

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5003 Norsk 4 – Masteroppgave, 1-7  
Navn: Silje Elise Dahle og Ingvild Fure Mikalsen

---

## Hva kan uterommet tilføre elevenes arbeid med eventyr? - En masteroppgave

---

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 129

## Sammendrag

Uteskole som læringsarena har i de siste årene fått større anerkjennelse i skolen. Spesielt under koronapandemien ble uteskole tatt i bruk som et middel for å lette skolehverdagen, men uteskole var allerede et etablert forskningsfelt innenfor lærerutdanningen. Vi har i denne studien gjennomført et prosjekt på 2. trinn, hvor hensikten var å undersøke hvordan eventyr som tema i norskfaget kan arbeides med. Formålet med oppgaven er å kunne bidra til forskning innenfor bruk av norskfaget i uteskole. Problemstillingen er:

Hva kan uterommet tilføre elevenes arbeid med eventyr?

Vi har i tillegg stilte oss to forskningsspørsmål, det første fra elevperspektivet og det andre fra forsker/lærerperspektivet:

Hvordan opplever elevene å arbeide med eventyr i uterommet?

Hva er karakteristisk for elevenes arbeid med eventyr i uterommet?

For å ha et pedagogisk grunnlag for arbeid med eventyr, presenterer vi relevant sjangerteori, samt analysert seks ulike eventyr til bruk i prosjektet. Vårt teoretiske grunnlag baserer seg på øvrig relevant teori, hvor vi tar utgangspunkt i resultatene. Metodologisk gjør vi en kvalitativ kasusstudie, hvor vi bruker metodetriangulering i datainnsamlingen. Vårt empiriske grunnlag er en kombinasjon av passiv og aktiv deltakende observasjon, spørreskjema for elever og intervju av lærere. Ved bruk av konstant komparativ analysemetode har vi gjennomgått materialet, og funnet fire hovedkategorier. De fire hovedkategoriene er: «eventyr i uterommet er interesseskapende», «eventyr i uterommet skaper personlig vekst», «eventyr i uterommet gir rom for fysisk aktivitet» og «eventyr i uterommet kan være en faglig scene». Disse hovedkategoriene resulterte i en kjernekategori som er tett på besvarelsen av problemstillingen. Kjernekategorien ble som følger: «Eventyr i uterommet inviterer til lek». Resultatet fra prosjektet viser at leken er det mest fremtredende i arbeid med eventyr i uterommet. Faglig arbeid med eventyr i uterommet ved bruk av rollespill som estetisk læringsprosess legger til rette for og skaper muligheter til lek og læring. Denne studien viser at leken fortsatt er viktig på småtrinnet, og kan være til nytte for andre lærere i arbeid med norsk i uteskole.

Nøkkelord: Norskfaget i småskolen, uteskole, lek, eventyr, kvalitativ kasusstudie, konstant komparativ analysemetode, rollespill

## **Abstract**

The outdoor classroom as a learning area, has gained greater recognition in schools the recent years. Especially during the corona pandemic, the outdoor classroom was used as a means to facilitate everyday school life. In this study, we've carried out a project in the second grade, where the purpose was to research how fairy tales as a topic in the Norwegian subject can be worked with. The purpose of this thesis is to contribute to research within the use of Norwegian subjects in the outdoor classroom. The research question is:

What can the outdoors add to the pupils' work with fairy tales?

We've also asked ourselves two research questions, the first from the student perspective and the second from the researcher/teacher perspective:

How do the pupils experience working with fairy tales in the outdoors

What is characteristic of the pupils work with fairy tales in the outdoors?

In order to have a pedagogical basis for working with fairy tales, we present relevant genre theory, as well as analyzing six different fairy tales for use in the project. Our theoretical basis is based on various relevant theories, where we take the results as a starting point.

Methodologically, we do a qualitative case study where we use method triangulation in the data collection. Our empirical basis is a combination of passive and active participant observation, questionnaires for pupils and an interview with the teachers. By using the constant comparative analysis method, we processed the material and found four main categories. The four main categories are: fairy tales in the outdoors create interest, fairy tales in the outdoors create personal growth, fairy tales in the outdoors provide room for physical activity and fairy tales in the outdoors can be an academic stage. These main categories resulted in a core category which is very important in answering the research question. The core category became as follows: Fairy tales in the outdoors invites the pupils to play. The result from the project shows that play is the most prominent element in working with fairy tales in the outdoors. Academic work with fairytales in the outdoors as an aesthetic learning process, facilitates and creates opportunities for play and learning. This study shows that in the primary school play is still important and can be useful for other teachers in work with the Norwegian subject in the outdoor classroom.

Keywords: Norwegian subject in primary school, outdoor education, play, fairy tale, qualitative case study, the constant comparative analyze method, role play

*Jeg skulle ønske dagens barn  
lekte mer enn de gjør.  
For den som leker som liten  
får en rikdom inni seg  
som man kan øse av hele livet.  
Man bygger opp en varm, hyggelig  
verden inni seg.  
En verden som gir styrke om livet blir vanskelig.  
Et sted man kan ty til i motgang og sorg.  
-Astrid Lindgren-*

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	i
Abstract .....	ii
1.0 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	3
1.2 Oppgavens oppbygging.....	4
2.0 Faglig grunnlag for arbeidet .....	5
2.1 Hvorfor arbeide med eventyr?.....	6
2.2 Eventyr .....	7
2.3 Analyse av eventyrene .....	9
2.3.1 Kort presentasjon av eventyrene i vårt prosjekt .....	9
2.3.2 Narratologisk analyse .....	11
2.4 Tematisk innhold i eventyrene .....	12
2.4.1 De tre små grisene og Den lille røde høna .....	12
2.4.2 Skinnvotten og Pepperkakegutten .....	13
2.4.3 Bukkene Bruse og Lille Rødhette .....	15
3.0 Teoretisk grunnlag.....	17
3.1 Litteratur i norskfaget.....	17
3.1.1 Språklig utvikling.....	19
3.2 Uteskole.....	20
3.2.1 Norsk og uteskole.....	23
3.3 Estetiske læringsprosesser.....	24
3.4 Lek.....	26
3.4.1 Lek og uteskole .....	28
4.0 Forskningsdesign og metode .....	30
4.1 Utvalg .....	31
4.2 Kvalitative intervjuer.....	32
4.2.1 Semistrukturert intervju og intervjuguide .....	32
4.2.2 Intervju av en liten gruppe lærere .....	33
4.2.3 Transkribering av gruppeintervju.....	33
4.3 Spørreskjema .....	34
4.4 Observasjon .....	35
4.4.1 Formålet med observasjon som metode .....	36
4.5 Triangulering .....	36
4.6 Konstant komparativ metode .....	36
4.6.1 Forforståelse .....	39
4.7 Kvalitet i studien .....	40
4.7.1 Substans i funn .....	40
4.7.2 Reliabilitet, validitet og generalisering .....	40
4.8 Bias.....	42
4.9 Etiske overveielser .....	43
5.0 Resultater.....	44
5.1 Eventyr i uterommet er interessedskapende.....	44

5.2 Eventyr i uterommet skaper personlig vekst .....	47
5.3 Eventyr i uterommet gir rom for fysisk aktivitet.....	49
5.4 Eventyr i uterommet kan være en faglig scene .....	51
5.5 Kjernekategori: Eventyr i uterommet inviterer til lek .....	54
6.0 Diskusjon.....	58
6.1 Skape mening i tekst - gjennom lek .....	59
6.2 Lærerens rolle: må kunne se sammenhengen med faget og naturen .....	61
6.3 Fra klasserom til uterom.....	63
6.4 Lek og samhandling i uterommet .....	65
6.5 Avsluttende drøftinger.....	67
7.0 Konklusjon .....	70
Litteraturliste .....	72
Tabeller.....	81
Tabell 1: Kategorisering av barns aktivitetsmuligheter i miljøet .....	81
Figurer .....	81
Figur 1: Inndeling av eventyr i ulike grupper .....	81
Figur 2: Utepedagogikkens sentrale kjennetegn .....	81
Figur 3: Klasseromsundervisning og uteskole som komplementære tilnærminger .....	81
Figur 4: Inndeling i hovedkategorier og kjernekategori.....	81
Vedlegg .....	82
Vedlegg 1: De tre små grisene .....	82
Vedlegg 2: Den lille røde høna .....	86
Vedlegg 3: Skinnvotten .....	89
Vedlegg 4: Pepperkakegutten.....	96
Vedlegg 5: De tre Bukkene Bruse .....	100
Vedlegg 6: Lille Rødhette .....	102
Vedlegg 7: Intervjuguide.....	105
Vedlegg 8: Spørreskjema .....	107
Vedlegg 9: Observasjonsskjema .....	108
Vedlegg 10: Godkjenning fra Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør .....	110
Vedlegg 11: Informasjonsskriv til foreldre .....	112
Vedlegg 12: Informasjonsskriv til lærere .....	116
Vedlegg 13: Tilpasset informasjonsskriv til elever .....	120
Vedlegg 14: Tegning av ulven i Lille Rødhette .....	121
Vedlegg 15: Tegning av haren i Skinnvotten.....	122
Vedlegg 16: Tegning av Den lille røde høna .....	123

## 1.0 Innledning

I møte med norskfaget i skolen har vi sett mye godt, men tidvis ensidig arbeid med faget. Felles for arbeidet er at det har vært preget av klasseromsundervisning. Vi har undret oss over hvordan vi kan bruke læringsarenaen uterommet, i norskfaget, og hvilke aspekter som da vil komme til syne i elevenes faglige arbeid.

Norskfaget i skolen har særlig ansvar for de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlighet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 25). Morsmålsfagene i skolen preges av ferdighetene lesing, skriving og muntlighet. Disse ferdighetene foregår som oftest i klasserommet (Eggensen, 2017, s. 140; Halberg, 2014, s. 99). Med dette som bakgrunn kan vi dra paralleller mellom norskfaget og danskfaget. Om vi ser på tradisjonelle tekstpraksiser i skolen, innebærer de å kunne gjengi faglig innhold, lesing og bruk av fagbøker, og klassesamtaler om tekst. Til tross for at disse tekstpraksisene blir sett på som tradisjonelle, må vi ha med oss lærerens metodefrihet (Blikstad-Balas, 2016, s. 69). Med tanke på metodefriheten, har lærere mulighet til å ta i bruk uteskole som læringsarena når det er hensiktsmessig. Utdanningsdirektoratet sier at «Natur og uterom gir mange muligheter som faglig og sosial læringsarena» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ved bruk av uteskole skal fortsatt læreplanen være utgangspunktet, og må ses i sammenheng med klasseromsundervisningen. Det er ikke noen begrensning for hvilke fag man kan ta med ut, men Utdanningsdirektoratet poengterer at uterommet er en læringsarena som legger til rette for kreativt arbeid, fysisk aktivitet og sosial samhandling. Opplæringen kan være både utforskende, aktiv og praktisk anlagt (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Hvis vi ser på første delrapport fra evalueringen av seksårsreformen, viser det seg at lekens sentrale plass for 20 år siden til i dag, har endret seg. Endringen har gått fra lek på elevenes premisser, til lærerstyrte og ledende aktiviteter, hvor elevene har havnet i mer lyttende og oppgavefokuserede klasserom. Til tross for at den frie leken har mistet noe av sin posisjon, tilrettelegger lærerne i dag hyppigere for lek, og spesielt fremtredende er de tre første månedene av første klasse. Dette gjøres bevisst for å få elevene trygge, etablere et godt klassemiljø, styrke elevenes sosiale kompetanse, ha frilek ute og å unngå mye stillesitting og oppgavejobbing. Rapporten gikk i dybden på norskundervisningen på førstetrinn, og fant at lærere vektlegger språkleker og sang i undervisningen, mens de praktiske og estetiske arbeidsformene, som bruk av skjønnlitteratur, muntlig fortelling og tekstskaping, samt bruk av

lek, er mindre utbredt (Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier og By- og regionforskningsinstituttet, 2022, s. 120-121; Utdanningsdirektoratet, 2022).

Fagartikkelen, «Lekens betydning for læring og utvikling», viser til lekens viktighet for blant annet språklig og kognitiv utvikling hos barn. Gjennom leken lærer barn å samhandle og kommunisere med andre, samt styrke sin egen språklige utvikling. De bruker språket til å kunne uttrykke seg selv, finne opp lek og drive den videre, sette i gang dialog og setter ord på ulike ting. Både ordforrådet og begrepsutviklingen bidrar til språkutviklingen. Leken bidrar til barns kognitive utvikling ved at de erfarer bruk av egne tanker og refleksjoner. Barn utforsker, prøver å finne løsning på noe de ikke vet hva er. Dette gjentar seg til barnet er fornøyd med løsningen sin. Gjennom slik innfallsvinkel øker det konsentrasjonen, og de kan holde på over et lengre tidsrom (Stai, 2020).

På generell basis ser vi at uteskolekonseptets didaktiske potensial har utviklet seg mye de siste årene. Jordet (2010, s. 22) påpeker at tiden er moden for å diskutere uteskolens plass i norsk skole, både som en ekstra kunnskapskilde og som en annen læringsarena. Utviklingen av uteskolen har også hatt stor fremgang i enkelte fag, men vi ser en utfordring innenfor norskfaget og uteskole. Som lærere må vi evne å knytte uteskoledidaktikk og norskdidaktikk sammen for å skape en helhetlig læringsarena i faget (Jordet, 2010, s. 26-27; Eggersen, 2017, s. 141).

Friluftsrådernes Landsforbund (FL), har siden år 2000 gitt ut idépermer for undervisningsopplegg for bruk av uteskole. De senere år har de laget idéhefter hvor de knytter fag til uteskole. Heftet «Naturen som læringsarena – Norsk. Undervisningsideer 1. – 10. trinn 2018», legger til rette for norskfaglig arbeid i uterommet (2018). Friluftsrådernes Landsforbund har kommet med et bidrag til en fagdidaktisk tilnærming innen norsk og uteskole. Det poengteres i heftet at hovedbegrunnelsen for å ta i bruk naturen som læringsarena er «bedre og mer virkelighetsnær læring, fysisk aktivitet, naturopplevelser og miljøbevissthet og sosialt miljø» (Friluftsrådernes Landsforbund, 2018).

Vår opplevelse er at norskfaget ofte er forstått som et bokfag med sine tradisjonelle tekstpraksiser. Evalueringen av seksårsreformen viser at elevenes frilek har fått mindre posisjon i skolen, og at elevenes lek blant annet er mer lærerstyrt. Lekens plass har havnet i et mer lyttende og oppgavefokuserende klasserom. Lek kan bidra til at elever utvikler språket sitt, og til kognitiv utvikling, og uteskole legger til rette for kreativt arbeid, fysisk aktivitet og sosial samhandling. Det har både i Norge og i Danmark blitt gjennomført uteskoledidaktiske



utprøvinger i morsmålsfaget (jf. Eggensen, 2017; Halberg, 2014). Norskfaget har ikke i like stor grad blitt sett på i lys av uteskole som enkelte andre fag. Vi ønsker derfor i denne studien å bruke norskfaget i en uteskolesetting på småtrinnet.

### ***1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål***

Målet med denne studien er å undersøke elevers arbeid i en uteskolesammenheng. Spesifikt ønsker vi å undersøke hvordan sjangeren eventyr i norskfaget kan arbeides med på 2. trinn. Dette har resultert i denne problemstillingen:

Hva kan uterommet tilføre elevenes arbeid med eventyr?

For å kunne svare utdypende og grundig på problemstillingen, har vi i tillegg stilt oss to forskningsspørsmål:

Hvordan opplever elevene å arbeide med eventyr i uterommet?

Hva er karakteristisk for elevenes arbeid med eventyr i uterommet?

For å svare på problemstillingen og de to forskningsspørsmålene, har vi gjennomført en kvalitativ kasusstudie. Forskningsspørsmålene skiller mellom et elevperspektiv og et forsker/lærerperspektiv, noe som understreker at datamaterialet belyser ulike synsvinkler. Undersøkelsene ble gjennomført på småtrinnet, nærmere bestemt en 2. klasse, over en periode på seks økter, fordelt på fem dager. Vi valgte å gjennomføre metodetriangulering, hvor vi brukte observasjon, intervju og spørreskjema til innsamling av empiri. Formålet med oppgaven er å kunne gi et bidrag til forskning innenfor bruk av norskfaget i uteskole.

Kasusstudien vår bygger på et samspill mellom inne- og uteaktiviteter, hvor forarbeid og etterarbeid er inneaktiviteter, og hovedaktiviteten er lagt til uterommet. Forskerrollen innebar å observere, i tillegg til å ha ansvar for hver vår eventyrgruppe. Lærerne i klassen observerte sine grupper, hvor de i etterkant delte observasjonene med oss. Inne observerte vi hvordan elevene fikk introdusert eventyr med aktiviteter som tankekart, høytlesning, tegning og skriving. Elevene ble i forarbeidet delt inn i eventyrgrupper, slik at de kun konsentrerte seg om et eventyr per gruppe, totalt seks ulike eventyr. Da får elevene hver sin rolle, i tillegg til at klassen i helhet får innsikt i mer enn et eventyr. Vi gjennomførte også spørreskjema som en del av forarbeidet. Hovedaktiviteten i uterommet ble lagt til elevenes ukentlige uteskoledag og til deres vanlige leiområde. Akkurat denne dagen var det veldig dårlig vær, med vind, regn og sludd. Her observerte vi elevens gjennomføring av rollespill, hvor eventyrene ble fremført for resten av klassen, med støtte av lærer som forteller. Etterarbeidet med eventyr ble

gjennomført i klasserom, hvor elevene fikk mulighet til å svare på refleksjonsspørsmål om eventyrene, og si sin mening om prosjektet. Vi gjennomførte også her et spørreskjema som en del av etterarbeidet. Etter å ha gjennomført prosjektet, intervjuet vi de aktuelle lærerne som er involvert i klassen, for å få bakgrunnsinformasjon om klassens arbeidsmåter innen norskfaget og uteskole, samt hvordan de opplevde prosjektet. Vi har i denne studien arbeidet og skrevet oppgaven sammen. Oppgaven har vi begge arbeidet med, og står derfor samlet om sluttresultatet.

### ***1.2 Oppgavens oppbygging***

I oppgavens første kapittel, har vi presentert begrunnelsen for vårt valg av tema og problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål. Vi viser til formålet med studien og hvordan prosjektet ble gjennomført. I kapittel to ser vi på vårt faglige grunnlag for å arbeide med eventyr i uterommet, samt tar for oss eventyrsjangeren og våre valgte eventyr. Vi går videre til vårt teoretiske grunnlag i kapittel tre, før vi tar for oss vårt forskningsdesign og metode i kapittel fire. I kapittel fem presenterer vi studiens resultater, som vi drøfter opp mot relevant teori og forskning i kapittel seks, diskusjon. Avslutningsvis presenterer vi oppgavens konklusjon, hvor vi besvarer problemstillingen og trekker frem studiens viktigste funn.

## 2.0 Faglig grunnlag for arbeidet

Bruken av læringsaktiviteter og hvordan vi fremtrer i læringsmiljøet, er noe vi som lærere må være observante på i lærerprofesjonen. Lærere har et ansvar for hvor stor plass faglig innhold skal få i undervisningen, og hvordan man arbeider med dette (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 52). Gjennom forskningen i denne oppgaven, vil vi kunne få resultater basert på mål i kunnskapsløftet fra 2020, samt at vi kan støtte resultatene våre på teoretisk grunnlag som er aktuelle for samfunnet i dag. Forskningen kan være til nytte på det viset at vi i som utøver lærerprofesjonen ønsker å forbedre og utvikle oss i takt med hvilke normer og verdier samfunnet har.

Som norsklærere har vi i denne studien sett behovet for å ha en dypere forståelse om eventyr i prosjektfasen. Derfor har vi sett på eventyrsjangeren og dens karakteristiske kjennetegn. Vi er opptatt av å undersøke hva eventyr kan bidra med i norskfaget, og ser på sjangeren som viktig for elevene å lære. Teori om eventyrsjangeren er en del av det teoretiske grunnlaget for studiet, men utgjør også rammene for det pedagogiske prosjektet. I forarbeidet av prosjektet benyttet vi oss av den didaktiske relasjonsmodellen, for å ha et rammeverk å knytte til vår didaktiske planlegging. Kategoriene vi planla ut ifra er: læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læringsaktiviteter og vurdering (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 86). Hvordan vi som pedagoger ser på barns lek og læring, vil være basert på vårt menneske- og samfunnssyn, samt verdier, altså vårt grunnsyn (Lillemyr, 2011, s. 88). I planleggingen av prosjektet var det viktig for oss at alle elevene hadde kjennskap til eventyr før vi tok med eventyrene ut. Derfor planla vi forarbeid inne, deretter hovedaktivitet ute, og etterarbeid inne. På denne måten fikk vi frem forkunnskaper, og mulighet til å reflektere og oppsummere rundt hva vi har arbeidet med. Innholdet ble bruk av analyserte eventyr, samt oppgaver og spørsmål rettet til temaet. Elevene hadde en hovedoppgave, og det var å dramatisere eventyret de arbeidet med. Under hele prosjektet vurderte vi hvordan elevene responderte på prosjektet, hva som kunne vært gjort annerledes og hva som fungerte bra. Vårt mål med prosjektet er todelt. Fra vårt syn som lærere ville vi at elevene skulle lære om eventyr, ved bruk av estetiske læringsprosesser og ved bruk av uteskole. Fra vårt syn som forskere, var målet å innhente så mye data som mulig, for å besvare problemstillingen vår. Vi knytter også prosjektet til Kunnskapsløftet for læreplanverket 2020, som vi kommer nærmere inn på senere i kap. 2.1, kap. 2.4. og under teoretisk grunnlag.

## **2.1 Hvorfor arbeide med eventyr?**

I arbeid med utvelgelse av litteratur til prosjektet vårt, har vi vurdert ulike litterære tilnærminger. Norskfaget har et vidt omfang, og vårt valg av eventyr er ikke tilfeldig, men nøye vurdert og reflektert over. Folkeeventyrene er en del av en litterær kanon, noe som styrker viktigheten av å arbeide med eventyr i skolen. Kanon defineres slik: «Den litterære kanon betegner det settet av litterære verk som inngår i en nasjonallitteratur eller en klassisk litterær tradisjon, dvs. de forfatterskap eller verker som blir ansett for verdifulle i dannelsen av den nasjonale eller kontinentale identitet ...» (Lothe, Refsum & Solberg, 2007).

Folkeeventyr har vært viktig for utvikling av vår kulturelle identitet. Men selv om folkeeventyrene er nasjonalt forankret, er eventyr en internasjonal sjanger som vi finner i ulike kulturer, og med ulike uttrykksformer. Det er ulike måter å forstå sjangeren på, for eksempel som barnelitteratur, nasjonal litteratur, og som en del av vårkulturarv. Til tross for eventyrenes internasjonale forankring er det ingen tvil om at folkeeventyrene er typisk norske. Vi ser at språket og fortellermåten har sterke bånd til norske røtter (Vold, 2022; Rottem, Skei & Hagen, 2022; Esborg, 2023). I Norge har Asbjørnsen og Moes utgivelser av eventyrsamlinger hatt stor betydning for vår nasjonale følelse, og selvpoppfatning. Eventyrene er ofte skrevet om norske forhold, med utgangspunkt i typisk norsk natur. Utgivelsene har hatt slik stor betydning at det blir sett på som nasjonal litteratur, og trer derfor inn i rekkene av litterær kanon (Alver, 2023; Esborg & Alver, 2023). Med dette som bakgrunn, ser vi stor nytte av å arbeide med eventyr i skolen.

Det er viktig å legge til rette for leselyst i litteraturarbeidet i skolen. Leselyst, en glede og interesse for lesing, kan bidra til å utvikle ferdigheter som utholdenhet og dybdearbeid i tekster, engasjement, fantasi og følelsesliv. Arbeid med litteratur bidrar til å styrke for eksempel språkutvikling, kulturfortrolighet, kulturell og individuell identitet (Stokke & Tønnesen, 2018 s. 23; Hennig, 2019, s. 14, 21). Eventyr har en egen evne til å fasinere barn, spesielt i alderen 4-12 år. Eventyr er ofte skrevet for barn, og sjangeren samsvarer ofte med barns kognitive evner. Barn identifiserer seg selv med eventyr fordi barns virkelighet har mange likheter med eventyrets. Kjennetegn som en oversiktlig handlingsgang og struktur, bruk av tydelige kontraster, slik som mellom godt og ondt, liten og stor, fremhevede nasjonale motiver, som troll og stein, norsk natur, og livets ulike perioder er viktige trekk som barn kan gjenkjenne seg i (Birkeland et al., 2018, s. 55-57; Hohr, 2001, s. 103-104).

Læreplanen i norsk sier at faget er sentralt for elevers kulturforståelse, både når det gjelder andres og egen kultur. For å utvikle språket sitt skal elevene erfare kulturens tekster, språklige

mangfold og sjangre. Faget skal legge grunnlaget for språket som kommunikasjonsmiddel, for å kunne tenke, lære og ha en kritisk tilnærming. Norskfaget skal gjøre elevene trygge i egen kulturell og språklige identitet, og gi elevene litterære opplevelser. Elevene skal også kunne være skapende og kreative i arbeid med norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 23).

## **2.2 Eventyr**

Eventyr er en gammel fortellingsform fra før det var vanlig å kunne lese og skrive. De kan være så gamle som 4000 år, og har blitt muntlig overført fra generasjon til generasjon. I sjangeren eventyr, skiller vi mellom folkeeventyr og kunsteventyr. Kunsteventyr defineres ved at de har en bestemt forfatter, i motsetning til folkeeventyr, hvor forfatteren er ukjent. Kunsteventyrene er av nyere dato, og den mest kjente forfatteren av denne typen eventyr er H. C. Andersen (Lothe, Refsum & Solberg, 2007; Stokke, 2018, s. 85).

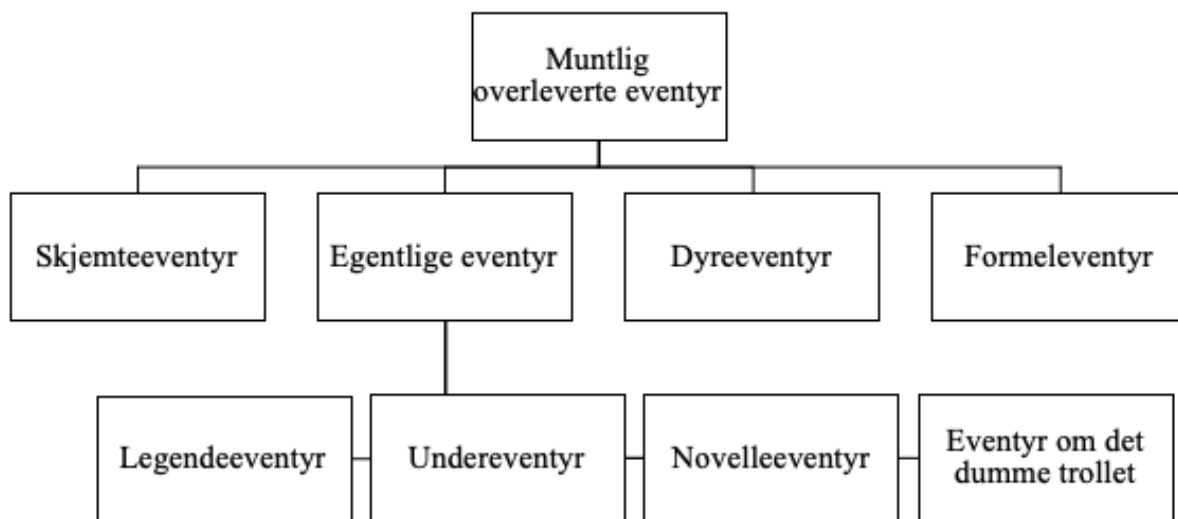
Eventyr er karakterisert som formellitteratur. Sjangeren har en enkel, men tydelig struktur, og tydelige krav til både persongalleri og motiv. Det er nettopp dette som gjør at eventyrene kunne bli overlevert muntlig (Birkeland et al., 2018, s. 50). Sjangeren blir beskrevet som en oppdiktet, fri og fantasifull fortelling, uten å tilhøre sted eller rom. Strukturen på eventyrene bygger på sammenligninger, faste fraser som går igjen, minimalt med skildringer, og karakterene blir ofte beskrevet i enkelthet (Stokke, 2018, s. 85; Møller, 2021).

Leserkontrakten sier noe om leserens forventning til teksten. Eventyr har ofte en struktur og særegne sjangertrekk som er lett gjenkjennelige for barn. Barn har en forventning til eventyret når de selv leser det, eller blir lest for (Stokke & Tønnesen, 2018, s. 22). I eventyr har vi en fortellerstemme som fremstiller eventyrene som fiksjon, med hensikt å underholde lytteren. Fiksjonen i eventyr vises blant annet gjennom sjangertrekk som innlednings- og avslutningsformler, som «det var en gang», eller «i et land langt, langt borte, og «snipp snapp snute, så var eventyret ute», eller «så levde de lykkelige i alle sine dager». Også overnaturlighet er en stor del av strukturen i eventyrene. Det er i tillegg andre karakteristiske trekk ved sjangeren eventyr som er verd å merke seg. Motsetningsloven i eventyr viser til motsetninger mellom personer, for eksempel ung/gammel, god/ond, rik/fattig og liten/stor. Loven om gjentakelse viser til hendelser eller motiv som gjentas flere ganger. Det er enkelte tall som er i en særstilling her; 3, 7 og 12. Tretallsloven viser til at ulike ting skjer om igjen tre ganger, og det kan gjelde personer, hendelser, gjøremål osv. Hvis vi ser på et eksempel med karakterene «Per, Pål og Espen Askeladd» har vi tretallsloven, i tillegg til det som kalles loven om bakvekt. Den viser til at den siste som nevnes er viktigst, altså helten. Eventyrene

presenterer det overnaturlige som naturlig. Dyr kan snakke, troll finnes i naturen og mennesker har overnaturlige evner (Stokke, 2018, s. 91; Møller, 2021)

La oss se nærmere på folkeeventyr, som er den delen av eventyrsjangeren vi arbeider med i vårt prosjekt. Asbjørnsen og Moe er to kjente folkeminnesamlere fra Norge, som samlet eventyr og sagn på midten av 1800-tallet (Beyer, 2019). Folkeeventyr har ingen kjent forfatter, og har overlevd ved muntlig overføring. Slike eventyr har så blitt nedskrevet, men regnes fortsatt som folkeeventyr (Esborg, 2023). Folkeeventyr deles inn i ulike grupper, men forskerne har litt ulike tilnærminger til hvordan eventyrene skal inndeles. Vi velger derfor å støtte oss på Stokke sin inndeling fra «Møter med barnelitteratur» (2018, s. 88).

Gruppeinndelingen ser slik ut:



Figur 1: Inndeling av eventyr i ulike grupper (Stokke, 2018, s. 88).

Skjemteeventyr beskrives som eventyr hvor det gjøres narr av personer av høy samfunnsrang. De parodierer typer og egenskaper som for eksempel å være godtroende, selvgode eller sta. Dyreeventyr er eventyr hvor dyr har hovedrollene, og har menneskelige egenskaper. En del slike eventyr forklarer ulike fenomen i verden, og blir kalt opphavseventyr. Et eksempel på et slik eventyr er «hvorfør bjørnen er stubbrumpet». Formeleventyr, også kalt regleeventyr, beskrives som eventyr med repeterende språk, scener og motiv. Når eventyret har brukt en del repetisjoner, kommer det en ny hendelse som endrer retning, og fører til avslutning av eventyret (Esborg, 2023; Birkeland et al., 2018, s. 54; Norsksidene, u.å.). Egentlige eventyr har flere undergrupper, og regnes som den største kategorien innen eventyr. Legendeeventyr omfatter religiøse tema, og eventyr om det dumme trollet handler om mennesker som overvinner trollet ved hjelp av klokhet og fornuft. Undereventyr regnes som den desidert

viktigste gruppen, og inneholder flest eventyr. Handlingen innebærer ofte en helt som prøver å finne lykken, med overnaturlige vesener og gode hjelpere (Stokke, 2018, s. 88).

Novelleeventyr beskrives som lange og har en del likheter med undereventyr. Det de ikke har er overnaturlige vesener og magiske innslag (Esborg, 2023; Birkeland et al., 2018, s. 54; Norsksidene, u.å.).

### ***2.3 Analyse av eventyrene***

I arbeid med eventyr har vi valgt ut seks forskjellige; De tre små grisene, Den lille røde høna, Skinnvotten, Pepperkakegutten, De tre Bukkene Bruse og Lille Rødhette (Vedlegg 1-6).

Valget av seks ulike eventyr, var for at elevene skulle få innsyn i flere eventyr, og for at vi skulle ha nok roller til elevene. Vi er oppmerksomme på at det finnes flere ulike variasjoner av samtlige eventyr. Variantene av disse eventyrene er plukket ut fra to forskjellige bøker: «Alle barns eventyr» og «Våre beste julefortellinger: Barnas jul» (Goboken, 2010; Cappelen Damm, 2018)

I analysearbeidet ser vi først på selve strukturen i eventyrene da vi ønsker å belyse eventyrenes narrative grammatikk. Analyse av eventyr kan gjøres ved bruk av aktantmodellen og ved bruk av Vladimir Propps 31 funksjoner. Disse to fremgangsmåtene er beregnet på kategorien undereventyr. Vi ser ikke hensikt i å bruke verken aktantmodellen eller Propps 31 funksjoner i vår oppgave da dette blir for omfattende i forhold til vårt forskningsspørsmål. Vi benytter oss derfor av Gérard Genettes narratologi, som sier noe om eventyrenes narrasjon, hvordan de er fremstilt og hvordan de blir fortalt. Denne analysemetoden kan brukes på et større spekter av fortellinger enn de overnevnte metodene, og treffer derfor vårt arbeid bedre. Nærlesingen av eventyrene hjelper oss å forstå eventyrene på et strukturert plan. I analysearbeidet ser vi også på hvilke sjangertrekk som er karakteristisk for eventyrene, før vi med et overordnet blikk ser på eventyrenes tematiske innhold (Skarðhamar, 2011, s. 30; Stokke, 2018, s. 92; Birkeland et al., 2018, s. 50).

#### ***2.3.1 Kort presentasjon av eventyrene i vårt prosjekt***

De tre små grisene blir sendt ut i verden av grisemor. Alle tre får materialer til å bygge et hus, den ene høy, den andre løv og den tredje murstein. Ulven ødelegger huset av høy og løv, og spiser de to grisene. Huset av murstein klarer derimot ikke ulven å ødelegge, og prøver å lure den tredje grisen, slik at han får spise han. Grisen lar seg ikke lure, hverken når de skal plukke turnips, epler eller dra på marked. Ulven blir til slutt rasende, og bestemmer seg for å komme

inn i mursteinshuset gjennom pipa, for å spise grisen. Grisen koker en gryte med vann som ulven faller ned i, og tar ende på den stygge ulven.

Den lille røde høna bor sammen med en gris, en and og en katt. Grisen bruker hele dagen i sølepytten, anden svømmer i andedammen sin og katten ligger i solen. Høna finner et korn og planter dette, uten å få hjelp fra de andre. Hun må også skjære hveten, bære hveten til mølla og lage brødet selv. Når brødet endelig er ferdig stekt, vil grisen, anden og katten også spise brødet. Men da får de beskjed om at den lille røde høna har gjort alt selv, og skal derfor spise brødet selv.

I Skinnvotten møter vi en mann og hunden hans på tur, og han mister votten sin uten å merke det. En mus kommer forbi og vil bruke votten som hus den natten. Det kommer flere dyr forbi, som også vil bo inne i votten. Fra en liten mus, frosk, hare, rev, ulv og villsvin, til store bjørn. Votten blir så full at den nesten sprekker. Mannen merker at han har mistet votten sin og går tilbake for å finne votten. Hunden hans bjeffer og skremmer dyrene ut av votten. Mannen undrer seg over at votten er god og varm etter en hel natt ute i snøen.

Pepperkakegutten blir bakt av en gammel kone, for å gi til sin gamle mann. Pepperkakegutten vil ikke bli spist, og rømmer derfor fra den gamle konen. På veien møter han den gamle mannen, en hare og en bjørn. Hver gang sier han: «løp, løp så fort du kan, du kan ikke ta meg, jeg er en pepperkakemann». Til slutt møter han en rev, som tilbyr pepperkakegutten å sitte på ryggen over elven for å slippe unna de som jager han. Desto lengre utpå elven de kommer, jo lenger opp mot revens hode og munn må pepperkakegutten bevege seg. Til slutt vipper reven på hodet og spiser pepperkakegutten.

De tre Bukkene Bruse skal til seters for å gjøre seg fete. På veien må de krysse en bro, og under broen bor det et troll. Den minste og mellomste går over broen, og klarer å komme seg over med lovnad om at det kommer en større Bukkene Bruse etter. Den største Bukkene Bruse må møte trollet i kamp, og vinner. Trollet ender utfor fossen, og alle de tre Bukkene Bruse får gå til seters og spise seg god og mett.

Lille Rødhette får i oppdrag av sin mor å gå til sin syke bestemor, med en kurv fylt med kaker og vin. Hun går gjennom skogen til bestemorens hus, og treffer ulven. Ulven råder Rødhette til å ta seg god tid i skogen, før han selv drar til bestemors hus og spiser henne opp. Når Rødhette kommer frem, er det ulven som venter på henne, utkledd som bestemor. Ulven klarer nesten å lure Rødhette, men Rødhette blir redd og løper sin vei. Hun treffer en tømmerhogger som dreper ulven, og redder bestemor fra ulvens mage.



### 2.3.2 Narratologisk analyse

Når vi nå ser på hvordan strukturen til eventyrene er, ved hjelp av Genettes narrative metode, starter vi med den løpende teksten. Alle eventyrene fremstilles kronologisk, fra start til slutt uten avvik. Teksten kommuniseres gjennom etterstilt narrasjon, hvor vi som lesere får hendelsene formidlet med verb fortalt i fortid, preteritum. Eventyrene har også sammen med verb i preteritum, en historisk presens. Historisk presens vil si at forfatteren hovedsakelig forteller i fortid, men slår over til presens i det handlingens dialog blir fremstilt (Skarðhamar, 2011, s. 32; Skei, 2006, s. 51; Språkrådet, 2022; Larsen, 2009, s. 291). Historisk presens i de seks eventyrene vi har valgt, vises gjennom det tette forholdet mellom fortellingshandlingen og selve handlingen tidsmessig, altså samhandlingen mellom bruk av preteritum i formidlingen, og presens i karakterene sin dialog. Innlednings- og avslutningsformlene er også tidsmessig i preteritum, som underbygger den etterstilte narrasjonen fra start til slutt. Unntaket her er De tre Bukkene Bruse, som avslutter i presens. Når vi ser på fokaliseringen i eventyrene, altså fra hvilken synsvinkel fortelleren forteller fra, har alle gjennomgående ekstern fokalisering. Vi sanser og ser som en flue på veggen, uten å være involvert i det som skjer i eventyret (Skarðhamar, 2011, s. 33; Claudi, 2010, s. 171). Dette gjør at det skapes et stort rom for innlevelse og tolkning for elevene. Strukturen i eventyrene er jevnt over bygd opp på samme måte.

Et trekk som går igjen i alle eventyrene, er personstemmene, som formidler hva karakterene sier og tenker (Skarðhamar, 2011, s. 32). I De tre små grisene har hver enkelt gris dialog med en mann som gir de byggematerialer, og med ulven. Vi får høre både hva grisene og ulven vil gjøre, og deres sinnstilstand. I Den lille røde høna spør høna til stadighet om hjelp, men får samme svar tilbake, bortsett fra siste gang. Høna avslutter med en tydelig forklaring på hvorfor hun kunne spise brødet alene. Skinnvotten har mange ulike personstemmer pga. antall karakterer. De snakker både individuelt og i samlet flokk, individuelt når de spør om å få bo i votten, og samlet når de inviterer inn i votten. I Pepperkakegutten vil konen, mannen, haren og bjørnen at pepperkakegutten skal stoppe slik at de kan spise han. Pepperkakegutten svarer på samme måte hver gang. Til slutt går dialogen mellom reven og pepperkakegutten. Bukkene Brusens personstemmer viser seg når de skal krysse broen, og kommer i dialog med trollet. Lille Rødhettes personstemme kommer frem i dialog med moren, ulven og med det hun tror er bestemoren sin. Hun snakker også til seg selv i skogen på vei til bestemors hus.

## **2.4 Tematisk innhold i eventyrene**

Tematikk er selve meningsinnholdet i en tekst. Den litterære teksten kan vise til ulike holdninger, verdier og problemer. For å komme under tekstens ytre lag, og inn til det indre, det meningsfylte innholdet, kreves det at teksten er nærlest og analysert (Lothe, Refsum & Solberg, 2007). Etter å ha sett på de seks ulike eventyrenes struktur og sjangertrekk, tar vi nå for oss eventyrenes tematiske innhold. Vi ser på eventyrene i samsvar med hverandre, ut ifra hvilken type eventyr de karakteriseres som. Vi skiller mellom dyreeventyrene De tre små grisene og Den lille røde høna, regleeventyrene Skinnvotten og Pepperkakegutten, og undereventyrene Bukkene Bruse og Lille Rødhette.

### **2.4.1 De tre små grisene og Den lille røde høna**

I eventyrene De tre små grisene og Den lille røde høna, er det dyr i hovedrollene, og de har menneskelige egenskaper. Derfor kan vi si at disse to eventyrene er dyreeventyr. Innledningsformelen er lik på begge, de starter med «Det var en gang». Vi finner motsetningsloven i begge eventyrene. De tre små grisene er gode karakterer, og motsetningen er en ond ulv. I den lille røde høna har vi en flittig høne, motsetningen er en lat gris, and og katt. Bakvektsloven viser seg også i De tre små grisene, hvor den siste grisen er den som overlever og gjør ende på ulven. Med litt godvilje kan vi si at bakvektsloven kan ses i Den lille røde høna også, når dyrene introduseres i eventyret. Høna nevnes til slutt, etter at grisen, anda og katten er nevnt. Dette viser at høna er den karakteren som har mest betydning i eventyret. Loven om gjentakelse er tydelig i begge eventyrene, hvor grisen overvinner ulven flere ganger, og den lille røde høna spør etter hjelp flere ganger, og får samme svar bortsett fra ved siste spørsmål. Tretallsloven viser seg som tre griser, tre hus, tre forsøk fra ulven på å lure den tredje grisen, i De tre små grisene. I Den lille røde høna må vi igjen legge godviljen til for å finne tretallsloven, med at det er tre late dyr som ikke vil hjelpe. Ellers spør høna om hjelp fem ganger, dyrene takker nei fire ganger, før de takker ja den siste gangen. Ingen av eventyrene har en karakteristisk slutt. De tre små grisene ender med: «... og det ble slutten for den stygge ulven», og Den lille røde høna ender med: «Og så gjorde hu det».

Vi vil også se på eventyrenes tematiske innhold sett i lys av dagens samfunn. I De tre små grisene må alle tre ut i verden for å klare seg selv. Det er en hard lærdom for de to første grisene, som blir spist av ulven når de skal klare seg alene. For det første viser det oss næringskjeden til dyr, og brutaliteten i naturen. For det andre vitner dette om at livet bringer både motgang og utfordring. Det kan derimot komme til nytte, slik som den tredje grisen viser oss. Den reflekterer, er hardtarbeidende, bruker kunnskap og skaffer seg erfaring, som

beskytter han mot uventede situasjoner. Dette viser viktigheten til å kunne reflektere over situasjoner som oppstår, og kunne løse de på en god måte. Å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv er det vi kaller livsmestring, og som er under et av de tverrfaglige temaene vi har i læreplanverket 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

I Den lille røde høna møter vi en veldig flittig høne, som er villig til å arbeide for å klare seg. Vi møter også en gris, en and og en katt, som kun ligger og later seg. Her får vi innblikk i flere ulike personligheter som kan finne sted i en gruppe, og hvor viktig det er å bidra til fellesskapet. Den som bidrar, får også gevinst. Grisen, anda og katten tenkte ikke på hva utfallet av sine handlinger kunne bli, og da er det lett å være etterpåklok. De skulle ha hjulpet til for å få smake på brødet. Hvis man reflekterer over handlingene sine, kan man alltid bli en bedre person og forandre uvanene. Høna gjorde all jobben og sto på sitt når hun nektet å dele brødet med de andre. Dette viser viktigheten av å stå for det man mener er rett, og si med ord hvorfor. Ikke la seg manipulere til å dele det som ikke er fortjent. Samtidig skal man ikke være grådig, men villig til å dele av sine goder. Det vi lærer av eventyret er at dersom grisen, anda og katten hadde hjulpet til med å lage brødet, hadde de også fått spist det. Eventyret vitner om en dårlig relasjon, at høna skulle gjøre alt av arbeid, og de andre få mat gratis. Å være lat og bare spise er ikke bra for helsa, og kan derfor knyttes til tema folkehelse og livsmestring.

#### ***2.4.2 Skinnvotten og Pepperkakegutten***

Eventyrene Skinnvotten og Pepperkakegutten begynner begge med innledningsformelen «Det var en gang». Eventyrene har et repeterende språk, og i enden har begge en endring i repetisjonene som bidrar til at eventyret nærmer seg slutten. Disse eventyrene er det vi kaller formelevener, eller regleeventyr. Skinnvotten bygger videre på reglen sin fra «Pilemus Silkehår. Og hvem er du?», ved å innlemme hvert nye dyr som vil bo der. Til slutt høres den slik ut: «Pilemus Silkehår, Friskefrosk Langelår, Haremann Hopsadans, Revemor Silkesvans og Ulven Aldrimett og Villsvinet Trynebrett, men hvem er du?». Endringen skjer når Bamsefar Labbdiger kommer og vil bo i votten, og får et nei pga. plassmangel. Alle de andre dyrene har fått ja, og med denne endringen begynner vi å se slutten på eventyret. I pepperkakegutten svarer pepperkaken «løp, løp, så fort du kan. Du kan ikke ta meg. Jeg er en pepperkakemann», til alle som prøver å stoppe han. Endringen skjer ikke i reglen, men i hvordan reven reagerer på hva pepperkakegutten sier til han. Han løper ikke etter, men gir pepperkakegutten en ny mulighet til å komme seg unna. Med dette ser vi enden på dette eventyret.

Gjentakelsesloven ser vi i begge eventyrene. I Skinnvotten kommer det dyr som vil bo i en vott, og det gjøres plass til de nye dyrene. I Pepperkakegutten treffer pepperkaken flere som vil spise han, men ikke lykkes. I disse eventyrene er ikke bakvektsloven relevant, men tretallsloven gjelder i Pepperkakegutten. Han møter en gammel mann, en hare og en bjørn han løper i fra, han beveger seg tre ganger på reven, og reven spiser han opp i tre steg. I skinnvotten får vi oppleve et annet magisk tall, og det er 7. Det er syv dyr som kommer og vil bo i votten. I begge eventyrene har dyrene, votten og pepperkaken overnaturlige evner. Dyrene kan snakke, votten kan bli mye større enn en vanlig vott, og pepperkaken kan bevege seg og snakke som mennesker. Motsetningsloven finner vi i Pepperkaka, hvor reven er ond, og pepperkaka er god. I skinnvotten har vi ikke noen tydelige motsetninger, men heller overaskende inkludering av dyr som vanligvis blir forstått som onde, slu eller farlige. Dette gjelder reven, villsvinet og bjørnen. Men de bor sammen i votten på et harmonisk vis, med dyr som vanligvis blir sett på som ufarlige. Skinnvotten har ikke en typisk avslutningsformel, den slutter med: «... han kunne ikke skjønne at votten var så god og varm, når den hadde ligget i snøen hele natta!», men Pepperkakegutten slutter med: «Og det var slutten på pepperkakegutten».

Skinnvottens tematiske innhold viser til inkludering. Der det er hjerterom, er det husrom. I votten får ulike dyr plass, det spiller ingen rolle hvordan man ser ut, hvor stor eller liten man er. Å trekke forståelse til dagens samfunn er en liten sak, hvor inkludering er en stor del av f.eks. skolehverdagen. Hvis vi ser på opplæringens verdigrunnlag om menneskeverdet, står det at «... alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som skiller oss» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Også under det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring står det at mellommenneskelige relasjoner er viktig (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Eventyret Skinnvottens tematiske innhold kan knyttes til begge disse to.

I Pepperkakegutten møter vi pepperkaka, bakt av gamle kona, som løper fra alle karakterene. Han viser hovmod når han løper og sier at ingen klarer å ta han. Dette ender fatalt for han, da han lar seg lure av reven. Dette kan vi se på som en lærdom om at vi ikke skal se på oss selv som bedre enn andre, men vise ydmykhet. Det viser også at vi bør ha en kritisk sans, og ikke tro på alt rundt oss, men ha evne til å reflektere og vurdere før vi tar et valg. Dette kan vi knytte opp til «kritisk tenkning og etisk bevissthet» i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Elever skal lære å tenke kritisk, kunne vurdere egne handlinger og utvikle god dømmekraft.

### **2.4.3 Bukkene Bruse og Lille Rødhette**

Eventyrene Bukkene Bruse og Lille Rødhette begynner begge med innledningsformelen «Det var en gang». Motsetningsloven er relevant i begge eventyrene da Bukkene Bruse er gode og trollet er ond, og Lille Rødhette er god og ulven er ond. Vi har også motsetninger i størrelse mellom den minste bukken, mellomste og største, og ung Rødhette og gammel bestemor. Loven om gjentakelse vises tydelig i Bukkene Bruse, da det er tre bukker som prøver å krysse broen. Denne hendelsen og at de blir stoppet av trollet, skjer tre ganger. Dermed ser vi også tydelig tretallsloven i tre bukker, tre forsøk på å komme seg forbi trollet. I Lille Rødhette har vi også gjentakelser i form av dialog mellom Rødhette og ulven, som skjer tre ganger, altså er det tretallsloven. Rødhette spør hvorfor ørene, øynene og munnen er så stor, og får svar tilbake at det er for å høre, se og ete henne bedre. En skulle tro at bakvektsloven er relevant i Bukkene Bruse, men den ligger delvis skjult i språket. Introduksjonen av Bukkene lyder som følger: «... og alle tre så hette de Bukken Bruse». Her får ikke leser noe indikasjon på at det er forskjellige størrelser på bukkene. Det er først når den minste Bukken Bruse går over broen og sier at det kommer en større etter. Da kan vi ane at det finnes noen større bukker. Når den mellomste bukken krysser broen og sier at det kommer en større bukk etter, ser vi at dette er den gjeldende bukken, og skjønner at den som skal overvinne trollet er den siste og største Bukken Bruse.

I begge eventyrene kan dyr snakke, både Bukkene Bruse og ulven har menneskelige egenskaper. Det overnaturlige viser seg som trollet i Bukkene Bruse, og at bestemor blir reddet ut av ulvens mage i live. Det er et problem som må løses i begge eventyrene, og det innebærer en reise til en destinasjon. Bukkene må over en bro med et troll under, for å komme frem til seters, sitt endelige mål. Rødhette må komme seg gjennom en stor skog uten å forlate stien slik at hun ikke finner veien, for å komme seg til bestemors hus. Bukkenes reise blir utfordret av trollet, lille Rødhette blir ikke direkte utfordret av ulven, men villedet i oppdraget sitt. Helten i eventyrene er den største Bukken Bruse, som overvinner trollet, og tømmerhoggeren som redder bestemor og lille Rødhette fra ulven. Eventyrene slutter med at det onde blir beseiret av det gode. Bukkene bruse har en vanlig avslutningsformel: «Og snipp snapp snute, så var eventyret ute», i motsetning til lille Rødhette som har en velmenende avslutningsformel: «Hun holder seg til stien og stopper aldri for å leke langs veien, og hun snakker aldri til fremmede».

Det tematiske innholdet i Bukkene Bruse kan vise til at styrke og selvtillit er avgjørende i møte med utfordringer, slik den største bukken viser i møte med trollet. Han lar seg ikke

skremme, tar opp kampen, og har mot til å stå opp for seg selv. Når den minste og mellomste bukken unngår konfrontasjon med trollet, viser de en evne til å tenke seg om før man handler. Det viser refleksjon over situasjonen, og en evne til å vurdere hvordan man best mulig kan løse situasjonen. Alle tre bukkene viser til en trygg identitet, og hvordan de er kapable til å håndtere motgang. Livsmestring er her et stikkord som vi kan ta med oss videre.

Lille Rødhette som går til bestemors hus alene, men havner i fare fordi hun ikke gjør som sin mor har sagt, viser til at man ikke bør snakke med fremmede. Gjør som mor har sagt, hvis ikke går det deg ille. Dette er noe vi lærer barn tidlig, at de f.eks. ikke skal sette seg inn i ukjente sin bil, eller snakke med fremmede. Tydelig vil eventyret fortelle oss dette, i tillegg til at man skal tenke kritisk på hva man hører, og ikke tro på alt uten å vurdere det som blir sagt. I lys av dagens samfunn, kan vi trekke frem noen kjønnsroller i dette. Lille Rødhette må holde seg på stien slik at hun er trygg, men sammenligner vi med eventyr om Espen Askeladd, er det bra for han å gå ut i verden alene, for det bringer deg rikdom og lykke. I dagens samfunn skal jenter og gutter ha samme mulighet til å lykkes i verden, noe eventyret ikke viser. Vi kan reflektere over eventyrets mening om livsmestring, håndtering av personlige utfordringer og kritisk tankegang.

### **3.0 Teoretisk grunnlag**

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for vårt teoretiske utgangspunkt som er relevant for vår studie. Teorien baserer seg på faglitteratur, forskning og offentlige dokumenter. Det første vi vil redegjøre for er litteratur i norskfaget, hvor vi ser på litterær kompetanse og literacy i skolen. Vi tar deretter for oss begrepet uteskole, både som arbeidsmåte og læringsarena, samt ser nærmere på norskfaget i lys av uteskole. Videre ser vi på estetiske læringsformer, spesielt drama som læringsaktivitet. Vi går inn på lek og dens betydning i skolen, og ser til slutt spesifikt på lek i uterommet.

#### ***3.1 Litteratur i norskfaget***

I dagens samfunn er vi omringet av tekst fra vi er små, i mange ulike former. Barn som begynner på skolen har ofte et forhold til litteratur fra barnehagen, som for eksempel barnesanger, regler og eventyr. I skolen ønsker vi å videreutvikle elevenes forhold til litteraturen gjennom gode litteraturmøter (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 23; Utdanningsdirektoratet, u.å.). Det å kunne forholde seg til tekst, og ha kunnskap og ferdighet om tekst, er noe av det viktigste vi gjør i dag. For å kunne delta i samfunnet er literacy viktig, og begrepet har blitt fremhevet blant annet i norsk skole. Literacy handler om å kunne skape en mening i både egne og andre sine tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Et moderne, utvidet syn på begrepet literacy innebærer blant annet:

... en visshet om at ulike modaliteter, som for eksempel lyd, bilder og verbalspråk, virker sammen og formidler innhold. Den andre grunnen til at literacy-begrepet har blitt utvidet, er at bokstaver, ord og tekster aldri opptrer alene, de er alltid en del av en større sosial og kulturell sammenheng som påvirker hvordan tekster blir skrevet, lest og oppfattet. (Blikstad-Balas, 2016, s. 10).

Elever møter tekst i en kulturell og sosial kontekst. Rammene elevene møter tekster gjennom, er for eksempel i klasserommet, med andre elever og i undervisningen. Tekstopplevelsen oppleves deretter, ikke som en individuell aktivitet, men som en sosial samhandling som er viktig for elevenes læring. Lærerens viktige oppgave i undervisningen, er å legge til rette for at elevene aktivt kan ta del i aktiviteten. Den faglige scenen i klasserommet må være tilgjengelig, slik at elevene kan bidra med sine faglige synspunkt. Dermed får elevene bidratt i et kulturelt fellesskap, og samspillet mellom teksten og leseren får utvikle seg. Når vi leser, så opplever vi teksten, både innover i oss selv, og ut mot verden. En litterær tekst er ofte forklart med et ytre og indre lag, hvor den ytre historien har en indre, mer skjult mening. Tolkningen

av den ytre historien, åpner opp den indre meningen, og skapes i samspill med leseren og dens kulturelle sammenheng (Penne, 2001, s. 229- 232).

Litterær kompetanse innebærer å kunne tilegne seg regler og alminnelige lese måter ved gjentakende litterære møter. Det kan ikke ses på som individuell tilnærming, men må læres i samhandling med andre. Litterær kompetanse ses som en parallell til utvikling av morsmålets grammatikk. For å kunne forstå litteratur, må vi se den i lys av fagspesifikk kunnskap. Litterær lesing forutsetter at man involverer sansene sine, har fantasi, kan kjenne på følelser, minner og livserfaring (Kjelen, 2015). Skolen har her et viktig mål i arbeid med litteratur. Et mål om å ta vare på selve opplevelsen av å lese litteratur, og skape leselyst.

Som nevnt tidligere, kan leselyst bidra til å utvikle ferdigheter som utholdenhet og dybdearbeid i tekster, skape engasjement og styrke fantasi og følelser. Det kan styrke utvikling av språk, kulturfortrolighet, og være identitetsskapende (Stokke & Tønnesen, 2018 s. 23; Hennig, 2019, s. 14, 21). Et sosiokulturelt syn på literacy bygger på at språklig- og tekstlig kommunikasjon er avhengig av en sosial kontekst. Virkeligheten, den måten vi ser verden på, er styrt av kulturelle- og språklige praksiser, og den er da sosialt konstruert. Læring og utvikling kan ikke bare ses som en individuell assimilering, men som en samhandling med ulike språklige kontekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 18).

I arbeid med litteratur i skolen, er det enkelte fagspesifikke tema man må tilegne seg kunnskap om. Vi tenker da på det vi kaller kunnskap om fagenes tekster og fagspesifikk literacy. Fagspesifikk literacy er den kompetansen man må ha for å mestre tekster i et spesifikt fag. Dette er like aktuelt om du går i en 4. klasse på barneskolen, eller studerer på høyskolenivå. Lærere må veilede elevene i hvilket språk og hvilke tekster som er særegne for faget, hvilke fagspesifikke trekk faget har (Blikstad-Balas, 2016, s. 26). I litteraturarbeid er for eksempel sjangerkompetanse viktig. Sjanger som begrep viser litteraturens ulikheter. Den deler litteraturen inn i ulike typer, hvor tekstnormen er førende for hvilken sjanger det er. Sjangeren har tydelige rammer, og virker derfor inn i leserkontrakt med leseren. I møte med spesifikke sjangre, vet leseren hva som forventes av teksten (Lothe, Refsum & Solberg, 2007; Tønnesen, 2018, s. 179).

Håland & Hoel (2016) viser hvordan elevene kan posisjonere seg som litterær leser når de samtaler om tekster. Å posisjonere seg som en litterær leser vil si at eleven er aktiv og medskapende, som innebærer at leseren kan relatere tekster til hverandre i lys av intertekstuelle referanser. De sier at dybdelæring skal være med på å gi elever en mer generell



kompetanse på tvers av fag, samt mer fokus på kommunikative fagovergripende kompetanser. For å få dybdeforståelse av tekster, er det viktig for en lærer å være til god samtalestøtte for elevene, for å skape høy elevaktivitet. Det er også viktig at elevinnspill blir fulgt opp av lærer.

### ***3.1.1 Språklig utvikling***

Begrepsinnlæring hos de yngste elevene skjer gjerne tilpasset barnets alder. I oppstart av et tema bruker elevene gjerne hverdagspråket til å forklare ord og begreper parallelt med de vitenskapelige. Vokabular, og det å forstå sammenhenger mellom hverdagslige og vitenskapelige begreper, blir styrket gjennom balansen ved å introdusere nye begreper i samsvar med det elevene kjenner til om tema fra før (Aksland et al., 2018, s. 284).

Begrepsforståelse kan også styrkes gjennom bruken av muntlige fortellinger. Barn vil leve seg inn i historien og det vil stimulere til fantasi. Ordforrådet blir bygget, og nye begreper blir introdusert. Gjennom gjenfortelling kan elever ta i bruk nye abstrakte begreper, gjerne ved bruk av konkreter for å visualisere handlingen i fortellingen (Aksland et al., 2018, s. 273).

Wie sier at naturen i seg selv gir barn gode impulser i forhold til sin språkopplæring. De lærer at lyder tilhører elementer fra naturen, som ulende vind, kvitrende fugler og vann sildrer, og ved å bruke andre sanser kjenner elevene at mosen er myk, blåbær smaker både søtt og surt og bålet gir varme. Oppmerksomheten øker i naturen, som setter i gang samtaler om opplevelser og undring. (2014, s. 47).

Språket til barn er i konstant utvikling, og er et viktig verktøy for læring, lek og sosialt samvær. Elevene som starter i første klasse har frem til de går ut av barneskolen en stor utvikling i språket, og kunnskapen vår om språkutvikling hos barn har da stor betydning (Ringereide, 2022). En måte å arbeide med språket til elevene på, er gjennom lek. I følge Høigård er rollelek den viktigste lekformen vi har innenfor språkutvikling. Språket til barna er med på å skape en oppdiktet verden, hvor barna enten har en rolle eller er forteller. Rollelek kan deles opp i fire ulike hovedtemaer, hvor vi blant annet finner litteratur og underholdnings- og medie verden (Høigård, 2013, s. 93). Det emosjonelle, sosiale og kognitive hos barnet blir gjennom rollelek utviklet, og nyere forskning viser at utvikling av relasjonelle ferdigheter og egenledelse finner sted gjennom rolleleken (Høigård, 2013, s. 100). I rolleleken kan vi observere barnets bruk av språket, da det kan avsløre om barnet er i leken eller ikke. Dette kan vi oppdage ved å se om de gjør stemmen sin til ved å prate østlandsk, mens de som bor på Østlandet endrer til et mer konservativt språk, også om de endrer tonefallet noe. Disse endringene og væremåte tyder på at barnet ikke snakker på vegne av seg selv, men leker som om de er noen eller noe annet. Barn er gjerne fokusert på, og får inspirasjon til rollelek

gjennom ulike elementer, blant annet lokalisering, rekvisitter og utkledding og sminke (Høigård, 2013, s. 94-95).

Gjenfortelling av en tekst i undervisning som lærer tidligere har lest høyt, gir elevene mulighet til kreativ språklig formulering, fordi innholdet er kjent fra før. De vil da slippe å dikte opp et innhold, men heller ha fokus på formen teksten har. Aktiviteter som dette kan gjennomføres både skriftlig og muntlig, individuelt og i samspill med andre. Elevene får god øvelse på både formidling, og en dypere forståelse, av tekst (Traavik, Ulland & Bjørkvold, 2013, s. 90-91).

### **3.2 Uteskole**

Vi ser at undervisning i naturen blir stadig mer iverksatt i skolene. Statistisk var det allerede i 2004 høy prosentandel på første- og andreklassinger som hadde en halv dag uteskole i uken. Dette skiller seg ut fra mellomtrinnet, da det var tydelig mindre. Skandinavisk forskning viser at bruk av uteskole bidrar til positiv helse, fysisk aktivitet, trivsel og sosial kompetanse hos den enkelte. Det bekreftes også at relasjonsbygging og utvikling av faglig kompetanse er resultater ved bruk av uteskole (Unhjem & Frenning, 2019, s.175).

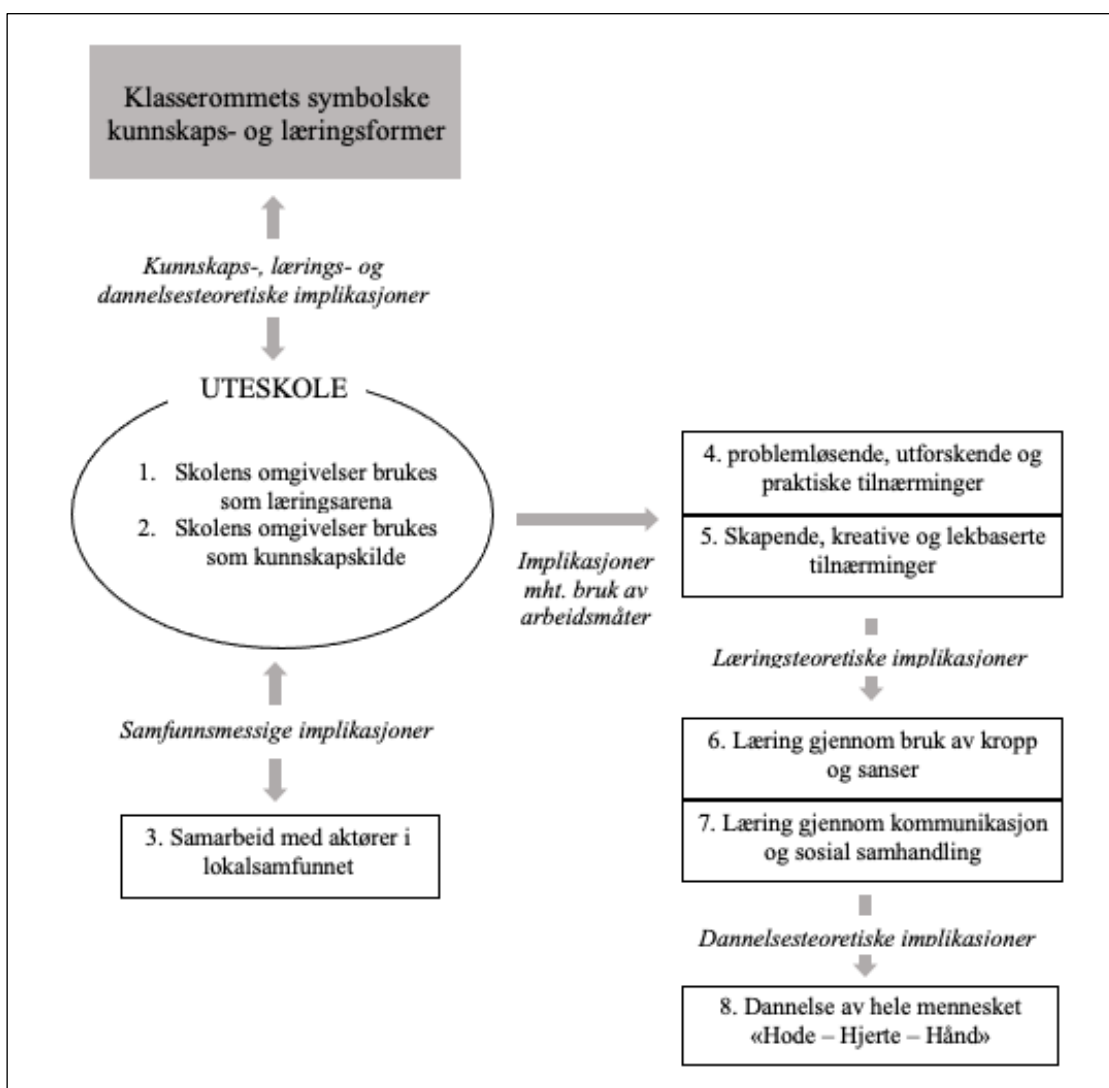
Danmark har lang erfaring og tradisjon med bruk av uteskole, det samme har Storbritannia. Norge er heller ikke ukjent med uteskole, men har ikke den samme historiske bruken av det. I nordisk sammenheng er det først og fremst Danmark, som har forsket på uteskole.

Forskningen på uteskole i Norge har derimot utviklet seg de siste årene (Andersen & Fiskum, 2014, s. 15-16; Bentsen & Ejbye-Ernst, 2017, s. 115). Spesielt har Arne Jordet bidratt til uteskoleforskningen, og han forklarer forskjellen på læring i klasseromsundervisning og i uterommet i sin doktorgrad (Jordet, 2007, s. 17-18).

Klasseromsundervisning innebærer læringsaktiviteter og undervisning, stedsbasert i klasserommet. Det vi forbinder med klasseromsundervisning, er aktiviteter som gjennomføres stillesittende, og aktivitetene som dominerer er lesing, skriving og muntlig dialog. Begrepet uteskole innebærer undervisning og læringsaktiviteter som gjennomføres utenfor de fire veggene i et klasserom, ut til skolens omgivelser (Jordet, 2010, s. 31-32) Før vi går videre, vil vi se på hvordan uteskole er definert. Vi støtter oss på Arne Jordet sin definisjon: «Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen – for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen. Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet» (Jordet, 2010, s. 34).

Definisjonen viser tydelig at det ikke er nok å ta med elevene ut, men at man må innlemme fagene i uteskoleaktiviteter. Jordet kaller også uteskole for en arbeidsmåte, hvor denne arbeidsmåten må ses i sammenheng med andre arbeidsmåter, som for eksempel klasseromsundervisning. Jordet viser til John Deweys pedagogiske filosofi, hvor han mener at relasjonen mellom teoretisk og praktisk kunnskap, mellom tekst og selve konteksten, og mellom elevaktiviteten og lærerformidlingen, er det viktige i skolen (Jordet, 2010, s. 113).

Når man flytter undervisningen fra et klasserom til uterommet, endres rammene for undervisningen. Jordet har laget en modell på utepedagogikkens sentrale kjennetegn, som tar for seg årsak-virkningskjede i det man gjennomfører uteskole (Jordet, 2010, s. 34).



Figur 2: Utepedagogikkens sentrale kjennetegn (Jordet, 2010, s. 35).

Forutsetningene for uteskole er det som starter kjeden, altså at omgivelsene brukes som en læringsarena og/eller som en kunnskapskilde. Som kunnskapskilde viser modellen at det

krever samarbeid med ulike aktører som finnes i samfunnet. Uteskole som læringsarena gir mulighet for andre arbeidsmåter og utløser en utforskende, problemløsende og praktisk tilnærming, ved bruk av tilnærminger basert på lek, og at elevene kan være skapende og kreative. Videre gir dette læringsteoretiske konsekvenser hvor læring skjer ved at elevene bruker kroppen og sansene sine, kommunikasjon og sosial samhandling. Til slutt får vi dannelsesteoretiske konsekvenser, hvor uteskole blir en dannelsespakke av hele mennesket. Et samspill mellom estetiske, praktiske og teoretiske lærings- og kunnskapsformer legger grunnlaget for dannelsen (Jordet, 2010, s. 35).

Samspillet mellom ute- og inneaktiviteter er viktig for at undervisning ute skal ha en klar sammenheng med det som skjer inne. En vanlig måte å arbeide på er inne med forarbeid – ute med feltarbeid/uteaktivitet – inne med etterarbeid. Deweys filosofi om at elevene skal kunne få forståelse ved å knytte teoretiske fag til virkeligheten, skaper sammenheng i læringen (Husby & Fiskum, 2014, s. 30-31). Læreren har en viktig oppgave med å få et samspill mellom inne- og uteaktiviteter. En av oppgavene er å redusere det vi kaller nyhetsgapet. Nyhetsgapet er det ukjente gapet mellom det som er kjent fra klasserommet, og det som er ukjent i en ny læringsarena. Om en klasse ikke er kjent med bruken av for eksempel uteskole, er det viktig at lærer reduserer nyhetsgapet, slik at elevene føler seg trygge i den nye opplevelsen. Læreren må tenke på tre ulike dimensjoner innen nyhetsgapet: geografisk og logistikk, psykologisk og kognitiv. Den geografiske og logistiske dimensjonen innebærer å informere om hvor de skal, åpne opp for at elevene kan spørre om det de lurer på og informere om hvilke rammer som gjelder. Den kognitive dimensjonen reduseres ved teoretisk og praktisk gjennomgang inne. Den psykologiske dimensjonen innebærer at elevene føler seg forberedt på alle vis (Husby & Fiskum, 2014, s. 32-33).

Svensk forskning viser at elever som bruker naturen som klasserom blir mer konsentrerte, motiverte og husker bedre. Det påpekes at alle fag kan tas ut av klasserommet, og at det er opp til læreren å kunne se sammenhengen mellom faget og naturen. Uteskolen bidrar til at undervisningen er en læringsarena for elevene hvor de er sosiale i samvær med andre elever, og selve læringen er en form for sosial aktivitet. Elevene blir også ofte motivert av endring og variasjon av undervisningsarenaer. Å flytte undervisningen til uterommet kan øke skoleprestasjoner hos elevene, og man kan se at flere aspekter hos elevene vil bli styrket, som kreativitet, impulskontroll, selvfølelse og samarbeidsevner (Kaste, 2020).

Det som finnes inne i bøker og i klasserom, finnes også ute. I lys av sosiokulturell teori sier Vygotskij at læring skjer i samhandling med andre. Vi tilegner oss kunnskap om verden, samtidig som vi samhandler med andre i verden. I tillegg ser Vygotskij på betingelsene og rammene for læring. Uteskole hjelper elevene til å se sammenheng med abstrakte teoretiske tilnærminger og konkrete tilnærminger, slik at elevene får knagger å henge kunnskapen sin på. Språket er også viktig, som et medierende redskap. Språket er selve løsningen for å kunne lese og forstå en tekst, i muntlighet og i skriving. Språket må brukes samtidig med det vi gjør, for at det ikke skal bli abstrakt og uforståelig. Den sosiale praksisen hvor det skjer læring, har vi et samspill mellom selve handlingen, det vi tenker og hvordan vi bruker språket (Jordet, 2010, s. 188-194).

### 3.2.1 Norsk og uteskole

Uteskole som læringsarena i norskfaget, har mange muligheter. Norskfaget har en særskilt oppgave i utvikling av språk, både skriftlig og muntlig, og sørge for at elevene utvikler en språklig selvtillit (Jordet, 2010, s. 311). I arbeid med tekster som omhandler virkeligheten, har uterommet en unik mulighet til å knytte tekstopplevelser til den virkelige verden. Det faglige arbeidet inne i klasserommet skal ses i sammenheng med arbeid i uteskolen, det skal være komplementære didaktiske tilnærminger. Relasjonen og kvaliteten på det faglige arbeidet både i klasserommet og på uteskolen er avgjørende, for at læringen skal være fruktbar. Det utvidede læringsrommet må ses som et samspill mellom to læringsarenaer (Jordet, 2010, s. 37).



Figur 3: Klasseromsundervisning og uteskole som komplementære tilnærminger (Jordet, 2010, s. 37).

Eksempler på å knytte klasseromsundervisning til uteskolen er lese- og skriveopplæring ved bruk av konkrete, begrepslæring, sansemotoriske øvelser med oppgave i å beskrive det de opplever, høytlesning og språkleker (Jordet, 2010, s. 314). Et konkret eksempel er arbeid med prosessorientert lesing og skriving, der elevene bruker uterommet som førlesings- og førskrivingsfase. Elevene får erfare det de skal lese om, eller oppleve noe de skal skrive om. Førfasen blir et ledd i en større prosess, der uteskolen aktivt bidrar i samsvar med

klasseromsaktiviteten (Halberg, 2014, s. 101-105) Også i arbeid med muntlighet kan uteskole bidra med mye. Aktiviteter hvor man bruker språket, gjerne i samhandling med andre, bidrar til utvikling av elevenes språklige ferdigheter. De elevene som vanligvis ikke sier mye inne, kan plutselig benytte seg av muligheten i et mer avslappet miljø. Språklige aktiviteter kan brukes til å argumentere for sine svar, diskutere og formidle sin mening. Også det å lytte til andre, som fortellinger rundt bålet, er en fin aktivitet å gjøre ute. Rollespill og dramatisering av litterære tekster i naturen legger opp til muntlig og kreativt arbeid, der elevene får formidle med språket og kroppen sin (Jordet, 2010, s. 316-317).

Læreverket Salto fra Gyldendal har en egen lærerveiledning om hvordan norsk kan brukes i uteskole. Her presenterer de oppgaver knyttet til lese- og skriveopplæringen, der aktiviteter er flyttet fra klasserommet til uterommet. Læringsaktivitetene har lite fokus på samhandling mellom elever og naturen, og mer på konkrete lese- og skriveoppgaver (Skolestudio, u.å.).

En norsk forskning har undersøkt hvordan elevene opplever en litterær tekst i samhandling med ekskursjon til rovdyrskolen i Namsskogan familiepark. Her viser det seg at uteskolen i sammenheng med den litterære teksten virker engasjerende. Elevene motiveres blant annet av at litteraturen skildrer et aktuelt tema, at fortellingen er enkel å forstå og at den setter i gang aktivitet (Halberg & Brumo, 2021). Forskningen bygger på en ekskursjon som utgangspunkt, og viser hvordan arbeid med en litterær tekst kan legges til uterommet. Den viser derfor at norsk og uteskole kan gjennomføres som en differensiert læringsmetode.

### ***3.3 Estetiske læringsprosesser***

Estetiske læringsprosesser lar elevene bruke sansene sine som støtte til læring gjennom naturlige fenomener og begreper. Opplæringen bør være basert på lekende og eksperimenterende tilnærming til fagene for å få til en estetisk skolehverdag (Aksland, Jensen & Ramton, 2018, s. 275). Vi kan definere estetiske læringsprosesser slik: «Estetiske læringsprosesser er aktiviteter der elevene omsetter sitt inntrykk av verden til kroppslig forankrede estetiske uttrykk, for eksempel gjennom tegning, forming, sang, dans og teater» (Aksland, Jensen & Ramton, 2018, s. 275). For å knytte faglig arbeid til estetiske læringsprosesser, er man avhengig av hvordan man gjennomfører aktiviteten. «Estetiske læringsmål og estetiske læringsprosesser inkluderer følgelig først og fremst arbeid med et faglig lærestoff gjennom ett eller flere av de estetiske fagenes symbolske uttrykksformer og virkemidler» (Sæbø, 2016, s. 107-108).

Både i grunnskolen og i lærerutdanningen er det blitt satt fokus på at estetiske læringsprosesser skal bli mer framtrepende. Begrepene estetiske læringsprosesser eller estetisk dimensjon i 2.trinn synes å være til stede enten implisitt eller eksplisitt i alle fag, unntatt kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (By, Holthe, Lie, Sandven, Vestad & Birkeland, 2020, s. 43). I lærerutdanningen finner vi arbeidsformer og temaet estetiske læringsprosesser i lærerutdanningsinstitusjonenes programplaner. I læreplanen knytter estetiske uttrykksformer og estetisk utfoldelse til utvikling og danning hos elevene i den overordnede delen (Tørnby & Stokke, 2018 s. 328; Kunnskapsdepartementet, 2020). De nasjonale retningslinjene beskriver at grunnskolelærerutdanningene skal gi studentene tydelige føringer for estetiske læringsprosesser som tema:

Studenten må oppøve kreativitet, evne til å skape, samhandle, reflektere og kommunisere, ved hjelp av estetiske virkemidler og verktøy. Studenten skal kunne legge til rette for kreativ læring gjennom ulike estetiske uttrykk, formidling og fremføringer som er med på å utvikle selvtillit og identitet hos elevene. (By, Holthe, Lie, Sandven, Vestad & Birkeland, 2020, s. 24-25).

SV debatterte i 2021 om ønsket for mer praktisk og estetisk opplæring i skolen. Argumentene deres var at elevene vil gjennom å erfare mestring, få læringsmotivasjon og selvtillit til å håndtere utfordringer. Skolen skal være en arena hvor nysgjerrigheten hos barna dyrkes gjennom bruk av arbeidsmetoder som åpner for kreativitet og kultur. Det legges vekt på at lærerstudenter skal kunne arbeide med estetiske læringsprosesser i alle fag (Fagerås, 2021).

Drama som sjanger kan brukes som en estetisk læringsform. Ved å ta i bruk drama som et pedagogisk grep for læring, inviterer vi elevene inn i en skapende og elevaktiv metode for læring. Drama blir brukt for å engasjere og motivere elever i det faget det blir brukt i, samt å utvikle kunnskap om drama som sjanger. Ved bruk av drama i læring, bruker vi en læringsprosess som inkluderer mer enn kun å fremføre et stykke. Elevene kan arbeide i roller i møte med mer tradisjonelle læringsformer, som styrker læringsprosessen. Dette kan være i møte med f.eks. lesing, skriving, tegning og bevegelse (Sæbø, 2016, s. 16-17). I tillegg til engasjement og motivasjon gjennom drama, legger Hennig vekt på at dramatisering og visualisering av leseopplevelser kan styrke kreativitet og fantasi. Dramatiseringen kan ifølge Hennig gjøres via organisert rollelek. Rollelek legger til rette for at barn utvikler fantasien gjennom lek og dramatisering, samt skaper en mellommenneskelig forståelse. Barnet kan

skape en forestillingsverden ved bruk av konkretiseringer og aktivitet (Hennig, 2019, s.138-139).

En faktor Hennig påpeker ved bruk av drama hos barn, er at den kan skape forventningspress og prestasjonsangst hos elever dersom det er for mange formelle krav og rammer til innholdet i dramatiseringen. Skal man bruke drama i undervisning bør man vektlegge ønsket om å utvikle en litterær leseferdighet, og ikke selve dramatiseringen, da en slik holdning gjør at fokuset blir tatt bort fra litteraturen. Å legge til rette for at dramatiseringen blir en kort og spontan aktivitet hos elevene er en fordel (Hennig, 2019, s. 139).

I NOU-rapporten om fremtidens skole står det at kompetansen «å kunne utforske og skape» er viktig i alle fag i skolen. Det poengteres at det er viktig for elever å utvikle kompetanse til å tenke kritisk, skape innovasjon, være problemløsende og kreative, for å kunne lykkes i samfunnet. Ifølge rapporten kan det være meningsfullt for elever å være skapende og utforskende i arbeid med fag i skolen (NOU 2015: 8, s. 31). Utvalget setter fokus på elevmedvirkning, og hvilke arbeidsformer, undervisningspraksiser og læringsmiljøer som skal legges til grunn for at elevene skal få utviklet den kompetansen som er anbefalt. I undervisningen bør elevene få arbeide både selvstendig og i grupper. Som lærer har man i oppgave å planlegge og gjennomføre arbeidsformer, og med et fokus på samarbeid, kommunikasjon, eksperimentering og undersøkelse legger man da til rette for aktiv deltakelse (NOU 2015:8, s. 74-76). Bruk av drama kan være en viktig bidragsyter i arbeid med å være skapende og utforskende, og gjør at den enkelte elev skaper en egen mening i læringsprosessen (Sæbø, 2016, s. 47). Fra barnehagen har barn innsikt og bakgrunn i den dramatiske leken. I det de starter i skolen har de lært seg improvisasjon og fordypning av lekhandlinger. Som lærer kan man med fordel bruke elevenes erfaringer og kompetanse til å skape meningsfulle læringssituasjoner i skolen (Jensen & Osnes, 2019, s.163).

### ***3.4 Lek***

Barn vet stort sett når de leker, og når de gjør andre ting. Forskning viser at å definere lek er vanskelig, men vi kan finne noen karakteristiske trekk. Disse er:

- Lek er en typisk aktivitet blant barn.
- Lek er lystbetont og gir glede og fryd.
- Lek er en frivillig aktivitet som barnet selv velger å delta i.
- Lek er for barnet «på liksom», den ligger utenfor den virkelige verden.



- Lek innebærer at det skapes en viss orden (en struktur med for eksempel regler).
- Lek innebærer spenning.
- Lek er et uttrykk for en indre drift.
- Lek er forberedelse til voksenalder. (Eik et al., 2011, s. 11).

For at det skal karakteriseres som lek, må ikke alle punktene være til stede. I skolen er ofte lek lærerstyrt, spesielt hvis leken er en del av en læringsaktivitet. Det er når barnet viser leken med metakommunikasjon, at det kan kalles lek. Da viser elevene ulike signaler med kropp og språk, at det de gjør nå ikke er virkelig. I for eksempel rolleleken, endrer ofte barn dialekten sin. Stemningen i lek, hele atmosfæren, viser at barn er i lek med engasjerte og glade ansikter (Eik et al., 2011, s. 12).

Arbeidsformer og aktiviteter barna møter i skolen, er ulike det de er vant med fra barnehagen. Gjennom lærerstyrte aktiviteter mister barna spontaniteten og fellesskapet, hvor de selv lager et inkluderende miljø i gruppa. Nyhagen uttrykker at barn savner muligheten til å leke med venner, med fri lek og selvbestemmelse. Overgangen barnehage og skole må være mer samstemte, slik at skolen kan bygge på barnas erfaring fra barnehagen. Leken blir etterlyst av forskere. De ønsker at barna skal få muligheten til en aktiv og varierende deltakelse, hvor det blir lagt til rette for vennskap, nysgjerrighet og kreativitet (Nyhagen, 2022). Rammeplanen for barnehage sier at: «I barnehagen skal barna oppleve et stimulerende miljø som støtter opp om deres lyst til å leke, utforske, lære og mestre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22).

I overordnet del i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 står det: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek-muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Dermed har Kunnskapsdepartementet slått fast at leken også er viktig i skolen, ikke bare i barnehagen.

Internasjonal forskning argumenterer for at læring i de første årene i skolen bør være lekbasert og eksperimentell. De fleste læreplanene i Europa legger til rette for nettopp lekbasert læring og eksperimentell utforskning. Disse tilnærmingene har stor betydning for det faglige i skolen, og lærerens pedagogiske arbeid (Palm et al., 2018, s. 22). Læreplanverket i kunnskapsløftet 2020 har et kompetansemål etter 2. trinn i norskfaget sier: «... elevene skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 26). Dette legger til rette for lekbaserte aktiviteter i undervisning, og knytter lek til læring.

Betydningen lek har for barns intellektuelle utvikling, var noe Vygotskij så på som viktig. Han påpeker at leken er et utgangspunkt for fantasien. Fantasi frigjør eleven ved at de utvikler forestillingsevne, gir rom for kreativitet, følelsene bygger på erfaringer og skaperglede (Eik et al., 2011, s. 18). Vi kan også se leken ut ifra estetiske perspektiver. I dramatisk lek fordeler elevene roller, bestemmer seg for hvordan virkeligheten skal vises gjennom rollespillet, og bli enige om hvordan de skal gjennomføre det. Det som legges vekt på i lekens estetiske perspektiv, er sammenhengen mellom lek og elevenes skapende arbeid (Eik et al., 2011, s. 20).

### ***3.4.1 Lek og uteskole***

Lek har vært en del av barns naturlige miljø fra tidenes morgen, og blir sett på som en positiv del av barns utvikling og læring (Bagøien, 2003, s. 65). Det er ikke alltid at det som ser ut som lek, nødvendigvis er lek. Aktivitet ute i naturen hvor elevene bruker kroppene sine, regnes ikke som lek før elevene er mentalt innstilt på at dette er lek. Bagøien sier at: «Lek blir lek bare i det øyeblikk barna inntar en mental innstilling og på den måten bestemmer seg for å leke» (Bagøien, 2003, s. 66). Lekesignaler er signaler som vises når barn leker, gjennom språklig formidling, kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Dette er metakommunikasjon, og setter selve rammen for lek. Metakommunikasjonen til lek er et paradoks, for eksempel en forelder som løper etter barnet sitt, gjør seg stor og sier «nå kommer jeg og tar deg», og barnet vet at det er lek. Karakteristisk for barnets lek er at de selv setter de aktuelle rammene for det de mener er lek (Bagøien, 2003, s. 67).

Det er lang tradisjon for å ta med elevene ute for å leke i skolen. Uteskolen er derimot en måte å formalisere leken på. Lek er ofte en del av uteskolen, som det bør og skal settes av tid til. Vi har både fri lek og styrt lek, og uterommets landskap gir rom for sansemotorisk lek, løping og herjing, høy lyd, bevegelse, motorikk, styrke og utholdenhet. Jordet påpeker at gjennom lek, skjer naturlig læring. Leken gjør at barn får en indre motivasjon, den er selvmotiverende, og bidrar til at barn holder ut lenge med aktiviteten, nettopp fordi de drives av en indre motivasjon. Leken bidrar også til et sosialt fellesskap som er et godt bidrag til klassemiljøet (Jordet, 2010, s. 79).

Lek og aktiviteter preget av lek, krever en del plass. Uteområdet er derfor å foretrekke, og en god løsning. Dewey sier at læring skjer når mennesket er i samspill med virkeligheten, med naturen. Side om side ser vi erfaring og læring. Det å legge til rette for lek og lekbaserte aktiviteter ute, legger også til rette for læring og utvikling (Eik et al., 2011, s. 37-39). Selve

miljøet vi har uteskole på, inviterer til ulike aktiviteter. Affordances er teorien om hvilken oppfattelse vi har av det vi ser omkring oss. Mulighetene, eller antall affordances, i et utemiljø, er mange. Et naturlig miljø vil være tilrettelagt for uendelig mange aktiviteter, fordi det for eksempel ikke er tilrettelagt for en spesifikk lek. Kreativiteten får åpent spillerom, og bidrar dermed til variasjon. Det er laget en taksonomi for å forklare teorien om affordances, hvor hovedkategorier av miljøet forklarer muligheten som finnes i underkategorier (Fiskum, 2014, s. 71-74). Taksonomi er et kategoriseringsverktøy, og tabellen under viser på en kategorisert måte aktivitetsmuligheter barn har i ulike miljø:

Hovedkategori	Mulige underkategorier
1. Relativt flatt underlag	Muligheter for å gå, løpe, sykle, skate
2. Bakke	Muligheter for å ake, rulle, trille noe nedover, løpe
3. Løse og gripbare gjenstander	Muligheter for å tegne, hamre, kaste, spidde, grave, kutte, rive, krølle, klemme, bygge
4. Faste gjenstander	Muligheter til å sitte på, hoppe på, hoppe over
5. Faste, men bevegelige gjenstander	Muligheter for å huske
6. Muligheter til klatring	Muligheter til å øve seg eller oppleve mestring i klatring, muligheter til å komme seg opp og se ut ifra, muligheter til å flytte seg fra et område til et annet gjennom klatring, eks. en stige eller et klatretau
7. Åpning/gjennomgang	Muligheter til å forflytte seg fra en plass til en annen, muligheter for å titte eller lytte fra et nærliggende område
8. Avgrensning og skjerming	Muligheter for å finne/skape et mikroklima, muligheter for beskyttelse og for å leike uforstyrret
9. Formbart materiale	Muligheter for å konstruere objekter, materialer som kan tømmes, forandres eller formes
10. Vann	Muligheter for å plaske, helle, benytte flytende gjenstander, svømme, dykke, fiske eller blande med andre materialer
11. Sosial aktivitet	Muligheter til å leike regelleiker, muligheter til rolleleiker
12. Dyr og insekter	Muligheter til å utforske, leike med, imitere, lete etter

Tabell 1: Kategorisering av barns aktivitetsmuligheter i miljøet (Fiskum, 2014, s. 72-73).

Miljøet i naturen inviterer til mange aktiviteter som tabellen viser. Barn liker naturen, fordi den ikke er tilpasset en spesiell lek, men er åpne for egen kreativitet og fantasi. Muligheten for samhandling med miljøet oppstår, og de danner seg en forståelse av området. Vi må bruke sansene våre, og vi må forholde oss til den ujevne grunnen, de høye trærne, den våte myren, dyreliv og artsrikdom (Fiskum, 2014, s. 75). En fast samlingsplass som er tilrettelagt for uteskole, hvor elevene kjenner godt til stedet og selve veien dit, kalles leirmodell. Hvis vi benytter oss av nærmiljømodellen, besøker vi ukjente områder, og kan bestemme plass ut ifra hva vi skal gjennomføre i uteskolen (Andersen & Fiskum, 2014, s. 23). De ulike modellene legger til rette for ulike tilnærminger, men tabellen over er like relevant med tanke på aktivitetsmulighetene.

#### **4.0 Forskningsdesign og metode**

I dette kapittelet vil vi redegjøre for vårt valg av forskningsdesign og hvilken metodisk tilnærming vi anvender for å besvare problemstillingen. Vi reflekterer også over skjevheter som kan oppstå i studien, samt drøfter studiens gyldighet og hvilke etiske overveielser som bør ligge til grunn.

Det er problemstillingen med påfølgende forskningsspørsmål som legger føringen for hvilken metode vi velger å bruke, og avgjør forskningsdesignet vårt. Vi har stilt spørsmålet:

*Hva kan uterommet tilføre elevenes arbeid med eventyr?*

Forskningsspørsmålene våre skiller mellom elevperspektivet og lærer- og forskerperspektivet. De tilhørende forskningsspørsmålene er:

*Hvordan opplever elevene å arbeide med eventyr i uterommet?*

*Hva er karakteristisk for elevenes arbeid med eventyr i uterommet?*

Problemstillingen og forskningsspørsmålene er deskriptive spørsmål, som krever forskningsmetoder som gir mye informasjon om et tema (Høgheim, 2020, s. 58-59). Ut ifra dette må vi i vårt forskningsarbeid ta stilling til hvilket design vi vil bruke, kvantitativt- eller kvalitativt arbeid, som redegjør for hvordan vi vil få svar på studien (Brottveit, 2018, s. 63). Vi tar i bruk kvalitativ forskningsmetode, som gir oss muligheten til å gå i dybden av et fenomen, og baserer seg på innsamling av data fra individer (Høgheim, 2020, s. 30; Langdridge, 2006, s. 27; Nyeng, 2012, s. 59).

Metodologisk gjør vi en kasusstudie, hvor målet er å si noe om en gruppe og hvilke likhets- eller ulikhetstrekk de har. Kasusstudier bruker ofte mer enn en metode i innsamling av data (Høgheim, 2020, s. 147-148). Vi benytter oss av intervju, spørreskjema og observasjon.

Kasusstudie vil si at vi forsker på en enhet, som i vårt tilfelle er en skoleklasse. I arbeidet med kasusstudien, begynte vi med problemstilling, før vi valgte utvalget. Målet var å gjøre et dypdykk i en klasses arbeid med eventyr i uterommet. Selve undersøkelsene er intensive, og man henter ut mye informasjon over enten korte eller lengre tidsrom (Johannesen et al., 2021, s. 206). Et slikt arbeid kan gi et dypere innblikk i fenomen som studeres. I og med at vår forskning kun baserer seg på en skoleklasse, gjør at vi ikke med sikkerhet kan si at våre funn er representative for andre klasser. I motsetning kan vi sette dette til side, og si at et dypdykk i et fenomen, kan undersøkes av andre for å generalisere våre funn i ytterligere grad (Wæhle, Dahlum & Grønmo, 2020).

For å svare på studien vår har vi valgt en induktiv tilnærming, hvor vi skal benytte observasjon av et utvalg, en 2. klasse, intervju av lærere, samt et spørreskjema til elevene. Vårt arbeid med det innsamlede empiriske materialet, vil være å ta i bruk analysemetoden konstant-komparativ, for å belyse funnene våre, og deretter å kunne trekke en slutning. Vi har da i denne oppgaven en kontekstualistisk forskerholdning til arbeidet. Vitenskapsidealet vil være basert på samfunnsvitenskap, oppfulgt av forklaringsbasert teori, og kvalitative metoder som blant annet observasjon og intervju (Vassenden, 2018, s. 150).

#### **4.1 Utvalg**

I kvalitativ forskning vil utvalget være representativt til fenomenet som forskes på, og da er utvalget begrenset til et mindre antall informanter med relevant og mye informasjon om temaet, i motsetning til kvantitativ forskning, der det er en styrke å ha store utvalg (Johannesen et al., 2021, s. 57). I vår forskning har vi bestemt oss for et utvalg som skal lære om eventyr, både i klasserom- og i uteromssituasjon. Vi har vurdert på forhånd hvilken målgruppe vi trenger til datainnsamlingen, og har tatt et strategisk utvalg (Jacobsson & Skansholm, 2019, s. 100; Johannesen et al., 2021, s. 58). Utvalget vårt er en skoleklasse på 2. trinn, og er dermed et klyngeutvalg, som kjennetegnes ved at det består av en allerede dannet gruppe, som f.eks. en skoleklasse (Langdridge, 2006, s. 48).

I løpet av utdanningen vår, særlig i praksis, har vi erfart at elever i ung skolealder er vant til å bruke uterommet både i pedagogisk aktivitet og i lek. Erfaringene våre tilsier at elever ikke er ukjente med eventyr når de begynner på skolen, det samme gjelder rollespill. Vi mener at

bruk av klyngeutvalg vil være en styrke når vi ønsker å se på hva uterommet kan tilføre elevenes arbeid med eventyr. Utvalget har kjennskap til hverandre og er vant til å samhandle, noe som vil bidra til å trygge individene, og gi rom for naturlig utfoldelse. Utvalget er også en skoleklasse som er vant med å ha uteskole fra første trinn.

## **4.2 Kvalitative intervjuer**

Innsamling av data i kvalitative studier domineres av intervju som metode (Johannesen et al., 2021, s. 105; Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 33). Vår datainnsamling er ikke et unntak. Metoden har et klart formål, og bygger på et strukturert utgangspunkt. Gjennom samtale får vi et innblikk i intervjuobjektets syn og perspektiver på verden. Intervjueren styrer samtalen ut ifra hvilken type intervju man gjennomfører. Vi vil registrere data ved bruk av opptak, som i etterkant transkriberes (Johannesen et al., 2021, s. 106). Transkripsjon innebærer å oversette muntlig språk til skriftlig. Mye data i denne kritiske delen av innsamlingen kan gå tapt, om man ikke bruker et konkret system for å hindre dette. Transkribering av språk, i tillegg til tonefall og volum, gir oss en bedre oversikt over dataene (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 50).

### **4.2.1 Semistrukturert intervju og intervjuguide**

Formålet med intervjuet er å få tilgang til lærernes opplevelse og forståelse av eventyr i norskfaget og syn på uteskole. Vårt behov for å bruke intervju viste seg i drøfting av problemstillingen. Vi stilte oss spørsmål om hvordan vi skulle få informasjon om lærernes erfaringer og refleksjoner rundt temaene (Johannesen et al., 2021, s. 106). Vi tar utgangspunkt i en intervjuguide, men låser ikke samtalen til en fast rekkefølge, altså et semistrukturert intervju (Johannesen et al., 2021, s. 108). Dette gir intervjuobjektene mulighet til å utvide svarene sine og komme med digresjoner, uten at vi tvinger vedkommende tilbake til spørsmålene, og intervjuer har mulighet til å komme med uplanlagte oppfølgingsspørsmål (Langdridge, 2006, s. 56).

I forarbeidet til intervjuet lagde vi en intervjuguide (vedlegg 7). Spørsmålene i guiden går gradvis fra introduksjonsspørsmål til nøkkelspørsmål, som spisser seg inn på temaene. Fra forskerens side er det anbefalt å ha overskrifter på tema med tilhørende spørsmål, i en naturlig rekkefølge, slik at vi selv kan ha god oversikt (Brottveit, 2018, s. 90; Johannesen et al., 2021, s. 112). Vi gjennomgikk ordbruk og tilnærminger vi ville ha, da vi ønsket en samtale med lærerne for å få utdypende svar på spørsmålene (Johannesen et al., 2021, s. 113). Pilotering av intervjuet ble vårt naturlige neste steg. Det var ønskelig at utvalget for pilotering skulle være tilnærmet likt utvalget i prosjektet, og en god løsning ble medstudenter. Vi fikk en utprøving

av intervjuet, og intervjuguiden ble vurdert for å finne ut om den gir oss de svarene vi vil ha, eller om den trenger endring (Høgheim, 2020, s. 164). Etter at vi fikk tilbakemelding på intervjuguiden, gjorde vi nødvendige endringer.

Vi har reflekter over vår individuelle erfaring med intervju, hvilke utfordringer det har og hvordan det kan påvirke intervjuet. Til tross for at det er noe rom for uplanlagte spørsmål, holder forsker seg delvis til et skjema, noe som kan være hemmende. Det vil streves etter å være mest mulig naturlig, men det kan bli krevende pga. uerfarenhet og forhåndslagt intervjuguide.

#### ***4.2.2 Intervju av en liten gruppe lærere***

Prosessen frem mot intervjuet ble planlagt i fellesskap, men selve intervjuet ble gjennomført med kun en forsker og tre lærere. Det ble bestemt å ha gruppeintervju i samråd med de aktuelle lærerne, da det ble vanskelig å finne tre individuelle tider å arrangere intervjuer på. Vi tror også at et gruppeintervju av lærerne gjør at samtalen flyter godt, og at de utfyller hverandres svar. På denne måten kan vi få mer utdypende informasjon, og vi får innblikk i et større spekter av holdninger og kompetanse innenfor temaene. Vi kan kalle det et lite gruppeintervju, en velkjent metode i kvalitative forskning.

Ifølge Carson kan vi si at denne typen gruppeintervju er en engangsgruppe, av den typen som er naturlig dannet. Naturlig da lærerne arbeider sammen om en klasse, og engangsgruppe fordi det er vi forskere som har satt de sammen til å diskutere temaene (Carson, 2007, s. 220; Brandt, 1996, s.148). Vanligvis er et fokusgruppeintervju alt mellom seks til ti deltakere, hvor de diskuterer et avgrenset tema. I vårt tilfelle har vi tatt i bruk deler av karakteristikken fra fokusgruppeintervju. Forskeren har en hovedrolle som leder og ordstyrer av samtalen, hvor tema i intervjuet blir diskutert av forskningsdeltakerne. Den semistrukturerte intervjuguiden er fortsatt grunnlaget for gruppeintervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). I selve intervjusituasjonen opplevde intervjuer at det var en trygghet mellom lærerne, og at de utfylte hverandre på en god måte. Dette som utgangspunkt for gruppeintervjuet viste seg å være bra, da samtalen var på over 60 minutter, og fløt godt mellom både deltakerne og intervjuer.

#### ***4.2.3 Transkribering av gruppeintervju***

Transkriberingsprosessen ble gjort av oss forskere, med bruk av taleopptak på diktafon-app. Transkribenten førte notater ved bruk av Word 365. Det ble gjort en ordrett transkripsjon, hvor forskningsdeltakernes navn ble anonymisert slik:

T1: Hei

T2: Hallo!

T3: God dag

Ved å utføre transkriberingen selv, får vi et nært kjennskap til materialet, noe som kan egne seg til kodingen i etterkant. Transkribering er tidkrevende, og kan i noen tilfeller være utfordrende for lytteren. Vår styrke er at vi er to som kan tolke og analysere materialet, slik at det blir lettere å konstatere ord og uttrykk som kan være vanskelig å ta fatt i. Under transkribering sier Nilsen at man bør ha fokus på å få en mest mulig korrekt gjengivelse av det forskningsdeltakeren sier. En slik gjengivelse bør ifølge Nilsen inneholde ord som eh, mm, ja og nei, også gjerne understreke trykk på ord (Nilssen, 2012, s. 48-50; Semantix, u.å).

### **4.3 Spørreskjema**

Spørreskjema som metode er lite fleksibel i forhold til andre kvalitative metoder (Johannesen et al., 2021, s. 291). Den egner seg godt om man vil samle inn data fra mange personer, og er velegnet til innsamling av bakgrunnsdata i studien (Langdridge, 2006, s. 71). I prosessen med å utforme spørreskjema, er det noen grunnleggende prinsipper vi må følge, slik at skjemaet ikke blir unødvendig langt. I tillegg må formulering av setninger og valg av ord vurderes, samt en introduksjon til hva studien er, må tydelig komme frem. Også her gjennomførte vi pilotering, hvor medstudenter sto for testingen av spørreskjemaet. Vi reviderte skjemaet etter råd fra testerne. Et slikt spørreskjema kan være preget av både åpne og konkrete spørsmål, hvor spørsmålene kan deles inn i tre kategorier: hva folk vet, gjør eller mener (Langdridge, 2006, 72; Johannesen et al., 2021, s. 293).

Dette bringer oss videre til hvordan vi vil bruke spørreskjema i vår studie. Kategorien hva folk mener og deres holdninger, er aspekter vi mener hjelper oss til å besvare problemstillingen vår. Holdningsspørsmål i vår studie innbefatter hvordan utvalget vurderer, har mening om og hvilke holdninger de har til fenomenet uteskole, eventyr, rollespill og norskfaget. Vi ønsker at elevene før og etter prosjektet skal vurdere egen forståelse av de ulike temaene, ved å reflektere over påstander på et spørreskjema (Vedlegg 8).

Vurdering er ifølge Bjørndal en måte å bearbeide egne inntrykk (2017, s. 12). Å vurdere grad av hvor godt man liker ulike ting er noe vi gjør både ubevisst og bevisst. Når vi vil at elevene skal ta en vurdering av sitt eget syn eller forståelse av eventyr og uteskole, bygger vi på hva utdanningsdirektoratet sier om at elever må få trening i å vurdere sitt eget arbeid, og kunne reflektere over egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2022). Engh har i en forskningsartikkel fra 2007, konkludert med at læringsutbyttet øker i arbeid med elevvurdering, så lenge vurderingen ikke kun fokuserer på læring. Positive effekter som elevvurdering skal kunne



føre til bl.a. faglig vekst og utvikling, kritisk tankegang og bevissthet rundt egen faglige utvikling (Engh, 2007). Denne digresjonen er et av antagelig mange faglige begrunnelser for å inkludere vurdering som en del av arbeidet som lærer. Vi konkluderer med at ved bruk av godt utarbeidede spørreskjema, kan vi få bakgrunnsdata på elevenes egne meninger om tema, og bruke det i vårt analysearbeid videre i studien.

#### **4.4 Observasjon**

Observasjon som metode blir ofte brukt i samsvar med intervju som kvalitativ metode. Det finnes ulike observasjonsformer, hvor deltakelse av forskeren varierer (Brottveit, 2018, s. 98). Noen former for observasjon er deltakende og ikke-deltakende. Når forskeren ikke involverer seg, og kun er til stede, er det ikke-deltakende observasjon. Deltakende observasjon deles inn i aktiv og passiv, der aktiv er fullstendig involvering av forsker, og passiv er delvis involvert (Brottveit, 2018, s. 100).

Idet klassen skulle starte med eventyrene sine ble det gjennomført en aktivt, deltakende observasjon. Vi og lærerne hadde ansvar for et eventyr med hver sin elevgruppe på fire til seks deltakere. Selv om vi hadde disse rollene i prosjektet, var vi godt forberedte på vår rolle som observatører. Vi skiller mellom observasjon av første og andre orden. Når vi hadde ansvar for en elevgruppe og deres arbeid med eventyrene, brukte vi observasjon av andre orden, altså deltakende observasjon. Ved observasjon av full klasse i arbeid med eventyr, brukte vi observasjon av første orden. Da fikk vi god kvalitet på observasjonene, hovedoppgave var å observere, og ikke ta del eller ansvar i den pedagogiske delen av undervisningen (Bjørndal, 2017, s. 33). Dette kan mistolkes til å tro av vi bruker ikke-deltakende observasjon, men vi mener selv vi er nærmere passivt/delvis deltakende, fordi vi ikke vil være anonyme i møte med utvalget.

Vi brukte et observasjonsskjema vi fylte ut når vi så rom for det, og brukte tid til å fylle ut skjema etter undervisningsøkter, samt samtale og notater fra lærere og deres observasjoner (Vedlegg 9). Det var viktig for oss å gi utvalget rom for frihet slik at det ble mest mulig naturlig, vi ønsket ikke å være være forskere på en "pidestall" som noterer enhver bevegelse, men heller å være til stede i omgivelsene (Fangen, 2022). Vi ville ha åpenhet om hvorfor vi var der, være med i klassens bevegelser og snakke med elevene. Dette var et grep vi synes var viktig, da det kan skape tillit mellom forsker og forskningsdeltakere. Klassen kan bli mer avslappet, og ikke være så observante på at de blir observert. På den måten kan vi få et utvalg som oppfører seg tilnærmet naturlig.

#### **4.4.1 Formålet med observasjon som metode**

Formålet med observasjonen er å registrere hvordan elevene arbeider med eventyr på en uteskoledag, og merke oss blant annet språk, sosiale relasjoner, faglig arbeid, samt elevenes håndtering av uteskole. Forarbeid og struktur av observasjon drøftet vi på forhånd, spesielt med fokus på hvordan vi valgte å registrere data. Å bruke strukturert observasjon kan bli vanskelig i en elevgruppe med tanke på at vi ikke skal observere en spesifikk del av prosjektet, og ikke kan kontrollere aspekter som omgivelser og atferd. Vi brukte ukontrollert observasjon i felt, hvor vi noterte det vi så, hørte og sanset (Langdridge, 2006, s. 63-64; Bjørndal, 2017, s. 34-35). Observasjonsnotatene ble nedskrevet av begge to, hvor vi på forhånd bestemte hva som skulle observeres og ikke. Ute i felt hvor det skjer mye, reflekterte vi på forhånd at det vil være ting vi ikke får med oss. I uterommet får elever stor plass og mye frihet, noe som kunne bidra til at vår jobb som observatører ble utfordrende (Bjørndal, 2017, s. 52). For å få registrert data måtte vi få ned gode notater, og som observatører var det viktig at vi var oppmerksomme og sosialt kompetente i feltarbeidet. Tolkninger og observasjoner vi gjorde oss, kom når vi var nær fenomenene. De måtte være tilstrekkelig forståelig, da vi skulle analysere datamaterialene i etterkant (Nyeng, 2012, s.74).

#### **4.5 Triangulering**

Triangulering i forskning innebærer å ta i bruk flere datakilder, flere metoder for datainnsamling, ulike forskningsdesign og forskere. Det blir brukt som en metode for å øke kvaliteten på studien, for å se virkeligheten fra ulike vinkler (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Metodetriangulering, hvor man bruker ulike metoder for datainnsamling, gjør at man ikke låser seg til en metode. Vi bruker både observasjon, intervju og spørreskjema i studien vår, og som forskere kan vi da få med oss informasjon om fenomenet på en metode, som ikke er mulig med den andre (Johannesen et al., 2021, s. 257).

I prosessen med datainnsamling må vi bruke riktig metode på bestemte tidspunkt, og man kan vektlegge de ulike metodene ut ifra hva forskningsspørsmålet er, og hvordan vi skal besvare det (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 18). Vi vektlegger observasjon mer enn spørreskjema og intervju, men alle tre metodene er en del av analysearbeidet, og dermed en del av resultatet.

#### **4.6 Konstant komparativ metode**

Analysemetoder blir brukt for å se etter mønster, sammenhenger, kategorier og koder i materialet. Før dette er materialet blitt f.eks. transkribert, sortert, tillegg til logg og memoskriv

som kan ligge til grunn. Analyseredskaper, teknikker og systemer brukes for å gjøre kodingsprosessen lettere. Spørsmålsstilling og sammenligninger er de to viktigste analyseredskapene (Nilssen, 2012, s. 102).

I analysearbeidet vårt tar vi i bruk analysemetoden konstant komparativ, utviklet av Corbin, Glaser og Strauss, som er en form av Grounded Theory (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 141). Grounded theory er en forskningsmetode, hvor innsamling og analyse av data, skal lede til å kunne danne en form for ny teori (Langdridge, 2006, s. 285). Selve kodingen av den innsamlede empirien skjer systematisk, og kalles konstant komparativ analysemetode. Denne metoden krever at forskeren lar datamaterialet tale for seg selv, uten at forskeren knytter det til teori (Langdridge, 2006, s. 287). Dette er ifølge Nilssen en urealistisk tanke, en illusjon, da analyseprosessen alltid vil være preget av teori, i form av forskerens forforståelse. Hun påpeker at det er dette som gjør at vi som forskere ser verdi i det vi har samlet inn, og kan lese noe ut av dataen (Nilssen, 2012, s. 65). Med dette som bakgrunn, vil vi fortsatt bruke grounded theory som forskningsmetode, og dens karakteristiske trekk.

Et viktig trekk er at utvalget er representativt, bruk av memoer og gjennomgang av litteratur i ettertid (Langdridge, 2006, s. 286; Boolsen, 2020, s. 311). Det er også viktig å merke seg at analysen starter med det samme vi begynner observasjon, gjennomfører intervju og spørreskjema. Selve prosessen med transkripsjoner av materialet begynner ikke før all data er innsamlet, men analysing av hendelsene skjer kontinuerlig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145).

Vår oppgave i arbeid med materialet er å kode funnene våre, finne hovedkategorier, og til slutt finne kjernekategoriene som gir svar på problemstillingen vår. Det er store mengder materiale vi gjennomgår, og kodingen hjelper oss å få materialet håndterbart og funnene forståelig. Arbeidet vi gjør her, legger grunnlaget for videre arbeid med datamaterialet.

Konstant komparativ analyse starter med åpen koding, hvor vi går gjennom alt av innsamlet data. Vi gjennomgår grundig alt av observasjonsnotater, spørreskjemaene og det transkriberte intervjuet. Samtidig med analysearbeidet vil vi bruke memoer. Memoer er egne refleksjoner som noteres ned ved koding av dataene. Notatene kan være til en selv, eller detaljer man legger merke til i datamaterialet, eller i kategoriene man arbeider med (Halberg & Brumo, 2021, s. 7; Langdridge, 2006, s. 291). I prosessen med åpen koding, er det viktig at vi i rollen som forskere har et åpent sinn og holdning, og lar datamaterialet tale for seg (Nilssen, 2012, s. 79). Vi har samlet inn mye empirisk materiale, og til å begynne med var det kun

gjennomlesing vi gjorde. Vi merket oss begreper som gikk igjen, skrev ned memoer og spørsmål. Videre begynte vi å notere ned fenomen, begrep og hendelser som hadde sammenheng, og strukturerte de med koder. Prosessen var tidkrevende, med nøye gjennomgang av empirien. Dette gjorde at originalmaterialet vårt sakte men sikker tok form som koder, også kalt subkategorier (Nilssen, 2012, s. 79). Kodene representerte originalmaterialet i en mer systematisk form. Et eksempel er funn av kodene medbestemmelse, inkludering, bruk av sanser, rolletaking og samspill. Disse kodene ble til sammen subkategorien elevaktivitet. En annen subkategori vi fant var følelser, som favner om kodene spenning, glede, usikkerhet, harmoni og trygghet.

Etter å ha gjennomgått alt av materiale, satt vi med mange subkategorier. Deretter begynte arbeidet med å se etter sammenhenger blant disse kodene, altså aksial koding. Vi tok for oss kodene etter tur, og kategoriserte de under overordnede begreper. Subkategoriene ble samlet inn under fagtermer, som en gjentakende prosess. Målet var å finne ulike hovedkategorier som representerte det viktigste materialet, i lys av problemstillingen (Nilssen, 2012, s. 85; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145-151). Hovedkategoriene må være selvstendige kategorier, med subkategorier som representerer hovedkategorien. Arbeidet med å finne hovedkategorier krevde strukturell gjennomgang av subkategoriene, i tett samarbeid med problemstillingen. Hovedkategoriene skal lede til en kjernekategori som igjen skal gi svar på problemstillingen. Derfor krevde det at problemstilling og forskningsspørsmålene våre alltid var i fokus.

Subkategoriene ble samlet til fire hovedkategorier:

- Eventyr i uterommet er interessedskapende
- Eventyr i uterommet skaper personlig vekst
- Eventyr i uterommet gir rom for fysisk aktivitet
- Eventyr i uterommet kan være en faglig scene

For å til slutt finne kjernekategorien, har vi sett på hvordan hovedkategoriene til sammen kan skape en overordnet kategori, i en selektiv kodingsfase (Nilssen, 2012, s. 79; Postholm & Jacobsen, 2018, s.150). Vi har sammenlignet og sett etter variasjoner mellom hovedkategoriene, for å finne likheter og ulikheter i datamaterialet. Målet vårt var å finne en sentral kategori som favner essensen i hovedkategoriene. Etter en god del gjennomlesinger av hovedkategoriene og deres subkategorier, oppdaget vi at det var et begrep som hyppig gjentok seg. I lys av denne oppdagelsen, gikk vi mer strategisk til verks. Det vil si at vi så etter hvordan begrepet viste seg tydelig i de ulike kategoriene, hvordan begrepet varierte og viste

seg på samme måte i andre kategorier. Vår viktigste komponent under dette arbeidet var fortsatt problemstillingen, som kjernekategori skal svare på.

Kjernekategori som vi endte opp med lyder slik:

- Eventyr i uterommet inviterer til lek

Begrepet lek, viste seg svært tydelig i samtlige hovedkategorier, men i ulike former. Kjernekategori forener de fire hovedkategoriene fordi lek er noe som angår alle av dem, som vi senere vil vise. Den selektive kodingen var det endelige steget i en analyse- og kodingsprosess, hvor vi har bearbeidet materialet frem til en kjernekategori, som gir oss et resultat på studien.

#### ***4.6.1 Forforståelse***

Tolkningen er, som nevnt tidligere, en viktig komponent i å forstå og gi mening til et fenomen. Forforståelsen vår er en del av vår subjektivitet som vi tar med oss inn i analysen, og vil være styrende for hvilke memoer vi skriver. Å ha et åpent sinn er viktig, og å la datamaterialet tale for seg. Det vi derimot må være bevisst, er hvor mye forforståelsen vår påvirker analyse- og tolkningsprosessen (Nilssen, 2012, s. 61). Derfor har vi diskutert hvilke aspekter i våre egne liv som er viktige, og hvilket pedagogisk grunnsyn vi har som kan påvirke oppgaven vår. Vi som individ forstår med bakgrunn i hva vi selv har opplevd, vokst opp med, og hvilken kultur vi er en del av. Når vi får innsikt i andres forståelse, kan vi endre vår egen (Røkenes & Hansen, 2012, s. 14). Hvordan vi oppfatter verden, hva som gjør den virkelig, er basert på vår egen forforståelse. Vi kan tenke oss at vi alltid ser gjennom et par briller, hvor brillene er forforståelsen vår. Det vi ser er for eksempel hvilket menneskesyn vi har, verdier, vår egen levemåte, hvilke faglige teorier vi trekker mot og forståelse av selvet (Røkenes & Hansen, 2012, s. 153).

Vi har begge interesse av uteaktiviteter, bevegelse, barn og unge, og overgangen mellom barnehage og skole. Våre særskilte interesser preger oppgaven, da dette er utgangspunkt i forskningen vår. Dette mener vi er et viktig moment, da interesse for forskningstema bør være interessant for oss. I arbeidet med innsamling av data, arbeid med intervjuguide og spørreskjema, er det viktig at vi er klar over retningen vår egen forforståelse gir oss. Det er den som gjør at vi vil undersøke noe, og gjør at vi har forutsetninger for å arbeide med aktuelle tema. Dette kan være en kilde til skjevhet, og ved bevisstgjøring kan vi minske risikoen (Nilssen, 2012, s. 68).

#### **4.7 Kvalitet i studien**

Kunnskap er i bevegelse, den kan være både uaktuell og aktuell, og er et steg i prosessen for å forstå virkeligheten. Når man da skal vurdere kvalitet i en studie, kan man ikke bare se på resultatet. For å sikre kvaliteten i forskning ser man i hovedsak på hvordan kunnskap er produsert. Da må det reflekteres over substans i funn, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219, 222; Johannessen et al., 2021, s. 258). I arbeid med vitenskapssyn og metode, har vi merket oss at vurdering av kvalitet må være med oss gjennom hele prosessen. Vi vurderer hele tiden om det er rett metode for å besvare forskningsspørsmålet, og hvordan vi skal arbeide for å trygge leseren på en veloverveid prosess fra begynnelse til slutt. Et steg for å trygge leseren er å være transparent i arbeidet.

##### **4.7.1 Substans i funn**

Funnene i studien vår må ses i lys av egen bevissthet om subjektivitet, de må knyttes opp til empiri og teori, og tolkningen av funnene må forankres i annen forskning. Subjektivitet i forskning er en del av forforståelsen vår. Vi tolker, analyserer og har antagelser på det vi observerer og erfarer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Funn må knyttes til empiri og teori, vår mening uten faglig tyngde har lite interesse for andre. Funnene i vår forskning bør relateres til annen forskning, altså se om det finnes annen forskning som har konkludert med det samme som oss, for å sikre høy kvalitet.

##### **4.7.2 Reliabilitet, validitet og generalisering**

Reliabilitet, pålitelighet, handler om hvor konkret det vi måler faktisk er. Et viktig moment i reliabilitet er om resultatene kan testes igjen, med samme resultat. Denne tilnærmingen til kvalitet i studier har utgangspunkt i kvantitative studier, da forskningen baseres på fenomen som lar seg måle (Langdridge, 2006, s. 41; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). En kvalitativ forskning er vanskelig å reprodusere, med blant annet bakgrunn i samhandlingen med mennesker og vår individuelle subjektivitet. Det vi kan gjøre for å styrke reliabiliteten er å være reflektert over egen påvirkning på studien, og gjøre prosessen transparent, slik at når den blir gjort tilgjengelig for samfunnet, kan andre også reflektere over forskningsprosjektet. Vi må også ha en god litteraturliste, og god kildehenvisning underveis i selve masteroppgaven, velge kilder som er fagbøker, og artikler som er fagfelleverderte, slik at leser kan følge påstandene og drøftingen vår (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224; Johannesen et al., 2021, s. 256).

Validitet, gyldighet, handler om at vi måler det vi vil måle, eller undersøker det vi vil undersøke. For å få høy validitet må vi sørge for at forskningen vår er relevant for

problemstillingen, at rett metode brukes (Langdridge, 2006, s. 43; Jacobsson & Skansholm, 2019, s. 105). Vi skal vise at funnene i studien vår er troverdige, og da kan vi skille mellom bl.a. intern validitet, økologisk validitet og ekstern validitet. Intern validitet, troverdighet, kan styrkes ved bruk av observasjon over tid og triangulering. Hvis vi som forskere bruker lengre tid i feltet, blir kjent med forskningsdeltakere og danner tillit, blir kjent med kulturen, kan vi identifisere og gjenkjenne aspekt i fenomenet som blir studert. Triangulering, som nevnt tidligere, er ulike metoder i datainnsamling. Dette bidrar til økt validitet, da vi får funn fra en metode som en annen metode ikke har vist (Nilssen, 2012, s. 142; Johannesen et al., 2021, s. 256-257).

Økologisk validitet er innsamling av meningsfylt empiri, som har oppstått i spontan og naturlig sammenheng, til forskjell fra empiri samlet i et laboratorium. Økologisk validitet viser seg gjennom naturlig oppførsel i naturlige miljø, hvor elevene ikke reagerer på oss observatører (Langdridge, 2006, s. 65). Undervisningsprosjektet ble gjennomført i vante omgivelser, og legger dermed til rette for naturlig og spontan elevgruppe. Om uterommet er et naturlig miljø for en undervisningsøkt, avhenger om de er vant til å ta det i bruk. Til tross for dette, er det ikke uvanlig for barn å være ute, og dette kan vi se på som en naturlig væremåte. Det er viktig at vi som observatører blander oss godt inn i gruppen, slik at vi ikke blir et forstyrrende moment i undervisningen.

Ekstern validitet, overførbarhet, innebærer muligheten for å kunne overføre funn fra egen studie til andre lignende kontekster. Overførbarhet og generalisering er ofte forstått som en og samme sak, men med forskjellig utgangspunkt fra kvalitativ- og kvantitativ forskning. Generalisering i kvantitativ forskning baseres på statistiske funn, men i kvalitativ forskning må vi tenke på en annen måte. Da må vi se om våre beskrivelser, begreper, forklaringer og tolkninger, kan være av overføringsverdi til andre felt som studeres (Johannesen et al., 2021, s. 258). Ved å bruke fylldige beskrivelser inviterer vi leseren inn i forskningen, oppgaven blir transparent, slik at leseren kan knytte resultat av funn til egen forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). For å styrke generalisering i oppgaven vår er det viktig å skrive slik at lesere gjenkjenner fenomen, og at oppgaven er transparent fra start til slutt. Ved å være bevisst slike valg fra start, øker vi sannsynligheten for at oppgaven vår kan være nyttig og relaterbar til andres forskning. Om vi ikke er bevisst en slik arbeidsmåte, risikerer vi at forskningen vår ikke bidrar til samfunnsvitenskapen, med bakgrunn i svakt arbeid med metode, analyse og funn, refleksjoner og drøfting opp mot teori.

#### **4.8 Bias**

Når resultater i forskning ikke samsvarer med hvordan det er i virkeligheten, har vi bias/skjevhet i forskningen vår. Skjevhet kan oppstå under hele forskningsprosessen. Vi kan ved å diskutere mulige skjevheter i tidlig fase, klare å unngå eller minske muligheten for skjevhet. En konsekvens av skjevhet i metodikk eller presentasjon av funn, kan resultere i at våre funn ikke er til å stole på, og da blir de mer til skade enn gagn (Staff, 2015).

Et aspekt innen skjevhet i oppgaven er å drøfte hvordan vår tilstedeværelse som observatører kan forstyrre utvalget. Elever kan oppføre seg annerledes når de blir observert, noe vi må være klar over når vi skal analysere datamateriale (Langdridge, 2006, s. 350). Erfaringer fra praksis viser at elever kan være observant på oss, og det må vi regne med kan skje ved datainnsamling også. Som observatører tror vi at det kan være utfordrende å skille mellom klasse og individer, og må forberede oss på dette. Vi som observatører kan også skape skjevhet ved å komme uforberedt, og ikke ha en klar plan på hva vi skal observere og hvordan. Vi har et ansvar i å lære hvordan man observerer, for å komme forberedt (Bjørndal, 2017, s. 42).

Ettersom uteskole er av interesse hos oss forskere, er det også viktig å være bevisst hvordan våre holdninger kan påvirke resultat av funn. Tolkningene i analysedelen kan i stedet for å bli møtt med et åpent sinn, bli preget av egne meninger, et snevert og kritisk blikk. Det samme gjelder arbeidet med eventyr, hvor våre interesser for tema kan hindre at datamaterialet taler for seg selv. Når vi er bevisst på disse områdene minsker vi eventuelle skjevheter, og vi kan aktivt ta valg som bidrar til dette.

Vi må i lys av mulige skjevheter, diskutere fordeler og ulemper med et utvalg som har erfaringer med uteskole eller ikke. Et utvalg som ikke er kjent med uteskolekonseptet, kan gjøre at fokuset på norskfaglig arbeid med eventyr faller litt bort, da naturen kan være til distraksjon heller enn en læringsarena. Et utvalg som er kjent med uteskolekonseptet vil mest sannsynlig fokusere på formålet, og man kan unngå uhensiktsmessige hendelser i prosjektet.

En skjevhet med klyngeutvalg er at det er vanskelig å generalisere resultatet fra utvalget, når vi forsker på en klasse på en skole (Langdridge, 2006, s. 48). For å minske skjevhet og ha mye datamateriale til analysen, ønsket vi helst en klasse med over 20 elever. Vi tror at når vi har en klasse med omtrent 30 elever, vil dette gi mindre skjevhet enn hvis vi hadde hatt en desidert mindre klasse.



#### ***4.9 Ethiske overveielser***

Etikk handler om hvordan vi forholder oss til andre, og hvordan vi skal behandle mennesker. Ethiske dilemma og spørsmål kan oppstå spesielt i samfunnsforskning (Johannesen et al., 2021, s. 45). Forskning på områder som innebærer mennesker, innebærer ulike etiske aspekter man må ta hensyn til. Norsk senter for forskningsdata har oversikt over hva vi må forholde oss til ved bruk av deltakere i forskning. Samtykke er viktig i behandling av personvernopplysninger. Å ha gode rammer for å vise til god forskningsetikk, gjør at forskningen og forskerne blir troverdige (Kunnskapsdepartementet, 2022).

Vårt ansvar som forskere er å sette oss godt inn i retningslinjene gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Her fremheves forskningsetiske normer, og hvordan legge til rette for fri, god og forsvarlig forskning (NESH, 2021). Vi anser dette som et naturlig steg i prosessen, for å trygge vår egen kunnskap om etiske overveielser. Det er også viktig i forhold til forskningsdeltakerne, og som en del av rammene i oppgaven.

Vår forskning er meldepliktig til Sikt-Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, for å få tillatelse til å innhente empiri til masteroppgaven (vedlegg 10) (Sikt, u.å.). Vi skal observere barn i prosjektet, og må derfor ha foreldrenes samtykke på barnas vegne. Derfor har vi laget et eget informasjonsskriv til foreldre, hvor det står hva prosjektet innebærer, hvorfor det skal gjennomføres og hvilke personvern vi tar (vedlegg 11). Vi har også laget et eget informasjonsskriv til lærerne (vedlegg 12), og et tilpasset skriv til elevene (vedlegg 13). Vi informerer både foresatte, lærere og elever om at samtykke kan trekkes tilbake når som helst, og at personopplysningene da blir slettet. Det er frivillig å være deltaker i forskning, ingen skal føle på tvang (Sikt, u.å.).

Vi ønsker ikke at foresatte, lærere eller elever fra vår forskning skal være gjenkjennbar, og vil derfor følge rammeverk og prosedyrer for å unngå dette (Jacobsson & Skansholm, 2019, s. 109). Gjennom å søke til SIKT om samtykke, sende ut informasjonsskriv, og være bevisst på etiske dilemma som kan oppstå, vil vi kunne ivareta personvern, samt lover og regler for gjennomføring av vår forskning.

## 5.0 Resultater

Problemstillingen vår er: Hva kan uterommet tilføre elevenes arbeid med eventyr? For å besvare problemstillingen har vi stilt oss to forskningsspørsmål:

- hvordan opplever elevene å arbeide med eventyr i uterommet?
- hva er karakteristisk for elevenes arbeid med eventyr i uterommet?

Forskningsspørsmålene tar for seg ulike perspektiv. *Hvordan opplever elevene å arbeide med eventyr i uterommet*, er elevperspektivet. Her ser vi etter hva elevene sier, hva de gir uttrykk for og selve opplevelsen av prosjektet. *Hva er karakteristisk for elevenes arbeid med eventyr i uterommet*, er forsker/lærer perspektivet. Her ser vi på det vi har registrert under observasjon, vår oppfattelse av elevenes aktivitet, samt hvordan datamaterialet fra intervjuet belyser temaet.

Ved bruk av konstant-komparativ analysemetode, har materialet vist seg samlende om noen få begreper. Lek var et begrep som til stadig dukket opp i analysen, og som til slutt ble kjernekategori. Dette ble klart etter å ha funnet fire hovedkategorier, hvor lek som begrep var et karakteristisk trekk i alle. De fire hovedkategoriene er: eventyr i uterommet er interesseskapende, eventyr i uterommet skaper personlig vekst, eventyr i uterommet gir rom for fysisk aktivitet og eventyr i uterommet kan være en faglig scene.

Videre vil vi presentere de ulike hovedkategoriene og hva som identifiserer den enkelte, før vi til slutt ser på kjernekategori. I hver enkelt hovedkategori vil vi ta utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene. Først ser vi på elevperspektivet, hvordan elevene opplevde arbeidet, og deres egne meninger. Etter dette tar vi for oss forsker/lærer perspektivet, hvor vi trekker frem hva som er karakteristisk med arbeidet. Våre observasjoner og lærernes vurderinger og tanker om arbeidet ligger til grunn for dette. Når vi kommer til kjernekategori, ser vi behovet for å se på forskningsspørsmålene med overordnet blick på perspektivene, som en helhet.

### ***5.1 Eventyr i uterommet er interesseskapende***

I arbeid med eventyr i uterommet viser empirien vår at elevene finner emnet interessant. Elevenes opplevelse av eventyr viser seg tydelig i spørreskjemaet, da flertallet av elevene synes eventyr er gøy. Dette er ikke et resultat av prosjektet, men et generelt syn på eventyr som sjanger. Når det kom til spørsmålet «Jeg synes det er artigere å holde på med eventyr ute enn inne på klasserommet», endret svarene seg drastisk fra «litt» til «ja» med over dobbelt så mange. På spørsmålet «jeg vil ha mer uteskole», var det en overvekt på «ja» og «litt». Også i

forarbeidet inne viste elevene tydelig interesse for temaet. Elevene hadde mange innspill på lærerens spørsmål om hva et eventyr er. Det kom frem sjangertrekk, karakterer som er typiske i eventyr, overnaturlighet og ulike typer eventyr. Etterarbeidet foregikk inne i klasserommet. Elevene sa i kor «jaaaa», når lærerne introduserte at de skulle arbeide med eventyr. Interessen var til stede, og elevene ytret glede over arbeidet.

På selve uteskoledagen på vei til leirområdet, hørte vi to elever som diskuterte dramatisering av eventyrene mellom seg:

Elev 1: i dag skal vi vise fram!

Elev 2: jaaa.

Elev 1: du er så heldig som får være Rødhette.

Elev 2: ja, og du får være musen i skinnvotten!

Stemmene til elevene var glade, og begge to gikk med store smil. Elevene ytrer seg imellom gleden og spenningen de opplever med prosjektet, og ser frem til å arbeide med eventyrene på uteskoledagen. Når vi kom fram til leirplassen var det en elev som ikke kunne holde inne iveren lenger, og ropte: jeg gleder meg! Eleven viser her med hele seg at det er noe som er gøy, og det kan ikke gå fort nok før de får begynt rollespillet. Dette viste seg enda tydeligere i og med at vi til stadig ble nappet i albuen av elever som lurte på når vi skulle begynne med skuespillene, og om de fikk øve en tur før de skulle fremføre. Alle disse små elementene; utbruddet, dialogen og nappingen i albuer, viser at elevene så frem til arbeidet med eventyrene.

Fra vårt og lærernes perspektiv, ser vi etter hva som er karakteristisk med elevenes arbeid. I forarbeidet inne i klasserommet så vi elever som var nysgjerrige på hva de skulle arbeide med, og hvorfor vi var der. Elevenes arbeid i gruppene viste elever som var interessert i sjangeren eventyr, og at de hadde en del forkunnskaper fra før. Elevene fordelte karakterene i eventyrene seg imellom, og fikk i oppgave å tegne og skrive stikkord om karakteren. Vi så at motivasjonen økte når elevene fikk muligheten til å arbeide praktisk. Elevene arbeidet beskrivende, hvor de visualiserte karakterens utseende og dens personlige egenskaper. Elevenes fantasi fikk utfolde seg, som viste seg i at tegningene ble skapende, hvor elevene tok i bruk forkunnskaper om dyr og eventyr de har hørt før. Forarbeidet med eventyrene viste seg som et kreativt arbeid, og dette bidro til at de fleste gledet seg til å arbeide videre ute med eventyr.

På selve uteskoledagen, og turen ned til leiområdet overhørte vi en dialog mellom to elever. Elevene ytret glede og spenning over rollespill av eventyr. Det viste oss forskere at elevene har diskutert prosjektet utenom de avsatte øktene, og var forberedt på at de skulle fremføre sitt rollespill til resten av klassen. Når vi kom frem til leirplassen, fikk elevene i oppgave å finne et egnet område til en siste gjennomgang av rollespillet før fremføring. Vi så at elevene nå var mer skjerpet, og gjennomgangen bestod av en blanding av seriøsitet og latter.

Selve rollespillene ble fremført med klassen, lærere, assistenter og oss forskere som publikum, på det området elevene hadde valgt på forhånd. I fremføringen merket vi oss bruken av rekvisitter og naturen som et naturlig moment til rollespill av eventyrene. Elevene var opptatt av å finne områder som var tilpasset sitt eventyr, og lekte seg gjennom øvingen. Innad i gruppene merket vi oss ulik interesse, hvor de som hadde rekvisitter deltok i større grad enn de som ikke hadde det. For eksempel hadde skinnvotten to rekvisitter som hadde stor innvirkning på eventyret. De brukte et stort pledd som skulle være votten, og en hund av snø. Rollespill av eventyret De tre Bukkene Bruse brukte naturlige element som rekvisitt. De tok i bruk et tre som hadde falt halvveis ned som bru over trollet. Også elevene som dramatiserte Den lille røde høna og De tre små grisene, brukte snøen til å lage rekvisitter i sine rollespill. Både elevene som dramatiserte i eventyret og publikum viste stor begeistring for dette. Vi så stor begeistring hos publikum og skuespillerne. Rekvisittene bidro til livlighet i eventyrene, og til lekenhet hos elevene som dramatiserte. Også karaktermessig så vi at elevene fikk en iver gjennom å ha en egen rolle de skulle fremføre for klassen.

I intervjuet kom det frem at lærerne har observert elever dramatisere og fremføre rollespill til medelever og voksne i friminutter, noe som kan tyde på at dramatisering er noe elevene liker. En lærer i intervjuet sa følgende:

«Jeg hørte flere som sa “Åh, det her var artig!”, og at dette måtte de gjøre igjen, og at det var artig å se elevene og at de var flinke. Mye slike gode kommentarer den dagen da».

At elevene likte dramatiseringen kom klart frem, når elevene var i full aksjon i rollespillene. De levde seg godt inn i karakterene sine, alle hadde et forhold til sin karakter, og viste at de syntes eventyr var gøy. Vi ser dermed den litterære gleden elevene har av sjangeren. Uterommet legger godt til rette for utfoldelse ved dramatisering, og lar elevene omfavne den friheten uteskolen gir. Observasjonene våre var at prosjektet med eventyr i uterommet viste lystige elever, som tok fatt på oppgaven med engasjement og livlighet. Det som viser seg som karakteristisk for arbeid med eventyr, er ulike måter å leke på. Elevene må forholde seg til

andre regler på uteskole enn i skolegården, noe som kan bidra til økende interesse for faglige arbeidsoppgaver.

Etterarbeidet inne i klasserommet besto av å oppsummere hva et eventyr er, og hvordan det ble jobbet med. Elevene kom med flere innspill på fagkunnskaper og hvilke opplevelser de hadde fra uteskolen. De viste et større engasjement om tema og å arbeide med eventyr i uteskolen, enn det de hadde fra første økt.

### ***5.2 Eventyr i uterommet skaper personlig vekst***

I arbeid med eventyr i uterommet viser empirien vår at det skaper personlig vekst hos elevene. I forarbeidet med eventyrene viste ikke personlig vekst seg tydelig. Det ble derimot fremtredende på selve uteskoledagen og spesielt på etterarbeidet. Når uteskoledagen kom var det som nevnt dårlig vær, og i dialog med lærerne fikk vi vite at flere elever gruet seg til fremføring av eventyr. Etter at rollespillene var fremført og det ble frilek, ville forskeren forsikre seg om at en elev som gruet seg spesielt mye, fikk en fin opplevelse.

Observatør: dette gikk da bra det, eller?

Elev: ja, det gjorde faktisk det.

Observatør: så bra!

Eleven svarte med optimisme i stemmen, og med et smil i ansiktet, og fikk en tommel opp tilbake.

Til tross for dårlig vær var elevenes motivasjon for gjennomføring av rollespillene høy. Dette viste de ved å etterspørre oppstart og øving, og diskutere eventyrene seg imellom.

Flesteparten av elevene gledet seg, men de elevene som gruet seg gjennomførte rollespillene på lik linje med resten av klassen. Dette viser et stort steg i personlig vekst, ved å trumfe det som er ubehagelig og skummelt. I etterkant av fremføringene virket elevene stolte av produktet sitt, og viste stor interesse for de andre eventyrene. Flere elever kom med kommentarer at det var artig å kunne få fremføre, samt å kunne få se medelever presentere sine rollespill som de hadde øvd på.

Etter uteskoledagen hadde vi en oppsummerende økt inne hvor lærer stilte spørsmålet:

«Hvordan synes dere det var å arbeide med et eventyr, som dere til slutt fikk dramatisere?».

Elevene svarte at de syntes det var artig å kunne få spille en rolle, samt at de gjerne skulle fått øvd og fremført mer enn ett eventyr for klassen. Vi fikk også med oss at noen elever ytret meninger som blant annet at de hadde en altfor passiv rolle, hvor de ikke fikk være med å

dramatisere like mye som de ønsket. Disse holdningene elevene uttrykker, viser at det å spille ut et eventyr på uteskoledagen var preget av trygghet, hvor elevene følte både mestring og ønske om å kunne få vise mer av seg selv og sine ferdigheter. Andre utsagn som kom frem var blant annet «artig at de klappet for oss», «det var gøy å se på de andre», «det var gøy å spille en rolle, og det var litt flaut» og «det var artig å vise frem». Dette er utsagn fra elevene som viser deres refleksjon over arbeidet. De ser både sin egen prestasjon som viktig, i tillegg til de andres. Elevenes personlige vekst blir styrket av at de kan relatere arbeidet til mer enn kun sitt eget.

Fra vårt og lærernes perspektiv, ser vi etter hva som er karakteristisk med elevenes arbeid. Som sagt viser empirien oss at elevenes personlige vekst er i bevegelse. Elevene ble delt opp i grupper av lærerne sine, hvor målet var at alle elever skulle ha i hvert fall én venn de var trygge på der. Det gjorde at de måtte samarbeide med elever de ikke vanligvis leker med. Dette var et aspekt elevene håndterte godt. Vi observerte fint samspill og lite konflikter mellom elevene. Elevene hjalp hverandre med replikker og med framdriften i eventyret.

På uteskoledagen viste elevene at de håndterte å organisere seg ute i naturlige omgivelser, samt å håndtere premisene til uteskole, som vær og vind. Dagen var preget av mye vind, sludd og regn. Lærerne som arbeider med klassen sa at de sjelden avlyste uteskolen, men at de avsluttet litt tidligere om elevene ble veldig våte og kalde. Elevene viste god håndteringsevne av dette aspektet, hvor leken var løsningen for å holde varmen. De lekte seg gjennom eventyrene, og i frileken etter det faglige.

Den usikkerheten noen elever hadde med seg på uteskoledagen, viste de at de klarte å mestre. En av elevene som var usikker hadde på forhånd fortalt til lærer at han var misfornøyd med rollefordelingen på gruppa. Dette handlet i hovedsak om kjønnsroller. Klassen vet at i det man går inn i en rolle vil ikke publikums reaksjoner gå direkte på personen, men på rollen de spiller. Likevel var det noen som syntes det ville bli ubehagelig å spille revemor som gutt, eller bestemor i Rødhette og ulven som gutt. Det kom forslag fra elev om at revemor ble revefar. I selve fremføringen ble eventyrene presentert slik de er, og kjønnsrollene fikk ikke noe fokus, og elevene viste ikke noen negative responser i møte med utradisjonelle rollebesetninger. Vårt syn på denne saken er at elevene levde seg inn i rollene, og spilte ut rollen som de i utgangspunktet hadde noen vanskeligheter med, med en karakteristisk lekenhet. I leken, innta en rolle, ble det ufarlig å være revemor eller bestemor.

Under etterarbeidet inne i klasserommet snakket vi lærere og forskere sammen og konkluderte med at noen eventyr ikke lå til rette for lik fordeling av roller. Pepperkakegutten består av en stor rolle, hvor en elev får mange replikker og stort ansvar, mens de gjenværende rollene blir veldig passive. Det samme gjelder Den lille røde høna, hvor hønemor gjør alt, og de øvrige karakterene gjør lite. Dette medfører at det ikke tilrettelegges for at elevene skal føle på like stor personlig vekst.

Vi ser at eventyr ute gjør at elevene tør mer, de inkluderer og oppmuntrer hverandre, og de strever etter at rollespillet skal være et bra produkt. I intervjuet stilte vi spørsmålet hvilke positive effekter de ser ved uteskole. Da svarte lærer:

T1: ... vennskap, sosial kompetanse, altså den leken, den gir ungene så mye.

T2: Også de her som ikke skjønner det her vi holder på med i klasserommet kan skjønne det når vi er ute. For det blir på en helt ny måte.

Vi observerte også under uteskoledagen at samspelet elevene imellom er med på å styrke deres sosiale kompetanse, og skape personlig vekst. Oppmuntring fra de voksne bidrar til at elever tør å gjennomføre ting som er ubehagelige. En av lærerne (T3) ytret også at elever som ikke er faglig sterke i klasserommet, blomstret ute. Til slutt vil vi trekke frem medbestemmelse som personlig vekst. Både den faglige oppgaven, og deltakelse i en gruppe har stort preg av medbestemmelse. Elevene fikk avgjøre selv plassering av rollespillet, og de som en samlet gruppe ble enige om hvordan eventyret skulle ta form der.

### ***5.3 Eventyr i uterommet gir rom for fysisk aktivitet***

Fysisk aktivitet i uterommet vises godt gjennom empirien, ved at det er stort rom for aktivitet og bevegelse på uteskolen. Forarbeidet inne i klasserommet er ikke en naturlig arena for aktivitet, bevegelse og lek, og arbeidet inne blir derfor ikke relevant å trekke frem i denne hovedkategorien. Det som er relevant, er elevenes svar på spørreskjemaet. Vi stilte spørsmålet: «Jeg leker mye når vi har uteskole». Flesteparten i klassen sier at «ja», de leker mye, uten nevneverdig forandring på den andre gangen de fikk spørsmålet.

På selve uteskoledagen var vi omringet av elever som var klar for aktivitet. Elevene viste iver ved å løpe, hoppe og leke på vei til leirområdet. Når elevene dramatiserte eventyrene sine, spilte de rollene sin så autentisk som mulig. Ulven bevegde seg som ulv, Bukkene Bruse tripp trappet over broen, og den tredje grisen klatret oppi epletreet. Etter det faglige opplegget, hadde vi en samtale med en elev under frileken:

Observatør: liker du uteskole?

Elev: ja, jeg elsker å være på uteskole.

Observatør: åja, hva er det du liker da?

Elev: jeg liker trærne og naturen. Å være ute og leke ... mmm, jeg liker alt!

Observatør: så bra da.

Her ytrer eleven at det å få være i aktivitet når de har uteskole er noe som settes stor pris på. Eleven var så overveldet av å kunne si alt som var bra, at utropet kom med «mmm, jeg liker alt!». Eleven viste glede over å ha uteskole, og var fornøyd med at de kunne være ute og ha faglig aktivitet. Elevene viste tilfredshet med at det var rom for å ta opp igjen rollespill som lek, etter at faglig aktivitet var avsluttet. Etter en periode med mat og frilek, begynte noen av elevene å bli veldig våte og kalde. Når vi skulle gå opp til skolen igjen utbrøt en elev:

Elev: jeg vil leke mere!

Det ble møtt av flere som sa seg enige i utsagnet. Dette viser oss at leken står sterkt hos mange av elevene, til tross for at været kan være litt utfordrende.

Under etterarbeidet med oppsummering inne, fikk elevene mulighet til å ytre sine erfaringer og meninger. De sa blant annet at det var «ultra-artig å spille et eventyr og dramatisere», «artigst å være ute», «gøy å være inne i votten» og «gøy å spille en rolle». Her viser elevene hvor viktig det er med rom for aktivitet, også under faglig arbeid. Uterommet ble brukt til rollespill av eventyr, og det var en bra ting ifølge elevene.

Fra forsker- og lærerperspektivet så vi rolige og stille elever inne under forarbeidet. De var litt aktive i arbeid med øving av rollespill inne, men aktivitetsmuligheten er begrenset. Når vi hadde uteskole derimot, fikk elevene større spillerom og ble vesentlig mer aktive enn først antatt. Ifølge lærerne gjør uteskole at elevene bruker flere sanser og blir mer kreative. Vi observerte klassens første aktivitetsvalg når de kom frem til leierområdet, og det var frilek. De holdt på med frilek til alle var på plass, for deretter å etterspørre øving av eventyrene. Elevene viste hvor grensen gikk på hvor langt de kunne gå, og hvordan de vanligvis gjennomførte uteskolen. De begynner alltid med faglig arbeid, deretter lunsj og frilek. Når det ble spurt om elevene ønsker å bare leke i uteskolen var det en lærer som svarte:

T1: Vi har veldig mange som er veldig glad i å leke, men samtidig så er de faglig på plass.



Vi observerte at lærerne klarer å balansere lek med faglighet i uteskolen, og at denne fremgangsmåten til læring hadde positiv innvirkning på elevene. Spesielt merket vi oss elever som virket stille og litt sjenerte inne, hvordan de blomstret ute. Samspillet med andre i lek hadde en annen flyt, og kreativiteten i leken kom tydelig fram. Dette samsvarer med det elevene svarte på spørreundersøkelsen, at de leker mye når de har uteskole. De startet dagen med lek, lekte under det faglige opplegget, og lekte mye under frilekperioden.

Ved å ta med eventyr i uterommet får elevene en naturlig arena for bevegelse og fysisk aktivitet, da de valgte eventyrene foregikk for det meste utendørs. I tillegg skaper naturområdet rom for spontanitet, ved at elevene fikk bruke gjenstander som pinner, snø og lignende som rekvisitter for sitt eventyr. Elevene viste innlevelse i dramatiseringen sin, ved å bevege seg som dyr, og lage tilhørende dyrelyder.

Etterarbeidet inne viste oss og lærerne at elevene satte stor pris på et faglig arbeid som innebar aktivitet, å kunne røre på seg, leke og ha det gøy. Rammene i uterommet er friere og har større grad av aktivitetsmulighet. For at elevene skal kunne dra nytte av uteskoledagen, og ha mulighet til å være fysisk aktiv, sier lærerne at det er enkelte ting som må være på plass. Det viktigste er mat og drikke, og klær etter været. Selv har de utstyrt seg med ekstra sokker og votter, som er med på hver uteskoledag.

#### ***5.4 Eventyr i uterommet kan være en faglig scene***

Arbeidet med eventyr i uterommet kan være en faglig scene, vises godt gjennom empirien ved at det norskfaglige får stort spillerom i prosjektet. Fra elevperspektivet trekker vi frem spørreundersøkelsen, samt elevenes utsagn og uttrykk. Elevenes opplevelse av faglig arbeid ute viste seg i besvarelsen av spørreskjemaet. Vi stilte spørsmålet «jeg lærer mer på uteskole enn i klasserommet», var flesteparten i klassen uenige i dette. På kontrollspørsmålet «jeg lærer mer i klasserommet enn på uteskole», var elevene enig. Elevene sier tydelig at de lærer mer inne i klasserommet, enn på uteskolen. På spørsmålet «jeg synes det er artigere å arbeide med norsk ute enn inne i klasserommet», var det bare 1/3 som sa «ja» på det. Forskjellen på begge besvarelsene var ubetydelige.

Resultatene viser at selve arbeidet med eventyrsjangeren er grunnlag for mye faglighet. Folkeeventyrene er nasjonale, og er en del av norsk kultur. Dette vistest godt i gjennomgangen av forkunnskaper kom klassen med mange sjangertrekk som vi finner i eventyr. Blant annet nevnte de innledning- og avslutningsformler, fantasi, overnaturlighet, dyr som snakker, troll, god slutt, og eksempler på eventyr som De tre Bukkene Bruse, Geitekillingen som kunne telle

til ti, Lille Rødhette, Askepott og Askeladden. Elevene viste med observante blikk og kroppsspråk at høytlesning var noe de satte pris på. Ved gjennomlesing av eventyret Lille Rødhette, spurte en elev om det var greit å legge seg på magen under høytlesingen. Det fikk de lov til, og alle elevene la seg i ulike stillinger på gulvet. Etter å ha lest eventyret kom spørsmålet om ikke vi kunne lese flere eventyr.

I økten hvor elevene fikk i oppgave å skrive stikkord til og tegne den karakteren de skulle spille, viste elevene en god forestillingsevne. Stikkordene involverte mer enn hva eventyrene fortalte, som for eksempel at ulven i Lille Rødhette var slem og lur, haren i Skinnvotten bor i skogen, skifter farge på vinteren og har liten hale, og høna i Den lille røde høna er snill, er redd for rev og har gule føtter. (Vedlegg 14-16).

I arbeid med eventyrene i de ulike gruppene, møtte ene gruppen på et ukjent begrep. Gruppen med eventyret De tre små grisene stoppet opp på ordet turnips, og diskuterte dette:

Forteller: ... skal plukke turnips. Vanskelig å huske det ordet kanskje?

Elev: men da kan vi si gulrot i stedet.

På uteskoledagen brukte elevene rollespill i det faglige arbeidet, hvor de både brukte replikker, bevegelser og naturen i formidlingen. Noen elever sa replikken uten hjelp, andre brukte medelever eller lærer til hjelp hvis de hadde glemte hva de skulle si. I Pepperkakegutten var det en medelev som sa «løp, løp ...», slik at eleven kom på hva replikken var.

Elevene hadde flere dialogstartere, spesielt rundt lunsjen når praten er litt flytende:

- En elev sa «hei ulven», til en annen elev som hadde spilt ulv i Lille Rødhette.
- Elev gryntet med nesa som en gris når han sto ved bålet.
- En elev fikk en brent skive fra bålrista, og sa «det var en gang en brent brøds kive».

Etter selve rollespillene var klassen flink til å applaudere for gruppen som hadde vist frem eventyret sitt.

Etterarbeidet med eventyrene gikk på å samtale om temaene i eventyrene. I samlet klasse diskuterte elevene på bordene før de svarte. Vi spurte blant annet om hva de trodde de ulike eventyrene prøvde å lære oss, og hvor mange ganger ulike hendelser gjentok seg. For eksempel i Skinnvotten svarte de at «det blir trangt med bjørnen inne i votten, men de kan få det til» og «bjørnen kan bli lei seg for å ikke komme inn, og hvis han hadde fått lov så hadde han sagt «takktakk for at jeg fikk komme inn»». På den lille røde høna sa elevene at «ingen hjalp

høna», «de fortjente det ikke da de ikke hjalp til». Forklaringen på Lille Rødhette ble «aldri snakke med fremmede», «det er liksom som at en tyv som er skummel, så derfor skal hun ikke gå bort fra stien», «skal gå på stien så hun ikke går seg vill og dør».

Det var også enkelte som klarte å koble eventyrene opp mot lignende eventyr og andre versjoner bl.a. pepperkakegutten og de tre små grisene. For eksempel var det en elev som sa:

Elev: Det er akkurat som pannekaka!

Lærer: Ja, det stemmer! Pannekaka stikker også av fra mange personer.

Elev: ja, bare at den ruller, og ikke løper.

Denne eleven klarte å koble handlingen i pepperkakegutten til et eventyr hun har hørt før. En annen elev sa at i en versjon av De tre små grisene, ble ikke grisene spist, men rømte til de andre grisene sitt hus.

Fra forsker- og lærerperspektivet så vi elever i forarbeidet som var genuint interessert i eventyr. Et eksempel på dette var når elevene ville høre mer eventyr, og la seg godt til rette for høytlesning. Elevene trekker frem forkunnskaper som sjangertrekk, eksempler på eventyr og klarte å forestille seg ting som ikke står direkte i eventyrene. Spesielt innlednings- og avslutningsformlene tok elevene med seg ut på uteskolen. Vi så at elevene som var klare til å vise frem rollespillet var fokuserte, samtidig som publikum ikke var like fokuserte. Så fort fortelleren begynte med «Det var en gang», ble det stille og publikum rettet fokuset til rollespillet. Det samme så vi når eventyret var ferdig. Fortelleren avsluttet med «Og snipp snapp snute, så var eventyret ute», og publikum ga en skikkelig applaus. De voksne som var med på uteskoledagen, trengte ikke å passe på at elevene oppførte seg som et bra publikum, det var nok at elevene viste tydelig når eventyret starte og stoppet. De elevene som hadde vist frem eventyret sitt, presterte kunsten å stå der en scene skal være, og sto med ansiktet mot publikum. De dramatiserte også i takt med fortelleren, og elevenes replikker.

Elevene brukte ulike rekvisitter i rollespillet sitt, og de brukte kroppen og stemmen sin. Dyrene i skinnvotten bevegde seg slik de forestilte seg dyrene gjør, og lagde dyrelyder. Det samme gjorde dyrene i de andre eventyrene. De ulike tilnærmingene til naturlige omgivelser og rekvisittene, ga eventyrene liv. Valg av stemmebruk hos elevene varierte mellom dialekt og bokmål. Og man så tydelig at å spille en rolle var både gøy og spennende. Vi observerte at selve dramatiseringen for elevene var viktig, ansiktsuttrykkene og gleden av å bli applaudert for etterpå, viste ingen tvil om at dette var vellykket. Det virket som om elevene var stolte av

produktet sitt, og fikk glede av å se de andre elevenes resultat. I intervjuet med lærerne fikk vi vite at elevene synes det er viktig å få vist fram produktet sitt, og få tilbakemelding på det, «det vokser de mye på».

Mange elever tok i bruk områdene som ble brukt til eventyr og fortsatte leken der, og snøhunden fra Skinnvotten, ble så mye lekt med at det til slutt kun var igjen et hode. Mye av leken var preget av dramatiseringen de gjorde tidligere, men også spontan lek. I vår observasjon merket vi oss at leken ofte har til hensikt å bli vist fram, da elevene ville vise lærerne hva de hadde fått til, eller kom og fortalte om planer de hadde. Ifølge lærerne er dette vanlig i denne klassen, og støtter opp under funnen våre, at det er en resultatorientert gjeng.

Etterarbeidet inne viste elever som har lært noe. Lærer stilte spørsmål om spesifikke eventyr, og andre elever enn de som dramatiserte det, svarte. Dette viser oss at de har lagt merke til kjennetegn ved alle de andre eventyrene, ikke bare sitt eget. Elevene klarte også å diskutere seg frem til meningen med eventyret, at de ofte har en skjult mening. Også her svarte andre elever enn de som hadde arbeidet med det. Vi merket oss at elevene også brukte begreper tydeligere, både om eventyr og dramatisering. De snakket om å være i en rolle, hvordan eventyr begynner og slutter. De svarte med sikkerhet når lærer spurte om kjennetegn og implisitt hvilke sjangertrekk de har lært om.

I intervjuet stilte vi spørsmål om hva lærerne mener elevene har lært. Lærerne trakk frem mange aspekter med prosjektet som de mener var fremtredende:

T2: for disse som ikke har hatt så mye eventyr, så vet de nå litt mer om hva eventyr er.

T1: de kjennetegnene vi har jobbet med, de har jo lært seks eventyr, de har det. Og de har lært om dramatisering, så har de fått prøvd seg på det. Det er og litt den tryggheten der, og spille en rolle, det er ikke så enkelt.

T1: Mestring. Det å være publikum og alt det der også, vi nevnte jo det tidligere. Det synes jeg de var gode på, de var et meget godt publikum.

T2: Det synes jeg og, også var det noe vi holdte på med en dag etterpå her uten at jeg kommer på hva det var. Og da det var en som nevnte at “ja, der var tallet syv!”, så han var på eventyr. Haha. Så jeg tror de har fått med seg mye.

### ***5.5 Kjernekategori: Eventyr i uterommet inviterer til lek***

For å komme frem til kjernekategorien, har vi brukt analyse- og kodingsprosessen konstant komparativ av empirisk materialet, samt teori og fortolkning av resultatene. Elevenes og

forskere/læreres opplevelser vitner om at det er mye lek i arbeidet med eventyr, og etter å ha sett på hovedkategoriene er nettopp lek et gjentakende begrep. Den vises i mange ulike former, som blant annet spontant, i faglig arbeid, språklig, kroppslig, og i former som dramatisering og rollelek. Kjernekategori som et overordnet begrep for hovedkategoriene, utelukker ikke at det er andre elementer som også er viktige, men felles for de fire er leken.



Figur 4: Inndeling i hovedkategorier og kjernekategori (egenprodusert).

Kjernekategori samlet fenomenet lek i hovedkategoriene. Vi ser ikke leken adskilt som elevperspektiv eller forsker/lærerperspektiv, men som et fenomen som viste seg på ulike måter i prosjektet.

Introduksjon av eventyrene skapte umiddelbar trang hos elevene til å få spille ut rollespillet. Øvingen inne i klasserommet ble lekpreget, hvor elevene fikk lov til å finne på bevegelser og hvordan de ønsket å uttrykke seg. Det ble til stort engasjement å kunne få gjøre dette sammen med medelever, og aktiviteten ble en positiv opplevelse. Når uteskoledagen kom, opplevde vi elever fulle av glede og spenning i arbeid med eventyr. Selve uteskoledagen var preget av elever som var forventningsfulle, og ytret glede i arbeidet. De både gikk, løp og akte på vei ned til leirområdet, og var raskt i gang med frilek.

Vi så at uteskoledagen var preget av ulike typer lek. Leken variert mellom frilek og lek under faglig arbeid, lekenhet i språket og i bevegelser. Frileken var det første elevene begynte med ved ankomst til leirområdet, og innebar både individuell og kollektiv lek. Det var mye løping, hopping, aking, i tillegg til snøbasking og husking. Leken endret karakter så fort vi begynte med det faglige arbeidet, når de skulle velge ut en egnet plass til rollespillet. Leken innebar å

prøve ut plassen, øve på rollespillet og forberede seg til fremføring. Øvingen var preget av god stemning og mye latter, og vi så elever spille en rolle med faglig presisjon.

Vi så at elevene hadde tatt til seg de tingene som var blitt diskutert fra øvingen, som blant annet diskusjon rundt hvordan man skal bruke språket i fremførelsen.

Elevene uttalte at de syntes det var artig å spille en rolle, samt å kunne få presentere sitt rollespill for resten av klassen. Når de selv hadde replikker var de fokuserte på oppgaven, og så fort de kunne bevege seg eller endre posisjon kom lekenheten til syne. Det samme viste seg under selve fremføringene, og da med et interessert publikum til stede. Elevenes ansikt vitnet om glede og spenning i det de skulle spille ut sin rolle. Under selve fremføringen så vi at elevene hadde ekstra fokus på å leke ut rollen med en ekstra motivasjon i det de fikk et publikum å forholde seg til, sammenlignet med øvingene som var gjort tidligere. Vi fikk også tydelig innsikt i språkets lekenhet da de endret fra dialekt til bokmål, noe som varierte ut ifra eventyrets handling. Lekenheten i språket kom frem også utenom rollespillene, med ulike utsagn som for eksempel «det var en gang en brent brødkive», og «hei ulven».

I dramatiseringen brukte elevene hele kroppen, lagde dyrellyder og bevegde seg som dyr. De tok i bruk rekvisitter som støttemateriale for å skape livlighet til eventyrene. Elevene viste en egen evne til fantasi og tok i bruk friheten som lå i oppgaven. Å spille en rolle viste seg å være til fordel for elever som presterer lavt i faglige settinger inne i klasserommet, da lærerne så en blomstring i uterommet. På uteskolen fikk elevene utfolde seg i naturen. Disse elevene fikk muligheten til å gjøre praktiske oppgaver fremfor abstrakte, den lekpregede undervisningen la til rette for mestringsfølelse.

Rollespillet i gruppene var preget av godt leksamarbeid, hvor elevene brukte hverandres kreative ideer. Dette viste de gjennom bruk av rekvisitter og hvordan de samspilte rollene sine. De hadde også en egen evne til å holde seg i aktivitet når de hadde mulighet til det. Med dårlig vær som utgangspunkt så vi elever som lekte for å holde varmen. For eksempel fikk snøhunden, som var rekvisitt i Skinnvotten, gjennomgå. Den ble lekt så mye med at det kun ble igjen et hode. Broen De tre Bukkene Bruse gikk over, og haugen der Rødhettes bestemor bodde, ble et samlingspunkt for videre lek.

Lærerne påpeker fra intervjuet at elever som kanskje strever i klasserommet, blomstrer ute:

T1: ... finne styrken til alle sammen.

T2: det her med å bruke kroppen, sansene og ... det gir litt forståelse. De får gjøre og ikke bare lese.

Spørreskjema som vi brukte på for- og etterarbeidet, viste oss elever som sa at de leker mye når de har uteskole, noe som samsvarer godt med hva vi observerte, og hva elevene ga til uttrykk under uteskoledagen. Vi så at elevene på uteskolen lekte på tvers av kjønn, og at de varierte hvilken lek de lekte. Flertallet sa også i spørreskjema at rollespill er gøy, og det var en økning med flere «ja» etter at uteskoledagen var gjennomført.

## 6.0 Diskusjon

Studiens hensikt er å undersøke hvordan eventyr som tema i norskfaget kan arbeides med. For å forske på dette, stilte vi oss følgende problemstilling: *Hva kan uterommet tilføre elevenes arbeid med eventyr?* For å kunne svare utdypende på problemstillingen, stilte vi oss i tillegg to forskningsspørsmål: *hvordan opplever elevene å arbeide med eventyr i uterommet?* Og *hva er karakteristisk for elevenes arbeid med eventyr i uterommet?*

Studiens utvalg er en klasse på 2. trinn, med omtrentlig 30 elever, og tre lærere. Elevene er representativt for forskningsprosjektet vårt, altså elever som skal lære om eventyr i både en klasseromssituasjon og ved bruk av uteskole. Med tanke på at utvalget er såpass lite, kan vi ikke generalisere funnene våre som en fasit i lignende prosjekter. Vi kan derimot vise til at våre resultat ikke er ukjent i aktuell forskning. Vi har gjennom hele oppgaven gjort et forsøk på å være transparent i valgene våre, og håper at oppgaven vår kan være en ressurs for andres forskning. Gjennom videre forskning på aktuelt tema, kan oppgaven vår være nyttig og relaterbar, og kanskje bidra til at nye funn kan generaliseres. Vi kan heller ikke si noe om at eventyr i uterommet gjør at elevene leker mer enn i et klasserom, da dette ikke er en sammenligningsstudie. Våre resultater sier noe om hva vi har observert gjennom hele prosjektet, samt opplysningene vi fikk via intervju. Vi har ved bruk av analysemetoden konstant komparativ, kommet fram til at arbeid med eventyr i uterommet inviterer til lek. Grunnlaget for våre funn var deltakende og passivt/delvis deltakende observasjon over tid, besvarelse av spørreskjema fra elevene og intervju av lærerne. Vi brukte metodetriangulering for å styrke oppgaven vår, slik at vi ser fenomenet vi forsker på fra ulike vinkler. Innsamlingen av empiri har skjedd under naturlige omgivelser, og i spontan sammenheng, noe som styrker vår økologiske validitet. Som resultatene viser, har vi mange funn som også er en viktig del av oppgaven, men det tydeligste funnet er leken.

Ved bruk av konstant komparativ analyse, i lys av problemstillingen vår og hvilket forskningsdesign vi har valgt å bruke, må vi se på styrker og svakheter i oppgaven. Det er vanskelig å si noe om enkeltelevers opplevelser og forståelse av sitt arbeid med eventyr i uterommet. Vår datainnsamling er basert på en felles oppfatning, hvor enkeltelever som skiller seg ut ikke blir fokusert på. Dette utelukker ikke at det var elever som var misfornøyde, men vi ønsket å ha klassens helhetlige opplevelse. Vi får også sagt lite om hvordan hvert enkelt eventyr fungerte i praksis. Vårt empiriske grunnlag hadde ikke som mål å vurdere om et eventyr fungerte bedre enn et annet, eller i hvilken grad elevene viste interesse for spesifikke eventyr. Det vi erfarte var at enkelte eventyr inviterte til mer lek og involvering,



enn andre, og at det dermed kan ha vært en forskjell på hvor godt eventyrene fungerte som faglig aktivitet. Vi ser derimot at oppgavens styrke sier noe om hvordan eventyr generelt kan arbeides med i uteskolesammenheng. Vårt empiriske materiale viser hvordan eventyr fungerer som en faglig aktivitet i en komplementær didaktisk tilnærming. Vi viser gjennom resultatene at arbeid med eventyr som inne – ute – inne aktivitet, er avhengig av hverandre for å virke godt, og for å kunne ses som en helhetlig didaktisk tilnærming. Vårt empiriske materiale, spesielt spørreskjema og observasjonsnotater, viste oss hva flertallet av elevene i klassen opplevde. Elevene viste med både kroppsspråk og utsagn sitt syn på prosjektet.

At eventyr i uterommet inviterer til lek er et interessant funn, som vi vil drøfte opp imot relevant forskning og teori. Eventyrets betydning i en slik oppgave, tror vi har vært avgjørende. Elevene er ofte fasinert av eventyr, og utvalget vårt er ikke noe unntak. Sjangeren i seg selv inviterer til lek, og sammen med uteskole ble lekens plass i prosjektet naturlig. Lekens betydning i skolen har stadig vært et tilbakevendende tema. Leken har blitt et aspekt i en retrospektiv tanke, som man til stadighet bringer frem i dagens lys. Lekens posisjon har forandret seg de siste 20 årene ifølge evalueringen av seksårsreformen, fra frilek til mer lærerstyrt. Det som ikke forandrer seg, er hvilke positive effekter lek har. Forskning viser at lek styrker utviklingen til barn både kognitivt, språklig, motorisk, sosialt og som et dannelsesperspektiv. Leken er også selvmotiverende og skaper indre motivasjon, legger til rette for kreativitet og fantasi (jf. Stai, 2020; Eik et al., 2011; Bagøien, 2003; Jordet, 2010 & Fiskum, 2014). En skandinavisk forskning viser at uteskole kan gi utvikling av faglig kompetanse, og Jordet påpeker at lek i uteskole blant annet åpner opp for sansemotorisk lek, bevegelse og utholdenhet (jf. Unhjem & Frenning, 2019; Jordet, 2010). Lek i samsvar med uteskole viser seg å være høyst positiv, og underbygger våre resultater av studien.

### ***6.1 Skape mening i tekst - gjennom lek***

Tekst er en naturlig del av norskfaget, og elevene bør få bruke språket i arbeide med tekstene. Ved bruk av språket kan elevene sammenligne strukturer, og posisjonere seg som en litterær leser. Å arbeide med tekst med for eksempel høy elevaktivitet og elevinnspill, kan bidra til dybdelæring som er viktig i dagens skole (jf. Håland & Hoel, 2016). Utvalget vårt fikk i oppgave å arbeide med et eventyr per elevgruppe, hvor de arbeidet spesielt med karakterene og hvordan de selv ville dramatisere det.

Introduksjon av eventyr som en skjønnlitterær tekst er noe elevene viste at de hadde erfaring med. Tekstnormen i sjangeren er tydelig, altså eventyret er preget av en tydelig struktur, har

enkle karakterer og lite skildringer, er fri og fantasifull. Elevene får gjennom arbeid med eventyr en litterær kompetanse, hvor de tilegner seg fagspesifikk kunnskap, som blant annet sjangerlære. Vi så elever som lot seg fasinere av eventyrene, noe som også er vist i forskning. Eventyr er ofte skrevet for barn, og i samsvar med barns kognitive evner (jf. Hohn, 2001). Barn gjenkjenner seg ofte i eventyr, med sin enkle struktur og tydelige kontraster, som stor-liten, god-ond (jf. Birkeland et al., 2018). Elevene i studien kunne lett assosiere eventyrene gjennom uterommet, da eventyrene i stor grad foregår utendørs.

Arbeid med eventyr inne, gir elevene forankring til teksten de skal arbeide med ute. De blir kjent med eventyret, skaper en relasjon til sin karakter, som gjør at selve formidlingen av eventyret på uteskolen er hovedoppgaven. Replikkene og selve handlingene i rollespillet blir elevens fokus, men legger ikke en demper på bruken av lek. Metakommunikasjonen til elevene viser bevegelser og lyd som komplementerer eventyrets egenart, de lager en egen stemning i rollespillet hvor det er tydelig at leken får stor plass. Metakommunikasjon setter selve rammen for hva som er lek, og forskningen viser at det er elevene som står for når de leker og ikke (jf. Bagøien, 2003). Vi så at elevene dramatiserte med mye lek, både ved bruk av dyreløyer, kroppsspråk og språk. En slik formidling av tekst, gir dypere forståelse ifølge forskning (jf. Traavik, Ulland & Bjørkvold, 2013). I en slik sammenheng virker det som om leken plutselig dukker opp, og blir en del av både barnets aktivitet og det faglige arbeidet.

Det at naturen i seg selv gir barn gode impulser til språkopplæring, er et solid utgangspunkt for elevenes muntlige arbeid (jf. Wie, 2014). Bare det at elevene arbeider med litteratur på en kreativ måte, legger muligheten åpen for språklig utvikling. For eksempel ble snøhunden tatt med i ulike leker, hvor elevene kommuniserte med oss voksne, hvilken lek de holdt på med. Rollelek er en måte å arbeide med språket til barn på, og ifølge Høigård (2013) er dette den viktigste lek-formen for språkutvikling. I det vi dramatiserer litterære tekster i naturen driver vi et kreativt og muntlig arbeid med elevene, hvor de får formidle teksten gjennom bruk av kroppen og språket (jf. Jordet, 2010). Under gjennomføringen av rollespillene brukte elevene både dialekt og bokmål i replikkene sine. Lærerne formidler gjennom intervju at deres forståelse viser til bruk av bokmål som en måte å beskytte seg selv på, i tillegg til at de bruker bokmål når de føler de er i en rolle. Om elevene føler at de leker i rollespillet, kan vi se dette gjennom bruken av bokmål. Forskning viser at rollelek er den viktigste lekformen i å utvikle språket til elevene. Det muntlige språket til eleven, hvor de bruker østlandsk til å spille en rolle, tyder på at barnet distanserer seg bort fra selvet, og leker at man er noen andre. (jf. Høigård, 2013). Elever som endret fra dialekt til bokmål, viste også med kroppsspråk og

ansiktsuttrykk at å spille en rolle, var både gøy og spennende. Vi kan derfor knytte rolleleken til det faglige arbeidet med rollespill av eventyr. Leken ble en innfallsvinkel på oppgaven.

Elevenes handlinger under rollespillene vitnet om at de hadde kontroll på innledning- og avslutningsformler, som viste seg tydelig via publikum. Når eventyret startet ble publikum fokusert på rollespillet, når «snipp snapp snute, så var eventyret ute» ble sagt, klappet publikum. Under lunsjen på uteskoledagen overhørte vi elevene si visse trekk fra eventyrene. En elev sa «hei ulven», og en annen sa «det var en gang en brent brødskive». Begge disse utsagnene vitner om en lekenhet i språket som kobles direkte til eventyrene. Også eleven som gryntet ved bålpannen, kan linkes til eventyret om De tre små grisene. En slik lekenhet er det rom for på en uteskoledag, da rammen er friere enn i klasserommet. Den litterære teksten blir dratt med inn i hverdagslige ting av elevene, og fantasien får fritt spillerom. Forskning viser at historier stimulerer barns fantasi, til bruk av konkrete og hjelper de til å visualisere handling (jf. Aksland et al., 2018). Spesielt et utsagn som «den brente brødskiven» viser oss at eleven har sett sammenheng mellom det abstrakte i eventyret, til en konkret tilnærming. I utsagnet ligger det mye lekenhet, men også en visshet om at eleven har forstått en innledningsform til sjangeren (jf. Jordet, 2010).

Bruken av rollespill som estetisk læringsprosess i undervisning gir rom for å arbeide med de tverrfaglige temaene, da eventyrene også er ute etter å lære oss noe om livet. Et eksempel kan være skinnvotten som kan tolkes til “der det er hjerterom, er det husrom”. I tillegg finner vi tema inkludering og kollektivt samfunn, hvor holdningene er at det ikke har noe å si om hvordan du ser ut eller er som person, enten du er liten eller stor. Skinnvotten er et eventyr man kan ta i bruk som faglig arbeid innenfor folkehelse og livsmestring, med fokus på mellommenneskelige relasjoner (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017).

## ***6.2 Lærerens rolle: må kunne se sammenhengen med faget og naturen***

For at et slikt prosjekt som vi har gjennomført skal være mulig, er man avhengig av at læreren evner å se fagdidaktikk i samsvar med uteskoledidaktikk. Forskning viser at om man bruker uterommet i undervisning, får elevene økt konsentrasjon, blir motiverte og husker bedre (jf. Kaste, 2020). For oss virker det som at leken er viktig å huske, ikke bare i det faglige, men også utenom. Lekens naturlige arena er utemiljøet, og har vært det fra tidenes morgen. I dag viser forskning at leken har stor betydning for utvikling og læring. Derfor er det viktig at lærerens planlegging, involverer lek i faglig arbeid. Resultatene våre viser at rollespillet i det faglige arbeidet ble mye preget av lek. Vi ser at et rollespill kan ses som en lekaktivitet, som

både krever visse faglige tilnærminger av elevene, i samspill med friheten som leken gir. Om man som pedagog legger til rette for lek og lekbaserte aktiviteter, legger man også til rette for læring og utvikling (jf. Eik et al., 2011).

Dewey sier at man må knytte teoretiske fag til den virkelige verden for å skape sammenheng i læring. NOU-rapporten *Framtidens skole* sier at evnen til å kunne skape og utforske er viktig i alle fag. Lærere bør legge til rette for undervisning med fokus på samarbeid, kommunikasjon og eksperimentering i undersøkelse, som fører til aktiv deltakelse. Norskfaget har et særskilt ansvar for lesing, skriving og muntlighet. Tekster som arbeides med i faget, kan knyttes til virkeligheten og da gjerne ved bruk av uterommet. I prosjektet vårt fikk elevene i oppgave å arbeide med eventyr inne, før vi tok med eventyrene ut, og dramatiserte de. Vi vil argumentere for at denne måten å arbeide på, skaper en virkelighet for elevene. De skaper en sammenheng mellom det abstrakte arbeidet inne, med høytlesning og skriving, og det praktiske arbeidet ute. Selve arbeidet ute var preget av den estetiske læringsprosessen drama, som igjen baserer seg på lekende og eksperimenterende tilnærminger. En slik tilnærming passer kanskje ikke alle elever, eller alle faglige oppgaver like godt. Derfor er det viktig at læreren ser sammenhengen mellom de ulike læringsarenaene, og kan tenke fagdidaktikk på tvers av fag.

I arbeid med rollespill ble elevene nødt til å ta i bruk og bli kjent med nye begreper og fenomener gjennom formidling av replikker og bevegelser. Begrepet «turnips» var for mange ukjent, noe som gjorde at elevene fikk mulighet til å skape assosiasjoner til nye begrep, gjennom bruken av rollespill. Å arbeide med ukjente begrep på denne måten syntes å være egnet for aldersgruppen. Det nye og ukjente begrepet blir presentert og fremført på en morsom måte ved bruk av rollespillet. Aksland et al. (2018) sier at begrepsbruk kan styrkes gjennom arbeid med muntlige fortellinger, fordi nye begreper blir introdusert. Elevene kan videre ta i bruk konkreter for å gjenfortelle abstrakte begreper, og dermed klare å visualisere handlingen i fortellingen.

Mange elever motiveres av endring og variasjon, og kan dermed mestre på nye arenaer. Resultatene fra denne studien viser at utvalget vårt har god kjennskap til bruken av uteskole, og faglig arbeid ute. For disse elevene var det ikke noe nytt ved bruk av norsk ute, men måten norskfaget ble tatt i bruk var ny.

Ifølge Hennig (2019) kan dramatisering gjennomføres via organisert rollelek. Ved å bruke rollelek i faglig aktivitet, legger læreren til rett for at elevene utvikler og tar i bruk fantasien

sin, gjennom selve leken og dramatiseringen. Å arbeide slik gjør at elevene evner å skape en forestillingsverden gjennom bruk av konkretiseringsmateriale og aktivitet (jf. Hennig, 2019). Vi ser at både Eik et al., og Nyhagen har diskutert aspektet lærerstyrt lek. De påpeker at lærerstyrt lek har fått overvekt i skolen, og bidrar til mindre selvbestemmelse, mindre spontanitet og fellesskap. Evalueringen av seksårsreformen viser det samme, men at de i tillegg sier at de praktiske- og estetiske læringsformene i norsk har blitt vesentlig mindre brukt. Dette innebærer arbeid med skjønnlitteratur, muntlig fortelling, tekstskaping og lek.

Resultatene våre viser at etter å ha gjennomført dette prosjektet, er elevene interessert uansett om leken er lærerstyrt. Det ga elevene mestringsfølelse, spesielt for de elevene som i utgangspunktet kjente på usikkerhet. Vi så også at et slikt faglig opplegg viste at elevene inkluderte hverandre, hadde sosialt samvær, glede og ble en kilde til mye lek. Hennig (2019) sier at ved å bruke dramatisering med for mye krav til gjennomføring kan skape prestasjonsangst og forventningspress. Han påpeker at drama i undervisning bør ha fokus på det faglige, ikke selve gjennomføringen av dramatiseringen. Vi la med hensikt lite føringer for selve dramatiseringen, for at vi ville se elevenes naturlige og spontane oppførsel og aktivitet i arbeidet. Til tross for våre minimale føringer, opplevde vi at enkelte elever kjente på prestasjonsangst. Sammen med lærerne la vi lite oppmerksomhet på dramatisering som resultat, men la heller rammene til rette for at elevene skulle føle seg trygge. De ytret at de ville øve på rollespillene, og det fikk de tid til, både inne og ute. Vi mener at ved å ikke tilegne selve dramatiseringen mye regler og måter å gjennomføre på, fikk elevene som kjente på prestasjonsangst og usikkerhet, gjennomføre og erfare mestring. Åpne rammer under en slik aktivitet, åpnet opp for lek. Leken er en trygghet elevene kjenner godt fra før, og kan derfor skape en fiktiv verden.

Forskningen viser at lærerstyrte aktiviteter har fått overvekt i skolen. Kanskje er det lett å si at dette er en negativ faktor i elevenes hverdag, kontra den frie leken. Våre resultater viser at lærerstyrt aktivitet som hadde rom for lek ikke viser negativitet, men heller positiv utvikling for mange elever både faglig og sosialt. Vi drister oss til å si at det ikke er grunn til å styre unna lærerstyrt aktivitet, men at man må være bevisst hvilke rammer man legger til grunn, og tar med leken som en faktor. Til tross for at aktiviteten i prosjektet var bestemt og pedagogisk argumentert for av oss forskere og lærerne, tok elevene initiativ til lek.

### ***6.3 Fra klasserom til uterom***

Læreplanverket legger vekt på at trivsel og utvikling blir ivaretatt gjennom lek, spesielt viktig

er det for de yngste barna i skolen. Opplæringen i skolen bør være basert på kreativ og meningsfylt læring med gode lekmuligheter for elevene. Som støtte til lærere har læreverket Salto og Friluftsrådernes Landsforbund kommet med undervisningsforslag til hvordan bruke norskfaget i uteskole. Dette er et steg innen fagdidaktikken som samsvarer med at i de siste årene har uteskole blitt tatt mer i bruk som læringsarena. Skandinavisk forskning viser at uteskolen bidrar til positiv helse, fysisk aktivitet, og sosial kompetanse. Forskning viser også at arbeid med litterær tekst og uteskole virker engasjerende, norsk og uteskole kan gjennomføres som en differensiert læringsmetode, noe våre resultat også viser. I hovedkategorien “Eventyr i uterommet er interessedskapende” viste elevene glede i å ta med eventyr ut, og engasjement i dramatisering ved bruk av naturlige konkreter.

Uterommet har mange affordances, og er dermed tilrettelagt for mange ulike aktiviteter, spesielt finner vi sosial aktivitet med muligheter til rolleleker (jf. Fiskum, 2014). Leirområdet elevene hadde tilgang til på uteskoledagen var et stort område med flere naturlige elementer som elevene tok i bruk i sin dramatisering. Naturen er åpen for kreativitet og fantasi, noe som gjør at leken hos elevene kom naturlig. Uteskole legger til rette for læring og utvikling, og passer godt til lekbaserte aktiviteter, da de krever god plass. Elevene får utfolde seg, noe som gjør at læringsarenaen uteskole er et godt utgangspunkt til å ta med fagene ut. Et aspekt med uteskole som har vist seg som nødvendig, er klær etter vær, mat og drikke. Dette må være på plass, spesielt når været er dårlig, for at elevene skal få et godt utbytte av uteskolen.

Å fysisk flytte undervisning fra klasserom til uterom er ikke nødvendigvis hensiktsmessig. Men å se klasseromsundervisning og uteskole i samsvar med hverandre, skaper helhetlig læring. Uteskolepedagogikkens sentrale kjennetegn (jf. tabell 1) viser at arbeidsmåter som praktiske og utforskende tilnærminger, og blant annet lekbaserte tilnærminger, legger grunnlaget for at læring kan skje ved bruk av sanser og sosial samhandling. Totalt sett ser vi at det skjer dannelse av individet, fordi det er et samspill mellom kunnskapsformene teoretisk, praktisk og estetisk. Resultatene våre viser at faglig arbeid med eventyr, basert på rollespill som en lekbasert tilnærming, skaper interesse, fysisk aktivitet, personlig vekst og faglig utvikling.

I spørreskjema ser vi at elevene selv mener at de ikke lærer mer på uteskole enn inne, men leker mye. Vi tror at leken i uteskolen gjør at elevene ikke blir bevisst på at det også er læring i de aktivitetene de gjør. Når drama blir brukt i faglig arbeid, inviterer vi elevene inn i en skapende og elevaktiv metode for læring. Drama virker engasjerende og motiverer elevene,

og er en viktig bidragsyter i å være skapende og utforskende (jf. Sæbø, 2016). Observasjonen vår viser oss det motsatte av hva elevene mener, altså at de lærer mye i uteskolen. Vi tror at elevene ikke er gamle nok til å ha et bevisst forhold angående forskjellen mellom lek og læring. Gjennom lek, skjer naturlig læring (jf. Jordet, 2010). I prosjektet har vi funnet at elevene utviklet mer kunnskap om eventyrsjangeren enn de tror. I dramatiseringen av eventyr dramatiserte de i samtid med fortellerstemmen, og aktiverte intensiteten på høydepunktene i eventyrene. For eksempel i skinnvotten bygde stemningen seg opp til mannen med hunden kom tilbake, og elevene braste ut fra votten. Det samme skjedde i Rødhette og ulven, når ulven hoppet på bestemor og spiste henne, og når jegeren kom for å ta ulven. Bukkene bruse livnet virkelig til når den største bukken gikk til angrep på trollet. Implisitt har elevene oppdaget høydepunkt i eventyrene, og det samtidig som de lekte en rolle.

I følge Høigård kan inspirasjon til rollelek komme gjennom bruk av rekvisitter, lokalisering og utkledning. I uteskolen så vi at elevene tok i bruk de naturlige elementene naturen hadde tilgjengelig, og brukte dette som redskap i fremføring av rollespill. Denne bruken ga oss et inntrykk av at elevene brukte elementene for å gjøre eventyret livlig. Eventyrene kommer fra naturen, og ved å arbeide med eventyrene ute, og ikke inne i klasserommet, fører vi eventyrene tilbake til der de kommer fra (jf. Alver, 2023). Dette var konkrete tiltak eleven gjorde for å sette sitt preg på eventyret de hadde fått, og for å gjøre det virkelighetsnært. Individuelle forskjeller viste seg i arbeidet. Studien vår viste tydelig at ved å bruke rollespill av eventyr ute, resulterte det i at elever som presterer faglig lavt, fikk en mestringsfølelse ute. Ifølge lærerne så de en blomstring hos disse elevene, og dette vokser de mye på. Lekbaserte faglige aktiviteter innebærer at barn får en indre motivasjon, som gjør at de holder lenge i aktiviteten (jf. Jordet, 2010). Resultatene viser også indre motivasjon hos elevene, når de etterspør å få arbeide mer med eventyr og å få gjennomføre flere rollespill med nye karakterer.

#### ***6.4 Lek og samhandling i uterommet***

Ser vi på læring gjennom et sosiokulturelt ståsted finner vi at samhandling med andre bidrar til læring. Vygotskij ser på betingelser og rammer for læring, og her drar han frem at gjennom uteskole får elevene knagger å henge kunnskap på. I en sosial praksis hvor det skjer læring bruker vi språket i samspill med selve handlingen og det vi tenker (jf. Jordet, 2010). Dette så vi gjentagende hendelser av, blant annet når elevene trakk frem sjangertrekk, viste forestillingsevne eller så sammenligninger. Blikstad-Balas (2016) sier at ulike språklige kontekster kan ses i samhandling med læring og utvikling. Vi så i studien at ved bruk av tema

eventyr i en språklig kontekst, fikk elevene mulighet til å både tolke, sette seg inn i, kommunisere med andre, forestille seg og leke i den faglige aktiviteten.

Vygotskij sier at leken er utgangspunktet for fantasi, da fantasien danner forestillingsevne og gir rom for kreativitet. Resultatene våre viser at leken var en inkluderende faktor på uteskoledagen, da den åpnet for kreativitet og fantasi i dialog med medelever. Fantasi og kreativitet kan ifølge Hennig (2019) komme gjennom lek og dramatisering. At dramatisering har evne til å skape engasjement og motivasjon (jf. Hennig, 2019), så vi både på forarbeid av uteskolen og i etterarbeidet. Elevene viste god kjennskap til det faglige, som sjangertrekk, på tvers av eventyrgruppene, noe som viser at de fikk med seg handlingen til ikke bare sitt eget eventyr, men også de andres.

Å tilegne seg en litterær kompetanse skjer ved blant annet gjentakende litterære møter, noe som må læres gjennom en felles tilnærming i samhandling med andre. Når man skal forstå litteratur, er man nødt å se den i lys av fagspesifikk kunnskap, som for eksempel sjangerlære (jf. Kjelen, 2015). I vårt prosjekt la vi opp til inne - ute - inne undervisning, slik at elevene skulle få god kjennskap til tema eventyr, og føle seg trygg på det eventyret de var gitt. Hele prosessen i arbeidet mot fremførelse av rollespill ble gjort i samarbeid med sine medelever. Rollespill er en lekbasert aktivitet hvor elevene får brukt språket effektivt, i samhandling med sine medelever og den voksne som leser opp eventyrets handlinger. Med dette kan vi si at elevene gjennomførte språklige aktiviteter, hvor de øvde på å formidle, samt lytte til andre (jf. Jordet, 2010). Uteskolen viste seg å være en arena hvor muntlighet hos elevene kan utvikles.

Et av skolens mål er å arbeide med litteratur, og å kunne legge til rette for at eleven opplever leselyst (jf. Stokke & Tønnesen, 2018). Vi observerte at bruken av litteratur i undervisningen skapte leselyst hos de aller fleste elevene på 2.trinn. Vi så at mange elever utstrålte glede og interesse under høytlesingen, og at oppgaven med sin karakter var en fin faktor for å få mer dybdeforståelse til sitt eventyr. Engasjementet og fantasien som kom fram hos elevene er med på å styrke utviklingen deres av språk og egen identitet (jf. Stokke & Tønnesen, 2018). En slik litterær høytlesing som ble gjennomført i eventyr-gruppene legger til rette for involvering av de ulike faktorene ved litterær lesing som er å bruke sansene sine, tenke fantasi, kjenne på ulike følelser basert på hendelsesforløpet, og skape minner og livserfaring i sammen med klassekamerater og leseren (jf. Kjelen, 2015).



### **6.5 Avsluttende drøftinger**

Etter å ha analysert vårt empiriske materiale kom vi frem til at eventyr i uterommet inviterer til lek. Skal man lykkes med leken, må læreren ha det faglige med leken i bakhodet ved planlegging og gjennomføring av undervisning på småtrinnet. Å vise til lek som et begrep er utfordrende, fordi det ikke lar seg definere. Den har derimot flere karakteristikk som man kan bruke for å gjenkjenne den. Lek er typisk for barn, er frivillig og gir glede, lekes «på liksom», innebærer spenning, har struktur og regler, og kan være uttrykk for en indre drift, samt en forberedelse til voksen alder (jf. Eik et al., 2011). Bagøien (2003) viser til hvor viktig det er å tolke metakommunikasjonen til barna, for å forstå når de leker. De viser oss leksignaler ved bruk av hele kroppen sin, språket og ansiktsuttrykkene. Dette har vi observert i studien vår i samtid med at elevene arbeidet med eventyrene sine. Leksignaler vi observerte var blant annet glede, karakterer som ble spilt med dyrelyder og bevegelse som om elevene var i en imaginær verden, og leken viste seg ufarlig. Elevene viste lek gjennom kroppsspråk og bruk av ulik dialekt i replikkbruk, samt bruk av rekvisitter for å skape en virkelighet. Vi tror blant annet at leken med hunden i Skinnvotten, vitner om lek som uttrykk for en indre drift. Leken med hunden fortsatte gjennom hele uteskoledagen, med endring i lektype fra rollelek i eventyr, til å passe på hunden med omsorg, for til slutt å gjøre ende på den.

Kunnskapsdepartementet slår fast at leken også er viktig i skolen, ikke kun i barnehagen. Vi så at utvalget vårt viste stor interesse for lek og at den fortsatt var viktig. Lærerne i klassen var tydelige på at lek må ha plass i uteskolen, og at det alltid settes av tid til det. Dette samsvarer med Jordet (2010), som sier at når man tar i bruk uterommet som læringsarena bør og skal det settes av tid til lek, både til frilek og styrt lek. Utvalget vårt har hatt uteskole en dag i uken siden de begynte på skolen. Dette gjør at nyhetsgapet blir mindre, enn hvis de ikke hadde hatt erfaring. Det eneste vi og lærerne trengte å forberede elevene på var selve hovedaktiviteten. Også her var det ikke mye elevene trengte å vite, da de allerede hadde arbeidet en god del med eventyrene.

I studien vår var hovedaktiviteten i det faglige arbeidet å dramatisere eventyr. Elevene skulle ha rollespill foran klassen på uteskoledagen. Rollespill er en læringsaktivitet som kan gå under bruken av estetiske læringsprosesser i skolen. I grunnskolelærerutdanningen skal studenter lære å innlemme estetiske læringsprosesser i yrket. Hensikten er at studenter skal kunne legge til rette for at elevene skal kunne lære ved bruk av estetiske uttrykk, slik at de utvikler selvtillit og identitet. Elevene vil da kunne få læringsmotivasjon og håndtere utfordringer. Det er viktig at studentene evner å kunne ta i bruk estetiske læringsprosesser i

alle fag (jf. By, Holte, Lie, Sandven, Vestad & Birkeland, 2020; Fagerås, 2021). Sammen med lærerutdanningen, har det også i grunnskolen blitt satt et større fokus på estetiske læringsprosesser. Sæbø sier at det er viktig å knytte det faglige arbeidet til de estetiske uttrykksformene og virkemidlene. For å knytte faget til estetiske læringsprosesser, er det viktig å ta et bevisst valg angående hvordan man gjennomfører aktiviteten. Valgene vi tok i forkant av vår studie, var å knytte sjangeren eventyr til uteskolen ved bruk av rollespill, som en estetisk læringsprosess. Vi opplevde at dette var noe elevene satte pris på, og gjerne ville gjøre mer av.

Så langt kan det virke som vi vil bruke uteskole som læringsarena eller som et utvidet læringsrom på alle fag, kontinuerlig gjennom skolehverdagen. Dette er ikke vår hensikt. Vi vil trekke frem at det er positive aspekt ved å ta i bruk uteskole, og at den kan implementeres i undervisning der det er hensiktsmessig. Vår forskning viser at å ta i bruk uteskole i norskfaget kan gi positive opplevelser og erfaringer for både elever og lærere. Norskfaget er som nevnt tidligere ikke det faget som er mest brukt i samsvar med uteskole, mye på grunn av manglende fagdidaktikk. Resultatene våre viser at å ta med norskfaget ut fra klasserommet, kan gi elevene en annen innfallsvinkel og ny erfaring med tema. Vår erfaring er at eventyr er en skjønnlitterær sjanger som eleven nå har fått god kjennskap til, og at et slikt faglig arbeid er en fin måte å uttrykke tekstopplevelser gjennom lek.

Studien viste seg vellykket, fordi vi fikk resultater som er viktig for elevers arbeid med eventyr ute. Til tross for at studien var vellykket må vi i avsluttende prosess se på hvilke endringer vi kunne ha gjort, eller hvilke andre tilnærminger til studien som kunne vært hensiktsmessige. Utvalget vårt besto av en klasse og dens lærere. Om vi hadde valgt å involvere flere klasser, hadde datamaterialet vært vesentlig større. Da kommer spørsmålet om vi burde vurdert å bruke kun observasjon som metode for å innhente data. En fordel med å bruke flere klasser, kan være at resultatene i større grad kan generaliseres. En annen tilnærming til oppgaven kunne vært å bruke flere eventyr, slik at gruppene fikk mulighet til å arbeide med mer enn ett hver. Om et annet forskningsprosjekt hadde gjennomført tilnærmet lik studie som vårt, hadde det vært interessant om det ble inkludert en kontrollgruppe, for å styrke datamaterialet.

En endring vi ville gjort var å bruke videoopptak av hovedaktiviteten, altså rollespill av eventyr i uteskolen. Da tror vi at vi kunne ha fått en bedre innsikt i elevenes gjennomføring av oppgaven, vist tydeligere i resultatene akkurat når elevene brukte bokmål, når vi så

leksignaler og elevenes kroppsspråk. Resultatene vi har baserer seg blant annet på observasjoner i samtid og feltnotater. En interessant refleksjon vi har gjort oss som snart ferdig utdannede lærere, er å kunne se elevgruppen over et lengre tidsrom. Hadde vi kunnet se elevenes arbeid med eventyr om et år eller to, kunne vi sammenlignet hvor lærerikt prosjektet med arbeid med eventyr i uterommet var for elevene på 2.trinn.

## 7.0 Konklusjon

I vår avhandling har målet vært å undersøke og få innsikt i elevers arbeid med eventyr i uterommet. Vi har forsøkt å svare på problemstillingen: *Hva kan uterommet tilføre elevenes arbeid med eventyr?* Studien er en kvalitativ kassustudie, hvor utvalget vårt er en 2. klasse og deres lærere. Gjennom klasseromsundervisning og uteskole, som komplementære tilnærminger, har vi samlet inn empiri ved bruk av metodetriangulering. Ved bruk av konstant komparativ analysemetode, har vi funnet fire hovedkategorier, som favnes inn i en kjernekategori. For å kunne besvare problemstillingen vår, stilte vi oss to forskningsspørsmål sett fra elevperspektivet og forsker/lærerperspektivet. Kjerne kategorien samlet resultatene til et fenomen som ble gjeldende, og ble dermed det viktigste funnet i studien. Kjerne kategorien lyder som følger: Eventyr i uterommet inviterer til lek.

Fenomenet lek ble både et enkelt og vanskelig svar. Lekens dimensjoner er ikke alltid like lett å få tak på, da den vanskelig lar seg definere. Uterommet viste seg som en læringsarena hvor leken har stort fokus. Ikke bare legger den til rette for fri lek, men også for at leken finner veien inn i faglige aktiviteter. Rollespill som vi tok i bruk som estetisk læringsprosess, ble også en del av leken hos elevene. Fra vårt forskerperspektiv var ikke leken noe vi planla eller la opp til, men vi la heller ingen begrensninger. Det var viktig for studien at norskfaget var utgangspunktet for prosjektet, og at elevene arbeidet ut fra sjangeren eventyr. Det åpnet opp for sjangerlære, samt litterær kompetanse. Overaskende nok ble også leken fremtredende i det faglige arbeidet, gjennom språklig lekenhet, kreativitet, bevegelse og sosial samhandling. Elevene lekte seg gjennom det faglige arbeidet, mye ved bruk av lekbasert tilnærming til gjennomføring av rollespillene.

Leken viste seg som en viktig faktor i hva elevene selv mener de lærer og opplever i uterommet. Prosjektet startet inne med forarbeid, for deretter å ha hovedaktiviteten ute, og etterarbeid inne. Elevene selv mener de lærer mye inne, men leker mye ute. Vi ser gjennom resultatene at elevene lærer mer ute enn de tror, og det er med bakgrunn i leken. De leker seg rett og slett gjennom faglige oppgaver, og merker derfor ikke at de lærer. Resultatene fra studien viste oss at det er flere faktorer som støtter og er positive for elevenes arbeid med eventyr i uterommet, som våre hovedkategorier tar for seg. Der finner vi blant annet at eventyr i uterommet er interesseskapende, gir rom for fysisk aktivitet, skaper personlig vekst og kan være en faglig scene.

I og med at eventyr er en skjønnlitterær sjanger som elevene gjenkjenner seg i, ser vi at de lar seg fenge i det faglige arbeidet. Vi inviterte elevene inn i en skapende og aktiv metode for læring, hvor eventyr skulle være grunnlag for et godt faglig arbeid. Læring og kreativitet må ses i sammenheng, og uterommet var en fin arena for at dette skulle skje.

Målet vårt med denne studien er at våre resultat kan være til nytte for andres forskning. At uterommet kan tilføre leken til elevenes arbeid med eventyr, er et resultat lærere i skolen kan relatere seg til. Resultatet viser også at leken fortsatt er viktig i småskolen, og bør være en del av det pedagogiske grunnlaget. Det er ikke tvil om at uterommet både legger til rette for og skaper muligheter til lek og læring.

## Litteraturliste

- Aksland, C., Jensen, I. K. & Ramton, A. M. T. S. (2018). Begrepslæring i naturfag på småskoletrinnet. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming*. (s. 269-290.) Universitetsforlaget.
- Alle barns eventyr*. (2010). Goboken.
- Alver, B. (2023, 21. januar). Folkediktning. I *Store norske leksikon*.  
[https://snl.no/folkediktning#-Eventyr\\_og\\_sagn](https://snl.no/folkediktning#-Eventyr_og_sagn).
- Andersen, H. P. & Fiskum, T. A. (2014). Hva er uteskole? – Noen begrepsavklaringer. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut* (s. 15-29). Cappelen Damm Akademisk.
- Bagøien, T. E. (2003). Barns lek i naturen. I T. E. Bagøien (Red.), *Barn i friluft: om verdifullt friluftsliv* (s. 63-78). Sebu forlag.
- Bentsen, P. & Ejbye-Ernst, N. (2017). Forskning i udeskole. I N. Ejbye-Ernst, K. Barfod & P. Bentsen (Red.), *Udeskole didaktik for lærere og pedagoger* (s. 113-136). Hans Reitzels Forlag.
- Beyer, E. (2019, 25. april). Asbjørnsen og Moe. I *Store norske leksikon*.  
[https://snl.no/Asbjørnsen\\_og\\_Moe](https://snl.no/Asbjørnsen_og_Moe).
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A-S. (2018). *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttypar* (4.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Boolsen, M, W. (2020). Grounded theory. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbok* (3. utg., 309-345). Hans Reitzels Forlag.
- Brandt, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg., s. 145-165). Universitetsforlaget.

- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbok* (3. utg., 15-29). Hans Reitzels Forlag.
- Brottveit, G. (2018). Om forskningsdesign. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 62-73). Gyldendal.
- Brottveit, G. (2018). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 84-106). Gyldendal.
- By, I-H., Holthe, A., Lie, C., Sandven, J., Vestad, I.L. & Birkeland, I.M. (2020). *Estetiske læringsprosesser i Grunnskolelærerutdanningene*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/ea18f23415a14c8faaf7bc869022afc2/estetiske-laringsprosesser-i-grunnskolelærerutdanningene.pdf>.
- Carson, N. (2007). Erfaringer og refleksjoner ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(3). 220-231. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.18261/ISSN1504-2987-2007-03-04>.
- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Fagbokforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>.
- Eggensen, D. (2017). Dansk i udeskole. I N. Ejbye-Ernst, K. Barfod & P. Bentsen (Red.), *Udeskole didaktik for lærere og pædagoger* (s.139- 164). Hans Reitzels Forlag.
- Eik, L. T., Karlsen, L. & Solstad, T. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Pedlex.
- Engh, K. R. (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91 (1), s. 107-119. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.18261/ISSN1504-2987-2007-02-03>.
- Esborg, L. & Alver, B. (2023, 3. mars). Eventyr. I *Store norske leksikon*.  
<https://snl.no/eventyr>.

Esborg, L. (2023, 9. mars). Undereventyr. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/undereventyr>.

Fagerås, M. (2021). Spesielt vil vi styrke de praktiske og estetiske fagene.

<https://www.utdanningsnytt.no/skolepolitikk-stortingsvalget-2021-sv/spesielt-vil-vi-styrke-de-praktiske-og-estetiske-fagene/292952>.

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier og By- og regionforskningsinstituttet (NIBR). (2022). “Hit eit steg og dit eit steg” - sakte, men sikkert framover? En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse. (Delrapport 1). OsloMet.

<https://www.udir.no/contentassets/25a80ad25b344dd5b8d6c4b84fb724f3/delrapport1--evaluering-av-seksarsreformen.pdf>.

Fangen, K. (2022). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>.

Fiskum, T. A. (2014). Uteområdet til inspirasjon og motivasjon for allsidig aktivitet. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut* (s. 70-80). Cappelen Damm Akademisk.

Friluftsrådernes Landsforbund. (2018). *Naturen som læringsarena Norsk: undervisningsideer 1. – 10. trinn 2018*. Friluftsrådernes Landsforbund.

Halberg, H. (2014). Førlesing utenfor klasserommets fire vegger. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta med fagene ut* (s. 98-108). Cappelen Damm Akademisk.

Halberg, H. & Brumo, J. (2021). Ulv engasjerer. *Acta Didactica Norden*, 15 (1), 1-19.

<https://doi.org/10.5617/adno.8474>.

Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.

Høhr, H. (2001). Lurvehætte og hennes søstre. Hvordan kommunisere eventyr med barn? *Norsk senter for barneforskning*, 19(2), 103-117. <https://doi.org/10.5324/barn.v19i2.4669>.

Husby, J. A. & Fiskum, T. A. (2014). Undervisningsmetoder ute og inne – den gode sammenhengen. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta med fagene ut* (s. 30-43). Cappelen Damm Akademisk.

Høgheim, S. (2020). Masteroppgaven i GLU. Fagbokforlaget.

Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (3. utg.). Universitetsforlaget.



Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 21-36.

<https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/195/1633>.

Jacobsson, K. & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande – för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.

Jensen, M. & Osnes, H. (2019). Sirkus som pedagogisk tilnærming i begynneropplæringen - muligheten for kroppslige, kreative og sosiale læringsformer. I A.A. Becher., E. Bjørnstad. & H.D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. (s. 157-172). Universitetsforlaget.

Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.

Jordet, A. (2007). “Nærmiljøet som klasserom”: *En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Det utdanningsvitenskapelige fakultet Universitetet i Oslo.

Jordet, A. (2010). *Klasserommet utenfor*. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom. Cappelen Damm Akademisk.

Kaste, A.M. (2020). *Barn lærer bedre i naturens klasserom*. Forskning.

<https://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning-sykdommer/barn-laerer-bedre-i-naturens-klasserom/1675080>.

Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica*, 1.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/litterar-kompetanse.-portrett-av-tre-lesarar/>.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Pedlex.

Kunnskapsdepartementet. (2017.) *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.

<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Pedlex.

Kunnskapsdepartementet (2020, 3. juli.) *Estetiske læringsprosesser i Grunnskolelærerutdanningene*. Regjeringen.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/estetiske-laringsprosesser-i-grunnskolelærerutdanningene/id2722136/>.

Kunnskapsdepartementet (2022, 9. desember.) *Etikk i forskningen*. Regjeringen.

<https://www.regjeringen.no/no/tema/forskning/innsiktsartikler/etikk-i-forskningen/id2000710/>.

Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Fagbokforlaget.

Larsen, A. S. (2009). Analyse og tolkning av fortellinger – moderne fortellerteori. I J. Smidt (Red.), *Norskdiraktikk – ei grunnbok* (s. 287-303). Universitetsforlaget.

Lillemyr, O. F. (2011). *Lek – opplevelse – læring i barnehage og skole* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (2007). Eventyr. I *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2. utg.). Kunnskapsforlaget.

Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (2007). Kanon. I *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2. utg.). Kunnskapsforlaget.

Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (2007). Sjanger. I *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2. utg.). Kunnskapsforlaget.

Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (2007). Tematikk. I *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2. utg.). Kunnskapsforlaget.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.

Møller, J. (2021, 14. januar). *Typiske trekk ved eventyr*. Nasjonal digital læringsarena.

<https://ndla.no/subject:1:50dfc86d-6566-4a45-a531-d32b82e8bfa1/topic:3:b34684b3-3e91-44ee-88b4-1c3e588586dc/topic:1:0afdaacf-3fff-4b2b-b95e-685c27251ec8/resource:571d060c-ac82-4762-9411-4847ac688596>.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

Norsksidene. (u.å). *Eventyr*. Hentet 9. januar 2022 fra: <https://norsksidene.no/web/PageND.aspx?id=99672>.

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Nyhagen, M.S. (2022). Overgangen fra barnehage til skole er for stor for barna. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-ntnu-partner/overgangen-fra-barnehage-til-skole-er-for-stor-for-barna/1970925>.

Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-32). Universitetsforlaget.

Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Ringereide, R. A. (2022). Språkutvikling. <https://ndla.no/nb/subject:1:56ea35da-73d9-431f-a451-19f24f564f59/topic:2:70023834-50f5-4c9a-ac5c-df3d4bf3394d/topic:2:f46c1789-3fa2-4bad-80df-847d0f7855b7/resource:d2d56fa6-0b5b-4933-9bb0-38e213636528>.

Rottem, Ø., Skei, H. H. & Hagen, E. B. (2022, 7. mars). Norges litteraturhistorie. I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/Norges\\_litteraturhistorie](https://snl.no/Norges_litteraturhistorie).

Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (2002). *Bære eller briste: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Semantix (u.å). *Veiledning: Hvordan transkribere lyd til tekst?* Semantix: A transperfect company. <https://www.semantix.com/no/ressurser/blogg/veiledning-hvordan-transkribere>.

SIKT- Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. (u.å.). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. Hentet 14. januar 2023 fra <https://sikt.no/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag>.

Skarðhamar, A-K. (2011). *Litteraturundervisning – teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Skei, H. H. (2006). *Å lese litteratur* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Skolestudio. (u. å.). *Uteskole med Salto*. Hentet 18. april, 2023 fra <https://www.skolestudio.no/aktuelt/btr-uteskole-med-salto>.

Språkrådet. (2022, 20. mai). *Historisk presens: bruk og misbruk*. <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/historisk-presens-bruk-og-misbruk/>.

Staff, A. (2015, 23. Juni). *Bias*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/uavhengighet/bias/>.

Stai, S. (2020, 20. desember). *Lekens betydning for læring og utvikling*. Nasjonal Digital Læringsarena (ndla). <https://ndla.no/nb/subject:1:56ea35da-73d9-431f-a451-19f24f564f59/topic:1:dd109293-9021-4183-925f-2596803fe1d9/topic:1:89fd1faa-cca1-4e08-9f52-43a841febbe9/resource:32a8308b-0548-4604-8087-585806bb4311>.

Stokke, R. S. & Tønnesen, E. S. (2018). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 17- 32). Universitetsforlaget.

Stokke, R. S. (2018). Eventyr. I R. S. Stokke & E. S Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 83-104). Universitetsforlaget.

Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbok* (3. utg., 33-63). Hans Reitzels Forlag.

- Traavik, H., Ulland, G. & Bjørkvold, T. (2013). Arbeidsmåtar i skriftspråkopplering på småskolesteget. I H. Traavik & B.K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s. 71-96). Universitetsforlaget.
- Tønnesen, E. S. (2018). Visuelle barneromaner. I R. S. Stokke & E. S Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 171-194). Universitetsforlaget.
- Tørnby, H. & Stokke, R. S. (2018). Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 325-350). Universitetsforlaget.
- Unhjem, A. & Frenning, I. (2019). Det største klasserommet er alltid ledig – erfaringsbasert læring i skolens uterom. I A. A. Becher., E. Bjørnstad. & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneroppleringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 173-190). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 25. mai). *Uteskole*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/uteskole/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 11. mai). *Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 13. desember). *Evaluering av seksårsreformen- delrapport 1: Hva har skjedd i norske førsteklasserom mellom 2001 og 2021?* <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-seksarsreformen-delrapport-1/>.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Rammeplan for barnehagen: kommunikasjon, språk og tekst*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/fagomrader/kommunikasjon-sprak-tekst/>
- Vassenden, A. (2018). Produktive anomalier. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(2), 145-163. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-02-03>.
- Vold, T. (2022, 11. april). Nasjonalromantikken. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/nasjonalromantikken>.
- Våre beste julefortellinger: Barnas jul*. (2018). Cappelen Damm.

Wie, A-L. (2014). *Leik og språkleik i uterommet* (Rapport Prosjekt Språkjungelen nr. 1). Høgskolen i Nesna.

Wæhle, E., Dahlum, s. & Grønmo, S. (2020, 14. mai). Case-studie. I *Store norske leksikon*.  
<https://snl.no/case-studie>.

## **Tabeller**

### ***Tabell 1: Kategorisering av barns aktivitetsmuligheter i miljøet***

(Fiskum, T. A. (2014). Uteområdet til inspirasjon og motivasjon for allsidig aktivitet. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut* (s. 70-80). Cappelen Damm Akademisk.).

## **Figurer**

### ***Figur 1: Inndeling av eventyr i ulike grupper***

(Stokke, R. S. (2018). Eventyr. I R. S. Stokke & E. S Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 83-104). Universitetsforlaget.).

### ***Figur 2: Utepedagogikkens sentrale kjennetegn***

(Jordet, A. (2010). *Klasserommet utenfor*. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom. Cappelen Damm Akademisk.).

### ***Figur 3: Klasseromsundervisning og uteskole som komplementære tilnærminger***

(Jordet, A. (2010). *Klasserommet utenfor*. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom. Cappelen Damm Akademisk.).

### ***Figur 4: Inndeling i hovedkategorier og kjernekategori***

## Vedlegg

### Vedlegg 1: De tre små grisene





«Vesle gris, vesle gris, slipp meg inn, slipp meg inn.» ba han.

Den vesle grisen svarte med skjelvende mål:

«Å nei, det tør jeg ikke.»

Da svarte ulven:

«Da vil jeg puste og pruste og blåse huset ditt ned.»

Og så pustet  
og prustet  
og blåste den ned huset  
og åt opp den vesle grisen.

Den andre lille grisen møtte en mann med en stor bunt løv, og grisen sa:

«Kjære mann, gi meg det løvet så jeg kan bygge meg hus.»

Det gjorde mannen, og grisen bygde seg hus av løvet.

En dag kom den store ulven og banket på døra og sa:

«Vesle gris, vesle gris, slipp meg inn, slipp meg inn.»

«Nei, nei, det tør jeg ikke.» hvisket grisen skjelvende av skrekk.

Da svarte ulven:

«Da vil jeg puste og pruste og blåse huset ditt ned.»

Og ulven pustet  
og prustet  
og blåste huset ned,  
og åt opp den vesle grisen.



Den tredje lille grisen møtte en mann med en haug murstein.

Den vesle grisen ba:

«Kjære mann, vil du gi meg de mursteinene så jeg kan bygge meg hus?»

Det gjorde mannen, og den vesle grisen bygde seg hus av murstein.

En dag kom den stygge ulven, banket på døra og sa:

«Vesle gris, vesle gris, slipp meg inn.»

«Nei, nei, det tør jeg ikke.» sa grisen bak døra.

«Da vil jeg puste og pruste og blåse huset ditt ned,» sa ulven.

Og så pustet  
og prustet  
og blåste den.

Men alt den blåste så kunne den ikke rive huset ned.

Da ulven skjønnte at huset var så sterkt at den ikke klarte å rive det ned, sa den innsmigrende:

«Vesle gris, jeg vet om et jorde med den deiligste turnips.»

«Hvor er det?» spurte grisen.

«Det er hos bonden Hansen,» sa ulven.  
«Hvis du vil være ferdig i morgen tidlig, skal



jeg hente deg, så kan vi gå sammen og ta turnips så vi får middagsmat.»

«Det er fint,» sa den vesle grisen, «jeg skal være ferdig. Når kommer du?»

«Klokka seks,» svarte ulven.

Neste morgen stod grisen opp klokka fem og gikk til jordet og hentet turnips, og var hjemme igjen da ulven banket på døra klokka seks.

«Vesle gris, er du ferdig?» spurte ulven.

«Jeg er ferdig,» svarte grisen. «Jeg har vært på jordet og er kommet hjem igjen, og jeg fant en masse deilige turnips til middag.»

Da ble ulven fryktelig sint, men han tenkte at han nok skulle lure grisen og sa:

«Vesle gris, jeg vet om et deilig epletre.»

«Hvor er det?» spurte grisen.



114

«Nede ved parken,» svarte ulven. «Jeg skal hente deg i morgen klokka fem, og så går vi og plukker epler.»

Den vesle grisen skyndte seg opp klokka fire neste morgen og løp ned til epletreet ved parken. Han skyndte seg alt han orket, for han ville være hjemme igjen når ulven kom. Men det var lang vei, og mens han ennå var i treet, kom ulven. Den fikk øye på grisen og ropte:

«Men vesle gris, er du alt her? Du skulle jo ventet på meg. Er eplene søte?»



«Ja, de er deilige,» svarte grisen. «Jeg skal kaste ned noen til deg.» Han kastet ned så mange epler at ulven fikk nok å gjøre med å plukke dem opp og så løp grisen ned fra treet og skyndte seg hjem.

Neste dag kom ulven igjen til grisen og sa: «Vesle gris, det er marked i landsbyen i kveld, vil du bli med?»

«Ja, gjerne,» sa grisen, «når er det?»

«Klokka tre,» sa ulven.

Den vesle grisen gikk av sted en time før, som den pleide, og kom til markedet. Der

115



kjøpte den en smørbutt. Den var på hjemveien, da den fikk se ulven komme.

Nå var gode råd dyre. Den krøp inn i smørbutten for å gjemme seg der. Men da den gjorde det, veltet butten og begynte å trille nedover bakken med den vesle grisen oppi. Ulven ble så redd da den så tønna komme rullende, at den flyktet sin vei.

Den vesle grisen trillet like hjem.

Da ulven forstod at den hadde blitt lurt igjen, ble den rasende, og sa at nå ville den ete opp grisen. Den ville komme ned gjennom skorsteinspipen og hente den.

Da satte den vesle grisen en stor gryte vann over ilden og fyrte godt opp. Og da ulven kom ned gjennom pipa, tok grisen grytelokket av, og ulven falt rett ned i vanngryta. Grisen satte lokket på igjen, og det ble slutten for den stygge ulven.



## Vedlegg 2: Den lille røde høna



### DEN LILLE RØDE HØNA

**D**ET var en gang, for ikke så svært lenge siden, en gris og en and og en katt og en liten rød høne som bodde sammen i et koselig lite hus.

Hver dag og hele dagen lang ville grisen bare velte seg i den gjørmete sølepytten sin, anda ville bare svømme i andedammen sin, og katten ville bare sitte i sola og vaske seg selv med den røde tunga. Så måtte den kvikke lille røde høna gjøre alt arbeidet i huset.

En dag da den lille røde høna vippet omkring ute på tunet og lette etter en feit metemark til middag, kom hun over et hvetekorn. Det satte henne på noe.

«Hvem vil plante dette hvetekornet?» ropte hun.



«Ikke jeg.» gryntet grisen fra sølepytten sin.



«Ikke jeg.» kvekte anda fra andedammen sin.



«Ikke jeg.» malte katten, og kvalte en svær gjesp.

«Nei, nei, så skal jeg.» sa den lille røde høna. Og så gjorde hun det.

Hvetekornet skjød fram, og det grodde og grodde, helt til det var høyt og gyllent og modent.

«Hvem vil skjære hveten?» ropte den lille røde høna.

«Ikke jeg.» gryntet grisen fra sølepytten sin.

«Ikke jeg.» kvekte anda fra andedammen sin.

«Ikke jeg.» malte katten og slikte med tunga.  
«Nei, nei, så skal jeg.» sa den lille røde høna. Og så gjorde hun det.

Snart var hveten ferdig til å males til mel.  
«Hvem vil bære hveten til mølla?» ropte den lille røde høna.

«Ikke jeg.» gryntet grisen fra sølepytten sin.

«Ikke jeg.» kvekte anda fra andedammen.  
«Ikke jeg.» malte katten, og kastet med hodet.

«Nei, nei, så skal jeg.» sa den lille røde høna. Og så gjorde hun det.

Da hveten kom tilbake fra mølla, var det en liten sekk med fint hvetemel.

«Hvem vil lage melet til brød?» ropte den lille røde høna.

«Ikke jeg.» gryntet grisen fra sølepytten sin.  
«Ikke jeg.» kvekte anda fra andedammen.

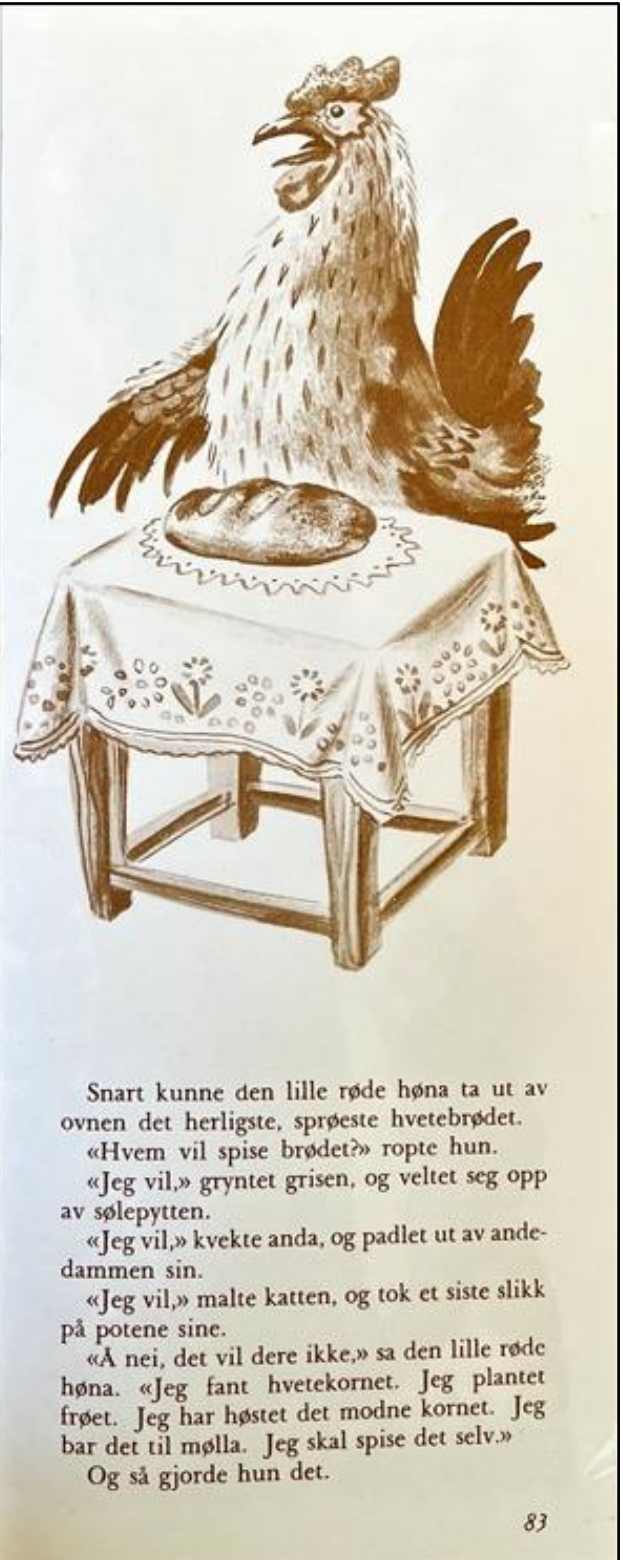
«Ikke jeg.» malte katten og strøk seg i skjegget.

«Nei, nei, så skal jeg.» sa den lille røde høna. Og så gjorde hun det.





82



Snart kunne den lille røde høna ta ut av ovnen det herligste, sprøeste hvetebrødet.

«Hvem vil spise brødet?» ropte hun.

«Jeg vil,» gryntet grisen, og veltet seg opp av sølepytten.

«Jeg vil,» kvekte anda, og padlet ut av andedammen sin.

«Jeg vil,» malte katten, og tok et siste slikk på potene sine.

«Å nei, det vil dere ikke,» sa den lille røde høna. «Jeg fant hvetekornet. Jeg plantet frøet. Jeg har høstet det modne kornet. Jeg bar det til mølla. Jeg skal spise det selv.»

Og så gjorde hun det.

83

### Vedlegg 3: Skinnvotten



Det var en gang en gammel mann som gikk tur med hunden sin gjennom skogen en vinterdag. Så mistet han den ene votten. Utpå ettermiddagen kom en liten mus piensende og smatt inn i votten og pep: «Derre skal være huset mitt i natt.»

En stund etter sto en liten frosk urenfor og spurte: «Hvem er det som bor i denne votten her?»

«Pienus Silkehar. Og hvem er du?»

«Friskefrosk Langelår. Kan jeg få bo sammen med deg?»

«Ja da, bare kom inn.»



Da sola holdt på å gå ned, kom det en liten hare hoppende og stanset foran vorten og spurte:

- «Hvem er det som bor i denne vorten her?»
- «Pilemus Silkehar og Frisketrosk Langelår, og hvem er du?»
- «Jeg er Haremann Hopsadans, får jeg lov å bo sammen med dere?»
- «Ja da, kom inn.»





Nå var det tre stykker som bodde i votten, og det ble temmelig varmt.  
Uipa kvelden kom en rev og stanset ved døra og spurte:  
«Hvem er det som bor i denne votten?»  
«Pilemus Silkehir og Frisketrosk Langelir og Haremann Hopsadans.  
Hvem er du?»  
«Jeg er Revemor Silkesvans. Kan jeg få bo sammen med dere?»  
«Ja da, bare kom.»



Nå satt det fire i votten og tittet ut i skogen og snøværret. Plutselig kom en ulv settende og stanset ved votten.

«Hvem er det som bor i denne votten?»

«Det er Pilemus Silkehår, Frisketrosk Langelår, Haremann Hopsadans og Revemor Silkesvans, men hvem er du?»

«Jeg er Ulven Aldrinnett. La meg få bo hos dere.»

«Ja da, kom inn.»



Ulven smøg seg inn i votten, og nå var det fem stykker det Midt på natta kom det et villsvin forbi, stanset og spurte:

«Hvem bor i denne votten?»

«Pilemus Silkesvans, Frisketrosk Langelår, Haremann Hopsadans, Revemor Silkesvans og Ulven Aldrimett, men hvem er du?»

«Jeg er Villsvinet Trynebrutt. Kan ikke jeg også få bo i votten?»

«Hvis du ikke er for tykk så.»

«Å nei da, jeg skal gjøre meg så liten jeg kan.»

«Ja, kom bare inn.»



Nå satt det seks i votten, og nå var det veldig trangt, de kunne nesten ikke røre seg. Da knakk det i en kvist og så kom det en bjørn tassende.

«Hvem bor i denne votten her?» brummet bjørnen.

«Pilemus Silkehår, Frisketrosk Langelår, Haremann Hopsadans,

Revenor Silkesvans og Ulven Aldrimett og Villsvinet Trynebrett, men hvem er du?»

«Jeg er Bamsefar Labbdiger, kan jeg få bo sammen med dere?»

«Vi kan ikke la deg komme inn, vi har ingen plass.»

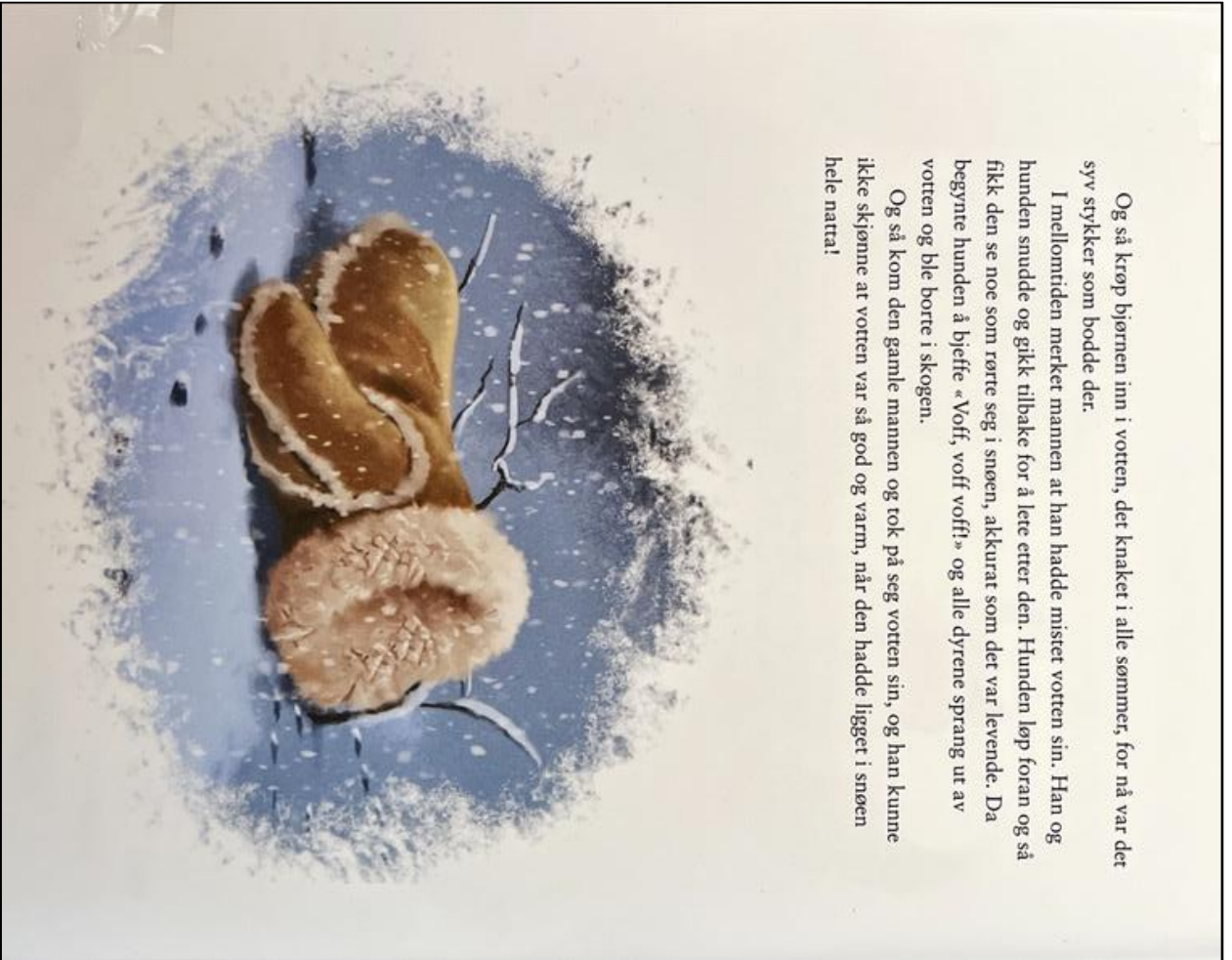
«Å jo da, trykk dere sammen, så går det nok.»

«Ja, men da må du ikke gjør deg så brei.»

Og så krøp bjørnen inn i vorten, det knaket i alle sømmer, for nå var det syv strykket som bodde der.

I mellomtiden merket mannen at han hadde misret vorten sin. Han og hunden snudde og gikk tilbake for å lere etter den. Hunden løp foran og så fikk den se noe som rørte seg i snøen, akkurat som det var levende. Da begynte hunden å bjeffe «Voff, voff voff!» og alle dyrene sprang ut av vorten og ble borte i skogen.

Og så kom den gamle mannen og tok på seg vorten sin, og han kunne ikke skjønne at vorten var så god og varm, når den hadde ligget i snøen hele natta!





### PEPPERKAKEGUTTEN



DET var en gang en liten, gammel mann som bodde sammen med en liten, gammel kone i et lite, gammelt hus langt inne i en dyp skog. De levde lykkelige sammen, men de hadde ingen barn,

16



og de ville så gjerne ha en liten gutt som var deres.

En morgen da den lille, gamle kona holdt på å bake pepperkaker, sa hun til seg selv: «Jeg vil lage en pepperkakegutt til den lille gamle mannen min.»

Hun tok et stykke deig og kjevlet den ut. Og så skar hun til en fin liten pepperkakegutt av den. Hun ga ham rosiner til øyne, en stor, smilende munn og en rad med knapper av rosiner. Så tok hun ham på ovnspaken og puttet ham inn i den varme ovnen.

Etter en stund åpnet hun forsiktig ovnsdøra for å se om pepperkakegutten var ferdigstekt. Men før hun rakk å ta ham, hoppet han rett ut av ovnen. før gjennom kjøkkenet og ut på stien som førte inn i skogen.

Den lille, gamle kona løp etter ham og ropte: «Kom tilbake, kom tilbake.»



17



Men pepperkakegutten bare lo og ropte:

«Løp, løp, så fort du kan,  
Du kan ikke ta meg,  
jeg er en pepperkakemann.»

Han hadde rett. Den lille, gamle kona kunne ikke fange ham.

Den lille, gamle mannen så pepperkakegutten løpe forbi med den lille, gamle kona etter seg.

«Kom tilbake, kom tilbake,» ropte han.

Men pepperkakegutten bare lo og ropte:



«Løp, løp så fort du kan,  
du kan ikke ta meg,  
jeg er en pepperkakemann.  
Jeg har løpt fra den lille, gamle kona,  
så kan jeg vel løpe fra deg også.»  
Så forsvant han inn i skogen.

18

I skogkanten satt det en hare og hvilte. Han hadde gått langt og var trett og sulten. Da han fikk se pepperkakegutten, slikket han seg rundt munnen.



«Kom tilbake, kom tilbake,» ropte han.  
Men pepperkakegutten bare lo og ropte:

«Løp, løp så fort du kan,  
du kan ikke ta meg,  
jeg er en pepperkakemann.  
Jeg har løpt fra den lille, gamle mannen  
og den lille, gamle kona,  
så kan jeg vel løpe fra deg også.»

Haren hoppet etter ham så fort han kunne, men han klarte heller ikke å fange ham, og pepperkakegutten løp videre inn i skogen.



19



Der løp han forbi en bjørn som var ute for å samle honning. Da bjørnen fikk se pepperkakegutt, smattet han med tunga.

«Kom tilbake, kom tilbake,» ropte han. Men pepperkakegutt bare lo og ropte:

«Løp, løp, så fort du kan,  
du kan ikke ta meg,  
jeg er en pepperkakemann.  
Jeg har løpt fra den lille, gamle kona  
og den lille, gamle mannen,  
og hare lettpåfot,  
og bamse brumlebasse,  
så kan jeg vel løpe fra deg også.»

Bjørnen humpet avgårde så fort han kunne, men den klarte ikke å fange ham, og pepperkakegutt løp lenger inn i skogen.



20

En rev tittet ut av hulen sin da pepperkakegutt løp forbi, og øynene skinte sultent.

«Stopp litt, du pepperkakegutt,» ropte han. Pepperkakegutt bare lo og ropte:

«Løp, løp så fort du kan,  
du kan ikke ta meg,  
jeg er en pepperkakemann.  
Jeg har løpt fra den lille, gamle kona,  
og den lille, gamle mannen,  
og hare lettpåfot  
og bamse brumlebasse,  
så kan jeg vel løpe fra deg også.»



Men reven løp ikke etter ham, han gjorde seg smørblid i målet: «Jeg skal ikke ta deg pepperkakegutt. Men det er en elv like der borte. Du kan få sitte på halen min over til den andre siden, så den lille, gamle kona, og den lille, gamle mannen og hare lettpåfot og bamse brumlebasse ikke får tak i deg.»

Pepperkakegutt så på elva foran seg og på skogen bak seg. Så så han på reven.



21



«Snille, gode Mikkell rev, siden halen din er så langt fra munnen din, er det vel ikke farlig å sitte på den over elva,» sa han.

Så hoppet han opp på halen til reven, som la på svøm over elva.



Da de var kommet ut på dypet, ropte reven til pepperkakegutten: «Hopp opp på ryggen min så du ikke blir våt.»

Pepperkakegutten så gjorde.

Men elva var enda dypere midt utpå, og reven ropte:



«Hopp opp på hodet mitt så du ikke blir våt.»

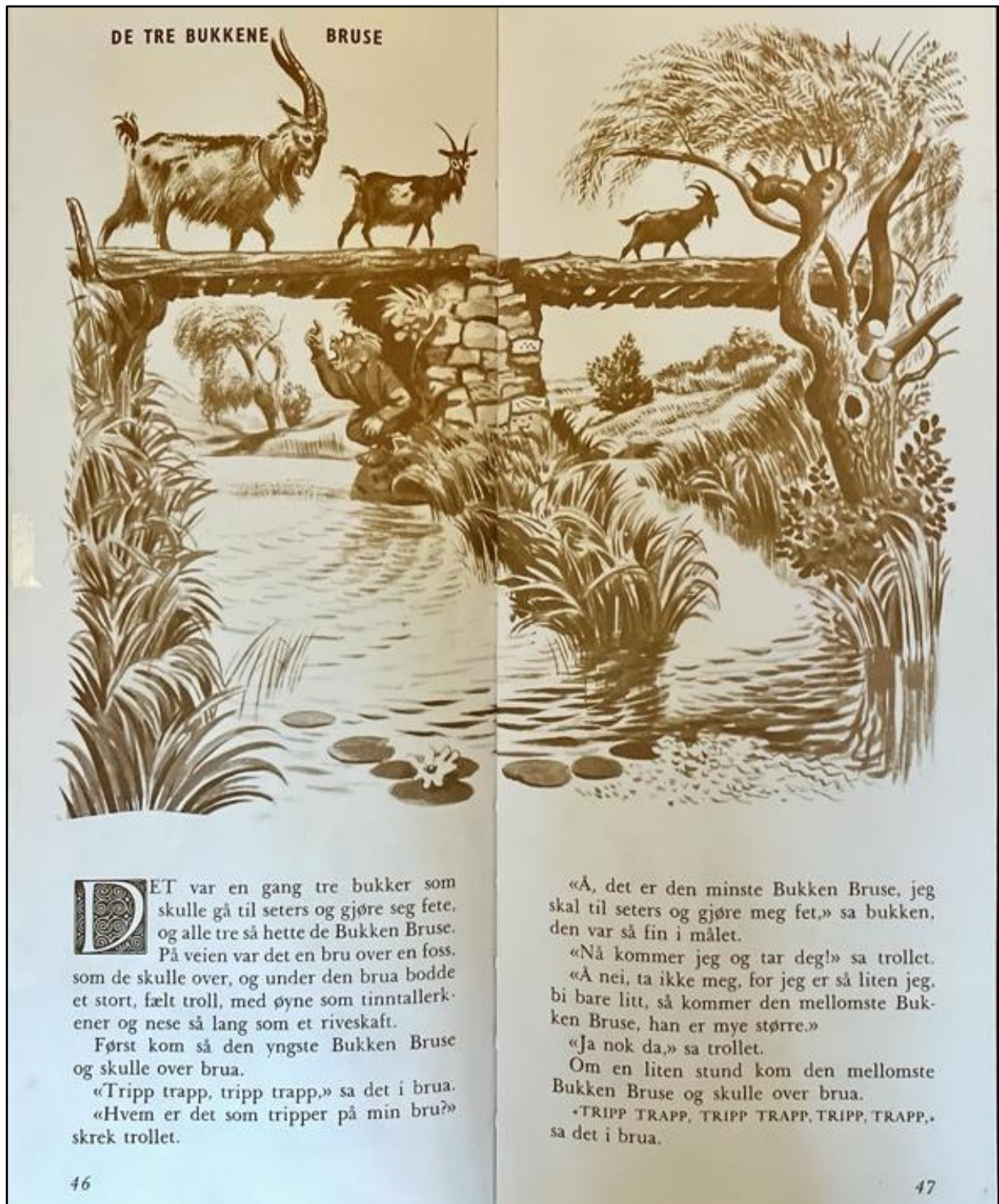
Peppergutten gjorde som reven sa.

Med det samme kastet den lure reven hodet bakover og åpnet munnen, og yips hadde den fanget pepperkakegutten mellom tennene.

Og det var slutten på pepperkakegutten.



Vedlegg 5: De tre Bukkene Bruse



**D**ET var en gang tre bukker som skulle gå til seters og gjøre seg fete, og alle tre så hette de Bukken Bruse. På veien var det en bru over en foss, som de skulle over, og under den brua bodde et stort, fælt troll, med øyne som tinntallerkener og nese så lang som et riveskaft.

Først kom så den yngste Bukken Bruse og skulle over brua.

«Tripp trapp, tripp trapp,» sa det i brua.

«Hvem er det som tripper på min bru?» skrek trollet.

«Å, det er den minste Bukken Bruse, jeg skal til seters og gjøre meg fet,» sa bukken, den var så fin i målet.

«Nå kommer jeg og tar deg!» sa trollet.

«Å nei, ta ikke meg, for jeg er så liten jeg, bi bare litt, så kommer den mellomste Bukken Bruse, han er mye større.»

«Ja nok da,» sa trollet.

Om en liten stund kom den mellomste Bukken Bruse og skulle over brua.

«TRIPP TRAPP, TRIPP TRAPP, TRIPP, TRAPP,» sa det i brua.

«Hvem er det som tripper på min bru?» skrek trollet.

«A, DET ER DEN MELLOMSTE BUKKEN BRUSE, SOM SKAL TIL SETERS OG GJØRE SEG FET,» sa Bukken, den var ikke så fin i målet den.

«Nå kommer jeg og tar deg,» sa trollet.

«A NEI, TA IKKE MEG, MEN BI LITT SA KOMMER DEN STORE BUKKEN BRUSE. HAN ER MYE, MYE STØRRE.»

«Ja nok da!» sa trollet.

Rett som det var, så kom den store Bukken Bruse.

«TRIPP TRAPP, TRIPP TRAPP, TRIPP TRAPP,» sa det i brua, den var så tung at brua både knakte og brakte under den.

«Hvem er det som tramper på min bru?» skrek trollet.

«DET ER DEN STORE BUKKEN BRUSE,» sa bukken, den var så grov i målet.

«Nå kommer jeg og tar deg,» skrek trollet.

«JA KOM DU! JEG HAR TO SPJUT, MED DEM SKAL JEG STANGE DINE ØYNE UT! JEG HAR TO STORE KAMPESTEIN, MED DEM SKAL JEG KNUSE BÅDE MARG OG BEIN!» sa Bukken. Og så fór den på trollet og stakk ut øynene på ham, knuste både marg og bein, og stanget ham utfor fossen, og så gikk den til seters. Der ble bukkene så fete, så fete at de nesten ikke orket å gå hjem igjen, og er ikke fettene gått av dem, så er de det ennå.

Og snipp snapp snute, her er det eventyret ute.



## Vedlegg 6: Lille Rødhette



LILLE RØDHETTE



DET var en gang en liten pike, som bodde i en liten hytte i utkanten av en stor skog. Den lille piken hadde alltid på seg en liten hette av rød fløyel som hun hadde fått av bestemoren, og derfor kalte alle henne Rødhette.

En dag sa moren til Rødhette: «Du får gå bort til bestemor med noen kaker og en flaske vin. Bestemor har vært dårlig, og hun kan trenge noe å styrke seg på. Se her, ta kurven, og gå nå pent og rolig og løp ikke vekk fra veien, så du ikke finner tilbake.»

Rødhette tok på seg den røde hetten sin, og lovtte at hun skulle gå like til bestemor, så tok hun kurven på armen og vandret avsted. Bestemoren bodde inne i skogen, og Rødhette hadde over en halv time å gå.

Da hun var kommet et stykke inn i skogen, møtte hun en ulv. «God dag, Rødhette,» sa den, «hvor skal du hen så tidlig?»

Rødhette visste ikke at ulven var noe farlig, derfor sa hun: «God dag, jeg skal til bestemor



med kaker og vin, hun har vært dårlig, så hun kan trenge noe å styrke seg på.» – «Jeg synes du går så alvorlig og stille jeg, Rødhette. Ser du ikke hvordan sola skinner og blomstene lyser borte i skogen,» sa ulven, mens den tenkte: «Dette kan bli en deilig stek, mye bedre enn den gamle bestemoren.» Nå først merket Rødhette hvor vakkert det var i skogen. «Jeg vil plukke noen friske blomster til bestemor,» sa hun, «da blir hun enda gladere når jeg kommer.» Og så løp hun og plukket blomster.

Men ulven tok den snarreste veien til bestemors hus, og stod snart ved døra og banket på.

«Hvem er det,» ropte bestemor fra senga.

«Det er Rødhette som kommer til deg med kaker og vin,» sa ulven og gjorde stemmen sin så fin.

«Kom inn, kjære deg,» sa bestemoren. Døra var ikke låst. Ulven trykte på dørklinken, døra gikk opp, og med et eneste sprang fór ulven på bestemoren og slukte



henne. Så tok han på seg nattlua hennes, la seg godt under dyna og trakk sengeforhengene godt sammen.

Imens hadde Rødhette plukket en pen bukett, og nå skyndte hun seg på veien til bestemor, og snart stod hun også ved døra og banket på.

«Hvem er det?» sa ulven innenfor.

«Det er Rødhette,» sa den lille piken.

«Trykk på dørklinken så går døra opp,» sa ulven. Ja Rødhette gjorde det, og kom inn. «Kom nærmere, kjære deg,» sa ulven.



«Men bestemor, så store ører du har,» ropte Rødhette da hun kom bort til senga.

«Så kan jeg høre deg bedre,» sa ulven.

«Men så store øyner du har, bestemor.»

«Så kan jeg se deg bedre,» sa ulven.

«Men så stor munn du har da, bestemor!»

«Så kan jeg ete deg bedre,» sa ulven, og ville hoppe på Rødhette.

Hun ropte om hjelp og løp på dør og rett i armene på en tømmerhugger som akkurat kom forbi.

Han gikk inn i hytta, og med ett slag med øksa drepte han den stygge ulven. Han sprettet den opp og ut kom bestemoren til Rødhette.

Hun kysset lille Rødhette kjærlig og takket tømmerhuggeren for at han hadde reddet livet deres. Og etter at de hadde hatt et fint måltid på alle de gode tingene som lille Rødhette hadde i kurven sin, fulgte tømmerhuggeren den lille piken hjem.

Siden den gang er det ingen som har sett ulv i den skogen, men lille Rødhette tar ingen sjanser. Hun holder seg til stien og stopper aldri for å leke langs veien, og hun snakker aldri til fremmede.

# Intervjuguide

## Informasjon:

Til å begynne med presenterer vi oss selv og masteroppgaven vår. Vi forteller kort om bakgrunnen og hensikten vår med studien, og presenterer problemstillingen vår:

*Hva kan uterommet tilføre elevenes arbeid med eventyr?*

Vi gjennomgår konfidensialitet og personvern med lærerne, og forklarer hvordan lydopptak med mobilen fungerer, og hvordan datamaterialet blir lagret. Som en introduksjon til intervjuet forteller vi hvorfor vi gjennomfører et intervju, og hvilke tema vi kommer til å spørre om.

Estimert tidsbruk: ca. 60 minutter

## Innledende spørsmål:

1. Hvor mange år har du jobbet som lærer?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvordan vil du beskrive klassemiljøet? F.eks:
  - elevenes relasjon til hverandre
  - samarbeid med faglige aktiviteter
4. Hvordan vil du beskrive klassens faglige kompetanse?
5. Arbeider elevene med egenvurdering i klassen? Evt. Hvordan?

## Norskfaget:

6. I hvor stor grad trives elevene dine med norskfaget?
7. Når elevene dine jobber med norskfaget, hva motiverer dem i arbeidet?
8. Bruker du for- og etterarbeid ved introduksjon av nye tema/aktiviteter? Evt. på hvilken måte?
9. Hvordan arbeider dere med muntlighet i klasserommet?
10. Hvordan arbeider dere vanligvis med litterære tekster?
11. Har elevene arbeidet med eventyr tidligere? Eventuelt hvordan?
12. Hva er det med eventyr som kan være motiverende for klassen?

#### Uteskole:

13. Har klassen din uteskole, evt. hvor ofte?
14. Hvilke erfaringer har du med uteskole?
15. Hvilke positive effekter mener du at uteskole kan ha?
16. Hvilke forutsetninger mener du må være til stede for at gjennomføring av uteskole skal være mulig?
17. Hva synes du om dagens bruk av uteskole? Er det tilstrekkelig, bør det være mer eller mindre?
18. Ut ifra din erfaring, hvordan trives elevene med uteskole?

#### Bruk av norsk i uteskole:

19. Har du brukt uteskole i norsk? På hvilken måte?
20. Har du brukt dramatisering som arbeidsmetode ute?
  - hvis ja, hvordan ble dette gjennomført?
  - hvis nei, har du noen tanker om hvordan dette kan gjennomføres?
21. På hvilken måte tror du uteskole kan bidra til økt motivasjon for læring?
22. Hvilken erfaring har du med bruk av eventyr i uterommet?
23. Hvordan legger du til rette for lek i uteskolen?
24. Hvilke styrker eller svakheter ser du i arbeid med muntlighet i uteskolen, i motsetning til inne? Har du noen eksempler?

#### Om prosjektet:

25. Hvordan opplevde du opplegget?
26. Hva var viktig for dere når dere satte sammen eventyrgruppene?
27. Så du noe forskjell i interesse, motivasjon og engasjement hos elevene i arbeid med eventyr på uteskolen?
28. Hva mener du elevene har lært av prosjektet?

#### Avslutning:

29. Er det noe mer du vil tilføye?
30. Har dere noen spørsmål til slutt?

























Vi takker så mye for deltakelsen!



## Vedlegg 8: Spørreskjema

### Spørreskjema (Det er frivillig å delta på spørreskjemaet)

Her kommer noen spørsmål du kan svare på. Grønt smilefjes betyr **Ja!** Gult smilefjes betyr **litt**. Rødt smilefjes betyr **Nei!**

Jeg synes det er artigere å arbeide med norsk ute enn i klasserommet			
Jeg synes det er artigere å holde på med eventyr ute enn inne på klasserommet			
Eventyr er gøy.			
Jeg lærer mer på uteskole enn i klasserommet.			
Jeg lærer mer i klasserommet enn på uteskole.			
Rollespill er gøy.			
Jeg leker mye når vi har uteskole.			
Jeg vil ha mer uteskole.			

**Vedlegg 9: Observasjonsskjema**

Beskrivelse av fysiske rammer for undervisning			
Rommets størrelse, plassering av elever i rommet, undervisningsutstyr, uterom			
Antall i klasserommet/ uterommet	Elever	Jenter/gutter	Minoritetsspråklige
	Lærere	Assistenten	Andre voksne
Forberedte observasjonsspørsmål			Memoer
Hvilke læremidler blir tatt i bruk?			
Forkunnskaper			
Interesse/motivasjon			
Hvordan blir lærestoffet presentert?			
Hva skal elevene lære?			

Reaksjon på eventyr som tema (starten av økta)		
Reaksjon på rollespill som aktivitet		
Sammensetning av grupper.		
Arbeid i gruppen (karakteristiske trekk)		
Samarbeid		
Faglige uttrykk fra elever		
Hva oppsummerer eleven/hva har de lært?		
Følelser/holdninger		

## Vedlegg 10: Godkjenning fra Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

04.05.2023, 13:52



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave: arbeid med eventyr i uterommet](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

168879

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

23.01.2023

**Prosjektittel**

Masteroppgave: arbeid med eventyr i uterommet

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Haakon Halberg

**Student**

Ingvild Fure Mikalsen & Silje Elise Dahle

**Prosjektperiode**

01.01.2023 - 20.07.2023

**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 20.07.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

KOMMENTAR TIL SPØRRESKJEMA TIL ELEVENE/BARNA

Ordlyd i innledning bør endres - Det står nå "Her kommer noen spørsmål du må svare på. Grønt smilefjes betyr Ja! Gult smilefjes betyr litt. Rødt smilefjes betyr Nei!"

Bør endres til "Her kommer noen spørsmål du kan svare på. Grønt smilefjes betyr Ja! Gult smilefjes betyr litt. Rødt smilefjes betyr Nei!"

UTDYPENDE OM LOVGRUNNLAG FOR UTVALG 1, ELEVER, BARN

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.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

<https://meldeskjema.sikt.no/63ad8245-9c4a-41a0-a2f4-b561f4581ba9/vurdering>

Side 1 av 2

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).

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## **Vil du delta i forskningsprosjektet ”Eventyr i uterommet”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å ta norskfaget med ut. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med prosjektet er å ta norskfaget ut fra det tradisjonelle klasserommet. Vi vil bruke sjangeren eventyr i uterommet, og se hvordan eleven lærer i arbeid med temaet. Forskningsspørsmålet vårt er:  
*Hva er karakteristisk for elevenes læring i arbeid med eventyr i uterommet?*

Vi går siste året på grunnskolelærerutdanningen på Nord Universitet, og skriver en masteroppgave. Den har et omfang på 23 500-28 500 ord. En masteroppgave er et forskningsprosjekt, hvor vi skal samle inn data, analysere, drøfte og komme frem til et resultat.

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

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

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

I arbeid med masteroppgaven må vi henvende oss til et utvalg som kan hjelpe oss å besvare forskningsspørsmålet vårt. Vi trenger en 2. klasse til prosjektet, samt kontaktlærer/e. Det er kun én klasse med lærere som får spørsmål om å delta.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

For elever innebærer det observasjon og spørreskjema. Observasjon blir registrert ved notater, spørreskjema blir besvart på papir.

- Observasjon av elevene innebærer å se hvordan elevene bruker språket i arbeid med eventyr, samt interaksjon elevene imellom.
- Spørreskjema er tenkt som et vurderingsverktøy, hvor elevene vurderer sin egen læring, samt motivasjon.

Foreldre/foresatte kan få tilgang til 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 vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Som prosjektansvarlig skal vi på forhånd informere om hva som er en del av forskningen, og hva som er normal undervisning, slik at disse grensene er tydelige. Den som ikke deltar i prosjektet, skal få et tilbud om et alternativt opplegg, i samarbeid med lærer.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved behandlingsansvarlig institusjon vil våre veiledere, Haakon Halberg og Anne Kathrine Hundal, ha tilgang til innsamlet data.
- Vi som prosjektansvarlig vil ha tilgang på personvernopplysninger.
- Personvernopplysninger som navn på elever, lærere og skole blir anonymisert ved registrering.
- Nettskjema-diktafon app lagrer kryptert opptak på mobilen. Appen er godkjent til bruk sammen med tjenester for sensitiv data. Mer info finner du her:  
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- I masteroppgaven skal det ikke være mulig å gjenkjenne elever, lærere eller skole. Det som blir brukt av opplysninger i oppgaven er antall elever og lærere, og at elevene går i 2. klasse.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes 20 juli 2023. Alle personopplysninger blir lagret anonymisert fram til prosjektavslutning. Vi bruker databasen til Nord Universitet ved lagring av data. Etter gitte dato, vil lagret data slettes.

### **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 Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Nord Universitet ved Haakon Halberg eller Anne Kathrine Hundal.
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, tlf. 74022750. [toril.i.kringen@nord.no](mailto:toril.i.kringen@nord.no)

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
(Forsker/veileder)

*Studenter*

Haakon Halberg & Anne Kathrine Hundal

Ingvild Fure Mikalsen og Silje Elise Dahle

---



## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Eventyr i uterommet» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn kan delta i forskningsprosjektet
- at mitt barn kan observeres i undervisning og svare på spørreskjema

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av foreldre/foresatte på vegne av prosjektdeltaker, dato)

Prosjektdeltakers navn: \_\_\_\_\_

## **Vil du delta i forskningsprosjektet ”Eventyr i uterommet”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å ta norskfaget med ut. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med prosjektet er å ta norskfaget ut fra det tradisjonelle klasserommet. Vi vil bruke sjangeren eventyr i uterommet, og se hvordan eleven lærer i arbeid med temaet. Forskningsspørsmålet vårt er:  
*Hva er karakteristisk for elevenes læring i arbeid med eventyr i uterommet?*

Vi går siste året på grunnskolelærerutdanningen på Nord Universitet, og skriver en masteroppgave. Den har et omfang på 23 500-28 500 ord. En masteroppgave er et forskningsprosjekt, hvor vi skal samle inn data, analysere, drøfte og komme frem til et resultat.

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

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

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

I arbeid med masteroppgaven må vi henvende oss til et utvalg som kan hjelpe oss å besvare forskningsspørsmålet vårt. Vi trenger en 2. klasse til prosjektet, samt kontaktlærer/e. Det er kun en klasse med lærere som får spørsmål om å delta.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

For deg (lærer) innebærer det intervju, samtale og observasjon å delta. Intervju blir tatt opp med appen nettskjema-diktafon, samt notater. Intervjuet vil ikke vare mer enn 1 time. Samtale med prosjektansvarlig undervis, samt observasjon av undervisning. Observasjon og samtale registreres ved notater.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket

tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Som prosjektansvarlig skal vi på forhånd informere om hva som er en del av forskningen, og hva som er normal undervisning, slik at disse grensene er tydelige. Den som ikke deltar i prosjektet, skal få et tilbud om et alternativt opplegg, i samarbeid med lærer.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved behandlingsansvarlig institusjon vil våre veiledere, Haakon Halberg og Anne Kathrine Hundal, ha tilgang til innsamlet data.
- Vi som prosjektansvarlig vil ha tilgang på personvernopplysninger.
- Personvernopplysninger som navn på elever, lærere og skole blir anonymisert ved registrering.
- Nettskjema-diktafon app lagrer kryptert opptak på mobilen. Appen er godkjent til bruk sammen med tjenester for sensitiv data. Mer info finner du her:  
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- I masteroppgaven skal det ikke være mulig å gjenkjenne elever, lærere eller skole. Det som blir brukt av opplysninger i oppgaven er antall elever og lærere, og at elevene går i 2. klasse.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes 20 juli 2023. Alle personopplysninger blir lagret anonymisert fram til prosjektavslutning. Vi bruker databasen til Nord Universitet ved lagring av data. Etter gitte dato, vil lagret data slettes.

### **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 Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Nord Universitet ved Haakon Halberg eller Anne Kathrine Hundal.
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, tlf. 74022750. [toril.i.kringen@nord.no](mailto:toril.i.kringen@nord.no)

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
(Forsker/veileder)

*Studenter*

Haakon Halberg & Anne Kathrine Hundal

Ingvild Fure Mikalsen og Silje Elise Dahle

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Eventyr i uterommet» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med opptak
- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## ***Vedlegg 13: Tilpasset informasjonsskriv til elever***

### **Vil du delta i forskningsprosjektet *Eventyr i uterommet?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor vi vil ta med norskfaget ut. Her kommer det informasjon om prosjektet.

#### **Hva skal vi?**

Vi, Silje og Ingvild, vil se hvordan dere arbeider med og lærer om eventyr. Vi kommer til å være inne i klasserommet med dere, og bli med på uteskolen når dere arbeider med eventyr. Vi skal samle inn informasjon for å kunne skrive en masteroppgave.

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

Vi spør om du vil delta fordi vi trenger elever i 2. klasse som lærer om eventyr, både inne i klasserommet og ute i naturen.

#### **Hva skal du gjøre for å delta?**

Om du vil delta i prosjektet, skal du bare ha vanlig skole, og gjøre det du vanligvis gjør på skolen. Vi kommer også til å spørre om du vil svare på et spørreskjema for oss.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan si nei til å delta hvis du vil det. Du kan også delta, men ombestemme deg om du ikke vil være med lengre.

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

Det vi gjør når vi er med klassen inne i klasserommet og på uteskole, er å skrive ned det vi ser og hører. Vi skriver ikke ned navnet ditt, tar ikke bilder, video eller lydopptak. Notatene vi skriver ned blir lagret på en sikker plass, slik at ingen andre enn Silje, Ingvild og vår veileder kan se de.

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

Når vi er ferdig med masteroppgaven vår, blir alle notater slettet.

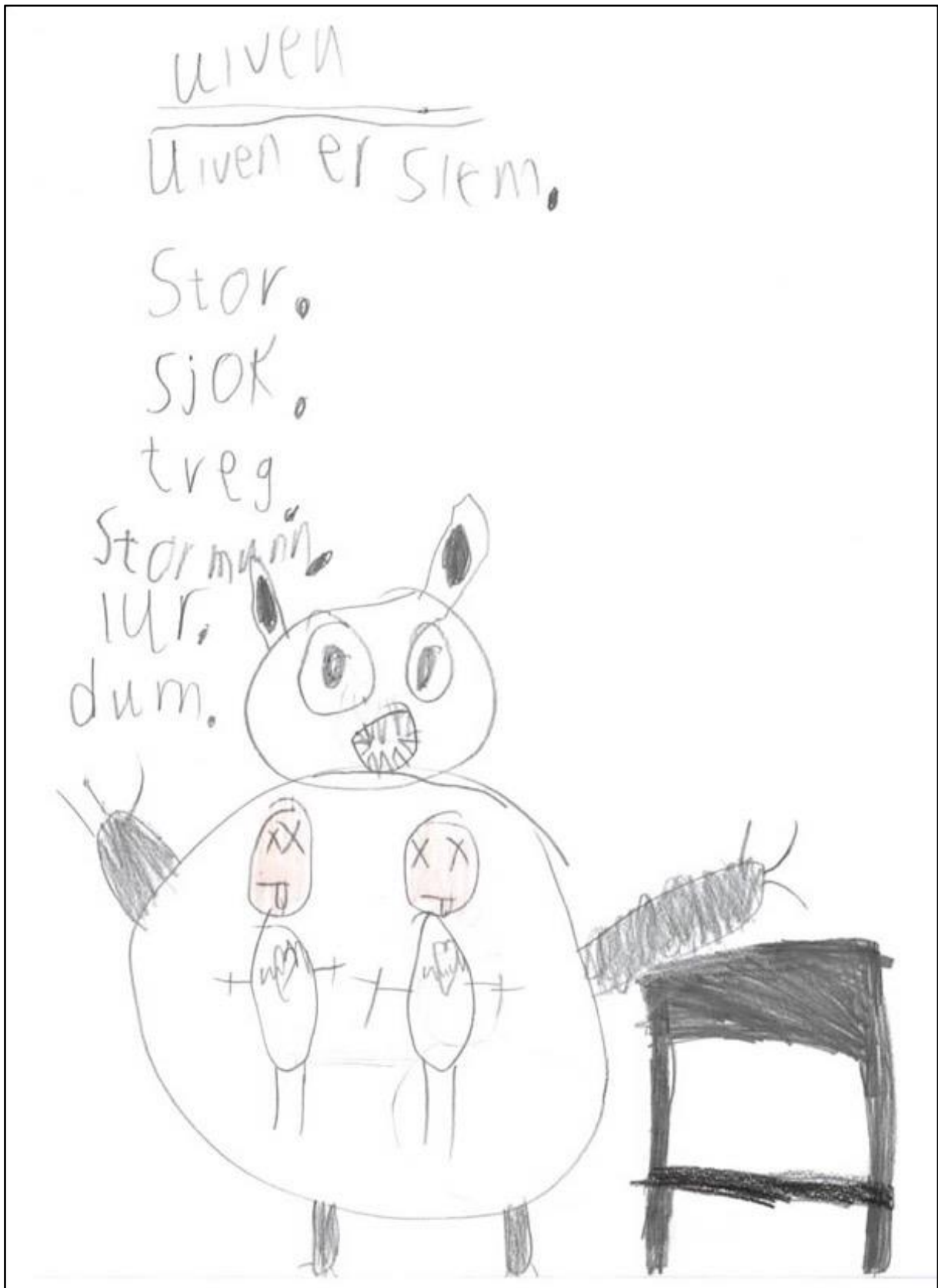
#### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på dine foreldre/foresatte sitt samtykke.

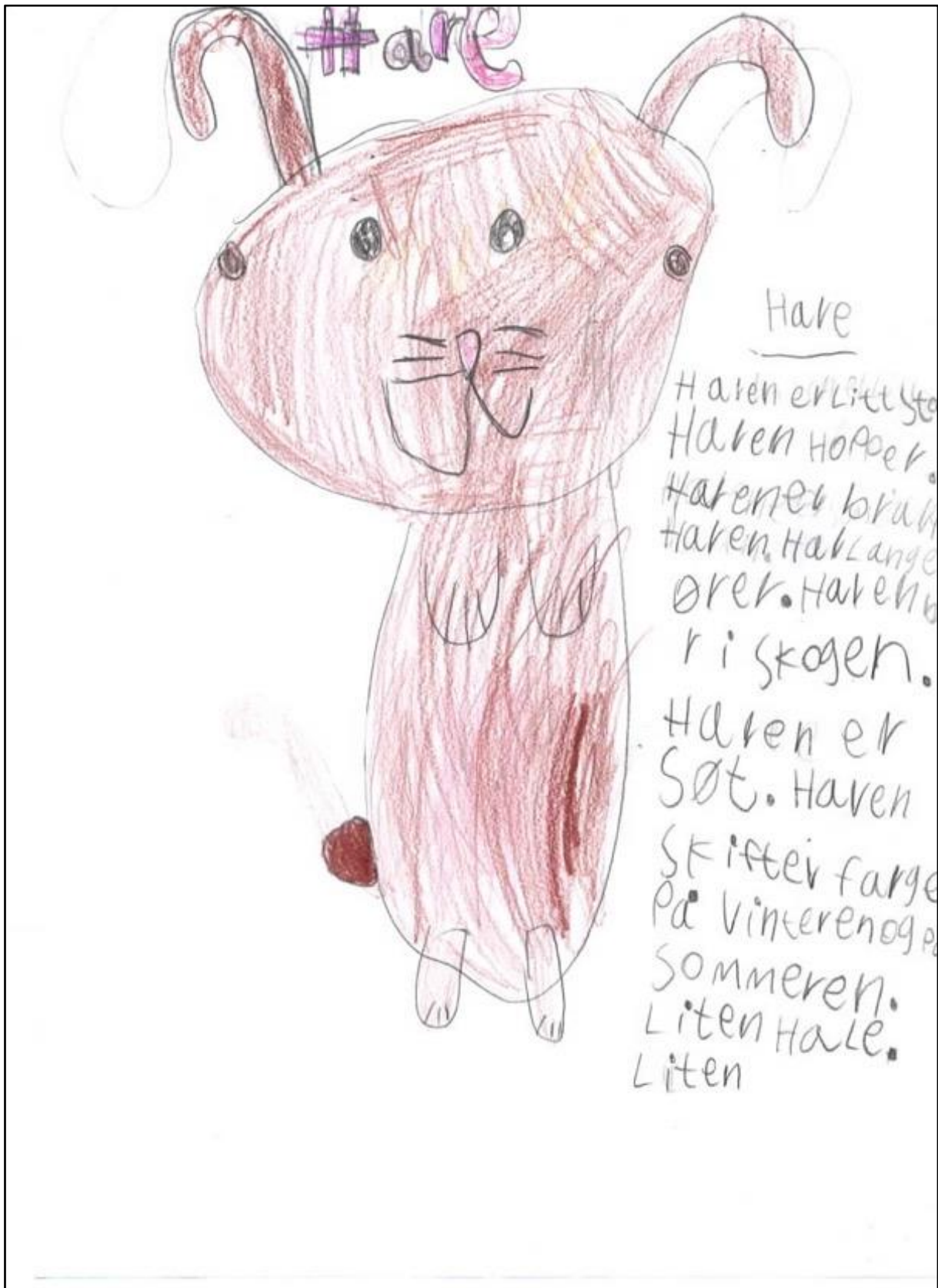
#### **Dine rettigheter**

Hvis du har spørsmål om prosjektet, kan du spørre Silje eller Ingvild, eller læreren din. Du har rett til å trekke deg fra å delta, og du kan si nei til å svare på spørreskjema.

Vedlegg 14: Tegning av ulven i Lille Rødhette



Vedlegg 15: Tegning av haren i Skinnvotten





Vedlegg 16: Tegning av Den lille røde høna

