



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGBSP550-OST-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Stord		
Flowkode:	203 MGBSP550 1 OST 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	206
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	25051
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja
Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn:	(Anonymisert)
Gruppenummer:	4
Andre medlemmer i gruppen:	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGÅVE

Uteskule som arena for å utvikle det psykososiale miljøet -eit innblikk i lærarar sine refleksjonar

Outdoor teaching as an arena to develop the psychosocial environment –an insight into teacher's reflections

Line Sand

Kandidatnummer: 206

Namn på masterprogrammet: MGBSP550 Masteroppgåve i spesialpedagogikk

Fakultet: Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt: Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Innleveringsdato: 30.05.2023

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Samandrag

Arbeid med psykososialt miljø er noko lærarar er pålagd og i denne studien har eg valt å sjå på det i forhold til uteskule. Føremålet med denne oppgåva har vore å sjå på lærarar sine refleksjonar kring uteskule og psykososialt miljø. Denne studien er basert på kvalitativ forskning, der datamaterialet er henta inn gjennom observasjon og intervju. Observasjonane er gjennomført på uteskule med barneskuleklassar og eg har intervjuet ein lærar frå kvar klasse etter observasjonen. Eg har nytta eit hermeneutisk forskningssyn og gjennomført ei tematisk innhaldsanalyse av datamaterialet. Eg har kategorisert funna i seks kategoriar i tillegg til generelle funn. Dei seks kategoriene er: Leik, samhandling, elevsentrerte oppgåver, lærarrolla, uterommet og samtale. Lærarane sine refleksjonar blir kopla saman med eksempel frå observasjonane. Eg diskuterer funna opp mot sosiokulturell teori og tidlegare forskning på uteskule. Det kjem fram at informantane meiner fleire faktorar med uteskule kan bidra til å betra det psykososiale miljøet. Eg har samanfatta dette og forsøker å tydeleggjere samanhengane som kjem fram. Det kjem fram ein tendens som viser at mogleheitene uteskule gir for samtale og aktivitet kan vera sentrale faktorar for utviklinga av det psykososiale miljøet. Vidare koplar eg dette saman med elevsentrerte oppgåver, leik og sosiale relasjonar.

Abstract

Every teacher is obligated to work with the psychosocial environment and in this study, I've chosen to look at that in relation to outdoor teaching. The purpose of this project has been to look at the reflections of teachers in relation to outdoor teaching and psychosocial environment. This study is based on qualitative research, where the data is collected through observation and interviews. The observations are carried out during outdoor teaching sessions with primary school classes, and I've interviewed one teacher from each class after the observation. For my research I've had a hermeneutic approach. The data collected have been arranged into a system using thematic content analysis. I divide my findings into six categories in addition to general findings. These six categories are: play, interaction, pupil-centered tasks, the teacher's role, the outdoors and conversation. The findings are discussed in light of sociocultural theory and past research on outdoor teaching. It emerges during the interviews that the informants believe that there are several factors with outdoor teaching that can contribute to improving the psychosocial environment. I've summarized this and brought

forward the connections that arise. My findings indicate a tendency which shows the possibilities outdoor teaching gives for conversation and activity can be pivotal for developing the psychosocial environment. Furthermore I connect it to pupil-centered tasks, play and social relations.

Forord

Heilt sidan eg var lita har eg alltid ønska å bli lærar. Forståinga mi av kva det vil seie å vere lærar har utvikla seg mykje sidan eg bestemte meg for at det var dette eg ville. Eg har hatt mange fantastiske lærarar som har vist meg kor viktig jobben som lærar er, og som har gitt meg motivasjon til sjølv å bli lærar. I arbeidet med denne masteren valde eg difor å sjå på noko eg føler er viktig kvar dag som lærar, nemleg psykososialt miljø. Eg hadde eit ønske om å sjå på noko konkret som kan nyttast direkte inn i skulen.

Takk til skulen heime! Både for å gi meg gode opplevingar som elev på uteskule, men kanskje aller mest for all støtta eg har fått gjennom utdanningsløpet. Kvar gong eg har hatt lyst til å gi opp, når det har blitt for mykje oppgåveskriving og vitskapsteori har skulen heime vore der, oppmuntra meg og vist meg kva det å vera lærar faktisk handlar om, nemleg å vera der for elevane.

Takk til dei gode og inspirerande lærarane eg har hatt gjennom åra med skulegang; utan gode lærarar hadde eg ikkje vore her eg er i dag. Eg kunne lista opp mange namn på lærarar som har betydd mykje for meg, men eg vel å trekka fram Atle Ingar Vold frå grunnskulen; takk for att du alltid støtta draumen min om å bli lærar, og også gav meg moglegheita til å jobba som vikar. Ein ekstra takk til matematikklæraren min på vidaregåande, Anders Berntsen, for hjelp og støtte slik at eg fekk fullført. Ein spesiell takk til Farzad Radmehr, som var forelesar på HVL, og hjelpte meg til å forstå korleis eg kunne drive med forskning.

Takk til alle som har støtta meg i arbeidet med denne oppgåva. Eg hadde ikkje kome i mål utan dykk. Særleg takk til informantane mine som let meg bli med på uteskule og stilte opp til intervju. Til slutt vil eg takka rettleiaren min, Aslaug Grov Almås, som har vore med meg gjennom prosessen med denne oppgåva. Takk for all hjelp og forståing slik at eg omsider er klar til å levere ei ferdig oppgåve.

Innhald

Samandrag	2
Abstract	2
Forord	3
Innleiing	7
Struktur	9
Problemstilling.....	10
Avgrensing	11
Praksisrelevans.....	12
Omgrepsavklaring	12
Uteskule	12
Psykososialt miljø	13
Sosial relasjon	13
Styringsdokument.....	13
Teori	15
Tidlegare forskning.....	15
Forsking på uteskule	15
Psykososialt skule- og læringsmiljø.....	19
Teoretisk perspektiv	20
Sosiokulturell teori.....	20
Relasjonsbygging og samtale.....	22
Faktorar for betring av sosiale relasjonar på uteskule.....	23
Metode/forskningsdesign	25
Vitskapsteoretisk perspektiv	25
Kvalitative forskingsmetodar	26
Utval.....	27
Observasjon.....	27

Intervju	29
Gjennomføring	31
Transkribering	31
Etiske refleksjonar	32
Reliabilitet og validitet.....	33
Styrker og svakheiter ved metodeval	34
Analyse av datamaterialet.....	35
Resultat.....	41
Generelle funn	41
Leik	42
Samhandling	43
Elevsentrerte oppgåver	44
Lærarrolla	45
Uterommet	47
Samtale	48
Samanfatning av funn	49
Drøfting	50
Læraren sine moglegheiter på uteskule	51
Uterommet og moglegheit for aktivitet og leik	52
Motivasjon og trivnad.....	53
Sosial støtte, relasjonsbygging og samtale	54
Utviklinga av eit godt psykososialt miljø på uteskule	57
Arbeidsmåtar, samtale eller uteskule i seg sjølv?.....	61
Avslutning	62
Konklusjon.....	63
Praktiske implikasjonar	64
Teoretiske implikasjonar	65

Vidare forskning	65
Referansar.....	67
Vedlegg	72
Vedlegg 1.....	72
Vedlegg 2.....	73
Vedlegg 3.....	74
Vedlegg 4.....	77

Innleiing

Mange lærarar eg har jobba med, brenn for uteskule. Dei gir tydeleg uttrykk for at uteskule er bra å driva med. Dei er ein del av den norske tradisjonen at det er verdifullt å komma seg ut og at det er godt for både barn og vaksne og vera ute i naturen. «Ut på tur, aldri sur!» «Lek og lær i allslags vær!» Slike korte utsegn om verdien av å vera ute, ligg lett på tunga hos mange norske lærarar.

«Det som blir tatt for gitt kan heller ikkje takast vare på» (Grindheim, 2022). Dette sitatet frå Liv Torunn Grindheim er frå ein podkast om uteleik. Her forklarar ho korleis ein i Norden ofte tek for gitt at uteleik er positivt. Noko av det same kan ein seia om uteskule. Uteskule har lange tradisjonar i Noreg og var mykje brukt som metode på 90-talet og starten av 2000-talet. Det passa godt med fleire av verdiane som var vektlagt i M-87; mellom anna sette ein her fokus på nytten av ekskursjonar og feltarbeid, der ulike biotopar og fornminne blir trekte fram som ekskursjonsmål. Slike ekskursjonar kunne vera eit godt utgangspunkt for tverrfagleg arbeid, i følgje denne mønsterplanen (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1987). Også L97 vektlegg at ein skal vera ute i naturen. Under overskrifta «Natur, miljø og teknologi» står det at «Opplæringa skal gi innsikt i samanhengen mellom livsstil, levekår, miljø og helse. Ho skal gjere sitt til at elevane trivst med fysisk aktivitet og friluftsliv» (Det kongelige-, kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Utover på 2000-talet ser det ut til at interessa kring uteskule dabba gradvis av, og når ein ser på læringsplakaten frå LK06 er naturen og utandørsaktivitet ikkje nemnd i det heile. Likevel var det nok også i denne perioden dedikerte uteskulelærarar som heldt tradisjonen ved like, kanskje særleg blant dei yngste elevane (Utdanningsdirektoratet, 2006). I LK20 er ikkje uteskule nemnd spesifikt, men Udir har likevel ressursar som omhandlar dette. Lærarar er ikkje plikta til å driva med uteskule, men Udir viser til at «natur og uterom gir mange muligheter som faglig og sosial læringsarena» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). I den overordna delen av LK20 står det at elevane skal få oppleve naturen. Lærarane står då fritt til å tenkja at uteskule er ein god måte å læra elevane respekt for naturen om miljømedvit (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Med koronapandemien fekk uteskule som arena ein renessanse fordi ein blei tvungen til å vera meir ute grunna gruppestorleik og restriksjonar. I etterkant av dette var det tilløp til debatt kring verdien av uteskule. Thomas Nordahl argumenterte i NRK for at elevane måtte

inn i klasserommet for å ta igjen det tapte (Fjeld, 2020). Kva syn på uteskule reflekterer ei slik utsegn? Kjem det av at lærarar har vald uteskule utan å argumentere for kvifor? I seinare tid har NRK kome med ein serie om uteskule med små, praktiske døme på undervisningsopplegg. I ein artikkelserie knytt til denne serien skriv May Holme: «Elevene skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring» (Holme, 2022). Ho viser til at dette samsvarer med overordna del av LK20. Fleire lærarar verkar å vera positive til å driva med uteskule, men ein brei pedagogisk debatt om undervisningsforma har me ikkje sett i nyare tid. Eg ønskjer i denne oppgåva å setja lys på element som kan vera ein del av ein slik debatt.

I lærarprofesjonen si etiske plattform står det at ein som lærar skal ha profesjonell integritet. Dette inneber at ein har fridom til å velja metode, men at samfunnet skal kunne ha tillit til at me nyttar autonomien vår på ein forsvarleg måte (Utdanningsforbundet, 2012). I denne samanhengen vil det seia at eg som lærar må kunne argumentera for kvifor eg vel å bruka uteskule som metode, og kva faglege og sosiale fordelar eg ser med det. Eg må kunne knyta vala mine til teori og forskning. Det meste av forskning som er gjort om dette, er frå nordiske forskingsmiljø. Mellom anna ser Jørring og Bølling (2019) på korleis uteskule kan relaterast til sosial og fagleg trivsel. I ein dansk studie blir det skissert seks ulike faktorar ved uteskule som verkar inn på elevane sine sosiale relasjonar; Leik, samspel, deltaking, elevsentrert undervisning, samarbeid og engasjement. Desse seks faktorane vil vera nyttig for læraren som planlegg uteskuleopplegg å ha med seg (Hartmeyer & Mygrind, 2016).

Retten til eit godt og trygt skulemiljø er stadfesta i opplæringslova. § 9 A (Kunnskapsdepartementet, 1998) Psykososialt miljø er difor noko ein er plikta til å fokusera på som lærar. Udir skriv om dette og viser til at eit godt og trygt skulemiljø er grunnlaget for fagleg og sosial utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I forklaringa til elevundersøkinga står det at elevane sitt psykososiale miljø dreier seg om korleis tilsette og elevane oppfører seg mot kvarandre på skulen (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Det å jobba med relasjonar og klassemiljø kan ha positiv verknad både på elevane si sosiale og faglege utvikling (Folkehelseinstituttet, 2022).

Når eg tenkjer tilbake på min eigen skulegang, hugsar eg godt det me gjorde og lærte på uteskule. Eg har gode minne om fellesopplevingar med klassekameratane mine. No når eg sjølv utdannar meg til å jobba i barneskulen, ser eg på det som viktig å driva undervisning på ein god måte for elevane. Eg vil gjerne driva med uteskule. Men kvifor eg ville det, sto ikkje

heilt klart for meg. Eg har alltid høyrte og tenkt at uteskule er bra. Men eg veit ikkje så mykje om kva som eventuelt er bra med uteskule og korleis ein skal drive med uteskule for at dette skal vera ein god måte å driva undervisning på. Eg vil derfor sjå nærare på korleis lærarar tenkjer rundt uteskule og psykososialt miljø.

Mi erfaring er at uteskule gir moglegheit til samtale på ein annan måte enn ein får inne i eit klasserom. For meg ser det ut til at uteskule kan gi betre tid til å fullføra lengre samtalar med elevar. Du kan spørja etter ting du veit dei er interesserte i eller noko dei strevar med, utan at det verkar påfallande eller kunstig. Etter kvart vil elevane òg kunne starta samtalar om ting som er vanskelege å snakka om inne på skulen, fordi dei har erfart at læraren har tid til denne typen dialogar på uteskule. Eg har òg sett at lærarar på uteskule får moglegheit til å visa interesse og stilla spørsmål til elevane ut frå det dei held på med eller utforskar ute i naturen. Samtale kan vera sentralt både i forhold til læringsutbyttet og relasjonsbygging. Ein kan trekkja fram dialog som eit typisk trekk på utforskande arbeidsmetodar og at ein lærer betre når ein deltek aktivt i ein samtale om eit tema ein er engasjert i. Dialog vil difor vera ein sentral faktor når ein ser på læring (Skalstad, 2021). Samtalen spelar og ei sentral rolle når ein ser på sosiale relasjonar og kan vera eit godt verktøy for å bli betre kjend med elevane (Midthassel, 2019).

Struktur

I denne oppgåva startar eg med å presentera problemstillinga og korleis denne er avgrensa. Deretter presenterer eg sentrale omgrep. I teoridelen tek eg føre meg tidlegare forskning innanfor temaet uteskule og uteundervisning samt psykososialt miljø. Her trekkjer eg som ein del av dette fram kva rolle samtale kan spela, og ser på dette knytt til psykososialt miljø. Videre i teoridelen presenterer eg didaktisk perspektiv med hovudfokus på sosiokulturell teori samt teori rundt relasjonsbygging og samtale og faktorar for betring av sosiale relasjonar på uteskule. Metododelen gir eit innblikk i korleis eg har jobba med datainnsamling og kva etiske omsyn eg har tatt. Eg presenterer også korleis eg har gått fram i transkriberingsprosessen og analysen av datamaterialet. I resultatdelen presenterer eg dei seks kategoriane eg har identifisert i analyseprosessen, samt generelle funn. Deretter drøftar eg resultatata og diskuterer desse i lys av teori. Eg reflekterer rundt funna mine og korleis ein kan tolka dette. Avslutningsvis summerer eg opp oppgåva og presenterer konklusjonen som svar på problemstillinga og forskingsspørsmåla mine. Eg kjem også med praktiske og teoretiske

implikasjonar, før eg ser på korleis ein kan utvikla vidare forskning basert på det eg har funne ut i dette forskingsprosjektet.

Problemstilling

I denne oppgåva ser eg på lærarane sine refleksjonar rundt uteskule som arena knytt til psykososialt miljø. Eg ser på korleis ein definerer uteskule og korleis dagen er bygd opp og om lærarane trur dette har noko å seie for det psykososialt miljøet. For å få eit fullstendig bilete ser eg på alt som inngår i ein dag på uteskule. Eg ser særleg korleis dei reflekterer rundt samhandling og samtalar på uteskule og korleis dei meiner dette påverkar det psykososiale miljøet i klassen.

Temaet og problemstillinga for denne oppgåva er vald ut fordi eg har fått eit inntrykk av at mange driv med uteskule fordi dei har høyrte at det er bra, utan at dei har sett seg inn i kvifor. Uteskule er eit stort tema, og ein vil difor ikkje kunne sjå på alle aspekt ved uteskule i ei oppgåve. Eg vel difor å setja hovudfokus på det psykososiale miljøet. Eit godt psykososialt miljø, der elevane har gode relasjonar, er viktig for elevane si faglege og sosiale utvikling og vidare elevane si psykiske helse (Postholm et al., 2016). For meg har uteskule alltid vore viktig, både som elev og lærar. Eg vil at eg og andre lærarar skal fortsetja å driva med uteskule. Men for å kunna fortsetja med dette, må me forska meir på uteskule og få ei betre forståing for korleis dette praktiske arbeidet heng saman med teori om fagleg og sosial læring, og korleis arbeid med uteskule heng saman med måla i læreplanen. Som nemnd kan me ikkje ta vare på uteskule dersom me tek det for gitt, og difor vil eg setja fokus på det med å forska på uteskule og psykososialt miljø i arbeidet med denne masteroppgåva.

Målet med arbeidet med dette forskingsprosjektet har vore å få betre forståing av korleis arbeid med uteskule kan påverka det psykososiale miljøet i ein klasse. For å få ei forståing av dette, ville eg høyra kva lærarar tenkjer rundt dette temaet. Målet mitt var å lytta til det informantane sjølv ønskte å fokusera på. Eg ønskte derfor å ha ei open problemstilling. Eg nyttar spørjeordet korleis for å oppnå dette (Larsen, 2017).

Problemstillinga vart då:

Korleis reflekterer lærarar rundt uteskule og psykososialt miljø?

Eg vel også å ha nokre forskingsspørsmål:

1. *Korleis definerer og organiserer lærarar uteskule?*
2. *Korleis samtalar og samhandlar elevane og lærarane på uteskule og korleis reflekterer lærarane rundt kva påverknad dette har på klassemiljøet?*

Desse forskingsspørsmåla bidrar til å dela problemstillinga opp. Det første forskingsspørsmålet ser på lærarane sine definisjonar av uteskule og korleis dei organiserer uteskule. Dette er viktig fordi eg treng at me har ei felles forståing av kva uteskule er. Det andre forskingsspørsmålet vil då sjå på elevane og lærarane sine samtalar og samhandling innanfor dei rammene som definisjonen i spørsmål 1 legg opp til. Eg kan observera og samla inn eksempel på korleis elevar og lærarar samtalar og samhandlar, men eg kan ikkje måla kva effekt det har på klassemiljøet, og difor vel eg å sjå på lærarane sine refleksjonar rundt kva påverknad uteskule kan ha for klassemiljøet. I forskingsspørsmålet vel eg å trekkja fram klassemiljøet, då psykososialt miljø er eit meir omfattande omgrep, der klassemiljøet er ein stor del av dette. Eg ser då altså eksplisitt på lærarane sine oppfatningar av uteskule og det er difor vanskeleg å bekrefte eller avkrefta om deira oppfatning viser att i elevane sine oppfatningar av det sosiale miljøet, og deira læringsutbytte.

Forskingsspørsmåla vil samla sett bidra til å gi svar på problemstillinga. Det første spørsmålet viser tydeleg kva rammer definisjon og organisering set. Det andre forskingsspørsmålet viser korleis samtale og samhandling kjem til uttrykk innanfor desse rammene, samt lærarane sine refleksjonar rundt påverknaden dette har på klassemiljøet. Dermed kan eg få svar på problemstillinga mi om korleis lærarar reflekterer rundt uteskule og psykososialt miljø.

Avgrensing

For å kunne retta fokuset mot nokre sentrale element ved uteskule og psykososialt miljø må eg avgrensa temaet og sjå spesifikt på kva som er mest relevant for mi problemstilling. Eg vil sjå på uteskule og psykososialt miljø. For å få eit klarare bilete av dette har eg sett fokus på samtale og samhandling og faktorar som påverkar dette. I denne oppgåva avgrensar eg temaet med å ikkje gå inn på det faglege og fysiske utbyttet. Eg set heller ikkje fokus på å gå i detalj på frileiken i seg sjølv. Både det faglege, fysiske aktivitet og frileiken vil også spela ei rolle for det totale utbytte ein får av uteskule som arena og såleis det psykososiale miljøet. I denne oppgåva vel eg å avgrensa temaet slik at eg kan gå meir i djupna på det. Eg prøver å setja lys på lærarar sine refleksjonar på kva moglegheter uteskule som arena kan gi for det

psykososiale miljøet. Eg vektlegg faktorane dei trekk fram og samanhengane dei peiker på utan å gå i djupna på kvart av dei enkelte elementa dei nemnar.

For å finna svar på problemstillinga, trur eg det er hensiktsmessig å observera klassar i uteskuleaktivitet over fleire timar, for så i etterkant å intervjuva læraren. Då kan eg både få ei forståing av det læraren har planlagt før aktiviteten og sjå om læraren si oppleving av uteskulen samsvarar med mine observasjonar. Observasjonane kan på denne måten også nyttast som grunnlag for delar av intervjuva.

Praksisrelevans

Eg trur denne problemstillinga vil vera aktuell for mange lærarar i grunnskulen. Eg ser på lærarars refleksjonar og knyt dei til praksiseksempel og forskning. På denne måten får fleir i praksisfeltet moglegheit til å sjå på dette temaet og sjølv testa ut og reflektera vidare. Problemstillinga er også relevant for rektorar som skal leggja rammefaktorane til rette med omsyn til timeplan og vaksentettleik. Det er viktig at alle partar har ei felles forståing for kvifor uteskule er viktig, dersom ein skal satsa på dette. Å få ei større forståing for alt uteskule som arena kan vera og bidra til, kan gjera at fleire lærarar vel å bruka denne arbeidsmåten. Det kan òg gjera lærarane endå meir medvitne i planlegginga av uteskuleopplegg. Også når det gjeld heim-skule-samarbeid, vil det vera bra at læraren har forskning og teori å visa til for å forklara kvifor ein vel å satsa på denne undervisningsforma.

Omgrepsavklaring

Her vil eg forklara sentrale omgrep i oppgåva. Nokre omgrep kan nyttast litt ulikt; eg vil difor visa korleis eg har definert omgrepa i denne forskinga. Dette er for at ein kan få ei lik forståing av dette gjennom resten av oppgåva.

Uteskule

Uteskule er ei undervisningsform lærarar kan velja å nytta. Det finst fleire måtar ein kan definera uteskule på. Uteskule rommar eit stort mangfald av arbeidsformer, og blir ofte brukt som eit samleomgrep for all undervisning og alle læringsaktivitetar som går føre seg utanfor klasserommet. Uteskule er eit typisk skandinavisk omgrep. Ein måte å definera uteskule på, er å seia at det omfamnar læreplanbasert undervisning som jamleg blir gjennomført i natur eller kulturinstitusjonar utanfor skuleområdet. Det finst ikkje ei direkte omsetjing til engelsk, men ein kan nytta omgrep som «outdoor schooling» eller «out-of-school-teaching» (Hartmeyer &

Mygrind, 2016). I Finland nyttar dei gjerne omgrepet «natureskule» (Sjöblom & Svens, 2018). Utdanningsdirektoratet skriv på sine sider: «Uteskule gir mulighet til å bygge fellesskap og godt læringsmiljø på en annen måte enn i klasserommet.» Dei definerer vidare at uteskule er fagleg og sosial læring i natur og uterom (Utdanningsdirektoratet, 2021a). I denne oppgåva definerer eg uteskule som: All sosial og fagleg aktivitet som skjer utanfor skulebygget i den ordinære undervisningstida.

Psykososialt miljø

Psykososialt miljø er eit omgrep som er ein del av meir omfattande omgrep som skule- og læringsmiljø. Psykososialt miljø kan knytast til både læringsmiljø og klassemiljø. Forhold som blir nemnd i denne samanhengen er mellom anna psykologiske, organisatoriske, kulturelle og sosiale. Desse forholda påverkar elevane si meistringskjensle, i tillegg til helse og trivnad (Harkestad Olsen, 2019). Psykososialt miljø er i denne samanhengen samspelet mellom elevane og mellom elevar og vaksne i skulen. Klassemiljøet er grunnsteinen i dette psykososiale miljøet. Eit godt klassemiljø vil vera kjenneteikna av gode relasjonar til medelevar, god klasseleiing og kvalitet på undervisninga (Folkehelseinstituttet, 2022).

Sosial relasjon

Sosial relasjon omhandlar mellommenneskelege forhold. Ein kan presentera sosiale relasjonar som eit produkt av fleire faktorar. Desse faktorane ser på kvaliteten av sosiale interaksjonar, type interaksjon og dei karakteristiske bindingane som knyter partane til kvarandre (Hartmeyer & Mygrind, 2016). Det er altså fleire ting som påverkar korleis ein sosial relasjon blir. Utvikling av sosiale relasjonar kan me sjå på som sosial læring. I skulesamheng kan ein knyta sosial læring til at elevane lærer å ta omsyn til kvarandre, inkluderer kvarandre og stoler på kvarandre (Sjöblom & Svens, 2018). I denne oppgåva ser eg på sosiale relasjonar som forholdet mellom menneske. Eg ser på dette i samheng med samhandling, leik og samtale.

Styringsdokument

Eg vil no presentera nokre relevante styringsdokument. Styringsdokument blir ofte brukt om dokument som skisserer dei overordna forventingane og rammene innanfor eit felt eller fagområde. For skulen og lærarar er det særleg opplæringslova og læreplanen som står sentralt, men også andre styringsdokument vil vera relevante.

Opplæringslova §1-2 omhandlar verkeområdet for lova. Den stadfestar at grunnskular er plikta til å følgja opplæringslova dersom ikkje noko anna er særskild fastsett. Kapittel 9 A omhandlar elevane sitt skulemiljø. Går me nærare inn i dette kapittelet ser me at §9 A-2 seier noko om retten til eit trygt og godt skulemiljø. I §9 A-3 blir nulltoleranse mot krenking og førebyggjande arbeid tatt opp. Aktivitetsplikta skulen har for å sikra at elevar har eit trygt og godt psykososialt skulemiljø, blir omtala i §9 A-4 (Kunnskapsdepartementet, 1998).

I Helsedirektoratet sin rapport «Trivsel i skolen» (2015) trekkjer dei fram at det å vera ein del av eit fellesskap er viktig for å skapa trivsel. Sidan elevane er på skulen så stor del av dagen, har skulen eit særskild ansvar for at dei får sosialt fellesskap med andre barn. Dei nemnar spesifikt klassefellesskapet. Rapporten viser til at meistringsorientering heng saman med trivsel og læring, samt kan bidra til å betra relasjonar med jamaldrande og positive kjensler knytt til skulekvardagen. At elevane opplever meistring og kompetanse er sentralt for at dei skal trivast på skulen. Moglegheit for fysisk aktivitet kan påverka elevane sin trivsel og ein kan peika på ein samanheng mellom fysisk aktivitet og trivsel. Det å vera fysisk aktiv saman med klassekameratar vil styrka sosial integrering og oppleving av tilhøyring (Helsedirektoratet, 2015). «Klassemiljøet kan også bidra positivt til å stimulere elevenes opplevde autonomistøtte. Det kan skje uformelt ved at klassen gir rom for og er aksepterende overfor enkeltelevers initiativ» (Helsedirektoratet, 2015, s.25).

Mange av styringsdokumenta ein må forholde seg til i skulen kjem frå Utdanningsdirektoratet. På Udir sine nettsider finn ein læreplanane samt forklaringar, utdjupingar, artiklar og temasider knytt til læreplanen og undervisning. På sidene deira om skulemiljø står det: «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der eleven oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Udir har også ei temaside der dei skriv om tiltak for å betre relasjonar «Positive relasjoner fremmer læring, helse og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2019, avs.1). Å ha vener og tilhøyra ein fellesskap er viktig både for den sosiale og faglege utviklinga til eleven. Vidare oppmodar Udir alle vaksne i skulen til å vera medvitne om korleis dei kan leggja til rette for å etablere sosiale fellesskap rundt alle elevane på dei ulike arenaane. For å utdjupa dette skriv Udir om korleis ein kan leggja til rette for felles opplevingar. Dei vaksne på skulen har ansvar for å la elevane få ta del i felles aktivitetar, både av faglege og sosiale grunnar. Elevane får ofte sjå andre sider hos kvarande gjennom slike aktivitetar (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Teori

I teoridelen skal eg først sjå på tidlegare forskning, før eg presenterer det teoretiske perspektivet. Under tidlegare forskning tar eg først for meg forskning om uteskule og deretter forskning om psykososialt miljø. I teoretisk perspektiv legg eg vekt på sosiokulturell teori. Avslutningsvis i teoridelen viser eg til teori rundt relasjonsbygging og samtale og Hartmeyer og Mygrind (2016) sine faktorar for betring av sosiale relasjonar på uteskule.

Tidlegare forskning

I søkeprosessen for å finna tidlegare forskning har eg nytta fleire forskjellige kombinasjonar av søkeord. Etter søk på Idun konkluderte eg tidleg med at det er lite relevant forskning på norsk, og eg har difor i hovudsak søkt på Eric. Eg har likevel funne noko forskning på norsk ved å sjå på kjelder som er nytta i andre relevante artiklar. Eg har nytta fleire søkeord både i kombinasjon og kvar for seg. Søkeorda er: Outdoor education, social relations, school environment, outdoor learning, exploratory conversations og outdoor teaching. Outdoor education, outdoor learning og outdoor teaching har eg deretter kombinert med social relations, exploratory conversations og school environment. Ut frå resultatene har eg valt ut den forskinga der definisjonen på uteskule har vore tilsvarende den eg har nytta, og/eller artiklar der sosiale relasjonar og psykososialt miljø vart vektlagd, då dette er sentralt i mi forskning.

Tidlegare forskning indikerer at det kan vera ein samanheng mellom uteskule og psykososialt miljø (Becker et al., 2017). Mesteparten av forskinga på dette feltet er kvalitativ forskning. Som nemnd er mykje av forskinga frå Norden. Det er fordi uteskule som omgrep er mest brukt i desse landa.

Forsking på uteskule

Dersom ein ser på uteskule som eit vidt omgrep, omhandlar det læreplanbasert undervisning som går føre seg utanfor klasserommet. Det kan altså vera både ute i naturen eller til dømes i ein kulturinstitusjon. Grunna språk- og kulturforskjellar vil det vera litt forskjellig kva ein legg i omgrepet. Omgrepet uteskule blir ofte sett på som eit typisk skandinavisk fenomen. Då tenkjer ein som regel på læring i naturen. Mens i engelskspråkleg forskning bruker ein omgrepa «outdoor schooling» og «out-of-school-teaching» litt om kvarandre (Hartmeyer og Mygrind 2016). I Finland brukar ein ofte omgrepet «naturskule» (Sjöblom & Svens, 2018).

Fleire av studia ser på eit relativt lite utval og ein nyttar ofte casestudie eller aksjonsforskning som metode. Her kan me til dømes trekkja fram Price (2019) sin studie som ser på korleis uteskule påverkar elevar med sosiale og kjenslemessige vanskar. Jørring og Bølling (2019) set fokus på korleis uteskule kan ha positiv effekt på det sosiale miljøet uavhengig av faglege prestasjonar.

Becker, Lauterbach, Spengler, Dettweiler og Mess (2017) gir gjennom litteraturgjennomgangen sin ein brei introduksjon til temaet uteskule. Artikkelen ser på tretten tidlegare studiar. I denne artikkelen trekkjer dei fram at i løpet av dei siste 20 åra har det stort sett vore rapportert at uteskule har ein positiv effekt når det kjem til personleg og sosial utvikling og skulefaglege prestasjonar. Dette ser ut til å vera tendensen for alle aldersgrupper. Ein ser at det å komma med ein tydeleg definisjon innanfor uteskule kan vera krevjande då omgrepa ofte omhandlar ulike ting i forskjellige land og kulturar. I artikkelen blir det fokusert på utandørs utdanningsprogram der dette er ein del av læreplanen og blir gjennomført i skuletida. Uteskule er ikkje vanleg i så mange land utanfor Skandinavia. I litteraturgjennomgangen er det difor mange døme frå Skandinavia, men dei har òg med studiar med datamateriale henta frå Tyskland, USA, New Zealand, Storbritannia, Kenya og India. Dei fleste av studia er casestudiar og det er forskning både frå «primary school» og «secondary school». Det er store skilnader på korleis uteskule er organisert på dei ulike skulane datamaterialet er henta frå. Det kortaste forskingsprosjektet gjekk over åtte veker, der elevane annankvar veke hadde ein heil skuledag (7-8 timar) utandørs. Den studien som gjekk føre seg lengst, stekte seg over fem skuleår, der elevane dei første fire åra hadde ein dag med utandørs undervisning kvar veke og femte året hadde utandørs undervisning ein dag annankvar veke. Det er òg ein studie som er basert på ekspedisjonar elevane hadde i løpet av ein seksmånaders periode. Mens dei fleste skulane har ein heil dag til uteskule, er det i ein av skulane det er forska på to timar uteskule fem dagar i veka. Gjennom litteraturgjennomgangen viser dei at forskinga indikerer at regelmessig uteskule kan ha ein positiv effekt både fysisk, psykisk, fagleg og sosialt (Becker et al., 2017).

Jørring og Bølling (2019) fokuserer i sin artikkel på elevar sin «well-being», og effekten uteskule kan ha på dette. «Well-being» handlar om sosial samhandling og korleis dette kjem til uttrykk. Dei har sett på elevar si kjensle av å høyra til og på det sosiale og faglege fellesskapet i klassen. Dei trekkjer fram at korleis uteskule vert organisert har ei påverknad på korleis sosial samhandling kjem til uttrykk. Ein må òg ta med seg kompetansar frå klasserommet og nytta desse på uteskule. Dette kan bidra til å fremja merksemda for svakt-

presterande elevar og påverka deira faglege og sosiale «well-being». Problemstillinga deira dreiar seg om korleis uteskule påverkar elevar si kjensle av å høyra til i det sosiale og faglege miljøet. Datamaterialet er henta gjennom case-studie. Dei finn at organisering har mykje å seia for korleis sosial samhandling vert uttrykt. Uteskule kan bidra til å fremja merksemda rundt dei svaktpresterande elevane og bidra til at dei kan få utvikla betre sosial og fagleg «well-being» (Jørring & Bølling, 2019).

Erik Mygrind har skriva fleire artiklar som omhandlar temaet uteskule. Han er kjend for arbeidet sitt med uteskule som leiar for eit nasjonalt forskingsprosjekt i Danmark kalla «TEACHOUT». I artikkelen sin «A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment» trekkjer han fram at kombinasjonen av klasseromsundervisning og uteskule har ein positiv effekt på relasjonar. Ein må jobba kontinuerleg for å utvikla metodar for å oppretthalda elevane si interesse, motivasjon og begeistring for skulen. Undersøkingar indikerer at skulesettinga og miljøet vil vera viktig både for læring, sosiale relasjonar og helse. Med dette som utgangspunkt vel Mygrind å sjå på kva rolle uteskule kan spela i forhold til desse faktorane. I mykje av den britiske forskinga Mygrind refererer til, snakkar dei om «feltarbeid» i staden for «uteskule». Mange var uroa for om feltarbeidet var i ferd med å få dårlegare kår i skulen, og ein forska difor på dei positive effektane ved denne utandørs arbeidsforma. Ein fann at elevane utvikla positive relasjonar til kvarandre og lærarane, og fekk ei større kjensle av tilhøyring og ansvar. I Mygrind (2009) si forskning har han sett på eit uteskule opplegg som har blitt gjennomført ein dag i veka, kvar veke, i eit skogsmiljø. Han peikar på at uteskule ofte fører til at ein nyttar andre didaktiske verkemiddel enn ein gjer inne i klasserommet. Eit av Mygrind sine forskningsspørsmål fokuserer på korleis ein treårsperiode med obligatorisk uteskule påverkar kategoriane sosiale relasjonar, undervisning og oppfatning av fysisk aktivitet. Hypotesen var at uteskule ville ha ein positiv effekt på sosial åtferd, haldning til læring og fysisk aktivitet. Datamaterialet blei samla inn ved spørjeskjema. Resultata indikerer at elevane synest det er eit positivt læringsmiljø når dei er på uteskule, dei leiker med fleire enn dei vanlegvis gjer og grupperer seg annleis. Ingen av elevane svarte at dei syntest dei brukte for mykje tid ute (Mygrind, 2009).

Pia Sjöblom og Maria Svens (2018) har i si forskning gjennomført fokusgruppeintervju og sett på elevane sitt perspektiv. Dei ser på korleis elevar skildrar uteskule. Dei tar òg opp korleis læring på uteskule skil seg frå klasseromsundervisning. I løpet av det 21. århundre har det vore ei auka interesse for uteskule i Finland (Sjöblom & Svens, 2018). I Finland bruker dei

uttrykket «naturskule». Dei har eigne profesjonelle lærarar til denne undervisninga. Undervisninga på naturskule er veldig «hands on». Naturskulelærarane blir rollemodellar som formidlar naturglede til elevane og dei engasjerer og involverer seg i elevane sin leik, utforsking og undring. I intervjuar dei gjennomførte ga elevane veldig positive tilbakemeldingar om haldninga dei hadde fått til naturskule. Når elevane blei spurt om kva dei hadde lært, hadde dei ikkje så godt innblikk i det sjølv, men då Sjöblom og Svens (2018) analyserte datamaterialet, fann dei fem kategoriar elevane brukte for å beskriva læringsutbyttet frå ein dag med naturskule. Desse fem kategoriane er: Kognitiv læring, affektiv læring, læring av praktiske ferdigheiter, sosial læring eller inga læring. Affektiv læring handlar om at elevane har lært å respektera andre organismar og fått respekt for naturen. Sosial læring handlar om at elevane hadde lært å stola på kvarandre. Når elevane skulle trekkja fram forskjellar mellom å læra i klasserommet og på naturskule, vektla dei at alt var meir ekte og konkret ute i naturen. Det å kunne oppleva noko med alle sansane sine hadde, i følgje elevane, sterk påverknad på læringa. I artikkelen trekkjer dei òg fram kor viktig det er å involvera elevane og at ein planlegg naturskulen nøye. Det bør vera samanheng mellom klasseromsundervisninga og naturskulen og elevane må sjå korleis det heng saman med kvardagen deira utanfor skulen (Sjöblom & Svens, 2018).

Skalstad og Munkebye (2022) skriv ein artikkel der dei tek for seg korleis ein kan vekke og styrkje barn si interesse for naturen og naturfaglege fenomen. Dei har to forskingsspørsmål. Det første omhandlar korleis barn si interesse for naturelement oppstår og utviklar seg gjennom utforskande aktivitetar ute. Det andre forskingsspørsmålet fokuserer på korleis læraren kan støtta barna frå vekkinga til utviklinga av ei interesse for naturfaglege tema. Her skil dei mellom to typar interesse; den situasjonsavhengige interessa og den individuelle interessa. Den situasjonsavhengige interessa skapast ut frå ytre miljøfaktorar. Individuelle interesser er dei interessene ein har uavhengig av ytre påverknad. I konklusjonen tek dei til orde for at når ein faktisk er i naturen vil barna naturleg komma med sine spørsmål og si undring. Barna vil vera meir mottakelege for læraren sine svar og forklaringar, og ein vil få ein naturleg samtale der barna lærer meir og undrar seg saman (Skalstad & Munkebye, 2022).

I doktorgradsavhandlinga «Naturen som arena for utforsking og læring» tar Skalstad (2021) for seg korleis lærarar i barnehagen og barneskulen kan stimulere til og følgje opp barn si nysgjerrigheit over og utforsking av naturfaglege tema. Bakgrunnen for dette temaet er tre artiklar som tar for seg utforskande naturfaglegesamtalar, kva spørsmål barn stiller om naturfag og korleis interessa for naturfag utviklar seg. Datamaterialet i avhandlinga er frå dei

tre artiklane og omfattar observasjon, videoopptak og tilhøyrande transkripsjon. Utvalet for datamaterialet er frå to barnehagar og seks skular frå 2. trinn til 4. trinn. Funna frå studia viser til at:

«læraren si støtte i form av samtale er sentral for barna si kunnskapsbygging. Den utforskande samtalen er her sentral, men også dei enkelte språklege handlingane i seg sjølv, som t.d. å stille spørsmål eller å presentere fakta, bidreg til å støtte barna. (Skalstad, 2021, s.82)

Fokuset på samtale har stor betydning og læraren kan gjennom samtale med barna fremja undring og utforsking, stimulera barna til å reflektera og stilla undrande spørsmål og bli kjend med barna sine erfaringar og forkunnskapar og knyta dette til ny kunnskap (Skalstad, 2021).

Underutvikla sosial og emosjonell læring fører til ei redusert fagleg utvikling for elevar med sosiale, kjenslemessige og åtferdsmessige vanskar. I artikkelen «Using outdoor learning to augment social and emotional learning (SEL) skills in young people with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD)» ser Price på korleis uteskule kan forsterka sosial og emosjonell læring. Han koplar òg dette til at sosial og emosjonell kompetanse heng saman med betre «well-being», åtferd og forbetra skuleprestasjonar. Deltakarane i forsøket var 12- og 13-årige elevar frå ein britisk spesialskule (Price, 2019).

Psykososialt skule- og læringsmiljø

Når ein snakkar om psykososialt miljø, ser ein gjerne på skulemiljø. For å skildra skulemiljøet kan ein sjå på fem dimensjonar: Læringsmiljø, skuleleiing, orden, tryggleik og skuletilhøyrse (Harkestad Olsen, 2019). Ein kan dela psykososialt læringsmiljø inn i tre dimensjonar: Den relasjonelle dimensjonen, dimensjon for personleg vekst og den systematiske dimensjonen. Den første av desse dimensjonane omhandlar kvaliteten og djupna i personlege relasjonar; altså kor trygt eit samspel vert opplevd av deltakarane, kva grad deltakarane er involvert og tilgjengeleg hjelp og støtte. I dimensjon for personleg vekst ser ein mellom anna på individet si deltaking i sosiale aktivitetar og korleis miljøet rundt individet oppmuntrar til utvikling. Individet sin grad av autonomi og evne til problemløysing blir også reflektert i denne dimensjonen. Den tredje dimensjonen handlar om organiseringa av systemet rundt individet. At ting er føreseieleg og strukturert vil vera sentralt i denne dimensjonen (Harkestad Olsen, 2019).

«Et godt læringsmiljø kjennetegnes blant annet av opplevelse av arbeidsro, positive relasjoner mellom elevene og mellom elever og lærere» (Kjærnsli & Rohatgi, 2016, s.1). I artikkelen der dette sitatet er henta frå tar dei vidare for seg viktigheita av god kommunikasjon og det å vera opne med kvarandre. Eit godt forhold mellom eleven og læraren kan bidra både til motivasjon og læring. Dei fleste norske elevar er positivt innstilt til skulen sin. Dei føler dei har venar og at dei høyrer til. Dette er viktig for å kjenna på inkludering (Kjærnsli & Rohatgi, 2016).

«Dra sammen, samtidig – et mer inkluderende skoleliv» er ein artikkel der Bakke, Blytt, Fredriksen og Elvedal (2016) har fokus på kvifor eit godt psykososialt læringsmiljø er viktig og korleis læraren kan driva systematisk arbeid for å oppnå dette. Dette er eit av tre grunnleggjande forhold for skular med god inkluderingskompetanse. Dei to andre er tverrfagleg samarbeid og god skuleleiing. Det er viktig å ha eit kontinuerleg arbeid slik at elevane kan utvikla gode relasjonar til kvarandre. Elevar skal bli inkluderte på eigne premiss. Læraren må driva med individuell tilrettelegging (Bakke et al., 2016).

Teoretisk perspektiv

Som teoretisk perspektiv startar eg med å presentera sosiokulturell teori. Vidare ser eg på teori kring relasjonsbygging og samtale. Avslutningsvis presenterer eg Hartmeyer og Mygrind (2016) sine faktorar for betring av sosiale relasjonar på uteskule.

Sosiokulturell teori

I sosiokulturell teori set ein sosial samhandling med språkleg aktivitet sentralt når ein ser på læring. Språk og sosial samhandling står sentralt (Lyngsnes & Rismark, 2015). Sosiokulturell teori byggjer på Vygotsky sitt syn på læring. Denne tilnærminga er basert på konstruktivistisk oppfatning, altså at omgrep blir til i eit sosialt og kulturelt miljø (Manger, 2012). Vygotsky utvikla ideen om den proksimale utviklingssona og samanhengen mellom språk og tankar. Sosiokulturell teori byggjer på at sosial samhandling saman med språkleg aktivitet er viktig i læringssituasjonar (Lyngsnes & Rismark, 2015).

Den proksimale utviklingssona er Vygotsky sin teori om korleis språket blir nytta for å kommunisera med andre og korleis tenkinga gjennom dette blir utvikla. Teorien som ligg til grunn, er at språket er eit reiskap for tenking. Utviklingssona er bygd opp av tre sirkelar. Den inste sirkelen viser kor mykje eleven klarar på eiga hand, utan hjelp frå nokon. Neste sone er

kor mykje eleven kan få til med hjelp frå ein meir kompetent annan. Ein meir kompetent annan kan vera læraren, ein medelev eller foreldra. Dei som hjelper eleven må sjå på faktorar ved det eleven jobbar med, strukturera og stilla spørsmål som hjelper eleven vidare i tenkinga. Den siste sonen er det eleven ikkje klarer enno. Utviklingssona er dynamisk; jo meir eleven tileignar seg av kunnskap, desto meir kan hen klara sjølv (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 67-68). Omgrepet «scaffolding», eller «stillasbygging» på norsk, heng tett saman med teorien om den proksimale utviklingssona. Stillasbygging viser til korleis ein kan tilby støtte innanfor den proksimale utviklingssona for å utvikla barnet sine ferdigheiter. Instruksjon og undervisning vil då ofte vera ein form for stillasbygging. Dette gir barnet moglegheita til å kopla saman det dei skal læra og det dei allereie kan (Säljö, 2020).

Vygotsky ser på Stern sine idear om utvikling av språk og peiker på korleis språket heng saman med utvikling av tankeprosessen og at dette er vesentleg i forhold til å sjå på koplinga mellom språk og logisk tenking. Ord og tanke heng tett saman. Det blir skapt ei kopling som gjennom utvikling blir endra og veks og fører til utviding av tankeprosessen og språket. Ord som ikkje er kopla til tankeprosessen, vil berre vera lydar (Vygotsky, 1978). Vygotsky meinte at skulen og læraren har ei viktig rolle for at barn skal tileigna seg kunnskap. «Barns kunnskaper, ideer, holdningar og verdier utvikler seg i samhandling med andre. Den viktige faktoren for læring er språk. Språket er et redskap for å uttrykke ideer og stille spørsmål og gjennom språket skapes begreper og kategorier for tenkingen» (Lyngsnes & Rismark, 2015, s.67). Innanfor sosiokulturell teori har ein eit sosialt perspektiv. Individet tileignar seg kunnskap først og fremst gjennom samhandling med andre. Eleven får ny kunnskap gjennom utvikling av tankereiskap; språk og omgrep. Dette skjer i samhandling med andre personar (Postholm et al., 2016).

Språket er med på å påverka korleis utviklinga av kognitive evner skjer. Vygotsky vektlegg kva som skjer når individ samhandlar og korleis dette kan bidra til læring og utvikling. Dialogen mellom elevane går fram og tilbake og byggjer opp ei felles forståing. «Elevene konstaterer at det finnes ulikheter, men gjennom dialogen overvinnes disse og de gjensidige bidragene gir grunnlag for videre motivasjon og læring» (Manger, 2012, s.22). Det å kunne samhandla med andre menneske kan bli sett på som ei kraftfull kjelde når det kjem til læring (Manger, 2012). I sosiokulturell teori ser ein også på motivasjon som eit resultat av det å delta aktivt i eit fellesskap (Manger, 2020). «I det sosiokulturelle perspektivet fremheves det dermed at vi lærer gjennom å kommunisere med andre gjennom samtale, dialog og samarbeid» (Säljö, 2020).

Relasjonsbygging og samtale

For å utvikla eit godt læringsmiljø må ein jobba systematisk med relasjonsarbeid. Dette gjeld både mellom elevane og mellom lærar og elev. Olga Dysthe (2020) seier ein må utvikla «dialogiske deltakar- og kommunikasjonsmønstre» dersom elevane skal kunne læra i fellesskap og ikkje berre kvar for seg (Dysthe, 2020, s.85). Samspel har eit språkleg aspekt. Det språklege aspektet er ein integrert del av relasjonar og handlingar. Læraren har eit ansvar for å skapa deltakar- og samtalekulturar i elevgruppa sin kvardag. Dialog blir altså ikkje sett på som ein spesifikk pedagogisk metode, men når ein jobbar med læring er det grunnleggjande sosialt og dialogisk. «Samspill og dialog med andre blir sett på som læringsmiljøfaktorer» (Dysthe, 2020, s.87)

Olga Dysthe viser til eit eksempel der ein kan kombinera språkleg og praktisk-estetisk samspel. I eksempelet hennar blir ein klasse introdusert for temaet «bæredyktig design» frå eit museum. Museumskonteksten ga moglegheit for at ein både kunne sjå og gjera noko praktisk knytt til oppgåva. Dysthe seier at samtalen engasjerer langt fleire når ein kjem ned på eit konkret plan heller enn å berre vera teoretisk. Det konkrete planet er i dette tilfellet moglegheita til å sjå ei utstilling på museet og jobba med ei verkstadoppgåve knytt til den (Dysthe, 2020).

Midthassel (2019) trekkjer fram relasjonsbygging som sentralt med tanke på psykososialt miljø i artikkelen sin «Utvikling av psykososialt miljø i klassen - med et blick på lærers rolle». Ho poengterer at relasjonsbygging er konkret og praktisk (Midthassel, 2019). Vidare blir ei roleg stemme som helsar på starten av dagen, augekontakt, handtrykk og smil trekt fram som inngongar til relasjonsbygginga. Utover dette er samtalen viktig. Samtale er ein god moglegheit til å bli betre kjent med elevane. Ein kan nytta samtalen til å få innblikk i korleis eleven forstår noko og sjå ting frå eleven sitt perspektiv. Elevar kan kjenna på dette som støtte. Alle elevar har godt av å kjenna på lærarstøtte, og dette vil bidra til både det innanfor det psykososiale og det læringsmessige (Midthassel, 2019).

Motivasjon for læring blir skapt med at ein har ein god relasjon, og eit godt samspel med læraren. Dette er ein viktig del av det å skapa eit godt læringsmiljø. Videre står også gjensidig respekt og eit klima som legg til rette for samarbeid sentralt for å oppnå eit godt læringsmiljø

(Bergkastet et al., 2009). Relasjon er viktig både med tanke på elevane si faglege og sosiale utvikling, og vidare elevane si psykiske helse (Postholm et al., 2016).

Læraren kan gi støtte i form av samtale, og dette kan fungera som ei bru mellom eleven sin kvardagskunnskap og ny fagleg kunnskap (Skalstad, 2021). Elevar som observerer noko, kan gjerne trekkja merksemda mot dette med uttrykk som «wow» eller «sjå». Som lærar kan ein då dra nytte av situasjonen og få i gang utforskande samtalar. I slike samtalar bør ein vektleggja opne og autentiske spørsmål (Skalstad & Munkebye, 2022). Også danning av sjølvforståing kan knytast til samtale med andre og relasjonen ein har. Både Vygotsky og Bakthin vektlegg språket og trekkjer fram det sosiale aspektet knytt til dialog og språk (Torjussen, 2021).

Når me snakkar om relasjonar, kan ein trekkja fram relasjonen mellom elevane eller relasjonen elevane har til læraren. Det å ha ein god relasjon til læraren, kan bidra til motivasjon, læring og trivsel. Ein kan trekkja fram både følelsen av sosial støtte og tilhøyrse. Læraren kan gje sosial støtte i form av emosjonell og instrumentell støtte. Emosjonell støtte handlar om at læraren respekterer og aksepterer eleven, at eleven føler seg verdsett og trygg i lag med læraren. Instrumentell støtte går på praktisk hjelp og konkrete råd. I følge Suldo et.al. (gjengjeve i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.238) si forskning frå 2009, seier elevar mellom anna at lærarar som gir god støtte må vera interessert i og visa omsorg for elevane og oppmuntra elevane til å stilla spørsmål. Arbeid med sosialt miljø kan bidra til å skapa motivasjon og føra til at elevane deltek meir i klassen sine aktivitetar (Manger, 2012).

Faktorar for betring av sosiale relasjonar på uteskule

I ein artikkel frå 2016 tek Hartmeyer og Mygrind for seg ei studie der dei gjennomførte intervju med personar som hadde vore med i det tidlegare nemnde prosjektet frå Mygrind sin artikkel frå 2009. Hovudmålet med studia var å sjå på kva forhold som påverkar sosiale relasjonar på uteskule. Då må ein først trekkja fram korleis ein definerer sosiale relasjonar. Her ser ein då på tre faktorar: Kvaliteten av sosiale interaksjonar, kva type interaksjon det er og karakteristikk på forbindingar som knyter partane til kvarandre. Desse faktorane kan delast opp i dimensjonar. Hartmeyer og Mygrind kallar desse dimensjonane «role qualities», «frequency of interaction», «bond strength», «bond duration», «bond scope» og «bond maintenance».

Gjennom analyse av datamaterialet kom dei fram til seks uavhengige underkategoriar som kan forklara korleis uteskule bidrar til å forbetra sosiale relasjonar. Desse seks

underkategoriane er leik, samhandling, deltaking, elevsentrerte oppgåver, samarbeid og engasjement. I artikkelen blir nokre av desse faktorane presenterte saman. Når det gjeld leik og samhandling, finn dei at elevane ofte jobbar i grupper sett saman av lærar, og at desse grupperingane naturleg blir med vidare i frileik og pausar. Det blir skapt andre grupperingar enn dei vanlege «klikkane» i klassen. Dei trekkjer òg fram at uteskulemiljøet er ein eigna plass for praktisk arbeid, der elevane sin omsorg for kvarandre vert meir naturleg. Her fortel elevane at dei opplever omsorg frå elevar dei vanlegvis ikkje ville tenkt på som vennar (Hartmeyer & Mygrind, 2016).

Eit anna funn når det kjem til leik, er at elevane som var på uteskule tok med seg leiken vidare frå uteskule. Både tilbake til den vanlege skulekvardagen, men også at dei fortsette å leika når dei vart eldre. Ein av informantane seier det er lettare å leika i skogen. I skulegarden er det fleire forventningar, men i skogen kan ein leika fritt. Lærarane peikar på at dei får ein betre innsikt i den sosiale interaksjonen på uteskule og at det gjer at i staden for å komma med teoretiske eksempel når dei skal øva på sosial kompetanse, kan dei visa til faktiske situasjonar frå leiken (Hartmeyer & Mygrind, 2016).

Deltaking og elevsentrerte oppgåver vil seia at ein gjerne nyttar meir praktiske oppgåver og arbeidsmetodar ute enn når ein er i klasserommet. Mange elevar opplevde at dette gav heilt andre moglegheiter for sosial samhandling og lærarane såg at mange av elevane hadde betre moglegheit til å bli ein del av miljøet og bidra fagleg og sosialt. Det at elevane kunne bidra fagleg gjorde at det auka sjansen for at dei bygde sosiale relasjonar. Ein av elevane seier at det sosiale miljøet betra kvaliteten på det dei lærte (Hartmeyer & Mygrind, 2016).

Dei to siste faktorane, samarbeid og engasjement, blir trekt fram som konsekvensar av betringa av det sosiale miljøet. Her fortel informantane mellom anna korleis elevane vart flinkare til å sjå ting frå andre sitt perspektiv og tilpassa sin måte å sjå noko på ut frå dette. Ein lærer å skapa rom for både seg sjølv og andre, noko som er viktig for å skapa sosiale relasjonar og eit balansert sosialt klima. Gruppearbeid på uteskule aukar interessa, involveringa og dei sosiale relasjonane mellom elevane (Hartmeyer & Mygrind, 2016).

Hartmeyer og Mygrind (2016) skildrar ulike arbeidsmetodar og situasjonar frå uteskule. Er det arbeidsmetodane ein brukar på uteskule eller uteskulen i seg sjølv som gjer at dei sosiale relasjonane blir betre? Det kan ikkje desse forskarane seia noko sikkert om. Dei slår i alle fall fast at uteskule er ein eigna arena for å jobba med sosiale relasjonar.

Metode/forskningsdesign

Eg vil nå presentera metode og forskningsdesign som er nytta i denne oppgåva.

Hovudvekta av forskning på uteskule og psykososialt miljø er kvalitative studiar. Eg har også vald dette for å kunne gå i djupna og sjå på refleksjonar og forklaringar frå eit lite utval. Det er difor kvalitative forskningsmetodar eg fokuserer på vidare. Ut frå dette vert aktuelle vitskapsteoretiske perspektiv anten fenomenologi eller hermeneutikk. Eg vel ei hermeneutisk tilnærming. I denne delen av oppgåva startar eg difor med å presentera mitt vitskapsteoretiske perspektiv, før eg går djupare inn på metode. Eg presenterer kriteria for utval av informantar, samt rekrutteringsprosessen. Deretter går eg vidare med forklaring av metodane som er nytta; altså observasjon og intervju. Eg går inn på korleis innsamlinga av datamaterialet er gjennomført, før eg viser til prosessen med å transkribera materialet. Avslutningsvis gir eg innblikk i korleis eg har arbeidd i analyseprosessen og presenterer ein tabell for kategorisering av funna mine.

Vitskapsteoretisk perspektiv

I dette forskingsprosjektet vil eg sjå nøyare på lærarar sine refleksjonar rundt uteskule og psykososialt miljø. For å få relevante data i prosjektet om uteskule, har eg lyst til å gå i djupna. Kvalitativ metode er den metoden som er mest hensiktsmessig for å svara på problemstillinga mi og forskningsspørsmåla mine. Det eg samlar inn vert då mjuke data. Det vil seia at ein får eit rikt datamaterialet og mykje ein kan tolke og analysa. Med kvalitative metodar forskar ein ofte på menneske, tekstar og situasjonar. Ein vel som regel ut eit fåtal eigna einingar å forska på. Datamaterialet vil vera tekst med fyldige skildringar. Ein har høg grad av fleksibilitet når ein nyttar kvalitative metodar; sidan ein er nær forskingsfeltet kan ein lett tilpassa informasjonen (Høgheim, 2020). Kvalitative metodar er basert på eit subjekt-subjekt-forhold mellom dei personane som blir studert og forskaren. Som nemnd er dette ein fleksibel metode; ein kan endra utforminga av metodeopplegget gjennom prosessen. I kvalitative studiar byggjer ein på arbeid i felten og ein kan sjå i studien at det er nærleik og relasjon til kjeldene (Thagaard, 2018).

Eg vel å sjå på uteskule i dette forskingsprosjektet. Når ein ser på eit fenomen som til dømes uteskule, kan ein nytta fenomenologi for å få ei forståing av dette. Fenomenologien tar

utgangspunkt i subjektive opplevingar for å skapa ei forståing. Innan fenomenologien fokuserer ein på fenomenet slik det blir opplevd av personane ein studerer. «Den ytre verdenen kommer i bakgrunnen.» (Thagaard, 2018) Fenomenologar er som regel interessert i å illustrera og forklara korleis menneske opplever eit fenomen frå sin eigen livsverden. Hermeneutikken derimot, har fokus på meningsfortolking (Kvale og Brinkmann, 2015). I mi forskning nyttar eg observasjon og intervju. I observasjonen skjer det ei tolking; det er difor meir relevant å nytta eit hermeneutisk rammeverk. Rammeverket går ut på å tolka tekstar, og når ein forskar, må ein vera subjektiv (Høgheim, 2020). Når eg nyttar hermeneutisk tilnærming, tar eg utgangspunkt i transkribering av intervju og notata og skjema frå observasjonane som blir gjort når andre lærarar har uteskule. Når ein bruker kvalitativ forskning går ein djupare inn på temaet, det å tolke datamaterialet utifrå kontekst er ein prosess i dette (Thagaard, 2018). «Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2018, s.37). I hermeneutikk ønskjer ein å gi ein «tjukk» skildring. Ei «tjukk» skildring vil innehalda både forklaring av kva som har blitt observert eller sagt i eit intervju, samt ei fortolking som forklarar kva som kan ha blitt meint. I ein slik tolkingssprosess byggjer ein ofte vidare på den forståinga ein har frå før og forforståing vert sentralt. Hermeneutikk vert ofte knytt til analyse av tekst, og også då er forforståinga sentral. Forforståinga formar korleis ein dannar kunnskap gjennom analysen (Høgheim, 2020). Når ein jobbar med ein tekst, må ein sjå på konteksten for å få fram meininga. Forståing av menneske sine handlingar og ytringar vil alltid vera avhengig av kontekst. Meiningane og verdiane til den som analyserer vil spela ei rolle i analyseprosessen. Det han eller ho legg til grunn vil påverka korleis ein tolkar datamaterialet. «Formålet med hermeneutisk fortolking er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.73).

Kvalitative forskingsmetodar

Eg måtte tidleg i arbeidet med denne oppgåva bestemma meg for om eg skulle bruka kvalitative eller kvantitative forskingsmetodar. Sidan eg ville leggja vekt på lærarane sine tankar og refleksjonar rundt uteskule, konkluderte eg med kvalitative metodar. Med å gå inn i personar sine refleksjonar vart det tydeleg at eg må nytta desse metodane, då datamaterialet

vil bestå av personar sine meiningar og oppfatningar der ein kan gå i djupna, heller enn talmaterialet som høyrer til kvantitativ studie.

Det er nytta både observasjon og intervju for å samle inn datamateriale til denne oppgåva. I dette masterprosjektet set eg fokus på uteskule. Eg ville sjå på lærarar sine refleksjonar. Sidan eg ville få fram refleksjonar, valde eg å bruka intervju som metode. For å kunne få eit innblikk i korleis lærarane organiserte uteskule valde eg å gjennomføra observasjon i forkant av intervjuet. Dette gav meg moglegheit til å stilla meir konkrete spørsmål og la lærarane reflektera over det eg observerte, som dei kanskje tok for gitt eller ikkje tenkte så mykje over.

Utval

Sjølv om ein har eit lite utval, må ein tenkja gjennom kvifor ein vel dei informantane ein gjer. Informanten sitt syn kan vera ulikt ut frå kva rolle informanten har (Grimen, 2004). Eg har vald å nytta formålstenleg utval. Dette vil seia at eg har sett på kva informantar som på ein rimeleg måte kan representera lærargruppa. Ein kan også kalla dette pragmatisk utval (Befring, 2020). Informantane eg valde, er valde med tanke på at det er lærarar som har fleire års erfaring med og jamleg driv med uteskule. For å få refleksjonar rundt korleis uteskule påverkar klassemiljøet, var det relevant at læraren hadde vore med klassen og gjennomført uteskule i denne klassen over ein periode. Eg sette då som eit kriterium at læraren saman med klassen skulle ha drive med uteskule i minimum eit halvt skuleår. I rekrutteringsprosessen tok eg kontakt med lærarar eg hadde kjennskap til frå før, og som eg visste fylde desse kriteria. Eg valte å ha to lærarar frå forskjellige klassar på same skule som informantar.

Eg gjorde i denne prosessen avtale med to informantar som var villige til å ha meg med som observatør når klassen deira hadde utedag, og stilla til intervju i etterkant. På denne skulen har fleire småskuleklassar det dei kallar utedag. Utedag vil seia at klassen er ute heile skuledagen, og dermed er både undervisning, mat og friminutt ein del av dette. Eg hadde bestemt meg for at det var småskuleklassar eg skulle observera, fordi eg ville sjå på korleis uteskule kunne påverka det psykososiale miljøet tidleg i skuleløpet. Eit av utvalskriteria mine var difor at klassane eg skulle observera hadde drive med uteskule heilt frå starten av 1.klasse.

Observasjon

I denne oppgåva er målet å sjå på lærarar sine refleksjonar rundt uteskule og psykososialt miljø. For å få informasjon eg kunne nytta i intervjusituasjonen gjennomførte eg først

observasjon i løpet av ein dag med uteskule. To kortare økter på 30-40 minutt av dagen med uteskule vart observert nøye og datamaterialet samla inn ved hjelp av observasjonsskjema (vedlegg 2).

«Det som faktisk registreres, kan være mer enn bare hva mennesker gjør. Vi kan tenke at dette handler om atferd i *vid forstand*. Det kan blant annet handle om sosiale relasjoner, kommunikasjon, sosialt klima, væremåter, dynamikk mellom og innad i grupper, atferd og holdninger.» (Høgheim, 2020, s. 134)

Resten av dagen vart observert og relevante observasjonar vart notert. I løpet av observasjonen vart notata skrive i stikkordform, og reinskrivne raskt etter observasjonen. Det er hensiktsmessig å reinskriwa observasjonsnotata så snart som mogleg etter observasjonen for å sikra at datamaterialet ikkje blir blanda saman eller at det blir registrert feil (Andersson-Bakken & Dalland, 2021).

Observasjon inneber at observatøren er objektiv og så godt som mogleg unngår innflyting over subjektive feilfaktorar (Befring, 2020). For å halda observasjonen objektiv, har eg utvikla eit observasjonsskjema der det er tydeleg kva som blir notert ned, slik at det er avgrensa rom for tolking. I observasjonssituasjonen vert hendingar notert så konkret som mogleg, og eventuell tolking vert først gjort seinare. Det kan vera utfordrande å observera og samstundes få notert ned relevant informasjon (Andersson-Bakken & Dalland, 2021). For å kunne fokusera på å henta inn informasjon heller enn å skriva lange notat, har eg utforma observasjonsskjema slik at det er mogleg å raskt registrere relevant informasjon om fleire av hendingane som kan skje. Mellom anna kva område elevane oppheld seg i og kor mange elevar som er involvert i hendinga. Sjå figur 1. Dette ga meg også moglegheit til å samle inn meir informasjon om samtalan.

Aktivitet	Skildring	Tankar
Tidspunkt:		
Ekstraustyr:		
Naturmateriale		
Medbrakt		
Rammer		
Tal på vaksne	Tal på elevar	
Forflytting	Naturareal	
Leikeplass	Bustadområde	
Samtale		
I par		
I gruppe		
Klassesamtale		
Instruksjon		
Fagleg		
Ikkje fagleg		
Planlagt		
Spontan		

Figur 1 (eige utarbeida observasjonsskjema)

Observasjonsskjemaet mitt er utarbeida i samarbeid med rettleiar. Det er nytta eksempel frå Andersson-Bakken & Dalland (2021) og Postholm & Moen (2020). Postholm & Moen (2020) viser eit eksempel der ein har med umiddelbare tankar i ei kolonne i observasjonsskjema. Desse tankane er nyttige å få skrive ned med ein gong, då dette kan bidra til at ein betre forstår hendingane som skjer (Postholm & Moen, 2020).

I denne forskinga valde eg å vera deltakande observatør. Når ein gjennomfører deltakande observasjon er ein fysisk til stades i den aktuelle situasjonen ein ser på i forskinga. Når ein gjennomfører deltakande observasjon kan det vera nyttig å innleiingsvis ha ein «vera til stades» periode. Her er ein med elevane slik at ein blir ein del av den normale sosiale konteksten. Dette gjer at ein som forskar i mindre grad påverkar miljøet ein forskar på (Befring, 2020). Eg hadde vore på skulen fleire gonger før eg hadde observasjonsdagane mine, og hadde sørnga for at elevane såg meg i gangane og i friminutta. Ved å gjera dette, var eg ikkje eit nytt andlet for dei. Begge klassane er også vane med at ulike vaksne er innom i ulike samanhengar, og såg dermed på meg som ein av dei andre vaksne. Dette gjorde òg at det var naturleg for meg å vera ein aktiv observatør; altså at eg deltok i aktivitetane (Høgheim, 2020). Eg deltok på linje med dei vaksne som ikkje hadde hovudansvar for undervisninga.

Intervju

Den mest brukte metoden innan kvalitativ forsking er intervju. Føremålet med eit intervju er å innhenta eit fyldig og omfattande datamateriale der ein kan få fram informantane sine

synspunkt og perspektiv på ulike tema (Thagaard, 2018). Intervju som forskingsmetode fokuserer på å registrera munnleg og kommunikatív informasjon frå subjekt for å kunne løfta fram deira oppfatningar, opplevingar og erfaringar. Å registrera kommunikatív informasjon vil seia at ein fokuserer på korleis subjektet formidlar budskapet sin; det vil seia gjennom kroppsspråk, ordlydar og andre signal som blir gitt, i tillegg til det som blir sagt. Me kan sjå på intervju som ein samtale styrt av ein forskar. Det er ei utspørjing der målet er å utgreia noko (Høgheim, 2020).

For å få svar på problemstillinga mi, er det hensiktsmessig med semistrukturert intervju fordi det gir meg høve til å tilpassa intervjuet undervegs. Ved bruk av semistrukturert intervju har ein moglegheit til å vera fleksibel. Dette betyr at du kan endra rekkefølge på tema eller ta opp relevante underspørsmål. Det er og moglegheit for at den som blir intervjuet kan trekkja inn andre tema. Her må ein som intervjuar passa på at ein styrar samtalen i ein retning som er relevant for forskingsspørsmålet (Postholm & Moen, 2020). Eg kan komma med oppfølgingsspørsmål, be om oppklaring, ta tak i relevante utsegn og laga spørsmål knytt til observasjonen. Ein snakkar ofte om kvalitative intervju, eller eksplorerande intervju, som det også gjerne vert kalla. Gjennom denne typen intervju ønskjer ein å skapa kunnskap om eit spesifikt felt eller fenomen, utan at ein frå før har klare meiningar om kva ein kjem til å finna. Frå intervjuet ønskjer ein å samla inn eit rikt og detaljert datamateriale. Dei fleste eksplorerande og utforskande forskingsintervju er semistrukturerte. Då vil det vera nyttig med ein intervjuguide der ein har relevante spørsmål og eventuelt tema (Høgheim, 2020).

I dette forskingsprosjektet har eg utvikla ein intervjuguide, men ein del spørsmål i intervjuet er òg basert på observasjonen rett i forkant av intervjuet. For å kunne stilla hensiktsmessige spørsmål basert på observasjonen, har eg på førehand tenkt ut sentrale tema. I arbeidet med intervjuguiden er det viktig å planleggja godt. Ein god intervjuguide sikrar at ein stiller spørsmål som femnar alle dei aktuelle temaa i undersøkinga. I intervjuguiden bør ein ha spørsmål som oppfordrar og oppmuntrar til at informanten kan fortelja om og reflektera over arbeidet sitt. Det er viktig med konkrete spørsmål, noko ein kan oppnå med å starta spørsmåla med «kva» og «korleis» (Thagaard, 2018). Intervjuguiden min (sjå vedlegg 1) er utvikla i samarbeid med rettleiar. Guiden min består av elleve hovudspørsmål, samt nokre underspørsmål. Dei fleste av spørsmåla startar med «korleis» eller «kva», slik at eg kan få samla inn eit rikt materiale.

Gjennomføring

Observasjon og intervju ble gjennomført same dag. Eg ville gjennomføre intervju kort tid etter observasjonane for at hendingane skulle vere klart i minne og refleksjonane rundt dagen skulle vera meir naturlege. Eg hadde ein dag til rådvelde til kvar av dei to klassane. Eg hadde hatt kontakt med lærarane på trinnet på førehand slik at dei var førebudd på at eg kom, men hadde bede lærarane om å planleggja opplegget som vanleg. Skulen der datamaterialet vart henta inn, ligg landleg til med god tilgang til eit variert uteområde. Observasjonane er gjort på ein 1-10 skule med ca. 300 elevar. I dette prosjektet har eg følgd to klassar frå småtrinnet. Eg har vore med klassane heile dagane (08.45-13.00), som deltakande observatør, og har i etterkant av dagen skrive ned observasjonar eg har gjort. I tillegg til generelle observasjonar har eg to gonger i løpet av dagen fylt ut eit observasjonsskjema. Når eg fylte ut observasjonsskjemaet, trekte eg meg litt tilbake slik at eg hadde oversikt over heile klassen, heller enn å få for mykje fokus på einskildelevar.

Intervjua vart også gjennomført på skulen der lærarane jobbar. Eg valde dette med tanke på å leggja til rette for informantane. Det er viktig å tenkja på i kva regi ein gjennomfører intervjuet. Ein må tenkja over kva rolle det kan spela om ein vel å intervju informantane i deira vande omgivningar eller ein ukjend stad (Thagaard, 2018). Det var om lag ein halv time pause mellom observasjonen og intervjuet. Denne tida nytta eg til å gå gjennom observasjonsskjemaet for å sjå om det var relevante observasjonar eg skulle ta opp på intervjuet. Intervjua varte i om lag 25 minutt. Under intervjuet hadde eg pc med intervjuguide framme, der eg også hadde moglegheit til å ta notat dersom det var relevant å notera reaksjonar eller kroppsspråk. For å samla saman datamaterialet er det ein fordel med lydopptak. Eg tok også lydopptak under intervjuet. Når ein nyttar lydopptak har ein moglegheita til å fokusera på samtalen, samt ta korte notat om kroppsspråk (Høgheim, 2020).

Transkribering

I datainnsamlingsprosessen vart det tatt lydopptak, fylt ut observasjonsskjema, samt skrive ned refleksjonar og tankar rett etter observasjonen var gjennomført. Etterpå vart lydopptaka transkriberte. Nøyaktig transkripsjon er viktig og ein ønskjer gjerne ein ordrett transkripsjon då dette kan bidra til høgare validitet (Larsen, 2017). Transkripsjon kan sjåast på som ein tolkingsprosess. Når ein har eit intervju som ein samtale andlet til andlet, får ein mellom anna eit inntrykk av kroppsspråk og ein legg merke til tonefallet som blir nytta (Kvale &

Brinkmann, 2015). «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen. Forsøk på ordrette intervju-transkripsjoner skaper hybrider, kunstige konstruksjoner som kanskje verken er dekkende for den levde muntlige samtalen eller de skriftlige tekstenes formelle stil» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Noko vil altså bli tapt i transkripsjonen, men for at datamaterialet skulle vera så påliteleg som mogleg har eg forsøkt å halda transkripsjonen så lik den munnlege samtalen som mogleg. Som ein del av dette har eg notert kvar det vart lagt ekstra trykk, og pausar og latter er skrive inn i transkripsjonen. Når det gjeld dette er det ulike val ein kan ta, ein kan skrive i skriftspråkstil eller talespråkstil. Eg har valt å skrive transkripsjonane i talespråkstil. Kvale og Brinkman (2015) peiker også på at det kan vera nyttig å gjera transkripsjonane sjølv, då dette gjer at ein hugsar og dannar seg tankar om ulike aspekt ved intervjusituasjonen, som til dømes det sosiale og det emosjonelle.

I transkripsjonsfasen kan det også vera etisk rett å gjere transkripsjonane anonyme (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg har gjort dette med å la stadnamn bli bytta ut med generaliserande ord som utrykker kva miljø det er snakk om, til dømes åsen, vegen eller skogen. Også der det er nemnd namn har eg unngått å transkribere dette men heller notert nn.

Dei direkte sitata som er brukt i denne oppgåva er gjort om til skrifteleg språk. Det vil seia at eg har tatt vekk ekstra gjentakingar som ikkje er relevante, pausar og ord som ehm, ehh og mhm. Dette gjer at sitata blir meir lettlesne.

Etiske refleksjonar

«Forskningsetikk er verdier, normer og ordningar som vurderer og regulerer vitenskaplig forskning» (Høgheim, 2020, s.80). Alle som driv med forskning må forhalda seg til forskningsetikk og forskningsetiske retningslinjer. «De nasjonale forskningsetiske komiteene» har utvikla «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora» (NESH, 2021). Det er desse eg må forhalda meg til når eg driv forskning innan pedagogikk.

«Forskere har ansvar for å klargjøre grenser, forventningar og krav knyttet til rollen som forsker overfor forskingsdeltakere» (NESH, 2021, s.22) Dette er særleg viktig dersom forskaren har fleire roller. Då eg kjende informantane mine frå før, var det viktig for meg å forklara forskjellen på rolla mi som forskar og som kjenning eller kollega. Dette hadde me ei god avklaring på før eg starta observasjon og intervju.

I samband med dette forskingsprosjektet vart det send søknad til NSD med informasjon om studien, samt vedlagt intervjuguide (sjå vedlegg 1) og samtykkeskjema (sjå vedlegg 3).

Informantane fekk utdelt samtykkeskjema og det blei også gjennomgått munnleg for å sikra eit informert samtykke. I følgje dei forskningsetiske retningslinjene frå NESH skal samtykket vera «frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart.» (NESH, 2021)

Utvalet i denne studien er forholdsvis lite. Det er intervju to lærarar og gjort observasjonar av to elevgrupper på 11 og 15 elevar. Det er då for lite utval til å generalisere resultata, men ein kan gå ut frå at det peikar på ein tendens. Det kunne vore interessant å gå meir i djupna på elevane si oppfatning slik Mygrind (2009) gjer med å la elevane fylla ut spørjeskjema. Her kunne eg då ha samanlikna mine observasjonar og lærarane sine refleksjonar med elevane si oppfatning.

Som nemnd i innleiinga, har eg alltid likt uteskule. I denne forskinga har eg difor måtta vera medviten om å prøva å unngå at eg «fann det eg ville finna». For å skapa openheit rundt dette, har eg forsøkt å visa korleis eg har samla inn datamaterialet og korleis eg har tolka dette.

Dette gjer eg for å vera vitskapleg reieleg; altså at eg forsøker å formidla kva eg har gjort, slik at forskinga er open og andre har moglegheit til å replikera forskinga (Høgheim, 2020). Sjølv om ein annan forskar på det same som meg med same metodar, er det ikkje sikkert dei vil få same resultat. Det er ei av ulempene med kvalitativ forskning; fordi ein går i djupna på informasjon frå eit lite utval, vil det kunne vera individuelle forskjellar. Eg trur likevel det er sannsynleg at dersom ein hadde gjennomført denne forskinga med eit anna utval, vald ut frå dei same kriteria, kunne ein sett mykje av det same som det eg har funne her. Funna mine er basert på intervju frå lærarar som er engasjerte i uteskule, det er difor vanskeleg å presentera faktiske resultat på korleis uteskule påverkar det sosiale miljøet. Resultata vil vera ut frå lærarane sine refleksjonar og korleis eg har prøvd å knyta dei til praksiseksempel.

Reliabilitet og validitet

Validitet i ein kvalitativ studie handlar om studien sin relevans. Meir konkret kan ein seia at det gjeld studien sin moglegheit til å bli bekrefta, studien sitt truverd og overføringsverdi.

Relevant for bekrefting er at det ein undersøker og datamaterialet ein samlar inn er relevant for problemstillinga (Larsen, 2017). «Vurdering av validitet handler om erkjenne styrker og svakheter ved egen forskning og å kjenne til eventuelle forbehold man må ta i slutningene man trekker» (Høgheim, 2020, s. 81). I studien min gir eg innblikk i korleis datamaterialet er samla inn, analysert og tolka, noko som styrkar truverdet til funna mine. Likevel er det ikkje

alltid lett å bekrefte kvalitative studiar som er gjennomført på eit lite utval fordi det kan vera personlege forskjellar hjå informantane. Når eg trekkjer slutningar basert på datamaterialet mitt, er det med forbehold om at datamaterialet er henta frå eit lite utval og at lærarane eg intervjuar i utgangspunktet er positivt innstilte til uteskule. Eg har forsøkt å halda datamaterialet eg har samla inn relevant i forhold til problemstillinga. Dette har eg gjort mellom anna ved å nøye utarbeida ein intervjuguide og eit observasjonsskjema ut frå problemstillinga og forskingsspørsmåla. Eg gjennomførte også eit testintervju for å få ei oppfatning av korleis spørsmåla kunne bli tolka og kva type svar eg kunne få.

Reliabilitet omhandlar kor nøyaktig og stabilt datamaterialet er. Det handlar òg om korleis ein kan etterprøva forskinga (Befring, 2020). Ein kan knyta reliabilitet til analyseprosessen der ein skal trekkja ut meining frå datamaterialet. Det handlar om at ein må ha ein konsekvent analyse og visa til korleis ein har tolka materialet (Høgheim, 2020). Eg har forsøkt å gi innsyn i prosessen min med å nøye forklara kva eg har plassert i dei ulike kategoriane. Eg har også vist ein tabell med eit utdrag av funna. Ein kan også sjå på gjennomføringsreliabilitet. Her er fokuset på forskaren sin kompetanse til å driva forskning. «Ved bruk av observasjon og kvalitative intervju kan dette innebære at forskerens holdninger og forutinntatte oppfatningar kan medføre subjektive feilfaktorer, og som dermed kan redusere dataenes reliabilitet» (Befring, 2020, s.46). Dette er noko eg har vore medviten om gjennom heile forskingsprosessen. Eg har forsøkt å ikkje la datamaterialet eller tolkingane bli farga av mine haldningar.

Styrker og svakheiter ved metodeval

I undersøkinga mi ser eg på lærarar sine refleksjonar rundt uteskule og psykososialt miljø. Eg har valt eit utval som har mykje erfaring med uteskule. Ein kan gå ut frå at lærarar som driv med uteskule meiner uteskule er positivt, og det speglar også datamaterialet. Dersom ein skulle sjå på lærarar generelt sine refleksjonar kunne ein gjerne valt eit breiare utval, der ein har informantar med ulik erfaring.

Eg har hovudsakleg vore oppteken av lærarar sine refleksjonar. Difor var det nyttig å bruka intervju som metode. For å kunne få refleksjonar basert på konkrete hendingar, valde eg å også bruka observasjon i forkant. I denne undersøkinga nytta eg semistrukturert intervju, noko som gav meg friedom til å ta tak i og følgja opp interessante ting eller stilla oppklarande spørsmål. Ulempa med dette er at nokre av dei oppklarande spørsmåla eg stilte kan oppfattast som leiande.

Intervjueffekten vil seia at den som utførar intervjuja kan påverke informantane. Den som vert intervjuja kan ha eit ønskje om å gi dei rette svara eller dei kan bli påverka av intervjuaren sine reaksjonar (Larsen, 2017). I mine intervju har eg informert dei eg intervjuja om at det ikkje er noko rett eller gale svar, og at eg er ute etter å få fram deira eigne refleksjonar. Gjennom intervjuja forsøkte eg å vera nøytral, men eg må likevel ta i betraktning at mine syn kan ha vore synleg for informantane. «Forskeren har som regel monopol på å fortolke intervjupersonens utsagn» (Kvale og Brinkmann, 2015, s.52). Denne fortolkinga var noko eg måtte vera medviten om når eg handsama datamaterialet.

Analyse av datamaterialet

Analyse handlar om å sjå etter mønster. Dette gjer ein ved å koda, kategorisera og deretter finna mønster og samanhengar. I kvalitativ forskning er det ofte nyttig å starta med å fjerna det som ikkje er relevant til problemstillinga (Larsen, 2017). I mitt datamateriale starta eg med å markera det som var relevant til problemstillinga. Eg tok bort små kommentarar og setningar som ikkje omhandla temaet. For å sortera datamaterialet gjennomførte eg ei tematisk innhaldsanalyse. Larsen (2017, s.113-114) presenterer fem punkt ein kan følgja for å gjennomføra analysen, punkta har eg gjengjeve her:

- Tekstene kodes
- Kodene klassifiseres i temaer eller kategorier.
- Datamaterialet sorteres etter disse kategoriene.
- Datamaterialet undersøkes for å identifisere meningsfulle mønstre eller prosesser.
- Identifiserte mønstre vurderes i forhold til eksisterende forskning og teorier, overførbar kunnskap etableres.

I arbeidet med analysen har eg forsøk å følge desse punkta. Likevel har det ikkje vore slik at alt analysearbeidet er gjort kronologisk etter Larsen (2017) si oppskrift.

«Kvalitative forskere er (med rette) glad i å understreke at analyseprosessen sjeldan består av klare steg. I stedet går vi gjerne frem og tilbake mellom stegene, og det kan være vanskelig å si hvor et steg slutter og det neste begynner.»

(Johannessen et al., 2018, s.283)

Dette sitatet forklarar litt korleis det har vore. Eg starta med å følge punkta, men gjennom arbeidet hendte det fleire gonger at eg gjekk fram og tilbake. Eg kom på nye kategoriar eller ombestemte meg for kva som var mest sentralt eller gjor om på definisjonen på kategoriane. Johannessen et al. (2018) skriv at førehandsdefinerte steg legg for lite vekt på det kreative i analyseprosessen. Eg har forsøkt å behalda kreativiteten i prosessen samstundes som eg har haldt meg til punkta. Dette har gjort at eg har gått gjennom lista med punkt fleire gongar for å sikra at eg hadde ei skikkeleg analyse sjølv om eg hoppa litt fram og tilbake.

Eg hadde to ulike typar datamateriale å forhalda meg til då eg skulle starta analyseprosessen. Eg hadde transkripsjonane frå intervju med lærarar og eg hadde observasjonsskjema frå observasjon av uteskule. Eg starta med å skriva ut transkripsjonane og sjå etter fellestrekk hjå dei to informantane. Eg såg også etter tema som gjekk igjen. Eg identifiserte fleire aktuelle tema og kategoriar. Eg samanlikna kategoriane med kategoriar frå tidlegare forskning. Eg såg på Sjöblom & Svens (2018) sine fem kategoriar for læringsutbytte på uteskule og Hartmeyer & Mygrind (2016) sine faktorar for betring av sosiale relasjonar på uteskule. Etter dette sat eg att med svært mange kategoriar: Samarbeid, sosial læring, affektiv læring, engasjement, lek, samhandling, deltaking, elevsentrerte oppgåver, relasjonsbygging, lærarrolla, uterommet og samtale. Fleire av funna passa inn under meir enn ein kategori. Eg starta då ein prosess med å redusera talet på kategoriar. Nokre kategoriar overlappa så mykje at eg valde å slå dei saman og eg tok vekk ein kategori då eg såg at alle funna her kunne fordelast på andre kategoriar.

Arbeidet med analysering av datamaterialet frå observasjonsskjema var litt annleis enn analyseringa av intervju. Sjølv om observasjonsskjemaa også hovudsakleg bestod av tekst, var det òg kolonnar der eg hadde kryssa av ulike kategoriar som gjorde det lettare når eg skulle analysa. Teksten bestod av skildringar av konkrete aktivitetar og hendingar, samt mine tankar rundt dette. Tankane mine kan då bli sett på som tolkingar. Eit eksempel på ei slik skildring er: «Elevane står i ring.» Ein tanke som er notert her er at «ringen legg til rette for felles opplevingar». Dette er funn eg har plassert i kategorien «samhandling». Eg reinskreiv observasjonsskjemaa rett etter at eg hadde gjennomført observasjonane. Deretter sorterte eg funna frå observasjonsskjemaa inn i dei same kategoriane eg hadde nytta når eg kategoriserte datamaterialet frå intervjutranskripsjonane. Eg var også medviten på om observasjonane samsvarte med datamaterialet frå intervju, eller om eg måtte laga fleire kategoriar. Eg konkluderte med at datamaterialet frå begge innsamlingsmetodane kunne sorterast i dei same kategoriane. Eg sorterte alle funna i eit kolonneskjema, sjå figur 2.

Det overordna temaet i denne oppgåva er uteskule som arena og psykososialt miljø og eg ser spesielt på kva rolle samtalen spelar. Samtale var relevant i fleire av kategoriane, først vurderte eg difor å ha dette som ein overordna kategori. Gjennom arbeidet med kodingsprosessen konstaterte eg likevel at samtale skulle vera ein eigen kategori, sjølv om ein del av funna då kan sorterast i meir enn ein kategori. I arbeidet med datamaterialet, fann eg at mykje samsvarer med Hartmeyer & Mygrind (2016) sine seks kategoriar eller faktorar som kan forklara korleis uteskule bidrar til å forbetra sosiale relasjonar: Leik, samhandling, deltaking, elevsentrerte oppgåver, samarbeid og engasjement. Eg valte derfor å nytta desse kategoriane i analysen min. Hartmeyer & Mygrind (2016) ser på dei fire første kategoriane som viktige faktorar for positive sosiale relasjonar på uteskule, dei to siste faktorane vert sett på som konsekvensar av dette. På bakgrunn av denne forskinga har eg valt å sjå på dei fire første faktorane som Hartmeyer og Mygrind identifiserte, samt å leggja til nokre ekstra kategoriar som vart relevante til datamaterialet. I løpet av analysearbeidet, såg eg at funna knytt til deltaking overlappa med somme av dei andre kategoriane. Eg valde difor å stryka denne kategorien, og inkludera desse funna i kategoriane leik og elevsentrerte oppgåver. Kategoriane eg har lagt til er lærarrolla, samtale og uterommet. Relevante funn som ikkje kjem inn i desse kategoriane er sortert som anna. Dette er mellom anna definisjonane på uteskule og generelle oppfatningar lærarane har om dette.

Etter å ha identifisert kategoriane sorterte eg datamaterialet inn i ein tabell. Eg viser eit utdrag av denne tabellen i figur 2. Det er ei kolonne til kvar av dei seks kategoriane, samt ei kolonne til generelle funn. Eg har valt å ha ei rad for funn frå intervju og ei for funn frå observasjon.

	leik	Samhandling	elevsentrerte oppgåver	lærarrolla	uterommet	samtale	generelt
Intervju	<ul style="list-style-type: none"> - Det blir betre leik ute i naturen. Elevane leiker med naturmateriale, kanskje nokre gamle beger eller noko for å samla opp vatn. - Akkurat der me var i dag, så var det jo fotball. - Leik er nok mest fritt. - Dei fleste seier noko dei har leika når me har oppsummering. - Alle får på ein måte nokon å vera i lag med og det er jo uansett om dei er i akebakken eller om dei er i bekken og leiker med å laga demningar. - Og å klatra i tre for eksempel; me finn eit tre på vegen. - Og så syns eg det var godt at dei fekk ta seg ut, leika, boltra seg i akebakken og at me fekk aka med dei. - Den frie leiken må på ein måte òg få sin plass, det er viktig for ungar at dei får boltra seg litt, klatra og herja litt med kvarandre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eg prøver å laga eit opplegg som gjer at eg tenkjer at det er rom for at alle kan vera med på deira premissar. - Då forsvinn på ein måte dei faglege forskjellane me veit det er hos elevar, når dei får lov til å ha felles prosjekt ute så legges det litt til side og alle er likestilte. - Elevane kjenner kvarandre veldig godt og er trygge på kvarandre og viser toleranse fordi dei kjenner kvarandre så godt at dei veit kva som er vanskeleg for den enkelte og tar hensyn til det. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sjølv om me prøver å variera i klasserommet, så på ein måte innbyr jo naturen og det å vera ute til å variera endå meir. - Me bytter litt på det liksom, å ha dei i grupper eller to og to, det er litt meir sånn organisatorisk for at det ikkje skulle bli så lang ventetid og at dei skulle få vera mest mogleg aktive. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eg prøver å laga eit opplegg som gjer at eg tenkjer at det er rom for at alle kan vera med på deira premissar. - Då får jo eg tid til å snakka med dei enkelte, anten om det er på veg til eller frå eller mens dei held på med prosjekt. Og så tenkjer eg at kvaliteten på samtalen blir noko heilt anna; eg får liksom verkeleg tid til å snakka med ein over litt lengre tid, og det syns eg er veldig verdifullt. - Fordi til vanleg har jo eg timen kanskje inne, og får ikkje snakka noko anna enn fag eller gå frå elev til elev og hjelpe dei som treng det. - Viss du skal ha uteskule så hjelper det ikkje om du har 	<ul style="list-style-type: none"> - Ungar er ungar uansett om me er ute eller inne. Og liksom som at dei lever jo i kroppen. Og det tenkjer eg det skal vera rom for. At nokon spring av garde eller står og trippar lite grann <u>ute</u>, det gjer på ein måte ikkje så mykje. - Det er jo mindre «hysj» då selvfølgeleg, for det krev ikkje så mykje stillesitjing. - Uansett korleis ein 	<ul style="list-style-type: none"> - Då får jo eg tid til å snakka med dei enkelte, anten om det er på veg til eller frå eller mens dei held på med prosjekt. Og så tenkjer eg at kvaliteten på samtalen blir noko heilt anna; eg får liksom verkeleg tid til å snakka med ein over litt lengre tid, og det syns eg er veldig verdifullt. - Og viss me er bevisst på det [spontane samtalar] så er det alt det me språkutvikling og begreper, det er så mange ting; ein får altså utvikling på 	<ul style="list-style-type: none"> - Me er berre ute av klasserommet og gjer noko heilt anna. - Uteskule er moglegheita til å ta læringsarenaen med seg kor som helst. - På uteskule lærer elevane seg å ordna opp sjølv. - At elevane lærer å takla ulikt ver og ikkje har foreldra i nærleiken er viktige element i uteskulen. - Ein får altså utvikling på alle plan servert på eit fat.

				ein lærar som står og frys i eit hjørne, då blir det jo ikkje bra skule	legg opp opplegget inne i ein time, så toler ein jo meir bråk ute.	alle plan servert på eit fat.	
Observasjon	<ul style="list-style-type: none"> - Rolleleik: Mor og barn i akebakken, kafè. - Aking: I tog, om kapp, triksing, fleire på same brett. - Lengdehoppkonkurranse. - Fotball. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elevane startar samarbeidsprosjekt; knusing av is, frakting av is, reinsking av kumme, oppdemming av vatn. - Elevar bytta på å bera akebrett. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elevane sender ertepose i ring medan dei tel til 100. - Elevane kastar på blink og registrerer einarar og tiarar. - Elevane deler seg i grupper ut frå kor mange stavingar det er i ulike ord. 	<ul style="list-style-type: none"> - Læraren står og observerer elevane i leik. - Læraren går og snakkar saman med ei elevgruppe. - Læraren akar med elevane. - Læraren balanserte på line med elevane. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elev trillar snøball mens han står i kø. - Elevane sprer seg utover eit stort område for å snakka saman når dei skriv ned einarar og tiarar. - Elev sprang rundar utan at det forstyrta den faglege aktiviteten. - Elevane var fysisk aktive i den faglege aktiviteten 	<ul style="list-style-type: none"> - Elevane planlegg leik dei skal ha seinare. - Elevane diskuterer kor høgt dei trur eit akebrett er ut frå kor høge dei sjølv er. - Elevane kommenterer og stiller spørsmål om det dei ser på vegen. «sjå» «kan me» «trur du». 	<ul style="list-style-type: none"> - Dagen startar med samla tur til staden der dei skal gjennomføra aktivitetane. - Elevane styrar sjølv kvar dei går, men det er ein lærar fremst og bakarst. - Faglege aktivitetar, matpause og god tid til frileik. - Elevane er mykje i bevegelse - Alle deltar (i litt ulik grad) i aktivitetane.

Figur 2 (tabell for analyse av datamaterialet)

I kategorien «leik» trekkjer eg fram informantane sine observasjonar og refleksjonar rundt leiken på uteskule. Eg viser også til eksempel på leik frå datamaterialet samla inn under observasjon. Med leik meiner eg i denne samanhengen aktivitetar som ikkje er lærarstyrte. Det er altså frileik; dei leikprega aktivitetane som er i undervisningsøkta handsamar eg som «elevsentrerte oppgåver».

«Elevsentrerte oppgåver» set fokus på arbeidsmetodane ein nyttar på uteskule. Lærarane har planlagt dette før turen og utarbeidd eit undervisningsopplegg. I denne kategorien ser eg òg på spontane endringar læraren gjer for å tilpassa endå betre til einskildelevar eller elevgruppa undervegs i økta, og kva tankar dei gjer seg om dette. Skildringar av oppgåvene kjem òg inn under denne kategorien.

I kategorien «samhandling» ser eg på korleis elevane samhandlar med kvarandre og med læraren og kva effekt dette ser ut til å ha. Samhandling skjer gjennom heile uteskuledagen. Særleg går mykje av samhandlinga føre seg under leik eller i arbeid med elevsentrerte oppgåver. Samtale, samarbeid og kommunikasjon er viktige stikkord her.

«Lærarrolla» som kategori omhandlar kva læraren gjer for å gjennomføra ei uteskuleøkt. Dette gjeld både forarbeid, gjennomføring og etterarbeid. Korleis læraren møter elevane på uteskule, og forskjellane frå korleis dette er inne i klasserommet, er sentralt for lærarrolla. Ein del som har med organisering å gjera, tar eg også inn i denne kategorien.

Den siste kategorien, «uterommet», gjeld alt som handlar om dei fysiske forskjellane mellom uteskule og klasseromsundervisning. Miljøet du har undervisninga i, kor stor plass det er og kva material du har tilgjengeleg er sentralt her. At åtferd blir opplevd annleis ute enn inne, kjem også innunder denne kategorien, fordi informantane koplar dette saman med det å vera ute. Informantane sine eksempel på elevane si utvikling ved fysisk aktivitet i naturen er ein del av kategorien «uterommet».

Generelle funn inneheld informantane sine definisjonar på uteskule. Vidare trekkjer eg fram kva informantane fortel ein uteskuledag består av og korleis dagen er bygd opp. Mine observasjonar av dette er også tatt med her. Informantane sine samla inntrykk av arbeidet med uteskule er også ein del av dei generelle funna.

Resultat

I resultatdelen vil eg først trekkja fram dei generelle funna mine rundt uteskule. Her startar eg med å presentera informantane sine definisjonar av uteskule, slik at ein får innblikk i dette. Her kjem informantane sine utsegn om kvifor dei vel å driva med uteskule og deira samla inntrykk av arbeidet med uteskule inn. Deretter viser eg til eksempel frå dei ulike kategoriane som eg vil trekkja fram som sentrale når ein ser på uteskule og psykososialt miljø. Innanfor kvar kategori, vil eg òg koma med nokre sitat frå intervjuet som konkrete eksempel. Saman med sitata kjem eg og med observasjonar knytt til kvar kategori. Avslutningsvis i resultatdelen samanfattar eg funna mine og viser til samanhengane mellom kategoriane og korleis informantane mine meiner det er sentralt når ein ser på uteskule og psykososialt miljø.

Generelle funn

Uteskule kan ha ulike definisjonar. Informant 1 nyttar ein vid definisjon, som inneber all undervisning utanfor skulebygget. «Me er berre ute av klasserommet og gjer noko heilt anna.» På uteskule ser ein andre kvalitetar hos elevane, hevdar hen. «Uteskule er moglegheita til å ta læringsarenaen med seg kor som helst.» Hen tenkjer at ein kan gå tur til t.d. biblioteket eller ei kunstutstilling, og vil hevda at også dette er innanfor uteskule-omgrepet. Elevane får, slik hen ser det, utfalda seg og får andre utfordringar enn inne i klasserommet. Dette fører til at elevane kjenner på meistring og at dei verkar meir motiverte.

Informant 2 har ein litt annan definisjon og har sterkt fokus på at uteskule skal vera utandørs og helst i naturen. Uteskule er ikkje berre fag, vel så viktig er undringa som skjer undervegs på turen, seier hen. Difor er turen i seg sjølv ein viktig læringsarena. «På uteskule lærer elevane seg å ordna opp sjølv», hevdar hen. «At elevane lærer å takla ulikt vêr og ikkje har foreldra i nærleiken er viktige element i uteskulen», seier hen vidare.

Sjølv om informantane har litt ulike definisjonar, er dei hovudsakleg einige om kva uteskule inneber. Under observasjonane såg eg at begge organiserte dagen på liknande måte. Dagen starta med at klassen gjekk samla til ein stad der dei skulle gjennomføra aktivitetar. Elevane kunne styra sjølv kvar dei gjekk, men det var ein lærar fremst og bakarst. Det var fagelege aktivitetar, matpause og god tid til frileik, før dei returnerte til skulen til skuledagen var over.

«Ein får altså utvikling på alle plan servert på eitt fat», seier informant 1 om uteskule. Den andre informanten fortel at hen ikkje har jobba så mykje utan å ha uteskule, men at dette er noko som vert sakna når det ikkje er mogleg å få til. Hen fortel også om tidlegare elevar som spør kvifor dei ikkje har uteskule med den nye læraren sin, og gir uttrykk for at det er noko dei verkeleg saknar.

På spørsmål frå meg om kva den største ulempa med uteskule er, svarer begge informantane at uteskule ikkje har nokre ulemper. «Eg tenker eg ser kun fordelar, eg» seier informant 1 og ler. Informant 2 seier nokon meiner ein bruker for mykje tid når ein driv med uteskule, men trur sjølv at tida ikkje hadde vore brukt noko betre inne. Hen meiner også at ein får nytta ressursane betre på uteskule enn inne, fordi utfordrande elevar ikkje utfordrar like mykje ute.

Informantane formidlar eit positivt syn på uteskule. Begge meiner at fleire burde driva med det, og at ein burde driva med det lengre oppover i klassane. Dei meiner dette har mykje å seia for utviklinga av det psykososiale miljøet i klassen. Elevane får vist andre sider og kvalitetar ved seg sjølv enn dei får gjort inne i klasserommet, seier dei.

Leik

Uteskule gir moglegheiter til ulike typar leik. Elevane kan byggja demningar i bekken, hytter i skogen eller aka i bakken. «Det er viktig for elevane at dei får leika fritt, boltra seg, klatra og herja litt med kvarandre», seier informant 1, og legg til at det er derfor dei set av minst halve tida på uteskule til frileik. Hen fortel også at dei vaksne ofte leikar med ungane. Det at dei viser interesse for leiken og viser at dei synest det er kjekt å leika med barna, er med på å byggja relasjonar. Men lærarane kan også vera observatør til leiken; sjå korleis han utviklar seg og hjelpa til dersom dei ser at nokon treng hjelp til å komma inn i leiken. Felles opplevingar i leiken på uteskule er noko elevane hugsar lenge og som læraren trekkjer fram som viktig med tanke på relasjonsbygging i klassen. Informant 2 seier: «Ein blir meir inkludert, særleg når me får gått skikkeleg ut i naturen. Der synest eg leiken blir betre enn når me er på ein leikeplass.» Begge informantane skildrar elevane sin leik ute i naturen og legg vekt på samarbeidet, dei felles opplevingane og bruk av naturmateriale i leiken. «Alle får på ein måte nokon å vera i lag med», seier informant 1. Det gir også moglegheiter til å bli inkludert sjølv om ein eigentleg er litt på sida, og driv parallell-leik. Å aka ved sida av

kvarandre i bakken eller byggja ved sida av kvarandre i bekken, legg grunnlag for å kunne snakka om felles leikeopplevingar.

Gjennom observasjonane kom det fram at frileiken var noko elevane gledde seg til og forventa at var ein del av uteskulen. Allereie på starten av dagen kunne dei begynna å snakka saman og planleggja kva dei ville gjera når det blei tid for frileik. Eg hørde t.d. at dei planla å bytta akebrett og renna i tog i bakken. Også undervegs på turen, såg eg element av leik. Elevane hakka laus isbitar, kasta dei i bekken og leika at det var båtar som flaut av garde. I den klassen som gjekk til ein leikeplass den dagen eg observerte, såg eg at mange av elevane (om lag halve klassen) nytta frileiktida til fotballspeling. Dei organiserte laga og spelet sjølv. Læraren seier dette alltid skjer når dei er ein plass dei kan sparka fotball. Nettopp difor prøver dei å ikkje gå så ofte til slike stader, for å gi elevane moglegheit til meir varierte leikopplevingar. Når dei ikkje er ved ein fotballbane, blir det større variasjon i grupperingane; det blir ikkje «fotballgjengen» og «dei andre».

Eg observerte også at elevane starta rolleleik på eige initiativ. Mellom anna vart det laga kafé under klatrestativet der elvane hadde orden på både oppskrifter og prisar. Lærarane gjekk også inn i rolle som kundar. I akebakken var somme av elevane plutselig mor og barn som var på tur, i staden for skuleelevar. «Mor» er full av omsorg dersom barnet slår seg eller er kald, og passar på at det er trygt i akebakken. «Barnet» snakkar babyspråk og er svært avhengig av «mor».

Samhandling

Uteskule gir stort rom for samhandling. Informant 1 seier uteskule er samlande og at det gir elevane ei felles oppleving. Eg observerte at elevane ofte starta spontane samtalar og desse samtalanane kunne vera både faglege og ikkje-faglege. Det var mange utforskande samtalar som var inspirerte av det elevane såg rundt seg. Elevane starta fleire små samarbeidsprosjekt for å finna ut ting dei lurte på, t.d. «Kan me få all isen laus frå denne fjellsida?» Dei begynte også å bera eit svært isflak med seg. Dette kravde veldige samarbeidsevner, utan at eg heilt fekk med meg kva planen med isflaket var.

Aktivitetane lærarane la opp til på uteskulen, kravde ofte samhandling med andre. «Eg prøver å laga eit opplegg som gjer at eg tenkjer det er rom for at alle kan vera med på deira premisser», seier informant 1. Det var aktivitetar i heil klasse, i grupper og i par. Noko av det

eg observerte under ein aktivitet der elevane skulle stå bak ein strek og kasta ein ertepose på eit tre, var at elevane kontinuerleg tilpassa seg kvarandre. For eksempel var det ikkje alle elevane som klarte å komma seg inn i køen på rett plass, men det løyste elevane fint; dei ordna køen og sørnga for at alle var fremst når det var deira tur. Dei oppmuntra òg kvarandre og viste interesse for andre sitt resultat. Dersom nokon trengte å stå nærare treet, fekk dei lov til det utan at dei andre elevane protesterte. Når det var i heil klasse, fekk dei gleda av å gjera noko alle i lag, og kjende på meistring saman. Dei som jobba i grupper, observerte eg at hjelpte og støtta kvarandre mykje internt i gruppa for å få til oppgåva. I parsamtalar høyrde eg at dei hjelpte kvarandre med å forstå oppgåva. Det var ofte mange andre samtalar òg innimellom, men utan at dei heilt mista fokus på den faglege oppgåva.

Den eine aktiviteten innebar at elevane skulle sende ein ertepose rundt i ring. Her var det mange av elevane som følgde nøye med på erteposen sin gong rundt i ringen. Når erteposen kom til ein elev som såg litt usikker ut, kunne eg observera at nokre av medelevane nikka eller smilte når eleven forsøkte seg på å seia rett tal og dersom eleven stoppa heilt opp vart det av og til kviskra rett svar frå dei i nærleiken. Observasjonen visar at elevane støttar kvarandre og samhandlar med kvarandre både med verbal og ikkje-verbal kommunikasjon. Dette formidlar også informantane som trekkjer fram at elevane kjenner kvarandre godt, er trygge på kvarandre og viser omsyn til utfordringar dei veit at klassekameratar har. Det var også ein tydeleg felles reaksjon når målet var nådd. Her var det arbeid i fellesskap dei delte gleda når dei saman klarte oppgåva. Elevane samhandlar og skapar med det felles opplevingar. Informant 1 seier: «Då forsvinn på ein måte dei faglege forskjellane me veit det er hos elevar, når dei får lov til å ha felles prosjekt ute så legges det litt til side og alle er likestilte.» Informant 2 trekkjer også fram at dei framandspråklege elevane har stort utbytte av samhandlinga på uteskule, og seier mellom anna at: «på tur så blir dei meir likeverdige».

Elevsentrerte oppgåver

«Eg synest som oftast at aktivitetar som me vel å gjera der [på uteskule] gir meir engasjement. Eg synest at deltakinga og aktiviteten på ein måte aukar», seier informant 1. Eg observerte at oppgåvene var praktiske og elevane fekk vera fysisk aktive og nytta fleire sansar. Samstundes som dei tenkjer, får dei nytta den taktile og kinestetiske sansen. Aktivitetane som vart gjennomført på uteskuleøktene eg observerte var teljeøving i full klasse, der elevane stod i sirkel og sendte ein ertepose rundt i ringen, paroppgåve der elevane kasta ertepose på tre, sat teljestrekar og rekna saman einarar og tiarar og gruppeoppgåve der elevane skulle finne ut kor

mange lydar og stavingar det var og dela seg i grupperingar ut frå dette. Når elevane skulle setja teljestrekar og rekna saman einarar og tiarar, fekk dei utdelt ei tavle per par, der dei i fellesskap skreiv ned resultatet etter å ha diskutert med kvarandre. Undervegs i elevane sitt arbeid med oppgåvene observerte eg spontane tilpassingar som lærarane gjorde. Mellom anna var dette å justera gruppestorleik, å sjølv gå inn i ei gruppe, å justera vanskegraden på oppgåvene og justera avstand til blinken ved erteposekasting for einskildelevar.

Alle aktivitetane vart gjennomført med at læraren gav ein kort introduksjon før elevane gjekk laus på oppgåva. Deretter var læraren tilgjengeleg dersom elevane hadde behov for støtte eller rettleiing. Elevane måtte samarbeida og følgja med på dei andre for å gjennomføra oppgåva på best mogleg måte. Elevane var fokusert på oppgåva og jobba og diskuterte også når dei sto i kø. Læraren hadde gitt dei informasjonen dei trong, men dei måtte i samarbeid med andre elevar finna ut korleis dei skulle løysa det.

Informant 1 seier at det er lettare å variera arbeidsoppgåvene og metoden på uteskule enn i klasserommet. Me byter på å ha oppgåver i heil klasse, grupper eller par, fortel informanten vidare. Me prøver å organisera det slik at det ikkje skal bli for mykje ventetid, og at elevane skal få vera mest mogleg aktive. Dette samsvarer med det eg har sett under observasjonen.

Lærarrolla

Lærarrolla blir gjerne litt annleis på tur enn i klasserommet. Det er viktig at dei lærarane engasjerer seg i uteskule for å utnytta uteskule som arena. Informant 2 understrekar: «Viss du skal ha uteskule så hjelper det ikkje om du har ein lærar som står og frys i eit hjørne, då blir det jo ikkje bra skule». På tur går det oftast ein vaksen først og ein vaksen sist. Det er nesten alltid ein elev på kvar side av kvar vaksen. Det blir naturleg at det kjem i gong samtalar mellom læraren og desse elevane. Begge informantane legg vekt på kor viktige desse samtalanane er. Dei har ofte ein tanke om at det er nokre elevar dei i alle fall må få snakka med i løpet av denne turen. Det er oftast viss dei kjenner på at det er nokon dei må byggja opp noko positivt «i banken» med. Det er også einskilde elevar som torer ta meir plass på uteskule enn i klasserommet. Det er lettare for dei å fortelja om sine tankar og interesser i ei slik setting. Det er ein viktig del av lærarrolla å fanga opp dette.

Organisering av uteskule er ganske annleis enn å organisera ein vanleg skuledag. Begge klassane eg observerte starta dagen i klasserom/garderobe med å minna om høvelege klede og fottøy og at alle elevane måtte sjekka at dei hadde matpakke og drikkeflaske i sekken. Det

første som skjer når dei kjem ut, er at dei forflytter seg frå skuleområdet til området der dei skal ha uteundervisning. Begge mine informantar organiserer denne forflyttinga med at det går ein vaksen fremst og sist, og at elevane kan gå fritt mellom desse. Informantane skildrar at det er stor variasjon både i kva elevar dei snakkar med på turen, og kva elevar som går saman med kvarandre. Dei vektlegg at dei ikkje vil at elevane skal gå på ei fast rekkje eller tvinga nokon til å gå i lag. Vanlegvis har klassane eit område der dei har uteundervisning, før dei går vidare til området der dei har matpause og frileik. Men dette kan variera; somme gonger er alle desse aktivitetane på same plass, og læringsaktiviteten glir nesten umerkeleg over i leik. Eg observerte òg at ein av informantane hadde læringsaktivitetar med smågrupper medan dei andre hadde frileik.

Ein del av lærarrolla når ein driv med uteskule, er å knyta innhaldet på uteskulen til den ordinære klasseromsundervisninga. Informantane kom med eksempel på deira etterarbeid etter uteskule. Den eine klassen hadde t.d. laga alfabetet i naturmateriale og funne ting i naturen som starta på bokstaven. Læraren hadde tatt bilete av dette og kopla saman bilete av bokstav og ting, og hengt dette opp i klasserommet. Når elevane seinare jobba med bokstavane i klasseromsaktivitetar, såg dei på bileta og hadde både eit eigarforhold til bileta og gode minne frå då dei fann tinga og laga bokstavane. Dette førte til mange positive norsktimar i klasserommet, fortalde informant 2. Informant 1 seier at dei ofte kan knyta teoretiske oppgåver i klasserommet til praktiske erfaringar frå uteskule.

På uteskule blir det ofte mindre korrigering enn i klasserommet; mindre «hysj». Lærarane seier dei dermed får betre tid til å engasjera seg i det elevane held på med, anten det er faglege eller sosiale aktivitetar. Begge informantane skildrar at dei opplever å ha meir tid. Ein av informantane skildrar korleis ein, når ein har time i klasserommet, ofte har det travelt med å gå frå elev til elev, og hjelpa dei som treng det. På uteskule har dei betre tid til å snakka med elevane og følgja opp dei som har trong for det. Dette gjer også at lærarrolla blir annleis.

Også det at lærarane fortel at dei går inn i leik når dei er på uteskule, er med på å prega lærarrolla. Når eg ser at læraren leiker kunde i butikken eller hund på kennelen, er hen i eit anna type samspel med elevane enn hen vanlegvis er i klasserommet. Hen har rolle som leikekamerat heller enn lærar, sjølv om elevane heile tida er medvitne om at hen er læraren deira. «Det er viktig at elevane ser at eg liker å vera i lag med dei og at eg vel å vera saman med dei og prøver det dei liker òg», seier informant 1.

Begge informantane trekkjer også fram at dei observerer mykje på uteskule. Dei kjenner at dei har betre tid og moglegheit til observasjon der enn inne i klasserommet. Dei observerer kven som leiker med kvarandre og ser når nokon trekkjer seg vekk. Begge informantane seier dei gjer ei vurdering dersom elevar trekkjer seg unna dei andre. «Viss du treng litt rom for deg sjølv, så tenkjer eg at det skal me òg ha respekt for. Eg tenkjer at viss dette hadde skjedd kvar gong, måtte eg ha gjort noko med det. Så lenge eleven ser fornøgd ut, burde det vera rom for det», seier informant 1. «Etter kvart blir du jo kjent med dei som liker å tutla og halda på åleine», forklarar informant 2. Nokre gonger kan lærarane hjelpa elevane inn i fellesskapen, medan andre gongar er det greitt for elevar å vera litt åleine. Det å gjera denne type vurderingar etter observasjonar er ei viktig del av lærarrolla på uteskule, hevdar begge informantane. Å kunne observera på uteskule, gir dei også moglegheit til å sjå korleis klasse miljøet utviklar seg over tid.

Uterommet

Noko av det begge informantane er opptekne av å trekkja fram, er dei moglegheitene uterommet gir for å kunne bevega seg. Dei vektlegg korleis omgivnadane legg til rette for fysisk aktivitet, motorisk trening og meir variert leik. «Me veit jo at det å gå i ulendt terreng og klatra i tre er viktig for elevane si utvikling», seier informantane. Dei trekkjer også fram korleis det å kunne sjå og kjenna på det rundt seg gir andre moglegheiter og erfaringar enn det ein får frå undervisning inne i klasserommet.

Uterommet gjer òg at mykje åtferd som ville vore forstyrrende inne, ikkje påverkar undervisninga. Som informant 1 seier: «At nokon spring av garde eller står og trippar lite grann ute, det gjer på ein måte ikkje så mykje.» Det blir rett og slett mindre stillesitjing for elevane. Ein er ikkje avhengig av at alle sit ved pultane sine og ikkje lagar lyd, for å kunna driva undervisning. Eit eksempel frå observasjonen min, er ein elev som trilla ein snøball mens han sto i kø.

Uterommet gir òg høve til praktiske erfaringar. Elevane lærer korleis dei skal kle seg og ta omsyn til ulike vêrforhold. Har dei kledd seg for lite, må dei bevega seg; ein kan ikkje gå heim. Læraren seier at dette er ei så viktig erfaring for elevane at hen ikkje vil ordna opp for dei. Har dei frose litt (sjølv sagt innan forsvarlege grenser), vil dei kle seg betre neste gong det er kaldt. Mange er vane med at foreldra alltid ordnar opp, så uteskule er den arenaen me har moglegheit for å læra barna å bli sjølvstendige når det gjeld dette, seier informant 2. Det er også på uteskule at barna får erfaring med å røra seg i ulike typar terreng. Begge informantane

nemnar at fleire av elevane ikkje har gått turar i sitt eige nærmiljø før dei startar på skulen. Dei trekkjer fram at dette er viktig, både for å bli kjent i nærmiljøet og for den motoriske utviklinga.

Samtale

Samtalen har ein stor plass på uteskule. Informantane skildrar korleis dei kan ha tid til å snakka med alle elevane både om det faglege og om andre ting. Dei kan utforska det dei ser på vegen og skapa interesse. Ein kan få i gong gode samtalar med elevar ein ikkje får snakka så mykje med inne eller følgja opp omgrepsinnlæring med elevar som treng ekstra oppfølging i norsk. Informant 2: «Dei eg veit tar litt mindre plass inne, eg veit at dei tar større plass ute, at dei er meir snakkesalige ute på tur enn det dei er inne.» Uteskule kan då vera ein god arena for å få ein samtale med elevar ein ikkje har fått snakka så mykje med resten av veka. Ein kan også ha djupare og lengre samtalar med einskildelevar. Informant 1: «Då får jo eg tid til å snakka med dei enkelte, anten om det er på veg til eller frå, eller mens dei held på med eit prosjekt. Og så tenkjer eg at kvaliteten på samtalen blir noko heilt anna. Eg får liksom verkeleg tid til å snakka med ein [elev] over litt lengre tid og det synest eg er veldig verdifullt.» Dersom ein merkar at ein er litt på minus-sida i forholdet til ein elev, kanskje fordi ein har måtta irettesett og korrigert mykje inne i klasserommet den siste tida, er det lurt å bruka samtalen på uteskule til å komma i pluss igjen, resonnerer informantane. Informant 2: «Eg syns faktisk eg har veldig mange forskjellige som eg snakkar med i løpet av ein liten tur.»

Også innan elevgruppa gir uteskule meir rom for å snakka saman, seier informantane. Her skildrar dei korleis det ser ut som elevane blir meir snakkesalige og sosiale når ein er ute på tur. På vegen til og frå området ein skal vera, legg begge informantane opp til at elevane kan gå med kven dei vil og at dei i løpet av turen kan gå med fleire forskjellige. I observasjonen kom det fram at elevane snakkar om eit vidt spekter av ting. Ofte tar samtalen utgangspunkt i noko dei ser rundt seg. Dei kommenterer noko dei synest ser spennande ut, som istappar, bekk, tett kumme eller anna, og får klassekameratane med seg for å sjå nærare på det. Eg høyrde mange «sjå der», «kva er...», «kan me...», «trur du...» undervegs på turen. Desse samtalaner er også lærarane merksame på, og ein av informantane seier at dersom ein klarer å få med seg desse spontane samtalaner kan ein som lærar gå inn i samtalen og bruka dette til å jobba med språkutvikling og omgrepstrening. I løpet av ein tur kan ein ha mange utforskande samtalar knytt til faglege tema.

Samanfatning av funn

Frå funna kan fleire faktorar trekkjast fram som sentrale når ein ser på uteskule og psykososialt miljø. I denne forskinga kjem det fram seks kategoriar som er identifisert i analyseprosessen. Desse kategoriane er leik, samhandling, elevsentrerte oppgåver, lærarrolla, uterommet og samtale. Felles for alle kategoriane, utanom uterommet, er at funna viser til korleis informantane fortel ein kan oppleva desse kategoriane på ein anna måte på uteskule enn det dei gjer inne i klasserommet.

Uteskule legg til rette for ulike typar leik. Særleg frileiken får ei viktig rolle i dei uteskule-situasjonane eg har observert. Elevane er kreative, finn måtar å bruka naturmateriale på i leiken og går inn i varierende rolleleikar. Uteskule er prega av samhandling. Ein opplever det som samlande og ein får felles opplevingar. Lærarane meiner elevane står fram som meir likestilte. Det er lettare å variera oppgåvene på uteskule enn inne i klasserommet. Lærarane legg opp til at elevane får vera mest mogleg aktive. Lærarrolla på uteskule ber preg av at lærarane har tid til å snakka med elevane, leika med dei og observera.

Samtalen går inn i mange av dei andre kategoriane. Særleg kjem dette til uttrykk i informantane si skildring av korleis det å samtala med elevane blir ein større del av lærarrolla. Under observasjonen min av leik og samhandling, hørte eg òg at samtalen var sentral. Ein kan sjå på leik som ein type samhandling, då leiken i hovudsak går føre seg i grupper. Kategorien uterommet viser til dei fysiske forskjellane mellom det å ha undervisning i eit klasserom og det å ha uteskule, og korleis lærarane meiner dette kan påverke det psykososiale miljøet. Begge informantane meiner at uterommet i seg sjølv legg til rette for aktivitet og elevsentrerte oppgåver, noko som vidare fører til leik og samtale, og dei trur den totale uteskuleopplevinga er bra for det psykososiale miljøet i klassen. Det er sjølvsagt avhengig av at læraren er engasjert, påpeiker informant 2: «Viss du skal ha uteskule så hjelper det ikkje om du har ein lærar som står og frys i eit hjørne, då blir det jo ikkje bra skule». Begge seier at både leiken og samtalen blir mest kreativ når uterommet er naturareal; altså skog heller enn leikeplass.

Lærarane trekkjer fram at uteskule gir moglegheit til å møte elevane på ein anna måte enn det ein gjer i ordinær klasseromsundervisning. Dette gjeld både i form av deltaking i leik, moglegheit til å bevega seg, samtale knytt til det ein ser rundt seg og høve for arbeidsmetodar

som omhandlar elevsentrerte oppgåver. Dei seier at elevane er lettare å motivera og at dei ser at fleire opplever meistring. Dei meiner at det at elevane ikkje treng sitja i ro for å utføra læringsaktivitetane, gjer at fleire elevar vil meistra meir. Informantane ser altså ein tydeleg samanheng her, og meier uteskule påverkar det psykososiale miljøet i klassen i positiv retning.

Drøfting

I drøftingsdelen drøftar eg funna mine og reflekterer rundt desse. Eg ser på korleis funna mine kan bidra til å gi svar på forskingsspørsmåla mine og problemstillinga mi. Mitt første forskingsspørsmål er: Korleis definerer og organiserer lærarar uteskule? Det andre forskingsspørsmål mitt er: Korleis samtalar og samhandlar elevane og lærarane på uteskule og korleis reflekterer lærarane rundt kva påverknad dette har på klassemiljøet? Problemstillinga mi har vore: Korleis reflekterer lærarar rundt uteskule og psykososialt miljø? Eg ser òg på funna i lys av teorien eg har presentert tidlegare i oppgåva. Eg vil diskutera funna mine og sjå på korleis dette samsvarer med og kan tolkast i lys av teori og tidlegare forskning.

Avslutningsvis i drøftingsdelen vil eg forsøka å summera opp funna mine og sjå på heilheita av dette.

Sjølv om uteskule ikkje er ein metode lærarane er pålagt å bruka, kan uteskule som arena bidra til at ein når fleire mål i læreplanen. Uteskule kan knytast til ulike sider ved skulekvardagen, både fagleg og sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Eg tenkjer det er nyttig å knyta det til psykososialt miljø, fordi dette er noko alle lærarar må jobba med i klassen sin heile tida. Det ser ut til at kombinasjonen av mange ulike faktorar på uteskule har noko å seia for det psykososiale miljøet.

I Noreg og Skandinavia har dei fleste ein oppfatning av kva uteskule er, likevel kan definisjonane variera litt. I denne oppgåva har eg definert uteskule som all sosial og fagleg aktivitet som skjer utanfor skulebygget i den ordinære undervisningstida. Det første forskingsspørsmålet mitt set fokus på informantane sine definisjonar av uteskule. Sjølv om informantane mine har litt ulike definisjonar, kjem begge si uteskuleundervisning inn under definisjonen eg har nytta i denne oppgåva. Informantane trekkjer fram at uteskule er å kunne ta undervisninga med til mange forskjellige stadar og gir moglegheit for varierte kultur- og

naturopplevingar. Også turen i seg sjølv er ein viktig læringsarena, seier informantane. Dei ser andre kvalitetar hjå elevane på uteskule.

Sjølv om eg har henta funna mine frå eit ganske lite utval, prøver eg å visa korleis funna frå dette materialet kan tolkast i ein større samanheng. Eg tenkjer at einskildepisodar har overføringsverdi, og at ein kan sjå einskildepisodar i samanheng med teori og tidlegare forskning. Til dømes såg eg at det å ha elevsentrerte oppgåver der elevane sto i ein ring når dei samhandla, gjorde at elevane blei engasjerte. Dette samsvarer med forskinga til Hartmeyer og Mygrind (2016), som peiker på at samarbeid og engasjement kan me sjå som ein konsekvens av mellom anna elevsentrerte oppgåver og samarbeid.

Læraren sine moglegheiter på uteskule

I funna mine blir det trekt fram at lærarane kan få ei litt anna rolle på uteskule enn i klasserommet. «Det blir ikkje så mykje hysj», seier informantane. Samstundes peikar dei også på korleis dei kan leika med elevane, visa interesse for det dei held på med og visa at dei likar å vera med dei. Dette kan då bidra til at elevane kjenner på sosial støtte. Læraren viser at hen vil vera med elevane og gir med dette emosjonell støtte som kan bidra til at eleven føler seg trygg og verdsett (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Også når ein organiserer uteskule, viser mine informantar til at det er ein del andre moglegheiter ute enn det er i klasserommet. Dei startar dagen med å gå tur til der dei skal. Her går ein vaksen fremst og ein bakarst. Dersom det er fleire vaksne med, går dei innimellom. Informantane vil at elevane sjølve skal kunne velja kvar dei går. På denne måten blir det lett for elevar som ønskjer å snakka med ein vaksen å ta kontakt, trur eg. Dei forklarar fleire av aktivitetane dei legg opp til og korleis elevane er aktive og engasjerte. Dette kan me forstå som elevsentrerte oppgåver, noko også Hartmeyer og Mygrind (2016) trekkjer fram som eit forhold som er med på å betra sosiale relasjonar. Vidare konkluderer Hartmeyer og Mygrind (2016) med at engasjement er ein konsekvens av mellom anna elevsentrerte oppgåver. Ut frå dette samsvarar fleire av mine funn med tidlegare forskning. Under elevsentrerte oppgåver skreiv dei og at elevane fortalde at dei opplevde at elevsentrerte oppgåve som dei hadde på uteskule, gav andre moglegheiter for sosial samhandling (Hartmeyer & Mygrind, 2016). I mine funn ser eg at lærarane legg opp til andre typar aktivitetar og oppgåver enn inne i

klasserommet. Dette trekkjer også Mygrind (2009) fram og peiker på at ein på uteskule nyttar andre didaktiske verkemiddel enn inne i eit klasserom.

Lærarane føler også dei har betre tid på uteskule enn inne i klasserommet. Dei har tid til å ha lange samtalar med elevane, tid til å lytta og å visa at dei bryr seg og er interessert i kvar einskild elev. Når læraren har betre tid opnar det opp for betre oppfølging av elevane. Ved å gå inn i djupare samtale med elevane, kan dei lettare sjå ting frå eleven sitt perspektiv. Her vil elevane kjenna på lærarstøtte, noko som vil bidra positivt innanfor både det psykososiale og læringsmessige miljøet (Midthassel, 2019). Også observasjon vert det betre tid til på uteskule, ifølgje informantane. Dei kan observere elevane i oppgåvene og i leiken og slik få eit innblikk i klassemiljøet. Gjennom å kunne observera skildrar informantane at dei også får moglegheit til å gripe inn eller påverke dersom dei ser at nokre elevar fell utanfor eller slit med å komma inn i fellesskapen. Det er både mi eiga erfaring og inntrykket eg har frå mange lærarar eg har snakka med at nettopp det å ha tid til kvar einskild elev i ein travel skulekvardag, er ei utfordring. Kanskje kan moglegheitene på uteskule bidra til at ein får betre kontakt med elevane og får følgd dei opp individuelt og som gruppe. Informantane gir uttrykk for at når dei ikkje treng å korrigerer så mykje på åtferd som inne i klasserommet, bidrar dette til å byggja opp ein positiv relasjon til dei elevane som ofte kan opplevast som utfordrande. Ein kan òg bruka uteskuletida til å byggja seg opp dersom ein er på «minussida» i relasjonen til ein elev. Det er godt for elevane å sjå at lærarane vel å vera med dei i til dømes leiksituasjonar, og trivst med det.

Uterommet og moglegheit for aktivitet og leik

Det er tre hovudpunkt som blir trekt fram i funna mine, når me snakkar om uterommet. Det første er moglegheitene til å bevega seg, til å vera fysisk aktive. Det andre er moglegheitene til å sjå og kjenna på det ein snakkar om og jobbar med. Det tredje er at ein har betre plass enn inne i eit klasserom. Då toler ein ei anna type åtferd enn inne i klasserommet, fordi det ikkje forstyrrar undervisninga på same måte som innandørs. «Ungar er ungar», seier me ofte. Då må me også leggja til rette for at dei kan vera ungar, og ein viktig del av det er å avgrensa stillesitjinga og la dei få utforska på impuls. Dei må få kjenna på ting, visa det til kvarandre og undra seg saman. Å kunne nytta alle sansar, blir trekt fram av Sjöblom og Svens (2018). Elevane i studien deira peika på at alt var meir ekte og konkret i naturen og gjorde at dei lærte meir.

I funna mine kjem det fram at informantane meiner uterommet gjer elevane både meir aktive og kreative. At det blir meir bevegelse og fysisk aktivitet er sjølvsagt fordi det er betre plass ute og uteskule som regel inneber at ein skal gå ein stad. Leiken blir annleis i skogen enn i skulegarden. Den blir både meir variert og dei leiker med andre enn dei leiker med til vanleg.

Informantane mine peiker også på dei fysiske fordelane ved uteskule. Det at elevane kvar veke går i ulendt terreng, har stor innverknad på den motoriske utviklinga deira. Ofte er det denne motoriske gevinsten som blir mest framheva når ein snakkar om uteskule.

Kroppsøvingstimane vert ein del av uteskulen. I mi forskning ser eg at den sosiale utviklinga er minst like viktig som den motoriske. Når elevane ber tunge isflak eller steinar i lag, blir dei sjølvsagt sterkare, men vel så viktig er det at det sosiale samhaldet blir sterkare. Dei opplever meistring i lag og får utfolda kreativiteten med å laga planar for dette arbeidet. Dette samsvarar med Helsedirektoratet sin rapport «Trivsel i skulen» (2015) som peiker på at fysisk aktivitet i lag med medelevar bidrar til sosial integrering og ei følelse av å høyra til.

Motivasjon og trivnad

Informantane vektlegg at elevane likar uteskule. Dei seier dette gjer at elevane er lettare å motivera. På uteskule ser dei at fleire opplever meistring. Dette samsvarar med Jørring og Bølling (2019) sine funn som viser at ein får auka merksemda rundt svaktpresterande elevar slik at dei opplever meir meistring både fagleg og sosialt. Ein kan også tenka seg at dette kan henga saman med det mine informantar fortel om at det blir mindre korrigerings av åtferd på uteskule. Dei meiner at fordi elevane kan utføra læringsaktivitetane utan at dei treng sitja i ro vil fleire klara å delta og fleire elevar vil då kjenna på meistring. Også for dei som ikkje har eit godt språk gir uteskule som arena moglegheit for meistring. Dei kan delta meir aktivt og peika og visa til noko dei ser. Dette gjer at dei utviklar språket sitt samstundes som dei aktivt deltar i aktiviteten. Dei blir ein del av fellesskapen og klarar å delta. Dette førar både til meistring og trivnad.

Ein må kontinuerleg jobba for å oppretthalda motivasjon og interesse. Ein kan sjå på uteskule for å finne metodar som bidrar til dette (Mygrind, 2009). Mine funn indikerer at det å driva uteskule på, den måten informantane mine fortel, i seg sjølv bidreg til motivasjon. Særleg det at elevane saknar uteskule når dei ikkje har det lenger tydar på at uteskule er noko dei likar. Ein ser også at elevane er meir med på aktivitetar på uteskule. Det er mogleg dette heng

saman med at dei ikkje kjenner på så mykje press ute. Informant 1 understrekar også at ein del av dei faglege forskjellane forsvinn når ein er på uteskule. Det er mogleg at dette også bidrar til meistringskjensla. Informant 2 seier at alle stiller meir likt på uteskule, anten det gjeld språk eller andre faglege ferdigheiter.

Motivasjon og trivnad heng tett saman med fleire element ein kan sjå på uteskule. Nokre elevar treng å bevega seg meir. Informantane mine peiker på at elevane får nytta andre kvalitetar enn dei gjer inne i klasserommet, dei får vist seg frå andre sider. Dei får tid til å snakka, leika og bli betre kjend med klassekameratane sine. Fleire element med uteskule kan altså bidra til å auka motivasjon og trivnad. Men ein kan også tenka seg at motivasjonen for uteskule er eit resultat av godt psykososialt miljø på uteskule. Elevane er trygge på kvarandre og gleder seg difor til å skapa fleir felles opplevingar på uteskule. Jørring og Bølling (2019) peiker på at det å høyra til bidrar til både det faglege og det sosiale miljøet. Ein kan seie at motivasjon er ein viktig faktor i dette. Her kan ein då seie at det å kjenna at ein høyrer til når ein er på uteskule også bidrar til auka trivnad og motivasjon for uteskule.

Sosial støtte, relasjonsbygging og samtale

Det andre forskingsspørsmålet mitt er: Korleis samtalar og samhandlar elevane og lærarane på uteskule og korleis reflekterer lærarane rundt kva påverknad dette har på klassemiljøet? Det første eg tenkjer er sentralt å trekkja fram her, er at eg observerte kontinuerleg samtale og samhandling og at ein då får eit større omfang av dette på uteskule enn i klasserommet. Dette er også noko informantane trekkjer fram når dei peiker på at dei har meir tid, til dømes til å ha lange samtalar med einskildelevar. Både lærarar og elevar får hatt samtalar med mange forskjellige i løpet av ein utedag. At det blir mykje samtale, gjer at det blir mange moglegheiter for betre relasjonar. Læraren har eit ansvar for å skapa samtalekulturar, skriv Olga Dysthe (2020). Det gjer lærarane på den typen uteskule eg har observert, der det er så mykje samtale både mellom elevane og mellom elevar og lærarar.

Elevane utviklar dei sosiale relasjonane sine på uteskule. Hartmeyer og Mygrind (2016) viser til at elevane ofte leiker saman i andre grupperingar enn det dei vanlegvis gjer og at fleire av elevane fortel at dei opplever omsorg frå elevar dei vanlegvis ikkje ville tenkt på som venar. Uteskule bidrar til å utvikla positive relasjonar mellom elevane og mellom læraren og elevane. Elevane fekk meir kjensle av å høyra til (Mygrind 2009). Også mine funn viser at

alle elevane blir meir inkluderte i aktivitetane når klassen er på uteskule. Dette kan gjera at det er moglegheit til å styrka relasjonar ein ikkje får jobba like mykje med til vanleg. Elevane får utvikla relasjon til fleire av elevane i klassen, noko som kan gjera at dei totale relasjonane i klassen blir betre. Dersom elevane får styrka relasjonane til fleire av klassekameratane sine, vil dei føla dei har meir støtte i klassen og vil verta tryggare og dermed tora bidra meir både fagleg og sosialt. Det å vera ein del av eit fellesskap er med på å skapa trivnad (Helsedirektoratet, 2015).

For å oppnå eit godt psykososialt miljø i ein klasse, er det viktig med relasjonsbygging. Det er viktig at læraren blir kjend med elevane, ser ting frå elevane sine perspektiv og sørgjer for at elevane kjenner på støtte. Samtale er ein god måte å oppnå alt dette. (Midthassel, 2019).

Funna mine viser at på uteskule har samtalen ein stor plass. Dette gjeld både den faglege og den ikkje-faglege samtalen. Ein får tid til å ha lengre samtalar og får snakka med mange forskjellige elevar. Ut frå dette kan ein tolka det som at lærarane har betre tid til å byggja relasjonar med elevane på uteskule enn inne i klasserommet. Ein kan òg trekkja fram moglegheita informantane seier dei har til å byggja opp noko positivt «i banken» til einsskildelavar.

Ein del av relasjonsbygging vil vera sosial læring. Sosial læring handlar om å læra korleis ein er i lag med andre, korleis ein inkluderer og støttar medelevar både i faglege oppgåver og i leiken. Det handlar også om korleis ein opptrer i ulike sosiale situasjonar og taklar andre si åtferd. Som eit døme på dette kan eg trekkja fram korleis elevane oppmuntra kvarandre då dei skulle kasta på blink og ikkje laga noko problem utav at somme gjekk nærare når dei skulle kasta. Ein kan sjå på sosial læring som ein del av læringsutbyttet frå utandørs undervisning (Sjöblom & Svens, 2018).

Jørring og Bølling (2019) presenterer omgrepet «well-being». Med «well-being» snakkar dei om korleis elevar har det i fellesskapen. Det sosiale og faglege fellesskapet i klassen og elevane si kjensle av å høyra til her er noko dei har sett på. Dei peiker på at organiseringa har mykje å seia for korleis sosial samhandling kjem til uttrykk (Jørring & Bølling, 2019). Frå mitt datamateriale kjem dette mellom anna til uttrykk i korleis lærarane vel å organisera forflyttinga på utedagane. Lærarane vel å la elevane gå med kven dei vil og byta på kven dei går med undervegs på turen. Her kjem samhandlinga til uttrykk gjennom samtalar og spontane samarbeidsprosjekt. Slik informantane mine organiserer uteskule, ser eg mange eksempel på korleis samhandlinga kjem til uttrykk. Fridomen til å gå med kven dei vil og snakka med kven dei vil, gir elevane moglegheit til å vera med mange forskjellige og utvikla

relasjonen sin til medelevane, både gjennom samtale og felles prosjekt. Dette kan også bidra til at turen blir ein kjekk fellesoppleving å sjå tilbake på.

Vidare vel informantane å ha god tid til frileik som ein del av dagen på uteskule. Også her står elevane fritt til å velja kven dei leikar med, men lærarane jobbar for å ha ein klassekultur der alle blir inkludert. Dersom nokon treng hjelp inn i leiken er lærarane observante på dette, og kan og sjølv bli med i leiken. Gjennom dette kan ein utvikla positive relasjonar mellom elevane og mellom elevane og lærarane. Dette er noko Kjærnsli & Rohatgi (2016) peiker på at er viktig for å skapa eit godt læringsmiljø. Dei positive relasjonane er og viktige for å utvikle seg fagleg og sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det blir ein spiraleffekt der positive relasjonar styrkar læringsmiljøet og eit godt læringsmiljø legg til rette for endå betre relasjonar.

Samtalen kan bidra til å knyta saman eleven sin kvardagskunnskap med ny fagleg kunnskap (Skalstad, 2021). På uteskule kan elevane gjerne sjå noko dei blir interessert i rundt seg. Dette kjem fram i funna mine og er også noko Skalstad og Munkebye (2022) viser til. Dei peiker på at elevar ofte seier «wow» eller «sjå», og at dette skapar gode moglegheiter til utforskande samtalar ved hjelp av opne og autentiske spørsmål. Dette er også noko eg såg då eg observerte elevane på uteskule, dei kom stadig med utbrot liknande dei Skalstad og Munkebye peiker på og spørsmål knytt til det dei såg rundt seg. Her kan ein seia at elevane utviklar situasjonsavhengige interesser (Skalstad & Munkebye, 2022). Ein kan som lærar ta tak i dette både for å vise at ein er interessert i det elevane er opptekne av og for å jobba med fagleg kunnskap. Når læraren tar tak i dette, kan me sjå på dette som ei form for stillasbygging slik Vygotsky skildrar i sin teori om den proksimale utviklingssona. Ved stillasbygging knyter ein ny kunnskap til det eleven allereie kan (Säljö, 2020). Når me snakkar om eleven sin kvardagskunnskap, vil dette vera kunnskap eleven allereie innehar. Når læraren gjennom samtale knyter denne kvardagskunnskapen til ny kunnskap, vil det vera ei form for stillasbygging. Gjennom dei utforskande samtalane på uteskule, vil elevane kunna tileigna seg ny kunnskap. Ute i naturen blir det naturleg for elevane å komma med spørsmål og dei vil vera meir mottakelege for forklaringane til læraren (Skalstad & Munkebye, 2022).

Dysthe tek for seg korleis dialogen er sentral for å utvikle eit godt læringsmiljø. I eksempelet hennar som eg presenterte i teoridelen, der elevane får ei museumsoppgåve, peikar ho på korleis praktiske og visuelle moglegheiter gjorde at fleire av elevane vart engasjerte og deltok aktivt i samtalen (Dysthe, 2020). Eg trur dette er noko av det same me ser på uteskule. Informantane mine fortel at det er lettare å få med alle elevane og at fleire elevar som ikkje

snakkar så mykje inne i klasserommet, aktivt pratar når dei er på uteskule. Det kjem og fram at ein nyttar mykje av det ein har rundt seg på uteskule, anten at ein nyttar det som konkretar, eller at ein ser noko slik at ein har visuell støtte når ein snakkar om det. Ein kan tolka det som at elevane snakkar meir og engasjerer seg meir nettopp fordi det ikkje berre blir samtalen i seg sjølv, men at ein også har praktisk-estetiske element å knyta det til.

Utviklinga av eit godt psykososialt miljø på uteskule

Det å forklara psykososialt miljø kan vera komplisert fordi det fort blir så omfattande. Psykososialt miljø heng saman med skulemiljøet. Harkestad Olsen (2019) deler skulemiljøet i eit fysisk og eit psykososialt miljø. Ho peiker vidare på fem dimensjonar for å skildra skulemiljøet: Læringsmiljøet, skuleleiing, orden, tryggleik og skuletilhøyrslø. (Harkestad Olsen, 2019). I mi forskning har det hovudsakleg vore læringsmiljø, tryggleik og skuletilhøyrslø som har vore dei viktigaste dimensjonane å sjå på. Som ein del av skuletilhøyrslø kjem klassetilhøyrslø, som er noko av det som har stått sentralt i mi forskning. Her trekkjer informantane mine fram felles opplevingar som viktig for å styrkja klassetilhøyrslø.

I intervjuja spurte eg informantane om korleis det psykososiale miljøet i klassen deira var, og korleis dei jobba med dette. Dei syntest dei hadde eit bra psykososialt miljø, men har ikkje ei enkel forklaring på kvifor det har blitt slik. Når dei reflekterer vidare over kva som har ført til det gode psykososiale miljøet, er det veldig mange ulike faktorar som blir trekte fram. Det er konkrete eksempel på læringsaktivitetar og det er fokus på lek. Felles opplevingar og støtte frå kvarandre er også sentralt. Gjennom refleksjonen var det fleire omgrep som vart nytta for å forklara psykososialt miljø det vart trekt fram fellesskap, klassemiljø, læringsmiljø, klassefellesskap, toleranse med meir Dette viser litt av kor mykje som kan vera ein del av psykososialt miljø. «Elevane kjenner kvarandre veldig godt og er trygge på kvarandre og viser toleranse», seier informant 1. Det blir sett på som viktig at elevane er trygge på kvarandre og at dei stoler på kvarandre for at ein skal ha eit godt psykososialt miljø. Dette med å kunne stola på kvarandre er noko Sjöblom & Svens (2018) peiker på at ein kan læra av å ha uteskule.

Mykje forskning på uteskule tilseier at det kan vera ein samanheng mellom uteskule og psykososialt miljø (Becker et al., 2017). Også mi forskning peiker på at det kan vera ein slik

samanheng. Som lærar er ein plikta til å jobba for eit godt psykososialt miljø (Kunnskapsdepartementet, 1998). Psykososialt miljø er eit omfattande omgrep og ein kan knyta det til både klassemiljø og læringsmiljø (Harkestad Olsen, 2019). Informantane mine gir også uttrykk for at det er mange element på uteskulen dei trur er med på å påverka det psykososiale miljøet. Dei tekkjer mellom anna fram samtale, det å visa interesse for elevane og ha tid til å lytta.

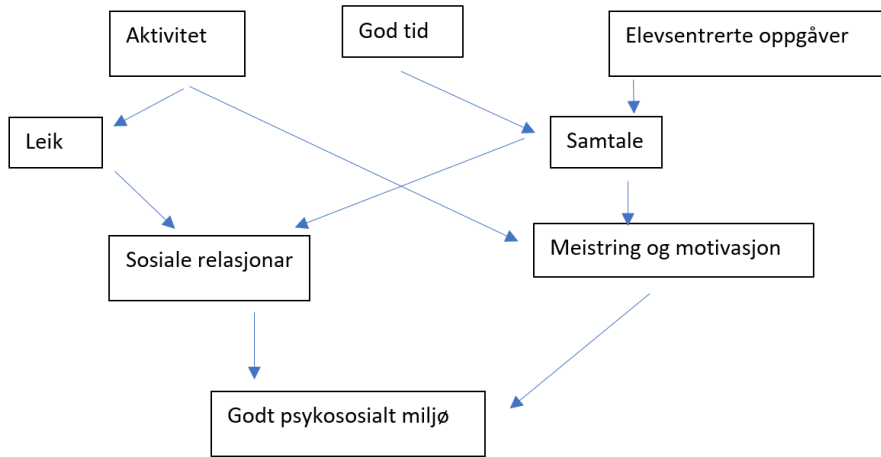
Å arbeida for eit godt psykososialt læringsmiljø er ein kontinuerleg prosess. Systematisk arbeid er nødvendig for å oppnå dette (Bakke et al., 2016). Her kan me sjå på uteskuleopplegget som ein kontinuerleg prosess. I dei klassane eg har observert, har dei uteskule kvar veke. Dette har både elevar og lærarar ei forventning om at skal vera slik, og det blir difor ein del av dette kontinuerlege arbeidet. Ein annan del av det kontinuerlege arbeidet er korleis lærarane knyter uteskuleaktivitetane saman med den ordinære undervisninga. Mygrind (2009) trekkjer fram korleis kombinasjonen av klasseromsundervisning og uteskule har ei positiv effekt på relasjonar. Det lærarane eg har intervjuja gjer, er å byggja vidare på dei felles opplevingane frå uteskule i den ordinære undervisninga.

Det er viktig å jobba aktivt for å inkludera dei elevane som har vanskar knytt til åtferd når ein arbeider for eit godt psykososialt miljø. I funna mine trekkjer eg fram korleis ein av informantane skildrar at utfordrande elevar kan vera mindre utfordrande på uteskule enn inne i klasserommet. Dette samsvarer med Price (2019) si forsking på korleis uteskule kan bidra til sosial og emosjonell læring for elevar med vanskar knytt til åtferd. Han peiker på at dersom ein jobbar med sosial og emosjonell kompetanse, kan det ha ei positiv påverknad på åtferd og skuleprestasjonar (Price, 2019).

For å få ei forståing av korleis alt dette kan påverka det psykososiale miljøet, er det mange liner ein må trekka. Det verkar klart at mine informantar verdsett samtalen og med det språket. Her kan ein trekka liner tilbake til Vygotsky sine teoriar om korleis tankeprosessar og språk heng saman og at for å oppnå læring er ein avhengig av språket (Vygotsky, 1978).

For å forsøka å peika på desse samanhengane, og korleis det kan spela ei rolle for det psykososiale miljøet, har eg utarbeida ein modell (figur 3). Modellen er bygd opp slik at pilane viser til korleis eit element eller ein faktor ved uteskule kan føra til noko anna, og at denne samanhengen kan føra til eit betre psykososialt miljø. Dei tre øvste elementa viser gode utgangspunkt for å oppnå dei neste, men ein kan også starte direkte med elementa lenger ned.

I modellen har eg forsøk å markera dei tydelegaste samanhengane. Både aktivitet og lek kan også føra til samtale, men i mi forskning var det ikkje det som kom tydelegast fram.



Figur 3 (Modell for utvikling av eit godt psykososialt miljø)

I arbeidet med denne oppgåva vart det klart at aktivitet og samtale er noko av det informantane fokuserte på. Aktiviteten i seg sjølv meinte læraren var bra fordi det oppmuntra til lek, og at elevane gjennom dette utvikla sosiale relasjonar. I aktivitet ute får elevane kjenna på meistring og motivasjon, dei får nytta andre sider ved seg sjølv enn det dei får inne i klasserommet. Ein treng ikkje vera fagleg sterk for å delta. Informantane peiker her på at elevane blir meir likestilte og at fleire kan delta utan at språk eller fagkunnskap lagar eit skilje. Gjennom aktivitet og lek får elevane bygd sosiale relasjonar med alle i klassen, ikkje berre dei som er på same faglege nivå. Relasjonsbygging kan trekkjast fram som sentralt når ein ser på psykososialt miljø (Midthassel, 2019).

Lærarane fortalde og om korleis dei hadde tid til å snakka med elevane på uteskule. Eg har difor vald å setja «god tid» som ein av dei øvste faktorane. Den gode tida gav utgangspunkt for både utforskande samtalar knytt til det dei observerte, i tillegg til faglege og sosiale samtalar, sa informantane. Difor har eg sett ei pil frå «god tid» til «samtale». Fleire elevar tør å ta plass og fortelja på uteskule, seier informant 2. For å få eit klarare bilete av dette, forsøkte eg å sjå på kva som førte til meir samtale på uteskule enn i klasserommet. Lærarane skildrar at dei har tid til å snakka med elevane om andre ting enn fag, og at dei har moglegheit til å gå i djupna på det faglege dersom det er ein elev dei mistenkjer treng ekstra støtte for å henga med

på det faglege temaet dei held på med. Samtalen er eit godt utgangspunkt for å bli betre kjend med elevane (Midthassel, 2019).

Uteskule bidrar til at elevane òg har meir tid til å snakka med kvarandre, fordi uterommet gjer at samtalanene ikkje blir forstyrrende for andre. Det er også fleire ting rundt dei som dei kan ta tak i og starta samtalar om. Desse samtalanene blir ofte ei felles oppleving for elevane.

Informantane mine trekkjer særleg fram felles opplevingar som viktig for å byggja sosiale relasjonar. Desse koplingane gjer at eg har sett ei pil frå «samtale» til «sosiale relasjonar».

Det er lettare å leggja opp til elevsentrerte oppgåver på uteskule, hevdar informantane. Eg har «elevsentrerte oppgåver» som ein faktor øvst i modellen min. Hartmeyer og Mygrind peiker òg på elevsentrerte oppgåver som ein faktor for betring av sosiale relasjonar på uteskule (Hartmeyer og Mygrind, 2016). Arbeidet med desse oppgåvene inkluderer meir samtale enn mykje av arbeidet ein har i klasserommet. Eg observerte at elevane mens dei arbeidde med oppgåvene, starta fleire samtalar som ikkje var direkte relaterte til temaet, men dei klarte likevel å gjennomføra oppgåvene. Dette kan tolkast som at elevsentrerte oppgåver legg til rette både for meir fagleg og meir sosial samtale og utvikling. Motivasjon blir, i sosiokulturell teori, sett på som eit resultat av å delta aktivt i eit fellesskap (Manger, 2020). Ein kan også seia at elevane sine gjensidige bidrag gjennom dialog gir grunnlag for vidare motivasjon og læring. Gjennom samarbeidet med desse oppgåvene utviklar elevane sosiale relasjonar. Manger (2012) peikar på at å jobba med det sosiale miljøet bidrar til motivasjon og meir deltaking i aktivitetane. Ideelt sett kan ein her få ein sirkeleffekt der arbeid med elevsentrerte oppgåver bidrar til betring i sosialt miljø, som aukar motivasjonen og som igjen førar til meir deltaking og endå berte sosialt miljø. På bakgrunn av dette og informantane sine utsegn, har eg sett ei pil frå «samtale» til «meistring og motivasjon».

For å prøva å summera opp modellen, kan ein altså seia at faktorar som bidrar til eit godt psykososialt miljø er sosiale relasjonar og motivasjon og meistring. Dette kan ein oppnå gjennom samtale, aktivitet og leik. For å skapa samtale, er det viktig å ha tid til dette, og ein kan leggja opp til elevsentrerte oppgåver. I funna mine kjem det fram at lærarane har fokus på tilpassa opplæring. Dei ønskjer å ha læringsaktivitetar der alle kan delta på sine premissar. Dette bidrar til at alle elevane opplever meistring. Når elevane kjenner at dei meistrar oppgåvene, kan dei òg bli meir motiverte. Når elevane er motiverte, vil dei ofte delta meir aktivt i dei ulike aktivitetane. Då kan det spreia seg ei god stemning i elevgruppa, og det

psykososiale miljøet kan bli betre. Informantane fortel at elevane likar uteskule og at det er noko dei gler seg til, og snakkar om både før og etter uteskule. Elevar som ikkje har uteskule lenger kjem og fortel dei saknar det fortel informant 2. Ein kan tolka det som at elevane er motiverte for uteskule. Dette kan ein sjå på som noko av det same som det Mygrind (2009) trekk fram, som viser til at ingen av elevane i undersøkinga hans meinte dei var for mykje ute.

Arbeidsmåtar, samtale eller uteskule i seg sjølv?

Utsegn frå informantane viser at dei synest uteskule er ein god arbeidsmåte. «Ein får altså utvikling på alle plan servert på eit fat», som informant 1 uttrykkjer det. Men er det uteskulen i seg sjølv, eller dei ulike arbeidsmåtene dei nyttar, som gjer at ein får eit betre psykososialt miljø i klassen? I tabellen min viser eg mellom anna at samtale, aktivitet og elevsentrerte oppgåver fører til meistring og motivasjon og sosiale relasjonar, som i neste omgang fører til godt psykososialt miljø. Ein kan altså tenkja seg at dersom ein hadde fått til same mengde samtale, aktivitet og elevsentrerte oppgåver i ordinær klasseromsundervisning, hadde det hatt same effekt på det psykososiale miljøet.

Kunne lærarane deltatt i leik på same måte i klasserommet som ute? Sjølv om ein som lærar kan leika med elevane i klasserommet, vil elevane oppleva det annleis på uteskule. Informant 1 seier: «Det er viktig at elevane ser at eg liker å vera i lag med dei og at eg vel å vera saman med dei og prøver det dei liker òg.» På uteskule vel elevane friare kva dei vil leika, og når læraren blir med dei då, blir dette også opplevd som eit anna val frå læraren enn om hen deltar i leik i klasserommet.

Dette blir berre spekulasjonar, for eg har ikkje datamateriale frå klasseromssituasjonar som kan underbyggja dette. Hartmeyer og Mygrind kjem heller ikkje med ein tydeleg konklusjon på om det er uteskule i seg sjølv eller arbeidsmetodane ein bruker på uteskule som gjer at dei sosiale relasjonane blir betre. Men dei slår fast at uteskule er ein eigna arena til å jobba med sosiale relasjonar (Hartmeyer & Mygrind, 2016). Sjølv om eg ikkje kan seia noko sikkert om det er arbeidsmåtene, samtalane eller uteskulen i seg sjølv som fører til betring av det psykososiale miljøet, kjem det klart fram at informantane mine meiner at ein treng uteskule og ikkje berre kan ta med seg arbeidsmåtene inn.

Ein kan også tenkja seg uteskule utan den positive effekten på det psykososiale miljøet. Mellom anna skildrar begge informantane mine korleis dei vel å la elevane gå med kven dei

vil, og at dette fører til at både elevane og lærarane får snakka med mange forskjellige i løpet av ein tur. Dei veit at andre lærarar er strenge på at elevane skal gå i faste par, men dei har sjølv tatt eit medvite val om å gjera dette annleis, nettopp for å få denne positive effekten. Gjennom heile uteskuledagen er det fleire slike situasjonar der desse lærarane har tatt val for å leggja best mogleg til rette for samtale, samhandling, leik og aktivitet. Eg trur at dersom ein ikkje er medviten om dette, kan ein ta val som ikkje legg så godt til rette for dette, og at ein dermed ikkje får den same verknaden på det psykososiale miljøet. Det at lærarane er genuint engasjert i uteskule, gjer at dei nyttar moglegheitene uteskule gir, saman med elevane. Dei kan utforska og leika saman med elevane og bidra til å skapa gode relasjonar og godt klasse miljø. Som informant 2 seier: «Viss du skal ha uteskule så hjelper det ikkje om du har ein lærar som står og frys i eit hjørne. Då blir det jo ikkje bra skule.» Det er altså ikkje nok å ta elevane med ut, du må faktisk driva uteskule som sosial og fagleg aktivitet utanfor skulebygget, for kunne rekna uteskule som ein arena for betring av det psykososiale miljøet.

Avslutning

I denne forskinga har eg hatt hovudfokuset på lærarar sine tankar og refleksjonar rundt uteskule og psykososialt miljø. Datamaterialet er hovudsakleg henta inn gjennom intervju, men eg har også brukt observasjon som metode for å sjå om observasjonen samsvarar med lærarane sine tankar rundt uteskule og for å kunne nytta det eg observerte på uteskule i intervju. Eg har gitt innblikk i korleis eg har jobba med å utarbeide intervjuguide og observasjonsskjema og skildra gjennomføringa av datainnsamlinga. Dette gjer at andre kan sjå korleis eg har arbeida og eventuelt forsøke å replikera forskinga.

Eg har presentert tidlegare forskning på uteskule og psykososialt miljø, samt sosiokulturell teori og teori knytt til samtale, relasjonsbygging og faktorar for betring av sosiale relasjonar på uteskule. Datamaterialet mitt er analysert ved bruk av tematisk analyse. Eg har gitt innblikk i analyseprosessen og presentert eit utdrag av tabellen eg sorterte funna inn i. Dette har eg gjort for å vera open rundt tolkingsprosessen. Funna er presentert ut frå kategoriane eg identifiserte i analyseprosessen. Eg startar med generelle funn før eg vidare presenterer dei seks kategoriane. Desse kategoriane er: Leik, samhandling, elevsentrerte oppgåver, lærarrolla, uterommet og samtale. I drøftingsdelen har eg reflektert over funna mine og knytt det til tidlegare teori og forskning. Eg viser til at mykje samsvarar med tidlegare forskning.

Avslutningsvis vil eg no komma med ein konklusjon, og sjå på korleis ein kan jobba vidare med å forska på temaet uteskule og psykososialt miljø.

Konklusjon

Ut frå denne studien ser det ut som lærarar som engasjerer seg i uteskule vil kunne dra nytte av moglegheitene dette gir for å kunne byggja sosiale relasjonar. Dei vil kunne observera elevgruppa og vurdera korleis miljøet i klassen er, og leggja til rette for at elevane kan utvikla eit godt psykososialt miljø. Lærarane skildrar korleis uteskule kan gi moglegheit til samtale og samhandling med elevane på ein annan måte enn inne i klasserommet, og peiker på at dei meiner dette bidrar til betre psykososialt miljø. Dette samsvarar også med tidlegare forskning som peiker på at det kan vera ein positiv tendens knytt til psykososialt miljø og uteskule (Becker et al., 2017). Denne oppgåva har særleg lagt vekt på moglegheitene uteskule kan gi for samtale og korleis samtale kan bidra til å forbetra relasjonane. Gjennom observasjonen vart moglegheitene for samtale observert, men effekten av dette er ikkje målt, og om dette har noko å seie i forhold til det psykososiale miljøet, er difor vanskeleg å slå fast. Likevel kjem det tydelege fram at informantane meiner det kan ha ein samanheng.

I denne forskinga er datamaterialet samla inn frå eit lite utval. Eg kan derfor berre komma med ein konklusjon ut frå tilfella eg har sett på og ein treng å samla inn meir data før ein kan generalisera funna.

Problemstillinga eg har forsøkt å belysa er: Korleis reflekterer lærarar rundt uteskule og psykososialt miljø? Eg har også hatt to forskingsspørsmål. Spørsmål 1 er: Korleis definerer og organiserer lærarar uteskule? Spørsmål 2 er: Korleis samtalar og samhandlar elevar og lærarar på uteskule og korleis reflekterer lærarar rundt kva påverknad dette har på klassemiljøet? Eg finn at sjølv om ein kan definera uteskule litt ulikt, er hovudfokuset at ein skal komma seg ut av klasserommet og gjerne ut i naturen. Ein startar ofte med å «gå tur til» staden der ein har planlagd å ha undervisninga. Mine informantar skildrar her at organiseringa er ganske fri og elevane går med kven dei vil. Undervisninga er ofte prega av elevaktive oppgåver. Når det gjeld forskingsspørsmål to som omhandlar lærarane sine refleksjonar rundt samtale og samhandling, kjem det tydeleg fram at det er meir samtale og samhandling på uteskule enn inne i klasserommet. Dette gjeld både mellom elevane og mellom lærarar og elevar. Uteskule legg til rette for dette, fordi elevane blir interesserte i ting rundt seg. Tid og moglegheit til samtale og samhandling er to andre faktorar som kan vera avgjerande for at det blir meir av

dette på uteskule. Samtale og samhandling førar til betre relasjonar og bidrar til eit betre klassemiljø.

Konklusjonen min er at lærarane meiner at å nytta uteskule som arena kan ha ei positiv effekt på det psykososiale miljøet. Deira refleksjonar sett saman med observasjonane indikerer at der er fleire faktorar ved uteskule som kan ha ei positiv effekt på det psykososiale miljøet. Desse faktorane kan sorterast i seks kategoriar; leik, samhandling, elevsentrerte oppgåver, lærarrolla, uterommet og samtale. Samhandling og samtale er noko som går inn i dei andre kategoriane og kan hende kan ein trekkja fram dette som det mest sentrale. Uteskule som arena kan ha ein positiv effekt på det psykososiale miljøet fordi uteskule kan gi moglegheiter til meir og annleis samtale og samhandling mellom anna gjennom kreativ leik med naturmaterialet, moglegheita for små samtalar utan at det forstyrrar og at ein på uteskule ser meir rundt seg, noko som kan skapa interesse, nysgjerrigheit og vidare samtale. Lærarane kan nytta tida si på ein annan måte enn i klasserommet og det er meir rom for relasjonsbygging både mellom elevane og lærarane og elevane seg i mellom. Arbeidsmetodar og leik som fremjar samtale og samhandling er med på å styrka dei sosiale relasjonane og kan slik bidra til å utvikla eit betre psykososialt miljø.

Praktiske implikasjonar

I arbeidet med denne forskinga har eg gjort meg ein del tankar kring implikasjonar for praksisfeltet. Det første eg vil trekkja fram, er at eg tenkjer at lærarar som allereie driv med uteskule kan bli meir medvitne om kvifor dei gjer dette og korleis dei kan dra nytte av dei ulike aspekta ved uteskule for å styrka det psykososiale miljøet i klassen. Kanskje denne forskinga kan bidra til at lærarane fokuserer meir på viktigheita av samtale. Ved at dei blir meir medvitne om dette, kan dei ta tak i endå fleire av dei spontane og utforskande samtalane til elevane.

Funna mine rundt kva uteskule har å seia for det psykososiale miljøet, kan òg føra til at fleire lærarar vel å bruka denne undervisningsforma. Alle lærarar er plikta til å arbeida for eit godt psykososialt miljø. Derfor er uteskule noko me kan trekkja fram som eit fokusområde. Ein kan nytta dette både for å styrka eit allereie godt psykososialt miljø og for å betra eit dårleg psykososialt miljø.

Ikkje berre samtale, men også dei andre kategoriane eg har hatt fokus på i forskinga mi, som elevsentrerte oppgåver, aktivitet, leik og samhandling bør vera interessante for lærarar å tenkja gjennom og bli meir medvitne på i sin praksiskvardag. Det eg har skildra om lærarrolla, håpar eg vil inspirera mange til å driva med uteskule. Då vil konsekvensen vera at ein får fleire måtar å driva relasjonsbygging på, og då kan lærarane få betre relasjonar til fleire elevar.

Også for skuleleiinga kan forskinga mi vera til hjelp når ein skal grunngi kvifor ein vel å nytta ressursar til uteskule. Med alle dei positive effektane som er dokumentert, kan ein forsvara å nytta vaksenressursane slik at klassane kan ha uteskule. Det kan òg gi moglegheit for å ta opp temaet uteskule i personalgruppa, slik at ein får ein felles praksis kring uteskule. Leiinga legg såleis opp til at dette er på systemnivå, og ikkje opp til den einskilde lærar.

For både lærarar og skuleleiing vil det vera ein fordel å ha ny forskning å visa til når dei skal forklara foreldre kvifor dei vel uteskule som metode på deira skule. Foreldre vil oftast vera opptekne av det psykososiale miljøet, og difor interesserte i å høyra at skulen nyttar metodar som støttar opp under dette.

Eg håpar denne forskinga kan bidra til at me forstår korleis uteskule kan påverka det psykososiale miljøet. På denne måten kan me ta vare på og vidareutvikla uteskule som metode.

Teoretiske implikasjonar

Mi forskning samsvarar i stor grad med tidlegare forskning. Eg identifiserer seks kategoriar frå uteskule som kan ha ei påverknad på psykososialt miljøet i ein klasse. Kategoriane eg har funne svarer til og overlappar i hovudsak med funn frå tidlegare forskning. Det som vert vektlagt meir i mi forskning, er plassen samtale kan ha på uteskule og kva rolle den kan spela for relasjonsbygging og dermed også psykososialt miljø.

Vidare forskning

Gjennom arbeidet med denne masteren har eg fått ein innblikk i kva studiar som allereie finst innanfor temaet uteskule. Dei fleste studiane er gjort på eit relativt lite utval, og berre eit fåtal av studiane har følgd elevane over ei lengre tidsperiode. I min studie har eg også berre

observert elevane på uteskule ved ei anledning, og eg kan difor ikkje seia noko om utviklinga av det psykososiale miljøet over tid. Eg tenkjer at det å kunne følgja ein klasse over tid og gjerne utarbeida ein metode for å kunne skildra kvaliteten på det psykososiale miljøet, kunne vore interessant. Ein kunne også gjerne prøvd å isolera enkelte av faktorane for å sjå om det er ein einskild faktor som i særleg grad påverkar det psykososiale miljøet eller om det er samspelet mellom dei. Eksempelvis kunne ein gjennomført aksjonsforskning der ein sette hovudfokuset på elevsentrerte oppgåver og på kva måte dette eventuelt kan påverka det psykososiale miljøet.

I mi forskning intervjuar eg lærarar, men dersom eg skulle ha fortsett med dette prosjektet, hadde det vore nyttig å også samla informasjon frå elevane. Då kan ein sjå på om deira meiningar samsvarar med lærarane sine refleksjonar, og også om elevane vektlegg det same som det eg observerte og lærarane oppfatta. Det å få høyra elevane sine meiningar, kunne også gitt meg eit bilete av korleis dei oppfatta det psykososiale miljøet. Det hadde då vore spennande å gjennomføra ein longitudinell studie, slik at eg kunne følgd utviklinga av det psykososiale miljøet over tid.

Samtale er noko eg har hatt mykje fokus på i forskinga mi. Eg har sett på samtale som ein faktor for betring av sosiale relasjonar, men eg har ikkje gått kategorisk til verks og sett på kva type samtale det er mest av på uteskule. Eg har heller ikkje sett på korleis lærarane kan leggja til rette for dei ulike typane av samtale, berre korleis dei kan leggja til rette for samtale generelt. Ny forskning kan setja fokus på dei ulike formane for samtale på uteskule. Dette bør omfatta både samtalar mellom elevane og mellom lærar og elev. Ein kan identifisera dei ulike formane for samtale og sjå på korleis ein kan leggja best mogleg til rette for dei typane samtale ein ser har størst effekt på den faglege og sosiale utviklinga.

Videre håpar eg fleire vil forska på uteskule. Det er mange tema innanfor uteskule der forskingsfeltet er relativt lite. Som Grindheim (2022) sa: «Det som blir tatt for gitt kan heller ikkje takast vare på». Difor treng me meir forskning for å skape ei forståing av arbeidet og eventuelle fordelar av uteskule.

Referansar

- Andersson-Bakken, E. I., & Dalland, C. P. (2021). *Metoder i klasseromsforskning - Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Bakke, H. H., Blytt, B., Werner, F., & Elvedal, C. (2016). Dra sammen, samtidig—Et mer inkluderende skoleliv. *Hentet fra idunn.no*. <https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/doi/10.18261/issn.1504-3010-2016-01-02-21>
- 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. *Henta Frå National Library of Medicine*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5451936/>
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder -med etikk og statistikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø -lærerens muligheter*. Universitetsforlaget.
- Det kongelige-, kirke, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Det kongelige-, kirke, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb>
- Dysthe, O. (2020). Dialog, samspill og læring. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning -en antologi* (2., s. 85–119). Fagbokforlaget.
- Fjeld, I. E. (2020, mai 28). *Professor Thomas Nordahl: – Hjemmeskole har vært et dårlig tilbud for de fleste elevene*. NRK. https://www.nrk.no/norge/professor-thomas-nordahl_-_hjemmeskole-har-vaert-et-darlig-tilbud-for-de-fleste-elevne-1.15032330

- Folkehelseinstituttet. (2022, august 24). *Godt klassemiljø henger sammen med gode karakterer*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nyheter/2022/godt-klassemiljo-henger-sammen-med-gode-karakterer/>
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3.). Universitetsforlaget.
- Grindheim, L. T., & Rogne, E. (u.å.). *BluPodden* (Nr. 20).
<https://share.transistor.fm/s/d3c612fc>
- Harkestad Olsen, M. (2019). Utdanningspolitiske føringer for et psykososialt miljø. I J. Buli-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø* (s. 11–31). Cappelen Damm Akademisk.
- Hartmeyer, R., & Mygrind, E. (2016). A retrospective study of social relations in a Danish primary school class taught in «Udeskole». *Henta Frå Tandfonline.Com/Galanga.Hvl*.
<https://www-tandfonline-com.galanga.hvl.no/doi/full/10.1080/14729679.2015.1086659>
- Helsedirektoratet. (2015). Trivsel i skolen. *Hentet fra*.
https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Holme, M. (2022, februar 2). *Uteskole med mat på bål*. NRK.
<https://www.nrk.no/skole/uteskole-med-mat-pa-bal-1.15722879>
- Høgheim, S. (2020). *Materoppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jørring, A. H., & Bølling, M. (2019). Swings and roundabouts? Pupils' experiences of social and academic well-being in education outside the classroom. *Hentet Fra*

- Tandfonline.Com/Galanga.Hvl.No.* <https://www-tandfonline-com.galanga.hvl.no/doi/full/10.1080/03004279.2019.1614643>
- Kjærnsli, M., & Rohatgi, A. (2016). Læringsmiljøet i skolen. *Hentet fra*.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215027463-2016-09>
- Kunnskapsdepartementet. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova. *Hentet fra Lovdata*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen:M 87*. Kyrkje- og undervisningsdepartementet. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2012020224001?page=55&searchText=47
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode -veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.). Fagbokforlaget.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om -motivasjon og mestring* (T. Nordahl & O. Hansen, Red.; 1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Manger, T. (2020). Motivasjon for skularbeid. I R. Säljö & R. J. Krumsvik (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning -en antologi* (2., s. 155–180). Fagbokforlaget.
- Midthassel, U. V. (2019). Utvikling av psykososialtmiljø i klassen-med et blick på lærers rolle. I J. Buli-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø* (s. 115–128). Cappelen Damm Akademisk.
- Mygrind, E. (2009). A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Henta Frå Tandfonline.Com*.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14729670902860809>

- NESH. (2021, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E., & Krumsvik, R. J. (2016). *Lærerarbeid for elevens læring 1-7*. Cappelen Damm.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2020). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen -en metodebok for lærere, studenter og forskere*. Universitetsforlaget.
- Price, A. (2019). Using outdoor learning to augment social and emotional learning (SEL) skills in young people with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD). *Henta Frå Tandfonline.Com*.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14729679.2018.1548362?Access=true%27>
- Sjöblom, P., & Svens, M. (2018). Learning in the Finnish outdoor classroom: Pupils' views. *Hentet Fra Tandfonline.Com*.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14729679.2018.1531042>
- Skalstad, I. (2021). *Naturen som arena for utforskning og læring av naturfaglege tema i barnehagen og i barneskulen*. [://openarchive.usn.no/usnhttps-xmllui/handle/11250/2761007](https://openarchive.usn.no/usnhttps-xmllui/handle/11250/2761007)
- Skalstad, I., & Munkebye, E. (2022). How to support young children's interest development during exploratory natural science activities in outdoor environments. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103687. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103687>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena -selvopfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Säljö, R. (2020). Støtte til læring -tradisjoner og perspektiver. I R. J. Krumsvik (Red.),

Praktisk pedagogisk utdanning -en antologi (2., s. 57–84). Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse -en innføring i kvalitativ metode*.

Fagbokforlaget.

Torjussen, L. P. S. (2021). *Grunnspørsmål i pedagogikken* (L. Hilt, Red.; 1. utg.).

Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Skolemiljø. Henta frå udir.no*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Uteskole. Hentet fra Udir.no*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/uteskole/>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipp for opplæringa -Kunnskapsløftet (LK06)*. udir.no.
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsippier_lk06_nn.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2019, januar 29). *Tiltak for å bedre relasjoner*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del 1.5 Respekt for naturen og miljøbevissthet*.

udir.no. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.5-respekt-for-naturen-og-miljobevissthet/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Temaene i elevundersøkelsen*. Hentet fra.

https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Trygt-miljo/?fbclid=IwAR1AsjMU_mKvfvFWSsP-758TTLldh07nbFTOkE0-bG0LwTaV3hHrQXsdao8I

Utdanningsforbundet. (2012). Lærarprofesjonen si etiske plattform. *Henta frå*.

https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larer_prof_etiske_plattform_a4_nynorsk_rev_131118.pdf

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press; JSTOR.

<https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide Uteskule

Korleis vil du forklara/definera uteskule?

Kvifor vel du å driva med uteskule?

Korleis sørger du for å inkludera alle elevane på uteskule?

Vil du seia uteskule påverkar klassemiljøet?

- Har du nokre eksempel?

Korleis er det psykososiale miljøet i klassen din?

- Er dette noko du jobbar aktivt med på nokon måte?
- Trur du uteskule spelar ei rolle i forhold til dette?
 - o Korleis?

Er det nokre elevar som har meir utbyte av uteskule enn andre?

Kva elevar, kvifor?

Trur du elevane lærar like mykje av uteskule som klasseromsundervisning?

Kva baserer du dette på?

Er uteskule noko ein fokuserer på i kollegiet, eller er det opp til kvar einskild lærar korleis/om ein jobbar med dette?

Kva er dei største ulempene med å driva uteskule?

Er det noko meir om uteskule du gjerne vil ta opp?

Vedlegg 2

Aktivitet	Skildring	Tankar																																												
<table border="1"><tr><td colspan="4">Tidspunkt:</td></tr><tr><td colspan="4">Ekstraustyr:</td></tr><tr><td>Naturmateriale</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Medbrakt</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td colspan="4">Instruksjonar</td></tr><tr><td>Individuelt</td><td></td><td>Grupper</td><td></td></tr><tr><td>Par</td><td></td><td>Heil klasse</td><td></td></tr><tr><td colspan="4">Rammer</td></tr><tr><td>Tal på vaksne</td><td></td><td>Tal på elevar</td><td></td></tr><tr><td>Forflytting</td><td></td><td>Naturareal</td><td></td></tr><tr><td>Leikeplass</td><td></td><td>Bustadområde</td><td></td></tr></table>	Tidspunkt:				Ekstraustyr:				Naturmateriale				Medbrakt				Instruksjonar				Individuelt		Grupper		Par		Heil klasse		Rammer				Tal på vaksne		Tal på elevar		Forflytting		Naturareal		Leikeplass		Bustadområde			
Tidspunkt:																																														
Ekstraustyr:																																														
Naturmateriale																																														
Medbrakt																																														
Instruksjonar																																														
Individuelt		Grupper																																												
Par		Heil klasse																																												
Rammer																																														
Tal på vaksne		Tal på elevar																																												
Forflytting		Naturareal																																												
Leikeplass		Bustadområde																																												

Elev		Lærer	
		Tal	
Instruert fagleg samtale			Instruksjon
Spontan fagleg samtale			Planlagd fagleg samtale
Ikkje fagleg samtale			Spontan fagleg samtale
Klassediskusjon			Utforskande samtale
Spontane grupperingar			Diskusjon med grupper
Lytting			Lytting
Anna			Anna
Gruppeaktivitet			Deltakande aktivitet
Individuell (fysisk) aktivitet			

Vedlegg 3

Vil du delta i forskingsprosjektet

Uteskule og psykososialt miljø?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å sjå på korleis ein driv med uteskule og om det eventuelt har noko å seie for det psykososiale miljøet i ein klasse. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Formålet med studien er å sjå på lærarar sine refleksjonar rundt uteskule og korleis dette kan påverka det psykososiale miljøet i ein klasse. Eg ønsker å sjå konkret på korleis ein arbeidar på uteskule samanlikna med klasserommet, og korleis ein inkluderer ulike elevar. Informasjonen eg hentar inn vil bli brukt i ei masteroppgåve.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg tek kontakt med lærarar eg veit har erfaring med uteskule, og som jamleg jobbar med uteskule med klassen dei har no.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du vel å delta inneber det at eg skal vera med på minst ei uteskule økt hjå deg i forkant av intervjuet. I etterkant av deltakingen på uteskule skal eg gjennomføre eit intervju med deg på ca. 30 minutt. Det vil bli tatt lydopptak, som seinare blir transkribert og blir lagra elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Student : Line Sand og mine rettleiarar ved Høgskulen på Vestlandet
- For å sikre at uvedkommande ikkje får tilgang til personopplysningar nyttar eg godkjend utstyr frå HVL til lydopptak og lagrar dei kryptert på HVL sin server

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir sletta når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 20.12.2023

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysningar om deg,

- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved rettleiar: Aslaug Grov Almås e-post (aslaug.almas@hvl.no) eller telefon : [REDACTED]
- Student: Line Sand e-post (line.sand@haugnett.no) telefon: [REDACTED]
- Vårt personvernombod: Trine Anikken Larsen e-post (Trine.Anikken.Larsen@hvl.no) eller telefon: [REDACTED]

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

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

Venleg helsing

Prosjektansvarleg/rettleiar

Student

Aslaug Grov Almås

Line Sand

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet uteskule og psykososialt miljø og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i observasjon og intervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 4

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer: 721615 Vurderingstype: Standard Dato:11.10.2022

Prosjekttittel

Uteskule og psykososialt miljø

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Aslaug Grov Almås

Student

Line Sand

Prosjektperiode

01.10.2022 - 20.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.12.2023.