

**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Anita Aamodt og Alice Mellum Mæhlum

Masteroppgave

«Ut av klasserommet»

«Out of the classroom»

Master i tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier

MATBU

2022/2023

“The principle goal of education in the schools should be creating men and women who are capable of doing new things, not simply repeating what other generations have done; men and women who are creative, inventive and discovers, who can be critical and verify, and not accept, everything they are offered”.

Jean Piaget (1896 – 1980)

“For vi gikk jo fra en elevgruppe med over 50% som hadde individuelle helsesamtaler av ulike årsaker til ikke å ha noen. Vi hadde tre skolevegrere og har ingen etter vi avsluttet med prosjektet».

Sitat: Helsesykepleier (2022/2023)

Sammendrag:

I denne masterstudien har vi valgt å skrive om uteskole. For oss betyr uteskole å flytte undervisningen ut av klasserommet. Uteskole gjøre undervisningen mer praksis nær og elevene får brukt hode, kropp og sansene sine. Vi har valgt oss denne problemstillingen:

«Hvordan oppleves uteskole av elever, foreldre, lærere og helsesykepleier?»

Til problemstillingen er det utformet fire forskningsspørsmål. Disse handler om hvordan de ulike informantene opplever elevenes holdninger til uteskole, hvordan de opplever at det psykososiale klasse miljøet endres med uteskole og hvordan de opplever at elevenes læringslyst og mestring endres når det er uteskole.

Vi har valgt å skrive om anerkjennelse, klasse miljø, relasjonsarbeid, mestring og motivasjon som vårt teorigrunnlag. Dette er sentrale begrep i overordnet del i Kunnskapsløftet 2020, og som også har stor betydning for elevenes utvikling og vekst når det arbeides med uteskole.

Vi har valgt å bruke en kombinasjon av kvantitative undersøkelser og kvalitative forskningsintervju som datagrunnlag i vår studie. Metodikken vi bruker er bygd på en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Datagrunnlaget ble til ved å gjennomføre Ungdata-undersøkelsen med elevene i forkant og etterkant av prosjektet, samt å intervju 8 foreldre, 1 kontaktlærer og 1 helsesykepleier.

Våre funn indikerer at uteskole har stor betydning for elevers psykososiale og inkluderende klasse miljø. Studien viser at elevers relasjoner blir endret og forbedret ved bruk av uteskole og at skolevegring kan se ut til å reduseres. Vi ser også at det er en positiv utvikling på elevenes mestring og motivasjon i skolehverdagen ved bruk av uteskole.

Summary:

In this master's study, we have chosen to write about outdoor education. For us, outdoor education means moving teaching out of the classroom. Outdoor education makes the teaching more practical and the students get to use their heads, bodies and senses. We have chosen this main research question:

"How are outdoor education perceived by pupils, parents, teacher and school-nurse?«

Four underlying research questions have been formulated for the problem statement. These are about how the informants experience the pupils' attitudes towards outdoor education, how they experience that the psychosocial class environment changes with outdoor education and how they experience changes in pupils' learning motivation and mastery when it comes to outdoor education.

We have chosen to write about recognition, class environment, relationship work, coping and motivation as our theoretical basis. This is a central concept in the general part of the Kunnskapsløftet 2020, and which is also of great importance for the pupils' development and growth when working with outdoor education.

We have chosen to use a combination of quantitative surveys and qualitative research interviews as the data base in our study. The methodology we use is based on a phenomenological and hermeneutic approach. The data base was created by conducting a «Ungdata»-survey before and after the project, as well interviewing 8 parents, 1 teacher and 1 school nurse.

Our findings at the outdoor school are of great importance to pupils' psychosocial and common classroom environment. The study shows that the students' relationships changed and improved through outdoor education and that school refusal may appear to be reduced. We also see that there is a positive development in the students' mastery and motivation in everyday school life when outdoor education is used.

Forord:

Vår toårige masterstudie, om tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier, ved Høgskolen Innlandet avd. Lillehammer er nå ved veis ende, og denne masteroppgaven markerer slutten på denne studietiden. I løpet av våre to år som masterstudenter har vi lært mye spennende, men det har også vært utfordrende å sjonglere studentlivet med arbeidsliv og familieliv.

Vi har gjennom forelesninger, gode samtaler, diskusjoner og forskning tilegnet oss kunnskap om et felt vi har et brennende engasjement rundt, uteskole. Dette er noe vi tar med oss på veien videre med å få elever ut av klasserommet og «opp i trærne».

Vi vil gjerne få takke foreldre, kontaktlærer og helsesykepleier for at de var villige til å stille til intervju. Uten dere og deres erfaringer, opplevelser og tanker omkring uteskole hadde vi ikke hatt mulighet til å gjennomføre denne spennende studien.

Vi vil også rette en stor takk til vår veileder Ragnhild Holmen Bjørnsen. Dine samtaler og veiledning har fått oss til å tenke og reflektere over våre tanker om uteskole, og dine konstruktive tilbakemeldinger har vært til stor hjelp.

Vi vil også takke familie, venner og kollegaer for oppmuntrende ord, forståelse, heiarop og barnepass når vi har hatt behov for det.

Vi må gi en helt spesiell takk til våre samboere og bedre halvdel, Thomas og Johannes, som ved sine stødige og tålmodige væremåter har holdt ut og stått ved vår side hver eneste dag under denne studieperioden. Takk for at dere er akkurat dere, og at dere løfter oss opp og heier på oss når vi har trengt motiverende og inspirerende ord og samtaler. Dere er gull verdt!

Lillehammer, mai 2023

Anita Aamodt og Alice Mellum Mæhlum

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Introduksjon og bakgrunn	1
1.2 Formålet med prosjektet og forskningsspørsmål	3
1.3 Masteroppgavens oppbygging.....	4
2.0 Uteskole – bakgrunn og kunnskapsstatus.....	5
2.1 Uteskole.....	5
2.1.1 Hva betyr begrepet uteskole?.....	5
2.1.2 Sentrale kjennetegn ved uteskole	6
2.1.3 Hvordan jobbe med uteskole.....	9
2.1.4 Uteskole i Fagfornyelsen	11
2.1.5 utfordringer ved uteskole	11
2.1.6 Kunnskapsstatus.....	13
3.0 Teoretiske perspektiver	18
3.1 Anerkjennelse.....	18
3.1.1 Begrepet anerkjennelse	18
3.1.2 Axel Honneths anerkjennelsesteori.....	19
3.1.3 Axel Honneth om krenkelser	21
3.1.4 Anerkjennelse og krenkelser i skolen	23
3.2 Klassemiljø.....	25
3.2.1 Hva er et godt psykososialt miljø?.....	26
3.2.2 Hva er et godt og inkluderende læringsmiljø?	26
3.2.3 Sammenheng mellom læring og psykisk helse	29
3.2.4 Mobbing	30
3.2.5 Partnerskap mot mobbing	33
3.2.6 Skolevegning	34
3.3 Relasjonsarbeid	36

3.3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	37
3.3.2 Relasjonsbygging	38
3.3.3 Trygghet	43
3.3.4 Ulike barn, ulike behov	44
3.3.5 Utrygghet	47
3.4 Mestring, motivasjon og forventning	48
3.4.1 Agent i eget liv	48
3.4.2 Betydningen av mestringsbegrepet	49
3.4.3 Motivasjon	52
3.4.4 Forventning	54
4.0 Metodisk tilnærming	56
4.1 Valg av metode.....	56
4.1.1 Forskningsdesign	57
4.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag	58
4.3 Hva er kvantitativ forskning.....	60
4.3.1 Ungdata undersøkelsen	61
4.4 Hva er kvalitativ forskning?.....	62
4.4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	63
4.4.2 Kvale og Brinkmanns syv faser i en intervjuundersøkelse	64
4.4.3 Det semistrukturerte intervjuet	66
4.5 Datainnsamling.....	67
4.5.1 Utvalg og inklusjonskriterier	68
4.5.2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	69
4.5.3 Intervjuguide	69
4.5.4 Gjennomføring av forskningsintervjuene	70
4.6 Analyse og tolkning av data	71
4.7 Vurdering av studiens kvalitet.....	74

4.7.1 Reliabilitet i kvantitativ metode	75
4.7.2 Reliabilitet i kvalitative studier	76
4.7.3 Validitet.....	77
4.7.4 Generaliserbarhet	79
4.8 Etske spørsmål i forbindelse med forskningsintervjuet	80
4.9 Mulige feilkilder.....	81
5.0 Presentasjon av resultater	83
5.1 Hvordan vurderer elever sin helse og livssituasjon etter ett år med uteskole?.....	83
5.2 Hvordan opplever foreldrene, kontaktlærer og helsesykepleier elevenes tanker og holdninger i forkant av at elevene fikk uteskole på timeplanen?	85
5.3 Hvordan opplever foreldre, kontaktlærer og helsesykepleier at det psykososiale klasse miljøet endres når det er uteskole på timeplanen?.....	86
5.4 Hvordan opplever foreldre, kontaktlærer og helsesykepleier at elevenes læringslyst og mestring i forhold til fag endres når det er uteskole på timeplanen?	87
6.0 Diskusjon.....	89
6.1 I lys av Honneth	89
6.1.1 Anerkjennelsesmodellen	89
6.1.2 Uteskole i lys av Honneth	93
6.2 I lys av Bronfenbrenner.....	97
6.2.1 Den utviklingsøkologiske modellen	97
6.2.2 Uteskole i lys av Bronfenbrenner.....	99
6.3 Oppsummering	102
7.0 Avslutning	104
7.1 Oppsummering av hovedfunn	104
7.2 Metodiske betraktninger.....	105
7.3 Konklusjon	107
7.4 Forslag til videre forskning	108
Referanser.....	110

Vedlegg 1- Godkjenning fra NSD.....	119
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema:	122
Vedlegg 3 – Intervjuguide.....	125

1.0 Innledning

Hovedtemaet i denne masteroppgaven er uteskole, med vekt på det psykososiale og inkluderende klasse miljøet. Vi ønsker at denne masteroppgaven har som hensikt å bidra til at flere lærere velger å jobbe med uteskole fordi de ser nytteverdien av det, og hvor viktig uteskole er for å skape gode og inkluderende klasse miljøer. Vi ønsker også å fremme at når elevene har uteskole jevnlig øker elevenes psykiske helse, samt mestring og motivasjon for læring.

Dette kapitlet innledes med en introduksjon av tema og bakgrunn for valg av oppgave. Deretter presenteres studiens problemstilling og forskningsspørsmål, etterfulgt av en redegjørelse for hvordan oppgaven er bygd opp og struktur.

Vi håper at denne oppgaven anses som et nyttig bidrag innenfor arbeid med uteskole, både med det pedagogiske og det spesialpedagogiske i form av både teori og praksis. Vi håper også at oppgaven vil inspirere flere lærer til å ta i bruk uteskole i skolehverdagen og at nytteverdien av uteskole har mange fordeler.

1.1 Introduksjon og bakgrunn

Samfunnet er stadig i endring, og på tross av dette så har det helt siden skolen ble etablert, for over hundre år siden, vært klasserommet som har vært det stedet elevene har vært samlet for å lære (Wigestrand & Berntsen, 2021). I LK20 blir det lagt sterke føringer i overordna del 3.1 at: «Ved å bruke varierte læringsarenaer skal skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt». (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Uteskole bidrar til å innføre bedre bevegelsesvaner og motvirker fysisk inaktivitet (Hansen, 2005). Allerede i 1992 skrev Direktoratet for naturforvaltning at: "Fysisk aktivitet er kanskje den viktigste helsefremmende faktoren som er kjent." (Direktoratet for Naturforvaltning, 1992). Noen år senere, i 1997, ble det gjennomført en spørreundersøkelse blant lærere, fritidspedagoger og helsesøstre i 105 skoler i Norge. Denne viste også at friluftsliv er helsefremmende for barn (Hansen, 2005). Rapporten som ble utarbeidet etter denne

undersøkelsen konkluderte med at: «Fysisk aktivitet påvirker læringen positivt, gir ny energi og er viktig for barns hverdag og utvikling» (Midjo & Widgren, 1997).

I stortingsmelding om friluftsliv (Meld.St.18, (2015-2016)) står det at “naturen skal i større grad brukes som læringsarena og aktivitetsområde for barn og unge”. I tillegg kom det også en stortingsmelding i 2017 som skulle bidra til at alle barn og unge fikk minimum 1 time fysisk aktivitet daglig i skolehverdagen. Det er veldig ulikt hvordan dette har blitt praktisert rundt omkring i landet.

Skoleåret 2021/2022 ble det satt i gang et prosjekt som fikk navnet «Uteskole og fysisk aktivitet». Dette prosjektet innebar at elevene skulle ha minimum 60 minutter fysisk aktivitet daglig med moderat til høy intensitet. Bakgrunnen for prosjektet var at dette var en klasse der flere elever ga uttrykk for dårlig skoletrivsel og der flere utviklet det vi kaller skolevegringsatferd. Mange av elevene i klassen hadde individuell oppfølging med psykiske og fysiske plager, og på trinnet var det mange henvisninger til PPT. Mange av barna hadde en opplevelse av at de hadde dårlig helse. Det var utrygge relasjoner mellom elevene, dette ble bekreftet gjennom sosiogram og lærerne opplevde et klassetrinn med generelt dårlig fysisk helse.

Under gjennomføringen prosjektet ønsket skolen å ta utgangspunkt i fagfornyelsen og bruke uteskole som arbeidsmåte for å øke den fysiske aktiviteten på skolen til 60 minutter per dag. Fra tidligere forskning vet vi at økt fysisk aktivitet er med på å fremme god helse, det forebygger psykiske og fysiske plager, det gir bedre humør og økt livsglede, gir bedre søvn, gir mer energi og reduserer stress. For å undersøke om det faktisk hadde noen effekt på denne elevgruppen ble det gjort undersøkelser av barnas opplevelse av helse (Ungdata, 2023), intervjuer av foreldre, lærer og helsesykepleier.

1.2 Formålet med prosjektet og forskningsspørsmål

Formålet med denne oppgaven er å finne ut om uteskole er med på å endre elevenes adferd når de har uteskole på timeplanen hver dag og om uteskole er med på å fremme eller hemme et psykososialt og inkluderende klassemiljø. Følgende problemstilling er formulert:

«Hvordan oppleves uteskole av elever, foreldre, lærere og helsesykepleier?»

For å finne ut av dette startet vi opp prosjektet ved at elevene gjennomførte en Ungdataundersøkelse både i forkant og i etterkant. Vi ønsket også å intervju foreldrene, samt kontaktlærer og helsesykepleier ved skolen. En intervjuguide ble utviklet i et håp om å belyse problemstillingen, og for å få en dypere forståelse i foreldrenes, kontaktlærer og helsesykepleiers erfaringer og opplevelser av uteskole på timeplanen. Vi utarbeidet disse forskningsspørsmålene for å få en bedre forståelse av hva elevene, foreldrene, kontaktlærer og helsesykepleier satt igjen med etter prosjektet:

1. *«Hvordan vurderer elever sin helse og livssituasjon etter ett år med uteskole?»*
2. *«Hvordan opplever foreldrene, kontaktlærer og helsesykepleier elevenes tanker og holdninger i forkant av at elevene fikk uteskole på timeplanen?»*
3. *«Hvordan opplever foreldre, kontaktlærer og helsesykepleier at det psykososiale klassemiljøet endres når det er uteskole på timeplanen?»*
4. *«Hvordan opplever foreldre, kontaktlærer og helsesykepleier at elevenes læringslyst og mestring i forhold til fag endres når det er uteskole på timeplanen?»*

I vår studie har vi valgt å forske på elever på mellomtrinnet, men kommer ikke til å utdype hvilket klassetrinn det omhandler. Dette velger vi å gjøre for å bevare elevenes og foreldrenes anonymitet.

Vi vil velge å bruke Arne Nikolaisen Jordet (2010) sin definisjon på uteskole:

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

1.3 Masteroppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er strukturert i flere kapitler med tilhørende delkapitler som tar for seg ulike deler av forskningen.

Kapittel 2: I dette kapitlet presenterer vi bakgrunnen for masteroppgaven som er uteskole. Vi presenterer sentrale kjennetegn på hva uteskole er, hvordan man kan jobbe med uteskole og hvilke utfordringer man kan møte på. Vi forteller også hvilken plass uteskole har i fagfornyelsen. Til slutt presenterer vi kunnskapsstatusen for temaet.

Kapittel 3: Her blir det teoretiske grunnlaget presentert som tar utgangspunkt i studiens problemstilling. Hovedtemaene er: anerkjennelse, klassemiljø, relasjoner, mestring, motivasjon og forventning.

Kapittel 4: I kapittel 4 presenterer vi studiens metodiske tilnærming. Dette omhandler de metodiske overveielser som vi måtte ta hensyn til både i forkant og under selve forskningsprosessen, samt de beslutningene som ble tatt. I denne studien blir det benyttet både en kvantitativ og en kvalitativ forskningsmetode, men med en hermeneutisk analyse av den kvantitative metoden som går ut på å tolke og forstå tall.

Kapittel 5: I kapittel 5 presenterer vi resultatene fra undersøkelsen i den samme rekkefølgen som problemstillingen viser til. Vi har tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene for å skape en så ryddig fremstilling som mulig.

Kapittel 6: Dette er diskusjonskapitlet. Her foregår det en sammenfattende drøfting som tolker våre funn i lys av teorien vi har presentert tidligere. Vi sammenligner også våre funn opp mot tidligere forskning og den kunnskapsstatusen vi presenterte i kapittel 2.

Kapittel 7: Som avslutning på oppgaven tar vi utgangspunkt i det forrige kapitlet og presenterer studiens hovedfunn. Disse bruker vi til å trekke en konklusjon med diskusjonen som utgangspunkt. Helt avslutningsvis vil vi komme med forslag på videre forskning.

2.0 Uteskole – bakgrunn og kunnskapsstatus

Med utgangspunkt i problemstillingen skal vi i dette kapittelet redegjøre for uteskole og kunnskapsstatus. Vi vil gjerne finne ut om uteskole kan ha en betydning for hvordan elevene erfarer og opplever det å gå på skole, og om dette kan ha en betydning for hvordan det endrer det psykososiale og inkluderende klassemiljøet. Vi ønsker å bruke kjente pedagogiske teorier som viser til ulike aspekter om hvorfor det psykososiale og inkluderende klassemiljøet har betydning for elevenes læring.

Vi vil først skrive litt om uteskole, om hva uteskole er og hvilke kjennetegn som definerer uteskole. Vi skriver også om hvordan det kan jobbes med uteskole og hva som står om uteskole i Fagfornyelsen og andre styringsdokumenter. Til slutt redegjør vi for sentral forskning på uteskole og oppsummerer dette.

2.1 Uteskole

Uteskole er en samlebetegnelse for den undervisningen og de læringsaktivitetene som foregår utenfor klasserommet. Det er ikke en metode, men en arbeidsmåte som i likhet med klasseromsundervisningen rommer et stort mangfold av praksisformer (Jordet, 2010, s. 32). Denne oppgaven vil i likhet med Jordet (2010) bruke uteskolebegrepet som en samlebetegnelse for de praksisformene som innebærer læring i andre arenaer enn klasserommet. I likhet med all annen opplæring så tar denne undervisningsmetoden også utgangspunkt i læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2021).

2.1.1 Hva betyr begrepet uteskole?

I etterkrigstida og frem til i dag har ideen om at eleven skal forske i sitt eget lokalmiljø hatt en sentral plass i de ulike læreplanverkene (Jordet, 2010). Hvordan uteskole praktiseres, både i Norge og i verden, er ulikt. Som nevnt tidligere har vi valgt å støtte oss til Arne Nikolaisen Jordets forklaring av uteskolebegrepet:

«Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen – for å supplere og utfylle

klasseromsundervisningen. Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet» (Jordet, 2010, s. 34).

Uteskole betyr at man flytter hele eller deler av undervisningsaktiviteten ut av klasserommet (Jordet, 2010). Undervisningen flyttes da til skolens nærmiljøer, til både naturmiljøer og bymiljøer. Når undervisningen foregår på en annen arena enn i klasserommet så kan man legge opp opplæringen på en annen måte enn vanlig (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ifølge Jordet så finner vi både en smal og en bred forståelse av begrepet i dagens skole (Jordet, 2010, s. 32). Har man en bred forståelse av uteskole bruker man denne arbeidsmåten som et middel for å fremme elevenes allmenne dannelse. Nærmiljøet og lokalsamfunnet blir brukt som en ressurs fordi man tror på det. Det tilfører opplæringa så mange gode kvaliteter at man mener selv at det er verdt det. En slik tilnærming krever høy bevissthet og grundig planlegging av hva eleven skal lære, hvordan de skal arbeide og hvorfor de skal gjøre det de gjør. Faren ved en bred tilnærming er at den faglige funksjonen blir mindre vektlagt enn den sosialpedagogiske funksjonen (Jordet, 2010, s. 32). Har man en smal forståelse derimot så innebærer dette at man bruker skolens omgivelser primært for å realisere spesifikke faglige, sosiale eller andre mål i opplæringen (Jordet, 2010, s. 32). Lærerne vil i større grad basere seg på mer avgrensede faglige opplegg, enten om det er innholdsmessig eller tidsmessig. Faren ved en smal tilnærming er at de faglige målene blir vektlagt i såpass stor grad at de allmenndannende funksjonene ikke får plass (Jordet, 2010, s. 32).

2.1.2 Sentrale kjennetegn ved uteskole

Arne Jordet (2010) fremhever åtte ulike kjennetegn ved uteskole (Jordet, 2010, s. 34). Han sier at hvis uteskolebegrepet skal være meningsfylt skal:

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

Utenfor klasserommet finnes det mange læringsarenaer som skolen har tilgang til i sine nære omgivelser. Dette kan være byområder, parker, torg, industriområdet, lokale bedrifter etc. Når elever og lærere beveger seg ut fra klasserommet beveger de seg samtidig vekk fra klasserommets tradisjonelle opplæringsrammer. Et klasserom uten vegger og med himmelen som tak krever helt andre premisser for aktivitetene, for kommunikasjon og sosial samhandling. Det som oppleves som bråk eller forstyrrelser inne i klasserommet, oppfattes

annerledes ute (Jordet, 2010, ss. 36-38). Klasserommet utenfor gir læreren et større handlingsrom og muligheter «for å etablere en ny type autentisitet i det didaktiske arbeidet som ikke så lett kan skapes i klasserommet.

2. Skolens omgivelser brukes som kunnskapskilde som et supplement til brukes av tekstbasert, symbolsk kunnskap.

I uteskole oppsøker elevene kunnskapene slik de framstår i en ytre virkelighet. Dette handler om å gå til skogen for å lære om samspillet i naturen, gå til mauren for å lære om maur og gå til kunstgalleriet for å lære om kunst og formidling. I møte med mennesker som utfører samfunnets ulike oppgaver, får det lokale kultur- og arbeidslivet et konkret uttrykk (Jordet, 2010, s. 39). Læreren har en viktig brobyggerfunksjon mellom eleven, skolens lærestoff og kunnskapene i lokalsamfunnet. «Det er lærerens ansvar å hjelpe elevene til å oppdage sammenhengene mellom erfaringene og det faglige innholdet de arbeider med (Jordet, 2010, s. 39).

De to første kjennetegnene berører kunnskapsteoretiske spørsmål som Hva er kunnskap? Og Hvor er kunnskap? (Jordet, 2010, s. 34). Det tredje får deretter følger for relasjonen mellom skole og lokalsamfunn:

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

For mange elever kan opplæringen oppleves som mer meningsfull ved at undervisningen består av «ekte arbeid». Slike praktiske arbeidsoppgaver, enten om det er arbeid på gård, i en lokal bedrift eller andre lokalsamfunnsprosjekter, dekker reelle behov i samfunnet. Ved å samarbeide med aktører i eget lokalsamfunn kreves det at man har «åpne øyner» og ser ressursene og læringsmulighetene som befinner seg. Dette gir elevene tilgang til kunnskaper og kompetanse som skolen ikke er i besittelse av (Jordet, 2010, s. 40)

Uteskole gir rom for andre arbeidsmåter enn de som benyttes i klasserommet, dette kommer tydelig frem i både kjennetegn nummer fire og fem:

4. Bruk av problemløsende, utforskende og praktiske aktiviteter – for å supplere bruken av teoretiske og reproduserende oppgaver i klasserommet.

Utenfor klasserommet er det faglige fokuset i mindre grad rettet mot reproduksjon av boklig kunnskap, forholdene ligger til rette for problemløsende, utforskende og praktiske oppgaver. Innenfor det *problemløsende* gjelder det å finne svar på ulike problemstillinger eller utfordringer ved å finne svar eller løsninger gjennom ulike aktiviteter – dette skjer som regel i samarbeid med andre. I de *utforskende* oppgavene skal elevene lete etter, observere og undersøke objekter eller fenomener. De skal oppdage og finne, sortere og klassifisere. Slike oppgaver krever aktiv bruk av sanser, samt målrettet og bevisst konsentrasjon. Det *praktiske* innebærer at elevene skal bygge, konstruere eller forme. Dette foregår også som regel sammen med andre elever (Jordet, 2010, s. 41).

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

Utenfor klasserommet åpner det seg et stort rom for lek, der lek og læring glir over i hverandre. Man kan arbeide med faglig innhold på en lekpreget måte. Det ligger også til rette for å utvikle elevenes kreativitet og fantasi gjennom ulike skapende og ekspressive tilnærminger (Jordet, 2010, ss. 42-43).

Ved å bruke problemløsende, utforskende og praktiske aktiviteter med skapende, kreative og lekbaserte tilnærminger får dette læringsteoretiske implikasjoner:

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

Utenfor klasserommet forholder elevene seg til naturen, konkrete objekter og fenomener gjennom kropp og sanser og gjennom aktiviteter som er praktiske og handlingsrettede. Direkte eller indirekte får elevene erfaringer med store deler av skolens kunnskapsinnhold, og dette tas inn via kropp og sanser. «De kroppslige og multisensoriske impulsene skaper minnespor og assosiasjonsbaner som gjør at elevene får flere knagger å henge kunnskapene på» (Jordet, 2010, s. 43).

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

Aktiviteten som foregår utenfor klasserommet, er ofte gruppebaserte og legges gjerne opp til kommunikasjon og sosial samhandling elevene imellom. Oppgavene bærer ofte preg av at de er utforskende, problemløsende eller av skapende karakter og mer praktiske. I andre læringsarenaer enn klasserommet er det helt andre premisser for kommunikasjon og

interaksjon enn det som finnes i klasserommet. Der det finnes både grenser og kulturelt gitte mønstre. Disse premissene i uteskolen gir for det første elevene muligheter til å snakke om og anvende faglige begreper mens de forholder seg til og handler i forhold til kunnskapens objekter. For det andre så senker både elever og lærere skuldrene i andre uformelle læringsarenaer enn klasserommet, noe som gjør at lærere og elever kommer nærmere hverandre, som igjen skaper en uformell og mer personlig tone som til slutt virker inn positivt på relasjonen dem imellom (Jordet, 2010, s. 45).

I tillegg til at det får læringsteoretiske implikasjoner viser også det siste kjennetegnet ved uteskole at det får dannelsesteoretiske implikasjoner:

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

«Uteskole bidrar til at hele bredden i skolens dannelsesoppgave kan bli ivaretatt» (Jordet, 2010, s. 45). Elevene kan arbeide med sentrale innholdselementer i alle skolens fag og på denne måten representerer uteskole et viktig bidrag til elevenes faglige kunnskapsdannelse. Den allsidige utviklingen stimuleres, både elevenes sosiale, praktiske, estetiske, etiske og fysisk-motoriske sider. Dannelsesprosessen blir mer allsidig siden uteskole stimulerer «hjertet» og «hånden» i motsetning til klasseromsundervisning som domineres av «hodets» kunnskaps- og læringsformer som primært stimuleres av elevenes kognitive funksjoner. Den enkelte elevs mulighet til å oppleve mestring fordi de får bruke flere sider av seg selv i opplæringen. «Slik bidrar uteskole i samspill med klasseromsundervisningen til å realisere fellesskolens ambisjoner om tilpasset opplæring» (Jordet, 2010, s. 45).

2.1.3 Hvordan jobbe med uteskole

Uteskole er mer enn å undervise ute. Det er ikke bare å ta med seg bøkene ut for så å gjøre den samme undervisningen som du ville gjort inne i klasserommet (Husby & Fiskum, 2017). Husby og Fiskum (2017) har oversatt et sitat fra John Dewey (1966):

«Et gram erfaringer er bedre enn et tonn av teori fordi det er bare gjennom erfaring at en teori kan bli verifisert og få vist sin troverdighet. En erfaring har mulighet til å generere og bære fram enhver mengde teori (eller bare intellektuelt innhold), men en teori uten erfaring kan ikke fattes dersom den bare er en teori» (Husby & Fiskum, 2017, s. 30)

Innen uteskole er det naturlig å ha en metode som inneholder forarbeid, uteskole og etterarbeid, dette bidrar til at det man gjør ute ikke er løsrevne aktiviteter som er løsrevet fra resten av undervisningen (Husby & Fiskum, 2017). Den jobben som læreren legger i forarbeidet, er å forberede elevene på hva som venter dem på utedagen. Husby og Fiskum (2017) kaller dette for å redusere nyhetsgapet. Det å gå fra de kjente forholdene på skolen og i klasserommet, til det som møter elevene når de drar ut til en alternativ læringsarena. Dette nyhetsgapet har tre dimensjoner. En geografisk og logistisk, en psykologisk og en kognitiv dimensjon (Orion & Hofstein, 1994). Å redusere det geografiske og logistiske nyhetsgapet kan reduseres ved å vise frem kart og bilder fra lokasjonen elevene skal til. Det kan dukke opp spørsmål, og jo flere avklaringer som blir gjort på forhånd, jo bedre blir det for elevene. I tillegg så må logistikken gjøres godt kjent for elevene. De må vite hva de trenger å med seg, hva som er programmet, hvordan de skal komme seg dit, om de kan tenne bål, hva slags mat som er lurt å ha med osv. Dette er alle faktorer som er relevante for at det skal være så forutsigbart som mulig for elevene (Husby & Fiskum, 2017, ss. 31-33). Det kognitive nyhetsgapet kan reduseres ved at elevene forbereder seg teoretisk og praktisk på utedagen, dette gjøres ofte ved å forberede temaene inne i forkant. De nevnte dimensjonene henger også sammen med den psykologiske dimensjonen. Den psykologiske dimensjonen handler kort fortalt om å være forberedt på alle vis (Husby & Fiskum, 2017, s. 32).

Denne presentasjonen av forarbeid, uteskole og etterarbeid kan være et ideal, men man må ikke være så opphengt i det at det blir en slags tvangstrøye. Det er fullt mulig å gjennomføre uteskole med en annen oppbygging. I noen tilfeller kan det være mer naturlig å starte ute, og deretter utforske et fenomen grundigere inne i klasserommet (Husby & Fiskum, 2017, ss. 33-34).

En opplæring kan bygge på både induktive prinsipper og deduktive prinsipper. Når individet får bygge opp sin egen kunnskap, gjerne gjennom problemløsning, får erfare selv og gjennom disse erfaringene trekke noen beslutninger så bygger opplæringen på induktive prinsipper. Det vil si at vi går fra det spesielle til det generelle (Lyngsnes & Rismark, 2007). Når elevene skal tilegne seg kunnskap som presenteres for dem, så går læringa andre veien. Læreren presenterer en regel eller en teori, for deretter å konkretisere den med eksempler. Dette er en

rask og effektiv innlæringsmetode som er styrt fra lærerens side hvor både forløp, innhold og resultat er planlagt (Lyngsnes & Rismark, 2007).

2.1.4 Uteskole i Fagfornyelsen

Uteskole skal som all annen opplæring ta utgangspunkt i læreplanene. Fra høsten 2020 ble fagfornyelsen innført som egen læreplan. Denne bygger i stor grad på at man er usikker på hva fremtiden vil bringe. Det er store endringer i arbeidslivet og samfunnet, det er derfor vanskelig å anta hvilke jobber som vil være viktige i fremtiden. Usikkerheten er knyttet til teknologi, kunnskap og utfordringer, men det vi vet er at fremtiden vil være preget av teknologi og kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Lesing, skriving, regning, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter er de fem grunnleggende ferdighetene som Kunnskapsdepartementet har definert (Andersen, 2017, s. 83). Disse fem grunnleggende ferdighetene skal være avgjørende redskaper for læring i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2012). Med uteskole som læringsarena må vi også sørge for at de grunnleggende ferdighetene inngår i undervisninga ute (Andersen, 2017, s. 83). «En må være bevisst på at det skjer mye sosiokulturell læring gjennom uteskoleaktiviteter, og at dette spesielt fremmer muntlige ferdigheter» (Andersen, 2017, s. 83). Flere av ferdighetene går inn i hverandre, spesielt lesing, skriving og digitale ferdigheter. Disse tre har alle tilknytning til bruk og forståelse av tekster. Utenfor klasserommet, innebærer dette at elevene «... utvikler kyndighet til å lese og tolke tekster de møter utenfor klasserommet, at de kan bruke tekster som hjelpemiddel i studiet av sine omgivelser, og at de kan nyskape tekster på grunnlag av sine observasjoner og undersøkelser i felt» (Andersen, 2017, s. 85).

2.1.5 Utfordringer ved uteskole

Det er lærerens oppgave å sørge for at oppgavene eleven får står i forhold til elevenes forutsetninger slik at den enkelte utvikler en tro på egen evne til å lykkes (Jordet, 2010). Mesteparten av det elevene skal lære om finnes ikke inne i et klasserom, og Jordet (2010) skriver at det er:

«den skolepolitiske løsningen som skisseres for å kunne ivareta intensjonen om tilpasset opplæring er å legge opp til en mer variert opplæring. På den måten vil

skolen i større grad kunne ta høyde for de store forskjellene vi finner i elevenes forutsetninger og sosiokulturelle bakgrunn, og flere elever vil oppleve mestring i møte med skolens oppgaver» (Jordet, 2010, s. 15).

Likevel har den enkelte elev ulike forutsetninger for deltakelse. Dette avhenger blant annet av lærerens forståelse og kunnskap om uteskole som metode, samt elevenes kulturelle og økonomiske bakgrunn. At eleven har en form for diagnose, funksjonshemming eller atferd som gjør at ukjente arenaer er krevende, kan også ha betydning.

Som vi har skrevet tidligere i oppgaven så er ikke uteskole å ta med seg bøkene ut for så å gjøre det samme ute som inne. Det krever at det er en god sammenheng mellom undervisningsmetodene som blir gjennomført inne og ute (Husby & Fiskum, 2017). For lærere som har jobbet i mange år vil dette muligens føre til at praksisen må endres og gapet mellom de godt kjente forholdene på skolen og i klasserommet og det som møter elevgruppen og de ansatte når de drar ut til en alternativ læringsarena må reduseres (Husby & Fiskum, 2017). For mange kan nok dette oppleves som ekstraarbeid og derfor som en utfordring ved å benytte uteskole som praksis.

Alle samfunn har sine regler og verdier, og rundt om i verden finnes det utallige typer kulturer (Rugkåsa, Eide, & Ylvisaker, 2015). Elevenes kulturelle bakgrunn trenger ikke å ha noen betydning, men den kan ha betydning for utfordringer ved uteskole. De skal håndtere det å være ung ut ifra en vestlig og norsk målestokk, selv om de samtidig er immigranter på vei inn i en fremmed kultur (Øia & Fauske, 2010). De skal inn i et samfunn som er forskjellig fra det de har flyktet fra, eller ulik fra den kulturen og det samfunnet som foreldrene deres vokste opp i. Samtidig som dette er utfordrende på flere områder må de også i disse møtene med norsk kultur samtidig forholde seg til en betydelig grad av skepsis, til dels motvilje, usikkerhet og sosial ekskludering (Fangen, 2009). I en del av landene og miljøene som disse innvandrersfamiliene kommer fra, finnes det knapt forestillinger som kan assosieres til et norsk samfunn og norsk ungdom (Øia & Fauske, 2010).

I tillegg til lærerens endringsarbeid og elevenes kulturelle bakgrunn, kan også de familiene som lever i fattigdom møte på en noen utfordringer når det gjelder uteskole. Dette kan dreie

seg både om utstyr til ulike aktiviteter og årstider samt logistikk. Vi vet at de økonomiske forskjellene i landet er enorme, noen har svært god råd, mens andre har ikke mulighet til å delta på sosiale og kulturelle aktiviteter som koster penger (Øia & Fauske, 2010, s. 142). I gjennomsnitt har barn i Norge det økonomisk bedre enn barn i de fleste andre land, men utviklingen av fattigdom har utviklet seg i feil retning de siste årene. I følge Bufdir (2017) har antallet familier som lever i fattigdom økt betraktelig de siste årene. Dette påvirker disse familiene på ulike måter. Med hovedfokus på uteskole som metode, som i utgangspunktet ikke skal ha en kostnad for foreldrene, vet vi at den sosioøkonomiske statusen hos familiene utgjør flere systematiske forskjeller på flere områder i barnas liv (Øia & Fauske, 2010).

For at barn og unge skal kunne være inkludert i ulike arenaer som er i tilknytning til skolen så må alle ha lik tilgang. Hvordan utearealet er utformet er viktig for å oppnå et godt fysisk miljø og for at det skal være tilgjengelig for alle. Som klasseleder må man gjøre en vurdering av sin elevgruppe og finne arenaer som er tilgjengelig for alle sine elever, tross ulike funksjonsnedsettelse. Dette er lovfestet og nedfelt i ulike regelverk. I Opplæringslova står det at:

«Elevene har rett til et fysisk skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Skolene skal planlegges, bygges og tilrettelegges og drives på en måte som tar hensyn til sikkerhet, helse, trivsel og læring, og fremmer et godt fysisk skolemiljø. Skolene skal være universelt utformet, slik at elever uansett funksjonsnivå skal kunne gå på skolen og ferdes på hele skolens område» (Lovdata, 2022).

Det står også at:

«Kravet om universell utforming gjelder også skolens uteområder. Det stilles både krav til tilgjengelighet til uteområdene og et aktivitetstilbud ute, som for eksempel tilpassede lekeapparater» (Lovdata, 2022).

2.1.6 Kunnskapsstatus

Vi var begge tidlig enige om hva vi hadde lyst til at vår studie skulle handle om når vi skulle skrive denne masteroppgaven, ettersom begge har et brennende engasjement når det gjelder uteskole. Underveis i studieforløpet har vi gjort mange søk omkring uteskole, både på norsk og på engelsk og i flere forskjellige databaser. Vi brukte søkeord/nøkkelord som: «uteskole»,

«uteskole læringsutbytte», «outdoor education», «outdoor education experiential learning», «uteskole jordet», «utendørs læring», «inkludering», «utendørs undervisning», «læringsmiljø», «sosiale relasjoner», «uteskole Norden». Vi har brukt i hovedsak google, google scholar og Oria når vi har søkt. De fleste funnene vi fikk opp var forskjellige masteroppgaver som er skrevet med ulike tilnærminger. Det er mange som har skrevet om uteskole opp gjennom årene, men vi ville fokusere på nyere forskning, gjerne etter 2015 og helst i fra Norden. Vi kontaktet Arne Hilmar Nikolaisen Jordet, som er ledende forsker på temaet uteskole i Norge. Av han kom vi i kontakt med Ulrich Dettweiler, Professor i Pedagogikk, ved Universitet i Stavanger, som Arne H.N. Jordet mener er den i Norge per i dag som er mest oppdatert på nyere forskning om uteskole. Dettweiler sammen med flere forskere fra Tyskland, Danmark, Sverige og Norge holder akkurat nå på med en metaanalyse om uteskole, men denne er dessverre ikke ferdig i skrivende stund. Dettweiler anbefalte oss å lese forskning om uteskole av uteskole-forsker Mads Bølling fra Danmark, som har to nyere studier fra 2019, en litteraturstudie av Kari Beate Remmen og Elisabeth Iversen fra 2022, og en studie av han selv sammen med andre fra 2017.

Vi har i vår kunnskapsstatus valgt å fokusere på Dettweilers anbefalinger, samt en masteroppgave av Kaja Mørland Sortland fra 2021.

1. *«Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions»* av Christoph Becker, Gabriele Lauterbach, Sarah Spengler, Ulrich Dettweiler og Filip Mess (2017).

Mål: I denne systematiske oversikten hadde de som mål å identifisere studier som omhandler regelmessige utendørs utdanningsprogrammer og om de har nytteverdi for elevene når det gjelder sosial og personlig utvikling, akademiske prestasjoner og fysiske aktiviteter.

Metode: Metastudie. De søkte i ulike nettbaserte databaser for å identifisere engelske- og tyskspråklige fagfelleverderte tidsskriftartikler som rapporterte om elevers sosiale og personlige utvikling, akademiske prestasjoner og fysiske aktiviteter. I denne studien har de analysert tretten engelske og tyske studier som handler om barn og ungdom som deltar i utendørs lærings programmer profiterer

på dette med hensyn til sosiale, akademiske, fysiske og psykologiske dimensjoner. De aller fleste av disse tretten studiene benyttet kassstudiedesign

Funn: Åtte av disse studiene beskrev utfall i form av sosiale dimensjoner. Syv studier beskrev læringsdimensjoner. Fire studier ble innordnet under tilleggsutfall som fysisk aktivitet eller helse. Elleve studier rapporterte om positive utfall. En studie var både positiv og negativ. En studie rapporterte om kun negative effekter. BPA (brukerstyrt personlig assistanse) og psykisk helse var utfall som var underrepresentert. Studien konkluderer med at det er tendenser som viser til at regelmessige utendørs lærings programmer kan fremme elevers forbindelser til sosiale, faglige, fysiske og psykologiske forhold. De anbefaler samtidig at det bør gjennomføres flere kvasiexperimentelle design og longitudinelle studier med flere deltakere, og høy metodisk kvalitet for å undersøke disse tendensene ytterligere.

2. *«Education outside the classroom and pupils`social relations? A one-year quasi-experiment»* av Mads Bølling, Gertrud Ursula Pfister, Erik Mygind og Glen Nielsen (2019).

Mål: Denne studien hadde som mål å undersøke hvordan elevers sosiale relasjoner blir påvirket av læring utenfor klasserommet (uteskole). Denne studien er den første som undersøker akkurat dette.

Metode: Kvantitativ studie, utvalgskontrollert eksperiment. I denne studien har de testet 332 elever fra 16 klasser, der elevene var i en alder av 9-13år, som hadde uteskole regelmessig i løpet av et skoleår. De ble sammenlignet med 158 elever fra 8 sammenlignbare klasser som ikke hadde uteskole.

Funn: Denne studien gjorde de for å finne ut om læring utenfor klasserommet (uteskole) har en betydnings for elevers sosiale relasjoner og tilhørighet. De konkluderer med at regelmessig eksponering av uteskole har en positiv betydning for elevenes tilhørighet i klassefelleskapet og elevenes sosiale relasjoner. Der elevene fikk flere nye uformelle dyadiske relasjoner og tilknytninger (Bølling, Pfister, Mygind, & Nielsen, 2019).

3. *«Swings and roundabouts? Pupils' experiences of social and academic well-being in education outside the classroom»* av Anne Holm Jørring, Mads Bølling, Glen Nielsen, Matt P. Stevenson og Peter Bentsen (2019).

Mål: I dette observasjons- og intervjustudiet var målet å undersøke hvordan elevene opplever undervisning utenfor klasserommet (uteskole) i forhold til deres sosiale og faglige trivsel.

Metode: Kvalitativstudie. I denne danske studien har de undersøkt en 6.klasse som i løpet av et skoleår hadde uteskoleundervisning to ganger per uke i ni måneder.

De testet fem faglig lavt presterende og fem faglig høyt presterende elever fra klassen og gjennomførte kvalitative observasjoner og intervjuer på disse elevene. Disse observasjonene og intervjuene handlet om elevenes erfaring med uteskole og om uteskole kan relateres til deres sosiale og akademiske velvære.

Funn: De fant ut at uteskole kan påvirke elevenes sosiale velvære positivt, uavhengig av akademisk nivå, men at læringsmiljøet og uteskolens handlingsfrihet kan distrahere lavpresterende elever, spesielt gutter. De konkluderer med at uteskole ikke har en entydig positiv innvirkning på elevenes sosiale og faglige trivsel.

4. *«A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries»* av Kari Beate Remmen og Elisabeth Iversen (2022).

Mål: Remmen og Iversen hadde som mål å lage en kartleggingsoversikt for å utforske omfanget av empiriske forskningen om skolebasert friluftsupplæring/uteskole som gjennomføres i Danmark, Finland, Sverige og Norge. De fokuserte på forskning som omhandlet natur- og kulturlandskap, skolehager og skolegårder, og at den pedagogiske undervisning ble ledet av skolens lærer og ikke en ekstern ekspert. I denne studien har de forsket på hvilke perspektiver forskning på uteskole fra de nordiske landene legger vekt på. For selv om det er en forestilling om at det er en "nordisk tradisjon" for uteskole i den internasjonale litteraturen, er forskning fra de nordiske landene sjelden inkludert i forskningsgjennomganger.

Metode: Metastudie. De startet identifiseringsfasen med databasesøk og manuelle søk, individuelt. Søkene de gjorde skulle inneholde tre komponenter: «outdoor education» og alle tilhørende begreper om uteskole, skolenivå (grunnskole til

videregående opplæring), og nordiske land og språk. Etter søkene sammenlignet de funn og fant 52 av 586 studier som oppfylte inklusjonskriteriene.

Funn: Et av funnene deres er at kvalitative studier dominerer i forskningen på uteskole, med hovedvekt på intervju eller observasjon av lærere og studenter. De konkluderer med at det er lærernes perspektiver og naturfag i uteskole som det er forsket mest på i de nordiske landene. En faktor det er verdt å merke seg er at lærere i de nordiske landene ser få hindringer med uteskole, noe som står i kontrast fra internasjonal forskning fra andre lands lærere. Remmen og Iversen antyder at det er mulighet for videre forskning angående hvordan uteskole bidrar til elevers trivsel i den videregående skole, og at det også er behov for fremtidige gjennomgangsstudier som kan evaluere kvaliteten på forskning som handler om friluftsliv og utendørs undervisning i barnehage og førskole, og i høyere utdanning.

5. *«Kan bruk av uteskole fremme elevers læring og helse? Læreres erfaringer med uteskole på mellomtrinnet»* av Kaja Mørland Sortland (2021).

Mål: Denne masteroppgaven hadde som hensikt å finne ut hvilke tanker fem lærere, som ble intervjuet, hadde om uteskole. Hvilken forståelse av uteskolebegrepet disse lærerne hadde, hvorfor de brukte uteskole, hvilke erfaringer de hadde om uteskole og hvilke utfordringer de møter med bruka av uteskole.

Metode: Kvalitativ studie. I denne masteroppgaven er det undersøkt hvilke erfaringer lærerne på et mellomtrinn har om uteskole, og om disse lærerne mener at uteskole er med på å fremme elevers læring og helse. Hun har intervjuet fem lærere på en skole angående deres tanker.

Funn: Hun konkluderer med at: «riktig bruk av uteskole kan ha stor positiv betydning for elevenes læring og helse» (Sortland, 2021). Studien indikerer at disse lærerne hadde god forståelse på hva uteskole er og at uteskole kan være betydningsfullt i arbeid med å fremme elevers læring og helse. Lærerne hun intervjuet mener at uteskole har mange fordeler og muligheter til å belyse ulike lærings- og helsemessige fordeler med forskjellige arbeidsmåter og læringsarenaer. Den største utfordringen disse lærerne opplevde var at de sjeldent var mange nok voksne i forhold til antall elever.

2.1.6.1 Oppsummering av kunnskapsstatus

Vi ser på tidligere forskning at uteskole kan ha positiv betydning for elevers utvikling, helse, læring, sosiale relasjoner og tilhørighet. En god del av den forskningen vi har valgt å fokusere på viser positive tegn til at uteskole er og har en viktig betydning for elevenes trivsel på skolen. Tidligere forskning viser også at når elever har uteskole profiterer de på dette med hensyn til sosiale, akademiske, fysiske og psykologiske faktorer. Det er likevel andre sider av uteskole noen studier viser kan by på utfordringer, slik som at uteskolens handlingsfrihet lett kan distrahere lavt presterende gutter og at uteskole ikke entydig har positiv innvirkning på elevenes sosiale og faglige trivsel, men at det er flere faktorer som spiller inn. Dette er viktige forhold vi vil ta med oss videre når vi gjør vår forskning angående uteskole.

3.0 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet skriver vi først om anerkjennelse og Axel Honneths anerkjennelsesteori. Deretter tar vi for oss teorier omkring klassemiljø, og hva som må til for å få et godt klassemiljø. Vi skriver også litt om mobbing og skolevegring. Til slutt redegjør vi for motivasjon og mestring. Disse kapitlene deles opp i ulike temaer som vi mener alle har en sentral rolle sett opp mot studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Vi vil til slutt minne om at vårt teorigrunnlag ikke må betraktes som en fasit, men heller en rekke valg som vi synes er viktige mellom forskjellige teoretiske perspektiver.

3.1 Anerkjennelse

I overordnet del er det presisert at skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle skal oppleve tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det er normalt å føle på at man skiller seg ut og føler seg annerledes. «Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

3.1.1 Begrepet anerkjennelse

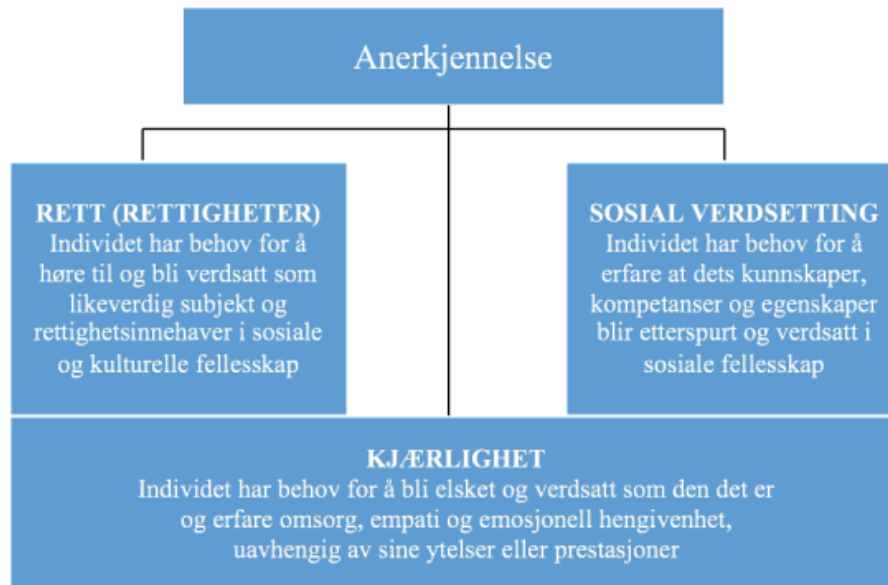
«Begrepet anerkjennelse kommer av det tyske ordet «anerkennen» som betyr å respektere, rose, og påskjønne noe eller noen, og dermed erkjenne det den andre er, gjør eller sier som sant eller gyldig» (Jordet, 2020, s. 86). Anerkjennelse og respekt hører sammen, og er

begreper som vi bruke likestilt. Respekt handler om våre holdninger ovenfor andre mennesker. Når vi viser respekt for noen, møter vi den med samme ærbødighet som vi selv ønsker å bli møtt med. Å vise respekt handler om at vi anerkjenner den vi møter som vår likemann, eller kanskje noen vi setter høyere enn oss selv. Det betyr at mine holdninger og verdier viser hensyn til andres holdninger og verdier. «Det innebærer en invitasjon til å se den andre som et menneske, til å gi slipp på og overskride egne fordommer, til å se bakenfor førsteinntrykket» (Jordet, 2020, s. 86). Respekt kan også handle om respekten ovenfor regelverk, et dyr eller andre menneskers eiendeler eller eiendom. «Anerkjennelse betyr heder, å bli satt pris på» (Fallmyr, 2020, s. 40).

3.1.2 Axel Honneths anerkjennelsesteori

Axel Honneth er en tysk professor og filosof. Han bygger sin anerkjennelsesteori på filosofen Hegel og sosialpsykologen Mead (Jordet, 2020). Hegel var den første som mente at anerkjennelse er en grunnbetingelse i menneskelivet og en forutsetning for menneskets identitetsdannelse. Mead videreutviklet denne ideen til Hegel i en empirisk sosialpsykologi og mener at den kan forklares samfunnets moralske utvikling. ««Det bevisste selvet»» etableres ved at individet observerer andres reaksjoner på seg selv og så lever det seg inn i hvordan andre vurderer en» (Jordet, 2020, s. 92). Han mener at andres forventninger gjør det klart for individet både hvilke forventninger det kan ha til andre mennesker, men også hvilke forpliktelser det selv må innfri ovenfor andre. Meads anerkjennelse innebærer erfaring av å bli tatt imot, verdsatt og elsket av andre, og det legger grunnlaget for individets opplevelse av seg selv. Slik vi blir møtt av andre, vil vi også møte og behandle andre.

Honneths teori om anerkjennelse omfavner en bredere og mer overordnet tilnærming enn den Mead har. Han mener at mennesket har flere grunnleggende behov som må dekkes, både på individ behov og på samfunns utviklingsnivå gjennom det sosiale og kulturelle felleskapet. Honneths anerkjennelsesteori handler om at både individets og samfunnets utvikling er avhengig av at individene anerkjenner hverandre gjensidig. Honneth mener at anerkjennelse i form av omsorg, varme og empati i nære relasjoner er avgjørende for menneskets selvutvikling og psykisk helse (Jordet, 2020, s. 89). Individets selvrealisering eller selvforhold dannes gjennom tre ulike former for anerkjennelse mener Honneth, disse er rett (rettigheter), sosial verdsetting (solidaritet) og kjærlighet (se figur 1).



Figur 1: Honneths anerkjennelsens tre former (Jordet, 2020, s. 95).

«Gjennom anerkjennelse i form av kjærlighet erfarer individet omsorg, varme og nære emosjonelle bånd» (Jordet, 2020, s. 94). Her refererer Honneth til kjærlighet i form av gjensidige, emosjonell bekreftelse som kjennetegner relasjoner mellom foreldre-barn, vennskap og romantiske forhold. Dette er forhold som er knyttet opp til de primære relasjonene. Denne kjærligheten leveres ut i samspill ansikt til ansikt mellom mennesker som står hverandre nære, og som har sterke følelsesmessige forhold til hverandre. «Honneth ser på kjærlighet som en særlig intensiv måte å verdsette den andre på som helt menneske, med følelser og behov, med moralsk verdighet og med ulike egenskaper og evner (Jordet, 2020, s. 95). Når mennesker anerkjennes med kjærlighet utvikles det en grunnleggende tillit til andre mennesker og til seg selv og sin egen verdi som individ. Anerkjennelse gjennom kjærlighet er også gjensidig respekt for hverandre.

Mens anerkjennelse i form av kjærlighet gir individet trygghet og tro på seg selv, og som en fri og aktiv bidragsyter i samfunnet, gir anerkjennelse i form av rett de samme rettigheter og plikter som alle andre samfunnsborgere. Her er det de sekundære relasjonene som er viktige. Her møter vi mennesker som vi ikke har nære relasjoner til, men som vi likevel skal forholde oss rettferdige til (Jordet, 2020, s. 98). Anerkjennelse i form av rett baserer seg på menneskers behov for å bli sett på som et legitimt og likeverdig medlem av samfunnet, i kraft av det å

være et menneske. Anerkjennelse gjennom rettigheter har utviklet seg gjennom tiden, og vi har nå 3 forskjellige kategorier av rettigheter:

1. Liberale frihetsrettigheter, her skal rettighetene beskytte individets frihet, liv og eiendom mot vilkårlige statlige inngrep.
2. Politiske deltakerrettigheter, her skal individets rett til å delta i den offentlige viljedannelsen som et politisk subjekt ha fokus.
3. Sosiale velferdsrettigheter, her skal rettigheten til individet tilkjennes til å nyte godt av en rimelig fordeling av godene i samfunnet (Jordet, 2020, s. 99).

«Alle mennesker har behov for sosial verdsetting, det vil si å bli verdsatt for sine bidrag og ytelser i de sosiale fellesskap de lever sine liv i» (Jordet, 2020, s. 102). I sosial verdsetting handler anerkjennelsen om individets muligheter til å kunne bruke sine ferdigheter, kunnskaper, forstand og evner, og å kunne tre fram sosialt i disse fellesskapene.

Anerkjennelse i både sosial verdsetting og rettigheter har samme utgangspunkt, erfaringer av kjærlighet må ligge i bunnen. Sosial verdsetting leder til selvtillit hos individet fordi individet utvikler tro og får anerkjennelse for sine prestasjoner og bidrag i samfunnet av andre samfunnsmedlemmer. I motsetning til kjærlighet og rettigheter er den sosiale anerkjennelsen knyttet til verdien individet får gjennom sine særskilte bidrag og ytelser i sine fellesskap. Det som verdsettes er det som skiller individene fra hverandre, de spesielle og egenartede egenskapene og ferdighetene til hvert enkelt individ.

3.1.3 Axel Honneth om krenkelser

«Motsatsen til anerkjennelse kaller Honneth krenkelser» (Jordet, 2020, s. 106). Krenkelser skjer når individet opplever å ikke bli anerkjent. Krenkelser kan skje både med intensjon, de kan være verbale, de kan være fysiske, de kan være relasjonelle og de kan være i en mer skjult form. Krenkelser handler om at individet opplever å bli avvist, fornedret, ikke tatt på alvor, opplever fysiske overgrep, blir oversett eller usynliggjort. «Krenkelser er all atferd som påfører individet en opplevelse av mindreverd og som rammer individets selvverd» (Jordet, 2020, s. 106). Krenkelser fører til at individets selvverd skades og individet opplever skam. Når individet opplever skam betyr det at individet opplever seg som mindreverdig fordi det ikke har lyktes til å leve opp til de standarder og mål de selv har satt seg eller de mål som omgivelsene har. Krenkelser kan gjøre individet sykt og det kan i verste fall føre til at hele

individets identitet bryter sammen. «Krenkelser innebærer ikke bare mangel på respekt, det kan også forårsake alvorlige skader som kan påføre ofrene et selvhat. Anerkjennelse er ikke bare en høflighet vi skylder folk, det er et viktig menneskelig behov» (Jordet, 2020, s. 106).

Honneth knytter krenkelser til hver av de tre formene for anerkjennelse; kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting (Jordet, 2020, ss. 108-110). Når individet opplever krenkelser knyttet til kjærlighet i primære relasjoner fratras individet muligheten til å utvikle en fundamental tillit til seg selv og indre emosjonell trygghet for å kunne delta i det offentlige og sosiale liv.

Krenkelser i kjærlighet handler om at individet opplever avvisning, at det blir neglisjert, oversett, hånet eller utsatt for fysisk vold. Dette fører til at individets indre trygghet svekkes fordi mangel på kjærlighet fører til utrygghet på seg selv og sin egen verdi, og det vokser fram en manglende tro på sin egen evne og verdi til å bety noe for andre mennesker.

Krenkelser i rettigheter betyr at individet ikke opplever å få sine samfunnsmessige rettigheter ivaretatt. Her opplever individet at det ikke blir anerkjent som like verdig og betydningsfull som enhver annen. Krenkelser i rettigheter fører til at det blir en form for fornedring som skader individet selvrespekt. «Krenkes man på dette området, ekskluderes man fra eller fratras retten til eller muligheten for å erfare det som en person legitimt kan forvente, nemlig å være et fullverdig og likeverdig medlem av fellesskapet og dets institusjonelle orden på like fot med andre» (Jordet, 2020, s. 108). Om individet blir systematisk nektet bestemte rettigheter medfører det at individet ikke regnes som moralsk tilregnelig slik som andre samfunnsmedlemmer.

Krenkelser i sosial verdsetting betyr at individet erfarer at dets sosiale verdi i fellesskap med andre reduseres og blir sett ned på. «Dette skjer når individets iboende ressurser, dets kunnskaper, kompetanser eller særskilte egenskaper bli avvist eller devaluert» (Jordet, 2020, s. 109). Erfaring og anerkjennelse gjennom sosial verdsetting er viktig for mennesket fordi det gjør at individet får muligheter til å oppleve mestring og det bygger opp selvtilliten. For at individet skal oppnå et vellykket selvforhold må det bli anerkjent av dets ferdigheter, prestasjoner, evner, dyktighet, meninger og kunnskaper.

3.1.4 Anerkjennelse og krenkelser i skolen

«Den gode skole» er bare god hvis elevene selv opplever det slik» (Jordet, 2020, s. 28). Det er eleven selv som opplever den faglige og sosiale læringen og det som skjer på skolen, og det er på den måten eleven blir formet i samspill med andre og omgivelsene som blir med på å styre elevens tanker, følelser og atferd. Elever som møtes med anerkjennelse, vil også lære å anerkjenne andre. Det er lærerens ansvar å sikre at det etableres et samsvar mellom elevens og lærerens perspektiver. Det er lærerens plikt å lære å kjenne eleven og dermed få tilgang til den enkelte elevs subjektive verden av tanker, følelser og hensikter. «For det er kun når læreren forstår barnets opplevelser av verden *slik barnet selv opplever verden*, at læreren har mulighet til å hjelpe barnet» (Jordet, 2020, s. 29). Her er det viktig at læreren sikrer en god forbindelse med eleven slik at det oppleves et likeverd i relasjonen, for det er kun med denne relasjonen at all anerkjennelse og forutsetning for godt sosialt samspill at læring kan skje. Læreren må møte eleven med anerkjennelse og vinne elevens tillit, og når dette skjer vil elevene åpne seg og læreren får mulighet til å se læring gjennom elevenes øyne. «Nøkkelen er å etablere et inkluderende, anerkjennende læringsfellesskap hvor elevene inviteres til deltakelse» (Jordet, 2020). Det er med på å åpne veien til «den gode skole». «Anerkjennelse (kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting) i skolen representerer en grammatikk som gjør anerkjennelse til et «språk» som vil fremme elevenes faglige og sosiale læring, selvverd og helse» (Jordet, 2020, s. 369). Grammatikken i språket vårt hjelper oss til å bruke språket riktig og å finne språklige feil og mangler. På samme måte vil anerkjennelse fungere som den faglige og sosiale læringens grammatikk. Denne grammatikken viser veien til «den gode skolen».

Alle elever har rett til å oppleve anerkjennelse igjennom alle de tre formene til Honneth: kjærighet, rettigheter og sosial verdsetting. For å oppleve anerkjennelse i form av kjærighet må elevene erfare omsorg, varme og empati, uavhengig av hva de yter og presterer på skolen (Jordet, 2020, ss. 370-371). Elevene må møtes med nestekjærighet, der elevenes beste er i fokus. Elevene skal oppleve at læreren er der som et støttende stillas for eleven, der læreren byr på seg selv og toner seg inn i elevenes bølgelengde ved å vise dem trygghet, varme og empati. Læreren skal anerkjenne elevenes væremåte ved å se, lytte, forstå, akseptere, være nærværende og vise tillit til eleven. Erfaringen av anerkjennelse i form av kjærighet gjør at eleven over tid vil utvikle styrket selvfølelse. Opplevelse av lærerens kjærighet vil gi eleven det den trenger mest, erfaring av å være verdifull og betydningsfull. Om eleven opplever krenkelser av kjærighet i skolen erfarer eleven å bli oversett, neglisjert, mobbet, hånet,

latterliggjort, utestengt eller at de erfarer å bli utsatt for fysisk vold eller avstraffelser av lærere eller medelever (Jordet, 2020, s. 108).

Elevene skal også oppleve anerkjennelse i form av rettigheter i skolen. De må erfare å bli møtt med respekt for sitt menneskeverd og som et likeverdig medlem av klassen. Her må læreren gjøre det som er elevens beste, noe som forplikter læreren til å påse at elevens helhetlige fysiske, psykologiske, moralske og åndelige integritet blir ivaretatt med alt som skjer på skolen (Jordet, 2020, s. 372). Eleven har også en rett til å bli hørt i alle situasjoner, opplæring og sosialt samspill med andre. Læreren må påse at elevene får tilpasset opplæring som tilrettelegges ut ifra hver enkelt elevs evner og forutsetninger. Læreren skal også hjelpe eleven til å ta i bruk sine kunnskaper, kompetanse og andre iboende ressurser for å realisere sine mål, behov og ønsker. Prinsippene om «barnets beste» (artikkel 3) og «barnets rett til å bli hørt» (artikkel 12) er nedfelt i FNs barnekonvensjon. De samme prinsippene ble i 2014 tatt inn i Grunnlovens paragraf 104 og opplæringsloven i 2017 (Gusfre, 2018). Aasen (2015) mener at dette innebærer at barnets interesser alltid skal danne utgangspunktet. De skal løftes fram og stå i forgrunnen ved alle handlinger og avgjørelser som berører barn (Aasen, 2015, s. 198). Opplæringslovens paragraf 13 er en rettighet som ivaretar både barnets beste og barnets rett til å bli hørt. Ifølge Jordet (2020) er dette overordnede juridiske og etiske forpliktelser som skal gjennomføres alt som skjer i skolen (Jordet, 2020, s. 262). Erfaring av anerkjennelse i form av rettigheter opplever elevene å bli behandlet som et likeverdig medlem i klassen og elevene utvikler evne til å forholde seg til både seg selv og andre med verdighet og selvspekt. Elever som opplever en slik styrket selvspekt opplever «en bevissthet i mennesket om at det kan respektere seg selv fordi det fortjener å bli respektert av andre» (Honneth, 2008, s. 128). Krenkelser av rettigheter i skolen kan ha mange former: fra den harmløse uoppmerksomheten fra en medelev eller lærer hvor de glemmer å se på eller henvende seg til en elev i forbifarten, til den mer bevisste måten å overse en elev på. Her opplever og erfarer eleven at andre med intensjon ser forbi eller igjennom eleven som om den ikke var der (Jordet, 2020, ss. 108-109). Denne mangelen på anerkjennelse opplever alvorlig for eleven, fordi den påfører individet en følelse av å ikke ha status som fullverdig og moralsk likestilt som de andre medelevene. Resultatet av dette fører til tap av selvspekt.

Med anerkjennelse som sosial verdsetting i skolen opplever elevene at dens kunnskaper og kompetanse blir etterspurt og verdsatt i fellesskapet. «Læreren og skolen må tilrettelegge for elevenes faglige og sosiale læring» (Jordet, 2020, s. 373). Læreren skal legge til rette for at elevene får oppgaver og aktiviteter som de har forutsetning og mulighet til å gjennomføre, som også er meningsfulle og utfordrende. Med dette ivaretar de elevenes grunnleggende psykologiske behov. Elevene skal oppleve tilhørighet i et inkluderende, varmt fellesskap, hvor de kjenner seg verdsatt, ivaretatt og de bryr seg om hverandre. Læreren skal passe på at elevene får utfolde sine kunnskaper og kompetanse, og gi de frihet for å handle selvstendig og fritt ut fra sine interesser og verdier. Elevene skal også oppleve mestring og meningsfulle oppgaver, der de kan bli motivert til å gjøre en innsats. Læreren skal bekrefte eleven ved at de får bruke sine kunnskaper, kompetanse og interesser i opplæringen. Læreren skal også gi elevene beskyttelse av selvverd der de kjenner tilhørighet, føler åpenhet og ærlighet. Elevene skal oppleve et trygt og godt psykososialt miljø i klassen der de kan være seg selv, erfare at deres erfaringer, kunnskaper og kompetanse blir etterspurt og verdsatt i fellesskapet og de får anerkjennelse av sine prestasjoner. «Erfaringer av å mestre skolens faglige og sosiale utfordringer og av å erfare sosial verdsetting styrker elevenes selvtillit» (Jordet, 2020, s. 373). Krenkelser av sosial verdsetting i skolen svekker elevenes mulighet til å oppleve mestring, fordi elevens iboende ressurser på skolens oppgaver ikke blir anerkjent. «Krenkelser av elevens behov for å utfolde sine kunnskaper og kompetanser rammer dermed individets selvtillit» (Jordet, 2020, s. 109). Når elevene ikke får vist sine prestasjoner og evner, hindres disse elevene i å erfare sosial verdsetting for sine bidrag og de anser seg selv som ikke betydningsfulle.

3.2 Klassemiljø

«Et godt klassemiljø kjennetegnes ved at det er en «vi-følelse», der ingen står utenfor, men er inkludert i fellesskapet» (Overland, 2006, s. 216). Skolen og lærere skal tilrettelegge for positivt samspill mellom elevene i arbeid med å forhindre at elever blir utsatt for sosiale belastninger (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016, s. 19). En viktig forutsetning for å kunne arbeide med å skape gode relasjoner mellom elevene er å skape et godt klassefellesskap der elevene føler tilhørighet. Dette bunner i hovedsak om en praksis der elevene lærer seg å forstå og akseptere hverandre, samtidig som at læreren utøver en tydelig klasseledelse og opptrer omsorgsfullt (Bakken & Østvik, 2021, s. 9). Elevenes stemme er viktig i arbeidet med å skape et godt klassemiljø, det er de som bør uttrykke hva som oppleves trygt slik at skolen kan være

et godt sted for alle (Bakken & Østvik, 2021, s. 29). Roland (2021) skriver at i et klasserom der det er et høyt nivå av undervisnings- og læringshemmende atferd, norm- og regelbrytende atferd og alvorlige atferdsproblemer, blir læringen og utviklingsforholdene vanskelige. Disse faktorene påvirker klassemiljøet enten hver for seg, eller i ulike kombinasjoner (Roland, 2021, s. 63).

3.2.1 Hva er et godt psykososialt miljø?

Ifølge Opplæringsloven § 9a-1 skal den enkelte elev ha rett til et godt psykososialt miljø i grunnskolen og den videregående opplæring. «Paragraf 9a-1 lyder: Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Et psykososialt miljø regnes som de mellommenneskelige forholdene som opptrer på en skole. Det er både det sosiale miljøet, om hvordan elevene og personalet opplever den sosiale kulturen, men også elevenes opplevelse av læringssituasjonen. Den sosiale kulturen på en skole bestemmes av samhandlingen og kommunikasjonen mellom alle som oppholder seg på skolen og blir til i samspillet mellom eleven, andre elever i klassen, elever i andre klasser, de ansatte og alle som har en befatning med skolen som foreldre, skoleeier og lokalt kultur- og næringsliv (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det psykososiale miljøet handler ikke om det fysiske miljøet på skolen som er knyttet til skolens fysiske område som uteareal, skolebygninger og lignende. Det er viktig å huske på at retten etter § 9a-1 er en individuell rettighet og at den kun gjelder for elever (Utdanningsdirektoratet, 2015). Når eleven har en rett til et godt skolemiljø, har skolen og skoleeier en tilsvarende plikt til å sikre at elevene får denne retten oppfylt.

Opplæringsloven § 9a handler om elevens rett til et godt skolemiljø. «Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering. Skolen skal førebyggje brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremje helsa, trivselen og læringa til elevane» (Lovdata, 2022).

3.2.2 Hva er et godt og inkluderende læringsmiljø?

«Skolen er obligatorisk for alle barn og unge i Norge» (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2021, s. 12). Dette gjør at skolen blir en viktig sosialiseringsarena i tillegg til å være en viktig

læringsarena. Klasserommet, både inne og ute, er et sted læring foregår. Hva som gir elevene gode læringsresultater er avhengig av at det er et godt læringsmiljø i klassen. Forskere har funnet fram til at et godt læringsmiljø gir gode faglige resultater, men det gir også rom for sosial, kognitiv og emosjonell utvikling hos elevene (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2021). «Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Ifølge regjeringens nettside om «Læringsmiljø og mobbing» har alle barn og elever rett til et trygt og godt og læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Regjeringen, 2021). Deres definisjon på et godt læringsmiljø er slik: «Med «læringsmiljø» mener vi kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen og i barnehagen som har betydning for barnas og elevenes læring, helse og trivsel» (Regjeringen, 2021). Anne Grete Danielsen (2017 s. 153) refererer til Helsedirektoratet når hun skriver at: «Et stimulerende og inkluderende læringsmiljø som fremmer personlig, sosial og faglig mestring, læring og utvikling for alle barn og unge, fremmer trivsel (god psykisk helse), livsmestring, livsutfoldelse og samfunnsdeltakelse» (Danielsen, 2017). Hun skriver at dette er skolens grunnleggende samfunnsoppdrag slik den er nedfelt i formålsparagrafen §1-1 i opplæringsloven fra 1998. Denne formålsparagrafen lyder følgende:

«Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast. (Lovdata, 2023).

«Trygt og godt skolemiljø er en rettighet og en forutsetning for god læring» (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2021, s. 11). Når elevene opplever at det er et trygt og godt miljø i klassen og i klasserommet, opplever de også at det er trygt og inkluderende fellesskap. Når de

føler seg inkludert handler det om at de har en følelse og opplevelse av å være likeverdige deltakere og bidragsytere i læringsfellesskapet. Her forutsetter det at ulikheter blir anerkjent og verdsatt. Gode relasjoner er også med på å gjøre læringsmiljøet mer inkluderende. Vi skriver mer om relasjoner i kapittel 2.4. Bergkastet, Duesund, & Westvig, (2021, s.13) og Utdanningsdirektoratet (2022b) skriver om at det er noen grunnleggende faktorer som må til for at det skal utvikle seg gode læringsmiljøer:

- Lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp
- Lærerens evne til å utvikle positive relasjoner med hver enkelt elev
- Positive relasjoner og kulturer for læring blant elevene
- Godt samarbeid mellom hjem og skole
- God ledelse, organisasjon og kultur for læring

Utdanningsdirektoratet (2022b) skriver om at når elevene erfarer at det er et godt læringsmiljø opplever de at:

- Har elever og lærere tro på at de kan lære og utvikle seg
- Opplever elevene at det er trygt å prøve og feile
- Tør elevene å spørre om hjelp
- Opplever elevene at læreren vil dem vel
- Har elevene vilje til å ta fatt på utfordrende oppgaver for å lære mer.

Utdanningsdirektoratet (2022b) viser til resultater fra Elevundersøkelsen som gir et tydelig bilde på at det er en sammenheng mellom elevenes læringsmiljø og elevenes læringsresultater. Her viser det at høy motivasjon og arbeidsinnsats, trivsel med medelever, fravær av mobbing, ro i klassen og et godt fysisk arbeidsmiljø gjør at elevene presterer bedre. «At elevene opplever mestring, er også et kjennetegn ved et godt læringsmiljø» (Lunde & Brodal, 2022, s. 100). Her må elevenes oppgaver tilpasses den enkelte slik at eleven opplever en viss mestring i løpet av relativt kort tid, hvis ikke forsvinner motivasjonen.

Fellesskap og tilhørighet handler om hvordan et individ har opplevelse av å høre til. «Inkludering i skolen innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Læreren har en viktig oppgave med å

anerkjenne og verdsette mangfoldet av elever i klasserommet, da dette mangfoldet er en berikelse og ressurs for læringsmiljøet. Når læren gjør dette, er det med på å bidra til å bygge et godt fellesskap i klassen. For å gjøre klasserommet til et inkluderende fellesskap er det viktig at læreren har tilegnet seg kunnskaper, holdninger og har en etisk oppfatning om hva som bidrar til at hver og en kjenner seg inkludert og sett (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2021). En lærer som også møter klassen sin med raushet og varme og forteller eleven sine at de er bra nok som de er, er med på å skape et trygt og inkluderende fellesskap. Når elevene opplever inkludering, har et trygt samspill og læringsmiljø i klasserommet bidrar dette til at samarbeidet mellom elevene blir bedre. Elevene tør også å støtte seg på hverandre og hjelpe hverandre, selv om de kan være uenige, og de kan dele sine meninger selv om de er ulike. Et inkluderende læringsmiljø har et aktivt fellesskap, der elevene lytter til innspill fra medelever og anerkjenner hverandre og hverandres meninger. Det er viktig å huske på at faglig og sosial læring påvirker hverandre. «En grunnleggende forutsetning for et godt læringsmiljø er at alle elever føler tilhørighet til et faglig og sosialt fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2022c).

3.2.3 Sammenheng mellom læring og psykisk helse

Alle mennesker har en psykisk helse, noen en god psykisk helse andre en mindre god. «Psykisk helse handler om i hvilken grad man opplever å trives og ha det godt» (Trøndelag fylkeskommune, 2022). Psykisk helse handler om dine tanker og følelser. Hvordan du har det med deg selv, hvordan du møter andre, i hvilken grad du føler tilhørighet og meningen med livet, og hvordan du takler hverdagen. Å ha en god psykisk helse betyr ikke at du går igjennom livet uten å møte på utfordringer eller kjenner på negative følelser, men hvordan du takler å møte disse følelsene og utfordringene. Hvilke evner du har til å regulere atferd og følelser, i hvilken grad du er fleksibel og i hvilken grad du trenger støtte i omgivelsene for hvordan du kommer deg gjennom livets opp og nedturer.

«Skolen skal bidra til at elevene utvikler kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Helsedirektoratet, 2021). Hvordan barn opplever mestring, anerkjennelse, tilhørighet og læringsmiljø styrker selvtilliten og den psykiske helsen. Læring og psykisk helse er nært knyttet sammen, både positivt og negativt. Når elever opplever psykiske plager, kan dette føre til mangel på konsentrasjon og deres evne til hvordan de utfører skolerelaterte oppgaver. Elever som

opplever utfordringer knyttet opp mot læring kan føle frustrasjon, engstelse og nedstemthet som kan gi symptomer på psykiske plager og lidelser. Det viktigste tiltaket som er rettet mot elevenes psykiske helse er læreren og dens relasjonskompetanse. Læreren relasjonskompetanse handler om læreren evne til å se den enkelte elev på deres egne premisser og tilpasse sin egen atferd til eleven. Hvordan eleven opplever en god relasjon til læreren kan være med på å virke forebyggende og læringsfremmende. Elever som opplever trygghet, forutsigbarhet og et stimulerende læringsmiljø er noen av faktorene som har sterkest effekt på elevenes psykiske helse. Relasjonsarbeid og lærer-elev relasjon blir det skrevet mer om i kapittel 3.3.

3.2.4 Mobbing

«Mobbing defineres som langvarig vold, psykisk og ofte i tillegg fysisk, retta mot et offer som ikke kan forsvare seg, og utført av enkeltpersoner eller grupper» (Øia & Fauske, 2010, s. 245). «Mobbing kan forstås som handlinger fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelser av å høre til, være en betydningsfull person i fellesskapet og muligheten til medvirkning» (Jordet, 2020, s. 137). De skiller mellom tre forskjellige typer mobbing: fysisk mobbing (å bli slått, dyttet eller holdt fast), verbal mobbing (å bli kald stygge ting eller bli ertet på en sårende måte) eller relasjonell mobbing (å bli holdt utenfor og å bli baksnakket). I tillegg til de tradisjonelle mobbingsformene opplever mange også digital mobbing. Tall fra Elevundersøkelsen 2021 viser at det forekommer mest mobbing blant elever på 5.-7.trinn (Regjeringen, 2022). Dette er også noe Øia og Fauske (2010) og Montgomery (2021) skriver om. Øia & Fauske (2010) sier at det er mest mobbing på barneskoletrinnet, og at dette avtar i løpet av ungdomsskolen og videregående. Elevundersøkelsen er en undersøkelse som alle skolebarn mellom 5.trinn til siste år på videregående kan ta. Den er obligatorisk for 7.trinn, 10.trinn og vg1. Elevundersøkelsen er en årlig undersøkelse der elever får si sin mening om læring og trivsel i skolen. Det er Utdanningsdirektoratet som har ansvaret for Elevundersøkelsen, og den gjennomføres på nett. Svarene brukes av skolene, kommunene og staten, og de brukes til å gjøre skolen bedre. I Elevundersøkelsen 2021 deltok 442 500 elever (Regjeringen, 2022).

«Omfanget av mobbing kan ikke angis eksakt» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 245). Dette skyldes fordi mobbing forstås ulikt av ulike personer og at mobbing registreres ulikt av

forskjellige forskere. Forskjellen mellom erting og mobbing har en glidende overgang, og den som opplever mobbing og den som mobber trenger heller ikke ha samme oppfatning av situasjonen (Øia & Fauske, 2010). Mange av elevene som blir mobbet opplever dette spesielt i skolesammenheng, da mobbingen skjer enten på skolen eller på skoleveien.

Utdanningsdirektoratet (2022a) skriver at «mesteparten av mobbingen skjer i skolegården, i klasserommet og i korridoren», og dette fører til at mange gruer seg til å gå på skolen. Det er ofte de svakeste og yngre elevene som blir utsatt for mobbing, og en betydelig del av denne mobbingen utføres av eldre elever. Øia og Fauske (2010) skriver om at det er flere gutter enn jenter som blir utsatt for mobbing, om lag dobbelt så mange. Her har det i løpet av de siste elleve årene skjedd en endring. Tall fra Elevundersøkelsen 2021 viser nå at det de siste årene en økning i at det er flere jenter enn gutter som rapporterer om mobbing (Regjeringen, 2021). «Jenter opplever baksnakking og utestenging i større grad enn gutter, mens gutter opplever mer fysisk mobbing» (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Gutter blir nesten bare mobbet av gutter, mens jenter opplever å bli mobbet av både jenter og gutter.

Hedvig Montgomery (2021) skriver om mobbingens forbannelse og at vi gjerne ser en topp på mobbingen når barn er rundt ti år (Montgomery, 2021, s. 154). Montgomery skriver at dette skjer fordi den sosiale utviklingen gjennom barneskoleårene endres mye akkurat når barn er i denne alderen. Når barn begynner på skolen er deres behov for å forhandle, krangle om hva som er reglene og om hvem som skal bestemme som er gjeldende for sin aldergruppe. Når de blir eldre og gjerne rundt ti år, blir vennskap og allianser satt på prøve. Nå skal de øve seg på å velge venner ut ifra hvem de føler seg nær, og ikke hvem de alltid har vært venn med. Nå skal disse vennskapene testes, noen blir holdt utenfor og andre velges inn. Nye vennskap oppstår, og andre blir sviktet. De kan baktale noen som ikke er til stede bare for å kjenne på nærheten til hjertevennen akkurat i dette øyeblikket (Montgomery, 2021, s. 80). Tiåringens sosiale utvikling mot selvstendighet og å finne sin egen identitet blomstrer, gjerne sammen med andre jevnaldrende.

Å jobbe systematisk med læringsmiljøet i klassen forebygger mobbing (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2021, s. 70). De skriver om at ny kunnskap om mobbing har skapt et paradigmeskifte, fordi før ble det arbeidet med mobbing på et individnivå, mens det nå har endret seg til å legge mer vekt på å skape trygge og gode miljøer for alle barn i klassen. Dette

har de gjort fordi mobbing foregår ofte ikke bare med en-til-en, men i grupper eller klasser. Ettersom elevenes behov for inkludering og vennskap er nødvendig for å sikre at alle elever opplever et trygt og godt skolemiljø, er en langsiktig og systematisk innsats på å skape dette avgjørende for å forebygge mobbing og krenkende atferd i skolen. «Samspillet og sammenhengen mellom faglig og sosial trivsel har stor betydning» (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2021, s. 70). For når elevene er motiverte for å gjøre en faglig innsats og for å fremme et godt læringsmiljø i klassen, forbygger dette mobbing og krenkelser.

Hvem som bli mobbeoffer kan i prinsippet være hvem som helst ifølge Erling Roland, forsker ved Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger (Utdanningsnytt, 2012). Roland sier at de barna som lett blir redde, er usikre og er defensive har betydelig høyere risiko for å bli utsatt for mobbing. «Alt fra skoleflinke, ressurssterke elever til barn som har en avvikende holdning kan bli utsatt for mobbing, derfor kan man aldri vite på forhånd hvem som blir plukket ut av mobberne» (Utdanningsnytt, 2012). Mobberne har ofte en trang til å drive intrigespill og er ofte mer sosialt intelligente enn andre.

«Både mobbere og mobbeofre er risikoutsatte grupper» (Øia & Fauske, 2010, s. 246). De som blir mobbet blir ofte utsatt for dette over tid, noe som kan resultere i internaliserende, psykiske problemer. Mobbing kan føre med seg alvorlige følger både fysisk, psykisk og sosialt (Jordet, 2020, s. 136). De som mobber kan ofte utvikle varige voldelige og kriminelle handlingsmønstre. Mobbing påvirker skolebarns hverdag i høy grad, både for den som mobber og mobbeofferet, fordi mobbing har sterke psykososiale effekter. «Både de som mobber og de som blir mobbet har større risiko for å få psykiske problemer i form av angst, antisosial personlighet, depresjon og stoffmisbruk i tidlig voksen alder» (NHI, 2009). Øia og Fauske (2010) skriver også om at de som er aktive mobbere har gjerne de samme karakteristika som de mest voldelige og kriminelle ungdommene. Mobbere er ofte mer positive til vold enn andre, og de er mer aggressive og kontrollerende ovenfor både jevnaldrende og voksne. «Mobbere er aggressive, fiendtlige og dominerende mot skolekameratene sine, de skårer høyt på symptomer for hyperaktivitet, og de viser lite angst eller usikkerhet» (NHI, 2009). Mobberne har en sterk trang til å ha makt over og se frykt hos andre. Mobbeofrene kjennetegnes ofte som mer engstelige og usikre enn andre barn. De er følsomme, forsiktige, rolige, er ofte mer ensomme og har ofte et negativt selvbilde og lav

selvtillit, og de reagerer ofte med gråt og tilbaketrekning når de blir mobbet (Øia & Fauske, 2010). NHI (2009) skriver også om at mobbeofrene plages hyppigere med psykosomatiske lidelser. «Et annet varselsignal kan være hvis den enkelte begynner å gjøre det dårligere på skolen» (Øia & Fauske, 2010, s. 247). Både Øia og Fauske (2010) og NHI (2009) skriver om at det er viktig å motarbeide og oppdage mobbing så tidlig som mulig, både for ofrenes og mobbernes skyld.

3.2.5 Partnerskap mot mobbing

Hvordan mobbing og arbeidet mot mobbing skal arbeides med, har blitt prioritert etter 2002. Da lanserte regjeringen «Manifest mot mobbing» og satte dette på den nasjonale agendaen (Regjeringen, 2011). I 2002 gikk daværende statsminister Kjell Magne Bondevik sammen med flere, representanter for regjeringa, KS, Utdanningsforbundet og Foreldreutvalget for grunnskolen, og skrev under et manifest mot mobbing. Dette manifestet mot mobbing skulle være et forpliktende samarbeid som skulle styrke det lokale arbeidet for et godt, trygt og inkluderende lærings- og oppvekstmiljø (Regjeringen, 2011). Det første manifestet mot mobbing gjaldt fra 2002 til 2004. Det har i ettertid av dette manifestet mot mobbing kommet en serie manifest og tiltaksplaner for å avdekke, forebygge og stoppe mobbing mellom barn og unge.

Ved nyttår 2015 gikk det siste manifestet mot mobbing ut, og det ble erstattet med et nytt «Partnerskap mot mobbing» (Regjeringen, 2016). Dette partnerskapet mot mobbing gjaldt for perioden 2016 til 2021. Det ble i 2021 fornyet til å gjelde fram til 2022. I det nye partnerskapet er det flere aktører som står sammen, Regjeringa, Sametinget, Utdanningsforbundet, Foreldreutvalget for grunnopplæringen, Foreldreutvalget for barnehagen, Fagforbundet, KS, Skolenes landsforbund, Landsgruppen av helsesykepleiere, Skolelederforbundet, Elevorganisasjonen, Norsk Lektorlag, Private Barnehagers Landsforbund, Friskolene Kontaktforum, og Frivillighet Norge (Regjeringen, 2016).

Hovedbudskapet i det nye partnerskapet er: «Barn og unge skal trives, blomster, leke og lære». Her skriver de at «Alle barn har rett til et læringsmiljø uten mobbing. Barn og unge skal oppleve trygghet og inkludering på alle arenaer hvor de ferdes. Alle voksne som omgås

barn er viktige rollemodeller og kan bidra med å se, handle og følge opp når uønskede hendelser skjer» (Regjeringen, 2016).

3.2.6 Skolevegning

I Norge er det ikke skoleplikt, men en opplæringsplikt. I opplæringsloven §2-1 står det at:

«Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentlig grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter. Plikten kan ivaretaast gjennom offentlig grunnskoleopplæring eller gjennom anna, tilsvarende opplæring». (Lovdata, 2022).

Definisjonen på skolevegning er «Skolevegning er når barn vil på skolen, men ikke klarer det» (Mental Helse Ungdom, 2022). Skolevegning er et økende problem i norsk skole. Når et barn ikke lengre vil gå på skolen er det et symptom på et underliggende problem (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2022, s. 133). Skolevegning er ikke det samme som skulking. Barn som skulker velger å ikke gå på skolen. De er ofte uinteressert og misliker i skolen, og de holder gjerne fraværet skjult for foresatte (Havik, 2022). Disse elevene har heller ikke emosjonelt ubehag knyttet til skolen og de har også oftere adferdsvansker. Noen skulkere kan ha antisosiale trekk som gjentatt dårlig oppførsel, stjeling og lyving. Øia og Fauske (2010) skriver om at når barn og unge har det bra på skolen, de trives og finner skolen betydningsfull, og de opplever trygghet og inspirasjon skal det mange vonde opplevelser på andre områder i livet for at det går galt. De barna som opplever at det går dårlig på skolen, og barnet føler seg tilsidesatt, isolert eller mistrives gir det utslag både faglig og sosialt. Dette kan være med på at noen barn utvikler negative holdninger og blir mistilpasset på skolen. Noen barn opplever å bli holdt utenfor, eller de blir mobbet og plaget av medelevenes sine. Noen barn mener de får for lite ansvar og for liten innflytelse på egen læring, eller at de ikke blir hørt eller sett av lærerne sine. Skolevegning og skulking krever ulike type tiltak i skolen ettersom de har ulike typer vansker. Det er derfor viktig at lærerne og andre på skolen (ledelsen, helsesykepleier, PPT) forsøker å finne årsaken til elevens fravær. Er det bare skulk eller ligger det mer bak?

Mental Helse Ungdom (2022) har satt opp disse kjennetegnene på hva som er skolevegning:

- Eleven har en motvilje mot å gå på skolen, som fører til langvarig fravær.
- Eleven er vanligvis hjemme i skoletiden, og foreldrene er som regel klar over det.

- Eleven blir følelsesmessig opprørt bare ved tanken på å gå på skolen og får kroppslige plager som angst og gråteanfall og blir nedstemt.
- Eleven viser sterk motstand mot å gå på skolen, men har ikke alvorlig anti-sosial atferd.
- Foreldrene har forsøkt å få barnet på skolen, men ikke lyktes.
- 3,6 prosent av barn i Norge har tegn på skolevegring og har fare for å utvikle skolevegring, det vil si omtrent én i hver klasse. Årsaken er som regel sammensatt. For noen er angst en av årsakene (Mental Helse Ungdom, 2022).

Årsaken til skolevegring kan være mange. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2022) skriver om at skolevegring har to hovedårsaker som er separate, men at de ofte virker samstundes. Det første punktet er at eleven ønsker å komme seg bort fra noe negativt, gjerne noe negativt som skjer på skolen. Det andre punktet er at det finnes noe utenfor skolen som eleven setter høyere. Mobbing er en hyppig årsak til skolevegring eller ufrivillig skolefravær. Andre årsaker kan være mangel på venner, ensomhet, utrygghet, lærevansker eller psykisk sykdom (NHI, 2022). Barn kan også ha mange ulike «vondter» som ikke har en fysisk forklaring. Foreldre med barn som opplever skolevegring oppgir ofte at skolen kjennes som en utrygg plass å være. De opplever også å stå utenfor skolens sosiale felleskap. Ofte har skolevegring en såpass sammensatt problematikk at den er vanskelig å «løse» (Amundsen & Lerstang, 2021). «Ofte er det emosjonelt ubehag som barnet har erfart i tidligere faglige eller sosiale situasjoner på skolen, som ligger til grunn for redselen og som gjør at eleven motsetter seg å gå på skolen» (NHI, 2022).

Lærere opplever at det er vanskelig å finne tiltak som kan hjelpe barn som har skolevegring, ettersom problemene er sammensatte og tvetydige. (Amundsen & Lerstang, 2021) Barn med skolevegring må forstås og behandles etter individuelle behov. Mange kommuner og skoler har utarbeidet forskjellige handlingsplaner som skal hjelpe barn med skolevegring. Disse handlingsplanene baseres ofte på kartlegging som er gjort og kommer gjerne med tiltak som skal utarbeides sammen med både barnet og foresatte. Det er viktig at disse handlingsplanene har individuelle tilpasninger og har gode tilrettelegninger, samt at det legges til rette for at skolen oppleves å ha et trygt læringsmiljø. Ikke alle kommuner har slike handlingsplaner og

en konsekvens av dette blir at §2-1 fjerde ledd i Opplæringslova (Lovdata, 2022) har blitt bruk (Amundsen & Lerstang, 2021, s. 17). Denne paragrafen i Opplæringslova sier:

«Retten og plikta til opplæring varer til eleven har fullført det tiande skoleåret. Etter sakkunnig vurdering og med skriftleg samtykkje frå foreldra kan kommunen heilt eller delvis vedta å fritta ein elev for opplæringsplikta dersom omsynet til eleven tilseier det». (Lovdata, 2023).

3.3 Relasjonsarbeid

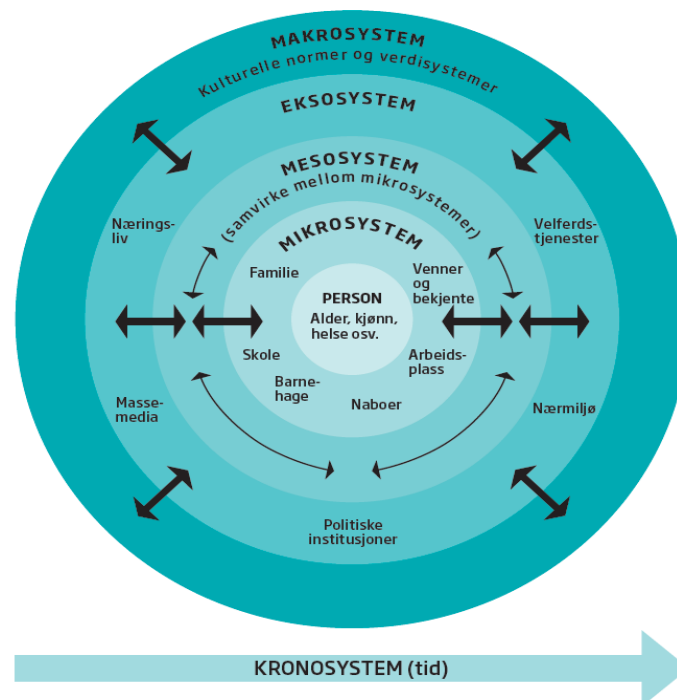
Slår vi opp i en ordbok på relasjon får vi at betydningen er: forhold, forbindelse, samhörighet, sammenheng og/eller årsakssammenheng. Relasjon betyr samhandling mellom mennesker og å kunne se andres perspektiver. Å knytte relasjoner til andre er viktig, kanskje også grunnlaget for å kunne fungere sosialt. Å ha en relasjon til andre er en ferdighet som må læres opp. Allerede fra vi er nyfødte knytter vi relasjoner til mennesker rundt oss. Samspillet mellom mor og det nyfødte barnet begynner allerede da barnet blir lagt på mors bryst. Små barn har en iboende, biologisk tendens til å knytte seg til de menneskene som dem er mye sammen med (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2022). Denne tilknyttingen skaper en følelse av tilhörighet. Den måten små barn blir tatt vare på, lærer barnet hvordan de kan samhandle med andre rundt seg. De lærer hvordan de kan forstå seg selv og andre, og de lærer å se hvilke verdier som er viktige for seg selv og verdier som er viktige for andre. «I løpet av menneskets første tre leveår skaper hjernen ca. 700 nye nerveforbindelser hvert sekund» (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2022, s. 14). Disse nerveforbindelsene er med på å utforme barnets hjerne og påvirker selve fundamentet for læring. Allerede fra barna er små lærer de å hevde sine meninger og ønsker.

Vi skal videre i dette delkapittelet gå dypere inn i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og hvordan den er med på å bygge individets utvikling og vekst. Vi skriver også om hvordan en kan bygge gode relasjoner, både i det sosiale liv og i klasserommet. Vi vil skrive om både lærer-elev relasjoner, og elev-elev relasjoner. Videre skriver vi om inkludering, og hva det vil si å ha et inkluderende klassemiljø. Avslutningsvis skal vi presentere teori om trygghet og utrygghet og vi skriver om at ulike barn har ulike behov, der vi tar for oss de aktive barna og de forsiktige barna.

3.3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Urie Bronfenbrenner var en russisk/amerikansk psykolog som er kjent for å ha utviklet den utviklingsøkologiske modellen. Denne modellen går ut på hvordan det sosiale miljøet påvirker individets utvikling. Den forklarer utvikling og vekst som en gjensidig påvirkningsprosess mellom individ og miljø. Bronfenbrenner (1979) mener at «utvikling og endring i individet og systemene er dermed et resultat av de gjensidige påvirkningsfaktorene». Utviklingsøkologien defineres som en prosess mellom individet i utvikling og konteksten de omslutter seg med, de foranderlige miljøene. Bronfenbrenners teori handler om viktigheten av å tilrettelegge forhold både i nærmiljøet og storsamfunnet for å oppnå helse og trivsel hos innbyggeren. Teorien forklarer hvordan mange ulike faktorer i ulike systemer, fra nasjonale samfunnsfaktorer knyttet til kultur, skolestruktur, økonomi, til skolemiljø, familie- og vennerelasjoner, har betydning for utviklingen, vekst og atferd hos individet. Individet er avhengig av helse og trivsel som en kontekst som støtter oppunder og påvirker positivt på alle nivåer og systemer (Bronfenbrenner, 2005).

Bronfenbrenners (2005) utviklingsøkologiske modell beskriver hvordan sosiale interaksjoner blir formet av gjensidig samhandling mellom de fire samfunnssystemene, mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene.



Figur 2: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005)

I midten av sirkelen, i mikrosystemet, befinner individet seg som en medspiller til de ulike miljøene som inngår i dette systemets umiddelbare, direkte og nære nærhet. Dette er systemer som er i individets ulike nærmiljø som venner, familie, naboer, arbeidsplass og skole. Det er viktig for individet at deltagerer i disse nærmiljøene har tette og positive relasjoner med hverandre gjennom direkte samhandling. Dette samspillet kaller Bronfenbrenner mesosystemet (Bronfenbrenner, 2005).

Videre utover i sirkelen kommer vi til eksosystemet. Dette systemet viser til systemer der individet ikke selv er deltager, men det er system som kan påvirke individet. For elever kan dette systemet være faktorer som hvilke rammer og ressurser som tildeles skolen og som dermed påvirker skolemiljøet. Dette vil være med på å påvirke skolemiljøet som individet er en del av på mikro- og mesonivå. Disse ressursene er med på å påvirke lærernes muligheter til å bygge et trygt og godt læringsmiljø for den enkelte elev og gi tilpasset opplæring.

«Faktorene i makrosystemet preger alle systemene og vever dem sammen»

(Helsedirektoratet, 2015, s. 13). I makrosystemet speiles den kulturelle konteksten og samfunnets rammebetingelser inn. Her er det lovverk, verdier, ritualer og normer som kan være faktorer som spiller inn i systemet. Et eksempel på hvordan Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell kan ha betydning for elevene: «Gjennom politiske reformer og nasjonale læreplaner (makrosystemet), lokale fagplaner (eksosystemet), semesterplaner (mesosystemet) og lærerens egen tilrettelegging (mikrosystemet)» (Helsedirektoratet, 2015, s. 13).

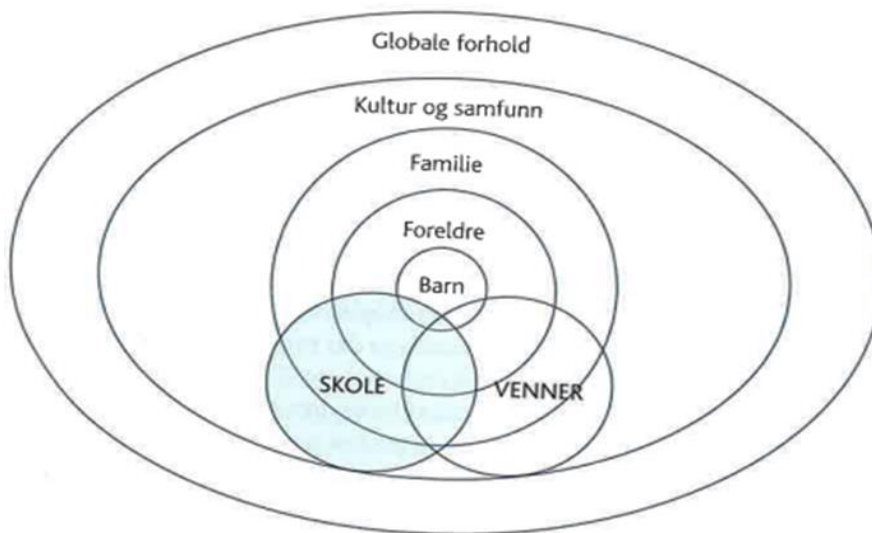
I 2005 la Bronfenbrenner til et nytt system, kronosystem, for å synliggjøre tidsdimensjonen i individets utvikling. Her kan hendelser og endringer i livshistorien til individet påvirke utviklingen til individet, men også i ett eller flere av de andre systemene (Bronfenbrenner, 2005).

3.3.2 Relasjonsbygging

«Relasjonsbygging handler om å se eleven, vekke positive følelser og ressurser, skape trygghet og tillit ved å være empatisk og tydelig» (Fallmyr, 2020, s. 37). Det er også viktig å kunne reparere relasjoner når de brister eller bryter sammen. Relasjonsbygging handler også

om å gi den andre selvtillit og fokusere på styrkene til dem du kommuniserer med. Når det er gode relasjoner mellom mennesker er vi trygge på hverandre og har tillit til at den andre behandler oss på en respektfull måte. Vi vet at våre erfaringer, vårt perspektiv og våre følelser blir tatt hensyn til. Jordet (2020) skrives at mennesket dannes i samspill med andre og vi påvirker hverandre i en transaksjonell prosess som aldri tar slutt. «Hjernen lærer best i relasjon – det er gjennom emosjonell kommunikasjon, som støtter opplevelsen av trygget, og logisk kommunikasjon, som inneholder mening og kunnskap, at det skjer læring» (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2022, s. 44)

Relasjon sammen med sosial interaksjon og samhandling er grunnleggende menneskelige livsbetingelser, og gir grunnlag for all vekst og utvikling både negative og positive. Hvordan barn formes i samspill med familie, venner, nærmiljø, andre mennesker, kultur og samfunn setter preg på hvilken forståelse vi har for relasjonsbygging. Relasjonsbygging kan her sammenlignes med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, se figur 2 s. 35. Jordet (2020) har illustrert sin egen modell for barns utvikling gjennom relasjonsbygging, og han illustrere det slik (figur 3):



Figur 3: En økologisk modell for barns utvikling (Jordet, 2020, s. 125).

På denne figuren ser vi hvordan de ulike forholdene påvirker hvordan barnet formes, og hvor viktig foreldre, skole og venner er for den sosiale utviklingen. Samspill og gjensidige

relasjoner er med på å forstå barns vekst og utvikling, og at det er et resultat av gjensidig påvirkning mellom individ og miljø. Tar vi for oss skolen og læreren som et av hovedforbindelsene mellom påvirkningen, vet vi at læreren påvirker barnet med sitt nærvær, sin adferd og sine holdninger. Læreren påvirkes også av barnet og dens væremåte og responser, slik at det er viktig å vite at samspillet mellom lærer-elev er gjensidig (Jordet, 2020).

Relasjonsbygging kan deles inn i tre faser: relasjonsetablering, relasjonsvedlikehold og relasjonsreparasjon. (Fallmyr, 2020, s. 42). I relasjonsetableringsfasen handler det om å skape tillit og trygghet, avklare forventninger og gjør en innsats for å bli kjent med elevene. Her bruker læreren vennlighet, viser interesse for elevene og gir uttrykk for positive forventninger. I relasjonsvedlikeholdsfasen er det den daglige relasjonen som er i hovedfokus, samt konflikthåndtering og følelseguiding. I den daglige relasjonen er det ni egenskaper som bygger gode relasjoner mellom lærer-elev, og disse vil jeg komme tilbake til i kapittelet om lærer-elev relasjoner. I den siste fasen, relasjonsreparasjon, handler det om å bygge opp relasjonen om den har blitt svekket eller ødelagt. Her er det viktig å gå tilbake til tidligere hendelser, validere elevens opplevelser og følelser, og forsones (Fallmyr, 2020).

3.3.2.1 Lærer-elev relasjon

Gode relasjoner mellom læreren og elevene spiller en viktig rolle både for hvordan elevene fungerer sosialt, men også for hvordan elevene lærer. Det er vi som voksne som har ansvaret for at relasjonene er gode, og det innebærer at vi først og fremst må fokusere på oss selv og måten vi kommuniserer med barna på. «Relasjonen mellom lærer og elev har mange fasetter; egenskaper og personlighetstrekk ved læreren møter egenskaper ved eleven» (Fallmyr, 2020, s. 38). Det er viktig å huske på at læreren har flere roller å ivareta, mens eleven skal prøve å finne sin rolle. Når disse rollene møtes, skapes relasjonen mellom lærer-elev. Den viktigste funksjonen i denne relasjonen er at den skaper følelsen eleven trenger for læring og utvikling som trygghet, glede, interesse, iver, stolthet, motivasjon og mening. For at relasjonen mellom lærer-elev skal være god, kan relasjonen deles inn i ni egenskaper som er viktige i den daglige relasjonsvedlikeholdsfasen. Det er læreren som har hovedansvaret for at relasjonen skal bli god. De tre første egenskapene handler om struktur og krav, de tre neste handler om anerkjennelse og støtte, og de tre siste handler om empati og følelsebevissthet (Fallmyr, 2020, ss. 39-41).

Struktur og krav:

1. Pålitelighet: En lærer skal være til å stole på, den skal holde avtaler, den skal ikke såre eller krenke elevene, den skal ha klarer grenser og struktur, den skal legge til rette for mestringsopplevelser, den skal stille krav og forventninger som er tilpasset elevenes evne og ferdigheter, og den skal ha nødvendig kompetanse.
2. Tydelighet: En lærer skal også være tydelig ved å etablere normer, regler og grenser på en konsekvent måte. Forventninger og beskjeder skal gis tydelig og være tilpasset elevens nivå. Læreren skal også være tydelig i kommunikasjonen mellom elevene slik at de vet hva læreren mener. Den skal også motivere elevene til å utfordre seg og strekke seg etter mål.
3. Forutsigbarhet: En lærer som er forutsigbar har kontroll over følelser, er tålmodig. Læreren kan også være spontan, men skal ikke være for impulsiv. Dette kan skape utrygghet.

Anerkjennelse og støtte:

4. Åpenhet og involvering: En lærer som er åpen og involverende ønsker tilbakemeldinger fra elevene om det som skjer i klasserommet. Med dette avklarer læreren gjensidige forventninger. Læreren viser da at hen kan ta imot ros og ris, kan innrømme feil og be om unnskyldning, og tar med elevene i å etablere felles verdier, forventninger og retningslinjer ved å involvere dem om det som skjer i klasserommet.
5. Anerkjennelse: Når en lærer er anerkjennende ovenfor elevene viser hen interesse for elevenes erfaringer, drømmer, interesser, og fortolker elevenes egenskaper på en positiv måte. Det er viktig for læreren å gi anerkjennelse på både positiv og negativ adferd. Fokuset for læreren er å gi anerkjennelse tilpasset elevens utviklingsnivå, forutsetninger og livshistorie.
6. Humoristisk sans og evne til å skape positive følelser: Når en lærer har humoristisk sans og har evne til å skape positive følelser ved å bruke humor på en vennligsinnet måte er det med på å skape glede, avspenning og god stemning for elevene. Det vekker de positive følelser hos elevene som gir vekst og motivasjon for utvikling, engasjement, stolthet og flytfølelse. Det er også med å bidra til å fremme en

gruppetilhørighet som gir rom for fellesskapsopplevelser, som igjen bidrar til samhold, verdighet, takknemlighet og gjensidig beundring.

Empati og følelsebevissthet:

7. Konflikthåndtering: En lærer som er konflikthåndterende opplever konflikter som en naturlighet og nødvendighet for at elevenes utvikling. Konfliktene blir håndtert med selvkontroll, nysgjerrighet og undersøkelse, og hen er ikke unnvikende, overkjørende eller har sterke følelsesreaksjoner.
8. Følelshåndtering: Når en lærer er god på følelshåndtering legger hen merke til, tolerere og forstår følelsene hos elevene, både de gode og de vanskelige. Læreren har en grunnholdning om at følelser er signaler som skal bekreftes og forstås, ikke kontrolleres eller fjernes.
9. Empati: En lærer som er empatisk prøver å forstå elevenes handlinger og væremåte på en ikke-dømmende måte. Her er det elevenes erfaringer, forventninger, verdier, holdninger, følelser og tenkesett som skal ligge til grunne. Empati er en prosess og en holdning som krever kunnskap om elevenes indre verden. Å bli kjent med elevene og deres referanserammer som de tolker verden ut ifra, er en forutsetning for å være en empatisk lærer. (Fallmyr, 2020, ss. 39-41).

En relasjon kan være god eller dårlig, men gode relasjoner består også av forskjellige relasjonskvaliteter. Fallmyr (2020) beskriver disse tre nivåene av relasjonskvalitet slik: en grei relasjon, en god relasjon og en utviklende relasjon. En grei relasjon er et minimum. Her er læreren til å stole på, er tydelig og forutsigbar, men det mangler emosjonell støtte og anerkjennelse. En god relasjon preges av både tydelige forventninger, åpenhet, ros og oppmuntring. Her gir læreren anerkjennelse for ønsket adferd, gode følelser og gode egenskaper, dette er med på at eleven føler seg sett. En utviklende relasjon har med alle de ni egenskapene som må til for å opprettholde det daglige relasjonsvedlikeholdet. Er opplever eleven at læreren ser eleven innenfra og utforsker elevens følelser. Hendelser der eleven viser sterke negative følelser bruker læreren det til en god mulighet for å lære og bli kjent med eleven bedre (Fallmyr, 2020).

3.3.2.2 Elev-elev relasjon

For å oppnå en god elev-elev relasjon i klasserommet har lærerens relasjoner til elevene en viktig betydning (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det er kvaliteten på klassen som legger premisser for hvordan elevenes utvikling og læring dannes, både faglig og sosialt. Det er læreren som skal ha makten i klasserommet, og det innebærer at det stilles krav om hvordan læreren oppfører seg ovenfor elevene. Læreren skal være en viktig rollemodell når det gjelder det sosiale samspillet i klassen. Når læreren har gode relasjoner til elevene, er det med på å regulere samspillet elevene har seg imellom. Når en lærer er høflig, vennlig og respektfull ovenfor sine elever, behandler også elevene sine medelever med velvilje og respekt. Dette gjelder også i konfliktsituasjoner. Elevene legger merke til hvordan læreren har forskjellige relasjoner til medelever, og de bruker dette som en referanse til hvordan de selv kan oppføre seg mot medelever. Når en lærer har en negativ, avvisende eller ignorerende væremåte, kan det bidra til at medelevene har samme oppførsel til den eleven. «Lærere som er respektfulle og inkluderende i sin omgang med elevene, vil legge et godt grunnlag for positivt samspill også elevene imellom» (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Relasjonene eleven har seg imellom har en betydning for deres utviklingsprosess, da disse relasjonen både påvirker og blir påvirket av individuelle og samfunnsmessige faktorer gjennom deres gjensidige samspill over tid (Utdanningsdirektoratet, 2016). Elevens personlige, sosiale og utdanningsmessige utvikling påvirkes både av faktorer hjemme, på skolen og venner, men også av deres relasjoner til andre. For at elevens sosiale utvikling skal oppnå god sosial kompetanse må eleven både forstå og kontrollere egne følelser samtidig som den skal kunne lese andres følelser på en god måte. Når elevens sosiale utvikling går som den skal opplever eleven at den har god relasjon med medelever (Utdanningsdirektoratet, 2016).

3.3.3 Trygghet

Det finnes ingen «endelig» definisjon på trygghet. Trygghet er individuelt. Trygghet handler om når et individ kan tenke, føle og gi uttrykk for sine meninger uten å være redd. «Å føle seg trygg er å være rolig og harmonisk på innsiden, og regne med at andre ser en som verdifull, viktig og «god nok» (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2022, s. 24). Trygghet oppleves når en føler en blir forstått innenfra. Barn som føler seg trygge til sine voksne er vant til å kunne fortelle om sine behov og følelser, og føler seg respektert og forstått. Når barn føler trygghet,

utvikler de en god balanse mellom selvstendighet og avhengighet. «Bare i et miljø preget av trygghet og tillit har barn mulighet til å utvikle mestringsstro» (Lunde & Brodal, 2022, s. 101).

Professor emeritus i helsepsykologi Arne Holte, ved Universitetet i Oslo, har utviklet syv psykiske helserettigheter som han mener er viktige å oppleve for å oppnå god psykisk helse. Dette er ikke juridiske rettigheter, men han mener dette er de syv viktigste kildene til å oppnå god psykisk helse. Disse er: identitet, mening med livet, mestringsfølelse, tilhørighet, trygghet, deltagelse og fellesskap (Det er mitt valg, 2022). Han mener at med god psykisk helse vil si å ha evnen til å: regulere følelser, tenke fornuftig, styre adferden din og mestre sosial omgang med andre. Holte mener at ingen er født med disse evnene, de må trenes opp gjennom hele livet og at det er viktig å starte med dette fra vi er små. Derfor er det viktig at dette gjøres allerede fra barnehage og skolealder, men at det også jobbes med dette i idretten og fritidsaktiviteter ellers. Han mener at på den måten kan vi redusere utviklingen av psykiske lidelser som depresjon, angst og spiseforstyrrelser.

Alle disse helserettighetene er viktige, men vi har i denne oppgaven lyst til å ta for oss viktigheten med spesielt den ene: trygghet. Å kunne utfolde seg uten å være redd er grunnleggende for god psykisk helse. Arne Holte fra «Det er mitt valg!» snakker om psykisk helse og mener at når man føler seg trygg kan en føle, tenke og utfolde seg uten å være redd (Det er mitt valg, 2022). En trenger ikke føle seg trygg hele tiden, men en god psykisk helse er avhengig av at en opplever trygghet mesteparten av tiden. Om en opplever fravær av trygghet over en lengre periode kan dette gi grobunn for angst og redsel. Denne angsten og redselen bruker vi ofte lang tid på å kvitte oss med om vi har hatt den i boende hos oss lenge. Når dette skjer produserer kroppen stresshormoner som hindrer oss i å lære. Som vi har skrevet over er viktigheten med å oppleve et trygt og godt skolemiljø er en rettighet og en forutsetning for god læring. Uten trygghet klarer heller ikke barnet å ta til seg læring (Det er mitt valg, 2022).

3.3.4 Ulike barn, ulike behov

Alle mennesker er ulike og alle mennesker har ulike behov. Dette gjelder også for barn. At barn har ulike behov i klasserommet, er viktig for en lærer å huske på. Når en lærer og elever

har det gøy og undervisningen går lett, er det lett å være sammen i klasserommet. Kommunikasjonen mellom både lærer-elev og mellom elev-elev blir ofte entusiastisk og samtalen glir lettere enn når timene er kjedelige og læreren ser at elevene ikke følger med eller har tankene et annet sted. «Det er mye følelser i et klasserom: Barn er ivrige, glade, redde, usikre, sinte, nysgjerrige og sjalu» (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2022, s. 59). Det som er felles for alle disse barna i klasserommet er at alle trenger en trygg voksen som er sammen med dem. De trenger det for å skape et optimalt læringsmiljø som innebærer å hjelpe hver enkelt elev til å vokse, og til å forsøke å se hver enkelt elevs behov og utfordringer. Elevene trenger den trygge læreren til å overkomme hindringer, fordi de klarer ikke dette alene. For å se hver enkelt elev er det viktig at læreren har en positiv innstilling og god holdning til elevene, og viser interesse for hver elev.

Mennesker er «skrudd sammen» for å være sammen (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2022). Vi er flokkdyr og innretter oss eller synkroniserer oss etter andre. Vi trenger å føle tilknytning og tilhørighet for å lære og utvikle oss, både hjemme og på skolen. Dette er vår grunnleggende drivkraft. Selvstendighet er også en drivkraft vi mennesker har. Vi vil ha muligheten for å velge hvem vi er sammen med og hvem vi vil være venner med, og når vi vil være sammen med dem. «Behovet for å tilhøre en eller flere grupper har vokst fram gjennom evolusjonshistorien fordi grupper som samarbeider oppnår større mulighet for overlevelse, og dermed mer trygghet» (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2022, s. 60).

Hver enkelt elev er forskjellig, og når læreren ser utover klasserommet er det lett å se hvor forskjellige de ulike elevene er (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2022). Noen av elevene er rolige, harmoniske og oppmerksomme, mens andre er urolige i kroppen, lar tankene vandre andre steder og mister lett fokus. Hver elev igjen har sin måte å være på. Hvordan hver enkelt elev er, har mye med hvilke oppvekstvilkår de har i bagasjen og hvilken tilknytning og tilhørighet de har med fra de var mindre. Alle mennesker er født med forskjellig temperament, som er normale variasjoner i væremåte. Temperament omhandler forskjeller i emosjonell reaktivitet og regulering. Forskning viser at det er vanlig å snakke om tre ulike typer temperament: de tilpasningsdyktige barna, de forsiktige barna og de aktive og impulsive barna (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2022, s. 79). En lærer må huske på at elevens temperament påvirker skoleprestasjonene hos hver enkelt elev. Aktivitetsnivå, konsentrasjon

og utholdenhet er faktorer som har stor innvirkning til hvordan den enkelte elev løser oppgaver.

3.3.4.1 De tilpasningsdyktige barna

De tilpasningsdyktige barna er de som prestere best på skolen (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2022). De barna er i stand til å moderere egen fysisk aktivitet, holde fokus på oppgaver, holde oppe konsentrasjonen over tid og klarer å minimere distraksjonene. Ofte liker lærerne disse barna best. Har barna gode tilpasningsevner når de er små, er sannsynligheten stor for at disse egenskapene fortsetter og at de er tilpasningsdyktige hele livet.

3.3.4.2 De aktive barna

De aktive og urolige barna kan trigge både medelever og læreren med sin atferd inne i klasserommet eller på andre arenaer som benyttes i skolehverdagen (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2022). Fra læreren sin side kan det være fort gjort å tenke at elevens atferd dreier seg om vilje, og ikke evne. At eleven ikke vil lære. Ved å vise at man bryr seg om og gir kontakt til den urolige eleven så mye som mulig, så vil det bidra til følelsesmessig stabilitet (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2022). Ifølge Brandtzæg m.fl. (2022) er det ulike faktorer som spiller inn for å trygge disse elevene og gjøre de mest mulig tilgjengelige for læring. Det er å vise oppriktig glede over mestningsopplevelser som eleven har, i tillegg vil man også tjene på å forberede denne elevgruppen godt i forkant av nye aktiviteter, gjennomgang av dagen eller andre overganger man møter på. Aktive og urolige barn blir ofte lettere overveldet. De sier også at det viktig å ikke degradere behovet for å være i bevegelse. Det er viktig å gi rom for aktivitet. En mulighet kan være individuelle pauser gjennom dagen, eller å legge inn drypp av ulike felles aktiviteter for hele elevgruppen. Gode rammebetingelser for elevene er også betydningsfullt, ryddige og oversiktlige arbeidsforhold med lite gjenstander og løse ark er blant annet noe som kan bidra til at barna blir mer mottakelige og tilgjengelige for læring (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2022, ss. 85-90)

3.3.4.3 De forsiktige og tilbaketrukne barna

Brandtzæg m.fl. (2022) skriver: «Ikke glem den stille eleven» (s.90). Disse elevene kan det være vanskelig å få øye på og som lærer vil det være helt avgjørende å være aktivt

oppmerksom på eleven, selv om flere elever roper høyere. Med disse barna i elevgruppen vil det være viktig å være tålmodig, vise forståelse og normalisere reaksjoner som engstelse og forsiktighet (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2022). Brandtzæg m.fl. (2022) er det også her ulike faktorer som spiller inn for å trygge disse elevene og gjøre de tilgjengelige for læring. De sier at det er viktig å utnytte de små øyeblikkene for kontakt og får å lade. Å lade barnet kan være å gi de det ekstra blikket, en rolig hånd på skulderen, og hilse om morgenen – på lik linje som med de aktive barna. Dette for at barnet skal kjenne seg mest mulig stabilisert følelsesmessig. Disse elevene vil også ha størst nytte av tydelige voksne som hjelper dem med å måtte forholde seg til for mange spørsmål og avgjørelser, men heller til forslag som eleven kan si ja eller nei til. Å legge merke til elevens initiativ ved å være vennlig og nysgjerrig er spesielt viktig for disse barna. Men ikke for nysgjerrig, heller støtte tankene og ideene til eleven, uten å komme med for mange forslag og ideer selv. For de å erfare å bli fulgt opp har stor betydning, og på den måten vil de tilegne seg mer selvtillit og selvstendighet. En siste faktor som vil spille inn er å planlegge utfordringer sammen med barnet, slik at eleven ikke føler seg presset til å utføre noe som ikke føles trygt. Dette kan blant annet være fremføringer, lese høyt foran klassen eller generelt det å få mye fokus fra andre medelever og lærere (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2022, ss. 90-94).

3.3.5 Utrygghet

«Utrygge barn kjenner seg usikre på om tilknytningspersonen er tilgjengelig for dem når de trenger det, fordi sensitiviteten og støtten fra de voksne ikke har vært god nok, overfor barnets behov» (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2022, s. 22). Når en er usikker på om ens egne grunnleggende behov vil bli møtt kommer oppleves det utrygghet. Utrygghet kan også komme med en frykt eller engstelse for å ikke være likt, akseptert, godtatt eller beskyttet av andre. Når en føler seg utrygg, bruker vi mye mental energi og mange krefter på å tenke på: «Er jeg god nok?». Når barn føler seg utrygge på skolen reduserer det mulighetene for læring. Et barn trenger å være følelsesmessig rolige og føle seg trygge for å kunne utforske og lære. «Hjernen vokser best under forhold som er preget av støttende, trygge relasjoner og lave nivå av stress. Miljøet i klassen vil altså virke inn på vekstmulighetene for hvert enkelt barns hjerne. Et trygt og støttende miljø er grunnlaget for læring» (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2022, s. 24).

3.4 Mestring, motivasjon og forventning

Alle lærere ønsker å engasjere elevene sine, de fleste velger en karriere innen undervisning fordi de har en lidenskap for det yrket handler om (Shirley & Hargreaves, 2022). De håper at elevene blir fascinert av fagene og at de blir begeistret for læring generelt. «Mennesker blir lærere fordi de gjør en forskjell i livet til elevene sine» (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 39). Det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» som vi finner i overordnet del, sier at temaet skal gi elevene kompetanse som fremmer både psykisk og fysisk helse, og gi hver enkelt elev mulighet til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). I overordnet del henvises det også innledende til formålsparagrafen i Opplæringsloven (§ 1-1). Denne beskriver at et sentralt mål for utdanningen er at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre egne liv, og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Meyer (2020) skriver at ved å danne og utdanne skal elevene bli i stand til å videreføre det store samfunnsprosjektet.

3.4.1 Agent i eget liv

Mennesket har gjennom all tid søkt å kontrollere forhold som har betydning for deres livssituasjon, i sosial kognitiv teori blir dette kalt *human agency*, eller på norsk, agent i eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2021, ss. 64-67). Dette betyr at mennesket handler intensjonalt for å ta kontroll over sitt eget liv og sin egen livssituasjon (Bandura A. , 1997). Bandura (2006) beskriver spesielt fire kjennetegn på *human agency*, det er intensjonalitet, planlegging, selvregulering og selvutbedring. Å være agent i eget liv krever selvstendighet, slik at menneske i størst mulig grad kan hjelpe seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2021, ss. 64-67).

En av betingelsene for å bli agent i eget liv er læring av kunnskaper og ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2021, ss. 19-87). Ethvert samfunn er avhengig av at sentrale kunnskaper og ferdigheter blir ivaretatt, dette er avgjørende for samfunnsutviklingen og blir betonet som nødvendig for å opprettholde vårt velstandsnivå. For at mennesker skal kunne være agent i eget liv, mener Bandura (1997) at menneske skal ha tiltro til at man skal klare å mestre de situasjonene man står i.

3.4.2 Betydningen av mestringsbegrepet

Som det ble nevnt innledningsvis i dette kapittelet så har skolen i tillegg til et utdanningsoppdrag, også et danningsoppdrag.

«Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang danningsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv (...) Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene erfaringsrikdom» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13).

Det er et genuint menneskelig behov å ville mestre. «Å oppleve tilhørighet og mestring på skolen er av stor betydning for trivsel og faglig fungering» (Helsedirektoratet, 02/2018, s. 115). Skolen vil påvirke alle barn, i ulik grad, og det er et egnet sted for utprøving av ferdigheter (Manger & Wormnes, 2018, s. 19). Mestring er et sammensatt begrep som ofte er brukt i ulike sammenhenger, noe som kan gjøre det mer komplekst (Lazarus & Folkman, 1984). Det finnes ulike definisjoner på mestring, vi har valgt å se på to ulike. Heggen (2010) definerer begrepet slik: «Mestring handler om å greie noe på egen hånd, som å takle stress, påkjenninger, kriser eller sykdom slik at en kommer seg videre på en god måte» (Heggen, 2010, s. 64). Som nevnt tidligere i kapitlet så bygger denne definisjonen på Bandura (1997) sin forklaring på hvordan man skal kunne være agent i eget liv. Mennesket må ha tiltro til ulike situasjoner man må stå igjennom livet. En annen definisjon er Lazarus og Folkman (1984) sin, de definerer mestring som «et kontinuerlig skifte av kognitive og atferdsmessige anstrengelser for å klare spesifikke ytre og/eller indre krav som vurderes til å beslaglegge eller utarme ressursene til personene» (Lazarus & Folkman, 1984, s. 141). Disse to definisjonene har ulike tilnærminger. Lazarus og Folkman sin definisjon har en annen tilnærming enn det Heggen har. Det som vi legger ekstra merke til og synes er spennende med denne tilnærmingen er balansen mellom det indre og det ytre. Det indre kan for eksempel være elevens selvbilde, mens det ytre kan være lærerstøtte, balansen påvirker menneskets følelse av mestring.

3.4.2.1 Mestringsforventning

Begrepet mestringsforventning og teorien om er utviklet av Albert Bandura og sosial kognitiv teori. I skolen referer mestringsforventninger til elevenes forventninger om å kunne utføre bestemte oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Bandura definerer selv mestringsforventning, eller «self-efficacy» som: «beliefs in one's capability to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura A. , 1997, s. 3). Denne definisjonen tar for seg hver enkelte sin tro på seg selv og egne ferdigheter – og det å være agent i eget liv.

Mestringsforventning handler ikke om hvor flinke elevene føler seg generelt eller på et bestemt område, men om de vil greie de oppgavene de står ovenfor til enhver tid (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Skaalvik & Skaalvik (2018) skriver at mestringsforventninger varierer mellom:

- hvilke oppgaver elevene blir bedt om å utføre
- hvor lang tid som er avsatt til arbeidet
- hvilke hjelpemidler elevene har til rådighet
- hvilke arbeidsforhold de har

(Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 18)

Bong og Skaalvik (2003) sier at mestringsforventning er en oppgave- og situasjonsspesifikk oppfatning av å kunne greie gitte utfordringer. Det handler også om å kunne kontrollere egne handlinger, men også om det å kunne kontrollere og være bevisst egen tankeprosess, motivasjon og fysiologiske emosjoner (Bandura A. , 1997). De tre tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer, og elevene utvikler kompetanse knyttet opp mot disse temaene gjennom arbeid med problemstillinger i ulike fag (Kunnskapsdepartementet, 2020). I følge Skaalvik & Skaalvik (2012) så er et av de viktigste målsettingene i skolen å gjøre elever robuste, i den grad at de blir stand til å ta hånd om eget liv.

Elever som har mestringsforventninger er i større grad mer motiverte for skolearbeidet siden de ser en større verdi av å jobbe med skolefagene, de yter høyere innsats, viser større engasjement og er mer utholdende når de møter på ulike utfordringer (Bong & Skaalvik, 2003). Ulike forskere peker tradisjonelt på fire kilder til forventninger om mestring som skal bidra til at skolen kan fremme mestringsforventning hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Disse fire kildene er:

- tidligere erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver
- observasjon av at andre greier oppgaver
- oppmuntringer og tillit fra signifikante andre
- fysiologiske reaksjoner

(Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 20)

Den første kilden baserer seg på personlige mestringsopplevelser, tidligere erfaringer med å mestre tilsvarende oppgaver og utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

«Mestringserfaringer øker forventningene om å klare tilsvarende oppgaver, mens erfaringer med å mislykkes svekker senere forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 20). Dette betyr at det er viktig at elever starter på et nivå de mestrer og øker vanskelighetsgraden i et tempo som gir den enkelte positive mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018). «Forventning om mestring øker motivasjonen, konsentrasjonen, innsatsen og utholdenheten, som er en betingelse for faktisk mestring av nye oppgaver» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 21) Grunnlaget for hvordan mennesker håndterer stress og utfordringer baserer seg ifølge Helsedirektoratet (08/2017) på hvordan barn som små lærer å håndtere utfordrende situasjoner.

Skaalvik & Skaalvik (2018) beskriver den andre kilden som observasjon av at andre greier oppgavene, Schunk & Meece (2006) kaller denne kilden «vikarierende erfaringer». «Det å se at andre greier oppgavene, kan styrke troen på at en selv vil greie dem.» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 22). Dette vil ikke å si at man sammenligner seg med alle barn, men med de man opplever ligner på en selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Den tredje kilden er oppmuntringer og tillit fra signifikante andre. Skaalvik & Skaalvik (2018) skriver at i tilfeller der elever har faglige problemer eller tviler på seg selv, vil både

lærere og foreldre prøve å oppmuntre dem og gi dem tro på seg selv. Dette kan være oppmuntringer som «Dette klarer du nok» eller «Dette kommer du til å klare». For elevene oppfattes slik oppmuntring som signaler om at noen har tiltro til det de gjør og til hva de vil greie. Flere forskere, blant annet Bandura (1997) og Schunk og Meece (2006), framhever denne typen oppmuntring som effektive. Oppmuntring og overtalelse bør brukes i sammenhenger og situasjoner der økt innsats gir stor mulighet for å oppleve mestring. Tilpasset opplæring til den enkelte ut ifra elevenes arbeidstempo, faglig ståsted og forutsetninger er derfor helt sentralt hvis oppmuntring og overtalelse skal ha noen effekt (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Den siste kilden er fysiologiske reaksjoner. Alle mennesker tilegner seg ulike erfaringer i livet, noen er positive og andre er negative. En bestemt aktivitet kan vekke til live tidligere ubehagelige erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Følelsene og tankene elevene sitter igjen med etter ulike situasjoner, har betydning for den fremtidige mestringsforventningen. Elever med stor tro på seg selv vil mest sannsynlig lykkes i utfordrende situasjoner, elever som ikke har så stor tro på seg selv vil ikke beherske slike situasjoner og forventningen om mestring svekkes (Bandura A. , 1997). Elever som ikke behersker disse situasjonene har en tendens til å dvele ved problemer og være opptatt av å forsvare seg, eller skjule det de ikke mestrer (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

«I praksis betyr det at opplæringen må tilpasses elevenes forutsetninger og det nivået elevene er på til enhver tid» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 28). I følge Skaalvik & Skaalvik (2018) må opplæringen tilpasses til elevenes forutsetninger og faglig ståsted, både når det gjelder innhold, arbeidsform og vanskelighetsgrad. Det vil være å gi elevene realistiske utfordringer, samt hjelpe elevene til å sette seg konkrete, kortsiktige, personlige og realistiske mål. Og til slutt gi den enkelte elev mulighet til å se at de forbedrer seg, samtidig som man gir elevene trening i å regulere sin egen læringsatferd (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 27).

3.4.3 Motivasjon

*«I utgangspunktet er det motivasjon som vekker interessen vår og får oss i gang.
Engasjement fanger oppmerksomheten vår og holder oss involvert, også når vi møter*

hindringer eller vanskeligheter. Prestasjon gjenspeiler det å oppnå et essensielt mål eller å gå i en retning som antas å være fordelaktig for enkeltpersonen, gruppen eller samfunnet som helhet.» (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 60).

Wigfield & Wentzel (2009) sier at motivasjon er sentralt for all menneskelig aktivitet. Dette vil med andre ord si at en best mulig læringssituasjon der målet er at elevene skal lære noe, krever at elevene er motivert for oppgavene. I 2015 konkluderte Ludvigsen-utvalget blant annet med at livsmestring og psykisk helse skulle få større plass i den norske skolen (NOU, 2015:8). Og i læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK2020) er et av oppdragene skolen har presentert: «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 18). «Folkehelse og livsmestring» har også en sentral plass i LK20 som en av de tre tverrfaglige temaene som skolen skal legge til rette for læring innenfor. Innunder dette temaet står det blant annet at: «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (LK2020, s. 16). Tre elementer som er grunnleggende for livsmestring og god psykisk helse er et positivt selvbilde, opplevelse av tilhørighet og mestring. Skaalvik & Skaalvik (2021) skriver at motivasjon er en av flere sentrale forutsetninger for livsmestring eller evne til å fungere som agent i eget liv.

Innenfor motivasjonsforskningen blir det skilt mellom indre og ytre motivasjon. I indre motivert læringsatferd ligger gleden og tilfredsstillelsen i selve aktiviteten, og ikke i ytre tilført ros eller annen belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ryan og Deci (2009) bruker lek og læring som eksempler på dette og sier at denne typen atferd utføres fordi det som skjer er interessant. Hvis vi bruker skolen som eksempel her så vil det være fordi lærestoffet er interessant (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ryan og Deci (2009) skriver at det beste læringsresultatet får en når læringen er indre motivert. De sier også at det viktigste skillet mellom indre og ytre motivasjon er om aktiviteten i seg selv er engasjerende og fascinerende. Ytre motivasjon er i motsetning til indre motivasjon blitt forstått som en aktivitet som utføres for å oppnå belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Kontrollert ytre motivasjon innebærer at man ikke har noe valg og man føler seg tvunget til å utføre en bestemt oppgave eller aktivitet. Kontrollert ytre motivasjon kan rangeres i ulike grader ut ifra hvor ekstrem formen er. Den mest ekstreme er hvis eleven arbeider for å oppnå en belønning eller for å unngå en form for

straff eller sanksjon. En annen variant er hvis eleven arbeider av frykt for å gjøre det dårlig eller for å unngå skam og skyldfølelse (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

«For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 18). Med dette kan uteskole gi elevene muligheten til å variere undervisningsmetodene og gi dem vekst og læring.

3.4.4 Forventning

Både Albert Bandura og Victor Vroom skriver om forventninger og forventningsteori. Banduras teori om forventning handler om mestringsforventning, mens Vrooms teori handler om motivasjonsforventning. Begge disse går hånd-i-hånd. Forventninger handler om fremtiden, og hva den bringer. Forventning er en innstilling overfor noe eller noen og den bygges gjerne gjennom informasjon og/eller erfaringer vi har fra før (Sander, 2020).

Vrooms teori om forventning viser at alle menneskelige handlinger er motivert ut ifra en valgsituasjon og at mennesker velger den løsningen som vi tror og håper vil gi oss størst mulig belønning, og færrest tap og skuffelser (Sander, 2020). Forventer vi at belønningen er stor vil vi automatisk bli mer motivert til å jobbe hardere får å nå målet. Har vi en lav forventning til belønningen vil innsatsen og motivasjonen vi legger inn i arbeidet være mindre. Vroom mener at motivasjonen vår kan synke dersom vi må legge ned en stor innsats uten at det fører til noen form for belønning. Forventningsteoriens budskap er dermed at vi kan styre folks motivasjon gjennom målrettet bruk av ulike belønninger. I skolen kan dette bety at de elevene som legger ned en stor innsats i skolearbeidet tror de vil gjøre det bedre på skolen.

Vrooms teori om forventning viser at alle menneskelige handlinger er motivert ut ifra en valgsituasjon og at mennesker velger den løsningen som vi tror og håper vil gi oss størst mulig belønning, og færrest tap og skuffelser (Sander, 2020). Vroom mener at vi velger den atferden som fører til den mest attraktive belønningen, og at dette er en stor motivasjonsfaktor. Han mener at motivasjon er en funksjon av (Sander, 2020):

- Prestasjoner: hvilke atferd og mål som kreves av oss for å få en belønning.
- Belønning: hvilken belønning vi forventer å få hvis prestasjonen oppnås.
- Forventning: relateres til hvor mye vi tror på sammenhengen mellom innsats og mottatt belønning. Vi vil være mer motivert til noe når forventningene er sterke.
- Instrumentalitet/nytteverdi: vår egen oppfatning av sammenheng mellom prestasjoner og belønning. Jo høyere nytteverdi vi ser i noe, jo mer vil det motiver oss. Det hjelper lite om forventningene er store, om vi selv ikke tror vi kan klare oppgaven.
- Valens/verdsettelse: hvor verdifull belønningen anses av oss selv. Indre og ytre belønning. Vi blir motivert når vi anser og verdsetter noe høyt av det vi eventuelt oppnår.

Vroom mener at de viktigste elementene er forventning (vil jeg klare det?), instrumentalitet/nytteverdi (vil det føre frem?) og valens/verdsettelse (hvor mye betyr det for meg?) (Sander, 2020). Forventer vi at belønningen er stor vil vi automatisk bli mer motivert til å jobbe hardere får å nå målet. Har vi en lav forventning til belønningen vil innsatsen og motivasjonen vi legger inn i arbeidet være mindre. Vroom mener at motivasjonen vår kan synke dersom vi må legge ned en stor innsats uten at det fører til noen form for belønning. Forventningsteoriens budskap er dermed at vi kan styre folks motivasjon gjennom målrettet bruk av ulike belønninger. I skolen kan dette bety at de elevene som legger ned en stor innsats i skolearbeidet tror de vil gjøre det bedre på skolen.

Vroom mener at graden av motivasjon kan settes opp i denne formelen:

Motivasjon = forventning x nytte x verdi (Sander, 2020)

(motivasjon = vil jeg klare det? x vil det føre frem? x hvor mye betyr det for meg?)

4.0 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet skal vi gi leserne en detaljert beskrivelse av prosessen mot å kunne besvare oppgavens problemstilling:

«Hvordan oppleves uteskole av elever, foreldre, lærer og helsesykepleier?»

Målet er at det skal være tydelig for leseren hva som har blitt gjort i forbindelse med datainnsamlingen, men også hvordan det har blitt utført. Utgangspunktet for valg av metode til denne studien har vært problemstillingen, og vi vil presentere de overveielser og beslutninger som har vært betydningsfulle og bidratt til å utforme denne studien.

4.1 Valg av metode

Ordet «metode» kommer fra det greske ordet *methodos*, som betyr å følge veien til et mål (Johannesen, Christoffersen, & Tufte, 2016, s. 25). Problemstillingen har vært utgangspunktet for valg av metode til denne studien. Målet med selve forskningen har vært å finne ut:

1. Om elevene har opplevd endringer med ett år med uteskole.
2. Om foreldrene opplever endringer i elevenes holdninger til skolen når det er uteskole på timeplanen.
3. Om lærerne/ de voksne på trinnet rundt elevene opplever endringer i elevenes atferd og innstilling til skolen når det er uteskole.

For å kunne besvare disse forskningsspørsmålene som vi har utarbeidet så mener Christoffersen & Johannessen (2012) at vi som forskere må følge en bestemt vei mot målet, og at det er dette som definerer begrepet metode. Dette arbeidet bør være preget av både systematikk, åpenhet, grundighet og dokumentasjon (Christoffersen & Johannesen, *Forskningsmetode for lærerutdanningene*, 2012, s. 16). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) så er metoden som benyttes avhengig av hva det skal forskes på, men siden det finnes flere hensiktsmessige metoder bør forskeren kunne gi en god og grundig begrunnelse for sine valg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Krumsvik (2014) skriver at metoden avhenger av studiens formål og tidsramme.

4.1.1 Forskningsdesign

Vår undersøkelse er sammensatt av både Ungdata-undersøkelsen og intervju, vi har altså brukt en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder, noe som ifølge Christoffersen, Johannessen & Tufte (2021) er en økende trend blant forskere. «Mixed methods research (MMR) er forskning der forskeren samler, analyserer, tolker og trekker konklusjoner på bakgrunn av både kvalitative og kvantitative data» (Christoffersen, Johannessen, & Tufte, 2021, s. 262). Analysene som har blitt gjort av både Ungdata-undersøkelsene og de kvalitative forskningsintervjuene har blitt integrert i en helhet. Målet vårt har vært å utnytte styrkene til både den kvalitative og den kvantitative tilnærmingen og bruke dette for å avdekke hvordan uteskole-prosjektet har påvirket både elevene og foreldrene, men også kontaktlærer og helsesykepleier. Ved å slå sammen metodene, sammenligne de og validere resultatene har vi klart å trekke en konklusjon der den kvalitative og den kvantitative metoden har vært like viktige med tanke på studiens hovedfunn (Christoffersen, Johannessen, & Tufte, 2021, ss. 262-263).

For å få frem informasjon fra elevene gjennomførte vi Ungdata-undersøkelse både i forkant og etterkant av uteskoleprosjektet. Detaljer fra foreldre, lærer og helsesykepleier valgte vi å innhente gjennom intervjuer. Dette var en-til-en-samtaler der respondenten fikk uttrykke seg på sin måte, med sitt språk. Ved å gå i dybden på de ulike informantene sine opplevelser og erfaringer fikk vi en utdypende besvarelse fra hver enkelt. Vi kunne valgt å sende ut en spørreundersøkelse til de lærerne, foreldrene og helsesykepleieren som skulle delta, men vi konkluderte med at det ikke ville gitt oss på langt nær den informasjonen som intervju ga oss. Begrunnelsen vår går på at i kvantitative undersøkelser så er det i mye større grad bestemt på forhånd hvilke data som skal stå sentralt. Dette ville gitt oss kun et lite utvalg av aspekter og det hadde vært disse som hadde blitt belyst i datainnsamlingen (Grønmo, 2004, s. 131). I en kvalitativ spørreundersøkelse ville respondenten svart med sine egne ord og uttrykk, men denne metoden har en tendens til å bli ordfattig.

Grønmo (2004) skriver at: «Det nære forholdet til kildene under kvalitative studier kommer til uttrykk ved at forskeren selv vanligvis arbeider direkte med sine kilder og til dels sammen med kildene» (Grønmo, 2004, s. 131). Å bruke intervju som metode ville gi oss en dypere innsikt i hver enkelt sin erfaring, opplevelse og holdninger, både før og etter. Kvalitativ

metode er spesielt hensiktsmessig å benytte i de studiene hvor man søker en dypere forståelse av et fenomen (Johannesen, Christoffersen, & Tufte, 2016, s. 28). I vårt tilfelle så er det gjort lite forskning på hvordan elever, lærere og helsearbeidere opplever effekten av uteskole. Derfor vil en kvalitativ tilnærming egne seg godt. Karakteristisk for kvalitative studier er at det gir muligheter til å få mer kunnskap om forskningsmetoder som det ikke finnes kunnskap om fra før (Kvale S. , 1997)

4.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Vitenskapelige metoder utgjør et sett av retningslinjer som skal sikre at vitenskapelig virksomhet er faglig forsvarlig (Grønmo, 2004, s. 27). Thagaard (2018) skriver at det vitenskapsteoretiske grunnlaget har betydning og danner et utgangspunkt for forskerens forståelse. I denne masteravhandlingen kommer vi til å benytte oss av en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Disse tilnærmingene er vanlige i forbindelse med kvalitativ forskning og de legger vekt på fortolkning og forståelse av hvilken mening som knytter seg til ulike handlinger (Grønmo, 2004, s. 372). De er velegnet til studier hvor tidligere forskning er begrenset, spesielt fordi metodene stiller krav til både åpenhet og fleksibilitet fra både forskeren og informanten (Thagaard, 2018, s. 12). «Begge tilnærmingene tar utgangspunkt i aktørens egen forståelse av sine handlinger og framhever at handlingenes mening må fortolkes i lys av aktørens intensjoner med handlingene» (Grønmo, 2004, s. 372).

Kvalitativ forskning bygger på noen grunnleggende filosofiske antakelser eller forutsetninger (Creswell, 2007). Den ontologiske forutsetningen er en av dem og denne forutsetningen bygger på at det finnes flere virkeligheter (Nilssen, 2012, s. 25). Virkeligheten er konstruert av den enkelte som deltar i forskningssituasjonen og dermed kan forsker og forskningsdeltaker(e) oppfatte verden ulikt (Nilssen, 2012, s.25). I denne undersøkelsen ønsker vi å få frem respondentenes opplevelse av fenomenet, slik de opplevde hverdagen med uteskole på timeplanen. Virkeligheten som skal beskrives er den virkeligheten informanten opplevde (Kvale & Brinkmann, 2015). Den epistemologiske forutsetningen er at kunnskap blir konstruert i møte mellom forskeren og forskningsdeltakeren(e) (Nilssen, 2012, s. 25). Dette møtet vil resultere i en stor del av datamateriale, og relasjonen mellom forskeren og deltakerne har derfor en svært stor betydning (Nilssen, 2012, s. 25). Innledningsvis introduserte vi kvalitativ forskning som en metode hvor man er tett på eller nært det man

forsker på. Dette nære forholdet mellom forskeren og deltakerne har implikasjoner for den tredje forutsetningen, det verdiladede aspektet. Vi som forskere må anerkjenne og være oppmerksomme på vår subjektivitet og det faktum at vi faktisk bringer en form for forforståelse inn i studien (Nilssen, 2012, s. 26). Både erfaringer, bakgrunn, kunnskaper og det teoretiske rammeverket er med på å forstå og å skape mening i datamaterialet. «Forskeren som bruker kvalitativ metode vet at hennes forskning aldri kan bli objektiv eller fri for verdier (Creswell, 2007; Nilssen, 2012, s.26).

Vi som studenter og forskere ønsker å få frem både pedagogens, helsearbeiderens og foreldrenes subjektive opplevelse, kunnskap og erfaringer angående sosiale fenomener. Dette er årsaken til at vi har valgt en fenomenologisk tilnærming, i tillegg til at studien også søker en forståelse av meningen bak forskningsdeltakerens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Våre informanter sitter på ulik forhistorie, ulik kunnskap, ulike opplevelser og ulike erfaringer, både gjennom sin jobbkarriere, men også i sitt liv. Det fenomenologiske perspektivet bygger på en antakelse om at realiteten er slik ulike mennesker oppfatter at den er. Dette vil mest sannsynlig komme tydelig frem når vi går gjennom datainnsamlingen etter endt intervjurunde. Ved at vi kommer så nær våre informanter som overhodet mulig, så vil det hjelpe oss til å forstå de sosiale fenomenene best mulig på måten hver enkelt formidler sine perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). «Det grunnleggende utgangspunktet for fenomenologiske analyser er at virkeligheten er slik aktørene selv oppfatter den» (Grønmo, 2004, s. 372).

Hermeneutikk derimot betyr fortolkningslære eller fortolkningskunst (Grønmo, 2004, s. 373). Årsaken til at hermeneutikken står sentralt for vår del er fordi det dreier seg om tolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Datamaterialet vi sitter igjen med etter intervjuene skal sees i sammenheng og tolkes, det samme skal tallene fra ungdatabasen som elevene gjennomførte i oppstarten og slutten av prosjektet. Forståelsen av disse tekstene og tallene, eller samtalen, er selve formålet til den hermeneutiske fortolkningen. Dette vil gi oss som forskere en gyldig og allmenn forståelse av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Fenomenologien legger ikke så stor vekt på for-forståelsen som det hermeneutikken gjør. Denne for-forståelsen kan blant annet være egne erfaringer og betraktningmåter, det kan være informasjon og resultater fra tidligere forskning, faglige begreper og teoretiske

referanserammer (Grønmo, 2004, s. 373)«Hermeneutiske analyser forutsetter at ingen fenomener kan forstås uavhengig av den større helheten de inngår i» (Grønmo, 2004, s. 374).

I forbindelse med det hermeneutiske perspektivet vil vår formelle bakgrunn som grunnskolelærere ha betydning for hvordan datamaterialene tolkes. Den kunnskapen, erfaringene og opplevelsene vi har i hver vår jobbkarriere vil være betydningsfulle. Det vil også utdanningene våre for å bli grunnskolelærere, samt de ulike etterutdanningsløpene vi har gått og ikke minst masterstudiet som vi tar i fellesskap denne våren. Dette er faktorer som det vil være viktig å være bevisst over ved oppstart av de kvalitative intervjuene, innsamling av data og til slutt fortolkningen.

4.3 Hva er kvantitativ forskning

Det prinsipielle skillet mellom kvalitative og kvantitative metoder dreier seg om hvordan data registreres og analyseres (Christoffersen, Johannessen, & Tufte, 2021). «Kvalitative metoder opererer med tekst, mens kvantitative metoder anvender tall» (Christoffersen, Johannessen, & Tufte, 2021, s. 261). Dette ser vi også i vår studie der vi har benyttet oss av en kvantitativ metode i gjennomføringen av Ungdata-undersøkelsen som statistisk presentert i kapittel 5.1. Selv om dataene blir presentert med tall, så dreier ikke analysen av kvantitative data seg kun om statiske teknikker. Christoffersen, Johannessen & Tufte (2021) skriver at «også ved kvantitative studier må forskere være kreative og tolke resultater» (Christoffersen, Johannessen, & Tufte, 2021, s. 261). Som oppstart og avslutning av uteskole-prosjektet ble denne undersøkelsen gjennomført. Grunnen til at elevene gjennomførte denne både i forkant og etterkant var for å undersøke effekten av tiltaket som var satt i gang. Oftest når det blir gjennomført et eksperiment blir forsøksgruppen delt i to, en eksperimentgruppe og en kontrollgruppe. Det var det ikke i vår studie. I vår studie ble alle elevene utsatt for den samme intervensjonen, slike opplegg betegnes i kvantitativ forskning som en evaluering (Christoffersen, Johannessen, & Tufte, 2021, s. 271). «Evaluering er å samle inn opplysninger på en systematisk måte for å undersøke om prosjektet (forsøket) skapte endring, om det hadde noen virkning, og hvordan virkningen eventuelt ble» (Christoffersen, Johannessen, & Tufte, 2021, s. 271). Målet vårt med evalueringen var for å se om prosjektet hadde hatt en effekt.

4.3.1 Ungdata undersøkelsen

Ungdata-undersøkelsen er en nasjonal undersøkelse som kartlegger hvordan ungdommers helse, trivsel og livsstil er. Selve undersøkelsen består av et standardisert spørreskjema (Ungdata, 2023). I dette kapittelet skal vi presentere formålet med undersøkelsen og hvorfor den er viktig i et folkehelseperspektiv.

4.3.1.1 Formålet med undersøkelsen

«Ungdata er lokale barn- og ungdomsundersøkelser der skoleelever over hele landet svarer på spørsmål om hvordan de har det, og hva de driver med på fritiden» (Ungdata, 2023). Denne undersøkelsen er tilpasset barn og ungdom på mellomtrinnet (5.-7.-trinn), ungdomstrinnet og i videregående opplæring, men den er mest brukt på ungdomstrinnet. Undersøkelsen inneholder et bredt spekter av temaområder som er viktige for barn og ungdoms opplæring og liv.

Formålet med undersøkelsen er å kartlegge de mest sentrale områdene i deres liv og framskaffe ny kunnskap om barns oppvekstvilkår. Denne undersøkelsen er frivillig og brukes over hele landet. Den blir brukt i kommunenes arbeid med å gjøre det bedre for barn og unge der de bor (Ungdata, 2023).

«Alle som deltar i Ungdata får spørsmål om vennskap, fritidsaktiviteter, mediebruk, familie, skole, nærmiljø, helse, trivsel og livskvalitet og om mobbing» (Ungdata, 2023). I tillegg til de spørsmålstemaene som ble nevnt over får elever på ungdomstrinnet og videregående spørsmål om flere temaer, blant annet om hva de tenker om framtiden sin, om vold og seksuell trakassering, om regelbrudd og rusmiddelbruk, samt foreldres utdanning. Elever på videregående får også spørsmål om seksualitet, utdanningsprogram, foresattes situasjon på arbeidsmarkedet, landbakgrunn og bosituasjon. I undersøkelsen blir også elevenes kjønn og klassetrinn kartlagt. Undersøkelsen gir et godt innblikk i hvordan barn og ungdom har det i dag, og hvordan det er å være ung i Norge. (Ungdata, 2023)

Ungdata-undersøkelsen gjennomføres digitalt i klasserommet med en voksen til stede. Her blir det satt av tid til at eleven først får informasjon om undersøkelsen og at den er frivillig. Det er elevene selv som bestemmer om de vil være med. De elevene som vil delta kan deretter logge seg inn på en nettside med en tilfeldig engangskode. Denne engangskoden kan ikke

knyttet til hvem det er som utfører undersøkelsen. I selve undersøkelsen svarer elevene ved å krysse av i spørreskjemaet. De kan velge om de vil svare på norsk, nord-samisk eller engelsk, eller om de vil ha spørsmålene lest opp for seg (Ungdata, 2023).

Det er viktig å vite at alle svar blir behandlet strengt fortrolig, slik at det ikke er noen av verken lærere, andre ansatte eller kommunen som vil få tilgang til svar som kan knyttes opp mot enkeltpersoner eller skal kunne gjenkjennes. Resultatene av undersøkelsen blir offentliggjort gjennom statistikk som viser hvordan de har svart. Svarene kan komme som helhet eller bli delt opp i ulike grupper, som for eksempel gutter/jenter. Foreldre og foresatte til de som ikke selv er myndige har mulighet til å reservere sitt barn fra å delta i Ungdata-undersøkelsen (Ungdata, 2023).

4.3.1.2 Hvem er ansvarlig?

Det er velferdsforskningsinstituttet NOVA ved OsloMet som er ansvarlig for gjennomføringen av Ungdata-undersøkelsene (Ungdata, 2023). Dette gjøres i samarbeid med landets sju regionale kompetansesentre innen rusfeltet, KORUS. Det er Stortinget som har bestemt at Ungdata-undersøkelsen skal være et gratis tilbud som alle landets kommuner kan bruke. Dette skal gjøres i arbeidet med å få oversikt over den lokale folkehelsesituasjonen og bedre barn og unges oppvekstvilkår. Ungdata er finansiert av Helsedirektoratet over statsbudsjettet som finansierer Ungdata-undersøkelsen, og det er kommunene og fylkeskommunene som er ansvarlige for den praktiske gjennomføringen i samarbeid med skolene (Ungdata, 2023).

4.4 Hva er kvalitativ forskning?

Tjora (2017) skriver at kvalitativ forskning er preget av betydelig følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i (Tjora, 2017, s. 15). Som oftest er man tett på dem man «forsker på», uavhengig om de selv har meldt seg som informanter i en intervjuundersøkelse, eller er en del av en observasjonsstudie (Tjora, 2017, s. 15). Dette gir en nærhet som byr på både muligheter og utfordringer, og det er ikke unormalt at man må justere sitt eget prosjekt, handlinger eller ideer fordi man oppdager at forholdene ikke er helt slik som man hadde sett for seg (Tjora, 2017, s. 15). Kvalitative forskning har gjerne fokus på menneskets

selvoppfatning, eller erfaringer og opplevelser fra ulike situasjoner og kontekster (Befring, 2015), og brukes særlig for å få innsikt i menneskers indre liv, framtidsplaner, drømmer og bekymringer. Metoden foretrekker data i form av bilder og ord i stedet for tall, naturlige data fra enten observasjon eller intervju, mening framfor handling, men fra aktørens eget perspektiv og induktiv hypotese genererende forskning heller enn hypotesetestende (Ryen, 2002, s. 20).

I studier hvor tidligere forskning er begrenset er kvalitativ forskningsmetode velegnet, dette er fordi metodene stiller krav til både åpenhet og fleksibilitet (Thagaard, 2018, s. 12). Den kvalitative forskeren må ta mange valg i ulike faser av forskningsprosessen, fra valg av forskningsdeltakere og til å gjøre grundige og reflekterte vurderinger og beslutninger gjennom hele prosessen (Nilssen, 2012, ss. 28-29). Den kvalitative forskeren har muligheter til å arbeide parallelt med de ulike delene innad i forskningsprosessen. Dette krever en bevissthet rundt forskningens sentrale prinsipper og noen ganger må man blant annet presisere og tydeliggjøre fremgangsmåten, samt beskrive analyse- og tolkningsprosessen (Thagaard, 2018).

Med utgangspunkt i vår studie vurderte vi det som nødvendig med en nærhet mellom forsker og informant for å oppnå tilfredsstillende innsikt i hvordan hver enkelt forelder/ lærer eller helsesykepleier opplevde uteskolevirksomheten. En måte å finne ut dette på var ved å gjennomføre intervjuer. Å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt dette spesifikke temaet som vi har bestemt på forhånd (Tjora, 2017, s. 113).

4.4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

«Newton and the apple. Freud and anxiety. Jung and dreams. Piaget and his children. Darwin and Galapagos tortoises. Marx and England's factories. Whyte and street corners. What are you obsessed with?» (Patton, 2002, s. 5).

Dette sitatet viser noen eksempler på hva ulike forskere er besatt av. Vår studie med våre egne forskningsspørsmål fører til en studie hvor vi som forskere vil ha tak i menneskers tanker, meninger og opplevelser. Vi er med andre ord ute etter livsverdenes til informanten (Kvale S., 1997), og i vårt tilfelle er vi ute etter å undersøke nyansene i opplevelser og erfaringer med

uteskole på timeplanen, derfor vil intervju være hensiktsmessig (Tjora, 2017, s. 114). Det kvalitative forskningsintervjuet kjennetegnes ved at det er nær kontakt mellom forsker og forskningsdeltakerne (Thagaard, 2018). Kvale & Brinkmann (2015) sier «at det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelsesverden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål». Som et profesjonelt intervju skal strukturen i intervjuet skal være likt den dagligdagse tale, men også involvere en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Det overordnede målet er å utvide forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i de ulike sosiale virkelighet (Dalen, 2011).

Hvert enkelt intervju er unikt, hvordan det utvikler seg avhenger av hva slags informasjon respondenten bidrar med og hvordan kommunikasjonen mellom forskeren og respondenten fungerer (Grønmo, 2004, s. 159). Ved utydelige svar har intervjueren mulighet til å be om ytterligere utdypning for å få frem det problemstillingen faktisk spør etter (Christoffersen & Johannesen, Forskningsmetode for lærerutdanningene, 2012). Datamaterialet gir detaljerte beskrivelser, noe som kan bidra til en ny og bedret forståelse av hvordan mennesker reflekterer over og opplever situasjoner i livet (Thagaard, 2018, s. 11). Forskeren er hele tiden avhengig av både åpenhet og fleksibilitet, og han må være innstilt på å forbedre intervjuopplegget på basis av så vel empiriske funn som metodologiske erfaringer under datainnsamlingen (Grønmo, 2004, s. 159). Et uformelt intervju kan ikke planlegges på en detaljert måte, men det er en del oppgaver som bør utformes i forkant av datainnsamlingen (Grønmo, 2004, s. 161). De aller viktigste forberedende oppgavene er utforming av intervjuguide og avgjøre hvilken grad av åpenhet det skal være i forhold til respondentene (Grønmo, 2004, ss. 160-162).

4.4.2 Kvale og Brinkmanns syv faser i en intervjuundersøkelse

Kvalitative forskningsintervju krever nøyaktighet og disiplin, og som et forsøk på å få mest mulig ut av hvert enkelt intervju valgte vi å ta utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2015) syv faser i en intervjuundersøkelse.

Den første fasen er tematisering, der formålet med undersøkelsen beskrives og vi som forskere også beskriver hvordan vi oppfatter emnet som skal undersøkes før intervjuarbeidet. I denne fasen kartlegges hvorfor og hva spørsmål før man stiller hvorfor. Vi bestemte oss tidlig

for tema til vår masteroppgave, samt målsettingen. Dette førte til at planen for oppgaven måtte revideres noen ganger fordi nye veier og vinklinger dukket opp i feltarbeidet. Et av målene våre ble å innhente opplevelser og erfaringer etter endt skoleår med uteskole som undervisningsmetode både fra foreldre, lærere og helsesykepleier som hadde tilknytning til dette trinnet. Vårt valg av metode falt på kvalitativt forskningsintervju.

Den andre fasen er planlegging. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at man skal planlegge studiene med hensyn til de syv fasene. Det skal planlegges utfra den infoen man vil hente inn og med tanke på studiens moralske implikasjoner. Herunder inkluderes metodevalg, etiske vurderinger, metodiske vurderinger samt forskningsdesign. Dette munner ut i en intervjuguide. Intervjuguiden er åpen og gir muligheter for ulike svar fra hver enkelt informant, den gir også intervjueren mulighet til å følge opp interessante svar eller elementer som dukker opp under selve intervjuet.

Selve intervjuingen er det som defineres som den tredje fasen, ifølge Kvale & Brinkmann (2015). Intervjuene utføres på grunnlag av intervjuguiden, i tillegg sier de at det er nødvendig med en reflektert tilnærming til kunnskapen som søkes, samt intervjuets (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi valgte semi-strukturert intervju siden vi var interessert i å få frem ulike synspunkter og opplevelser knyttet til uteskole. Denne formen for intervju skal vi forklare grundigere i kapittel 4.4.3.

Etter at intervjuene er gjennomført må de transkriberes, dette er den fjerde fasen. Kvale & Brinkmann (2015) sier at transkripsjon er å transformere muntlige samtaler til skriftlige tekster. «Tekster som blir produsert av forskeren, vil aldri bli helt nøyaktige» (Nilssen, 2012, s. 46). Nilssen begrunner dette med at det ligger i nedskrevne observasjoner og oppsummeringer en tolkning i og med at vi har bestemt hva som er viktig. Hun belyser også at vi vil miste tonefall, mimikk, gester osv. ved å gjøre handlinger og kommunikasjon om til tekst. «De fleste transkripsjoner fanger bare det verbale språket og ikke konteksten, kroppsspråket, blikk-kontakten eller en generell følelse av hva som kan være av betydning av det som foregikk» (Nilssen, 2012, s. 47).

Den femte fasen er analysering. På grunnlag av undersøkelsens formål, tema og intervjumateriale, bestemmer vi som forskere hvilken analysemetode som er best egnet for intervjuene. I den kvalitative analyseprosessen er koding og kategorisering av datamaterialet kjerneaktiviteter (Nilssen, 2012, s. 78). I vår oppgave har vi valgt åpen koding. Kort fortalt innebærer dette å møte datamaterialet med et åpent sinn, en åpen holdning om hva datamaterialet forteller deg (Nilssen, 2012, s. 78). Vi forklarer mer om dette i analysekapittelet.

Verifiseringsfasen er den sjette fasen, og her skal forskeren vurdere og undersøke sine egne funn med utgangspunkt i grad av funnernes pålitelighet, validitet og reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). I en forskningsprosess vil det være viktig å oppnå god kvalitet på dataene, begrepene validitet og reliabilitet er to sentrale begreper som er sentrale for å kunne forklare kvaliteten på studien og dette gjør vi i kapittel 4.6.

Den sjuende og siste fasen omhandler rapportering. Funnene og metodebruken formidles i en form som overholder de vitenskapelige kriteriene og som tar hensyn til etiske problemstillinger. I vårt tilfelle skal denne undersøkelsen blir presentert i henhold til de vitenskapelige retningslinjer som definerer en masteroppgave.

4.4.3 Det semistrukturerte intervjuet

Semistrukturerte intervjuer brukes ofte som en annen betegnelse på dybdeintervjuer, i begrepet ligger det at et slikt intervju har en halvfast struktur (Tjora, 2017, s. 264). Denne type intervju regnes som den vanligste formen for intervju i kvalitative studier og for vår del var det den type intervju vi fant mest hensiktsmessig (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne metoden er basert på et fenomenologisk perspektiv, hvor forskeren ønsker å forstå informantens opplevelser samt hvordan informanten reflekterer over dette (Tjora, 2017, s. 114). Utgangspunktet til et semistrukturert intervju baserer seg på en intervjuguide med tydelig tema og gjerne relativt konkrete spørsmål. Likevel er intervjuguiden såpass åpen at svarene som kommer fra de ulike informantene kan ta mange ulike veier, som igjen fører til at oppfølgingsspørsmålene fra intervjueren kan tilpasses hver enkelt og følge opp relevante og interessante elementer som dukker opp (Bryman, 2012). Intervjuguiden fungerer som et

utgangspunkt, men det er ikke hugget i stein og må følges slavisk. Den er noenlunde strukturert, i slik grad at spørsmålene er åpne og det til syvende og sist er samtalen som bestemmer hvilke spørsmål det er naturlig å komme innom først og sist (Thagaard, 2018, s. 91).

«Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser fra intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuene handler ikke bare om informantene, men de kan også brukes for å forstå sammenhenger utover informantene som individer (Tjora, 2017, s. 115). En viktig forutsetning for å lykkes med et semistrukturert intervju er at man klarer å skape en avslappet stemning der informanten føler det er naturlig og greit å snakke åpent om personlige erfaringer og opplevelser (Tjora, 2017, s. 118). For å legge til rette for det vil det være viktig å gjennomføre intervjuene på steder der informanten kan føle seg trygg, gjerne i informantens hjem (Tjora, 2017, s. 121).

«Intervjusituasjonen kan bli noe tvetydig sosial situasjon: Intervjueren prøver å skape en avslappet stemning med rom for digresjoner og løsprat som skal kunne gi informanten en følelse av at det er helt greit å bruke god tid til å reflektere rundt detaljer som vedkommende ikke hadde forberedt seg på å snakke om» (Tjora, 2017, s. 120).

4.5 Datainnsamling

Høsten 2021 og våren 2022 ble det gjennomført Ungdata-undersøkelse med elevene på trinnet. Trinnet bestod av 33 elever, der det var omtrent jevnt fordelt mellom gutter og jenter. En stor andel av elevene er av utenlandsk bakgrunn eller har foreldre med utenlandsk bakgrunn, i alt 16 nasjonaliteter. Her er det elever både fra Skandinavia, Mellom-Europa, Afrika og Asia, dette synes vi gjør studien vår unik. Undersøkelsen var den samme både høst og vår, med det samme elevutvalget i begge gjennomføringene.

Datainnsamlingen startet med en kvantitativ undersøkelse før og etter prosjektet. Det kvalitative forskningsprosjektet kunne starte etter godkjenning fra NSD (vedlegg 1), dette for å sikre at den enkeltes personvern ble ivaretatt. Datainnsamlingen kunne begynne etter at

prosjektet ble godkjent fra Norsk vitenskapelig datatjeneste (NSD). Dette søknadsskjemaet med informasjon om studiet ble sendt inn helt i begynnelsen av oktober, i oppstarten, men som avslutning av planleggingsfasen.

(Vedlegg nr. 1)

4.5.1 Utvalg og inklusjonskriterier

Som nevnt tidligere i kapittel 4.4.2 så har Kvale og Brinkmann (2021) laget et design av en intervjustudie som består av syv stadier, det andre stadiet dreier seg om planlegging (Kvale & Brinkmann, 2021, ss. 137-145). Innunder dette stadiet hevder de at det bør planlegges med henblikk på å innhente den kunnskapen som man ønsker, og med tanke på studiens moralske implikasjoner (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 137). Så hvor mange intervjupersoner trenger vi egentlig? Ifølge Kvale & Brinkmann (2021) er svaret enkelt. «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 148). Et inntrykk fra nyere intervjuundersøkelser er at det ofte er en fordel med et mindre antall intervjuer i undersøkelsen og heller bruke mer tid på forberedelser og analyse (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 148). I vår oppgave har vi intervjuet personer med ulik tilknytning til elevene, men der alle har en eller annen form for relasjon til de samme barna. Dette dreier seg om foreldre, lærer og helsesykepleier. Vi intervjuet 8 foreldre fra trinnet med ulik bakgrunn. Noen er norske, og noen med utenlandsk bakgrunn. Dette er alle foreldre som er i alderen 35-45år, både kvinner og menn. Kriteriet for at vi skulle sitte igjen med nødvendige data var at denne gruppen av informanter skulle være foreldre eller foresatte til elever på det bestemte trinnet. Inklusjonskriteriene sikret at informantene var representative for det vi ville undersøke, nemlig holdninger og endringer før og etter uteskoleprosjektet. Vi intervjuet også kontaktlærer på trinnet, samt helsesykepleier på skolen.

Å øke antall respondenter vil, utover et visst punkt, tilføre stadig mindre ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 148). Dette er også et typisk kjennetegn for kvalitative metoder hvor man forsøker å hente ut mye informasjon fra et relativt begrenset antall informanter. Thagaard (2018) sier at med et lite utvalg er det viktig å sikre seg at man oppnår en god nok forståelse av de fenomenene som skal studeres. Det er spesielt viktig at problemstillingen er formulert på en slik måte at analysen av datamaterialet gir forskeren nødvendig og nyttig informasjon.

Antallet intervjupersoner avhenger av formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 148). Vi vurderte utvalgsstørrelsen vår sammen med veileder og ble enige om at et tilfredsstillende metningspunkt for studiet ville ligge på mellom 6-10 foreldre i tillegg til kontaktlærer og helsesykepleier. Utvalget er voksne med en tilknytning til en eller flere elever på det bestemte klassetrinnet.

4.5.2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 2) ble sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i forkant av studien. Siden vi skulle gjennomføre en forskningsstudie som involverte mennesker har da NSD som ansvar å sikre at slike at slike forskningsprosjekter følger nasjonale og internasjonale retningslinjer for forskningsetikk og personvern. Samtykkeskjemaet ble signert av de som skulle delta i studien for å bekrefte at de har fått tilstrekkelig informasjon, og at de samtykker å delta i studien. Informasjonsskrivet skulle gi deltakerne en grundig beskrivelse av studien. Dette innebar både formålet, forskningsmetoden, eventuelle risikoer og fordeler, samt hvordan dataene ville bli brukt og lagret.

4.5.3 Intervjuguide

I forkant av forskningsintervjuene ble det utarbeidet tre ulike intervjuguides med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, en for foreldrene, en for læreren og en for helsesykepleieren. Disse intervjuguidene (vedlegg 3) inneholdt spørsmål og temaer som vi skulle gjennomgå sammen med informantene. Disse spørsmålene var korte og enkle, noe Kvale & Brinkmann (2021) anbefaler.

Intervjuspørsmålene dreide seg om hvilke opplevelser og erfaringer de ulike informantene hadde fått erfare gjennom et år med uteskole enten om de var foreldre, lærer eller helsesykepleier. Spørsmålene dreide seg også om klassemiljø og relasjoner. Ingen av informantene fikk se spørsmålene i forkant av intervjuet, så alle svar var intuitive og spontane. Ved noen av besvarelsene ble det viktig å stille oppfølgende spørsmål, dette krevde at vi som forskere var aktive lyttere. «Aktiv lytting er like viktig som spesifikk beherskelse av

spørreteknikker. Intervjueren må lytte til det som sies og hvordan det sies» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 170).

4.5.4 Gjennomføring av forskningsintervjuene

Alle våre informanter ble intervjuet på ulike dager og på ulike steder. Noen ble gjennomført på skolen, mens andre ble gjennomført hjemme i stua hos informanten. Dette tilpasset vi ut ifra den enkeltes behov. Det som var likt for alle var at det ble tatt lydopptak under selve forskningsintervjuet. Grunnen til at vi ikke gjennomførte mer enn et intervju pr. dag var for å bearbeide intervjuet på en så god måte som mulig og for å sikre at kvaliteten ble så bra som mulig. «Kvaliteten på det originale intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 193).

Kvale & Brinkmann (2021) presenterer seks ulike kvalitetskriterier for et intervju som vi var bevisste på både før og under det enkelte intervjuet. «Ifølge dem bør meningen med det som blir sagt både tolkes, verifiseres og kommuniseres før lydopptakeren slås av» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 193). Noen av disse kriteriene følte til tider som uoppnåelige idealer, men ga oss som forskere gode retningslinjer for god intervju praksis. Det første kriteriet går ut på å få ut relevant informasjon, at intervjuet bør gi oss som forskere informasjon om det emnet som blir diskutert. For oss ble det viktig å få spontane, innholdsrike, spesifikke og relevante svar fra informanten, dette praktiserte vi blant annet med oppfølgingsspørsmål. Det andre kriteriet dreier seg om at jo kortere spørsmålet er og jo lengre informantens svar er, desto bedre resultat blir det. Det ble viktig for oss at svarene vi fikk bar preg av troverdighet, slik at informasjonen vi hentet ut fra intervjuene var sannferdige. Det tredje kriteriet går ut på validitet. «I hvilken grad følges spørsmålene opp fra intervjuenes side, og hvordan klargjøres betydningen av de relevante delene av svaret?» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 194). Vi forsøkte å minne oss selv på underveis i de ulike intervjuene at vi ikke «sporet av», men at det vi spurte etter var gyldig og at svarene målte det de var ment til å måle. De tre siste kriteriene henviser spesielt til det ideelle intervjuet. Det fjerde kriteriet dreier seg om at idealintervjuet i stor grad blir tolket mens det pågår, altså intervjuets reliabilitet. Intervjuet bør være pålitelig. Det femte kriteriet omhandler generaliserbarhet. Med dette menes det at intervjuet bør kunne generaliseres til andre situasjoner og populasjoner, samtidig som at intervjueren i løpet av

intervjuet forsøker å verifisere sine fortolkninger av informantens svar. Det siste kriteriet påpeker at intervjuet til syvende og sist bør være «selvkommuniserende». Disse retningslinjene hjalp oss til å utføre intervjuene på en tilfredsstillende måte, selv om vi til tider opplevde flere ulike situasjoner som kunne oppleves som krevende. Kvale & Brinkmann (2021) sier:

«Intervjueren bør innse at noen mennesker er vanskeligere å intervjuer enn andre, og se det som sin oppgave å motivere og hjelpe med å tilrettelegge personens fortellinger. Da kan intervjuene bli kunnskapsrike, nesten uansett hvem som intervjues» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 195).

Vi erfarte at noen mennesker var enklere å føre et intervju med enn andre, de var gjerne motiverte, veltalende og kunnskapsrike. Likevel var det summen av alle som utgjorde at vi sitter med de dataene vi har i dag.

4.6 Analyse og tolkning av data

Ved gjennomføring av de kvalitative forskningsintervjuene ble det tatt lydopptak og i etterkant ble det gjort en så nøyaktig transkripsjon som mulig av det enkelte intervju. «Tekster som blir produsert av forskeren, vil aldri bli helt nøyaktige» (Nilssen, 2012, s. 46). Dette er det flere grunner til og Nilssen (2012) nevner blant annet at de nedskrevne observasjonene og oppsummeringene er en tolkning i og med at vi har bestemt hva som er viktig. Hun nevner også at tonefall, mimikk, gester vil bli borte når man gjør om handlinger og kommunikasjon til tekst. «De fleste transkripsjoner fanger bare det verbale språket og ikke konteksten, kroppsspråket, blikk-kontakten eller en generell følelse av hva som kan være av betydning av det som foregikk» (Nilssen, 2012, ss. 46-47).

Transkribering er tidkrevende, og det er ikke uvanlig at forskere velger at noen andre skal gjøre denne jobben. Nilssen (2012) mener at dette er en jobb forskeren bør gjøre selv fordi fordelene er så mange, først og fremst fordi det er en viktig del av analyseprosessen (Nilssen, 2012, s. 47). En annen fordel er at man blir god kjent med materialet som man skal jobbe med videre i studien. Vi valgte å transkribere intervjuene våre selv, og dette gjorde vi så raskt som mulig etter at opptaket var gjort og før et nytt intervju skulle gjennomføres. Hovedgrunnen til

det var for å ikke blande opplevelsen og stemningen vi hadde under intervjuet og for å få en mest mulig korrekt gjengivelse av det forskningsdeltakeren sa.

Patton (2002) kaller transkribert datamateriale for den ufordøyde og komplekse virkeligheten. Det er vesentlig å redusere, forenkle og få en mening ut av materialet, og Nilssen (2012) skriver at koding er det første steget i prosessen med å redusere en stor mengde datamateriale til noen få temaer, dimensjoner eller kategorier som fanger essensen i det vi forsker på (Nilssen, 2012, s. 82).

«Åpen koding betyr å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet. Det betyr å analysere kjerneinnholdet i intervjuer, tekster og observasjoner for å bestemme hva som er signifikant.» (Nilssen, 2012, s. 82).

Åpen koding er med andre ord en metode for å analysere kvalitative data ved å identifisere og kategorisere forskjellige temaer og mønstre som oppstår i dataene (Nilssen, 2012). For oss som forskere ble det viktig å være nøyaktige og systematiske for å sikre at kategoriene som ble identifisert var meningsfulle og representative for dataene som skulle analyseres og for at forskningsspørsmålene skulle bli besvart på en tilfredsstillende måte. Det var også viktig å kategorisere temaene og ideene i ulike kategorier basert på deres innhold og betydning slik at vi i diskusjonskapittelet kunne analysere de ulike kategoriene og se etter mønstre og sammenhenger mellom dem (Nilssen, 2012).

Kvale & Brinkmann (2021) presenterer sju hermeneutiske fortolkningsprinsipper som kan brukes som en analysemetode for å tolke og forstå komplekse tekster og kvalitative data (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 237). Vi har brukt denne metoden til å forstå meningen, samt for å tolke innholdet i de transkriberte tekstene. Vi kommer til å presentere steg for steg de ulike prinsippene. Det første dreier seg om forforståelsen. Dette prinsippet handler om den kontinuerlige frem- og tilbake prosessen mellom deler og helhet, den hermeneutiske sirkel. «Med utgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forforståelse av teksten som helhet fortolkes dens forskjellige deler, og ut fra disse fortolkningene settes delene på ny i relasjon til helheten» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 237).

Den hermeneutiske sirkel fremstår som en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 237). For oss som forskere ble det viktig å ta i betraktning at vår forforståelse og tidligere kunnskap kunne påvirke tolkningene av dataene. Det andre prinsippet handler om kontekstualisering, at meningsfortolkningen slutter når man har kommet fram til en «god gestalt», en indre enhet i teksten. Denne indre enheten er uten logiske motsigelser. Vi måtte tolke våre data i lys av den sosiale, kulturelle og historiske konteksten der de ble produsert (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 237). Ved det tredje prinsippet er det den språklige karakteren som har fokuset. For vår del ble det viktig at det språket som ble brukt i transkriberinga ga oss viktig informasjon om mening og betydning. Det fjerde prinsippet handler om tekstualitet, altså tekstens autonomi. At teksten bør forstås ut ifra sin egen referanseramme gjennom en utlegning av hva teksten selv sier om sitt prinsipp. Dataene vi samlet inn måtte tolkes som en helhetlig tekst, ikke som en samling av separate elementer.

I det femte prinsippet handler det om kunnskap om temaet for en tekst, og dens hermeneutiske utlegning av teksten. Som forsker vil det være viktig å bevisst på at tolkningsprosessen er en kontinuerlig prosess som kan endre seg over tid. I det nest siste prinsippet handler det om at fortolkning av en tekst ikke er forutsetningsløs. Fortolkeren av en tekst kan forsøke å bli bevisst på hvordan bestemte formuleringer av et spørsmål til en tekst allerede bestemmer hvilke former for svar som er mulige og gjøre sine forutsetninger eksplisitte. For vår del var det viktig at vi var bevisst på vår rolle i denne tolkningsprosessen, spesielt med tanke på hvordan våre fordommer og antakelser kunne påvirke tolkningen. Det sjuende og siste prinsippet dreier seg om dialogisk relasjon. Enhver fortolkning rommer fornyelse og kreativitet. «Enhver forståelse er en bedre forståelse» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 237). Vi erfarte at denne tolkningsprosessen er en prosess mellom oss som forskere og dataene som vi har innhentet. Dette krevde en åpen og aktiv holdning fra begge parter (Kvale & Brinkmann, 2021)

«De hermeneutiske prinsippene har til formål å sikre gyldige fortolkninger av religiøse, juridiske og litterære tekster» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 238). Dette er ikke noen trinn-for-trinn metode, men er en utlegning av noen generelle prinsipper som har vært brukt i lange tradisjoner for fortolkning av tekster. Disse fortolkningsprinsippene er en viktig del av den hermeneutiske sirkelen, fordi de påvirker hvordan man tolker teksten og forstår helheten

(Kvale & Brinkmann, 2021). Når vi tolket våre transkriberinger, baserte vi oss alltid på en eller annen form for fortolkningsprinsipp. Dette påvirket igjen hva vi la vekt på i vår tolkning og hvordan vi forstod teksten. Når vi jobbet med de ulike tekstene i dybden forstod vi de bedre og både ubevisst og bevisst justerte vi våre fortolkningsprinsipper. Dette bidro igjen til at forståelsen av helheten ble påvirket (Kvale & Brinkmann, 2021).

I tillegg til de kvalitative forskningsintervjuene gjennomførte vi også to runder med ungdataundersøkelser med elevene, i hovedsak for å få frem elevenes holdninger, verdier og livssituasjon. Dette er en kvantitativ undersøkelse, fordi den bruker tall og statistikk for å beskrive og analysere data (Grønmo, 2004). Når vi analyserte disse resultatene benyttet vi oss også av Kvale & Brinkmann (2021) fortolkningsprinsipper. Vi tolket tall og statistikk og sammenlignet resultatene fra høsten opp mot resultatene på våren. Disse resultatene ga oss en del spørsmål som vi igjen formet inn i våre forskningsspørsmål som igjen ble undersøkt ved hjelp av de kvalitative intervjuene med foreldrene, kontaktlærer og helsesykepleier. Dette gir oss en kombinasjon av kvalitative og kvantitative analyser (Grønmo, 2004). Johansen & Sundbye (2019) sier at kvalitative og kvantitative metoder ofte brukes for å utfylle hverandre, dette for å gi både bredde og dybde til undersøkelsen.

De kvalitative forskningsintervjuene ble en oppfølging av de kvantitative undersøkelsene. Dette var nødvendig for å supplere de kvantitative undersøkelsene med mer kvalitative studier for å forstå de generelle resultatene fra Ungdata-undersøkelsen, samtidig som det var et viktig grunnlag for strategiske vurderinger av hvilke fenomener som var viktig å studere mer inngående ved hjelp av mer intensive, kvalitative oppfølgingsundersøkelser (Grønmo, 2004, s. 211). På denne måten blir også Ungdata-undersøkelsene en del av den hermeneutiske sirkelen fordi vi brukte disse resultatene til å forstå elevenes holdninger og perspektiver og undersøkte dette videre med en annen metode.

4.7 Vurdering av studiens kvalitet

Innen forskning stilles det krav til kvalitetssikring for å vurdere studiens kvalitet. Dette er i hovedsak fordi det kan påvirke påliteligheten og gyldigheten av resultatene. Denne vurderingen kan hjelpe oss med å identifisere eventuelle mangler i studiens design, metoder

eller analyse, eller den kan gi oss en bedre forståelse av styrker og begrensninger ved studien. Egenskaper som reliabilitet, validitet og overførbarhet sier alle noe om studiens kvalitet og disse vil vi utdype nærmere videre i kapittelet.

4.7.1 Reliabilitet i kvantitativ metode

Et spørsmål som er vesentlig å stille i forskning er: «Skal vi tro på forskningsresultatene?» (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014). Reliabilitet betyr pålitelighet, og kommer fra det engelske ordet reliability. «Begrepet reliabilitet gir uttrykk for nøyaktigheten og stabiliteten av data» (Befring, 2015, s. 53). Reliabiliteten handler også om grad av målepresisjon eller målefeil ved gjennomføring av testing, og stiller spørsmål om en måleprosedyre gir det samme resultatet hver gang et fenomen studeres under like betingelser. Den stiller også spørsmål om hvilke data som brukes, måten dataen er samlet inn på, og hvordan dataen bearbeides. Befring (2015) sier at reliabilitet handler om hvor troverdig og pålitelig måleresultatene egentlig er. For å kunne tro på forskningsresultatene må man ta i betraktning hvordan begrepene brukt i undersøkelsen er operasjonalisert, om det er andre mulige forklaringer og om resultatene er gyldige bare i denne settingen eller om det er andre kontekster de også er gyldige i (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014). Dersom samme datainnsamling blir gjentatt flere ganger og resultatet blir det samme hver gang, kan vi si at datainnsamlingen er pålitelig. En høy reliabilitet er nødvendig for å kunne oppnå høy validitet. Behovet for høy reliabilitet tilsier at det er ønskelig å ha mest mulig strukturerte registreringsregler, med fastlagte svarkategorier, for datainnsamlingen (Befring, 2015). Høy reliabilitet er ikke en tilstrekkelig betingelse for at data har høy validitet. Her stilles det også krav til de operasjonaliserte variablene er representative for begrepene; det en ønsker å måle. Reliabilitet er et empirisk spørsmål, mens validitet i tillegg trenger en teoretisk vurdering.

God reliabilitet betyr at data i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil, men det er ingen garanti for at data er pålitelige når det gjelder andre feilkilder (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014). Feilkilder kan være feil som forekommer ved målefeil eller representasjonsfeil.

Målefeil er knyttet opp mot svarprosessen som tekniske feil, som kan bli gjort når dataene blir behandlet. Feil i denne prosessen kan påvirke reliabiliteten og validiteten i undersøkelsen. Det finnes flere forskjellige typer feil som kan oppstå. Representasjonsfeil omfatter de feilene som kan påvirke prosessen med å trekke utvalget og hvor representativt utvalget er. Utvalgsfeil

kan oppstå dersom det bare blir foretatt målinger i utvalget og ikke i populasjonen. Ved sannsynlighetsutvalg kan denne type feil regnes ut ved hjelp av sannsynlighetsteori. Vi brukte Ungdata-undersøkelsen som er standard målinger og er laget av høyt kvalifiserte forskere fra NOVA, denne undersøkelsen er ansett som å ha høy reliabilitet.

4.7.2 Reliabilitet i kvalitative studier

Reliabiliteten kan ikke testes og beregnes ved hjelp av ulike standardiserte metoder i kvalitative studier (Grønmo, 2004, s. 228). Dette er det flere grunner til og henger sammen med ulike forhold. Kan blant annet nevne at undersøkelsesopplegget og datamaterialet er mindre strukturert enn i kvantitative studier. Selve datainnsamlingen kan heller ikke skilles ut som en separat fase i forskningsprosessen, dette innsamlingen foregår i nær tilknytning til analyse og tolkning (Grønmo, 2004, s. 228).

«I kvalitative studier blir undersøkelsesopplegget i stor grad utviklet under selve datainnsamlingen, til dels avhengig av forskerens tolkninger av data etter hvert som nye data samles inn. Forskerens tolkninger er knyttet til den spesielle konteksten der datainnsamlingen foregår, og undersøkelsesopplegget blir tilpasset denne bestemte konteksten.» (Grønmo, 2004, s. 228).

Reliabilitetsvurderingene i kvalitative studier kan ikke baseres på standardiserte tester, men det er likevel i mange tilfeller mulig å etablere et visst empirisk grunnlag for å vurdere reliabiliteten av stabilitet (Grønmo, 2004, s. 229). I vår forskning kommer ikke vi til å gjennomføre gjentatte datainnsamlinger, men heller foretar en kritisk gjennomgang av datamaterialet på ulike tidspunkter (Grønmo, 2004, s. 229).

«I kvalitativ innholdsanalyse kan de arkiverte tekstutsnittene med merking og kommentarer gjennomgås og vurderes på nytt, i observasjonsstudier kan feltnotatene leses om igjen, og i intervjuundersøkelser kan lydbåndopptakene eller utskriftene fra samtalene vurderes kritisk gjentatte ganger» (Grønmo, 2004, s. 229).

For vår del er det aktuelt med gjentatte gjennomganger av datamaterialet. Hensikten med det er å avklare stabiliteten i forskerens beskrivelser av de forholdene som studeres (Grønmo, 2004, s. 229). I hvilken grad det er stabilitet i studien kan vurderes ut fra den grad det er samsvar mellom beskrivelsen av de ulike forholdene basert på datagjennomgangen på ulike

tidspunkter. Gjentatte beskrivelser av de samme forholdene vil være nyttig informasjon for å drøfte og vurdere om datagrunnlaget for studien kan være påvirket av ulike feilkilder (Grønmo, 2004, s. 229).

4.7.3 Validitet

I forskning vil vi gjerne at forskningsresultatene skal være valide (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014). Validitet kommer fra det engelske ordet validity som betyr gyldighet. Valide forskningsresultater stiller krav til både kvaliteten av de data som resultatet bygger på, og til de slutningene som trekkes fra data. Det vil være relevant å undersøke hvor godt dataene som er samlet inn, representerer virkeligheten og at det som blir målt, faktisk er det som er meningen at det skal måle (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014).

Selv om reliabiliteten er høy slik at vi har pålitelige data, er det ikke dermed sagt at disse dataene er treffende eller relevant for akkurat vår studie. Datamaterialet kan ha lav validitet selv om reliabiliteten er høy (Grønmo, 2004, s. 231). «Validitet referer som nevnt til datamaterialets gyldighet i forhold til de problemstillingene som skal belyses (Grønmo, 2004, s. 231). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) så må validiteten vurderes i alle de syv stadiene i intervjuundersøkelsen.

I kvalitative studier skal datamaterialet tolkes, her er det spesielt viktig at både validiteten og reliabiliteten gjennomsyrrer forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). I analysedelen av oppgaven kan det være avgjørende for studiens validitet av vi undrer oss over tolkninger som vi kommer frem til gjennom de dataene vi sitter med (Thagaard, 2018, s. 189). Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses (Grønmo, 2015). I vår intervjuundersøkelse svarer datamaterialet i høy grad på det som intensjonen vår, og vi vil si at validiteten er høy. For å styrke reliabiliteten i den kvalitative delen av studien vår har vi forsøkt å beskrive metodevalg og vår prosess så åpent som mulig slik at andre kan følge og etterprøve den.

Grønmo (2015) skiller mellom tre former for validitet i kvalitative studier; kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. Forskerens kompetanse

for innsamling av kvalitative data styrker tilliten til at de innsamlede dataene har god kvalitet og er velegnet til å kunne belyse de aktuelle problemstillingene (Grønmo, 2004, s. 234). Kompetansevaliditet referer til forskerens kompetanse og er en type validitet. «Kompetansen er et uttrykk for forskerens erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner knyttet til denne typen datainnsamling.» (Grønmo, 2004, s. 234). Forskerens kompetanse henger også sammen med at innsamlingen av kvalitative data gjennomføres på en fleksibel måte. Dette innebærer at datainnsamlingen blir vurdert og eventuelt justert eller revidert dersom det viser seg å være nødvendig for å styrke validiteten (Grønmo, 2004, ss. 234-235). Likevel er ikke forskerens kompetanse en garanti for at studien oppnår en høy validitet. Det kan blant annet oppstå problemer under datainnsamlingen slik at validiteten svekkes (Grønmo, 2004, s. 235). I vår undersøkelse skulle vi i utgangspunktet gjennomføre fokusgruppeintervju, men etter å ha lest oss opp på området og vurdert for og i mot havnet vi på semistrukturert intervju i stedet. Vi var avhengig av at alle turte å komme med sin personlige erfaring og mening, dette kan være vanskelig i enkelte tilfeller. At vi skulle gå glipp av både fordeler og ulemper som vi skulle ta med oss tilbake til analysedelen var ikke noe vi kunne risikere. Dette var en justering vi gjorde underveis i studien, rett og slett for å styrke kompetansevaliditeten.

En annen type validitet er kommunikativ validitet. «Denne validitetstypen bygger på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er godt og treffende i forhold til problemstillingene i studien» (Grønmo, 2004, s. 235). Forskeren kan gå i dialog med ulike diskusjonspartnere. Dette kan være aktører som er observert eller i vårt tilfelle respondenter som har blitt intervjuet (Grønmo, 2004, s. 235). «Hvis de kjenner seg igjen i forskerens beskrivelser og «godkjenner» framstillingen, kan validiteten betraktes som tilfredsstillende» (Grønmo, 2004, s. 235). Ulempen med aktørvalidering er at, for vår del, både informanten og intervjueren kan legge til grunn ulike synsvinkler og perspektiver til grunn for vurderinger av materialets kvalitet eller validitet (Grønmo, 2004, s. 235). En fordel er at forskeren kan diskutere datamaterialets validitet med sine kolleger, dette kan være med å avdekke både problemer og svakheter, samtidig som det også kan være et problem siden ulike forskere har ulike faglige perspektiver (Grønmo, 2004, s. 236). Etter at vi har transkribert intervjuene har vi sendt de til hver enkelt respondent, de har lest gjennom og bekreftet at det vi har skrevet stemmer med det som de mente. I tillegg så er vi to medstudenter som skriver oppgaven sammen, dette har vært svært verdifullt gjennom hele prosessen. Vi har brukt hverandre som

diskusjonspartnere, samtidig som at vi også har diskutert med vår veileder. Vi mener at den kommunikative validiteten i vår undersøkelse er høy.

Den tredje og siste validitetstypen som Grønmo (2004) mener bør tillegges vekt i kvalitative studier er pragmatisk validitet (Grønmo, 2004, s. 236). Her dreier det seg om i hvilken grad datamaterialet og resultatene i en studie danner grunnlag for bestemte handlinger, dersom studien utgjør et godt handlingsgrunnlag er validiteten høy (Grønmo, 2004, s. 236).

Validiteten blir derfor et uttrykk for samsvaret mellom den empiriske studien og de handlingene som legges vekt på å utvikle (Grønmo, 2004, s. 236). Det som finnes av tidligere forskning, bygger våre funn videre på. Vår studie er både et bidrag til generell forskning på feltet, men også til praksisfeltet. Den er også et bidrag til pragmatisk validitet fordi den belyser og nyanserer praksisfeltet. Dette kan bidra til å utvikle praksis og handling videre når det jobbes med uteskole. Det er samsvar mellom empirien og tidligere forskning, samtidig kan våre nye funn styrke forståelsen av fenomenet og danne grunnlag for videre forskning på feltet.

4.7.4 Generaliserbarhet

«Hvis resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner. Et spørsmål som stadig blir stilt om intervjustudier, er hvorvidt funnene er generaliserbare» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 289).

I denne studien var ikke hovedformålet generalisering, men å finne ut hvordan uteskole oppleves av elever, foreldre, lærere og helsesykepleier. Hvis den kunnskapen som har blitt produsert gjennom de enkelte intervjusituasjonene likevel kan overføres til andre relevante situasjoner, så er det veldig positivt. Kvale & Brinkmann (2021) sier at en studie er generaliserbar hvis resultatene kan overføres til en større populasjon eller en annen kontekst (Kvale & Brinkmann, 2021, ss. 289-290). Det vil si at hvis våre resultater kan være representative for en større gruppe mennesker eller andre situasjoner så er den generaliserbar.

Når vi ser på vår studie er det flere faktorer som kan være med på å begrense generaliserbarheten. Den ene faktoren kan være at utvalget som ble studert var for lite eller at informantene ikke representerer den populasjonen som man ønsker å generalisere til. I vår studie hadde vi totalt 8 foreldre, 1 kontaktlærer og 1 helsesykepleier som informanter på våre forskningsintervju. Vi kunne ikke tatt med flere lærere eller helsesykepleiere, men antall foreldre kunne vi økt. Vi er usikre på om det hadde hatt noen betydning for resultatene, da vi følte at det ikke bli tilført noe ny informasjon i de siste intervjuene. En annen faktor kan være at den situasjonen eller konteksten som vi utførte studien i, ikke er lik den situasjonen som man ønsker å overføre den til. Det skjeve utvalget av foreldre kan være en mulig svakhet, men en styrke ved vår studie er at vi har flere typer data fra flere ulike kilder som utfyller hverandre og gir et mer komplett bilde.

4.8 Ethiske spørsmål i forbindelse med forskningsintervjuet

Kvale & Brinkmann (2021) sier at forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemer. Disse problemene oppstår av ulike årsaker, men oftest på grunn av de komplekse forholdene som er relatert med å «utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige» (Birch, Miller, Mauthner, & Jessop, 2002, s. 1). Hele intervjuundersøkelsen er preget av etiske problemer, og man bør ta hensyn til disse helt fra begynnelsen og til den endelige rapporten foreligger (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 97). Derfor er det viktig at man får studien godkjent av NSD.

Kvale & Brinkmann (2021) presenterer etiske problemstillinger ved syv forskningsstadier (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 97). Det første stadiet er tematisering. For vår del dreide dette seg om forskningsspørsmålene var etisk forsvarlige. Vi forsøkte å lage spørsmål som skapte en god balanse mellom nytte og risiko for deltakerne, samt at vi var oppmerksomme på at ingen skulle bli diskriminert eller stigmatisert. Det andre stadiet er planlegging. Vi måtte sørge for å innhente samtykke fra hver enkelt som skulle delta, sikre at de ikke ble utsatt for noen form for risiko og samtidig sikre den enkelte på at de hadde rett til å trekke seg fra studien hvis de ønsket det. Det tredje stadiet er intervjusituasjonen. Vårt mål i det enkelte intervju var å forberede oss på ulike reaksjoner fra informantene, dette kunne være stress eller andre følelsesmessige reaksjoner. Vi måtte også håndtere den enkeltes privatliv og sikre at deltakerne hadde rett til å nekte å svare på spørsmål hvis de ønsket det. Det fjerde stadiet er

transkribering. Her må også konfidensialitetshensynet vurderes, slik som i det tredje stadiet. For hva vil det si å foreta en lojal transkripsjon av informantenes muntlige uttalelser? Dette er vanskelig, men vi har forsøkt å sikre at deltakernes data er representative, at analysen ikke skal stigmatisere eller diskriminere noen og ikke minst beholde anonymiteten til den enkelte. Det femte stadiet er analysering. I vårt tilfelle har det ikke vært nødvendig at informantene har vært med å bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes, mye på grunn av at alle har hatt den samme positive oppfatningen av prosjektet. Det sjette stadiet er verifisering. Som forskere er det vårt etiske ansvar å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig. Det syvende og siste stadiet er rapportering. På lik linje som ved det tredje og fjerde stadiet så må konfidensialitetsprinsippet vurderes. Vi håper at vi har gjort en god nok jobb på de seks overnevnte stadiene slik at den ferdigstilte rapporten ikke får noen konsekvenser for de personene som har deltatt i vår studie (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 97). Det har vært svært viktig å bevare hensynet til anonymitet av informanter, derfor har vi skrevet generelt.

4.9 Mulige feilkilder

Det som er avgjørende for evalueringen av den vitenskapelige kunnskapen som blir produsert er ikke bare metoden(e) som blir benyttet, men også hvordan forskeren er som person, hans eller hennes moralske integritet og praktiske klokskap (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 277). Validering gjennomsyrrer hele forskningsprosessen og denne sjekkes ved å undersøke feilkildene (Kvale & Brinkmann, 2021, ss. 277-279). Det å være bevisst på at det kan være feilkilder i studien, mener vi kan bidra til at kvaliteten styrkes.

En mulig feilkilde kan være utvalget, det er ikke sikkert utvalget som vi har i vår studie representerer hele populasjonen på en pålitelig måte. En annen feilkilde kan være det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuer og informant. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) kan informantene velge å holde tilbake informasjon eller unngå å kommentere relevante temaer, på grunn av maktforholdet. Det kan også oppstå feil i datainnsamlingen eller analysen. Dette kan skje ved at vi som forskere har gjort noe feil, som for eksempel å tolke lydfilene på en annen måte enn det som var tenkt eller at det oppstår tilfeldige feil som påvirker analysen. I vår studie har vi tatt høyde for mulige feilkilde og vi mener det er relevant å nevne at forskerens forståelsesgrunnlag påvirkes av relasjonen man har til miljøet som skal studeres (Thagaard, 2018). Avslutningsvis vil vi nevne at en mulig feilkilde kan

være at vi begge har svært positive erfaringer med uteskole, noe som kan medføre manglende forståelse for de som ikke har samme syn.

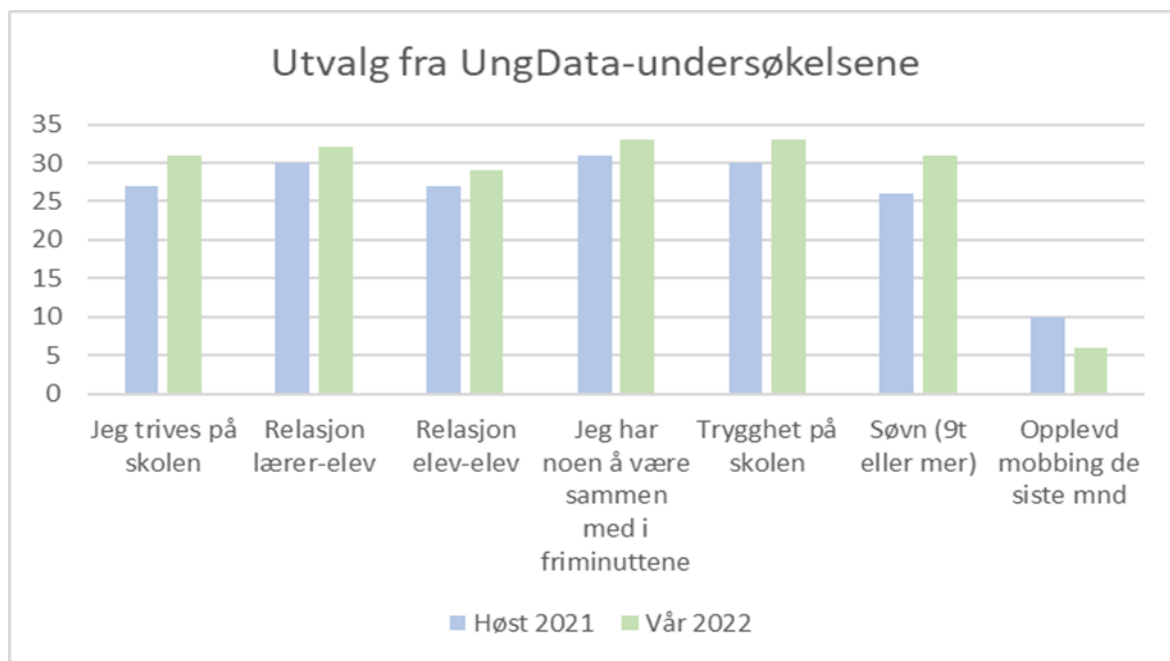
5.0 Presentasjon av resultater

I denne delen blir svarene fra Ungdata-undersøkelsen først presentert. Dette gjør vi fordi svarene fra undersøkelsen ble gjort først og dette er det vi bruker som elevenes stemme. Deretter blir hovedtrekkene av funnene presentert, til slutt kommer de eventuelle variasjonene og avvik. Funnene vil bli eksemplifisert via relevante utsagn gitt av foreldrene, kontaktlærer og helsesykepleier. Vi har intervjuet 8 foreldre, 1 kontaktlærer på trinnet og 1 helsesykepleier som har vært med på prosjektet og har god kjennskap til elevene fra de startet på skolen i 1.klasse. Foreldrene vi intervjuer har forskjellig bakgrunn fra forskjellige land og er i en alder mellom 30-50år, begge kjønn er representert. Vi velger å ikke kommentere nærmere på hvilket utvalg av foreldrene som er representert i intervjuene, i hensyn av anonymiteten til foreldrene, ettersom studien er fra et lite sted der «alle kjenner alle».

For å finne ut av og få en bedre forståelse av hva elevene, foreldrene, kontaktlærer og helsesykepleier satt igjen med etter prosjektet og hva de mener om hvilket utbytte elevene hadde av å ha uteskole på timeplanen hver dag et helt skoleår har vi delt forskningsspørsmålene inn i ulike kapitler.

5.1 Hvordan vurderer elever sin helse og livssituasjon etter ett år med uteskole?

Høsten 2021 og våren 2022 gjennomførte elevene en Ungdata-undersøkelse, i dette kapitlet skal vi sammenligne funnene fra høsten og våren og se om det er noen endring i hva elevene svarer angående trivsel, relasjoner, trygghet, mobbing og søvn. Vi vil ta utgangspunkt i tabellen «Utvalg fra Ungdata-undersøkelsene» og supplere med resten av besvarelsene i undersøkelsene.



Tabell 1: Resultater av Ungdata-Undersøkelsene høsten 2021 og våren 2022

Ifølge besvarelsene til elevene er det en stor positiv økning i elevenes trivsel på skolen. Det er også en markant økning av de som er «fornøyd» med livet. I 2021 var ca. 50% av klassen «veldig fornøyd» og 50% var «ganske fornøyd». Noen få prosent var «ikke fornøyd». Våren 2022 viser besvarelsene at de aller fleste var «veldig fornøyd». Det var ingen som ikke var fornøyd med livet.

Før prosjektet oppga flere at de ikke hadde noen venner de var trygge på. Etter prosjektet oppgir alle at de har en venn. Det er også en markant nedgang i antall som opplever å bli mobbet på skolen fra 2021-2022. I 2021 var det flere som rapporterte at de ikke visste hvem de skulle snakke med hvis de hadde det vanskelig. I 2022 var alle trygge på hvem de kunne snakke med.

Det er også en nedgang i både psykiske og fysiske plager. Elevene tenker klarere, føler seg mer verdifulle, de sover bedre og de føler seg mindre triste enn de gjorde. Det er også færre som rapporterer om at de opplever vondter som hodepine, stiv nakke, vondt i magen og kvalme.

I tillegg til funnene som er presentert over ser man også en sammenheng mellom antall timer elevene bruker på skjerm og sin egen opplevelse av god psykisk helse. Antallet som brukte 6 timer eller mer på skjerm er halvert fra høsten 2021 til våren 2022, men det har blitt en økning i gruppen som bruker mellom 3-6 timer på skjerm hver dag.

5.2 Hvordan opplever foreldrene, kontaktlærer og helsesykepleier elevenes tanker og holdninger i forkant av at elevene fikk uteskole på timeplanen?

Felles for alle foreldrene vi intervjuet sa at deres barn hadde vært positive og nysgjerrige på prosjektet, uteskole. Men de hadde mange tanker og forventninger om hva det egentlig innebar med uteskole hver dag. Skulle de på tur hver dag? Skulle de ut i all slags vær? Skulle de grille pølser og drikke kakao hver dag? Dette var noen av spørsmålene som dukket opp når elevene fikk introdusert dette prosjektet. Foreldrene hadde også mange tanker om det å ha uteskole hver dag, men alle sa at det var viktig for dem å være positive og framsnakke prosjektet, for de synes at det var en endring i skolehverdagen som kom til å passe deres barn godt. Foreldrene snakket om viktigheten med å oppleve mestring, og være i mer aktivitet ettersom skolen ofte blir mye stillesittende. Vi har trukket ut noe av det foreldrene svarte:

«Jeg synes det var positivt, barnet vårt er jo aktivt, så jeg tenkte at det var midt i blinken for vårt barn. Jeg tror ikke vi snakket så mye om det, men det var aldri noe negativt om det, det var nok mer forventninger om at det kunne bli mer sykling, mer aktivitet ute som på en måte var positivt».

«Jeg tenkte at dette var noe mitt barn absolutt hadde nytte av. Han er ikke glad i å sitte rolig, så læring på en annen måte var bra. Jeg tenkte at dette var et bra prosjekt. Han trives jo veldig godt ute, så han synes dette var bare positivt».

«At for vårt barn så tenkte jeg at det passer han veldig godt. Og jeg tenkte at det å være i mer aktivitet og mer ute er bra for læringa inne, istedenfor å bare sitte stille og ha fokus og...Jeg tror det er bra. Vårt barn synes det er fint å være ute og gjøre noe, bruke kroppen».

«Så bra! Spennende prosjekt! Og viktig. Jeg tror mange sitter mye rolige og at dem har godt av å lufte seg på mange arenaer. Og så tenker jeg at det for mange er det fint å kunne lære på andre, i andre settinger enn bare inne i klasserommet og være stille. Også synes jeg det er viktig for at skolen blir mer morsom, og det blir mestring for unger på en annen arena som

ellers kanskje sliter med å sitte stille eller på en måte ikke passer helt inn i den A4 hverdagen da som er veldig satt».

Både helsesykepleier og kontaktlærer var veldig positive til prosjektet, og opplevde at mange foreldre også var det. De opplevde og snakket også med foreldre som var mer usikre på prosjektet og kjente på en usikkerhet omkring det faglige innholdet. De erfarte at noen foreldre mente at dette var tull og lurte på når elevene skulle ha ordentlig skole. Noen foreldre, helsesykepleier og kontaktlærer snakket med hadde også spørsmål i forhold til kroppslige vegringer, elever som hadde vondter og hva hvis mitt barn ikke mestrer og synes det er slitsomt? Kontaktlærer og helsesykepleier opplevde ikke at disse foreldrene skapte problemer for prosjektet eller uroligheter i foreldregruppa, men at de hadde mange spørsmål det var viktige å få svar på i forkant av prosjektet. Helsesykepleier hadde i forkant av prosjektet opplevd at mange av elevene i gruppa var utrygge og urolige barn, og derfor var det viktig med gode samtaler, framsnakking og svare på spørsmål rundt elevenes forventninger.

5.3 Hvordan opplever foreldre, kontaktlærer og helsesykepleier at det psykososiale klasse miljøet endres når det er uteskole på timeplanen?

Før dette uteskoleprosjektet opplevde helsesykepleier og kontaktlærer at dette var et trinn med mange psykososiale utfordringer og at det var mange elever med enkelt oppfølginger av forskjellige vansker og at det var også noen elever med skolevegring. Det var mange instanser inne for å hjelpe elevene på forskjellige måter. Helsesykepleier opplevde at flere av elevene ikke hadde en venn i forkant av prosjektet, og at de ikke hadde noen de kunne stole på eller føle seg trygge sammen med. Flere av elevene var også lite motiverte for skole. Dette endret seg drastisk i løpet av uteskoleåret. Hun forteller at både ved å se på svarene fra ungdomsundersøkelsen og i samtaler med elevene at relasjonene på trinnet var blitt endret. Elevene svarte at de hadde bygd nye relasjoner, fått seg nye venner, de hadde blitt tryggere på hverandre, blitt kjent med hverandre på nye måter, de var mer robuste og rausere med hverandre, det hadde blitt mer felleskap og elevene ville de andre i klassen vell. Helsesykepleier forteller i sitt intervju at:

«Etter hva dem har rapportert selv så fikk alle noen de ble trygge på og fikk seg bedre relasjoner med medelever. For vi gikk jo fra en elevgruppe med over 50% som hadde

individuelle helsesamtaler av ulike årsaker til ikke å ha noen. Vi hadde tre skolevegrere og har ingen etter vi avsluttet med prosjektet».

Kontaktlærer opplevde også at gruppa var blitt endret. Det ble mer fellesskap, positive holdninger, mer motivasjon, lyst og iver. De lærte å bli kjent seg selv på nye måter og bruke hode og kropp på nye måter. Kontaktlærer forteller at det ble nye relasjoner på trinnet og at «troppen hadde blitt samla».

Foreldrene forteller også at det har blitt endringer i gruppa, at de har blitt tryggere på hverandre, at elevene fortalte mer hjemme om hva de hadde opplevd, om de andre elever i klassa og var sammen med flere og nye venner på fritida. De opplevde at trinnet var blitt mer sammensveiset og inkluderende og at de trodde det kom av uteskole og at de opplevde mestring sammen med andre og flere på nye måter. De hadde fått en ny fellesskapsfølelse og klassetilhørighet. Foreldrene fortalte også at elevene var mer motiverte for å gå på skolen og ville på skolen. En foreldre fortalte om at barnet deres hadde hatt en personlig endring fordi deres barn hadde trengt et miljøbytte og at løsningen kom av uteskole:

«Jeg tror at han hadde en personlig endring, og jeg tror at uteskole kanskje bidro til at han fant en løsning fordi at han bytta på en måte de han omgikk med/vennekrets halvveis inn i prosjektet og jeg tror at det tok hardt på han, men jeg tror kanskje at det hadde blitt enda hardere om han ikke hadde hatt flere å spille på. Jeg tror da at med tanke på at dem var ute på veldig mye turer da, så tenker jeg at i det/den situasjonen det gav jo han en større frihet til å kunne gå til andre. Det han hadde størst behov for. Så kanskje mer sann da at det ble en mulighet for han som vi egentlig aldri visste om».

5.4 Hvordan opplever foreldre, kontaktlærer og helsesykepleier at elevenes læringslyst og mestring i forhold til fag endres når det er uteskole på timeplanen?

Det er mye som tyder på at motivasjon for læring og mestring av skoleoppgaver er avgjørende for at elever skal føle læringslyst. Dette er noe foreldrene ser at elevene opplever med å ha uteskole på timeplanen. Foreldrene fortalte at det ofte blir A4 inne i klasserommet, og at ikke alle får brukt sin kunnskap og kompetanse på den måten de trenger. Flere var overbevist om at elevene lærte mye mer på en veldig god måte når de var utenfor klasserommet. De opplevde

selv at det var tungt for kroppen og hodet å bare sitte å få informasjon en hel dag. Foreldrene fortalte at elevene trivdes bedre når de hadde uteskole og at med trivsel og trygghet kom læringen litt av seg selv. De opplevde også at motivasjonen og mestringen til elevene ble sterkere når de samarbeidet, for de gledet seg over andres prestasjoner og fremgang. De fikk brukt andre sider av seg selv og utfordret sine problemløsningsstrategier.

«Jeg tror de opplever mye mestring på å samarbeide og se andre sider ved de andre i klassen. De får en annen mestringsfølelse».

Kontaktlærer fortalte også at innsatsen og motivasjonen til elevene ble endret, fordi innsatsviljen og oppdagelsen av å lære ute er annerledes enn den er i klasserommet.

«Elevene møter faglige krav og forventninger på en annen måte hvor de også bruker kroppen og toppen sammen. Det har bare vært positivt. Rett og slett.»

Helsesykepleier erfarte også at de elevene som hadde vansker med å konsentrere seg inn og ble urolige, fint kunne ligge ute i skogen og produsere masse stoff over lengre tid.

«At man kunne lære med hele kroppen og ikke bare med noen få sanser tenker jeg er kjempefint, for jeg tenker at det er inkluderende skolemiljø for alle».

6.0 Diskusjon

I dette kapittelet skal studiens empiri tolkes og drøftes i lys av teori som er presentert i kapittel 2 og 3. Dette skal videre sys sammen med våre egne refleksjoner, tanker og tidligere forskning. Resultatene og drøftingen er gjort hver for seg. Målet vårt med denne masteroppgaven blir å få en oversikt over hvordan elevene, foreldre, kontaktlærer og helsesykepleier opplever endring med uteskole på timeplanen. Med forbehold om at dette er en liten studie ser vi at det er tendenser som peker i retning av at uteskole har hatt en positiv innvirkning på både elevene, foreldrene, lærerne og helsesykepleieren. Intervjuene vi gjennomførte var med foreldre som var positive til endringen, dette er grunnlaget for våre resultater selv om det også bekrefter at utvalget for vår studie er skjevt. I drøftingen kommer vi til å ta utgangspunkt i Honneths anerkjennelsesmodell og Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell. Vi velger å gjøre det på denne måten for å sikre at våre funn drøftes i lys av teorien som er presentert tidligere og for å skape en ryddig og systematisk fremstilling.

6.1 I lys av Honneth

Ifølge Honneth er anerkjennelse det mest grunnleggende psykologiske behovet mennesket har, og at det er avgjørende for vår selvforståelse og identitet (Jordet, 2020). Han hevder at anerkjennelse er en viktig faktor i skolen og at elever trenger anerkjennelse fra både lærere og medelever for å utvikle seg. Han skiller mellom tre typer anerkjennelse, det er kjærlighet, sosial verdsetting og rettigheter (Jordet, 2020). Vi vil bruke Honneths anerkjennelsesmodell med disse tre formene for anerkjennelse for å belyse våre funn.

6.1.1 Anerkjennelsesmodellen

Den første formen kjærlighet, betegner Honneth som det behovet mennesket har for å bli elsket og verdsatt som den man er (Jordet, 2020). Han referer til kjærlighet i form av gjensidighet, emosjonell bekreftelse som kjennetegner relasjoner mellom foreldre-barn, vennskap og romantiske forhold, altså nære relasjoner (Jordet, 2020). I skolehverdagen handler dette om grunnleggende trygghet. Det å erfare omsorg, empati og emosjonell hengivenhet, uavhengig av sine ytelser eller prestasjoner. Dette er en grunnleggende form for anerkjennelse som gir oss mennesker en følelse av verdi og betydning. Etter at prosjektet var ferdig ser vi på resultatene av ungdomsundersøkelsen at elevene har utviklet andre typer relasjoner enn det de hadde tidligere. Både relasjonen mellom lærer og elev, samt relasjonene

mellom elevene har utviklet seg positivt. I tillegg ser vi også at de har blitt tryggere på hverandre. Den samme undersøkelsen viser også at det er nedgang i både fysiske og psykiske plager, noe som vi tolker dithen at elevenes fysiske og psykososiale miljø har hatt en positiv endring for den enkelte. Psykiske plager som resulterte i noe så alvorlig som skolevegring har etter prosjektet forsvunnet. Dette bekrefter også helsesykepleier som hadde jevnlig samtaler med elevene det gjaldt. Hva som eksakt førte til skolevegring vet vi ikke sikkert, men vi kan bare spekulere i de teoriene vi vet kan være mulige forklaringer. Det kan blant annet komme av at eleven ønsker å komme seg bort i fra noe negativt, som for eksempel mangel på venner, ensomhet, utrygghet og mobbing. Det vi vet er at helsesykepleier sier at alle elevene på trinnet oppnådde bedre psykisk helse og et bedre psykososialt klassemiljø etter året med uteskole. Alle elevene hadde funnet en venn og fått nære relasjoner til medelever. De opplevde også trygghet til andre på trinnet. Dette er også noe Becker m.fl. (2017) har funnet i sin metastudie. De konkluderer med at regelmessig uteskole fremmer elevers forbindelser til sosiale, faglige, fysiske og psykologiske forhold. En annen studie som støtter opp mot våre funn er Bølling m.fl. (2019). De konkluderer med at regelmessig eksponering av uteskole har en positiv betydning for elevenes tilhørighet til klassefelleskapet og elevenes sosiale relasjoner. Studien til Jørring m.fl. (2019) sier også at det kan være slik at uteskole kan påvirke elevenes sosiale velvære positivt. Funnene til Sortland (2021) sier også at riktig bruk av uteskole kan ha stor positiv betydning for elevenes læring og helse. Vi ser med dette at våre funn støtter oppunder tidligere forskning om elevenes sosiale relasjoner.

Dette understreker definisjonen av et godt klassemiljø der det er en «vi-følelse» hvor ingen står utenfor, der alle er inkludert og naturligvis blir både elsket og verdsatt for akkurat den man er (Overland, 2006). Interaksjoner med andre mennesker hvor man mottar og uttrykker kjærlighet og anerkjennelse overfor hverandre gir en følelse av tilhørighet og gjensidig avhengighet. Honneth sier at kjærlighet kan uttrykkes gjennom positive relasjoner. Dette kan være en faktor som bidrar til at båndene mellom mennesker styrkes og skaper gjensidig respekt.

Den andre formen er sosial verdsetting, den kjennetegnes ved at individet har behov for å erfare at deres kunnskaper og kompetanse blir etterspurt og verdsatt i sosiale fellesskap. I skolen kan sosial verdsetting utpeke seg som ros for gode prestasjoner eller anerkjennelse for

positive bidrag i læringssituasjoner. Det er også viktig å gi elevene en følelse av tilhørighet og mening. Honneth mener at hvis man gir elevene anerkjennelse og respekt for det de bidrar med så kan det øke den enkelte sitt engasjement og motivasjon for læring (Jordet, 2020). Jordet (2020) sier også at det å bli anerkjent i skolen er avgjørende for barns faglige og sosiale læring.

Våre undersøkelser viser blant annet at elevene selv ser ut til å trives bedre på skolen og at de føler seg mer verdifulle etter endt prosjekt. Det er også færre elever som har opplevd å bli mobbet etter prosjektet enn før, noe også foreldrene bekrefter i sine intervju. De ser endringer i det psykososiale miljøet, og forteller blant annet at «det har blitt mer inkluderende», «de samarbeider med flere», «de har blitt tryggere på hverandre» og «fikk nye relasjoner». Dette samsvarer med elevenes egne opplevelser i følge ungdatablitt og intervjuene med både kontaktlærer og helsesykepleier. Helsesykepleier nevner blant annet at «de har blitt mer robuste», «de har fått andre typer relasjoner», «de har blitt tryggere på hverandre» og «de har blitt kjent med hverandre på en annen måte». Kontaktlærer nevner også at det har blitt «mer fellesskap», «troppen var mer samla» og «nye vennegrupper». Flere foreldre sier blant annet at mangfoldet i klassen har blitt mer synlig ved bruk av ulike praksisformer, det har vært positivt å bli kjent med medelevenes styrker som kanskje ikke har kommet frem tidligere. Foreldrene nevner også at elevene har fortalt at de blir heia på av de andre og at de både har tro og at de gleder seg over hverandres prestasjoner og fremgang.

I følge Honneth er det en rød tråd mellom denne anerkjennelsen elevene opplever og motivasjonen for læring. Noen foreldre forteller også at elevene opplever mestring. En av foreldrene sier at «jeg tror de opplever mye mestring på å samarbeide og se andre sider ved de andre i klassen. De får en annen mestringsfølelse». Vi ser også på funnene fra ungdatablitt at elevene opplever mer fellesskap i elevgruppen i etterkant av prosjektet. Dette bekrefter også de aller fleste foreldrene under intervjuene som blir gjort. Foreldrene nevner blant annet at deres barn har blitt tryggere, at klassen har blitt en sammensveiset gjeng, at klassemiljøet har blitt mer inkluderende, klassen har fått en mer gruppefølelse i etterkant og at de har opplevd at deres barn har fått nye relasjoner på trinnet. De mente også at klassemiljøet hadde endre seg, elevene hadde blitt mer inkluderende og at elevene med uteskole på timeplanen hadde lært hverandre å kjenne på en annen måte.

Når vi ser på disse funnene opp mot Honneths teori om anerkjennelse og hvordan anerkjennelse i skolen bygger elevenes selvverd og selvtillit, kan vi kanskje trekke slutninger om at når elevene får vist andre sider av seg selv og vist sin kunnskap og kompetanse på en annen måte enn den de viser inne i klasserommet, gjør dette at de andre i klassen viser eleven anerkjennelse på en måte enn dem de ikke har opplevd før. Studien til Becker, Lauterbach, Spengler, Dettweiler og Mess (2017) sier også at med regelmessig uteskole ser de at elevenes faglige- og sosiale forhold blir utviklet. Vi kan dermed trekke den slutningen at deres studie viser at anerkjennelse, selvverd, selvtillit, kunnskap og kompetanse henger sammen.

Bandura (1997) mener at menneske skal ha tiltro til at man skal klare å mestre de situasjonene man står i, og Honneth (2008) mener at å mestre en ferdighet vil gi elevene en følelse av at de har kontroll over egen læring og utvikling. I tillegg til dette målet for utdanningen har også skolen et dannelsingsoppdrag. Dannelsingsoppdraget innebærer at elevene lærer å bli selvstendige, ha medmenneskelighet og gi et godt grunnlag til å forstå seg selv og andre.

Honneth skriver at alle individ har et behov for å høre til og bli verdsatt i både sosiale og kulturelle fellesskap, og dette er den tredje formen for anerkjennelse i Honneths modell. I samfunnet er prinsippene som omhandler «barnets beste» og at «barnet skal bli hørt» nedfelt i FNs barnekonvensjon og grunnloven. For skolen som organisasjon er disse lovene og pliktene nedfelt i opplæringsloven. Ett klassisk eksempel er hvis et klassemiljø ikke er trygt og godt, så brytes §9A. Denne loven handler om elevenes rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring, noe Bergkastet, Duesund og Westvig (2021) også påpeker som en forutsetning for å fremme god læring. Opplæringsloven § 1-1 beskriver at et sentralt mål for utdanningen er at elevene skal kunne utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre egne liv, og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet, akkurat slik som enkelte foreldre har fortalt at elevene opplevde dette skoleåret. Ungdata-undersøkelsen tar utgangspunkt i elevenes trivsel, relasjoner, trygghet og mobbing. Alle disse faktorene er nedfelt i ulike paragrafer i opplæringsloven, og ut t ifra ungdata-undersøkelsen svarer elevene at de trives bedre på skolen, de har fått bedre relasjoner både lærer-elev og elev-elev, de opplever også en større trygghet samtidig som at de har flere å være sammen med i skolehverdagen. Dette tolker vi som at elevene har erfart at deres rettigheter har blitt ivaretatt i skolehverdagen og at de har fått mer av det som de faktisk har krav på.

6.1.2 Uteskole i lys av Honneth

Sentrale verdier og prinsipper er nedfelt i overordnet del, og tidligere i oppgaven har vi nevnt at «Ved å bruke varierte læringsarenaer skal skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Vi har også tatt for oss Jordet (2010) sine åtte ulike kjennetegn ved uteskole som gjør at selve uteskolebegrepet faktisk er meningsfylt. De to første kjennetegnene forklarer hvordan skolens omgivelser kan brukes som læringsarena og kunnskapskilde, spesielt som et supplement til klasserommet som arena samt å bytte ut tekstbasert og symbolsk kunnskap med at elevene faktisk oppsøker kunnskapene slik de oppstår i en ytre virkelighet (Jordet, 2010, s. 39). Det tredje kjennetegnet åpner opp muligheten for samarbeid med aktører i lokalsamfunnet for å bli kjent med ressursene og for å gi elevene kunnskaper og kompetanse som ikke skolen er i besittelse av (Jordet, 2010, s. 40). De to neste kjennetegnene forteller oss hvilke rom uteskole gir oss med tanke på andre arbeidsmåter enn de som benyttes i klasserommet. Det fjerde kjennetegnet handler om bruk av problemløsende, utforskende og praktiske oppgaver, mens det femte kjennetegnet handler om bruken av skapende, kreative og lekbaserte tilnærminger. Begge disse for å supplere bruken av teoretiske og reproduserende oppgaver, og for å supplere bruken av kognitive tilnærminger i klasserommet (Jordet, 2010, ss. 42-43). Ved å bruke disse tilnærmingene får dette både læringsteoretiske og danningsteoretiske implikasjoner. De læringsteoretiske implikasjonene møter vi i kjennetegn nummer seks som forteller oss at læring skjer gjennom bruk av kropp og sanser, for å supplere klasserommets stillesittende aktiviteter. Og i kjennetegn nummer sju som handler om at læring skjer gjennom kommunikasjon og sosial samhandling i verden, som et supplement til klasserommets kommunikasjon om verden (Jordet, 2010, ss. 43-45). Den danningsteoretiske implikasjonen møter vi i kjennetegn nummer åtte, nemlig dannelse av hele mennesket – «hode, hjerte og hånd» (Jordet, 2010, s. 45). Disse kjennetegnene vil vi bruke i denne delen for å se uteskole i lys av Honneth.

Felles for foreldrene i vårt utvalg og elevene var at de var positive og nysgjerrige på endringen av undervisningsmetode som skulle starte høsten 2021. Mange var usikre på hva uteskolebegrepet innebar, noen hadde en forståelse av at ungene skulle være utenfor klasserommet, men at det var mer tur og kos enn faglig fokus. Andre foreldre mente at uteskole dreide seg om å ta med akkurat det opplegget som var tenkt inne i klasserommet, ut i nærmiljøet. Og noen var veldig positive til tanken fordi uteskole kunne bidra til mer praktisk

arbeid som kunne oppleves mer meningsfull for enkelte elever. I kapittel 2.1 hvor vi presenterer uteskole, forklarer Jordet (2010) at uteskole ikke er en arbeidsmetode, men i likhet med klasseromsundervisningen så rommer denne metoden et stort mangfold av praksisformer. Husby og Fiskum (2017) sier at uteskole er mer enn å bare undervise ute, det er ikke bare å ta med bøkene ut for å gjøre den samme undervisningen ute som inne. Dette ble viktig for lærerne på trinnet å definere for elevene og foreldrene tidlig, slik at usikkerheten angående begrepet ble definert tidlig i fasen. Det ble satt opp foreldremøte unormalt tidlig denne høsten der et av punktene på sakslista var uteskole og felles forventninger til akkurat dette.

Honneth mener at forventninger spiller en sentral rolle i anerkjennelse (Jordet, 2020). Han mener at forventninger kan være med på å forme vår identitet ved at vi forholder oss til hva andre forventer av oss. Bandura og Vroom skriver om forventninger, mestringsforventning og motivasjonsforventning (Sander, 2020). Begge disse har stor betydning for hvilke tanker både elevene, foreldrene og lærerne hadde før skoleåret med uteskole. Vi har alle en forventning på hva vi skal lære og gjøre på skolen, det samme har vi om hva vi skal lære og gjøre når det er uteskole. Bandura skriver om at mestring kommer av fire kilder: tidligere erfaringer, fysiologiske reaksjoner, oppmuntring og tillit, og observasjon av andre (Bandura A. , 1997). Når det kommer til uteskole har de alle fleste en forventning om hva det innebærer, vi skal ha skole ute. For noen kommer det positive reaksjoner, for andre kommer det negative reaksjoner. Ungdata forteller oss ikke noe om hvilke forventninger elevene hadde i forkant av prosjektet, men det gjør de ulike intervjuene. Av det utvalget vi fikk forteller foreldrene vi intervjuet at de opplevde at elevene hadde positive forventninger til uteskole. Det betyr ikke nødvendigvis at det ikke var noen foreldre som var negative til prosjektet, men de foreldrene meldte seg ikke til å bli med i studien.

Opplevelsen for de ansatte på trinnet var at det viktigste for elevene, men også foreldrene, var at uteskole ga rom for andre arbeidsmåter enn de som benyttes i klasserommet. At skolens omgivelser ble brukt som læringsarena og kunnskapskilde, slik Jordet (2010) fremhever i sine to første sentrale kjennetegn. Noen av foreldrene påpekte at det ville ha en stor betydning for deres barn, både fordi det vil gi mer aktivitet i hverdagen som ellers er for stillesittende og fordi at det å kombinere lek og læring virker som en mer motiverende tilnærming når man skal arbeide med faglig innhold. Dette samsvarer også i stor grad med flere av Jordet (2010)

sine kjennetegn, både fordi uteskole gir rom for andre arbeidsmåter og fordi læring gjennom kropp og sanser gir elevene direkte, eller indirekte erfaringer med store deler av skolens kunnskapsinnhold (Jordet, 2010). Noen fortalte at barnet deres er aktivt og at de med en gang tenkte at dette var et opplegg som kunne passe «midt i blinken». Andre presiserte at de som foreldre i forkant av prosjektet hadde tenkt at dette var noe deres barn absolutt hadde nytte av, at dette var noe som ville passe deres barn veldig godt, også likte de spesielt godt at barnet deres skulle være i mer aktivitet. En av foreldrene understreker at dette er viktig, fordi altfor mange barn sitter for mye rolig. Den samme forelderen mener også at ved å bruke nærmiljøet rundt til undervisning vil ha stor verdi for mangfoldet i klasserommet.

Kontaktlærer fortalte at noen foreldre tok kontakt av ren nysgjerrighet, men også usikkerhet. Det at noe oppleves utrygt kan komme som følge av å ha upresis eller ufullstendig informasjon. Som kontaktlærer sier selv så har hun gjennom hele sin arbeidskarriere som lærer praktisert uteskole, men ikke så systematisk og målrettet som dette skoleåret. Når skolen brukte mye tid på framsnakking var dette for å trygge elevgruppen så vel som foreldregruppen. Ifølge Husby og Fiskum (2017) er denne jobben læreren legger i forarbeidet svært viktig for at elevene skal være forberedt på det som møter dem på utedagen. Det ble viktig å løfte frem at dette var nøye planlagt og formidle at aktivitetene og undervisningsopplegget ikke var løsrevne fra resten av undervisningen, slik som Husby og Fiskum (2017) påpeker. Husby og Fiskum (2017) snakker om å redusere nyhetsgapet, det vil si å gå fra de kjente forholdene på skolen og i klasserommet, til det som møter elevene når de drar ut til en alternativ læringsarena. Vi får et inntrykk av at kontaktlærer og resten av de ansatte på trinnet har vært gode på å forberede elevene og foreldrene på hva som venter dem når det skal være uteskole. I studien til Remmen og Iversen (2022) finner de faktorer som påpeker at lærere i nordiske land ser få hindringer med uteskole. I likhet med våre funn ser vi at lærerne er positive til uteskole og fremsnakker dette til elevene på trinnet.

Helsesykepleieren var en pådriver for at dette prosjektet skulle komme i gang. Hun hadde som nevnt tidligere nokså mange enkeltoppfølginger med elever på trinnet som i hovedsak dreide seg om konsultasjoner og samtaler med hver enkelt. Den enkelte elevs historie var selvfølgelig ulik og ofte sammensatt, men en utfordring i hverdagen til den enkelte. Ved presentasjonen av dette uteskoleprosjektet var mottagelsen fra både foreldrene og elevene

varierte. Vi velger å sammenligne denne mottagelsen med Jordet (2010) sin forklaring på at det finnes både en smal og en bred forståelse av uteskolebegrepet i dagens skole. Med en bred forståelse blir nærmiljøet og lokalsamfunnet brukt som en ressurs, undervisninga har god kvalitet og metoden blir brukt som et middel for å fremme elevenes allmenne dannelse. Med en smal forståelse innebærer det at man bruker skolens omgivelser primært for å realisere spesifikke faglige, sosiale eller andre mål for opplæringen. Hvis vi overfører disse to tilnærmingene til hva foreldrene i utgangspunktet visste om uteskole vil det gi oss som forskere informasjon om hva den enkelte informanten hadde av informasjon i forkant. Hadde foreldrene tilfredsstillende informasjon ser det ut til at de virket tryggere. De hadde forståelse av at med uteskole på timeplanen så endres ikke innholdet av hva elevene faktisk skal lære, det er det styringsdokumentene som bestemmer, men bare arenaen der det skjer. Nærmiljøet blir en ressurs for å supplere den undervisningen som foregår i klasserommet. Med en smal forståelse virket foreldrene utrygge og lite informerte om hva uteskole faktisk var. For å trygge hver enkelt elev og hver enkelt forelder ble det viktig å definere uteskolebegrepet som nevnt tidligere. I Sortland (2021) sin studie finner også hun at lærerne har god forståelse på hva uteskole er og at de ser at uteskole kan være betydningsfullt i arbeid med å fremme elevers læring og helse. Våre funn viser også at lærerne har god forståelse for og hva uteskole er og kan gjøre med elevene. Dette er med på å trygge foreldrene og elevene.

Vi vet lite om hva som forårsaket at enkelte elever opplevde skolevegring før uteskoleåret, men kanskje opplevde de krenkelser i både kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting. Det vi vet er at helsesykepleier opplevde at mange av elevene på trinnet hadde store psykososiale utfordringer. Og ifølge helsesykepleier følte flere elever seg utrygge på andre medelever og var utrygge i klasserommet. Flere av elevene fortalte også helsesykepleier i tiden før prosjektet at de ikke hadde en venn i klasserommet og at de ikke føler de har en nær relasjon med noen de går i klasse med. Vi vet at når noen opplever å ikke bli anerkjent så gjør det noe med vårt syn på oss selv, på hvordan vi har det med oss selv og hvordan vi opplever at andre ser på oss. Krenkelser kan gjøre oss syke, og skolevegring er en slags form for sykdom, fordi eleven ikke klarer å gå på skolen selv om egentlig vil det. Skolevegring blir da en slags beskyttelsesstrategi som gjør at eleven forsøker å bevare eget selvvord. Elever med skolevegring trenger vedvarende erfaringer med anerkjennelse i alle tre av Honneths former: kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting. Elever som opplever anerkjennelse over tid vil gradvis endre sin opplevelse av seg selv og sin situasjon, slik at skolevegringen svekkes.

Læreren må forsøke å gi elevene så mange gode erfaringer og opplevelser av mestring for å avkrefte de negative bildene elevene har om skolen. Vår studie kan tyde på at uteskole er en fin arena for å bli kjent med seg selv og andre medelever på en ny måte. Med uteskole vil læringen skje gjennom bruk av kroppen og sansene, gjennom kommunikasjon og sosial samhandling, noe som er sentrale kjennetegn ved bruk av uteskole. I våre søk fra tidligere forskning finner vi ingen studie som har funnet noe om uteskole og skolevegring. Dette er et funn som kan være spennende å ta med seg videre når det i fremtiden skal forskes mer på både uteskole og skolevegring.

6.2 I lys av Bronfenbrenner

I følge Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er barns utvikling og vekst en gjensidig påvirkningsprosess mellom individ og miljø (Bronfenbrenner, 2005). Barns utvikling påvirkes av en rekke faktorer, både nærmiljø, samfunn og kultur. Denne utviklingsøkologiske modellen viser hvordan de forskjellige faktorene samhandler for å påvirke et individs liv. Han mener at for å forstå utviklingen til et individ, må man ta hensyn til alle disse faktorene og hvordan de påvirker hverandre. Vi vil bruke denne utviklingsøkologiske modellen for å få frem flere av våre funn.

6.2.1 Den utviklingsøkologiske modellen

Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 2005) mener at relasjoner er viktige i den utviklingsøkologiske modellen. Gode relasjoner kan påvirke individets utvikling på en rekke måter. Ungdata-undersøkelsen forteller oss at elevene opplever at de har opparbeidet seg bedre relasjoner etter prosjektet enn hva de hadde i forkant. Disse relasjonene er både mellom lærer-elev og elev-elev. Slike positive relasjoner kan ifølge Bronfenbrenner bidra til å øke individets selvtillit og motivasjon. Negative relasjoner vil i motsetning føre til lav selvfølelse og dårligere psykisk helse. Våre tanker er at dette kan være en faktor elevgruppen var preget av i forkant av prosjektet når vi ser på våre funn. Når vi intervjuet kontaktlærer angående hvordan uteskoleprosjektet hadde endret det psykososiale klassemiljøet kom svaret kontant: «Mere fellesskap». Vi vet at når elevene føler seg inkludert i et fellesskap og opplever å bli anerkjent i en gruppe, gjør det mye med selvfølelsen og gruppetilhørigheten. Et godt fellesskap i en klasse har mye å si for hvordan læringsmiljøet i klassen er. Når det er et godt fellesskap, føler eleven seg sett og opplever tilhørighet i gruppa. Elevene opplever at de er

tryggere nå enn tidligere og ut ifra resultatene ser det også ut til at de er bedre rustet både fysisk og psykisk for å kunne mestre skolehverdagen og sine egne liv. Dette understreker både foreldrene, kontaktlærer og helsesykepleier også i sine intervju. Funn fra tidligere forskning viser også at relasjoner har en stor betydning for elevene og at uteskole kan være med på å bygge opp gode relasjoner. Dette sier både Becker m.fl. (2017), Bølling m.fl. (2019) og Jørring m.fl. (2019). Kontaktlærer opplevde at mange elever fikk nye relasjoner innad på trinnet. Der noen splitta helt opp med gamle venner og fikk nye, mens andre fant tilbake til venner de hadde hatt før. Hun opplevde at mange elever ble kjent med seg selv på nye måter og at det ble mer klima for å bli kjent med andre på trinnet som de kanskje ikke kjent så godt fra før. Når elevene blir kjent med flere i klassen gjør dette også noe med fellesskapsfølelsen og klassemiljøet. Elevenes relasjoner seg imellom har blitt bedre og de har blitt mer inkluderende med hverandre i skolehverdagen. De har lært å kjenne hverandre på andre måter og vet hva hver enkelt er gode på, og kan bruke deres kompetanse og kunnskaper når de trenger hjelp til å løse ulike problemer de møter på. De elevene som vegret seg for skolen i forkant av prosjektet gjorde ikke det etter endt prosjekt. Dette kan det selvfølgelig være mange grunner til, men vi velger å tro at våre funn er en av faktorene til denne positive utviklingen.

Flere av foreldrene forteller at de opplevde at elevene var motiverte for skolehverdagen. De forteller også en opplevelse av elevene ble undervist på en slik måte at de hadde det gøy. Den ene forteller at «de tenkte at de bare hadde hatt en gøy dag, og det tenker jeg jo er å lure elevene trill rundt slik at de faktisk utfører oppgaver...». I studien til Jørring m.fl (2019) var et av funnene at gutter ble distraherede av uteskole. Dette har ikke vært noe problem blant våre foreldre eller lærere i vårt utvalg. Faktorer som hjemmemiljø, sosial støtte og læringsmiljø kan påvirke elevenes motivasjon. Det vi ser blant våre funn er at trivselen på skolen er økende, noe som gir oss en indikator på at de er motiverte for det som faktisk foregår der. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell kan brukes til å forstå hva som kan påvirke elevenes motivasjon for læring og våre funn kan tyde på at skolen har en mulighet for å kunne bidra til å skape et miljø som oppmuntrer elevenes motivasjon og engasjement for læring.

6.2.2 Uteskole i lys av Bronfenbrenner

For å forstå hvordan uteskole kan påvirke elevenes læring og utvikling kan vi bruke Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell (Bronfenbrenner, 2005). Uteskole gir elevene mulighet til å lære i en mer naturlig og variert setting, som kan gi dem en dypere forståelse av de emnene som studeres. Jordet (Jordet, 2010) skriver om åtte ulike kjennetegn ved uteskole og når vi knytter disse opp mot Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell kan vi se hvordan uteskole kan være med på å bygge opp de gode relasjonene og hvordan utviklingen til de forskjellige elevene på trinnet kan nyttiggjøres av disse.

Ser vi på de tre første kjennetegnene ved uteskole (*1. skolens omgivelser brukes som læringsarena – som et supplement til klasserommet, 2. skolens omgivelser brukes som kunnskapskilde som et supplement til brukes tekstbasert, symbolsk kunnskap, 3. samarbeid med aktører i lokalsamfunnet – for å åpne skolen mot ressursene i eget lokalsamfunn*) (Jordet, 2010) handler disse om å bruke skolens omgivelser og lokalsamfunnet rundt skolen som et supplement til klasserommet og dets tradisjonelle opplæringsrammer. Her skal elevene ta i bruk de læringsarenaer som de trenger for å finne kunnskap om det de trenger å vite. Ser vi på dette i lys av Bronfenbrenner beveger elevene seg ut i økosystemet der næringsliv og nærmiljø er med på å påvirke individets læring og utvikling. Her blir de kjent med samfunnets og nærmiljøets ulike oppgaver og hvilken påvirkning disse har for lokalsamfunnet. Når elevene blir kjent med nærmiljøet, kanskje foreldrenes arbeidsplasser, lokale bedrifter, velferdstjenester, politiske institusjoner og samfunnets ulike oppgaver vil dette være med på å gjøre at elevene ser sammenheng mellom det de lærer i klasserommet og de erfaringene de gjør ute i nærmiljøet. Bronfenbrenner mener at eksosystemet ikke påvirker individet direkte, men det påvirker på den måten at individet blir deltaker av hvordan nærmiljøet fungerer, for eksempel åpningstider på butikken, hvilke politiske synspunkter foreldrene får og hvilke arbeidstider foreldrene har. Når elevene kommer ut av klasserommet og ut i nærmiljøet og lokalsamfunnet påvirker dette elevenes erfaringer, kunnskaper og kompetanse, og de lærer hvordan samfunnet fungerer.

Når vi ser på de resterende fem kjennetegnene ved uteskole (*4. bruk av problemløsende, utforskende og praktiske aktiviteter – for å supplere bruken av teoretiske og reproduserende oppgaver i klasserommet, 5. bruk av skapende, kreative og lekbaserte tilnærminger – for å*

supplere bruken av kognitive tilnæringer i klasserommet, 6. læring gjennom bruk av kropp og sanser – for å supplere klasserommets stillesittende aktiviteter, 7. læring gjennom kommunikasjon og sosial samhandling i verden – som et supplement til klasserommets kommunikasjon i verden, 8. dannelse av hele mennesket – «hodet, hjerte og hånd» - som følge av samspillet mellom klasserommets og uterommets praksisformer) (Jordet, 2010) og knytter disse opp mot modellen til Bronfenbrenner handler disse om mikro- og mesosystemet. Her skal individet bruke kropp, sanser, ha lekbaserte tilnæringer, bruke problemløsende, utforskende og praktiske aktiviteter og ha læring gjennom kommunikasjon og sosial samhandling. Bronfenbrenner mener at individene i mikrosystemet blir direkte knyttet til hverandre og blir betraktet som medspillere i de ulike miljøene som inngår i mikrosystemets umiddelbare og nære forbindelse (Helsedirektoratet, 2015). «Det er betydningsfullt for individets utvikling at deltagerne i disse umiddelbare nærmiljøene har tett og positiv relasjon med hverandre gjennom direkte samhandling» (Helsedirektoratet, 2015).

Våre funn gir et signal om at flere av systemene i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell påvirker hverandre. Her kan vi se at det skjer en utvikling i mesosystemet, at mikrosystemet blir påvirket av eksosystemet og omvendt, der relasjonene mellom familie, skole, venner, foreldrenes arbeidsplasser blir påvirket av næringsliv, nærmiljø, velferdstjenester. Når vi ser på hvordan uteskole kan utvikle barns relasjoner med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er det mange aspekter vi kan se det i lys av. Når barn har uteskole på timeplanen ser vi flere endringer ved forskjellige relasjoner. Vi ser endringer i barn-foreldre relasjonen, der vi ser at barna forteller mer hjemme om hva dem opplever på skolen, hva de gjør og hvem de har relasjoner med på skolen. Flere foreldre forteller i sine intervjuer at deres barn har fått nye venner og nye relasjoner med de andre barna på trinnet. I forlengelse av dette kan vi antyde at også barnets miljø på fritiden har blitt endret, der det nå er sammen med andre enn det var før. Foreldrene-venne relasjonene blir også påvirket av dette gjennom at barnet har med seg nye venner hjem. Her kan også foreldre-foreldre relasjonen bli endret da foreldrene blir kjent med andre foreldre på trinnet, og foreldre-nærmiljø blir også påvirket av at barnet får nye venner når det kanskje også leker på nye plasser i nabolaget og finner nye steder og aktiviteter å være på etter skoletid. Når dette skjer blir også barn-foreldre-familie relasjonen endret fordi familien får nye aktiviteter å være med på.

Når barnet forteller mer fra hverdagen på skolen hjemme blir også foreldre-skole relasjonen og barn-skole relasjonen påvirket. Foreldrene får kanskje andre temaer å snakke med skolen om og foreldrene får et lettere forhold til skolen. Når barnet har det bra på skolen blir også foreldrenes syn på skolen endret positivt. Barnets syn på uteskole vil også naturligvis ha en stor innvirkning på foreldrenes oppfatning. Har barnet et positivt syn på uteskole, blir også foreldrene mer positiv til uteskole. Noe som styrker barn-skole relasjonen, foreldre-skole relasjonene, barn-nærmiljø relasjonen og foreldre-samfunn relasjonen. Om barnets syn er negativt i forhold til uteskole, kan det skyldes dårlig opplevelse med uteskole. Dette kan bunne i noe så enkelt som dårlig vær og det å kle seg riktig. Å gjennomføre uteskole vinterstid med for lite klær gir ingen god opplevelse, og det kan også virke negativt inn på elevenes læring og helse. Grunnen til de dårlige opplevelsene kan være mange, men i en kommune som har en høy andel lavinntektsfamilier samt høy andel familier med innvandrerbakgrunn så kan dette være en av mange. Norsk skole skal være gratis, men tanken på å ha med sykkel som fremgangsmiddel, klær til allslags vær og ski på vinteren kan oppfattes negativt og være bekymringsfullt for mange. Dette er med på å endre barn-foreldre-samfunn relasjonen. Foreldre-velferdstjenester relasjonen kan her bli endret om foreldrene velger å bruke forskjellige hjelpetilbud i kommunen, som for eksempel BUA-ordningen.

I vår studie finner vi at det skjer en endring for noen elever, i veldig positiv grad, i elev-skole relasjonen der elever som blir mobbet eller har skolevegring synker eller blir borte. Når dette skjer blir det en endring i de aller fleste av Bronfenbrenners systemer, da dette har stor betydning for barnets utvikling på alle områder. Foreldre som opplever at barnet som ikke ville gå på skolen, av ulike årsaker, plutselig vil på skolen endrer dette også foreldre-skole relasjonen i stor grad. Her blir også barn-venner-skole relasjonen endret positivt. Foreldre-skole relasjonen blir også endret om barnet har en form for utfordring. Å ha med barn med ulike utfordringer kan også by på ulike utfordringer. Det vil ikke være unaturlig at foreldrene til disse barna som kanskje krever ekstra forutsigbarhet eller tydelige rammer blir skeptiske til en endring av praksis, uteskole, hvis de har en historie der skolegang har vært vanskelig og endringer generelt i hverdagen er krevende for den enkelte. Med uteskole opplever både foreldre og elever at mange av disse utfordringene blir borte når barnet deres blir anerkjent, heiet på av de andre og blir en del av fellesskapet på trinnet.

I våre funn ser vi også at foreldre-skole relasjonen er påvirket av at uteskole kom på timeplanen og viktigheten med god informasjon tidlig. Har foreldrene eller elevene gode forkunnskaper virker de tryggere enn de som ikke har det. Dette kan det være ulike grunner til, og vi vil nevne noen årsaker som er tydelige for oss som forskere. Den ene grunnen kan være at den enkelte har for lite informasjon, dette har vi forklart tidligere i funnene våre og forklart at her vil det være viktig å få definert begrepet uteskole. Dette vil trygge mange av de som er usikre og i det hele tatt skape et godt utgangspunkt for hvilke felles forventninger man kan ha til hverandre.

Gjennom uteskole blir også barn-samfunn relasjonen påvirket. Her finner vi at barn blir knyttet til samfunnet og nærmiljøet gjennom deltakelse i deres forskjellige oppgaver. Når barn besøker bedrifter i nærmiljøet og ser deres oppgaver, opplever og ser barnet også nye sammenhenger mellom viktigheten av at de er der for å skape arbeidsplasser, legge til rette for deltakelse i samfunnet for alle, velferdstjenester som vi har i Norge og hvilke tilbud de ulike bedriftene i nærmiljøet og samfunnet har og gjør. Når barnet opplever og ser nye sammenhenger fører det til at det økologiske landskapet og systemet endrer seg.

Med uteskole på timeplanen finner vi at alle systemene i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell blir endret. Vi ser at når det skjer en utvikling i barns forutsetning for læring, ser det ut til å fremme læringsmiljøet til eleven. Vi velger å tro at det er en sammenheng mellom alle systemenes relasjoner, og at økologien rundt barnet med forskjellige arenaer blir endret. Vi tolker det slik at disse endringene har skjedd i lys av spesifikt uteskole.

6.3 Oppsummering

Vi ser i vår studie at mange av våre funn støttes oppunder tidligere forskning. Elevenes sosiale relasjoner, faglige kunnskaper og kompetanse, fysiske- og psykologiske forhold har alle tendenser til å bli fremmet når elevene har regelmessig uteskole. Dette støttes av Becker m. fl. (2017), Bølling m.fl. (2019) og Jørring m.fl. (2019). Vi finner også at det er viktig at læreren har positive tanker og en god forståelse for hva uteskole er og hvilken betydning den kan ha for å fremme elevenes utvikling og vekst. Samtidig som at læreren kan trygge usikre

elever og foreldre, og bekrefte forventinger de har angående uteskole, når de selv ikke ser noen hindringer ved bruk av uteskole. Dette blir støttet av Remmen og Iversen (2022) og Sortland (2021).

Vi har ikke funnet noen tidligere studie om elevenes og foreldrenes forventinger, og viktigheten med å trygge disse. Vi ser heller ikke i våre funn at uteskole kan være distraherende for lavt presterende gutter (Jørring, Bølling, Nielsen, Stevenson, & Bentsen, 2019). Vi finner heller ingen studie som har forsket på uteskolens betydning for elever med skolevegring. Vår studie kan være et bidrag til nettopp dette.

7.0 Avslutning

Formålet med denne oppgaven var å finne ut hvordan uteskole oppleves for elever, foreldre, lærere og helsesykepleier. Studien baserer seg på ett klassetrinn som har satt uteskole i et slikt system at de har gjennomført minimum 60 minutter av den daglige undervisningen i en annen læringsarena enn klasserommet. Et annet formål var også å finne ut om uteskole bidro til å fremme et bedre psykososialt og inkluderende klassemiljø. Følgende problemstilling ble utformet og undersøkt:

«Hvordan oppleves uteskole av elever, foreldre, lærer og helsesykepleier?»

I dette kapittelet skal vi presentere det vi anser som studiens hovedfunn, i tillegg til metodiske refleksjoner. Etter å ha gjort denne studien har vi fått flere ideer til hva det burde forskes videre på og dette avsluttes kapittelet med.

7.1 Oppsummering av hovedfunn

I denne studien om uteskole der vi prøver å finne ut hvordan uteskole oppleves av elever, foreldre, helsesykepleier og lærere, og om uteskole er med på å fremme et bedre psykososialt og inkluderende klassemiljø har vi kommet fram til disse hovedfunnene. Med uteskole på timeplanen opplever alle våre informanter at elevene blir tryggere på hverandre og inkluderer hverandre mer i skolehverdagen. Det blir bedre relasjoner både mellom lærer-elev og elev-elev. Informantene opplever at elevene får nye venner og at de blir mer motiverte for å gå på skolen. Vi ser en stor endring i at de elevene som hadde skolevegring har blitt borte. Vi ser også at det skjer en endring i klassemiljøet og læringsmiljøet når det er uteskole på timeplanen. Når elevene kommer seg ut av klasserommet bruker de mer av seg selv gjennom å bruke kroppen og sansene sine. De opplever at oppgavene blir mer praksisnært og de bruker andre problemløsningsstrategier ute. Elever som sliter med konsentrasjonen inne i klasserommet, kanskje synes at det teoretiske blir vanskelig og ikke får brukt sin kunnskap og kompetanse, får brukt denne og vist sider av seg selv når de er ute, som oppleves positivt både for seg selv og av andre. Disse elevene opplever anerkjennelse av de andre i klassen når de kommer ut fordi de medelevene får sett disse elevene i andre situasjoner og bruker deres kompetanse og kunnskap på andre måter. Elevene opplever også anerkjennelse når de føler at andre har bruk for «meg og min kompetanse». Både foreldre og elever sier at når det er uteskole på timeplanen er det lettere å passe inn, den vanlige A4 boksen er ikke like firkantet lengre, og de føler seg som en del av fellesskapet.

7.2 Metodiske betraktninger

Vår masteroppgave har som formål å gå i dybden på hvordan uteskole oppleves av elever, foreldre og lærere, og hvordan uteskole kan være med på å hemme eller fremme et mer psykososialt og inkluderende klassemiljø. Dette har vi gjort gjennom å gå igjen elevenes svar, både våren 2021 og våren 2022, på Ungdata-undersøkelsen, og intervjuet foreldre, kontaktlærere og helsesykepleiere. Vi har etter beste evne holdt oss til forskningsetiske prinsipper og regler når vi har gjort dette.

Utvalgets størrelse setter en ramme på studien, da vi kun intervjuet åtte foreldre, en kontaktlærer og en helsesykepleier. Dette er en liten studiet, men vi føler at vi fikk et godt innblikk i hvilke tanker og holdninger foreldrene, kontaktlærer og helsesykepleiere har når det kommer til å ta klasserommet ut. Vi føler kanskje at vi fikk et skjevt utvalg da alle foreldrene vi intervjuet var gjennomgående positive. Vi savnet å ha noen som ikke var like positive ved bruk av uteskole for å ha et bedre sammenlikningsgrunnlag, men ettersom foreldrene meldte seg frivillig til intervju kunne vi ikke overstyre dette. Vi vet etter samtale med helsesykepleiere og kontaktlærer at noen foreldre var mer skeptiske til uteskole i forkant av studien, men om disse endret syn underveis og etter prosjektet vet vi ingenting om.

Når vi ser på overføringsverdien av studien, anser vi denne til å være relevant for lignende kontekster. Dette var et klassetrinn med flere ulike utfordringer som er typiske for andre klasser i Norge. Vi tolker våre funn dithen at ved systematisk bruk av uteskole kan man oppnå lignende resultater. Her tar vi forbehold om at andre forhold i spesifikke situasjoner ved andre skoler kan gi andre resultater. Vi har allerede snakket med flere lærere som har vært nysgjerrige på dette prosjektet. I tillegg til dette så har også helsesykepleieren på skolen deltatt i flere fora, blant annet med regionens helsesykepleiere, samt et utvalg fra Kunnskapsdepartementet. Målet med sistnevnte var at kommunen skulle legge frem praksisnære arbeidsmetoder, der ble dette prosjektet presentert. Flere av deltakerne i disse forumene har uttrykt sin positive interesse over våre funn og noen har kontaktet oss i etterkant med spørsmål knyttet til prosjektet. Noen har også undret seg over hvordan de kan utøve denne praksisen selv.

Om våre informanter valgte å svare politisk korrekt eller pedagogisk riktig for å fremstå bedre eller føle at de gav de svarene vi var ute etter, vet vi ikke. Vi oppfattet det ikke slik. Vi håper at svarene deres er deres egne meninger og refleksjoner, og at dette var ærlige og oppriktige svar.

At vi valgte intervju som metode, hadde vi en tidlig formening om. Det var viktig for oss å få svar på hvilke tanker foreldre, kontaktlærer og helsesykepleier hadde om prosjektet uteskole, og hvilke opplevelser de satt igjen med. Vi diskuterte om det var best å ha gruppeintervju eller om vi skulle ha individuelle intervju. Vi valgte til slutt individuelle intervju slik at alle skulle få si sin personlige mening. Vi var bekymret for at hvis noen ikke var enige i alt som hadde blitt sagt eller diskutert i et eventuelt gruppeintervju, var det ikke sikkert de hadde tort å være ærlige på sine meninger. Vi var også usikre på om noen ville melde seg som informanter hvis det var gruppeintervju. Hvilke spørsmål som skulle stilles og om disse kom til å gi oss svar på det vi lurte på var også noe vi diskuterte mye på forhånd. Vi valgte å ikke gi ut spørsmålene som skulle stilles i forkant av intervjuet, slik at vi var sikret at svarene vi fikk var spontane og reelle.

Transkriberingen av informantenes svar kan være en prøvelse. Om vi klarte å gjengi alle deres ord og tolkninger riktig, eller om meningsinnholdet ble borte underveis, kan være en utfordring. Dette håper vi ikke ble gjort, og at informantenes tanker og opplevelser står i samsvar med deres virkelige uttalelser.

Vi valgte å bruke elevenes Ungdata-undersøkelse for å svar på deres helse, trivsel og livsstil. Vi valgte å ikke intervjuer elevene fordi vi ville ha elevenes reelle og oppriktige svar, og når en intervjuer barn er det lettere å få de svarene de tror vi vil ha. Her ble også gruppeintervju vurdert, men lagt til side av samme grunn som gruppeintervju av foreldrene.

Våre funn antyder at uteskole er med på å fremme elevenes psykososiale og inkludering klasse miljø. Både foreldre, kontaktlærer og helsesykepleier ser at elevens sosiale relasjoner har endret seg i løpet av året med uteskole, og at elever med skolevegring har blitt borte. Foreldrene opplevde at elevene ville på skolen og sier at elevene hadde stort utbytte av dette

prosjektet. Vi synes det var utfordrende at alle våre informanter var gjennomgående positive. Dette gjorde det vanskelig å få et bredt sammenlikningsgrunnlag.

7.3 Konklusjon

Ved å se på våre funn ser vi at uteskole kan ha stor positiv innvirkning på det psykososiale og inkluderende klasse miljøet. Tidligere forskning viser også at uteskole kan ha betydning for elevenes trivsel og læring, men ikke all forskning viser til positive resultater. For å utøve en god uteskole praksis erfarte vi gjennom forskningsintervjuene at det er viktig med tilfredsstillende informasjon i forkant, både til elevene, men også til foreldrene. Deres forventninger har stor betydning for hvordan opplevelsen av uteskole blir. Forventingene til lærerne ser vi også har betydning. I vår studie ser vi at selv om det er usikkerhet rundt uteskole praksisen er det viktig med godt samarbeid blant de ansatte og en positiv innstilling til at endring kan ta tid. Ved bruk av uteskole endres rutiner og det kan føre til utrygghet hos noen.

Vi ser også en positiv utvikling på elevenes motivasjon og mestring i skolehverdagen. Elevenes opplevelse av å få anerkjennelse og føle tilhørighet i gruppen ser ut til å ha positiv effekt ved uteskole. Deres kompetanse og kunnskaper blir utfordret på andre måter enn i klasserommet og de må vise andre problemløsningsstrategier. Dette bidrar til at elever med mer praksisnære kunnskaper får vist sine styrker i lik grad som teoretisk sterke elever får vist sine styrker i klasserommet. I våre funn ser vi også at elevene har blitt flinkere til å oppmuntre hverandre og at de har blitt kjent med hverandre på nye måter og dermed skapt nye relasjoner. Dette er faktorer som kan ha betydning for at klasse miljøet ser ut til å ha endret seg i løpet av dette skoleåret, samt at elevene trives bedre på skolen.

Vi håper med denne lille studien at andre også ser viktigheten med å ha uteskole på timeplanen, fordi det ser ut til å være mange fordeler som gagnar samfunnet vårt på mange måter. Dette må alltid tilpasses den enkelte skolen og klassen. Kanskje det også skjer en endring i globale forhold som også ser viktigheten med uteskole for å forbygge utfordringer som kan være og er i skolen i dag med mye teoretisk klasseromsundervisning.

7.4 Forslag til videre forskning

Vi har flere forslag til hvordan det kan forskes videre fra denne studien. Vi har skrevet mye om viktigheten med gode relasjoner, og hvordan relasjoner påvirker vekst, utvikling og læring. Det kunne vært spennende å forske mer på relasjoner og et forslag kan være hvordan foregår nære relasjoner i konteksten av uteskole? Hvordan oppstår dem? Hvilke kvaliteter regnes som gode relasjoner? Hvilke faktorer av relasjoner trengs for å oppnå god vekst, utvikling og læring?

Et annet tema som vi synes er spennende er lek i uteskole. I dagens samfunn diskuteres det mye omkring lek og lekens betydning i skolehverdagen. Når Reform-97 trådte i kraft skulle seksåringene inn i skolen, men det første skoleåret skulle være i forlengelse av barnehagen. Her var det tenkt at seksåringene skulle bli kjent med skolen og skolehverdagen, men fortsett ha leken som hovedfokus. Etter hvert som årene har gått har leken forsvunnet mer og mer fra skolehverdagen og hverdagen til seksåringene har blitt mer «skolsk». Videre forskning kan være; hvor viktig er lekens betydning for å oppnå god vekst, utvikling, selvrealisering og læring, og hvordan dette kan skje ved å introdusere uteskole? Her tenker vi ikke bare lek i første klasse og småskolen, men også oppover i trinnene gjerne også på mellomtrinnet og på ungdomsskolen.

Et annet spennende tema som en kan forske videre på er hvilken betydning uteskole har for skolevegring. I våre funn fant vi at de elevene som hadde opplevd skolevegring før uteskoleprosjektet ble borte etter året med uteskole. Hva skjer med skolevegring når det er fast uteskole på timeplanen? Hvordan kan uteskole være med på å endre hverdagen til elever med skolevegring? Skolevegring er vanskelig og er ofte et sammensatt problem eller vanske.

Et siste forslag til videre forskning er: hvilke egenskaper hos elevene verdsettes av medelevene når klasserommet blir flyttet ut? I våre funn ser vi at elever som sliter med konsentrasjonen inne i klasserommet ikke får brukt sin kunnskap og kompetanse på en positiv måte når det kun er klasseromsundervisning. Disse elevene har ofte mer praksisnære problemløsningsstrategier og løser ofte oppgaver bedre med uteundervisning. Bli disse elevenes kompetanse og kunnskaper verdsatt bedre hos medelever når det er uteskole?

Basert på våre funn anbefaler vi at uteskole kommer mer inn i skolen og ut på timeplanen, gjerne inn som et eget mål i LK20, slik at flere skoler og lærere bytter tavleundervisningen med uteskole. Når vi ser på våre funn og tidligere forskning ser vi hvilke positive resultater uteskole kan gi for alle elever, læringsmiljø og klassemiljø.

Referanser

- Amundsen, M.-L., & Lerstang, C. I. (2021). Amundsen, M.-L. & Lerstang, C. I. (2021). Fritak for opplæringsplikt blir fritak for ansvar. *Bedre skole*, 16-21.
- Andersen, H. A. (2017). Grunnleggende ferdigheter og uteskole. I J. A. Fiskum, & T. A. Husby, *Uteskoledidaktikk. Ta fagene med ut.* (ss. 83-96). Cappelen Damm Akademisk.
- Bakken, B., & Østvik, K. (2021). *Å skape et godt klassemiljø*. Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. I F. Pajares, & T. Urdan, *Self-efficacy beliefs of adolescents* (ss. 1-43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. I V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human* (ss. Vol. 4, pp. 71-81). Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir). (2017). *Barn som lever i fattigdom. Rapport om arbeidet med regjeringens strategi 2015-2017*.
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017, mai 5). Effects of regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students` Learning, Social and Health Dimensions. *International Journal of Enviromental Research and Public Health*.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bergkastet, I., Duesund, C., & Westvig, T. S. (2021). *Trygt og godt skolemiljø. Inkludering faglig og sosialt*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Birch, M., Miller, T., Mauthner, M., & Jessop, J. (2002). Introduction. I M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop, & T. Miller, *Ethics in qualitative research* (ss. 1-13). London: Sage.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, ss. 1-40.
- Brandtzæg, I., Smith, L., & Torsteinson, S. (2012). *Mikroseperasjoner. Tilknytning og behandling*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2022). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making humans beings human: Bioecological perspectives on human development*. CA:Sage: Thousand Oaks.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen* (ss. 15-25). Universitetsforlaget.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bråten, B., & Sønsterudbråten, S. (2016). *Foreldreveiledning - virker det? En kunnskapsstatus*. Oslo: Fafo-rapport 2016:29.
- Bølling, M., Pfister, G., Mygind, E., & Nielsen, G. (2019, mars 23). Education outside the classroom and pupils' social relations? A one-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*.
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Christoffersen, L., Johannesen, A., & Tufte, P. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt Forlag A/S.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. (3.utg). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. (2017). *Elevenes og skolens læringsmiljø - medvirkning og trivsel*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Det er mitt valg. (2022). *De 7 psykiske helserettighetene*. Hentet fra <https://www.determittvalg.no/nyheter/de-7-psykiske-helserettighetene>
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company / The Free Press.

- Direktoratet for Naturforvaltning. (1992). *Friluftsliv i behandling av belastede grupper*. Trondheim: DN-rapport 1992-8.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2009). Sosial ekskludering av unge med innvandrerbakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2/2009.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utg): Fagbokforlaget.
- Gusfre, K. (2018). *Aktivitetsplikten i praksis*. Oslo: Pedlex.
- Hansen, K. B. (2005). Uteskole- i et helseperspektiv. *Skoven i skolen og udeskole.dk*, Lokalisert på: <https://www.skoven-i-skolen.dk/content/udeskole-i-et-sundhedsperspektiv>.
- Havik, T. (2022, August 3). Når skolefravær blir et problem. *Bedre skole*, ss. 10-15.
- Heggen, K. (2010). Rammer for meistring. I T.-J. Ekeland, & K. Heggen, *Meistring og myndiggjering. Reform eller retorikk?* (ss. 64-82). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helsedirektoratet. (02/2018). *Folkehelsepolitisk rapport 2017*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Helsedirektoratet. (08/2017). *Stress og mestring*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Helsedirektoratet. (2021, April 7). *Betydningen av psykisk helse i skolen*. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selv-mord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selv-mord-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen>
- Helsedirektoratet. (2015, Juni 1). *Trivsel i skolen*. Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Hoffman, K., Cooper, G., Powell, B., & Benton, C. M. (2017). *Trygge barn*. Gyldendal Akademisk.

- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Husby, J. A., & Fiskum, T. A. (2017). *Uteskoledidaktikk. Ta fagene med ut*. Oslo: Cappelen Damm.
- Johannesen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg).
- Johansen, C. M., & Sundbye, L. T. (2019, 11 19). *Nasjonal digital læringsarena*. Hentet fra NDLA: <https://ndla.no/nb/subject:1:f18ad41e-d9c3-4428-8cb6-5eb852e45082/topic:1:7df2950d-3af9-462e-b27f-cf3df147eaa3/topic:1:f189e9b6-222c-4d31-adc4-d7bc74149e03/resource:f2a118d4-d382-4476-ac4a-8906bba2f736>
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom: uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jørring, A. H., Bølling, M., Nielsen, G., Stevenson, M., & Bentsen, P. (2019, mai 9). Swings and roundabouts? Pupils' experiences of social and academic well-being in education outside the classroom. *Education 3-13, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*.
- Kleven, T., Hjørdemaal, F., & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering (2 ed.)*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Til bruk for læreplangrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet*. https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). I *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsløftet., Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet.: PEDLEX.
- Kvale , S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg): Gyldendal akademisk.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- LK2020. (2020). *Læreplanverk for Kunnskapsløftet*.
- Lovdata. (2022, August 1). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra Kapittel 9 A. Elevane sitt skolemiljø: <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/kap9a>
- Lovdata. (2023, Januar 1). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra Rett og plikt til grunnskoleopplæring: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2
- Lunde, C., & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv. Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2018). *Motivasjon og mestrin. Utvikling av egne og andres ressurser*. (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld.St.18. ((2015-2016)). *Friluftsliv — Natur som kilde til helse og livskvalitet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>.
- Mental Helse Ungdom. (2022). *Psykisk Helse*. Hentet fra Skolevegring: https://mentalhelseungdom.no/psykisk-helse/skolevegring/?gclid=EAIaIQobChMIItvm4juit_QIVGgB7Ch3fhA7NEAAYASA AEgLehvD_BwE

- Meyer, A. (2020). *Det store skolespranget. For mer læring, mening, mestring og innsats*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Midjo, & Widgren. (1997). *Barn, fysisk aktivitet og fysiske omgivelser*. Trondheim: Norsk senter for barnforskning, rapport nr 46.
- Montgomery, H. (2021). *Barneskoleårene, 6-13år*. Oslo: Pilar Forlag.
- NHI. (2009, September 25). *Psykisk helse*. Hentet fra Mobbing gir psykiske problemer: <https://nhi.no/psykisk-helse/psykiske-lidelser/mobbing-gir-psykiske-problemer/>
- NHI. (2022, April 5). *Psykisk helse*. Hentet fra Skolevegring: <https://nhi.no/sykdommer/psykisk-helse/barnepsykiatri/skolevegring/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU. (2015:8). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=2>
- Olsen, M. H., & Buli-Holmberg, J. (2019). *Psykososialt læringsmiljø*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Orion, N., & Hofstein, A. (1994, 10 31). Factors Than Influence Learning during a Scientific Field Trip in a Natural Environment. *Journal of Research in Science Teaching*, ss. 1097-1119.
- Overland, T. (2006). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods. (3.utg)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Regjeringen. (2011, januar 1). *Manifest mot mobbing*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/manifestmotmobbing_20112014.pdf
- Regjeringen. (2016, januar 1). *Partnerskap mot mobbing*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/95ef678cc8c7454fb45e3f57826dd461/partnerskapmotmobbing.pdf>

- Regjeringen. (2021, Juni 11). *Læringsmiljø og mobbing*. Hentet fra Skole og videregående opplæring:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/laringsmiljo-og-mobbing/id2353806/>
- Regjeringen. (2022, februar 10). *Pressemeldinger*. Hentet fra Mest mobbing på 5.-7.trinn:
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/mest-mobbing-pa-5.-til-7.-trinn/id2900529/>
- Remmen, K., & Iversen, E. (2022, Januar 13). A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole. Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rugkåsa, M., Eide, K., & Ylvisaker, S. (2015). Kulturalisering og symbolsk arbeid i barnevernsarbeid. *Tidsskrift for velferdsforskning*, vol. 18, nr. 2, ss. 2-15.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. Motivation, learning and well-being. I K. R. Wentzel, & A. Wigfield, *Handbook of Motivation at School* (ss. 171-195). New York: Routledge.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Sander, K. (2020, januar 17). *Forventningsteorien*. Hentet fra
<https://estudie.no/forventningsteorien/>
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. I F. Pajares, & T. Urdan, *Self-efficacy beliefs of adolescents* (ss. 1-43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Shirley, D., & Hargreaves, A. (2022). *Fem veier til elevengasjement. Følg ledetrådene til læring og mestring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass - trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sortland, K. M. (2021, august 31). *Kan bruk av uteskole fremme elevers læring og helse? Læreres erfaringer med uteskole på mellomtrinnet*. Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2834562/no.uis%3ainspera%3a82370538%3a8489414.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. (5. utg): Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ungdata. (2023, Februar 26). *Ungdata*. Hentet fra Hva er ungdata: <https://www.ungdata.no/hva-er-ungdata/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, Mars 3). *Elevens rett til eit godt psykososialt miljø*. Hentet fra Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, Mars 18). *Læring og trivsel*. Hentet fra Skolemiljø: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er fagfornyelsen*. Hentet fra UDIR: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, Mai 25). *Uteskole*. Hentet fra Tilpasset opplæring: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/uteskole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, Februar 10). *Forskning og rapporter*. Hentet fra Små endringer i mobbing og arbeidsro: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/sma-endringer-i-mobbing-og-arbeidsro/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, Mars 14). *Læring og trivsel*. Hentet fra Læringsmiljø: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/laringsmiljo/>

- Utdanningsdirektoratet. (2022c, Mars 31). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsnytt. (2012, August 10). *Utdanningsnytt grunnskole*. Hentet fra Dette kjennetegner er mobbeoffer: <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/dette-kjennetegner-et-mobbeoffer/199941>
- Wigestrang, I. L., & Berntsen, K. (2021). Er klasserommet det beste stedet for læring? *Stavanger Aftenblad*, Lokalisert på: <https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/jaL6vb/er-klasserommet-det-beste-stedet-for-all-laering>.
- Wigfield, A., & Wentzel, K. R. (2009). *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.
- Øia, T., & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Aasen, H. (2015). Tidsskrift for familierett, arverett og barnevernrettslige spørsmål, 13(3),. *Grunnloven § 104 og barnets beste: Høyesterett viser vei.* , ss. 197–201.

Vedlegg 1- Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

03.11.2022

Referansenummer

111739

Vurderingstype

Standard

Dato

03.11.2022

Prosjekttittel

Uteskole - fremmer et psykososialt og inkluderende klassemiljø?

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for sosialfag og veiledning

Prosjektansvarlig

Ragnhild Holmen Bjørnsen

Student

Alice Mellum Mæhlum og Anita Aamodt

Prosjektperiode

20.08.2022 - 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

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TAUSHETSPLIKT

Lærerne og helsesykepleier vil være underlagt taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Vær spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Slike opplysninger kan være kombinasjon av for eksempel stedsnavn, alder, kjønn, tidspunkt, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi anbefaler at du minner deltagerne på deres taushetsplikt i forkant av intervjuet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. 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.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved

at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter,

INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema:

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Uteskole – fremmer et psykososialt og inkluderende klassemiljø?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut om uteskole fremmer eller hemmer et psykososialt og inkluderende klassemiljø. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Dette skal resultere i en masteroppgave som skal leveres våren 2023.

Formål

6.trinn ved skole arbeidet forrige skoleår systematisk med uteskole som undervisningsmetode. Dette klassetrinnet hadde som mål at de skulle gjennomføre uteskole 60 minutter daglig, men pga. Covid-19 og fravær hos personalet ble det noen avvik. Elevene har allerede tatt en UngData-undersøkelse både i forkant og i etterkant av prosjektet. Prosjektet var et tverrfaglig samarbeid mellom skoleledelse, helsesykepleier, fysioterapeut og lærere. Vi vil finne ut om uteskole hemmer eller fremmer et godt psykososialt og inkluderende klassemiljø. For å finne ut dette skal vi bruke resultatene fra UngData-undersøkelsen, samt intervju noen av dere foreldre.

Problemstilling:

«På hvilken måte kan uteskole være med på å fremme et psykososialt og inkluderende klassemiljø?»

Forskningsspørsmål:

• *«Hvordan opplever foreldrene endringer i elevenes holdninger til skolen når det er uteskole på timeplanen?»*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi ditt barn var med på prosjektet «Uteskole – fremmer et psykososialt og inkluderende klassemiljø?».

Hva innebærer det for deg å delta?

Dere som foreldre deltar helt frivillig, men vi er avhengig av at 6-10 foreldre melder seg til et individuelt intervju som vil vare ca. 20-30 minutter angående din opplevelse og ditt barns holdninger til prosjektet.

Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet. Dette skal vi bruke i vårt arbeid med masteroppgaven.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun Alice Mellum Mæhlum og Anita Aamodt som har tilgang til intervjuet.
- Vi transkriberer intervjuet kort tid etter at det er gjennomført, deretter sletter vi lydopptaket.
- Vi lagrer ikke filen med deres fulle navn, vi bruker kodene «Foreldre 1», «Foreldre 2» osv.
- Ditt navn vil heller ikke bli tatt opp på lydopptaket.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai-2023, da vil alle lydopptak være slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Ragnhild Holmen Bjørnsen ved Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Ragnhild Holmen Bjørnsen ved Høgskolen i Innlandet (forsker/veileder).
ragnhild.bjornsen@inn.no
- Vårt personvernombud: Usman Asghar, usman.asghar@inn.no

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

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

Med vennlig hilsen

Ragnhild Holmen Bjørnsen
(Forsker/veileder)

Alice Mellum Mæhlum og Anita Aamodt
(studenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Uteskole – fremmer et psykososialt og inkluderende klasse miljø?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Intervjuspørsmål, utvalg 1 (foreldre)

Hvordan begynner intervjuet?

Intervjuet starter med at vi ønsker velkommen og presenterer oss selv. Vi presenterer prosjektet kort og sier litt om formålet. Det er viktig at kandidaten/intervjuobjektet forstår hva vi er ute etter og hva som er hovedmålet med intervjuet.

Spørsmål vi vil stille:

1. Hvorfor takket du «ja» til å være med på intervjuet?
2. Når vi introduserte prosjektet høsten 2021, hvilke tanker gjorde du deg da?
3. Hvilke holdninger opplevde du at ditt barn hadde til uteskole i forkant av prosjektet?
4. Opplevde du at ditt barn hadde en positiv eller negativ endring i sin hverdag med uteskole på timeplanen?

Hvis «ja»

På hvilken måte?

Hvis «nei»

Hvorfor tror du det er sånn?

5. Hvis det skjedde en endring i klassemiljøet, hvordan vil du beskrive denne endringen?
6. Føler du at ditt barn fikk nye relasjoner innad på trinnet i løpet av skoleåret 2021/2022?

Hvis «ja»

Hvorfor tror du de fikk det?

Hvis «nei»

Hva tror du er årsaken?

7. Hvilke holdninger opplevde du at ditt barn hadde til uteskole i etterkant av prosjektet?
8. Hva slags erfaringer og opplevelser sitter du igjen med som forelder etter prosjektet?

Intervjuspørsmål, utvalg 2 (kontaktlærer)

Hvordan begynner intervjuet?

Intervjuet starter med at vi ønsker velkommen og presenterer oss selv. Vi presenterer prosjektet kort og sier litt om formålet. Det er viktig at kandidaten/intervjuobjektet forstår hva vi er ute etter og hva som er hovedmålet med intervjuet.

Spørsmål vi vil stille:

1. Hvorfor takket du «ja» til å være med på intervjuet?
2. Hvilke tanker hadde du om prosjektet før oppstart høsten 2021?
3. Hvilke holdninger opplevde du at elevene hadde til uteskole i forkant av prosjektet?
4. Opplevde du at elevene hadde en positiv eller negativ endring i sin hverdag med uteskole på timeplanen?

Hvis «ja»

På hvilken måte?

Hvis «nei»

Hvorfor tror du det er sånn?

5. Hvis det skjedde en endring i klassemiljøet, hvordan vil du beskrive denne endringen?
6. Føler du at elevene fikk nye relasjoner innad på trinnet i løpet av skoleåret 2021/2022?

Hvis «ja»

Hvorfor tror du de fikk det?

Hvis «nei»

Hva tror du er årsaken?

7. Hvilke holdninger opplevde du at elevene hadde til uteskole i etterkant av prosjektet?
8. Hva slags erfaringer og opplevelser sitter du igjen med som kontaktlærer etter prosjektet?

Intervjuspørsmål, utvalg 3 (helsesykepleier)

Hvordan begynner intervjuet?

Intervjuet starter med at vi ønsker velkommen og presenterer oss selv. Vi presenterer prosjektet kort og sier litt om formålet. Det er viktig at kandidaten/intervjuobjektet forstår hva vi er ute etter og hva som er hovedmålet med intervjuet.

Spørsmål vi vil stille:

1. Hvorfor takket du «ja» til å være med på intervjuet?
2. På hvilken måte var du involvert på dette trinnet i skoleåret 2020/2021, og hva gjorde så du ble motivert til å bidra til oppstarten av dette prosjektet?
3. Hva slags tanker hadde du i forkant av prosjektet?
4. Hvilke holdninger opplevde du at elevene hadde til uteskole i forkant av prosjektet?
5. Opplevde du at elevene hadde en positiv eller negativ endring i sin hverdag med uteskole på timeplanen?

Hvis «ja»

På hvilken måte?

Hvis «nei»

Hvorfor tror du det er sånn?

6. Hvis det skjedde en endring i klassemiljøet, hvordan vil du beskrive denne endringen?
7. Føler du at elevene fikk nye relasjoner innad på trinnet i løpet av skoleåret 2021/2022?

Hvis «ja»

Hvorfor tror du de fikk det?

Hvis «nei»

Hva tror du er årsaken?

8. Hvilke holdninger opplevde du at elevene hadde til uteskole i etterkant av prosjektet?
9. Hva slags erfaringer og opplevelser sitter du igjen med som helsesykepleier etter prosjektet?