



# MASTEROPPGAVE

## Sosial læring i uteskole

- En kvalitativ studie om læreres erfaringer med sosial læring i uteskole

## Social learning trough outdoor education

- A qualitative study on teachers experiences with social learning in outdoor education

## Helga Garborg Sie

Kandidatnummer: 204

MGUSP550 Masteroppgave i spesialpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

15.05.22

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

## Sammendrag

Uteskole kan være en god sosial læringsarena. Det kan være med på å skape et godt læringsmiljø, og det er en naturlig arena for å utvikle den sosiale kompetansen. Studien har undersøkt hvilke erfaringer lærere har med uteskole som sosial læringsarena, med utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hvilke erfaringer har lærere med uteskole som sosial læringsarena?*

For å svare på problemstillingen, har det blitt brukt kvalitativt forskningsintervju som metode. Fem lærere som underviser på mellomtrinnet, har deltatt i denne studien. Intervjuguiden ble utviklet deduktivt ut ifra etablert teori om sosial læring. Lærerne ble spurt ut ifra de fem sosiale ferdighetene: ansvarlighet, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet. Dette ble gjort for å løfte frem interessante sider ved allerede eksisterende teori om sosial læring, og for å undersøke hvilke erfaringer lærere har med dette i uteskole.

Funn viser at lærere har god erfaring med uteskole som sosial læringsarena. I studien kommer det frem at lærerne opplever at aktivitetene gjennomført ute var tilpasset flere elever. Det kom frem at uteskolen er en god sosial læringsarena for flere elever. Både de urolige, skoleflinke og sjenerte. Uteskole skapte et samhold i elevgruppen. Det fremsto som at alle hadde godt av en alternativ læringsarena, der de kunne bidra på andre måter enn i klasserommet. Uteskolen viser seg i stor grad til å legge til rette for tilpasset opplæring. Funn viser at de tre psykologiske behovene: kompetanse, autonomi og tilhørighet utvikles i uteskole. De har en positiv effekt på utviklingen av de sosiale ferdighetene. De fem sosiale ferdighetene i dette forskningsprosjektet overlapper i stor grad, og ingen av enkelt ferdighetene alene viser god sosial kompetanse. Samtlige informanter hadde gode erfaringer og et positivt syn på uteskole. Likevel kommer det frem i studien at uteskole kan være «skikkelig dritt». Dårlige opplevelser ga også mulighet for refleksjon og læring, både for elever og lærere.

## Abstract

Outdoor education can be a good arena for social learning. It can help to create a good learning environment and it is a natural arena for practicing social competence. This study has investigated teachers experiences with outdoor education as a social learning arena, based on the following research question:

*What experiences do teachers have with outdoor education as a social learning arena?*

To answer this question, the study used qualitative research interviews to gain insight. Five teachers who teach at the middle level participated in this study. The interview guide was developed deductively based on theory on social learning. The teachers were asked about the five social skills: responsibility cooperation, assertion, self-control and empathy. This was done to highlight aspects of existing theory about social learning and investigate the experiences teachers have with these skills in outdoor education.

The findings show that teachers have good experiences with outdoor education as a social learning arena. The study shows that the teachers experience that activities outdoors were adapted to several students. It was found that outdoor education is a good social learning arena for several students, including those who are restless, academically gifted, and shy. Outdoor education created a sense of community among the students. It appeared that everyone benefits from an alternative learning arena, where they can contribute in other ways than in the classroom. Outdoor education was found to facilitate adapted teaching. Findings show that the three psychological needs: competence, autonomy, and relatedness are developed in outdoor education. They have a positive effect on all five social skills. The five social skills in this research project largely overlap, and none of the skills alone show good social competence. All the informants had good experiences with outdoor education. However, the study also shows that outdoor education can be «really crappy». Negative experiences also provided an opportunity for reflection and learning, for both students and teachers.

## Forord

Det føles både godt og rart å være til veis ende med masterprosjektet mitt, som jeg har arbeidet med i så lang tid. Det har vært en krevende, givende og lærerik prosess. Jeg har fått erfare viktigheten av å nyte solfylte og snørike dager, i fine Sogndal, for å finne roen og motivasjonen til å skrive. Heldigvis har jeg engasjert meg stort for temaet, og klart å kose meg underveis i prosessen.

Jeg ønsker å takke lærerne som stilte opp som informanter i studien min. Deres engasjement inspirerte meg, og ga meg mye motivasjon og inspirasjon til å skrive. Jeg har blitt rørt av deres erfaringer og refleksjoner knyttet til uteskole. Jeg må også takke mine medstudenter for godt samhold gjennom hele perioden. Både latter, nyttige diskusjoner og motiverende ord, har gjort det enklere å dra på skolen for å arbeide. Jeg må også takke mine venner som leverte master i fjor, for gode råd, og som gjorde meg bevisst på at det å skrive master vil være en lang prosess, med oppturer og nedturer. Til slutt vil jeg takke veilederen min, Kirsten Flaten, som har vært sentral gjennom hele prosessen. Hun har alltid gitt meg raske og gode tilbakemeldinger.

Helga Garborg Sie

Sogndal, mai 2023

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	2
Abstract .....	3
Forord .....	4
1.0. Innledning.....	1
1.1. Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2. Oppgavens oppbygging.....	2
2.0. Teorigrunnlag .....	4
2.1. Folkehelse og livsmestring .....	4
2.2. Tilpasset opplæring.....	5
2.3. Psykisk helse.....	6
2.4. Sosial kompetanse .....	7
2.4.1. Bakteppe.....	8
2.5. Sosiale ferdigheter .....	9
2.5.1. Ansvarlighet .....	9
2.5.2. Samarbeidsferdigheter .....	9
2.5.3. Selvhevdelse .....	10
2.5.4. Selvkontroll .....	11
2.5.5. Empati.....	13
2.6. Selvbestemmelsesteorien .....	13
2.6.1 Tre psykologiske behov .....	14
2.6.2. Selvbestemmelsesteorien i skolen .....	15
2.7. Uteskole som sosial læringsarena .....	17
3.0 Metode .....	21
3.1. Vitenskapsteoretisk ståsted .....	21

3.2. Kvalitativ forskning.....	22
3.3. Intervju.....	23
3.3.1 Semistrukturert intervju.....	23
3.4. Utvalg.....	24
3.4.1. Presentasjon av informantene.....	25
3.5. Datainnsamling.....	26
3.5.1. Intervjuguide.....	26
3.5.2. Pilotering.....	26
3.5.3. Gjennomføring av intervju.....	27
3.5.4 Transkribering.....	27
3.6. Analyse.....	28
3.6.1. Deduktiv analyse og hermeneutiske fortolkningsprinsipper.....	28
3.7. Etske vurderinger.....	30
4.0. Funn og analyse.....	31
4.1. Begrepet sosial kompetanse.....	31
4.1.1 Analyse.....	31
4.2. Ansvarlighet.....	32
4.2.1. Analyse.....	34
4.3. Samarbeidsferdigheter.....	34
4.3.1. Analyse.....	36
4.4. Selvhevdelse.....	36
4.4.1. Analyse.....	38
4.5. Selvkontroll.....	38
4.5.1. Analyse.....	40
4.6. Empati.....	40
4.6.1. Analyse.....	41

4.7. Lærerrollen.....	41
4.7.1. Analyse.....	43
4.8. Mestring.....	43
4.8.1. Analyse.....	45
4.9. Oppsummering av funn .....	45
5.0. Drøfting .....	47
5.1. Begrepet sosial kompetanse.....	47
5.2. Ansvarlighet .....	48
5.3. Samarbeid .....	51
5.4. Selvhevdelse.....	53
5.5. Selvkontroll og selvregulering.....	55
5.6.1. Faglig læring.....	57
5.6. Empati .....	58
6.0. Avsluttende ord.....	61
6.1. Konklusjon.....	61
6.2. Veien videre .....	62
6.3. Studiens kvalitet.....	62
6.3.1. Validitet.....	63
6.3.2. Reliabilitet.....	64
Litteraturliste.....	66
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informanter .....	72
Vedlegg 2: Intervjuguide .....	75
Vedlegg 3: Søknad Sikt .....	77
Tabell 1 Oversikt over informanter .....	25



# 1.0. Innledning

## 1.1. Bakgrunn for valg av tema

Denne masteroppgaven undersøker problemstillingen: *Hvilke erfaringer har lærere med uteskole som sosial læringsarena?* Idéen for oppgaven kom fra et ønske om at alle elever skal trives og mestre livet i skolen og livet etter skolen. Med innaktivitet som en global pandemi (Stoltenberg et al., 2018), synes jeg det er trist at noe av det viktigste barn lærer på skolen er å sitte i ro. Jeg ønsket å undersøke læringspotensialet og nytteverdien av en alternativ mestrings- og læringsarena i skolen. God sosial kompetanse er en god forebyggende faktor, og er knyttet til følelsen av tilfredshet med livet (NOU 2020: 2, kap. 2; (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 16). Friluftsliv i skolen er også et viktig satsingsfelt, fordi ferdsel og opphold i naturen har stor verdi for unges utvikling. Det har flere positive effekter på blant annet tilhørighet, utvikling av personlig identitet, bedre konsentrasjonsevne og sosial samhandling (Meld. St. 18 (2015–2016), s. 6; Utdanningsdirektoratet, 2021). Uteskole er mer utbredt på småskolen (Mann et al., 2022), men jeg ønsket å sette et fokus på hvordan eldre elever på mellomtrinnet også kunne ha nytte av uteskole.

Oppgaven har et forebyggende perspektiv. Jeg har et ønske om at den sosiale læringen som skjer i uteskole kan være en forebyggende faktor for flere elever med ulike vansker. Oppgaven retter ikke et spesielt fokus på noen grupper, fordi håpet er at uteskole kan være en måte å tilpasse skolehverdagen for alle. Denne oppgaven kan være et nyttig bidrag innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet, fordi uteskolen legger til rette for at undervisningen kan foregå på andre måter enn i klasserommet. Den legger til rette for at elevene får være fysisk aktive, jobbe kreativt og samarbeide med andre. Det gir mulighet for å bygge fellesskapet og et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1–3). Jeg håper at oppgaven vil inspirere til videre bruk av uteskole. Nedenfor deler jeg et direkte sitat fra en av informantene, da dette de ga meg spesielt mye inspirasjon.

På mitt forrige trinn hadde jeg en elev som rett og slett var vanskelig å ha med å gjøre, ordentlig vanskelig å ha med å gjøre. Han klarte ikke å sitte stille og han klarte ikke å holde munnen igjen om å si stygge ting til naboen. Han var veldig dårlig likt for å si det rett ut, men han var en sjarmerende fyr. Vi var på uteskole mange ganger,

han var så flink til å klatre i trær, så han klatrer opp i noen epletrær nede i hagen vi har som uteområde. Så tok jeg bilde av han oppi det epletreet, også sendte jeg hjem til moren, hun hadde ikke bare gode opplevelser med skolen og sønnen sin. Jeg skrev: se hvor fint vi hadde det, se hvor flink han har vært på uteskole i dag. Fordi det mestret han, i løpet av halvannet år så snudde hele settingen rundt gutten seg, fordi tidligere fikk han alltid kjeft eller dårlige tilbakemeldinger med hjem. Så snudde man det, og begynte å gi noen positive tilbakemeldinger. Mors forhold til skolen endret seg fundamentalt. Nå fikk hun noe hyggelig fra oss, og ikke bare tilbakemelding når han hadde vært vanskelig. Det skapte jo en helt annen verden, og jeg kunne sittet og pratet mye om dette her, om hvor viktig en sånn alternativ læringsarena har vært for han og noen andre, for å føle mestring, og for å føle at skole er faktisk ikke så gærent. Jeg får melding av han fortsatt hvordan det har gått med han og alt mulig. Og hvor glad de var for de årene, fordi vi brukte et epletre for å fortelle om en god opplevelse, kontra at han hadde gått løs på naboen i gangen utenfor do.

## 1.2. Oppgavens oppbygging

Her følger en kortfattet forklaring av strukturen på oppgaven:

*Kapittel 1: Innledning og presentasjon av problemstilling*

*Kapittel 2: Bakgrunn og teori.* Her begrunnes prosjektet faglig, teoretisk, forskningsmessig og skolepolitisk. Først gir jeg en kort innføring i lys av fagfornyelsen. Deretter knyttes prosjektet til faglig kontekst, hovedsakelig knyttet til sosial læring. Videre gis en innføring i selvbestemmelsesteorien og forskning og teori om sosial læring i uteskole.

*Kapittel 3: Metode.* Her presenteres og begrunnes prosjektets metodiske valg, fremgangsmåter og forskningsetiske betraktninger. Studiens kvalitative tilnærming blir utdypet.

*Kapittel 4: Presentasjon av funn og analyse.* Her presenteres funn fra analysen. Funnene er organisert i syv relevante temaer.

*Kapittel 5: Drøfting.* Studiens problemstilling drøftes opp mot teorigrunnlaget.

*Kapittel 6: Avslutning.* Avslutningsvis gis en konklusjon av studien og dens relevans for både forskningsfeltet og yrkespraksis. Det blir reflektert over studiens svakheter og veien videre.

## 2.0. Teorigrunnlag

Denne delen av oppgaven skal presentere bakgrunn og teori som er relevant for oppgaven. Det er hensiktsmessig å begrunne prosjektet både skolepolitisk, faglig, forskningsmessig og teoretisk. Første del av kapittelet tar for seg læreplanverket som er relevant for sosial læring. Selvbestemmelsesteorien blir beskrevet. Til slutt vil det bli redegjort for forskning på sosial læring i uteskole. Sammen vil dette kapittelet gi en utdypning av det teoretiske grunnlaget for denne studien: sosial læring i uteskole.

### 2.1. Folkehelse og livsmestring

Høsten 2020 tredde det nye kunnskapsløftet 2020 med nye læreplaner i kraft. Den overordnede delen av læreplanen presenterer *folkehelse og livsmestring* som et tverrfaglig tema som skal undervises i på tvers av ulike fag. Det skal gi elevene «kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg». Det står beskrevet at et samfunn som tilrettelegger for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Livsmestring handler om å «å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Elevenes skoleliv kan ikke isoleres fra deres øvrige hverdagsliv, og slik får elevene helsetilstand og opplevelse av livskvalitet også betydning i skolekontekst (Klomstén, 2022, s. 247). Å fremme livskvalitet og trivsel er et hovedmål med folkehelsearbeidet i Norge (Reneflot et al., 2018, s. 165). Skolens mandat for læring av folkehelse og livsmestring må ses i sammenheng med samfunnsutfordringer og helseutfordringer i befolkningen (NOU 2015: 8, kap. 3). Å fremme livskvalitet og trivsel er hovedmål med folkehelsearbeidet i Norge. Det livskvalitetsfremmende arbeidet kan foregå ved å tilføre positive faktorer og mestringsmuligheter, for eksempel gjennom sosial læring (Reneflot et al., 2018, s. 165).

Friluftsliv kan bidra til ulike sider av livsmestring, slik som mestringstro, livskvalitet, trivsel, relasjonell kompetanse og samarbeidsevner (Haukeland, 2020, s. 183). Friluftslivet legger opp til ulike situasjoner der elever både enkeltvis og i grupper øver seg på å mestre ulike

situasjoner (Haukeland, 2020, s. 184). Uteskole kan være en kontrast til det barn og unge tilegner seg av stress og press i skolehverdagen (Brügge et al., 2021, s. 50; Haukeland, 2020, s. 185; Quennerstedt et al., 2021, s. 212).

## 2.2. Tilpasset opplæring

«Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen, det handler om at alle elever skal ha nytte av å gå på skole (Haug, 2020, s. 11). I opplæringsloven er det beskrevet at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...)» (Opplæringslova, 1998, § 1–3). Skolen og lærerne har plikt til å sørge for at elevene møter et læringsmiljø som støtter dem i å realisere sitt potensial for læring. Undervisningen skal være variert og fleksibel nok slik at alle kan utvikle seg og lære (Håstein & Werner, 2014, s. 23; Nordahl & Overland, 2021, s. 20–21; Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1). De store ulikhetene blant elevene, skal læreren møte gjennom tilpasset opplæring. På den måten skal alle få en opplæring som passer for dem, og slik får elevene et utbytte av opplæringen både faglig og sosialt (Haug, 2020, s. 11).

Tilpasset opplæring som prinsipp brukes for å nå skolens målsetting om en likeverdig og inkluderende skole. Elevene skal kjenne på en tilhørighet i klassen og ha mulighetene til å ta del i fellesskapet (Haug, 2020, s. 12; Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 3–4). Et inkluderende læringsmiljø er en forutsetning for tilpasset opplæring, og en nøkkel til tilpasset undervisning er at elevene får delta og blir hørt (Haug, 2020, s. 27; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Tilpasset opplæring skal bidra til utvikling både når det gjelder læringsutbytte og sosial utjevning, derfor ses på som noe som angår hele skolemiljøet (Jenssen, 2020, s. 41).

Jordet (2020, s. 266–267) utdyper forståelsen av tilpasset opplæring ved å gi en beskrivelse av begrepet *kapabilitet*. Han beskriver det som individets evner, muligheter og frihet til å bruke sine ressurser for å realisere sine mål. Begrepet er nært beslektet til aktørskap, og det handler om å støtte elevens selvrealisering. Jordet (2020, s. 267) beskriver at å ruste elevene

være aktør i eget liv, kan forstås som skolens og lærerens viktigste samfunnsoppdrag. Tilpasset opplæring i betydningen kapabilitet kan være et middel til å realisere dette. Elever som settes i stand til å styre eget læringsarbeid, bidrar selv til tilpasset opplæring. I motsetning til at læreren bestandig skal ha ansvaret for å tilpasse til hver enkelt elev (Mossige & Bunting, 2014, s. 103; Uthus, 2020a). Elevene opplever økt motivasjon og trivsel når de får være med i planleggingen, og vet hva som skal skje (Uthus, 2020a).

Undervisningen blir mer relevant når elevene kan knytte den til eget liv og opplever den som meningsfull (Meld. St. 22 (2010–2011)). Gjennom medvirkning kan elevene få følelse av verdsetting, samtidig som de har kontroll over arbeidet. Målet er at elevene blir selvstendige i egen læring. Denne frigjøringen og medbestemmelsen kan føre til at elevene blir mer bevisst på egne ressurser og kan erfare økt mestring (Jordet, 2020, s. 120). Dette krever systematikk og læring over lengre tid for å utvikle selvstendige elever (Mossige & Bunting, 2014, s. 121). Læring og utvikling skjer når opplæringens innhold har betydning for elevene.

I overordnet del av læreplanverket er det beskrevet «Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Uteskole er en måte å tilpasse undervisningen på (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2). Den legger til rette for at undervisningen kan foregå på andre måter enn i klasserommet. Elevene får være fysisk aktive, jobbe kreativt og samarbeide med andre. Det gir mulighet for å bygge fellesskapet og et godt læringsmiljø på en annen måte enn i klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1–3).

### 2.3. Psykisk helse

«Mental health is a state of mental well-being that enables people to cope with the stresses of life, realize their abilities, learn well and work well, and contribute to their community» (WHO, 2022).

Verdens helseorganisasjon (2022) beskriver god psykisk helse som en tilstand kjennetegnet av mestring, deltagelse og vitalitet. I likhet med livsmestringbegrepet representerer det et optimistisk syn på mennesket. Tanken er at alle har ressurser til å kunne leve gode liv, til tross for utfordringer og motgang. Behovet for mestring er viktig for å kunne handle

intensjonelt, og det er en viktig antakelse i begge definisjonene (Klomstén & Uthus, 2020). Psykisk helse handler dermed om mer enn fravær fra psykiske lidelser (WHO, 2022). Klomstén og Uthus (2020) peker på sammenhengen mellom psykisk helse og sosial læring. En sentral beskyttelsesfaktor mot psykiske vansker er god sosial kompetanse (Ogden, 2022, s. 155; Drugli & Lekhal, 2018, s. 27).

Sosial kompetanse og god psykisk helsen bidrar til at barn og unge klarer seg bedre på de fleste områder i livet. Elevene kan lettere nyttiggjør seg av undervisningen, og dermed gjennomføre utdanning, og ha lettere for å bidra i arbeidsliv og fellesskap (Klomstén & Uthus, 2020, s. 135; Lunde & Lindback, 2020, s. 81; NOU 2020: 2, kap 2). Det er derfor viktig at elevene blir bevisst på hvordan følelser, tanker og atferd henger sammen (Holte et al., 2019; Klomstén & Fikse, 2021, s. 111, Klomstén & Uhus, 2020). Skolen er et viktig sted for å legge grunnlag for at barn og unge utvikler god psykisk helse og trivsel (Carta et al., 2015; Spratt, 2016).

## 2.4. Sosial kompetanse

Denne studien tar utgangspunkt i Ogden (2022) sin definisjon av begrepet sosial kompetanse:

«Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde positive relasjoner. Det handler om en realistisk oppfatning av egen kompetanse, om sosial mestring på kort og lang sikt og om sosial akseptert og personlige vennskap» (Ogden, 2022, s. 210).

Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter som begrep overlapper og brukes om hverandre. Kompetanse er et generelt og evaluerende begrep. Ferdigheter er situasjonsspesifikke handlinger, og er viktige byggesteiner i sosial kompetanse. Det er ingen enkeltferdigheter som er tilstrekkelig for å oppnå god sosial kompetanse (Ogden, 2022, s. 215; Junge et al., 2020). Denne studien bruker sosial læring som begrep for innlæring av sosial kompetanse. Og sosiale ferdigheter som ferdigheter som trengs for å oppnå god sosial kompetanse.

### 2.4.1. Bakteppe

I 1990 utviklet Gresham og Elliott *The Social Skills Rating System (SRRS)*. Det tok for seg fem sosiale ferdigheter: selvkontroll, selvhevdelse, ansvarlighet, samarbeid og empati. I 2008 ble det videreutviklet til *Social Skills Improvement System (SISS-RS)*. Der ble to sosiale ferdigheter lagt til: kommunikasjon og engasjement. SISS-RS overlapper med begrepsrammen for *Social-Emotional Learning (SEL)* utviklet av CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). CASEL bruker sosial bevissthet, relasjonsferdigheter, selvregulering, ansvarlig beslutningstaking og selvinnsikt som sosiale ferdigheter (Gresham et al., 2020; Ogden, 2022, s. 235). Dette viser at sosial kompetanse er et omfattende begrep. Og det viser til en utvikling fra fokus på sosial læring til sosial og emosjonell læring (Ogden, 2022, s. 228). Denne studien undersøker sosial læring, der ferdighetene: selvkontroll, selvhevdelse, ansvarlighet, samarbeid og empati har vært i fokus. Disse ferdighetene er hyppigst brukt i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020). De vil bli videre beskrevet senere i kapittelet.

Selv om begrepet sosial kompetanse utvikler seg fra ulike tidsepoker og forskjellige disipliner, refererer til svært like kjernekonstruksjoner (Gresham et al., 2020). God sosial kompetanse er viktig for å lettere integrere og vedlikeholde positive relasjoner, takle og tilpasse seg kravene i sosiale situasjoner (Gresham et al., 2020). Sosial læring blir sett på som en prosess for å hjelpe barn og voksne med å utvikle grunnleggende ferdigheter for å håndtere følelser. Det handler om å utvikle omtanke og omsorg for andre, etablere og vedlikeholde positive relasjoner, og ta ansvarlige beslutninger. Videre evne til å roe seg når en blir sint, løse konflikter på en respektfull måte og å ta etiske og trygge valg, håndtere og tilpasse seg kravene i sosiale situasjoner (Gresham et al., 2020).

Det er hevdet at sosial læring er like viktig som faglig læring, elever med god sosial kompetanse vil mestre skolen både faglig og sosialt. Elevenes grad av sosial mestring vil med andre ord ha innflytelse på hvilken erfaring de får på skolen (Hall & DiPerna, 2017; NOU 2015: 8, kap. 1; Goodlad et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2–4; Spratt, 2016; Price, 2017; Taylor et al., 2017; Samnøy et al., 2022; Gresham et al., 2011; Mahoney et al., 2021). Sosial utvikling skjer ikke automatisk hos alle elever, det er viktig at skolen legger til



rette sosial trening (Durlak et al., 2011).

## 2.5. Sosiale ferdigheter

Videre skal de fem sosiale ferdighetene: selvkontroll, selvhevdelse, samarbeid, empati og ansvarlighet beskrives.

### 2.5.1. Ansvarlighet

«Å få tillit gjennom medbestemmelse og å måtte ta konsekvensene av valg en gjør, bidrar til utvikling av ansvarlighet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6).

Ansvarlighet dreier seg om å holde avtaler og forpliktelser, vise respekt for eiendeler og andre. Det handler om å være «til å stole på» og «selvgående». Flere ferdigheter inngår i ansvarlighet som for eksempel: be om hjelp, evne til å si ifra, følge med når noen snakker, avise ufornuftige forslag, ta konstruktive valg, tenke seg om før en handler, vurdere hva som er forsvarlig og trygt, ta hensyn til både seg selv og andre (Ogden, 2022, s. 222). Å være til stede og inkluderende i grupper inngår også i denne ferdigheten (Flaten, 2022, s. 37). Evnene til ansvarlighet har sammenheng med gode relasjoner, fordi de tar hensyn til seg selv og andre (Elliott et al., 2019). Andre beslektede begreper knyttet til ansvarlighet er autonomi og selvstendighet (Ogden, 2022, s. 222). Elevene kan trene på å gradvis ta mer ansvar ved å få tilpassede faglige og sosiale oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2020).

### 2.5.2. Samarbeidsferdigheter

«Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar» (Kunnskapsløfte, 2017, s. 10).

Samarbeidsferdigheter handler om å dele med andre, hjelpe andre, følge regler og beskjeder (Ogden, 2022, s. 221). Det handler om å inngå i turtaking, få med seg andres handlinger og å kunne reagere adekvat på disse (Flaten, 2022, s. 27). Samarbeid har sammenheng med gode

relasjoner (Elliott, 2018). Man skiller mellom to former for samarbeid: horisontalt og vertikalt samarbeid. Førstnevnte foregår mellom likeverdige partnere som medelever. Det handler om å samle seg om felles oppgaver og inngå kompromisser ved uenighet. Det vertikale samarbeidet er mer asymmetrisk og foregår når voksne og barn samarbeider, for eksempel når elever skal holde regler og beskjeder. Det vertikale samarbeidet blir også omtalt som regelstyrt atferd eller lydighet. Selv om lydighet kanskje er et nøkkelbegrep i oppdragelsen, så passer det ikke bra sammen med dagens demokratiske opplæringsklima (Ogden, 2022, s. 221). Svært sjenerte elever kan være usikre i sosiale sammenhenger, dette kan by på utfordringer med samarbeid. Elever som er sjenerte kan vansker med å ta valg og slite med beslutningsvegring, og sosial respons uteblir. For omgivelsene kan det bli tolket som manglende interesse (Flaten, 2022, s. 38). Elever som sliter med selvregulering og uttrykke egne følelser, kan også ha vansker med samarbeid. Det krever selvkontroll for å samarbeide (Elvén, 2017, s. 55).

### *2.5.3. Selvhevdelse*

«I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne»  
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Selvhevdelse kan forstås som en sosial ferdighet som handler om å uttrykke egne meninger og behov. Det kan handle om å hevde egne rettigheter, ivareta egne behov og si fra når man er uenig eller opplever noe som ubehagelig, men ikke slik at det krenker eller sårer andre (Ogden, 2022, s. 222; Elliott et al., 2019; Flaten, 2022, s. 37). Evne til selvhevdelse er sentralt egenskap til all menneskelig samhandling (Jordet, 2020, s. 101; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 96.)

Det kan være en vanskelig balanse mellom å være selvhevdende og dominerende. Positivt selvhevdende elever har lett for å bli sosialt inkludert (Elliott et al., 2019). Elever med for mye selvhevdelse eller med negativ selvhevdelse kan bli oppfattet som dominerende og egosentriske (Ogden, 2022, s. 222; Utdanningsdirektoratet, 2016, s.4), og det kan ha sammenheng med mobbeatferd (Elliott et al., 2019). Barn med lav evne til selvhevdelse kan

bli oppfattet som utydelig og kjedelig (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 4), og ha lettere for å bli utsatt for mobbing (Elliott et al., 2019). For sjenerte elever kan det være vanskelig å være selvhevdende, fordi det innebærer å rette oppmerksomhetene til seg selv og respons uteblir. For omgivelsene kan det bli tolket som manglende interesse (Flaten, 2022, s. 38). For å være sosial kompetente må vi kunne hevde egne meninger, stå for noe og ta sosiale initiativ (Nordahl, 2014, s. 185). Et motsetningsfylt forhold vil være å fremme selvhevdelse hos elevene, samtidig som det i undervisningen ofte forutsetter tilpasning, lydighet og reproduksjon av kunnskap (Nordahl, 2014, s. 188).

Selvhevdelse handler om å ha en indre tro på seg selv i fellesskapet. For at elever skal ha mot til å selvhevdende, må de erfare å bli anerkjent og oppleve sosial verdsetting, det innebærer at deres ytelser blir etterspurt, tatt imot og verdsatt i det sosiale fellesskapet (Jordet, 2020, s. 102). Elevenes erfaring med kjærighet og omsorg legger et grunnlag for deres evne til selvhevdelse. Noen elever er sårbare og har erfaring med avvísninger og krenkelser. De kan møte på sosiale og faglige utfordringer i skolen (Jordet, 2020, s. 190).

#### *2.5.4. Selvkontroll*

«Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Selvkontroll handler om at elevene skal bli kjent med egne og andres følelser. Da vil det være lettere å forstå og regulere hvilke uttrykk egne følelser bør ha, samtidig vil det være lettere å forstå andres følelser, reaksjoner og handlinger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det kan forstås som en sosial ferdighet som «bringer følelser under intellektuell kontroll». Det handler om å ha tankemessig kontroll over følelser, og å kunne kontrollere egen tenkning (Ogden, 2022, s. 217).

Selvkontroll er viktig når beslutninger skal tas. Det innebærer å ha kontroll på impulser slik at uønsket atferd ikke går utover andre (Flaten, 2022, s. 37). Enten det handler om viljestyrte beslutninger og impuls kontroll, som for eksempel å la vær å jukse, eller stjele. For eksempel vil utagerende elever generelt mangle ferdigheter i selvkontroll (Ogden, 2022, s. 218). Mangel på selvkontroll kan også føre til beslutningsvegring (Flaten, 2022, s. 38).

Selvkontroll handler ikke om å undertrykke følelser, men om å ha viljestyrt i hvordan følelsene skal uttrykkes. Barn trenger å være bevisste i egne tanker for å kunne kontrollere dem. Personer med høy selvkontroll vil forsøke å gjøre det enkelt for seg selv, ved å lage rutiner, og sette langsiktige mål. Selvkontroll kan også omtales som selvdisiplin når elever er energiske, målbevisste og har et stabilt humør (Ogden, 2022, s. 219). Mange ord og begrep har omtrent samme meningsinnhold, men med noe ulik betydning. Eksempel på begrep er impulskontroll, emosjonsregulering og selvregulering, begrepsbruk varierer ut fra ulike forskningstradisjoner (Ogden, 2022, s. 217).

### *Selvregulering*

Selvkontroll er en form for selvregulering, som forekommer når en person må regulere to motstridende motiver. Selvreguleringsferdigheter gjør barn i stand til å roe seg når de er følelsesmessig engasjerte, for eksempel ved å distrahere seg eller ved å styre unna fristende situasjoner. En komponent i selvregulering er oppmerksomhetsregulering, som viser evne til å fokusere på de riktige signalene og ignorere de uviktige i en sosial situasjon. Elever som viser god selvregulering, har evne til å arbeide selvstendig og er indrestyrte.

Selvregulering består av indre emosjonsregulering og ytre atferdsregulering.

Emosjonsregulering handler om å starte, hemme og opprettholde eller modulere følelser for å tilpasse seg sosialt og for å nå sine mål. Det er viljestyrt og krever som når barn forsøker å tilpasse seg for å leve etter omgivelsenes forventninger. Atferdsregulering viser til å være oppmerksom, følge regler, hemme uønsket handlinger og motstå fristelser. Gevinsten av god selvkontroll og selvregulering er gode relasjoner (Ogden, 2022, s. 217).

Skolens stillesittende klasseromspraksis stiller høye krav til elevenes selvkontroll, selvregulering, disiplin og atferd. Det forventes for eksempel at de skal sitte ved pulten, og ikke snakke i utide. De må skyve bort indre og ytre distraksjoner, holde tilbake impulser til kroppslig og muntlig aktivitet. Barn trenger ro for å lære, likevel er kanskje kravet til selvregulering og selvkontroll i skolens stillesittende praksis urealistisk (Brandtzæg et al., 2016, s. 15; Jordet, 2020, s. 158). Mye av det elevene gjør i skolen er ytre motivert, og forsterker dermed kravet til selvregulering. Når elevene er indre motivert, kan de lettere

glemme tid og rom, og innsatsen vil bli bedre, og elevene kan oppleve å komme i en flyt (Ogden, 2022; Ryan & Deci, 2017, s. 119). En måte å trene på selvregulering er at elevene skal få være med i planlegging, sette seg mål og delmål. På den måten skaffer elevene struktur og oversikt. Dette er en måte å tilpasse opplæringen på (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 265).

### 2.5.5. *Empati*

«Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Empati handler om å kunne se andres sider av en sak og ha respekt for andres følelser og synspunkter, og ta hensyn til dette, uten at det går på bekostning av en selv (Flaten, 2022, s. 27; Jordet, 2010, s. 159). Det er en grunnleggende menneskelig evne hvor en lar seg berøre av andres følelser, det er en forutsetning for å etablere vennskap (Jordet, 2020, s. 217; Kunnskapsløfte, 2017, s. 10). Elever som viser høy grad av empati vil ikke forventes å vise mobbeatferd (Elliott et al., 2019). Empatien består både av en affektiv komponent som rommer emosjoner og følelser, og en kognitiv komponent. Den affektive komponenten handler om å vise medfølelse og forståelse for andre. Den kognitive kjennetegnene av å kunne se ting fra andres synsvinkler (Elliott et al., 2019; Jordet, 2010, s. 159).

## 2.6. Selvbestemmelsesteorien

«Self-determination theory (SDT) maintains that an understanding of human motivation requires a consideration of innate psychological needs for competence, autonomy, and relatedness» (Deci & Ryan, 2000)

Deci og Ryans selvbestemmelsesteori («self-determination theory», forkortet SDT), beskriver selvbestemmelse som et grunnleggende psykologisk behov hos mennesker. Selvbestemmelse legger til grunn at mennesker har en aktiv holdning til livet, en iboende vilje til personlig utvikling og læring. Tilfredsstillelse av dette behovet fremmer både motivasjon, læring og mental helse (Ryan & Deci, 2017, s. 13). Selvbestemmelse blir

beskrevet som frivillig atferd med opphav i personen selv, i egne verdier og interesser. Slik atferd vil ha betydning for opplevelse av å ha egen vilje, og å være kilde til egne handlinger. Teorien legger med andre ord vekt på indre motivert atferd. I optimal form beskrives selvbestemmelse som opplevelsen av «flow». Uttrykket ble utviklet av Csikszentmihalyi i 1975 og beskrives som «the experiences of total absorption in an activity» (Ryan & Deci, 2017, s. 119; Deci & Ryan 2000, s. 260).

### *2.6.1 Tre psykologiske behov*

Tre grunnleggende psykologiske behov er sentrale i SDT, de må være tilfredsstillende for at mennesket skal oppleve selvbestemmelse, utvikle seg og ha god livskvalitet (Ryan & Deci, 2017, s. 11). Videre skal de tre behovene: kompetanse, tilhørighet, autonomi, samt autonomistøtte beskrives.

**Behovet for kompetanse** handler om elevenes iboende behov for å være kompetente til å løse oppgaver med varierende kompleksitet. Det handler om å ha tro på egen mestring, og blir sett på som et kjerneelement til motivert handling (Ryan & Deci, 2017, s. 11). Ved å mestre aktiviteter oppnås en følelse av kompetanse, men kan bli svekket dersom oppgavene er for vanskelige eller ved negative tilbakemeldinger (Ryan & Deci, 2017, s. 11).

**Behovet for tilhørighet** handler om følelsen av å bli ivaretatt av andre, og å bry seg om andres behov. At man passer inn og føler seg som en del av gruppen, blir anerkjent for den man er, og opplever å bli satt pris på. Behovet om tilhørighet handler med andre ord om menneskets behov for emosjonell tilknytning og relasjoner med andre mennesker. Og et ønske om at andre bryr seg om en og viser omsorg og kjærlighet (Ryan & Deci, 2017, s. 11). God livskvalitet skapes gjennom at man viser omsorg for fellesskapet. Mennesker blir til i møte med andre, og det er dermed et grunnleggende behov å tilhøre et fellesskap (Ryan & Deci, 2017, s. 11).

**Behovet for autonomi** handler om valgfrihet og opplevelse av å utføre en oppgave av egen vilje. Behovet for autonomi er sentralt og handler om at individets egne ønsker må få bestemme ens liv, ikke ytre belønning eller press fra andre og at man selv er ansvarlige for egne handlinger. Opplevelsen av selvbestemmelse betinger en følelse av at egen atferd er

frivillig eller at du har et valg (Ryan & Deci, 2017, s. 11).

Innen selvbestemmelsesteorien er autonomistøtte et sentralt begrep. Det handler om lærerens rolle til å legge til rette for elevers mulighet til å ta egne valg. Autonomistøtte er assosiert med økt tilfredshet, økt motivasjon og engasjement (Deci & Ryan, 2000, Ryan & Deci, 2017, s. 351). Skolen og lærere spiller en sentral rolle i elevers utvikling, både faglig, sosialt og for elevenes livskvalitet (Ryan & Deci, 2017, s. 352). Elever som har autonomistøttende lærere, fremfor kontrollerende lærere, opplever økt tro på egen mestring, er mer motiverte og har bedre selvfølelse (Ryan & Deci, 2017, s. 355).

### *2.6.2. Selvbestemmelsesteorien i skolen*

«Når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringsfølelse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Den sosiale konteksten mennesket befinner seg i vil ha betydning for opplevelse av selvbestemmelse og livskvalitet. Miljøene må være relasjonsstøttende, autonomistøttende og ikke-kontrollerende, elevene må oppleve tro på egen mestring, (Ryan & Deci, 2017, s. 12). Behovet for selvbestemmelse er ifølge Ryan og Deci (2017, s. 365) like grunnleggende for alle elever i skolen, inkludert de med særskilte opplæringsbehov. I praksis møter disse elevene mer kontroll, når de egentlig trenger mer struktur på en autonomistøttende måte.

De tre grunnleggende psykologiske behovene er viktige uavhengige av hverandre, samtidig er de avhengig av hverandre for å oppnå selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2017, s. 249; Deci & Ryan, 2000). Det vil for eksempel være vanskelig å tilfredsstille behovet for kompetanse i en kontekst der eleven ikke er autonome og ikke får oppleve medbestemmelse. I tillegg kan det være vanskelig å oppleve tilhørighet dersom relasjonen er kontrollerende eller ikke-autonomistøttende, og tilsvarende kan det være vanskelig å ha vilje og interesse i interaksjoner med andre der man ikke føler seg ivaretatt eller er nær medelever (Ryan & Deci, 2017, s. 250).

Ryan & Deci (2017, s. 352) peker på at den moderen skole utvikler seg i en retning som fokuserer på et smalt sett av kognitive ferdigheter, med fokus på karakterer og tester, mens

andre interesser, ferdigheter og psykologiske behov uteblir. Istedenfor å bygge på elevenes indre motivasjon blir kontrollerende strategier brukt. I Norge bygger Kunnskapsløftet 2020 på elementer fra selvbestemmelsesteorien. I overordnet del av læreplanverket er blant annet utforskende undervisning, medbestemmelse og medansvar, og inkluderende læringsmiljø sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er beskrevet at «Elevmedvirkning må prege skolens praksis», og at «Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). En sosial kontekst som fremme disse psykologiske behovene vil med andre ord fremme elevens indre motivasjon, som også kan medføre positive psykologiske og atferdsmessige utfall. Sosiale omgivelser som derimot hindrer tilfredsstillelse av behovene kan resultere i mindre gunstige former for motivasjon og det kan ha en skadelig effekt på trivselsfaktorer (Deci & Ryan, 2008, s. 15).

I overordnet del av læreplanverket er det beskrevet at tilpasset opplæring skal legge til rette for at læringen skal stimulere alle elever, og dens motivasjon lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Selv om lydighet kanskje er et nøkkelbegrep i oppdragelsen, så passer det ikke bra sammen med dagens demokratiske opplæringsklima (Ogden, 2022, s. 221). Dehlin & Jones (2022, s. 36) beskriver at læreren skal ikke sørge for kontroll alene, og at det er ikke noe læreren skal oppnå for sin egen del. Skolepolitiske virkemidler med målstyring av skolen, konkurranse og kontroll står på mange måter i veien for at elevene skal oppleve selvbestemmelse og utvikle god psykisk helse (Uthus, 2020b, s. 37). Ryan og Deci (2017, s. 365) beskriver at alle elever i skolen har godt av et autonomistøttende læringsmiljø, fremfor regler og kontroll.

Læreplanverkets tverrfaglige tema *demokrati og medborgerskap* beskriver: «Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Læreplanen legger videre vekt på at elevene skal utvikle kritisk tenkning og etisk bevissthet: «Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Videre er det beskrevet at «Etisk bevissthet er å veie ulike hensyn mot hverandre og er nødvendig for å være et reflektert og ansvarlig menneske» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). For å trene på kritisk tenking krever det at elevene er autonome og får oppleve medbestemmelse. Når elever ikke



opplever relevans eller interesse, vil det være vanskelig å skape god energi rundt læring. Det er lettere å finne ut av noe når eleven er indre motivert og nysgjerrig. Dette gjenspeiler seg i læreplanverkets beskrivelse av «utforskertrang» (Dehlin & Jones, 2022, s. 37). I overordnet del av læreplanverket er det beskrevet at «Evne til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring ... Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansing og tenkning, estetiske uttryksformer og praktiske aktiviteter». Det er påpekt at for de yngste barna er lek nødvendig for utvikling og trivsel. Men også opplæring som helhet gir lek mulighet til kreativ og meningsfylt læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det er beskrevet at samarbeid skal gi elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si fra på andres vegne. Videre er det beskrevet at «Elever skal kunne samarbeide, fungere sammen, utvikle evne til medbestemmelse og medansvar, videre skal de også øve på å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet om egne holdninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

## 2.7.Uteskole som sosial læringsarena

«Naturen og uterom gir mange muligheter som faglig og sosial læringsarena»  
(Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1).

Uteskole har fått stor oppmerksomhet internasjonalt (Waite, 2020), det finnes flere internasjonale forskningsartikler knyttet til sosial læring i skolesammenheng. Det kommer frem at uteskole er en god arena for sosial læring, det er bra for den mentale helse og livskvalitet (Becker et al., 2017; Mann et al., 2022; Miller et al., 2022; Molyneux et al., 2022; Mygind et al., 2019). Uteskole kan ha positiv effekt på flere elementer: elevens mestringstro, selvtillit, motstandsdyktighet og faglig utvikling (Mygind, 2019). I Norge har uteskole plass i læreplanverket og det finnes forskningsartikler som retter fokus på friluftsliv i skolen, men varierende grad på sosial læring i friluftsliv/uteskole (Abelsen & Leirhaug, 2017; Tronstad & Leirhaug, 2022). Det er behov for mer forskning og oppmerksomhet knyttet til uteskole som sosial læringsarena (Abelsen & Leirhaug, 2017). Uteskole skaper en unik arena for sosial læring, og gir andre muligheter enn i klasserommet. Det oppstår flere situasjoner som krever sosiale ferdigheter, der øyeblikkene i uteskolen legger til rette for sosial læring (Jordet, 2010, s. 159; Molyneux et al., 2022; Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 3).

Flere sider av den sosiale kompetansen utvikles i uteskole. I friluftslivet står det sentralt at man skal ta hensyn til hverandre og ta vare på hverandre. Det kan legge til rette for et varmt fellesskap der den enkelte blir verdsatt for hva de kan bidra med i en gruppe (Tordsson, 2014, s. 179). Arenaen gir elever mulighet til å øve på kommunikasjon og samarbeide med andre, de trener på å komme overens med andre. Grupper med ulik kunnskap og behov kan gjøre turer og aktiviteter utfordrende, samtidig bidrar det til utviklende og spennende erfaringer (Beames et al., 2012, s. 57; Høyem & Fasting, 2019, s. 40; Leirhaug et al., 2020; Molyneux et al., 2022).

Elevene kan erfare at de må forstå egne og andres verdier for å klare å ta ansvarlige valg. Når elevene er samlet i grupper kan de erfare at avgjørelser de tar vil påvirke andre, derfor må de ta valg som er best for fellesskapet (Dyson et al., 2021; Germinaro et al., 2021; Price, 2018; Richmond et al., 2017). Dyson et al. (2021) viser til at en konsekvens av dårlig samarbeid i uteskolen kan gjøre at elevene opplever skuffelse, men i ettertid kan de se viktigheten av å kunne oppføre seg og samarbeide godt.

Et pedagogisk poeng i friluftslivet er at elevene skal lære og vurdere å håndtere fare og å ta gode beslutninger. Situasjonene krever at elever vurderer ulike handlingsmåter og deretter tar beslutninger. Konsekvensene av egne valg, vil direkte påvirke dem selv og andre (Beames et al., 2012, s. 65; Leirhaug et al., 2019, s. 26; Molyneux et al., 2022). Elever utvikler ansvarsfølelse når læreren lar elevene være autonome. Elevene lærer å tenke kritisk, og selv finne ut hvilken risiko de er villig til å ta, uten at læreren må fortelle dem hva de kan og ikke kan (Molyneux et al., 2022). Abelsen & Leirhaug (2017) trekker også frem at elevene verdsatte å bli ansvarliggjort, at de fikk være med å bestemme gjorde at de hadde økt motivasjon til å ta ansvar i forberedelse og gjennomføring av turene. Når elevene får være med å ta ansvar, bidrar det til å skape mestringsfølelser hos elevene (Abelsen & Leirhaug, 2022; Tronstad & Leirhaug, 2022).

Uteskolen har ofte en elev-sentrert læringsstil, der elevene blir ansvarliggjort. Dette har positiv effekt på elevers sosiale utvikling. Og det skaper bedre relasjoner mellom medelever og elever og lærere (Mann et al., 2022). Elevene blir komfortable med å prøve noe nytt, noe som kan føre til flere mestringsfølelser. De opplever å få til ting de ikke trodde de skulle få til, noe som kan gjøre dem mer komfortable og selvsikker (Molyneux et al., 2022). Molyneux et

al (2022) viser at lærerne lar elevene jobbe med konflikter som oppstår, og at de selv tar et steg tilbake. Lærerne opplever at elevene løser konflikten raskt når de har friheten, og ikke blir begrenset av lærerens regler. Autonomien elevene får oppleve lar dem utvikle sosial kompetanse og utvikle relasjoner (Molyneux et al., 2022). Elevene lærer også å håndtere motgang som en konsekvens av risikofylt lek. De utvikler en motstandskraft og lærer at det ordner seg, dette trener også evne til selvregulering (Molyneux et al., 2022). Ansvarsfølelsen elevene får erfare på tur kan også ha overføringsverdi til hverdagen (Richmond et al., 2017). Risikosituasjoner kan gi elevene mulighet til å vise selvdisciplin, ta trygge valg og utvikle egne grenser (Molyneux et al., 2022). Samtidig vil det være en balanse å ikke gi elevene mer ansvar enn de er klar for. Noen aktiviteter kan gi mer alvorlige konsekvenser enn elevene er i stand til å forstå (Tronstad & Leirhaug, 2022). Et slikt ansvar på elevene krever også en trygg voksen som kan snakke med elevene og forberede dem i forkant av de ulike aktivitetene (Molyneux et al., 2022).

Friluftaktiviteter kan utvikle elevenes empati. Elevene må ta vare på hverandre, og lære å se andres perspektiver (Abelsen & Leirhaug, 2022, s. 29; Dyson et al., 2021; Germinaro et al., 2021; Molyneux et al., 2022; Prince, 2018; Richmond et al., 2017). Noen elever er utrygge og trenger tid, mens andre er begeistret og ønsker å mestre og lære nye oppgaver (Høyem & Fasting, 2019, s. 40). De kan lære å se seg selv som en del av en gruppe, og hvordan en selv påvirker andre. De kan erfare at å håndtere følelser vil være nyttig for å kunne gjennomføre et godt samarbeid. Elevene kan erfare å ta valg som er best for fellesskapet, dette krever at elevene kan se andres behov. Krevende aktiviteter legger til rette for at elevene heier og støtter hverandre. Dyson (2021) viser til at elevene blir godt kjent og utviklet positive holdninger til hverandre.

«Gruppedynamikk og relasjoner i elevgrupper kan endre seg når elevene får opplæring ute. Det er derfor viktig å snakke med elevene om forventinger til hvordan de er mot hverandre ute og hvordan de kan bidra til å inkludere andre» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 3).

Elevene er mer avslappet når de er ute. Det er mindre negativ oppførsel, fordi mer er tillatt, elevene kan være seg selv uten begrensninger. Dette fører til bedre relasjoner mellom lærer-elev fordi læreren kan snakke om andre ting med eleven, ikke «kjeft og passe på». (Molyneux et al., 2022). Uteskole viser seg å utvikle elevens selvfølelse, trivsel, ansvar og

engasjement (Mann et al., 2022). Uteskole kan ha en positiv effekt for elever med utfordrende atferd (Ruiz-Gallardo et al., 2013).

## 3.0 Metode

«Ordet metode kommer fra det greske ordet *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot et mål» (Høgheim, 2020, s. 27).

Dette kapitlet presenterer og begrunner studiens vitenskapsperspektiv, metodiske valg, fremgangsmåter og forskningsetiske betraktninger knyttet til studien. Det er benyttet semistrukturert intervju med fem lærere. Det er altså valgt en kvalitativ tilnærming for å besvare studiens problemstilling: *Hvilke erfaringer har lærere med uteskole som sosial læringsarena?*

### 3.1. Vitenskapsteoretisk ståsted

Vitenskapsteorien tar for seg ulike perspektiver på kunnskap, og den legger til grunn ulike kriterier for hva som kan regnes som sann vitenskap. For at forskningen skal være troverdig, vil et bevisst forhold til vitenskapsteoretisk ståsted være vesentlig (Sæle & Hallås, 2020, s. 271). Kvalitativ forskningsmetode bygger blant annet på teorien om hermeneutikk (Sæle og Hallås, 2020, s. 323). Hermeneutikk er læren om fortolkninger av tekster (Høgheim, 2020, s. 169). Denne studien tar for seg fortolkninger av læreres uttalelser, derfor ble et hermeneutisk perspektiv benyttet som fortolkningslære i arbeidet.

Hermeneutikk legger til grunn at mennesker er autonome, moralske, har ulike erfaringer og kunnskaper (Sæle & Hallås, 2020). Det finnes en verden, men mange ulike virkeligheter. Verden kan ikke forklares på en bestemt måte, men ved å bruke mangfold for å belyse ulike sider av samme virkelighet (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 29). Ifølge Gadamer (2012) er virkelighetsbilde påvirket av enkeltes forforståelse. Forforståelsen er igjen skapt av subjektets tidligere opplevelser og erfaringer. Oppgaven vil være preget av forskerens forforståelse og informantenes forforståelse (Gadamer, 2012).

Hver av informantene har ulike livshistorier, og svarene fra intervjuene kommer fra det Sæle og Hallås (2020, s. 274) beskriver som menneskers *subjektive livsverden*. Det beskriver ikke bare menneskers handlinger, men også hvorfor de gjør som de gjør. Denne studien har tatt

hensyn til den subjektive opplevelsen til informantene knyttet til fenomenet.

Hermeneutikk legger også vekt på kontekst. Den hermeneutiske sirkelen viser til en sammenheng mellom det som skal fortolkes og forforståelse. Med andre ord mellom det som skal fortolkes og konteksten det skal tolkes i. Den hermeneutiske sirkelen viser til at forskningsarbeidet varierer mellom helhet og del. Helheten kan ikke ses uten delene, og delene kan ikke fortolkes uten helheten (Kuckartz & Rädiker, 2023, s. 10). Ved å være bevisst på egen forforståelse og konteksten tekstmaterialet er produsert i, kan datamaterialet fortolkes flere ganger, og for hver gang kan det utvikles ny forståelse (Kuckartz & Rädiker, 2023, s. 10; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Min forforståelse ble dermed heller ikke lagt til side, den ble benyttet for å bredere fortolkning av teori på sosial læring, og den ble benyttet for å deduktivt utvikle intervjuguiden.

### 3.2. Kvalitativ forskning

Det skilles vanligvis mellom to tilnærminger til vitenskapelige metoder: kvantitativ og kvalitativ metode. Kvalitativ metode viser til måter å forske på når man skal utforske noe, gå i dybden, få vite individs erfaringer og opplevelser, da er utvalget små grupper og data er i ord. Kvantitativ metode viser til måter å forske på når man skal teste noe, og trenger store grupper og data i tall (Høgheim, 2020, s. 27). Tjora (2021, s. 28) beskriver at en generell oppfatning av forholdet mellom kvantitative og kvalitative metodiske retninger er at kvantitative metoder søker oversikt og forklaring, mens den kvalitativ metode fremmer forståelse og innsikt. Han presiserer at denne forklaringen får frem et riktig poeng, men at den skjuler en større kompleksitet innenfor begge de metodiske tilnærmingene.

Kvalitativ metodisk tilnærming brukes i hovedsak til å løfte frem en dypere innsikt i et felt, fenomener eller mennesker. Metoden er egnet for å få innsikt i menneskers «indre liv», deres følelser, tanker og holdninger (Befring, 2020, s. 92; Høgheim, 2020, s. 27). Denne studien søker etter informanter med innsikt og erfaring inn i tematikken sosial læring i uteskole. På forhånd av studien var det ikke klare forventninger og antakelser til hva den kom til å finne ut. Det vil derfor være hensiktsmessig å samle inn så detaljert informasjon som mulig, for å klare å fange opp det en ikke har mulighet for å forstå før det blir undersøkt

(Høgheim, 2020, s. 129). Kvalitativ forskning kan bidra til å skape dybdeforståelse og nøyaktig beskrivelse om et tema. Målet i studien er ikke kvantifisering og beskrivelsene kommer gjennom ord og ikke tall. Beskrivelsene i intervju er med på å motsvare eksaktheten som forekommer i kvantitative målinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Kvalitativ forskning viser ikke et større bilde, slik kvantitativ tilnærming er antatt å gjøre. Det er heller ikke målet med kvalitativ forskning. Dette i betraktning er grunnen til at forskningsprosjektet bruker kvalitativ metode for få frem læreres rike beskrivelser og erfaringer om sosial læring i uteskole.

### 3.3. Intervju

Ulike varianter av intervju er mest utbredte metodiske valget innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2021, s. 127). Intervju som forskningsmetode handler om å registrere muntlig og kommunikativ informasjon fra informantene, for å løfte frem deres erfaringer og opplevelser. Det er en form for utspørring der målsetningen er å utrede noe (Høgheim, 2020, s. 130).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) beskriver informantene som subjekt. Dette bygger på hermeneutiske tanker om å vektlegge subjektets meninger, erfaringer og opplevelser. De understreker at det er grunnleggende å forstå den subjektive oppfatningen på bakgrunn av underlagte ideologier, diskurser og maktrelasjoner som preger handlingsvalg (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20). I denne studien vil dette være relevant i forståelsen av resultatene, hvor det er tatt høyde for at subjektens interesser i friluftsliv kan prege deres forståelse av temaet.

#### 3.3.1 Semistrukturert intervju

Semistrukturert intervju er valgt som metodiske tilnærmingen for denne studien. Høgheim (2020, s. 131) beskriver semistrukturert intervju slik: «en strukturert utspørring med rom for utforskning av uforutsette og relevante temaer in intervjusituasjonen». Intervjuene var

semistrukturert og tok utgangspunkt i en overordnet intervjuguide (vedlegg 2). I semistrukturert intervju er spørsmålene formulert på forhånd, men tilpasninger og uforutsatte utdypninger under intervjuet kan forekomme. Det gjør det mulig å være åpen til å følge det informantene opplever som viktig (Høgheim, 2020, s. 131). Ved semistrukturert intervju har forskeren et overordnet mål for intervjuet, og intervjuet beveger seg mellom målrettet intervju og dagligdags samtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Som intervjuer krever det å være en god lytter for å kunne løfte frem informantens erfaringer, opplevelser og oppfatninger. Ved å sette fokus på informantenes meninger og å stille gode oppfølgingsspørsmål kan det skapes et godt utgangspunkt for å sette søkelys på det som ble formidlet i intervjuet (Høgheim, 2020, s. 131).

### 3.4. Utvalg

Innenfor kvalitativ forskning er utvalg av informanter viktig. Flere hensyn spiller inn i utvelgelsen (Tjora, 2021, s. 43). Det vil være hensiktsmessig å gjøre en god vurdering av informanter, for å få mest erfaring om temaet, og for å få relevant kunnskap om et fenomen. Det ble gjort et strategisk utvalg, som krevde noen inkluderingskriterier (Sæle & Hellås, 2020, s. 329). Det måtte foretas en vurdering av hvor mange informanter det var behov for, for å belyse problemstillingen tilstrekkelig.

Det var vanskelig å vite hvor mange informanter som trengtes, Kvale & Brinkmann (2018, s. 148) sine tanker om «intervju så mange som det trengs for å finne ut av det du trenger å vite» ble tatt i betraktning. Fem informanter ble vurdert som tilstrekkelig for å svare på problemstillingen. Informantene kom med ulike erfaringer og perspektiver på sosial læring i uteskole.

De sosiale ferdighetene vil variere etter elevenes alder, et inkluderingskriterie var lærere på mellomtrinnet slik at det ble en noenlunde adekvat gruppe. I alderen 6–12 år markerer skolen seg som en viktig sosial arena, der manglende sosial kompetanse vil bli synligere (Ogden, 2022, s. 213).

Det andre kriteriet som ble satt, var at det ble søkt etter lærere som har erfaring med



uteskole som var fastsatt på timeplanen. Målet var å finne lærere som hadde uteskole ukentlig. Dette ble gjort for å ha lærere med mange erfaring knyttet til fenomenet, og der dette er noe som er en del av skolens kontinuerlige tenkning. Ettersom friluftsliv på mellomtrinnet er i skolen i varierende grad, ble det tatt i betraktning at det kunne være vanskelig. Det ble søkt etter informanter på en facebook-gruppe. Håpet var at det var engasjerte lærere som var med i gruppen. Da potensielle informanter svarte «kult, dette er spennende» og «kjempegira», ga det inntrykk av at dette kunne være engasjerte lærere på området. Andre informanter ble funnet med å kontakte skoler digitalt. Deretter ble det sendt ut informasjonsskriv (vedlegg 1). Datamaterialet vil være et resultat av hvordan fem lærere forstår og reflekterer over studiens problemstilling: *hvilke erfaringer har lærere med uteskole som sosial læringsarena?*

### 3.4.1. Presentasjon av informantene

Alle informantene jobber på skoler som har hatt uteskole lenge, de har dermed hatt uteskole hele sin yrkeskarriere. Slik tabellen viser har flere av lærerne idrettsfag, noe som kan påvirke deres syn og kunnskap av uteskole.

Tabell 1 Oversikt over informanter

Fiktive navn	Utdanning	Årserfaring som lærer /erfaring med uteskole
Karen	Adjunkt med opprykk	26 år
Marte	Bachelor i idrett og friluftsliv, master i idrettsvitenskap, årsstudium i PPU og engelsk	3 år som fast lærer, erfaring som vikar
Sara	Bachelor i idrettsfag	5 år
Rolf	Adjunkt	18 år
Andreas	Bachelor i idrettsfag, PPU og naturfag og matematikk	10 år

## 3.5. Datainnsamling

### 3.5.1. Intervjuguide

Intervjuguiden ble utformet deduktivt, ved at spørsmålene var basert på etablert teori innen sosial kompetanse, planen var at de sosiale ferdighetene skulle bli brukt som koder.

Spørsmålene tok utgangspunkt i de fem sosiale ferdighetene som er utviklet av Gresham og Elliot (1990): selvkontroll, selvhevdelse, samarbeid, empati og ansvarlighet. Hensikten var å få en bredere forståelse av hvordan disse kompetansene var synlig i uteskole. Dette ble gjort for å løfte frem interessante sider ved eksisterende teori. Det ble forsøkt å både se på gode og dårlige erfaringer, og sterke og svake sider med de ulike sosiale ferdighetene hos elevene. Der målet var å utforske informantenes erfaringer med de sosiale ferdighetene i uteskole.

Intervjuguiden inneholdt forhåndsformulerte spørsmål, men med rom for temaskifte og endring i rekkefølge. Hvert enkelt intervju fikk frem ulike svar fra informantene, som førte til forskjellige oppfølgingsspørsmål for å fange informantens tanker.

I tråd med Kvale & Brinkmann (2015, s. 166) inneholdt intervjuguiden tre ulike deler. Den åpnet med oppvarmingsspørsmål, med mål å bli bedre kjent med informantene og skape en avslappende stemning. Dette skapte grunnlag for å videre kunne stille spørsmål som krever mer refleksjon hos informantene. Spørsmålene var åpne slik at informantene kunne fortelle erfaringer og refleksjoner mest mulig fritt. Intervjuguiden ble ikke gitt på forhånd, fordi det ble ønsket mest mulig ærlige svar.

### 3.5.2. Pilotering

Kvale & Brinkmann (2015, s. 134), beskriver at det ofte blir bedre kvalitet på intervjuet dersom de er forberedt godt. Da vil etterbehandlingen bli både bedre og lettere. Det ble forsøkt å planlegge intervjuene godt, og tenkte nøye gjennom hva studien egentlig søkte svar på. For å teste spørsmålene, ble det gjennomført to pilotintervju, et med en medstudent, og et med en nyutdannet lærer. Pilotintervjuene hadde en varighet på ca. 20 minutter, og selv om svarene var fiktive, ga dette gode føringer for de semistrukturerte intervjuene. Det ble gjort noen justeringer i rekkefølge og formulering som bidro til en mer

naturlig flyt i intervjuene. Basert på pilotintervjuene ble det antatt at intervjuene ville ha en varighet på rundt 30 minutter hver.

### *3.5.3. Gjennomføring av intervju*

Det er hensiktsmessig å være bevisst på at deltakerne i samtalen ikke skal være likeverdige. Det er intervjuernes oppgave å styre samtalen, og å ha en førende kontroll på intervjuet (Høgheim, 2020, s. 139). Det var en balanse mellom å ikke å ytre egne meninger eller holdninger, men forholde seg så nøytral som mulig, og samtidig spør etter detaljer og lytte godt. Det ble forsøkt å legge opp til en balanse mellom styrende intervjuer og løs samtale slik som hermeneutikken legger opp til (Høgheim, 2020, s. 131). Det ble forsøkt å holde en samtale med informantene og ikke bare stille spørsmål, og heller se på intervjuet som en faglig samtale. Diktafon ble brukt, slik at all oppmerksomhet ble rettet på informantene. Det var også en fordel å kunne observere flere kommunikative trekk fra intervjuene, som pauser, ordbruk og tonefall, og kroppsspråk.

I tråd med Tjora (2021, s. 135) sto informantene fritt til å velge hvor intervjuene skulle bli holdt. To av intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. Intervjuene ble holdt i lukkede grupperom slik at lyd kvaliteten ble god. Tre av intervjuene ble gjennomført på zoom over videokamera. Høgheim (2020, s. 132) beskriver at mye av informasjonen som formidles skjer gjennom kroppsspråk. Intervju over videokamera vil ikke helt kunne erstatte ansikt til ansikt intervju. Likevel ble det veid opp med at dette ga studien et mer spredt utvalg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 69).

### *3.5.4 Transkribering*

Transkripsjon er en omforming av muntlig samtale til skriftlig informasjon (Høgheim, 2020, s. 133; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). Transkriberingsprosessen skal gjøre materialet om til empiri som er klar til å anvendes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Det finnes ikke en fasit på hvor detaljert det skal gjøres. Grunnregelen er at man skal skrive hvordan

transkriberingen er utført (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

Hermeneutikk som metode er benyttet for å fortolke informantenes utsagn. Viktige pauser og formuleringer er notert, men nølelyder og gjentakelser har i noen tilfeller blitt fjernet. Når informantene bruke lang tid på å svare ble det skrevet «tenkepause». Denne prosessen ble gjort uten å manipulere meningsinnholdet. På bakgrunn av etiske aspekter ble anonymiteten ivaretatt ved å transkribere alt på bokmål. Transkriberingen ble gjennomført så raskt som mulig etter gjennomført intervju. Dette er i tråd med Høgheim (2020, s. 133) sine anbefalinger.

### 3.6. Analyse

Ettersom at analysefasen handler om å tolke, trekke ut mening og betydning og at det ikke finnes en fastsatt mal for hvordan analysen av dataen skal gjennomføres, kan denne fasen virke overveldende (Høgheim, 2020, s. 199). I analyseprosessen skal data tolkes og det sentrale skal trekkes ut for å belyse problemstillingen (Høgheim, 2020, s. 175). Den hermeneutiske sirkelen skapte et utgangspunkt for analysedelen. I hermeneutisk tradisjon er det utviklet flere fortolkningsprinsipper for å sikre gode teksttolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238).

Ettersom kodene ble utviklet deduktiv, startet tankene om hvordan analysen av datamaterialet skulle formes før intervjuene ble gjennomført. Intervjuene ble gjort slik at det var mulig å gjennomføre en ønsket analyse. Intervjuguiden var spisset mot relevante sosiale ferdigheter, og tanken var at analysedelen skulle deles inn i de fem ferdighetene.

#### *3.6.1. Deduktiv analyse og hermeneutiske fortolkningsprinsipper*

«Man kan bruke flere teoretiske rammeverk og argumentere for bruk av gitte koder framfor andre. Gjør man dette oppriktig og eksplisitt, kan man bruke deduktive analyser til å løfte frem interessante sider ved allerede eksisterende teoretiske perspektiver» (Høgheim, 2020, s. 208).

For denne oppgaven blir det benyttet deduktiv analyse, det vil si at kodene var forhåndsbestemte kategorier basert på etablert teori (Høgheim, 2020, s. 208; Kuckartz & Rädiker, 2023, s. 57; Thaaard, 2018, s. 154). Det ble valgt deduktiv tilnærming for å undersøke hvordan etablert forskning på sosial læring kan vise seg i friluftsliv. Kodene var basert på teori om sosial kompetanse, og tar utgangspunkt i de fem sosiale ferdighetene: *samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, empati og ansvarlighet*.

Først ble det transkriberte intervjuet fargekodet etter kodene, før jeg laget egne dokumenter ut fra fargekodene, og samlet funnene for hver kode/ferdighet. Dette krevde at data ble gjennomgått gjentatte ganger. Det gjorde det mulig å se hva som gikk igjen i de ulike kodene. I lys av den hermeneutiske sirkelen ble det transkriberte intervjuet lest flere ganger, og det ble lest kritisk for å forsøke å finne informasjon utover kodene. For å skape oversikt over funnene og kodene valgte jeg å bruke *kategori-person-matrisen* (Kuckartz & Rädiker, 2023, s. 83).

Kategorier er nyttig for å organisere data, samtidig kan det bidra til å redusere oppmerksomhet overfor data som ikke er inkludert i kategoriene på forhånd (Kuckartz & Rädiker, 2023, s. 57; Thaaard, 2018, s. 154). Man bør rette oppmerksomhet til data som ikke passer inn i kategoriene (Thaaard, 2018, s. 155). Selv om kategoriene er forhåndsbestemt i deduktiv utvikling av koder, er det åpent for å legge til nye koder (Kuckartz & Rädiker, 2023, s. 57). Det viste seg at mye som ble sagt handlet om lærerrollen og mestring, og de ble lagt til to ny koder.

En svakhet som blir trukket frem ved deduktiv analyse er at man kan havne i bekräftelsesfellen, det handler om at forskeren finner det en leter etter (Høgheim, 2020, s. 207). Praktisk subjektivitet fører til dårlig og upålitelig arbeid, forskeren ser bare etter bevis som støtter egne meninger, velger fortolkninger og rapporterer det som kan begrunne deres egne konklusjoner, og ignorerer alt som kan gi andre fortolkninger (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 238). Ettersom kodene i denne studien var forhåndsbestemt, ble dette en potensiell risikofaktor. Det ble forsøkt å se på temaene med et kritisk blikk og ulike perspektiver. Det hermeneutiske fortolkningsprinsipp ble benyttet. Transkriberingen ble lest flere ganger, og det ble lest kritisk, i koder og deler, og i sin helhet, og transkriberingen fikk stadig en dypere mening.

«Ulike fortolkere finner ulike meninger i det samme intervjuet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.238), ved å diskutere funn i studien med medstudenter, opplevde jeg at flere hadde kritiske blikk på noen av meningene, dette ga ny og kritisk inngang til neste lesing av transkripsjonen.

### 3.7. Etiske vurderinger

All forskning reguleres etter forskningsetikkloven (2017). Lovens hensikt er å sikre at vitenskapelig virksomhet er moralsk forsvarlig, den sørger for formelle og juridiske krav til forskning (Grønmo, 2016, s. 416). De etiske sidene ved forskningen rommer tre roller; deltakeren, forskeren og samfunnet (Høgheim, 2020, s. 87). Det etiske arbeidet knyttet til denne studien begynte i utformingen av prosjektplanen. Det ble tidlig klart at studien ikke vil påføre informantene negative konsekvenser. Spørsmålene var ikke av sensitiv karakter. Studien ble meldt til Sikt høsten 2022. Først ble det levert en søknad, deretter en oppdatert intervjuguide (meldeskjema 977586). Søknaden ble godkjent i september 2022, studien kunne gjennomføres i tråd med beskrivelsen av søknaden (vedlegg 3)

For å holde prinsippet om frivillig og samtykke fikk informantene utdelt informasjonsskriv på forhånd (vedlegg 1). Skrivet inneholder informasjon om forskningens formål, behandling av data og anonymitet. Informantene hadde grunnlag for å underskrive samtykkeerklæring. Disse er oppbevart utilgjengelig for andre og blir makulert når oppgaven er levert. I forkant av intervjuet ble informantene minnet om deres rett til å trekke seg når som helst, anonymitet, samt kravet om frivillig deltakelse.

Konfidensialitet er løfte om at informasjon skal bli behandlet fortrolig og ikke bli formidlet på måter som går ut over avtalen (NESH, 2021, s. 21–22). Dette ble presisert i informasjonsskrivet og i forkant av intervjuene. Innsamlet data er oppbevart på passordbeskyttet datamaskin etter HVL sine retningslinjer. Lydopptak ble slettet etter transkribering. Selve oppgaven har bevisst ikke gitt mer informasjon enn nødvendig om informantene for å sikre anonymitet. Navnene er fiktive.

## 4.0. Funn og analyse

Dette kapitlet vil presentere funn og analysen. Målet er å undersøke problemstillingen: *Hvilke erfaringer har lærere med sosial læring i friluftsliv?* Analysearbeidet viste flere interessante, og de blir presentert under åtte temaer: *begrepet sosial kompetanse, ansvarlighet, samarbeidsferdigheter, selvhevdelse, selvkontroll, empati, lærerrollen og mestring*. Lærerrollen og mestring ble lagt til som tema underveis i analysearbeidet, og de seks andre var forhåndsbestemt ut fra den deduktive utformingen av intervjuguiden.

### 4.1. Begrepet sosial kompetanse

Alle informantene trekker frem at sosial kompetanse handler om å kunne samhandle med andre. Karen, Marte og Sara nøler når de skal beskrive hva de legger i begrepet sosial kompetanse, de uttrykker at det er vanskelig å gi en tydelig forklaring på det. De har likevel flere refleksjoner på hva de legger i begrepet. Karen beskriver at det handler om å klare å samarbeide med medelever du kanskje ikke er så fan av. Sara og Andreas forklarer at det handler både om å kunne fungere og kunne bidra i en gruppe. Sara påpeker at det å fungere og å bidra i grupper kanskje er den viktigste sosiale læringen siden det er noe vi har bruk for hele livet. Roar trekker frem selvkontroll og kunne styre impuls kontroll, og at man forstår at man er en del av et større fellesskap. Andreas beskriver å få respons fra andre i gruppen, og justere egen atferd etter hva som er sosialt akseptert. Han trekker frem at de snakker mye om at elevene lærer seg selv best å kjenne i møte med andre mennesker, det å kunne være en del av en gruppe, og å ha evnen til å justere egen atferd etter hva som er sosialt akseptert. Marte beskriver også at det handler om å bli glad i hverandre.

#### 4.1.1 Analyse

Alle informantene påpeker at sosial kompetanse handler om å kunne fungere sammen med andre. Men det er ulike oppfatning av selve begrepet sosial kompetanse, og hva som er viktigst. Det kommer frem en forståelse som dekker samarbeid, selvkontroll og det å bidra inn i gruppen.

## 4.2. Ansvarlighet

«Men har du planlagt, så vet du at det er masse å glede seg til, du har fått lov til å bestemme, og du blir hørt og du blir sett». Andreas

Alle informantene beskrev at ute er et sted elevene tar ansvar, og de påpeker at det har sammenheng med at elevene trives ute. Karen beskriver elevene som mer engasjerte ute, hun tror det gjør det lettere å ta ansvar, hun beskriver en elev som viser engasjement og ansvar ute: «se jeg har med kniv i dag, og jeg har med hansker for jeg er ikke så glad i å ta på fisken, er det greit eller?». Karen beskriver at dette ikke er en elev som pleier å vise samme engasjement i klasserommet.

Karen beskriver at elevene lærer å ta ansvar gjennom utstyret som blir brukt. Hun beskriver at dersom hun spør om noen kan bære for eksempel sagen, så er det ikke alle som melder seg. Så hun prøver å være bevisst på at dem som bærer opp, slipper å bære ned. Da kan elevene tenke «åja, så hvis jeg ikke vil bære ned igjen, så tar jeg det opp».

Karen og Roar opplever at ansvarsfølelsen for gruppen er større, selv om det finnes elever som sliter med det, og som ikke tar deres del av ansvaret, så lærer de av det.

Marte, Sara og Andreas trekker frem planlegging og medbestemmelse som en del av ansvarsfølelsen som kan utvikles i uteskole. Planleggingen gjør at elevene får eierskap og en forventning til hva som skal skje, noe som gjør at de får forventning av at de vet at de kan oppleve mestring i det som skal skje. Andreas beskriver at som lærer hører man ofte at elevene sier det er kjedelig det som blir gjort. Andreas mener det nødvendigvis ikke handler om at innholdet er kjedelig, men fordi elevene ikke har fått noen alternativ. De gangene elevene får være med på å bestemme, og de blir ansvarliggjort for det de driver med, så får de eierskap til det. Og at elevene da får en forventning om at dagen blir bra. Han beskriver hvordan en elev kan oppleve en skolemorgen: «istedenfor at det sånn som ofte skjer da, på morgningen så står du der, du får beskjed fra en lærer om hva du skal gjøre. Men har du planlagt, så vet du at det er masse å glede seg til, du har fått lov til å bestemme, og du blir hørt og du blir sett». Han tror dersom læreren tør å slippe opp litt og la barna få lov til å være med å planlegge, legger det hele grunnlaget for suksessen ute. Marte beskriver også at elevene er flinkere til å huske hva de skal ha med når blir ansvarliggjort, og får lov til å være



med å lage pakkelliste.

Marte, Sara og Andreas har god erfaring med å ta elevene med i risikovurdering og at de da oppfører seg litt annerledes, fordi de skjønner at dette er alles ansvar. Sara og Andreas trekker spesielt frem at det er viktig å dele på ansvaret og ta med elevene i risikovurdering. Sara beskriver at i forkant av turer kan hun bevisstgjøre elevene: «løper du på bryggen, så kan ikke jeg som voksen ta deg imot. Da detter du i vannet, det er ditt ansvar å ta vare på din sikkerhet». Andreas beskriver også at han bevisstgjør elevene på risikoen, og at han snakker med elevene «hva må vi gjøre for å ikke falle ut den skrenten, eller hvis du ikke er gira på å brenne deg på bålet». Poenget er at elevene skal lære seg å tenke på konsekvenser av egne valg. Og istedenfor å alltid ha regler, stiller læreren heller elevene spørsmålet «er det hensynsfullt å gjøre dette?». Det kommer også frem at det er en prosess å la barna bli ansvarlige ute: «Du må jo trene litt for å bli et uteskolebarn, bare det å være til stede ute, også handler det om de kjente begrepene som tur etter evne og forhold, de må du lære barna».

Marte påpeker også at elevene er veldig flinke til å gjøre sine oppgaver når de for eksempel skal lage mat ute, og hun sammenligner det med mat & helse inne. Ute er de flinkere, hun lurte på om det er fordi at det ligger ansvar i å bruke stormkjøkken, at elevene må passe seg og vise hensyn fordi det er brannfarlig. Hun opplever at det er mindre distraksjoner ute, noe hun synes er rart siden de er ute og det egentlig er mye som kan distrahere de. Men hun beskriver at ute så klarer de å fokusere på en annen måte.

Sara beskriver også at medbestemmelsen kan lære elevene å kjenne etter hva er det *jeg* har lyst til. Når hun utfordrer elevene til å ta valg selv, synes hun det er trist å se hvor lite selvstendige noen av elevene er. «De blir nesten litt sånn; men vi vet ikke, kan ikke dere bare bestemme». Hun synes det er litt trist. Hun forklarer videre at «de har en hverdag som er 99% voksenstyrt, og de får en klar beskjed om hva de skal gjøre, når de ikke får det så ser du bare ubehaget og den liksom hjelpeløsheten».

Marte, Sara og Andreas trekker frem viktigheten av å få lov til å prøve selv og ta ansvar for egne valg. Skolen skal legge til rette for at det er lov til å prøve og feile. Sara trekker frem en opplevelse da de var på vintertur og en elev hun beskriver som en «kjekkas», kom i kjempetykke joggesko. Hun hadde ikke hun planer om å løse det problemet for ham. Det var

et valg han hadde tatt, og det måtte han stå i. Hun understreker at det er lov til å gjøre feil. «Noen ganger så tar man dumme valg, også er det egentlig greit det også. Men det er viktig at de får lov til å kjenne på konsekvensene av de valgene de tar da». Andreas deler det samme synet i spørsmål om samarbeid. Marte påpeker også at elevene ofte liker å prøve først før de spør om hjelp, dette gir Marte uttrykk for at hun synes er bra.

Roar peker på at ansvarsfølelsen for en gruppe er større. Roar viser til en hendelse der elevene skulle lage burger i grupper, og huske hver sin ting. Så var det en som hadde glemt burgerbrødene, noe som gikk utover hele gruppen. Da snakket de sammen etterpå om at han ikke hadde samarbeidet riktig. Roar beskriver at «han fikk lært hvor viktig det er å ta sin del av et ansvar i et gruppeprosjekt. Det er jo læring i det også; hvis jeg ikke bidrar med mine burgerbrød så blir det ganske kjipe burgere».

#### 4.2.1. Analyse

Informantene trekker frem at uteskolen kan gjøre elevene mer ansvarlige. De påpeker at det har sammenheng med engasjement og at formen er noe de trives med. Informantene påpeker at de lar elevene prøve og feile og lar elevene få bli med i planlegging og risikovurdering. Dette gjør at elevene får en forventning til det som skal skje, og de får oppleve medbestemmelse. Det synes de gjør elevene mer ansvarlige.

### 4.3. Samarbeidsferdigheter

«Selvfølgelig finnes de som ikke klarer å samarbeide. Det vil jo være en utopi å si at alle samarbeider godt på alle plan». Roar

Sara, Andreas og Roar trekker frem samarbeid som essensielt i uteskolen, arenaen krever samarbeid for å få til aktivitet. Sara beskriver «du kan se samarbeid fra helt utilsiktet frilek, og du kan se det i helt konkrete byggeoppgaver eller om det er mattestafett, eller samme hva, bare det å forflytte seg, tenker jeg. Samarbeid er alt». Marte sier hun aldri har opplevd dårlig samarbeid ute. Karen beskriver at «Jeg tror det er lettere å få med alle ute, fordi det alltid er ett eller annet en kan gjøre som bidrar til fellesskapet». Sara deler også dette synet

«noen av som er svakest og stillest i klasserommet, de klarer liksom å være med å finne litt ved til bålet, og blir mer verdifulle lagspillere da, fordi at det er så overkommelige ting, gjennom disse småtingene får man også den lille relasjonsskapende situasjonen da». Roar beskriver at de lager grupper som bidrar til at elevene får kjenne på å at de er bidragsyttere i en gruppe.

Alle informantene utenom Marte trekker også frem at samarbeid ute kan være vanskelig. Marte beskriver at «det er ikke alltid like lett å få med alle, noen melder seg helt ut». Roar vektlegger at samarbeid ute kan være vanskelig grunnet den åpne formen. Sara beskriver også «det er mange grupper hvor man bare ser på et mageplask av gruppearbeid, hvor det bare ikke fungerer». Sara trekker frem at noen av de gruppene som fungerer dårligst, er der hvor det mangler sterke personligheter som tør å bestemme. Dette ser hun på som en modningsprosess. Samtidig trekker Roar, Sara og Andreas frem at dersom noen samarbeider dårlig, så blir de korrigeret av gruppen sin, noe de også ser på som verdifull læring. Dårlig samarbeid gir dermed en anledning til å snakke sammen i etterkant for å løse problemet.

Marte trekker frem at elevene kanskje senker skuldrene litt, og får andre relasjoner for de ser hverandre på andre måter, det er ikke like stort fokus på hvem som er kul og ikke. Det samme trekker Karen frem, spesielt ettersom de har uteskole aldersblandet. Sara trekker frem at de på mange måter så bygger de nye relasjoner til medelever ved at de lærer noe nytt sammen, fordi elevene har ulike erfaringer med aktivitetene som foregår i uteskolen. Hun påpeker at disse nye erfaringene kan binde dem sammen og skape nye konstellasjoner. Marte beskriver også at rollene blir litt annerledes ute, og at ledertypen inne på skolen ikke nødvendigvis blir ledertypen i den aktiviteten ute, og hun beskriver: «Noen andre kan heller komme frem og skinne litt mer da». Roar beskriver også at han tror uteskolen fjerner en del ulikheter hos elevene. Det er en arena hvor alle kan bidra med litt av sitt. Han tror at ute får de samarbeider på en annen måte, og de blir mer glade i hverandre. Videre beskriver han at jo mer elevene trives sammen, jo mindre mobbing og stygg munnbruk er det.

Sara beskriver at ute er det lettere å få en tilhørighet. Hun beskriver at de har elever som sitter store deler av skolehverdagen alene på grupperom, «så det å ha den dagen i uken hvor de bare er en del av gruppen er kjempeverdifulle». Andreas beskriver at utedagen er noe

elevene gleder seg til sammen, og at det kan skape samhold på trinnet, han beskriver: «Trinnene har en dag i uken som de gleder seg til en ting, og det er klart at det skaper kjempe samhold».

#### 4.3.1. Analyse

Informantene trekker frem at samarbeid er essensielt i uteskolen, fordi det krever samarbeid for å få til ting. Informantene opplever at samarbeidet stort sett fungerer bra, samtidig blir det påpekt at den åpne formen ute kan gjøre det vanskelig å samarbeide. Det kommer frem at dårlig samarbeid gir elevene mulighet for å snakke om det og lære av det. Lærerne tar selvkritikk for samarbeid som fungerer dårlig. Elevene blir godt kjent i aktiviteter, noe som skaper et godt samhold. Den sosiale kompetansen blir mer synlig ute, fordi elevene må jobbe sammen og omgås med hverandre.

#### 4.4. Selvhevdelse

«Mestrer du så selvhevdelse på en helt annen måte». Roar

Karen og Marte synes det er vanskelig å svare på spørsmål om selvhevdelse, og spør hva som ligger i begrepet. Marte svarer: «Det var et veldig godt spørsmål. Altså jeg kommer ikke på noe på det egentlig». Samtidig har begge eksempler der elevene har hevdet seg selv. For eksempel ved at elever har sagt fra når noe har vært vanskelig.

Sara trekker frem at det er de voksne sitt ansvar å la elevene øve på å hevde seg. Hun opplever at det er vanskelig for elevene å hevde seg i store grupper. Det blir trukket frem at det er lærernes rolle å la elevene få øve seg på dette. Hun beskriver for eksempel at dersom hun står i en ring sammen med elevene og snakker om hva de ønsker videre, så er det noen stille elever som ikke tør å si hva de vil, men at de kommer bort til læreren etterpå og sier det, dette tror hun er fordi det kjennes trygt ut. Da kan hun svare elevene som «men da må du si det, jeg kan ikke være ditt talerør, så hvis det er viktig nok for deg så må du si det selv, hvis du ikke sier det selv, så tolker jeg det som at det ikke var viktig nok». Selv om Sara synes det er litt ubehagelig å være så brutal, synes hun det er viktig at elevene får trene på

selvhevdelse. Og hun vektlegger at det er lurt å trene på mindre grupper. Samtidig påpeker Karen, Andreas og Roar at det er en fordel med å være ute, for å utvikle dette, siden den åpne formen gjør det lettere å ta kontakt med voksne. Karen beskriver «Det er mye lettere når vi voksne er der alene, og det ikke en hel klasse du må spørre. Du kan komme bort og hviske. De som kanskje ikke tør å snakke høyt i klassen, de tør å snakke med oss ute». Andreas beskriver også at ute er det lov å være litt stille, elevene trenger ikke å ta like mye plass. Han beskriver at dersom man «presser folk rundt samme bord, krever det mye av deg, men ute føles ting mindre formelt, det er ikke skummelt å prate med en lærer eller en medelev». Andreas og Roar opplever også at det kan være lettere å hevde seg ute, fordi elevene har interesse og engasjement for det de holder på med. Da er det lettere å si hva en mener, og hva en trenger. Andreas trekker også frem at dersom elevene føler seg likeverdige i gruppen, så hevder de.

Andreas trekker frem at den åpne formen også kan gjøre det vanskeligere å hevde seg selv. For eksempel dersom det er gruppearbeid, så vil ting kanskje flyte litt mer ute, noen går kanskje bort til en annen gruppe og snakker, mens andre synes det er viktig å gjøre det de skal gjøre. Å hente gruppen og uttrykke hva en mener og tenker, kan være vanskelig for noen, sier Andreas. Sara trekker frem at dårlig gruppearbeid kan oppstå dersom det ikke er noen sterke personligheter, og der ingen tør å hevde seg selv og dele meningene sine.

Andreas trekker også frem at elevene ofte har med seg roller på hvem som styrer eller tar initiativ. Marte trekker i motsetning frem at disse rollene endrer seg når elevene kommer ut. Hun mener det blir en annen rollefordeling, fordi elevene er gode på ulike ting. Dette kan gjøre det lettere for noen å selvhevde seg ute.

Karen, Marte, Sara og Roar trekker frem at ute får elevene kjenner på grensene sine, de trekker spesielt frem at vann kan være ubehagelig, om det gjelder padling og bading. Da er det noen elever som sier fra om at dette ønsker de ikke å gjøre. Roar påpeker at de ikke presser grensene til elevene slik at de føler ubehag, men de ønsker å lære elevene å mestre. Informantene påpeker at oppmuntrende ord fra medelever og lærer kan hjelpe elevene i å gjennomføre.

#### 4.4.1. Analyse

Det er vanskelig å svare på spørsmål knyttet til selvhevdelse, det blir uttrykt usikkerhet på hva som ligger i begrepet. Samtidig blir det uttrykt at det er lærerens oppgave å la elevene trene på selvhevdelse. Det blir også trukket frem at engasjement og interesse som oppstår ute, kan gjøre det lettere å hevde seg. I uteskolen oppstår det situasjoner der elevene får kjenne på grensene sine og må si fra når noe er ubehagelig. Den åpne formen i uteskolen kan gjøre at det noen ganger er vanskeligere å selvhevde seg, og andre ganger kan det være lettere å hevde seg.

#### 4.5. Selvkontroll

«Det er en arena hvor det er rom for å kjenne på følelsene, om man er lei seg, eller sint, så har du det fysiske rommet til å kjenne på det, eller trekke deg unna, det tror jeg er unikt med å være ute» Andreas.

Informantene trekker frem at konteksten gir rom for naturlig bevegelse. Dette tror de kan føre til mindre utagering når de er ute. Karen beskriver at det kan være lettere for de med maur i rompa å være ute, fordi det er mer spillerom, det er ikke helt linet up. De klarer det de skal ute. Mange blomstrer ute, ofte ser hun at «arbeidskarene» som kanskje ikke trives så godt inne, synes det er veldig stas å komme ut. Sara tror også at inne i klasserom blir elevene mer presset og stresset, noe som trigger dem i å utagere. Sara, Roar og Andreas påpeker at det kan være lettere å trekke seg unna dersom de kjenner behov for det. Det store og frie fysiske område gjør at det er lettere å bevege seg bort. Hun tror mange bare trenger å gjemme seg litt, og finne roen, og regulere seg selv. Dette kan elevene lettere gjøre ute, uten at læreren trenger å gjøre så mye. Andreas beskriver at det er en arena hvor det er rom for å kjenne på følelsene sine. Videre beskriver han at en hel dag på uteskole får elevene muligheten til å erfare at det ordner seg eller går bra. Selv om elevene kan ha lettere for å regulere seg selv ute, legger Sara vekt på at elevene trenger veiledning fra de voksne i etterkant av ting har skjedd, for å snakke om hvordan eleven følte det.

Karen sier at de som utagerer eller skriker, de skriker ute og, men at det kanskje er lettere

for voksne å gå bort til dem og snakke om det. Hun sammenligner med at i klasserommet må de ta med elevene ut av klasserommet. Ute blir det ikke så synlig om læreren går bort og snakker.

Marte beskriver en situasjon der en elev som utagerte hadde hatt en skikkelig dårlig dag inne, eleven hadde vært sint og lite samarbeidsvillig. Så skulle de ha en økt ute, der eleven skulle lede en annen elev som hadde bind for øynene. Marte og kollegaene var veldig spent på hvordan dette skulle gå ettersom at elevene hadde vært så sint. Men i det aktiviteten begynte var det en helt annen elev, som var skikkelig flink til å lede og forklare, og som var helt rolig. Dette tror hun er fordi eleven blir tatt ut fra den vanlige hverdagslige situasjonen. «Inne på skolen må de følge med eleven hele tiden. Også når vi er ute tenker man oi, her trenger ikke den voksne å være på hele tiden».

Sara opplever også at det er mindre utagering ute, de tror det har noe med selvtilliten. At ute så blir de ikke konfrontert med faglige ting som de allerede vet at de ikke kommer til å mestre. Ute vet elevene at det de blir bedt om ute er å bygge noe eller vise andre type faglige ferdigheter.

Sara beskriver at i klasserommet og i den vanlige skolesituasjonen er det mer utagering, fordi situasjonen blir så presset, kanskje elevene blir stresset eller trigget, og situasjonen har lettere for å eskalere. Mens i det store fysiske området er det lettere å bevege seg bort, og læreren kan veilede tidligere i leken, og elevene kan komme tilbake til leken.

Andreas trekker frem at den sosiale kompetansen blir mer synlig ute, fordi der må elevene jobbe sammen og samhandle med andre, man er ikke låst fysisk i en pult slik som inne. I klasserommet så er det kanskje lettere å gjemme seg litt bak det en driver med. Sara beskriver at det er verdifullt i seg selv å være ute fordi det letter på trykket, elevene trenger ikke å forholde seg til når det er friminutt, dagen bare går.

Jeg opplever kanskje at det å være ute er jo bedre for dem, det å være ute gir mer rom, det er lettere å gå bort til en lærer og be om litt veiledning, men gjør du det i et klasserom er det veldig synlig. Det tenker jeg er en fordel med de løse rammene, men samtidig kan det skli veldig ut også, vi har jo noen som tenker at det å være ute der kan man bare være over alle hauger. (Andreas)

#### 4.5.1. Analyse

Det ble uttrykt at det var vanskelig å svare på spørsmål om selvkontroll. Samtidig ble det trukket frem at arenaen har betydning for deres selvkontroll. Den skaper rom for å trekke seg unna når de er på vei til å bli sinte. Det er en arena noen elever trives bedre i, og som kan påvirke deres selvkontroll. En hel dag ute gjør at elevene får kjenne på at de får hentet seg inn, og at de får erfare at det ordner seg eller går bra. Informantene ser mindre utagering i uteskolen. Men elevene trenger veiledning fra de voksne i etterkant av vanskelige situasjoner for å snakke om hvordan det føltes for eleven

#### 4.6. Empati

«Når man er ute på tur så skjer det mer, det er noen som tryner på sykkelen, kjede hopper av, de møter flere av disse små situasjonene da, som vil trigge og trene deres empati da»  
Sara

Alle informantene påpeker at empatien kan vises med å bry seg om fellesskapet. Roar påpeker at «samarbeid og empati henger sammen, for du bryr deg om gruppen din». Han beskriver at det er noe med å registrere og respektere meningene i fellesskapet som kan kalles en form for empati. Det er vanskelig å dra på tur dersom noen kjører et sololøp og ikke tar hensyn til fellesskapet. Karen beskriver også at «Vi er jo masse i grupper så de må ta hensyn til hverandre». Andreas beskriver også at ute ser elevene hverandre på ulike måter. Om elevene blir slitne, kalde eller lei seg så er det veldig synlig når man er ute sammen, og det er lettere å lese kroppsspråk, enn dersom eleven sitter ved en pult og kan skjule det.

Marte trakk frem en opplevelse fra en fjelltur, der noen elever endte opp med å gå fra de andre, fordi de gikk for sakte. De prøvde å sette seg ned å snakke om det i etterkant, hvordan det hadde føltes om de snudde på det, at det var de selv som fikk høre det. Elevene hadde vansker for å sette seg inn i hvordan det hadde vært om det hadde vært andre veien.

Roar beskriver lignende opplevelser: «det er jo alltid noen som sykler fort og sykler av gårde, som ikke innordner seg, nå er jo ikke dette i og for seg empati, men det er noe registrere og



respektere de meningene i fellesskapet som kan kalles en form for empati». Roar er litt usikker på om uteskolen utvikler empatien noe spesifikt. Marte deler også dette synet og ser ikke noe særlig skille på empatien på uteskole og vanlig skole.

Sara og Andreas forteller at på turer er det ofte elever som kommer først frem til turens mål, og at dersom det skjer noe der, så er elevene flinke til å håndtere det som skjer dersom noen for eksempel skader seg. Elevene er også flinke til å hjelpe til, og si fra til en voksen om noen skader seg. Sara og Andreas trekker frem at i planleggingsdelen av turene kan empati være i fokus. Andreas beskriver det å planlegge innholdet i uteskolen «handler like mye om å planlegge hvordan man skal ha det på tur, den er viktig og den er helt avgjørende, tenker jeg». Sara beskriver også dette «hva gjør vi hvis det skjer noe, slik at de også er koblet litt på at ting kan skje». Karen og Marte som har uteskole på tvers av trinn, sa at de eldre elevene viser empati for de yngre og vil hjelpe dem.

#### *4.6.1. Analyse*

Alle informantene trekker frem at empati vises i uteskole. Det oppstår flere situasjoner som krever at elevene tar hensyn til fellesskapet. Samtidig blir det påpekt at uteskolen ikke utvikler empatien noe spesifikt. Planleggingsdelen av turen kan bidra til å utvikle empati, fordi elevene må reflektere over hvordan de ønsker å ha det på tur. Elevene får mulighet til å se hverandre på andre måter enn i klasserommet.

#### 4.7. Lærerrollen

«Det enkle friluftslivet er jo noe alle mestrer hvis læreren bare gir dem tid og mulighet»  
Andreas.

Flere av informantene var bevisst i sin lærerrolle, hvordan de møtte elevene. Andreas trekker frem lærerens rolle, hvordan læreren lar elevene holde på i naturen, er sentralt for hvordan uteskolen blir. Læreren skaper en «en million muligheter, eller utrolig mange begrensninger», og at dette kan være avgjørende for hvordan samhandlingen uteblir. I uteskoler som fungerer dårlig tar Andreas og Sara kritikk for oppgaven som ble gitt. Sara

beskriver at «Vi har jo hatt uteskoler som har vært skikkelig dritt, hvor alle bare hater det, og det kan være opplegget vårt som ikke er godt nok, eller at elever tar med konflikter som har oppstått tidligere». Andreas påpeker at som lærer har han både et ansvar og en rolle, i å få uteskolen til å fungere bra. Han tror at nøkkelen til å få til opplegget ute er at han som lærer har evne til å trekke seg litt tilbake. Sara og Marte trekker frem det samme poenget med viktigheten av å la elevene få løse en konflikt selv. Marte beskriver at hun og kollegaene er dårlige på det, og at de har som mål å trekke seg ut av konflikter og la elevene få jobbe selv. Sara trekker frem at løsningen ofte er å snakke med en voksen, men at «det kommer jo en tid i livet hvor det ikke er løsningen på alt, og da må de ha ferdighetene til å klare å løse en konflikt selv. Det må vi gi dem rom for å øve på». Hun synes uteskolen passer bra til å øve på det.

Andreas beskriver at dersom man er en sånn type lærer som må ha rammer, og elevene må stille opp i kø, og de må sitte stille og de må jobbe med de oppgavene, så blir det veldig slitsomt å være på uteskolen. Læreren må ha evne til å «la de elevene med litt ekstra fart i rumpen få lov til å løpe litt rundt, og skape det rommet hvor det er greit». Han beskriver at han har kollegaer som har nok med å passe på seg selv når ute, «om det er kaldt eller om man er redd for at barn klatrer i trær eller kutter seg med en kniv, som blir uteskolen begrensende igjen da, så blir til at det blir mer firkantete rammer, og begrenset opplegg da». Han tror at mye av den sosiale læringen skjer når elevene får kjenne på ting selv. Sara beskriver at «for oss voksne så gir det mye, vi trenger det også som en pause fra de rigide rammene fra klasserommet».

Roar er også bevisst på sin lærerrolle, og beskriver at det er en mye mer krevende arena å holde kontroll på siden elevene har et mye større rom å være i. Han beskriver at «noen elever sliter med den åpne formen, som vi kan pakke inn i et klasserom». Noen kan miste fokus. Det er viktig å være veldig strukturell i planlegging av uteskole. For eksempel når man blåser tre ganger, så samles de i ringen, der kommer beskjedne. «Så det å være lærer når du skal gjennomføre opplegg ute er mer krevende, men mer givende». Andreas beskriver at han tilpasser strukturen og opplegget etter hvor de er: «Har jeg med meg gjengen et nytt sted, må jeg tilfredsstille utforskertrangen deres. De må få kjenne og oppleve, være til stede. Drar vi på leirplassen til skolen der de har vært før, er det lettere å gjennomføre faglige aktiviteter».

Karen beskriver at i klasserommet er det ofte fokus på å skape en ramme, og få elevene til å jobbe, mens ute så krever det at elevene tar mer ansvar selv. Ute opplever hun å komme i en posisjon som hun aldri kommer i innenfor et klasserom, og relasjonen deres blir bedre. Roar trekker også frem at relasjonen til elevene styrkes.

Andreas trekker frem at det «enkle friluftslivet, det er jo noe alle mestrer hvis man bare gir dem tid og mulighet, og tørr at det er lov til å skade seg, det er lov til å brenne seg på bålet, vi fikser det her på en måte». Sara trekker også frem at uteskolen handler mye om livsmestring og sosial samhandling, det å få til ting, uten at det er veldig sterkt voksenstyrt. Sara beskriver at nå som livsmestringsdelen av læreplanverket står sentralt er det lettere å forsvare uteskolens relevans.

#### *4.7.1. Analyse*

Informantene er bevisst på hvordan de møter elevene. Mye av den sosiale læringen skjer dersom læreren klarer å trekke seg unna, og la elevene få kjenne på ting selv. Lærerne må legge til rette for at elevene skal få prøve og feile, det er en viktig del av å la elevene få tilfredsstillende utforskertrang sin. Lærerne har samtidig en viktig rolle og et ansvar for at uteskolen skal fungere godt. Det krever god planlegging og en god struktur for å få til elevbestemmelse.

#### 4.8. Mestring

«Mestringsfølelse er kjernen i spesialpedagogikk, alle skal kjenne på at de klarer noe sammen med andre. Du ser den gleden i fellesskapet, de danser på leirplassen, du ville aldri tenkt hvem som har utfordringer, og hvem som ikke har det». Roar

Marte trekker frem en overnattingstur som var utfordrende for noen elever. De våknet på natten og var kjempelei seg. Etter hvert fikk de roet ned situasjonen og elevene fikk sove, «de her tre var som nye personer dagen etterpå, det hadde vært det gøyeste de hadde gjort hele livet egentlig. Og da var det to av dem her som reiste på eget initiativ og overnattet i telt helgen etterpå».

Marte, Karen og Roar beskriver at aktivitetene er valgt slik at elevene vet at de opplever mestring på noen av aktivitetene, dette håper de hindrer elevene i å trekke seg unna. Roar beskriver: «De trenger ikke de å bade på dypet, de kan bade på grunnen, vi presser ikke elevene over den grensen hvor de føler ubehag. Det gjør vi ikke. Men vi lærer dem å mestre og vi lærer dem å planlegge».

Roar trekker frem at ute kan man ikke gjøre feil. Han vektlegger at vi er skapt til forskjellig type læring, og at skolen i hovedsak er tilpasset et «a4 format». Han vektlegger derfor at friluftslivet eller en «alternativ læringsarena» som han kaller det, er et sted hvor det er lettere for noen å lære og lettere å mestre. Andreas påpeker at ute kan elevene bruke alle sansene. Da treffer han både han visuelle, hun verbale, de audiovisuelle, eller som bare trenger å høre ting. Alle kan lære om samme ting, men bruke ulike deler av sanseapparatet, dette gjør at undervisningen treffer flere. Han mener han ikke får samme mulighet inne, «deler du en tekst i klasserommet så er det de som er gode på å lese som får det til, men det er jo mange som faller av». På den måten tror han at flere opplever mestring ute enn inne. De har en plan på starten av året for å kompetanse mål fra flere fag ut. De er ofte på tur i nærområdet for å få en virkelighetsnær tilnærming til det de jobber med inne, de bruker uteskolen aktivt for å få til dybdelæring, og for at opplegget skal treffe flere elever, og slik at det ikke bare blir bøker, Andreas beskriver:

Vi har hørt at det ikke står så bra til med Oslofjorden. Elevene fikk bruke en del tid på å finne ut hva utfordringene var, og hvordan vi skal løse utfordringene. Hver uteskole dro vi og jobbet med en av utfordringene. Vi plukket blant annet søppel og stillehavsøsters. Vi hadde god utsikt over fjorden, og hadde et foredrag om fjorden.

Alle informantene trekker frem mestringsopplevelsen som viktig, spesielt beskriver de at elever «med fart eller de med maur i rompa», ofte mestrer det å ute. Informantene trekker frem disse elevene som «kjemperessurser» ute. Elevene opplever som ressurser ute, fordi de har overskudd som skal til for å dra i gang ting ute.

De opplever at uteskolen legger til rette for mestring for disse elevene. Både fordi oppgavene er såpass vide, og fordi alle kan oppleve å være en verdifull lagspiller. Det er muligheter for alle å bidra eller oppleve mestring, om det er å finne ved til bålet eller

oppleve mestring med å klatre i tre.

#### 4.8.1. Analyse

Informantene ønsker at elevene skal få oppleve mestring ute. De synes det er viktig at alle får oppleve mestring i skolen. Noen av elevene som sliter i den vanlige skolehverdagen får muligheten til å oppleve mestring ute. Ute treffer undervisningen flere, det tror de bidrar til å skape mestringsmuligheter.

#### 4.9. Oppsummering av funn

- Det er vanskelig å beskrive sosial kompetanse begrepet.
- Ute blir det en naturlig tilpasning som gjør at undervisningen kan treffe flere elever.
- Faglig og sosial læring kan ikke ses isolert.
- Arenaen gir rom til å trekke seg unna, og det er en arena elevene trives i, dette er grunnen til at de ser mindre utagering i uteskolen.
- Elever som sliter med den vanlige skolehverdagen, får mulighet til å oppleve mestring i uteskolen.
- Ute kan elevene få økt tro på egen mestring, det er viktig for positiv selvhevdelse.
- Ute oppstår det flere situasjoner som gjør at elevene får kjenne på sine egne grenser, og de lærer å se andre. Dette trener deres empati og selvhevdelse.
- Planlegging av turer kan øke elevenes empati og ansvarlighet.
- Samarbeid er essensielt i uteskolen. Når samarbeidet ikke fungerer kan elevene lære av det.
- Informantene beskriver at de har en sentral rolle for å hjelpe elevene i å utvikle selvhevdelse og selvkontroll.

- Informantene trekker frem at de har et ansvar og en viktig rolle for å få opplegget til å fungere. De tar kritikk dersom opplegget ute ikke fungerer.
- Informantene trekker frem at det er viktig at de klarer å trekke seg unna og la elevene få være med å bestemme, og kjenne på ting selv. Det legger grunnlaget for å utvikle ansvarlighet og den sosiale læringen.
- Uteskole gjør det mulig at elevene får ta ansvar for egne valg, noe som er viktig for å utvikle ansvarlighet.
- Friluftsliv blir betegnet som en viktig arena for sosial læring.

## 5.0. Drøfting

Dette kapittelet skal drøfte funnene som er presentert i kapittel 4. Gjennom drøftingen forsøkes problemstillingen for studien å besvares: *Hvilke erfaringer har lærere med uteskole som sosial læringsarena?* Studiens funn vil bli drøftet opp mot styringsdokument, teori og forskning. Drøftingen er strukturert etter de fem sosiale ferdighetene: selvkontroll, selvhverdelse, samarbeid, empati og ansvarlighet. Funnene fra kodene lærerrollen og mestring blir inkludert i de fem sosiale ferdighetene, og blir derfor ikke drøftet som egne punkt. Mange av ferdighetene overlapper, men det er forsøkt å holde ferdighetene hver for seg for å beholde strukturen.

### 5.1. Begrepet sosial kompetanse

Det finnes ikke en allmenn definisjon som blir brukt om begrepet sosial kompetanse, det er et omfattende begrep som viser til flere sosiale ferdigheter (Ogden, 2022, s. 209). Funn i studien viser at det er vanskelig for informantene å gi en samlet beskrivelse av selve begrepet. Samtlige informanter kjenner begrepet, og har tanker om innhold, men informantene gir ikke en felles beskrivelse. Dette stemmer overens med litteratur, som viser at sosial kompetanse er et omfattende begrep, og som blir beskrevet på ulike måter (Greshamet et al., 2020; Ogden, 2022).

Overordnet del av læreplanverket beskriver sosial læring gjennom å vise til flere sosiale ferdigheter. Det er beskrevet at samarbeid skal gi elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si fra på andres vegne. Videre er det beskrevet at «elever skal kunne samarbeide, fungere sammen, utvikle evne til medbestemmelse og medansvar, videre skal de også øve på å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet om egne holdninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Dette viser til hvordan de sosiale ferdighetene henger sammen, samarbeid krever at elevene hevder seg, og er ansvarlige. Denne overlappingen kom også frem i funn i denne studien, og viser til at det er stor bredde i forståelse av sosial kompetansebegrepet. Videre skal oppgaven drøfte de fem sosiale ferdighetene som trengs for god sosial kompetanse.

## 5.2. Ansvarlighet

Et funn viser at informantene ga elevene spillerom til å være med å bestemme selv og ta ansvar. Dette viser seg i læreplanverket, ved at elevene skal oppnå medbestemmelse og medansvar og lære seg å tenke kritisk (Kunnskapsløftet, 2017). En utfordring kan være at eleven utvikler mindre respekt for autoriteter, og lærere. En informant beskriver at når de er ute, er det er noen elever som tenker at de kan være over alle hauger. Dette kan på en måte oppfattes som et tegn på mangel på respekt for læreren, og noen lærere vil kanskje få en følelse av å miste kontrollen (Dehlin & Jones, 2022, s. 36). Læreren i denne studien påpekte heller at dette var en naturlig reaksjon på å være ute. De var bevisste på hvordan undervisningen ute foregikk, avhengig av situasjonen. For eksempel, dersom elevene var på sin faste leirplass, var det lettere å gjennomføre faglige aktiviteter. Men dersom de skulle til nye steder, lot læreren bevisst la elevene få styre på og utforske stedet, og påpekte viktigheten av å la elevene få tilfredsstillende utforskertrangen.

Et pedagogisk poeng i uteskole og friluftslivet er at elevene skal lære å vurdere og håndtere fare, og ta gode beslutninger (Leirhaug et al., 2019, s. 26). Informantene i studien viser til å la elevene få ta ansvar for egne valg. Samtidig er det en balanse å ikke utsette elevene for mer ansvar enn de er klar for. I noen situasjoner kan aktiviteter ute gi mer alvorlige konsekvenser enn det elevene er i stand til å forstå (Tronstad & Leirhaug, 2022). Slik Tronstad og Leirhaug (2022) viser til, er det andre aktiviteter med større risiko enn det informantene i denne studien beskrev. Ingen av informantene i denne studien beskrev at elever hadde skadet seg alvorlig, eller blitt skremt. Det krever systematikk og læring over lengre tid for å utvikle selvstendige elever (Mossige & Bunting, 2014, s. 121). Et funn viser at det tar tid å bli et «uteskolebarn», for eksempel å lære seg å tenke tur etter evne. Det fremstår som at det tar tid å bli i stand til å ta ansvar for egne valg, og det er viktig at elevene får trene på det. Informantene pekte på at uteskole trente elevenes ansvarlighet ved å øve de til på kritisk tenkning, og ved å spørre dem «er det hensiktsmessig å gjøre det?», «hva skjer om du faller ned fra bryggen?». Slik forberedte informantene elevene på risikoen de potensielt kunne bli utsatt for.

Selv om lydighet kanskje er et nøkkelbegrep i oppdragelsen, så passer det ikke bra sammen med dagens demokratiske opplæringsklima (Ogden, 2022, s. 221). Elever som er omgitt av



for mange regler og for mye kontroll, kan paradoksalt nok reagere med motstand og trass (Ogden, 2022, s. 223). Dehlin & Jones (2022, s. 36) beskriver at læreren ikke skal sørge for kontroll alene, og at det er ikke noe læreren skal oppnå for sin egen del. Det skal utvikles som del av fellesskapet og være en del av læringen. Funn i studien viser at på samme måte som lærerne, trenger elevene å vite hva som skjer den bestemte dagen. Det er en trygghet å vite hva som skal skje, og elevene kan få en forventning om at de kommer til å mestre noe. Funn i studien støttes av Uthus (2020a) som viser til at elevene opplevde økt motivasjon og trivsel de dagene de fikk være med i planleggingen, og de visste hva som skulle skje.

Informantene i denne studien vektlegger at uteskolen skaper en setting for å bli bedre kjent med andre elever. Brandtzæg et al. (2016, s. 27) beskriver at for å skape en trygg relasjon krever det øyeblikk og gode situasjoner der dette kan skje, noe informantene påpeker at uteskolen legger til rette for. Uteskolen har ofte en elev-sentrert læringsstil, der elevene blir ansvarliggjort. Dette har positiv effekt på elevers sosiale utvikling. Og det skaper bedre relasjoner mellom medelever og elever og lærere (Mann et al., 2022). Relasjonen som oppstår ved at læreren lærer og mestrer sammen med elevene, kan føre til at læreren skaper tillitt til eleven (Elvén, 2017, s. 90). Tilliten mellom lærer og elever utvikler seg begge veier og legger til rette for et godt vertikalt samarbeid, der eleven lytter og viser respekt for læreren (Ogden, 2022, s. 221).

Jordet (2010, s. 25–26) påpeker at dersom lærer lykkes med å involvere elevene i planleggingen, vil elevenes motivasjon for læring øke. Det er disse poengene informantene peker på, og de er bevisste i sin lærerrolle, slik at elevene skal få utvikle seg.

Styringsdokument legger vekt på medansvar og medbestemmelse (Opplæringslova, 1998, § 1–1; Kunnskapsløftet, 2017). Elevmedvirkning i valg av arbeidsmåter og organisering kan styrke elevenes autonomi og øke deres motivasjon og lærelyst (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Funn viser, som beskrevet, at lærerne beskriver at de forsøker å trekke seg unna konflikter som oppstår og lar elevene ta ansvar for egne valg. Det betyr ikke at informantene ikke er synlige eller ikke er en synlig leder. Et viktig poeng som kommer frem, er at å lede og å bestemme ikke er to sider av samme sak. Å lede handler om å sørge for at andre også får bestemme. Det handler mye om tillit (Elvén, 2017, s. 87).

Informantene er bevisste i sin rolle som *klasseleder* og beskriver *klasseledelse* som viktig.

Klasseledelse bør foregå gjennom samhandling med elevene, og derfor er relasjonene til elevene vesentlig for lærerens mulighet til å utøve ledelse (Drugli & Nordahl, 2022, s. 135). Funn viser at lærerne gir elevene medansvar, på den måten kan uteskole bidra systematisk med å ansvarliggjøre elevene. Informantene beskriver lærerrollen som mer krevende og mer givende ved uteskole. Dette samsvarer også med Tronstad og Leirhaug (2022) viser til at det kan være omfattende og vanskelig å ha oversikt ute. Lærerrollen krever mye av læreren, og det er viktig å innarbeide god struktur og være tydelig i lederrollen. Klasseledelse er like viktig i uteskole som inne i klasserommet, selv om settingen er ulik. Samtidig viser funn i denne studien at uteskolen blir slitsom for lærere som blir for kontrollerende, og peker og passer på, ber elevene stiller opp på rekke, og lager mange regler. I studien kom det frem at det er friheten fra disse rammene, og evnen til å trekke seg litt tilbake og utforske sammen med medelever som bidrar til sosiale læring. Men at noen bestemte rammer må være på plass.

Ansvarsfølelsen de får på tur, kan ha overføringsverdi til hverdagen (Richomond et al., 2017). Autonomi på den måten vil dermed øke elevenes ansvarlighet i uteskole, i vanlig skolen og i livet utenfor skolen. Dette er i tråd med livsmestringsmålet i læreplanverket som handler om «å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik Tronstad & Leirhaug (2022) beskriver fremstår det som at friluftslivlærere med lang fartstid la stor vekt på medansvar til elevene og er mer opptatt av elevens utvikling og at de skal få muligheten til å mestre livet bedre. Tidligere i yrkeskarriæren hadde de større fagligfokus. Dette samsvarer med funn som viser at nå som livsmestringsdelen har en så sentral plass i læreplanverket, er det lettere å forsvare uteskolens relevans.

Autonomi gir en person frihet til å ta egne valg, og det kan være viktig for at elevene skal føle de har reel innvirkning på sin egen situasjon (Elvén, 2017, s. 84; Molyneux et al., 2022; Ryan & Deci, 2017, s. 11). Funn i studien viser at informantene la vekt på at elevene skulle bli selvstendige og ta ansvar for egne valg. Dette viser hvordan ansvarlighet i uteskolen kan utvikles ved at lærerne lar elevene ta avgjørelser der de ser konsekvenser av egne handlinger (Beames et al., 2012, s. 62, Molyneux et al., 2022). Informantene i studien beskrev at elevene utviklet ansvarlighet og selvstendighet gjennom å få ansvar, og at gjennom prøving og feiling, ble bevisstgjort på egen rolle i et samspill, og at egne valg

påvirker gruppen. Abelsen og Leirhaug (2017) påpeker at elevene trives med å bli ansvarliggjort i uteskolen. Det gir økt motivasjon til å få ansvar (Abelsen & Leirhaug, 2017; Ryan & Deci, 2017, s. 10). Når elevene får lov til å ta ansvar og bidra, skaper det en mestringsfølelse hos elevene (Tronstad og Leirhaug, 2022). I studien kom det frem at ansvarsfølelsen gir økt tro på egen mestring, fordi elevene har vært med på å planlegge, og kan velge aktiviteter som de selv tror de kan mestre.

### 5.3. Samarbeid

Aktivitetene i uteskolen legger til rette for godt samarbeid, og elevene blir godt kjent på andre måter enn i klasserommet (Dyson et al., 2021; Molyneux et al., 2022). Funn i studien viser at oppgavene ute er varierte og annerledes enn oppgavene i klasserommet, og det stilles krav til at oppgavene løses med andre ferdigheter enn de som blir stilt krav til i klasserommet. En oppgave kan være å finne ved til bålet, noe informantene mener at alle elever kan få til. Informantene påpeker at den stille eleven i klasserommet, som kanskje har vansker for å samarbeide, klarer oppgavene som er gitt ute. Elevgrupper med ulike kunnskaper og ferdigheter kan skape spennende erfaringer, ved at elevene får bidra på sin måte og med sine ferdigheter (Beames, 2012 et al.; Høyem & Fasting, 2019, s. 40; Leirhaug et al., 2020, s. 57; Haukeland, 2020, s. 184). Informantene beskriver at samarbeidet skjer på en annen måte enn i klasserommet, og flere opplever å mestre oppgavene som er gitt ute, elevene får føle seg som verdifulle lagspiller. Funn viser at mestringsopplevelsene elevene får gjennom samarbeid, er viktig for trivselen i skolen. Dette samsvarer med Reneflot et al. (2018) som viser at mestringsmuligheter og trivsel er hovedmål i folkehelsearbeidet i Norge. Drugli og Lekhal (2018, s. 27), peker på at psykisk helse og sosial kompetanse henger sammen, og når elevene får en utvidet forståelse for seg selv og sin rolle i et fellesskap, kan det styrke elevenes psykiske helse.

Dette viser også til at samarbeidet i friluftslivet kan legge til rette for et varmt fellesskap der den enkelte blir verdsatt for hva de kan bidra med i en gruppe (Tordsson, 2014, s. 179). Det viser til at behovet for tilhørighet og kompetanse kan utvikles i uteskolen. Samtidig er det ikke sikkert at alle elever mestrer og tilhørighet i uteskolen. Oppgavene ute kan være fysisk og mentalt krevende, noe som kan være utfordrende om det ofte ender opp med en elev

som ikke mestrer oppgavene ute. For eksempel trakk lærerne frem at opplevelser i vann kan være vanskelig. Det kan være uheldig dersom noen aldri mestrer oppgavene som blir gitt i uteskolen. Slik informantene beskriver kan det være ekstra synlig ute, der elevene bruker kroppen mer og oppgavene er praktiske. Elevene kan ikke gjemme seg bak pulten slik som i klasserommet. Uteskoleaktivitetene byr både på «lette» oppgaver som å huske burgerbrød til maten, og å finne ved til bålet. Men aktiviteter ute kan også være krevende fysisk og mentalt, og da kan det være problematisk at det er synlig når elever ikke mestrer oppgavene, og det kan prege samarbeidet.

Slik som beskrevet gir informantene rom til elevene. De er bevisste på at de må legge vekk kontrollbehovet for at elevene skal samarbeide og finne ut av ting. Denne samarbeidstreningen ser informantene på som grunnleggende for å mestre senere liv, og de vektlegger at det ikke alltid skal komme inn en lærer for å forklare hva elevene skal gjøre, for elevene må lære å klare å finne ut av ting selv. Ved å trekke seg unna, gir lærerne elevene medansvar og autonomi, noe som kan gi elevene indre motivasjon til å håndtere utfordringene som oppstår. Dette støttes av (Dyson et al., 2021) og Germinaro et al. (2021), som viser til at samarbeid er med og utvikler sosiale ferdigheter hos dem som deltar i samarbeidet, det er derfor viktig at elevene får mulighet til å øve på samarbeidet uten for mye voksenstyring. En informant uttrykte at læreren kan ødelegge en del av den sosiale utviklingen dersom læreren blander seg for mye inn, og peker og passer på. Det hindrer en del av det gode samarbeidet som kan oppstå ute. For det er når elevene skal bli enig om ting og kommunisere med hverandre, at den sosiale utviklingen skjer. En informant peker på at inne trengs det oftere veiledning for å rekke å komme gjennom de gitte oppgavene. Men informantene påpeker at ute en hel dag, gir elevene tid til å finne ut av ting sammen, og øve seg på å få samarbeidet til å fungere. Samtidig vil kanskje noen elever har ekstra nytte av at læreren er synlig og kan veilede elevene, og at det oppleves som en trygghet i samarbeide. Informantene trakk frem at når elever er usikre i noen situasjoner, for eksempel aktiviteter med vann, ga medelevene støtte. For noen kan de trygge rammene i klasserommet være en stor trygghet. For eksempel å ha en fast plass. Ute blir situasjonen mer uoversiktlig. Informantene trakk i likhet med Dyson (2021) og Molyneux (2022), de trekker også frem positive opplevelser med samarbeid ute, og at elevene ble komfortable og utviklet selvtilit med å prøve nye ting, de trakk ikke frem negative opplevelser med å prøve nye ting.

Når elevene er samlet i grupper i uteskolen, vil de erfare at avgjørelsene som blir tatt, vil påvirke andre, de lærer dermed å ta valg som er best for fellesskapet (Dyson et al., 2021, Germinaro et al., 2021; Price, 2018; Richmond et al., 2017). Funn i studien viser at uteskole er en arena der elevene blir bevisst på sin rolle i fellesskapet. Dette viser at dersom noen elever ikke samarbeider godt, vil det gå ut over hele gruppen. Informantene legger ikke skjul på at samarbeid ute kan være vanskelig. Og det kan påvirke flere elever, om noen for eksempel glemmer noe viktig til gruppen, eller lar være å gjøre sin del av oppgavene. Det vil derfor kanskje være ekstra synlig dersom elever ikke mestrer de gitte oppgavene. De trekker frem at det er mye læring i et dårlig samarbeid, og det gir en mulighet for å snakke om det i ettertid, og for å få frem viktigheten av å oppføre seg og å gjøre sin del av oppgavene. Selv om informantene ga mye ansvar til elevene, var de ikke redde for at ting ikke gikk som planlagt. Det fremsto som at det nettopp er det som gir elevene mulighet for å trene på samarbeid. Når noe ikke blir helt slik som det var antatt på forhånd, må elevene i samarbeid finne en måte å løse utfordringene på, noe som er utviklende for godt samarbeid. Dette samsvarer med Dyson et al. (2021) som viser at dårlig samarbeid kan gjøre at elevene opplever en skuffelse, men at i ettertid vil det vise viktigheten av å kunne oppføre seg og samarbeidet godt. Informantene fremstår ikke som redde for at ting ikke går etter planen.

## 5.4. Selvhevdelse

Positiv selvhevdelse handler om å uttrykke egne meninger, be om hjelp og reagere adekvat på andres handlinger (Elliott et al., 2019; Ogden, 2022, s. 222; Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan øves på gjennom varierte arbeidsmåter, hvor elevene får øve på å ta initiativ (Utdanningsdirektoratet, 2020). Funn i studien viser at uteskolen er en god arena for å trene på positiv selvhevdelse. Mestringsopplevelser som oppstår ute, kan gjøre det lettere å selvhejde.

For å være sosial kompetente må eleven kunne hevde egne meninger, stå for noe og ta sosiale initiativ (Nordahl, 2014, s. 185). Et motsetningsfylt forhold vil være å fremme selvhevdelse hos elevene, samtidig som det i undervisningen ofte forutsetter tilpasning, lydighet og reproduksjon av kunnskap (Nordahl, 2014, s. 188). Kontrollerende lærere svekker elevenes motivasjon og hindrer både elevenes mulighet for selvrealisering og deres psykiske

helse (Bergin & Bergin, 2009, s. 154). Positiv selvhevdelse er en forutsetning for at elevene skal være autonome (Jordet, 2020, s. 116, 258). Informantene i denne studien er opptatt av å gi elevene autonomistøtte. De trekker frem at de forsøker å unngå å være kontrollerende, men heller å la elevene få ta ansvar for egne valg, ta egne valg, og trekke seg unna i situasjoner eller konflikter som oppstår. Og det er da den sosiale læringen skjer.

Informantene påpeker at mange situasjoner i uteskolen trener elevenes selvhevdelse.

Det vil være viktig å være en synlig, trygg voksen, som støtter elevene når de trenger det (Brandtzæg et al., 2016 s. 26). Sjenerte elever kan ha vansker med selvhevdelse og å uttrykke seg selv, fordi det krever at oppmerksomheten rettes mot dem, det kan føre til at responsen uteblir og vise seg som en form for beslutningsvegring. For omgivelsene kan det bli tolket som manglende interesse (Flaten, 2022, s. 38). Funn i studien viser til at læreren hjelper elevene med selvhevdelse, slik at sjenerte elever også klarer å ta selvstendige valg og uttrykke hva de har lyst til å gjøre videre. Samtidig viser funn at en informant ga beskjed om at dersom eleven ikke tør å si sin mening i fellesskapet, oppfatter informanten det som at det ikke er viktig nok for eleven, og sier at læreren kan ikke være elevenes talerør. Det er vanskelig å si hvilken effekt en slik beskjed har på en sjenert elev. Om det vil skremme dem eller motivere dem for å tørre å trå frem i senere situasjoner. Samtidig påpeker informanten at de trener bevisst på selvhevdelse, og at det kan hjelpe å trene i små grupper. Det er vanskelig å si vite hvilken effekt en slik beskjed er til sjenerte elever. Samtidig kan det hende at relasjonen mellom læreren og eleven er god, og dermed gjør det greit å gi en slik beskjed. Andre informanter påpeker igjen at uteskolen som arena kan gjøre det lettere for sjenerte elever å komme bort til læreren å spørre om noe, fordi det ikke er så synlig som i et klasserom. Både ved at det er lettere å komme bort til læreren og si ifra, fordi det er ikke like synlig som i et klasserom. Og at uteskolen legger til rette for aktiviteter der det krever at eleven tør å stå opp for seg selv.. Men det kan være problematisk dersom det bare er de dominerende og utadvendte elevene som blir hørt og som får oppleve medbestemmelse. Det kan være problematisk dersom lærerens poeng med å trekke seg unna, og la elevene finne ut av ting selv, fører til at noen elever styrer over andre.

Funn viser at ute oppstår det flere situasjoner som gjør at elevene får kjenne på sine egne grenser, og elevene får øvd på å si fra når noe er vanskelig. Det krever en grunnleggende tro på seg selv, og egen verdi for å våge å trå frem i et sosialt fellesskap og være selvhevdende

(Jordet, 2020, s. 97; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 96). Det fremstår som at elevene får trene på når ulike situasjoner oppstår. Det vil samtidig være en balanse med å ikke presse elevene, og gi dem for store utfordringer. Det kan svekke elevenes mestringsforventning, og gjøre det lettere å tre frem i et sosialt fellesskap. Dette samsvarer med funn om at noen elever har lite mestringstro i klasserommet, men økt tro på egen mestring i uteskole, der er det annerledes oppgaver enn inne. Å tro på seg selv og egne ferdigheter kan føre til mer selvsikkerhet, og kan påvirke hvordan en kommuniserer med andre. Informantene trekker frem at mestring er viktig for selvhevdelse og at flere elever opplever mestring ute. Informantene mente at uteskole var en god arena for å trene på dette. Lærerens rolle er å overføre mer ansvar for opplæringen til elevene for å frigjøre og myndiggjøre eleven. Denne frigjøringen kan gjøre at eleven blir mer bevisst på egne ressurser og erfarer økt mestring (Jordet, 2020, s. 120). Dette gjør at elevene får trene på å stå opp for seg selv, og trene på selvhevdelse.

Kompetansedelen i selvbestemmelsesteorien viser at når en person føler seg kompetent, og har tro på egne ferdigheter til å mestre ulike situasjoner og utfordringer, kan personen føle seg mer selvsikre og er trygg i egne valg og handlinger (Ryan & Deci, 2017, s. 11). Funn i studien viser til at mestring og selvhevdelse henger sammen. Engasjement og interesse som oppstår ute, kan gjøre det lettere å hevde seg. Mestringsopplevelsene elevene møter ute, særlig de som ikke opplever stor grad av mestring, vil gi elevene en økt trygghet til seg selv.

## 5.5. Selvkontroll og selvregulering

Barn har naturlig behov for bevegelse, noe som kommer av seg selv i uteskole, mens inne må de sitte og være stille (Jordet, 2020, s. 158; Miljøverndepartementet, 2009, s. 24). Brandtzæg et al. (2016, s. 15) og Jordet (2020, s. 158) påpeker at skolehverdagen setter store krav til elevenes selvregulering. Både fordi elevene må sitte mye i ro, og mye av det som skjer i skolen er ytre motivert. Det forsterker kravet til selvregulering.

Funn i studien viser at informantene ser mindre utagering i uteskolen. Grunnen at uteskole gir rom for bevegelse, og mulighet til å trekke seg unna når de for eksempel begynner å bli sinte eller lei. I tillegg er uteskole er en arena elevene trives i. Dette fører til mindre utagering i uteskolen

Elever med særskilte opplæringsbehov vil ifølge Ryan og Deci (2017, s. 365) dra nytte av en klar struktur og god autonomistøtte, fremfor å bli møtt med ytre kontroll. Informantene trekker frem at elevene blir ansvarliggjort, og at dette bidrar til at elevene blir indre motiverte og vil ha lettere for å gjøre det de skal. Det fører også til at elevene vet hva som skjer de gangene de har vært med å planlegge, noe som kan bidra til trygghet (Uthus, 2020a)

Ansvarlighet og autonomi bidrar til at elevene bli indre motivert og vil ha lettere for mestrer selvregulering (Brandtzæg et al., 2016, s. 15). I denne studien fremstår det som at elevene vet hva som skal skje, fordi de har vært med å planlegge. Engasjementet og trivselen som oppstår i uteskole spille en positiv rolle i selvreguleringen til elevene (Sibthorp et al., 2015). Elevene opplever da å være trygge i situasjonen ute, da relasjonen og tilhørigheten blant elevene blir bedre ved å ha uteskole ukentlig.

Samtidig setter medbestemmelse store krav til selvregulering og ansvarlighet (Brandtzæg et al., 2016, s. 15). Funn viser at det ble stilt store sosiale krav ute, og at en ikke kan «gjemme» seg ved pulten slik som i et klasserom. Aktiviteter ute kan stille store krav til impulskontroll, sosiale ferdigheter og evne til å strukturere seg (Elvén, 2017, s. 26). Funn i studien viser også at den sosiale kompetansen blir mer synlig ute, fordi aktivitetene ute krever samarbeid, og elevene omgås tett.

Hvordan læreren møter eleven vil bidra til dens utvikling av selvregulering, og det er del av lærerens jobb å hjelpe og støtte eleven (Brandtzæg, 2016, s.16). Funn i studie viser at lærerens rolle er viktig i utvikling av selvkontroll. Det er viktig at læreren veileder og spør eleven hvordan hen følte det i en vanskelig situasjon. Informantene beskriver uteskolen som en god arena til å utvikle forståelse for egne og andres behov. De legger til at elevene har større mulighet til å kjenne på egne behov og å ta disse i vare ved å kunne trekke seg litt unna eller søke tettere kontakt med medelever på uteskolen siden det er godt om plass. Dette kan tyde på at informantene synes uteskole er en arene der elevene blir bevisste på hvordan følelser, tanker og atferd henger sammen. Noe Holte et al., (2019) og Klomstén og Fikse (2021) mener er viktig at elevene blir bevisste på.

Elvén (2017, s. 55) peker på at det krever selvkontroll for å samarbeide. Informantene opplever at selvkontrollen til eleven er bedre i uteskole, og funn viser at samarbeidet fungerer bedre i uteskolen. Funn viser at elevene bygger sosiale relasjoner og viser glede ved



å være sammen når de er ute. Det ser ut til at dette har sammenheng med elevenes selvkontroll. Det ser ut til at elevenes selvkontroll har sammenheng med at behov for tilhørighet blir tilfredsstilt ute (Ryan & Deci, 2017, s. 11). I studien kommer det også frem at når elevene forstår og opplever at de er en del av et større fellesskap kan det føre til at elevene får økt selvkontroll og har lettere med å styre impulser. Dette kan ha sammenheng med at unge har lave nivå av affekt når de er i en trygg situasjon (Elvén. 2017, s. 57)

Uteskole kan være en kontrast til det presset og stresset elevene opplever i en «vanlig» skolehverdag (Brügge et al., 2021, s. 50; Haukeland, 2020, s. 185; Quennerstedt et al., 2021, s. 212;). Dette samsvarer med funn i studien, informantene mener at elevene og lærerne har godt av en pause fra de «rigide rammene» i et klasserom.

Slik Deci og Ryan beskriver så de tre psykologiske behovene: kompetanse, tilhørighet og autonomi gir atferdsmessige utfall (Deci & Ryan, 2008, s. 15). Når elevene opplever å ha kontroll på eget liv og valg, vil det gi følelsen av selvstendighet og mestring, noe som fører til økt selvfølelse og positiv selvoppfatning. Dette viser funn at uteskolen legger til rette for. I tillegg gir det trygghet og rom for at flere kan oppleve mestring og bidra i fellesskapet, noe som kan føre til at de blir indre motivert og har lettere for selvregulering.

### *5.6.1. Faglig læring*

Selv om denne oppgaven hadde som mål å se på hvilke erfaringer lærer har med *sosial læring* i uteskole, kommer det tydelig frem at faglig og sosial læring ikke kan ses isolert. Dette samsvarer med tidligere forskning, som viser at faglig og sosial læring avhengig av hverandre (Goodlad et al. 2018; Gresham & Elliott, 2011; Hall & DiPerna, 2017; Mahoney et al., 2021; Price, 2017; Samnøy et al., 2022; Spratt, 2016; Taylor et al., 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2–4). Informantens refleksjoner gir innsikt i hvordan dette henger sammen. Informantene trekker frem at uteskole er en naturlig måte tilpasses skolen til den enkelte eleven. Spesielt elever som ikke trives så godt i klasseromsundervisningen trives bedre ute. Elevene har ikke allerede har en oppfatning av at de ikke kommer til å mestre det som kommer, slik noen av elevene har inne. Det viser til at uteskolen kan bidra til tilpasset opplæring «Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og

livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Samtidig kan det stilles spørsmål til hvilke faglige oppgaver som blir gjennomført ute, og om det er elevenes faglige kompetanse som utvikles. Funn beskriver at livsmestringsdelen av læreplanverket står sentralt, og at nå som det har en så sentral del av læreplanverket er det lettere å forsvare uteskolens relevans.

Arenaen skaper tro på egen mestring fordi aktivitetene er varierte og annerledes enn de inne. Dette er i sammenheng med slik læreplanen beskriver at varierte arbeidsmåter og læringsarenaer gir elevene mulighet til faglig og sosial læring (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Funn viser at noen elever trives bedre ute og har mer selvtillit ute, det har innvirkning på elevenes faglige læring. Det kommer frem at uteskolen gir naturlig rom for bevegelse, noe som gjør det lettere for eleven å regulere seg selv. Funn viser at har elevenes psykologiske behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi blir tilfredsstilt ute, og at dette har effekt på elevenes indre motivasjon, og at de vil ha lettere for å havne i «flyt» sonen (Ryan & Deci, 2017, s. 119).

Funnene i studien viser at elevene kan føle seg som viktige bidragsyttere i klassen når de får oppgaver som er tilpasset dem. Dette kan tyde på at de da føler en større tilhørighet til klassen. Elever som føler seg inkludert i klassen vil ha lettere for å konsentrere seg om læring, mens elever som føler seg uønsket kan ha vanskeligheter med å lære, og å prestere faglig (Ryan & Deci, 2017, s. 11). Funn tyder på at elevenes behov for tilhørighet og kompetanse utvikles godt ute. Dette er i sammenheng med slik læreplanverket beskriver at elevene må kjenne en tilhørighet i klassen og ha mulighet til å ta del i fellesskapet, for at god tilpasset opplæring skal skje (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 3–4).

## 5.6. Empati

Friluftslivsaktiviteter kan utvikle elevenes empati (Abelsen & Leirhaug, 2022, s. 29; Dyson et al., 2021; Germinaro et al., 2021; Price, 2018; Richmond et al., 2017). Empati kan være vanskelig å måle av andre enn personen det gjelder (Ogden, 2022, s. 216). Informantene gir eksempler på hendelser og aktiviteter som utvikler elevenes empati, og der elevene viser

empati i samhandling med hverandre. To av informantene var usikre på hvorvidt uteskolen spesifikt utvikler elevenes empati.

Aktiviteter ute kan trene elevene i å se andres behov (Goldy & Piff, 2020; Molyneux et al., 2022; Richmond et al., 2017). Ute oppstår det flere krevende situasjoner, for eksempel skader som eksempelvis fall på sykkel, de kan fryse eller bli slitne. Elevene får kjenne på grensene sine og de lærer å se andres behov og gi andre støtte. Ute ser elevene hverandre på ulike måter. Om elevene blir slitne, kalde eller lei seg så er det synlig på en annen måte, når man er ute sammen. Det er lettere å lese kroppsspråk, enn dersom eleven sitter ved en pult og kan skjule det, så elevene lærer å se andres behov. For eksempel trekker informantene frem at aktiviteter i vann kan være ubehagelig for flere elever. Dette viser til hvordan den kognitive komponenten av empati kan utvikles ved at elevene lærer å se ting fra andres synsvinkler (Elliott et al., 2019; Jordet, 2010, s. 159). På den måten kan elevene lærer å ta valg som er best for fellesskapet (Dyson et al., 2021; Germinaro et al., 2021; Price, 2018, Richmond et al., 2017). Det kan knyttes opp til funnene som viser at samarbeid og empati henger sammen, da man bryr seg om gruppen sin. Dette har sammenheng med menneskers iboende behov for tilhørighet og emosjonell tilknytning med andre mennesker, og et ønske om at andre bryr seg om andre (Ryan & Deci, 2017, s. 11).

Gjennom et trygt klassemiljø kan elevene heie på hverandre og støtte hverandre i slike situasjoner. På en annen side kan dette være uheldig. Om klassen eksempelvis har et dårlig klassemiljø, og elevene blir utsatt for krevende aktiviteter, kan det oppleves som utrygt ved at elevene ikke støtter hverandre. Det kan resultere i nederlag, fremfor mestringsfølelse. Og funn viser at elevene ikke alltid tar valg som er best for fellesskapet. Den affektive komponenten handler om å vise medfølelse og forståelse for andre (Elliott et al., 2019; Jordet, 2010, s. 159). Det kan stilles spørsmål om elevene faktisk utvikler empati, da empati også er vanskelig å måle av andre (Ogden, 2022, s. s. 216), eller om informantene mener at elevene *viser* empati.

Funn viser at planlegging av turer kan bidra til å utvikle elevenes empati, de må reflektere over *hvordan* de ønsker å ha det. Og at de da er koblet på om situasjoner oppstår. (Beames et al., 2012, s. 57; Høyem & Fasting, 2019, s. 40; Leirhaug et al., 2020; Molyneux et al., 2022) beskriver at elevene har ulike kompetanser og ulike ferdigheter som gjøre at elevene får

bidra med sine ferdigheter i samarbeidet. Informantene i studien trakk frem at noen elever vil synes det er vanskelig å for eksempel bade, mens andre synes det er vanskelig å sove ute. På den måten kan de lære å se andre og forstå sin plass i fellesskapet. Uteskole kan være utfordrende for noen elever, og det kan være aktiviteter der elever må ut av komfortsonen sin, og lære å håndtere utfordringer.

Abelsen og Leirhaug (2017) beskriver at elever som blir ansvarliggjort, får økt motivasjonen for å ta ansvar. Dette er en indikasjon på sammenheng mellom empati og ansvarlighet. Når elever blir involvert i planlegging av uteskoleaktiviteter og får autonomi, kan det bidra til at elevene ønsker å ta vare på hverandre. De blir bevisst på hvordan de skal opptre for å trives sammen på tur. Dette samsvarer med funn fra Molyneux (2022), som viser at autonomien elevene opplever i uteskole utvikler deres ønske om å ha det fint på tur sammen. Dette viser hvordan uteskole kan utvikle behovet for tilhørighet og autonomi. Samtidig kan elever med lav grad av empati vise mobbeatferd (Elliott et al., 2019). Informantene vektlegger å trekke seg unna for at den sosiale læringen skjer. Det kan være uheldig å gi eleven med utfordrende atferd eller mobbeatferd for mye autonomi. Samtidig beskriver Ryan og Deci (2017, s. 365) at alle elever, også de med utfordrende atferd og særskilte opplæringsbehov kan dra nytte av god autonomistøtte, fremfor ytre kontroll. Det kan se ut til at behovene for tilhørighet, kompetanse og autonomi kan utvikles i uteskole, og at dette har sammenheng med hvordan elevene er med hverandre og dermed vil utvikle deres empati.

Funn viser at i uteskolen er de tett og de må samarbeide med flere, dette gjør at de blir godt kjent, og utvikler respekt for hverandre. Dette samsvarer med Dyson (2021), som viser at elevene blir godt kjent med hverandre i uteskole og utvikler en dypere forståelse for hverandre. Funn viser til at elevene utvikler nye vennskap, og informantene ser at elever som vanligvis ikke er venner, «finner» hverandre i uteskolen. Dette samsvarer med Molyneux (2022), som også beskriver at det oppstår nye relasjoner i uteskolen.

## 6.0. Avsluttende ord

Dette avsluttende kapittelet vil avrunde studien ved å redegjøre for viktige momenter og sammenfatte de sentrale funnene. Videre blir det belyst hva som kan være relevant å se videre på. Avslutningsvis blir det satt lys på kritiske refleksjoner og kvalitetssikring av studien.

### 6.1. Konklusjon

Denne studien har undersøkt problemstillingen: *Hvilke erfaringer har lærere med uteskole som sosial læringsarena?* Det kom frem at flere av lærerne hadde erfaringer med sosial læring i uteskole, og at uteskole la til rette for god sosial læring. Lærerne hadde eksempler og erfaringer med at de fem sosiale ferdighetene kan utvikles i uteskolen.

Lærerne hadde erfaringer med at elevene ser hverandre på andre måter enn inne, og at aktivitetene la til rette for at elevene fikk mestre og samarbeide på andre områder enn i klasserommet. Samarbeidet og tilhørigheten som oppsto ute gjorde at elevene lærte å ta valg som var best for fellesskapet. Ute oppstår det flere vanskelige situasjoner som gjør at elevene kan bli bedre kjent, og kan utvikle en bedre forståelse for hverandre. Dette kan utvikle elevenes empati. Lærerne beskrev uteskolen som en unik arena for å la elevene ha mulighet til å trekke seg unna når de kjente at de ble sinte eller lei seg. Dette kunne utvikle elevenes selvkontroll. Informantene pekte på at tilhørighet og mestringstro bidro til mindre utagering i uteskolen. Mestringsopplevelsene elevene opplevde ble beskrevet som viktige for å få bedre tro på seg selv, og det kunne gjøre det lettere å uttrykke seg selv, og bidro til positiv selvhevdelse. Det åpne rommet gjorde det også lettere for elevene og komme bort til læreren og uttrykke seg selv.

Lærerne i studien la til rette for at elevene skulle bli ansvarliggjort, oppleve medbestemmelse og lære å ta ansvar, og konsekvenser av egne valg. Det kom frem at lærerrollen hadde mye å si for elevenes sosiale læring og utvikling av ansvarlighet. Når lærerne ga medbestemmelse og autonomi til elevene, bidro dette til at elevenes ansvarlighet økte. Det ble lagt vekt på at sosial læring skjer når elevene får være autonome,

være med i risikovurdering, og planlegging av *hvordan* de ønsker å ha det på tur. Gjennom ansvarliggjøring, prøving og feiling ble elevene gjort bevisst på egen rolle i et samspill, og at egne valg påvirker gruppen.

Funn i studien viser at lærere erfarer at uteskole utvikler de tre psykologiske behovene fra selvbestemmelsesteorien (kompetanse, autonomi og tilhørighet), som igjen har en positiv effekt på utvikling av de fem sosiale ferdighetene.

Studien har også gitt innsikt i hvordan uteskole kan brukes som en alternativ læringsarena for å utføre tilpasset opplæring. Uteskole er kanskje ikke svar på alle utfordringer i skolen, men funnene antyder at det kan bidra positivt gjennom å skape variasjon, mestring og trivsel hos elevene.

## 6.2. Veien videre

Studien setter et lys på læreres erfaringer med sosial læring i uteskole. Studien gir et bilde av at uteskole som læringsarena kan treffe flere elever enn det vanlig klasseromsundervisning kan, og det viser til en måte å variere undervisningen. Videre kunne det vært interessant å undersøke elevperspektivet. Et annet oppfølgende forskningsprosjekt, det kunne også undersøkt videre hvordan den faglige kompetansen utvikles i uteskole som alternativ læringsarena. Videre kunne også vært interessant å undersøke nærmere hvordan en av de sosiale ferdighetene utvikler seg i uteskole. Eller å undersøke nærmere hvordan elever med atferdsproblemer eller sjenerte elever utvikler sosial kompetanse i uteskole.

## 6.3. Studiens kvalitet

Det bør gjøres kvalitetskontroll i alle fasene i forskningen, og slike vurderinger bør gjennomsyre hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277–278). Derfor blir kritiske refleksjoner, studiens validitet og reliabilitet presentert til slutt.

De sosiale ferdighetene: selvkontroll, selvregulering, samarbeid, empati og ansvarlighet, er store og omfattende begrep. I ettertid, har jeg tenkt at jeg med fordel kunne ha snevret inn

prosjektets tematikk ytterligere. Studien har mange funn som har vært vanskelig å organisere. Studiene hadde kanskje hatt nok materialet med å undersøke hvordan samarbeid eller ansvarlighet kan utvikles i uteskole. Samtidig ga alle ferdighetene et helhetlig bilde av sosial læring, og jeg opplevde det som hensiktsmessig å inkludere alle. Jeg føler dermed at jeg har klart å lande på et godt resultat.

### *6.3.1. Validitet*

Validitet handler om datamaterialets gyldighet for problemstillingen som belyses (Grønmo, 2016, s. 241). Med andre ord handler det om i hvilken grad man har undersøkt det man hadde til hensikt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276), og hvor gyldig studien er (Thagaard, 2018, s. 19). Man kan si at studiens validitet er høy dersom undersøkelsesopplegget resulterer i data som er relevant for problemstillingen.

Begrepsvaliditet handler om at man forsker på det man sier man forsker på, det utgjør de fenomenene og begrepene som undersøkes (Høgheim, 2020, s. 13). Det er forsøkt å definere og avklare relevante begrep, og beskrive hvordan de blir forstått i denne studien, spesielt begrepene: selvkontroll, selvhverdelse, samarbeid, empati og ansvarlighet. I intervjuet og analysen ble det antatt at informantene hadde en forståelse av begrepene som samsvarer med teorien. Begrepsvaliditet i studien er påvirket av at informantene kan ha hatt noe ulike oppfatning av begrepene.

Kvalitative studier har ofte til hensikt å fortolke og forstå bestemte fenomener i lys av en spesifikk kontekst som fenomenet inngår i (Kvale & Brinkman, 2015, s. 258). Denne studien har til hensikt å skape en helhetlig forståelse av uteskole som sosial læringsarena.

Validitetsspørsmålet handler videre om påvirkningen jeg som forsker kan ha på studien og/eller informantene. For eksempel tilknyttet forventinger og forutinntatte oppfatninger. Som beskrevet er oppgaven tolket gjennom et hermeneutisk perspektiv, og egen forforståelse har preget teori og forskning som er lest, erfaringer som er opparbeidet i lærerutdanningen og som lærervikar. Eget perspektiv er uttrykket gjennom definering av ord. En svakhet med kvalitative studier er forskerens subjektive skjønn kan påvirke studien. Studien hadde en deduktiv utvikling av intervjuguiden og et hermeneutisk perspektiv. Noe

som også viser til at forskerens forforståelse ikke er lagt til side, men heller benyttet for en bredere forståelse av temaet. Dette ble gjort bevisst gjort for å løfte frem spennende sider med eksiterende teori om sosial læring og knytte det til uteskole. Det synliggjort fra start, men har likevel sine svakheter. Ved at forskeren bare ser etter bevis som støtter egne meninger, velger fortolkninger som kan begrunne egne konklusjoner, og ignorerer alt som kan gi andre fortolkninger (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 238). Tolkning av datamaterialet hadde som formål å fremme informantenes synspunkter og erfaringer. På den måten var det forsøkt å bevare validiteten av data.

En innvending mot kvalitativ forskning og bruk av intervju, er at det er for få intervjupersoner til at resultatet generaliseres (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 289). Samtidig kan studien ha en analytisk generalisering, det vil si at studien kan ha verdi for andre lærere som kan kjenne seg igjen i lignende skildringer og hendelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Målet med studien var å få dybdekunnskap om læreres erfaringer med uteskole som sosial læringsarena. En kvalitativ tilnærming ble derfor vurdert som hensiktsmessig for å nå målet. Gjennom bruk av intervju får man frem denne subjektive opplevelsen, kun de som har direkte erfaring med tema kan bidra med. Lærere og elever har ulike sosiale verdener, noe som kan påvirke deres tanker om den sosiale læringen og hvordan uteskolen kan fremme den. Der denne studien kun undersøker læreres erfaring.

### *6.3.2. Reliabilitet*

Reliabilitet er knyttet til hvor pålitelig resultatene er (Grønmo, 2016, s. 242; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Reliabiliteten i denne studien avhenger av hvordan undersøkelsesopplegget er utformet og hvordan datainnsamlingen er utført. Det er viktig å ha en god sammenheng mellom empiri, analyse og resultater i undersøkelsen (Tjora, 2021, s. 294). Metodiske valg i studien kan ikke være styrt av personlige eller andre faktorer som ikke kan bli redegjort for. Det er derfor viktig å gi en nøyaktig beskrivelse av fremgangsmåter som er benyttet i prosjektet. Dette bidrar til å styrke studiens reliabilitet, og andre forskere kan bruke samme metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 367).

I intervju som metode er forskeren et viktig element (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 108). Et datamateriale vil ikke være troverdig dersom det bygger på forskerens skjønn (Grønmo,



2016, s. 248–249; Tjora, 2021, s. 288). Som forsker bør man passe seg for å bli for nær intervjupersonene, datamaterialet skal ikke styres av hvem som gjennomfører intervjuene. Som forsker bør man passe seg for å bli for nær intervjupersonene. En annen forsker skal kunne få like resultater ved å gjøre det samme. Samtidig vil det alltid være en relasjon mellom forsker og informant, og det vil også være nødvendig med en viss nærhet for å sette seg inn andres livssituasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 106).

Lydopptaker ble brukt for å styrke reliabiliteten. Den gir muligheten til å høre intervjuet flere ganger, og dermed foreta kritiske vurderinger. Lydopptaker gir også forskeren muligheten til å konsentrere seg mer i samtalen med informanten. Det kan være vanskelig å skrive notater og samtidig styre en samtale. Opptakeren ble testet på forhånd for å sikre god lyd kvalitet på opptakene. Den ga mulighet for å sette på pause, og høre opptaker flere ganger, dette sikrer at transkriberingen blir gjort korrekt. Lydopptakene ble hørt gjennom flere ganger for å sikre at sitatene ble gjengitt korrekt.

Momenter som er nevnt er med på å sikre studienes troverdighet av datamaterialet. Som vist kan kvalitativ data være påvirket av mulige feilkilder. Feilkildene er kontinuerlig tatt i betraktning, og løftet frem i metoddelen for å unngå at det blir et hinder for datakvaliteten.

## Litteraturliste

- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole—En gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Beames, S., Higgins, P. & Nicol, R. (2012). *Learning Outside the Classroom Theory and Guidelines for Practice*. Routledge.
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U. & Mess, F. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder: Med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal.
- Brügge, B., Glantz, M., Sandell, K. & Jones, T. (2021). *Friluftsliv explored: An environmental and outdoor teaching approach for knowledge, emotions and quality of life*. <https://doi.org/10.3384/9789179290665>
- Carta, M. G., Fiandra, T. D., Rampazzo, L., Contu, P. & Preti, A. (2015). An Overview of International Literature on School Interventions to Promote Mental Health and Well-being in Children and Adolescents. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health : CP & EMH*, 11(Suppl 1 M1), 16–20. <https://doi.org/10.2174/1745017901511010016>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(1), 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Dehlin, E. & Jones, M.-A. (2022). *Elevmedvirkning og samskapt læring*. Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2022). Læreren og eleven. I T. Manger, S. Mausethaug & S. Lillejord, *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (3. Utg.). Fagbokforlaget.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dyson, B., Howley, D. & Wright, P. M. (2021). A scoping review critically examining research connecting social and emotional learning with three model-based practices in

- physical education: Have we been doing this all along? *European Physical Education Review*, 27(1), 76–95. <https://doi.org/10.1177/1356336X20923710>
- Elliott, S. N., Hwang, Y.-S. & Wang, J. (2019). Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 119–126. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.12.005>
- Elvén, B. H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Fagbokforlaget.
- Flaten, K. (2022). *Sjenerte Elever*. Cappelen Damm Akademisk.
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid (forskningsetikkloven)—Lovdata*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i filosofisk hermenutikk*. Pax.
- Germinaro, K., Dunn, E., Polk, K. D., de Vries, H. G., Daugherty, D. & Jones, J. (2021). Diversity in Outdoor Education: Discrepancies in SEL Across a School Overnight Program. *Journal of Experiential Education*, 45(3), 256–275. <https://doi.org/10.1177/10538259211040185>
- Goldy, S. P. & Piff, P. K. (2020). Toward a social ecology of prosociality: Why, when, and where nature enhances social connection. *Current Opinion in Psychology*, 32, 27–31. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.06.016>
- Goodlad, K., Westengard, L. & Hillstrom, J. (2018). Comparing Faculty and Student Perception of Academic Performance, Classroom Behavior, and Social Interactions in Learning Communities. *College Teaching*, 66(3), 130–139. <https://doi.org/10.1080/87567555.2018.1453472>
- Gresham, F., Elliott, S., Metallo, S., Byrd, S., Wilson, E., Erickson, M., Cassidy, K. & Altman, R. (2020). Psychometric Fundamentals of the Social Skills Improvement System: Social–Emotional Learning Edition Rating Forms. *Assessment for Effective Intervention*, 45(3), 194–209. <https://doi.org/10.1177/1534508418808598>
- Gresham, F., Elliott, S., Vance, M. & Cook, C. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and Psychometric Comparisons Across Elementary and Secondary Age Levels. *School Psychology Quarterly*, 26, 27–44. <https://doi.org/10.1037/a0022662>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskaplige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hall, G. E. & DiPerna, J. C. (2017). Childhood Social Skills as Predictors of Middle School Academic Adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 37(6), 825–851. <https://doi.org/10.1177/0272431615624566>
- Haug, P. (2020). Tilpasset opplæring. I M. Harkestad Olsen & P. Haug, *Tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haukeland, P. I. (2020). Friluftsliv, naturnærvær og livsmestring: En økofilosofisk tilnærming til livsveiledningen i friluft. I A. Mykja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 167–191). Cappelen Damm Akademisk.

- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Høyem, J. & Fasting, M. (2019). Kunnskap i friluftsliv. I L. Hallandvik & J. Høyem (Red.), *Friluftslivpedagogikk* (s. 33–47). Cappelen Damm Akademisk.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 19–55). Cappelen Damm Akademisk.
- Jenssen, E. S. (2020). Tilpasset opplæring som organisasjonslæring. I *Tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Junge, C., Valkenburg, P., M., Dekovic, M. & Branje, S. (2020). *The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development* [F]. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>
- 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 mestre egne liv* (s. 246–273). Gyldendal.
- Klomstén, A. T. & Fikse, C. (2021). *Relasjoner, tanker og følelser i skolen: Samskapt læring knyttet til fagfornyelsen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Klomstén, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2). <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2023). *Qualitative Content Analysis: Methods, Practice and Software*. SAGE Publications.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Leirhaug, P. E., Grøteide, H., Høyem, H. & Abelsen, K. (2020). *Naturopplevingar, miljøbevisstheit og livsmestring i vidaregåande skule: Kan 12 timar friluftsliv gjere ein skilnad?* 104(3), 226–240. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-02>
- Leirhaug, P. E., Haukeland, P. I. & Faarlund, N. (2019). Friluftsvegledning som verdidannende læring i møte med fri natur. I L. Hallandvik & J. Høyem (Red.), *Friluftslivpedagogikk* (s. 15–29). Cappelen Damm Akademisk.
- Lunde, O. & Lindback, S. (2020). *Pedagogiske tiltak: I skole og barnehage*. Info vest forlag.
- Mahoney, J., Weissberg, R., Greenberg, M., Dusenbury, L., Jagers, R., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T., VanAusdal, K. & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional

- learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., Ward, K., Bentsen, P., Curry, C. & Cowper, R. (2022). Getting Out of the Classroom and Into Nature: A Systematic Review of Nature-Specific Outdoor Learning on School Children’s Learning and Development. *Frontiers in Public Health*, 10. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2022.877058>
- Meld. St. 18 (2015-2016). *Friluftsliv — Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- Meld. St. 22 (2010– 2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Miljøverndepartementet. (2009). Naturopplevelse, friluftsliv og vår psykiske helse: Rapport fra det nordiske miljøprosjektet “Friluftsliv og psykisk helse”. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/naturopplevelse-friluftsliv-og-var-psyki/id578787/>
- Miller, N., Kumar, S., Pearce, K. L. & Baldock, K. L. (2022). The perceived benefits of and barriers to nature-based play and learning in South Australian public primary schools: A cross-sectional study. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 22(4), 342–354. <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2100431>
- Molyneux, T., Zeni, M. & Oberle, E. (2022). Choose Your Own Adventure: Promoting Social and Emotional Development Through Outdoor Learning. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01394-3>
- Mossige, M. & Bunting, M. (2014). Tilrettelegging for elevene som aktør i eget læringsarbeid. I *Tilpasset opplæring—I forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Bølling, M. & Bentsen, P. (2019). *Mental, physical and social health benefits of immersive nature-experience for children and adolescents: A systematic review and quality assessment of the evidence*. OSF Preprints. <https://doi.org/10.31219/osf.io/wj2pg>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2014). *Eleven som aktør: Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*, (2.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer*. Gyldendal.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

- NOU 2020: 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III — Læring og kompetanse i alle ledd*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/>
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg). Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2019). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskaplig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Price, A. (2018). Using outdoor learning to augment social and emotional learning (SEL) skills in young people with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD). *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(4), 315–328. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1548362>
- Quennerstedt, M., Öhman, M. & Öhman, J. (2021). Friluftsliv, health and quality of life. I *Friluftsliv explored, An environmental and outdoor teaching approach for knowledge, emotions and quality of life* (s. 203–216). Linköping University.
- Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K. & Øverland, S. (2018, januar 15). *Psykisk helse i Norge*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/2018/psykisk-helse-i-norge/>
- Richmond, D., Sibthorp, J., Gookin, J., Annarella, S. & Ferri, S. (2017). Complementing classroom learning through outdoor adventure education: Out-of-school-time experiences that make a difference. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(1), 36–52. <https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1324313>
- Ruiz-Gallardo, J.-R., Verde, A. & Valdés, A. (2013). Garden-Based Learning: An Experience With “At Risk” Secondary Education Students. *The Journal of Environmental Education*, 44(4), 252–270. <https://doi.org/10.1080/00958964.2013.786669>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Samnøy, S., Jenssen, E. S., Thurston, M., Wold, B. & Tjomsland, H. E. (2022). *Enhancing Teachers’ Emotional Awareness Through Continuing Professional Development: Mission Possible?* <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00313831.2022.2114539?needAccess=true&role=button>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Spratt, J. (2016). Childhood wellbeing: What role for education? *British Educational Research Journal*, 42(2), 223–239. <https://doi.org/10.1002/berj.3211>

- Stoltenberg, C., Egner, I., Rolfheim-Bye, C. & Boehlke, N. (2018). *Folkehelseinstituttet—Årsrapport 2017*. Folkehelseinstituttet.  
<https://www.fhi.no/publ/2018/folkehelseinstituttet---arsrapport-2017/>
- Sæle, O. R. & Hallås, O. (2020). *Kroppspøving i femårig lærerutdanning: Skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tordsson, B. (2014). *Perspektiv på friluftslivets pædagogik*. Books on Demand GmbH.
- Tronstad, I. M. & Leirhaug, P. E. (2022). Friluftslivslærarar sin profesjonskunnskap i lys av omgrepa pedagogisk risiko og pedagogisk virtuositet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3685>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Relasjoner mellom elever*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Interaksjoner-og-sosial-laring/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Sosial læring gjennom arbeid med fag*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/>
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Uteskole*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/uteskole/>
- Utdanningsdirektoratet (2022). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Uthus, M. (2020a). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6(0), 191. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2242>
- Uthus, M. (2020b). Presentasjonspresset—Et individuelt eller kollektivt ansvar? I A. Mykja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 23–40). Cappelen Damm Akademisk.
- Waite, S. (2020). Where Are We Going? International Views on Purposes, Practices and Barriers in School-Based Outdoor Learning. *Education Sciences*, 10(11).  
<https://doi.org/10.3390/educsci10110311>
- WHO. (2022). *Mental health: Strengthening our response*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

# Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informanter

## **Forespørsel om deltaking i masterprosjektet**

**«Hvilke erfaringer har lærere på mellomtrinnet med sosial læring i uteskole?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilke erfaringer lærere har med friluftsliv som arena for å utvikle elevenes sosiale kompetanse.

### **Formål**

Masterarbeidet søker svar på hvilke erfaringer lærere har med friluftsliv som arena for å utvikle sosial kompetanse. Oppgaven skrives som del av min lærerutdanning i faget spesialpedagogikk, ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal.

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

Informasjonen jeg ønsker handler om sosial læring i friluftsliv. Dersom du velger å delta innebærer det et intervju på ca. 30 minutter, med spørsmål knyttet til temaet. Opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Spørsmålene er formulert slik at du kan besvare om erfaringer generelt og ikke om enkeltelever. Det er ikke i studiens interesse å samle informasjon om enkeltelever, og både lærer og skole vil være anonymisert i masteroppgaven. Taushetsplikten vil bli ivaretatt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Selv om 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 om deg til formålene fortalt om i dette skrivet. Opplysningene betraktes som konfidensielle, og behandles i samsvar med personvernregelverket.



Jeg vil ta notater og lydopptak under intervjuet. Data fra intervjuet vil bli lagret på HVL sin database for lagring av forskningsdata. Det blir ikke registrert personidentifiserende bakgrunnsopplysninger i datamaterialet, utenom kjønn og alder. Det vil ikke bli stilt spørsmål som risikerer at du bryter taushetsplikten.

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

Prosjektet avsluttes innen 16.05.23. Opptak og notater fra intervju blir slettet ved prosjektslutt.

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

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Høgskulen på Vestlandet ved Kirsten Flaten (veileder/prosjektansvarlig), e-post:, telefon:
- Helga Garborg Sie, e-post:, telefon:

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med HVLs personvernombud Trine Anikken Larsen, e-post:

[Trine.anikken.larsen@hvl.no](mailto:Trine.anikken.larsen@hvl.no), telefon: 55 58 76 82

Med vennlig hilsen

*Helga Garborg Sie*  
(student)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*sosial læring i uteskole*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg stiller frivillig opp til dette prosjektet og vet at jeg til enhver tid kan trekke meg uten noen form for begrunnelse. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

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

-----  
(Dato)

-----  
(Signert av prosjektdeltaker)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

**Tema for intervjuet:** Lærers erfaringer med sosial læring i uteskole

**I forkant av intervjuet:** Informere om at navn blir anonymisert og konfidensielt behandlet. Få informanter til å signere samtykkeskjema. Intervjuet blir tatt opp og transkribert. Minne om at det er lov til å trekke seg. Deltakelsen er frivillig.

**Tid:** ca. 30 minutter

#### Før intervjuet

- Presentere meg selv
- Beskrive prosjektet og problemstilling
- Minne om at det er lov å trekke seg

#### 1.0 Hvem er du?

- Navn
- Utdanning?
- Stilling, hvor lenge/ Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvorfor underviser du i friluftsliv?
- Har du noen interesser du tar med i frilufts undervisningen?

#### 2.0 Friluftsliv

- Hvordan er friluftsliv integrert i deres skolehverdag?
- Har du noen eksempler på turer/aktiviteter dere har arrangert?

#### 3.0 Begrepet sosial og emosjonell kompetanse

- Hva forbinder du med begrepet sosial kompetanse?

#### 4.0 Hvordan erfarer du at friluftsliv fremmer elevens sosiale

- Svake sider? utfordrende sider

Sosial kompetanse kan beskrives ut fra fem sosiale ferdigheter, selvkontroll, empati, samarbeidsferdigheter, selvhevdelseferdigheter og ansvarlighet. Jeg ønsker å undersøke nærmere om dere opplever at disse ferdighetene utvikles i friluftsliv.

### 5.1 Samarbeid

- **Har du erfaring med at elevene samarbeider i friluftslivsundervisningen?**
- Gode/ dårlige erfaringer?

### 5.2 Empati

*Handler om å ta andres perspektiver, ha medfølelse med andre.*

- **Har du erfaringer med at elevenes empati kan utvikles i friluftsliv undervisningen?**
- positive, negativ
- eks. en elev har skadet seg og en medelev viser empati

### 5.3 Ansvarlighet

*Dreier seg om å holde avtaler og forpliktelser, vise respekt. Ansvarlige barn evner å be om hjelp og si fra.*

- **Har du erfaringer med at elevene har evne til å ta ansvar på tur?**
- Planlegge selv,
- gruppeansvar
- løse oppgaver i felleskap

### 5.4 Selvkontroll

*Handler om å ha kontroll over egne følelser og å kunne regulere hvordan egne følelser uttrykkes.*

- **Har du erfaring med at friluftsliv kan utvikle selvkontroll hos elevene?**
- eksempler?
- urolige elever
- Løse konflikter på en vennlig måte
- Har du noen gang opplevd at det har vært dårlig stemning i en gruppe? Hvordan erfarer du at elevene påvirkes av hverandre?

### 5.5 Selvhevdelse

*Handler om evne til å uttrykke egne meninger, egne behov og rettigheter når du blir utfordret av andre. Og det handler om evnen til å ta initiativ og uttrykke seg på en positiv måte.*

- **Har du erfaring med at friluftsliv kan utvikle elevens selvhvedelsesferdighet?**
- Fks. ved at elevene klarer å uttrykke egne meninger og behov?
- Klarer eleven å løse oppgaver i fellesskap?
- utrygge situasjoner

## 6. Er det noe mer du vil tilføye, eller har tenkt mer på?

## Vedlegg 3: Søknad Sikt



[Meldeskjema](#) / [Sosial læring i friluftsliv](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
977586

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
19.09.2022

**Prosjekttittel**  
Sosial læring i friluftsliv

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

**Prosjektansvarlig**  
Kirsten Helen Flaten

**Student**  
Helga Garborg Sie

**Prosjektperiode**  
25.09.2022 - 16.05.2023

**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 16.05.2023.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

#### OM VURDERINGEN

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

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

#### TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og anbefaler at deltakerne i forkant av intervjuene minnes om dette og oppfordres til å omtale sine erfaringer på en måte som ikke gjør enkeltelever identifiserbare gjennom kombinasjoner av bakgrunnsopplysninger eller situasjonsbeskrivelser.

#### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.5.2023.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vill innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet!