

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NAT5003_1

Navn: Jenny Granhus Bakken og Matilde Bratås Henriksen

En kvalitativ studie om elevers opplevelser
og refleksjoner etter et eksternt
undervisningsopplegg

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 89

Forord

Dette masterprosjektet er avslutning på et lærerikt utdanningsforløp innen lærerutdanningen. Lektorstudiet har vært interessant og givende, men også krevende. Valget for å skrive masteroppgave i naturfag var et ønske om mer kompetanse og kunnskap i faget. Vår interesse for naturfag er et resultat av stødige, inspirerende forelesere. Interessen i faget resulterte i masteroppgave om tema uteskole. Etter å ha sett viktigheten av uteskole, har vi blitt enda mer motivert til å ta elevene med ut av klasserommet slik at alle kan oppleve sosial og kognitiv læring. Vi ønsker å gi en stor takk til våre fantastiske veiledere, Anna Marie Holand og Kåre Haugan, som har bidratt med motivasjon og støtte. Vi vil også takke medstudenter og lesesalkohorten som har skapt god latter og trygghet i arbeidet med oppgaven, samt oppgavens korrekturlesere. Til slutt vil vi takke skolen og klassen som tok seg tid til å delta i prosjektet og dele sine opplevelser og erfaringer.

Sammendrag

Denne studien handler om hvordan uteskole ved bruk av eksterne aktører og relevant for- og etterarbeid kan legge til rette for faglig og sosial læring. Gjennom førstehåndserfaringer og autentiske kontekster får elevene kunnskap om og tilhørighet til samfunnet. Studien tar utgangspunkt i *3-dagers rundtur* som er et av de eksterne undervisningstilbudene til Lierne nasjonalparksenter. Rundturen er et samarbeidsprosjekt mellom flere aktører i Namsskogan, Røyrvik og Lierne som tilbys til elever ved mellomtrinn. Hensikten med studien var å skaffe innsikt i elevenes opplevelser og refleksjoner rundt 3-dagers rundturen. Et mål var å få innblikk i hvordan elevene på syvende trinn opplevde turen faglig og sosialt. I denne studien er det benyttet kvalitativ forskningstilnærming i form av deltakende observasjon og semistrukturert gruppeintervju. Resultatene viser at det eksterne undervisningsopplegget legger til rette faglig og sosial utvikling, og er en verdifull bruk av skoletiden. Funnene understreker verdien av erfaringsbasert undervisning og fremhever viktigheten av for- og etterarbeid. Forskningsresultatene viser til eksterne aktører som en verdifull bruk av skoletiden og en viktig ressurs for å formidle kunnskap om naturen og samfunnet.

Abstract

This study concerns how outdoor schools using external actors and relevant preparatory- and post-work, can facilitate professional and social learning. Through first-hand experiences and authentic contexts, pupils gain knowledge about and belonging to society. The study is based on a 3-day round trip which is one of the external teaching offers at Lierne National Park Centre. The trip is a collaborative project between several actors in Namsskogan, Røyrvik and Lierne, which is offered to pupils at intermediate level. The purpose of this study was to gain insight into the pupils' experiences and reflections on the 3-day trip. One aim was to gain insight into how the pupils in the seventh grade experienced the trip academically and socially. This study used a qualitative research approach in the form of participant observation and semi-structured group interviews. The results show that the external teaching program facilitates professional and social development and is a valuable use of school time. The findings underline the value of experience-based teaching and highlight the importance of preparatory- and post work. The research results point to external actors as a valuable use of school time and an important resource for imparting knowledge about nature and society.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning – bakgrunn for studien.....	1
2.0 Teori.....	3
2.1 Uteskole	3
2.1.1 Leirskole.....	4
2.1.2 Samarbeid med eksterne aktører	4
2.1.3 Idehistorisk grunnlag for uteskole	5
2.1.4 Uteskole forankret i Deweys pedagogiske filosofi og erfaringsbasert læring.....	6
2.1.5 Uteskole og sosiokulturelt læringsperspektiv	7
2.1.6 Uteskole i læreplanverket.....	9
2.2 Undervisningsprinsipper for gjennomførelse av uteskole	10
2.2.1 For- og etterarbeid	10
2.2.2 Nøkkelbegreper og begrepsforståelse.....	12
2.2.3 Dybdelæring	13
2.3 Samisk i den norske skole	14
3.0 Metode	17
3.1 Eksternt tredagers undervisningsopplegg	17
3.2 Intensjoner.....	17
3.3 Utvalg.....	18
3.4 Gjennomføring av det eksterne undervisningsopplegget.....	18
3.4.1 Observasjonen av 3-dagers rundtur	18
3.4.2 Klassens gjennomførte for- og etterarbeid.....	20
3.5 Kvalitativ metode	23
3.5.1 Deltakende observasjon	24
3.5.2 Kvalitativt semistrukturert intervju.....	25
3.6 Triangulering.....	28
3.7 Kvalitet i studien	29
3.7.1 Validitet	29
3.7.2 Reliabilitet.....	30
3.7.3 Generalisering.....	31
3.7.4 Etske betraktninger.....	32
3.8 Analyse.....	33

4.0 Resultater.....	39
4.1 Sosiale opplevelser og uteskole som læringsarena	39
4.2 Erfaringer med rovdyr fra norsk natur.....	40
4.3 Samisk kultur og historie.....	43
4.4 Fuglemerking og artsbestemmelse.....	45
4.5 Nasjonalparker og trygghet gjennom spor i naturen.....	47
5.0 Diskusjon.....	50
5.1 For- og etterarbeid	50
5.2 Sosiale opplevelser og uteskole som læringsarena	53
5.3 Erfaringer med rovdyr fra norsk natur.....	54
5.4 Samisk kultur og historie.....	57
5.5 Fuglemerking og artsbestemmelse.....	60
5.6 Nasjonalparker og trygghet gjennom spor i naturen.....	62
6.0 Oppsummering.....	65
7.0 Implikasjoner og videre forskning.....	66
8.0 Litteraturliste	67
Vedlegg 1 – Intervjuguide	72
Vedlegg 2 – Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste	73
Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foreldre	75
Vedlegg 4 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elevene	78
Vedlegg 5 – Praktisk informasjonsskriv fra Lierne nasjonalparksenter	80

1.0 Innledning – bakgrunn for studien

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2017) har en positiv omtale av naturen som arena for opplevelser og kilde til nytte, helse, glede og læring. Gjennom utdanningen skal elevene få opplevelser i naturen og tilhørighet til samfunnet, noe som kan sies å være en indirekte implementering av uteskole som prinsipp i skolen. Uteskole defineres av Jordet (2010, s. 31) som all undervisning utenfor klasserommet. Læreplanene har i flere år fremhevet betydningen av å flytte undervisningen ut av klasserommet. Det kan se ut til at LK97 har stimulert til denne retningen (Mjaavatn et al., 2004, s. 52). Læreplanverket 2020 har gitt lærere større frihet til valg av metode i skolen. Etter implementering av LK06 var klasserommet fremdeles den mest brukte læringsarenaen, til tross for større metodefrihet (Fiskum & Husby, 2014, s. 16). Det kan tenkes at utvidet metodefrihet blir benyttet til å velge bort alternative arbeidsmetoder ettersom klasserommet også den dag i dag er det området hvor det oftest legges til rette for læring (Wigestrand & Berntsen, 2021). Imidlertid har læreplanverkene økende fokus på naturopplevelser, bærekraftig utvikling og varierende læringsarenaer åpnet muligheten for å ta i bruk ressurser i skolens omgivelser (Jordet, 2010, s. 13). Med bakgrunn i læreplanverkene kan det sies at skolens mål lenge har vært å knytte opplæringen til elevenes virkelighet og erfaringer ved bruk av autentiske kontekster, en ide med dype røtter i pedagogikken (Jordet, 2007). Uteskole har vist seg å ha stor effekt på elevenes læring. Undervisningsmetoden kan bidra til økt sosial og akademisk læringsutbytte hos elevene, og gir muligheten til å bygge bro mellom elevenes erfarte verden og skolens faglige innhold (Jordet, 2007; Mann et al., 2022; Mygind, 2005; Rickinson et al., 2004).

Som følge av at elevene skal få tilhørighet til samfunnet, er det viktig at de får innsikt i ulike kulturer. Skolen har i økende grad blitt en arena for å gi elevene kunnskap om samisk kultur og historie etter Mønsterplanen 1974 (M74). Gjennom utdanningen skal elever få innsikt i den erfaringsbaserte og tradisjonelle kunnskapen samene sitter på (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 2-3). Uteskole kan benyttes som metode for å åpne dørene mot verden, og slik hjelpe elevene å oppnå denne innsikten. Eksterne aktører kan, gjennom samarbeid med skoler, gi verdifulle autentiske opplevelser og forståelse for aktuelle samfunnsproblemstillinger (Sinnes, 2021, s. 166-167). Tatt i betraktning kan bruken av eksterne aktører være en fin måte å oppfylle prinsippet om uteskole. I tilfeller hvor skoler tar i bruk eksterne aktører, er det viktig å knytte de aktuelle oppleggene til det som skjer i klasserommet (Sinnes, 2021, s. 167). Dette fremhever viktigheten av for- og etterarbeid i tilknytning til uteskole.

I denne studien følges en deltakende klasse på et eksternt undervisningsopplegg i regi av Lierne nasjonalparksenter, med hensikt om å skaffe innsikt i elevenes opplevelser og refleksjoner. På bakgrunn av dette ble oppgavens problemstilling; «*Hvilke opplevelser og refleksjoner har elever i sjuende klasse etter et eksternt tredagers undervisningsopplegg?*». Studien begrenses gjennom et naturfaglig syn, hvor naturen har en sentral plass i oppgaven. Skolen og arrangørene har ulike intensjoner med å la skoleklassen delta på det eksterne tilbudet. Hva elevene i prosjektet sitter igjen med etter 3-dagers rundturen vil bli sett opp mot disse intensjonene.

2.0 Teori

3-dagers rundtur i regi av Lierne nasjonalparksenter kan sies å være en form for uteskole (Fiskum et al., 2019). På bakgrunn av problemstillingen som omhandler 3-dagers rundturen, blir det i dette kapittelet gjort rede for begrepet uteskole, samt god uteskolepraksis ved bruk av for- og etterarbeid. Teorigrunnlaget må ikke betraktes som universell fasit.

2.1 Uteskole

Det finnes flere ulike beskrivelser av begrepet uteskole, men i denne masteroppgaven er det valgt å støtte seg til Jordets definisjon. Jordet (2010, s. 31) definerer uteskole som «*en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet*». Uteskole innebærer derfor regelmessig aktivitet utenfor klasserommet. Undervisning ute handler om å aktivisere alle skolefagene i en integrert undervisning hvor ute- og innaktiviteter har nær sammenheng. Elevene lærer om virkeligheten i virkeligheten, som vil si om naturen i naturen, om samfunnet i samfunnet og om nærmiljøet i nærmiljøet. Ifølge Jordet kan uteskole være ekskursjoner, turdager, bedriftsbesøk, museumsbesøk, byvandring, utflukt, fjæra og skogen, for å nevne noen. Uteskole som undervisningsmetode har ulike fordeler både faglig og sosialt. Ved bruk av samfunnet og naturen som læringsarena gis elevene muligheten til å tilegne seg praktiske og livsnære erfaringer. Denne arbeidsmåten er med på å gi elevene anledning til å ta i bruk alle sansene sine, og på den måten få personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten. Arbeidsmåten gir rom for faglige aktiviteter, spontan utfoldelse og lek, nysgjerrighet, fantasi, opplevelse og sosialt samvær (Jordet, 1998, s. 24). I samhandling med andre om å løse oppgaver, vil man kunne utvikle andre relasjoner enn man får i et klasserom. En klasse som drar ut på tur sammen, oppnår et bedre grunnlag for å knytte nye bånd mellom lærer og elever, enn gjennom en tradisjonell undervisningsform. Dette kan være en viktig faktor for å styrke de sosiale båndene i klassen og samtidig øke forutsetningene for god læring (Sinnes, 2021, s. 149).

Det finnes flere begreper med lignende meningsinnhold som uteskolebegrepet. Danmark har ett stort fokus på uteskole som undervisningsmetode, og her benyttes begrepet *udeskole* som er inspirert av det norske begrepet *uteskole*. Engelskspråklige land benytter begreper som *Outdoor Learning*, *Outdoor Education*, *Out-of-school learning* og *learning outside the classroom*, mens Sverige bruker begrepet *utomhuspedagogik* (Jordet, 2010, s. 57). Begreper

som også brukes om uteskole eller utendørs undervisning i ulike land kan være *friluftsliv*, *skogskole*, *friluftsoplæring* og *læring på utsiden av klasserommet* (Becker et al., 2017). Rickinson et al. (2004) viser til kompleksiteten implisitt i begrepet *outdoor learning*. Deres oversiktsartikkel om tema uteskole antyder at konseptet er en praksis som omfatter en rekke ulike fokus, noe som gjør begrepet komplekst. Becker et al. (2017) skriver at en altomfattende definisjon av begrepet knapt er mulig på grunn av ulike forståelser, betydninger og praksiser i ulike land, kulturer og forskningsområder.

Mann et al. (2022) påpeker at uteskole blir mer og mer vanlig over hele verden. De nevner eksempler som den skandinaviske filosofien om uteskole, *the outdoor adventure education-bevegelsen* av Outward Bound, aktiv læring i Skottland og erfaringsbasert læring i skolehager. Det kan på bakgrunn av dette sies å ha oppstått en internasjonal «renessanse av interesse» i læring utenfor klasserommet de siste årene. Grunnen er den tydelige mangelen på denne praksisen som et resultat av den testdominerte utdanningsmodellen. Til tross for at uteskolebegrepet ikke kan oversettes direkte, ser tanken bak ut til ha hatt stort internasjonalt gjennombrudd. Uteskole er utbredt i flere land, men praktisert ulikt (Jordet, 2010, s. 57).

2.1.1 Leirskole

I opplæringsloven § 13-7 b *plikt for kommunen til å tilby leirskoleopphold eller annen skoletur* står det at kommunen skal tilby elevene leirskoleopphold eller annen skoletur som en del av grunnskoleopplæringen. Turen må ha minst tre sammenhengende overnattinger (Opplæringsloven, 1998, s. §13-17b). For å regnes som leirskole må flere aktiviteter på turen være opplæring og tilbudet må være gratis. Under leirskoleoppholdet skal alle elever ha mulighet til å delta på lik linje (Utdanningsdirektoratet, u-å.). Leirskole er en form for uteskole. Jordet (1998, s. 22) beskriver leirskole som et pedagogisk tilbud med gode muligheter. Fordelene ligger i tilretteleggelse for læring og opplevelser som er typisk for det besøkte stedet. Sentrale elementer ved leirskole er ulike aktiviteter, utendørsopplevelser og sosialt fellesskap.

2.1.2 Samarbeid med eksterne aktører

I læreplanen kommer det frem hvordan variert bruk av læringsarenaer kan brukes av skoler for å gi elever praktisk og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt.

Engasjement hos lokalmiljøet og samfunnet kan bidra positivt til både skolens og elevenes utvikling. Ulike former for lokalt samarbeid forankrer elevens læring i aktuelle spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 17). Elevene kan få førstehåndserfaringer med hvordan de eksterne aktørene bak 3-dagers rundturen arbeider, samt få innsikt i hvor (Frøyland, 2010, s. 111). Å knytte kontakter med eksterne aktører kan gi verdifull innsikt i autentiske opplevelser av aktuelle problemstillinger i nærområdet. Det å ta i bruk nye læringsarenaer utenfor klasserommet kan være en motivasjonsfaktor for elevene som til tider kan finne skolehverdagen kjedelig og irrelevant. Gjennom samarbeid med eksterne aktører kan man skape nyttige kontakter som skole og enkeltlærer. Eksterne aktører har ofte egne agendaer og mål med å samarbeide med skoler. Dersom man tar elever med ut til eller inviterer eksterne inn i skolen, er det viktig å knytte dette sammen med det som skjer i klasserommet. De personlige agendaene til de eksterne aktørene burde gjøres eksplisitt og det må fokuseres på et godt for- og etterarbeid for å styrke læringspotensialet til elevene (Sinnes, 2021, s. 166-167).

2.1.3 Idehistorisk grunnlag for uteskole

Å flytte undervisningen ut av klasserommet er en ide med dype røtter i pedagogikken. Ettersom undervisning ute medfører en radikal endring av elevrollen, berører ideen spørsmålet om elevenes innsikt i egen kunnskap og betydning av elevaktivitet. Den pedagogiske diskusjonen har i lang tid vært preget av tradisjonell pedagogikk, samt reformpedagogikk. Tradisjonell pedagogikk har sine røtter fra «den gamle skolen» som ble omtalt som livsfjern og passiv. Med bakgrunn i lærebøker og lærerens sentrale plass i skolen fra 1700-tallet til begynnelsen av 1900-tallet, kan den tradisjonelle pedagogikken sies å ha vært fremtredende. Lærebøker var elevenes sentrale kunnskapskilde og lærerens viktigste verktøy. 1900-tallet kan sies å ha vært en ny epoke i pedagogisk tenkning og praksis. Det fundamentale skiftet, omtalt som «den nye skolen», skjedde ved overgangen til det 20. århundre. Ideen om uteskole vokste frem som en reaksjon på «den gamle skolen» (Jordet, 2010, s. 103-108).

Normalplanen av 1939 blir regnet som den første moderne læreplanen i Norge. Planen var preget av reformpedagogiske ideer, og blir sett på som et brudd med «den gamle skolen». Planen oppfordret til at elevene først og fremst skulle lære gjennom aktiviteter og samarbeid med hverandre. Uteskole kan av den grunn sies å ha vært formulert som intensjon i norsk

skole siden 1939 (Ryssevik, 2018). Selv om store endringer har skjedd i den norske skolen siden 1939, hevder Jordet (2010, s. 104) mye er ved det gamle i dagens skolehverdag.

2.1.4 Uteskole forankret i Deweys pedagogiske filosofi og erfaringsbasert læring

Forenklet diskuterer John Dewey «learning by doing» som en prosess for å lære av erfaring. Hans hovedidé var etablering av forbindelse mellom elevenes erfarte verden og skolens innhold. Denne relasjonen kunne skapes gjennom etablering av samspill mellom aktiviteter ute og inne. Det var ikke nok å bygge på elevenes erfaringer fra hjemmet. Lærer skulle sammen med elevene operere utendørs for å oppnå felles opplevelser og erfaringer (Jordet, 2010, s. 119-124). Uteskole er en praksis som kan ivareta Deweys tenkning. Dewey fremhever verdiene av erfaringsutdanning, og *erfaring* kan regnes som et nøkkelbegrep i hans pedagogikk. Han understreker at erfaringsbasert læring er viktig for å oppnå meningsfull og omfattende læring hos elevene. Med bakgrunn i samfunnet og naturen som læringsarena, kan uteskole bidra til erfaringsbasert læring. Denne undervisningsformen baseres på virkelighetsnære observasjoner gjort av elevene. En felles opplevelse, erfaring eller observasjon legger til rette for læring og forståelse i en klasse (Thorsheim et al., 2016, s. 13). Erfaringsbasert læring er læring som er autentisk, førstehånds og sansebasert, noe som kan sies å kjennetegne uteskole (Behrendt & Franklin, 2014). Dewey la til grunn at elevene må vite hva, hvordan og hvorfor de gjennomfører en aktivitet for at læring skal finne sted (Jordet, 2010, s. 128-129).

Det er overbevisende forskningsbevis på de mange pedagogiske fordelene ved å anvende vitenskap gjennom erfaringsbasert læring ved utendørs feltarbeid (Fägerstam, 2014; Scott et al., 2013). Studiene viser at elevenes motivasjon og glede økte ved bruk av uteskole i undervisningen. I tillegg viser studiene at opplevelser og erfaringer fra feltarbeid og uteskole har innvirkning på langtidshukommelsen på grunn av den virkelige konteksten (James & Williams, 2017; Rickinson et al., 2004, s. 64). Imidlertid er utfordringen i dagens skole å sikre kvaliteten på gjennomførelse av uteskole. Relasjonen mellom ute- og innaktivitetene er det avgjørende punktet med lærerens kompetanse som kritisk faktor (Jordet, 2010, s. 128-129).

2.1.5 Uteskole og sosiokulturelt læringsperspektiv

Uteskole gir rom for læring gjennom sosialt samvær og fellesskap (Jordet, 2010, s. 188-190). Lev Vygotsky kan sies å være frontfigur for det sosiokulturelle perspektivet på læring (Dysthe & Igland, 2001, s. 73). Jordet (2010, s. 188-190) knytter sammen uteskole og sosiokulturelt læringsperspektiv. Uteskole realiserer prinsippet om læring i et kulturelt og sosialt fellesskap gjennom samhandling mellom individ og andre mennesker i ulike sosial praksis, et grunnleggende poeng i det sosiokulturelle perspektivet på læring. Aktivitetene er i liten grad basert på individuelle oppgaver ved uteskole. Individet får mulighet til å konstruere kunnskap om verden samtidig som de samhandler med andre i verden. Elevene forholder seg altså til innholdet gjennom samhandling i en autentisk kontekst. Bruken av en gjennomgående tradisjonell undervisningsform kan føre til at elevene blir vant til å tilegne seg kunnskap gjennom lærebøker og forelesning. Uteskole som undervisningsmetode gir elevene anledning til å utvikle både teoretiske og praktiske kunnskaper dersom muligheten forekommer innenfor rammene av klasserommets tekstbaserte praksisformer. Sett i sammenheng kan elevene lære å tilegne seg kunnskap på varierte måter gjennom uteskole (Jordet, 2010, s. 188-190). Elevene kan forstå egen læringsprosess bedre forutsatt at de får holdepunkter for læring. Slike holdepunkter kan omtales som strukturerende ressurser (Säljö, 2001, s. 150-153). James og Williams (2017) omtaler individets muligheter til å strukturere eller klassifisere det som skjer i en gitt læringssituasjon som avgjørende for læringssituasjonen. Strukturerende ressurser vil hjelpe elevene med å organisere inntrykk og gjøre det lettere å etablere mentale strukturer og artikulere det man har lært. Det dreier seg om «knagger» som tilbys for å «henge» kunnskapen på. Dersom elevene gis muligheten til å støtte læringen fra klasserommet ved å ta den i bruk i utendørs feltarbeid, blir forståelsen deres dypere etter hvert som deres kritiske tenkningsferdigheter utvikles (James & Williams, 2017).

Det sosiokulturelle perspektivet på læring etablerer en forbindelse mellom språkets funksjon og læringens situasjonsbestemte karakter. For det tilfellet at kunnskap anvendes i praktisk samhandling med andre, lærer man av og gjennom det som blir gjort. Elevene må få muligheten til å kommunisere om verden i verden gjennom dialog (Jordet, 2010, s. 188-190). Gitt at mennesker er i en dialog, høres flere stemmer. I en monolog er det derimot kun en stemme som høres. Sett i sammenheng med det sosiokulturelle perspektivet, kan dialogisk undervisning sies å være særlig viktig (Mortimer & Scott, 2003, s. 9-10). Dialogisk undervisning kan beskrives som undervisning hvor elevene bidrar i tillegg til lærerne.

Elevenes stemmer er ved denne undervisningsformen like delaktig som lærerens. Til tross for lik deltakelse, har lærer ansvar for å hjelpe elevenes tanker, forståelse og problemløsning (Yaqubi & Rashidi, 2019). I en klasse vil kunnskaper og ferdigheter være fordelt mellom individene som besitter ulike kompetanser. Hvis elevene engasjerer seg i fellesskapet vil de lære gjennom samhandling med medelevene ettersom de får tilgang til andres kompetanse (Jordet, 2010, s. 188-190).

2.2.6 Uteskolens potensial som arbeidsmetode

Forskning på uteskole viser ulike faglige og sosiale fordeler ved bruk av uteskole som arbeidsmetode. Jordet (2010) gjennomførte en studie i Norge hvor grunnskoleelever tilbrakte minst en halv dag ute på jevnlig basis over en to til tre års periode. En lignende studie ble gjennomført av Mygind (2005) i Danmark. Studiene viste at læring gjennom uteskole kompletterte de eksisterende læreplanene godt. De fant også ut at erfaringene elevene tilegnet seg hadde positiv innvirkning på sosiale relasjoner mellom elevene og mellom lærer og elever. I en oversiktsartikkel med 150 studier om uteskole ble det funnet tydelige bevis som indikerer at elever får mulighet til å utvikle kunnskap og ferdigheter som gir verdi til deres hverdags erfaringer i klasserommet (Rickinson et al., 2004). Dette forutsetter godt planlagt og oppfulgt undervisning. En nyere oversiktsartikkel med 147 studier gjennomført av Mann et al. (2022) støttet opp om fordelene med uteskole. For elever i grunnskolealder viste resultatene tydelig utvikling sosialt og akademisk hos elevene gjennom skolehager og læringsmiljøer utendørs.

Den norske skole skal legge til rette for elevenes motivasjon for å oppnå bedre læring (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16-17). Flere studier viser til uteskole i form av ekskursjon som metode for å øke elevenes motivasjon (Fägerstam, 2014; James & Williams, 2017; Rickinson et al., 2004). Elever som strever med klasserommets teoretiske praksisformer får muligheten til å utvikle en mestringsidentitet gjennom klasserommet utenfor (Jordet, 2010, s. 190-198). Jordet (1998, s. 141-142) peker på at undersøkelser tyder på et styrket samhold til barn gjennom organiserte uteopplevelser. Gjennom undervisning ute får elevene oppleve blant annet naturen. Forskning rundt naturopplevelses helsemessige betydning for mennesker, viser til positive fysiske effekter, psykologiske effekter, sosiale effekter og læringseffekter. Det blir hevdet fysisk aktivitet, miljøforandring og naturopplevelse er

relevante faktorer som virker positivt på oss ved utførelse av friluftsliv (Miljødepartementet, 2009, s. 21).

Parallelt med økende forståelse av positive virkninger av uteskole erkjennes det i forskningen at slik undervisning i mindre grad gjennomføres (Barker et al., 2002; Fisher, 2001).

Rapporten publisert av Barker et al. (2002) undersøker om feltarbeid i er i ferd med å bli mindre gjennomført i naturfag, og Fisher (2001) skriver om feltarbeidets undergang. Grunnen til lite praktisert uteskole har vist seg å kunne være liten fleksibilitet, krav til for mye pensum, mangel på ressurser, problemer knyttet til sikkerhet, mangel på tillit, manglene elevinteresse og lav kompetanse hos lærer (Rickinson et al., 2004).

2.1.6 Uteskole i læreplanverket

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2020) har større grad av metodefrihet knyttet til undervisningspraksis enn tidligere læreplanverk. Læreplanverket sier lite om hvordan undervisningen skal foregå. Til tross for fordelene forskning viser at uteskole kan ha, nevnes ikke begrepet direkte i verken læreplan i naturfag eller læreplanverket. I kun to av kompetansemål etter 2. trinn i læreplanen i naturfag står det at elevene skal utforske sansene sine gjennom lek *ute* og *oppleve naturen*. Under retningslinjene for undervisningsvurdering for 2. og 4. trinn står det om tilrettelegging for arbeidsmåter i naturen. Forskjellen på trinnene ligger i elevmedvirkning. Etter 4. trinn står det ingen steder at deler av undervisningen skal legges utenfor klasserommet. Fokuset ligger fortsatt på praktiske, varierte og utforskende arbeidsmåter, men kravet om uteundervisning faller bort. Under *fagets relevans og sentrale verdier* i naturfag formidles fagets sentrale relevans for at elevene skal kunne beskrive og forstå hvordan vår fysiske verden er bygget opp (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 16-17). For at elevene skal få denne forståelsen er det en fordel med uteopplevelser. Ettersom faget også skal bidra til naturopplevelser, er deler av undervisningen nødt til å finne sted ute i naturen. I overordnet del står det undervisningen skal legge til rette for at elevene får oppleve tilhørighet til samfunnet. Samtidig skal skolen åpne dører mot verden (Kunnskapsdepartementet, 2017f). Tatt i betraktning vil ikke tradisjonell klasseromsundervisning oppfylle læreplanens krav. Selv om uteskole ikke nevnes direkte, verken i læreplanverket eller læreplanen for naturfag, kan det virke som læreplanens positive

omtale av naturen og samfunnet som arena for opplevelser og kravet om å gi elevene innsikt i verden, er en indirekte implementering av uteskole som prinsipp for opplæringen.

Under *respekt for naturen og miljøbevissthet* i overordnet del står det utdanningen skal gi elevene naturopplevelser og få dem til å oppdage nytte, glede, læring og helse gjennom den. Elevene skal også få kunnskap om naturen og opparbeide seg respekt for å videre kunne løse miljøutfordringer i et fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017e, s. 8). Naturopplevelse kan sies å være en subjektiv opplevelse mennesker får i møte med naturen. For at en naturopplevelse skal finne sted, må tre betingelser oppfylles; menneske, natur og aktivitet. Mennesket må møte naturen gjennom en form for aktivitet (Jordet, 1998, s. 137-140). Under *et inkluderende læringsmiljø* formidles det at elevene kan tilegne seg praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt ved bruk av varierte læringsarenaer (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16-17). Samfunnet og naturen som læringsarena gir elevene anledning til å tilegne seg denne typen erfaring. Gjennom å tilby ulike opplevelser som hjelper elevene å bygge ferdigheter og forståelse som strekker seg ut over akademisk læring, kan skolen forbedre elevenes læring (Florick et al., 2021).

2.2 Undervisningsprinsipper for gjennomførelse av uteskole

2.2.1 For- og etterarbeid

Uteskolens fulle potensial utnyttes først så fremt det knyttes nære forbindelser mellom uteaktiviteter og inneaktiviteter (Jordet, 1998, s. 25). Det er viktig at aktivitetene som gjennomføres ute ikke blir løsrevet fra resten av undervisningen som gjennomføres på skolen (Fiskum & Husby, 2014, s. 31). Å bygge bro mellom læring fra klasserommet til feltet og deretter tilbake til klasserommet har vist seg å resultere i minneverdig, langsiktig og omfattende læring (Barlow, 2015; Breunig et al., 2015; Fägerstam, 2014; Thorburn & Marshall, 2014). I følge Rickinson et al. (2004) vil elevenes læringsutbytte svekkes dersom uteundervisningen fremstår som en isolert aktivitet. Deres oversiktsartikkel viser til flere forskningsrapporter som understreker viktigheten av å innlemme uteundervisning med den øvrige naturfagundervisningen. For å synliggjøre dette blir undervisningsforløpet omtalt gjennom fasene forarbeid, gjennomførelsesfasen utenfor klasserommet og etterarbeid. Det finnes betydelig bevis som indikerer at elevene får mulighet til å utvikle kunnskap og

ferdigheter som gir verdi til deres hverdagserfaringer i klasserommet gjennom uteskole som er ordentlig utformet, tilstrekkelig planlagt, godt undervist og oppfulgt (James & Williams, 2017).

Gjennom forarbeid får elevene forkunnskaper til det de skal møte i gjennomføringsfasen. Forskning hevder at individer med ukorrekte forkunnskaper lettere feiltolker nye forklaringer (Thorsheim et al., 2016, s. 41). Orion og Hofstein (1991) utarbeidet modellen *novelty space* som i denne oppgaven omtales som nyhetsgapet (Fiskum & Husby, 2014, s. 31). Fiskum og Husby (2014) skriver at nyhetsgapet handler om å redusere gapet mellom de godt kjente forholdene på skolen og i klasserommet, og det elevene møter ute i de alternative læringsarenaene. Modellen deles inn i tre dimensjoner; en geografisk/logisk, en psykologisk og en kognitiv dimensjon.

Den kognitive dimensjonen handler om å forberede elevene teoretisk og eventuelt praktisk til utedagen. Slik får elevene kunnskap om det de skal gjøre i forkant av gjennomførelsen, som kan føre til mer læring. Elevenes forkunnskaper kan brukes aktivt i den nye læringsarenaen. Den geografiske dimensjonen handler om området/stedet som skal besøkes i gjennomføringsfasen. Dersom dette området er ukjent for elevene kan læreren redusere dette gapet ved å vise bilder og kart, samt å snakke med elevene om hva som venter dem ute på tur. I forhold til logistikken er elevene nødt til å få oversikt over mer generelle elementer knyttet til turen. For eksempel hva de skal ha med seg, hva de ikke skal ha med seg, programmet for dagen/dagene, forflytning, pauser og mat. Den psykologiske dimensjonen omhandler forberedelse på alle plan. Det handler om forskjellen mellom elevenes forventninger til aktiviteten, og hva de faktisk skal gjøre. Elever som har fått en god forberedelsesfase vet hva som venter dem og hva som forventes av dem. Erfaring med eventuelle oppgaver gir større trygghet som kan føre til større konsentrasjon og mer senkede skuldre hos elevene (Fiskum & Husby, 2014, s. 32; Orion & Hofstein, 1994). Planlegging, samtale, lesing av litteratur og andre praktiske oppgaver er med på å gi elevene nødvendige forberedelser for det de senere skal gjøre ute. Hensikten med nyhetsgapet er å gjøre det som er ukjent så lite som mulig for ikke å begrense elevenes utbytte av de planlagte aktivitetene. Forarbeid som tar hensyn til de tre dimensjonene, vil kunne redusere nyhetsgapet maksimalt.

Etterarbeid blir i tillegg til forarbeid omtalt som viktig for elevenes læringsutbytte. Så fremt elevene er ute i naturen, får de brukt alle sansene sine. De forsker, observerer, får vært i fysisk aktivitet, får opplevelser både alene og i samspill med andre, og de tilegner seg nye erfaringer. Tilbake på skolen igjen er det viktig at elevene får reflektert over det de har gjort. Dette kan gjøres gjennom varierte aktiviteter i ulike fag. Samtale og videre lesing etter uteaktivitetene gir grunnlaget for refleksjon hvor elevene får tenkt gjennom det de har erfart og opplevd (Jordet, 1998, s. 25). Flere studier hevder etterarbeid er med på å forsterke begrepsforståelsen til elevene (Farmer & Wott, 1995; Orion & Hofstein, 1991). Frøyland (2010, s. 124) forklarer behovet for bearbeiding av det elevene har gjort og avslutting av arbeidet. DeWitt og Osborne (2007, s. 14) beskriver også verdien av etterarbeid. Når elevene har deltatt i undervisning utendørs i et annet miljø, kan det være hensiktsmessig at de lager et sluttprodukt. Sluttproduktet fungerer som en oppsummering av læring fra ekskursjonen, og det kan eksempelvis være skriftlige rapporter, presentasjoner, debatt eller utstillinger.

2.2.2 Nøkkelbegreper og begrepsforståelse

Et viktig element for læring generelt, og som også gjelder uteskole, er nøkkelbegreper og begrepsforståelse. For å kunne kommunisere mellom individene, er det viktig med lik forståelse av begreper (Haug, 2016, s. 145). Frøyland (2010, s. 114) skriver at elevene får bedre begrepsforståelse ved å være ute. Naturfag er et fag som inneholder mange ukjente og vanskelige ord og begreper. Forskermiljøet innenfor naturfag er enig i at naturfagsspråket er viktig å lære. Et felles språk gjør elevene i stand til å kommunisere, samarbeide og diskutere faglig. For å kunne forstå naturfag må elevene forstå fagets språk. Nøkkelbegreper er et antall forhåndsutvalgte begreper (Haug, 2016, s. 145). Eksempel på nøkkelbegreper knyttet til 3-dagers rundturen kan være nasjonalpark, rovdyr og samisk tradisjon. Det må jobbes med begrepene over tid for å skape forståelse. Begrepsforståelse ligger til grunn for den faglige forståelsen til elevene. Haug (2016, s. 148-149) skriver at begreper og ideer har merkelapper som kalles ord, og at det å lære naturfaglige begreper vil si å utvikle forståelse og bygge et nettverk av naturfaglige ord. Begreper kan ses på som objekter, ideer eller hendelser som gir oss en forståelse av verden rundt oss. En feilaktig forståelse av begrepene som er konstruert basert på personers erfaringer, kalles misoppfatninger. Misoppfatninger kan oppstå gjennom for eksempel foreldre som gir feilaktig svar på noe de ikke vet, media, lærere eller personers erfaringer som fører til feilaktige konklusjoner eller resultater. Elevene kan misforstå kommunisert faktainformasjon eller få motstridende informasjon fra troverdige kilder.

Problemet med misoppfatninger er at de kan være vanskelig å endre og gi store konsekvenser for læring (Thompson & Logue, 2006). Suprpto (2020, s. 51) skriver om fem typer misoppfatninger; forutinntatte forestillinger, ikke-vitenskapelig tro, konseptuelle misforståelser, misoppfatninger av lokalt språk og faktiske misoppfatninger. Forutinntatte misoppfatninger er oppfatninger som ofte baseres på hverdags erfaringer. Ikke-vitenskapelig tro handler om kilder som avviker fra vitenskapelig bevis på sannhet. Konseptuell misforståelse oppstår vanligvis når elever forholder seg til ekspertuttalelser på en ugunstig måte. Den fjerde misoppfatningen er misoppfatning av lokalt språk. Denne misoppfatningen oppstår ved bruk av ord som har en hverdagslig betydning. Den siste typen, faktiske misoppfatninger, omhandler feil oppstått i barndommen.

2.2.3 Dybdelæring

Dybdelæring er et begrep som har fått større fokus i det nye læreplanverket. I overordnet del står det at skolen skal gi rom for dybdelæring for å utvikle forståelse. Læreplanverket beskriver dybdelæring i fag som det å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter. Dette for å kunne mestre faglige utfordringer alene og sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017d, s. 11). Fokuset i dybdelæring ligger på sammenhenger mellom ulike begreper og mellom elevenes forkunnskaper og ny kunnskap (Voll & Holt, 2019, s. 24). Sett i sammenheng med for- og etterarbeid, kan reduksjon av nyhetsgapet føre til større utbytte og dybdelæring. Pellegrino og Hilton (2012, s. 73) beskriver dybdelæring som en prosess hos enkeltpersoner og gjennom samhandling sosialt.

Motsetningen til dybdelæring er overflatelæring som handler om tilegning av ny kunnskap uten å koble det til det en kan fra før. Typisk for overflatelæring er at elevene memorerer fakta, ikke er i stand til å reflektere eller ikke har en forståelse. Elevene får problemer med å benytte informasjonen de har tilegnet seg i nye situasjoner (Voll & Holt, 2019, s. 24-25). Voll og Holt (2019, s. 32-37) presenterer en modell for dybdelæring som deler prosessen inn i kunnskaper, ferdigheter og holdninger basert på kunnskap om hvordan hjernen lærer og perspektiver på dybdelæring. Kunnskap i naturfag omhandler modeller, lover, teorier og faktakunnskap. Denne kunnskapen må organiseres for å være anvendbar for elevene. Dybdelæring innebærer nettopp denne organiseringen av kunnskap og se etter sammenhenger og generelle mønster. Ferdigheter handler om å automatisere faglige ferdigheter gjennom

øving. Naturfag er et fag med mange prosedyrer og ferdigheter. For å kunne anvende ferdighetene sine i nye situasjoner er det viktig med en relasjonell forståelse i bunn. Den siste prosessen handler om stimulering av holdninger til faget og til seg selv. Undervisningen må oppleves som meningsfull og relevant for elevenes hverdag. Premissene gir en pekepinn på hvordan å legge til rette for dybdelæring.

Fagstoff som gjennomgås må knyttes til kunnskap elevene har fra før. Så fremt undervisningen ute støtter tidligere klasseromslæring, oppstår dyp og meningsfull læring. Enda mer dybde skjer dersom læringen fra de virkelige feltopplevelsene følges opp tilbake til klasserommet. Dette viser igjen viktigheten av etterarbeid ved uteskole. I tilfeller hvor læring i og utenfor klasserommet støtter og bygger på hverandre er etterarbeidet ekstra viktig (Barlow, 2015; Fägerstam, 2014; Parry, 2011; Thorburn & Marshall, 2014).

Undervisningen må legge til rette for tydelig progresjon, at elevene møter situasjoner som gir rom for utforskning og kreativitet, og bærende ideer må løftes frem. For å automatisere ferdigheter, må elevene få tid til å øve på sentrale faglige ferdigheter. Dybdelæring er en prosess hvor man aldri kommer i mål. Undervisningen må etterstrebe dybdelæring og motivere elevene slik at prosessen blir gøy. Mental overbelastning kan få konsekvenser for dybdelæring (Voll & Holt, 2019, s. 32-33).

2.3 Samisk i den norske skole

Gjennom undervisningen skal skolen gi elevene kulturell og historisk innsikt for å utvikle deres identitet og skape tilhørighet til samfunnet vi lever i, en undervisningspraksis uteskole legge til rette for (Jordet, 1998, s. 24). Den samiske kulturarven er en del av den norske kulturarven, og elevene skal på bakgrunn av dette få innsikt i samisk kultur, historie, samfunnsliv, rettigheter, mangfold og variasjon gjennom skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 2-3). Naturen er en viktig del av samenes kultur og identitet. Elevene skal få innsikt i den erfaringsbaserte og tradisjonelle kunnskapen samer sitter på om naturen gjennom naturfag (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2). Alle elever i den norske skole skal altså tilegne seg kunnskaper om samisk urfolkstematikk og temaer. Målet med kunnskap om samisk kultur og historie innenfor det norske utdanningssystemet er å formidle og øke befolkningens kunnskap om samiske forhold. Samisk kultur og språk har vært inkludert i

læreplanene før den norske stat aksepterte ILO-konvensjonen nr. 169 i 1990. Skolen har alltid vært viktig i gjennomføring av statens politikk. Skolen ble i økende grad en arena for å gi kunnskap om samisk kultur og historie etter innføring av Mønsterplanen 1974 (M74). Posisjonen til samiske tema og skjerpet fokus på urfolk har videre blitt styrket fra 1974, via M87, L97 og LK06 til dagens læreplanverk. Siden læreplanen har status som forskrift, er den en del av lovverket i Norge. Samenes rettigheter kan sies å betones sterkt i læreplanverket (Andreassen & Olsen, 2020, s. 22). Kunnskapsløftet samisk har egne læreplaner som er likeverdige og parallelle for opplæring i samiske distrikt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreplanene og læreplanene samisk ser ut til å være til dels lik, men læreplan i naturfag krever ikke praktisk deltakelse i motsetning til læreplan i naturfag samisk (Kunnskapsdepartementet, 2019a, 2019b).

I og med at Norges urfolk skal tydeliggjøres i undervisningen, forutsetter det at lærere i større grad må ha kunnskap om disse. Det er viktig at undervisningen gir egenverdi til samenes språk, kultur og historie for å ivareta deres perspektiver. Et urfolk er en folkegruppe som har eller har hatt et bestemt språk og kultur. Folkegruppen har bodd og levd i et område før statsgrenser ble trukket. Samenes kulturelle særpreg knyttes ofte til naturen og naturressurser. Et innsideperspektiv mange urfolk trekker frem er utvikling av kultur i tett forbindelse med naturen, med understrek på å leve i pakt med naturen og god naturforvaltning (Andreassen & Olsen, 2020, s. 9-13).

Det at samene ikke har en samisk nasjonalstat gjør dem ekstra avhengig av at Norge ser viktigheten av å bevare deres språk og kultur. De norske myndighetene har forpliktet seg til dette ved å vedta grunnlovsparagraf 108. Før grunnlovsrevisjonen var dette omtalt som §110a (Andreassen & Olsen, 2020, s. 14). §108 lyder «*det påligger statens myndigheter å legge forholdene til rette for at den samiske folkegruppen kan sikre og utvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunn*». Loven fastlegger rettslige, politiske og moralske forpliktelser overfor samene (Grunnlova, 1814, s. §108). Det er tre områder det juridiske rammeverket forsøker å dekke. Det første omhandler samiske elevers rett til opplæring på eget språk. Det andre handler om at samiske elever har bestemte rettigheter uansett hvor de bor eller går på skole. For det tredje skal alle i skolen få kunnskaper om og perspektiver på samiske forhold (Andreassen & Olsen, 2020, s. 55). Selv om det juridiske rammeverket i Norge skal sikre at

alle i skolen skal tilegne seg kunnskaper om samene, er det ingen garanti for at det blir implementert i undervisningen. Selv om intensjonene i de politiske vedtakene er gode, er det ingen selvfølge at integreringen i skolen er enkel (Andreassen & Olsen, 2020, s. 17). En undersøkelse gjennomført av Norsk nasjonal menneskerettighetsinstitusjon rapporterte at mange hadde lært lite eller ingenting om samer og nasjonale minoriteter gjennom den norske grunnskolen. En nyere studie peker imidlertid på en positiv utvikling i belysning av samisk tematikk i skolen. Lærernes økende engasjement til å anvende metoder som løfter frem samiske perspektiver samt knytte dem til annen undervisning, kan virke å være en utvikling i retning av en mer inkluderende praksis i skolen (Evju & Olsen, 2022). Ifølge Andreassen & Olsen (2020, s.17) foreligger det lite forskning som omhandler undervisning og læring om samiske forhold i den norske skolen.

Figenschou (2023, s. 58-59) skriver om samisk pedagogikk. Det kan jobbes med samisk i skoler gjennom å bruke kjernefaktorer fra denne pedagogikken som ressurs i didaktisk tenkning. Den samiske pedagogikken kan plasseres innenfor rammene av det sosiokulturelle kunnskapssynet. I tillegg til aspektene som felles begrep, felles funksjoner, elevaktivitet og funksjonalitet, er språkene, kunnskap om kulturen, kontakten til naturen og det politiske aspektet viktig i den samiske pedagogikken. Balto (2005) formidler at tradisjonell samisk oppdragelse bygger på konkrete erfaringer. Denne oppdragelsen foregår blant annet gjennom nær kontakt til naturen. Undervisning kan sies å henge tett sammen med oppdragelse som en del av utdanningen i skolen. Lærerrollen kan utvikles gjennom bruk av samisk pedagogikk ved at læring skal skje gjennom praktiske aktiviteter, helst i kontakt med naturen. Ved å ha samisk pedagogikk som innramming for planlegging av undervisning, vil det kunne skape et positivt fellesskap i klassen. Så fremt elever får muligheten til å bli kjent med den samiske kulturen, kan de bli kjent med likheter og ulikheter mellom ulike kulturer. En utforskende og problembasert tilnærming til samiske tema fremheves for at elevene skal kunne lære om deres språk, mangfold og kultur (Figenschou, 2023, s. 66). Tatt i betraktning vil uteskole som undervisningsmetode være hensiktsmessig for å oppnå en slik utforskende og problembasert tilnærming (Jordet, 1998, s. 24). Overordnet del fremhever viktigheten av felles referanserammer for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. En felles ramme vil gi elevene innsikt i hvordan mennesker lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelse (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 5-6).

3.0 Metode

3.1 Eksternt tredagers undervisningsopplegg

Lierne Nasjonalparksenter har naturveiledningstilbud som er utarbeidet for skoler. Senteret er et besøksenter for Lierne- og Blåfjella-Skjækerfjella nasjonalpark som ligger i Lierne kommune. Deres oppgave er å drive formidling for miljøforvaltning, informere om naturvern og nasjonalparker. Naturveiledningstilbudet det forskes på i dette prosjektet er 3-dagers rundtur. Tilbudet gjelder for mellomtrinnet, og deltakende syvendeklasse ble fulgt som en del av studien. Naturveiledningstilbudet er et samarbeidsprosjekt mellom flere aktører i Røyrvik, Namsskogan og Lierne, og kobler sammen sørsamisk naturbruk og kultur, rovdyrskole, bjørnecamp, fuglemerking og formidling og fjellreven (Besøksenter nasjonalpark, u.å.). 3-dagers rundturen går over tre dager med to overnattinger og forfatterne var med som observatører på turen.

3.2 Intensjoner

Arrangørene og skolen har ulike intensjoner med hva de ønsker å oppnå ved deltakelse på 3-dagers rundturen. Den deltakende skolen valgte å sende deres klasse som en del av skolens tilbud om leirskole. Skolen vektlegger faglig innhold i tillegg til sosial spleising av klassen. Lierne nasjonalparksenter har som arrangør overordnede intensjoner for rundturen. Gjennom turen skal elevene få økte kunnskaper om nasjonalparker, dyrelivet i nasjonalparkområder og tradisjonell bruk av parkene, med fokus på samisk kultur og historie. Elevene skal også få en forståelse for ulike arters levevilkår. I tillegg en forståelse for bakgrunnen for vern av natur. Gjennom å gi elevene forutsetninger for å gjenkjenne sportegn, er hensikten å oppnå økt opplevelse av trygghet knyttet til ferdsel i områder med rovdyr. Turen skal styrke elevenes naturglede og mestringsfølelse og inspirere til å ta i bruk naturen og friluftsmuligheter i eget nærområde.

De ulike aktørene hadde i tillegg lokale intensjoner for deres opplegg. Ringmerkingen av fugl hadde som intensjon å skape nysgjerrighet og tilhørighet til fugler og formidle hvordan fuglene kan fungere som indikator i sine respektive livsmiljø. I dette ligger artskunnskap og ivaretagelse av alle miljø. Gjennom ringmerking skal elevene få informasjon om artenes trekkrute, hvor vinterområdene er og hvordan leveområdene fremstår. Aktøren vil formidle samspillet i naturen, at alle arter har sin plass i et økosystem og dersom en art forsvinner, vil

det gå ut over noe annet. Ringmerkingen skal også bidra til nærhet, forståelse og artsbestemmelse med hjelp av drakt og lyd. Forståelsen omhandler kjennetegn som er i en draktkarakter hos fugl som for eksempel nebbfasong, vingebånd, fotfarge, draktfarge og vingeformel. Rovdyrskolen i Namsskogan ønsket å formidle kunnskap om Norges rovdyr på en objektiv måte, primært de fire store. Kunnskapen omhandler rovdyrenes historie, konflikt og bestandsdata. Aktøren mener elevene utvilsomt er mer mottakelig for kunnskap dersom de får besøke dyrene i parken og se hvordan de lever. Opplegget ved besøksanlegget Vaegkie hadde som lokal hensikt og gi elevene innblikk i samisk kultur og historie. I dette ligger informasjon om rein og reindrift.

3.3 Utvalg

For å svare på problemstillingen som omhandler elevers opplevelser og erfaringer knyttet til et bestemt undervisningsopplegg, var det nødvendig med et strategisk utvalg. Det ble altså strategisk valgt personer med egnet kvalifikasjoner (Thagaard, 2018, s. 54). Målgruppen ble elever ved grunnskolen som skulle delta på 3-dagers rundtur i regi av Lierne nasjonalparksenter. En av prioriteringene var å finne en skole i nærheten av studiestedet for å gjøre samarbeidet enklere. Utvalget var en klasse med 24 elever bestående av 14 jenter og 10 gutter. Rekrutteringen av deltakerne viste seg å være en rask og enkel prosess. Skolen som først ble kontaktet i forbindelse med forskningsprosjektet hadde deltatt på et «mastertorg» hvor de hadde formidlet at de var villig til å samarbeide med studenter i anledning masteroppgaver. Skolen ble kontaktet kort tid etter mastertorget, og responderte med å videresende oss til en annen skole i nærheten. Det ble sendt ut forespørsel til den andre skolen, som raskt ga svar om at klassen som skulle bli med på 3-dagers rundturen var interessert i å delta i prosjektet.

3.4 Gjennomføring av det eksterne undervisningsopplegget

3.4.1 Observasjonen av 3-dagers rundtur

Den konkrete 3-dagers rundturen startet i Namsskogan familiepark med Rovdyrskole. I første del av opplegget fikk elevene møte og lære om de små rovdyrene oter, grevling og rødrev. Aktøren hadde ansvar for å ta elevene med rundt i parken. Elevene fikk informasjon om habitat, nisje, matvaner, utseende og vanlige dødsårsaker. Opplegget åpnet opp for spørsmål

og dialog mellom elevene og med aktøren. Dyrepassere hadde ansvar for å mate dyrene, samt formidle relevant kunnskap. Dette var personer som arbeidet i parken og kjente dyrene godt. Før klassen møtte de fire store rovdyrene, var det en innendørs teoridel med gjennomgang av deres historie, artsbestand, utseende og utbredelse. Aktøren brukte ulike virkemidler til å illustrere informasjonen som ble gitt. Det ble brukt kart, tidslinje, redskaper og hodeskaller. Mot slutten av teoridelen ble det utlevert et oppgaveark som omhandlet bjørn, gaupe, jerv og ulv. Arket ble gjennomgått felles før elevene gikk ut. Siste del av rovdyrskolen gikk ut på å møte og lære mer om de store rovdyrene. I møte med dyrene fikk elevene informasjon om utseende, mating og ulike egenskaper hos rovdyra. Også under denne delen var det aktøren som sto for mesteparten av kommunikasjonen med elevene, men dyrepassere hadde ansvar for mating og illustrering. Eksempelvis fikk elevene observere jerven klatre og løfte stein, hvordan ulven samhandler i flokk, bjørnen som en alteter og gaupen som en dyktig jeger.

Etter Namsskogan familiepark gikk turen videre til et sørsamisk besøksanlegg ved Vaegkie i Røyrvik. Her fikk elevene overnatte i samiske tradisjonelle gammer og lære om sørsamisk tradisjon. Elevene ble tatt imot av to samer som tok med seg halve klassen hver. Den ene gruppen ble med inn i en gamme ved besøksanlegget. Aktøren stod for det meste av kommunikasjonen. Her fikk de informasjon om gamma og mannens liv som same. Informasjonen inneholdt mannens skolegang, oppvekst og livet i gamma. Den andre gruppen var med på en kort rundtur i området. På rundturen hang det plakater med informasjon om rein og reindrift. Plakatene ble gjennomgått på runden ved at aktøren leste av informasjonen for elevene. Ved den ene plakaten fikk elevene ta og kjenne på reinsdyrgevir samtidig som det ble gjennomgått relevante fakta. Runden endte med lassokasting. Alle som var interessert fikk prøve. Dagen ble avsluttet med å lage og spise et samisk måltid ute rundt bålet.

Neste dag startet med ringmerking av fugler ved Kvesjøen. Aktørene hadde på forhånd hentet inn fugler som elevene skulle forsøke å artsbestemme gjennom lyd og utseende. I prosessen med å artsbestemme fikk elevene holde fuglene og bruke et skjema for å finne riktig ring til riktig fugl. Fuglene ble brukt som konkrete til å vise og forklare kjennetegn i draktkarakter. Aktørene viste prosessen med å sette ring på fuglene og registrere. Aktørene hadde god dialog med elevene og la opp til diskusjon. Etter tur ble halve klassen tatt med for å observere hvordan aktørene fanget og samlet inn fugler fra nett til ringmerking. Elevene sto på siden og

observerte prosessen. Deretter gikk turen til Lierne nasjonalparksenter. Elevene fikk besøke Lierne Geologipark og sett på utstillingen innendørs. Her fikk elevene arbeide med oppgaver som omhandlet elementer fra turen som var spredt rundt i geologiparken. Sammen som klasse skulle elevene forsøke å løse totalt syv oppgaver. Oppgavene ble nøye gjennomgått. Inne i nasjonalparksenteret gjennomgikk aktøren en powerpointpresentasjon om nasjonalpark, bjørn og spor i naturen.

Den siste natten skulle elevene sove på bjørnecamp i Muru. Da klassen ankom Muru skulle de ut på en lengre gåtur i området rundt. Klassen ble delt i to grupper. Her så elevene etter spor og sportegn. Sportegnene som ble oppdaget ble nøye gjennomgått. Aktørene benyttet naturen til å vise og forklare. Elevene hadde muligheten til å stille spørsmål og kommunisere med hverandre. Eksempelvis fant gruppene avføring som de forsøkte å identifisere, den ene gruppen fant avføring av bjørn som ble sendt til DNA-testing, den andre gruppen besøkte viltkamera hvor de fikk se ulike dyr på bilder. Turen endte på bjørnecampen hvor elevene skulle overnatte i lavvo. Kvelden ble brukt til felles måltid og sosialt samvær. Siste dag ble det gjennomført en natursti før hjemreise. Naturstien inneholdt spørsmål fra alle dagene og oppleggene. Klassen skulle gå sammen to og to for å løse oppgavene.

3.4.2 Klassens gjennomførte for- og etterarbeid

For- og etterarbeidet klassen gjennomførte ble sendt til forfatterne fra lærere, og er ikke en del av observasjonene som ble gjort knyttet til 3-dagers turen. Det er likevel tatt med i oppgaven for å ta hensyn til elevenes forkunnskaper i forkant av turen, og videre læring i etterkant av 3-dagers rundturen.

Uken før elevene dro på 3-dagers rundturen gjennomførte de et forarbeid i naturfag. Tema for forarbeidet var rovdyr, og det ble brukt tre skoletimer til gjennomførelsen. Rovdyrsenteret har laget et opplegg som heter rovdyrskolen på nett. Klassen ble tilsendt lenke til rovdyrskolen hvor de kunne se syv videoer om rovdyrene som lever i norsk natur. Det er i utgangspunktet et opplegg som er utviklet med intensjon om å la elever og andre interesserte få delta på rovdyrskolen uten å måtte reise dit fysisk (Rovdyrsenteret, u.å.). I forarbeidet så elevene alle videoene i tillegg til å løse oppgaver som tilhørte hver video. Forarbeidet ga elevene mulighet til å utvikle forforståelse før turen. Siden forarbeidet kan ha påvirket hva elevene sitter igjen

med etter turen, er det valgt å presentere videoenes innhold. Dette gir et innblikk i hvilken informasjon elevene fikk gjennom forarbeidet.

Video 1: Hva er et rovdyr?

Ser nærmere på hva et rovdyr er. Alle levende skapninger er delt inn i grupper. Rovdyr er en orden med dyr som er kjøttetere. Andre kjennetegn på rovdyr er at de har lange hjørnetenner og tydelige klør. Eksempel på små rovdyr er rev, mår, mink og røyskatt. De fire store rovdyrene er bjørn, gaupe, grevling og ulv (Rovdyrsenteret, u.å.).

Video 2: Gaupe

Får informasjon om gaupen som er laget for å leve i kalde nord og av den grunn er godt tilpasset kalde klimaer. Gaupen er i kattfamilien, har store labber, naturlig kamuflasje og lever alene. Dyrene kommuniserer via kroppsspråk gjennom de sorte øretippene og den sorte haletippen. Gaupene har fantastisk syn og hørsel, og er som følge av det en super jakter. De jakter i hovedsak rådyr i sør og reinsdyr i nord. Gaupebarna flytter hjemmefra når de er ca. ett år, etter de har lært seg å bli en god jeger (Rovdyrsenteret, u.å.).

Video 3: Jerv

Presenterer informasjon som at jerven er det største mårdyret i Norge, men er det minste av de fire store rovdyrene. Jerven har mørk pels, lang hale og en humpete gange. De er dårlige jegere, åtseletere, har gigantiske pailabber, lever alene, markerer gevir med duft og er ekstremt redde for mennesker. Parringstiden er lang. Ungene fødes i februar og moren oppdrar ungene alene til de forlater henne syv måneder gammel (Rovdyrsenteret, u.å.).

Video 4: Ulv

Presenterer fakta som at ulv er et hundedyr, pelsen kan komme i ulike fargenyanser, er et flokkdyr som lever sammen med andre ulver, har parringstid i februar/mars og jakter i hovedsak elg. Ulvevalpene begynner å utforske omgivelsene jo større de blir og flytter hjemmefra i en alder av ca. ett år (Rovdyrsenteret, u.å.).

Video 5: Bjørn

Får informasjon om bjørn slik som at det finnes to typer bjørner i Norge, bjørnen har en liten familie, er det største rovdyret og kan bli hele 350 kg. Bjørnen er en alteter. For å kunne spise alt har den spisse hjørnetenner og flate jeksler. Dyret har kjempegod luktesans, er rask, sterk og har spesiallaget klør for å få tak i mat. På sensommeren kan bjørnen ta husdyr for å få tak i byttedyrenes næringsrike jur. Fra november til mars går bjørnen inn i vintersøvn (Rovdyrsenteret, u.å.).

Video 6: Er det trygt i rovdyrskogen?

Gaupaen er det rovdyret som lever tettest på mennesker på grunn av rådyr som byttedyr. Det er ingen grunn til å være redde for gaupaen. Gaupaen er redd for mennesker, noe som gjør det helt trygt å gå i skog med gaupebestand. Jerven kan være hissig på andre jerver, men er så redd for mennesker at de bor langt unna oss. Ulven vil helst unngå oss, men har vært farlig for mennesker for 200 år siden. Det forskes på ulver og mennesker. Resultatene viser at ulvene flytter seg unna mennesker når de møtes. Enkelte mennesker er redde for bjørn. Om man er en vanlig turgåer er det ingen grunn til å være bekymret. Dersom man ikke vil møte bjørn er det bare å oppføre seg vanlig og lage lyd. Det er lurt å gjøre seg til kjenne om man møter en bjørn. Fortell at du er der og vis at du ikke er farlig (Rovdyrsenteret, u.å.).

Video 7: Rovdyrskonflikten

For å forstå dagens situasjon kommer videoen først med rovdyrenes historie. For bare hundre år siden var det mange flere rovdyr i Norge. Gårdene var kun utstyrt med noen få husdyr. På 1800-tallet ble loven om utrydding av rovdyr utarbeidet og tredde i kraft. Etter hvert ble det så få rovdyr at man glemte hvordan det var å ha rovdyr gående i skogen. Måten man drev beitedyr endret seg i denne perioden til større gårder med flere husdyr. Rovdyrene ble fredet på 70-tallet og bestanden økte igjen. Noen mener rovdyrene har en naturlig plass i naturen, mens andre mener det ikke burde være så mange rovdyr i norsk natur. Rovdyrene vet ikke forskjell på tamme og ville dyr, og vil til tider ta beitedyr. Den største kilden til konflikt om rovdyr handler om jakt. Rovdyrene kan til tider skade jakthunder, særlig i områder med ulv. Selv om det er mye konflikt, er flertallet av den norske befolkningen positive til å ha rovdyr i norsk natur (Rovdyrsenteret, u.å.).

Ukene etter elevene hadde deltatt på turen hadde klassen et flerfaglig opplegg i naturfag, norsk og engelsk som omhandlet det elevene hadde opplevd på turen (Scheie & Korssager, 2014). I naturfag jobbet elevene med tema allemannsretten fordelt over fem skoletimer. Alle skoletimene brukte innhold fra Gyldendals nettside om allemannsretten. På nettsiden finner man fire bolker, «les om allemannsretten», «mer om allemannsretten», «begreper» og «les og svar». Bolkene ble brukt til å jobbe med og lære om temaet. Innholdet er generell informasjon om allemannsretten, ferdsel og opphold i naturen, relevante begreper og oppgaver knyttet til tema (Gyldendal, u.å.). Første og andre time lagde læreren poster med de ulike reglene for raste, sykling, telt, husdyr, fiske osv. som man finner på nettsiden under «mer om allemannsretten». Elevene jobbet her i par og fikk utdelt kart hvor de ulike postene var merket av. Så fremt elevene fant en post på kartet skulle de prøve å memorere innholdet, gå tilbake til læreren og fortelle hva som sto på posten. Slik jobbet de til de hadde vært innom alle postene. Tredje time så elevene to episoder av «veddemålet» og svarte på de tilhørende spørsmålene i etterkant. Videoene handler om å være ute istedenfor å sitte inne å spille dataspill. Barna i videoen fikk en utfordring om å være ute en hel natt. Klassen fikk kort innblikk i bruken av kompass, vinterløyper og problemstillinger knyttet til ferdsel i naturen. Fjerde time ble brukt til individuelt arbeid hvor elevene leste om allemannsretten, noterte underveis for så å fortelle sidemannen hva de hadde lært i tillegg til å teste seg selv inne på «les og svar». Femte og siste time lagde læreren en quiz om allemannsretten som ble gjennomført felles i klassen. I norsk jobbet elevene med en rapport over syv skoletimer. Første og andre time skrev elevene ned alt de husket fra turen, alt fra hva de gjorde, hvor de var til hva de hadde lært. De resterende timene skrev elevene en individuell rapport over dagene med utgangspunkt i det de hadde skrevet ned de to forrige timene. Rapporten inneholdt både tekst og bilder fra turen som læreren hadde tatt og delt med klassen. I engelsk hadde elevene et skriftlig arbeid hvor de brukte fire skoletimer til å øve seg på å formulere setninger på engelsk med utgangspunkt i innhold fra turen.

3.5 Kvalitativ metode

Med bakgrunn i formålet med studien ble det valgt en kvalitativ metode. Kvalitativ er fellesbetegnelsen på ulike metoder som brukes til å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener. Metoden egner seg godt til å anskaffe dybdeinformasjon og nærhet til tema (Nyeng, 2012, s. 71-73). Kvalitativ metode var hensiktsmessige i denne studien på bakgrunn av ønske om å undersøke elevenes opplevelser og erfaringer rundt 3-dagers

rundturen. Ettersom oppgavens problemstilling kun kan besvares gjennom en tolkning av den subjektive opplevelsen av opplegget, falt valget på denne metoden (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). Gjennom deltakelse på turen samt kommunikasjon med elevene i etterkant om deres opplevelser og erfaringer, ble det skapt en ønsket nærkontakt mellom elevene og forfatterne (Thagaard, 2018, s. 11-16). Den kvalitative metoden la til rette for å oppnå ønsket om å få god og valid kunnskap fra studiens utvalg, og fokusere på dybde fremfor bredde (Krumsvik, 2014, s. 21).

3.5.1 Deltakende observasjon

Forfatterne var observatører under 3-dagers rundturen. Observasjonen ble gjennomført på en skoleklasse, lærer og turens arrangører og aktører. Studiens metoden innebærer å studere sosiale situasjoner for å systematisk iaktta hvilke handlinger elevene utfører på turen (Thagaard, 2018, s. 63). På bakgrunn av studiens hensikt om å skaffe innsikt i elevenes opplevelser og refleksjoner i etterkant av det eksterne opplegget, var det viktig å få en forståelse for hva som egentlig skjer på turen. Observasjon ga muligheten til å få tilgang på undervisningssituasjonen uten at den først var tolket av elevene (Johannessen et al., 2021, s. 82). Observasjonen kan sies å være deltakende på bakgrunn av forfatternes tilstedeværelse under elevenes utøvelse av bestemte aktiviteter i regi av Lierne nasjonalparksenter (Fangen, 2011, s. 12-13; Johannessen et al., 2021, s. 89). Klassen ble informert om at de ble observert for å unngå usikkerhet (Johannessen et al., 2021, s. 85-90).

Grunnlaget for valg av en kvalitativ tilnærming til prosjektet var blant annet dybde, noe deltakende observasjon egner seg godt til. En fordel for prosjektet er at observasjonene gjør det mulig å bevege seg ut over de primære selektive perspektivene hos elevene. I tillegg gjorde metoden det mulig å studere kommunikasjon av ikke-verbal form. Elevene uttrykte i noen tilfeller et annet kroppsspråk enn det de gjorde med ord (Fangen, 2011, s. 100-102).

Gjennomføring av observasjon:

Observasjon av 3-dagers rundturen innebar å studere elever som befant seg i en arrangert situasjon i regi av Lierne nasjonalparksenter (Johannessen et al., 2021, s. 79). Til tross for at forfatterne var til stede som deltakende observatører, innebar ikke deltakelse å innta samme

rolle som de studerte elevene, men mer om å delta i den sosiale samhandlingen som skjer i situasjonen. Forfatterne forsøkte å tilpasse seg situasjonen på 3-dagers rundturen for å unngå forstyrrelser gjennom å holde seg i bakgrunnen og delta minimalt. Klassen ble besøkt på forhånd for å lettere finne rollen som deltakende observatører. Selv om det ble forsøkt å holde seg i bakgrunn av aktivitetene, henvendte elevene seg til forfatterne i noen situasjoner. Forfatterne deltok ikke på aktivitetene på turen, men var med på sidelinjen. Dette for å unngå risikoen for å bli for opptatt med å delta og ende opp som ikke-observerende deltaker (Johannessen et al., 2021, s. 89).

Det ble skrevet feltnotater under observasjonen. I forkant av observasjonene ble det utarbeidet noen hovedkategorier ut fra problemstillingen, som var til hjelp for å vite hvor fokuset skulle rettes (Fangen, 2011, s. 38-39). Feltnotatene ble så skrevet i små notatbøker og utgjør en del av datamaterialet. Notatene ble så skrevet over på pc i etterkant for å få bedre oversikt. Observasjonene kan sies å ha vært strukturert på bakgrunn av sortering underveis i noteringen (Johannessen et al., 2021, s. 99). Dette ble gjort gjennom å gi de ulike hovedkategoriene en tallverdi for å enkelt vite hva notatet gjaldt. Feltnotatene inneholdt informasjon om aktivitet, faglig innhold, tid på aktivitet, elever og lærers rolle, samtale/diskusjon mellom elevene, arrangørens rolle og hvordan forfatterne eventuelt hadde påvirket eller vært innblandet. Observasjonsnotatene ble skrevet av begge forfatterne. Det ble forsøkt å skrive så detaljrike notater som mulig for å kunne gjenskape den observerte situasjonen. Elevene som deltok i prosjektet fikk god informasjon om hva som skulle observeres, slik at skriving av feltnotater ikke ble et forstyrrende element (Thagaard, 2018, s. 85). Forfatterne presenterte seg for elevene i forkant av forskningen gjennom å besøke klassen. Både skole, lærere, foreldre og aktører var klare over forfatternes rolle på turen og hvorfor de var med. Likevel var det noen elever som henvendte seg til oss og lurte på hva som ble skrevet i notatbøkene. Rollen som deltakende observatør ble i disse situasjonene forklart igjen. Under ulike aktiviteter ga elevene uttrykk for at de forsto observasjonsrollen og det virket ikke som de tenkte på forfatternes tilstedeværelse.

3.5.2 Kvalitativt semistrukturert intervju

Da forskningsprosjektet søker å finne svar på elevenes erfaringer, forståelser, følelser, meninger, oppfatninger, refleksjoner og holdninger knyttet til 3-dagers rundturen, ble

kvalitativt intervju valgt som forskningsmetode (Johannessen et al., 2021, s. 105).

Forskningsmetoden kan beskrives som registrering av muntlig og kommunikator informasjon fra deltakere for å få frem erfaringer, opplevelser og oppfatninger (Høgheim, 2020, s. 29-31).

Semistrukturert intervju gir muligheten til å bevege seg frem og tilbake mellom tema, og gir rom for uforutsette og relevante tema i intervjuprosessen (Johannessen et al., 2021, s. 108).

Det ble valgt å gjennomføre semistrukturerte intervju på bakgrunn av den store variasjonen intervju kan ha, særlig ved intervju av barn.

Utarbeiding av intervjuguide:

Det semistrukturerte intervjuet tok utgangspunkt i en intervjuguide (se vedlegg 1). Ved utarbeidelsen av intervjuguiden ble det identifisert sentrale tema som måtte diskuteres med hensyn til problemstillingen og observasjonene (Johannessen et al., 2021, s. 111).

Intervjuguiden besto av tema og forslag til spørsmål som måtte diskuteres i løpet av intervjuene. Innledningsvis startet intervjuguiden med et spørsmål som skulle gi elevene muligheten til å fortelle hva de syntes om å delta på 3-dagers rundturen. Hensikten med en slik start var å skape en trygg ramme for elevene (Dalen, 2011, s. 30-31). Videre oppbygning av intervjuguiden tok utgangspunkt i de ulike delene av 3-dagers rundturen, altså rovdyrskolen, sørsamisk kultur og historie, fuglemerking, Lierne nasjonalparksenter og bjørnecamp. Hvert hovedtema hadde et hovedspørsmål med underliggende spørsmål og punkter. For eksempel var hovedspørsmålet til temaet rovdyr «Hva husker dere om rovdyr fra turen?», med underspørsmål som for eksempel «Er det helt uproblematisk med rovdyr i Norge?». For å avslutte intervjuene inneholdt intervjuguiden et oppsummeringsspørsmål som ga elevene muligheten til å formidle eller tilføye ønsket informasjon. Intervjuguidens oppbygning tok hensyn til at det kunne dukke opp uforutsette og relevante tema.

Spørsmålsformuleringene var korte og konkrete på bakgrunn av elevenes mulige kompliserte oppfatning av lange spørsmål, som igjen kan føre til dårlige svar. Det ble tatt ekstra hensyn til spørsmålsformuleringen på grunn av et utvalg fra mellomtrinnet (Johannessen et al., 2021, s. 113-114).

Det ble gjennomført et pilotintervju for å teste kvaliteten på intervjuguiden og gi forfatterne trening i å gjennomføre intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Gjennomføringen ga mulighet for å få gode tilbakemeldinger både på spørsmål fra intervjuguiden samt væremåten under

intervjusituasjonen (Dalen, 2011, s. 30-31). Pilotintervjuet ble foretatt på en med samme alder som elevene i prosjektet. Testpersonen hadde ikke deltatt på 3-dagers rundturen selv, men en annen lignende klasseset. På bakgrunn av den åpne intervjuguiden, ble det brukt samme spørsmålsformulering, men spørsmål relatert til testpersonens egen klasseset. Ettersom det er to forskere i prosjektet, ble også intervjuguiden og spørsmålsformulering praktisert på hverandre. Det tekniske utstyret ble testet på medstudenter i forkant av intervjuene.

Gruppeintervju:

Det ble gjennomført seks gruppeintervju hvor elevene var i grupper på tre. Gruppeintervju kan defineres som en gruppediskusjon om et sett emner eller temaer som er planlagt av forskeren (Kitzinger & Barbour, 1999, sitert i Høgheim, 2020, s. 145). Gruppene ble satt sammen av klassens lærer, med hensyn til gruppefordelinger på turen og samtykke. Dette ble gjort for å sikre at de tre elevene hadde opplevd det samme på turen, og av den grunn hadde likt grunnlag for å svare på spørsmålene. Tanken bak gjennomførelse av gruppeintervju var å skape en trygg atmosfære ved at elevene hadde kjente medelever i rommet. For videre å skape en trygg atmosfære, ble det vist interesse til elevenes formidlinger (Dalen, 2011, s. 32).

Gjennomføring av intervju:

Intervjuene ble gjennomført tre uker etter 3-dagers rundturen. Elevene og foresatte var informert om intervjuene gjennom informasjonsskriv (se vedlegg 3 og 4). Det ble valgt å gjennomføre intervjuene på elevenes skole ettersom klassen da var samlet på et sted. Slik ble innhenting av elevene en enkel prosess. Skolen er en kjent plass for klassen, som er med på å bygge den avgjørende trygge atmosfæren (Dalen, 2011, s. 32). Elevene hadde møtt forfatterne ved deltakelse på 3-dagers rundturen, en viktig faktor i forkant av intervju (Johannessen et al., 2021, s. 111). Intervjudagen startet med oppmøte i elevenes klasserom for at alle som skulle delta i forskningsprosjektet fikk sett og møtt forfatterne. I klasserommet fikk elevene utdelt en sorteringsoppgave som omhandlet rovdyr og menneskers plass i naturen. Sorteringsoppgaven har tidligere blitt benyttet av Rovdyrskolen. Oppgaven skulle løses i forkant av intervjuene for å skape et grunnlag for diskusjon. Arket som ble utdelt bestod av åtte bilder. På bildene var det bjørn, rein, elg, tiur, sau, trær, en turgåer og en jeger. Elevene skulle systematisere individene i rekkefølge fra det individet de mente hadde størst til minst rett til å oppholde seg i skogen og fjellet. Individene med ansett størst rett skulle plasseres øverst og de med minst

rett nederst. Sorteringsoppgaven ble anvendt som diskusjonstema under intervjuene for å få et innblikk i elevenes refleksjoner rundt rovdyrs tilstedeværelse i naturen.

Alle intervjuene ble gjennomført på samme dag, og det ble satt av ca. 30 minutter per gruppeintervju. Det ble innledningsvis gitt informasjon om prosjektet, hva elevene kom til å bli stilt spørsmål om, deres betydning for å delta, informasjon om lydopptak, anonymitet og trygghet i forhold til innsamlet data (Johannessen et al., 2021, s. 111). Samtalen i gruppeintervjuene ble tatt opp gjennom appen «Diktafon» for å forsikre seg om å få med seg alt som ble sagt, og få muligheten til å konsentrere seg om elevenes formidling i intervjusituasjonen. Dette sørget for god kommunikasjon og flyt i samtalen (Tjora, 2021, s. 180). Forfatterne viste interesse ovenfor elevene gjennom blikk, ikke-verbal kommunikasjon som nikk og smil og gjennom verbale kommentarer (Dalen, 2011, s. 32-33). Det ble lyttet aktivt og samtalen ble hjulpet videre dersom den stoppet opp (Dalen, 2011, s. 32). Et formål var å få alle elevene til å delta i gruppediskusjonen, en prosess som viste seg å være krevende med barn fra mellomtrinnet (Høgheim, 2020, s. 145).

Begge forfatterne var til stede i intervjusituasjonen, men kun en hadde rollen som intervjuer under hvert intervju. Den andre noterte underveis i et delt Word-dokument. Begge forfatterne hadde hver sin pc med dette dokumentet under intervjuene. Den som noterte skrev ned hva elevene diskuterte i stikkordsform for å holde oversikt over samtalen. Notatene fungerte som tips til videre spørsmål for intervjuer ettersom det kunne være utfordrende å ha kontroll over all informasjonen elevene kom med under gruppeintervjuene. Det ble unngått å stille spørsmål som inneholdt flere spørsmål for å unngå forvirring og risikere at kun ett av spørsmålene ble besvart (Johannessen et al., 2021, s. 113-114).

3.6 Triangulering

I prosjektet er det benyttet en kombinasjon av observasjon og elevintervju, kaldt triangulering (Fangen, 2011, s. 171; Johannessen et al., 2021, s. 262). Intervju fungerer som overordnet metode i studien. Kombinasjon av metodene ble valgt for å styrke mulighetene for å validere egne tolkninger. Intervjuene kan benyttes til å validere materialet som ble samlet inn gjennom observasjon. Gjennom en kombinasjon av metodene, gis muligheten til å spørre om det som

har blitt observert, og slik vurdere det observerte opp mot det som blir sagt. Observasjon ga tilgang til informasjon om hvordan miljøet fungerte, stemningen, samhandling mellom elevene, hva elevene kommuniserte og hva som skjedde. På bakgrunn av dette hadde forfatterne og elevene en felles forståelse gjennom deltakelse på samme tur. Intervjuene ga tilgang til en helt annen type informasjon i form av elevenes opplevelse, holdninger og handlinger rundt turen, altså deres subjektive opplevelser (Fangen, 2011, s. 171-173).

3.7 Kvalitet i studien

3.7.1 Validitet

Validitet handler om i hvilken grad prosjektet lyktes i å måle det som skulle undersøkes og om studien er til å stole på. Den forteller noe om gyldigheten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Data som ble innhentet i forskningsprosjektet er ikke virkeligheten, men en representasjon av den. Av den grunn kan det stilles spørsmål til hvor godt de innsamlede dataene representerer 3-dagers rundturen det forskes på (Johannessen et al., 2021, s. 43). I oppgaven er det forsøkt å beskrive metoden grundig og drøfte metodiske utfordringer for å styrke prosjektets validitet (Olsen, 2003).

Det er viktig å se om prosjektets forskningsmetode kan brukes til å finne svar på problemstillingen, for å kunne si noe om resultatenes validitet (Johannessen et al., 2021, s. 43). I denne studien måtte elevene av den grunn få muligheten til å uttrykke sine opplevelser og erfaringer. For å få tak i ønsket informasjon, var intervjuguiden til hjelp under intervjuene. Intervjuguiden ble utviklet for å sikre å få nødvendig informasjon som kunne brukes til å besvare problemstillingen. I forkant av intervjuene ble det gjennomført pilotintervju. Dette ble gjort for å øve på rollen som intervjuer, tenke gjennom spørsmål, formuleringer, og teste hvorvidt intervjuguiden ga den informasjonen som var nødvendig for å besvare på problemstillingen. Det ble valgt å gjennomføre gruppeintervju for å skape en trygg ramme, og av den grunn sikre at elevene turte å formidle egen kunnskap. Prosessen hvor den ene forfatteren noterte på et delt Word-dokument hadde som hensikt å øke prosjektets validitet. Intervjuer kunne støtte seg på notatene, fange opp viktige elementer fra det elevene diskuterte og videre se hva som kunne undersøkes ytterligere.

Deltakende observasjon er en metode som sikrer validitet i høy grad (Fangen, 2011, s. 237). Observasjonene ga god forståelse av opplegget elevene deltok på. I prosessen med å utvikle intervjuguide fungerte observasjonene som støtte til å finne relevante spørsmål. På den andre siden kan observasjonene bli farget av forfatterens selektive persepsjoner, noe som kan true validiteten. For å unngå dette, ble egne forforståelser gjennomgått. Under 3-dagers turen ble det også rettet stor oppmerksomhet mot å ikke endre måten observasjonen ble gjennomført på.

Triangulering styrker forsknings validitet ytterligere. Studien får flere innfallsvinkler og analysen fra de to metodene kan sammenliknes. Kombinasjonen mellom observasjon og intervju gir studien et godt grunnlag for å validere egne tolkninger (Fangen, 2011, s. 171; Johannessen et al., 2021, s. 262). Ettersom studien forsøker å belyse elevenes opplevelser og refleksjoner rundt 3-dagers rundturen, var det avgjørende med et strategisk utvalg av elever som skulle delta på turen.

3.7.2 Reliabilitet

I dette forskningsprosjektet refererer reliabilitet til spørsmålet om en annen forsker som anvender deltakende observasjon og elevintervju til å undersøke 3-dagers rundturen, vil komme frem til de samme resultatene (Thagaard, 2018, s. 187). Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, og brukes til å vurdere kvaliteten på forskningsprosessen (Johannessen et al., 2021, s. 27; Thagaard, 2018, s. 181).

Det er forsøkt å beskrive og gjennomføre forskningsprosessen så transparent som mulig i masteroppgaven for å øke reliabiliteten (Johannessen et al., 2021, s. 27; Thagaard, 2018, s. 181). Resultatene belyses med sitater fra intervjuene og beskrivelser fra observasjonen for å gi leseren tilgang på datamaterialet (Fangen, 2011, s. 221). Dette vil gi en forståelse for utgangspunktet for tolkningene som har blitt gjort. I prosjektet er det to forskere, noe som gjør at studien forsterkes gjennom tilgang på flere synspunkter (Thagaard, 2018, s. 188). På den andre siden kan dette føre til ulike beskrivelser og tolkninger i analysen, ettersom begge har ulik oppfatning av virkeligheten.

Gjennomførelsen av pilotintervju bidro til å utvikle spørsmålenes nøyaktighet gjennom å oppklare uklarheter eller misforståelser. I forkant av intervjuene ble det gitt god informasjon til elevene og det ble etablert en trygg atmosfære for dem. Elevene ble oppfordret til å være ærlige og svare det de selv tenkte uavhengig av medelevene sine. Samtidig ble det formidlet at det ikke var noe rett eller galt svar på spørsmålene, og at fokuset var på deres tanker rundt 3-dagers rundturen. En åpen spørsmålsform ble benyttet for å påvirke elevenes svar minst mulig (Fangen, 2011, s. 253). Ledende spørsmål ble kun brukt ved et ønske om å verifisere noe elevene hadde oppgitt, for ikke å svekke resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). En kvalitet i prosjektet er lydopptak under intervjuene (Høgheim, 2020, s. 133). Enda større kvalitet ble det ved å bruke to mobiltelefoner til å ta opp det elevene sa.

Ettersom intervjuene skulle transkriberes ble transkriberingsprosessen avtalt på forhånd. Intervjuers og elevenes tale ble transkribert ordrett for å i større grad fange opp essensen. I tillegg ble det tatt med pauser og emosjonelle aspekter for å få en bedre beskrivelse av situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211-212). Det transkriberte materialet ble gjennomgått flere ganger i etterkant, som la grunnlaget for å bli godt kjent datamaterialet. Begge forfatterne var observatører på turen og situasjonene som oppstod ble snakket gjennom i etterkant for å unngå å tolke situasjonene feil og skape feiltolkninger (Tjora, 2021, s. 87). For å sikre reliabilitet knyttet til observasjon ble det tatt grundige feltnotater basert på hovedkategoriene utformet fra problemstillingen (Fangen, 2011, s. 157). For å styrke reliabiliteten ble det forsøkt å holde seg i bakgrunn av observasjonen for å påvirke minst mulig.

3.7.3 Generalisering

Generalisering handler om overførbarhet, altså hvorvidt tolkningene i denne studien kan overføres til å gjelde andre lignende sammenhenger (Fangen, 2011, s. 255). Her stilles det spørsmål til hvorvidt man kan trekke slutninger som går ut over utvalget det forskes på, altså om resultatene gjelder for andre som ikke har deltatt i prosjektet (Høgheim, 2020, s. 82). Postholm og Jacobsen (2018, s. 238-240) skriver om naturalistisk generalisering. Knyttet til kvalitativ forskning, handler overførbarheten om hvorvidt en beskrivelse er gjenkjennbar. For å støtte lesernes naturalistiske generalisering, poengterer Stake (1995) viktigheten av å legge frem grunnlaget for egne analyser og tolkninger (Stake, 1995, sitert i Postholm & Jacobsen,

2021, s.238). Masteroppgaveteksten vil være relevant som tankeredskap for leser dersom leseren oppfatter innholdet som parallelle erfaringer de kan relatere seg til. For å styrke overførbarheten skrives masteroppgaven slik at leser blir invitert inn i forskningsprosessen. Beskrivelser som omhandler mening, handling og deres kontekst benyttes for å oppnå dette. De tykke beskrivelsene forklarer hendelsene gjennom en kontekst den kan forklares ut fra. Informasjonen overføres ikke direkte. Leser får muligheten til tilpasser de parallelle erfaringene til egen situasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238-239).

3.7.4 Etiske betraktninger

Forskningsprosjekter følger overordnede etiske regler for å beskytte utvalget best mulig. Dette prosjektet tok hensyn til regler, verdier og normer som regulerer forskning, altså forskningsetikk (Høgheim, 2020, s. 86). Prosjektet forholder seg til De nasjonale forskningsetiske retningslinjene (NESH) for samfunnsvitenskap og humaniora. Ettersom forskningsprosjektet preges av frihet og autonomi i form av egne tolkninger, tilnærminger, lovverk og valg av teori er det viktig å forklare prosessens påvirkningsfaktorer (NESH, 2021, s. 10). Prosjektet ble meldt inn til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) da det innebærer behandling av personopplysninger i form av lydopptak som kan knyttes til enkeltpersoner (Fangen, 2011, s. 189-191). Søknaden ble godkjent i god tid før prosjektet startet (se vedlegg 2).

I forkant av prosjektet er man i henhold til personopplysningsloven pliktig å informere om formålet med prosjektet og hva deltakelse vil innebære (Personopplysningsloven, 2018). Deltakelse i forskningsprosjektet var frivillig. Informasjon om forskningen ble gitt til elever med foreldre sammen med samtykkeskjema (se vedlegg 3 og 4). Det var utfordrende å gi fullstendig informasjon om hva studien innebærer, ettersom studien blant annet er basert på deltakende observasjon og det var usikkert hvordan materialet skulle tolkes.

Elevene som deltok i forskningen, har særlig krav på beskyttelse ettersom de er barn. Som hovedregel må samtykke da innhentes fra både foresatte og barna selv, noe som ble gjort i dette prosjektet (NESH, 2021, s. 20-21). Informasjonsskrivet samt samtykkeskjema ble skrevet på en forenklet måte til elevene som skulle delta i prosjektet for å sikre en forståelse av innholdet (se vedlegg 4). Det var viktig at elevene ga fritt samtykke på bakgrunn av

informasjon om prosjektet. I samtykkeskjemaet kom forespørsel om deltakelse med informasjon om hva opplysningene ville bli brukt til. I tillegg var informasjon om metode, hvordan metodene skulle benyttes og hva det hadde å si for deltakerne vedlagt. Videre ble det informert om personvern, frivillighet, mulighet for å trekke seg fra forskningsprosjektet, informasjon om prosjektets avslutningstidspunkt, lovlig grunnlag, klagerett og til slutt kontaktinformasjon til forfatterne, veiledere og institusjon (Johannessen et al., 2021, s. 45-50). Samtykket er ikke bindende og kan trekkes tilbake så lenge prosjektet er i besittelse av informasjon som kan knyttes til enkeltindivider.

Elevene i forskningsprosjektet har krav på at opplysningene knyttet til dem blir behandlet konfidensielt, som er et grunnprinsipp for etisk forsvarlig forskningspraksis. Dette innebærer at informasjon fra observasjonen og intervjuene behandles fortrolig og kun formidles videre på avtalt måte (NESH, 2021, s. 23). Så fremt utsagn ikke knyttes til navn i teksten vil oppmerksomheten til forskerne og leser rettes mot generelle mønstre i dataene fremfor å forstå teksten som beretninger om spesifikke situasjoner og personer. Konfidensialitet kan altså sies å ha en forskningsmessig betydning i tillegg til beskyttelse av deltakerne (Thagaard, 2018, s. 24-25). For å opprettholde prinsippet om konfidensialitet ble deltakerne anonymisert og opplysningene som identifiserte enkeltpersoner ble oppbevart på en forsvarlig måte. Det er kun masteroppgavens forfattere som har hatt tilgang til informasjon som kan identifisere deltakerne. Forfatterne har taushetsplikt om opplysninger i prosjektet. Observasjonsnotatene inneholdt generelle observasjoner som ikke kunne knyttes til enkeltindivider og navn ble ikke brukt. Navn ble også utelukket under transkribering av intervjuene. Dette ble gjort ved å gjøre informasjonen om til koder. Lydopptakene ble oppbevart trygt på nettskjema.no ved UiO. Samtykkeskjema ble oppbevart innelåst i en skuff utilgjengelig for andre. Det ble opprettet en koblingsnøkkel for at elevene skulle ha muligheten til å trekke seg fra studien. All form for identifiserbar informasjon og lydopptak destrueres etter avsluttet forskningsprosjekt (NESH, 2021, s. 25).

3.8 Analyse

Analysen i studien er utviklet med bakgrunn i det Braun og Clarke (2006) omtaler som tematisk analyse. Analysemetoden ble valgt ut fra et ønske om stor grad av teoretisk frihet, fleksibilitet og en rik og detaljert redegjørelse av innsamlet data. Braun & Clarke (2006) deler

tematisk analyse inn i seks faser. Nedenfor vises det til prosjektets analyseprosess gjennom disse fasene. Til å begynne med ble det funnet koder ved en induktiv tilnærming. Forfatterne gikk inn i kodingsprosessen med en åpen holdning til hva datamaterialet kom til å fortelle. Dette resulterte i fem kategorier. Analyseprosessen gikk etter hvert over til å være deduktiv ved at kategoriene ble kontrollert i forhold til arrangørens og aktørens intensjoner. Selv med en åpen holdning ble intervjuene påvirket av intervjuguiden som var utformet ved hjelp av observasjonene. Selv om analysen beskrives gjennom seks faser, er analyseprosessen dynamisk. Til tider ble det gått frem og tilbake gjennom hele prosessen.

Fase 1- Bli kjent med innholdet i innsamlet data

Den første fasen hadde som formål å bli kjent med datamaterialet. For å bli kjent med innholdet ble intervjuene gjennomgått sammen på en aktiv måte, notatene ble lest over flere ganger og intervjuene transkribert. Det ble transkribert på dialekt, samtidig som alle ordlyder og uttrykk ble inkludert for at transkripsjonen skulle være så nært det muntlige språket som mulig. Forskjellige ordlyder og uttrykk var for eksempel «hmm», «mhm», i tillegg til host, latter eller stillhet. Slike ordlyder og uttrykk ble inkludert for å forstå settingen og elevenes tankeprosesser bedre i analyseprosessen (Høgheim, 2020, s. 133). For å holde alle deltakerne anonyme ble ikke navn brukt i transkriberingen. Det var tre elever per intervju og det ble derfor brukt E1, E2 og E3 istedenfor navn. Transkribering er en viktig del av analyseprosessen. Fordelen med å transkribere selv er at man blir bedre kjent med datamaterialet. Ettersom det kan være vanskelig å skille elevene og hvem som sier hva på lydopptak av gruppeintervju, ble det transkribert kort tid etter gjennomførelse av intervjuene (Nilssen, 2012, s. 47). Dette gjorde det også mulig å få med elementer som ikke kom frem gjennom tale. På enkelte spørsmål som søkte bekreftelse nikket eller ristet elevene på hodet istedenfor å svare ja eller nei. Fordi konteksten fortsatt satt i forfatterens minne, kunne dette implementeres i transkripsjonen.

Fase 2- generere innledende koder

I denne fasen ble det gått systematisk til verks for å kode informasjonen i intervjuene. I dette forskningsprosjektet er tematisk analyse benyttet på bakgrunn av ønsket om å møte datamaterialet med en åpen holdning til hva det kom til å fortelle (Nilssen, 2012, s. 82). Til å

begynne med ble alle transkripsjonene skrevet ut. Deler av transkripsjonen ble forkortet til ord eller korte setninger for å få en oversikt over innholdet og sette ord på hva datasettet fortalte oss (Gleiss & Sæther, 2021, s. 173-174; Grønmo, 2004, s. 265). Kodingen ble gjennomført manuelt gjennom å skrive koder i form av ord eller setninger ved siden av teksten. Kodene ble altså utviklet ut fra hva elevene hadde svart under intervjuene. Ettersom intervjuguiden ble utviklet ut fra observasjonene, fikk intervjuene en naturlig inndeling etter de ulike aktivitetene fra turen. Eksempel på koder i denne fasen var «positiv sosial opplevelse», «kunnskap om rovdyr», «vern av natur» og «fakta om de fire store rovdyrene». *Tabell 1* illustrerer prosessen fra utsagn til åpen kode.

Fase 3- *søket etter temaer/kategorier*

Etter kodingsprosessen var ferdig, begynte arbeidet med å se etter ulike sammenhenger i datasettet. Kodene ble forsøkt sortert i større grupperingen, kalt kategorier. Formålet med fasen var å få et oversiktlig bilde av essensen i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Gjennom å se etter likheter fikk gruppene navn som fortalte hva informasjonen i gruppene inneholdt. For eksempel ble all informasjon som på en eller annet måte omhandlet rovdyr, som fakta om de små rovdyrene, fakta om de fire store rovdyrene, rovdyrskonflikten, historien til rovdyr osv. lagt i kategorien *rovdyr*. I denne fasen ble de midlertidige kategoriene natur, fugler, opplevelser, rovdyr og samisk utformet. Prosessen illustreres i *tabell 1* fra åpen kode til aksial kode.

Fase 4- *Nyansering av kategoriene*

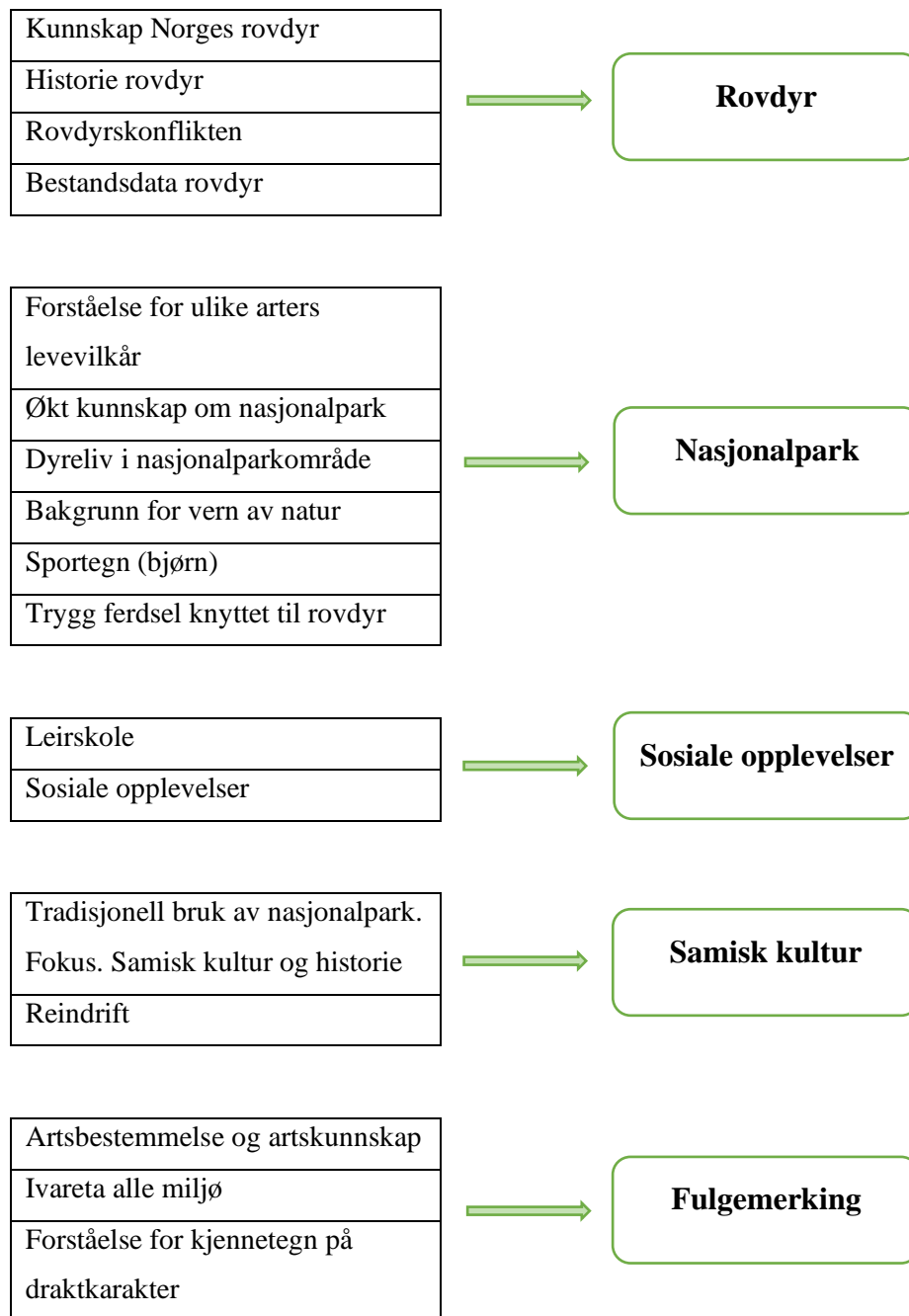
De midlertidige kategoriene ble kontrollert i fase 4 gjennom å lage en systematisk oversikt. Formålet var å finne ut om kategoriene fungerte godt i forhold til datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Kategorien *opplevelser* omhandlet alle utrykte opplevelser fra de ulike delene av turen. Ettersom sosiale opplevelser var en av intensjonene til skolen, ble elevenes opplevelser som kunne knyttes til spesifikke opplegg flyttet under relevante kategorier, og *sosiale opplevelser* ble gjort til en egen kategori. For eksempel ble utsagnet om opplevelsen «jeg husker da jeg fikk holde en fugl» plassert under kategorien som omhandlet fuglemerking istedenfor opplevelser. Det ble selvsagt sikret at kategoriene fungerte i forhold til de underliggende kodene. Kategoriene med de underliggende kodene ble sortert og all tekst

innenfor samme kategori ble samlet i ett dokument. Prosessen i fase 4 illustreres i *tabell 1* fra aksial kode til kategori.

Tabell 1. Eksempel fra kodingsprosessen.

Utsagn	Åpen kode	Aksial kode	Kategori
<i>Grevlingen hadde dårlig syn og bruker nesen til å lukte»</i>	Fakta om små rovdyr		ROVDYR
<i>«Jerven er veldig smart og når den klatrer nedover så klatrer den med hode ned»</i>	Fakta om de fire store rovdyrene	Fakta om rovdyr	
<i>«Det kan vær dumt at bjørn tar sau fordi vi trenger ull til å lage klær og vi trenger mat»</i>	Rovdyrskonflikt	Rovdyrskonflikt	
<i>«Det er ikke bare positivt at vi har bjørn som går fritt i fjellet»</i>	Rovdyrsproblematikk		
<i>«De fikk penger for å skyte rovdyrene»</i>	Historien til rovdyr	Rovdyrshistorie	
<i>«Vi så ulv, det har jeg sett i dyreparken før, men det var artig når de kom nærmere og vi fikk se da de ble matet»</i>	Opplevelse Namsskogan	Opplevelse rovdyr	

Videre i fase fire ble intensjonene forsøkt knyttet til hver kategori for å kunne diskutere disse opp mot elevenes opplevelser og refleksjoner. Det var nødvendig å plassere intensjonene under kategoriene for å få muligheten til å diskutere på en oversiktlig måte. Siden intervjuene la opp til en naturlig inndeling etter de ulike oppleggene på turen, ble dette en nokså rask prosess. Prosessen er forsøkt illustrert i figur 1.



Figur 1. Illustrasjon over hvilke intensjoner som tilhører hvilke kategorier.

Fase 5- definere og navngi kategorier

Etter ferdigstilling av kategoriene ble det arbeidet med å definere kategoriene som presenteres i analysen. Her ble essensen av hver kategori forsøkt identifisert (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Definerings av kategoriene vises i *tabell 2*. Avslutningsvis ble det bestemt endelig navn på kategoriene. I denne fasen ble kategoriene gjort mer detaljrik for å beskrive innholdet bedre.

Istedenfor enkle ord ble kategoriene forsøkt omgjort til beskrivende setninger ved hjelp av definisjonene. Etter nyansering ble kategoriene som følger; *sosiale opplevelser og uteskole som læringsarena, erfaringer med rovdyr fra norsk natur, samisk kultur og historie, fuglemerking og artsbestemmelse og nasjonalparker og trygghet gjennom spor i naturen.* Under hver kategori inngår observasjoner, faglig læringsutbytte, opplevelser og det sosiale.

Tabell 2. Essensen av hver kategori.

Kategori	Kategorien omhandler
Sosiale opplevelser og uteskole som læringsarena	Elevenes sosiale opplevelser fra turen og hvordan klassen oppfatter å bruke uteområdet som læringsarena.
Erfaringer med rovdyr fra norsk natur	Fakta om de små og store rovdyrene, historien til rovdyr, rovdyrskonflikten og elevenes opplevelser av og erfaringer med rovdyr fra turen.
Samisk kultur og historie	Samisk kultur og historie. I dette ligger rein og reindrift, informasjon knyttet til tradisjonsammene og samenes skolegang.
Fuglemerking og artsbestemmelse ved hjelp av draktkarakter	Opplevelser og erfaringer fra opplegget ringmerking. I dette ligger kjennetegn i draktkarakter, artsbestemmelse, fuglemerking som forskningsmetode og problematikk rundt tema.
Bruken av nasjonalparker og trygghet gjennom spor i naturen	Kunnskap om nasjonalparker, dyrelivet i nasjonalparkområdet og tradisjonell bruk av parkene. I tillegg elevenes opplevelser av trygghet og ferdsel i nasjonalparkområdet.

Fase 6- skrivefasen

I den siste fasen ble det tatt for seg en og en kategori, som til slutt resulterte i et resultatkapittel. Dokumentene fra hver kategori med de underliggende kodene ble nøye gjennomgått sammen, og hovedfunnene ble trukket ut. Hovedfunnene fra intervjuene ble sett opp mot observasjonene. Sitater som støttet funnene, ble skrevet om til bokmål for å anonymisere og få frem elevenes poeng. Til slutt ble resultatene ferdigstilt, inndelt etter kategoriene. Tabeller og figurer ble utformet og lagt til resultatene for en bedre oversikt.

4.0 Resultater

Resultatene er delt inn i kategoriene fra analysen. Under hver kategori belyses resultatene med observasjonene, faglig læringsutbytte, opplevelsene og det sosiale fra 3-dagers rundturen.

4.1 Sosiale opplevelser og uteskole som læringsarena

De sosiale opplevelsene viste seg å være noe elevene husket godt, og disse opplevelsene ble ofte brukt som argument under intervjuene for hvorfor turen var bra. Utsagnene støttes av observasjonene som ble gjort under turen. Det så ut som alle trivdes, elevene lekte godt sammen og inkluderte hverandre i tilfeller med frilek. Elevene uttrykte at det var en fin arena for å være med klassen og bli bedre kjent med hverandre. Turen så også ut fra observasjonene ut til å spleise klassen sammen sosialt. Noen interne intriger oppstod, men dette virket ikke å påvirke samholdet i gruppen. Det sosiale rundt turen beskrives av en elev under intervjuene; *«Det var gøy å få en lang tur med klassen ... Det er bra med en slik tur for å bli kjent med folk, lærerne og andre i klassen. Det er også bra fordi vi får vært så mye sammen».*

3-dagersturen ble beskrevet med ord som morsom, koselig, spennende og lærerik. Det var et spenn mellom de som syntes turen var helt grei, til de som syntes det var kjempeartig.

Elevene begrunnet de positive utsagnene med at de fikk møte ulike dyr, oppleve noe nytt med klassen og venner, bli bedre kjent med hverandre og morsomme opplegg. Kun en elev uttrykte at turen var kjedelig, men begrunnet utsagnet med å heller ville vært hjemme og skuffelsen av at klassen ikke fikk oppleve å se bjørn på turen.

Mot slutten av intervjuene fikk elevene mulighet til å tilføye noe de selv ønsket å fortelle som de husket godt fra turen. Her ble utelukkende kveldene og frilek nevnt. Elevene formidlet en takknemmelighet for at det ble lagt opp til slike deler på turen ettersom de syntes det var gøy. Også på naturstien svarte flere elever at deres beste opplevelse fra turen var det sosiale og å være med venner. Observasjonene bygger opp under disse beskrivelsene fra elevene, for eksempel så kveldene ut til å by på hygge og mye latter. Når klassen samlet seg rundt bålet på kveldene, snakket de sammen om positive opplevelser og de mange inntrykkene fra turen, en indikasjon på trivsel.

Elevene fortalte enstemmig at de syntes det var godt å være så mye ute som det var lagt opp til på turen. En av gruppene formidlet at det var gøy å være så mye ute på bakgrunn av at de fikk lære om hvordan dyrene lever og bruker naturen. Under to av intervjuene kom det frem at elevene mener de lærer på en annen måte gjennom å være ute. Ut fra observasjonene virket det som undervisningen ute skapte stor lærelyst og elevene ble observert som en nysgjerrig og engasjert gjeng gjennom hele turen. Elevene fortalte at det ikke hadde vært like spennende og like store bevegelsesmuligheter om de hadde sittet inne i klasserommet. Det kom også frem at det var spennende å gjøre noe annet enn det de gjør til vanlig. Observasjonene støtter også klasses mulighet til å delta uansett forutsetning i den alternative læringsarenaen. En elev uttalte om sin opplevelse av uteskole som læringsarena;

«Vi lærte ganske mye av å være ute. Det å sitte inne på skolen er ganske kjedelig. Vi lærte mer eller like mye som vi kunne gjort dersom vi satt inne ... Grunnen til dette er fordi vi fikk se ting. Når vi er inne kan man se ting på bilder, men når vi er ute blir ting mer ekte og man husker mye mer av opplevelsene».

4.2 Erfaringer med rovdyr fra norsk natur

Fra observasjonene var elevene begeistret over å ha kommet til Namsskogan familiepark, og få muligheten til å delta på rovdyrskole. Det ble uttrykt at klassen syntes det var veldig gøy å ha hele parken for seg selv. Hele seks av de ni gruppene fra naturstien fra den siste dagen i Muru svarte at Namsskogan var den beste opplevelsen fra turen. Dette kom også frem under flere av intervjuene hvor elevene gjorde rede for hva de husket best fra turen;

«Det artigste for meg var Namsskogan, i hvert fall da vi fikk se gaupe, ulv, bjørn, jerv og de andre dyrene», «jeg har kanskje sett dyr i dyrepark før, men det var ekstra gøy da de kom nærme og vi fikk være med å mate dem».

Da elevene besøkte de små rovdyrene i Namsskogan fulgte alle med og viste stor entusiasme, spesielt da de besøkte oteren Svenn. I møte med de fire store rovdyrene bjørn, ulv, jerv og gaupe ble det observert stor interesse knyttet til mating av dyrene. Ut fra observasjonene ble elevene presentert for spennende fakta som var med på å bygge opp nysgjerrigheten deres.

Klassen var spesielt engasjert da de fikk møte jerven og ulvene. Observasjoner som mye latter, smil og generell positivitet tilsa at elevene syntes det var veldig gøy og spennende å få møte dyrene. Intervjuene viser også at elevene syntes det var fint og lærerikt å lære om rovdyrene ute i naturen istedenfor på skolen; «*Det er ikke hver dag vi får se elg, bjørn og rev i skoletiden*».

Alle intervjugruppene virket å beherske informasjonen om de fire store rovdyrene. Generelt hadde elevene fått med seg mye av faktaene som ble fortalt om rovdyr og andre dyr på turen. Elevene husket informasjon som at den sorte haletippen til gaupa er til for å veilede familien, bjørn klør seg på trær for å markere seg, gaupe og jerv er gode til å klatre, grevlingen har dårlig syn og derfor god luktesans og hørsel, bjørnen er en alteter, jerven er veldig smart og klatrer med hode ned, ulven er sjenert og planteetere har flate tenner i motsetning til kjøttetere. Det kom frem under intervjuene at mesteparten av faktaene klassen husket kom fra vandringen i Namsskogan familiepark. Elevene fikk flere oppgaver knyttet til rovdyr på naturstien siste dag. Da elevene skulle nevne en spesiell ny ting de hadde lært på 3-dagers rundturen svarte flere informasjon om rovdyr som at jerv kan klatre, oteren kan holde pusten fem minutter under vann og diverse fakta om bjørn. Elevene nevnte flere ting de fikk observere dyrene gjøre under intervjuene;

*«Jerven er veldig smart, når den skal ned fra et tre så klatrer den med hodet først»,
«Bjørnen spiser nesten alt ... bær, kjøtt, egg og andre dyr», «Grevlingen har veldig
dårlig syn, men god luktesans og hørsel».*

Et fåtall av elevene viste at de husket noe om rovdyrenes utvikling i norsk natur gjennom dyrenes historie. Under alle intervjuene kom elevene med svar som «det husker jeg ikke» eller «jeg fulgte egentlig ikke med» på spørsmål om historien til rovdyr. Elevene kom med informasjon om hva som ble gjennomgått under teoridelen, men husket lite ut over det. De nevnte blant annet at de fikk vite hvor mange bjørner det er i Norge og hvor rovdyrene befinner seg. Gruppene husket at mennesker fikk penger for å skyte rovdyr tidligere. Under et intervju fortalte elevene at rovdyrene er utryddet, mens en annen gruppe mente de var utryddet før i tiden. På spørsmål som omhandlet rovdyrskonflikten, nevnte noen elever at det

kan være problematisk med rovdyr ute i naturen. Det ble begrunnet med at rovdyr tar byttedyr, men elevene klarte ikke å utdype svarene sine. Observasjonene viste at det ikke var noen gjennomgang eller diskusjon rundt rovdyrskonflikten på turen. Under et intervju ble det en liten diskusjon mellom to av elevene rundt konflikten;

Elev 1; «ulven kan ta sauene»

Elev 2; «det er bonden som passer for dårlig på sauene sine»

Elev 1; «det kan ikke bonden noe for, de har jo sauene sine oppe på fjellet»

Elev 2; «det er ikke sikkert det er ulven»

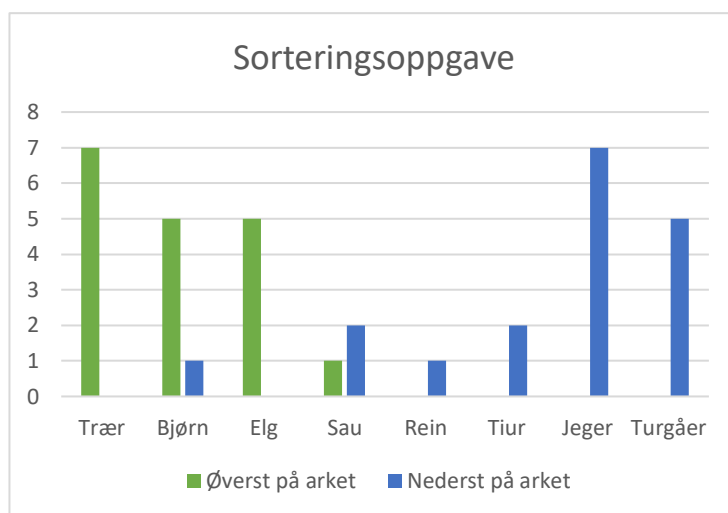
Elev 1; «nei, bjørn kan også gjøre mye skade på dyrene til bønder»

Under sorteringsoppgaven, som ble gjennomgått på slutten av intervjuene, hadde elevene plassert trærne, elgen og bjørnen langt oppe på arket (se tabell 3 og figur 2). Jegeren og turgåeren var på den andre siden plassert langt ned. De andre dyrene var hos de aller fleste elevene plassert i midten. Elevene begrunnet plasseringen av trærne i øvre del med at det ikke hadde vært noe skog uten trær. Elgen og bjørnen var to av de største dyrene på listen og dette ble brukt som begrunnelse for elevenes sortering. Elevene hadde plassert bjørnen høyt oppe på bakgrunn av at det er få bjørner i naturen og den store størrelsen gir den større rett til å være i skogen og fjellet. Et gjengående argument for hvorfor elevene hadde plassert elgen langt oppe var «elgen er skogens konge». En elev begrunnet plassering av elgen øverst med at den ikke gjør like mye skade på andre dyr som for eksempel bjørn og mennesker kan få mye mat av elgen. Da elevene ble spurt hvorfor de hadde plassert turgåeren og jegeren såpass langt ned, svarte de fleste at dyrene har mer rett til å være i skogen og fjellet ettersom de lever der. Elevene fortalte at jegeren har rett til å oppholde seg i skogen, men har regler som må følges. Noen formidlet at det ikke er mulig å skyte eller jakte dyrene til enhver tid og hvor som helst som jeger. Under ett intervju hadde alle elevene plassert turgåeren nederst. Gjennom diskusjon ble gruppen enig om hvorfor de hadde valgt denne plasseringen;

«Turgåeren kan ikke lage seg leirplass hvor som helst, eller kappe ned trær for å lage seg ved ... turgåeren må ta hensyn til dyrene som er på listen dersom han skal være ute i naturen, «Ja og han må ta vare på trær og planter».

Tabell 3. Viser frekvensen av elevenes sortering.

	Øverst på arket	Nederst på arket
Trær	7	-
Bjørn	5	1
Elg	5	-
Sau	1	2
Rein	-	1
Tiur	-	2
Jeger	-	7
Turgåer	-	5



Figur 2. Viser elevenes sortering.

4.3 Samisk kultur og historie

Fra observasjonene var klassen tydelig sliten og lei da de ankom besøksanlegget Vaegkie i Røyrvik etter en allerede lang første dag i Namsskogan. Elevene fulgte likevel med og lyttet til aktørene, men interessen og ivrigheten var ikke lengre til stede i like stor grad. En tydelig indikator på slitne elever var urolighet. Observasjon viste at ingen av oppleggene i Røyrvik la opp til diskusjon eller samtale mellom elevene. Det var for det meste aktørene som snakket under aktivitetene, og kommunikasjon forekom i form av spørsmål og svar. Å leve i samsvar med naturen ble ofte trukket frem av aktørene som et særtrekk i samisk kultur.

Inni gammen hvor det ene av oppleggene foregikk lå elevene rundt bålet og fulgte med på det som ble fortalt. I starten ble det observert en del elever som viste interesse og stilte spørsmål til aktøren, men etter hvert meldte flere og flere seg ut. Observasjonene viste at elevene fulgte dårlig med mot slutten og en elev sovnet under opplegget i gammen. Utålmodighet ble uttrykt verbalt gjennom spørsmål som «er vi ferdig snart?». Den ene gruppen formidlet under intervju at opplegget i gamma var kjedelig siden det tok for lang tid. Til tross for dette, hadde alle elevene fått med seg at mannen fortalte om egen skolegang på internatskole, men det ble uttrykt en viss usikkerhet rundt hva internatskole innebærer. De fleste forsto dog at han bodde

på skolen, borte fra familien. Selv om noen elever trodde gammen ble brukt før i tiden eller er en plass hvor alle samene bor på daglig basis, husket de fleste elevene godt plasseringen i gammen og hva den blir brukt til. En elev beskrev plasseringen i gammen slik;

Jeg husker hvor personene lå. På den ene siden lå gjestene og på den andre siden lå faren og moren. På siden av moren lå ungene. Så var det et lite hull hvor de tok inn mat som for eksempel kjøtt.

Under rundturen i området på besøksanlegget Vaegkie, som var det andre opplegget i Røyrvik, var det lite engasjement da aktøren gjennomgikk informasjon fra plakatene, forenelig med observasjonene. Informasjonen var veldig faglig og virket ikke å fange elevenes interesse. Plakatene ble observert med mye og vanskelig tekst. Fra intervjuene var det ingen elever som husket noe da det var snakk om årstidene knyttet til reindrift. Kun en elev nevnte reinslipp 6.mai, men dette ble stilt som et spørsmål til intervjuer. En elev fra den ene gruppen formidlet at de husket det var noen plakater om årstidene, men husket ingenting ut over det; «*Jeg husker at det var plakater inne i en hule, men jeg husker ikke på hva det var på dem nei*». Det ble observert at elevene fikk holde og kjenne på reingevir, samtidig som aktøren snakket om dem ved den ene plakaten. Observasjonene viste betraktelig økning i interesse i form av samtaler mellom elevene og spørsmål som ble stilt til aktørene. Under intervjuene var geviret og merking av rein det eneste som ble tatt opp da elevene fortalte hva de husket fra rundturen. De husket informasjon som at geviret er hardt, umulig å brette, reinsdyrene mister geviret for så å gro ut nye, reinen former geviret med bakføttene ettersom de er mjuke i starten og hvordan ulikheter ved høyre og venstre side av geviret kan indikere skade. Ved denne plakaten ble det også observert større mulighet til dialog. Dette er informasjon som ble observert fortalt til elevene. Elevene fikk samtidig lære om merking av rein. Elevene nevnte under intervjuene at rein har ulike merker på ørene som forteller hvilke samer de tilhører. Elevene fortalte at merkene har blitt skåret inn i ørene på reinen. For å markere reinen fortalte elevene at de måtte fanges eller hentes på fjellet. De formidlet at dette skjer ved hjelp av lassokasting, noe alle gruppene husket de fikk lære på turen. Lassokasting formidles som en positiv opplevelse for elevene under intervjuene.

4.4 Fuglemerking og artsbestemmelse

Ut fra observasjonene var fuglemerking et opplegg som skapte stort engasjement og entusiasme. Elevene formidlet under intervjuene at de husket aktiviteten godt fra turen. En del elever nevnte at opplegget ble for langdrygt og av den grunn kjedelig. Observasjonene antydte dårligere motivasjon mot slutten av opplegget. Til tross for dette fortalte de fleste om grunnen til at de husket fuglemerkingen så godt var den begivenhetsrike muligheten til å holde en fugl og at fuglene ble merket med ring. Elevene fortalte det var en spennende og morsom aktivitet;

«Jeg husker da jeg fikk holde en fugl ... og vi tok ring på foten til fuglene», «det var fascinerende å se hva de gjorde, hvordan de gjorde det og artig å få bruke arket til å finne ringstørrelse».

Da det var snakk om hvordan man kunne vite hvilken ring de ulike fuglene skulle ha, kom artsbestemmelse frem i alle intervjuene. Intervjuene viste at elevene klarte å memorere flere kjennetegn på fjærdrakt for å artsbestemme fugler, men kjennetegnene ble kun oppramset. Kjennetegn som ble nevnt var nebb, fjær, vingene, lyd, farge, nakke, stjert, øyne og innhakk på vingefjær. Frekvensen på kjennetegnene vises i Word-clouden (se figur 3 og tabell 4). Om elevene hadde forståelse for kjennetegnene kom ikke frem gjennom intervjuene, men observasjonene viste at elevene var i stand til å artsbestemme fuglene ved hjelp av kjennetegnene under aktiviteten. Prosessen med å se på de ytterste vingefjærene ble ut fra observasjonene demonstrert flere ganger gjennom opplegget, og flere elever forklarte denne prosessen under intervjuene.

Tabell 4. Viser frekvensen på kjennetegnene.



Kjennetegn	Frekvens
Nebb	8
Fjær	7
Vingene	7
Lyd	4
Farge	11
Nakke	1
Stjert	2
Øyne	3
Innhakk	6

Figur 3. Viser frekvensen på kjennetegnene i Word-cloud.

Under alle intervjuene kom det fram at ringmerking gjennomføres for å forske på fugler. Noen grupper nevnte at det forskes for å finne ut hvor lang tid fuglene bruker på å fly mellom ulike land eller har som hensikt å få mer informasjon om fugler og andre dyr. Elevene viste en enkel forståelse under intervjuene for at man kan finne ut hvor fuglene har vært gjennom ringmerking og registrering; «Vi driver på med ringmerking for å få mer informasjon om fuglene», «hvor langt de flyr om vinteren, hvor de flyr og når de kommer tilbake igjen».

Det var en del uenigheter rundt spørsmålet om det kun er positivt med ringmerking. Enkelte mente det ikke kunne vært noen problemer knyttet til det, mens andre tenkte det kunne være problematisk for det tilfellet at ringen ikke passet. En elev nevnte feilinformasjon som en konsekvens av feil ring på fuglene. I et annet intervju kom det frem at fuglene kan bli veldig skremt eller skade seg når de blir fanget i nett. En elev fortalte at en ulempe kan være mennesker som ikke liker at fugler blir brukt til forskning. Riktig ringstørrelse var i fokus gjennom alle intervjuene. Alle gruppene formidlet at det er viktig med riktig ringstørrelse for ikke å plage fuglene eller gjøre slik at de får vondt. Elevene trodde ikke ringen var en plage ved riktig størrelse. En elev fortalte om egne tanker omkring ringmerking;

Det er nesten bare bra å drive med ringmerking, men kanskje ikke så veldig bra siden fuglene blir fanget i nett og da kan de bli ganske redd ... og hvis de ikke får dem ut kan det hende at de blir veldig skremt eller at føttene blir ødelagt.

4.5 Nasjonalparker og trygghet gjennom spor i naturen

Elevene uttrykte allerede da de ankom Lierne nasjonalparksenter at de var spente på bjørnecamp. Fra observasjonene viste alle stort engasjement og lette etter postene i geologiparken. Elevene brukte kunnskaper de hadde tilegnet seg fra de tidligere aktivitetene til å besvare og diskutere spørsmålene. Det kom tydelig frem under observasjonen at elevene hadde plukket med seg informasjon fra de tidligere delene av turen, som de benyttet til å løse oppgavene under aktiviteten. Elevene var i ekstase da de fikk komme inn til utstillingen på Lierne nasjonalparksenter. Klassen ble observert stille og oppmerksom under PowerPoint presentasjonen, men det var tydelig at det hadde vært en lang dag i forkant.

De fleste elevene trodde alle parkene som ble besøkt på turen er nasjonalparker, altså Lierne nasjonalparksenter og Namsskogan familiepark. Elevene formidlet at en nasjonalpark er en dyrepark, lekepark, en plass for å lære om dyrene og andre ting som befinner seg i parken eller en plass hvor dyr får fred og ro. Enkelte mente det kun er bra med nasjonalparker, mens andre fortalte en negativ side kan være at dyrene blir fanget. En gruppe mente det er bra med nasjonalparker ettersom man kan lære om dyrene gjennom fakta som står på veggen. Gruppen refererte da til Lierne nasjonalparksenter. En annen gruppe formidlet en positiv side ved nasjonalpark er muligheten til å besøke dyr og se hvordan de lever. Elevene fortalte da at det var snakk om Namsskogan, men at de også fikk se utstoppede dyr på senteret i Lierne. Sitater hvor elevene snakket om hva nasjonalpark innebærer;

«Det er kanskje en plass hvor man kan lære om dyr i naturen», «kan lære om dyrene som er der ... og steiner og planter», «hva dyrene spiser og hvordan ulike dyr merkes ... og hvordan de lever».

På spørsmålet om hvilke nasjonalparker som ble besøkt på turen, ble Lierne nasjonalpark nevnt kun en gang og Blåfjella-Skjækerfjella ble ikke nevnt i det hele tatt. I stedet for ble

Lierne nasjonalparksenter, rovdyrskolen, Namsskogan familiepark og Namsskogan nasjonal familiepark nevnt på dette spørsmålet. Namsskogan som nasjonalpark ble nevnt hele åtte ganger gjennom intervjuene og Lierne nasjonalparksenter fire ganger. På naturstien skulle elevene skrive navnet på de nasjonalparkene de viste om i Trøndelag. Her svarte åtte grupper Lierne nasjonalpark, men kun en Blåfjella-Skjækerfjella. Også på naturstien svarte mange grupper Namsskogan. Kun to av elevene formildet under intervjuene at de hadde en forståelse for hva en nasjonalpark er og hva det innebærer;

«Det er ikke lov til å for eksempel bygge noe i en nasjonalpark ... det er fordi det er hellig mark det ikke er lov til å gjøre noe med». «Alt må komme naturlig, man kan ikke bare bygge en by, et hus, en hytte eller noe sånt der».

På gåturen i nærområdet på Muru ble klassen observert nysgjerrig og veldig interessert. Alle så etter spor og sportegn, og det var stort engasjement rundt sportegnene som ble funnet. Klassen ble observert med godt humør og med stor motivasjon gjennom hele gåturen. Naturen ble brukt av aktørene gjennom hele turen til å vise og forklare fenomener. Aktørene kommuniserte godt med elevene og informasjon ble formidlet på en god måte. Observasjonene tilsa at turen skapte gode naturopplevelser for elevene. Avføring, maurtue og markerte tre var sportegn som ble nevnt i intervjuet. Elevene husket godt at de smakte på maur på turen, og at flat maurtue er et tegn på bjørn som har forsynt seg av den. De fleste nevnte et markert tre fra turområdet, som de sa kunne være tegn på bjørn. Elevene fortalte om bjørn som bruker trær til å markere sin tilstedeværelse i området. Intervjugruppene forklarte at bjørnen hadde kloret, bitt og gnudd ryggen til dette treet. Alle gruppene husket at avføring fra bjørn er en god indikator for å finne informasjon om bestand, om individet var registrert tidligere og slektskap. Elevene fortalte også hvordan man kan vite om avføringen tilhører bjørn eller andre dyr. Dette kom godt frem fra flere elever under et av intervjuene;

«Vi lærte hvordan man kan se forskjell på bjørnebæsj og elgbæsj ... vi tok en pinne for å se hva som var inni bæsjen ... for å se hva den hadde spist», «Slik kan man se om den tilhører et rovdyr eller ikke», «bjørnebæsj inneholdt klumper, mens elgbæsjen gjorde ikke det ... klumpene kunne vise hva dyret hadde spist, for eksempel bær».

Den ene turgruppen i Muru var innom viltkamera. Alle elevene fra denne gruppen nevnte viltkamera under intervjuene. Elevene fortalte at de så dyr som elg, rådyr, hare, fugler og grevling på bildene, men dessverre ikke bjørn. Den andre gruppen fant avføring fra bjørn. Dette ble uttrykt som en stor opplevelse under intervjuene. Alle intervjugruppene som var med på funnet av bjørneavføring nevnte dette under intervjuet. Elevene husket at de tok DNA-test av avføringen og hvorfor de gjorde dette;

«Vi fant bjørnebæsje og sendte inn DNA-test til Trondheim ... Det ble tatt DNA-test for å finne ut hvilken bjørn det var ... og om de har funnet den før», «så kan man finne ut hvor mange bjørner som finnes i området ... og finne ut hvem bjørnen er i slekt med».

Til tross for gåtur og overnatting i et område med bestand av bjørn, fortalte alle elevene at de følte seg trygge. De begrunnet tryggheten med mye bråk fra klassen, at bjørn er redde for mennesker og at voksenpersonene hadde kontroll. Under ett intervju ble det nevnt at bjørnen kan lukte mennesker. I og med at de er redde for mennesker, sa elevene at de vil holde seg unna.

5.0 Diskusjon

Drøftingen er delt inn etter kategoriene fra analyseprosessen. *Figur 1* viser hvilke intensjoner som diskuteres under de ulike kategoriene. Klassens for- og etterarbeid er inkludert i diskusjonen for å få et tydeligere helhetlig innblikk av 3-dagers rundturen.

3-dagers rundturen i regi av Lierne nasjonalparksenter kan kvalifiseres som uteskole med bakgrunn i Jordet (2010, s. 31) definisjon. Turen flyttet elevenes skolehverdag ut av klasserommet, slik Jordet definerer begrepet. Skolen valgte å sende klassen på 3-dagers rundtur som et tilbud om leirskole. Turen la til rette for læring og opplevelser som er typiske for området klassen besøkte. Aktivitetene inneholdt faglig innhold som kan sies å være relevant sett sammen med læreplanverket og læreplan i naturfag (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Resultatene viste til sosial sammensveising av klassen, som er et sentralt element ved leirskole sammen med aktiviteter og uteopplevelser (Jordet, 1998, s. 22). Ut fra opplæringslovens krav om minst tre sammenhengende overnattinger, kvalifiserer ikke turen som leirskole. Likevel er turen gratis, inneholder alle sentrale elementer som inngår i denne formen for uteskole og aktivitetene kan sies å være opplæring med bakgrunn i det faglige innholdet. Sett bort fra den manglende overnattingsdagen, oppfyller 3-dagers rundturen kravene til å kvalifiseres som leirskole.

5.1 For- og etterarbeid

For- og etterarbeid er en spesielt viktig del av prosessen av uteundervisning. For at klassen skulle fått best mulig utbytte av 3-dagers rundturen var det essensielt at de fikk forkunnskaper om det de skulle møte ute i det nye miljøet (Rickinson et al., 2004). Etersom klassen deltok på 3-dagers rundturen kun en uke etter skolestart, fikk de kort tid til forberedelse.

Ut fra det tilsendte forarbeidet fra Lierne nasjonalparksenter, kan det se ut til at alle delene av modellen til Orion og Hofstein (1991) til en viss grad inngikk i klassens forberedelser til 3-dagers rundturen. Den kognitive dimensjonen ble redusert ved at elevene gjennomførte et teoretisk forarbeid før turen. Forarbeidet klassen ble tilsendt gikk ut på å se videoer og jobbe med tilhørende oppgaver. Tema i forarbeidet omhandlet kun rovdyr, med fokus på de fire store. Klassen fikk også se en video som omhandlet trygghet i naturen og rovdyrskonflikten.

For å redusere nyhetsgapet maksimalt er forarbeidet nødt til å omhandle alt elevene vil møte i undervisningen utendørs (Fiskum & Husby, 2014, s. 32; Orion & Hofstein, 1994). 3-dagers rundturen omhandler også andre store tema som samisk kultur og historie, nasjonalparker, naturvern og fuglemerking. For å forberede elevene maksimalt skulle forarbeidet inneholdt elementer fra alle temaene elevene var innom på turen. Dette ville skapt bedre forutsetninger for læring (Fiskum & Husby, 2014, s. 32; Orion & Hofstein, 1994). Elevenes forarbeid kunne i større grad inneholdt arbeid med viktige begreper for å unngå misoppfatninger og skapt en lik forståelse. Ved at klassen på forhånd av turen hadde snakket om hvor de skulle, ville det geografiske gapet til dels blitt redusert. Siden områdene som skulle besøkes var ukjent for elevene, kunne klassen sett på bilder og kart for å redusere gapet ytterligere. Den logiske dimensjonen ble tatt hensyn til gjennom et tilsendt informasjonsskriv fra Lierne nasjonalparksenter (se vedlegg 5). Det praktiske informasjonsskrivet inneholdt informasjon om tidsramme, faglig innhold, overnatting, øvrige fasiliteter, praktiske opplysninger, mat, ansvarsfordeling og pakkeliste. Deltakende klasser fra mellomtrinnet gjør det spesielt viktig å gjøre rede for logistikken, altså hva elevene skulle pakke og ha med seg på turen, særlig i tilfellet med elever på mellomtrinnet.

Til tross for klassens korte forberedelsestid, kan det virke som det logiske og geografiske gapet ble tilstrekkelig redusert. Resultatene indikerte at det kognitive gapet fortsatt var stort, og at elevene av den grunn ikke var nok forberedt til å delta på 3-dagers rundturen og oppnå maksimalt læringsutbytte. Fra observasjonene virket det som elevene hadde riktige forventninger til hva turen kom til å innebære. Den psykologiske dimensjonen kan likevel ikke sies å ha blitt tatt tilstrekkelig hensyn til siden elevene generelt sett ikke så ut til å være godt nok forberedt. Likevel virket elevene trygge og konsentrerte gjennom stort sett hele turen. I forkant av 3-dagers rundturen kunne arrangørene sendt ut et forarbeid som inkluderer alle delene av turen, og slik gi lærer et bedre grunnlag for å redusere klassens nyhetsgap. Læreren kunne også fått innblikk i hva turen kom til å inneholde, for slik å få muligheten til å utarbeide et eget forarbeid tilpasset klassen. På den andre siden kan et tilsendt forarbeid fra arrangørene føre til at alle klassene som skal delta på 3-dagers rundturen ankommer med et samme utgangspunkt. 3-dagers rundturen la til rette for at elevene kunne bruke alle sansene sine og tilegne seg nye erfaringer gjennom observasjon og fysisk aktivitet alene og sammen med andre.

Allemannsretten var hovedfokus i etterarbeidet klassen gjennomførte i naturfag. Temaet ble nevnt av elevene under intervjuene da det var snakk om å oppholde seg i naturen. Med resultatene i betraktning kunne det virke som elevene hadde blitt introdusert for mer kunnskap rundt tema enn det som ble gjennomgått på 3-dagers rundturen. Det kan også tenkes at elevene har hatt undervisning om temaet tidligere i utdanningsforløpet, og benyttet tilegnet kunnskap til å svare på spørsmålene under intervjuene. Under sorteringsoppgaven ble turgåeren generelt plassert langt ned på arket. Da elevene ble bedt om å forklare hvorfor begrunnet flere det med innhold fra allemannsretten. En mulig årsak kan være at elevene husket denne informasjonen bedre ettersom det ikke var så lenge siden de hadde arbeidet med temaet, eller at det tema mulighetens har blitt arbeidet mye med i undervisningen tidligere. Elevene klarte til en viss grad å reflektere rundt menneskets rolle i naturen og hvilke regler og krav som stilles. Evnen til å reflektere rundt tema kan tenkes å være et resultat av samtale og videre lesing på tema allemannsretten hvor etterarbeidet ga klassen muligheten til å tenke gjennom opplevelser og erfaringer (Jordet, 1998, s. 25).

I norskfaget ble det lagt opp til et avslutningsarbeid i form av en individuell rapport, noe både Frøyland (2010) og DeWitt og Osborne (2007) fremhever viktigheten av. For elevene fungerte rapporten som en oppsummering av det de hadde lært på turen. Ettersom elevene skulle oppsummere turen i rapporten, ble alle delene av 3-dagers rundturen implementert i etterarbeidet. Også i engelskfaget inngikk alle delene av turen ved at elevene bearbeidet begreper gjennom å formulere setninger på engelsk. På den andre siden kan det tenkes at fokuset i dette faget ble på skrivingen og ikke selve innholdet i setningene ettersom elevene kun går i syvende klasse. Ved at elevene fikk arbeide med det de hadde erfart fra turen i kort tid i etterkant, ble det lagt til rette for større læringsutbytte (Jordet, 1998, s. 25). Likevel indikerte resultatene tydelige misoppfatninger knyttet til det overordnede begrepet «nasjonalpark». Klassens forarbeid kan tenkes å være årsaken til misoppfatningene. Det ble heller ikke tatt hensyn til dette under etterarbeidet. Gjennom bearbeidelsen av elevenes opplevelser og erfaringer ville det vært hensiktsmessig å diskutere og reflektere rundt elevenes usikkerheter og misoppfatninger. Slik kunne begrepsforståelsen blitt styrket (Farmer & Wott, 1995; Orion & Hofstein, 1991).

5.2 Sosiale opplevelser og uteskole som læringsarena

Elevene utrykte en takknemmelighet for muligheten til spontan utfoldelse, lek og sosialt samvær under intervjuene, trekk som er karakteristiske for uteskole (Jordet, 1998, s. 24). Observasjonene indikerte at klassen ble spleiset sammen sosialt, noe resultater fra flere undersøkelser om uteskole har vist tidligere (Jordet, 2007; Mygind, 2005; Sinnes, 2021, s. 149). Forskningsresultater viser til forbedret sosiale relasjoner mellom elevene, som støttes av elevenes utsagn i studien. Elevenes betegnelse av naturen som en fin arena for å bli bedre kjent som klasse, viser til naturens mulige bidrag til sosialt læringsutbytte (Jordet, 2007; Mann et al., 2022; Mygind, 2005; Rickinson et al., 2004). Studiens resultater støtter Mann et al. (2022) sin oversiktsartikkel som viste tydelig sosial utvikling hos elever i grunnskolen ved undervisning ute. Det sosiale fellesskapet er sentralt ved leirskole. 3-dagers rundturen kan på bakgrunn av de sosiale elementene fra leirskole sies å legge til rette for elevenes mulighet til å bli bedre kjent med både medelever, lærere og aktørene (Jordet, 1998, s. 22).

3-dagers rundturen legger opp til at elevene får mulighet til å møte naturen gjennom ulike aktiviteter som natursti, vandring i ulike økosystem, besøk av rovdyrene og lassokasting. På bakgrunn av dette kan det sies at naturopplevelser fant sted på turen (Jordet, 1998, s. 137-140). Elevene utrykte at turen var nyttig og fortalte om en følelse av bedre læring ved uteskole. Klassen var fornøyd med å få ha vært ute og ha større grad av aktivitet enn ved en vanlig skoledag, en indikasjon på helseeffekten av uteskole. Gjennom beskrivelse av turen ved bruk av ord som «morsom», «koselig» og «spennende», ser det ut til at elevene opplevde glede av turen. Sett sammen med overordnet del, kan 3-dagers rundturen sies å oppfylle kravet om oppdagelse av nytte, glede, læring og helse gjennom undervisning som legger til rette for opplevelser i naturen. På den andre siden var det et fåtall elever som omtalte turen som «kjedelig». Det kan av den grunn tenkes at enkelte ikke oppdaget nytte, glede, læring og helse gjennom naturen i like stor grad. Selv om flertallet beskrev turen på en positiv måte, er det vanskelig å si om elevene opplevde glede av naturen i seg selv eller opplegget.

Naturopplevelser kan gi positive effekter både fysisk, sosialt, for læring og psykologisk (Miljødepartementet, 2009, s. 21). De tre førstnevnte ble trukket frem under intervjuene som en positiv følge av opplevelsene ute i naturen. Elevenes beskrivelse av bedre bevegelsesmuligheter viser til positiv fysiske effekter, læring på en annen måte referer til en

tenkt bedre læring og elevenes opplevelse av naturen som arena for å være med venner og bli kjent med klassen kan ses på som en positiv sosial effekt. Den psykologiske effekten kommer ikke direkte frem under intervjuene, men den tenkelige gleden elevene opplevde av undervisning ute kan være en indikasjon på at naturen hadde positiv innvirkning på elevenes psyke. Imidlertid er det ikke sikkert elevene oppnådde større læringsutbytte selv om de tenkte det selv.

Basert på studiens resultat og tidligere forskning, kan det tenkes at elevene er vant til en skolehverdag med deler av undervisningen innenfor klasserommets fire vegger (Jordet, 2010, s. 104). Enkelte elever kritiserte denne undervisningsformen, og omtalte klasseromsundervisning som kjedelig. Noen utrykte også en opplevelse av bedre læring gjennom undervisning ute ettersom de fikk se og erfare ting i den virkelige verden. Aktivitetene på 3-dagers rundturen realiserte prinsippet om læring i et kulturelt og sosialt fellesskap. Det ble lagt til rette for at elevene fikk muligheten til å konstruere kunnskap om verden, samtidig som de samhandlet med medelevene i verden. Elevene kunne lære av og gjennom aktivitetene i et fellesskap (Jordet, 2010, s. 188-190). På bakgrunn av 3-dagers rundturens tilrettelegging for fysisk aktivitet, miljøforandring og naturopplevelser, kan turen se ut til å ha hatt en positiv innvirkning på elevene (Miljødepartementet, 2009, s. 21). Sett i en helhet, kan 3-dagers rundturen virke å ha inneholdt større grad av fysisk aktivitet sammenlignet med elevenes vanlige skolehverdag. 3-dagers rundturen la opp til forandring i elevenes typiske skolemiljø, noe elevene utrykte som positivt. Ettersom naturopplevelser også kan sies å forekomme på turen, indikerer 3-dagers rundturen å ha en positiv innvirkning på elevene.

Resultatene antyder at 3-dagers rundturen fremkalte sosial læring, som var en av skolens intensjoner. Intensjonen om å sende klassen på 3-dagers rundturen som et tilbud om leirskole, kan virke å være oppfylt på bakgrunn av studiens evaluering av 3-dagers rundturens tilbud.

5.3 Erfaringer med rovdyr fra norsk natur

Rovdyrskolen i Namsskogan familiepark hadde som intensjon å formidle kunnskap om Norges rovdyr, primært de fire store rovdyrene bjørn, ulv, gaupe og jerv. Kunnskapen

omhandler rovdyrenes historie, rovdyrskonflikten, samt bestandsdata. Resultatene fra intervjuene viste generelt at elevene husket mye fra delene på 3-dagers turen som omhandlet fakta om rovdyrene. Dette samsvarer godt med forarbeidet elevene fikk utdelt, hvor hovedfokuset var de fire store rovdyrene. Ved at de i forkant hadde jobbet med rovdyrskolen på nett, skulle elevene ha et fint utgangspunkt til å bygge seg forkunnskaper og forståelse før turen. Som Fiskum og Husby (2014) skriver, kan et forarbeid hvor elevene får erfaring med tema og eventuelle oppgaver gi større trygghet som igjen kan føre til større konsentrasjon og mer senkende skuldre hos elevene. Elevene som hadde et godt utbytte av forarbeidet, kunne derfor ha mulighet til å fokusere på andre elementer ved opplegget og aktivitetene enn det som var hovedfokuset i forarbeidet. Forkunnskapene som elevene hadde tilegnet seg før turen la til rette for å skape bedre læring. Elevene så ut til å huske mye fra turen omkring rovdyrenes levesett noe som kan ha sammenheng med forarbeidet. Elevene husket for eksempel godt jervens evne til å klatre i trær, hvor smart den er, bjørnens kosthold og grevlingens gode luktesans og hørsel.

Generelt var det veldig mange gode opplevelser knyttet til opplegget som omhandlet rovdyr i Namsskogan familiepark. De fleste elevene nevnte Namsskogan familiepark som noe av det de husket best fra turen. Fra observasjonene var det blant annet under dette opplegget at elevene virket mest engasjert og stilte flest spørsmål. Det kan være flere grunner til hvorfor elevene husket familieparken så godt. En fellesbetegnelse for aktivitetene var elevaktivisering, elevene ble inkludert i aktivitetene gjennom å få muligheten til å stille og svare på spørsmål fra aktørene. I tillegg kan undervisningen sies å ha vært erfaringsbasert. Opplegget i Namsskogan familiepark ga elevene førstehåndserfaringer med dyrene de fikk møte (Thorsheim et al., 2016, s. 13). Uteskole kjennetegnes ved å være erfaringsbasert hvor elevene får brukt sansene sine for å lære i en annen læringsarena. En av grunnene som elevene trakk frem under intervjuene var at det var fint og lærerikt å lære om rovdyrene ute i naturen istedenfor inne i klasserommet. Å lære om naturen i naturen eller her om rovdyrene i møte med rovdyrene er et typisk kjennetegn ved uteskole (Jordet, 1998, s. 24). Den virkelige konteksten i læringsprosessen som elevene fikk møte gjennom temaet rovdyr, har ifølge forskning gjort av både James og Williams (2017) og Rickinson et al. (2004) lettere innvirkning på elevenes langtidshukommelse. Dette kan være en annen mulig årsak til hvorfor elevene husket mye fra disse oppleggene og evnet å reflektere godt rundt temaet under

intervjuene. Aktørene fra rovdyrskolen mener også at elevene utvilsomt er mer mottakelig for kunnskap sett at de får besøke dyrene og se hvordan de lever.

Kunnskap om rovdyrenes historie og bestandsdata var en del av intensjonen til rovdyrskolen. Undervisningssekvensen som omhandlet disse temaene, var kort og ble gjennomført inne. Effekten av undervisning i en autentisk kontekst, kom tydelig frem i resultatene. Under spørsmålene fra utviklingen til rovdyrene og deres historie, svarte elevene «det husker jeg ikke» eller at de ikke fulgte med under opplegget. Elevene husket at det hang noen plakater inne i rommet, men ikke hva de inneholdt. Det kan se ut til at det var lettere for elevene å huske det de deltok på ute i naturen enn inne. Grunnen til dette kan være at det fagstoffet inne var mer komplekst enn det de fikk informasjon om ute. I tillegg er naturen i større grad en fin læringsarena som gav elevene mulighet til å tilegne seg praktiske og livsnære erfaringer (Jordet, 1998, s. 24). Oppleggene ute var også i større grad praktiske og livsnære, noe resultatene indikerer å ha påvirket elevenes hukommelse. Elevene var i tillegg mer engasjerte og nysgjerrige i oppleggene hvor de kunne delta.

Selv om rovdyrskonflikten er en av intensjonene til rovdyrskolen, var det ingen gjennomgang eller diskusjon rundt temaet på 3-dagers rundturen. Det ble likevel valgt å stille elevene spørsmål angående rovdyrskonflikten for å se om de hadde noen refleksjoner. Noen av elevene nevnte at det kan være problematisk med rovdyr ute i naturen på grunn av at de tar byttedyr, men de klarte ikke å utdype svarene sine. En utdypning ville naturligvis kreve at elevene hadde en del forkunnskaper om tema og var i stand til å sette seg inn i hva det innebærer. Rovdyrskonflikten var ett av temaene på en av videoene elevene så før de dro på turen, men elevene fikk ingen knagger å henge denne informasjonen på verken under eller etter turen. På bakgrunn av dette er det grunn til å tro at elevene ikke hadde et godt nok kunnskaps- og kjennskapsgrunnlag til å diskutere eller reflektere rundt intervju spørsmålene. Elevenes refleksjoner rundt tema var basert på deres tidligere erfaringer. Dette kom også frem under sorteringsoppgaven som i utgangspunktet er en oppgave som kan føre til diskusjon og samtaler rundt rovdyrskonflikten. Eksempelvis ble trærne plassers øverst på bakgrunn av at det ikke hadde vært skog uten trær, bjørnen var i toppsjiktet fordi det er et stort dyr og elgen på grunn av at den er «skogens konge» eller at den ikke gjør like stor skade på andre dyr som for eksempel bjørn. Ut fra observasjonene fra turen lærte elevene om dyrenes nisje, og under

intervjuene klarte de ut fra det å knytte kunnskapen om hva en elg og bjørn spiser til å forklare hvorfor en bjørn kan gjøre mer skade enn elgen.

Lierne nasjonalparksenter har som overordnet intensjon å gi elevene forståelse for ulike arters levevilkår. Gjennom å delta på opplegget i Namsskogan familiepark fikk elevene se og møte dyrene. Til tross for at elevene møtte dyrene i dyrepark, fikk de informasjon om hvordan dyrene lever fritt ute i naturen. Informasjonen ga klassen et innblikk i hva dyrene spiser, hvordan de skaffer seg mat og hvordan dyrene påvirker hverandre. Selv om resultatene indikerer at elevene hadde god kunnskap om de besøkte dyrene, kan det ha vært utfordrende for elevene å tenke seg til dyrenes tilstedeværelse utenfor dyreparken. På den andre siden formidlet elevene kunnskapen som gjeldende for alle dyr av samme art og ikke kun for individene i Namsskogan familiepark, en antydning til forståelse for ulike arters levevilkår.

5.4 Samisk kultur og historie

Forarbeidet til klassen inneholdt ingen informasjon om samisk kultur eller historie. Ettersom utdanningen skal gi elevene innsikt i samisk kultur, historie, samfunnsliv, rettigheter, mangfold og variasjon, kan det tenkes at elevene har blitt eksponert for kunnskap om samisk kultur og historie tidligere i utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2-3). Det samiske innslaget er med å realisere prinsippet om å gi elevene den innsikten som beskrives i overordnet del av læreplanverket. Bruken av eksterne aktører kan være fordelaktig ved tydeliggjøring av samisk kultur og historie i undervisningen. Aktørene på turen har stor kunnskap om samisk kultur, en forutsetning for elevenes læring. På den andre siden er det ikke gitt at de eksterne aktørene på 3-dagers rundturen har den pedagogiske kompetansen til å kunne formidle kunnskapen på en hensiktsmessig måte. Elevenes forarbeid kunne også være en fin anledning til å arbeide med det samiske innholdet i læreplanverket. Forutsatt at klassen har hatt undervisning om samisk kultur, uttrykte imidlertid elevene en del informasjon som ikke var riktig om tema under intervjuene. Eksempler på dette var usikkerhet om hva internatskole innebærer, og at gammen kun ble brukt før i tiden eller er en plass hvor samene bor på daglig basis.

Det kan se ut til at flere faktorer har påvirket elevenes opplevelser og læring fra denne delen av 3-dagers rundturen. Blant annet kan det virke som kommunikasjonsbruk og mangel på erfaringer har hatt ringvirkning. Elevene fikk ikke muligheten til å anvende egen kunnskap gjennom kommunikasjon med medelever under oppleggene ved besøksanlegget Vaegkie. Oppleggene la likevel opp til en grad av dialog i form av direkte spørsmål fra aktørene til elevene. Til tross for at undervisning til tider vil være mer eller mindre dialogisk eller monologisk, fremhever det sosiokulturelle læringsperspektivet dialog som viktig for elevenes læring og utvikling (Mortimer & Scott, 2003, s. 9-10). Mesteparten av tiden var det kun aktørens stemme som ble hørt, altså kan aktivitetene sies å ha vært monologiske. Selv om elevene bidro deler av tiden, var ikke deres stemme like delaktig som aktørens. Monologisk undervisning vil naturligvis ha sin plass i skolen, men ettersom det samiske innslaget var en så liten del av turen, kan det tenkes at elevene ville hatt større læringsutbytte gjennom en mer dialogisk tilnærming. Sett sammen med det sosiokulturelle læringsperspektivet, ville muligheten til å kommunisere om virkeligheten i virkeligheten forsterket elevenes læring (Jordet, 2010, s. 188-190). Klassens læring kunne også blitt forsterket gjennom muligheten til å få forkunnskaper fra forarbeidet. Aktivitetens enveiskommunikasjon ga ikke gruppene anledning til å få tilgang på medelevenes kompetanse. Med bakgrunn i forskning som viser mangler i undervisning om samer og nasjonale minoriteter, vil antageligvis aktørene sitte på mer kunnskap om tema enn flesteparten av norske lærere. Likevel bør elevene få sjansen til å lære gjennom samhandling med medelevene i en sosial praksis (Jordet, 2010, s. 188-190). Resultatene i studien kan sies å støtte effekten av undervisning gjennom dialog. I og med at det ved den siste plakaten ble lagt opp til større muligheter for dialog, indikerte resultatene bedre hukommelse hos elevene.

På bakgrunn av at erfaringsbasert læring er autentisk, førstehånds og basert på å ta i bruk sansene, kan kun deler av oppleggene i Røyrvik sies å dekke læring som kvalifiseres som erfaringsbasert. Begynnelsen av opplegget i gamma og en del av rundturen kan virke å ha vært virkelighetsnær og ekte for elevene. Inni gamma fikk elevene brukt sansene sine til å oppfatte hva en gamme er. De kunne for eksempel se, høre, lukte og føle atmosfæren i gamma. Gjennom å befinne seg i gammen kunne elevene erfare det aktøren formidlet om konstruksjon og livet i gammen. Dewey fremhever verdien av slike virkelighetsnære erfaringer (Jordet, 2010, s. 119-124). Ettersom hver elev fikk utdelt en plassering i gammen som vanligvis tilhørte familie, venner eller dyr, kunne de relatere seg til informasjonen

aktøren formidlet om personers plassering. Fra opplegget i gammen var det i hovedsak personenes plassering elevene husket, noe som tyder på at dette ga inntrykk. Det aktøren videre formidlet om egen skolegang, kan det ut fra resultatene virke som elevene ikke opplevde formidlingen som like meningsfull. Elevene husket at mannen fortalte om sin tid på internatskole, men visste lite ut over det.

Rundturen i området ved besøksanlegget skapte lite engasjement da aktøren gjennomgikk den faglige informasjonen fra plakaten. Resultatene viste at elevene husket plakaten, men ingenting fra dem. Uteskole som metode kan bedre elevenes læring, men hensikten blir borte i tilfeller hvor den tradisjonelle undervisningen kun flyttes ut av klasserommet. Gjennomgang av informasjon fra plakater kan sammenlignes med en lærer som underviser fra tavla. Aktiviteten ute medfører da ingen endring i elevrollen og kan ses sammen med en tradisjonell gjennomføring av undervisning (Jordet, 2010, s. 103-108). Elevene husket derimot mye av den gjennomgåtte informasjonen ved plakaten hvor de fysisk fikk se og ta på reingevir. Også her kunne sansene bli benyttet til å opparbeide seg en oppfatning av geviret gjennom konkrete. Den økende interessen og motivasjonen ved denne plakaten støtter forskning som viser til økt motivasjon og glede ved erfaringsbasert uteskole (Fägerstam, 2014; Scott et al., 2013). Siden elevene skal få innsikt i den erfaringsbaserte og tradisjonelle kunnskapen samene sitter på om naturen, vil det vært hensiktsmessig å la elevene selv få erfaringer for å oppnå en forbedret forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2). Som Figenschou (2023, s. 66) fremhever kunne aktivitetene fra det samiske innslaget hatt en mer utforskende og problembasert tilnærming til aktivitetene. Dette ville gitt elevene bedre grunnlag for å lære om samisk språk, mangfold og kultur. Aktørene har god kunnskap om temaet, men formidlingen kunne i større grad bygd på konkrete erfaringer. Til tross for dette fant undervisningen sted i kontakt med naturen som gir elevene innblikk i samenes kulturelle særpreget som ofte knyttes til naturen og naturressurser (Figenschou et al., 2023, s. 11-13). Aktivitetene under kategorien *samisk kultur og historie* kan med bakgrunn i resultatene se ut til å støtte Deweys pedagogiske filosofi. Delene av oppleggene med kjernefaktorer fra samisk pedagogikk, som kontakt med naturen, indikerte bedre læring hos elevene.

Kvaliteten på gjennomførelse av undervisning ute har vist seg å være en utfordring (Jordet, 2010, s. 128-129). Presentasjon av for mye og omfattende informasjon uten å gi elevene

mulighet til å prosessere opplysningene kan føre til mental overbelastning (Voll & Holt, 2019, s. 31-33). Både på rundturen og inne i gamma kom aktørene med mye ny informasjon. Elevene fikk ikke tatt i bruk kunnskapen, og det kan virke som det ble om å gjøre å memorere det som ble formidlet. Det at elevene kun husker informasjon om geviret, øremerking av rein og plassering i gamma, kan være et resultat av den virkelige kontekstens innvirkning på langtidshukommelsen (Rickinson et al., 2004, s. 64). Aktørens intensjoner blir til en viss grad oppnådd. Elevene fikk et innblikk i samisk kultur og historie, men det kan se ut til at de sitter igjen med kun faktakunnskap og liten forståelse. Oppleggene i Røyrvik foregår utenfor klasserommet, men kvaliteten og utbyttet ser ikke ut til å ha blitt som ønsket sett sammen med intensjonene.

5.5 Fuglemerking og artsbestemmelse

Fuglemerkingen hadde som intensjon å bidra til nærhet, forståelse og artsbestemmelse ved hjelp av drakt og lyd. Allerede ved ankomst oppnådde aktørene intensjonen om å skape nysgjerrighet. Aktørene formidlet at elevene erfaringsvis får den fulle oppmerksomheten til elevene med en fugl i hånda, noe resultatene og observasjonene bekrefter ut fra at opplegget skapte stort engasjement og entusiasme. Nærheten til fuglene var begrunnelsen for hvorfor klassen husket ringmerkingen så godt, elevene uttrykte at opplevelsen var spennende og morsom. Det kan se ut til at undervisningen om kjennetegnene i draktkarakter ble meningsfull ved bruk av fugler som konkreter (Jordet, 2010, s. 119-124). Alle elevene fikk erfare å holde hver sin fugl, noe som førte til en felles opplevelse. En felles opplevelse er enklere å ta med tilbake til klasserommet, og videre brukes for å oppnå læring og forståelse (Thorsheim et al., 2016, s. 13). Det ville altså vært hensiktsmessig å implementere denne opplevelsen i større grad i klassens etterarbeid. Elevene fikk gjennom fuglemerkingen vite hva, hvordan og hvorfor de gjennomførte den bestemte aktiviteten, noe Dewey mente var en forutsetning for læring (Jordet, 2010, s. 128-129). På bakgrunn av viktigheten av riktig ringstørrelse var det stort fokus på hvordan ringmerkingen skulle foregå. Det kom tydelig frem i resultatene at elevene var i stand til å reflektere rundt ringstørrelsen. Gjennom bruk av fugler som konkreter la opplegget opp til bedre forståelse av hvordan aktørene arbeider for å ringmerke fugler. Det kan virke å ha vært lettere å huske og forstå fuglenes draktkarakter med det konkrete individet i hånden. Aktørene ønsket å oppnå en forståelse for kjennetegn i en draktkarakter, noe resultatene viser elevene evnet godt gjennom god refleksjon.

Elevene fikk muligheten til å øve på prosedyrer i naturen og anledning til å arbeide med og anvende kunnskapene sine i handling ute. Sett i lys av Vygotskys læringsteori, la opplegget til rette for utvikling av både teoretiske og praktiske kunnskaper (Jordet, 2010, s. 188-190). Gjennom den tradisjonelle klasseromsundervisningen har elevene muligens blitt vant til å tilegne seg kunnskaper fra tavla og lærebøker. Fuglemerkingen la opp til øving i å tilegne seg kunnskap gjennom sanser og virkelighetsnære opplevelser. Ut fra at klassen mulig er mer vant til undervisning i klasserommet, må elevene få øvelse i å løse aktiviteter ute i en sosiokulturell setting. Ferdigheter knyttet til samarbeid og det å løse aktiviteter i en ny kontekst må læres for å automatiseres. Elevene fikk øvelse i å vente på tur, følge med, lytte til aktørene og medelever, oppholde seg i naturen og forholde seg til naturen og individene som befinner seg i den. Selv om resultatene ikke forteller noe om ervervede praktiske kunnskaper, er det naturlig å anta at elevene fikk god øving gjennom aktiviteten.

Opplegget om fuglemerking kan sies å ha vært erfaringsbasert på bakgrunn av elevenes mulighet til å gjøre seg virkelige, egne observasjoner (Thorsheim et al., 2016, s. 13). I tillegg fikk elevene som nevnt tidligere brukt sansene sine til å se, høre og holde fuglene (Behrendt & Franklin, 2014). Selv om forskning viser til en motiverende effekt av erfaringsbasert undervisning ute, utrykte enkelte elever at fuglemerkingen ble en for langdryg prosess som resulterte i en opplevelse av kjedsomhet. Kjedsomheten tydet på å påvirke klassens motivasjon mot slutten av opplegget. Til tross for dette holdt elevene konsentrasjonen gjennom hele opplegget, og resultatene indikerer at elevene likevel husket den gjennomgåtte informasjonen. En mulig årsak kan være den gjentakende illustrasjonen og flere gjennomganger. Rundt spørsmål angående om det kun er positivt med ringmerking reflekterte elevene rundt mulige konsekvenser. Elevene benyttet kunnskapen de hadde tilegnet seg i et forsøk på å besvare spørsmålet. Gruppene tenkte seg til mulige konsekvenser av å fange fuglene i nett og problematikk ved merking av feil fugl. Elevene viste altså evne til bearbeiding av informasjon fra turen. Refleksjon kan være en mulig følge av etterarbeid hvor elevene fikk muligheten til å tenke gjennom opplevelser og erfaringer (Jordet, 1998, s. 25).

Selv om aktørene oppfylte intensjonen om å formidle hvordan fuglene kan fungere som indikator i sitt respektive miljø, viser resultatene at elevene ikke hadde forståelse for hva forskning på fugler kan fortelle oss. Elevene hadde til dels en forståelse for at ringmerking

kan si noe om artenes trekkroute. Det kom ikke frem om elevene forsto artenes og individenes plass i økosystemet. Intensjonen om forståelse og artsbestemmelse kan sies å være oppnådd på bakgrunn av elevenes kontroll på kjennetegn i fjærdrakt og observasjonens indikasjon på elevenes anvendelse av kjennetegnene til å artsbestemme fugler under aktiviteten.

5.6 Nasjonalparker og trygghet gjennom spor i naturen

Ettersom forarbeidet ikke inneholdt noen form for arbeid knyttet til nasjonalparker, kan det tenkes at elevene ankom denne delen av 3-dagers rundturen med et kognitivt gap mellom klasserommet og uteaktivitetene (Orion & Hofstein, 1991). Det kom tydelig frem i resultatene at elevene trodde alle besøkte plasser som inneholdt begrepet «park» var nasjonalparker, noe som kan være tegn på en type misoppfatninger hos elevene. Elevene ble ikke presentert for nasjonalparkbegrepet eller fikk informasjon om nasjonalparker før besøkssenteret i Lierne andre dag. Det kan tenkes at budskapet kom for sent på 3-dagers rundturen. Sett i sammenheng med overordnede intensjoner som innebærer økt forståelse tilknyttet begrepet, ville det vært fordelaktig å danne et grunnlag for forståelse allerede på starten av turen. Som følge av sen introduksjon, er det tenkelig at elevene hadde opparbeidet seg en egen feil forståelse av begrepet i forkant av introduksjonen. Resultatene indikerer at elevene hadde forutinntatte, faktiske eller misoppfatninger av lokalt språk (Suprpto, 2020, s. 51). Elevene satt med en forforståelse av hva begrepet «park» innebærer. Misoppfatningene kan tenkes å komme fra barndommen, hverdagserfaringer eller ord som har en annen hverdagsbetydning. Flere forbinder muligens begrepet med fornøyelsesparker, lekepark, dyrepark eller bypark ettersom det er slike assosiasjoner barn ofte kan ha. Elevene nevner dyrepark og lekepark under intervjuene som støtter antagelsen om misoppfatninger. Forskning hevder individer med ukorrekte forkunnskaper lettere feiltolker nye forklaringer (Thorsheim et al., 2016, s. 41). Sett i sammenheng, vil elevene kunne feiltolke informasjonen som ble gjennomgått om nasjonalparker på bakgrunn av deres opparbeidede oppfatning av begrepet.

Når aktørene underviser om nasjonalparker, er det viktig med lik forståelse av begreper for å kunne kommunisere med elevene (Frøyland, 2010, s. 114). Uten denne felles forståelsen er ikke elevene i stand til å samarbeide eller diskutere faglig rundt tema. Nasjonalpark er et nøkkelbegrep på 3-dagers rundturen. For å unngå misoppfatninger og oppnå bedre læring ville det vært hensiktsmessig å arbeide med begrepet over tid i forkant av turen. På bakgrunn

av forsknings dokumentering av begrepsforståelsens viktighet for elevenes faglige forståelse, kan det antas at elevenes utbytte ble begrenset av den feilaktige forståelsen av begrepet (Thompson & Logue, 2006). Gjennom 3-dagers rundturen skal elevene få økte kunnskaper om nasjonalparker, dyrelivet i nasjonalparkområder og tradisjonell bruk av parkene, med fokus på samisk kultur og historie. Nasjonalpark kan altså lyde å være et overordnet tema for turen. Som følge av klassens begrensede forståelse av hva en nasjonalpark er og hva det innebærer, ble det utfordrende for elevene å danne seg et helhetlig bilde på turen. En annen konsekvens kan være at de heller ikke vil være i stand til å se sammenhengen mellom de ulike delene av turen i ønsket grad. Uten den underliggende forståelsen av nasjonalpark er det naturlig at elevene tenkte alle parkene som ble besøkt på turen var nasjonalparker. En dypere forståelse blir krevende når elevene ikke klarer å se sammenheng mellom begreper (Voll & Holt, 2019, s. 24).

Ved å sammenligne elevenes svar på naturstien og intervjuene tyder resultatene på overflatelæring. Hele åtte grupper svarte Lierne nasjonalpark på naturstispørsmålet om hvilke nasjonalparker som ble besøkt på turen. Under intervjuet var det derimot kun en elev som nevnte denne nasjonalparken på det samme spørsmålet. Blåfjella-Skjækerfjella ble nevnt av en gruppe på naturstien, men nevntes ikke i det hele tatt under intervjuene. Elevene hadde muligens ikke klart å koble den nye informasjonen til det de kunne fra før, en tenkelig konsekvens av manglende forarbeid. Riktige forkunnskaper om nasjonalparker, kunne fungert som strukturerende ressurser for elevene. Slik ville det blitt enklere å danne seg mentale strukturer av man har lært. 3-dagers rundtur kunne da fungert som et stillas til læringen som hadde foregått i klasserommet (James & Williams, 2017).

Gåturen i Muru ble observert oppfattet som spennende og interessant. Læringskonteksten ble virkelighetsnær, og elevene fikk muligheten til å utforske naturen gjennom sansene sine. De brukte smaken da de spiste maur, synet til å se etter spor og spor tegn, luktesansene og hørselen til å lete etter dyr og følelsessansene til å kjenne og ta på konkreter. Opplegget i Muru kan på bakgrunn av dette sies å bygge på prinsippet om erfaringsbasert læring (Behrendt & Franklin, 2014). Det kan sies at gåturen realiserer prinsippet om læring i et sosialt fellesskap gjennom samhandling mellom elevene i sosial praksis ute i naturen (Jordet, 2010, s. 188-190). Sett sammen, vil dette erfaringsbaserte opplegget i den sosiokulturelle

konteksten kunne føre til læring. Det kommer tydelig frem i resultatene at elevene satt igjen med kunnskap som ble knyttet direkte til konkreter fra turen. For eksempel avføring fra dyr, ødelagt maurtue, markerte tre, DNA-test og viltkamera. Spor og sportegnene gruppene oppdaget på turen virker å ha fungert som strukturerende ressurser. Elevene fikk av den grunn holdepunkter for egen læring (Säljö, 2001, s. 150-153). Kunnskapen de hadde ervervet seg på turen ble heftet på disse knaggene for enklere å strukturere eller klassifisere kunnskapen. Eksempelvis fant den ene gruppen avføring fra bjørn som ble sendt til DNA-testing. Funnet og testen ble nevnt under alle intervjuene fra elevene som var på den gjeldende gruppen. Resultatene indikerer at bjørneavføringen fungerte som en knagg elevene kunne hefte kunnskap på, som informasjon om bestand, hvordan man finner ut hvem avføringen tilhører og hva bjørnen ernærer seg på.

Under gåturen fikk klassen møte naturen gjennom aktiviteten «se etter spor og sportegn». Gåturen la altså til rette for naturopplevelser (Jordet, 1998, s. 137-140). Klassen ble observert med godt humør gjennom hele runden, og observasjonene tilsa at elevene fikk gode naturopplevelser. Opplegget ga elevene muligheten til å tilegne seg praktiske og livsnære erfaringer i naturen. Overordnet del formidler slike erfaringer kan fremme motivasjon og innsikt gjennom bruk av varierte læringsarenaer (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 16-17). Studiens resultater fra gåturen i Muru kan derfor sies å støtte tidligere forskning som viser til økt glede og motivasjon ved undervisning ute (Fägerstam, 2014; Rickinson et al., 2004; Scott et al., 2013).

Opplegget i Muru hadde ingen lokale intensjoner. Ut fra de overordnet intensjon skulle elevene få økte kunnskaper om nasjonalparker, dyrelivet i nasjonalparkområde og tradisjonell bruk av parkene, med fokus på samisk kultur og historie. Med bakgrunn i resultatene kan det virke som bare deler av disse intensjonene ble oppnådd. Det kom tydelig frem at klassen ikke visste hva en nasjonalpark er eller hva det innebærer. På den andre siden hadde de en forståelse for dyrelivet de lærte om på turen, men ikke dyrelivet i nasjonalparkområdet, som en følge av manglende begrepsforståelse. Elevene fikk innblikk i samisk kultur og historie, men ikke sett sammen med tradisjonell bruk av nasjonalparker. Arrangørene ønsket at elevene skulle føle seg trygge gjennom å gi dem forutsetninger for å gjenkjenne spor og sportegn. Det er vanskelig å si om aktørene oppnådde elevenes trygghetsfølelse gjennom å gi klassen

forutsetninger for å gjenkjenne sportegn, men intensjonen kan likevel se ut til å være oppfylt på bakgrunn av elevenes utrykte følelse av trygghet. Elevenes kunnskaper om rovdyr kan tenkes å ha påvirket trygghetsfølelsen. Resultatene indikerer at arrangørene har oppnådd deler av intensjonene om økt naturglede, mestringsfølelse og inspirasjon til å ta i bruk naturen. Studiens resultater viser til hvordan 3-dagers rundturen ga elevene gode opplevelser i naturen. Med bakgrunn i de positive opplevelsene kan det antas at elevenes naturglede ble styrket. Beherskelse av turens oppgaver og utfordringer kan tenkes å ha ført til økt mestringsfølelse. 3-dagers rundturen la opp til at alle kunne delta og gjennomføre de planlagte aktivitetene, noe som igjen ga elever som strever med klasserommets teoretiske praksisformer muligheten til å utvikle mestringsidentitet (Jordet, 2010, s. 190-198). Fra resultatene er det likevel vanskelig å si om turen inspirerte til å ta i bruk naturen og friluftsmuligheter i elevenes nærområde.

6.0 Oppsummering

I denne kvalitative studien er det gjort rede for elevenes opplevelser og refleksjoner i etterkant av deltakelse på 3-dagers rundtur i regi av Lierne nasjonalparksenter. Undersøkelsen retter blikket mot fordeler og muligheter for uteskoleopplegget. Masteroppgaven har forsøkt å svare på problemstillingen; «*Hvilke opplevelser og refleksjoner har elever i sjuende klasse etter et eksternt tredagers undervisningsopplegg?*». Studien tyder på at erfaringsbasert uteundervisning i form av 3-dagers rundturen er betydningsfull for elevenes læringsutbytte, noe som støttes av flere tidligere studier (Fägerstam, 2014; James & Williams, 2017; Rickinson et al., 2004; Scott et al., 2013). Resultatene indikerer at undervisningsopplegget legger til rette for læring faglig og sosialt. Det kommer frem i studien at det å flytte undervisningen ut av klasserommet ikke nødvendigvis legger til rette for bedre læring. I tilfellene hvor aktivitetene på 3-dagers rundturen var autentiske, førstehånds og sansebasert, ble uteskoles fulle potensial utnyttet. Av den grunn fikk elevene muligheten til å oppnå meningsfull og omfattende læring (Thorsheim et al., 2016, s. 13). Gjennom å legge til rette for at elevene kunne anvende kunnskaper og ferdigheter i ulike sammenhenger, kan 3-dagers rundturen sies å forsterke muligheten for en dypere læring (Barlow, 2015; Fägerstam, 2014; Parry, 2011; Thorburn & Marshall, 2014). Studien understreker viktigheten av for- og etterarbeid i forbindelse med uteskole som undervisningsmetode. Resultatene viser at elevenes forståelse ble påvirket av det gjennomføre for- og etterarbeidet, og at deres læringsutbytte kunne blitt større dersom alle elementene fra 3-dagers rundturen var

implementert i forarbeidet. Slik kunne de eksterne aktørene eller klassens lærer redusert elevenes nyhetsgap og unngått misoppfatninger. Ser man på arrangørens og aktørens intensjoner i lys av elevenes opplevelser og refleksjoner, antyder resultatene at de fleste ble oppnådd.

7.0 Implikasjoner og videre forskning

For- og etterarbeidet til elevene ble ikke observert i dette forskningsprosjektet. Klassens for- og etterarbeid ble kun beskrevet av lærer, altså sier studien lite om kvaliteten på dette arbeidet. Som resultatene og oppsummeringen fremhever er dette aspekter som er viktig ved gjennomførelse av uteskole. På grunnlag av dette trengs det mer forskning på hvordan type for- og etterarbeid som er mest hensiktsmessig i forkant og etterkant av turen for å oppnå best mulig læring. Siden prosjektet kun tar tak i elevenes opplevelser og refleksjoner, vil det videre være relevant å vite hva lærere mener om innholdet og oppbygning av 3-dagers rundturen. I tillegg hvordan uteskole og et slikt opplegg kan påvirke undervisningen og inspirere lærere til å i større grad implementere undervisning ute i skolen. Dette vil kunne styrke kunnskapsgrunnlaget om hvordan turen og for- og etterarbeid best mulig kan legges opp for å bidra til læring. Funnene begrenses ved at det kun er valgt å forske på en av de deltakende skoleklassene. Videre er det mulig å forske på flere grupper for å styrke resultatene. 3-dagers rundturens relevans og uteskoles potensial, gjør det hensiktsmessig å ta i bruk arrangørens tilbud i undervisning.

8.0 Litteraturliste

- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2020). *Urfolk og nasjonale minoriteter : i skole og lærerutdanning*. Fagbokforlaget.
- Balto, A. (2005). Traditional Sámi Child Rearing in Transition: Shaping a New Pedagogical Platform. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 1(1), 85-105. <https://doi.org/10.1177/117718010500100106>
- Barker, S., Slingsby, D. & Tilling, S. (2002). *Teaching biology outside the classroom - Is it heading for extinction?* (14-19). British ecological society. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=21a060340b171a8e3de483e234c0b94fd42023a2>
- Barlow, G. (2015). The essential benefits of outdoor education. *International school* 17(3), 53-55. <https://www.proquest.com/docview/1682448967?accountid=26469&parentSessionId=ghwJukuTNhBV6AqRoufvCWoM0GIssmeiLUSKyBGnJrQ%3D&pq-origsite=primo>
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U. & Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *Int J Environ Res Public Health*, 14(5), 485. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>
- Behrendt, M. & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International journal of environmental & science education*, 9(3), 235-245.
- Besøkssenter nasjonalpark. (u.å.). *3-dagers rundtur*. Nasjonalparken. <https://nasjonalparken.no/naturveiledning/3-dagers-rundtur/>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breunig, M., Murtell, J. & Russell, C. (2015). Students' experiences with/in integrated Environmental Studies Programs in Ontario. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 15(4), 267-283. <https://doi.org/10.1080/14729679.2014.955354>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- DeWitt, J. & Osborne, J. (2007). Supporting Teachers on Science-focused School Trips: Towards an integrated framework of theory and practice. *International journal of science education*, 29(6), 685-710. <https://doi.org/10.1080/09500690600802254>
- Dysthe, O. & Igland, M. A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 73-88). Abstrakt forlag as.
- Evju, K. & Olsen, T. A. (2022). Undervisning om samiske temaer i skolen - betydninga av kompetanse og urfolksperspektiv for en inkluderende praksis. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 219-232. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3433>
- Fangen, K. (2011). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Farmer, A. J. & Wott, J. A. (1995). Field trips and follow-up activities: Fourth graders in a public garden. *The journal of environmental education*, 27(1), 33-35. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00958964.1995.9941969>
- Figenschou, G. (2023). "Hvordan i alle dager skal jeg våge å jobbe med samisk temaer i utdanningen?". I G. Figenschou, S. S. Karlsen & C. Pedersen (Red.), *Ávdnet - samiske tema i skole og utdanning* (s. 53-69). Universitetsforlaget
- Figenschou, G., Karlsen, S. S. & Pedersen, C. (2023). *Ávdnet - samiske tema i skole og utdanning*. Universitetsforlaget
- Fisher, J. A. (2001). The demise of fieldwork as an integral part of science education in United Kingdom schools: a victim of cultural change and political pressure?

- Pedagogy, culture & society*, 9(1), 75-96.
<https://doi.org/10.1080/14681360100200104>
- Fiskum, T. A., Halberg, H. & Skaugen, R. (2019). *Undervisning om rovdyr ved Besøkssenter rovdyr i Namsskogan og Lierne Nasjonalparksenter : evalueringsrapport* (4). Nord universitet. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2599890/Arbeidsnotat42019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fiskum, T. A. & Husby, J. A. (2014). *Uteskoledidaktikk : ta fagene med ut*. Cappelen Damm akademisk.
- Florick, L., Greene, J. P., Levenberg, R. & Pogue, R. (2021). The benefits of multiple arts-based field trips. *Phi Delta Kappan*, 102(8), 26-29.
<https://doi.org/10.1177/00317217211013933>
- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom : variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Abstrakt forlag.
- Fägerstam, E. (2014). High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 14(1), 56-81. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.769887>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen damm akademisk.
- Grunnlova. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Gyldendal. (u.å.). *Norsk friluftsliv 5-7*. Hentet 29.03.2023 fra
<https://podium.gyldendal.no/salabynext/allemannsretten/5-7-trinn/laer-om-allemannsretten>
- Haug, B. S. (2016). Begrepsforståelse og vurdering underveis i en utforskning. I *På forskerfotter i naturfag* (s. 144-157). Universitetsforlaget.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- James, J. K. & Williams, T. (2017). School-Based Experiential Outdoor Education: A Neglected Necessity. *The Journal of experiential education*, 40(1), 58-71.
<https://doi.org/10.1177/1053825916676190>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. H. N. (2007). *"Nærmiljøet som klasserom" : en undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*.
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom : uteskole i teori og praksis*. Cappelen akademisk forlag.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - Et inkluderende læringsmiljø* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - Formålet med opplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordnet del - Identitet og kulturelt mangfold* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017d). *Overordnet del - Kompetanse i fagene*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017e). *Overordnet del - Respekt for naturen og miljøbevissthet*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.5-respekt-for-naturen-og-miljobevissthet/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017f). *Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i naturfag (NAT01-04)*. Fastsatt som forskrift av kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NAT01-04.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i naturfag samsik (NAT02-04)*. Fastsatt som forskrift av kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NAT02-04.pdf?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. . utg.). Gyldendal akademisk
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., Ward, K., Bentsen, P., Curry, C. & Cowper, R. (2022). Getting Out of the Classroom and Into Nature: A Systematic Review of Nature-Specific Outdoor Learning on School Children's Learning and Development. *Frontiers in Public Health*, 10, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058>
- Miljødepartementet. (2009). *Naturopplevelse, friluftsliv og vår psykiske helse* [ISBN 978-82-457-0431-0]. Nordisk ministerråd <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/md/vedlegg/rapporter/t-1474.pdf>
- Mjaavatt, P. E., Skisland, J. O. & Norge Sosial- og, h. (2004). *Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. Sosial- og helsedirektoratet.
- Mortimer, E. & Scott, P. (2003). *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Mygind, E. (2005). *Udeundervisning i folkeskolen : et casestudium om en naturklasse på Rødkilde skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrinn i perioden 2000-2003*. Museum Tusulanums forlag.
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori* Fagbokforlaget.
- Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning. *Nordisk pedagogik* 23, 1-20. <https://doi.org/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2003-01-01>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

- Orion, N. & Hofstein, A. (1991). Factors which influence learning ability during a scientific field trip in a natural environment. *The departemen of science teaching* 31(10), 1-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338493.pdf>
- Orion, N. & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of research in science teaching*, 31(10), 1097-1119. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/tea.3660311005>
- Parry, J. (2011). Raising the Bar: A Case for Quality Outdoor Education. *The Camping magazine*, 84(5), 17.
- Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work : developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. The National Academies Press.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning* Field studies council. <https://www.informalscience.org/sites/default/files/Review%20of%20research%20on%20outdoor%20learning.pdf>
- Rovdyrsenteret. (u.å.). *Rovdyrskolen på nett*. Hentet 29.03.2023 fra <https://rovdyrsenter.no/rovdyrskole/rovdyrskolen-pa-nett/>
- Rysevik, T. (2018, 10.10.18). *Læreplanar - mellom teori, trandar og tradisjon*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/lareplanar--mellom-teori-trendar-og-tradisjon/>
- Scheie, E. & Korssager, M. (2014, 25.11.14). *Fler-/tverrfaglig undervisning for bærekraftig utvikling* Naturfagsenteret. <https://www.naturfag.no/artikkel/vis.html?tid=2097226>
- Scott, G., Boyd, M. & Colquhoun, D. (2013). Changing spaces, changing relationships: the positive impact of learning out of doors. *Australian journal of outdoor education*, 17(1), 47. <https://doi.org/10.1007/BF03400955>
- Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling : hva, hvorfor og hvordan?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Suprpto, N. (2020). Do We Experience Misconceptions?: An Ontological Review of Misconceptions in Science. *Studies in Philosophy of Science and Education*, 1(2), 50-55. <https://doi.org/10.46627/sipose.v1i2.24>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thompson, F. & Logue, S. (2006). An exploration of common student misconceptions in science. *International education journal* 7(4), 553-559. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854310.pdf>
- Thorburn, M. & Marshall, A. (2014). Cultivating lived-body consciousness: Enhancing cognition and emotion through outdoor learning. *Journal of Pedagogy*, 5(1), 115-132. <https://doi.org/10.2478/jped-2014-0006>
- Thorsheim, F., Kolstø, S. D. & Andresen, M. U. (2016). *Erfaringsbasert læring : naturfagdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. . utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kunnskapsløftet 2020 - samisk*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kunnskapsloftet-samisk/>
- Utdanningsdirektoratet. (u-å.). *Gratisprinsippet i skolen - Leirskole*. Utdanningsdirektoratet.
- Voll, L. O. & Holt, A. (2019). Dybdelæring i naturfag. I L. O. Voll, A. B. Øyehaug & A. Holt (Red.), *Dybdelæring i naturfag* (s. 17-36). Universitetsforlaget.

- Wigestrand, I. L. & Berntsen, K. (2021, 11. juni). *Klasserommet er ikke det beste stedet for all læring*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/friluftsliv-knut-berntsen-uteskole/klasserommet-er-ikke-det-beste-stedet-for-all-laering/287929>
- Yaqubi, M. & Rashidi, N. (2019). Comparative Evaluation of Dialogic versus Monologic Pedagogy among EFL Instructors and Teacher Educators in Iran. *Iranian journal of English for Academic purposes*, 8(2), 13-33.
http://journalscmu.sinaweb.net/article_91526_4419ff0a5c9d3509b8fc3bda90599c10.pdf

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Intervjuguide

Innledende

Hva synes dere om turen?

- Hvorfor husker dere det så godt?

Rovdyr

Hva kan dere fortelle om rovdyr fra turen?

- Er det helt uproblematisk med rovdyr i Norge?
- Er det bare positivt at bjørn går fritt i skogen?
- Husker dere noe om rovdyrenes historie gjennom tidene?

Nasjonalpark

På dag to var vi på en gåtur i naturen etter vi hadde ankommet Muru, hva husker dere fra denne turen?

- Sportegn
- Skummelt å ferdes i området?

Husker dere hva det vil si at vi har Nasjonalparker i Norge?

- Mener dere at vi bør ha nasjonalpark?
- Husker dere hvilke nasjonalparker vi besøkte?
- Er det bare positivt med nasjonalpark?

Hvordan var det å være så mye ute i naturen?

Samisk kultur og historie

På besøksenteret i Vaegkie var vi i gammen, husker dere noe av det som ble fortalt i gammen?

- Gammens bruksområde
- Oppbygning
- Hva kan dere fortelle om reindrift?

Ringmerking

Hva husker dere fra ringmerking av fugl?

- Hvorfor husker dere det?
- Er det bare bra å drive med ringmerking?
- Hvordan kunne vi vite hvilken fugl vi skulle merke?

Avsluttende

Er det noe annet dere husker eller ønsker å tilføye?

Vedlegg 2 – Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste



[Meldeskjema](#) / [Elevers opplevelser og refleksjoner knyttet til et eksternt tredagers und...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
448003

Vurderingstype
Standard

Dato
27.07.2022

Prosjekttittel

Elevers opplevelser og refleksjoner knyttet til et eksternt tredagers undervisningsopplegg

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig

Anna Marie Holand

Student

Jenny Granhus Bakken

Prosjektperiode

15.08.2022 - 31.12.2023

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 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester 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.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG .

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foreldre

Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet

«Elevens opplevelser og refleksjoner knyttet til et eksternt tredagers undervisningsopplegg»

Til foreldre:

Dette er et spørsmål til ditt barn om å delta i et forskningsprosjekt knyttet til en masteroppgave. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn. To studenter vil delta på tredagersturen for å observere (kun notater tas).

Formål

Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke elevenes opplevelser og refleksjoner rundt et undervisningsopplegg i regi av Besøkssenter Rovdyr, Lierne nasjonalpark og Vaegkie besøksanlegg. Data innsamlet i prosjektet vil inngå i en masteroppgave. Problemstillingen i masteroppgaven er «Hvilke opplevelser og refleksjoner har elever i sjuende klasse etter et eksternt tredagers undervisningsopplegg vurdert i lys av skolens og arrangørers intensjoner?». Grunnlagsdata og anonymiserte data kan benyttes til forskning og utviklingsarbeid i regi av veilederne i prosjektet ved Nord Universitet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Ditt barn får spørsmål om å delta som informant i dette prosjektet på bakgrunn av erfaringer omkring deltakelse på nevnte undervisningsopplegg. I denne studien inngår ditt barn som en informantene fra av 7. klasse.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Hvis du ønsker at ditt barn skal delta i denne undersøkelsen, innebærer det at barnet ditt deltar i et gruppeintervju kort tid etter turen. I tillegg svarer barnet på en kort skriftlig anonym spørreundersøkelse noen måneder i etterkant. Gruppeintervjuet gjennomføres sammen med medelever, mens spørreundersøkelsen er individuell. Intervjuet vil omhandle spørsmål knyttet til ditt barns opplevelser og refleksjoner rundt tredagersturen. Intervjuet vil vare ca. 30 min. Eksempler på spørsmål kan være:

- Generelle spørsmål om opplegget (opplevelser)
- Hva lærte dere om rovdyr?
- Hva lærte dere om sørsamisk tradisjon?
- Hva lærte dere om nasjonalparker?

Foresatte kan ved forespørsel få se intervjuguide og spørreskjema på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis ditt barn velger å delta, kan du som foresatt eller barnet ditt når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger om ditt barn (lydopptak og samtykke) vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis hen ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker ditt barns opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene (gruppeintervju) om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Informasjonen som blir samlet inn i prosjektet vil bare være tilgjengelig for masterstudentene og to veiledere fra Nord Universitet. Ved andre publikasjoner vil informasjonen være tilgjengelig for en databehandler for transkribering. Databehandler vil da signere en taushetserklæring.
- Navnet og kontaktopplysningene om ditt barn vil bli erstattet med en kode (koblingsnøkkel) som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dette og de transkriberte og anonymiserte lydopptakene blir lagret på Nord Universitet sitt lagringsområde med to-faktorautentisering. Lydopptakene gjøres via «diktafonappen» tilknyttet nettskjema.no som blir lagret på en forskningsserver ved UiO.
- Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne ved publikasjoner.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Lydopptakene blir anonymisert ved transkribering og spørreskjema er digitalt og anonymt. Ved prosjektslutt (31.12.2023) vil alle opplysninger bli slettet (samtykke, koblingsnøkkel og lydopptak).

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Nord Universitet ved prosjektansvarlig Anna Marie Holand, anna.m.holand@nord.no
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, personvernombud@nord.no, +47 74 02 27 50

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Matilde Bratås Henriksen
(mastergradsstudent)

Jenny Granhus Bakken
(mastergradsstudent)

Anna Marie Holand

Kåre Haugan

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Elevers opplevelser og refleksjoner knyttet til et eksternt tredagers undervisningsopplegg*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn:

- deltar i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet (31.12.2023).

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Elevers opplevelser og refleksjoner knyttet til et eksternt tredagers undervisningsopplegg»

Til elever:

Vil du delta i et forskningsprosjekt knyttet til en masteroppgave? Her får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. To studenter vil delta på tredagersturen for å observere (kun notater tas).

Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke elevers opplevelser og refleksjoner rundt et undervisningsopplegg i regi av Besøkssenter Rovdyr, Lierne nasjonalpark og Vægkie besøksanlegg. Data innsamlet i prosjektet vil inngå i en masteroppgave. Problemstillingen i masteroppgaven er «Hvilke opplevelser og refleksjoner har elever i sjuende klasse etter et eksternt tredagers undervisningsopplegg vurdert i lys av skolens og arrangørers intensjoner?». Grunnlagsdata og anonymiserte data kan benyttes til forskning og utviklingsarbeid i regi av veilederne i prosjektet ved Nord Universitet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta som informant i dette prosjektet fordi du deltar på tredagersturen. I denne studien inngår du som en av informantene i 7. klasse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i denne undersøkelsen, innebærer det at du deltar på intervju sammen med noen medelever kort tid etter turen. I tillegg innebærer det å delta på en kort skriftlig spørreundersøkelse (anonym) i desember. Intervjuet vil omhandle spørsmål knyttet til dine opplevelser og erfaringer rundt tredagersturen. Intervjuet vil vare ca. 30 min. Eksempler på spørsmål kan være:

- Generelle spørsmål om opplegget (opplevelser)
- Hva lærte dere om rovdyr?
- Hva lærte dere om sørsamisk tradisjon?
- Hva lærte dere om nasjonalparker?

Du kan ved forespørsel få se intervjuguide og spørreskjema på forhånd ved å ta kontakt.

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 (lydopptak og samtykke) 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 kun bruke opplysningene (gruppeintervju) om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Informasjonen som blir samlet inn i prosjektet vil bare være tilgjengelig for masterstudentene og to veiledere fra Nord Universitet. Ved andre publikasjoner vil informasjonen være tilgjengelig for en databehandler for transkribering. Databehandler vil da signere en taushetserklæring.
- Navnet og kontaktopplysningene om ditt barn vil bli erstattet med en kode (koblingsnøkkel) som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dette og de transkriberte og anonymiserte lydopptakene blir lagret på Nord Universitet sitt lagringsområde med to-faktorautentisering. Lydopptakene gjøres via «diktafonappen» tilknyttet nettskjema.no som blir lagret på en forskningsserver ved UiO.
- Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne ved publikasjoner.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Lydopptakene blir anonymisert ved transkribering og spørreskjema er digitalt og anonymt. Ved prosjektslutt (31.12.2023) vil alle opplysninger (samtykke, koblingsnøkkel) og lydopptak bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS 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:

- Nord Universitet ved prosjektansvarlig Anna Marie Holand, anna.m.holand@nord.no
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, personvernombud@nord.no, +47 74 02 27 50

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Matilde Bratås Henriksen
(mastergradsstudent)

Jenny Granhus Bakken
(mastergradsstudent)

Anna Marie Holand

Kåre Haugan

Vedlegg 5 – Praktisk informasjonsskriv fra Lierne nasjonalparksenter

Til skoler som er påmeldt på «3-dagers rundtur» (Namsskogan-Røyrvik-Lierne)

Praktisk informasjon

Tidsramme og faglig innhold.

Start opp fra egen skole på et tidspunkt som gjør at dere er på plass og klar ved Namsskogan Familiepark ca. kl. 11. Der deltar dere på Rovdyrskole, et opplegg som tar ca. 4-5 timer. Etter Rovdyrskole kjører dere til Vaegkie i Røyrvik (ca 50 min. kjøring) der dere på ettermiddagen får et opplegg om sørsamisk naturbruk og kultur, om det å bo i ei gamle og de får prøve seg på lassokasting m.m.. Det faglige opplegget der tar ca 1,5-2 timer. Etterpå lager dere i fellesskap en tradisjonell samisk middag rundt bålet.

Morgenen etter er det et besøk på utstillinga i Fjellrevsenteret som ligger ved Røyrvik Auto, Etterpå drar dere videre mot Lierne Nasjonalparksenter. (ca 1,5 timers kjøring). Et eller annet sted langs den strekningen blir det en stopp langs veien for lunsj, og der dere får være med på ringmerking av fugl, en økt som tar ca. 1 time. Denne aktiviteten er avhengig av at det ikke er for mye regn.

Ved Lierne Nasjonalparksenter har de 1-2 timer undervisning i og rundt nasjonalparksenteret. Utpå ettermiddagen går turen til Bjørnecamp på Muru, der det blir vandretur i bjørnens rike og overnatting i lavvo/telt til neste morgen. Siste morgen pakker de seg ut av Bjørnecamp og drar hjemover ca. kl. 10.

Overnatting.

Vaegkie (Røyrvik) har samiske tradisjonsgammer til overnatting. I gammene er det kanskje plass til ca. 20 elever til sammen, i de største gruppene må derfor de øvrige ligge i lavvo som blir satt opp i området.

På Bjørnecamp er det to store Tentipi lavvoer. Disse har til sammen plass til min. 30 elever. Lavvoene har vedovn og står på treplattor. Vi har også ca 30 reinskinn som kan være gode å ha under eget liggunderlag i telt eller lavvo. Trengs det tilleggs plass, eller at noen vil være mer privat har vi for siste døgnnet i Bjørnecamp også en del popup-telt som kan lånes ut i tillegg (1, 2 eller 3-manns telt) Store grupper (40 pers+ bør ta med egen lavvo i tillegg.

Øvrige fasiliteter

På Vaegkie (Røyrvik) er et sanitærannlegg med WC. Vaegkie ligger like ved et vann med bademuligheter på godværsdager. Bading tillates på skolens eget ansvar. NB: Bruk medbrakt håndkle til bading og til håndvask på sanitæranlegget.

På Bjørnecamp (Lierne) er en stor gapahuk med bål plass foran, utedo (vi holder dopapir). Ca 40-50 meter nedenfor campen renner en elv med drikke- og vaskevann.



Viktige praktiske opplysninger

Røyrvik:

- Det er ønskelig at det er voksen med i hver gamle og overnatter sammen med elevene der.
- Det er ikke lov å fyre bål i gamma uten en voksen våken person til stede.
- Ved Vaegkie overnatter skolene selv, og lærerne/voksenpersonene som er med på turen er ansvarlige. De får telefonnummer til lokal person (bakvakt) som de kan kontakte i løpet av natten om det blir behov for det. Bussjåfør overnatter på Limingen Gjestegård (4 km unna)
- Det er bilvei helt fram til Vaegkie.

Lierne:

- I Bjørnecamp er det dårlig mobildekning. Man kan få inn svensk nett (Telia) enkelte steder. Her vil en person fra Lierne Nasjonalparksenter være med og overnatte, i eget telt eller bil, og er tilgjengelig om det trengs transport til sivilisasjonen. Bussjåfør overnatter på annet sted i Lierne.
- I alle gruppene er det lagt opp til en liten vandring i bjørneland. Dette er en tur som tar ca. 2 timer eller mer. Gangfart, veivalg og distanse kan tilpasses, men tidsbruken er omtrent det samme. Det er derfor lurt med en liten sekk med litt drikke, energipåfyll og evt. regnklær til den vandreturen.
- Det er bilvei helt fram til Bjørnecamp -For hele rundturen kan det pakkes i både sekk og bag.

Mat

Skolene tar med all mat og drikke til turen selv. Det man kan beregne ingredienser til er:

DAG 1:

- En enkel matpakke (mellommåltid) på en stopp langs veien, sånn at de er klare til å starte og ikke er sultne når Rovdyrskolen starter kl. 11.
- Lunsj i parken ca kl. 12, mens Rovdyrskole pågår. Her blir det fyrt opp bål.
- Evt. er mellommåltid på en stopp langs veien til Røyrvik/Vaegkie.
- Tradisjonell samisk middag på Vaegkie på kvelden. (Se mer informasjon på siste side)
- Evt. litt kosemat utover kvelden

DAG 2:

- Frokost på Vaegkie
- Lunsj. Enten før, på en stopp underveis eller rett etter ankomst til Lierne.
- Mellommåltid når de kommer fram til Bjørnecamp og før vandretur på ettermiddagen
- Middag og kos rundt bålet i Bjørnecamp på kvelden

DAG 3:

- Frokost i Bjørnecamp.
- Lunsjstopp på hjemveien for dere som har lang reisevei.
- Litt ekstra...

Bål og utemat er en viktig trivselsfaktor på turen, og også en fin læringsarena. Vår oppfordring til skolene er derfor å legge litt vekt på den biten, også som faglig forberedelse til turen. (Mat og Helse) Vår erfaring er at mange elever slurver med maten, om det er helt opp til hver enkelt elev å holde seg med mat. Det finnes veldig mye bålmattips på nettet. Om dere har mulighet og tid er det fint om elevene kan være med

å planlegge, og kanskje forberede noen retter før turen... Er man godt forberedt blir det både enkelt, godt og det blir lettere å beregne. Hva med f.eks en hjemmelaget pizzasnurr i folie + en frukt/gulrot e.l. som mellommåltid...? Eller når det er middag og man har god tid utover kvelden: Hvorfor ikke utfordre elevene til å sette opp en 3-retters meny, med forberedelse og ansvarsfordeling. «Kokkekamp»)

På Vaegkie er følgende matlagingsutstyr disponibelt: Ved, bålplasser, grillrist, vannkjele, bålstekepanne og kaffekjel.

I Bjørnecamp er følgende matlagingsutstyr disponibelt: Ved, bålplasser, grillrist, vannkjele, kaffekjele, stor kasserolle, suppegryte, popkorngrype, vaffeljern og stor murikkapanne.

Viktig: Hold det ryddig og bruk søppeldunkene på Vaegkie og på Bjørnecamp. I Bjørnecamp er det viktig at det ikke blir matrester igjen etter oss. Bjørnen er en alteter med god luktesans. Vi må ikke venne den på å lete etter halvspiste grillpølser rundt bålet her.

Ansvarsfordeling

Vi vil påpeke at dette er en tur i skolens regi, og at det er skolens ordensreglement og forsikringer som gjelder.

- Skolene har ansvar for det som går på elevenes orden, oppførsel og evt. individuelle behov under gjennomføringen av opplegget, og for å sette egne regler i forhold til f.eks. snop, mobilbruk, leggetid, nattero o.l.).
- Namsskogan Rovdyrsenter, Vaegkie, Fjellrevsenteret og Lierne Nasjonalparksenter er ansvarlige for hvert sitt faglige opplegg.
- En av lærerne eller de voksne som er med på turen kan ha et hovedansvar for at turen blir dokumentert med bilder og/eller video. Dette kan elevene bruke til etterarbeid når de kommer hjem. (Lage reportasje fra turen)
- Elevene har ansvar for at de selv og sine medelever får en mest mulig trivelig og lærerik tur.
- Når det gjelder praktisk leirliv (bålfyring, vannkoking etc.) hjelper vi hverandre.

Lurt å ta med:

- Sovepose
- Liggunderlag
- Regnklær (jakke og bukse)
- Støvler / vanntette sko
- Et lettere skopar til bruk i leiren og på bussturen
- Vindbukse og -jakke
- 2 sett ullundertøy eller tilsvarende (et kan brukes på nettene)
- Lue (kan være kaldt om natta)
- Varm genser
- 2 par varme sokker
- 2 par tynnere sokker

Arti å ha med om man har:

- Kamera
- Kikkert
- På Vaegkie er det også god boltreplass, så ta gjerne med fotball e.l. og til ledige stunder, og det er også fint å fiske i vatnet like ved, så gjerne fiskestang
netts

- Undertøy
- Så kan det jo være godvær: T-skjorte og shorts / lett bukse?
- Håndkle
- Tannbørste / toalettsaker
- Mygg og knottbeskyttelse *(kan også komme inn i lavvo om natta, så en hatt med nett er god å sove med)*
- Tallerken, kopp og bestikk og turkniv
- Liten ryggsekk og drikkeflaske til vandreturen

Er det helsemessige ting hos enkelte elever som kan ha betydning for gjennomføringen av opplegget kan vi godt få beskjed om det. Elever som trenger medisiner av et eller annet slag må huske på å også ha med det som trengs i sekken når vi drar ut på vandreturen i skogen. (F.eks. ved diabetes, vepsallergi o.l.)

Det er dagligvarebutikker og bensinstasjon med kioskvarer i nærheten av Familieparken, Røyrvik Auto og Lierne Nasjonalparksenter.

Har dere andre spørsmål rundt opplegget, kan Lierne Nasjonalparksenter v/undertegnede kontaktes:

Gunn Anita Totland
gunn.anita@naturporten.no
 tlf. 47642085



Som ingredienser til en tradisjonell samisk middag første kveld ved Vaegkie anbefaler vi Li-vilt sine produkter: Grytekjøtt av rein, Reinskav eller Fjellgrill. Dette er lokale produkter fra reineierne som driver Vaegkie. Det finnes mange oppskrifter på f.eks. Bidos eller annen samisk mat på nettet. Tilbehør tar dere med selv.

<https://www.lokalmat.no/no/produsenter/li-vilt>



Disse produktene finnes i mange dagligvarebutikker (Coop og Rema 1000)

Ved å kontakte Algot Jåma, som er en av guidene på Vaegkie og medeier i Li-vilt, kan dere også få levert ønsket produkt til middagen på Vaegkie. Algot har tlf. 97092014. Han har sikkert også noen kokketips.