer kom de på rett spor igjen og fortsatte videre med neste post. Som en forlenging av dette, la jeg merke til hvordan lærerne ønsket å legge undervisningen opp slik at elevene var aktive. Elevene fikk vært i bevegelse gjennom uteskoledagen, noe som igjen påvirket konsentrasjonen deres da de kom tilbake til klasserommet og skulle skrive.

Noe annet jeg observerte, var at oppgavene var lagt til rette for og fremmet samarbeid. I tillegg til diskusjon om språk og skrivning, klarte elevene å støtte og hjelpe hverandre. For eksempel noterte jeg ved flere anledninger at de skrev på ryggene til hverandre, og byttet på å lese oppgavene og å skrive svarene. I tillegg så jeg flere av gruppene som sammen høyt lyderte ordene de skrev ned. I stedet for at vedkommende som skrev, skrev ned alt selv, hjalp de hverandre med stavingen av de forskjellige ordene. De arbeidet sammen for å skrive et svar, og lærte dermed i samhandling med andre.

Uteskolen på Fjelltun ble brukt til en variert og tilpasset skriveopplæring. Det så ut til at elevene gjennom samhandling greide å yte mer enn de ville ha vært i stand til på egenhånd.



Feltnotatene viser at en av postene instruerte elevene til å ta i bruk omgivelsene rundt seg. Oppgaven handlet om å finne gitte farger i nærområde. «Kan du finne noe hvitt?» eller «Kan dere se noe rødt?». Funnene mine viser at elevgruppene skrev ned for eksempel snø, men også at de så på hverandre og skrev ned at Per hadde på seg en rød jakke.

#### *4.3.1.1 Etterarbeid etter natursti*

Etter å ha vært i skogen og gjennomført natursti, skulle elevene skrive om det de hadde opplevd og gjort på uteskole. Læreren skrev en eksempeltekst på tavlen med hjelp og innspill fra elevene. Hun la alle postene fra naturstien utover gulvet, slik at elevene kunne bruke dem som hjelp til skrivingen. Lærer la opp til at de elevene som ville, kunne skrive lange tekster om hva de gjorde på uteskolen med utfyllende informasjon om hva postene inneholdt. Hun la også opp til at noen elever bare kunne skrive av fellesteksten på tavlen. Elevene fikk skrive om det de ville fra uteskoledagen. Eksempelteksten på tavlen var til inspirasjon og hjelp for elevene. På denne måten fikk elevene anledning til å skrive om uteskoledagen ut ifra sitt nivå. Jeg spurte en elev om hva hen skulle skrive om og fikk til svar at hen skulle skrive det samme som læreren hadde skrevet på tavlen. Og at hvis det var mer plass, skrive mer utfyllende med postene som utgangspunkt. Til slutt satt elevene med læringspartner og leste tekstene for hverandre.

Da elevene var ferdige, lagde de en illustrasjon som passet til teksten de produserte. Lærer opplyste underveis i timen om at hjemmearbeidet var å vise foreldrene teksten og forklare hva de hadde gjort. Lærer oppgir at hun tidlig i skoleåret sendte en e-post til alle hjemmene og informerte om uteskole. Hun opplyste om at elevene gjerne har skrevet en tekst om uteskoledagen, og at denne teksten er en del av leseleksen. Foreldre oppfordres til å stille spørsmål, oppmuntre, gi ros og være interessert i hva elevene har gjort på uteskolen.

Elevene skrev vanligvis tekstene sine i uteskoleboken. Da jeg observerte skrev de imidlertid på løse ark, slik at jeg kunne få alle tekstene til slutt.

Skriveoppgavene førte til diskusjoner, spørsmål og utforskning hos elevene. De klarte å trekke vekslers på hverandres kunnskap. For eksempel var det en gruppe hvor elevene lyderte ord for hverandre, mens de skrev. De dikterte den som skulle skrive og en elev husket også på tegnsetting hvor hen sa: «Også punktum!». Skriveaktiviteten førte også til at de stilte spørsmål til de voksne, for å få konkrete svar.

Jeg observerte også at læreren varierte metodene sine. En gang jobbet de med en eksempeltekst i forkant av egen skriving. I neste økt brukte læreren tankekart som utgangspunkt for elevenes skriving. Sammen lagde klassen et tankekart på tavlen som utgangspunkt.

#### 4.3.2 Eventyr

I en av skrivetimene etter uteskole, skulle elevene gjenfortelle eventyret Bukkene Bruse. Elevene arbeidet sammen i læringspar og skulle sammen tegne og skrive om eventyret. Lærer viste med eksempel på tavlen hvordan de kunne gjennomføre oppgaven. Hun forslo en tegneserie med 6 ruter. Videre viste hun hvordan hun ville ha skrevet og tegnet eventyret, men hun brukte hemmelig skrift som bokstaver.

Læringsparene utformet setningene som skulle gjenfortelle eventyret. Seks av syv grupper valgte å ta i bruk tegneseriemalen til læreren, mens den siste gruppen brukte hele arket på mange små tegninger satt sammen med tekst. På de fleste gruppene var det en som tegnet og en som skrev. På noen av gruppen byttet de på, slik at begge fikk både tegnet og skrevet. På den ene gruppen lyderte den ene eleven mens hen skrev. Jeg hjalp også til med å lydere og eleven fikk skrevet ordet «Bruse». På en annen gruppe dobbeltsjekkete den ene eleven ordene hen hadde skrevet, «Bruse», mens den andre skrev av den andres skriving. Jeg spurte hvorfor, og fikk til svar at det var fordi det var enklest.

Jeg observerte at en gruppe hadde tatt inspirasjon fra Karius og Baktus, som de hadde sett på i spising og skrev i tegneserierutene sine «Akt 1, Akt 2» osv. Den samme gruppen hadde skrevet teksten sin uten nesten noen mellomrom mellom ordene. Jeg spurte hva årsaken til dette var, og fikk til svar at det var fordi det ellers ikke var plass. En annen gruppe jeg observerte brukte forskjellige farger da de skrev om eventyret. Den samme gruppen brukte manuset til hjelp for skrivingen.

Det var flere eksempler på skriveaktiviteter enn på lesing mens elevene var ute. Oppgavene var laget slik at elevene umiddelbart så hensikten med skrivingen. De så at skrivingen måtte til for å løse oppgavene og skrivingen ble et naturlig videre skritt av lesingen.

En stor del av uteskoledagen var frilek. Dagen startet med frilek, da lærerne skulle gjøre i stand til natursti. Videre delte de trinnet i to, der to klasser gjennomførte natursti, mens de resterende tre hadde frilek. Etter en viss tid rullerte de. Dette la jeg merke til i begge undervisningsøktene

da klassene gjennomførte natursti. I den siste økten jeg observerte, skulle elevene framføre et eventyr. I løpet av denne undervisningsøkten, foregikk frileken i selve friminuttene. Selv om frilek ikke nødvendigvis er knyttet til den faglige læringen på uteskole, er det fortsatt en stor del av uteskoledagen. Og når elevene skal skrive om hva de har gjort, senere, skriver de også om den frie leken. Frileken som jeg observerte hadde ingen direkte tilknytning til skriveopplæringen. Likevel skriver elevene om frileken og slik sett inngår leken også i skriveaktivitetene.

## 4.4 Utdyping av intervju med lærerne

### 4.4.1 Resultat fra intervjuene

Det var flere trekk ved lærerintervjuet som jeg fant interessante. For det første opplyste lærerne om at uteskole var et satsningsområde for skolen. Det var litt uklart for meg om satsningen var kommet som en følge av et ønske fra plangruppa og lærerne eller om det var initiert utenfra. Lærerne fortalte imidlertid at skolen hadde inngått et samarbeid med et universitet om prosjektet uteskole, og skolen hadde fått rause rammer for innkjøp av materiell og utstyr til å drive uteskole. Uteskoledager ble lagt til ulike parker i nærområdet, skogen eller skolegården.

Det andre hovedtrekket som klart kommer fram i intervjuene, var at lærerne var positivt innstilt til uteskole. Selv om de har enkelte innvendinger og noen dårlige erfaringer, understreker de uteskolens mange muligheter. Mitt fokus var på lese- og skriveopplæring, mens lærerne i første omgang pekte på at uteskole hadde gitt elevene gode utviklingsmuligheter i forhold til samhandling, lek og et utvidet ordforråd. Lærerne syntes altså at elevenes relasjoner utviklet seg til å bli bedre, og det samme syntes de også gjaldt relasjonen mellom dem selv og elevene. De fikk anledning til å se elevene i andre settinger og fikk kanskje et mer helhetlig inntrykk av barna.

For det tredje trakk lærerne også fram uteskolens positive effekt på motivasjon og glede. Ifølge lærerne gledet elevene seg til uteskoledagene, de var motivert for arbeidet og oppgavene de fikk på uteskole. Cathrine sier for eksempel:

«... og så er det mange som glemmer at det er skole og ikke sant, de synes det er gøy, ja, hvis man gjør mange morsomme leker og aktiviteter».

Lærerne syntes også at aktivitetene på uteskolen hadde en positiv virkning på elevenes konsentrasjonsevne både underveis i undervisningsøkta og etterpå. Cathrine utdyper og forteller at

« ... så går vi inn, de er, men de har en helt annen ro og da når man setter i gang med skrivearbeid så blir det en helt annen konsentrasjon ...».

Når det gjelder tilpasset opplæring, så lærerne flere gode anledninger til å legge til rette for mestring. De kunne gi oppgaver med muligheter for forskjellige løsninger eller ulik innsats, og de kunne sette sammen heterogene elevgrupper.

I intervjuene forteller også lærerne om gode og varierte lese- og skrivesituasjoner, noe jeg selv var vitne til.

Det er også nødvendig å ta med innvendinger som lærerne uttrykte. De beskriver for eksempel at de «mister» matte- og engelsktimer og at de ikke rekker «å gjøre alt som står på vår plan». De påpeker også at skogen eller parken kan være utfordrende fordi der mangler man de fysiske rammene som et klasserom har. En lærer beskriver hvordan en dag ute også kan gi mange konflikter som man må bruke tid på å løse i etterkant.

#### 4.4.2 Uteskole som arena

Jeg spurte lærerne i intervjuet om hvorfor de har valgt uteskole som arena for læring, eller hvorfor de tror at skolen har valgt det. De forteller at de ikke nødvendigvis vet helt hvorfor, men at de ser positive effekter ved å ha uteskole en dag i uken hver uke. Cathrine forteller at hun først og fremst tenker på dette med at elevene får samarbeide. De får snakke sammen i grupper, hvor de bruker ord og begreper. Mye av undervisningen er lagt opp til at elevene arbeider i grupper. Hun legger videre til at lek er viktig, og spesielt for denne skolen, da en stor prosentandel av elevene har norsk som andrespråk. Leken er viktig da med tanke på ordforrådet til elevene og hvordan de snakker sammen. Hun har merket stor forskjell i elevenes ordforråd gjennom den frie leken, nettopp fordi de kommuniserer med hverandre når de leker.

Elise forteller om noe hun observerte under undervisningsøkten om eventyr. Hun visste at hun hadde noen i klassen som ikke tør å stå foran resten av klassen å lese høyt eller framføre inne i klasserommet. Likevel så hun at akkurat disse turte å framføre eventyret ute. Dette tenkte hun kunne ha noe med at undervisningsøkten og settingen ble en annen, enn hva det kunne ha blitt i klasserommet.

#### 4.4.3 Motivasjon

Videre spurte jeg lærerne om de ser eksempler på økt motivasjon eller at elevene faktisk har blitt bedre i sine lese- og skriveferdigheter, ved å ha uteskole. Elise kan fortelle at hun ser en forskjell. Hun kommer med eksempel fra den siste timen, da elevene skulle gjenfortelle et eventyr. Hun forteller at det ikke alltid er like lett å følge med på alle elevene og deres skrivning når de svarer på poster på natursti i skogen. Men at når de skulle gjenfortelle et eventyr, fikk elevene motivasjon til å ville skrive, kontra når de skriver i boken sin om uteskoledagen (som de alltid gjør). Elise legger og til at i denne skrivetimen, måtte elevene arbeide i par, som gjorde at begge to måtte bidra, og at dette fungerte meget bra i hennes klasse.

«Og de skrev jo masse» - Elise.

Cathrine legger til at de ikke alltid må gå til skogen for å skrive på uteskole, men at undervisningsopplegget om eventyr, også er fint. Hun forteller at elevene da får variasjon og får skrevet både ute i skogen, ute i skolegården og i klasserommet, og at det kan være med på å motivere til skrivning. Cathrine understreker ordet bevegelse:

«hvor mye det har å si og ikke bare sitte inne i et klasserom på en stol, men at elevene får lov til å bevege seg og til å bevege seg rundt» - Cathrine.

Jeg supplerer og kommer med et innspill til det Cathrine forteller, og det handler om forbedring i konsentrasjon. Cathrine sier seg veldig enig og forteller at hennes klasse på en måte får en annen ro etter en dag på uteskole. Elise opplever det noe mer ulikt og forteller at i hennes gjeng kan det oppstå krangling mellom elevene. Hun legger til at dette skjer nesten hver gang de er i skogen, og hun tror det kan skyldes at det er for fritt for elevene hennes. Elise bruker ordet fritt og mener at elevene blir overlatt mye til seg selv i frilek og at elevene kommer i konflikt. Konfliktene blir da fokuset når de kommer tilbake fra uteskoledagen og skrivearbeidet rekker de ofte ikke. Elise forteller likevel at en uteskoleøkt som ble gjennomført tidligere samme dag, fungerte veldig fint for hennes klasse. Her refererer hun til da klassen startet med forarbeid inne i klasserommet, gikk ut i skolegården og gjennomførte planlagt opplegg og gikk inn igjen for å arbeide med etterarbeid. Opplegget som blir referert til er timen om eventyr.

#### 4.4.4 Begrunnelser for arbeidsmåter

Videre spurte jeg lærerne om de har noen metoder, læringsformer eller pedagogisk teori som grunnlag for uteskoleundervisningen. Jeg får litt nølende svar fra lærerne og nevner pedagoger

som Vygotskij og sosiokulturell læringsteori og Deweys learning by doing. Cathrine forteller at de fort glemmer det når de kommer ut i praksis og i yrket. Elise legger til at de er opptatt av å nå læreplanmålene og at de bruker læreplanen aktivt.

«Vi har jo den i bakhodet hele tiden, ikke sant» - Elise.

#### 4.4.5 Lese- og skriveopplæringen

Til spørsmålet mitt om hvordan lærerne arbeider med den første lese- og skriveopplæringen i klasserommet versus på uteskole svarer Elise at hun tok over sin nåværende klasse dette året. Hun har derfor ikke arbeidet med den helt begynnende opplæringen med denne klassen. Hun legger også til at det er lenge siden hun har hatt begynneropplæring. Hun forteller likevel at hun ofte lot de elevene som hverken kunne lese eller skrive, få begynne med tulleord.

«Altså, ja, late som de skriver i begynnelsen». – Elise

Cathrine forteller om hvordan hun arbeidet aktivt med at elevene skulle få møte alle bokstavene fra start. Hun forteller at de hadde fokus på sang, og at de sang bokstavene og at elevene skulle blant annet luftskrive, for å lære seg bokstavformene. De arbeidet også aktivt med å si bokstavlydene, og lot elevene få begynne å skrive tidlig.

Til spørsmålet om hvordan de arbeider med lese- og skriveopplæring på uteskole får jeg til svar at de ikke nødvendigvis øver masse på å skrive når de er ute. Cathrine forteller at de tidlige jobbet med en del skriveaktiviteter ute, og at de da jobbet med en ting inne i klasserommet, og fortsatte ute.

«Du kan gjøre akkurat det samme i klasserommet som du gjør ute» - Cathrine.

Cathrine sier det likevel er mer utfordrende å ha skriveaktiviteter ute når det er vinter fordi arket for eksempel blir vått.

#### 4.4.6 Samarbeid og tilpasset opplæring

Cathrine forteller om hvordan uteskole legger godt til rette for samarbeid og bevegelse og at hun synes det er enklere å gjøre det ute. Hun vet ikke helt hvorfor, men tror det kanskje kan ha noe med at elevene får spredd seg mer og at de kan få snakke høyere.

«Inne i klasserommet kan det bli veldig fort støynivå da, men ute kan det jo på en måte, ja, jeg synes det er litt, så det det funker veldig bra» - Cathrine.

Jeg spør videre hvordan de legger til rette for tilpasset opplæring og får til svar at de for eksempel lager heterogene grupper. De setter sammen elevgruppene slik at gruppen består av elever som kan litt forskjellig. Ofte er det en elev som er en sterk leser og skriver sammen med en som er litt svakere.

«Når vi setter sammen grupper så pleier man jo å sette en, hvert fall en sterk, for da kan selv om de andre ikke kan lese, så kan de jo tenke. De kan bidra til svaret for det og de kan hjelpe hverandre med å skrive» - Elise.

«Ja, det, jeg tenker så lenge man legger opp til at alle får bidratt når det er gruppearbeid, så blir det ofte veldig tilpasset for da kan man alltid, de litt svake kan henge seg på de som er litt sterke» - Cathrine.

#### 4.4.7 Ulemper?

Mitt aller siste spørsmål til lærerne var om de hadde noen erfaring med negative sider ved uteskolen. Cathrine forteller at rammene er forskjellige på uteskole og inne i klasserommet. De strukturelle rammene er mye mer synlige i klasserommet enn på uteskole, så stemmebruk for eksempel kan bli krevende. Det samme gjelder angående kontroll på klassen, at det er mye mer fritt på uteskole som igjen kan skape uro og konflikter. En annen ting lærerne påpeker, er at de føler de «mister» for eksempel matte- eller engelsktimer når de har uteskole.

### 4.5 Oppsummering av resultater

I dette kapitlet har jeg lagt fram funnene mine fra observasjoner og intervjuer. Feltnotatene mine viser at elevene på Fjelltun arbeider i samhandling med andre når de har uteskole. Elevene var delt inn i heterogene grupper. Som et resultat av dette, ble det lagt opp til tilpasset opplæring. Feltnotatene viste at lærernes uteskoleopplegg la opp til både lese- og skriveaktiviteter, men at de kanskje ikke var seg helt bevisste at de da drev med lese- og skriveopplæring eller «mengdetrening» i lesing og skriving.

I det neste kommer jeg til å drøfte funnene mine i lys av teori.

## 5 Drøfting

For å belyse problemstillingen: *På hvilke måter bruker lærere på 2. trinn uteskole som arena for å fremme den første lese- og skriveopplæringen?* har jeg benyttet meg av deltagende observasjon og gruppeintervju med to lærere. I dette kapittelet drøfter jeg funnene mine i lys av teori.

### 5.1 Lesing

#### 5.1.1 Natursti

Når det gjaldt tilpasset opplæring, observerte jeg at elevene var delt inn i grupper der det både var sterke og svake lesere og skrivere. Sammensetningen av gruppene varierte fra økt til økt. I samtale med lærerne, kom det fram at dette var planlagt. Målet var at alle elevene skulle føle på mestring. Jeg så hvordan tilpasningene påvirket elevene på en positiv måte. Ved at elevene var på gruppe med noen de kjente og stolte på, så jeg hvordan de følte seg trygge, både på å gi og motta hjelp.

Dette synes jeg var fint å observere, for da ble alle på gruppen inkludert og alle fikk muligheten til å lese oppgaveteksten. Lærernes tiltak passer godt inn i Fasting og Breilids prinsipper for inkludering. Ved å dele elevene inn i grupper, kan det gi en følelse av at de er en del av fellesskapet. Elevens deltaking blir økt, ved at de må delta i gruppen sin gjennom engasjerende og meningsfulle oppgaver. Og elevenes opplæring blir både faglig og sosial, ved at de må samarbeide om å løse faglige oppgaver eller svare på faglige spørsmål (Breilid & Fasting, 2018, s. 101).

#### 5.1.2 Eventyr

Elise ga elevene en leseoppgave. Elevene fikk hvert sitt manus for å lære seg replikkene til framføring av eventyret Bukkene Bruse. Da elevene fikk utdelt manusene, understreket Elise at elevene nå fikk en leseoppgave og at de skulle øve seg på å lese og lære replikkene utenat eller godt nok til å kunne gjenfortelle eventyret i sin helhet. Men i tillegg la hun til at lesingen var trening eller øvelse til framføringen av eventyret. Hun ga altså elevene et formål og en hensikt med lesingen. De skulle lese for å kunne framføre. Formålet for denne lesingen var lærerstyrt, men hensikten var at elevene skulle gjøre noe gøy med lesingen, de skulle framføre et eventyr og de skulle få spille ut historien. Dette kan igjen ha gitt elevene motivasjon til å ville lese (Bråten, 2007, s. 13-14), og ikke bare fordi læreren sa de måtte. På den ene siden kan en slik undervisningsøkt være motiverende for mange. Noen elever er glad i å dramatisere. På den



andre siden, kan det være skummelt eller ubehagelig for de elevene som ikke er like komfortable med slike undervisningssettinger. Elise fortalte likevel om noen av elevene som vanligvis ikke tør å snakke foran klassen. Da de skulle framføre skuespillet ute, turte de det. Jeg tolker dette slik at elevene kanskje glemte litt at de skulle prate foran hele klassen, kanskje fordi de ikke sto inne i klasserommet. å være ute var en mer uformell og uhøytidelig situasjon.

Under framføringen av eventyret Bukkene Bruse viser feltnotatene at de fleste fortellerstemmene var mer fokusert på å lese manuset sitt, enn på å være forteller til eventyret. Fokuset var altså mer på å lese hvert ord riktig enn å ha leseflyt og fortelle en historie. Bråten skriver at med øving og repetering, vil en leser kunne trene seg på å bli en god leser og å kunne avkode ord med god leseflyt. Med øving vil en elev kunne avkode ord i et slik tempo at det blir leseflyt (Bråten, 2007, s. 47-48).

Før framføringen var det friminutt. Feltnotatene mine viser en gruppe elever som fortsatte å spille skuespillet i friminuttet. De fantaserte videre på fortellingen. Dette er et eksempel på hvordan lek og læring går i hverandre (Jordet, 2010, s. 42). Her skapte elevene sin egen tekst, ved at de lagde egen tekst mens de lekte. Her kan lærer være observant, se hva elevene gjør og kanskje la de få bruke frileken som utgangspunkt for egen skriving (Solstad, 2022, s. 80-81). Tenk om elevene kunne fått skrevet og tegnet ned akkurat dette eventyret. Det hadde ført til engasjement og mestring og arbeid med utgangspunkt i elevenes livsverden.

## 5.2 Skrivning

### 5.2.1 Natursti

Resultatene viser at elevene viste stort engasjement i en situasjon da de jobbet med skriveaktiviteter. Jeg forteller om en situasjon der det oppstod uenighet om stavelsen av et ord i en gruppe og hvor lærer kom inn og hjalp til med å løse uenigheten. Denne situasjonen viser at lærerne hadde klart å lage en utfordrende oppgave som engasjerte gruppen. Elevene foreslo ulike løsninger for hvordan de skulle skrive svaret og innholdet og vanskegrad kan sies å være tilpasset gruppen. Uteskolen utfordret elevene til å løse oppgaver sammen med andre og ga elevene erfaring med konflikthåndtering. Dette er et eksempel på Jordets kjennetegn 7 som handler om at læring bør skje gjennom kommunikasjon og sosial samhandling i verden. Elevene ble delt inn i grupper og måtte samarbeide om å løse gitte oppgaver fra lærer (Jordet, 2010, s. 44-45). Det er også et eksempel på punkt fire av inkluderingsprinsippene til Fasting og Breilid

som handler om å gi elevene opplæring som gagnar dem både faglig og sosialt. Elevene fikk her utfordring til å håndtere konflikt innad i gruppen og med hjelp av lærer, løste det seg og elevene gikk videre til neste post med iver (Breilid & Fasting, 2018, s. 101).

Et annet funn var at skriveoppgavene førte til spørsmål, diskusjoner og utforskning hos elevene. Et eksempel er hvor den ene gruppen sammen lydte ordene for hverandre samtidig som de skrev. Gruppen dikterte ordene for den som skulle skrive og en elev husket til og med på tegnsetting.

«Også punktum!» - en elev.

På denne måten var elevene mer aktive i sin egen læringsprosess, ved at de selv satte ord på hjelpen de hadde behov for.

Som etterarbeid etter uteskoledag observerte jeg at Grete varierte metodene sine. Den ene gangen arbeidet klassen med en eksempeltekst i forkant av barnas egen skriving. Uken etter brukte Grete tankekart som utgangspunkt for barnas egen skriving. Min tolkning av dette er at læreren ønsket å variere og utfordre elevene. Hun ønsket kanskje å være medvirkende til at de kan klare å utforme tekster senere. Ved at læreren jobber på denne måten, tolker jeg det dit hen at Grete varierer og modellerer og bygger dermed stillas for elevene (Traavik, 2014, s. 87).

Når det gjelder lærerrollen og skriving skiller Bjørkvold (Bjørkvold, 2020) mellom to forskjellige lærerroller, læreren som taskmaster og lærerne som stillasbygger. Grete opererte som taskmaster begge gangene jeg observerte etterarbeid. Hun ga elevene en skriveoppgave og frie tøyler med henhold til hvordan de skulle løse oppgaven. Grete var også en stillasbygger, spesielt den første gangen jeg observerte, ved at hun skrev en eksempeltekst på tavlen som elevene kunne ta utgangspunkt i. Hun hjalp dem med å forme en tekst som de kunne skrive av, eller bruke som utgangspunkt for egen skriving. Ved at Grete den andre gangen endret metoden sin fra eksempeltekst til tankekart, tolker jeg slik at hun enten bevisst eller ubevisst, kan ha tenkt over hvordan en eksempeltekst også kan være til hinder for elevenes læring. Hvis eleven bare skriver rett av, blir det liten utvikling. Vi diskuterte hvordan de fleste elevene bare skrev av eksempelteksten hennes, og sa seg ferdig med det.

I timen etter derimot, da elevene fikk et tankekart å ta utgangspunkt i, måtte de selv være mer kreative og utforme setninger selv. Jeg observerte at flere elever nå, strevde mer med å utforme egne setninger enn i timen før, da de hadde eksempelsetninger på tavlen. Det er viktig å tenke

på å ikke bygge så mye stillas at det hemmer skriveutviklingen til elevene. De trenger utfordringer, men utfordringene bør ligge innenfor den nærmeste utviklingssonen. Det er viktig å fremme, og ikke å hemme skriveutviklingen til elevene. Jeg satt for eksempel med en elev som strevde med å formulere egne setninger. Jeg hjalp henne med en setning der vi tok utgangspunkt i ordet «kofte». Setningen ble: «Kofte er samenes nasjonaldrakt». Videre foreslo jeg for eleven at hun selv skulle prøve å komme på en setning til stikkordet «god mat» som sto i tankekartet på tavlen. Dette klarte da eleven helt selv, og skrev stolt ned setningen hun kom på. Slik var jeg en stillasbygger og hjalp med en eksempelsetning, men hun klarte videre selv å utforme en ny setning på egen hånd. På den ene siden legger læreren opp til tilpasset opplæring og gir elevene mulighet til å skrive på eget nivå. På den andre siden, som kort nevnt over, er det viktig å ikke hemme, men å fremme elevenes skriveutvikling og gi dem nok utfordringer til at de kan få utviklet seg.

Elevers tekster må ha et formål og en mening (Traavik, 2014, s. 103-104). Et eksempel på dette kan være at elevene skal lese teksten sin høyt for medelever eller for foresatte hjemme. Ved å aktivt vise fram det en har skrevet eller laget, vil elevene kunne føle at det de arbeider med og gjør på skolen, er meningsfullt og blir verdsatt (Traavik, 2014, s. 103-104). Grete la opp til at elevene skulle lese de skrevne tekstene sine for hverandre, men også for foresatte hjemme.

En kan argumentere for at å drive med natursti på samme måte som det gjøres i denne studien, kanskje ikke er å drive med uteskole. Jordets åtte kjennetegn ved uteskole er en modell som kan gi oss en indikasjon på hva som faktisk kan gå under definisjonen av uteskole. Hvis en bare flytter klasserommets praksisformer ut, men fortsatt baserer undervisningen på stillesittende aktiviteter, kan en nødvendigvis ikke kalle det for uteskole (Jordet, 2010, s. 36). Læringen ute må ha en hensikt, et formål. Den bør ta i bruk nærområdets ressurser og la elevene få arbeide aktivt, med kropp og i samhandling med andre. Naturstiene som jeg observerte, lot elevene få arbeide i samhandling med andre, og de brukte kroppene sine for å forflytte seg fra post til post. Men feltnotatene mine viser ikke at elevene brukte kroppene sine aktivt i læringen, annet enn at de flyttet seg mellom postene og da de hadde frilek. Bevegelse fikk de også da vi forflyttet oss fra skolen og til leirplassen og tilbake. Naturstien som handlet om samene var noe elevene nok også kunne ha gjennomført i gymsalen eller generelt i klasserommet.

En hindring som ble tydelig både for elevene, men også for meg selv, var å skrive på ark ute i kulden. Arket smuldret opp da det kom i kontakt med snø og det var vanskelig å skrive med

tjukk vott eller hanske. Dette minnet meg på at arbeid med skriving på uteskole ikke alltid betyr at skrivingen må foregå ute. Jordet (Jordet, 2010, s. 318) påpeker at aktivitetene ute kan være et grunnlag for ytterligere arbeid innendørs. Skriveaktiviteten behøver ikke i sin helhet å foregå ute.

### 5.2.2 Eventyr

Funnene viser at læreren medierte og kom med forslag til hvordan de kunne løse skriveoppgaven om å gjenfortelle eventyret om Bukkene Bruse. Elise foreslo å lage en tegneserie med 6 ruter. I tegneserien viste hun hvordan elevene måtte ha med både tegning og skrift, men hun brukte hemmelig skrift som bokstaver. På denne måten ga hun ikke elevene forslag til tekst de kunne skrive, men forslag til utseende. Elise tok i bruk det som vi kaller for pseudoskriving, altså hemmelig skrift og hun ga elevene en skriveramme (Bjerke et al., 2020, s. 83). Med henvisning til Bjørkvolds lærermodeller kan vi si at Elise her er en stillasbygger (Bjørkvold, 2020).

I den ene gruppen lyderte den ene eleven mens hen skrev. Jeg hjalp også til med å lydere og eleven fikk skrevet ordet «Bruse». I en annen gruppe dobbeltsjekkete den ene eleven ordene hen hadde skrevet, «Bruse», mens den andre skrev av den andres skriving. Jeg spurte hvorfor, og fikk til svar at det var fordi det var enklest. Her ser vi eksempel på at elevene har knekt deler av den alfabetiske koden. De forstår sammenhengen mellom fonen og grafem, men også at de er pragmatiske og drar nytte av hverandres kunnskap (Traavik, 2014, s. 87).

I teorikapittelet skrev jeg om Sylvia Read sin modell for stillasbygging i barns skriveopplæring. Et av punktene i modellen handler om samskriving. Samskriving er når elever skriver tekster sammen og hvordan de støtter hverandre og deler kunnskap (Håland, 2016, s. 32). Funnene i studien viser at i nesten alle skriveøktene elevene hadde, arbeidet elevene med samskriving. På natursti skrev elevene tekster sammen da de skulle skrive ned svar fra postene. Da de arbeidet med tegneserie og eventyr, ble de satt sammen to og to og skulle gjenfortelle eventyret sammen. Elevene utarbeidet tekst parvis og de kunne støtte seg på hverandre om de trengte det. I disse situasjonene observerte jeg at en svak skriver fikk hjelp og støtte av en sterk skriver til å utforme tekst. Jeg observerte også at en sterk skriver fikk muligheten til å lære bort egen kunnskap og hjelpe en svakere skriver.

En utfordring ved å arbeide med samskriving er at sjansen for at elevene faktisk støtter og medierer hverandre, kan variere. En sterk skriver kan bli utålmodig og irritere seg over sin medelev, om hen ikke klarer å arbeide raskt, og vil fort gjøre arbeidet selv. Da elevene skulle lage tegneserie, skulle de både skrive og tegne. Muligheten for at en sterk elev skrev hele teksten, var der. Likevel viste feltnotatene at elevene var flinke til å samarbeide, vente på tur og hjelpe hverandre. De ønsket og ville at gruppen deres skulle lage et bra produkt og dermed hjalp de hverandre.

### 5.3 Lærerne

#### 5.3.1 Ordforråd

Resultatkapittelet mitt viser Cathrine som forteller om effekter av å ta i bruk uteskole som arena. Hun sier at hun ser positive effekter av at elevene får samarbeide og ved samhandling kan de lære nye ord og begreper. Cathrine forteller videre om lekens betydning, og hvordan leken er viktig med tanke på ordforrådet til elevene. Hun forteller at hun merker forskjell i elevenes ordforråd bare gjennom den frie leken og at dens betydning er viktig for blant annet elever med norsk som andrespråk. Bråten bekrefter at for å bli en god leser, er det viktig å ha et bredt ordforråd og ha å kjennskap til ord og deres betydning. En elevs ordforråd er med på å forme utfallet av hans leseforståelse. Uten et ordforråd og kjennskap til hva ordene betyr, vil det å tyde en tekst, bli vanskelig. For elever med norsk på andrespråk, vil mangel på ordforråd og muntlig kompetanse, være til hinder for leseforståelsen deres (Bråten, 2007, s. 53-56). For å kunne kalle noe for lesing, er det vesentlig at leseren forstår det teksten handler om (Traavik, 2014, s. 87). I denne sammenhengen spiller ordforrådet en viktig faktor. Mange av oppgavene som blir gitt på uteskole, kjennetegnes av at elevene skal samarbeide for å løse noe. I læring i samhandling med andre, veksler elevene ord og setninger, de bruker fagbegreper og forholder seg til en autentisk situasjon (Jordet, 2010, s. 44-45). Uteskole gir da rom for å bedre ordforrådet til elever ved at de får lære samtidig som de møter på nye ord.

#### 5.3.2 Stemmebruk

Uteskole og det å flytte undervisningen ut, gir rom for mer kroppslig aktivitet og å ta i bruk stemmen, mer enn inne i klasserommet (Jordet, 2010, s. 37-38). Cathrine forklarer hvordan hun synes det er lettere å legge til rette for samarbeid ute enn inne og at hun ikke vet helt hvorfor. Hun tror det kan ha noe med at elevene ute er mye friere til å ta i bruk stemmen sin og at de får snakke sammen høyere enn de kan inne. På den ene siden er det fint å få bruke «hele kroppen

og stemmen rikelig. På den andre siden er det forskjell på støy ute også. Selv om det er lov til å bruke «utestemme» ute, og ha en mer aktiv stemmebruk, må det likevel ikke «forstyrre» de andres læring.

### 5.3.3 Uterommet

Observasjonene mine kan tyde på at lærerne kunne tatt i bruk uteområdene og miljøet de hadde rundt seg, mer aktivt. Da vi var ute i skogen og hadde natursti, kunne postene ha inneholdt flere fysiske og aktive oppgaver enn bare det å svare på spørsmål om regnestykker eller hvilken farge haren har på pelsen på vinteren. Feltnotatene mine viser likevel at noen av oppgavene tok i bruk miljøet rundt, og i en oppgave skulle elevene beskrive det de så rundt seg. Dette er eksempler på situasjoner som ikke nødvendigvis hadde latt seg gjøre i klasserommet. Elevene må ta i bruk sansene for å finne eksempelvis gjenstander i nærområdet som har en viss farge. Jordet legger vekt på betydningen av å virkelig utnytte uteområdene og nærmiljøet i undervisningen. Altså ikke bare å være ute (Jordet, 2010, s. 39 og 41).

Elise forteller hvordan hun synes uteskole ofte kan virke for fritt for elevene, at de er overlatt til seg selv i frilek. Hun oppgir at hennes elever ofte havner i uenigheter eller krangler, som videre påvirker resten av undervisningen samme dag. I kjennetegn 7 i Jordets modell foreslår han at uteskole kan være med på å redusere problematferd blant elever (Jordet, 2010). I Elise sitt tilfelle, tror jeg hun har et poeng. Feltnotatene mine viser at det var mer fritt på uteskolen enn det var i skolegården og i friminuttene. Elevene fikk leke med dem de ville, og ofte et lite stykke unna der en lærer eller assistent befant seg. Her kunne man begrenset omfanget av frilek med hensyn til tiden. Man kunne også innsnevret området elevene befant seg på. Funnene bekrefter at det er noen forutsetninger som må være på plass for at alle skal ha utbytte av uteskole. Klare rammefaktorer som igjen er forutsetninger for læring. Elevene må lære at ro ofte hjelper og styrker læring og de må kunne ta imot instruksjoner. Dette er eksempler på læring som skjer eller som skal skje innenfor en vid forståelse av begynneropplæringen (Hoff-Jensen et al., 2020, s. 149-150).

Cathrine forteller hvordan klassen hennes får en helt annen ro når de har vært på uteskole og kommer tilbake til klasserommet. Hun tror dette henger sammen med at elevene har fått vært i aktivitet og lært ved å ta i bruk kroppen. Hun merker da videre at konsentrasjonen i klasserommet bedres. Evnen til å konsentrere seg vil ha en klar påvirkning av leseferdighetene. Det samme viste den danske studien jeg viser til i teoridelen min (Otte et al., 2019).

#### 5.3.4 For- og etterarbeid

I denne studien har jeg observert og vært med på for- og etterarbeid av en uteskoledag, samt selve uteskoledagen. Jeg var med på for- og etterarbeidet til lærerne, og jeg var med på for- og etterarbeidet til elevene. Da elevene hadde om eventyr, ble de introdusert til eventyret inne på starten av timen. Lærer leste eventyret høyt og delte elevene inn i grupper. Neste trinn ble uteskolen. Alle gikk ut og elevene skulle både øve seg på å dramatisere eventyret, samt framføre det for resten av klassen. Når dette var over, gikk klassen inn igjen og oppsummerte og gjenfortalte eventyret skriftlig. En slik tretrinnsprosess beskriver også Jordet om samspillet mellom uteskolen og klasseromsundervisningen. Som forarbeid, går lærer igjennom temaet som skal være på uteskolen samt ordne med utstyr som skal være med. Så skal elevene og undervisningen ut og gjennomføre de planlagte aktivitetene. Og til slutt skal elevene tilbake til klasserommet og arbeide med det de har gjort eller opplevd, ofte samme dag (Jordet, 2010, s. 46).

Winje og Løndal fant i sin studie om læreres intensjoner og lærlingepraksiser på uteskole, at lærerne underviser uteskole på to bestemte måter, friluftslivsaktiviteter og teoretiske læringsaktiviteter (Winje & Løndal, 2021a). Mine feltnotater viser at lærerne jeg observert, arbeidet mest med teoretiske læringsaktiviteter.

Jeg tror at mer innføring i hva uteskole er, og hvordan uteområdet og nærmiljøet på best mulig måte kan tas i bruk for å framme læring, kanskje bør være et mål for skoler. Å arbeide med uteskole er ikke et fag, men et sett med undervisningsmetoder, og hvilke læringsmetoder som tas i bruk, er som regel opp til hver enkelt lærer (Winje & Løndal, 2021a). I intervjuet sier lærerne at uteskole stjeler tid fra annet arbeid. Jordet påpeker at uteskole er en integrert del av opplæringen og ikke noe som kommer i tillegg. Hvis man ser det slik Jordet argumenterer for, vil uteskole bare være en annen måte å arbeide med matematikk, samene eller skriving av eventyr på. Dette er et eksempel på en vid forståelse av uteskole (Jordet, 2010, s. 32).

Jeg finner også at lærerne arbeider både med en smal og vid forståelse av begynneropplæring. De er opptatt av hvordan elevene er med og mot hverandre. De er opptatt av at elevene skal kunne samarbeide og hjelpe hverandre, både faglig og sosialt. Lærerne er og opptatt av grunnleggende lese- og skriveferdigheter, spesielt i etterarbeid etter gjennomført uteskoleøkt. Jeg tenker kanskje at lærerne i denne studien også har en helhetlig forståelse av begrepet

begynneropplæring. De ser at den vide begynneropplæringen er en forutsetning for den smale forståelsen (Hoff-Jensen et al., 2020, s. 143-150).

Som nevnt, har jeg selv lært mye om uteskole i løpet av arbeidet med denne oppgaven. Det har vært interessant å følge, observere og intervjuere lærere og elever i uteskolesituasjoner. Kort har jeg likevel lyst til å berøre hva jeg ikke fant.

For det første hadde jeg ventet å se faglige lese- og skriveaktiviteter som *kun* lot seg gjennomføre utenfor klasserommet. For eksempel at elevene skulle lese instruks og bygge noe av materialer de fant ute, at de skulle observere fenomener i naturen og lage rapporter eller kanskje forske på skilt i nærområdet, tegne eller ta bilder av disse (Jordet, 2010, s. 275-276). I løpet av mine dager på Fjelltun skole, så jeg ikke eksempler på dette. Likevel hadde jeg kanskje kunnet se det hvis jeg fulgte 2. klassene og lærerne deres over et lengre tidsrom. Ideelt sett ville jeg altså gjerne tilbragt lengre tid på skolen.

Gjennom intervjuet med lærerne synes jeg det er litt vanskelig å trekke den slutningen at selve hensikten med uteskolen var for å fremme lese- og skriveopplæringen. Det var heller kanskje mer at det var en integrert del av hele uteskolekonseptet.

Fjelltun skole har valgt å drive et uteskoleprosjekt i noen år fremover. Det andre jeg derfor kanskje hadde forventet, var at lærerne i noe større grad hadde fått skoling og kompetanseheving i uteskole som metode eller læringssyn (Jordet, 2010, s. 31). Lærerne var positive, men de uttrykte også at de synes at uteskole «stjal tid» fra alt det andre de skulle holde på med. Det er vel slik at uteskole heller skal bygge opp under og bidra til større forståelse og mer læring i fagene, ikke ta dyrebar tid (Jordet, 2010, s. 46).

Ut ifra funnene mine av lærernes kompetanse, kan det være relevant å nevne at utdanningen av fremtidige lærere kanskje bør inneholde mer læring om uteskole. Uteskole kan gi lærerne flere verktøy, med tanke på tilpasset opplæring og sosial samhandling. Men er også en god metode i begynneropplæringen. Lærerutdanningen i dag gjør allerede dette litt, men mulighetene for mer opplæring i uteskole er stor. Lærerne forteller at de hentet inspirasjon til sin uteskoleundervisning fra blant annet Facebookgrupper.

Lærerne understreket at uteskole hjalp på konsentrasjonen og motivasjonen, at det ga god anledning til samhandling og til å utvide ord- og begrepsapparatet. Slik kan man kanskje si at



uteskole hadde en indirekte positiv effekt på lese- og skriveutviklingen. Likevel hadde lærerne få eksempler på at uteskolen helt direkte fremmet lese- og skriveopplæringen.

### 5.3.5 Inkludering

Uten at lærerne på Fjelltun tydelig uttrykte at de drev med inkluderingsarbeid, ser jeg at metoden uteskole på mange måter oppfyller kriteriene som Fasting og Breilid (Breilid & Fasting, 2018, s. 101) framhever. Elevene opplevde fellesskap gjennom at de tok del i samme opplevelser og ved at elevene ble delt inn i grupper og arbeidet sammen. De deltok i meningsfulle aktiviteter som engasjerte dem som for eksempel arbeidet med eventyr. De aller fleste elevene var engasjerte og viste iver til å framføre Bukkene Bruse for hverandre. På uteskole fikk flere elever vist ferdigheter som ikke kom like godt til syne i klasserommet. Ved framføringen av eventyret Bukkene Bruse så jeg at noen av de mer stille elevene utfoldet seg i skolegården.

Elevene hadde innflytelse og medbestemmelse ved at de for eksempel fikk være med på å bestemme innholdet og lengden til skriveaktivitetene etter natursti. Elevene fikk selv velge om de ville at sin tekst skulle ta utgangspunkt i lærernes og klassens felles skapte tekst. Eller om teksten bare skulle ta utgangspunkt i postene læreren la utover gulvet.

Den faglige opplæringen la vekt på lese- og skriveferdigheter og trening ved at elevene måtte lese for å forstå oppgavetekstene på natursti og skrive for å svare på spørsmålene. De måtte lese for å øve seg på replikkene sine til framføring av Bukkene Bruse og de måtte skrive for å kunne gjenfortelle eventyret i etterkant.

Uteskolen ga rikelig med muligheter for sosial samhandling, felles opplevelser, bevegelse og mengdetrening i lese- og skriveferdigheter. Elevene fikk opplæring og erfaring med å samhandle med andre som innebærer å lytte til medelever i gruppen, vente på tur, la andre få komme til ordet og få erfaring med konfliktløsning.

## 5.4 Oppsummering av drøfting

I dette kapittelet har jeg forsøkt å drøfte funnene fra feltnotatene mine opp mot teori og tidligere forskning på lese- og skriveopplæring og på uteskole.

## 6 Avslutning

Denne oppgaven tar for seg problemstillingen:

*På hvilke måter bruker lærere på 2. trinn uteskole som arena for å fremme den første lese- og skriveopplæringen?* For å svare på problemstillingen har jeg gjennomført deltagende observasjon og et semi-strukturert intervju med to lærere. Jeg har deltatt på for- og etterarbeid av lærernes planlegging av uteskoledager, samt deltatt på for- og etterarbeid i forhold til selve uteskoledagene med elevene.

Jeg har presentert teori og tidligere forskning om temaene literacy, den første lese- og skriveopplæringen og uteskole. Videre har jeg gjort rede for metoden studien baserer seg på, kvalitativ metode. Innenfor kvalitativ metode har jeg benyttet meg av og gjennomført deltagende observasjon og intervju. Jeg har analysert funnene mine og drøftet de opp mot teori og tidligere forskning.

### 6.1 Studiens begrensninger

Funnene fra studien baserer seg på en skole som driver med ukentlig uteskole. Jeg deltok på tre uteskoledager samt lærerens for- og etterarbeid til undervisningsøktene. Jeg gjennomførte bare ett intervju med to av fem lærere, da de resterende tre ikke hadde anledning. På bakgrunn at dette kan jeg ikke generalisere funnene mine, selv om en stor del av funnene mine samsvarer med teori og tidligere forskning på temaene.

Funnene er også mine tolkninger, og jeg ser dem i lys av mine egne kunnskaper og min egen forståelse.

### 6.2 Konklusjon

I denne studien har jeg forsøkt å besvare problemstillingen: *På hvilke måter bruker lærere på 2. trinn uteskole som arena for å fremme den første lese- og skriveopplæringen?*

Tidligere teori og forskning viser at uteskole som arena kan bidra til å fremme den første lese- og skriveopplæringen. Uteskole legger opp til og gir muligheter for samhandling med andre, bevegelse, tilpasset opplæring, annerledes undervisningsøkter, å lære i uterommet samt å lære andre steder enn i klasserommet. Dette fant jeg også i min oppgave. Likevel kan funnene i min studie tyde på at skolen ytterligere kunne utnyttet mulighetene som finnes i uteskolemetode. For eksempel ved at elevene møtte en større variasjon i tilnæringsmåter til lærestoffet, og at aktivitetene på enda flere måter direkte knyttet uteskolen til arbeid med lesing og skriving.

Jeg håper denne studien kan være et lite bidrag innenfor feltene uteskole og den første lese- og skriveopplæringen. Mer forskning på uteskole, turdag og hvordan det arbeides med den første lese- og skriveopplæringen på uteskole vil være nødvendig. Det ville videre vært interessant både å se mer på læreres kompetanse og erfaringer med uteskole, og også andre rammefaktorer som for eksempel skolers fysiske omgivelser. Det kunne derfor vært nyttig om det ble forsket mer på uteskolens konkrete, metodiske muligheter for å fremme den første lese- og skriveopplæringen.

## 7 Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjerkan, K. M., Monsrud, M.-B. & Thurmann-Moe, A. C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn : pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjerke, C., Johansen, R. & Vetlesen, E. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Bjørkvold, T. (2020). Lærerens rolle når elever skriver faglig. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 104(1), 3-17. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-01-02>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Breilid, N. & Fasting, R. B. (2018). Likeverdig opplæring og elever med særlige behov. I H. Christensen & K. E. Thorsen (Red.), *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent* (s. 93-111). Fagbokforlaget.
- Bråten, I. (Red.). (2007). *Leseforståelse : lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dalland, C. & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Frønes, T. S. & Heie, M. (2020, 06.01.2303). Har norske elever like muligheter til å lære seg å lese godt? Hentet fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2020/pisa-like-muligheter-til-lesing.html>
- Hagtvet, B. E., Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K.-A. B., Hjetland, H. N., Engevik, L. I., ... Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter - En metaanalytisk tilnærming. *Utdanningsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/ordforrad-i-forskolealder-og-senere-leseferdigheter--en-metaanalytisk-tilnarming/>
- Hoff-Jensen, R., Bjerke, M. O. & Afdal, H. W. (2020). Begynneropplæring – et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6(6), 143-157. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk : korleis støtta elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforl.

- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor : tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#%C2%A71-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1)
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Otte, C. R., Bølling, M., Stevenson, M. P., Ejbye-Ernst, N., Nielsen, G. & Bentsen, P. (2019). Education outside the classroom increases children's reading performance: Results from a one-year quasi-experimental study. *International journal of educational research*, 94, 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.009>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Sector, U. E. (2004). *The Plurality of literacy and its implications for policies and programmes: position paper* (ED.2004/WS/31). UNESCO Education Sector. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook : skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforl.
- Solstad, T. (2022). Lek i lese- og skrivehendelser på småskoletrinnet. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 65-82). Fagbokforlaget.
- Traavik, H. (Red.). (2014). *Lese, skrive, regne : pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del - Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del - Kompetanse i fagene*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?curriculum-resources=true>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Overordnet del - Respekt for naturen og miljøbevissthet*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.5-respekt-for-naturen-og-miljobevissthet/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Overordnet del - Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/rammeverk/>
- Vingdal, I. M. & Hollekim, I. (2001). *Barn i naturen : utfordringer, opplevelse, læring*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Winje, Ø. (2022). *The grass is greener outdoor - Potentials for deep learning in Norwegian uteskole* (OsloMet - Oslo Metropolitan University). OsloMet - Oslo Metropolitan University.
- Winje, Ø. & Løndal, K. (2021a). Theoretical and practical, but rarely integrated: Norwegian primary school teachers' intentions and practices of teaching outside the classroom. *Journal of outdoor and environmental education*, 24(2), 133-150.  
<https://doi.org/10.1007/s42322-021-00082-x>
- Winje, Ø. & Løndal, K. (2021b). 'Wow! is that a birch leaf? In the picture it looked totally different': a pragmatist perspective on deep learning in Norwegian 'uteskole'. *Education 3-13, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-14.  
<https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1955946>

## 7.1 Bilder hentet fra Pixabay

ABC-bilde - <https://pixabay.com/no/vectors/abc-alfabet-tavle-kritt-utdanning-148589/>

Skog-bilde - <https://pixabay.com/no/illustrations/fortryllet-skog-eventyrskog-bro-367470/>

## 8 Vedlegg

### 8.1 SIKT-godkjenning

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

02.05.2023, 13:04



[Meldeskjema](#) / [Uteskole og begynneropplæring.](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

828818

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

24.01.2023

**Prosjektittel**

Uteskole og begynneropplæring.

**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Annbjørg Håøy

**Student**

Ingvild Truhti Alnæs

**Prosjektperiode**

01.01.2023 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

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

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

**KOMMENTAR TIL GJENNOMFØRINGEN**

Vi understreker viktigheten av at observasjon og innsamling av eleverarbeider ikke innebærer en innsamling av personopplysninger om elevene.

Selv om observasjonen av elever vil være anonym, anbefaler vi på grunnlag av etiske hensyn at dere informerer de som skal observeres og eventuelt foresatte om observasjonen, og at det i informasjonen kommer tydelig frem at det ikke vil behandles personopplysninger/opplysninger på individnivå om elevene.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.

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

<https://meldeskjema.sikt.no/63af155c-7150-4829-9f91-46e46782e4ce/vurdering>

Side 1 av 2

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!



## 8.2 Intervjuguide

Spørsmål til intervju med lærere – masteroppgave.

Et semi-strukturert intervju.

Oppfølgingsspørsmål vil forekomme.

1. Hvorfor har dere valgt uteskole som arena for læring?
2. Hvilke metoder/filosofier ligger til grunn for uteskole som arena?
3. Er du/dere inspirert av andre? Arne Jordet?
4. Hvordan arbeider dere med den første lese- og skriveopplæringen?
  - a. I klasserommet?
  - b. På uteskole?
5. Hvordan legger dere til rette for tilpasset opplæring?
6. Hva slags tilnærminger/metoder tar dere i bruk? Elever som forskere?
7. Opererer dere med mye gruppearbeid, eller mye alenejobbing på uteskole?
8. Har du/dere jobbet tidligere på andre skoler som bruker uteskole som metode?
  - a. Utdyp hvis ja og nei.
9. Hva slags utstyr har dere tilgang på – til undervisningsopplegg etc.?
10. Har dere brukt uteskole metode/arena lenge?

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### *Uteskole og begynneropplæring*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan lærere på 2. trinn arbeider med uteskole som arena for å fremme den første lese- og skriveopplæringen på 2. trinn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Prosjektet er en del av en masteroppgave. Uteskole blir en mer og mer vanlig tilnærming/arena for læring og denne studien har som formål å finne ut hvordan uteskole blir brukt aktivt i den første lese- og skriveopplæringen på 2. trinn.

Oppgavens problemstilling per nå er: Hvordan bruker lærere på 2. trinn uteskole som en arena for lesing og skriving av fagtekster?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Oslo Metropolitan University – Storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Etter forslag fra veileder tok jeg kontakt via mail med en barneskole som Oslo Met samarbeider med. Jeg fikk mailadressen av veileder og fikk avtalt et møte med skolen. Der fikk jeg lagt fram planen for studien min og hvilket trinn jeg kunne tenke meg å intervjuere lærere fra. Jeg ønsker å intervjuere lærere på 2. trinn og observere 2. klassinger på uteskole.

Hva innebærer det for deg å delta?

At trinnet får besøk av en masterstudent. Masterstudenten kommer for å intervjuere lærere på 2. trinn og for å observere lærerne og elevene på uteskole.

At du lar deg intervjuer enten alene eller sammen med andre. Intervjuene vil foregå i løpet av skoledagen, både før og etter en uteskoledag. Intervjuene vil handle om hvordan lærere forbereder seg på til en uteskoledag, eventuelt forarbeidet og etterarbeid i klasserommet og valg som tas underveis i løpet av en uteskoledag.

Masterstudent ønsker også å samle inn elevarbeider og muligheten til å kunne ta bilder av forskjellige situasjoner som oppstår underveis sammen med klassen. Alle bilder vil bli tatt bakfra og ingen ansikter vil være synlige. Hvis foreldre ønsker, vil de få tilgang på både intervjuguide og informasjonsskriv.

Masterstudent tar lydopptak og notater fra intervjuene. Skolen, elever og lærere vil bli anonymisert.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun masterstudent og veileder som har tilgang på data som samles inn. Navn og andre opplysninger vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Elever, lærere og skole vil ikke kunne gjenkjennes i den publiserte oppgaven.

For lydopptak kommer masterstudent til ta i bruk appen *Nettskjema – diktafon* som er en app som sender dataen kryptert og direkte til Nettskjema.no. For å sikre at data ikke går tapt, kommer masterstudent til å ta i bruk både en telefon og et nettbrett under intervjuene. For lagring av bilder masterstudenten ønsker å ta, vil appen *Nettskjema bilder* bli tatt i bruk.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes etter innleveringsfrist som er 15. mai. Lydopptakene av samtalene/intervjuene vil bli slettet når oppgaven er levert.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslo Met har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:  
innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene  
å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende  
å få slettet personopplysninger om deg  
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Annbjørg Håøy

[annah@oslomet.no](mailto:annah@oslomet.no) / [annbjorg.haoy@oslomet.no](mailto:annbjorg.haoy@oslomet.no)

+47 901 27 491

Ingvild Trupti Alnæs

[s334271@oslomet.no](mailto:s334271@oslomet.no)

+47 48233080

Vårt personvernombud:

Ingrid S. Jacobsen.

[personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Annbjørg Håøy

Eventuelt student

Ingvild Trupti Alnæs

-----  
-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan kan uteskole som arena fremme den begynnende lese- og skriveopplæringen på 2. trinn?*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

at masterstudent kan observere klassen/trinnet

at masterstudent kan få se og samle inn elevarbeid laget i forkant, underveis og i etterkant av uteskoledag

at mine personopplysninger lagres anonymisert etter prosjektslutt

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.4 Informasjonsskriv foresatte

Hei,

Jeg heter Ingvild T. Alnæs, er 25 år og student ved OsloMet. I forbindelse med min masterskriving, får jeg komme til skolen deres for å observere og intervjuere lærerne deres i sammenheng med uteskole. Jeg kommer i hovedsak til å observere lærerne og det faglige opplegget. Underveis i observasjonen kan det hende at jeg kommer til å ta noen bilder av situasjoner som oppstår. Men jeg vil forsikre om at det ikke vil være mulig å identifisere noen av elevene gjennom bildene jeg tar. Bildene blir tatt slik at bare rygene til elevene vil synes. Det kan også hende at jeg kommer til å samle inn noen elevtekster. Jeg kommer til å stryke ut eventuelle navn som står på arkene, slik at det her også ikke vil være mulig å identifisere hvem som har laget verkene. Elevenes personvern er viktig å opprettholde og jeg kommer ikke til å ta vare på bilder eller elevverker etter endt masterskriving. Prosjektet er godkjent av SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør).

## 8.5 ROS-analyse

### Skjema for ROS-analyse masteroppgaveprosjekter

Alle studenter som behandler personopplysninger, og må søke Sikt, skal gjøre en risikovurdering (ROS-analyse) for å avdekke sårbarheter som kan oppstå i masteroppgaveprosjektet. Risikovurderingen skal knyttes til dataflyten og hvordan personopplysninger skal behandles. ROS-analysen må gjennomføres før innsamling av data.

En ROS-analyse/risikovurdering skal svare på disse spørsmålene:

- Hva kan gå galt?
- Hva kan vi gjøre for å hindre dette?
- Hvordan kan vi gjøre for å redusere konsekvensen dersom det skjer?

Ta utgangspunkt i malen og vurder aktuelle hendelser i ditt prosjekt.

- Malen har 5 eksempler som kan være aktuelle eller ikke
- Det kan også være andre hendelser som er aktuelle for ditt prosjekt
- Beskriv aktuelle tiltak

Ferdig utfylt skjema lastes opp i innleveringsmappen på Canvas.

Du kan lese mer om [risikovurdering på OsloMet sine sider](#).

**Navn student:** Ingvild Trupti Alnæs

**Studentnummer:** s334271

**Navn veileder:** Anbjørg Håøy

**Tittel på masteroppgaveprosjektet:** Hvordan kan uteskole som arena fremme den begynnende lese- og skriveopplæringen på 2. trinn?

Instrument/objekt	Hendelse	Årsak	Konsekvens	Tiltak
Mobiltelefon, PC	Tap eller tyveri av bærbart utstyr.  Ødeleggelse av mobil/pc.  Oversiktsbilder.	Tyveri, tap.  Kan spøle væske eller mat på mobil/pc.  En elev som løper inn i bildet som ikke skal være med.	Uvedkommende får tilgang til data. Får ikke tilgang til mine data. Får ikke gjennomført intervju.  Kan miste materialet.  Ødelegge bildet	Sørge for at data lagres i OneDrive, OsloMet, Sørg for tilgang til alternativ mobil. Lagre ev. intervju på nettskjema diktafon app. Logge av app slik at ikke uvedkommende får tilgang til lydfiler.  Sørge for å ikke spise og drikke i nærheten av mobil/pc.  Ta back-up, bruke både nettskjemadiktafon og vanlig diktafon.  Ta bilder i nettskjema.  Slette bildet.
Diktafon	Tap eller tyveri av diktafon.	Mangle mobildata, ustabil nettt på lokasjon.	Får ikke lagret lydopptak gjennom app til ekstern lagring. Kan ikke gjennomføre intervju med opptak.	Undersøke nettilgang på forhånd, sørge for 4G tilgang og nok mobildata.
Informant	Brudd på personvern/taushetsplikt.	Informanten glemmer seg og oppgir data som kan føre til	Opptak kan ikke lagres og må slettes	Sørge for at intervjuguiden ikke åpner for denne type

2

	Informant kan bryte taushetsplikt.	identifisering av tredjepersoner, eller sensitiv informasjon om seg selv.  Kan forsnakke seg.	umiddelbart, brudd på personvern. Intervjuet må startes på nytt.  Ubrukelig materialet.	informasjon, minne informant i forkant av intervjuet på at personsensitiv informasjon samt informasjon som kan føre til identifisering av barn/elever ikke må forekomme.  Må slette det opptaket.
Fil	Uvedkommende kan kjenne igjen opplysninger i filen, da den ikke er tilstrekkelig avidentifisert	Det er ikke gjort godt nok arbeid med anonymiseringen i filen.	Brudd på personvern.	Sørge for at datamaterialet er anonymisert, og adskilt mellom to ulike enheter.
Koblingsnøkkel Elevtekster	Koblingsnøkkel er ikke forsvarlig sikret.  Samle inn elevtekster.  Anonymiser samtidig som en skriver.	Har ikke satt passord på koblingsnøkkelen. Koblingsnøkkelen er ikke oppbevart/lagret på egnet sted.  Be om klassekart f.eks.	Brudd på personvern.  Brudd på personvern.	Koblingsnøkkelen må oppbevares separat fra selve datamaterialet for å sikre at utenforstående ikke får tilgang til koblingen mellom navn og kode. Sikre koblingsnøkkelen med passord.  Anonymiser. Gutt 5 f.eks.

Ha notatene på et sted og kodeark på et annet sted. F.eks. Sol skole = bla bla bla skole...

Anonymisere elevmaterialet.

Datamaterialet, legge på en trygg enhet på OneDrive eller video, på en bærbart enhet som har passord.

Kan være lurt å både bruke nettskjema diktafon og vanlig diktafon.

3