



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

June Elvebakk Halvorsen

Masteroppgave

Hvordan vises elevers læringshemmende atferd,
og hvordan gir læreren tilbakemeldinger, i
klasseromsundervisning sammenlignet med uteskole?

How is the pupils' obstructing learning behavior shown, and how does the teacher give
feedback, in the classroom compared to outdoor education?

Master i tilpasset opplæring

2023

Forord

Dette er en masteroppgave ved Høgskolen Innlandet, avdeling Hamar, med tilhørighet til programfaget master i tilpasset opplæring. To lærerike år er ved veis ende og denne masteroppgaven er et resultat av en seks måneder lang forskningsprosess. Det har vært en givende tid som har gitt meg ny kunnskap om temaer som er relevant for meg som fremtidig lærer og i dagens samfunn. Jeg er takknemlig for alle erfaringene, kunnskapen og inntrykkene jeg sitter igjen med. Å skrive denne studien har vært en omfattende prosess med både oppturer og krevende perioder, likevel har det vært en fin opplevelse og jeg er veldig stolt over å presentere denne masteroppgaven. Prosjektene har gitt meg verdifull innsikt i forskningsprosesser og gitt meg en unik mulighet til å fordype meg i temaene; uteskole og læringshemmende atferd, noe jeg er svært engasjert i.

Det er mange å rette en stor takk til for bidrag i studietiden. Først og fremst vil jeg takke min dyktige veileder Ann-Cathrin Faldet. Det har vært betryggende å ha deg gjennom forskningsforløpet, med positivitet, konstruktive tilbakemeldinger, engasjement rundt tematikken og viljen til å dele av din kunnskap. Takk for god støtte, motivasjon og tilstedeværelse gjennom hele masteren. En stor takk til læreren jeg fikk følge i tiden med å samle inn datamaterialet. Dine erfaringer og samarbeidsvilje gjorde det mulig for meg å gjennomføre denne masteroppgaven. Takk til alle foreldrene og foresatte som samtykket til at jeg kunne gjøre observasjoner i klassen hvor deres barn gikk i. Jeg ønsker også rette en takk til sjefen på arbeidsplassen min for å godkjenne permisjon i siste innspurten av skriveprosessen. Takk til studievenninnene mine for alle de utallige timene sammen på ulike biblioteker. Takk til alle som har korrekturlest masteroppgaven min. I tillegg vil jeg takke min samboer, far og søster for god støtte i tiden jeg har følte på fortvilelse og håpløst.

Jeg håper og tror at funnene i dette forskningsprosjektet, vil være til nytte for flere. Dette gjelder spesielt for lærere, skoleledere, foreldre og andre som arbeider med barn og unge.

Oslo, mai 2023

June Elvebakk Halvorsen

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan elevers læringshemmende atferd, og lærerens tilbakemeldinger, viser seg i klasserommet og i undervisning ute. Studien baserer seg på en kvalitativ metode og hermeneutisk tilnærming. Den inkluderer observasjoner i klasserommet og ved uteskole, samt intervjuer med klassens lærer og en ekstern lærer som har erfaring med uteskole. Albert Banduras sosial-kognitiv teori (1986;1997) ble brukt som rammeverk, i tillegg til observasjonslæring, agent i eget liv, mestringsforventning, selvregulering og motivasjon. De teoretiske perspektivene har blitt anvendt i en helhetlig sammenheng for å kunne belyse ulike aspekter av elevers læringshemmende atferd, og lærerens tilbakemeldinger, i klasserommet og i undervisning ute.

Formålet er å undersøke læringshemmende atferd i en hel klasse med fokus på hvordan denne typen atferd kan oppstå både i klasserom og ved uteskole. Studien har ikke undersøkt bakgrunnsfaktorer eller årsaker til læringshemmende atferd, men har hatt fokus på å utforske mulige forståelser av rammer og situasjoner der atferden kan oppstå. I tillegg har studiet undersøkt hvordan ulike undervisningsmiljøer, som klasserom og uteskole, kan påvirke lærerens oppmerksomhet og tilbakemeldinger til elevene. Gjennom analysen av funnene fra observasjonene og intervjuene, og med bakgrunn i den teoretiske forankringen, har det blitt diskutert hvordan elevers læringshemmende atferd kan komme til uttrykk, og hvordan læreren gir tilbakemeldinger både i klasserommet og ved uteskole.

Hovedfunnene kan tyde på at det er noe mer læringshemmende atferd i klasserommet sammenlignet med uteskole. Klasserommet er preget av struktur og mer stillesittende oppgaver, mens uteskole ofte involverer fysisk aktivitet og samarbeid. Uteskole gir elevene mer bevegelsesfrihet, som kan være en mulig forklaring på studiens funn. Resultatene viser forskjeller i lærerens tilbakemeldingspraksis i klasserommet og ved uteskole. Læreren gir mindre korrigerende feedback i uteskole, men det blir generelt sett gitt færre tilbakemeldinger sammenlignet med i klasserommet. Til gjengjeld blir det gitt flere spesifikke og positive tilbakemeldinger ute.

Nøkkelord: Tilpasset opplæring, læringshemmende atferd, tilbakemeldinger og uteskole.

Abstract

This master's thesis examines how pupils' obstructive learning behavior and teacher feedback can be expressed in classrooms and during outdoor education. The study is based on qualitative methodology and a hermeneutic approach. It includes observations in the classroom and during outdoor education, as well as interviews with the class teacher and an external teacher. Albert Bandura's social cognitive theory (1986; 1997) is used as a framework, including observational learning, human agency, self-efficacy, self-regulation, and motivation. These theoretical perspectives are applied in a holistic context to illuminate various aspects of pupils' obstructive learning behavior and teacher feedback in the classroom and during outdoor education.

The aim is to investigate obstructive learning behavior in an entire class, focusing on how this type of behavior can arise in both the classroom and during outdoor education. The study does not examine background factors or causes of obstructive learning behavior but focus on exploring possible understandings of the contexts and situations in which this behavior can arise. Additionally, the study examines how different teaching environments, such as the classroom and outdoor education, can affect the teacher's attention and feedback to pupils'. Through the analysis of findings from observations and interviews, and based on the theoretical foundation, the thesis discusses how pupils' obstructive learning behavior can be expressed and how teachers give feedback in both the classroom and during outdoor education.

The main findings suggest that there is slightly more obstructive learning behavior in the classroom compared to outdoor education. The classroom is characterized by structure and inactive tasks, while outdoor education often involves physical activity and collaboration, thus giving pupils' more freedom of movement, which may be a possible cause for these findings. The results show differences in teacher feedback practices in the classroom and during outdoor education. The teacher gives fewer corrective feedbacks during outdoor education, but there is generally less feedback given compared to the classroom. In return, more specific and positive feedback is given during outdoor education.

Keywords: Adaptive education, obstructive learning behavior, feedback and outdoor education.

Innholdsfortegnelse

Forord	II
Sammendrag	III
Abstract	IV
1.0 Innledning	1
1.1 Aktualisering.....	1
1.1.1 Bakgrunn for tema	3
1.2 Problemstilling	4
1.3 Avgrensninger	4
1.4 Tidligere forskning.....	5
1.5 Oppgavestruktur	8
2.0 Teori	10
2.1 Begrepsavklaring.....	10
2.1.1 Uteskole	10
2.1.2 Læringshemmende atferd.....	12
2.1.3 Feedback	14
2.2 Sosial kognitiv teori.....	14
2.2.1 Observasjonslæring.....	16
2.2.2 Agent i eget liv.....	17
2.2.3 Self-efficacy – mestringsforventning.....	19
2.2.4 Selvregulering	21
2.2.5 Motivasjon	24
3. Metode	28
3.1 Vitenskapsteori.....	29
3.1.1 Det hermeneutiske perspektivet.....	29
3.2 Kvalitativ metode.....	30
3.2.1 Observasjon.....	31
3.2.2 Intervju.....	32
3.2.3 Metodetriangelering.....	33
3.3 Prosedyre av datainnsamling.....	34
3.3.1 Utvalg av deltakere og informanter	34
3.3.2 Gjennomføring av observasjoner.....	35
3.3.3 Gjennomføring av intervju.....	38
3.4 Forskerrollen og forforståelse.....	39
3.5 Analyse og bearbeiding av data	40
3.6 Kvalitetssikring av studien.....	42
3.6.1 Reliabilitet.....	42
3.6.2 Validitet.....	43

3.7 Etske vurderinger.....	45
4. Resultat og analyse av det empiriske materialet.....	48
4.1 Elevers læringshemmende atferd i klasserommet	48
4.1.1 Vandring	51
4.1.2 Snakking	51
4.1.3 Forstyrrende lyder	52
4.2 Elevers læringshemmende atferd ved uteskole.....	53
4.2.1 Snakking	53
4.2.2 Distanserer seg fra aktiviteten.....	54
4.2.3 Engasjement	55
4.3 Lærersens tilbakemeldinger i klasserommet.....	56
4.3.1 Positive tilbakemeldinger.....	56
4.3.2 Korrigerer av uønsket atferd	58
4.4 Lærersens tilbakemeldinger ved uteskole	60
4.4.1 Positive tilbakemeldinger.....	60
4.4.2 Korrigerer av uønsket atferd	61
4.5 Værforhold.....	61
4.6 Fysisk aktivitet.....	62
4.7 Samarbeid.....	62
5.0 Drøfting.....	64
5.1 Hvordan kan elevers læringshemmende atferd vises i klasserommet og under uteskole?.....	64
5.1.1 Struktur og ulike rammerfaktorer	65
5.1.2 Kontroll over egen atferd og læring.....	67
5.1.3 Etterligner andres atferd.....	70
5.1.4 Fysisk aktivitet og ferdighetsnivå	70
5.1.5 Samarbeid og tilhørighet.....	73
5.2 Hva gir lærer av feedback i klasserommet kontra uteskole?.....	76
6.0 Oppsummering og veien videre.....	84
6.1 Konklusjon.....	84
6.2 Nytteverdi og mulige veier for videre forskning	85
Referanser	86
Vedlegg.....	92

1.0 Innledning

Et masterstudium i lærerutdanningen er nært knyttet til et ønske om bedre empirisk forskning på skolen. Målsettingen er å bli en enda bedre lærer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 13).

Ifølge Johannessen og kolleger (2021, s. 23) er utgangspunktet for all forskning en nysgjerrighet og et ønske om å anskaffe mer kunnskap om virkeligheten. Gjennom masterstudiet har jeg både blitt inspirert og fått nye synsvinkler for den store elevgruppen vi har i dagens skole. Innledningen starter med en redegjørelse av studiens aktualisering og bakgrunn for valg av tema. Masterens problemstilling og forskningsspørsmål er belyst. Hensiktsmessige avgrensninger i oppgaven og innen tidligere forskning er presentert. Til slutt beskrives oppgavens videre struktur.

1.1 Aktualisering

Alle barn og unge har en rett og plikt til grunnskoleopplæring. Det gjelder helt til eleven har fullført det tiende skoleåret (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Alle barn og unge skal gå på skole. I henhold til Ogden (2022, s. 11) møter dagens skole på en mangfoldig elevgruppe. Elever har ulike holdninger, atferd og språk ut ifra ulik etnisk, kulturell og sosioøkonomisk bakgrunn. Lærevansker og atferdsproblemer er de største utfordringene skolen står overfor (Ogden, 2022, s. 11). Bambara og kollegene (2015, s. 1) mener at elever med lærings- og atferdsproblemer skal inkluderes i skolen og klassen. Opplæringslova (1998, § 3-1) plikter skolen til at undervisningen skal tilpasse evnene og forutsetningene hos hver enkelt elev. Skolen skal bidra til at alle elever opplever et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9A-2). I fagfornyelsens overordnede del står det blant annet om 3.2 undervisning og tilpasset opplæring. Skolen skal gi elever lik muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. I tillegg skal skolen skape læringsglede og motivasjon i undervisningen. For å oppnå dette trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og ressurser innenfor forutsigbare rammer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Jeg har erfart at skoler ikke alltid er tilpasset de behovene til elever som sliter med atferdsvansker. Derfor er jeg svært motivert for å undersøke om uteskole kan være en måte å redusere forstyrrende atferd i undervisningen.

Nordahl-rapporten (2018, s. 88, 114) hevder at 3,6-5,8 prosent av elevene har atferdsvansker i skolen og det er vanligere for gutter å vise atferdsproblemer i skolen. Det er en økt risiko for

at elever med atferdsvansker slutter i skolen, spesielt i ungdomsskolen og videregående opplæring. Dette kan ha konsekvenser for deres videre utdanning og karrieremuligheter (Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018, s. 58-59). Ogden (2022, s. 18) anslår at det er omtrent 10 prosent av elevene i skolen har problemer som anses som atferdsvansker. Imidlertid er problemfeltet uklart, så det er vanskelig å avgjøre hvor mange barn og unge det dreier seg om (Ogden, 2022, s. 18). Haug (2016, s. 65) viser til at det finnes ulike årsaker til at elever ikke mestrer de faglige og sosiale utfordringene i skolen. Disse kan skyldes forskjellige forutsetninger, kvaliteten på undervisningen eller manglende tilpasninger. Han mener det gjelder 25 prosent av alle elevene i skolen, om ikke flere (Haug, 2016). Bakken (2022, s. 18) rapporterer at et stort flertall av norsk ungdom gir uttrykk for at de kjeder seg på skolen. Forskning tyder på at lite engasjement i skolearbeidet kan komme til uttrykk i praksis ved at elever for eksempel er uoppmerksomme, gjør andre ting, forstyrrer andre eller blir sinte og frustrerte (Fredricks et al., 2004, s. 60). Bambara og kollegene (2015, s. 1) fremhever at elever som noen ganger oppfører seg vanskelig kan være krevende for lærere. Ifølge Jordet (2010, s. 16) kan variasjon i opplæringen bidra til at den enkelte elev kan lykkes i møte med skolens oppgaver. Ambisjonene om tilpasset opplæring i skolen kan være å utvide klasserommet til de mange læringsarenaene som finnes i skolens omgivelser.

Kunnskapsdepartementet (2017, s. 8) påpeker at opplæringen skal bidra til kunnskap og respekt for naturen. Elevene skal oppleve naturen som en kilde til læring og nytte, som bidrar til glede og god helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Det er en lang tradisjon med undervisning i naturen og nærmiljøet. Idéen om at elevene skal få lære og utforske i sitt eget lokalmiljø har vært eksisterende i norske læreplaner helt siden Normalplanen av 1939 (Jordet, 2010, s. 13). Fiskum og Husby (2014, s. 15) ytrer at uteskole hverken er et nytt eller et typisk norske fenomen. Ifølge Rickinson og kolleger (2004, s. 24) ble det allerede i 1989 dokumentert i forskning at elever kan lære like mye, om ikke mer, gjennom uteskole sammenlignet med undervisning i et klasserom. På 1900-tallet argumenterte den amerikanske læringspsykologen John Dewey for at skolene skulle arbeide tett sammen med nærmiljøet og samfunnsinstitusjoner for å gi elevene relevant og praktisk erfaring. Han mener at læringen skulle være aktiv og ikke passiv. Elevene lærer best når de er engasjert i aktivitetene som er relevante for dem. Dewey hevder at lærere burde fokusere på å skape interesse hos elevene ved å koble læringen til elevenes liv og hobbyer (Dewey, 1915). Forskning har dokumentert positive effekter av kontakt med grønne omgivelser på både fysisk og mental helse hos

mennesker (Twohig-Bennett & Jones, 2018). Norwood og kolleger (2019) har undersøkt at naturlige omgivelser kan forbedre ungdoms emosjonelle, atferdsmessige og kognitive ytelse. Mygind (2007) anbefaler å implementere uteskole basert på studien som viser betydelig høyere nivå av fysisk aktivitet blant barn under uteskoledager, sammenlignet med tradisjonelle skoledager.

Hvis man tar utgangspunkt i den forståelsen kunne man tro at alle lærere og skoler praktiserer uteskole, men i prosessen med masteroppgaven kom jeg over to aktuelle debattinnlegg. Begge er publisert i 2021 og fanget min oppmerksomhet. Lundevall (2021) belyser at prøver og klasseromsundervisning blir prioritert fremfor uteskole, selv om lærere kjenner betydningen av natur og bevegelse for å skape trivsel, helse og utvikling. Hun mener at det finnes mange argumenter i læreplanen for å bruke det grønne rom til å heve kvaliteten på opplæringen. Wigestrang og Berntsen (2021) argumenter for at klasserommet ikke er det beste stedet for all læring. Selv om det har vært store samfunsendringer de siste årene er klasserommet fremdeles den mest brukte plassen for undervisning og samling av elever for læring. Videre vurderer de at uteskole gir mange ulike undervisningsformer og kan bidra til at flere elever opplever mestring og læring. Jordet (2010, s. 65) ytrer at uteskole gir et mangfold av nye måter å arbeide på, som igjen gir elevene andre kroppslige og sansemessige erfaringer av lærestoffet sammenlignet med undervisning i klasserommet. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 17) skriver at med bruk av varierende læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt.

1.1.1 Bakgrunn for tema

Min motivasjon for å forske på elever med læringshemmende atferd og uteskole kan spores tilbake til min barndom. Jeg har alltid hatt stor glede og interesse for fysisk aktivitet og friluftsliv. Derfor har jeg vært aktiv i ulike fritidsaktivitet og tilbrakt mye tid utendørs. Dette har vært en av grunnen til at jeg valgte å ta en bachelor som faglærer i kroppsøving og idrettsfag. På grunn av min egen erfaring som urolig elev i grunnskolen har jeg en personlig interesse knyttet til temaet om elever som utagerer i skolen.

Med dette som bakgrunn ønsket jeg å undersøke om uteskole kunne bidra til endring av læringshemmende atferd hos elever. Jeg vil fokusere på hvordan det å tilbringe tid utendørs kan påvirke elevers atferd. Samtidig ønsker jeg mer kunnskap om hvordan man kan legge til

rette for en bedre skolehverdag for elever som sliter med læringshemmende atferd. Prosjektet passer godt inn i rammen av masterprogrammet innen tilpasset opplæring, da formålet ble å undersøke om elevers læringshemmede atferd kan endre seg ved å gjennomføre undervisningen utendørs. Studien tar for seg læreres tilbakemeldinger til elever i undervisning i klasserommet og ved bruk av uteskole. Min studie vil forhåpentligvis gi verdifulle bidrag innen fagfeltet.

1.2 Problemstilling

Ifølge Thagaard (2018, s. 45) gir en problemstilling retningslinjer for hvordan et masterprosjekt skal utformes. Basert på studiens relevans og bakgrunn har problemstillingen i denne oppgaven blitt utformet med utgangspunktet i de aktuelle temaene og spørsmålene som prosjektet søker å besvare. Oppgavens skal svare på følgende problemstilling;

Hvordan vises elevers læringshemmende atferd, og hvordan gir læreren tilbakemeldinger, i klasseromsundervisning sammenlignet med uteskole?

For å besvare oppgavens problemstilling ble det også dannet noen forskningsspørsmål:

- *Hvordan kan elevers læringshemmende atferd vises i klasserommet og under uteskole?*
- *Hva gir lærer av feedback i klasserommet kontra uteskole?*

1.3 Avgrensninger

Både læringshemmende atferd og uteskole er omfattende temaer innenfor faglitteraturen. På grunn av oppgavens begrensende omfang har jeg ikke hatt muligheten til å gå i dybden på begge temaene. Jordet (2010, s. 37) påpeker at det finnes mange læringsrom utendørs, som gir nye muligheter, men også begrensninger. Undervisning foregår på mange måter. Det er opp til den enkelte skole og lærer å bestemme hvordan undervisningen skal gjennomføres (Jordet, 2010). I dette forskningsprosjektet har jeg ikke fokusert på klasserom og uteskole som separate læringsarenaer med ulik undervisningskunst, også kjent som didaktisk tilnærming. Istedenfor har jeg fokusert på klasserom og uteskole som to ulike læringsmiljøer, som igjen kan påvirke elevers atferd i skolen og lærerens tilbakemeldinger til elevene.

Liu (2004, s. 96-97) viser til at det er flere gutter enn jenter som viser atferdsproblemer. Flere gutter er hyperaktiv og rastløse i skolen. Diagnostisering er vanlig på barneskolen. Ifølge Ogden (2022, s. 23) preges ofte arbeidet med atferdsproblemer i skolen av individuelle perspektiv. Bambara og kollegene (2015, s. 5) fremhever at det kan være vanskelig å vite hva som utløser utfordrende atferden blant barn. I denne studien fokuseres det imidlertid på et miljøperspektiv. Studien undersøker generell læringshemmende atferd i klassen uten å ta hensyn til diagnoser eller årsaker til atferd. Oppgaven benytter forskjellige begreper som «utfordrende atferd», «forstyrrende atferd», «uønsket atferd» og «læringshemmende atferd». Begrepene overlapper hverandre. Alle begrepene viser til læringshemmende atferd, som dette prosjektet fokuserer på. I tillegg er begrepene «feedback» og «tilbakemeldinger» blitt gjensidig inkludert i oppgaven.

1.4 Tidligere forskning

I planleggingen av mitt masterprosjekt fant jeg det nyttig å innhente en oversikt over tidligere forskning innenfor det aktuelle fagområdet. For å finne relevant nasjonal og internasjonal forskning brukte jeg databasene Oria.no og Google Scholar. Jeg satte inklusjonskriteriene for søkeprosessen der forskningen måtte være fagfellevurdert og studiene måtte være på norsk, svensk, danske eller engelsk. Artiklene skulle ikke være eldre enn åtte år. For å identifisere relevant forskning på området benyttet jeg en rekke ulike søkeord og kombinasjoner i søkeprosessen. I søket etter internasjonale artikler ble det blant annet brukt følgende søkeord; «school», «education», «classroom», «outdoor learning», «outdoor education», «outside», «problem», «behaviour», «conduct», «behaviour problems», «disruptive behavior», «challenging behaviour», «teacher» og «feedback». For å finne skandinavisk forskning brukte jeg i tillegg søkeordene; «skole», «klasseromsundervisning», «klasserom», «uteskole», «udeskole», «udeundervisning», «utomhuspedagogik», «problematferd», «atferdsvansker», «utagering», «tilpasningsvansker», «urolige elever», «lærer» og «tilbakemeldinger».

Søkeresultatene viser at det er mye forskning som omhandler elevers utfordrende atferd og uteskole. Eksklusjonskriterier ble brukt for å utelukke studier som ikke omhandlet skolesystemet, i tillegg til forskning som ikke sammenligner undervisning i klasserom og uteområder. Forskning som kun fokuserte på elevers læring og didaktikk ved uteskole ble ekskludert. Søkeprosessen avdekket generelt lite forskning om elevers læringshemmende atferd og lærerens tilbakemeldinger ved undervisning i klasserommet og ved uteskole. Til

tross for begrensede funn ble fire forskningsartikler inkludert i masteroppgaven. Largo-Wight og kolleger (2018) sin artikkel var relevant siden de undersøkte effekten av utendørs klasserom og om kontakt med naturen kunne påvirke barns velvære og læring.

Forskningsartikkelen til Sahrakhiz (2017) ble hensiktsmessig ved at den fokuserer på om lærere endrer måte å kommuniserer på ved klasseromsundervisning og ved uteskole. Mason og kolleger (2022) sin studie viser til at en kortvarig eksponering for grønne omgivelser kan ha positive effekter på kognitive og emosjonelle funksjoner, spesielt for barn med høyere grad av emosjonelle problemer. Bølling og kolleger (2018) undersøker sammenhengen mellom uteskole og elevers skolemotivasjon. Artiklene ble valgt fordi jeg vurderte at alle fire har nytteverdig for min studie. Hovedfunnene fra forskningsartiklene presenteres i de neste avsnittene.

Tittel: Nature contact at school: The impact of an outdoor classroom on children's well-being; Largo-Wight og kolleger (2018) sin forskningsartikkel tar opp den økende

bekymringen om at barn tilbringer mindre tid utendørs, og hvordan det kan påvirke deres læring og helse. Studien undersøker hvordan eksponering for naturen og utendørsaktiviteter kan bidra til å forbedre barnas velvære og læring. En spesiell interesse er rettet mot utendørs klasserom som en mulighet for barna til å lære og samtidig bli utsatt for naturen, og hvorvidt dette kan påvirke barnas atferd og oppmerksomhet. Studien undersøker to førskolelæreres interaksjoner med barn i både innendørs og utendørs klasserom. Den måler om undervisning i naturen påvirker barnas oppførsel, oppmerksomhet og fokus. Forskerne registrerte antall ganger lærerne rettet på oppførselen til barna. Resultatene viser en signifikant reduksjon i korrigeringer i utendørs klasserom sammenlignet med innendørs klasserom.

Forskningsresultatene viser at økt tid utendørs kan føre til redusert hyperaktivitet og økt oppmerksomhet hos barna. Utendørs klasserom kan være en realistisk måte å integrere naturen i undervisningen på. Det kan være utfordrende å gjennomføre og opprettholde slike tiltak på offentlige skoler på grunn av fokuset på læringsevalueringer og begrensede ressurser. Studien oppsummerer med at kontakt med naturen i skoledagen kan ha positive effekter på elevenes velvære. Studien viser færre atferdsproblemer ved bruk av utendørs klasserom i tillegg til en viss grad av økt velvære og atferdskontroll. Selv om det ikke er noen signifikant forskjell i lykkefølelse rapporterer lærerne om en subjektiv forbedring i elevenes velvære i utendørs klasserom (Largo-Wight, et al., 2018).

Tittel: Immediacy and distance in teacher talk—A comparative case study in German elementary- and outdoor school-teaching; Sahrakhiz (2017) innleder med at undervisning i skolen som oftest foregår i et klasserom, men at det også er vanlig å ha timer utenfor skolen i natur- eller kulturmiljøer i en tverrfaglig tilnærming kjent som «uteskole». Videre formidler hun at det er lite kjent hvordan lærerne kommuniserer når undervisningen holdes på læringssteder utenfor klasserommet. Studiens formål er å sammenligne lærerens kommunikasjonsform i klasseroms- og uteskoleundervisning. Det fremheves at kommunikasjon mellom lærer og elev er viktig både i klasserom og utemiljø. Studien hevder at endring av kommunikasjonstankegangen kan føre til endringer i språkuttrykk. Resultatene av studien viser at det er både likheter og forskjeller i kommunikasjonsforholdene i en klasseromssituasjon og i en uteskolesituasjon. Likhetene gjelder graden av samarbeid, spontanitet og samtaleemnet. Læreren prøver å engasjere elevene, og søkte å etablere relasjoner og kommunikasjon i begge kontekster. Læreren bruker kommunikasjon til å organisere undervisningen i både klasserommet og uteskole. I klasserommet er undervisningen preget av en mer strukturert og statisk tilnærming, mens uteskole er mer dynamisk og uforutsigbart. Læreren tilpasser språket sitt til situasjonen og bruker både stille og høy tale for å få elevens oppmerksomhet. I uteskole bruker læreren mer direkte formuleringer og gjentar seg oftere, trolig på grunn av det mer åpne og ustandardiserte undervisningsrommet. Til tross for endringene i undervisningsmiljøet indikerer språket ingen signifikant endring i relasjonsstrukturen mellom læreren og elevene. Læreren reagerer raskt på forstyrrelser og forsøker å veilede elevene i begge undervisningsarenaene. Uteskole byr likevel på større mulighet for intime samtaler mellom læreren og enkeltelever eller små grupper av elever. I innendørs klasserom blir samtalene vanligvis hørbare for alle elevene. Studien antyder at det kan være nødvendig å handle raskt i tilfeller av uoppmerksomhet fra elevene i uteskole på grunn av det mer åpne og uforutsigbare undervisningsrommet. Studien konkluderer med at lærere bør tilpasse språket sitt til situasjonen og elevene sine behov. Lærere bør vurdere å bruke ulike kommunikasjonsstrategier som involverer flere sanser for å engasjere elevene og hjelpe dem å forstå og lære bedre (Sahrakhiz, 2017).

Tittel: Lessons in a Green School Environment and in the Classroom: Effects on Students' Cognitive Functioning and Affect; Mason og kolleger (2022) viser til at dagens barn tilbringer mindre og mindre tid utendørs og har lite kontakt med naturen. Studien har som formål å undersøke hvordan en enkelt skoletime i et utendørs klasserom påvirker elevenes oppmerksomhet og følelsesmessige tilstand sammenlignet med en time i et vanlig

klasserom. Studien ble gjennomført med elever i andre og tredje klasse med å eksponere dem for en enkelt leksjon i skolehagen og en lignende leksjon i klasserommet. Resultatene viser at elevene har større selektiv oppmerksomhet etter en time i utendørs klasserom. De opplever det grønne området forbedret elevenes fysiske, emosjonelle og mentale tilstand etter en periode med stress, sammenlignet med leksjonen i innendørs klasserom. Artikkelen konkluderer med at det kan være fordeler med eksponering for naturlige omgivelser i undervisningen, selv om det bare skjer av og til. De formidler at det kan være en billig og enkel måte å støtte barns følelsesmessige funksjoner på. Resultatene viser at skoler kan forbedre elevenes velvære ved å inkludere grønne uteområder i undervisningen (Mason et al., 2022).

Tittel: The association between education outside the classroom and students' school

motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment; Bølling og kolleger (2018)

viser til at det finnes få studier som fremhever at uteskole har potensial for å fremme skolemotivasjon. Derfor undersøker deres studie sammenhengen mellom undervisning utenfor klasserommet og elevenes motivasjon for skolearbeid igjennom et helt skoleår. Forskerne gjennomførte prosjektet med to grupper elever. Den ene gruppen deltok i undervisning utenfor klasserommet en dag i uken i et helt skoleår. En kontrollgruppe hadde klasseromsundervisning. Resultatene viser at regelmessig eksponering for to til syv timer med uteskole i uken i løpet av skoleåret ble positivt assosiert med bedre skolemotivasjon. Elevene som hadde uteskole, opplevde høyere motivasjon for skolearbeid sammenlignet med kontrollgruppen. Uteskole bidro til velvære, kognisjon og generell fysisk helse. Elevene rapporterte at undervisning utenfor klasserommet ga en mer variert og spennende skoledag. Forskerne konkluderer med at undervisning utenfor klasserommet kan være en viktig faktor for å øke elevenes motivasjon for skolearbeid og læring (Bølling, 2018).

1.5 Oppgavestruktur

Denne avhandlingen består av seks hovedkapitler. Det første kapitlet er innledningen der formål, bakgrunn for oppgaven og aktualitet presenteres. Flere forskningsartikler er valgt ut for å bidra til å belyse problemstillingen. I det andre kapitlet belyses studiens teorigrunnlag. Teorikapitlet starter med en begrepsavklaring og videre belyses valgt teori - sosial kognitiv teori. Sentrale begreper i teorien som observasjonslæring, agent i eget liv, mestringsforventning, selvregulering og motivasjon utdypes. I det tredje kapitlet presenteres

prosjektets metodiske tilnærming og vitenskapsteoretiske grunnlag. Alle de metodiske valgene som er tatt i forskningsprosessen er belyst. Videre beskrives valg av informanter, gjennomføring av observasjoner, intervju som metode og forskerrollen. Kapitlet avsluttes med å vurdere studiens kvalitet før de etiske vurderingene redegjøres for. I kapittel fire blir mine empiriske funn presentert, og i kapittel fem drøftes studiens funn opp mot det teoretiske rammeverket og tidligere forskning. I det siste kapitlet kommer jeg med en konklusjon og jeg reflektere over studiens nytteverdi og peke på mulige veier for videre forskning.

2.0 Teori

I henhold til Dalland (2020, s. 184) skal teorikapitlet gjøre rede for de teoriene en forsker mener kan belyse problemstillingen og valgt tema. Teori legger grunnlaget for å stille og besvare forskningsspørsmål, men også for å begrunne spørsmål og kunne gjøre overraskende oppdagelser (Johannessen et al., 2018, s. 33). Innholdet i kapitlet danner det teoretiske grunnlaget for senere diskusjoner og drøfting av studiets funn.

Innledningsvis gir jeg en redegjørelse om begrepene; uteskole, læringshemmende atferd og feedback. Begrepene er sentrale for studien. Videre presenteres Albert Banduras sosiale kognitive teori (1986;1997) som et rammeverk for å forstå elever med læringshemmende atferd, og lærerens tilbakemeldinger, i klasserommet og ved uteskole. Kapitlet belyser både observasjonslæring, agent i eget liv, mestringsforventning, selvregulering og motivasjon.

2.1 Begrepsavklaring

2.1.1 Uteskole

Fiskum og Husby (2014, s. 15) påpeker at uteskole ikke er et nytt fenomen Bentsen med kolleger (2010, s. 236) referer til at uteskole er integrert i en del av skolesystemet i Skandinavia. Min søkeprosess etter forskningsartikler viser også til at det eksisterer mange ulike begreper som omhandler uteskole. Idéene til uteskole kan som nevnt spores tilbake til store pedagoger og filosofer, som John Dewey (1915). I en del engelskspråklige land brukes begrepene «outdoor education» og «outdoor learning». Begrepene kan forstås som: «*The 'outdoors' may be perceived, in one sense, as an ideological space where people alone or together engage actively or passively with their 'environment'...In another sense, the 'outdoors' is perceived as a vehicle for learning as well as leisure...As such, it is formally constituted by a number of groupings looking towards recognition and the development of outdoor profession(s)...*». (Humberstone et al., 2003, s.7, sitert i Humberstone et al., 2016, s. 2).

Eller slik Rickinson med kolleger (2004, s. 9) fremstiller det: «*Outdoor learning is defined as learning that accrues or is derived from activities undertaken in outdoor locations beyond the school classroom*». I tillegg mener de; «*the concept of 'outdoor learning' is a broad and complex one, which touches on a wide range of educational activities in many different*

settings. Relevant examples include outdoor adventure education, field studies, nature studies, outdoor play, heritage education, environmental education, experiential education, and agricultural education» (Rickinson, et al., 2004, s. 15).

I våre skandinaviske naboland brukes andre uttrykk; I Sverige brukes begreper som «utomhusundervisning» og «uteomhuspedagogik». Faskunger med kollegaer (2018, s. 12) beskriver utomhusundervisning slik: «*utomhusundervisning menas undervisningsupplagg i anslutning till ämnen och teman som äger rum utomhus*». Ordet uteomhuspedagogik betegner de som: «*... ett vidare begrepp än utomhusundervisning, och inbegriper även pedagogisk verksamhet utanför skolan som institution, till exempel natur- och kulturvägledning inom upplevelseturism och besöksnäring, hälsopromotion i den fysiska miljön, samt team building och ledarskapsutveckling inom företagssektorn. Utomhuspedagogik är också ett tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsområde som bland annat innebär:*

- *att lärandets rum flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap,*
- *att växelspelet mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas,*
- *att platsens betydelse för lärandet lyfts fram».*

I Danmark brukes ofte ordene «udeundervisning» og «udeskole». Bentsen og kolleger (2009, s. 32) hevder at danske skoler har latt seg inspirere av Arne N. Jordets forståelse av uteskole. Det formidles at: «*udeskole is characterised by the fact that compulsory educational activities take place outside the walls/buildings of the school and are done on a regular basis*» (Bentsen et al., 2009, s. 32). De konkluderer med at «udeskole» er preget av obligatoriske og vanlig undervisningsaktiviteter utenfor skolebygningene som foregår i naturlige og kulturelle omgivelser (Bentsen et al., 2009, s. 40). Bentsen og forskerne (2010, s. 236) kjennetegner uteskoleaktiviteter ved å bruke nærmiljøet som undervisning i spesifikke fag og læreplanområder, eksempelvis ved å besøke historiske betydningsfulle steder i historietimene.

Jordet (1998, s. 24) introduserer uteskole som «*en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet*». Han definerer at uteskole handler om å aktivisere alle skolefagene i en integrert undervisning hvor ute- og inneaktiviteter har nær sammenheng (Jordet, 1998, s. 24). Jordet (2010, s. 34) identifiserer uteskole som: «*... 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». Samlebetegnelsen for uteskole er at undervisning og læringsaktiviteter foregår utenfor klasserommet, i skolens fysiske og sosiale omgivelser. Det vil si at uteskole ikke er én arbeidsmåte, men et stort mangfold av praktiske arbeidsmåter (Jordet, 2010, s. 32).

I følge Jordet (2010, s. 32) kan dagens skole skille mellom en bred og en smal forståelse av uteskole. En bred forståelse handler om at man flytter læringsaktiviteter ut i nærmiljøet og lokalsamfunnet. Læring utendørs tilfører så mange kvaliteter at det er verdt å bruke både tid og ressurser på det. Et slik forståelse vil si at klasser gjerne tilbringer en hel dag ute, noe som også er kjent som uteskoledager. Mens en smal forståelse innebærer at læreren bruker skolens omgivelser for å realisere spesifikke faglige og sosiale mål i opplæringen. Det er gjerne en skoletime eller kortere faglige økter ute (Jordet, 2010, s. 32). Jordet (2010, s. 33) antyder at begge tilnærmingene rommer mange muligheter. Hva den enkelte lærer velger å gjøre vil være situasjonsbestemt. I min studie vil den smale forståelse av uteskole ligge til grunn. Læreren og klassen, som er en del av studien, praktiserte enkelte skoletimer ute og brukte omgivelsene og nærmiljøet like ved skolens område.

2.1.2 Læringshemmende atferd

Ifølge Ogden (2022, s. 12) er begreper som utagering, tilpasningsvansker, atferdsvansker, atferdsproblem, problematferd, sosiale og emosjonelle problemer og psykososiale problemer brukt i skolesammenheng om atferd som utfordrer lærere. Andre begreper som brukes for å beskrive vanskelig atferd blant elever inkluderer utagerende atferd, uro, forstyrrende atferd og atferd som utfordrer. Atferd som utfordrer har en klar subjektiv og normativ side ved seg. Faglitteraturen har en rekke forskjellige begreper og definisjoner om slik type atferd, som Nordahl og kollegene (2005, s. 35) hevder brukes relativt tilfeldig og om hverandre.

Overland (2007) deler problematferd i fire kategorier; undervisnings- og læringshemmende atferd, sosial isolasjon, utagerende atferd og norm- og regelbrytende atferd. Undervisnings- og læringshemmende atferd beskriver Overland (2007, s. 14) som elever som forstyrrer andre elever eller læreren med bråk og uro. Samt at eleven kan drømme seg bort eller er mentalt fraværende i timen. Sosial isolasjon kjennetegnes ved at elever er sosialt isolert i skolen. Utagerende atferd beskrives som aggressiv atferd, noe Overland (2007, s. 14) mener at lærere opplever som svært ødeleggende for undervisningen. Norm- og regelbrytende atferd er mer

alvorlig, og kan for eksempel være hæververk på skolens eiendom, trusler mot lærere og medelever, plaging av medelever, skulk, våpen på skolen og lignende. Ogden (2022) på sin side definere atferdsproblemer i skolen etter alvorlighetsgrad. Hans beskrivelser har likheter ved Overland (2007) sine definisjoner. Ogden (2022) skiller mellom lærings- og undervisningshemmende atferd, norm- og regelbrytende atferd og alvorlige atferdsproblemer. Lærings- og undervisningshemmende atferd kan referere til uro, bråk og avbrytelser som er gjensidig forsterkende atferd blant andre medelever. Dette fører til mangledne arbeidsro eller arbeidsinnsats, og kan dermed føre til et dårlig læringsmiljø. Slik atferd er vanlig på de fleste skoler og i de fleste klasser, og er enkelthendelser som ofte korrigeres av lærere med enkle midler. Norm- og regelbrytende atferd er handlinger som bryter med skolens forventninger til elevrollen. Det er atferd som bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig, hensynsfull og vennlig atferd, og som hindrer positiv samhandling med andre. Alvorlige atferdsproblemer har sammenheng med vedvarende fientlighet og gjentatt fysisk aggressiv atferd (Ogden, 2022, s. 13-14).

Nordahl og kolleger (2005, s. 35) hevder at den vanligste måten å differensiere ulike former for problematferd på er å skille mellom eksternalisert atferd og internalisert atferd. Internalisert atferd er det samme som innagerende atferd, mens eksternalisert atferd er det samme som utagerende og antisosial atferd. Liu (2004, s. 93-94) fremstiller at eksternalisert atferd består av forstyrrende, hyperaktiv og aggressiv atferd. Internalisert atferd består av tilbaketrukket, engstelig, hemmet og deprimert atferd. Utagerende atferd kan referere til handlinger som å bli fort sint, svare tilbake til voksne ved irettesettelse eller krangling og å slåss med andre elever. Det kan være både fysisk og/eller verbale angrep på andre mennesker. Eksternalisert atferd får oftes hovedfokuset, siden utagerende barn i størst grad provoserer og utfordrer voksne, foreldre, ulike etater og samfunnet (Nordahl et al., 2005, s. 35-37).

Nordahl med kolleger (2005, s. 31) formidler at det ikke er bekymringsfullt, i de fleste tilfeller, at barn viser negative atferd i skolen. I denne forskning ble begrepet læringshemmende atferd rettet til Overland (2007) og Ogden (2020) sin forståelse av lærings- og undervisningshemmende atferd. I tillegg til Liu (2004) sin beskrivelse av eksternalisert atferd. Studien refererer til observerbar atferd som er ødeleggende for undervisningen og som fører til manglende arbeidsinnsats. Det vil si elever som viser utagerende, rastløs og hyperaktiv atferd som forstyrrer dem selv, andre elever og lærere. Elevene kan skape uro, bråk, avbrytelser og elevene kan virke mentalt fraværende i timen.

2.1.3 Feedback

Øiestad (2004, s. 19) formidler at feedback innebærer å observere noe hos en annen person og å formidle dette til vedkommende. Å gi feedback handler om å anerkjenne sider ved en annen, mens å få feedback er å bli bekreftet, som igjen gir mulighet til å vokse som person (Øiestad, 2004, s. 19). I henhold til Bandura (1997) er feedback en informasjonskilde som både kan være konstruktiv og positiv. Bandura (1997) argumenterer for at feedback kan være et ytre middel som kan styrke elevers tro på at de kan klare en gitt oppgave.

Øiestad (2004, s. 35) skiller mellom to typer tilbakemeldinger; enkel og spesifisert feedback. Enkel feedback er korte og generelle tilbakemeldinger som indikerer om læreren liker eller misliker noe. Spesifisert feedback innebærer at læreren gir eleven en mer detaljert forklaring på hvorfor han eller hun liker eller misliker noe (Øiestad, 2004, s. 37-38). Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 149) beskriver at feedback kan være enten informativ eller kontrollerende. Videre påpeker de at hvordan elever tolker tilbakemeldinger er avhengig av elevens tidligere erfaringer, konteksten feedbacken blir gitt og forholdet eleven har til læreren. I skolesammenheng vil en elev som er usikker eller har et anstrengt forhold til læreren kunne tolke tilbakemeldingen som kontrollerende. En elev som derimot har et nært forhold til læreren vil kunne tolke tilsvarende budskap som veiledende og informativt (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 149). Øiestad (2004, s. 65) argumenterer for at positive tilbakemeldinger er viktig for å vise andre at man ser og verdsetter dem, og at positive feedback er det mennesker har mest behov for. Til tross for dette understreker hun at kritisk og korrigerende tilbakemeldinger kan være nyttige og nødvendige (Øiestad, 2004, s. 20). Bandura (1997, s. 101) mener tilbakemeldinger i seg selv kan ha begrenset effekt. Ved å overbevise elevene om at de har evner til å mestre en gitt oppgave vil det mest sannsynlig økte individets innsats, selvregulering, indre motivasjon og forventinger til å mestre. I denne studien refererer «tilbakemeldinger fra læreren» til all feedback jeg observerte at læreren ga til elevene i mine undersøkelser.

2.2 Sosial kognitiv teori

Sosial kognitiv teori vurderes som et hensiktsmessig teoretisk grunnlag for min studie. Teorien tar for seg hvordan individer lærer gjennom observasjon, modellering og imitasjon av atferd som vises av andre. I tillegg vil lærere kunne fungere som en modell for elevene når det gjelder hvordan man håndterer vanskelige situasjoner og regulering av atferd gjennom

tilbakemeldingene som gis. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 61) forstår sosial kognitiv teori som en helhetlig teori om læring, motivasjon, forventning om mestring og regulering av egen atferd. Bandura (1997, s. 35) formulerer at sosial kognitiv teori omfatter et stort sett av faktorer som virker regulerende og motiverende for etablert kognitiv, sosial og atferdsmessige ferdigheter. Han hevder at menneskelig funksjon kan forklares ved dannelse av gjensidighet der atferd, kognitive og andre personlige- og miljømessige faktorer samspiller med hverandre. Det blir betegnet som «triadic reciprocity» (Bandura, 1986, s. 18), som på norsk blir «triadisk gjensidighet» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 63). Bandura (1986, s. 25) uttrykker at hans teori gir oss en dypere forståelse av individet. Det tas hensyn til menneskers evne til å handle innenfor en gjensidig påvirkningsstruktur. Dette betyr at en persons tanker, tro og følelser påvirker hva de gjør. De ytre effektene av ens handlinger kan påvirke ens tankegang og følelser (Bandura, 1986, s. 25). Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 63) påpeker at menneskelig handlingskraft innenfor en gjensidig årsakssammenheng involverer samspillet mellom en persons egenskaper som; tanker, kunnskap, ferdigheter, forestillinger, forventninger og emosjoner, samt personens miljø, som for eksempel skole og fritid. Samspillet påvirker både personens atferd og miljøet rundt personen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 63).

Triadisk gjensidighet er relevant for min studie fordi teorien legger vekt på samspillet mellom individet, omgivelsene og atferden. Teorien bidrar med innsikt i kompleksiteten og dynamikken i elevers læringshemmende atferd i klasserommet og under uteskole. Ved å undersøke lærerens tilbakemeldinger i ulike læringsrom kan modellen gi innsikt i hvordan feedbacken kan påvirke elevenes læringshemmende atferd. For å forstå elevers atferd er det nødvendig å forstå samspillet mellom individuelle faktorer og miljøfaktorer som påvirker atferden (Manger, 2016, s. 17-18). Ogden (2022, s. 124) konstaterer at elever blir påvirket av skolemiljøet de oppholder seg i, og at det gjelder både innen- og utendørs. Videre hevder han at elevenes oppmerksomhet og atferd kan påvirkes av faktorer som lys, lyd, luftkvalitet, temperatur, og andre elementer rundt kan bidrar til hvordan elevene samhandler (Ogden, 2022, s. 124). Jordet (2010, s. 38) viser til at kroppslig aktivitet i klasserommet kan være en forstyrrende faktor. Opplevelsen av bråk og forstyrrelser er annerledes inne i et klasserom enn utenfor. Han presiserer at når elever er utenfor klasserommet vil de bli påvirket av forskjellige sanseinntrykk som kan distrahere dem fra å jobbe med det læreren ønsker (Jordet, 2010, s. 71). I den sammenheng vil lærere kunne gi ulike tilbakemeldinger ved uteskole og klasseromsundervisning. Øiestad (2004, s. 65) mener at elever er ulike, og at ulike situasjoner krever ulike tilbakemeldinger. Rickinson med kolleger (2004, s. 24) fremhever at uteskole

kan være en positiv samhandling mellom elevers følelser og deres tanker, som gjør at begge påvirker og støtter hverandre i læringen. Det tilsvarende kan gjelde i klasserommet.

2.2.1 Observasjonslæring

Bandura (1986, s. 47) påstår at vi mennesker lærer mesteparten av atferden gjennom observasjon ved modellering. Evnen til å lære gjennom observasjon gjør at mennesker kan utvide sine kunnskaper og ferdigheter på grunnlag av informasjon fra andre. Sosial læring refererer til en type læring der en person observerer andres atferd og konsekvensene av atferden. Med bakgrunn i denne prosessen blir sosial læring også relatert til observasjonslæring (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 57). Etterligning kan være av både ønsket og uønsket atferd. Bandura (1986, s. 47) uttaler at hvis kunnskap kun skulle tilegnes gjennom egne handlinger ville prosessen med kognitiv og sosial utvikling være sterkt forsinket, for ikke å si ekstremt kjedelig. Uten informativ veiledning ville personer brukt mye av innsatsen sin på uønsket slit (Bandura, 1986, s. 47). Observasjonslæring er en nyttig metode å bruke min studie fordi den gir innsikt i hvordan elever observerer og lærer av andres atferd i skolen. Modellen kan hjelpe lærere med å identifisere ulike tilbakemeldingsstrategier som kan brukes for å fremme ønsket atferd blant elevene.

Bandura (1986, s. 48) henviser til at det er fire betingelser for at observasjonslæring skal finne sted; oppmerksomhet, hukommelse, etterligne og motivasjon til å utføre atferden. For å lære må det være en oppmerksomhet eller interesse til stede som rettes mot det som skal tilegnes eller det problemet som skal løses. Personen må legge merke til modellens atferd og det studeres nøyaktig hva modellen gjør. Dette kan påvirkes av faktorer som distraksjoner og interesse. Å bare være oppmerksom er ikke tilstrekkelig, fordi ens egen tolkning kan være feilaktig. For å kunne kopiere en atferd må den huskes og bearbeides, noe som krever at informasjonen lagres i hukommelsen. Noen ganger er det nødvendig å gjenta eller øve på atferden for å huske den bedre. Bearbeidingen av observert atferd kan skje gjennom verbal tenkning og mental repetisjon av sekvensene, eller ved å lagre atferden som mentale bilder. Når man observerer atferd og ønsker å etterligne den er det viktig å være motivert. For å utføre atferden må man ha evnen til å gjøre det basert på ens tidligere kunnskaper og ferdigheter. Med andre ord er det en mulighet for læring som avhenger av personens utviklingsnivå og begrensninger på et gitt tidspunkt (Bandura, 1986). Ifølge Manger (2016, s.

18), innebærer observasjon av andre læring fra erfaringene til personer som man identifiserer seg med og som man føler seg likeverdig med.

Observasjonslæring kan bidra til å forstå elevers læringshemmende atferd både i klasserommet og ved uteskole. Hvis en elev har observert atferd fra en annen medelev som har fått positiv oppmerksomhet for tilsvarende atferd kan det øke sannsynligheten for at eleven vil utføre lignende atferd for å oppnå samme positive respons (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 59-60). På samme måte kan lærerens tilbakemeldinger i klasserommet og ved uteskole også påvirke elevers atferd. Hvis læreren gir positiv tilbakemelding og belønning for ønsket atferd kan dette øke sannsynligheten for at eleven vil fortsette med denne atferden. På den andre siden kan negative tilbakemeldinger og straff for uønsket atferd øke sannsynligheten for at eleven vil unngå denne atferden i fremtiden (Øiestad, 2004).

2.2.2 Agent i eget liv

Bandura (1997, s. 6) ytrer at selv om vi har triadisk gjensidighet vil vi fortsatt ikke kunne forhåndsbestemme eller muliggjøre hva individet vil gjøre i gitte situasjoner. Triadisk gjensidighet tar utgangspunkt i en modell med de tre delene; mennesket, miljøet og oppførselen, og gjensidigheten mellom de tre. Elever kan både påvirke og endre miljøet, og de kan styre sin egen atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 63). Dette kaller Bandura (1997, s. 3) for «human agency», og Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 64) betenger det som «agent i eget liv». Ifølge Bandura (1997) innebærer det å handle intensjonalt, som betyr at individer har et mål med det en gjør. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 64) oppgir at mennesker kan lære å ta egne beslutninger, styre seg selv, sette egne mål og arbeide bevisst for å nå målene. Selvstendigheten bør utvikles hånd i hånd med etiske verdier, kritisk refleksjon, vilje og evne til å ta ansvar for egne handlinger (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 64). Menneskets søk om selvstendighet og kontroll øker forutsigbarheten ved at elever og lærere kan påvirke egen situasjon i ønsket retning og for å unngå situasjoner som ikke er ønskelig (Bandura, 1997). I dette prosjektet bidro teorien om at man er agent i eget liv til å forklare hvordan elever kan ta ansvar for sin egen læring om egen atferd, og hvordan lærerens tilbakemeldinger kan støtte eller hemme denne prosessen.

Sosial kognitiv teori forklarer at læring av atferd skjer gjennom informasjonsprosessering der vi velger ut, tolker, bearbeider og lagrer inntrykk som kan brukes senere. For å bruke

kunnskap og ferdigheter kreves det motivasjon. Selvstendighet er nødvendig for at elever skal bli mest mulig selvhjulpne. Teorien identifiserer tre hovedmål for å ta kontroll over eget liv: «personal agency», «proxy agency» og «collective agency», som påvirker hvordan en person handler og hvordan atferden både påvirker en selv og andre (Bandura, 1997).

«Personal agency» refererer til individenes evne til å tenke og handle på en måte som påvirker sin egen livssituasjon og sine omgivelser (Bandura, 1997). I skolesammenheng refererer det til alt elevene kan gjøre av ting på egen hånd, som krever stor grad av selvstendighet, det å ha troen på seg selv og selvregulerende ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 66).

Forståelsen av læringshemmende atferd er at elever viser at de ikke har kontroll på følelser, tanker og atferd i kontakt med andre elever og læreren (Ogden, 2022, s. 117). Ogden (2022, s. 117) hevder det er krevende ettersom elever skal konsentrere seg i timen og samtidig ignorere alt som distraherer dem i den sosiale setningen. Studien viser at personal agency er en viktig faktor for å øke forståelsen av hvordan elever lærer å regulere sin egen atferd. Uteskole og klasseromsundervisning kan ha ulik påvirkning på elevens personal agency. Det er viktig å ta hensyn til elevenes ulike interesser og behov. Noen elever foretrekker å være inne mens andre har behov for å være mer ute (Jordet, 2010).

I enkelte situasjoner vil elevene ha behov for assistanse og veiledning fra andre. Her kommer begrepet «proxy agency» inn i bildet. Begrepet refererer til evnen til å påvirke andre mennesker til å handle på en bestemt måte. Dette kan oppnås ved å gi instruksjoner, tilbakemeldinger eller ved å være et positivt eksempel for andre, ifølge Bandura (1997).

Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 66) refererer til at det kreves selvstendighet i «proxy agency», ved at eleven våger å vise at en trenger hjelp. Det samme gjelder i valget av hvem en skal søke råd hos og om og hvilke råd som skal følges. I min studie ble det undersøkt hvordan tilbakemeldinger læreren gir til elever som viser læringshemmende atferd, samtidig som elevene selv velger om de vil følge rådene eller ikke. Voksne må være oppmerksomme på barn og unges tanker, meninger og handlinger for å kunne forstå dem og hjelpe dem med å endre uønsket atferd. Det er imidlertid viktig at læreren har god kjennskap til eleven for å kunne hjelpe på en effektiv måte (Nordahl et al, 2005). Når det gjelder læringshemmende atferd kan læreren, ved å ha god kunnskap om eleven, hjelpe eleven til å reflektere over egne tanker, handlinger, oppfatninger og meninger. Hvis læreren viser forståelse for eleven kan dette bidra til at eleven får en bedre forståelse av seg selv. Øiestad (2004, s. 131) argumenterer for at konstruktiv feedback fra andre mennesker kan hjelpe oss med å oppdage

og utvikle våre ressurser og muligheter, som igjen kan øke vår selvtillit. Videre påpeker hun at når vi opplever suksess og får positive tilbakemeldinger kan det gi oss en følelse av mening og formål med det vi gjør (Øiestad, 2004, s. 134).

Det siste hovedmålet for å ta kontroll over eget liv innebærer å forstå at noen oppgaver er så komplekse at det kreves samarbeid, og dette kalles «collective agency». Ifølge Bandura (1997) handler dette om evnen til å samhandle med andre mennesker for å nå felles mål. For at ideene skal bli realisert må alle ha mot til å tenke selvstendig og bidra med sine tanker i fellesskapet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 66). Øiestad (2004, s. 28) fremhever den naturlige trangten til å samarbeide, fordi individer ikke kan klare seg uten fellesskap. Videre påpeker Ogden (2022, s. 118) at elever ikke bare er opptatt av å lære, men også av vennskap, å høre til i klassen og å bli akseptert. Når det gjelder å utøve «collective agency» kan samarbeid og fellesskap påvirkes av om aktiviteten foregår innendørs eller utendørs. Dette kan igjen ha innvirkning på elevenes atferd.

For at elever skal kunne bli agenter i eget liv må vedkommende ha tro på sine egne evner til å utføre de oppgavene som er nødvendige for å nå målene (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 64). Bandura (1997) kaller det for «self-efficacy», mens Skaalvik & Skaalvik (2021) omtaler det som forventning om mestring eller mestringsforventning.

2.2.3 Self-efficacy – mestringsforventning

Ifølge Bandura (1997) anerkjenner «self-efficacy» mangfoldet av menneskelige evner. Det viser til individets tro på at de har de nødvendige ferdighetene, ressursene og kapasiteten til å lykkes med en oppgave eller et mål. Mestringsforventninger handler om menneskers tro på at de kan takle vanskelige situasjoner og utfordringer (Bandura, 1997, s. 35-37). Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 118) hevder at elever med høye mestringsforventninger ser på nye situasjoner og oppgaver som en utfordring og en mulighet for læring. På den andre siden vil elever med lave mestringsforventninger ofte se på nye situasjoner og oppgaver som truende. De gir ofte opp når de møter på utfordringer. Disse elevene fokuserer ofte på hva som kan gå galt og sin egen inkompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Bandura (1997, s. 116-117) ytrer at mennesker har en tendens til å oppsøke situasjoner og aktiviteter som gir størst sjans til å kunne mestre, og dermed unngå omgivelser som personen tror den ikke vil lykkes med. Selv om jeg som forsker ikke hadde direkte tilgang til elevens egne tanker og oppfatninger, var

begrepet likevel nyttig for denne studien. Jeg observerte elevens læringshemmende atferd og deres prestasjon i ulike situasjoner, samt hvordan de responderte på tilbakemeldinger fra læreren. På denne måten vurderte jeg deres mestringsforventninger indirekte.

Bandura (1997, s. 79) beskriver fire hovedkilder til « self-efficacy beliefs»; *enactive mastery experiences, vicarious experiences, verbal persuasion and physiological and affective state*. Skaalvik & Skaalvik (2021, s. 120) oversetter begrepene til; mestringserfaringer, andre som eksempler, verbal overtalelse og fysiologisk- og emosjonelle reaksjoner. Bandura (1997) argumenterer for at de fire kildene til mestringsforventninger er gjensidig avhengige og kan påvirke hverandre, som igjen berører troen på egen evne til å mestre en oppgave.

Mestringserfaringer er tidligere erfaringer med å mestre en oppgave eller en lignende situasjon. Ifølge Bandura (1997) er mestringserfaringer den viktigste kilden til forventninger om mestring. Hvis elever har oppnådd suksess med lignende oppgaver i fortiden, vil de ha høyere forventninger til å lykkes med tilsvarende oppgaver i fremtiden. Mislykkes de derimot i læringsprosessen vil det svekke forventningene om å mestre lignende oppgaver (Bandura, 1997). Gode mestringserfaringer kan ha positiv effekt på elevens atferd og evne til å regulere seg selv i ulike situasjoner. Manglende mestringserfaringer kan bidra til uønsket atferd i skolen. Bandura (1997) skiller mellom interne faktorer, som handler om personens egen innsats, og eksterne faktorer, som kan være uflaks eller vanskelige omstendigheter. Jordet (2010) påpeker at mange elever sliter med å mestre både faglige og sosiale utfordringer i skolehverdagen. I denne studien er begrepet derfor viktig. Elever kan ha ulike erfaringer og opplevelser fra undervisning i klasserommet og utendørs, samt fra de ulike skolefagene, som kan påvirke deres læringshemmende atferd.

Andre eksempler viser til observasjon av andres mestringserfaringer med en oppgave. Hvis en elev ser noen som er like eller mindre dyktige enn seg selv til å mestre en oppgave vil det kunne øke deres forventninger om å klare oppgaven. Dette kan spesielt være viktig i områder hvor elevene mangler erfaringer eller føler seg usikre. Bandura (1997) understreker at å observere andre kan ha stor betydning for elevenes tro på egne evner, og kan dermed bidra til å øke deres mestringsforventninger. Andre som eksempler ble relevant i min studie fordi elever som ser andre lykkes med å mestre en oppgave. Det kan øke egen selvtillit og forventning til å mestre lignende oppgaver. Ved å observere andres mestring kan elever som

mangler erfaring og føler seg usikre på området øke sine forventninger til å lykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 125-126).

Verbal overtalelse refererer til læreres eller medelevers forsøk på å overtale elever ved hjelp av tilbakemeldinger eller oppmuntring. Denne metoden brukes ofte for å øke elevers tro på at de vil klare å mestre bestemte oppgaver. Dette kan inkludere ros eller positive tilbakemeldinger som kan øke forventningene til å lykkes. Omvendt kan mestringsforventningene påvirkes negativt av negative tilbakemeldinger eller overtalelse (Bandura, 1997, s. 101). I min studie om læringshemmende atferd kan verbal overtalelse være relevant for å undersøke hvordan læreres tilbakemeldinger kan påvirke elevers mestringsforventninger og deres evne til å regulere sin atferd. Hvis læreren gir positiv tilbakemelding og anerkjennelse for innsatsen til elevene kan dette øke deres selvtillit og forventning til å lykkes i fremtidige oppgaver. Samtidig kan negative tilbakemeldinger og kritikk svekke elevenes selvtillit og forventning til å mestre oppgaver, og bidra til mer utagerende atferd (Øiestad, 2004).

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner handler om individets mentale og fysiske tilstand når de skal utføre en oppgave. En positiv tilstand, som å føle seg trygg, avslappet og motivert, vil kunne øke forventningene til å mestre oppgaven. Negative tilstander, som stress eller bekymringer, kan derimot redusere forventningene (Bandura, 1997, s. 206-208). For eksempel kan høye nivåer av stress eller bekymring påvirke elevenes evne til å regulere sin atferd og deres evne til å mestre oppgaver. På samme måte kan en positiv og avslappet tilstand øke deres forventninger til å lykkes og dermed føre til mer positiv atferd. Derfor ble det viktig å undersøke hvordan fysiologiske og emosjonelle reaksjoner påvirket elevenes mestringsforventninger og atferd i ulike skolesettinger (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 120-128). I denne studien ble det relevant siden elever kan oppleve ulike vansker og utfordringer i forbindelse med uteskole som kan være ulikt i møte med et klasserom. Det kan påvirke elevenes læringshemmende atferd.

2.2.4 Selvregulering

Selvregulering er en del av «self-efficacy» som handler om personens tro på egne evner til å utføre bestemte oppgaver eller oppnå bestemte mål. Bandura (1986, s. 21) hevder at en av menneskets særtrekk er evnen til å reflektere over egen atferd. Individets atferd er i stor grad

motivert og regulert av interne standarder og selv-evaluerende reaksjoner på egne handlinger. Dette betyr at mennesker ikke bare forsøker å tilfredsstille andres preferanser, men også i stor grad sine egne. Elever og lærere kan derfor analysere egne erfaringer og tankeprosesser. Menneskers evne til selvregulering gjør dem i stand til å ha en viss kontroll over egne tanker, følelser og handlinger, og å forstå konsekvensene disse har for dem selv (Bandura, 1986, s. 20-21).

Selvregulering ble nyttig i min studie fordi det kan bidra til å forklare og forstå elevers læringshemmende atferd og lærerens tilbakemeldinger til elevene, både i klasserommet og ved uteskole. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 201) formidler at evnen til selvregulering varierer betydelig fra person til person. På samme måte argumenterer Ogden (2022, s. 219) for at selvregulering er viktig for å håndtere egne følelser, tanker og atferd. Både gener og miljø påvirker evnen. Min oppgave fokuserer på betydningen miljøet, klasserom og uteskole, har på selvregulering. Når det gjelder barns selvregulering handler det om evnen til å justere sin oppmerksomhet og atferd etter situasjonen. Denne forskningen omfattes dermed av elevers evne til å være oppmerksomme, motstå fristelser, ignorere distraksjoner og kontrollere uønsket atferd i undervisningen. Bandura (1986, s. 336-337) hevder selvregulering skjer gjennom tre delprosesser, som er vurdert som egnet for forskningen grunnet dens potensial til å bedre innsikten i elevenes og lærerens selvreguleringsprosesser. Selvreguleringsprosessens tre hovedfaser er oversatt til norsk med følgende begreper; observasjon av egen prestasjon, selvvurdering og reaksjon på egen vurdering.

I den første fasen av selvreguleringen er det viktig å kunne observere egen prestasjon. Dette betyr å kunne se sine handlinger, tanker og følelser fra en utenforstående perspektiv og være bevisst på hva man gjør. Bandura (1986) påpeker at det er avgjørende å kunne identifisere årsakene til sine handlinger for å kunne regulere dem. I skolesammenheng kan dette bety at både eleven og læreren er bevisste på hva som skjedde i timen og hvordan deres atferd påvirket undervisningen. I min studie har observasjon av egen prestasjon bidratt til å forstå hvordan elevene håndterer sin læringshemmende atferd i klasserommet og ved uteskole. Ved å samle data om elevenes reaksjoner og handlinger, og gjennom intervjuer med lærere, har jeg kunnet utvikle en forståelse av hvordan tilbakemeldinger blir gitt til elevene i timene.

Det andre trinnet i prosessen er «selvvurdering». Ifølge Bandura (1986) handler dette om å være selvkritisk og kunne evaluere sin egen atferd i forhold til sine personlige mål.

Selvvurdering inkluderer også evnen til å gi seg selv tilbakemeldinger og justere sin atferd når det er nødvendig. Det er viktig at personen kan vurdere hva som er bra og hva som ikke er bra, og det er personens egen oppfatning som er mest avgjørende. For eksempel kan en elev være fornøyd med sin egen innsats på en oppgave, mens andre kan mene at det ikke var godt nok. Eleven kan også forstå dette gjennom positiv eller negativ respons fra andre (Bandura, 1986, s. 335-362). Selvvurdering er relevant fordi det kan undersøke om elevene er i stand til å identifisere og evaluere sin egen læringshemmende atferd. Det hae bidratt til å avdekke om elevene har en adekvat forståelse av sin atferd og hva som må endres for å forbedre deres læringsutbytte. Elevene kan vurderer sin egen læring og tilpasningsevne basert på tilbakemeldinger fra læreren. Nordahl og hans kolleger (2005, s. 18) formidler at hvis elevene ikke føler seg sett eller verdsatt, kan det føre til en negativ selvforståelse. Det kan bidra til skuffelser og forsterke læringshemmende atferd.

Det siste punktet i denne prosessen handler om «reaksjonen på egen vurdering». Dette innebærer hvordan mennesker reagerer på sin egen vurdering av seg selv, som kan resultere i både positive og negative reaksjoner. Det vil handle om hvordan personer belønner seg selv for ønsket atferd eller straffer seg selv for uønsket atferd i forhold til målene de har satt seg (Bandura, 1986). I skolesammenheng vil dette kunne omhandle hvordan elevene responderer på muligheten til å gjøre ting annerledes, og hvordan deres følelser, resultater eller handlinger påvirker deres motivasjon til å fortsette med en arbeidsoppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I min studie registrerte jeg hva elevene gjorde i etterkant av situasjoner hvor de viste læringshemmende atferd. Jeg fikk dermed innsikt i hvordan elevene håndterte situasjonen og hvordan de oppførte seg i etterkant. «Reaksjonen på egen vurdering» ble derfor vurdert som nyttig i denne studien.

Manger (2016, s. 14) anerkjenner at gjennom sosial samhandling med omgivelsene mottar elevene mange impulser som påvirker deres tenkemåte og atferd. Bandura (1997) argumenterer for at selvregulering er en dynamisk prosess påvirket av både interne og eksterne faktorer, som for eksempel troen på egne ferdigheter og evnen til å regulere egen atferd. Ifølge Ogden (2022, s. 27) er barn avhengig av andres regulering når deres egen selvregulering svikter. På samme måte kan ytre faktorer som sosiale forventninger og belønninger påvirke individets selvregulering (Bandura, 1997). Skaalvik og Skaalvik (2021) refererer til at elevenes tro på egne ferdigheter og evner kan påvirke deres selvregulering. Hvis en elev har høy tro på egne ferdigheter og evner kan det øke deres motivasjon og

engasjement i læringen, og dermed deres selvregulering. (Jordet, 2010, s. 71) uttrykker at det fysiske miljøet, som støy og temperatur, er ulikt inne og ute. Ulikt miljø kan påvirke elevers selvregulering. Ved høye støynivåer kan det bli vanskeligere for elevene å fokusere på oppgavene, noe som igjen kan redusere deres selvreguleringsevne. Videre kan uteskole påvirke elevers selvregulering, for eksempel ved at det kan være mer utfordrende å holde fokus og konsentrasjon når man blir utsatt for flere distraksjoner. Samtidig kan uteundervisning bidra til økt motivasjon og engasjement blant elevene, noe som igjen kan øke deres selvreguleringsevne. Samspillet mellom elevene kan ha stor innvirkning på deres selvregulering. En positiv og støttende kultur i klassen kan øke elevens følelse av tilhørighet og motivasjon og øke deres selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 2021). På den andre siden kan en negativ eller konkurransepreget kultur redusere elevens selvreguleringsevne.

2.2.5 Motivasjon

Motivasjon er en sentral faktor i menneskets atferd og handler om hva som aktiverer og opprettholder handlinger. I min studie er motivasjon sentralt fordi det kan påvirke hvordan elever velger å oppføre seg i en aktivitet eller oppgave. Motivasjon kan være en faktor som forklarer elevers læringshemmende atferd. Albert Bandura utforsker motivasjon i boken «Self-efficacy: The Exercise of Control». Han legger vekt på veiledning og personers egne motiverende handlinger som en hovedkilde til motivasjon. Indre motivert atferd handler om interesse, som igjen gir en egen belønning i form av glede over selve oppgaven eller aktiviteten. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2021, s. 142) er indre motivasjon sentralt for å opprettholde en aktiv og engasjert atferd. Deci og Ryan (1985, s. 11) argumenterer for at indre motivasjon er medfødt og handler om å engasjere individets interesse og å utfordre egen kapasitet for å søke og overvinne utfordringer. Dette er en type motivasjon som beskrives som spontane indre tendenser, som kan motivere atferd uten påvirkning fra ytre miljøer. Det handler om iboende behov og fysiologiske drifter som gir personer energi til å handle og håndtere sine følelser og atferd. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 141) kan indre motivert atferd defineres som atferd som personer har interesse for eller finner lystbetont, og som utføres selv om det ikke medfører ytre belønninger eller konsekvenser. Derfor er det viktig for læreren å tilrettelegge undervisningen både i klasserommet og utendørs basert på elevenes interesser. Dette kan imidlertid variere fra elev til elev avhengig av deres erfaringer og interesser for de ulike fagene i skolen.

Deci og Ryan (2000) påpeker at individets indre motivasjon påvirkes av visse grunnleggende psykologiske behov, og at manglende oppfyllelse av behovene kan ha negative konsekvenser for den mentale helsen til personen. De hevder videre at indre motivasjon bare kan oppstå og vedvare hvis aktiviteten tilfredsstiller behovene. For å fremme og utvikle indre motivasjon er det derfor viktig å gi personer autonomi, som kan stimulere følelsen av kompetanse og tilhørighet. Skaalvik & Skaalvik (2021, s. 143) finner at de grunnleggende behovene nevnt over blir begrunnet på samme måte som de fysiologiske behov for motivasjon. Behovene må oppfylles for at mennesket skal ha en best mulig utvikling, vekst, helse og velvære. Deci og Ryan (1985) deler derfor indre motivasjon i tre behov; kompetanse, tilhørighet og autonomi. De tre behovene er nyttige i denne studien fordi de bidrar til å gi innsikt i elevens følelse av tilhørighet, kompetanse og autonomi, som alle kan ha innvirkning på elevenes læringshemmende atferd. En dypere forståelse av disse behovene kan også bidra til forståelsen av lærerens ulike tilbakemeldingsstrategier.

Den første delen er kompetanse, som refererer til individets behov for å føle seg effektiv og dyktig i det de gjør. Personer trenger muligheten til å lære, utvikle seg og oppleve mestring. Når personer opplever å ha kompetanse vil de kunne føle seg mer selvsikre og øke troen på egne evner (Deci & Ryan, 1985). Behovet for kompetanse handler om individets tro på at de har kontroll over sin suksess, forståelse for hva som kreves for å gjøre det bra og evnen til å lykkes. Når individets behov for kompetanse blir møtt vil de oppleve en følelse av å kunne bestemme sin egen suksess, forstå hva som kreves for å gjøre det bra og ha evnen til å lykkes (Fredricks et al., 2004, s. 81). I skolesammenheng handler det om at elever trenger å få følelsen av at de har kompetanse, som igjen blir en drivkraft for å engasjere seg i ulike arbeidsoppgaver og for å ha utholdenheten når oppgavene blir utfordrende (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 143). Behovet for kompetanse kan knyttes til Banduras (1997) begrep om self-efficacy. Mens Deci og Ryan (1985) fokuserer på følelsen av kompetanse, legger Bandura større vekt på forventninger om mestring. Elever kan føle seg inkompetente i aktiviteter som fører til mindre motivasjon og engasjement, noe som kan skyldes både lav kompetanse og lave forventninger om å lykkes. Derfor er det viktig for lærere å tilby støtte og muligheter for å utvikle ferdigheter og kompetanse, slik at elevene kan lykkes med oppgavene. Dette kan ha tilknytning til ytre faktorer som kan påvirke individets motivasjon, og det understreker viktigheten av å legge til rette for et støttende læringsmiljø som kan styrke elevenes selvtillit og tro på egne evner (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Behovet for tilhørighet, som er den andre delen Deci og Ryan (1985) refererer til, handler om å føle en tilknytning til andre mennesker og oppleve sosial støtte. Det innebærer at individet føler seg inkludert, akseptert og forbundet med andre mennesker. Å ha gode relasjoner og være en del av et fellesskap er viktig for menneskers trivsel og velvære (Deci & Ryan, 1985). Elever som opplever tilhørighet vil kunne føle seg trygge og motiverte til å delta i ulike arbeidsoppgaver med andre elever og lærere. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 144-145) fremstiller at elever som deltar i ulike aktiviteter sammen med voksne, som viser liten oppmerksomhet, vil kunne bidra til at eleven mister interessen for oppgaven. Det vil tilsi at ytre faktorer vil kunne påvirke elevers indre motivasjon. Manglende følelse av tilhørighet kan føre til negative konsekvenser for elevenes læring i klasserommet. En elev som føler seg isolert og ensom kan vise utagerende atferd, som igjen kan hindre læringen både for dem selv og for andre i klassen (Ogden, 2022).

Det siste grunnleggende behovet Deci og Ryan (1985) omtaler er autonomi. Begrepet refererer til følelsen av å være selvstendig og ha kontroll over ens eget liv og sine handlinger. Elever ønsker å føle seg frie til å ta beslutninger og å handle på egne vegne uten å føle seg tvunget eller presset av ytre faktorer. Dette kan uttrykkes ved at aktiviteter og valg er basert på ens egne interesser og verdier. Å kunne ta valg og avgjørelser som påvirker ens eget liv kalles selvbestemmelse, og det er et grunnleggende menneskelig behov (Deci & Ryan, 1985, 2000). Behovet for autonomi referer til et ønske om å gjøre ting av personlige årsaker heller enn å gjøre ting fordi handlingene blir påvirket av andre (Fredricks et al., 2004, s. 81). Deci og Ryan (1985) og Bandura (1997) deler perspektivet om viktigheten av menneskelig handlingsevne. Deci og Ryan (1985) fokuserer på hvordan muligheten for selvstendige valg og kontroll over ens eget liv kan føre til indre motivasjon. Bandura (1997) fremhever betydningen av å føle at man har kontroll og selvbestemmelse for å øke engasjement og prestasjoner. Dette kan sees i sammenheng med Banduras (1997) sitt begrep 'human agency'. I skolesammenheng kan elever vise atferd som hemmer læringen hvis de føler seg tvunget til å delta i bestemte oppgaver og aktiviteter. Dette kan føre til manglende motivasjon og interesse for læring. I noen tilfeller kan det føre til at eleven viser motstand eller utagerende atferd (Ogden, 2022).

Deci og Ryan (1985) påpeker at når atferden ikke gir glede i seg selv er det ytre faktorer som kan påvirke, og kanskje øke motivasjonen. Den ytre motivasjonen kommer med eksterne faktorer som belønninger, straff eller forventinger fra andre mennesker. De argumenterer

videre for at overdreven bruk av, for eksempel belønninger og straff, kan føre til at mennesker mister sin indre motivasjon for å gjennomføre oppgaver. De fremhever at ytre motivasjon kan bidra til at personer blir mindre kreative, fordi individer kan bli mer opptatt av å motta belønning og av å konkurrer mot andre. De blir mindre villig til å samarbeide og hjelpe andre. De hevder at for å fremme indre motivasjon hos en elev bør læreren fokusere på å støtte og anerkjenne personens indre motivasjon og behovet for kompetanse, tilhørighet og autonomi (Deci & Ryan, 1985). Ytre motivasjon ble hensiktsmessig for din studie fordi det gir en teoretisk ramme for å forstå hvordan eksterne faktorer kan påvirke elevers atferd. I denne sammenhengen kan både uteskole og klasserommet betraktes som to ulike miljøer som kan påvirke elevers motivasjon og dermed stimulere deres atferd i deres skolearbeid. Lærerens tilbakemeldinger og feedback kan ha en betydelig innvirkning på elevenes motivasjon og atferd (Øiestad, 2004).

3. Metode

I min studie om elevers læringshemmende atferd og lærernes tilbakemeldingspraksis, i klasserommet og ved uteskole, har jeg valgt å følge en bestemt vei for å nå mitt mål om å øke forståelsen for dette temaet. Ifølge Johannessen med kolleger (2021, s. 21) skal metoden hjelpe forskeren i prosessen med å fremskaffe kunnskap. Dalland (2020, s. 53) påpeker at det trengs ulike metoder for å få frem ny kunnskap og til å etterprøve om andre påstander er sanne, gyldige eller holdbare. Samfunnsvitenskapelig metode har til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut og hvordan datamaterialet som innhentes skal analyseres (Johannessen et al., 2021, s. 21). Metodebruken i min studie tvinger meg som forsker til å tenke grundig gjennom valgene som må tas i forskningsprosessen. Dalland (2020, s. 57) oppgir at forskere må se for seg ulike metoder i prosjektet for å drøfte og vurdere fordeler og ulemper ved de forskjellige metodene. Disse valgene kan omfatte valg av forskningsdesign, utvalg av deltakere, datainnsamlingsmetoder og analyseteknikker. Det er viktig å være bevisst på hvilke valg som tas og hvilke konsekvenser disse valgene kan ha for studien. For eksempel kan valg av en bestemt datainnsamlingsmetode påvirke kvaliteten og validiteten av dataene som samles inn. Å være bevisst på slike konsekvenser bidrar til å sikre at studien er så grundig og pålitelig som mulig. Thagaard (2018, s. 15) hevder at alle valg som blir tatt i en forskningsprosess må begrunnes. Dette kapitlet gir en utfyllende beskrivelse av alle valgene som er tatt i forskningsprosessen, og hvordan de påvirker resultatene og konklusjonene i studien.

Ifølge Johannessen og kolleger (2021, s. 22) skiller det mellom flere vitenskapsteorier og ulike forskningsmetoder. I dette kapitlet redegjøres for hvordan jeg har gått frem for å besvare problemstillingen min, gjennom mine valg av vitenskapsteori og metode. For å oppnå en dypere forståelse av elevers læringshemmende atferd og lærerens tilbakemeldingspraksis valget jeg kvalitativ metode. Den hermeneutiske tilnærmingen ble valgt som en sentral tilnærming i denne studien på grunn av dens fokus på å forstå mening og tolke utsagn og handlinger i en kontekst. I dette kapitlet vil jeg først redegjøre for vitenskapsteorien, hermeneutikk og kvalitativ metode. Jeg gir en nærmere beskrivelse av de metodene som er benyttet i studien, observasjon og intervju. Videre beskrives hvordan datamaterialet ble innhentet og behandlet. Refleksjon over min rolle som forsker og min forforståelse i forhold til prosjektet er belyst. Til slutt vil jeg vurdere studiens gyldighet og pålitelighet, og presentere de etiske vurderingene som ble gjort i forbindelse med prosjektet.

3.1 Vitenskapsteori

Thagaard (2018, s. 33) påpeker at vitenskapsteorier skal danne grunnlaget for den forståelsen en forsker utvikler i løpet av forskningsprosessen. I henhold til Kvarv (2021, s. 13) er vitenskapsteori et begrep som omhandler vitenskapelig aktivitet, kunnskap og forutsetning sett utenfra. Valget av vitenskapsteoretisk tilnærming handler om hva forskeren søker informasjon om. Det danner et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler gjennom hele prosjektet (Thagaard, 2018, s. 33). I min studie handler det om hvordan jeg som forsker fanger opp og påvirker det som undersøkes. Ettersom prosjektet bygger på teorier om menneskelig erfaring og fortolkning er oppgaven forankret i en hermeneutisk vitenskapstradisjon.

3.1.1 Det hermeneutiske perspektivet

Hermeneutikken er gresk og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst. I moderne tid betyr hermeneutikk mer direkte å forstå, fortolke eller tyde (Gilje & Grimen, 1995, s. 143). Ifølge Kvarv (2021, s. 83-84) er formålet å oppnå en forståelse gjennom fortolkning.

Hermeneutikken åpner for ulike måter å forstå verden og menneskers handlinger på. I hermeneutikken er forforståelse et nødvendig vilkår. Mine forutsetninger påvirker hva som er forståelig og uforståelig. Gilje og Grimen (1995, s. 148) mener at uten visse ideer ville undersøkelsen i utgangspunktet ikke ha noen retning. Videre påpeker de at hermeneutikken gjør at forskeren aldri møter verden uten forutsetninger. I lys av hermeneutisk perspektivet vil jeg som forsker forsøke å tolke og forstå observasjonene og datamaterialet fra intervjuer ut fra egen forståelse. Tolkning er en usikker virksomhet siden det er forskeren selv som samler inn data og vurderer og tolker den. Derfor kreves det en bevissthet om eget ståsted, egen forforståelse og dens betydning i sammenheng med det som skal undersøkes (Gilje & Grimen, 1995). Jeg valgte hermeneutikken som en egnet vitenskapsteori i min studie. Gjennom teorien har jeg fått et rammeverk for å forstå fenomenene i studien, mens metoden har gitt meg verktøyene for å analysere og tolke dataene på en systematisk måte. Dette har bidratt til en dypere forståelse av funnene og deres betydning innenfor forskningsfeltet.

Thagaard (2018, s. 39) uttrykker at hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at personers atferd kan tolkes på flere nivåer. Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke menneskets handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Prinsippet er at meningen bare kan

forstås i lys av den sammenheng de som studeres er en del av (Thagaard, 2018, s. 39). Innenfor hermeneutikken har vi derfor noe som kaller den hermeneutiske sirkel. Denne sirkelen peker på alle de forbindelsene mellom det som fortolkes, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det blir fortolket i. Det handler om at all forskning består i stadig bevegelse mellom helhet og ulike deler, mellom det som fortolkes, den kontekst det fortolkes i og forskerens forforståelse (Gilje & Grimen, 1995, s. 153). Kvale og Brinkmann (2015, s. 237) påpeker at det er en kontinuerlig og dynamisk veksling og justering mellom delene og helheten i datamaterialet for å oppnå en gyldig forståelse av empirien. Gilje og Grimen (1995, s. 162) argumenterer for at fortolkningene må basere seg på andres tolkninger. Den hermeneutiske sirkelen bygger altså sin forståelse på en eksisterende forforståelse, og at det er viktig å være bevisst på egen forforståelse i møte med andres opplevelser og erfaringer. Det åpner for en dypere forståelse av meningen rundt det forskeren forstår om de ulike delene i sammenheng med helheten (Thagaard, 2018, s. 37). Den hermeneutiske sirkelen ble relevant å anvende i studiens fortolkningsarbeid og analyseprosess. Siden et slikt gjensidig og dynamisk påvirkningsforhold bidro til at jeg kunne få en dypere og mer kompleks forståelse av datamaterialet. Mine eksisterende perspektiver og teoretisk rammeverk kunne både støtte og utfordre de dataene som ble oppdaget og tolket. Dermed klarte jeg å relatere min egen forforståelse og unngikk å la egne meninger og erfaringer overskygge betydningene av forskningsdataene som fremkom i observasjoner og intervjuer.

3.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode har til hensikt å bidra til bedre forståelse av samfunnet vi lever i, og hvordan enkeltmennesker, grupper og institusjoner handler og samhandler (Dalland, 2020, s. 56). Ifølge Dalland (2020, s. 56) går kvalitativ metode i dybden og forskere kommer i direkte kontakt med feltet som undersøkes. Thagaard (2018, s. 11) forbinder kvalitativ metode med nær kontakt mellom forskeren og de som studeres. Målet med metoden er å studere og avdekke det unike, særegne og det spesielle ved samfunnsutviklingen (Kvarv, 2021, s. 154). Derfor ble valget av kvalitativ metode hensiktsmessig i min studie. Intensjon ble å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør og hvilken mening handlingene har for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Metoden fanger opp forståelser og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2020, s. 54).

Thagaard (2018, s. 17) hevder at kvalitativ metode preges av fleksibilitet og at forskeren kan endre utformingen av prosjektet i løpet av forskningsprosessen. Dermed kan man innarbeide erfaringer og nye utfordringer som oppstår underveis i prosessen. Dalland (2020, s. 55) mener metoden tar sikte på å formidle forståelse av når en forsker forsøker å se et fenomen innenfra, og erkjenner påvirkninger og delaktighet i forskningsprosessen. I denne oppgaven ble virkeligheten konstruert av de personene som var en del av mitt feltarbeid. Forskningen tok derfor utgangspunktet i meg som forsker, de elevene som befant seg i de aktuelle situasjonene som ble observert og lærerene som ble intervjuet.

3.2.1 Observasjon

Thagaard (2018, s. 63) formidler at observasjon innebærer å studere sosiale situasjoner og undersøke hvilke handlinger deltakere i feltet utfører. Metoden ble verdifull i prosjektet siden jeg som forsker ønsker direkte og konkret forståelse av hvordan elevers læringshemmende atferd og lærerens feedback foregår i ulike pedagogiske arenaer. Johannessen og kolleger (2021, s. 82) omtaler at observasjoner handler om å samle inn og analysere informasjon som er hentet inn gjennom å være direkte eller indirekte til stede. De uttrykker at observasjoner i det daglige ofte er tilfeldige og overfladiske. I forbindelse med forskning må observasjoner være systematiske. De påstår at observasjoner i mange sammenhenger er den eneste måten å skaffe seg gyldig kunnskap på (Johannessen et al., 2021, s. 79-82). Hammersley og Atkinson (1996, s. 31) benytter begrepet feltforskning og beskriver at feltforskeren observerer det som skjer og hører på hva som blir sagt. Det samles inn data som er tilgjengelig og som belyser de problemene forskeren ønsker å utforske (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 31). Postholm og Jacobsen (2018, s. 114) mener at observasjon ikke bare handler om å se, men å bruke alle menneskelige sanser for å oppfatte og forstå. Forskeren som observerer, blir kalt observatør. I vitenskapelig sammenheng innebærer det å forsøke å forstå, beskrive hendelser og handlinger så grundig som mulig (Johannessen et al., 2021, s. 80-81). Hammersley og Atkinson (1996, s. 203) ytrer at feltnotater skal inneholde konkrete beskrivelser av sosiale prosesser og den konteksten de foregikk i.

Observasjon er en vitenskaplig tilnærming som inneholder et sett av ulike teknikker å velge mellom for å finne mulige svar til en gitt problemstilling. Det karakteristiske aspektet ved kvalitativ observasjon er et ønske om å oppnå en helhetlig forståelse av det som observeres. Metoden ser mer på relasjoner og samspill mellom mennekser enn på enkeltpersoner.

(Dalland, 2020, s. 106). I studier der det vurderes at deltakelse fra forskeren kan bidra til at de relasjonene forskeren skal studere vil kunne endre seg er observasjon uten deltakelse foretrukket (Thagaard, 2018, s. 73). Jeg anser observasjon uten deltakelse som hensiktsmessig for denne studien siden jeg ønsker å observere sosiale settinger uten å påvirke dem. Dalland (2020, s. 113) hevder at målet med observasjon uten deltakelse er å optimalisere observasjonene ved å vekke minst mulig oppmerksomhet til deltakerne, slik at personene oppfører seg mest mulig slik de pleier å gjøre. Observasjon som metode skal hjelpe forskeren med å se hva personer gjør, men det forklarer ikke hvorfor de handler som de gjør (Dalland, 2020, s. 100-102). Derfor kan observasjoner gi kunnskap som er vanskelig å tolke. I løpet av forskningsprosessen retter jeg fokuset på spesifikke handlinger slik de utspilte seg for meg. Ifølge Kvarv (2021, s. 171) innebærer det å legge merke til noe, undersøke og se etter noe bestemt.

Johannessen og kolleger (2021, s. 99-100) skiller mellom strukturert og ustrukturert observasjon. Min studie baserer seg på både strukturerte og ustrukturerte observasjoner i feltet. Ustrukturert observasjon brukes når det ikke er gjort opp en mening på forhånd om hvilke detaljer som skal observeres. Strukturert observasjon handler om at en forsker operer med et observasjonsskjema som inneholder forhåndsbestemte kategorier som avgjør hva som skal observeres og registreres (Johannessen et al., 2021, s. 99-100). Ifølge Kvarv (2021, s. 173) varierer oppleggene for observasjonsundersøkelser avhengig av graden av åpenhet i forskningen når det gjelder hensikten med undersøkelsen. Han mener at man kan velge mellom åpen eller skjult observasjon, avhengig av hva som er mest hensiktsmessig. Min studie består også av begge delene. Elevers læringshemmende atferd kan oppleves særlig privat, følelsesmessig og av konfliktyllet karakter (Kvarv, 2021, s. 173). Jeg fant det ikke nødvendig å informere elevene om observasjonene og formålet med oppgaven. Derfor valgte jeg å utføre en skjult observasjon overfor de elevene som deltok i feltarbeidet. I motsetning til de skjulte observasjonene overfor elevene ble det gjennomført åpen observasjon overfor ledelsen og ansatte i skolen, læreren og foresatte. Både lærerne og foreldrene til elevene jeg observert har gitt samtykke til studien, og de er dermed kjent med undersøkelsen og formålet.

3.2.2 Intervju

Thagaard (2018, s. 12) beskriver at observasjon kan fortelle hva personer gjør, noe som kan være ulikt fra hva de sier. Derfor valgte jeg å supplere observasjon med intervju som metode.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 21) er kvalitative intervju søken om å forstå verden sett fra intervjuobjektets side. I det daglig bruker mennesker språket til å kommunisere med hverandre og ha samtaler. En samtale kan være om løst og fast, og dermed ikke fokusert mot et bestemt tema. Et forskningsintervju har derimot en intensjon om å utvikle kunnskap om en bestemt tematikk. Vanligvis er det forskeren som leder intervjuet med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmål til studien. Intervju gir en dypere forståelse innenfor tematikken enn spontane hverdagssamtaler (Postholm & Jacobsen, 2018). Intervju og den som blir intervjuet er sammen om å produsere kunnskap. Samspillet mellom partene krever både empati og respekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 37). Kvarv (2021, s. 165) formidler at et kvalitativt intervju bygger på nærhet til informanten som baserer seg på dialog, kommunikasjon, gjensidig og systematisk utveksling av tanker. I min studie var det fordelaktig med intervju som metode, da den ga mulighet for å få detaljerte og fyldige beskrivelser av det jeg observerte. Jeg er interessert i å få lærerens perspektiver og synspunkter på det jeg observerer, og intervju tillot meg som forsker å utforske dette på en grundig måte.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 172) viser til at det finnes forskjellige intervjuformer som forskeren kan velge mellom, alt etter hva som er formålet med studien. De ulike perspektivene på intervju vil gi forskjellig informasjon, og ofte skilles det mellom strukturert, lite strukturert og delvis strukturert intervju (Thagaard, 2018, s. 90-91). I dette forskningsprosjektet ble intervjuguiden dannet i retroperspektiv basert på empirien fra observasjoner. Temaene og hovedspørsmålene i intervjuguiden ble bestemt på forhånd, og rekkefølgen av spørsmålene ble i stor grad fastsatt på forhånd. Dette definerer Thagaard (2018, s. 90) som et strukturert intervju. Johannessen og kollegene (2021, s. 109) påpeker at informantene formulerer svarende med egne ord under et strukturert intervju. Forskeren har mindre innvirkning på hvordan informantene svarer, og svarene vil vise til hvordan informanten har forstått spørsmålene.

3.2.3 Metodetriangelering

Johannessen og kolleger (2021, s. 257) påpeker at metodetriangelering handler om å benytte ulike metoder for å samle inn og analysere datamaterialet, og at forskeren kan se et fenomen fra flere perspektiver. I min studie var det aktuelt å bruke både observasjon og intervju som metode. Observasjonen ga meg som forsker anledning til å samle inn et pålitelig datamateriale

som kunne belyse tematikken på en grundig måte. Intervjuene ble nyttig fordi jeg ønsket innsikt i lærernes perspektiver på de samme områdene jeg observerte. Ved å kombinere de to metodene fikk jeg en mer helhetlig forståelse av sammenhengen mellom elevers læringshemmende atferd og læreren tilbakemeldinger til elevene, både i klasserommet og ved uteskole. Dalland (2020, s. 101) påpeker at metodene henger nært sammen og utfyller hverandre. Intervjuet kan bidra til å utfylle det bildet som observasjonene gir (Dalland, 2020, s. 101). Skulle innfallsvinklene avvike fra hverandre vil det kunne forårsake nye fortolkninger og beskrivelser av funnene. Formålet med valget av metodetriangulering var å øke validiteten og reliabiliteten til studien ved å bekrefte eller avkrefte empirien gjennom bruk av flere metoder.

3.3 Prosedyre av datainnsamling

Prosessen startet med å melde inn prosjektet til SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. SIKT skal bistå forskningsinstitusjoner med å sikre etterlevelse av personvernregelverket og at forskeren skaffer lovlig tilgang til persondata. De hjalp meg som forsker med at det planlagte forskningsprosjektet var i tråd med lovverket (SIKT, u.d.).

Observasjonsdata fra offentlige rom kan gjennomføres uten å innhente juridisk samtykke dersom personer som observeres er anonyme for forskeren (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 71). I dette arbeidet vurderte jeg at innhenting av forskningsmaterialet fra mine observasjoner også omfatter personopplysninger. Uten samtykke fra deltakerne ville jeg brutt personvernloven. Siden elevene som ble observert var yngre enn 16 år var det nødvendig å innhente samtykke fra deres foresatte. Haugen og Skilbrei (2021, s. 53) formidler at man som forsker må respektere menneskers rett til å velge selv om de ønsker å delta i forskningen. Derfor ble det utarbeidet et grundig informasjonsskriv til både foresatte og lærere med samtykkeerklæring (vedlegg 1 og 2), som først ble sendt til og godkjent av SIKT. Deretter innhentet jeg samtykke fra de gjeldene. Prosjektet ble godkjent av SIKT 16.01.2023 (vedlegg 3), og jeg kunne starte innsamling av det empiriske materialet.

3.3.1 Utvalg av deltakere og informanter

Haugen og Skilbrei (2021, s. 30) viser til at en forskningsdeltaker er en person som deltar i å frembringe data til et forskningsprosjekt. I denne studien var det elevens og lærerens handlinger i klasserommet og ved uteskole som dannet datamaterialet, samt intervjuer med

lærere. Thagaard (2018, s.46) uttrykker at begrepet informant anvendes på personer som forskeren tar kontakt med ettersom de har spesiell kunnskap på forskningsområdet som skal undersøkes. Utvelgelsen av informanter og deltakere er et sentralt aspekt i forskningsprosessen. I dette tilfellet er det elevene som ble observert og lærerne som ble intervjuet som regnes som deltakere og informanter. I kvalitative undersøkelser velges et begrenset antall informanter og deltakere som gir relevant informasjon om det som skal utforskes (Johannessen et al., 2021, s. 57). Thagaard (2018, s. 54) påpeker at i forskning av et avgrenset omfang må utvelgesprosessen anvendes ved hjelp av en hensiktsmessig metode. Det for å sikre at analysen av det empiriske materialet gir innsikt i formålet med studien. Utvalg som rekrutteres systematisk må ses i lys av problemstillingen. Det betegnes som strategisk utvelgelse (Thagaard, 2018, s. 54).

Thagaard (2018, s. 56) anser at for å etablere en formell kontakt er det avgjørende at forskeren identifiserer personer som kan presentere prosjektet for miljøet der forskningen skal utføres. Jeg benyttet en strategisk utvelgelse i denne forskningen, siden jeg hadde behov for å observere uteskole på en skole som praktiserer dette. For å hindre eventuelle påvirkninger på grunn av bekjentskap hadde jeg interesse av å kontakte og samarbeide med skoler som var ukjent for meg på forhånd. For å finne passende deltakere og informanter til prosjektet gjennomførte jeg en nettbasert granskning ved å besøke forskjellige skolers hjemmesider. Jeg brukte Google Maps til å utforske skolens geografiske plassering. Noen skoler skrev om uteskole på deres hjemmeside, mens andre mulige kandidater jeg kontaktet lå nær naturmiljøer. I forkant hadde jeg utarbeidet en epost med informasjon om meg som masterstudent og formålet med forskningsprosjektet. Opplysningene ble sendt til flere rektorer på ulike skoler og responsen var varierende. Enkelte skoler takket nei til å delta i prosjektet og enkelte skoler hørte jeg aldri noe fra. Til slutt kom jeg i kontakt med en rektor som henviste meg videre til en lærere som praktiserte uteskole. Samme epost med informasjon ble sendt til den aktuelle personen. En respons som var både samarbeidsvillig og positiv ble mottatt fra læreren angående mitt prosjekt. Gjennom avtale på epost ble vi enig om observasjonsperiode i en klasse og en tid for gjennomføring av et intervju.

3.3.2 Gjennomføring av observasjoner

I forkant av datainnsamlingen besøkte jeg skolen og for å ta en prat med læreren. Dette fordi jeg ønsket bli kjent med skolen, uteområdet og læreren. Jeg ønsket å få en bedre forståelse av

konteksten der observasjonene skulle finne sted. I tillegg kunne jeg gi mer inngående informasjon om masterprosjektet, svare på spørsmål og bidra til å redusere eventuelle misforståelser. Det ble avtalt at jeg skulle observere den samme klassen med den samme læreren til stede både i klasseromsundervisning og ved uteskole. Klassen bestod av omtrent 20 elever. Observasjonene ble gjennomført på vinteren etter at prosjektet hadde blitt godkjent av SIKT.

På første dagen med observasjon var formålet å bli kjent med klassen, se elevene i ulike situasjoner og bli kjente med miljøet i klasserommet og ved uteskole. Jeg valgte derfor å ikke notere særlig mye underveis under første observasjonsdag, men heller rett etter at dagen var over. Jeg mener valget ga meg som forsker muligheten til å kunne konsentrere meg om å være til stede og få en mer helhetlig forståelse av fenomenet som skulle studeres. Jeg benyttet derfor metoden ustrukturert observasjon (Johannessen et al., 2021, s. 100). Jeg hadde ikke på forhånd gjort meg opp en mening om hvilke detaljer som skulle observeres, men visste likevel om temaet. På den måten fikk jeg en bedre følelse av hva som kunne bli viktig å ha fokus på i de senere observasjonene, men også hva som kunne være mindre viktig. I første undervisningstime introduserte jeg meg til alle elevene i klassen. Jeg presenterte meg med navn, at jeg studerte og at jeg skulle tilbringe en periode sammen med klassen for å lære om uteskole og lære mer om hvordan man kan bli en bedre lærer. Jeg informerte samtidig om at jeg etter hvert ville notere hva læreren gjorde i timene. I tillegg fortalte jeg at jeg kom til å sitte bakerst i klasserommet og være så stille som mulig, slik at jeg ikke skulle forstyrre elevene. Jeg tilførte at hvis de hadde noen spørsmål om oppgaver eller til noe av det læreren deres sa, så var det læreren de skulle spørre og ikke meg. Jeg ønsket ikke å forstyrre undervisningen. I formidlingen forsøkte jeg å være tydelig og respektfull overfor elevene. Siden elevene ikke var klar over at jeg observerte dem, kan dette beskrives som en skjult observasjon (Kvarv, 2021). Formålet med presentasjon av meg selv var å forberede elevene på at jeg skulle være til stede og gjennomføre observasjoner flere dager fremover i tid. I tillegg ønsket jeg ikke å vekke for mye oppmerksomhet til elevene, siden det kunne ført til at elevene ble mer bevisst på seg selv og dermed kanskje ville endre atferd. Etter å ha gjennomført første dag med observasjoner både i klasserommet og ved uteskole gjorde jeg meg noen tanker rundt hva jeg anså som viktige fokusområder under de neste observasjonene. I dialog med veilederen min utarbeidet jeg et observasjonsskjema (vedlegg 4).

Observasjonsskjemaet inneholder forhåndsbestemte kategorier som er avgjørende for hva som skal observeres og registreres. Dermed gikk jeg over til å benytte strukturert observasjon (Johannessen et al., 2021, s. 99). Observasjonene ble registrerte i en egen notatblokk, som Hammersley og Atkinson (1996, s. 203) kaller feltnotater. Denne aktiviteten mener de utgjør en viktig del av forskningsprosessen, og bør derfor utføres med nøyaktighet og årvåkenhet (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 203). I en observasjonsøkt noterte jeg det jeg så av læringshemmende atferd de første 30 minuttene av undervisningen, for deretter å observere og loggføre lærerens tilbakemeldinger til elevene i klassen de siste 30 minuttene. Konkrete situasjoner ble skrevet ned. I tillegg ble respons og atferd som oppstod i klasserommet og ved uteskole skrevet ned. Både medelevers og læreren respons på elevs læringshemmende atferden ble registrert. I siste delen av økten registeret jeg lærerens feedback og hyppigheten av positive, negative og «nøytrale» tilbakemeldinger. Videre noterte jeg ned dialoger, hva som spesifikt ble sagt og elevenes respons på tilbakemeldingene. Hammersley og Atkinson (1996, s. 207) fremhever at man aldri bør stole helt på hukommelsen og at det er helt nødvendig med oppdaterte notater. Umiddelbart etter hver observasjonsøkt gikk jeg gjennom notatene og visualiserte hele økten for meg selv på nytt, for å utfylle eventuelle mangelfulle notater. Det var ikke alltid like enkelt å registrere alt som foregikk i undervisningen, spesielt med tanke på å høre hva læreren sa til enkelt elever. Det hjalp meg derimot å spørre lærer umiddelbart etter timen, og å gjennomgå øktene på nytt når observasjonene fortsatt var i friskt minne.

I denne studien ble klasseromsundervisningene observert i starten av skoledagene, mens uteskoletimene ble observert i slutten av skoledagen. Dette skyldes at det var slik timeplanen var organisert for den aktuelle skolen. Observasjoner ble gjennomført på vinteren gjennom halvannen måned. Planen var utføre observasjoner omtrent to ganger i uken, men grunnet uforutsette hendelser ble jeg hindret i å gjennomføre alle planlagte observasjoner. En av grunnene til at jeg ikke fikk gjennomført observasjoner som planlagt var været. Noen av de planlagte observasjonene ble avlyst på grunn av dårlig vær og det ble dermed ikke gjennomført uteskoleopplegg de dagene. Jeg fikk likevel gjennomført seks observasjonsdager, og har derfor vurdert at observasjonsmaterialet er tilstrekkelig for denne studien. Mer spesifikt fikk jeg observasjonsdata fra tre hele skoletimer i klasseromsundervisning og tre hele skoletimer ved uteskole. Etter observasjonene hadde jeg tre tettskrevne sider med notatark med fokus på elevs læringshemmende atferd i klasserommet og tre observasjonsark fra

uteundervisninger. Tilsvarende registrering hadde jeg av lærerens tilbakemeldinger i klasserommet og ved uteskole.

3.3.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuguiden baserte seg på mine observasjonsdata. Det ble brukt tid på å planlegge godt, slik at spørsmålene ble sentrale i forhold til prosjektets tematikk. Fordelen med strukturert intervju er at hovedspørsmålene er utformet på forhånd og informantene står fritt til å utforme svarene sine (Thagaard, 2018, s. 90-91). De to intervjuene var i underkant av tre kvarter, og jeg opplevde at begge informantene var dedikerte og fikk formildet det de ønsket.

I forkant av masterprosjektet hadde jeg lite erfaringer med gjennomføring av intervjuer. Ifølge Thagaard (2018, s. 94) er det viktig å øve på situasjonen for å bygge selvtillit og erfaringer. Derfor kontaktet jeg en lærer som tidligere hadde erfaringer med uteskole og ba om å få gjennomføre et prøveintervju. Selv om vi hadde en felles bekjent, anså jeg at dette ikke vil påvirke mine objektivitet og nøytralitet i intervjuet. Thagaard (2018, s. 94) hevder at det å gjennomføre et prøveintervju gir forskeren muligheten til å teste ut intervjuguiden og se om spørsmålene fungerer godt i praksis. Prøveintervjuet ble avholdt i begynnelsen av mars, og tidspunktet og intervjurommet ble avtalt etter lærerens ønsker. Møterommet sikret anonymitet og minimalt med forstyrrelser. Jeg fikk en bedre forståelse av spørsmålene og hvordan de skulle presenteres som forsker etter å ha gjennomført prøveintervjuet. I samarbeid med læreren jeg intervjuet ble vi enige om at noen av spørsmålene og formuleringene måtte endres. Etter å ha formet en nye versjon av intervjuguiden (vedlegg 5) ble det gjennomført et nytt prøveintervju med samme person i det samme rommet noen dager etterpå. Opplevelsen av det andre prøveintervju, intervjuguiden og spørsmålene var at guiden og spørsmålene godt strukturerte. Datamaterialet fra prøveintervjuet var av god kvalitet og ga verdifull innsikt i elevers læringshemmende atferd, og lærerens tilbakemeldinger i klasserommet og ved uteskole. Derfor ble det besluttet å inkludere det som en del av resultatet i studien. Datamaterialet fra prøveintervju presenteres som informant 2 i resultatkapitlet.

I slutten av mars gjennomførte jeg et intervju med læreren fra klassen jeg hadde utført observasjoner på. Før intervjuet sendte jeg en epost for å bekrefte at læreren fortsatt ønsket å delta. Dessverre gjorde lærerens tilgjengelighet det vanskelig for meg å møte opp fysisk og personlig på skolen. Intervjuet ble derfor gjennomført via Zoom. Heldigvis ga læreren uttrykk

for at dette var greit. Mulige ulemper kan være å opprettholde god kommunikasjon og etablere tillitt mellom meg og læreren når man ikke møter fysisk. Jeg opplevde likevel at det var gjensidig åpenhet og ærlighet mellom oss. Dette siden jeg oppfattet at læreren lyttet aktiv og var ydmyk overfor mine perspektiver og observasjoner fra klasserommet og fra uteskoleundervisningen. Gjensidig lyttet jeg aktiv til informanten og var respektfull overfor lærerens synspunkter, meninger og erfaringer. Jeg erfarte å være i stand til å klare lese kroppsspråk og andre non-verbale signaler som kunne være viktig for å forstå informantens svar og følelser. Derfor kan situasjon oppfattes fortrolig. Jeg var opptatt av å skape en trygg og tillitsfull atmosfære under intervjuet. Jeg innledet derfor med en uformell samtale før jeg gikk gjennom samtykkeskjemaet igjen. Spørsmålene fra intervjuguiden ga god respons og verdifulle svar fra læreren. I resultatkapitlet vil læreren presenteres som informant 1.

På grunn av retningslinjene fra Høgskolen Innlandet benytte jeg Nettskjema–Diktafon for opptak og avspilling av lyd. Høgskolens tjenesteavtale med Universitet i Oslo ga meg tilgang til Nettskjema og Nettskjema–Diktafon. Derfor måtte jeg sette meg inn i den tjenestemetoden. Det endte opp med at all datamaterialet fra intervjuene ble lagret i Nettskjema. Bruk av Nettskjema–Diktafon var noe begge informantene hadde samtykket til.

3.4 Forskerrollen og forforståelse

Ettersom denne studiet har en hermeneutisk inngang vil jeg redegjøre for min rolle som forsker og egen forforståelse av undersøkelsene. Postholm og Jacobsen (2018, s. 133) påpeker at forsker må reflektere over egen rolle i forskningen. Min rolle som forsker ble avgjørende for kvaliteten på den vitenskaplige kunnskapen og de etiske beslutningen som ble tatt i denne kvalitativ forskningen. Dalland (2020, s. 60) viser til at forskere skal møte fenomenene med minst mulig forutsetning og tolkninger, men at det kan være krevende å unngå. I den hermeneutiske tilnærmingen er det et sentralt punkt at jeg ikke skulle møte deltakerne og informantene forutsetningsløst.

Som en viktig del av min forforståelse må det nevnes at jeg har arbeidet i skolesektoren i flere år og alltid har likt fysisk aktivitet og å være ute. Jeg har erfart at skoler ikke alltid er tilpasset de behovene til elever som sliter med atferdsvansker. I tillegg til har jeg personlig erfaring med å være en urolig elev i grunnskolen, og derfor har jeg en spesiell interesse for temaet om elever som viser forstyrrende atferd på skolen. Det betyr at andre forskere, med andre

erfaringer og interesser, vil kunne kommet frem til andre forskningsresultater. Likevel har jeg arbeidet med egen for forståelse gjennom hele forskningsprosjektet, ved å åpne for nye perspektiver og utfordret egne antakelser. Postholm og Jacobsen (2018, s. 133) hevder at forskere som samler inn datamaterialer utenfor egen skole i utgangspunktet vil ha en distanse til settinger og menneskene som studeres. Da jeg samlet inn datamaterialet prøvde jeg å være så objektiv som mulig når jeg observerte og tolket det som skjedde. Jeg forsøkte å forstå og tolke lærernes svar på en nøytral og nyansert måte.

3.5 Analyse og bearbeiding av data

Ifølge Johannessen og kolleger (2021, s. 152) handler analyse om å bryte ned noe i mindre deler eller elementer. Forskeren ser på det som undersøkes som sammensatt av enkelte bestanddeler. Målet er å avdekke et budskap og å finne mønstre i datamaterialet (Johannessen et al., 2021, s. 151). Hammersley og Atkinson (1996, s. 237) formidler at målet med analyse av data ikke bare er å gjøre dem forståelige, men også å utføre en analyse på en systematisk måte som gir nye perspektiver på de fenomenene som studeres. Dalland (2020, s. 248) påpeker at det å gå fra analyse til fortolking er en systematisk og metodisk tilnærming. I denne studien falt det naturlig å benytte kontekstuell dataorganisering og temaanalyse. Kontekstuell dataorganisering hjalp meg med å organisere data fra de ulike observasjonssituasjonene og konteksten intervjuet foregikk i (Johannessen et al., 2021, s. 159). Temaanalyse er en metode som bidrar til å fokusere på å identifisere og analysere temaer og mønstre som går igjen i datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 151).

Observasjonsnotatene indikerte at det oppstod forskjellige hendelser og handlinger som bør kategoriseres og systematiseres. I henhold til Thagaard (2018, s. 151) foregår analyse og tolkning av data kontinuerlig i hele forskningsprosjektet. Prosessen med å utvikle kategorier startet allerede ved å ta gode feltnotater, særlig siden jeg på forhånd hadde kategorisert hva jeg skulle se etter. Noen dager senere gikk jeg gjennom notatene på nytt og førte dem inn i et dokument på min datamaskin. I etterkant lagde jeg en oversiktstabell, slik at jeg kunne sammenligne de ulike situasjonene som oppstod. Det bidro til å få bedre oversikt og muligheten til å identifisere ulike mønstre og temaer. Gjennom prosessen med innsamling av det empiriske materialet ute i feltet utviklet jeg en dypere forståelse av data og informasjon som jeg senere analyserte. Postholm og Jacobsen (2018, s. 139-140) påpeker at i et intervju er det vesentlig at forskeren kan gjøre analyser og tolkninger i selve intervjuet umiddelbart.

Under intervjuet var jeg oppmerksom på å forstå informanten og hva de formidlet i samtalen. I etterkant av intervjuene hørte jeg på lydopptakene i Nettskjema og startet med transkripsjon av intervjuene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) formidler at det å transkriberer innebærer å gjøre talespråk om til skriftspråk, og at formen gir struktur til datamaterialet. Jeg forsøkte å tolke og forklare lærernes synspunkter, meninger og oppfatning på en objektiv og nøyaktig måte. Hensikten med å skrive ned fra observasjoner og intervjuer var å legge et godt grunnlag for å kunne analysere og tolke observasjonsnotatene og interjvumaterialet uten å ha mistet viktig informasjon. I denne studien brukte jeg observasjonsdata som utgangspunkt og sammenlignet det med hva lærerne sa i intervjuene. Med hjelp av denne formen for kontekstuell dataorgansiering (Johannessen et al., 2021, s. 159) kunne jeg se dataene i sammenheng med hverandre for å få en mer komplett forståelse av forskningsmaterialet.

Etter å ha organisert datamaterialet på en oversiktlig måte kunne jeg gå dypere inn i analysen for å frembringe spesifikke temaer. Noe som samsvarer med mitt ønske i denne oppgaven. Hammersley og Atkinson (1996, s. 237) formidler at det første man må gjøre når forskeren skal analysere kvalitativ data er å finne enkle begreper som kan være med på å forklare hva som foregår i de situasjonene som dataene dokumenteres. Observasjonsnotatene og de transkriberte intervjuene hjalp meg med å kode ut relevante temaer og mønstre i forskningsmaterialet. Analysen resulterte i kategorier som jeg brukte til å forklare og tolke dataene, for å oppnå en forståelse av helheten. Inndelingen endte opp i fire hovedkategorier; *Elevs læringshemmende atferd i klasserommet*, *elevs læringshemmende atferd ved uteskole*, *lærerens tilbakemeldinger i klasserommet* og *lærerens tilbakemeldinger ved uteskole*. Noe som henger med forskningsspørsmålene. Videre fortsatte analysen for å avdekke dypere meninger i de øvrige delene. Til slutt analyserte og kategoriserte jeg funnene fra elevs læringshemmende atferd i klasserommet, og temaene ble; *vandring*, *snakking* og *forstyrrende lyder*. Analyse av elevs læringshemmende atferd ved uteskole ble delt i temaene: *snakking*, *distanserer seg fra aktiviteten* og *engasjement*. Etter analysere og tolke av feltnotater og intervjuer ble underkategorier til lærers tilbakemeldinger i klasserommet og ved uteskole; *positiv tilbakemeldinger* og *korrigering av uønsket atferd*.

Etter å ha analysert datamaterialet ble det klart at det var aspekter som kom frem i intervjuene som ikke hadde blitt belyst i observasjonene. Som et resultat av dette valgte jeg å inkludere egne temaer som ble relevant i studien. Det ble identifisert tre katekoriger fra intervjuene; *værforhold*, *fysisk aktivitet* og *samarbeid*, som alle presenteres i resultatkapitlet.

3.6 Kvalitetssikring av studien

Postholm og Jacobsen (2018, s. 219) påpeker at kvaliteten på forskningen ikke bare kan vurderes ut fra resultatene som oppnås, men også ut i fra hvordan forskningsprosessen har utviklet seg og hvilke metodiske valg som er tatt. Derfor har jeg forsøkt å beskrive hvordan kunnskapen i denne studien er produsert på en transparent måte, og ved å være kritisk til min egen forforståelse, tolkninger og analyser underveis. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg reflektert over begrensningene som er knyttet til prosjektet, og hvordan min tilnærming kan ha påvirket de endelige resultatene. Thagaard (2018, s. 19) viser til at reliabilitet og validitet er prinsipielle begreper i vurderingen og argumentene for vitenskaplige kvaliteter. I lys av de begrepene redegjør jeg for studiens metodiske styrker og svakheter.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskerens pålitelighet. Det vil si hvor pålitelig og nøyaktig forskeren har samlet inn og presentert funnene i studien. I kvantitativ forskning refereres det til om en annen forsker som anvender de tilsvarende metodene ville kommet frem til de samme resultatene (Thagaard, 2018, ss. 181, 187). I kvalitative undersøkelser vil det være umulig for en annen forsker å duplisere en annen kvalitativ forskers forskning. Dette siden forskeren bruker seg selv som instrument, og fordi observasjoner og intervjuer er kontekstavhengig og verdiladet (Johannessen et al., 2021, s. 256). Ingen andre forskere har akkurat den samme erfaringsbakgrunnen som meg, og ingen andre kan derfor tolke det på samme måte. For å styrke påliteligheten ble det nødvendig med inngående beskrivelse av min forskerrolle og forforståelse. Det er viktig å knytte reliabiliteten til refleksjoner over hvordan en forsker kan påvirke resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Jeg har i den forbindelse redegjort for undersøkelsens fremgangsmåte og metodiske valg er blitt beskrevet i metodekapittlet, som igjen styrker prosjektets reliabilitet.

Jeg har tidligere gjennomført feltarbeid både på min egen arbeidsplass og i løpet av dette studieløpet. Som observatør var det viktig for meg å være oppmerksom på min egen subjektivitet, og å være klar over hvordan mine observasjoner og innholdet i intervjuene kunne påvirkes av min egen bakgrunn. For å øke reliabiliteten i studien var det derfor nødvendig for meg å lese teori knyttet til prosjektets tematikk, slik at studien ikke kun er basert på mine antakelser. Jeg brukte et fast observasjonsskjema for å sikre at øktene ble

registrert på samme måte hver gang, og systematiserte datamaterialet ved å gjennomgå og revidere observasjonsnotatene umiddelbart etter hver observasjon.

Ved å utarbeide intervjuguiden med utgangspunkt i observasjonsdataene fikk jeg lærerens perspektiver og synspunkter på det jeg hadde observert, noe som bidro til å avdekke ulike oppfatninger. Metodetriangulering bidro til at intervjuet utfylte det bildet som observasjonene ga (Dalland, 2020, s. 101). Formålet med valget av metodetriangulering var å øke reliabiliteten til studien ved å bekrefte eller avkrefte empirien gjennom bruk av flere metoder. Jeg brukte Nettskjema-diktafon i intervjuene for å kunne gjengi direkte sitater og unngå rekonstruksjon av informantenes utsagn.

Thagaard (2018, s. 188) viser til at reliabilitet i kvalitativ forskning må forskeren ta hensyn til relasjonene til deltakerne og informantene. Jeg var en utenforstående person med taushetsplikt, og hadde ingen tidligere relasjon til hverken elevene eller lærerne. Som du nevner, hevder Dalland (2020, s. 113) at hovedmålet med observasjon uten deltakelse er å minimere oppmerksomheten rettet mot deltakerne, slik at de oppfører seg mest mulig naturlig og ikke påvirkes av observasjonen. Dette gjøres for å optimalisere observasjonene og få et mer nøyaktig bilde av hvordan deltakerne oppfører seg i situasjonen. Relasjonen til lærerne hjalp meg med å få ærlige og utfyllende svar. Dette var viktige elementer for å øke reliabiliteten i studien. Det er verdt å merke seg at skjult observasjon kan påvirke reliabiliteten negativt, da det kan være vanskelig å få et representativt bilde av situasjonen når klassen som blir observert ikke vet at de blir observert.

3.6.2 Validitet

Johannessen og kolleger (2021, s. 256) hevder at validitet dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåte og funn reflekterer formålet med studien på en riktig måte, og om den representerer virkeligheten. Det handler om hvorvidt valgt metode egner seg til å undersøke formålet i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I din masteroppgave har jeg tatt hensyn til dette ved å være bevisst på metodene jeg brukte og hvordan jeg tolket og analyserer dataene mine for å øke validiteten i studien. Dette vil bidra til å sikre at mine funn og konklusjoner er pålitelige og gyldige, og kan støtte opp under eventuelle implikasjoner for praksis eller videre forskning. Validitet referer til i hvor stor grad det er samsvar mellom den virkeligheten forskeren påstår å studere, og om konklusjonene trekkes er gyldige og relevante

for den virkeligheten som undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224). Studien anvendte et hermeneutisk perspektiv og kvalitative metoder som observasjon og intervju, og en temaanalyse som er benyttet, kan studien ha økt sjansen for å oppnå validitet gjennom økt forståelse, bekreftelse eller avkrefting av funnene og en systematisk tilnærming til analysen av dataene.

Thagaard (2018, s. 12) fremmer at en styrke ved kvalitativ metode er at forskeren kan studere fenomener som det er vanskelig å få tilgang til ved andre metoder. Metoden i dette projektet muliggjorde en dypere utforskning av elevers læringshemmende atferd og lærernes tilbakemeldinger i både klasserommet og uteskolemiljøet. Det åpnet for undersøkelse av flere perspektiver. Metoden som ble benyttet i dette prosjektet muliggjorde en grundigere utforskning av elevers læringshemmende atferd og lærerens tilbakemeldinger. Ved å anvende metodetrianglering, ble det mulig å få et mer fullstendig bilde av situasjonen i klasserommet og uteskolemiljøet. Ved å kombinere observasjon og intervju med lærere, ble det også mulig å undersøke situasjonen fra flere perspektiver (Dalland, 2020). Dette kan bidra til å gi en mer nyansert forståelse av forståelsen av læringshemmende atferd, og muliggjør en mer helhetlig tilnærming av atferden. En av svakhetene ved metoden er at det kan være vanskelig å vurdere reliabilitet og objektivitet i studien. Thagaard (2018, s. 190) uttrykker at forskerens posisjonering til miljøet har betydning for validitet. Ved å benytte det hermeneutiske perspektivet i dette prosjektet, ble min evne til å være objektiv økt både når det gjelder observasjonene mine og informantenes synspunkter og perspektiver. Som forsker og instrument for datainnsamling vil det alltid være en viss usikkerhet i studien. Min egen forforståelse vil påvirke tolkningene til en viss grad. Derfor var det helt nødvendig å inkludere en beskrivelse av mitt eget ståsted og min forforståelse i forbindelse med oppgaven. Tidligere forskning og valgt teori kunne både støtte og utfordre de dataene jeg oppdaget, tolket og analyserte, som igjen økte studiens validitet.

Observasjon og intervju er relevante metoder for å besvare forskningsspørsmålene og for å gi et tilstrekkelig bilde av det som undersøkes. Observasjonen ga meg anledning til å studere atferd og interaksjoner i naturlige omgivelser, noe som ga verdifull innsikt i det som skjer i virkeligheten. Som nevnt ble observasjonene gjennomført på vinterstid, og det er viktig å påpeke at resultatene kunne ha vært annerledes om observasjonene hadde blitt gjort på våren, sommeren eller høsten. Intervjuene ga detaljert informasjon om lærernes opplevelser, tanker, meninger og erfaringer rundt temaet. Ved at jeg gjennomførte et prøveintervju ble det

avdekket mangler og uklarhet i intervjuguiden. Det hjalp meg med å justere og forbedre spørsmålene, som igjen bidro til mer valid data.

Prosjektet er transparent, ettersom jeg gjennom metodekapitlet har beskrevet nøye hvordan observasjonene og intervjuet ble gjennomført, og hvordan dataene ble samlet inn. Utvalget av deltakere i studien var noe begrenset, og det er derfor ikke mulig å generalisere funnene til hele populasjonen. Likevel vil oppgaven være representativ for mennesker som arbeider i skolesektoren og personer som arbeider med eller har ansvar for barn.

3.7 Etiske vurderinger

Haugen og Skilbrei (2021, s. 15) påpeker at forskeren er ansvarlig for alle stadier i forskningsprosessen blir etisk vurdert. Videre formidler de at forståelsen av forskningsfeltet er nødvendig for å avdekke etiske problemstillinger og etiske spørsmål som kommer opp i forskningen (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 15). Det var viktig at jeg som forsker fulgte de gjeldende retningslinjer og etiske standarder for å sikre redelighet og ærlighet i forskningsprosjektet. Før datainnsamlingen kunne starte ble det nødvendig med flere forberedelser. Ettersom studien min inkluderte innsamling av personopplysninger, måtte jeg sende inn et meldeskjema til SIKT før jeg kunne begynne å samle inn data. Jeg fikk godkjennelse fra SIKT før jeg startet datainnsamlingen.

I kvalitativ forskning anses det som særlig viktig å ta hensyn til tre etiske utfordringer: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensene av å delta i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 22). Informert samtykke innebærer at deltakerne skal ha fått informasjon om formålet og gjennomføringen av prosjektet. De skal ha akseptert betingelsene for deltakelse. Dette sikrer frivillig deltakelse, og gir deltakerne rett til å trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Hammersley og Atkinson (1996, s. 294-295) understreker at skjult observasjon kan være krevende når deltakerne ikke er klar over formålet med prosjektet, som var tilfelle i denne studien med elevene. Mine observasjoner av elever kan ikke anses som frivillig siden det ble gjennomført på en skole. Dette skyldes at elevene som deltar i forskningen ikke selv velger å delta, men ble valgt ut på grunnlag av at de tilhørte en bestemt klasse og en skole. Imidlertid er barn en gruppe med begrensede forutsetninger for å samtykke til forskning. Derfor innhentes det som hovedregel samtykke til forskning fra foresatte og foreldre når forskingsdeltakerne er yngre enn 16 år. På den måten definerer

foresatte hva som er barnets beste når det gjelder å delta eller ikke i forskningen (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 31, 66). Dermed ble informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensene av å delta i prosjektet ivaretatt ved at læreren sendt ut informasjonsskrivet til alle foresatte og foreldre i klassen (vedlegg 1). Et eget informasjonsskriv ble sendt ut til klassens lærer og den eksterne informanten (vedlegg 2). Alle de involverte samtykket og leverte skrivet tilbake til meg i forkant av datainnsamling. Jeg oppbevart samtykkeskjemaene på et sikkert sted som er låsbart og som kun er tilgjengelig for meg. Når studien er avsluttet og samtykkeskjemaene ikke lenger er nødvendige, makuleres de. Det ble gitt informasjon om at hvis deltakerne hadde spørsmål angående studien, eller ønsket å vite mer eller ville benytte av rettighetene sine, så kunne de kontakte meg eller min veileder. Det er viktig å merke seg at samtykke fra foreldre eller foresatte ikke nødvendigvis betyr at elevene selv ønsker å delta. Derfor måtte jeg som forsker ta hensyn til nødvendig forutsetning for at forskningen ble gjennomført på en etisk forsvarlig måte.

I alle observasjonsstudier er det viktig at forskeren tar hensyn til de etiske sidene i tilknytning til deltakere (Thagaard, 2018, s. 85). I denne studien visste læreren om formålet med observasjonene. Det ble derimot lagt til grunn at elevene ikke var informert om prosjektet. For å sikre en etisk ansvarlig praksis var det nødvendig å kontinuerlig vurdere hvordan prosjektet kunne påvirke deltakerne som var involvert. Derfor valgte jeg en tilnærming der jeg observerte en læreres samhandling og respons på elever læringshemmende atferd både inne og ute. Studien hadde et overordnet fokus på læringshemmende atferd i klassen som helhet, og ikke på individuelle elevers atferd. Observasjonene ble gjennomført uten deltakelse og i en begrenset tidsperiode. Dette ble gjort med hensikt for å unngå utvikling av personlige relasjoner som kunne gi tilgang til informasjon om elevers private eller sårbare situasjoner. Likevel ble det etablert et tilstrekkelig forhold slik at jeg som forsker kunne oppnå forståelse av hvordan deltakere i feltet opplevde sine situasjoner. Studien ansees ikke å ha uheldige konsekvenser for de som deltok.

Jeg ønsket å unngå å frembringe unødvendig stress eller belastning overfor elevene, og derfor valgte jeg å intervju læreren som hadde ansvaret for klassen istedenfor. Haugen og Skilbrei (2021, s. 66) formidler at barn har begrenset evne til å vurdere situasjoner og ta ansvar for egen atferd på grunn av at kroppen og sosiale ferdigheter fortsatt er under utvikling. Derfor ble det ansett at det jeg observerte av elevers læringshemmende atferd i klasserommet og ved uteskole kunne vært ulikt fra hva elevene selv sier de gjør. I denne studien ble lærernes

perspektiver og erfaringer vurdert som mer verdifulle. Derfor valgte jeg å intervju læreren som hadde kjennskap til klassen jeg observerte, som også ga tilgang til lærerens egne meninger og opplevelser om egne tilbakemeldinger som ble gitt til klassen.

Prinsippet om konfidensialitet innebærer at deltakerne ikke må kunne identifiseres i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 24). For å ivareta konfidensialiteten i studien, har jeg utelatt navn og klasseinformasjon fra mine observasjonsskjemaer. Kun dato, tidspunkt, varighet og hendelser som oppsto i klassen ble notert. Videre ble skolens navn heller ikke inkludert for å beskytte dens identitet. Navn ble utelatt fra transkripsjonen, lærerne som nevnes i studien er referert til som informant 1 og informant 2. Jeg anså ikke kjønn som relevant for oppgaven. Thagaard (2018, s. 26) påpeker at det er viktig å være ekstra varsom med hvordan dataene lagres for å ivareta konfidensialiteten. Databehandling og oppbevaring har foregått på en datamaskin som er beskyttet med passord. Korrespondanse via e-post har blitt lagret på en sikker plattform som jeg kun har tilgang til med passord, og som har vært adskilt fra det øvrige datamaterialet. Når jeg ikke benyttet notatblokken, lå den alltid nederst i min egen sekk på personalrommet hvor ingen elever hadde tilgang. Etter at jeg loggførte observasjonene på min private datamaskin ble notatarkene sendt i makuleringsmaskin for å sørge for at dokumentene ble fullstendig ødelagt og ikke kunne leses igjen. Intervjuene som ble tatt opp på Nettskjema-diktafon ble transkribert umiddelbart etter intervjuene og deretter slettet. Ved prosjektets slutt vil alle opplysninger om klassen og lærerne slettes og meldes inn til SIKT for å markere at prosjektet er avsluttet.

4. Resultat og analyse av det empiriske materialet

I dette kapitlet presenterer jeg analysen og resultatene fra mine empiriske undersøkelser. Målet var å undersøke om uteskole kunne bidra til å redusere læringshemmende atferd blant elevene. Jeg undersøkte lærerens tilbakemeldinger både i klasserommet og ved uteskole. Først vil jeg beskrive funnene mine fra observasjonene og knytte dem opp mot relevant informasjon fra informantene. Etter å ha grundig analysert observasjonsdataene har jeg identifisert to hovedkategorier av elevers læringshemmende atferd. Den første kategorien er *elevers læringshemmende atferd i klasserommet*, som også er definert med tre underkategorier; *vandring, snakking og forstyrrende lyder*. Det skilles mellom læringshemmende atferd som er ødeleggende for elevens selv og atferd som har negativ innvirkning på andres læring i klasserommet. Den andre kategorien er *elevers læringshemmende atferd ved uteskole*, med underkategoriene; *snakking, distanserer seg fra aktiviteten og engasjement*.

Ved første observasjonsdag ble jeg oppmerksom på en interessant forskjell mellom lærerens korrigerende av elevene inne i klasserommet og ved uteskole. Mens læreren skapte arbeidsro inne i klasserommet ved å gi korrigerende og gi tilbakemeldinger til elevene, var denne praksisen mindre synlig ved uteskole. Dette fikk meg til å ønske å undersøke nærmere hvordan læreren ga feedback til elevene i ulike undervisningssituasjoner. Jeg valgte derfor å fokusere på dette i mine senere observasjoner. Jeg presenterer funnene mine fra lærerens tilbakemeldinger i klasserommet som tredje kategoriene med underkategoriene; *positive tilbakemeldinger og korrigerende av uønsket atferd*. Tilbakemeldingene fra læreren ved uteskole er også fremstilt som en kategori i kapitlet, med tilsvarende underkategorier; *positive tilbakemeldinger og korrigerende av uønsket atferd*. Til slutt presenterte jeg de siste kategoriene som ble avdekket gjennom intervjuene som er; *værforhold, fysisk aktivitet, og samarbeid*.

4.1 Elevers læringshemmende atferd i klasserommet

I klasseromsundervisningen som jeg observerte var det en vanlig praksis at elevene skulle finne sin plass i klasserommet ved starten av timen. Jeg la merke til at mens de fleste elever umiddelbart gikk til sine respektive plasser var det noen elever som beveget seg rundt i klasserommet og snakket med medelever før de fant sin plass. Etter at elevene hadde funnet plassene sine hilste læreren på dem og mottok en hilsen tilbake som markerte starten på

timen. Læreren ga deretter en beskrivelse av hva elevene skulle gjøre i løpet av timen. Det var en merkelig struktur i klasseromsundervisningen, med lignende undervisningsopplegg fra gang til gang. Vanligvis startet timene med en leseaktivitet som varte i 5-10 minutter. Deretter fulgte fellesundervisning på tavlen, der læreren presenterte fagstoffet og elevene deltok aktivt ved å stille spørsmål eller besvare spørsmål fra læreren. På slutten av undervisningsøkten ble elevene vanligvis gitt oppgaver som de skulle jobbe med enten selvstendig eller sammen med en læringspartner.

Etter flere observasjoner i klasserommet har jeg identifisert en atferd blant noen elever som jeg anser som læringshemmende for dem selv. Jeg har gjort en grundig analyse av dette empiriske materialet. Funnene viser at elevenes atferd distraherer dem selv fra å fokusere på undervisningsopplegget og oppgaven de hadde fått tildelt. En tolkning av læringshemmende atferd som påvirker eleven selv ble gjort på bakgrunn av manglende respons fra både medelever og lærer i situasjonen som ble observert. Tilbakemeldinger kunne ha bidratt til at de ser konsekvensene av sine handlinger. Jeg observerte gjentatte ganger at noen elever ikke ble ferdige med utdelt arbeidsoppgave, mens andre elever ble ferdig. Selv om elever har ulike ferdigheter og kunnskap som kan påvirke tiden de bruker på en oppgave observerte jeg at de elevene som ikke ble ferdig med oppgaven også gjorde andre ting etter tildelt arbeid. Derfor valgte jeg å tolke dette som læringshemmende atferd. Eksempler på læringshemmende atferd som ødela for dem selv var at elevene kunne snu seg vekk fra undervisningsaktivitetene og se ut av vinduet eller til andre steder i rommet. Jeg tolket også at elevene gikk glipp av viktig informasjon. Noe som kunne antyde at atferden var forstyrrende for dem selv. Elevene kunne tegne på ark, klippe i papir og bruke læringsbrettet uten lærerens tillatelse. I tillegg ble det observert at elevene lekte med blyantene sine og gynget på stolen. Jeg observerte at når elevene begynte på oppgavene de hadde fått tildelt måtte de spørre enten læreren eller medelever om hva de skulle gjøre. Noen elever startet med tildelt arbeid etter å ha sett seg rundt, skråstilt hodet, laget rynker i pannen og smale øynene. Disse elementene tolket jeg som at elevene forsøkte å lytte nøye til det som skjedde rundt seg, at de signaliserte undring og forsøkte å finne ut hva de skulle gjøre. Basert på dette empiriske materialet valgte jeg å klassifisere denne typen atferdselementer som læringshemmende og ødeleggende for eleven selv i undervisningsmiljø.

Elever utviste læringshemmende atferd i klasserommet som forstyrret og hindret både egen og medelevers læring, samt undervisningsopplegget for læreren. I motsetning til slik atferd som

ødelegger for dem selv, observere jeg at det oppstod reaksjoner fra medelever og læreren når elever viste atferd som forstyrret undervisningen. Reaksjonene var varierende, hvor noen medelever ble med på atferden, mens andre ga beskjed om at vedkommende skulle være stille eller slutte. Jeg observerte også at elevene som viste uønsket atferd stoppet opp med arbeidsoppgavene sine. Læreren kunne reagert på atferden ved å korrigere elevene. I analysen av dataene har jeg valgt å fokusere på den atferden som forstyrret både elevene selv, medelever og læreren, da dette hadde en negativ innvirkning på læringsmiljøet og undervisningsopplegget.

Denne studien tematiserer læringshemmende atferd. Selv om en av informantene var noe usikker på hva det betyr, var de likevel enige om at dette hadde med vansker og utfordringer å gjøre. Informant 1 mente at det kunne ha med forhold både hos individet og i miljøet rundt å gjøre, og uttrykte: «*Læringshemmende atferd kan være problemer hjemme, med venner, konsentrasjonsvansker, osv.*». Informant 2 formidlet følgende: «*Med læringshemmende atferd tenker jeg at du ødelegger for deg selv på en eller annen måte... At det hemmer læringen, ikke at jeg helt vet hva det betyr*». Etter spørsmålet forklarte jeg begge intervjupersonene betydningen av begrepet for min studie, slik at vi alle kunne ha en felles forståelse av hva begrepet betydde. Dette var viktig for å sikre at begrepet ble tolket og brukt på en ensartet måte, og følgende svar fra intervjuene kunne dermed brukes det på en konsistent måte i studien.

Informantene ble spurt om eksempler på læringshemmende atferd elever kunne utvise i klasserommet. Informant 1 beskrev elever som urolige, og noen av dem kunne forlate klasserommet. Videre opplevde informant 1 at elever kan ha uro i kroppen og konsentrasjonsvansker, noe som resulterte i at de ikke var i stand til å følge med i timen. Informant 2 nevnte at noen elever kunne bli sinte og utagere ved å dytte pulten frem og foran seg, og at elever kunne slå andre elever. Det ble også sagt at elever kunne rope eller snakke høyt, si stygge ting og være rastløse og løpe eller vandre rundt i klasserommet. Disse eksemplene viser variasjonen i læringshemmende atferd elever kan utvise i klasserommet. Etter å ha gjennomført intervjuene med informanter og analysert mine egne observasjoner, fant jeg det hensiktsmessig å kategorisere læringshemmende atferd som er ødeleggende for andre i tre underkategorier; vandring, snakking og forstyrrende lyder.

4.1.1 Vandring

I klasserommet kunne jeg observere at elever vandret rundt i rommet og ikke satt ved pulten sin. Dette skjedde jevnlig i løpet av de dagene jeg var til stede som observatør. Det virket som om det var et gjentakende mønster blant flere elever. Når elever vandret i klasserommet, kunne det føre til at de avbrøt medelever i deres arbeid ved å gå til dem for å snakke. Dette kunne igjen forstyrre både den enkelte elev og hele klassen. Andre ganger virket det som om elevene gikk rundt i rommet uten noen spesiell grunn. Jeg har tolket dette som læringshemmende atferd, da det førte til forstyrrelser og avbrudd i undervisningen. Medelever ble distraheret av den vandrende eleven. Et eksempel på dette er når en elev begynte å gå rundt i klasserommet, og flere av medelevene fulgte nysgjerrig med på hva eleven holdt på med i stedet for å konsentrere seg om undervisningen. Vandringen førte til forstyrrelser for andre elever og læreren, og kan dermed hemme læringen til både eleven som vandrer og andre i klasserommet.

4.1.2 Snakking

I løpet av mine observasjoner i klasserommet observerte jeg gjentatte tilfeller av elever som snakket høyt. Dette var en atferd som fikk reaksjoner fra både medelever og læreren, og kunne oppleves som forstyrrende for undervisningen. Et eksempel på dette var da en elev begynte å prate høyt med en annen elev. Det førte til at flere elever begynte å følge med på samtalen i stedet for å følge med på lærerens undervisning. Læreren ba deretter elevene om å holde arbeidsro. Det var også andre medelever som forsøkte å få de involverte elevene til å være stille. Dette viser hvordan denne formen for læringshemmende atferd kan påvirke både undervisningen og elevenes mulighet til å lære.

I tillegg observerte jeg at læreren ga elevene en oppgave som involverte å diskutere med læringspartneren sin, altså samarbeide og kommunisere med sidemannen. Etter at oppgaven var avsluttet og læreren ba om oppmerksomheten til elevene igjen, observerte jeg at elever kunne fortsette å snakke med sidemannen sin eller til den som satt bak og foran seg. Andre elever kunne snakket over hele klasserommet til medelever som satt på den andre siden av rommet. Dette ble tolket og analysert ved at elevene kunne snu seg bort fra læreren og pulten sin. Dette fenomenet oppstod flere ganger i løpet av observasjonsperioden. Denne atferden kan også tolkes som læringshemmende ved at både eleven selv, andre medelever og læreren ble forstyrret i undervisningen. Jeg kunne se at medelever snudde seg og fulgte med på de

som snakket, noe som indikerte en forstyrrelse i klassen. Jeg kunne observere at noen medelever ba elevene som snakket om å være stille, som igjen indikerte at atferden ble oppfattet som forstyrrende.

Under observasjonene mine opplevde jeg flere tilfeller der elever stilte læreren spørsmål uten å ha fått ordet. Et konkret eksempel var en situasjon hvor en elev, som vi kan kalle for elev A, satt og ventet på å få ordet fra læreren for å stille et spørsmål om oppgaven som var gitt. Imidlertid var det en annen elev, som vi kan kalle elev B, som plutselig reiste seg opp og spurte læreren med høy stemme uten å ha fått ordet. Elev A ble avbrutt i sitt arbeid og måtte vente til læreren hadde besvart spørsmålet fra elev B før hen selv kunne stille sitt spørsmål. Jeg observerte at elever kunne snakke mens læreren hadde ordet. Et eksempel på dette var da læreren holdt en gjennomgang av et emne, og to elever bak i klasserommet begynte å prate høyløyt om noe helt annet. Læreren måtte avbryte undervisningen og minne elevene på å vise respekt for undervisningen og for medelevene. I begge tilfellene førte det til at flere medelever snudde seg mot det som skjedde og ble distraheret fra undervisningen.

4.1.3 Forstyrrende lyder

I min empiriske undersøkelse av klasseromsobservasjonen fant jeg ut at elever kunne ha en læringshemmende atferd som involverte forstyrrende lyder i ulike former. Når jeg var observatør oppstod forstyrrende lyder ved at elever kunne slå blyantene sine på bordet, slå hånden i pulten, lage nynnelyder og gyng på stolen og lage knirkelyder. Lydene kunne oppleves som forstyrrende av medelever og kunne forstyrre deres arbeidsro. Som informant 1 uttrykte det: *«i et klasserom kan det være mye støy som kan være ødeleggende... og det kan være hemmende for de elevene som ønsker arbeidsro»*.

Jeg observerte at forstyrrende lyder kunne spre seg og utvikle seg til en dominoeffekt. Et eksempel var det en elev som startet med å nynne og flere elever hengte seg på og lagde akkurat samme nynnelyder. Andre medelever ba gjentatte ganger om at de skulle slutte, men elevene som forstyrret, fortsatte helt til læreren fikk dem til å stoppe. Dette viser at læringshemmende atferd som involverer støy og forstyrrende lyder, kan ha en negativ effekt på medelevers arbeidsro og læring. Situasjonen jeg observerte der flere elever ble involvert i å lage forstyrrende lyder, kan beskrives med ordene til informant 1: *«i et klasserom kan det være mye støy»*.

4.2 Elevers læringshemmende atferd ved uteskole

Jeg observerte at undervisningsopplegget ute var mer variert enn i klasserommet. Oppstarten ved uteskole var tilnærmet lik alle gangene jeg var observatør. I begynnelsen av uteskoletimene var det vanlig at læreren hadde gitt elevene beskjed om hvor de skulle møte opp på forhånd. Når timen startet samlet klassen seg på det angitt samlingspunktet utenfor skolebygningen. Strukturen ellers på timen var ulik fra gang til gang. Informant 2 påpekte at ikke alle aktiviteter egner seg for uteskole, og at noen utagerende elever kan trenge ekstra struktur for å ikke utagere. Informant 1 uttrykte følgende: «...men jeg tror at uteskole i en kombinasjon med mye klasserom er bra for å komme seg gjennom lærestoffet». Informant 1 mente også at det er viktig med rammer og struktur for å skape ro og fokus i undervisningen, og uttrykte videre viktigheten av å jobbe med å etablere en god kultur og rammer for å praktisere uteskole. Elevene bør forstå at når de er ute, så skal de gjennomføre undervisningsopplegget. Hen uttrykte med egne ord; «*Uteskole krever mer enn klasseromsundervisning...*». Noe informant 1 vurderte som mer tidkrevende, men hen mente likevel at uteskole kunne fungere godt. Informant 1 hadde selv opplevd uteskoleundervisninger som var svært lærerike og vellykkede.

Jeg stilte spørsmål til lærerne om de kunne se noen likheter eller andre måter elever kunne utagere på når de hadde uteskole. Svarene jeg fikk fra informantene var varierte. Informant 1 uttrykte: «...jeg opplever egentlig at det ikke er så stor forskjell, med den erfaringen jeg har så langt...». Informant 2 nevnte: «*det er jo elevavhengig ... men jeg opplever at de er mer hyper ute og at det er mer ro inne... noen elever har lettere for å utagere ute, enn inne... Jeg tror det går på at elevene er vant til å leke ute... inne er de vant til at de skal sitte i ro*». Jeg har likevel observert og analysert noen likheter i elevenes atferd både inne og ute. Ved å analysere og kode datamaterialet har jeg identifisert noen kategorier blant elever som viser læringshemmende atferd ute. Disse kategoriene inkluderer; snakking, distanserer seg fra aktiviteten og engasjement.

4.2.1 Snakking

Jeg observerte situasjoner der elevenes prat kunne hemme undervisningen. For eksempel under starten av en uteskole-økt samlet læreren alle elevene for å forklare undervisningsopplegget. På dette tidspunktet snakket en elev høyt og avbrøt læreren, noe som forstyrret medelever som rettet oppmerksomheten mot den snakkende eleven istedenfor

læreren. En annen situasjon jeg la merke til var når læreren introduserte en aktivitet, og jeg hørte samtidig tydelig at noen elever snakket sammen om noe helt annet enn om undervisningsopplegget. Dette medførte at noen andre elever som stod ved siden av de som snakket, vendte seg mot dem og mistet fokuset på det læreren sa. I etterkant måtte både de som snakket sammen og de som ble forstyrret, spørre læreren om hva de skulle gjøre. Slik læringshemmende atferd har jeg tolket som ødeleggende for dem selv og medelever. De situasjonene registrerte jeg kun når læreren skulle introdusere og forklare en aktivitet. Det var noe jeg noterte fra alle øktene jeg observerte ute. Ifølge informant 2 var det sjelden at hen la opp undervisningen utendørs som krevde fullstendig stillhet fra elevene.

4.2.2 Distanserer seg fra aktiviteten

Ved mine observasjoner av uteskoletimene la jeg merke til at én eller flere elever valgte å melde seg ut av aktivitetene eller undervisningsopplegget. Noen elever kunne melde seg ut store deler av timen, mens andre kun meldte seg ut av ut aktiviteten for en kortere periode eller en enkelt aktivitet, og ble med igjen senere. Det ble læringshemmende for de gjeldene elevene som ikke deltok. Det var en hendelse jeg observerte der en elev hang i basketballnett i omtrent to-tre minutt, uten at noen reagerte på det, hverken lærer eller medelever. Etter at eleven var ferdig med å henge, gikk hen tilbake til gruppen sin og spurte hva de skulle gjøre videre, før hen deltok i aktiviteten igjen. Dette var et eksempel på en situasjon der en elev meldte seg ut av aktiviteten for en kortere periode. Jeg tolket det som læringshemmende atferd siden eleven måtte spørre hva de andre medelevene gjorde.

I de situasjoner elever meldte seg ut av store deler av økten eller en enkelt aktivitet, registrerte jeg at læreren alltid gikk bort til de elevene som hadde meldt seg ut av aktiviteten, og noen ganger klarte læreren å få elevene til å delta igjen. Andre ganger ikke. Videre observerte jeg at medelever ofte tok initiativet til å hjelpe elever som ikke deltok på aktiviteten. Jeg kunne høre at medelever spurte hvorfor eleven ikke deltok. Andre ganger oppfordret medelever eleven til å delta ved å si «kom, bli med» og brukte armene til å vinke for at eleven skulle komme. Jeg hørte også at medelever som stod lengre unna kunne rope; «#Navn, bli med». Det var tydelig at medelever oppfordret elever som hadde meldt seg ut av aktiviteten, om å ta del i økten. Jeg har tolket dette som læringshemmende atferd som ødelegger for dem selv, siden medelever fortsatte med sine oppgaver.

I en annen situasjon observerte jeg at en medelev gikk bort til en elev som ikke deltok i aktiviteten. Det endte med at de begge unnlot å delta i aktiviteten. Eksempler på at elever meldte seg ut av aktivitetene, var at de kunne finne seg en benk i nærheten eller stå litt unna de andre elevene og aktiviteten. Noen elever kunne bevege seg frem og tilbake like ved der undervisningsopplegget fant sted, uten å delta aktivt. En gang jeg observerte samlingsstunden ute, var det to elever som deltok i starten. Da aktiviteten begynte, beveget de seg gradvis vekk fra de andre elevene og aktiviteten. Til slutt så jeg at de to elevene lekte sammen i snøen, litt unna de andre medelevene. Det har jeg tolket som læringshemmende atferd som var ødeleggende for dem selv og andre. Informant 1 uttrykte følgende; *«jeg opplever at hvis det var kjedelig, så stakk de av... det trengte ikke være kjedelig engang»*. Under mine observasjoner opplevde jeg at ingen elever forlot timen eller stakk av fra undervisningen, men noen elever valgt å distansere seg fra en enkelt aktivitet eller større deler av økten. Informant 2 hevder det er utfordringer ved uteskole som metode, og nevnte blant annet at det kan være vanskeligere å ha oversikt over alle elevene, enn det er i et klasserom.

Jeg observerte at når det var uteskole med ski og skøyter, så tilbød alltid læreren utstyr til elevene som ikke hadde dette med seg. Noen av elevene ønsket likevel ikke å benytte seg av tilbudet, men læreren hadde et alternativt opplegg for disse elevene. Til tross for at læreren var på tilbudssiden, valgte likevel noen elever å ikke delta i undervisningen. Informant 1 uttrykte at undervisningsopplegget i vinter har bestått mye av ski og skøyter. Informant 1 formidlet også at; *«... og da kan det være ferdigheter og forutsetninger som slår inn... Hvis de er dårlig på ski, så synes de gjerne det er kjedelig... Jeg har brukt de to vinteraktiviteter for læring... jeg tror noen ikke har vært så gira på grunn av ferdighetsnivå»*.

4.2.3 Engasjement

Observasjoner jeg gjorde under uteskolen var at noen elever virket mer engasjert i visse aktiviteter enn andre. Jeg noterte at undervisningsopplegget ute var læringsaktiviteter mer preget av lek. Jeg la merke til at de aktivitetene ga høyere engasjement blant elevene. Under en av mine observasjoner ble elevene delt inn i lag og skulle ha en bokstavstafett på skøyter. Oppgaven var å hente bokstaver fra et sted et stykke unna lagene, og de skulle lage ord på norsk og engelsk. Jeg la merke til at elevene var svært engasjerte i denne aktiviteten, med positive tilrop fra medelever som hoppet og smilte. Jeg tolket dette som et tegn på at elevene var aktivt involverte og koste seg med oppgaven. Informant 1 refererte til og påpekte at;

«økten du observerte med skøyter og bokstavlek... så tror jeg mange synes det var gøy, men de som er dårlig på skøyter har jeg møtt litt motstand til... helt til de kommer i gang med selve aktiviteten... og glemmer litt egne ferdigheter... og de blir mer fokusert på oppgaven og samarbeidet. Et annet eksempel på engasjement var en økt der elevene ble bedt om å kaste erteposert på en blink. Jeg har tolket at elevene engasjerte seg aktivt i aktiviteten ved at de oppmuntret og heiet på hverandre gjennom hele oppgaven, med tilrop som «dette klarer du» og «bra kast». Jeg observerte at elevene smilte og lo gjennom aktiviteten, som ytterligere indikerer at elevene koste seg og var engasjert i uteskoleaktivitetene. Noe informant 2 også opplever og beskriver med egne ord: *«jeg opplever at de blir liksom mer gira ute... selv om noen elever kan ha en tendens til å utagere mer utendørs, så koser de seg ofte likevel»*. Dette kan tyde på at utendørsundervisning kan ha en positiv effekt på elevenes engasjement og trivsel. Informant 2 uttrykker også at; *«... elever liker uteskole»*.

4.3 Lærerens tilbakemeldinger i klasserommet

Som jeg tidligere har nevnt, var jeg oppmerksom på hvordan læreren ga tilbakemeldinger til elevene inne i klasserommet. Jeg la merke til at læreren ga relativt mange tilbakemeldinger til elevene på ulike måter inne. Under intervjuene med lærerne ble det spurt om deres tilbakemeldingspraksis i klasserommet. Begge lærerne ga uttrykk for at de la mest vekt på positive forsterkning av ønsket atferd. I tillegg var informantene enige om at de korrigerer elevene mer inne i klasserommet enn ute. Informant 2 hevder at aktiviteter inne krever mer arbeidsro. På grunn av dette, analyserte jeg de ulike metodene læreren brukte for å gi tilbakemeldinger til elevene i klasserommet. Jeg fant det hensiktsmessig å inkludere følgende temaer; *positive tilbakemeldinger og korrigering av uønsket atferd*.

4.3.1 Positive tilbakemeldinger

Jeg observerte at læreren i klasserommet aktivt jobbet med å forsterke positiv atferd blant elevene. Det ble lagt merke til hvordan læreren ga både individuelle og felles positive tilbakemeldinger, som var tydelig ment for å motivere og oppmuntre elevene. I timene jeg observerte, la jeg merke til at læreren gikk rundt i klasserommet og ga positive tilbakemeldinger til de elevene som var i gang med oppgavene læreren hadde delt ut. Det var både individuelle arbeidsoppgaver og diskusjonsoppgaver. Noen av frasene jeg hørte at læreren brukte var; *«fint å se at du jobber så godt»* og *«veldig godt arbeid»*. Litt senere i økten, etter at noen elever var godt i gang med oppgaven, kunne læreren gå bort til elever. Jeg

observerte at læreren studerte og så på det arbeidet elevene hadde gjort. Da kunne læreren bruke enkel feedback og uttrykk som; «*veldig bra*», «*helt riktig*», «*bra #Navn*», «*den er fin*», «*fantastisk*» og «*kjempefint*». Dette var tilbakemeldinger som ble gitt til elevene som jeg observerte at satt på plassen sin og gjorde det de hadde fått beskjed om.

Under mindre observasjoner i klasserommet la jeg merke til at læreren alltid oppsummerte timene og ga felles tilbakemeldinger til klassen. Ved avslutningen av timen kunne læreren bruke mer spesifikk feedback ved å for eksempel si; «*dere jobbet veldig godt*», «*godt jobbet*», «*denne timen var det bra arbeidsro*» og «*bra gjennomført av alle*». En annen gang jeg var til stede i timen uttrykte læreren spesielt glede over elevenes engasjement og besvarelser på de spørsmålene som ble stilte under tavlegjennomgangen. Jeg registrerte at flere elever var aktive i den timen sammenlignet med andre økter jeg hadde observert tidligere. Læreren navnga noen av elevene som hen mente hadde gjort en spesielt god innsats i økten. To av de elevene som tidligere hadde vist læringshemmende atferd ble også nevnt positivt. Jeg observerte at de elevene som ble roset høyt foran klassen smilte lett til læreren. Dette kroppsspråket har jeg tolket som at de satte pris på å høre at de hadde gjort en god jobb i den aktuelle timen. Jeg observerte ingen spesielle eller unormale reaksjoner fra de øvrige elevene i klassen. I en annen observasjonsøkt registrerte jeg at elever som hadde vist læringshemmende atferd i forkant, for eksempel ved å lage forstyrrende lyder eller prate med andre, fikk positive tilbakemeldinger fra læreren når de startet å arbeide med oppgaven eller fortsatte med påbegynte arbeid. Jeg hørte læreren si ting som; «*veldig godt arbeid nå*», «*bra jobbet nå*», «*fortsett med den gode innsatsen*» eller «*nå jobber du godt*». Dette viser at læreren ga positive tilbakemeldinger til elever som tidligere hadde vist uønsket atferd i klasserommet.

Et annet eksempel jeg observerte, var at læreren besøkte alle læringspartnerne. I klasserommet satt elevene parvis, men noen elever ble besøkt av læreren flere ganger enn andre. Jeg la merke til at de elevene som ofte viste læringshemmende atferd var blant de elevene som læreren besøkte gjentatte ganger. Det virket som om læreren ønsket å få disse elevene i læringsmodus og hindre dem i å forstyrre de andre medelevene i klassen. Læreren ga positive tilbakemeldinger ved at læreren kunne stoppet ved en elev som hadde vist læringshemmende atferd. Læreren kunne si oppmuntrende ord og kunne spørre elever hvordan det gikk med oppgaven. Læreren ga dem muligheten til å stille spørsmål og få veiledning. Jeg har tolket og analysert at dette bidro til å gi elevene støtte og oppmuntring, og at det hjalp dem med å komme videre i oppgave. Jeg la merke til at når læreren ga spesiell

oppmerksomhet til disse elevene, så økte motivasjon og konsentrasjonen deres i arbeidet med oppgaven.

En spesifikk situasjon jeg registrerte, var der læreren hadde delt ut et oppgaveark til elevene. Mens læreren gikk rundt i klasserommet, stoppet hen ved en elev som snakket nedsettende om seg selv, og meddelte til læreren at oppgaven var for vanskelig. Eleven mente at hen ikke klarte arbeidet. Jeg tolket det som at lærerens positive tilbakemelding ga eleven bedre tillit til seg selv, og at eleven deretter startet med oppgaven. Senere i timen gikk læreren tilbake til samme elev og spurte om hvorfor svaret var riktig. Jeg kunne se at eleven begynte å smile, og jeg hørte at eleven forklarte hvorfor svaret var riktig til læreren.

Under intervjuene med lærerne ble det spurt om deres tilbakemeldingspraksis i klasserommet, og begge lærerne ga uttrykk for at de la vekt på positiv forsterkning av ønsket atferd. Informant 2 nevnte flere metoder for positiv tilbakemeldinger i klasserommet. Læreren mente at hen kunne signalisere at noe var bra med en tommel opp og å se på eleven og smile. Det er verdt å merke seg at læreren uttrykte at hen bevisst ga ekstra skryt til elever som vanligvis var urolige. Det kunne bidra til å motivere elevene og forbedre deres oppførsel. Til slutt nevner informant 2 at det er nyttig å gi kollektivt skryt til hele klassen for å fremme en positiv læringskultur. Informant 1 på sin side fortalte at hen også prøvde å rose positiv atferd.

4.3.2 Korrigerende av uønsket atferd

Under mine observasjonsøkter i klasserommet ble det registrerte flere situasjoner hvor elever viste læringshemmende atferd, og hvordan læreren reagerte på atferden. Jeg la merke til at læreren hadde en tendens til å korrigere elevenes atferd for å opprettholde ro og orden i timene. Jeg la spesielt merke til at læreren ofte brukte det enkle uttrykket «*hysj*», som ble sagt åtte ganger i løpet av en observasjonsøkt inne. I tillegg til dette, benyttet læreren også andre ord og fraser som hadde lignende betydning, for eksempel «*kutt småprattingen*», «*husk arbeidsro*» og «*rekk opp hånda hvis dere vil si noe*». Videre noterte og analysert jeg at læreren ofte stilte spørsmål for å oppnå arbeidsro. Læreren kunne for eksempel spørre klassen; «*kan dere være stille*» og «*klarer vi være stille*». Informant 1 uttrykker; «*jeg synes det er kjipt å skulle jobbe med arbeidsro... være stille, gjør sånn og sånn*». Informant 2 formidlet; «*når jeg korrigerer elevene for uønsket atferd i klasserommet... burde det i størst mulig grad*

foregår stille... Men når en elev er veldig høylytt eller er utagerende... må det synliggjøres for klassen at det aksepterer jeg ikke som lærer».

I løpet av min observasjonstid i klasserommet bemerket jeg at elevene som viste læringshemmende atferd ikke alltid fikk respons fra læreren. Likevel var det situasjoner læreren korrigerer dem med enkle uttrykk som; «nei, nei», «nei», «ikke gjør sånn», «slutt med det» og «gi dere». I tillegg kunne læreren være spørrende og komme med spesifikk feedback overfor elever som viste uønsket atferd, og kunne spørre; «*hvor er arbeidsarket?*», «*hva er svaret her?*» og «*hvordan kan vi løse dette?*». Jeg noterte at når læreren spurte elevene direkte, så satte de i gang med arbeidsoppgavene sine. De fikk dermed en mulighet til å fokusere på oppgaven og komme videre i læringsprosessen. Det virket som om læreren hadde en strategi for å minimere forstyrrelser og oppmuntre elevene til å engasjere seg i oppgavene sine. Informant 1 uttrykte selv; «... jeg prøver jo å unngå å kjeft for å få eleven til å gjøre det de skal». Informant 2 formidler forskjellige metoder for å håndtere uønsket atferd hos elevene i klasserommet. For eksempel mener informant 2 at han kan gi elever et blikk og vise hysj-tegnet, som indikerer at de må stoppe. I noen tilfeller mente læreren selv at hen kunne ta med elevene ut på gangen for en samtale og for å gi dem veiledning. I tillegg ble det omtalt at dersom en elev var spesielt urolig eller trengte en pause, kunne informant 2 sende vedkommende ut på gangen for å roe seg ned og samle seg igjen.

Eksempler fra mine observasjonsøkter er når elever vandrer rundt i klasserommet og læreren responderer på atferden. I slike situasjoner hørte jeg at læreren kunne si ting som; «*kan du sette deg?*», «*hvor er plassen din?*», «*gå og finn tilbake til plassen din*», «*gå til plassen din*», og «*sett deg ned*». Jeg observerte at elevene som regel fulgte lærerens beskjeder og at eleven satte seg ned ved pulten sin. I én situasjon var det en elev som valgte å ikke følge lærerens beskjed om å finne tilbake til plassen sin, og fortsatte å vandre rundt i rommet. Jeg registrerte at eleven hadde blikket sitt rettet mot læreren. Jeg tolket det som om eleven ønsket en ny respons fra læreren. Men i stedet for å gi eleven en ny korrigerende, gikk læreren bort til andre elever og hjalp dem med arbeidsoppgavene. Etter en stund observerte jeg at eleven til slutt selv gikk tilbake til plassen sin uten at læreren hadde gitt noen ny beskjed. Jeg tolket dette som om eleven hadde et ønsket å få en ny beskjed og reaksjon fra læreren, men da læreren ikke ga dette valgte eleven til slutt å finne plassen sin på egenhånd.

4.4 Lærerens tilbakemeldinger ved uteskole

Som nevnt ble jeg tidlig oppmerksom på hvordan læreren ga tilbakemeldinger i klasserommet. Jeg opplevde situasjonen annerledes ved uteskole. Informant 1 argumenterte for at hen ga mindre tilbakemeldinger til elevene ute og formildet; «... *men det er jo og en tilnærming jeg har. Jeg tenker jo at elevene skal ha mer selvstendig læring... og at det er mer fritt ute*». Informant 2 uttrykker følgende; «... *det er veldig sjeldent at jeg har et opplegg ute som krever at elevene skal være stille*». Basert på datamaterialene mine har jeg analysert lærernes ulike måter å gi tilbakemeldinger til elevene ved uteskole. Jeg fant det relevant å inkludere de samme kodene som ved lærerens tilbakemeldinger i klasserommet.

4.4.1 Positive tilbakemeldinger

Som tidligere oppgitt observerte jeg at undervisningsopplegget ute hadde mer lekpregede aktiviteter. Under uteskoleaktivitetene ble elevene alltid delt inn i grupper og fikk i oppgave å samarbeide. I den ene observasjonsøkten registrerte jeg at læreren beveget seg mellom gruppene og engasjerte seg i samtaler med elevene. Det virket som om begge parter hadde en positiv tone. Dette tolket jeg ved at både læreren og elever utvekslet et smil og de kunne også le sammen. Fra samtalene noterte jeg at læreren ga oppmuntrende ord og positive tilbakemeldinger til både enkelt elever og til gruppen. Læreren kunne gi enkle feedback som for eksempel; «*bra jobba*», «*bra*», «*fortsette slik*», «*det fikk du til #Navn*», «*Navn, godt jobbet*» og «*herlig*». Slike korte tilbakemeldinger var noe jeg registrert at lærer gjorde i alle øktene jeg observerte. I andre undervisningsøkter kunne læreren også gi beskrivende og spesifikke tilbakemeldinger som; «*dere jobber godt sammen*», «*dere kommuniserer bra*», «*bra kast*», «*bra skudd*», «*flotte ord*», «*mange fine ord*», «*så kreativt av dere*», «*god teknikk*» og «*nydelig innsats*». De beskrivende tilbakemeldingene ble registret fra spesifikke økter. Eksempel fra timen med bokstavstaffet ga læreren positive tilbakemeldinger til de ulike gruppene for de ordene de hadde klart å lage. Positive tilbakemeldinger som var beskrivende, ble gitt i de spesifikke aktiviteter og timer.

I slutten av timene samlet læreren alle elevene igjen. Den ene økten jeg observerte tolket jeg det som læreren var fornøyd med innsatsen og gjennomføringen av undervisningen. Læreren oppsummerte økten og ga felles tilbakemeldinger til hele klassen. Læreren sa; «*dere jobber godt sammen*» og «*artig å se at dere oppmuntrer og engasjerer hverandre, fortsett slik*». Jeg

registrerte at flere elever smilte og nikket. Dette tolket jeg som at de var enige med læreren om økten som ble gjennomført.

4.4.2 Korrigering av uønsket atferd

Jeg observerte at læreren hadde muligheten til å korrigere elevene under uteskole i starten av undervisningen. I tillegg kunne læreren i slutten av økten ved samlingsstund igjen gi felles tilbakemeldinger til hele klassen på hvordan økten hadde vært. I de situasjonene som elevene snakket mens læreren introduserte økten eller aktiviteten, hørte jeg at læreren kunne si; «hysj», «kan alle høre etter», eller «kan dere vente med å snakke». I den ene økten jeg observerte var det noen elever som uttrykte seg negativt i noen av øvelsene i timen. Dette gjorde de ved å melde seg ut av aktiviteten. De kunne sukke og komme med uttrykk som, «åh..», «må vi gjøre dette?» og «dette er kjedelig» med nedstemt tonefall. Læreren kommenterte ikke noe på de nedlatende uttrykkene fra elevene. Jeg registrerte derimot at i slutten av økten, når læreren skulle oppsummere timen, at det ble formildet at læreren syns elevene var negative til enkelte aktiviteter. Det kunne være ødeleggende for medelever som syns aktiviteten var morsom. Læreren ga elevene muligheten til å dele sine egne tanker og refleksjoner om økten. Informanten 1 uttrykte selv; «ute så kan jeg la elevene være seg selv ute og dyrke sin egen personlighet... og ikke korrigere så fælt».

4.5 Værforhold

Under intervjuene ble været diskutert i forhold til elevenes reaksjoner når det ble sagt at de skulle ha uteskole og utfordringer ved uteskole som metode. Ifølge informant 2 synes elevene det er gøy å være ute, men det avhenger av været, og uttrykte; «var det dårlig vær, var det ikke jubel». Informant 1 påpekte at vær og vind kan være en utfordring, spesielt om vinteren når det kan være vanskeligere å ta med seg skrivesaker og læringsbrett ut på grunn av snø og kulde. Som nevnt ble det ikke gjennomført like mange observasjoner som planlagt deriblant på grunn av værforholdene. Under observasjonstiden fortalte Informant 1 meg at vedkommende ønsket å opprettholde gleden ved å være ute, og ønsket derfor ikke å ha uteskole i det været som var den dagen jeg egentlig skulle komme på skolen for observasjoner. Det var en våt og kald dag med mye snøslaps og regn, og temperaturen lå på rundt +2 °C. Informant 1 påpekte i intervjuet at elever kanskje hadde hatt for mye uteskole om vinteren, og at været kanskje hadde spilt en rolle for elevene. Læreren mente at ikke alle er like glade i vinteren, men refererte til at de hadde hatt fine og lærerike opplevelser med

uteskole på høsten i finere værforhold. Begge informantene var opptatt av at elevene skulle få frisk luft. Informant 1 uttrykte; *«noen sitter bare hjemme og gamer, så da har de hvert fall fått noen timer ut i løpet av en dag»*.

4.6 Fysisk aktivitet

I løpet av observasjonstiden min kunne jeg i ettertid resonere og analysere meg frem til at elevene var mindre aktive i klasserommet kontra ved uteskole. Begge informantene la vekt på betydningen av å være i fysisk aktivitet da jeg intervjuet dem. I klasserommet, de dagene jeg observerte, var det ingen aktiviteter som var tilrettelagt for fysisk aktivitet. Under uteskole var det fysisk aktivitet i alle øktene jeg observerte. Som informant 2 påpekte; *man har muligheten til fysisk aktivitet ute ... du kan utfolde deg mye mer ... noen lærer mer av det praktiske»*.

Informanten mente videre at det mest positive med uteskole var at elevene kan bevege seg mer. Rastløshet og utagerende atferd mente læreren kunne skyldes at noen elever sliter med å følge med i klasserommet. Oppgaver ute var kanskje lettere for dem å mestre. I tillegg ble det hevdet at elever kan bruke andre ferdigheter ute som de ikke kan vise inne. Informant 1 uttrykte at fysisk aktivitet kan gi økt læring og sa; *«Jeg tror å få bevegelse i innlæringen gjør at man kan lærer enda mer ... eller lære på en annen måte ... som kan være positivt»*.

Informant 1 påstår at de som sliter med uro og konsentrasjonsvansker kan fungere bedre ute, siden de elevene kan få ut mye av energien og de får en mer praktisk tilnærming til læring.

4.7 Samarbeid

Etter at informantene påpekte samarbeid i intervjuene, kunne jeg tenke gjennom hvordan samarbeidet var i øktene jeg observerte. Jeg har reflektert over observasjonstiden, og registrerte at elevene fikk samarbeidsoppgaver både i klasserommet og ved uteskole. I klasseromsundervisning var deler av undervisningen lagt opp til samarbeid. Under uteskole var samarbeid en integrert del av hele økten. I klasserommet var det samarbeidsoppgaver som regel ved at læringsparene skulle diskutere eller løse en arbeidsoppgave sammen. Ved uteskole var det flere elever som ble delt inn i grupper, gjerne 5-6 elever per gruppe, som krevde samarbeid dem imellom. Informant 1 uttrykte; *«uteskole gir større rom for kreativitet, for utfoldelse, for utforskende læring og skapende læring. ... Jeg syns samarbeidet flyter ofte bedre når det er praktisk og ute ... Det skjer noe positivt med å samarbeide ute menneskelig forhold, altså relasjoner oppstår i større grad..., både elev-elev og lærer-elev...»*.

Videre hevder informanten 1 at gruppeoppgaver og samarbeid kan fungere bedre ute, siden

elevene gjør noe praktisk sammen og må arbeide mot et felles mål. Informant 2 påpekte; *«ofte har de jo jobbet gruppevis ute... Det er positivt å lære å jobbe på gruppe. Da får man jo samarbeid og sånt... Det er jo fint»*. Til tross for sin store entusiasme for undervisning utendørs, påpeker informant 1 at en kombinasjon av uteskole og vanlig klasseromsundervisning er det mest optimale for å komme seg gjennom lærestoffet.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet skal jeg drøfte de empiriske funnene opp mot tidligere forskning og det utvalgte teoretiske rammeverket. Studiens formål er å se på hvordan elevers læringshemmende atferd kan komme til uttrykk, og hvordan læreren gir tilbakemeldinger, i klasseromsundervisning sammenlignet med uteskole. Studien undersøker læringshemmende atferd i en klasse som helhet, og fokuserer ikke på enkeltindividers atferd. Oppgaven tar sikte på hvordan denne typen atferd kan fattes inne i et klasserom og ved uteskole. Studien tar ikke for seg utløsende faktorer for læringshemmende atferden, men fokuserer på å utforske mulige forståelser av atferden. Ulike miljøer, som klasserom og uteskole, undersøkes ut ifra hvordan de kan påvirke lærerens oppmerksomhet og tilbakemeldinger til elevene. Kapitlet deles inn i to hovedkategorier basert på studiens to forskningsspørsmål, i tillegg til underkategorier som er relevante i sin helhet fra analysen og det teoretiske rammeverket.

5.1 Hvordan kan elevers læringshemmende atferd vises i klasserommet og under uteskole?

Nordahl og kollegene (2005) mener at faglitteraturen har en rekke forskjellige begreper og definisjoner om at elever viser uønsket atferd i skolen, og at begrepene brukes relativt tilfeldig og om hverandre. Dette er i tråd med det informantene uttrykte. De formidler at det har noe med vansker og utfordringer å gjøre. Denne studien refererer som nevnt til observerbar atferd som er ødeleggende for undervisningen og som fører til manglende arbeidsinnsats. Det omfatter elever som viser utagerende, rastløs, hyperaktiv, urolig, bråkete og avbrytende atferd som forstyrret eleven selv, medelever og læreren. Bambara med kolleger (2015, s. 5) påpeker at det kan være vanskelig å vite hva som utløser utfordrende atferden blant barn, med tanke på at det i følge Bandura (1997) er en rekke faktorer som regulerer og motiverer atferd hos mennesker.

I lys av Banduras (1997) «triadic reciprocity» viser funnene fra studien min at elevenes læringshemmende atferd påvirkes av samspillet mellom individet (eleven), atferden deres (læringshemmende atferd) og miljøet de befinner seg i (klasserommet og uteskole). Ifølge teorien er elevers atferd, miljøet rundt og personlige faktorer, som tanker og følelser, alle gjensidig påvirkende (Bandura, 1997). Analysen fra observasjonene viser at det var noen likheter og ulikheter blant elevers læringshemmende atferd i klasseromsundervisningen og

under uteskole. Noen elever viser lignende former for læringshemmende atferd i begge tilfellene. Eksempelvis er konsentrasjon, distraksjon og interaksjon med medelever en vanlig hindring for læring i begge miljøene. Jeg observerte og analyserte for eksempel at aktivitetsnivået, engasjement, ferdigheter og fysiske forhold i klasserommet og i uteskolen kan være ulikt.

5.1.1 Struktur og ulike rammerfaktorer

Haug (2016) oppgir at måten skolen organiserer og utformer innhold og arbeidsmåter på kan skape utfordringer for elever som utøver uønsket adferd i skolen. Klasserommet og uteskole er to ulike miljøer som kan påvirke elevers læringshemmende atferd. Undervisningen ute og inne kan tolkes i lys av den triadiske gjensidigheten der det er en gjensidig påvirkning mellom elevens atferd, miljøet og personlige faktorer (Bandura, 1997). Skaalvik og Skaalvik (2021) avslører at strukturen i et klasserom kan påvirke hvordan elevene oppfører seg og reagerer på undervisningen. Dette støttes av Ogden (2022) som refererer til at romforhold og innredning kan påvirke elevers atferd og holdning. I klasserommet argumenter Ogden (2022) for at er en strukturert og forutsigbar tilnærming som kan støtte elever som trenger tydelige rammer og forventninger. Mine funn viser til mer struktur og sittestillende aktiviteter i klasserommet, og kan være en forståelse for hvorfor noen viser læringhemmende atferd inne. Fredricks og kolleger (2004) påpeker at struktur kan påvirke elevenes engasjement og atferd. De viser til at for eksempel kan en strukturert undervisning med klare forventninger og tydelige regler føre til økt skoleengasjement og positiv atferd blant elevene (Fredricks et al., 2004).

Jordet (2010) hevder at uteskole byr på andre rammer enn i et klasserom. Videre mener Jordet (2010) at uteskole er mer ustrukturert og uforutsigbar tilnærming som kan gi muligheter for bevegelse og utfordelse som støtter andre behov hos elevene. Resultatene i denne oppgaven viser nettopp at strukturen ved uteskole er mer uforutsigbart med større grad av bevegelsesfrihet. Informantene peker at uteskole kan være utfordrende for de elevene som trenger ekstra struktur. Fredricks og kolleger (2004) påpeker også at en struktur som er for ufleksibel og begrensende ha negative konsekvenser for elevenes engasjement og mest sannsynlig påvirke elevers atferd (Fredricks et al., 2004). Uteskole og klasserommet oppleves ulikt for elever, derfor kan elever læringshemmende atferd opptre ulikt i undervisningen inne kontra ute. Det er dermed viktig å vurdere hvilken tilnærming som passer best for ulike elever og situasjoner for å støtte deres læring og atferd. Observasjonene viser at det kan legges opp

til forskjellige strukturer og rammer ved uteskole og i klasserommet, som kan gi mulighet ulike form for bevegelse, men rammene er selvsagt forskjellige og gir ulike muligheter.

Ogden (2022) nevner at lysnivå, luftkvalitet og temperatur i klasserommet og ved uteskole er andre eksempler på ytre stimuli som kan påvirke elevens atferd. Tilsvarende kan miljøet i triadisk gjensidighet (Bandura, 1997) bidra til forståelse av elevens læringshemmende atferd. Begge informantene gir uttrykk for at de vektlegger frisk luft. Selv om vinduer kan åpnes for å gi frisk luft i klasserommet er det likevel enighet om at uteluft oppleves som mer gunstig for elevene. Fredricks og kolleger (2004) begrunner at skoleklima, i form av for eksempel luftkvalitet og værforhold, kan være en faktor som påvirker elevens engasjement og dermed deres atferd i skolen. For eksempel kan dårlig luftkvalitet i klasserommet før redusere konsentrasjonsevnen blant elevene, og dermed vise forstyrrende atferd. Elevene i min observasjon viser læringshemmende atferd ved å for eksempel nynne, gyng på stolen, leke med blyanter, løpe rundt i rommet eller snakke høyt. Motsatt kan god luftkvalitet og egnet temperatur i klasserommet kan muligens bidra til mindre læringshemmende atferd innendørs.

Informant 1 fremhever at dårlig vær gjør det utfordrende å gjennomføre aktiviteter utendørs. I fint vær på høsten har vedkommende hatt positive erfaringer og pedagogiske opplevelser med bruken av uteskole. Opplevelser med uteskole i finere værforhold kan sees som positivt i triadisk gjensidighet (Bandura, 1997), der det kan argumenteres for at hvis været er fint så kan det tenkes at elevene viser mindre læringshemmende atferd ved uteskole sammenlignet med når været er dårlig. Dette samsvarer med det som informant 2 formidler om at elevene synes det er morsomt å være ute, men at været påvirker elevens engasjement til uteskole. I dårligere vær kan muligens elever vise mer læringshemmende atferd ved å forlate timen eller stikke av fra undervisningen. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 8) påpeker at opplæringen skal gi opplevelser i naturen hvor elever ser det som en kilde til nytte, glede, helse og læring. Det er dermed viktig å ta hensyn til værforholdene når man planlegger undervisning ute. Dette fikk jeg erfare selv i observasjonstiden da undervisningen ble avlyst på grunn av dårlig vær. Samlet sett er det viktig for skoler å ta hensyn til effektene av været og luftkvalitet, slik at skolen kan sørge for et optimalt læringsmiljø for elevene, som igjen kan minimere læringshemmende atferd. Dette kan innebære at uteskole blir tilrettelagt i egnet værforhold og at skolen har gode ventilasjonssystemer og klimaanlegg inne. Det er vesentlig at lærere har kunnskap om hvordan de kan tilpasse undervisningen til ulike temperaturer og luft- og

værforhold. Dette støttes av Opplæringslova (1998, § 9A-2) der det påpekes at skolen skal bidra til et godt og trygt skolemiljø som fremmer elevers helse.

Jordet (2010) refererer til at opplevelsen av bråk og forstyrrelser er annerledes inne i et klasserom enn ute. Et klasserom kan også beskrives som et miljøet tilknyttet triadisk gjensidighet (Bandura, 1997), som påvirker elevers læringshemmende atferd. Ogden (2022) nevner at lydnivå påvirker elevers atferd. Når det gjelder bråk og forstyrrende lyder så viser Mason og kolleger (2022) til at grønne skolemiljøer kan redusere støy og andre forstyrrelser sammenlignet med klasserom. Dette kan bidra til å forbedre elevenes oppmerksomhet og trivsel i den grønne skoleomgivelsen. Høye lydnivåer og forstyrrelser kan for eksempel distrahere elevene og føre til redusert konsentrasjon og oppmerksomhet, som igjen kan påvirke deres atferd og læring (Mason et al., 2022). Mine funn indikerer at det er mer støy og forstyrrelser i klasserommet enn ved uteskole. I klasserommet er det observert at elevene går rundt, lager støy og snakker i timen. Dette kan forstyrre undervisningen og arbeidsro. Tilsvarende har uteskole andre forstyrrende elementer, som for eksempel fuglelyder og trafikk (Jordet, 2010). Det kan være en mulighet for at noen av elevene hadde utfordringer med å opprettholde fokus, og at de kunne melde seg ut av aktivitetene og snakke i timen, som mine resultater viser til.

5.1.2 Kontroll over egen atferd og læring

Selv om læreren vurderer hvilke undervisning som er best egnet for de ulike elevene vil det også være tilfeller der enkelte elever likevel velger å vise læringshemmende atferd på tross av undervisningens oppbygning. Mine funn indikerer at forstyrrende atferd oppstår både ved undervisning ute og inne. Human agency, som handler om å ta kontroll over eget liv, og teoriens første hovedmål «personal agency», referer til elevers evne til å tenke og handle på en måte som påvirker deres egne situasjoner og sine omgivelser (Bandura, 1997). Personal agency er relevant for å forstå læringshemmende atferd. Elevene kan forsøk på å ta kontroll over sin egen situasjon, men som ikke nødvendigvis støtter deres læring og kan forstyrrer andre. Mine observasjoner viser til at elever blant annet velger å vandre rundt i klasserommet og melde seg ut av aktiviteter ved uteskole. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 63) begrunner at eleven selv vil påvirke miljøet rundt seg, og på den måten påvirke sin egen atferd. At elever vandrer rundt i klasserommet og distanserer seg fra aktiviteter ved uteskole kan altså være et uttrykk for at elevene ønsker å ta en pause fra arbeidet og utforske

omgivelsene. Det kan også være en indikasjon på at elevene føler seg trygge nok til å ta ansvar for sin egen læring, og at de har et ønske om å utforske og lære på egne premisser. Elevene kan ha et ønske om å samhandle med andre elever eller at de trenger å utforske og oppdage nye ting på egenhånd. Jordet (2020) hevder at elever som vandrer rundt i klasserommet kan ha en trang til å bevege seg. Motsatt kan det tolkes at elever som melder seg ut av aktiviteter ved uteskole har et behov for å hvile kroppen og hodet.

Ogden (2022) begrunner at det er vanskelig å skulle ignorere alt som distraherer elever i en krevende sosial setting. Han argumenterer for at elever bør læres opp til selvregulering, som vil si kontroll av følelser, tanker og atferd i kontakten med andre elever og læreren (Ogden, 2022). Ifølge Banduras (1997) teori om selvregulering kan elevene utvikle ferdigheter til å regulere sin egen atferd og respons på ulike stimuli, inkludert bråk og forstyrrelser i klasserommet og ved uteskole. Gjennom selvobservasjon, selvrefleksjon og selvjustering kan elevene lære å takle og tilpasse seg forstyrrelser som oppstår i klasserommet og ved uteskole på en mer hensiktsmessig måte. Til tross for dette indikerer mine funn at elever ikke alltid er i stand til å regulere sine egne tanker, følelser og atferd. Elevene har kanskje ikke full forståelse for konsekvensene av sine handlinger. I klasserommet observerer jeg et høyere lydnivå og andre forstyrrelser som fører til at noen elever får vanskeligheter med å konsentrere seg, som igjen minsker muligheten for å føle mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

I tillegg kan uteskole påvirke selvreguleringsevnen. Et utemiljø kan være mer uforutsigbart og utfordrende enn et klasserom (Jordet, 2010). Det kan kreve at elevene må regulere sin egen atferd på en annen måte. Largo-Wight med kolleger (2018) sin forskning kan knyttes til Banduras (1997) teori om selvregulering og elevenes mulighet for å øke sin selvreguleringsevne gjennom tilgang til naturen. Ifølge Largo-Wight og kolleger (2018) kan naturen gi en roligere atmosfære, økt fokus og konsentrasjon blant elevene, noe som igjen kan påvirke deres selvreguleringsevne positivt. Roligere omgivelser og andre distraksjoner i klasserommet gi elevene en følelse av kontroll og mestring, som kan støtte opp under deres selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 2021). I mine observasjoner antydes det at noen elever viser mindre evne til selvregulering inne i klasserommet sammenlignet med uteskolen. Dette påvirker elevens evne til å regulere sin egen atferd og læring. Elever med lav selvreguleringsevne kan vise til mer læringshemmende atferd både i klasserommet og ved uteskolen. Rickinson og kolleger (2004) mener at utendørs læring kan være mer utfordrende

og spontant enn i klasserommet. Derfor kan det kreve mer av elevenes selvregulering og tilpasningsevner å ha undervisning utendørs.

Deci og Ryan (2000) påpeker at individets indre motivasjon påvirkes av behovet for autonomi. Manglende oppfyllelse av behovene kan ha negative konsekvenser for personen. Når det gjelder elevers autonomi i klasserommet og ved uteskole kan mine funn tolkes i lys av Deci og Ryans (1985) teori. Autonomi viser til følelsen av å være selvstendig og ha kontroll over ens eget liv og sine handlinger (Deci & Ryan, 1985). I et klasserom har elever en viss grad av autonomi. I mine observasjoner velger noen elever å bevege seg rundt i klasserommet og selv velge hvem de ønsker å snakke med. Det kan være begrenset autonomi i klasserommet, særlig når det gjelder å velge hva man vil lære og hvordan man vil lære det. Ogden (2022) oppgir at elever kan vise utfordrende atferd hvis de føler seg tvunget til å delta i bestemte oppgaver og aktiviteter. Studien av Mason og kolleger (2022) viser at undervisning i et grønt skolemiljø kan gi elever mer autonomi sammenlignet med undervisning i et klasserom. Dette kan skyldes at elevene har større bevegelsesfrihet og kan ta egne valg om hvordan de ønsker å utforske og lære i naturen. I motsetning nevner Rickinson og kolleger (2004) at det kan være utfordringer knyttet til elevers autonomi i utendørs læringssituasjoner. For eksempel kan lærere oppleve at de mister kontroll over situasjonen når elevene er ute i naturen. Dette kan føre til at læreren velger å begrense elevers valgfrihet og mulighet for bestemmelser. Det kan være ulike sikkerhetsutfordringer som begrenser muligheten for autonomi i utendørs læringssituasjoner (Rickinson et al., 2004). Mine funn viser at uteskole gir elevene noe større følelse av autonomi, som igjen kan øke deres indre motivasjon for positiv atferd og læring. Observasjonene indikerer at elevene var mer engasjerte i aktivitetene ved større bevegelsesfrihet til tross for uforutsigbarheten og muligheten for læringshemmende atferd. Dette støttes av forskningen til Bølling og kolleger (2018), som understreker betydningen av å gi elevene muligheter for å utøve autonomi i sin egen læring. De viser til hvordan undervisningen utenfor klasserommet kan bidra til dette. Artikkelen til Fredricks med kolleger (2004) forsterker at økt autonomi kan føre til økt engasjement i skoleaktiviteter og læring. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 4) formidler at elevene skal ha mulighet til å ta selvstendige valg.

5.1.3 Etterligner andres atferd

Banduras (1997) teori om observasjonslæring kan bidra til å forklare hvordan elever kan lære av å observere sine jevnaldrende. Når det gjelder elever som hermer etter forstyrrende atferd, kan man si at dette kan være et resultat av observasjonslæring. Hvis en elev ser at andre elever bruker uønsket atferd, som for eksempel å ødelegge eller forstyrre undervisningen, kan det være fristende å gjøre det samme. Dette kan spesielt være tilfellet hvis eleven ser opp til eller ønsker å være en del av gruppen som har denne atferden, og dermed føler et press om å tilpasse seg. Manger (2016) begrunner at elever spesielt kan velge å herme etter populære eller godt likte medelever. Man kan velge å etterligne en annen elev ved først å rette oppmerksomheten mot vedkommende, tolke prosessen og deretter bli motivert til å etterligne ham eller henne (Banduras, 1997). Funnene mine indikerer at elever hermer etter andre elevers læringshemmende atferd, for eksempel ved å snakke eller nynne midt i timen.

Tilsvarende vil Banduras (1997) teori mestringsforventninger om andre eksempler, også bidra til forståelsen av atferdsmodellering. Han hevder at mennesker lærer av å observere andres atferd og konsekvensene av denne atferden (Bandura, 1997). Når elever ser andre elever i klasserommet som utviser læringshemmende atferd kan det påvirke deres egen atferd. Dette kan skje fordi elevene ser på de andre elevene som rollemodeller, og de kan tenke at det å utvise samme atferd vil føre til liknende konsekvenser (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Bandura (1997) fremhever at det ikke alltid er nødvendig å ha direkte erfaring for å lære noe. Dette kan bety at elevene kan lære av andres atferd selv om de ikke har opplevd konsekvensene av denne atferden selv. Derfor kan det være viktig for lærere å være bevisste på hvordan de observerer atferd i klasserommet og ved uteskole, og hvordan de kan hjelpe elevene med å lære av positive eksempler. Dette støttes av mine informanter, som mener det er viktig å fremme positiv atferd. Videre kan det være nyttig å bruke positive modeller i klasserommet, for eksempel ved å fremheve elever som viser positiv atferd og belønne dem for deres innsats. Dette kan øke motivasjonen til andre elever for å etterligne denne atferden (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

5.1.4 Fysisk aktivitet og ferdighetsnivå

Banduras (1997) sin teori om mestringsforventning handler om menneskers tro på at de kan takle vanskelige situasjoner og utfordringer. Første kilden til mestringsforventninger er

mestringserfaringer, som refererer til tidligere erfaringer med å mestre en oppgave eller en lignende situasjon. Mine funn viser til at undervisningen i klasserommet blant annet innebærer at elevene får utdelt oppgaveark og selvstendige arbeidsoppgaver. På den andre siden består uteskoleaktivitetene i hovedsak av samarbeidsoppgaver. I tilknytning til mestringserfaringer (Bandura, 1997) vil elever ha ulike erfaringer med undervisningsopplegget ute og inne. Dersom elever mislykkes med oppgaveark og selvstendige arbeidsoppgaver i klasserommet kan det bidra til uønsket atferd. Mine observasjoner viser til at elever viser læringshemmende atferd ved å for eksempel tegne eller slå blyanter i bord. Det støttes av Skaalvik og Skaalvik (2021) som mener at elever med lave mestringsforventninger kan oppleve situasjoner og oppgaver som truende. De gir ofte opp når de møter utfordringer. Det sammen vil kunne gjelde med undervisning ute. Har elever blitt lite eksponert for å være ute har de kanskje ikke opparbeidet seg ferdigheter i uteaktiviteter. Det kan svekke elevers forventning om å mestre lignende situasjoner. Jordet (2010) påpeker at det er mange elever som sliter med å mestre både faglig og sosiale utfordringer i skolehverdagen. Det er derfor viktig at skolen og lærerne gir alle elever like muligheter til å lære og utvikle seg, uavhengig av deres individuelle forutsetninger. Dette er også poengtert i fagfornyelsen, som peker på behovet for et bredt spekter av læringsaktiviteter og ressurser innenfor forutsigbare rammer for å oppnå dette målet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Skaalvik og Skaalvik (2021) viser til at elever med høye mestringsforventninger ser på nye situasjoner og oppgaver som en utfordring og en mulighet for læring. En positiv side ved å gi elevene selvstendige arbeidsoppgaver og oppgaveark i klasserommet er at dette kan gi elevene en følelse av mestring. Mine funn viser at en elever kan ha lav mestringserfaringer når de får tildelt arbeidsoppgaver, men at de kan få det til etterhvert og dermed øke sin mestringsfølelse. Samtidig kan samarbeidsoppgaver ved uteskole være positivt fordi det kan gi elevene muligheten til å samarbeide og lære av hverandre. Banduras (1997) sin teori om mestringsforventning kan vise til at samarbeid og det å løse oppgaver sammen kan gi økt selvtillit og tro på egne evner. Altså kan både selvstendige arbeidsoppgaver og samarbeidsoppgaver være positive og negative i undervisningen. Det er viktig å finne en balanse mellom de to for å gi elevene en best mulig læringsopplevelse, og for å minimere læringshemmende atferd i undervisningen.

Mygind (2007) sin studie viser et betydelig høyere nivå av fysisk aktivitet blant elever ved uteskole sammenlignet med tradisjonelle skoledager. Datamaterialet i min studie samsvarer

med Mygind (2007) sine funn. Elevene er mindre fysisk aktive i klasserommet enn ved uteskole, og informantene uttrykker at det positive med uteskole er at elevene kan bevege seg. Noe som støttes av Dewey (1915), som mener at undervisningen og læringen skal være aktiv og ikke passiv. Med utgangspunkt i Banduras (1997) sin teori om fysiske og emosjonelle reaksjoner, som er den fjerde kilden til mestringsforventing, kan man forstå fysisk aktivitet i skolen bedre. Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner handler om menneskets mentale og fysiske tilstand til å mestre ulike oppgaver (Bandura, 1997). Mine observasjoner av elevers engasjement og læringshemmende atferd ved uteskole kan forstås gjennom Banduras sin teori. Jeg observerer at uteskoleaktivitetene innebærer fysisk aktivitet i alle økter. Hvis en elev ser på fysisk aktivitet som utfordrende og morsomt vil de sannsynligvis ha en positiv følelsesmessig og fysiologisk reaksjon på aktiviteten. Dette kan gjenspeiles gjennom elevens engasjement under aktivitetene ute. På den andre siden kan elevene se på fysisk aktivitet som kjedelig eller ubehagelig. Det vil ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021) føre til en negativ følelsesmessig og fysiologisk reaksjon. Dette kan være en mulig grunn til at elever viser læringshemmende atferd gjennom å melde seg ut av aktivitetene ved uteskole. Jordet (2010) argumenterer for at klasserommet er en kontekst der elevene er forventet å være rolig og fokusert. Derfor blir det mindre rom for å tilfredsstille kroppslige behov som bevegelse og handling. Dette kan føre til at enkelte elever kan oppleve det vanskelig å sitte stille over lengre tid, og kanskje takler de ikke denne praksisen like godt som andre. Ifølge teorien kan dette påvirke deres fysiske og emosjonelle reaksjoner negativt, som igjen kan påvirke deres oppførsel i klasserommet (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Deci og Ryan (1985) sin teori om kompetanse handler om elevers behov for å føle seg effektiv og dyktig i det de gjør. Mine observasjoner sett i sammenheng med teorien viser at enkelte elever synes noen aktiviteter er kjedelige, og spesielt hvis de mangler ferdighetene som trengs. Bakken (2022) viser til at et stort flertall av norsk ungdom gir uttrykk for at de kjeder seg på skolen. Deci og Ryan (2000) viser til at elever som føler på lav kompetanse ofte har mindre motivasjon og engasjement. Hvis elevene får oppgaver som er for vanskelige for dem kan det være en av grunnene til at de viser læringshemmende atferd, for eksempel ved snakke om andre ting med medelevene sine midt i timen. Som informant 1 uttrykte så kan det muligens forklare hvorfor noen elever viser læringshemmende atferd utendørs. Mason og kolleger (2022) fant derimot positive effekter av undervisning i «det grønne skolemiljøet» og uteskole på elevenes mentale og emosjonelle tilstand. Ifølge informant 1 kommer ferdighetsnivået og elevenes forutsetninger i undervisningen utendørs tydelig frem. Det

samme kan også oppstå i klasserommet. Skaalvik og Skaalvik (2021) påpeker at når elever opplever at de har en lav grad av mestring så vil de ha liten lyst til å delta i aktiviteter. Haug (2016) presiserer det at elever har vansker med å fungere i skolen og kontrollere egen atferd nødvendigvis ikke betyr at de har liten kapasitet for å lære. Jordet (2010) formidler at leken er barnets naturlige måte å lære på. Informant 2 uttrykker at elevene forbinder det å være ute med å leke, mens det å være inne forbindes med rutiner og forventninger om å sitte i ro. Uteobservasjonen i denne studien underbygger Jordet (2010) og informants argument om at uteskole bærer mer preg av lek i undervisningen og dermed kan inneholde mer spennende læring for elevene.

5.1.5 Samarbeid og tilhørighet

Deci og Ryans (1985) teori om behovet for tilhørighet viser at elever søker etter å føle seg som en del av et fellesskap og oppleve tilknytning til andre for å oppnå indre motivasjon. Skaalvik og Skaalvik (2021) understreker at når elever føler seg som en del av et fellesskap vil de være trygge og motiverte til å delta i arbeidsoppgaver. Dette behovet for tilhørighet kan også ha positiv effekt på elevenes motivasjon og engasjement i undervisningen. Ogden (2022) påpeker at elever ikke bare fokuserer på læring, men også på vennskap og følelsen av å høre til og bli akseptert i klassen. Mine observasjoner indikerer at det er vanlig å forstyrre undervisningen ved å snakke, det gjaldt både i klasserommet og ved uteskolen. Det å snakke i undervisningen ha forstås som en positiv effekt på behovet for tilhørighet og fellesskap blant elevene. Når elever snakker og innpasser seg med hverandre i undervisningen kan dette bidra til å skape et fellesskap og en følelse av tilhørighet i undervisningen ute og inne. Videre kan det argumenteres for at elever som viser læringshemmende atferd, som å snakke i undervisningen, kan ha behov for å oppleve et sosialt samspill og sosial tilhørighet.

Motsatt kan altså overdreven snakking eller støy føre til at andre elever blir ekskludert og hindret i å lære. Ogden (2022) påpeker kan en manglende følelse av tilhørighet føre til negative konsekvenser for klassen. At noen elever begynner å snakke i undervisningen kan det være et tegn på at de føler seg isolert og ensomme. Forståelsen av at de viser en læringshemmende atferd kan være søket etter tilhørighet, men som kan hindre deres egen læring. Samtidig kan det også føre til at andre elever blir ekskludert eller forstyrret i undervisningen. Dermed kan det bety at lærere må finne en balanse mellom å fremme

tilhørighet og samarbeid blant elevene, samtidig som de sørger for en arbeidsro og et læringsmiljø som er tilrettelagt for alle elever.

Kunnskapsdepartementet (2017, s. 10) påpeker viktigheten av at læreren legger til rette for kommunikasjon og samarbeid blant elever, slik at de føler seg trygge og motiveres til å uttrykke sine meninger. Dette understøttes av Haug (2016) som hevder at en likeverdig skole krever inkludering og respekt for alle elever. Øiestad (2004) argumenterer for at mennesker har en naturlig trang til å samarbeide, da de ikke kan klare seg alene. Ifølge Deci og Ryans (1985) sin teori om behovet for tilhørighet er mennesker motivert til å søke sosialt samvær og tilhørighet i sosiale grupper. Å samarbeide med andre kan dermed oppfylle behovet og føre til økt motivasjon og trivsel hos elevene. Mine funn viser til mer samarbeidsaktiviteter- og oppgaver i undervisningen ute kontra i klasserommet. Samarbeid kan bidra til å utvikle sosiale ferdigheter, styrke relasjoner mellom elever og lærere, og gi mulighet for å lære av hverandres erfaringer og kunnskap (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Samarbeid ha noen ulemper. Dersom samarbeidet ikke fungerer godt, kan det føre til konflikter og frustrasjon. Noen elever kan føle seg oversett eller ekskludert fra gruppen. Det kan være vanskelig å finne en balanse mellom individuell læring og samarbeid. I tillegg kan samarbeid føre til at noen elever lener seg for mye på andre i gruppen, og dermed går glipp av å utvikle sine egne ferdigheter og kunnskaper (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Samarbeid og individuelle oppgaver har sin verdi og kan være nyttige verktøy i ulike sammenhenger. Mens samarbeid kan føre til økt tilhørighet, kan individuelle oppgaver bidra til å styrke selvstendigheten. Som påpekt av Skaalvik og Skaalvik (2021) er det viktig å kunne tenke selvstendig og samtidig bidra i fellesskapet for å realisere ideene sine. Det beste vil derfor være å finne en god balanse mellom disse to tilnærmingene i henhold til målene og oppgavene som skal utføres. Mine funn viser til kombinasjonen med å ha både klasseromsundervisning og uteskole er optimalt med tanke på at elevene er ulike og noen elever kan ønske samarbeidsoppgaver og andre kan ønske individuelle oppgaver. Mine observasjoner antyder at elever som velger å melde seg ut av aktivitetene ved uteskole, kanskje foretrekker individuelle oppgaver, mens elever som vandrer rundt og snakker i klasserommet kanskje ønsker seg flere samarbeidsoppgaver. En av informantene, informant 1, støtter denne observasjonen ved å uttrykke at elevene kan fokusere bedre på oppgavene og samarbeidet under uteskole. Jordet (2010) argumenterer for at uteskole gir unike fysiske

rammer som kan forandre grunnlaget for elevenes læring, og gir mulighet for praktiske aktiviteter som krever samhandling i grupper.

Funnene mine kan antyde på at noen elever ikke har full kontroll over sine tanker, følelser og atferd, noe som kan hindre deres evne til å samarbeide mot et felles mål. Banduras (1985) antyder at teorien om «collectiv agency» innebærer å utvikle en delt ansvarsfølelse, kollektiv effektivitet og gjensidig støtte blant individer. Ved å fremme «collectiv agency» i klasserommet og på uteskolen kan det være mulig å fremme en følelse av fellesskap og samarbeid som kan minke forekomsten av læringshemmende atferd. Jeg observerer at elevene er mer aktive og engasjert i læringsaktivitetene under uteskole, sammenlignet med deltakelse i aktiviteter innendørs. Elevene vandrer mer rundt inne i klasserommet og de virker til å være mindre opptatt av å fokusere på læringsaktivitetene. Largo-Wight med kolleger (2018) støtter dette ved å vise til at økt eksponering for naturen gir muligheten for å utforske, oppleve og lære på en positiv måte.

Ogden (2022) viser til at elever eller klasser med uønsket atferd i utgangspunktet trenger det samme som alle andre elever, altså god undervisning. De er imidlertid ofte mindre motivert for tradisjonell klasserommsundervisning der læreren underviser og elevene lytter. Samarbeid og variasjon er en mer integrert del av undervisningen ute. Det støttet av forskningen av Bølling med kolleger (2018) som fremmer at økt variasjon med uteskole som metode kan føre til økt skolemotivasjon. Opplæringslova (1998, § 3-1) plikter skolen til at undervisningen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos hver enkelt elev. Hvis undervisningen ikke er tilpasset elevene i opplæringen. Kan det for eksempel være grunn til at elever vandrer rundt, viser læringshemmende atferd eller de melder seg ut av aktiviteten ved uteskole. Det kan være et på at undervisningen ikke er tilpasset godt nok alle elevene i klassen. Observasjonene fra undervisningsopplegget viser til at uteskole hadde mer variert aktiviteter og oppgaver enn i klasserommet.

Samtidig antyder mine observasjoner at elever viser mer engasjement til læringsaktivitetene under uteskole sammenlignet med deltakelse i aktiviteter innendørs. Bandura (1997) definerer human agency som evnen til å påvirke sitt eget liv og miljø gjennom selvbestemmelse og handlingsvalg. Collective agency er en utvidelse av dette konseptet, som beskriver samarbeid mellom individer for å oppnå felles mål. Når elever samarbeider og jobber sammen kan de oppleve en følelse av å ha kontroll over egen læring og miljø, og at de har en felles målsetting

(Skaalvik & Skaalvik, 2021). En mulig årsak til at elevene viste større engasjement for oppgavene utendørs, kan være at miljøet og omgivelsene skapte en mer interessant og motiverende læringsarena ved samarbeid og følelsen av kontroll over egen læring. Dette kan også ha bidratt til å redusere læringshemmende atferd hos elevene i løpet av økten.

Det er imidlertid noen potensielle ulemper med samarbeid i undervisningen, som kan forstås opp mot Banduras (1985) teori «collective agency». For det første kan det være utfordrende å sikre at alle elever er likeverdige bidragsyttere i samarbeidet. Noen elever kan være mer dominerende eller ha større ferdigheter i samarbeid enn andre, og dette kan føre til at noen elever føler seg utelatt eller oversett. For det andre kan samarbeid kreve mer tid og ressurser enn individuelt arbeid, og dette kan føre til at læreren må tilpasse undervisningsplanen og prioriteringer for å få det til å fungere (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Mine resultater tyder på at lærerens prioritering av både individuelle og samarbeidsoppgaver i undervisningen kan være til fordel for flere elever, da det gir mulighet for variasjon og tilpassing til ulike læringsbehov og preferanser blant elevene. Dette påvirker hvordan læringshemmende atferd elever viser i klasserommet og ved uteskole.

5.2 Hva gir lærer av feedback i klasserommet kontra uteskole?

I denne delen av drøftingen vil jeg diskutere hvordan læreren gir tilbakemeldinger både i klasserommet og under uteskole, og undersøke mulige forklaringer av forskjellene. Videre vil jeg vurdere hva disse forskjellene kan bety for elevenes atferd og læring. Bandura (1997) formidler at feedback kan være et ytre middel som kan styrke elevens tro på at de kan klare en gitt oppgave. Lærerens feedback er en viktig del av læringsprosessen fordi den gir elevene tilbakemelding på deres prestasjoner og bidrar til å rette opp feil og misforståelser.

Feedbacken kan hjelpe elevene med å forstå hva de har gjort riktig og hva de kan forbedre (Øiestad, 2004). Det kan gi elevene mulighet til å reflektere over sin egen atferd og læring. Resultatene viser at læreren både gir positiv feedback og korrigerer uønsket atferd både i klasserommet og ved uteskole. Sahrakhiz (2017) bekrefter at lærere bruker forskjellige tilnærminger når de gir tilbakemeldinger til elevene i de to undervisningsmiljøene. I henhold til Banduras (1997) sin teori om triadisk gjensidighet vil lærerens tilbakemeldinger påvirke og bli påvirket av elevens læringshemmende atferd. Forskjellige miljøer som klasserom og uteskole kan bidra til hvordan tilbakemeldinger læreren gir, noe som støttes av mine funn.

Øiestad (2004) fremhever at mennesker og situasjoner er ulike, og dermed kreves forskjellig feedback ut fra personlighet og situasjon.

I Banduras (1997) sin teori om selvregulering er selvobservasjon viktig for å regulere egen atferd og læring. Selvobservasjon innebærer å observere og evaluere sin egen atferd, sine tanker og følelser for å øke bevisstheten omkring egen atferd og forbedre den i fremtiden (Banduras, 1997). Informant 1 gir uttrykk for at det legges mest vekt på positiv forsterkning av ønsket atferd i klasserommet, noe som jeg kjenner igjen fra mine observasjoner. Dette indikerer at læreren har gjennomført en form for selvobservasjon ved å reflektere over egen atferd og tilbakemeldingspraksis i klasserommet. Samtidig viser mine observasjoner at læreren gir mindre korrigerende feedback ved uteskole. Det kan være flere forklaringer på dette, og blant annet kan uteskole være mer uforutsigbart med andre typer distraksjoner (jf. Jordet, 2010), som igjen kan gjøre det vanskeligere å gi konstruktive tilbakemeldinger og korrigere uønsket atferd. Samlet sett viser mine funn at læreren er noe bevisst på sin egen feedback-praksis.

Teorien om «human agency» viser til at i enkelte situasjoner vil elever ha behov for assistanse og veiledning fra andre. Det er der «proxy agency» kommer inn i bildet, og dette refererer til evnen til en lærers evne til å påvirke elever til å handle på en bestemt måte, eksempelvis gjennom introduksjon eller tilbakemeldinger (Bandura, 1997). Læreren kan fungere som en form for «proxy agent» ved å gi tilbakemeldinger som påvirker elevenes atferd og prestasjoner, som igjen kan ha en direkte innvirkning på elevenes læringshemmende atferd og læringsutbytte. Funnene mine viser til forventninger om arbeidsro og selvstendighet i klasserommet, noe som kan føre til mer korrigerende feedback. På den andre siden kan det tyde på at læreren har mer fokus på samarbeid ved uteskole, som igjen kan føre til mer positive og beskrivende tilbakemeldinger til elevene.

Informantene legger mest vekt på positiv forsterkning av ønsket atferd. De er begge enige om at de korrigerer elevene mer inne i klasserommet enn ute. Jordet (2010) poengterer at i klasserommet kan det være begrenset taletid og konkurranse om å få delta i samtaler. Alle elevene kan ikke snakke samtidig eller om det de selv ønsker. Informantene mener at uteskole gir andre fysiske rammer for kommunikasjon og samhandling, der elevene kan samarbeide mer fritt og uavhengig av tradisjonelle begrensninger (Jordet, 2010). I den forståelsen kan lærernes tilbakemeldinger påvirkes ved at feedback mer positivt gjennom samhold og

samarbeid, mens den er mer korrigerende og fokusert på individuell prestasjon i klasserommet. Sahrakhiz (2017) viser til at lærere i klasserom benytter seg av en mer formell og instruerende språkstil, mens ved uteskole blir det brukt en uformell og inkluderende kommunikasjonsstil. En mulig sammenligning med mine funn er at informantene nevner at det behov for mer struktur inne i klasserommet, og mine observasjoner viser til en mer sittestillende atmosfære inne. Utendørs er det sjeldent behov for at elevene må være stille. Videre mener lærerne at elevene har mer selvstendig læring og større bevegelsesfrihet under uteskole. Med hensyn til Banduras (1997) sin teori om triadisk gjensidighet kan miljøfaktorer, som den strukturerte og mer begrensede situasjonen i klasserommet, og den uforutsigbare og mer bevegelsesfrie situasjonen ute, påvirke hvordan tilbakemeldinger læreren gir til elevene.

Det er relevant å diskutere hvordan lærerens tilbakemeldinger kan påvirke elevenes uønsket atferd og selvregulering i både klasserommet og ved uteskole. I henhold til klasserommet med struktur og klare begrensninger viser mine funn at læreren gir mer regelmessig feedback, både med korrigerende og positive tilbakemeldinger. Dette er positivt for elevenes atferd og selvregulering, ettersom tilbakemeldingene bidrar til å tydeliggjøre for elevene hva de gjør bra og hva de kan forbedre. Dette kan øke elevenes tro på egne evner til å mestre en gitt situasjon eller oppgave, og vil kunne gi dem mulighet til å justere sin egen atferd og sine prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2021). På den andre siden kan overdrevent fokus på tilbakemeldinger fra læreren ha negative konsekvenser for elevenes selvregulering. Dette kan føre til at elevene blir for avhengige av lærerens veiledning og mister muligheten til å lære og regulere seg selv (Øiestad, 2004).

Mine resultater viser at læreren gir mindre tilbakemeldinger og at elevene hadde mer frihet til å utforske og lære på egne premisser ved uteskole. Dette kan være positivt for elevenes selvregulering, da de får muligheten til å ta mer ansvar for sin egen atferd og utforsking (Bandura, 1997). Dette kan igjen føre til økt mestring av situasjoner og mindre læringshemmende atferd. Det å gi tilbakemeldinger i undervisningen ute kan oppfattes som mer utfordrende for læreren, siden de kanskje ikke har like god oversikt over elevenes prestasjoner og atferd som i et klasserom. Studien til Largo-Wight og kolleger (2018) viser til hvordan utendørs klasserom kan gi lærere muligheten til å gi mer individuell oppfølging og tilbakemeldinger til elevene. Forskningen viste at lærere kan gi mer målrettet og individuell tilbakemelding til hver enkelt elev utendørs (Largo-Wight et al., 2018). Samlet sett kan både klasserommet og uteskole gi muligheter og utfordringer når det gjelder å støtte elevenes

selvregulering, atferd og læring. Læreren kan spille en viktig rolle ved å gi tilbakemeldinger som støtter elevenes selvregulering, men det er også viktig å gi elevene mulighet til å ta ansvar for sin egen atferd, læring og utforskning.

Ifølge Bandura (1997) kan verbal overtalelse være en effektiv måte å øke en persons mestringsforventning på, som gir troen på at man kan mestre en bestemt oppgave eller situasjon. Lærerens tilbakemeldinger kan sees på som en form for verbal overtalelse der læreren gir ulike tilbakemeldinger til elevene for å øke deres mestringsforventning (Bandura, 1997). Mine undersøkelser tyder på at læreren gir positive og konkrete tilbakemeldinger, men også mer negative eller vage tilbakemeldinger, i klasserommet og ved uteskole. I begge tilfeller kan det påvirke elevens forventning til å mestre en oppgave. For eksempel når læreren gir en elev en positiv tilbakemelding ved å si: «kjempesint» eller «fortsett med den gode innsatsen», kan det øke elevens mestringsforventning for lignende oppgaver i fremtiden. På samme måte kan lærerens tilbakemeldinger på oppførsel og samarbeid i klassen bidra til å øke elevenes mestringsforventning når det gjelder å samarbeide og delta aktivt i klassen (Øiestad, 2004). Mine funn viser til de negative eller vage tilbakemeldinger læreren ga, som kan være av typen: «hysj» og «ikke gjør sånn». Disse tilbakemeldinger fra læreren kan ha en motsatt effekt og reduserer elevens mestringsforventning. Hvis en elev blir kritisert eller får negativ tilbakemelding på en oppgave kan det føre til at eleven mister troen på sin egen evne til å mestre lignende oppgaver i fremtiden (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Mine observasjoner tyder på at lærerens tilbakemeldinger ved uteskole er av mer positive og konkrete tilbakemeldinger, og at læreren gir noe mer korrigerende og vage tilbakemeldinger i klasserommet. Lærerens tilbakemeldinger kan være en viktig faktor i å øke eller redusere elevens mestringsforventning, og dermed påvirke elevens motivasjon og oppførsel i undervisningen (Øiestad, 2004). Forskningsartikkelen av Sahrakhiz (2017) viser at lærernes kommunikasjon med elevene i uteskolen er preget i større grad av umiddelbarhet og nærhet. Mens lærerne i klasserommet er mer distansert og har formell kommunikasjon med elevene. Dette har sammenheng med mine funn og det kan tyde på at lærernes tilbakemeldinger ved uteskole kan være mer positive og konkrete på grunn av en mer uformell og umiddelbar kommunikasjon med elevene.

Informantene er enige i at de korrigerer elevene mer inne i klasserommet enn ute. Det indikerer at læreren kan ha noe høyere forventninger til elevens atferd og prestasjoner når de er inne. Dette kan ha både positive og negative sider. Fordeler med lærerens høye

mestringsforventninger til elever er at det kan bidra til å motivere elevene til å se situasjoner og oppgaver som en mulighet for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Mine observasjoner viser at læreren kan ha høye forventninger til elevers evner ved å gi enkelte tilbakemeldinger til dem. Eksempelvis når læreren sier «veldig godt arbeid» eller «bra gjennomført». Det får muligens elever til å føle på utfordringer og muligheten til å utvikle seg på en positiv måte. Feedback kan altså bidra til at elevene føler seg sett og verdsatt av læreren (Øiestad, 2004). Ulemper ved at læreren gir tilbakemeldinger, som kan tolkes som at det stilles høye forventninger til elevene, er at elevene kan føle seg stresset og engstelige hvis forventningene blir for høye eller uoppnåelige. Det kan redusere elevenes motivasjon. I tillegg kan læreren, som har for høye forventninger til elevene, få elevene til å føle seg overveldet, som igjen kan bidra til at de gir opp og at deres utvikling begrenses (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Det kan være en mulig forklaring på at elever viser læringshemmende atferd i klasserommet.

Mine funn indikerer at læreren også kan ha lave mestringsforventninger til elevene, både i klasserommet og i undervisningen ute. Lærere har en tendens til å gi tilbakemeldinger som er for enkle eller for positive. Dette kan føre til at elevene ikke blir utfordret til å tenke kritisk eller til å utvikle sin atferd. På samme måte kan lave mestringsforventninger føre til at lærerens tilbakemeldinger ikke utfordrer elevene nok, noe som også setter begrensninger for at elevene skal lære og utvikle seg (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Lave mestringsforventninger kan også ha fordeler når det gjelder lærerens måte å gi tilbakemeldinger på. Ved å gi feedback som er tilpasset elevenes faktiske ferdighetsnivå, gjennom mer konkrete og spesifikke tilbakemeldinger, kan det hjelpe elevene med å forstå hva de gjør riktig og hva de kan forbedre (Øiestad, 2004). Et eksempel på det er var når læreren ved uteskole sa «bra skudd» eller «flotte ord». Likevel vil lave forventninger føre til en undervurdering av elevers potensiale, som igjen svekker elevers selvtillit. Dermed er det viktig at læreren gir konkrete og positive tilbakemeldinger, som Skaalvik og Skaalvik (2021) mener må være realistiske i forhold til elevenes atferd og muligheten for å mestre arbeidet som skal gjøres.

Deci og Ryan (1985) skiller mellom ytre og indre motivasjon, der ytre motivasjon refererer til atferd som er motivert av ytre faktorer som belønning, straff eller forventninger fra andre. Lærerens tilbakemeldinger i klasserommet og ved uteskole kan være ytre faktorer som påvirker elevenes indre motivasjon. Datamaterialet mitt viser at læreren gir positive tilbakemeldinger i klasserommet til elevene, og analysene av dataen indikerer at dette øker elevenes motivasjon og bidrar til at de fortsetter å delta aktivt i undervisningen. Når det

gjelder lærerens tilbakemeldinger ved uteskole kan læreren også gi positive tilbakemeldinger på oppgaven eller aktiviteten, for eksempel ved å rose en gruppe for å ha samarbeidet godt eller for å ha løst en oppgave på en kreativ måte. Dette kan bidra til å øke elevenes motivasjon til å fortsette med aktivitetene ute. Deci og Ryan (1985) teori om motivasjon understreker også viktigheten av å skape et miljø som fremmer indre motivasjon, hvor individet har en opplevelse av autonomi, tilhørighet og kompetanse.

Deci og Ryan (1985) sin teori om behovet for autonomi refererer som nevnt til følelsen av å være selvstendig. Lærerens tilbakemeldinger kan bidra til å øke og redusere elevens følelse av autonomi i undervisningen. Dette kan påvirke elevenes motivasjon og oppførsel i klasserommet eller uteskole. Når læreren gir positive og konkrete tilbakemeldinger, som fokuserer på elevens prestasjoner og innsats, kan dette øke elevens følelse av autonomi. For eksempel når en lærer gir ros til en elev som jobber godt så kan det oppmuntre eleven til å fortsette å arbeide på tilsvarende måte. I mine observasjoner skjer dette både i klasserommet og ved uteskole, På den andre siden kan lærerens korrigerende og vage tilbakemeldinger redusere elevens følelse av autonomi. For eksempel når læreren gir en vag tilbakemelding som «hysj» eller «nei, nei», vil eleven ikke alltid vite hva de kan gjøre annerledes for å forbedre seg. Det kan føre til at eleven føler seg mindre autonom. Skaalvik og Skaalvik (2021) viser til at autonomistøtte blant annet kan være å gi elevene utfordringer og mulighet til å ta initiativ. Mine funn viser til at dette oppstod både i klasserommet og ved uteskole.

Lærerens tilbakemeldinger kan bidra til at elever føler seg inkludert og en del av fellesskapet i klassen. I lys av Deci og Ryan (1985) sin teori om behovet for tilhørighet, som handler om å føle en tilknytning til andre mennesker og oppleve sosial støtte, så vil positive tilbakemeldinger øke elevenes følelse av tilhørighet. Negative tilbakemeldinger eller manglende oppmerksomhet kan føre til at man føler seg utelatt fra fellesskapet. For å øke tilhørigheten kan læreren gi tilbakemeldinger som viser at elevene blir sett og verdsatt for hvem de er. Dette kan gjøres ved å gi ros for gode bidrag i klassen eller å vise interesse for elevens interesser og hobbyer (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Analysen av mine funn viser til at læreren oppmuntrer til samarbeid og felles aktiviteter ved uteskole, som kan øke elevenes følelse av tilhørighet. Det blir gitt felles tilbakemeldinger til klasse både ute og inne, men i undervisningen ute gir også læreren feedback felles til gruppene og elevene som samarbeidet. Dermed kan mine funn tyde på at følelsen av tilhørighet er noe større ved uteskole enn i klasserommet.

For å minske tilhørigheten kan læreren gi tilbakemeldinger som oppleves som urettferdige eller diskriminerende. Dette kan være favorisering av enkelte elever eller gruppe, eller å ikke ta hensyn til ulikheter blant elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Mine funn viser til at læreren gir positive tilbakemeldinger til elever som har vist læringshemmende atferd tidligere i timene, noe som kan oppfattes som urettferdig av de andre elevene i klassen som ikke nødvendigvis får samme positive tilbakemelding. Dette kan potensielt føre til misnøye og redusere elevens følelse av tilhørighet til klassen. Fordelen ved å gi positive tilbakemeldinger til elever som har vist læringshemmende atferd er at det kan bidra til å styrke deres tilhørighet til klassen og skolen. Det er viktig å finne en balanse mellom å gi positive tilbakemeldinger og samtidig sørge for at alle elevene føler seg inkludert og verdsatt. Fredricks med kolleger (2004) påpeker viktigheten av en positiv og støttende lærer-elev relasjon for å fremme elevenes tilhørighet og engasjement i skolen. Lærers tilbakemeldinger er en viktig faktor i å skape en god relasjon og øke elevenes følelse av tilhørighet. Mine funn viser at denne typen tilbakemeldinger ofte forekommer ved uteskole, siden læreren legger opp til mer samarbeid og gir flere beskrivende tilbakemeldinger, som for eksempel «god teknikk» eller «dere jobber godt sammen». Det støttes av Sahrakhiz (2017) sine funn som indikerer at uteskole kan føre til økt tilhørighet blant elevene. Dette kan skyldes en mer direkte og personlig kommunikasjonsstil som oppstår utendørs.

Ifølge Deci og Ryan (2000) kan tilbakemeldinger fra autoriteter, som for eksempel lærere, påvirke elevenes følelse av kompetanse. Behovet for å føle seg kompetent kan være en viktig faktor for å øke eller redusere elevenes opplevelse av egen kompetanse. Når en person opplever å være kompetent kan det føre til økt selvtillit og tro på egne evner (Deci & Ryan, 1985). Mine observasjoner viser at elevenes opplevelse av kompetanse kan påvirkes av lærers tilbakemeldinger. Konkrete tilbakemeldinger som viser hva eleven gjorde riktig eller galt, for eksempel "helt riktig" eller "dette fikk du til", kan øke elevens opplevelse av kompetanse. På den andre siden kan generelle tilbakemeldinger, som ikke spesifiserer hva som var riktig eller galt, kan redusere elevens opplevelse av kompetanse. Mine funn indikerer at læreren gir både konkrete og spesifikke tilbakemeldinger i klasserommet og ved uteskole. Resultatene viser til mer korrigering på elevens læringshemmende atferd i klasserommet enn ute. I tillegg antyder funnene at læreren gir mindre positive tilbakemeldinger ved uteskolen enn i klasserommet. Ifølge teori kan korrigerende tilbakemeldinger, spesielt når de gis på en nedlatende måte, føre til at elevene føler seg mindre kompetente og mindre motiverte. Dette kan påvirke deres opplevelse av egen kompetanse negativt. På den andre siden kan

korrigerende tilbakemeldinger hjelpe elevene med å finne en balanse mellom hva de gjør bra og hva de trenger å forbedre. Positive tilbakemeldinger, spesielt gitt på en konstruktiv og oppmuntrende måte, kan øke elevenes følelse av kompetanse og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Det er verdt å merke seg at Deci og Ryan (1985) hevder at indre motivasjon er mer varig og resulterer i mer positiv atferd. Ytre motivasjon kan ha en kortvarig effekt og føre til negativ atferd dersom belønning eller straff ikke oppleves som tilstrekkelig. Dette understreker viktigheten av å fremme indre motivasjon hos elevene gjennom blant annet positive tilbakemeldinger, både i klasserommet og ved uteskole. Observasjonene mine viser at læreren også korrigerer uønsket atferd både i klasserommet og ved uteskole. Hvis elever opplever det som negative tilbakemeldinger kan dette føre til redusert motivasjon og negativ atferd. På den andre siden kan konstruktiv og balansert tilbakemelding, som fokuserer på forbedring, være mer effektiv i å fremme positiv atferd og indre motivasjon hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Basert på observasjonene som er gjort kan det tolkes at lærerens tilbakemeldinger både i klasserommet og ved uteskole kan påvirke elevens indre motivasjon.

6.0 Oppsummering og veien videre

I dette avsluttende kapittelet vil jeg fokusere på de viktigste funnene og deres relevans for problemstillingen som ble presentert og drøftet i det foregående kapittelet. Dette vil gi en konklusjon av studiens hovedfunn. Til slutt vil jeg reflektere over studiens nytteverdi og peke på mulige veier for videre forskning.

6.1 Konklusjon

Denne studien har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: *«Hvordan vises elevers læringshemmende atferd, og hvordan gir læreren tilbakemeldinger, i klasseromsundervisning sammenlignet med uteskole?»*.

Studiens funn indikerer at læringshemmende atferd kan oppstå både i klasserommet og ved uteskole, men det ser ut til å være mer utbredt i klasserommet enn i uteskole. Forstyrrende og uønsket atferd kan ha en negativ effekt på elevenes egen læring og utvikling, samt ødelegg for medelever og lærerens undervisning. I klasserommet kan elever vise læringshemmende atferd ved å gjøre andre ting enn det som er tildelte arbeidsoppgave. Mine funn viser til at elever vandret rundt i rommet, laget forstyrrende lyder og prate høyt med andre elever. Ved uteskole kan læringshemmende atferd inkludere at elever melder seg ut av aktiviteter eller velger å ikke delta i timen. Det kan antas at klasserommets struktur og stillesittende oppgaver bidrar til atferden i klasserommet, mens uteskole med sitt fokus på fysisk aktivitet og samarbeid gir elevene mer bevegelsesfrihet og dermed kan vise mindre læringshemmende atferd. I tillegg viser mine resultater til at elevene er mer engasjerte i undervisningsoppleggene ute.

Det kan konkluderes med at læreren gir tilbakemeldinger både i klasserommet og ved uteskole. Det kan likevel se ut til at læreren gir mer korrigerende feedback i klasserommet, mens det ved uteskole gis flere beskrivende og spesifikke tilbakemeldinger. Lærerens tilbakemeldinger kan påvirkes av forventningene om arbeidsro i klasserommet, og det mer frie og andre krav ved uteskole. Samarbeid mellom elevene ser ut til å være mer vanlig ved uteskole, og dette kan ha en innvirkning på lærerens tilbakemeldinger. Videre viser observasjonene at uteskole kan ha en positiv effekt på elevenes læringshemmende atferd og læring, og at lærerens tilbakemeldinger kan spille en stor rolle. Alt i alt kan studiens funn

indikere behovet for mer variert og aktiv læring i klasserommet. Lærerens feedback bør tilpasses ulike læringsmiljøer for å fremme en positiv og engasjerende atferd blant elevene.

6.2 Nytteverdi og mulige veier for videre forskning

Mitt ønske er at denne forskningen kan ha en nytteverdi for flere. Først og fremst håper jeg at denne studien kan være et bidrag til at flere lærere benytter seg av uteskole som undervisningsmetode. Studien kan bidra til å øke bevisstheten blant lærere og skoleledere om viktigheten av tilpasset opplæring i skolen. Resultatene viser hvordan ulike læringsmiljøer kan påvirke elevenes læringshemmende atferd. Tilpasset feedback kan spille en viktig rolle for å forbedre læringsopplevelsen til elevene. Studien gir innspill til utvikling av mer varierte og aktive undervisningsmetoder og læringsmiljøer som kan fremme en positiv og engasjerende læringsopplevelse for elevene.

Jeg håper foreldre kan finne dette prosjektet nyttig fordi det kan gi dem innsikt i hva som kan være læringshemmende atferd i skolen, og hvordan ulike tilpasninger kan påvirke deres barns læring og engasjement. De kan bruke denne informasjonen til å engasjere seg i diskusjoner med lærere og skoleadministrasjon om hvordan skolen kan tilpasse undervisningen og læringsmiljøene for å gi barna en bedre og mer variert skolehverdag.

Kanskje kan denne masteravhandlingen skape interesse og motivasjon for videre forskning på temaet, og bidra til å utvikle kunnskapen om uteskole og ulike faktorer som påvirker elevenes atferd og læring. En mulig vei videre vil være å undersøke nærmere hvordan ulike former for fysisk aktivitet kan påvirke elevens læringshemmende atferd i klasserommet og ved uteskole, og hvilken rolle læreren kan spille i å legge til rette for fysisk aktivitet i begge settinger.

Det er verdt å merke seg et forskningsprosjekt som pågår for øyeblikket. For videre forskning på bevegelsesaktiviteter i skole og fritid, se MOVEOUT-prosjektet ved Institutt for Idræt og Ernæring på Københavns Universitet: <https://nexus.ku.dk/forskning/idraet-individ-samfund/krop-laering-og-social-forandring/boern-og-unges-bevaegelsesaktiviteter-i-skole-og-fritid/moveout/>

Referanser

- Bakken, A. (2022). Ungdata 2022. Nasjonale resultater. (NOVA-rapport; 5: 2022).
Velferdsforskningsinstituttet NOVA ved OsloMet.
<https://hdl.handle.net/11250/3011548>
- Bambara, L., Janney, R. & Snell, M. (2015). *Behavior Support* (3. utg.). Brookes Publishing.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory.*
Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control.* Freeman.
- Bentsen, P., Jensen, F., Mygind, E. & Randrup, T. (2010). The extent and dissemination of udeskole in Danish schools. *Urban forestry & urban greening*, 9(3), 235-243.
<https://doi.org/10.1016/j.ufug.2010.02.001>
- Bentsen, P., Mygind, E. & Randrup, T. (2009). Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context. *Education 3-13*, 37(1), 29-44.
<https://www-tandfonline-com.ezproxy.inn.no/doi/full/10.1080/03004270802291780>
- Bølling, M., Otte, C. R., Elsborg, P., Nielsen, G. & Bentsen, P. (2018). The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International journal of educational research*, 89, 22-35. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.03.004>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal.

Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer.

Deci, E. & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Enquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An introduction to the Philosophy of Education*. MacMillan. <https://archive.org/stream/democracyandedu00dewegoog#page/n10/mode/2up>

Faskunger, J., Szczepanski, A. & Åkerblom, P. (2018). *Klassrum med himlen som tak*
Klassrum med himlen som tak: En kunskapsöversikt om vad utomhusundervisning betyder utomhusundervisning betyder för lärande i grundskolan. Linköpings universitet.

Fiskum, T. & Husby, J. (2014). *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut*. Cappelen Damm Akademisk.

Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
<https://www.jstor.org/stable/3516061>

Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.). Ad Notam Gyldendal.

Haug, P. (2016). Ein likeverdig skule i framtida?. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 2, 1-14. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.273>

- Haugen, H. & Skilbrei, M.-L. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom: uteskole i teori og praksis*. Cappelen Akademisk forlag.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag.
- Largo-Wight, E., Guardino, C., Wludyka, P., Hall, K., Wight, J. & Merten, J. (2018). Nature contact at school: The impact of an outdoor classroom on children's well-being. *International journal of environmental health research*, 28(6), 653-666. <https://doi.org/10.1080/09603123.2018.1502415>
- Liu, J. (2004). Childhood Externalizing Behavior: Theory and Implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 17(3), 93-103. <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.inn.no/doi/epdf/10.1111/j.1744-6171.2004.tb00003.x>

Lundevall, I. (2021). Ut med skolen! *Utdanningsnytt*.

<https://www.utdanningsnytt.no/kreativitet-nysgjerrighet-skolehage/ut-med-skolen/274988>

Manger, T. (2016). *Dette vet vi om: motivasjon, tro på seg selv og ros*. Gyldendal akademisk.

Mason, L., Manzione, L., Ronconi, A. & Pazzaglia, F. (2022). Lessons in a Green School Environment and in the Classroom: Effects on Students' Cognitive Functioning and Affect. *International journal of environmental research and public health*, 19(24), 16823. <https://doi.org/10.3390/ijerph192416823>

Mygind, E. (2007). A comparison between children's physical activity levels at school and learning in an outdoor environment. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 7(2), 161-176. <https://doi.org/10.1080/14729670701717580>

Nordahl, T. (2005). Atferdsproblemer blant barn og unge. *Fagbokforlaget*.

Nordahl, T. & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge. *Fagbokforlaget*.

Norwood, M., Lakhani, A., Fullagar, S., Maujean, A., Downes, M., Byrne, J., Stewart, A., Barber, B. & Kendall, E. (2019). A narrative and systematic review of the behavioural, cognitive and emotional effects of passive nature exposure on young people: Evidence for prescribing change. *Landscape and Urban Planning*, 189, 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2019.04.007>

Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (Opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget.
- Prince, H., Henderson, K.A. & Humberstone, B. (2015). *Routledge handbook of outdoor studies*. Routledge.
- Postholm, M. & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen damm akademisk.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M., Sanders, D. & Benefield, P. (2004). A review of Research on Outdoor Learning. *National Foundation for Educational Research and King's College London*.
<https://www.informalscience.org/sites/default/files/Review%20of%20research%20on%20outdoor%20learning.pdf>
- Sahrakhiz, S. (2017). Immediacy and distance in teacher talk—A comparative case study in German elementary- and outdoor school-teaching. *Cogent Education*, 4(1), 1291175.
<http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2017.1291175>
- SIKT. (u.å.). Meldeskjema for personopplysninger i forskning. <https://sikt.no/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Twohig-Bennett, C. & Jones, A. (2018). The health benefits of the great outdoors: A systematic review and metaanalysis of greenspace exposure and health outcomes. *Environmental research*, 166, 628-637. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2018.06.030>

Wigestrand, I. & Berntsen, K. (2021). Klasserommet er ikke det beste stedet for all læring. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/friluftsliv-knut-berntsen-uteskole/klasserommet-er-ikke-det-beste-stedet-for-all-laering/287929>

Øiestad, G. (2004). *Feedback*. Gyldendal Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Samtykkeerklæring til foresatte

Angående forskingsprosjekt

«En kvalitativ studie om læringshemmende atferd i klasserommet, og om atferden endres ved å ha uteskole»

Hei!

Jeg heter June E. Halvorsen, og jeg er masterstudent ved Høgskolen innlandet avd. Hamar. Studiet jeg går på heter *Tilpasset opplæring*, og jeg har tidligere tatt en bachelor i *Faglærer i kroppsøving og idrettsfag*. Våren 2023 skal jeg skrive masteroppgaven min. Dette er et informasjonsskriv til deg/dere som foresatt, og et spørsmål om å kunne gjøre observasjoner i klassen der ditt barn går.

Målet og hensikt med prosjektet

Lærere opplever at elever viser utfordrende atferd (læringshemmende atferd) i klasserommet, og er en av de utfordringene lærerne står ovenfor i yrket sitt. I forbindelse med min masteroppgave, ønsker jeg å observere i klasseromsundervisning og ved uteskole i klassen der ditt barn går. Gjennom mine observasjoner ønsker jeg å se om læringshemmende atferd i klasserommet, endrer seg ved å ha uteskole.

Hva innebærer det å samtykke?

Ved å samtykke bidrar du/dere til å jeg kan forske på gitt problemstilling. Det innebærer at jeg gjør observasjoner i klassen som barnet ditt går i. Prosjektet ønsker å undersøke læringshemmende atferd i en klasse som helhet, derfor sendes samtykke til alle foresatt i samme klasse. Observasjonene vil registreres gjennom et observasjonsskjema. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til disse materialene, men du/dere har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet av studien (kopi). For å sikre personopplysningene fra klassen, vil informasjon jeg innhenter anonymiseres og materialet vil bli destruert etter endt prosjekt. Prosjektet skal etter planen avsluttetes 15.05.2023. Som student og arbeidstaker i Osloskolen har jeg også taushetsplikt.

Vedlegg 2 - Samtykkeerklæring til lærerne

Vil du delta i forskningsprosjektet

«En kvalitativ studie om læringshemmende atferd, og lærerens feedback, i klasserommet og ved uteskole»

Hei!

Dette er et informasjonsskriv til deg, og et spørsmål om å delta i mitt forskningsprosjekt. I dette skrivet finner du informasjon om prosjektet og hva deltakelse innebærer for deg. Jeg heter June E. Halvorsen, og jeg er masterstudent ved Høgskolen innlandet avd. Hamar. Studiet jeg går på heter *Tilpasset opplæring*, og jeg har tidligere tatt en bachelor i *Faglærer i kroppsøving og idrettsfag*. Våren 2023 skal jeg skrive masteroppgaven min.

Formål

Lærere opplever læringshemmende atferd i klasserommet, og er en av de utfordringene lærerne står ovenfor i dag. I forbindelse med min masteroppgave, ønsker jeg gjennom observasjon og intervju som metode, og gjøre en liten undersøkelse knyttet til om elever med læringshemmende atferd i klasserommet endrer atferden ved uteskole, og hvordan tilbakemeldinger læreren gir i undervisningen inne og ute.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen Innlandet v/meg, June E. Halvorsen (student), samt min veileder Ann Cathrin Faldet (førsteamanuensis), er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi:

- Rektoren ved skolen tipset meg om deg
- Du arbeider som lærer
- Du benytter uteskole i undervisningen din

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å bidra til prosjektet, innebærer det at jeg gjør observasjoner av deg og av elevene dine både i klasseromsundervisning og ved uteskole, og du deltar i et intervju med meg i etterkant av observasjonene. Det er elevers læringshemmende atferd og

tilbakemeldinger som gis i timene, som vil være en del av det som blir observert, og det som blir temaet i intervjuet, samt. uteskole. Observasjonene vil registreres gjennom et observasjonsskjema. Intervjuet vil bli tatt opp i et lydopptak. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til disse materialene. Informasjon jeg innhenter vil anonymiseres og materialet vil bli destruert etter endt prosjekt.

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. Prosjektet har ingen tilknytning til den arbeidsplass eller arbeidsgiver, og deltakelse eller eventuell trekk av samtykk, vil ikke påvirke ditt forhold til nevnte.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun jeg, June E. Halvorsen, og min veileder, Ann Cathrin Faldet ved Høgskolen innlandet som vil ha tilgang til opplysningen fra observasjonene og intervjuet gir.
- For å sikre personopplysningene dine og klassen som observeres, vil navnene og kontaktopplysningene anonymiseres ved å bruke fiktive navn, samt lagres adskilt fra øvrig datamateriale.
- Jeg vil beskrive observasjonene, din bakgrunn og dine uttalelser som har betydning for problemstillingen til prosjektet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttet 15.05.2023. Alle opptak og personopplysninger vil da bli permanent destruert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

- Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

- På oppdrag fra Høgskolen innlandet, har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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 klassen din
- å få rettet opplysninger om deg og klassen som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg og klassen
- 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:

Høgskolen innlandet avd. Hamar

- June E. Halvorsen (Student) Ann Cathrin Faldet (veileder)
- Epost: 251976@stud.inn.no Epost: anncathrin.faldet@inn.no
- Personvernombud på Høgskolen Innlandet: Anne.lofthus@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra SIKT, kan du ta kontakt via Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

June E. Halvorsen
(Student)

Ann Cathrin Faldet
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*En kvalitativ studie om læringshemmende atferd, og lærerens feedback, i klasserommet og ved uteskole*» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- at det gjøres observasjoner i min undervisning
- å delta i intervju og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Godkjenning av SIKT



[Meldeskjema](#) / [Hvordan vises elevers læringshemmende atferd, og hvordan gir lære...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
515260

Vurderingstype
Standard

Dato
16.01.2023

Prosjekttittel

Hvordan vises elevers læringshemmende atferd, og hvordan gir læreren tilbakemeldinger, i klasseromsundervisning i forhold til uteskole?

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Ann-Cathrin Faldet

Student

June Elvebakk Halvorsen

Prosjektperiode

01.12.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

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

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

UTDYPENDE OM LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet har 2 utvalg og vil innhente samtykke fra de registrerte (utvalg 2) til behandlingen av personopplysninger og samtykke fra foresatte (utvalg 1) 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 kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

KOMMENTARER TIL INFORMASJONSSKRIVET

Informasjonsskrivet ditt til utvalg 1 mangler noen punkter loven krever er med. Du må derfor legge til disse punktene i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet:

- At du behandler opplysningene om dine forskningsdeltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til din institusjon sitt personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider for hjelp til formuleringer: <https://sikt.no/informasjon-til-deltakarane-i-forskningsprosjekt>

DATABEHANDLER

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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!

Vedlegg 4 – Observasjonsskjema

Observasjonsskjema til klasseromsundervisning

Dato:	Time:	Varighet:
-------	-------	-----------

Stikkord:

Kategori	Hvordan gjør elever?	Beskrivelse:	Respons:
<u>Læringshemmende atferd:</u>			

--

Kategori	Hva blir sagt?	Beskrivelse:	Respons:
<u>Tilbakemeldinger:</u>			

Stikkord:

--

Observasjonsskjema til uteskole

Dato:	Time:	Varighet:
-------	-------	-----------

Kategori	Hvordan gjør elever?	Beskrivelse:	Respons:
<u>Læringshemmende atferd:</u>			

Stikkord:

--

Kategori	Hva blir sagt?	Beskrivelse:	Respons:
<u>Tilbakemeldinger:</u>			

Stikkord:

--

Vedlegg 5 – Intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon

- Hei og velkommen.
- En gjennomgang av forskningsprosjektet og formålet.
- Informasjon om bruk av lydopptak, hvordan intervjuet vil gjennomføres og hvordan det vil bli brukt i forskningsprosjektet.
- repetisjon av: taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering og lagring av data som vil bli slettet ved prosjektslutt. Og påminnelse om at deltakelse er frivillig og informanten har rett til å trekke seg når som helst.

Spørsmålene

Uteskole:

- Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
- Hvor lenge har du brukt uteskole som metode?
- Hvorfor praktiserer du uteskole?
- Hva er din motivasjon for å bruke uteskole som arbeidsmetode?
- Hva tenker du når jeg sier uteskole?
 - Positive og negative sider

Læringshemmende atferd

- Hva tenker du når jeg sier læringshemmende atferd?
 - Forklare studiens bruk av begrepet

Sammenligne

- Hvordan erfarer du elever med utagering i klasserommet?
- Hvordan erfarer du elever med utagering ved uteskole?
- Hvordan opplever du klassen reagerer på å ha uteskoleundervisning?
- Hvilke typer elever mener du uteskole kan være bra for?
 - Hvorfor? Og hva kan være negativt?
- Ser du noen ulikheter i elevers utagerende atferd i klasserommet og ved uteskole?
 - Og ser du evt. noen likheter?

- Hvilke fordeler mener du bruken av uteskole kan ha for elever med utagerende atferd?
 - Og hvilke utfordringer tenker du uteskole kan ha for disse elevene?

Tilbakemeldinger

- Hvordan gir du tilbakemeldinger til elevene i klasseundervisning?
- Hvordan gir du tilbakemeldinger til elevene ved uteskole?
- Mener du det er noen likheter og ulikheter i måten du gir tilbakemeldinger til elevene ved klasseromsundervisning og uteskole?
 - (Kom med eksempler fra egne observasjoner)

Avslutning

- Er det noe annet du ønsker å legge til?
- Eller noe spesielt du lurer på so ikke er blitt dekket i intervjuet?
- Takk for intervjuet.