



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Uteskole og psykososialt miljø

En kvalitativ studie av uteskolens betydning med tanke på tilrettelegging for det psykososiale miljøet

Beate Opgård

Masteroppgave i profesjonsfag 1.-7.trinn, LRU-3901F, mai 2023

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøkes sammenhenger mellom uteskole som læringsarena og det psykososiale miljøet i skolen. Temaene er valgt med bakgrunn i aktualiteten av uteskole og psykisk helse, som del av det psykososiale miljøet. I tillegg var en interesse for å oppnå økt forståelse for temaene også innvirkende. Formålet med studien har vært å belyse uteskolens betydning med tanke på tilrettelegging for det psykososiale miljøet gjennom følgende forskningsspørsmål:

Hvilke muligheter og utfordringer gir uteskole som læringsarena med tanke på tilrettelegging for et godt psykososialt miljø?

Studien baserer seg på kvalitativt casedesign, der jeg med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming har gjennomført observasjon av uteskoleøkter og intervju av rektor, lærere og elever ved 1.-4.trinn. Samlet dannet dette studiens empiriske grunnlag. I analysedelen knytter jeg empiri og teori sammen og finner fram til følgende tre kjerne kategorier: 1) skoleleder og læreres betydning for uteskole som helhetlig læring, 2) lærerens tilrettelegging og 3) elevenes læring. Kategoriene ble utgangspunktet for den videre presentasjonen og drøftingen av resultatene der jeg søkte å besvare forskningsspørsmålet.

Funnene vitner om aspekter ved *relasjon* og *felleskap*, *erfaringsbasert læring*, og *motivasjon* og *mestring* som framtrede for uteskolens muligheter for tilrettelegging av et psykososialt miljø. I lys av det knyttes særlige utfordringer ved uteskole mot de organisatoriske rammene i skolen, samt rektor og læreres kunnskap og interesse for uteskole.

Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på et femårig studieløp. Arbeidet med oppgaven har vært en tidkrevende prosess, men også spennende og givende, der jeg har oppnådd verdifull kunnskap om uteskole og det psykososiale miljøet som jeg vil ta med meg videre. Jeg har flere å takke for å ha nådd målet:

Uten forskningsdeltakerne, store som små, hadde denne studien ikke vært noe av. Tusen takk for deres tillit og åpenhet! Takk til min veileder, Astrid Unhjem ved UiT Norges arktiske universitet, for godt engasjement, mange viktige refleksjoner og råd på veien. Til sist en takk også til familie for uvurderlig støtte underveis, mange oppmuntrende ord og god praktisk hjelp.

Disse årene på lærerutdanningen 1.-7.trinn har vært tidvis utfordrende, men aller mest utviklende og veldig lærerik. Jeg er mange minner rikere!

Alta, mai 2023

Beate Opgård

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	9
1.1	<i>Bakgrunn for valg av tema.....</i>	9
1.2	<i>Problemstilling og avgrensning.....</i>	10
1.3	<i>Begrepsavklaring.....</i>	10
1.4	<i>Oppgavens oppbygning.....</i>	11
2	Tidligere forskning.....	13
3	Teorigrunnlag.....	16
3.1	<i>Uteskole som læringsarena.....</i>	16
3.1.1	<i>Et helhetlig læringssyn.....</i>	17
3.2	<i>Livsmestring og psykisk helse.....</i>	19
3.2.1	<i>Psykisk helse.....</i>	19
3.2.2	<i>Relasjoner.....</i>	20
3.2.3	<i>Fysisk helse.....</i>	21
3.3	<i>Psykososialt miljø.....</i>	21
3.3.1	<i>Psykososialt miljø i fagfornyelsen.....</i>	23
3.3.2	<i>Psykososialt miljø i opplæringsloven.....</i>	23
3.4	<i>Psykososialt miljø i uteskolen.....</i>	24
4	Vitenskapsteoretisk ståsted.....	25
4.1	<i>Ontologi, epistemologi og aksiologi.....</i>	25
4.2	<i>Det konstruktivistiske paradigmet.....</i>	26
4.3	<i>Design for studien.....</i>	26
5	Forskningsmetode.....	28
5.1	<i>Kvalitativ metode.....</i>	28
5.2	<i>Utvalg.....</i>	28
5.3	<i>Observasjon.....</i>	30
5.4	<i>Intervju.....</i>	31
5.5	<i>Transkripsjon og analyse.....</i>	31
6	Vurdering av forskningens kvalitet.....	35
6.1	<i>Reliabilitet.....</i>	35

6.2	<i>Validitet</i>	39
6.3	<i>Triangulering</i>	40
6.4	<i>Generalisering</i>	41
6.5	<i>Etiske overveielser</i>	42
7	Presentasjon og drøfting av resultater	45
7.1	<i>Skoleleder og læreres betydning for uteskole som helhetlig læring</i>	45
7.1.1	Nærmiljøet.....	45
7.1.2	Død mus pedagogikk.....	46
7.1.3	Nære forbindelser mellom uteaktiviteter og inneaktiviteter	48
7.2	<i>Lærerens tilrettelegging</i>	49
7.2.1	Positiv respons	49
7.2.2	Klasseledelse	51
7.3	<i>Elevenes læring</i>	52
7.3.1	Mestring	52
7.3.2	Fellesskap	54
7.3.3	Erfaringsbasert læring	55
8	Konklusjon	58
	Kilder	61
	Vedlegg	66
	<i>Vedlegg 1: Observasjonsskjema</i>	66
	<i>Vedlegg 2: Intervjuguide rektor/lærere</i>	68
	<i>Vedlegg 3: Intervjuguide elever</i>	70
	<i>Vedlegg 4: Samtykkeskjema rektor og lærere</i>	71
	<i>Vedlegg 5: Samtykkeskjema elever</i>	74
	<i>Vedlegg 6: Godkjenning fra Sikt</i>	77

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Psykisk helse blant barn og unge er et begrep som har fått økt oppmerksomhet de senere årene. Ungdata-rapporten (Bakken, 2019) er en av flere undersøkelser som viser til en økning i psykiske helseplager blant nettopp barn og unge. I 2017 etablerte Departementene (2017) en strategiplan for god psykisk helse som de har kalt «Mestre hele livet». Strategiplanen legger til grunn et folkehelsearbeid der hensikten er å framme befolkningens psykiske helse og livskvalitet med særlig vekt på mestringsbetingelser og utjevning av sosiale forskjeller i psykisk helse. Dette bygger på en forståelse av at opplevelser av positive aspekter ved psykisk helse, som mestring, tilfredshet, tilhørighet, utvikling og vekst, autonomi, opplevelse av mestring og positive relasjoner, er beskyttende for menneskers psykiske helse (Helsedirektoratet, 2014, referert i Departementene, 2017, s. 13). Planen spesifiserer et særlig fokus mot barn og unge.

Som del av barn og unges psykiske helse i skolen framhever § 9 A om «Elevane sitt skolemiljø» i Opplæringsloven (1998) barns rett til et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Som oppfølging av Meld. St. 28 «Fag – Fordypning – Forståelse. En Fornyelse av Kunnskapsløftet» ble «folkehelse og livsmestring» innført som ett av tre tverrfaglige temaer i fagfornyelsen av 2020. Det innebærer at skolen skal se opplæringen i livsmestring i sammenheng med utvikling av skolefelleskapet, elevenes psykososiale miljø og arbeidet mot mobbing (Departementene, 2017, s. 44). Dette understreker skolens viktige ansvar i å ivareta alle elever, også med hensyn til deres psykiske helse. Studietiden har for meg vekket en økt interesse for det psykologiske hos mennesket. I lys av økende helseplager blant barn og unge og med hensyn til egen framtid som lærer, ble dette et særlig aktuelt tema for masteroppgaven.

I det videre forarbeidet til oppgaven ble det klart for meg at uteskole som læringsarena kunne være et relevant utgangspunkt. Uteskole blir betegnet som et supplement til den tradisjonelle klasseromsundervisningen, som gir elever rom for å kombinere faglige aktiviteter med spontan utfoldelse, lek, utforsking, fantasi, opplevelser og sosialt samvær (Jordet, 2010). Resultater viser at arenaen har positive effekter på helse, trivsel, sosial kompetanse, og fysisk aktivitet (Bentsen et al., 2009, referert i Unhjem og Frenning, 2019, s. 175). Dette er aspekter ved uteskole jeg anser har nær sammenheng med det psykososiale miljøet. Videre viser

Barfod (2018, referert i Unhjem og Frenning, 2019, s. 175) til at det har vært en økning i undervisning i naturlige omgivelser i Skandinavia. Personlig hadde jeg lite erfaring med uteskole da jeg gikk i gang med masteroppgaven. Jeg besluttet derfor at masteroppgaven skulle omhandle psykososialt miljø og uteskole, med bakgrunn i en interesse for å oppnå økt kunnskap som kan komme meg og framtidige elever til gode.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Med utgangspunkt i egen interesse for temaene og et ønske om å oppnå større forståelse og kjennskap til disse, har jeg utviklet følgende problemstilling:

Hvilke muligheter og utfordringer gir uteskole som læringsarena med tanke på tilrettelegging for et godt psykososialt miljø?

Jeg ønsket å fokusere studien mot psykososialt miljø med hensyn til oppmerksomheten på elevens psykiske helse. For å belyse uteskole godt nok i relasjon til dette ble det naturlig at jeg tok for meg både mulighetene og utfordringene ved læringsarenaen.

1.3 Begrepsavklaring

Det psykososiale miljøet defineres her som «de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen» (Regjeringen, 2014). En kan da se sammenheng med Opplæringslovens (1998) § 9 A om «Elevane sitt skolemiljø» der det psykososiale skolemiljøet nevnes eksplisitt i § 9 A-4. Jeg anser begrepet omfattende og komplekst ved å romme et bredt felt for livet i skolen, noe jeg vil presisere nærmere i det videre arbeidet.

Videre retter jeg fokus mot *uteskole*, hvor jeg har støttet meg til Jordet (2008, s. 24) med følgende definisjon av uteskole:

Uteskole er en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig aktivitet utenfor klasserommet. Arbeidsmåten gir elevene anledning til å ta alle sansene i bruk slik at de får personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten. Arbeidsmåten gir rom for faglige aktiviteter, spontan utfoldelse og lek, nysgjerrig søken, fantasi, opplevelse og sosialt samvær. Uteskole handler om å aktivisere alle skolefagene i en integrert undervisning hvor ute-

og inneaktiviteter har nær sammenheng, idet elevene lærer om virkeligheten i virkeligheten; dvs. om naturen i naturen, om samfunnet i samfunnet og om nærmiljøet i nærmiljøet (Jordet, 2008, s. 24).

På samme måte som for egen forskning kan jeg se Jordets definisjon bli benyttet i en rekke andre forfatters forskning om temaet. Jeg velger til sist å se *læringsarena* som en betegnelse for et område der læring skjer. Det innebærer en forståelse av at området ikke er gitt, men at både klasserommet, museet eller naturen er eksempler på arenaer som kan fungere der formålet er læring. Uteskole som læringsarena anser jeg dermed også å være en del av det fysiske læringsmiljøet i skolen.

1.4 Oppgavens oppbygning

Videre er masteroppgaven delt inn i åtte hovedkapitler, der de fleste er delt inn i underkapitler. Jeg vil her kort redegjøre for innholdet i hovedkapitlene:

Kapittel 2 omhandler tidligere forskning jeg fant relevant for studien.

I **kapittel 3** legger jeg fram det teoretiske rammeverket for egen forskning. Dette innebærer teori om uteskole som læringsarena, samt livsmestring og psykososialt miljø.

I **kapittel 4** legger jeg fram eget vitenskapsteoretisk ståsted, og presenterer sist designet for studien.

Kapittel 5 omhandler de metodiske valgene for studien. Her presenteres studien med bakgrunn i kvalitativ metode, der jeg har nyttet observasjon og intervju som datainnsamlingsmetoder. I slutten av kapitlet redegjør jeg for transkripsjons- og analyseprosessen der jeg viser til en tabell i framstilling av koding- og kategoriseringsprosessen.

I **kapittel 6** redegjør jeg for forskningens kvalitet. Jeg beskriver her studiens pålitelighet og gyldighet, i tillegg til triangulering og generalisering som òg var relevant. Til sist ser jeg på studiens etiske overveielser.

I **kapittel 7** presenterer jeg det empiriske materialet og drøfter dette i lys av det teoretiske rammeverket og egne tolkninger.

Kapittel 8 inneholder en avsluttende konklusjon, der jeg oppsummerer de viktigste funn i besvarelsen av forskningsspørsmålet.

2 Tidligere forskning

I oppgaven har jeg nyttet særlig Oria, Google scholar og Munin til å kartlegge relevant tidligere forskning om sammenhenger mellom uteskole og psykososialt miljø. De senere årene har det kommet en del nyere forskning på temaet fra hele Skandinavia. Forskingen anså jeg relevant å inkludere da det eksisterer en del likhetstrekk mellom Sverige, Danmark og Norge når det gjelder både innhold og organisering av grunnskolen, samt bruk av utemiljøet i undervisningen. Jeg vil legge fram noe av det jeg merket meg som interessant her.

En relevant ny studie fra Sverige finner interessante sammenhenger mellom uteskole og psykososialt miljø. Studien som er kalt «Klassrum med himlen som tak» er gjennomført av forskere ved SLU, Sveriges landbruksuniversitet (Faskunger et al., 2018). Forfatterne kommer her fram til at regelmessig fysisk aktivitet og naturkontakt i skolehverdagen har en rekke gode effekter. Åkerblom er blant en av forfatterne for studien, og påpeker at elevenes skoleprestasjoner øker ved å inkludere uteundervisning, samtidig som naturkontakten er bra for elevenes helse og velvære i tillegg til sosiale og personlige utvikling. Videre legger Åkerblom til at elevenes selvfølelse, impulskontroll, kreativitet og samarbeidsevne styrkes (Kaste, 2020).

I Danmark har Mads Bølling (2018) studert sammenhengen mellom et års regelmessig eksponering for uteskole og barnas psykologiske trivsel, skolemotivasjon og sosiale relasjoner. I studien kom det fram at regelmessig eksponering for uteskole hadde en positiv sammenheng med sosiale styrkesider (som del av psykologisk trivsel), indre skolemotivasjon og dannelse av nye elev-elev interaksjoner og relasjoner i klassefelleskapet. Negative sammenhenger ble derimot funnet mellom regelmessig eksponering for uteskole og hyperaktivitet-oppmerksomhetsvanskeligheter samt vanskeligheter i forhold til jevnaldrende, for elever med lav sosioøkonomisk status. Studien konkluderer med at regelmessig eksponering for uteskole kan ha en liten positiv sammenheng med barns indre skolemotivasjon og aspekter ved deres sosiale trivsel. Dette kan ses i sammenheng med en studie av Mygind et al. (2018, referert i Unhjem og Frenning, 2019, s. 177) som finner at uteundervisning kan styrke relasjonen mellom elev-lærer. Uteundervisning gir ifølge forfatterne bedre tid til dagligdagse samtaler og økte forutsetninger for et felles faglig fokus i det som undersøkes. Gjennomføring av undervisning utenfor klasserommet forutsetter dog både teoretiske, praktiske og didaktiske ferdigheter fra «uteskolelæreren» ifølge Barfod (2018).

Innen forskning fra Norge, er Tove Anita Fiskum blant forfattere som gjennom sin forskning om uteskole viser til flere av de samme effektene. Fiskum (2017, s. 208-209) framhever blant annet god planlegging og en kobling mellom uteøktene og det som foregår inne for at elever skal få et godt faglig utbytte og en helhetlig og personlig utvikling gjennom uteskole. Fiskum har i tillegg en del engelske utgivelser om temaet der uteskole blir referert til som «outdoor education». I en av studiene viser Fiskum og Jacobsen (2012) til hvordan elevenes tilgang på fysisk aktivitet kan være årsaken til uteskolens synlige positive effekt på elevenes atferd. Forfatterne konkluderte nemlig med at elever med utfordringer knyttet til atferd, havnet i færre konflikter utendørs. Videre ble det tydelig at også Arne N. Jordet er en sentral forsker innen uteskoletemaet og som har noen utgivelser om det. Jordet (2010) beskriver uteskolen som «det utvidede klasserommet» og presiserer også viktigheten av at det må være god sammenheng mellom det som skjer inne og det som elevene jobber med ute. Jordet (2008) mener at uteskole som arbeidsmåte gir gode muligheter for å stimulere hele mennesket i opplæringen, gjennom en skolehverdag som er mere virkelighetsnær og meningsfull, der resultatene er større trivsel og økt elevmotivasjon.

Som et supplement til den norske forskningslitteraturen har jeg forsøkt å skaffe en oversikt over tidligere masteroppgaver i Norge der uteskole og/eller psykososialt miljø har vært sentral. Søket viste at uteskole har vært fokus for en rekke masteroppgaver de senere årene. Selv om flere av disse ikke fokuserer spesifikt mot psykososialt miljø, trekker flere av oppgavene fram aspekter som kan ses i relasjon til det. Deriblant finner jeg Ellingsen og Normann (2017) som skriver om uteskole som arbeidsmåte. Gjennom en kvalitativ analyse kommer psykososialt miljø fram som begrep der forfatterne retter oppmerksomheten mot en helsefremmende skole, og de ser på muligheter og utfordringer med uteskole generelt. I en annen masteroppgave er skolemiljøet utgangspunktet når uteskole trekkes fram som betydningsfull for utvikling av sosiale ferdigheter og for relasjoner mellom elever og mellom lærer og elev (Sørvoll, 2019). Med bakgrunn i det legger forfatteren fram uteskolen som et tiltak for å framme et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Til sist vil jeg også nevne en masteroppgave av Loftås (2019) der begrepene psykisk helse, resiliens og livsmestring er gjennomgående. Gjennom temasentrert analysemetode relateres funn til relasjonskompetanse og struktur, som begge er framtrepende innen min egen forskning. Oppsummeringsvis fant jeg begrenset med forskning som rettet seg spesifikt mot uteskolens muligheter og utfordringer med tanke på tilrettelegging for et godt psykososialt miljø.

Avslutningsvis vil jeg rette oppmerksomhet til psykisk helse. Temaet har som nevnt fått økt fokus gjennom det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i fagfornyelsen, der en av årsakene til det er undersøkelser som viser til en økning i psykiske helseplager hos barn og unge (Uthus, 2022, s. 5). I den sammenheng finnes det flere nyere utgivelser med livsmestring som overordnet tema, der psykisk helse og aspekter ved det framheves. Eksempler på slike utgivelser er Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2021), Drugli og Lekhal (2018) og Kristin Bjørndal og Veronica Bergan (2020), som alle knytter sammenhenger mellom livsmestring og skolen. Bjørndal og Bergan (2020) knytter egen forskningslitteratur særlig mot behovet for å imøtekomme fagfornyelsen og styrke læreres arbeid med å tilrettelegge for «folkehelse og livsmestring». Til sist finner jeg at Marit Uthus (2022) har en utgivelse der det fokuseres spesifikt på elevenes psykiske helse i skolen. Jeg anser både livsmestring og psykisk helse som relevant innenfor det psykososiale miljøet. Dette vil derfor ha en naturlig plass i egen studie.

3 Teorigrunnlag

Jeg vil her redegjøre for teori jeg fant relevant for studien. Først tar jeg for meg uteskole som læringsarena, og utdyper deretter den i lys av «et helhetlig læringssyn». Videre vil jeg se på begreper som livsmestring og psykisk helse, samt psykososialt miljø og relevante aspekter ved disse. Avslutningsvis oppsummerer jeg kort de viktigste trekkene ved et godt psykososialt miljø i uteskolen.

3.1 Uteskole som læringsarena

Siden midten av 1990-tallet har uteskole eksistert innen norsk grunnskole. Uteskole kan ses som motsetningen til undervisning innendørs, som gjerne omtales som «tradisjonell klasseromsundervisning». Videre har begrepet «uteskole» ikke vært brukt innen læreplaner, men heller som en idé og praksisform, da særlig på småtrinnet (Østrem, 2021, s. 13).

Uteskole kan ses som en arena med mange muligheter for faglig og sosial læring. Med nær tilknytning til natur og et klima som gir oss gode variasjoner mellom årstider kan elever gjennom regelmessig bruk av uteområdet gis anledning til konkrete erfaringer knyttet til fagene (Hagen og Sæther, 2014, s. 21). Dette gir et utgangspunkt for kunnskap eller grunnlag for senere læring (Fiskum og Jacobsen, 2012, referert i Husby og Fiskum, 2014, s. 34). I gjennomføring av uteskole mener Wejdmark et al. (2016, s. 80) det viktigste er at utflukter er positive for alle barn, hvilket fordrer at deres grunnbehov er oppfylt. Det innebærer at man er trygg, varm, mett og glad. Videre mener forfatterne at lærerne gjerne må benytte de samme turområdene i miljøet, da barn kan bygge en trygghet til plassene, der de for eksempel kan fortsette sine leker fra tidligere besøk (Wejdmark et al., 2016, s. 78). Lærerne bør i den sammenheng gjerne ha en plan for uteundervisningen, men som dog ikke innebærer at man alltid må benytte seg av egen planlegging. Dukker det opp noe mere interessant, gjelder det å ta vare på den muligheten (Wejdmark et al., 2016, s. 79). I forlengelsen av teori fra Barfod (2018) i kapittel 2 (tidligere forskning) viser en studie at det å inkludere uteskole i lærerutdanningen kan skape gode holdninger og tro på egne kunnskaper og ferdigheter i å gjennomføre uteskole (Fiennes et al., 2015; Rickinson et al., 2004, referert i Emstad et al., 2020, s. 15). Studien konkluderer videre med at mangel på ressurser og støtte fra skolen er en vel så viktig forutsetning for gjennomføring.

I den sammenheng framhever Jordet (2008, s. 25) uteskolens fulle potensial å utnyttes når det knyttes nære forbindelser mellom uteaktiviteter og inneaktiviteter. Det er i den forbindelse ikke uvanlig å se uteskolen med utgangspunkt i tre faser: forarbeid, uteaktivitet og etterarbeid (Husby og Fiskum, 2014, s. 30; Jordet, 2008, s. 25). Gjennom forarbeidsfasen forbereder lærerne elevene på det som skal foregå ute, både med hensyn til det teoretiske aspektet og den praktiske gjennomføringen. Dette arbeidet kan gjerne foregå i klasserommet. Godt forarbeid kan skape trygghet, forutsigbarhet og effektivitet for elever i uteskole, særlig dersom de ikke er vant til uteskole. Etterarbeidsfasen er når elevene i etterkant av en uteaktivitet får anledning til å reflektere og bearbeide lærestoffet i relasjon til egne erfaringer, opplevelser og tidligere kunnskap. Dette kan være gjennom varierte aktiviteter og ulike fag, eller som lekser (Jordet, 2008, s. 25). Etterarbeidsfasen kan ses i tilknytning til John Dewey sitt tankesett om at teori skal henge sammen med det virkelige livet utenfor skolen, der elevenes aktivitet følges opp med refleksjon og bearbeiding av erfaringer og opplevelser, for på den måten å kunne lære (Dewey, 1966, referert i Husby og Fiskum, 2014, s. 31). Fasen er dermed en viktig del av læringsprosessen fordi elevene kan få bekreftet eller korrigert sine oppfatninger (Jordet, 2008, s. 25).

3.1.1 Et helhetlig læringsyn

Flere aspekter av uteskole kan knyttes til det Vingdal (2014) omtaler som «et helhetlig læringsyn». Læringsynet innebærer at barn lærer og utvikler seg gjennom et samspill mellom det kognitive, det emosjonelle, det sosiale og det fysiske funksjonsområdet (Unhjem og Frenning, 2019, s. 175).

Det kognitive området handler om hvordan man konstruerer kunnskap på grunnlag av erfaring. I den sammenheng må et godt læringsmiljø åpne for erfaringer gjennom varierte lekpregede aktiviteter, samtidig som læreren synliggjør sammenhengen mellom erfaring og teoretisk kunnskap (Unhjem og Frenning, 2019, s. 176). Dette kan ses i tråd med etterarbeidsfasen (Jordet, 2008, s. 25) og Dewey sin tanker knyttet mot refleksjon (Dewey, 1966, referert i Husby og Fiskum, 2014, s. 31). Wejdmark et al. (2016, s. 79-80) presiserer i den sammenheng viktigheten omkring barns spørsmål, der spørsmål legges fram som deres måte å få orden på virkeligheten. Lærerens oppgave er ikke nødvendigvis da å gi elevene de riktige svarene, men heller å kunne lede dem på rett vei mot svaret. Dette begrunner uteskolens sammenheng til dybdelæring, som er framtreddende i fagfornyelsen (Andersen, 2022; Winje, 2022).

Det emosjonelle området handler om elevens selvfølelse og motivasjon. I den sammenheng viser Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 129) til skolefaglig selvvurdering og mestringsforventning, der skolefaglig selvvurdering er en generell vurdering av hvor flink en er på et område, mens mestringsforventning handler om egen tro på å greie en bestemt oppgave. Elever som ikke mestrer forventningene de møter på skolen, står i fare for å utvikle lav skolefaglig selvvurdering. Dette kan ha uheldige konsekvenser for den faglige utviklingen og for elevens selvoppfatning generelt (Skaalvik og Skaalvik, 2018, referert i Unhjem og Frenning, 2019, s. 177). Omvendt kan gode mestringsopplevelser tidlig i skoleløpet gjøre barn mer robust og legge til rette for positiv utvikling. Fra et perspektiv på uteskole opplever mange lærere at de har større fokus på enkeltelever utendørs. De får flere muligheter til å se den enkeltes forutsetninger og behov, og kan legge til rette for gode mestringsopplevelser (Unhjem og Frenning, 2019, s. 177). Gode mestringsopplevelser har videre betydning for elevens mestringsforventning (Bandura, Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 117).

Det sosiale området handler om hvordan sosial samhandling virker inn på relasjoner elevene imellom og mellom elever og lærere (Vingdal, 2014, referert i Unhjem og Frenning, 2019, s. 177). Her kan uteskole ses som et læringsmiljø mer uformelt og mindre preget av rammer og regler enn i klasserommet. Gjennom nye og varierende settinger, gis elever og lærere gode muligheter for relasjonsbygging (Barfod, 2018; Jordet, 2010, referert i Unhjem og Frenning, 2019, s. 177).

Det fysiske området til sist handler om å ta på alvor det faktum at kroppen er betydningsfull i perspektiv av læring (Vingdal, 2014, referert i Unhjem og Frenning, 2019, s. 178). Jordet (2008, s. 18) sier at barns behov for lek og fysisk utfoldelse ikke blir tilstrekkelig ivaretatt og stimulert i skolen. Nettopp elevenes muligheter for fysisk utfoldelse gjennom uteskole er nok det som er mest iøynefallende i forhold til klasserommet (Unhjem og Frenning, 2019, s. 179). Leken er da særlig aktuell, både den organiserte leken som er ledet av voksne, men òg den frie leken, som ifølge Jørgensen-Vittesø (2022, s. 54) initieres av et samspill med miljøet, med utforskning og nysgjerrighet i spissen. Dette kan ses i sammenheng med det Tordsson (2003, referert i Fiskum, 2014, s. 74) omtaler som «naturens åpne tiltale», som innebærer at hver enkelt tolker naturen. Naturen inviterer til ulike handlinger, der vi svarer på de invitasjonene vi vil, gjerne basert på våre interesser og evner.

Alle funksjonsområdene kan samles sies å påvirke hverandre, slik at mestring på ett område kan virke positivt på andre områder, mens det at en elev ikke får til noe på ett

funksjonsområde, kan stenge for framgang på andre (Vingdal, 2014, s. 39). Med relevans til det psykiske og fysiske læringsmiljøet anser jeg funksjonsområdene å understreke en viktighet ved at alle områdene tas på alvor og tilrettelegges for, hvilket uteskolen tenkes å kunne være en arena for.

3.2 Livsmestring og psykisk helse

Livsmestring er et relativt nytt begrep som brukes i flere styringsdokumenter i dag (Drugli og Lekhal, 2018, s. 13), deriblant fagfornyelsen som nevnt, der temaet «folkehelse og livsmestring» skal «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og gi muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2020). Drugli og Lekhal (2018, s. 11) beskriver livsmestring som positive krefter hos barn. Først og fremst der det handler om å imøtekomme deres behov, slik som trygghet, nærhet, omsorg, forutsigbarhet, glede, lek, stimulering og støtte til mestring, men også inkludering i gode relasjoner og i positivt sosiale fellesskap. Gjennom skolen og tiden elevene bruker der, også i form av lekser og skolearbeid, vil elevene oppleve mestring, men også faglig og sosialt nederlag (Klomstén, 2022, s. 247). Som barn i utvikling skal de læres opp til å regulere følelser, tenke rasjonelt, styre atferd og møte utfordringer. Dette er faktorer som er helt sentral ved psykisk helse og for vår evne til å mestre livet i hverdagen. Slik kobles psykisk helse og livsmestring sammen (Klomstén, 2022, s. 254).

3.2.1 Psykisk helse

I dag forstås psykisk helse som de ressursene mennesket har for å kunne leve et godt liv både med seg selv og i livet generelt (Mæland, 2010, referert i Uthus, 2022, s. 18). I skolen eksisterer det et hav av barn og unge som bringer med seg inn sin egen psykiske helse. Som lærer eller øvrig ledelse i skolen pliktes det å ta hensyn og imøtekomme dem. Det innebærer at elever med psykiske helseplager eller lidelser får tilpasset hjelp og at det tas hensyn til at deres psykiske helse vil påvirkes av de erfaringene de gjør seg i skolen (Uthus, 2022, s.15). At elever gjennom «folkehelse og livsmestring» som tverrfaglig tema nå gis anledning til å arbeide med psykisk helse som del av livsmestringstematikk kan være spesielt fornuftig. Dette fordi skolen er et sted der jevnaldrende tilegner seg kunnskap og læring i samhandling med andre (Klomstén, 2022, s. 263).

3.2.2 Relasjoner

Relasjoner er en sentral påvirkningsfaktor for psykisk helse, og kanskje særlig blant de minste. Barn i skolen danner relasjoner både til andre barn og voksne. I utviklingen av barnet som menneske er det grunnleggende at det eksisterer opplevelser av tilhørighet, vennskap og positive sosiale relasjoner i og med hverandre, medelever som lærere (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 20). Erfaringene barnet tar med fra relasjoner vil prege barnets atferd og tanker ikke bare om seg selv, men også om andre mennesker (Drugli og Lekhal, 2018, s. 57). Skolens evne til å skape et trygt og inkluderende sosialt miljø har derfor betydning for elevers skolehverdag.

3.2.2.1 Elev-lærer relasjoner

Lærere kan ses som nære omsorgspersoner overfor elever i skolen, ettersom de tilbringer mye tid sammen i hverdagen. Dette forholdet kan beskrives som asymmetrisk, der kvaliteten av relasjonen alltid er lærers ansvar. Det er ønskelig at relasjonen bygger på trygghet, gjensidighet og anerkjennelse, der læreren også tar et ansvar i å skjerme dem mot de forhold som er belastende, som for eksempel omsorgssvikt, negative relasjoner og mobbing. Det fordrer en lærer som er i stand til å justere seg til det enkelte barn og dette barns behov (Drugli og Lekhal, 2018, s. 31; Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 20).

Ifølge Ogden (2012, referert i Olsen og Mikkelsen, 2015, s. 125) er lærerens oppmerksomhet mot enkelteleven en betydelig påvirkningsfaktor på elevers atferd i skolen. Forfatteren presiserer hvordan atferd som gis oppmerksomhet har en tendens til å gjenta seg, uavhengig om den er negativ eller positiv. I lys av det poengterer Webster-Stratton (2005, referert i Olsen og Mikkelsen, 2015, s. 126) hvordan barn som roses har en tendens til å oppnå bedre selvbilde der de lærer å omtale seg selv og andre i positive vendinger.

3.2.2.2 Elev-elev relasjoner

Å føle seg anerkjent, respektert, inkludert og medregnet av signifikante andre, eksempelvis medelever, er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 240) en sterk kilde til selvverd, psykisk helse og livskvalitet. Drugli og Lekhal (2018) vektlegger også viktigheten av fellesskapsfølelsen, og viser til Hay et al. (2004, referert i Drugli og Lekhal, 2018, s. 79) som sier at for elever som for det meste leker alene eller oppholder seg alene, kan det være et tegn på at eleven ikke er en del av fellesskapet med de andre.

Her er det skolens ansvar å tilrettelegge seg mangfoldet i en klasse slik at alle gis fullverdige og verdsatte roller i et fellesskap (Wendelborg, 2022, s. 127). I miljøer preget av inkludering viser elevene større faglig engasjement, høyere innsats, mer adekvate læringsstrategier, større trivsel og mindre frafall i videregående skole (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 240). Dermed kan elev-elev relasjonen sies å ha innvirkning på elevenes læringsprosess i likhet med elev-lærer relasjonen.

3.2.3 Fysisk helse

Drugli og Lekdal (2018, s. 38) referer til Repetti et al. (2002) når de sier at forskning viser tydelige sammenhenger mellom psykisk og fysisk helse, der fysisk helse i seg selv er viktig for at man skal ha det bra. I et skoleperspektiv kan en se Helsedirektoratet (2020) legge forskning til grunn når de sier at fysisk aktivitet, god motorikk og fysisk form kan være viktig for elevers kognitive funksjon og læring i skolen. Basert på at elever tilbringer store deler av dagen på skolen og ofte samtidig har en livsstil med mindre aktivitet på fritiden, kan skolen ses som en viktig arena for økt fysisk aktivitet. Helsedirektoratet (2020) presiserer videre gode skolegårder som et viktig aspekt for reduksjon av både vold, mobbing og uro blant elever, som videre er essensielt både for trivsel, motivasjon og læringsevne. Dette er i tråd med forskningsstudien «Klassrum med himlen som tak» som også kom fram til flere av de samme faktorene i sin studie (Faskunger et al., 2018). Fysisk helse må videre ses i sammenheng med sunne helsevaner generelt, der godt kosthold og hvile inngår. Gode pauser til å spise mat og tilrettelegging av læringssituasjoner der tempoet tas ned, kan da ha betydning for helheten av elevers skolehverdag og liv.

3.3 Psykososialt miljø

Som nevnt i kapittel 1.3 (begrepsavklaring) defineres psykososialt miljø som: «de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette» (Regjeringen, 2014). Videre sier NOU 2015: 2 (s. 115) at «et trygt psykososialt skolemiljø kjennetegnes av at elevene trives, har det godt på skolen, og av at det er fravær av negative handlinger som krenkelser og mobbing». Som et ledd i dette arbeidet, gis det gjennom et rundskriv om skolemiljø informasjon til aktørene i skolen om skolemiljø og det psykososiale miljøet, med særlig vekt på hva skolen skal gjøre dersom elever ikke opplever å ha det trygt og godt på skolen (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2022). I det følgende vil jeg legge fram fem forskningsbaserte faktorer som fra NOU 2015: 2 (s. 115) anses viktig for utvikling og opprettholdelse av et trygt psykososialt miljø, og som jeg anser viktig for

elevenes læringsmiljø: skolekultur, skoleledelse, relasjonsbasert klasseledelse, elev-elev relasjoner og foreldresamarbeid.

1. Skolekultur

Skolekulturen handler om verdiene, normene og virkelighetsoppfatningen og er organisasjonskulturen på skolen. Skolekulturen har betydning for det psykososiale miljøet, særlig med hensyn til forekomsten av krenkelsers og mobbing. Hvilken skolekultur som eksisterer på den enkelte skole vil komme til uttrykk gjennom aktørenes handlinger og holdninger på skolen (NOU, 2015: 2, s. 115). Det innebærer at skolen må fungere godt som system for at relasjonen mellom skolens ulike aktører skal være positiv (Drugli, 2012, s. 31).

2. Skoleledelse

Skoleledelsen er de som har ansvaret i å påse at alle elever møtes med respekt og tillit, og at det iverksettes tiltak for å forebygge sosiale problemer som oppstår på skolen (NOU 2015: 2, s. 118-119). Overordnet skal skoleledelsen motivere, være innovativ og skape sammenheng, for helhet og utvikling. De skal også sørge for at skolens strategier og visjoner gjennomføres, og at resultater oppnås (NOU 2015: 2, s. 118).

3. Relasjonsbasert klasseledelse

I utvikling av gode læringsmiljø basert på støtte i faglig og sosial læring, framheves klasseledelse (Lyngsnes og Rismark, 2017, s. 139). Det innebærer at læreren klarer å forholde seg til enkeltelever og samtidig evner å se ringvirkningene i resten av elevgruppen (NOU 2015: 2, s. 120). En positiv relasjon mellom lærer og elev beskrives da som hjørnesteinen i klasseledelse (Marzano, 2009, referert i Lyngsnes og Rismark, 2017, s. 140). God relasjonsbasert klasseledelse kan deles inn i tre dimensjoner: Emosjonell støtte (positivt klima, lærerens sensitivitet, hensyn til elevens perspektiv), klasseromsorganisering (regulering av adferd, produktivitet, læringsstrategier) og læringsstøtte (prosedyrer og ferdigheter, forståelse, analyse og problemløsning, kvalitet på feedback) (Drugli, 2012, s. 34; NOU 2015: 2, s. 120).

4. Elev-elev relasjoner

Fordi skolen er det stedet hvor barn tilbringer mest sammenhengende tid med andre barn kan skolen anses som viktig for barns sosiale nettverk, også utenfor skoletiden (NOU

2015: 2, s. 123). Å være en del av et sosialt fellesskap er grunnleggende for om barn oppfatter seg selv som verdifulle eller ikke, der mangel på gode jevnaldrende relasjoner kan være en belastning og utgjøre en risikofaktor for barns utvikling, læring, selvoppfatning og helse (Mælan og Drugli, 2022, s. 39). Det må utvikles et felles tilhørighetsforhold til klassens virksomhet, ved at undervisningens mål og innhold tilrettelegges i praksis på en måte som inkluderer elevene som aktive deltakere i skolens faglige innhold (NOU 2015: 2, s. 124).

5. Foreldresamarbeid

Foreldresamarbeid må være en integrert del av skolens virke, med mål om å fremme elevens læring og utvikling. Det er da skolens og skoleeierens ansvar å sørge for at et godt samarbeid etableres. Om de foresatte opplever å kun høre fra læreren når det oppstår problemer, vil samarbeidet fort bli utfordrende (NOU 2015: 2, s. 127-128). I den sammenheng er det viktig at læreren vektlegger også de positive tilbakemeldingene, samt at læreren vektlegger å ta foresattes bekymringer på alvor. Lærere som vektlegger å etablere gode forhold til de foresatte før problemer oppstår, vil ha lettere for å ta opp vanskeligheter dersom de skulle oppstå senere (NOU 2015: 2, s. 128).

3.3.1 Psykososialt miljø i fagfornyelsen

«Folkehelse og livsmestring» som tverrfaglig tema skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, samt kompetanse som gir de muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2020). Blant flere aktuelle områder innenfor temaet finner vi mellommenneskelige relasjoner, respekt for hverandre, samt håndtering av tanker, følelser og relasjoner. Fordi temaet vektlegger faktorer ved vår psykiske helse og hvordan vi er i møte med andre, anser jeg temaet å være i nær tilknytning til det psykososiale miljøet. At temaet nå inkluderes gjennom fagfornyelsen mener jeg indikerer hvor stort fokuset på psykisk helse har blitt, derav også viktigheten ved at det fokuseres på nettopp dette.

3.3.2 Psykososialt miljø i opplæringsloven

§ 9 A i Opplæringsloven (1998) tar for seg «Elevane sitt skolemiljø», og omfatter en rekke paragrafer gjeldende skolemiljøet for barn i grunnskole, videregående skole, leksehjelpsordninger og i SFO. § 9 A-2 presiserer alle elevers «rett til et trygt og godt

skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring». Dette forutsetter et kontinuerlig forebyggende arbeid i skolen i lys av en nulltoleranse mot krenkelser som mobbing, vold, diskriminering og trakassering.

Opplæringsloven (1998, § 9 A-4) poengterer at hvorvidt elevenes skolemiljø er trygt og godt avhenger alene av elevenes egne subjektive opplevelse. Dette medfører at skolen plikter å undersøke videre dersom eleven uttrykker at skolemiljøet ikke oppleves som nettopp det, hvilket omtales som en «aktivitetsplikt». Skolen har her også en «informasjonsplikt» i å informere om denne aktivitetsplikten, slik at både elever og foresatte er bevisst den, samt deres rett til innsyn og uttalelser dersom saker dokumenteres.

3.4 Psykososialt miljø i uteskolen

Med en forståelse av at et godt psykososialt miljø er basert på god helse, trivsel og læring, vil jeg særlig trekke fram de sosiale forhold ved relasjoner som sentrale. Det innebærer både gode elev-elev relasjoner som bidrar til en fellesskapsfølelse og relasjonsbasert klasseledelse som påvirker hvordan skolehverdagen tilrettelegges eleven. Disse aspektene kan ses i relasjon til de foregående underkapitlene 3.1 (uteskole som læringsarena) og 3.2 (livsmestring og psykisk helse). Med særlig vekt mot uteskolens betydning med tanke på tilrettelegging for det psykososiale miljøet, vil dette belyses nærmere videre i studien.

4 Vitenskapsteoretisk ståsted

Jeg vil her redegjøre kort for begrepene ontologi, epistemologi og aksiologi, og knytte disse opp mot egen studie. Til sist vil jeg legge fram design for studien. Som kvalitativ forsker i denne studien vil jeg nærme meg forskningsfeltet med utgangspunkt i eget verdenssyn. Det innebærer ifølge Postholm (2010, s. 33) at forskeren alltid har med seg antagelser og syn på verden som vil styre forskningen. Fordi forskeren er det viktigste verktøyet i forskningsprosessen er det vesentlig å være bevisst egen rolle i studien.

4.1 Ontologi, epistemologi og aksiologi

Begrepene ontologi, epistemologi og aksiologi sier alle noe om kvalitativ forskning og forskerens rolle i den type forskningsprosjekt (Postholm, 2010, s. 33).

Gjennom denne masteroppgaven har målet vært å nå fram til deltakernes subjektive virkelighet, forståelsen av deres tenker og erfaringer omkring uteskole og psykososialt miljø. *Ontologi* dreier seg i den sammenheng om forutsetningene for å kalle noe virkelig. Innen kvalitativ forskning blir virkeligheten konstruert av personene som deltar i studien (Guba og Lincoln, 1988, referert i Postholm, 2010, s. 34). Som forsker er jeg derfor bevisst på at mennesket, kontekst og tidspunkt er påvirkende, og at forskningsresultatene kunne vært annerledes dersom dette var forandret. Dette innebærer at svaret på hvordan virkeligheten faktisk ser ut er umulig å komme fram til, ettersom det ikke finnes grunnlag i å hevde at et syn er mere riktig enn et annet (Jacobsen, 2022, s. 24).

Epistemologi handler på sin side om hvor stor grad det er mulig å få sann kunnskap om denne verden (Jacobsen, 2022, s. 25). Gjennom kvalitativ metode og bruken av datainnsamlingsmetodene observasjon og intervju har jeg forsket nært opp mot deltakerne. Det innebærer at jeg i møte med deltakerne har forsøkt å etablere egen kunnskap gjennom deres forståelse av fenomenet. Om dette sier Jacobsen (2022, s. 25) at det eksisterer et skille mellom en objektiv sannhet og sannhet slik den framstår og oppfattes av den individuelle forsker. Relatert til egen studie kan dette handle om bevisstgjøring av egne forforståelser, som at oppvekst og utdanning kan ha påvirket mitt syn på uteskole som læringsarena og psykososialt miljø. Selv om dette er forhold jeg ikke kan kontrollere, gjør jeg grep for å minske påvirkning på egen studie gjennom eksempelvis å stille ikke-ledende spørsmål i intervjuene.

Aksiologi til sist, betegner læren om verdier (Postholm, 2010, s. 35). Epistemologi understreker kvalitativ metode som verdiladet, der forskningen påvirkes av forskerens egne subjektive, individuelle teorier. Jeg har i den sammenheng vektlagt å tydeliggjøre egne perspektiver og meninger underveis i studien. Jeg har redegjort for de metodiske valgene, samt begrunnet og drøftet omkring forskningens kvalitet. Dette gir lesere av studien bedre forutsetninger for å sette seg inn i studien og vurdere hvordan jeg kan ha påvirket forskningsarbeidet.

4.2 Det konstruktivistiske paradigmet

Jeg betegner utgangspunktet for denne studien å være innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv, som innebærer en forståelse av at virkeligheten skapes i interaksjon mellom mennesker og at påvirkning utenfra bidrar til en virkelighet i stadig endring (Postholm, 2010, s. 21).

I et konstruktivistisk perspektiv antas det ofte at virkeligheten i liten grad er stabil og objektiv. Det er derfor lite hensiktsmessig å lage store teorier om hvordan virkeligheten ser ut og hvordan den henger sammen. Det viktige blir heller å forstå det dynamiske og det unike, noe som krever en induktiv tilnærming der forskeren går «fra empiri til teori» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 101).

4.3 Design for studien

For denne masteroppgaven har jeg valgt casedesign, da det var undersøkelsesdesignet jeg anså mest passende for å svare på forskningsspørsmålet. Gjennom forskningsspørsmålet framkommer det at jeg søker å forske på uteskole og psykososialt miljø. Når studien samtidig bygger på kvalitativ metode, var det naturlig å rette datainnsamlingen mot deltakere med nær tilknytning til feltet. Derfor valgte jeg en skole som aktivt driver med uteskole, der jeg begrenset datainnsamlingen min til kun å omhandle én skoleklasse. Studien ble rettet mot «en case» i en klart definert kontekst, der klassen var min case og konteksten var uteskole (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 63). I løpet av én dag gjennomførte jeg observasjoner og intervjuer av rektor, lærere og elever som sammen dannet mitt datamateriale. Å kombinere datainnsamlingsmetodene var nyttig ettersom jeg søkte å nå dyp innsikt i uteskole og psykososialt miljø som fenomen. Studier der en går i dybden av et fenomen omtaler Jacobsen (2022, s. 99-100) som intensive opplegg, hvor man tar for seg mange nyanser, men relativt få enheter. I egen studie valgte jeg å forholde meg til klassen som én enhet, da dette ga meg

mulighet til å legge tid og fokus på å nå dybde framfor å søke bredt og overfladisk. Mange nyanser, slik Jacobsen (2022, s. 100) nevner det, er all informasjon observasjon og intervju ga meg, også fra ulike perspektiver av hva deltakerne representerte.

5 Forskningsmetode

Som forsker er et mål alltid å bringe fram gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten. Hvordan en tilnærmer seg forskningsfeltet i forsøket på å få dette til, avgjøres av egne metodologiske valg (Jacobsen, 2022, s. 15). Jeg vil i dette kapitlet derfor redegjøre for valgene jeg tok underveis i prosessen. Først presenterer jeg forskningsmetoden, deretter utvalgsprosessen etterfulgt av utvalgte strategier innen datainnsamlingen. Avslutningsvis presenterer jeg transkripsjons- og analyseprosessen og mine funn framstilles i en tabell (tabell 1).

5.1 Kvalitativ metode

Innen forskning har det vært vanlig å skille mellom kvalitativ eller kvantitativ tilnærming, et skille som er i ferd med å viskes ut og tilnærminger det blir vanligere å kombinere (Bryman, 2006, referert i Postholm og Jacobsen, 2018, s. 110). Hovedforskjellen kan likevel sies å handle om grad av forhåndsstrukturering og fleksibilitet i studien (Gleiss og Sæther, 2021). Mitt mål om å nå en dyp innsikt i fenomenet krevde nærhet mellom meg som forsker og deltakerne i den grad at jeg kunne få innsikt i deres individuelle og unike forståelse. Videre stiller det krav også til stor grad av åpenhet og at lite er bestemt på forhånd. Jeg møter deltakerne på deres premisser, og er åpen for all informasjon som kommer inn (Jacobsen, 2022, s. 141). For denne studien fant jeg det dermed mest hensiktsmessig å bygge på en kvalitativ tilnærming. Ses store mengder informasjon i sammenheng med tilnærmingens fleksibilitet, kan dette være tidvis utfordrende for en forsker. Fleksibiliteten gir forskeren mulighet til å endre alt fra forskningsspørsmål til analyse, og fordi en forsker så nært opp mot feltet vil informasjon samles inn mer eller mindre fortløpende.

5.2 Utvalg

Mitt valg av casedesign som forskningsmetode utgjorde naturlige avgrensninger i rekrutterings- og utvalgsprosessen. Først og fremst ble tilgangen til en skole som driver uteskole avgjørende. Fra tidligere hadde jeg kjennskap til en skole som aktivt driver med nettopp dette, og som har gjort det i mange år, slik at elevene og lærerne der har erfaring med det. Skolen anså jeg derfor å være en god kandidat for masteroppgaven. Jeg valgte å ta direkte kontakt med rektor på denne skolen, før jeg eventuelt kontaktet andre alternativer. Rektor formidlet min forespørsel til lærerne, der jeg mottok positivt svar fra småtrinnet og

mellomtrinnet. Jeg hadde i forkant bestemt meg for å avgrense oppgaven til å forske på uteskole i én klasse, samt reflektert over hvilket klassetrinn det var mest hensiktsmessig å forske på. Med hensyn til intervjuene ønsket jeg litt eldre elever som trolig ville ha lettere for å begrunne eller argumentere for svarene sine. Samtidig ønsket jeg å holde meg på et lavt nok klassetrinn til at lekpreget undervisning fortsatt var i fokus. Jeg besluttet derfor at elever omkring 3. og 4.trinn var ønskelig. Skolen er fådelt, slik at småtrinnet samlet utgjorde «klassen» jeg valgte å forske på. Av totalt 21 elever mottok jeg 14 samtykker fra foresatte og elever (vedlegg 5), i tillegg til to lærere, én lærling og rektor som også deltok (vedlegg 4).

Som kvalitativ forsker gjennom en casestudie, søker jeg å få mye informasjon om et begrenset antall personer (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 49). For nødvendig informasjon og målet om en detaljert forståelse, anså jeg det fordelaktig å inkludere rektor, i tillegg til lærerne, som intervjudeltakere. Dette ga meg god spredning i både alder og roller. Rektor hadde erfaring med uteskole både fra et lærerperspektiv, men også fra et perspektiv som skoleleder og tidligere uteskolelærer, som kunne tilføre oppgaven interessant innsikt. I tillegg til intervju av to lærere med ansvar for klassen, var intervju av elever viktig for besvarelsen. Her så jeg om lag fire elever som en fornuftig størrelse for dette utvalget. For mange elever vil kunne gi vanskeligheter med å nå dybde i det jeg undersøker, mens for få elever vil kunne gi konsekvenser for analysen og resultater til konklusjonen (Johnsen, 2018, s. 202).

I utvelgelsen av elever til intervju valgte jeg å involvere lærerne. Jeg anså det fordelaktig at de med kjennskap til dem kunne velge ut de elevene de mente var gode kandidater for intervjuets formål, hovedsakelig basert på elever de anså utadvendte og fokuserte nok til å kunne svare på spørsmålene jeg stilte. Da lærerne foreslo en elev i tillegg til fire allerede utvalgte, besluttet jeg å øke utvalgsstørrelsen til fem elever. Jeg anså fordelene større enn konsekvensene ved å inkludere denne eleven. Etter ønske fra meg tok de høyde for å skape en størst mulig variasjon i klassetrinn, da både modenhet og erfaring kunne ha betydning. Utfallet ble dermed én elev fra 2.trinn, to fra 3.trinn og to fra 4.trinn. Mine valg utgjorde det som gjerne omtales som strategisk utvalgelse, en ofte brukt form for utvalg innen kvalitative studier. Tjora (2021, s. 145) beskriver det ved at man velger seg ut deltakere som vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet.

5.3 Observasjon

Med uteskole som tema for oppgaven ble det naturlig å gjennomføre observasjon av uteskoleøkter som del av egen empiri. Observasjon er når forskeren anvender eget sansesapparat, slik som syn, hørsel, følelser og smak, til å studere en menneskets atferd i en gitt kontekst og begrenset til kun det (Jacobsen, 2022, s. 183-184).

Det finnes ulike måter å strukturere observasjonsstudier på. Min oppgave bygger på en nysgjerrighet og interesse for å oppnå større kunnskap og innsikt i uteskole som læringsarena sett i sammenheng med psykososialt miljø. Jeg utarbeidet et observasjonsskjema med enkelte utvalgte kategorier; uteskolearenaen, struktur og rammer, elev-elev relasjoner, elev-lærer relasjoner og eleven (vedlegg 1). Fordi jeg på dette tidspunktet allerede hadde et utgangspunkt for forskningsspørsmålet, kunne jeg basere kategoriene på kunnskap jeg anså relevant fra arbeid med tidligere forskning og teori omkring temaene. Jeg ønsket likevel å være åpen for observasjoner som ikke naturlig hørte inn under mine kategorier, og valgte derfor å inkludere en kategori for øvrige observasjoner til dette formålet, samt rom for generelle notater. I den sammenheng skiller Gleiss og Sæther (2021, s. 103) mellom strukturerte-, semistrukturerte- og ustrukturerte observasjoner, der jeg anser egen struktur å være en kombinasjon av strukturert- og semistrukturert observasjon. En ustrukturert observasjon på sin side vil være når forskeren starter med et åpent blikk, har for lite kunnskap til å definere kategorier og forskningsspørsmålet ikke er formulert.

Jeg valgte å observere én dag med uteskole, der elevene i utgangspunktet oppholder seg ute fra start til slutt. Som del av forberedelsene var jeg også nødt til å avgjøre hvordan jeg skulle forholde meg til feltet som observatør. Med mål om å kunne fange opp interessante aspekt ønsket jeg å holde noe avstand til deltakerne, da jeg så det som best for å skaffe god nok oversikt over situasjonen. Likevel så jeg det som fornuftig å benytte anledningen til å bygge relasjoner til klassen da dette kunne forsterke deres trygghetsfølelse og komme studien til gode i de påfølgende intervjuene. Jeg utførte dermed det Bjørndal (2013, s. 32) beskriver som observasjon av andre orden, i motsetning til observasjon av første orden hvor forskeren har observasjonen som primær oppgave og ingen øvrige oppgaver å konsentrere seg om. Jeg planla å gjøre noteringer i observasjonsskjemaet underveis, da det gir meg bedre muligheter for ikke å overse viktige aspekter som kan gi grunnlag for dypere forståelse gjennom analysene (Gleiss og Sæther, 2021, s. 106). Samtidig vektla jeg å være bevisst skillet mellom beskrivelser og tolkninger.

5.4 Intervju

Ved å supplere datamaterialet med intervju dannet jeg muligheter for å få fram kompleksitet og flere nyanser av det studerte. Observasjoner spiller nemlig en viktig rolle i å kontekstualisere informasjonen en får i intervjuene og som følge av det styrke analysen i et prosjekt (Gleiss og Sæther, 2021, s. 102). Gleiss og Sæther (2021, s. 78) anser intervju som velegnet for å kunne utvikle kunnskap om menneskers tanker, erfaringer og forestillinger.

Gruppen av deltakere til intervju var som nevnt rektor, lærere og elever, slik at utgangspunktet lå an til innsikt fra flere perspektiver. For intervjuet med lærere og elever valgte jeg å gjennomføre fokusgruppeintervju, hvilket Jacobsen (2022, s. 177) omtaler som framtrødende innen forskning de siste årene, og som egnet der en ønsker å utvikle ny kunnskap om et fenomen. Tjora (2021, s. 145) betegner denne type intervju som et godt utgangspunkt for gode gruppediskusjoner. Jeg utviklet i forkant en guide til intervjuene med åpne, generelle spørsmål basert på studiens tema (vedlegg 2 og 3). Formålet var ikke at intervjuguidene skulle være førende for intervjuene, men at spørsmålene skulle være til hjelp for meg dersom jeg hadde behov for det. Som et supplement til intervjuene var jeg oppmerksom på observasjoner fra dagen som kunne være relevant å bringe med inn i intervjuene, særlig med hensyn til at det var små barn blant deltakerne mine som ofte ikke har like lett for å formulere seg godt nok selv (Jacobsen, 2022, s. 184). Jeg var også bevisst på å ikke stille spørsmål som ville hindre deltakerne i å dele tanker, erfaringer og forestillinger de anså relevante. Ses dette i sammenheng med Christoffersen og Johannessen (2012, s. 78) som sier at «menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best fram når deltakeren kan være med på å bestemme hva som skal tas opp i intervjuet», ble det naturlig for meg å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Semistrukturerte intervjuer innebærer at det eksisterer en overordnet intervjuguide som er utgangspunktet for intervjuet, men at spørsmål, temaer og rekkefølge likevel kan variere (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 79). Som forsker beholdt jeg derfor en fleksibilitet i intervjuet, som også ble viktig for variasjonen jeg kunne ha i hvilke spørsmål jeg valgte å stille deltakerne.

5.5 Transkripsjon og analyse

Postholm og Jacobsen (2018, s. 158) viser til hvordan en forsker begynner å analysere allerede i feltet i arbeidet med å oppnå forståelse for det som studeres. Derfor velger jeg her å

presentere valgt analysestrategi, samt redegjøre for transkripsjons- og analyseprosessen og begrunne for valgene jeg gjorde underveis.

I arbeidet med oppgaven og målet om å svare på forskningsspørsmålet besluttet jeg å benytte en analysestrategi som tok utgangspunkt i Nilssens tre faser for koding og kategorisering: åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Nilssen, 2012, s. 78-79). Det vil i det videre arbeidet framkomme at jeg beveger meg fra en induktiv tilnærming hvor jeg går «fra empiri til teori», mot en abduktiv tilnærming der fokus på pendling mellom teorier, egne perspektiver og datamaterialet er framtrædende (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 102).

Første del av transkripsjons- og analyseprosessen gikk til å transkribere datamaterialet. Dette beskriver prosessen hvor jeg klargjorde materialet for den videre kodingsprosessen gjennom nøye gransking av observasjonene og intervjuene. Observasjonsnotatene ble omgjort til utdypende tekst, ved at jeg forsøkte å tilføre notatene klarere beskrivelser av hva jeg hadde observert, samt konteksten rundt. Jeg sorterte teksten inn i økter for lettere å holde oversikt. Intervjuene lyttet jeg gjennom og omgjorde til tekst. Jeg gjorde her et valg om å transkribere til bokmål, både for å overholde anonymiteten til mine deltakere, men også for å opprettholde teksten som lettleselig. I forkant var planen å holde meg til utsagnene jeg anså relevant for oppgaven, og utelate det øvrige materiale da det virket fornuftig. Underveis erfarte jeg at flere utsagn jeg var usikre på ble beholdt i frykt for å utelate materiale som kunne være relevant, og at lite materiale ble utelatt som følge av dette. Transkriberingen opplevde jeg som en tidkrevende prosess. Det ga meg likevel ny innsikt i materialet som kunne bli viktig i det videre arbeidet, ved at jeg underveis ble oppmerksom på koder som kunne være aktuelle. Disse noterte jeg ned for å bringe med meg inn i det videre arbeidet.

Koding

Det samlede transkripsjonsmaterialet ble grunnlaget for det videre analysearbeidet. Gjennom kodingsprosessen er første steg å redusere datamateriale til noen få kategorier med særlig essens i materialet, et steg Nilssen (2012, s. 82) har valgt å kalle *åpen koding*. Med hensyn til egne preferanser valgte jeg å skrive ut det transkriberte materialet i papirformat for gjennomlesning og markering. Med lav terskel og et skjerpet blikk mot materialet gikk jeg inn for å skaffe meg en helhetlig oversikt. Jeg brukte markeringstusj for å markere ned ord og uttrykk jeg anså særlig relevant, og jeg brukte arkets marg til å navngi disse med koder. Her så jeg verdien av å lese gjennom materiale flere ganger, da jeg ble bevisst både nye koder og

overlappinger mellom kodene. Arbeidet jeg gjorde er i samsvar med Nilssens anbefalinger som baserer seg på å møte materialet med en åpen holdning for hva det forteller en. Nilssen (2012, s. 84) poengterer videre bevissthet rundt påvirkning av de subjektive, individuelle teoriene som alltid vil følge forskeren, og som er aktuelt også her.

Kategorisering

Neste del av prosessen var arbeidet med å gruppere kodene i kategorier for å gjøre datamengden håndterlig. Denne kodefase gjør forklaringene til fenomenene mere presise og fullstendige og er hva Nilssen (2012, s. 79) kaller *aksial koding*. Allerede fra arbeidet med transkripsjonene og fasen om åpen koding var jeg blitt oppmerksom på hvordan kodene forholdt seg til hverandre. Jeg grupperte informasjon fra observasjoner og intervjuer i kategorier gjennom koder med nærliggende forbindelser til hverandre, og gjorde underveis noen justeringer både i plassering av kodene, men også i hvordan jeg valgte å navngi kategoriene. Temaene kan likevel anses sammensatt, slik at jeg konkluderte med at jeg ikke ville kunne komme helt unna kodenets tilknytning også til andre kategorier.

Kjerne kategorier

I prosessens siste fase om *selektiv koding* forsøkte jeg å finne fram til kjerne kategoriene, de som representerer forskningens hovedtema (Nilssen, 2012, s. 79). Dette gjorde jeg ved systematisk å relatere kategorier til hverandre.

Med utgangspunkt i fasene om åpen koding, aksial koding og selektiv koding, presenterer tabellen under de kodene og kategoriene jeg fant fram til (tabell 1). Slik det vil komme fram i kapittel 7 (presentasjon og drøfting av resultatet) presenteres funn med utgangspunkt i åpen koding og kjerne kategoriene. Fasen om aksial koding var likevel et viktig ledd i utviklingen av kjerne kategoriene, da det hjalp meg å se sammenhenger fra fasen om åpen koding.

Åpen koding - koder	Aksial koding – kategorier	Selektiv koding – kjerne kategorier
Nærmiljøet	Engasjerte lærere som evner å se muligheter	Skoleleder og læreres betydning for uteskolen som helhetlig læring
Død mus pedagogikk	Erfaringsbasert fundament	
Nære forbindelser mellom uteaktiviteter og inneaktiviteter		
Positiv respons	Kontakt med elevene	Lærerens tilrettelegging
Klasseledelse		
Mestring	Motivasjon	Elevenes læring
Fellesskap		
Erfaringsbasert læring	Læring	

Tabell 1: Framstilling av resultatene fra koding- og kategoriseringsprosessen.

6 Vurdering av forskningens kvalitet

Kvaliteten av undersøkelsen kan sies å avhenge av dens reliabilitet og validitet, der det er ønskelig med resultater som er relevante og riktige, og som vi kan stole på (Jacobsen, 2022, s. 17-18). Dette krever at en gjennomfører undersøkelser med et våkent og kritisk blikk på prosessen. Ved å vise til hvordan en har gått fram i forskningsprosessen er det grunnlag for å fremme studiens totale troverdighet. Derfor vil jeg her redegjøre for reliabiliteten og validiteten for masteroppgaven, i tillegg til triangulering og generalisering som også var relevant. Avslutningsvis tar jeg for meg oppgavens etiske overveielser.

6.1 Reliabilitet

Reliabilitet kan omtales som studiens pålitelighet (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 223). Det handler om kvaliteten på forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på (Gleiss og Sæther, 2021, s. 202). Når det eksisterer en sammenheng mellom de valg forskeren gjør underveis og resultatene kan det sies å være grunnlag for tillit. I drøftingen av reliabiliteten for egen undersøkelse vil jeg benytte fem relevante punkter av pålitelighet fra Postholm og Jacobsen (2018, s. 225-228):

a) Relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker

Som et sosialt vesen tilpasser vi oss omstendighetene ved å registrere hva mennesker rundt oss gjør, såkalt kroppslig tilstedeværelse (Gleiss og Sæther, 2021, s. 101). Dette beskriver også Postholm og Jacobsen (2018, s. 225) som det å tilpasse vår atferd – hva vi sier og hva vi gjør – til hverandre. Studien kan dermed ses å være påvirket av relasjonen mellom meg og deltakerne. Postholm og Jacobsen (2018, s. 225) understreker disse forholdene som umulige å «kontrollere for», og poengterer viktigheten ved at jeg som forsker derfor redegjør for dette.

Jeg hadde valgt observatørrollen jeg anså best for studien, og var bevisst på at jeg aldri helt kunne komme unna påvirkningskraften den bar med seg. Likevel gjorde jeg grep for å forhindre dette i størst mulig grad. I tillegg til informasjonen elevene var gitt gjennom lærerne og eventuelt samtykkeskjema (vedlegg 5) i forkant, valgte jeg å bruke noe tid på morgenen til å forklare for elevene hensikten med mitt besøk og rollen jeg ville ha gjennom dagen. Jeg forklarte kort betydningen av min rolle som student på lærerutdanningen og hvorfor de kom til å se meg gå bærende på ark og penn. Som

beskrevet i kapittel 5.3 (observasjon) vektla jeg kommunikasjon med elevene videre ut over dagen for å skape en relasjon til dem. Dette mener jeg var et viktig grep for å styrke reliabiliteten i egen studie.

Min relasjon til forskningsdeltakerne ble også relevant under intervjuene. Som ledd i å styrke studiens reliabilitet reflekterte jeg også over hvordan jeg best kunne hindre egen påvirkning gjennom intervjuguidene. Fordi jeg var interessert i deltakernes personlige tanker, erfaringer og forestillinger, fokuserte jeg på å formulere spørsmålene mine slik at de ikke ble ledende. Ledende spørsmål er ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 225) spørsmål som favoriserer en spesiell type svar, og ville ikke vært hensiktsmessig for egen studie. Med hensyn til at en del av deltakerne mine var barn ble det samtidig relevant å ikke stille uklare spørsmål. Jeg måtte formulere spørsmålene mine i et forholdsvis enkelt språk, slik at de hadde gode forutsetninger for å forstå spørsmålene jeg stilte. For å forsikre dette presenterte jeg spørsmålene mine for andre i tiden før intervjuene, både voksne, men også familiære barn i samme alder som intervjudeltakerne. Jeg gjorde i etterkant noen justeringer som følger av det. For intervjusituasjonen var jeg bevisst at en mulig utfordring kunne være at deltakerne ble påvirket negativt av å ikke kjenne meg særlig godt. Av hensyn til det, og resultatene i studien, valgte jeg som nevnt i kapittel 5.4 (intervju) å gjennomføre fokusgruppeintervjuer med lærerne og elevene. Verdien av at de fikk være samlet anså jeg å være høy, da de trolig ville være mere komfortable, og dette ville være mere hensiktsmessig for datainnsamlingen.

b) Forhold mellom problemstilling og forskningsdeltaker

Etter avgjørelsen om å fokusere studien mot uteskole og psykososialt miljø ble det viktig å finne deltakere med erfaring til feltet som også ville godta å delta. Gruppen av deltakere jeg har lyktes å inkludere i studien er jeg veldig fornøyd med. Gjennom skolens godkjennelse til å besøke dem og innhente datamateriale gjennom dem, var jeg sikret en gruppe deltakere med samsvar til eget forskningsspørsmål. At jeg fikk variasjon blant deltakerne, både i form av alder og roller, ble en særlig styrke for studien.

Fordi mennesker er forskjellige, kan forskningsspørsmål oppleves ulikt fra person til person. Postholm og Jacobsen (2018, s. 226) forklarer at forskning innen særlige temaer for noen kan oppleves som kritikk, som truende og som en opplevelse av kontroll. Forfatterne viser videre til selektiv og strategisk valgt informasjon som en mulig

konsekvens av det. Det innebærer at deltakere kan bli tilbakeholdne med hva de gir av informasjon og/eller lyve. Gjennom arbeid med eget forskningsspørsmål var jeg interessert i å belyse blant annet utfordringer ved uteskole, i tillegg psykososialt miljø som gjerne kan omhandle momenter med forbedringspotensial. Dette kunne oppleves som kritikk mot uteskoleopplegget. For å forhindre dette best mulig valgte jeg å rette et fokus også mot mulighetene ved uteskole, vinkle forskningsspørsmålet mot et *godt* psykososialt miljø, i tillegg til å opptre med en profesjonell og hyggelig framtoning. Jeg vil da tro at forskningsspørsmålet ikke ble opplevd som negativt eller truende av deltakerne.

Hadde jeg gjort et valg om kun å fokusere på de positive sidene ved temaene, hadde jeg trolig ikke fått belyst de like godt. Forskningsspørsmålet anser jeg dermed fornuftig også fra et utviklingsrettet perspektiv, med bakgrunn i forskning som kilde til utvikling. Skal jeg som framtidig lærer kunne legge best til rette for elevers psykososiale miljø gjennom uteskole er innsikt i forhold som må forbedres helt essensielt. Forskning skal dog aldri være til skade for deltakerne. Dette er blant aspekter jeg reflekterer over i kapittel 6.5 (etiske overveielser).

c) Forskningens kontekst

Valg av kontekst kan være av betydning for resultatet. Jeg valgte å forske i en skole der uteskole som læringsarena har vært brukt i lang tid. En utfordring kunne da være at skolen, som i rektor og lærere, hadde et utelukkende positivt syn på uteskole som læringsarena, i motsetning til om jeg hadde søkt en skole som ikke aktivt bruker arenaen. Dette vil jeg presiserer at jeg ikke tror gjelder for elevenes del. Postholm og Jacobsen (2018, s. 226) presiserer da viktigheten av å beskrive konteksten og hvordan den tenkes å ha påvirket resultatet. Gjennom nøye beskrivelser av design og metode, utvalg og datainnsamling kan leseren ta dette i betraktning underveis. Relevante forhold har også vært drøftet gjennom de to foregående punktene a) og b).

d) Hvem har vi ikke fått tak i?

Valg forskeren gjør underveis påvirker hvilken informasjon en har fått eller ikke har fått tak i (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 227). Eget forskningsspørsmål og valg om casedesign ble avgjørende for at skolen der jeg gjennomførte datainnsamling skulle være en som aktivt drev med uteskole. Samtidig bidro casedesign til å at jeg begrenset tid og rom til et omfang på én dag sammen med én klasse. Hadde jeg vært på en annen skole,

vært med klassen over flere dager eller forsket på flere klassetrinn, hadde svarene trolig vært annerledes. Med hensyn til deltakeres rett til frivillig deltakelse, var det også av betydning at jeg måtte forholde til svarene i samtykkeskjemaene (vedlegg 4 og 5).

e) Har vi fått registrert alt det viktige?

Pålitelighet til studien avhenger videre av om gjengivelsene av intervjuene og observasjonene er korrekte. Datainnsamlinger innebærer en hel mengde detaljert informasjon som vår menneskelige hukommelse ikke er skapt for å lagre. Jeg valgte derfor å gjøre noteringer av observasjonene og lydopptak for intervjuene. Når det gjelder noteringer, er ulempen at disse representerer det Postholm og Jacobsen (2018, s. 228) beskriver som en kraftig siling av informasjon i registreringsøyeblikket, som medfører en sannsynlighet for at gjengivelsene ikke vil være helt korrekt. Som jeg presenterte i kapittel 5.3 (observasjon) utarbeidet jeg i den forbindelse et observasjonsskjema (vedlegg 1), med plan om å gjøre notering underveis. Erfaringen ble dog at noteringer underveis syntes å være vanskelig å gjennomføre. Første del av dagen gikk vi på ski, slik at stunder for å gjøre noteringer måtte bli ved eventuelle stopp. Når stoppene vi foretok viste seg å bli relativt korte, bestemte jeg meg for å notere når vi var tilbake ved skolen. Vi var i tillegg rundt elevene hele dagen, slik at det følte ofte unaturlig å trekke vekk fra elever som på sin side virket interesserte i å være rundt meg og prate med meg. På bakgrunn av det noterte jeg ikke så hyppig som jeg hadde sett for meg. Med hensyn til det valgte jeg å transkribere observasjonsnotatene jeg hadde så snart som mulig etter endt dag i feltet. Jeg fikk da gjort notatene om til utfyllende tekst mens observasjonene var friskest mulig i minnet.

Når det gjaldt intervjuene, ble muligheten til å anvende lydopptak viktig. Nettopp presentasjon av intervjuutsagn beskriver Tjora (2021, s. 263) som et sårbart forhold for kvalitative studier. Lydopptakene ga meg rom for å gi intervjudeltakerne min fulle oppmerksomhet. Og en opplevelse av å samtale med noen som lytter og oppfattes interessert tenker jeg er utrolig viktig for utfallet av et intervju, da deltakernes vilje til å fortelle trolig vil speiles av forskerens interesse. Samtidig ga lydopptak meg muligheten til å transkribere ordrett fra lyd til tekst i etterkant. Slik sikret jeg at gjengivelsene jeg viser til i analyse- og drøftingsdelen er noe jeg kan stå for, og at skillet mellom en deltakers utsagn og mine egne tolkninger blir tydelig.

6.2 Validitet

Med validitet menes studiens gyldighet. Ifølge Jacobsen (2022, s. 17) er dette når datamateriale har god nok sammenheng med studiens formål til å kunne gi svar på det eller de spørsmålene som blir stilt. Hvor godt de ulike delene av forskningsdesignet henger sammen blir dermed avgjørende. I redegjørelsen av validiteten for egen studie vil jeg ta utgangspunkt i tre spørsmål fra Gleiss og Sæther (2021, s. 204):

1) Er metoden og utvalget egnet for å svare på problemstillingen?

I arbeidet med studien vektla jeg nøye refleksjoner over hvilket undersøkelsesdesign som best ville egne seg til å belyse forskningsspørsmålet. Valget jeg tok ville påvirke studiens grunnlag i datamateriale, som ville være av betydning for hva som framkom i analyse- og drøftingsdelen. Som presentert i kapittel 4.3 (design for studien) valgte jeg derfor casedesign, som ga meg muligheter til å få fram nettopp de «virkelighetsnære» beskrivelsene jeg var på søken etter, da det sentrale for casestudier er muligheten designet gir til å forstå samspillet mellom aktører og kontekst (Jacobsen, 2022, s. 106). Hvilke valg jeg gjorde relatert til deltakerne er her relevant. Dette presenterte jeg nærmere i kapittel 5.2 (utvalg).

Det er også essensielt at jeg valgte datainnsamlingsmetodene som var best egnet for å kunne skaffe denne type innsikt i temaene. Både observasjon og intervju, som var metodene jeg valgte, er hyppig brukte metoder innen kvalitativ forskning. Metoden observasjon lar forskeren studere deltakernes atferd, gjerne i en kontekst som er av særlig interesse for forskningsspørsmålet (Jacobsen, 2022, s. 183). Semistrukturert intervju på sin side, lar deltakerne formulere svar med ingen eller få begrensninger (Jacobsen, 2022, s. 162) og lar forskeren komme med utdypende spørsmål. Dette er muligheter en ikke ville hatt sammenlignet med eksempelvis spørreskjema. I tillegg kan valget om å kombinere metodene slik jeg gjorde, være en styrke for studien. Dette vil jeg redegjøre for i kapittel 6.3 (triangulering).

2) Bygger forskerens fortolkninger og konklusjoner på datamaterialet

Innen en sosialkonstruktivistisk tradisjon framheves viktigheten av å gjøre rede for grunnlaget for egne fortolkninger (Gleiss og Sæther, 2021, s. 206). I kapittel 3 (teorigrunnlag) presenterte jeg teori som baserer seg på det jeg anså relevant for forskningsspørsmålet. Dette ble sentralt for både observasjonsskjemaet (vedlegg 1) og

intervjuguidene (vedlegg 2 og 3), der teorien påvirket utformingen av disse. I den videre analyseprosessen valgte jeg en analysestrategi som tok utgangspunkt i empirinær koding av datamaterialet, som kan ses som en styrke for studiens validitet. Under kapittel 5.5 (transkripsjon og analyse) har jeg begrunnet gjentatte gjennomlesninger av det transkriberte materialet og et fokus på å holde en lav terskel for hvilke koder jeg markerte/skrev. Samlet resulterte dette i en grundig analyseprosess.

I kapittel 4.2 (det konstruktivistiske paradigmet) og kapittel 5.5 (transkripsjon og analyse) har jeg begrunnet valget av en induktiv- og abduktiv tilnærming, der også det teoretiske grunnlaget påvirket de endelige konklusjonene. Gjennom analyseprosessen var det naturlig at kodene jeg fant fram til hadde rot i egne fortolkninger og teorigrunnlaget, selv om jeg var fokusert på å forhindre dette i størst mulig grad. Som følge av en pendling mellom empiri og teori endret jeg navn på koder og kategorier underveis, hvilket skyldes at man blir mere fokusert og at det blir klarer hva man leter etter (Jacobsen, 2022, s. 243). Dette hadde videre sammenheng til hvilke utsagn og deler av datamaterialet jeg valgte å inkludere i studien. Utsagnene presenterer jeg med et tydelig skille til egne tolkninger, ved å følge korrekt sitering av utsagn med henvisninger til hvem som har sagt det. En abduktiv tilnærming ga meg oppsummeringsvis et godt utgangspunkt for god sammenheng mellom teori, egne tolkninger og datamateriale.

3) Svarer man på problemstillingen?

Det siste spørsmålet Gleiss og Sæther (2021, s. 204) vektlegger innen validitet er hvorvidt forskeren svarer på problemstillingen, her kalt forskningsspørsmålet. I dette legger jeg at det eksisterer en rød tråd i studien der forskningsspørsmålet er i fokus hele veien. Fra jeg definerte forskningsspørsmålet, har jeg gjennom innholdet i alle deler av studien hatt til intensjon å belyse relevante aspekter ved denne. Det har derfor vært naturlig å gjøre endringer og tilpasninger i delene underveis som studien har gått framover. Av datamaterialet og de funn som framkommer i den senere drøftingen, vil man få en indikasjon på hvorvidt delene har hatt en underliggende rød tråd, og jeg har lyktes i å besvare forskningsspørsmålet.

6.3 Triangulering

Triangulering handler om kombinasjoner innen forskning, nærmere bestemt kombinasjoner av ulike forskere, forskningsdesign, datainnsamlingsmetoder og datakilder, der

datainnsamlingsmetoder er den vanligste av dem. Dette er måter en forsker kan styrke pålitelighet og gyldighet på i egen studie, ettersom triangulering er en måte å sikre kvalitet i studien (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 236). Når en forsker benytter ulike datakilder for å vise til en virkelighet, bidrar det til å skaffe en innsikt som er mer helhetlig og presis. Dersom resultatene fra mine datainnsamlingsmetoder, observasjon og intervju, hadde gitt de samme resultatene, vil det være et sterkt argument for at resultatene er gyldige (Creswell og Miller, 2000, referert i Jacobsen, 2022, s. 250)

Jeg valgte observasjon da metoden ga meg mulighet til å studere deltakernes atferd og samhandling med hverandre gjennom uteskole. Selv om metoden hadde utgangspunkt for rik innsikt i seg selv, valgte jeg å kombinere den med intervju for lettere å oppnå en helhetsforståelse. Ved å gjennomføre observasjonene først, kunne disse bidra til dypere innsikt under intervjuene, og materiale fra intervjuene kunne være lettere å forstå gjennom konteksten fra observasjonene. Kombinasjonen av metodene var dermed en styrke for studien. Jeg var også bevisst kombinasjonen av ulike kilder, der jeg ved å henvise til forfattere som sier det samme om noe, viser til kritisk kildebruk, som gir grunnlag for økt pålitelighet og gyldighet i studien.

6.4 Generalisering

Jacobsen (2022) skiller mellom intern gyldighet/validitet og ekstern gyldighet/validitet. Intern gyldighet viser forfatteren til som de forhold jeg har drøftet om validitet, mens ekstern gyldighet handler om overførbarhet eller generalisering slik jeg vil legge det fram her. Jacobsen beskriver kvalitative metoders styrke å være teoretisk generalisering. Det handler om å avdekke fenomener, etablere kausalmekanismer og avdekke spesielle forutsetninger for at noe skal ha en effekt (Jacobsen, 2022, s. 255). En casestudie slik jeg har gjennomført, egnert seg til utvikling av ny forståelse gjennom innsikt i detaljerte beskrivelser. Dette danner muligheter for nye hypoteser og teorier. Samtidig er en begrensning for slike studier at det er vanskelig å generalisere fra en case til en annen case. Casedesign kan derfor sies å ha begrenset overføringsverdi. Alene er denne type studie derfor ikke tilstrekkelig, og det vil kreve data fra andre sammenhenger for å kunne generalisere.

Forskningsspørsmålet i min studie har et utforskende preg. Fordi psykososialt miljø eksisterer i alle skolemiljø, kan studien være både relevant og gjenkjennbar for andre skoler. Funn jeg gjorde kan ses i sammenheng med annen relevant forskning for på den måten å være et bidrag

til økt kunnskap om temaet. Samtidig kan studien være til inspirasjon for andre skoler i forsøk på å utvikle noe lignende i egne klasser. Dette fordrer at jeg vektlegger å legge fram gode beskrivelser og redegjørelser for de valg jeg har gjort underveis, altså at jeg gjør arbeidet transparent (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 238).

6.5 Ethiske overveielser

Som kvalitativ forsker søker jeg inn i deltakernes privatsfære, som medfører etiske hensyn, dilemmaer og betraktninger jeg må forholde meg til. Med utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har Christoffersen og Johannessen (2012, s. 41) sammenfattet retningslinjene til en oversikt av tre hensyn. Denne oversikten vil jeg bruke i redegjørelsen av etiske overveielser for egen studie:

1) Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi

All deltakelse innen forskning skal bygge på en rett til frivillig deltakelse. Det innebærer at det er frivillig å delta, og at all deltakelse skal være godtatt på forhånd. Jeg utformet samtykkeskjemaer for rektor og lærere (vedlegg 4), samt elevenes foresatte (vedlegg 5). Samtykkeskjemaet inneholdt nødvendig informasjon om undersøkelsen og hva deres deltakelse ville innebære. Godkjennelse til deltakelse var signering av dette skjemaet. Fordi elevene var mindreårige var det de foresatte som måtte signere på vegne av deres barn, da også navngi hvem de signerte for. Skjemaene ga meg oversikten jeg trengte for å vite hvilke elever jeg kunne inkludere i datainnsamlingen. Retten til frivillig deltakelse innebærer likevel at en kan trekke seg når som helst underveis i studien, og at dette ikke skal gi deltakerne negative konsekvenser. Denne informasjonen valgte jeg å repetere for deltakerne før intervjuene startet, slik at jeg var sikret at alle var informert.

2) Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv

Gjennom deres deltakelse søkte jeg å opprettholde tillit fra både rektor, lærere, elevene, samt foresatte som ga meg tillatelse til å inkluderes deres barn i denne studien. Jeg har i den forbindelse forsøkt å opprettholde anonymitet og konfidensialitet overfor deltakerne. Det handler om at jeg forhindrer at datamaterialet eller øvrig informasjon gjør det mulig å identifisere deltakerne (Jacobsen, 2022, s. 50).

Under gjennomføring av intervju benyttet jeg lydopptak. Jeg var påpasselig med å innhente, behandle og oppbevare lydopptakene, samt transkripsjonene, på en korrekt og etisk ansvarlig måte. Det innebar blant annet retten til å bestemme hvilken informasjon de ønsker å dele/ikke dele (Postholm og Jacobsen, 2018, s.248). I den sammenheng opplyste jeg også om deres rett til innsyn i datamaterialet, med kontaktinformasjon til både meg selv og veileder i samtykkeskjemaet dersom det skulle være aktuelt. Slik kunne de påse at beskrivelsene av dem var korrekt og at det kun var ønskede opplysninger som ble delt. Lydopptakene ga meg som nevnt i kapittel 6.1 (reliabilitet) muligheten til å bruke korrekte gjengivelser av utsagn, som kan anses en styrke i studien. Til sist blir opptakene også oppbevart på en måte som hindrer andres tilgang på disse fram til studiens slutt hvor alt av innsamlede opplysninger slettes.

Gjennom transkriberingen tok jeg hensyn til anonymitet og konfidensialitet ved å bruke fiktive navn og endre kjønn på elevene. I selve teksten valgte jeg å benytte benevnelse slik som elev, lærer, rektor, og unnlate å oppgi eksakte tall på de mindre klassestørrelsene i tillegg til stedsnavn.

3) Forskerens ansvar for å unngå skade

I overnevnte punkt har jeg presisert viktigheten av ivaretagelse av deltakernes personvern. Som et ledd i å sikre dette meldte jeg inn studien til Sikt for godkjenning før jeg inntok forskningsfeltet. Godkjennelse forelå 13.02.23 (vedlegg 6). I det følgende presenterer jeg andre hensyn jeg tok for å unngå skade gjennom undersøkelsen.

Gjennom besøket på skolen var det viktig for meg å opptre profesjonelt, og med hensyn til alder og modenhet, ivareta særlig elevene på en best mulig måte under dagen. Som beskrevet i kapittel 6.1 (reliabilitet) vektla jeg dermed god informasjon. Med intervjuet i mente var jeg bevisst på å bruke tid på å snakke med elevene, som også var mye av bakgrunnen for at jeg valgte observasjon av andre orden slik jeg har redegjort for i 5.3 (observasjon). I dette kapitelets punkt 1 (informantens rett til selvbestemmelse og autonomi) beskriver jeg også valget om å repetere det mest sentrale ved studien og deres rettigheter før intervjuene med alle deltakerne. I intervjuet med lærerne og elevene ble det også relevant å velge fokusgruppeintervju, slik jeg har presentert i kapittel 5.4 (intervju). Jeg kom fram til at forutsetningene for et rikt datamateriale var større for intervju i grupper, med utgangspunkt i diskusjoner. I intervjuet med elevene var ikke dette like relevant. Her var det heller en verdi i å være til stede med mennesker deltakerne hadde

relasjon til og følte seg trygge på. Det var også relevant hvordan jeg tilpasset språket til deltakerne og ikke stilte for personlige spørsmål, som beskrevet i kapittel 6.1 (reliabilitet). Disse forholdene ble viktig i arbeid med at deltakerne skulle utsettes for minst mulig belastning (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 42).

7 Presentasjon og drøfting av resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere relevante funn, og drøfte disse med utgangspunkt i tidligere forskning og teori. Funnene presenteres basert på observasjon av uteskoleøkter, samt intervju med rektor, lærere og elever.

7.1 Skoleleder og læreres betydning for uteskole som helhetlig læring

Basert på koder om nærmiljøet, død mus pedagogikk og den nære forbindelsen mellom uteaktiviteter og inneaktiviteter, vil jeg her drøfte omkring skoleleder og læreres betydning for uteskole som helhetlig læring.

7.1.1 Nærmiljøet

Gjennom intervjuet med lærerne framkom det at trinnet alltid beveger seg en tur bort fra skolen når de har uteskole, og at avstand fra skolen tilpasses etter vær og vind: «Det er jo i det nærmeste (området), men det er klart at vi varierer etter vær og vind ... Men vi går alltid en tur bort fra skolen, alt fra vann og fjæra, til fjellet og skogen» (lærer 1). Skolen har nær tilgang til variert natur i sitt nærmiljø, som de benytter seg av. Elevene beskrev for meg opplevelser de hadde hatt ved ulike turmål: «Vi er ved (område i skogen) mange ganger» (elev 1), mens en annen elev utdyper: «Vi bruker å være der oppe å leke hotell. Vi lager masse snø bare, så setter vi det oppå hverandre også lager vi et kontor» (elev 2). Jeg oppfatter elevene som engasjerte under samtalen om dette. En elev forteller videre: «Der oppe er det også en veldig lang bakke, bratt bakke, og der bruker vi å ake og det er veldig gøy» (elev 3). De beskriver også andre turmål: «Vi bruker å gå på ski til (område 2 i skogen)» (elev 1), «Der bruker vi å leke inne i skogen, og det bruker vi av og til på vinteren også, men mest på sommeren (elev 3), «Og der med fjæra! Med all den steinen og glasset» (elev 4) og «Også bruker vi å gå lengre turer, da bruker vi å gå til (område i fjellet), og der er det artig. Vi bruker å leke der» (elev 3).

Skolen kan oppsummert sies å ha et nærmiljø som gir anledning til å legge uteskoleøkter til varierte miljøer i naturen. Gjennom sansene kan elevene da oppnå rik erfaring med ulik natur, på ulike tider av året (Hagen og Sæther, 2014, s. 21). Det var veldig kaldt dagen jeg var for å gjennomføre datainnsamlingen, derfor valgte lærerne å endre planene til at vi oppholdt oss på skolen eller i særlig nærhet til skolen. Lærerne bestemte at vi skulle ta en kort skitur til noen trær i nærheten, ettersom trinnet hadde tilgang på skiløyper helt fra skolen. Ved trærne skulle

elevene gruppevis finne seg én pinne på 1 meter til den senere stasjonsundervisningen. Slik det kom fram av elevenes utsagn benyttet de ofte ordet «vi bruker å» om deres turmål. Dette tolker jeg som at trinnet ofte benyttet noen faste turmål i uteskolen, noe også samtaler under uteskoleøktene kunne tyde på. Med støtte i Wejdmark et at. (2016, s. 78), som presentert i kapittel 3 (teorigrunnlag), tenker jeg det er fornuftig for elevenes trygghetsfølelse i skolemiljøet å anvende flere av de samme områdene i nærmiljøet, særlig med hensyn til deres alder.

Elevene ga også uttrykk for positive opplevelser i nærmiljøet der de gis rom for lek. Dette kom også fram gjennom intervjuet med lærerne: «Når det er uteskole så samles jo hele småtrinnet, og det gjør jo noe med dem at de har muligheten til å leke på tvers av trinnene, eller være sammen å lære på tvers av trinnene» (lærer 1). «Det er jo stor forskjell på mellomtrinnet og de minste (småtrinnet). Du har jo (som lærer) enda mere lek når du har de minste, fri lek, at du gir rom for fri lek» (lærer 2). Elevene skapte ute det vi kan kalle fri lek, der ofte utforsking og nysgjerrighet gjennom et samspill med naturen er drivkraften (Jørgensen-Vittesø, 2022, s. 54). Dette kan ses i sammenheng med «det fysiske området» som presentert i kapittel 3.1.1 (et helhetlig læringssyn), der jeg viser til Jordet (2008, s. 18) som sier at barns behov for lek og fysisk utfoldelse ikke blir tilstrekkelig ivaretatt og stimulert i skolen. Hvordan elevene benyttet snø for å lage kontor i rollelek om hotell, tolker jeg da som et godt eksempel for hvordan uteskole kan bidra til nettopp mere lek og fysisk utfoldelse. Med støtte i Arne Jordets definisjon av uteskole i kapittel 1.3 (begrepsavklaring) viser elevenes lek til hvordan tiden ute kan stimulere til spontan utfoldelse og fantasi. Dette kan ses i sammenheng til «naturens åpne tiltale» som beskriver hvordan interesser og evner ligger til grunn for hvordan hver enkelt tolker naturen (Tordsson, 2003, referert i Fiskum, 2014, s. 74). Samlet understreker dette verdien av at lærerne gir elevene rom for fri lek der positive opplevelser i og med natur kan få plass.

Basert på elevenes bruk av ordet «vi», vitner den frie leken om å ha positive aspekter også for klasse miljøet. Dette vil jeg gå nærmere inn på i kapittel 7.3.2 (felleskap).

7.1.2 Død mus pedagogikk

I intervjuet med rektor ble jeg presentert for fenomenet «død mus pedagogikk» som ble beskrevet følgende:

Du som lærer må evne å se de mulighetene som det innbyr til. Du må utnytte de rommene du får på uteskole, ut fra rammene du har i størst mulig grad. Du må liksom på en eller annen måte være bevisst det (rektor).

Jeg tolker fenomenet å bety at lærerne må være oppmerksomme på elevenes interesser, samt «gripe mulighetene» ved å tillatte å bryte opp den planlagte undervisningen for å undre seg sammen med dem. En av lærerne uttrykte også oppmerksomhet mot dette: «Vi må jo bli flinkere å ta de øyeblikkene som er, det å kunne stoppe når man går på tur, det å ikke ha det så travelt» (lærer 2). Læreren ga samtidig uttrykk for hvordan egne erfaringer har vekket oppmerksomheten spesielt:

Jeg hadde en episode hvor jeg tenkte «dette ble for dumt». Det lå en død sau opp i marka her, og jeg fikk elevene til å gå forbi sauene, til tross for at de var så interesserte i den. Jeg tenkte vi kunne se på den når vi kom ned igjen, men da var den døde sauene hentet. Hvorfor, tenkte jeg da. Jeg hadde jo ikke noe hastverk (lærer 2).

Som nevnt i kapittel 3.1 (uteskole som læringsarena) presiserer Wejdmark et al. (2016, s. 79) at uteskolelæreren aldri må føle seg låst til egen planlegging, men evne å se mulighetene i uteskolen. Dette anser jeg å være i tråd med Barfod (2018) som framhever nødvendigheten av teoretiske, praktiske og didaktiske ferdigheter hos uteskolelæreren, som presentert i kapittel 2 (tidligere forskning). I lys av dette var det ingen av lærerne i min studie som sa at de hadde en større interesse for friluftsliv eller uteskole før øvrig. En av lærerne hadde drevet uteskole i nå to år, og uttrykte at kunnskapen var opparbeidet med tiden.

I intervjuet med rektor kom det fram at det kunne bli personavhengig hva en klarer å skape ut av uteskole, og at dette ble sett på som en særlig utfordring. Slik lærerutdanningene er lagt opp i dag legges det ikke til rette for spesifikk opplæring i uteskole. I kapittel 3.1 (uteskole som læringsarena) viser jeg derimot til at det å inkludere uteskole i lærerutdanningene kan ha positive effekter på lærernes kunnskaper og ferdigheter i å gjennomføre uteskole, men at ressurser og støtte fra skolen er en vel så viktig forutsetning for gjennomføringen (Fiennes et al., 2015; Rickinson et al., 2004, referert i Emstad et al., 2020, s. 15). Rektor vitnet under intervjuet å være bevisst ansvaret med bakgrunn i nettopp skolekulturens betydning, der ledelsen framsnakker og legger til rette for uteskole: «Det er kanskje mest mitt ansvar at de lærerne som har uteskole har kompetanse på det til å klare å se mulighetene i uteskole» (rektor).

Utsagnet tolker jeg kan ses i sammenheng med NOU 2015: 2 (2015) som framhever skoleledelsens betydning for det psykososiale miljøet på skolen, med vekt på motivasjon, helhetlig læring og utvikling slik jeg har presentert i 3.3 (psykososialt miljø) om «skoleledelsen» (NOU 2015: 2, s. 118). Jeg mener dette understreker en viktighet ved at lærerne tillegges nødvendig kunnskap om uteskole som læringsarena.

I forlengelsen av det uttrykte rektor om uteskole at: «Det krever godt samarbeid der profesjonsfellesskapet på skolen må være veldig åpent» (rektor). Rektor, i tillegg til lærerne, ga i intervjuene uttrykk for en verdi av å ha en delingskultur i skolen hvor man utnytter hverandres styrker og spiller hverandre gode. På bakgrunn av det tolker jeg de å ha en interesse for kompetanseheving i skolen. En av lærerne fortalte hvordan man kan dra nytte av hverandres kompetanser i kollegiet, noe jeg tolket dem å være gode eksempler på: «Jeg er glad når jeg får nye inn som kommer med nye ting, og man kan spille hverandre gode ikke sant, det tror jeg er viktig» (lærer 2). Læreren med erfaring på 10 år var medvirkende for kunnskapen læreren med nå to år erfaring hadde opparbeidet seg. Samtidig hadde de for tiden følge av en lærling som brakte inn ny innsikt og tips for uteskolen. Lærerne vitnet også om å dra nytte av det en kan betegne som en delingskultur gjennom sosiale medier. Mye av undervisningsoppleggene og gode tips for gjennomføring fikk de nemlig fra andre uteskolelærere i landet, som flittig deler tips og gode råd. Lærerne uttrykte: «Altså det finnes så mye lurt» (lærer 2) og «Jeg tror jo også det gjør det lettere for de som er ny, som meg, at man får inspirasjon både fra de man jobber sammen med, men også fra nettet da» (lærer 1).

7.1.3 Nære forbindelser mellom uteaktiviteter og inneaktiviteter

Lærerne fortalte hvordan de gjennom temabasert undervisning underviser i samme tema ute og inne i perioder på to-tre uker. En av lærerne presenterte noen forslag: «Vi har farget garn, plukket sopp, og hatt soppkurs med soppsakkyndige» (lærer 2). De fortalte også hvordan de kan arbeide for å knytte undervisning i samfunnsfag mot uteskolen: «Kanskje en dag med kirkehistorie og lokalhistorie og bruke det på uteskolen. Da går vi inn i kirka og ser, og kanskje på kirkegården» (lærer 2). Dette ser jeg som et godt eksempel for de nære forbindelsene mellom aktiviteter ute og inne, som av Jordet (2008, s. 25) omtales som å utnytte skolens fulle potensial. Elevene er individuelle, og undervisning er ikke ensbetydende med at elevene er sikret å ha lært noe i slutten av økta. At elevene da får anledning til å undervises i det samme temaet på flere måter slik det var for samfunnsfagundervisningen, kan være det som trengs for at elevene forstår noe de ikke forsto tidligere. Dette har sammenheng

til kapittel 3.1.1 (et helhetlig læringssyn) om «det kognitive området» som i lys av teori fra Wejdmark et al. (2016, s. 79-80) vektlegger hvordan læreren legger til rette for at elevene oppnår kunnskap og forståelse i skolehverdagen. Med utgangspunkt i foregående kapittel 7.1.2 (død mus pedagogikk) og med støtte til Fiskum (2017, s. 208-209) og Jordet (2008, s. 25) anser jeg lærers evne i å knytte nære forbindelser å ha sammenheng til nettopp kunnskaper og ferdigheter i gjennomføring av uteskole.

I intervjuet med lærerne kom det også fram hvordan et samarbeid med de foresatte kan bidra til å knytte forbindelser i undervisning:

Vi har prøvd å få foreldrene med. Når vi plukket sopp og hadde soppkurs hadde vi en forelder som var soppkyndig som var med oss. Vi har hatt foreldre som har bistått oss med pil og bue når vi har hatt fokus på jakt. Og vi har også hatt spikkekurs og slikt (lærer 2).

Av utsagnet tolker jeg de foresattes kompetanse og ressurser som bidrag til elevenes læring og utvikling. Jeg mener også det er nærliggende å tro at når lærerne inkluderer de foresatte på denne måten så kan det styrke relasjonen mellom partene. De foresatte kan føle at deres kunnskaper verdsettes av lærerne, og holdning til lærerne og skolen kan påvirkes positivt. Slik det framkom i kapittel 3.3 (psykososialt miljø) om foreldresamarbeid kan det å ha etablert gode relasjoner gjøre det lettere å ta opp vanskeligheter dersom det skulle oppstå. Det er også sannsynlig at de ikke får følelsen av å bli kontaktet kun når det oppstår problemer (NOU 2015: 2, s. 127-128). Dette var forhold rektor trakk fram som betydningsfull: «At vi som skole klarer å involvere foreldrene på en positiv måte tenker jeg er superviktig. Vi har veldig fokus på det med å gi positive meldinger hjem, og ikke at en bare tar kontakt når ting smeller» (rektor).

7.2 Lærerens tilrettelegging

Gjennom kodene positiv respons og klasseledelse drøfter jeg i det følgende omkring lærerens tilrettelegging.

7.2.1 Positiv respons

Med utgangspunkt i rektors utsagn om verdien av de positive meldingene for foreldresamarbeidet fra kapittel 7.1.3 (nære forbindelser mellom uteaktiviteter og inneaktiviteter), kan en også snakke om den positive responsen til elevene. Rektor uttrykker

skolekulturens vektlegging av et «6-1 prinsipp»: «Vi er veldig på dette 6-1 prinsippet, at du bestandig skal gi seks positive tilbakemeldinger til elevene i det du gir én veiledende korreksjon» (rektor).

Jeg observerte jevnlig i løpet av dagen hvordan lærerne roste elevene, relatert til for eksempel skigåing, arbeid med henting av pinne i gruppearbeidet, elevenes innsats på båltenning, skihopping og innsats i problemløsningsoppgavene i stasjonsundervisningen. Som presentert i kapittel 3.2.2.1 (elev-lærer relasjoner) er lærerens oppmerksomhet viktig for elevenes atferd, med særlig fokus for hvordan atferd som gis oppmerksomhet har en tendens til å gjenta seg (Ogden, 2012, referert i Olsen og Mikkelsen, 2015, s. 125). I den sammenheng tenker jeg det er hensiktsmessig som lærer å ikke tenke at man kan rose elevene for mye, og at skolens «6-1 prinsipp» i så måte kan være betydningsfullt for elevenes atferd. Jeg velger også å se forbindelser til psykisk helse som del av det psykososiale miljøet, begrunnet i teori av Webster-Stratton (2005, referert i Olsen og Mikkelsen, 2015, s. 126) om at barn som roses har et bedre selvbilde der de lærer å omtale seg selv og andre i positive vendinger.

Basert på teori fra kapittel 3.1.1 (et helhetlig læringssyn) om «det emosjonelle området», ser jeg positiv respons med tilknytning til motivasjon i lys av mestringsopplevelser. Som et eksempel vil jeg trekke fram da jeg observerte en av lærerne og to elever tenne bål. I et arbeid med å danne robuste barn, var det fokus på å gi elevene erfaringer med nettopp båltenning. Jeg tolket at læreren vektla god forklaring av de ulike stegene de gikk gjennom, samt elevenes aktive deltakelse underveis. Da en av de skulle fyre på bålet, observerte jeg hvordan eleven brukte flere forsøk for å få fyr på fyrstikkene og hvordan de hadde en tendens til å slukke før bålet tok fyr. Læreren kunne her blitt utålmodig og overtatt fyringen, men valgte i stedet å beholde en ro overfor elevene og fokus på at eleven ville klare det til slutt. Dette viste læreren gjennom positiv respons og gode råd slik som «du kan klare det, prøv å hold den her i stedet» (lærer 1). Jeg tolker dermed at læreren ga eleven mulighet til å prestere, som gjorde at eleven heller ikke ga opp, og fikk fyr etter hvert. Situasjonen tolker jeg også å være et godt eksempel for hvilken påvirkning positiv respons og støtte kan ha å si for elev-lærer relasjonen. Jeg tenker at for fremtiden kan slike erfaringer være avgjørende for at eleven har motivasjon og nødvendig driv til å ønske å jobbe for å klare andre oppgaver. Flere aspekter av positiv respons for elev-lærer relasjonen framkom under intervjuet med lærerne, da i forbindelse med elevenes prestasjoner under skihopping:

... Det gjør jo noe med oss også igjen. Slik som i dag, hvor stolt man blir når de faktisk prøver. Og det å si det til de elevene når de opplever mestring og at man kjenner det på seg selv, det skaper jo igjen relasjoner (lærer 1).

7.2.2 Klasseledelse

I forlengelse av foregående kapittel 7.2.1 (positiv respons) vektla også rektor viktigheten ved relasjoner for elevenes skolegang:

Vi vet jo det at relasjon mellom lærer og elev er 100% avgjørende ... Som lærer må du være litt smart i at når du for eksempel beveger deg fra en plass til en annen, så kan du bruke det til å gå sammen med en elev og få en god samtale. Ofte blir det en helt annen samtale enn det gjør dersom du tar eleven for en elevsamtale på et grupperom eller du sitter ved siden av pulten i klasserommet (rektor).

Med utgangspunkt i rektors utsagn kan en snakke om relasjonsbasert klasseledelse, som presentert i kapittel 3.3 (psykososialt miljø). Der framhevet jeg relasjonen elev-lærer som essensiell i arbeidet med å skape god klasseledelse (NOU 2015: 2, s. 120 og Marzano, 2009, referert i Lyngsnes og Rismark, 2017, s. 140). Rektor trakk fram uteskolens muligheter for den gode samtalen med elevene, hvilket også kom fram gjennom intervju med lærerne: «En får en helt annen tid til å prate med dem, en uformell prat. Man blir kjent med dem på en helt annen måte, og det er vel en av de tingene man setter mest pris på» (lærer 2). Utsagnet kan ses i sammenheng til funn i en studie av Mygind et al. (2018, referert i Unhjem og Frenning, 2019, s. 177) som jeg presenterte i kapittel 2 (tidligere forskning). Her kom det fram hvordan uteundervisning gir bedre tid til nettopp dagligdagse samtaler. Utsagnet fra rektor kan videre knyttes til en av opplevelsene mine fra uteskolen med trinnet: Jeg ble tidlig oppmerksom på en elev jeg opplevde som sjenert og forsiktig av seg. Jeg forsøkte noen ganger å snakke til eleven, men mottok korte blikk tilbake og lite til ingen respons. På vår skitur for å finne en pinne, passerer vi en bro da jeg tilfeldigvis var nær denne eleven. Eleven kiker over gjerdet ned mot elva hvor vannet renner fritt mellom all snøen. Med skistaven skraper jeg snø fra rekkverket så det faller ned i elva og sier noe sånt som at «jeg krydrer vannet». Eleven smiler og ler lett. For meg ble dette et særlig fint minne fra dette besøket, og et godt eksempel på hvordan samhandling i naturen kan bidra til relasjonsbygging.

Videre har jeg i kapittel 3.3 (psykososialt miljø) presentert god klasseledelse som følgende tre dimensjoner; emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte (Drugli, 2012, s. 34;

NOU, 2015, s. 120). I løpet av uteskoledagen observerte jeg flere situasjoner der jeg tolker lærers klasseledelse å komme til syne. Det at vi opplevde kaldt vær morgenen vi skulle ha uteskole, medførte at enkelte rammer måtte brytes å vi ble å gå en kortere tur enn planlagt. En av lærerne fortalte hvordan konsekvensen da kunne være at dette skapte unødvendig «støy» for enkelte elever: «Det kan bli litt vanskelig for de elevene vi vet som trenger faste rutiner og at det er noen rammer der» (lærer 1). Læreren trakk også fram verdien av elev-lærer relasjonen, der man kjenner til eleven og dens forutsetninger: «Så lenge man er oppmerksom på det. Det at vi har sett et mønster og kan være i forkant å samarbeide om å støtte opp om disse elevene» (lærer 1). Som følge av været, gjorde lærerne et valg om å starte dagen ute, da ved å gå på ski slik planen i utgangspunktet var. Dette tolker jeg som et ledd i å hindre nettopp «støy» blant elevene, da det er nærliggende å tro at det ville være lettere for lærerne å informere og «dirigere» elevene i retning av den nye planen for dagen, etter hvert som de kom i gang. Jeg anser videre dette å være et eksempel på dimensjonen om emosjonell støtte (positivt klima, lærerens sensitivitet, hensyn til elevens perspektiv), samt læringsstøtte (prosedyrer og ferdigheter, forståelse, analyse og problemløsning, kvalitet på feedback) (Drugli, 2012, s. 34; NOU, 2015, s. 120).

7.3 Elevenes læring

Drøftingen av den tredje og siste kjernekategori om «elevenes læring» tar utgangspunkt i koder om mestring, fellesskap og erfaringsbasert læring.

7.3.1 Mestring

Gjennom intervjuet med rektor stilte jeg spørsmål om fordelene ved bruk av uteskole, hvor det blant flere fordeler ble trukket fram enkeltelevers muligheter:

Den viktigste fordelen tenker jeg er enkeltelevens muligheter. For det er ganske mange elever som ikke føler mestring i skolehverdagen i klasserommet. Kanskje de ikke helt klarer å følge med i det som skjer i klasserommet, eller kanskje de har fått en posisjon i klassen der de lager litt støy. Som regel handler det om at de kanskje ikke mestrer helt det de møter der. Vi ser at mange av de elevene blomstrer i stor grad når de får kommet ut (rektor).

Vi har elever som på uteskole er de første i køen bestandig på å hjelpe til eller å kunne gjøre noe praktisk. De kommer på en arena der kompetansen de har plutselig er utrolig

viktig. Det ser lærere og det ser elevene, så det er nok med på å høyne deres stjerne i samspillet med de andre (rektor).

Essensen i svarene fra rektor framkom også gjennom observasjonene: Da vi gikk på ski for å hente pinner til stasjonsundervisningen, tolket jeg elevene å bli gitt muligheten til å være aktive i egen læring. Elevene ble delt i grupper, der jeg oppfattet at elevene hadde ansvar for ulike deler av arbeidet. Noen valgte ut pinnen på treet, noen holdt pinnen, andre sagde og en avleverte hos læreren for kontrollmåling. I den senere stasjonsundervisningen med skihopp og måling observerte jeg det samme. Noen hoppet på ski, en satt ut punkt av landingen, mens en annen målte. Eksemplene tolker jeg å vise hvordan uteskole kan være et gunstig utgangspunkt for erfaringer gjennom varierte aktiviteter (Hagen og Sæther, 2014, s. 21). Dette kan knyttes til teori om positive krefter som del av livsmestring som presentert i 3.2 (livsmestring og psykisk helse). Drugli og Lekhal (2018, s. 11) trekker nemlig fram «støtte til mestring» og «inkludering i positivt sosiale fellesskap» som ledd i å imøtekomme barnas behov, hvilket jeg tolket situasjonen å bære preg av.

I kapittel 7.3.1 (positiv respons) la jeg fram et utsagn fra en av lærerne som hadde bakgrunn i en situasjon fra stasjonsundervisningen med skihopp. Jeg observerte i situasjonen hvordan en elev uttrykte det jeg tolket som skepsis til å begi seg ut på hopping. Eleven sa blant annet at «dette kommer ikke til å gå» og «jeg kommer til å slå meg». Videre valgte eleven å trekke lengere ned i bakken, begrunnet i at farten da ville bli mindre. Basert på kapittel 3.1.1 (et helhetlig læringssyn) om mestringsforventning, tolker jeg denne eleven å ha lav mestringsforventning. Her tolker jeg videre støttende ord fra medelever og lærer, en lærer som tillot tilpasninger og elevens egne mot til å gjennomføre, som påvirkende årsaker for at eleven valgte å gjennomføre hoppet og trolig opplevde mestring. Eleven gjennomførte nemlig hopp flere ganger i etterkant. Samlet mener jeg dette framhever viktigheten ved å variere undervisningen slik at alle elever kan møte arenaer og oppgaver de vil være i stand til å meste, noe en av lærerne også vektla: «Dersom det var uteskole hver uke og det er tre-fire uker med regn kan konsekvensen bli demotiverte elever, og da kan en jo oppleve å ikke få så pedagogisk riktige voksne (ler)» (lærer 2). Med bakgrunn i aspektet «støtte til mestring» fra Drugli og Lekhal (2018, s. 11) ser jeg lærernes bruk av variasjon i undervisningen som et ledd i å skape et godt psykososialt miljø i klassen.

7.3.2 Fellesskap

Flere aspekter ved observasjonene og intervjuene knyttet jeg til koden fellesskap. Gjennom observasjonene tolket jeg de eldste elevene på trinnet å ta hensyn til de minste, både da vi var ute i skogen for å hente pinner der de eldste tok ansvar for å inkludere de minste, men også under matpausen hvor de eldste gjerne bidro i å åpne opp en knute på matposen. En av lærerne beskrev verdien i dette forholdet:

Det er jo ikke alltid at en 1.klassing og en 4.klassing gjør så mye i lag i skolehverdagen, men det at en 4.klassing hjelper og støtter en 1.klassing, det er mye læring i det at de får muligheten til å ta ansvar. Og det at en 1.klassing opplever å bli sett av en 4.klassing, det gjør jo noe med tryggheten til en 1.klassing, som gjerne kan være litt redd for de store (lærer 1).

Nettopp betydningen av trygghet ble framhevet og satt i perspektiv også av rektor: «Dersom en elev ikke føler seg trygg i miljøet, da tror jeg at utgangspunktet for å lære noe er borte. En elev som ikke føler seg trygg vil jo bare tenke på det» (rektor). Utsagnet mener jeg begrunner hvorfor betydningen av fellesskap kan ses i relasjon til et godt psykososialt miljø i en klasse. Dette finner støtte i teori fra kapittel 3.2.2 (elev-elev relasjoner) hvor jeg legger fram at det å føle seg anerkjent, respektert, inkludert og medregnet av signifikante andre, eksempelvis medelever, er en sterk kilde til selvværd, psykisk helse og livskvalitet (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 240). Da jeg intervjuet elevene om nærmiljøet kom det som vist i kapittel 7.1.1 (nærmiljøet) fram hvordan elevene ofte etablerer leker sammen på uteskole, også på tvers av alder og kjønn. Utsagn i intervjuet med lærerne ga uttrykk for hvordan uteskole kan være årsaken til miljøet som eksisterte på trinnet:

Jeg setter veldig pris på disse dagene, for man får et annet miljø i klassen når man har uteskole ... Vi får et helt annet innblikk. Noen ganger skjønner man sammenhenger mellom barn bedre når man ser de ute over tid, enn om man ser de inne i klasserommet. Så plutselig «Aha! Det er jo slik det er. Det er derfor det bli slik ... Jeg synes også det er lettere å ordne opp i konflikter ute, enn det er når vi er inne og vi kanskje ikke har fått med oss det som skjer (lærer 2).

Jeg tolker at lærerne oppnår økt innsikt og forståelse av elevgruppa gjennom uteskole, som kan være nyttig i tilretteleggingen av elevenes overordnede skolemiljø. Begrunnet i Wendelborg (2022, s. 127) som sier at det er skolens ansvar å tilrettelegge seg mangfoldet i en

klasse slik at alle gis fullverdige og verdsatte roller i et fellesskap, tolker jeg uteskole å være en gunstig læringsarena for lærerne å bruke. Jeg tenker at lærerne da har lettere for å bli observant på årsaker til at enkelte elever holdes utenfor, og på den måten kunne arbeide for å forhindre at dette eskalerer. Rektor presiserer i den forbindelse nettopp betydningen av skolekulturen og ledelsens arbeid i å legge til rette for forebyggende arbeid:

Den viktigste jobben er selvfølgelig alt det forebyggende vi gjør. Vi er en 1.-10. skole og vi prøver å få de eldre elevene til å være gode forbilder for de minste. Vi har mye ting på tvers, fadderordninger, arrangement der vi gjør ting med barnehagen (rektor).

Hele kollegiet må ha et ensrettet elevsyn. Det er veldig viktig for oss at vi har et omforent syn på at alle elevene på skolen er alle sine elever. Skolebasert kompetanseheving egentlig, at vi prater om det etiske, elevsyn, konkret hvordan vi jobber med det i det daglige, hvordan skaper vi gode klassemiljø og hvordan påser vi at alle er inkludert (rektor).

Basert på rektors utsagn tolker jeg skolen å legge til rette for proaktiv klasseledelse, som innebærer at en ligger i forkant med forebyggende arbeid for uønsket atferd, nederlag og konflikter for eksempel (Lyngsnes og Rismark, 2017, s. 141). Basert på teori i kapittel 3.2.2.1 (elev-lærer relasjoner) fordrer dette en lærer som er i stand til å justere seg til det enkelte barn og dette barns behov (Drugli og Lekhal, 2018, s. 31; Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 20).

7.3.3 Erfaringsbasert læring

I kapittel 3.1 (uteskole som læringsarena) la jeg fram at elever gis utgangspunkt for kunnskap eller grunnlag for senere læring gjennom erfaringer med materiale og naturkrefter i utemiljøet (Fiskum og Jacobsen, 2012, referert i Husby og Fiskum, 2014, s. 34). Dette ser jeg som en beskrivelse av «erfaringsbasert læring». Erfaringsbasert læring tolker jeg videre å ha nær tilknytning til livsmestring, gjennom å ha et godt grunnlag for mestringsopplevelser. I tråd med det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» ga en av lærerne uttrykk for å vektlegge aspekter ved livsmestring også gjennom uteskolen:

Særlig livsmestring er vel noe som vi i 1.-4. (trinn) har veldig fokus på med uteskolen. Det å klare seg selv og det å mestre å være ute. Vi har mye fokus på det å bygge robuste barn, og det synes jeg er viktig. Barn må kunne være ute, og når de har vært

noen år på uteskole, så må det vises at de har hatt uteskole, tenker jeg (lærer 1).

Lærerne utdypet dette som en kompetanse i blant annet det å kunne ta vare på tingene sine, fyre bål, gå på tur og ta vare på miljøet. Da elevene gjennom intervjuet med meg ble spurt om deres opplevelser av undervisninger inne og ute, uttrykte en av dem svar som vitner om tilsvarende opplevelser: «Ute lærer vi litt mer å leve i naturen» (elev 5). Som jeg la fram i kapittel 7.1.1 (nærmiljøet) tolket jeg av observasjonene at lærerne vektla aktiv deltakelse blant elevene. De fikk selv være med å fyre bål der plukking av never, stabling av vedkubber, fyring med fyrstikk eller lighter og flammens utvikling kan ses som interessante elementer for elevenes erfaringer. De fikk også bruke sag og øks da vi dro for å finne pinner i skogen, hvilket jeg tenker kan gi de erfaring med både hvilken kroppslig styrke som kreves avhengig av tykkelse på pinnen, hvilken motstand det finnes i treverket, følelsen av teksturen og kanskje også lukta av treet. Jeg tolker dermed at elevene ble gitt muligheter til sanselige erfaringer. Mange voksne ville trolig vært redde for å la barn ha kontakt med åpen ild eller bruk av slike redskaper som disse elevene gjorde, som jo er forståelig. Erfaring anser jeg likevel som en viktig faktor for at elevene skal få kjennskap til og kunnskaper omkring dette, men under trygge rammer.

I intervjuet la lærerne vekt på at uteskole og læring i naturlige omgivelser også må være hyggelig for alle involverte. Dette støttes av Wejdmark et al. (2016, s. 80) som sier at «det viktigste er at utflukter er positive for alle barn, og for at den skal bli det må grunnbehovene deres være oppfylt. Da er det trygg, varm, mett og glad som gjelder». Tross at lærerne hadde endret skituren til å være kun en kort tur, hørte jeg tidlig enkelte elever uttrykke å være kalde. Under intervjuet med lærerne førte samtalen fram følgende utsagn fra en av dem:

Unger har jo egentlig gode klær, det er jo bare at de må ta det på seg. Men òg det å lære seg at man ikke kler på seg alle klærne man har i sekken først. Ikke sant, ha på litt mindre klær og heller ta på seg når man kommer fram. Og det også å være aktiv når du er ute (lærer 2).

Det å kle på seg etter vær tolker jeg dermed også kan ses som aspekter for læring. Særlig i relasjon til motivasjon og forutsetninger for mestring kan det å ha oppfylt grunnbehovene anses viktig. Rektor presiserte under intervjuet hvilken forbindelse en kunne trekke mellom erfaring og det å være robust (som del av livsmestring):

Du blir ikke robust dersom du ikke opplever noe motgang. Erfaring er nok den beste læringen for akkurat det ... Det er superviktig at barn ikke opplever å bli krenka, at de opplever inkludering og mestring. Men dersom en aldri opplever å ikke bli inkludert, aldri opplever å ikke fryse, aldri opplever å ikke mestre, blir du robust da til syvende å sist? (rektor).

Med bakgrunn i egen erfaring er det nærliggende å tro at de elevene som var kalde denne dagen ville ha dette i minnet ved neste uteskoledag og kanskje gjøre andre valg for bekleddning da.

8 Konklusjon

Spørsmålet jeg stilte innledningsvis var: *Hvilke muligheter og utfordringer gir uteskole som læringsarena med tanke på tilrettelegging for et godt psykososialt miljø?* Med utgangspunkt i drøftingen fra foregående kapittel, vil jeg her oppsummere det viktigste for å svare på forskningsspørsmålet: 1) relasjoner og felleskap, 2) erfaringsbasert læring og 3) motivasjon og mestring. Jeg presenterer mulighetene først, og drøfter noen utfordringer til slutt.

I arbeidet med studien kom det fram hvilken effekt uteskole har for **relasjoner** i skolen og det totale **fellesskapet**. Mine funn vitner om at elevene var del av et fellesskap med samhandling på tvers av trinn og kjønn. Her ble betydningen av den frie leken tydelig. Muligheten lærerne ga elevene til lek i skolehverdagen, la utgangspunkt for økt fysisk aktivitet og utvikling av fellesskapet. I uteskolen skaper elever forbindelser til hverandre gjennom interesser og evner (Tordsson, 2003, referert i Fiskum, 2014, s. 74), der deres sosiale ferdigheter som omsorg og respekt til hverandre syntes å bli påvirket positivt. Funn fra observasjoner og intervju viste også til uteskolens potensiale for elev-lærer relasjonen, der lærerne fikk anledning til å omgås elevene på en annen måte enn i klasserommet. De fikk et overblikk som ga de bedre innsikt og forståelse av elevgruppa. I tillegg ble muligheten for kontakt med enkeltelever framhevet som lettere å oppnå utendørs enn innendørs, med særlig vekt på verdien av dagligdagse samtaler, hvilket er i tråd med Mygind et al. (2018, referert i Unhjem og Frenning, 2019, s. 177). Det ble dermed tydelig at læreres evne til å danne fruktbare relasjoner i fellesskapet og til elevene er essensielt med tanke på tilrettelegging for det psykososiale miljøet.

Relasjoner og fellesskapet hadde også en sammenheng til uteskolens muligheter for **erfaringsbasert læring**. I lys av livsmestring viste funn at lærerne vektla å gi elevene erfaringer i naturen med nær tilknytning til dannelse av «robuste barn», hvilket innebar at elevenes skulle lære å kle seg etter været, fyre bål og håndtere redskaper blant annet. Her så jeg særlig utemiljøet og lærerens kompetanse som sentrale rammefaktorer. Mulighetene i utemiljøet la utgangspunkt for hvilke varierte situasjoner elevene fikk praktisk erfaring med. Med utgangspunkt i død mus pedagogikk ble det i den sammenheng også framhevet lærerens kompetanse i å se muligheter for læring. Uterommet viser seg som velegnet i møte med barns sanseapparatet, der de kan utforske, undre og stille spørsmål. I den forbindelse har jeg vist til Jordet (2010) som beskriver uteskole som «det utvidede klasserommet», hvilket innebærer at det må være god sammenheng mellom det som skjer inne og det som elevene jobber med ute.

Uterommet ses jeg derfor å gi elevene anledning til å få nye «knagger» å henge kunnskapen på, som de kan ta med seg tilbake inn i klasserommet.

I tillegg til fokus om faglig utvikling, har gode mestringsopplevelser vært framtreddende. Med utgangspunkt i lærerens muligheter for å se enkeltelever vil jeg vise til hvordan **motivasjon** og **mestring** framstår som positive effekter av uteskole. Gjennom utemiljøet og læreres kompetanse i å se muligheter i undervisningen og til å variere den, viser funn at elever har muligheter for å oppnå gode mestringsopplevelser. Dette finner støtte i teori av Unhjem og Frenning (2019, s. 177). Med forståelse av uteskole som et supplement til undervisningen innendørs, gis lærerne gode muligheter for å tilpasse opplæringen til enkelteleven. Funn viser at tilgang til varierte arenaer kan ses som nye mestringsmuligheter i skolehverdagen som kan styrke elevens selvtillit. I lys av motivasjon ga uteskolen, med utgangspunkt i både det faglige og sosiale, også bedre forutsetninger for å følge skolens vekt på 6-1 prinsippet om å gi flere positive enn korrigerende tilbakemeldinger. Dette ser jeg i tilknytning til elevens psykiske helse, begrunnet i at barn som roses har et bedre selvilde der de lærer å omtale seg selv og andre i positive vendinger (Webster-Stratton, 2005, referert i Olsen og Mikkelsen, 2015, s. 126). Med fokus på livsmestring og trivsel, ser jeg disse forholdene som viktig for elevens psykososiale miljø.

Basert på de overnevnte aspektene ved uteskole, knyttes til sist **utfordringene** mot skolens organisatoriske rammer, samt rektor og læreres kunnskap og interesse for uteskole. Som det kom fram av funnene kan lærerne ses som en rammefaktor for uteskole, i form av kompetansen og interessen de besitter i utformingen av undervisningen og i å se mulighetene i undervisningen. God undervisningsplanlegging med nære forbindelser mellom uteøktene og det som skjer inne var viktig for om elevene fikk et godt utbytte av uteskolen. Funn i studien viste også forbindelser til lærerens klasseledelse med tanke på elevenes forutsetninger i uteskolen. Med utgangspunkt i en forståelse av god klasseledelse som emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte (Drugli, 2012, s. 34; NOU 2015: 2, s. 120), ble struktur i uteskolen særlig framtreddende. Lærerne fortalte om hvordan brutte rammer kunne ha negativ konsekvens for enkeltelever. Funn viste her verdien av gode relasjoner, der læreren basert på kjennskap til elevene evner å håndtere situasjoner i opprettholdelse av strukturen i uteskolen.

Samlet ser jeg utfordringene å handle om organisatorisk tilrettelegging, der uteskolen har et stort potensial med nær tilknytning til dagens læreplaner. Dette er utfordringer som lett kan

løses ved at organisasjonen legger til rette for tilstrekkelig kompetanseheving og utviklingsarbeid i kollegiet, også på tvers av skoler. Ledelsen må tilrettelegge med rom for fleksibilitet og lærerne må motta støtte i gjennomføringen. I framtiden håper jeg å se lærerutdanningene inkludere bruk av uteskole, der studenter gis grunnleggende kunnskap om og ferdigheter i uteskole. Jeg fikk dessverre ikke det i egen utdanning, men avslutter med en studie som har gitt meg forståelse og tro på at uteskole likevel ikke krever den grunnleggende kompetansen. Prøving og feiling kan ta oss langt, særlig dersom kollegaer og skoleledelse støtter opp under arbeidet.

Kilder

Andersen, S. Y. (2022, 12. april). Naturen er en perfekt arena for dybdelæring.

Utdanningsnytt. Hentet 10. mai 2023 fra <https://www.utdanningsnytt.no/dybdelaering-stein-yngve-andersen/naturen-er-en-perfekt-arena-for-dybdelaering/319137>

Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019: Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 9/19). NOVA, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/2252/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Barfod, K. S. (2018). Maintaining mastery but feeling professionally isolated: Experienced teachers' perceptions of teaching outside the classroom. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(3), 201-213. <https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1409643>

Bjørndal, C. R. P. (2013). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.

Bjørndal, K. og Bergan, V. (Red.). (2020). *Skape rom: for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget.

Bølling, M. (2018). *Udeskole og børns trivsel: Et kvasi-eksperimentelt interventionsstudie af sammenhængen mellem ét års regelmæssig eksponering for udeskole og børns psykologiske trivsel, skolemotivation og sociale relationer* [Doktorgradsavhandling, Københavns Universitet]. Københavns Universitet. https://nexs.ku.dk/english/research-files/phd/Mads-Bolling_Udeskole-phd-web.pdf

Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Departementene. (2017). *Mestre hele livet: Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*. Helse- og omsorgsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.

- Drugli, M. B. og Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ellingsen, A. og Normann, L. (2017). *Uteskole som arbeidsmåte: En ressurs for lærere* [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. Munin.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/12760/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Emstad, A. B., Strømme, A., Knutsen, B. og Lysne, D. A. (2020). Bidrar uteskole i lærerutdanningen til uteskole i første yrkesår?. *Acta Didactica Norden*, 14(2), 1-20.
<https://journals.uio.no/adnorden/article/view/7914/7147>
- Faskunger, J., Szczepanski, A. og Åkerblom, P. (2018). Klassrum med himlen som tak: En kunnskapsøversikt om vad utomhusundervisning betyder för lärande i grunskolan. *Forum för ämnesdidaktik vid linköpings universitet*, 2018(10), 1-62.
<https://old.liu.se/ikk/utomhuspedagogik/presentation/1.750194/klassrum-med-himlen-som-tak.pdf>
- Fiskum, T. A. og Jacobsen, K. (2012). Individual differences and possible effects from outdoor education: long time and short time benefits. *World Journal of Education*, 2(4), 20-33. <http://dx.doi.org/10.5430/wje.v2n4p20>
- Fiskum, T. A. (2014). Uteområdet til inspirasjon og motivasjon for allsidig aktivitet. I T. A. Fiskum og J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fiskum, T. A. (2017). Muligheter og utfordringer med uteskole på barnetrinnet. I K. Lyngsnes og M. Rismark (Red.), *Didaktisk arbeid: 1.-7.trinn* (s. 197-213). Gyldendal Akademisk.
- Gleiss, M. S. og Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hagen, T. L. og Sæther, M. (2014). Kreativ ute. I M. Sæther og T. L. Hagen (Red.), *Kreativ ute: Barnehagepedagogikk med uterommet som læringsarena* (s. 13-27). Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2020, 25. juni). *Fysisk aktivitet – lokalt folkehelsearbeid*. Hentet 9. mai 2023 fra <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/lokale-folkehelseiltak-veiviser-for-kommunen/fysisk-aktivitet-lokalt-folkehelsearbeid/kommunen-bor-tilrettelegge-for-fysisk->

[aktivitet-i-og-i-tilknytning-til-barnehager-og-skoler#fad87c77-14be-4fe3-9781-be7e708b7d2c-begrunnelse](https://doi.org/10.1080/00137588.2014.948777)

Husby, J. A. og Fiskum, T. A. (2014). Undervisningsmetoder ute og inne – den gode sammenheng. I T. A. Fiskum og J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s. 30-42). Cappelen Damm Akademisk.

Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtoft og J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder*. Cappelen Damm Akademisk.

Jordet, A. N. (2008). *Nærmiljøet som klasserom. Uteskole i teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.

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

Jørgensen-Vittesø, K. A. (2022). Friluftsliv og den frie leken. I H. Neegaard og I. W. Krempig (Red.), *Barnhagens friluftsliv* (s. 52-65). Cappelen Damm Akademisk.

Kaste, A. M. (2020). *Barn lærer bedre i naturens klasserom*. Forskning.no.
<https://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning-sykdommer/barn-laerer-bedre-i-naturens-klasserom/1675080>

Klomstén, A. T. (2022). Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen: Muligheter og utfordringer. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å meste egne liv* (s. 246-273). Gyldendal Akademisk.

Loftås, K. (2019). *Enten går det bra, eller så går det over! Arbeid med elevers psykiske helse, resiliens og livsmestring i skolen* [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. Munin.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/15627/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed>

Lyngsnes, K. og Rismark, M. (Red.). (2017). *Didaktisk praksis: 1.-7.trinn*. Gyldendal Akademisk.

- Mælan, E. N. og Drugli, M. B. (2022). *Dette vet vi om barnehagen: Gode relasjoner i barnehagen*. Gyldendal Akademisk
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Olsen, M. H. og Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Regjeringen. (2014). *Å skape og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø: Notat skrevet på bestilling fra Djupedals-utvalget*. Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/notat_til_djupedalsutvalget_april_2014-2.pdf
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Sørvoll, B. (2019). «De små øyeblikkan og de rette kommentaran kan være avgjørende for om skoledagen blir god eller ikkje»: En kvalitativ studie av hvordan lærerne på småtrinnet legger til rette for et trygg [trygt] og godt skolemiljø [Masteroppgave, Nord universitet]. Nord universitet. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2616482/S%C3%B8rvollBeate.pdf?sequence=1>

- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Unhjem, A. og Frenning, I. (2019). Det første klasserommet er alltid ledig. I A. A. Becher, E. Bjørnestad og H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 173-190). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Folkehelse og livsmestring*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?TilknyttedeKompetansemaal=true>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). Skolemiljø (Udir-3-2017) [Rundskriv]. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>
- Uthus, M. (Red.). (2022). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Vingdal, I. M. (Red.). (2014). *Fysisk aktiv læring*. Gyldendal Akademisk.
- Wejdmark, M., Lättman, R., Molander, K., Strandberg, G. Og Kellander, T. (2016). *Leka och lära matematik ute: förskola*. Outdoor Teaching Förlag.
- Wendelborg, C. (2022). Inkludering versus marginalisering: Konsekvenser for elevenes psykiske helse. I M. Uthus (Red.). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å meste egne liv* (s. 114-128). Gyldendal Akademisk.
- Winje, Ø. (2022, 23. oktober). *Hvorfor sitte inne når alt håp er ute?* Fædrelandsvennen. Hentet 10. mai 2023 fra <https://www.fvn.no/sport/i/dwnKLz/hvorfor-sitte-inne-naar-alt-haap-er-ute>
- Østrem, K. (Red.). (2021). *Nærmiljøfriluftsliv i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Observasjonsskjema

Økt nr.	Beskrivelser	Tolkninger
Uteskolearenaen		
Struktur og rammer		
Elev-elev relasjoner		
Elev-lærer relasjoner		

Eleven		
Øvrig		

Notater:

Vedlegg 2: Intervjuguide rektor/lærere

1. Generell informasjon

- Informasjonsskriv: presentere studien, formålet med deres deltakelse, deltakerens rett til å trekke seg/endre opplysningene og samtykke
- Struktur for intervjuet
- Varighet
- Lydopptak og lagring av opplysningene
- Eventuelle spørsmål?

2. Innledende spørsmål

- Hvor lang erfaring har du som rektor/lærer?
 - i. Hvor lenge på denne skolen?
- Hvor lang erfaring har du med uteskole?

3. Uteskole

- Hva legger du i begrepet uteskole?
- Hvilke muligheter gir uteskole?
 - i. Hva er målet ved bruken av uteskole?
- Hvilke utfordringer gir uteskole?
 - i. Uteskole mot fokus på testing
- Hva forutsetter god uteskole?
- Hva er de største forskjellene på undervisning ute vs inne?
 - i. For lærerne
 - ii. For elevene
- Tanker bak fordeling av organiserte aktiviteter og fri lek

(Kun rektor)

- Skolens forhold til uteskole
 - i. Når begynte skolen med uteskole?
 - ii. Annerledes før enn det er nå?
- Hvem praktiserer uteskole her?
 - i. Hvem bestemmer mengde?

- Har du kjennskap til eller hvilken oppfatning har du av uteskolens status/rolle på andre skoler?
 - i. Lite brukt? Hvorfor?

4. Psykososialt miljø

- Hva legger du i begrepet psykososialt miljø?
- Hvordan arbeider du med å legge til rette for et godt psykososialt miljø?
 - i. Elev-elev
 - ii. Elev-lærer
- Hvilke sammenhenger kan en trekke mellom uteskole og psykososialt miljø?
- Hvordan påvirkes elevenes psykososiale miljø gjennom uteskole vs undervisning innendørs
 - i. Individuelt
 - ii. I grupper

5. Spørsmål knyttet til observasjoner av uteskoleøkta (kun lærere)

- Planlegging, rammer, struktur og øvrige observasjoner

6. Avslutning

- Noe å tilføye?

Vedlegg 3: Intervjuguide elever

1. Generell informasjon

- Presentere studien, formålet med deres deltakelse, deres rett til å trekke seg/endre opplysningene
- Struktur for intervjuet
- Varighet
- Informasjon om lydopptak og lagring av opplysning
- Eventuelle spørsmål?

2. Eventuelle spørsmål knyttet til observasjoner av uteskoleøkta

3. Uteskole

- Hvor har dere uteskole?
- Hva lærer dere på uteskole?
- Hvordan lærer dere på uteskole?
- Hvor ofte skulle dere hatt uteskole om dere fikk ønske?
- Kan man leke når man har uteskole?
- Lærer du mest når er inne, ute eller like mye begge plasser?

4. Psykososialt miljø

- Når har man det bra på skolen? Under friminutt, lunsj, undervisning ol.
- Hvilket fag liker du best? Hvorfor?
- Jobber dere best alene/sammen med én/sammen med flere?
- Leker dere best alene/sammen med én/sammen med flere?

5. Avslutning

- Noe å tilføye?

Vedlegg 4: Samtykkeskjema rektor og lærere

Vil du som lærer/rektor delta i forskningsprosjektet *”Uteskole og psykososialt miljø”?*

Mitt navn er Beate Opgård og jeg er student ved UiT- Norges arktiske universitet. Denne våren vil jeg gjennomføre et forskningsprosjekt med temaet uteskole og psykososialt miljø.

Dette er en forespørsel til deg om å delta i forskningsprosjektet, hvor formålet er å belyse hvilke muligheter og utfordringer uteskole som læringsarena gir for tilrettelegging for et psykososialt miljø. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å bli bedre kjent med mulighetene og utfordringene uteskole har som læringsarena, og se temaet opp mot det psykososiale miljøet i klassen. Problemstillingen min ble dermed som følger: «Hvilke muligheter og utfordringer gir uteskole for tilrettelegging for et psykososialt miljø?»

Innhentede opplysninger vil danne grunnlag for mitt masterprosjekt som skal leveres i mai 2023.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT – Norges arktiske universitet v/Astrid Unhjem er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker din deltakelse i prosjektet da du kjenner til og har erfaring med læringsarenaen. Forskningsprosjektet mitt begrenser seg samt til barnetrinnet, hvor du underviser/har undervist, og anses derfor relevant for å kunne besvare og belyse min problemstilling.

Hva innebærer det for deg å delta?

For dette prosjektet vil jeg i hovedsak bruke observasjon som metode, da i rolle som observerende deltaker. Jeg observerer da lærer og barne-/elevgruppen under uteskole og gjør notater på mine observasjoner underveis. Jeg vil i tillegg supplere datainnsamlingen med halvstrukturerte intervju av lærer(e) og rektor, som antas å ikke ville overstige én klokke. Her vil jeg benytte lydopptak. Ved å gjøre notater og benytte lydopptak sikrer jeg korrekt gjengivelse av dine beskrivelser/svar.

Fokuset for innsamlingen vil ligge på erfaring med og opplevelser av uteskole som læringsarena, fra både elever, lærere og rektors perspektiv-

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

Jeg vil bare bruke opplysningene fra deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg vil behandle dine opplysninger konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det innebærer at du vil bli anonymisert og derav ikke gjenkjennbar, og at du får muligheten til å bekrefte, endre eller trekke fra egne uttalelser fra datainnsamlingen før publisering.

Min veileder, Astrid Unhjem, vil ha tilgang til det transkriberte materialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Etter innlevert og godkjent oppgave, vil alt av notater og lydopptak bli slettet. Innlevering er satt til 15. mai 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT- Norges arktiske universitet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til prosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- UiT – Norges arktiske universitet v/Astrid Unhjem, på epost astrid.unhjem@uit.no eller telefon 77 64 61 82
- Vårt personvernombud v/Joakim Bakkevold, på epost personvernombud@uit.no eller telefon 77 64 63 22
- Sikt, på epost personverntjenester@sikt.no eller på telefon 73 98 40 40

Med vennlig hilsen

Beate Opgård

Student

Astrid Unhjem

Prosjektansvarlig/veileder

Samtykkeerklæring

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

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *uteskole og psykososialt miljø*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet avsluttes 15.05.2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Samtykkeskjema elever

Forespørsel om barnets/elevens deltakelse i forskningsprosjektet

”Uteskole og psykososialt miljø”?

Mitt navn er Beate Opgård og jeg er student ved UiT- Norges arktiske universitet. Denne våren vil jeg gjennomføre et forskningsprosjekt med temaet uteskole og psykososialt miljø.

Dette er en forespørsel til dere om barnets/elevens deltakelse i forskningsprosjektet, hvor formålet er å belyse hvilke muligheter og utfordringer uteskole som læringsarena gir for tilrettelegging for et psykososialt miljø. I dette skrivet gir jeg dere informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for barnet/eleven.

Formål

Formålet med prosjektet er å bli bedre kjent med mulighetene og utfordringene uteskole har som læringsarena, og se temaet opp mot det psykososiale miljøet i klassen. Problemstillingen min ble dermed som følger: «Hvilke muligheter og utfordringer gir uteskole for tilrettelegging for et psykososialt miljø?»

Innhentede opplysninger vil danne grunnlag for mitt masterprosjekt som skal leveres i mai 2023.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT – Norges arktiske universitet v/Astrid Unhjem er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker tillatelse til barnets deltakelse i prosjektet da barnet kjenner til og har erfaring med læringsarenaen. Forskningsprosjektet mitt begrenser seg samt til barnetrinnet, hvor barnet går, og anses derfor relevant for å kunne besvare og belyse min problemstilling.

Hva innebærer det for barnet/eleven å delta?

For dette prosjektet vil jeg i hovedsak bruke observasjon som metode, da i rolle som observerende deltaker. Dette innebærer at jeg observerer barne-/elevgruppen under uteskole. Observasjoner jeg gjør vil jeg notere skriftlig. Jeg vil i tillegg supplere datainnsamlingen med gruppeintervju av 2-4 elever samlet i etterkant. Intervjuet vil ikke overstige én klokke. Opplysningene her vil registreres med lydopptak. Ved å benytte notater og lydopptak vil jeg sikre korrekt gjengivelse av barnets/elevens beskrivelser/svar.

Fokuset for datainnsamlingen vil ligge på erfaring med og opplevelser av uteskole som læringsarena, fra både elever, lærere og rektors perspektiv.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Et samtykket kan når som helst trekkes tilbake, uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene fra barnet/eleven til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det innebærer at alle opplysninger om barnet/eleven vil bli anonymisert og derav ikke gjenkjennbart, og at dere får muligheten til å bekrefte, endre eller trekke fra egne uttalelser fra datainnsamlingen før publisering.

Min veileder, Astrid Unhjem, vil ha tilgang til det transkriberte materialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Etter innlevert og godkjent oppgave, vil alt av notater og lydopptak bli slettet. Innlevering er satt til 15. mai 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om barnet/eleven basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT- Norges arktiske universitet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til prosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- UiT – Norges arktiske universitet v/Astrid Unhjem, på epost astrid.unhjem@uit.no eller telefon 77 64 61 82
- Vårt personvernombud v/Joakim Bakkevold, på epost personvernombud@uit.no eller telefon 77 64 63 22
- Sikt, på epost personverntjenester@sikt.no eller på telefon 73 98 40 40

Med vennlig hilsen

Beate Opgård

Student

Astrid Unhjem

Prosjektansvarlig/veileder

Samtykkeerklæring

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

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *uteskole og psykososialt miljø* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at opplysningene behandles frem til prosjektet avsluttes 15.05.2023

(Signert av foresatte/verge, dato)

(prosjektdeltaker)

Vedlegg 6: Godkjenning fra Sikt

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

11.05.2023, 20:46



Meldeskjema / Masteroppgave / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
437352

Vurderingstype
Standard

Dato
13.02.2023

Prosjektittel
Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig
Astrid Unhjem

Student
Beate Opgård

Prosjektperiode
02.01.2023 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

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

Meldeskjema [E2](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Line Raknes Hjellvik

Lykke til videre med prosjektet!

