

MASTEROPPGAVE

M5GLU18

Mai (2023)

Mulighetene bak praktisering av uteskole for elever med utfordrende atferd

The Possibilities in Practicing Outdoor Education for Students with Challenging Behaviour

Akademisk masteroppgave

30 studiepoeng oppgave

Johannes Moe



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Denne masteroppgaven har som formål å undersøke hvilke egenskaper og kvaliteter uteskole kan tilføre for elever med utfordrende atferd. Følgende problemstillingen ble formulert for denne oppgaven: «*Hvilke muligheter opplever lærere i praktiseringen av uteskole for elever med utfordrende atferd?*». Til sammen ble tre forskningsspørsmål utformet for å kunne besvare problemstillingen: 1) «*Hvordan forstår lærere elever med utfordrende atferd?*» 2) *Hvilke egenskaper med uteskole verdsetter lærere i sin praktisering?*» 3) *Hvordan opplever lærere elever med utfordrende atferd under uteskole?*».

Datainnsamlingen ble utført gjennom semistrukturerte forskningsintervju av til sammen fire praktiserende lærere på ungdomstrinnet. Utvalget besto to lærere fra ordinære skoler, en fra spesialskole og en som er lærer på en alternativ opplæringsarena. I intervjuene reflekterte informantene rundt deres forståelse av elever med utfordrende atferd, i form deres subjektive erfaringer om hvilken type atferd som utfordrer og hva som forårsaker dette. De gjorde også rede for deres forhold til uteskole, og hvordan de opplever elever med utfordrende atferd under uteskole.

Hovedfunnene i denne studien rundt lærernes forståelser av utfordrende atferd, viser at lærerne opplever ulike typer atferd som mest utfordrende. To av lærerne viser til en oppfattelse av at utfordrende atferd oppstår på bakgrunn av rammene som klasseromsundervisning har i form av ensformige læringsaktiviteter. Informantene delte perspektivet om at utfordrende atferd oppstår som en reaksjon på konteksten eleven befinner seg i. Samtidig er det elevene som bryter med forventningene og krav som læreren har, som oppfattes som mest utfordrende. Samlet viser funnene i denne studien at lærerne opplever at uteskole kan tilføre muligheter for; relasjonsdannelse, atferdsregulering og sosial læring. Dette oppstår på bakgrunn av uteskolens egenskaper, i form av friere rammer som tilrettelegger for kommunikasjon og sosialt samspill. Mulighetene som informantene fremhever uteskole kan tilføre, viste seg å gjelde først og fremst elever med eksternaliserende atferd.

Nøkkelord: utfordrende atferd, uteskole, sosial læring, eksternaliserende atferd

Abstract

The purpose of this master's thesis is to investigate which characteristics and qualities outdoor schools can add to pupils with challenging behaviour. The following problem was formulated for this assignment: *"What opportunities do teachers experience in the practice of outdoor school for pupils with challenging behaviour?"*. Altogether, three research questions were designed to be able to answer the problem: 1) *"How do teachers understand pupils with challenging behaviour?"* 2) *"Which characteristics of outdoor schools do teachers value in their practice?"* 3) *"How do teachers experience pupils with challenging behaviour during outdoor school?"*.

The data collection was carried out through semi-structured research interviews with a total of four practicing teachers at secondary schools. The committee consisted of two teachers from ordinary schools, one from a special school and one who is a teacher at an alternative school. In the interviews, the informants reflected on their understanding of pupils with challenging behaviour, in the form of their subjective experiences of what type of behaviour is challenging and what may causes this. They also gave an account of their relationship with outdoor education, and how they experience students with challenging behaviour during an outdoor education setting.

The main findings in this study regarding the teachers' understanding of challenging behaviour, show that the teachers experience different types of behaviour as the most challenging. Two of the teachers refer to a perception that challenging behaviour arises because of the background of the framework, that classroom teaching has in the form of monotonous learning activities. The informants shared the perspective that challenging behaviour occurs as a reaction to the context the student finds himself in. At the same time, it is the students who violate the expectations and demands of the teacher, who are perceived as the most challenging. Overall, the findings in this study show that the teachers feel that outdoor school can add opportunities regarding; relations, behaviour regulation and social learning. This arises on the basis of the outdoor school's characteristics, in the form of a more open framework that facilitates communication and social interaction. The results in the form of benefits, is more regarding students with externalizing behaviour

Keywords: challenging behaviour, outdoor education, social learning, externalizing behaviour

Forord

Med denne oppgaven setter jeg punktum for fem fine år som lærerstudent på OsloMet. Gleden av å endelig ferdigstille et sluttprodukt føles helt fantastisk. For meg har denne oppgaven gitt meg stor verdi. Den har gitt meg en dypere kunnskap, om et tema som jeg har stor interesse for. Dette vil komme med når jeg skal ut i arbeidslivet som lærer.

Jeg vil takke min veileder Salman Türken, for tålmodigheten og nyttige innspill og refleksjoner.

Jeg vil også rette en stor takk til informantene som deltok i denne undersøkelsen. Uten dere hadde jeg ikke kunnet gjennomført denne oppgaven. Dere fremsto som dyktige og reflekterte lærere som hadde mye kunnskap på feltet.

Til slutt vil jeg takke mine venner, medstudenter, familie og ikke minst min samboer, Vilde, som har støttet meg og gitt meg motivasjon gjennom hele denne prosessen.

Oslo, 14.05.2023

Johannes Moe

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning

1.1 Presentasjon av tema	7
1.1 Formål for oppgaven	8
1.2 Personlig motivasjon for valg av tema.....	8
1.3 Presentasjon av problemstilling	8
1.4 Oppgavens oppbygging.....	8

2.0 Teori

2.1 Sosiokulturell læringsteori	9
2.2 Begrepet uteskole	10
2.2.1 Legitimeringen av uteskole	10
2.2.2 Forståelser av uteskole	11
2.2.3 Uteskolens egenskaper	12
2.3 Relasjonskompetanse og kommunikasjon gjennom uteskole	13
2.4 Utfordrende atferd	15
2.5 Årsaksforklaringer til utfordrende atferd	16
2.5.1 Individuelle forhold.....	17
2.5.2 Kontekstuelle forhold.....	17
2.6 Forskning på elever med utfordrende atferd under uteskole	18
2.7 Tiltak for utfordrende atferd.....	19
2.7.1 Sosial kompetanse	19

3.0 Metode

3.1 Kvalitativ forskningsmetode	20
3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju	21
3.1.2 Intervjuguide	21
3.2 Utvalg	23
3.2.1 Rekruttering av utvalg.....	23
3.2.2 Presentasjon av utvalget	24
3.2.3 Gjennomføringen av intervju	25
3.3 Analyse av datamateriell	26
3.3.1 Transkribering av intervju.....	26

3.3.2 Tematisk analyse	27
3.4 Studiens kvalitet	28
3.4.1 Validitet	28
3.4.2 Reliabilitet	30
3.4.3 Forskerrollen	30
3.5 Forskningsetiske refleksjoner	31
4.0 Presentasjon av funn	
4.1 Lærernes forståelser av utfordrende atferd	32
4.1.1 Hvilken atferd lærerne betrakter som utfordrende	32
4.1.2 Hvorfor elever viser utfordrende atferd	34
4.1.3 Skolen eller lærerens ansvar?	35
4.2 Drøftende om lærernes forståelse av elever med utfordrende atferd	37
4.3 Lærernes perspektiver på praktiseringen av uteskole	41
4.3.1 Sosial læring gjennom uteskole	41
4.3.2 Det sosiale foran det faglige	42
4.3.3 Utfordringene bak praktiseringen av uteskole	43
4.3.4 Relasjonsdannelse gjennom uteskole	44
4.4 Drøftende om lærernes perspektiver på uteskole	45
4.5 Lærernes opplevelse av elever med utfordrende atferd under uteskole og dens atferdsregulerende effekt	50
4.6 Drøftende lærernes opplevelse av elever med utfordrende atferd under uteskole og dens atferdsregulerende effekt	51
5.0 Oppsummerende diskusjon	
6.0 Konklusjon	
6.1 Begrensninger for denne studien	55
6.2 Videre forskning	55
7.0 Referanseliste	
8.0 Vedlegg	
8.1 Intervjuguide	60
8.2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	62
8.3 Kvittering fra NSD	65

1.0 Innledning

1.1 Presentasjon av tema

Måten vi ser på barn har endret seg gjennom historien, hvor skolen har spilt en vesentlig rolle (Sollesnes, 2018). Med undervisningen som hovedelement, har det også skapt rammer for hvilken atferd som tolereres og ikke. Ogden (2022) skriver at 6,6% av guttene, og 2,1% av alle jentene i den norske skolen innehar det han kaller problematferd. Elever som bryter med skolens forventninger og krav kan risikere å oppleve en skolehverdag preget av motgang.

I Norge eksisterer det spesialskoler og alternative opplæringsarenaer for elever som ikke oppnår tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Den norske skolen opplever et økende antall av elever i skoler og tilbud utenfor den ordinære skolen, som kan tyde på at skolen mislykkes i ambisjonen om en skole for alle (Holterman, 2020; Ogden, 2022). Tall fra GSI (grunnskolens informasjonssystem) viser en økning på 10% mellom 2015 og 2020 (Holterman, 2020). Spesielt alternative opplæringsarenaer fremstår som tilbud rettet mot elever som har utfordringer knyttet til atferd (Holterman, 2020; Veia & Ramvi, 2022). Dette fører videre til et pedagogisk dilemma i den moderne norske skolen, hvor ambisjonen om inkludering utfordres.

Et aspekt som skiller andre typer skoler og tilbud fra den ordinære skolen, er omfanget av praktiseringen av undervisning utenfor det ordinære klasserommet. Tilbudene som eksisterer utenfor den ordinære opplæringen, tar ofte utgangspunkt i en mer praktisk tilnærming til læringsmålene (Ogden, 2022). Eksempler på dette kan være læringsaktiviteter som baserer seg rundt friluftsliv, gårdsaktivitet eller kantinedrift.

Begrepet uteskole brukes som et samlet didaktisk begrep for undervisning som praktiseres utenfor klasserommets fire vegger (Jordet, 2010). Utdanningsdirektoratet (2017) beskriver uteskole som en læringsarena for både faglig og sosial læring. Utendørs undervisning kan tilrettelegges for at elevene oppnår høyere grad av fysisk aktivitet og samarbeid gjennom kreative læringsaktiviteter. Dette kan videre åpne opp for en opplæring som kan oppleves mer utforskende, aktiv og praktisk for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.1 Formål for oppgaven

Det overordnede formålet for dette prosjektet er derfor å undersøke hvilke egenskaper og kvaliteter uteskole kan tilføre for elever med utfordrende atferd. Med kvalitativt forskningsintervju av lærere som praktiserer uteskole jevnlig for sine elevgrupper, vil jeg undersøke hvilke muligheter og erfaringer de opplever gjennom praktiseringen av uteskole.

1.2 Personlig motivasjon for valg av tema

Min interesse og nysgjerrighet for temaet jeg skriver begynte allerede i tiden før jeg begynte på lærerstudiet. Som assistent på en spesialskole, erfarte jeg hvordan elever med ulike forutsetninger og behov opplevde mestring og «frihet» under ulike aktiviteter og opplegg utendørs. Dette fikk meg til å reflektere rundt hvordan ulike læringsarenaer er viktig for opplæringen i sin helhet. Når jeg gikk kroppsøving i mitt studieløp, ble jeg for første gang presentert for uteskole som et didaktisk begrep, som viste hvordan læringsaktiviteter utendørs også kan tilføre faglig og sosial læring. Dette har jeg hatt en hypotese om gjelder spesielt elever med utfordrende atferd.

1.3 Presentasjon av problemstilling

Dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

«Hvilke muligheter opplever lærere i praktiseringen av uteskole for elever med utfordrende atferd?»

På bakgrunn av problemstillingen har jeg også utformet tre aktuelle forskningsspørsmål som skal være til hjelp for å besvare problemstillingen:

1. Hvordan forstår lærere elever med utfordrende atferd?
2. Hvilke egenskaper med uteskole verdsetter lærere i sin praktisering?
3. Hvordan opplever lærere elever med utfordrende atferd under uteskole?

1.4 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 tar for seg oppgavens teoretiske rammeverk. Teorien inneholder faglitteratur og tidligere forskning som er relevant opp mot studiens problemstilling. Først tar delen for seg generelt om sosiokulturell læringsteori. Deretter blir det redegjort for det didaktiske begrepet uteskole gjennom egenskapene det fremmer og dens rolle i skolen. Videre skal jeg redegjøre for begrepet utfordrende atferd og vise til ha teorien sier om årsaksforklaringer og til slutt vise til tiltak som kan utføres.

I *Kapittel 3* skal jeg redegjøre for mitt valg av kvalitativt forskningsintervju som metode til denne studien. Jeg skal presentere utvalget som deltok i undersøkelsen og redegjøre for analyseprosessen. Prosjektets kvalitet på bakgrunn av reliabilitet og validitet blir også vurdert.

I *Kapittel 4* skal jeg presentere hovedfunnene fra datainnsamlingen. Funnene blir også drøftet i slutten av hver hovedkategori. Delen bygges opp av til sammen tre hovedkategorier; 1) lærernes opplevelse av elever med utfordrende atferd, 2) lærernes perspektiver på praktiseringen av uteskole, 3) lærernes opplevelse av elever med utfordrende atferd under uteskole og dens atferdsregulerende effekt.

I *Kapittel 5* blir skal jeg sammenfatte den tidligere drøftingen i en samlet oppsummerende diskusjon.

Kapittel 6 er avslutningen. I denne delen skal jeg redegjøre for hovedfunnene, samtidig som jeg skal forsøke å svare på problemstillingen som denne oppgaven tar utgangspunkt i.

2.0 Teori

I denne delen av oppgaven skal redegjøre for det teoretiske rammeverket til dette prosjektet. Den skal senere drøftes i lys av funnene fra datainnsamlingen.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell teori bygger på flere ulike tilnærminger og forståelser. Den russiske psykologen Lev Vygotsky fremstår ofte som forbindelsen til den sosiokulturelle læringsteorien (Säljö, 2001). Han hevder at læring og utvikling forekommer gjennom det verbale og sosial interaksjon (Vygotsky, 1978). Han mener derfor at både kultur og det sosiale har en stor betydning. Sentralt i hans meninger er måten vi mennesker tilegner oss kulturelle verktøy, hvor språket spiller en stor rolle. Gjennom språket kan mennesker kommunisere på bakgrunn av egne tanker, men også tilegne oss andre sine meninger (Vygotsky, 1978).

Dette fører videre til at nåværende kunnskap utvikles, som man ikke ville klart å oppnå på egenhånd. Dette er bakgrunnen for teorien «den proksimale utviklingssonen». Han begrunner at læring forekommer imellom elevens eksisterende utviklingsnivå, og utviklingsnivået som potensielt kan oppnås (Vygotsky, 1978). Det kaller han for den nærmeste utviklingssonen. Det eksisterende utviklingsnivået er hva eleven kan lære på egenhånd, og det potensielle utviklingsnivået er hva eleven kan lære med støtte og hjelp av andre.

2.2 Begrepet uteskole

Begrepet uteskole brukes i norsk skolesammenheng som en samlet beskrivelse på undervisning som praktiseres utenfor klasserommet, i de ulike fysiske og sosiale omgivelsene skolen besitter (Jordet, 2010). En viktig faktor for at uteskole skal fungere for sin hensikt er at innholdet er forankret i lærerplanen, samtidig som at lokalsamfunnet og utemiljøet brukes som en ressurs for læring (Jordet, 2010). Dette fører til en avgrensning av begrepet uteskole. Om de tradisjonelle formene for læringsaktiviteter som lesing og skriving flyttes fra klasserommet og ut til uterommet, kvalifiseres ikke det til at undervisningen regnes som uteskole. Begrepet omfatter undervisning som utføres i naturen, skolegården og områder eller bygninger som eksponerer elevene for kultur eller historiske kunnskaper i lokalsamfunnet.

Jordet (2010) trekker også frem at uteskole skal være aktiviteter som praktiseres regelmessig og med et målrettet innhold utenfor klasserommet. Andersen og Fiskum (2014) skriver at ulike fagmiljøer foretrekker begrepet feltarbeid i beskrivelsen av undervisning som finner plass utendørs. Begrepet læringsarena er også et begrep som blir brukt i pedagogisk kontekst, som forteller om den fysiske plasseringen til undervisningen.

Fenomenet uteskole er hverken et nytt eller særegent norsk fenomen (Andersen & Fiskum, 2014). Sammen med de andre nordiske landene, innehar Norge en sterk nasjonal og kulturell tradisjon for å praktisere utendørs aktivitet i natur og utemiljøer (Remmen & Iversen, 2022). Samtidig utdyper Andersen og Fiskum (2014) at mange land har en lang tradisjon med å legge undervisningen utendørs, og trekker frem land som Storbritannia, USA, Canada, Spania, New Zealand og Australia. I Norge fikk uteskole sitt gjennombrudd på tidlig 1900-tallet (Jordet, 2010). Siden Normalplanen fra 1939 har begrepene lokal læring, lokalt lærestoff og lokal tilpasning blitt brukt til å gjøre undervisningen virkelighetsnær for elevene.

2.2.1 Legitimeringen av uteskole

Begrepet uteskole brukes ikke direkte i den gjeldende læreplanen for den norske grunnskolen. På den andre siden kan egenskaper som uteskole innehar, og mulighetene som oppstår når undervisningen flyttes ut av klasserommet, gjenkjennes gjennom andre begreper og forståelser. Det finnes flere eksempler på dette gjennom overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Egenskaper som praktiske læringsaktiviteter, læring gjennom

sansing og innsikt i skolens lokale nærmiljø er eksempler på dette, som uteskole er en viktig komponent for realiseringen av skolens ambisjon (Andersen & Fiskum, 2014; Jordet, 2010).

I redegjørelsen av «et inkluderende læringsmiljø», i delkapittelet som omhandler prinsipper for skolens praksis, fremheves det også at bruk av varierte læringsarenaer kan føre til økt motivasjon for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» utdyper at skolen skal bidra for at elevene får kompetanse i god psykisk og fysisk helse. Forskning viser at det fysiske aktivitetsnivået øker i stor grad når undervisningen blir praktisert i naturen og ikke i klasserommet (Mygind, 2007, 2009). Det samme gjelder for effekt på elevers psykiske helse, hvor sammenhengen kan ses gjennom økt fysisk aktivitet i skolehverdagen (Bølling et al., 2019; Gustafsson et al., 2012; Maller, 2009).

Dette viser samlet at uteskole er en ønsket praksis i den ordinære norske skolen. Samtidig hevder Jordet (2010) at på bakgrunn av norske elevers dårlige resultater på internasjonale kartleggingstester av faglig nivå (PISA, TIMSS og PIRLS), har tanken om fenomenet uteskole vært under press og delvis mistet fotfestet i den norske skolen. Dette hevder Jordet (2010) kan forklares gjennom det økende faglige trykket, og at det eksisterer en misoppfatning om at uteskole ikke verdsetter faglig utbytte.

2.2.2 Forståelser av uteskole

Jordet (2010) redegjør for at det eksisterer en 1) *bred* og 2) *smal* forståelse av uteskole. Han utdyper at uteskole ofte blir praktisert i kombinasjon med hverandre, og at de sammen danner en *vid* forståelse av uteskole.

1) Den *brede* forståelsen tar hovedsakelig utgangspunkt i at opplæringen skal fremme allmenndannelse hos elevene (Jordet, 2010). Praktiseringen forsvares gjennom at læreren ser på det som verdifullt for opplæringen at deler av undervisningen finner plass ute i lokalsamfunnet og nærmiljøet. Under denne forståelsen vil uteskole bidra for elevene faglige og sosial læring samtidig som at de oppnår økt fysisk aktivitet i skolehverdagen, som samlet bidrar til allmenndannelse for elevene. Med en bred forståelse av uteskole, risikerer man at det faglige utbyttet blir nedprioritert fordi fokuset på danning og sosialt samvær rangeres som viktigere. Dette stiller derfor høyere krav til at læreren gjør gode didaktiske valg for at elevene også oppnår tilfredsstillende faglig læring når undervisningen praktiseres utendørs (Jordet, 2010).

2) Den *smale* forståelsen baserer seg på mer spesifiserte mål når undervisningen blir praktisert utendørs (Jordet, 2010). Læreren vil under denne forståelsen legge til rette for korte opphold i omgivelsene utenfor klasserommet, hvor hensikten ligger i faglig utbytte gjennom et målrettet innhold. Eksempler på dette er undervisningstimer i naturfag hvor elevene skal løse oppgaver som krever at de samler elementer fra naturen, eller joggeturer ute i naturen i kroppspøving som skal gi elevene kunnskap og erfaring om utholdenhetstrening (Jordet, 2010).

2.2.3 Uteskolens egenskaper

Remmen og Iversen (2022) utførte en litteraturstudie på artikler fra de nordiske landene med uteskole som tema. Funnene i denne studien som analyserte til sammen 52 artikler, viser til at lærernes perspektiver ofte har blitt prioritert i prosjekter som omhandler utendørs undervisning. Lærere hevder at de møter få utfordringer i praktiseringen av utendørs undervisning, og at det har positive innvirkninger på spesielt kommunikasjon og relasjonsdannelse til elevene (Remmen & Iversen, 2022). Samtidig kommer det frem at støtte og veiledning fra skolens ledelse og kollegaer er viktig for kvaliteten av gjennomførelsen. Videre viser studien at flere forskningsprosjekter også viser til at uteskole kan ha positiv effekt for elevers fysiske og psykiske helse, samtidig som at det også styrker sosiale ferdigheter gjennom interaksjon (Remmen & Iversen, 2022). I studier som fokuserte på effekten i forhold til faglige ferdigheter, kommer det også frem at utendørs undervisning kan bidra til et positivt utbytte. Samtidig poengteres det at sammenhengen mellom læringsaktivitetene og ressursene utemiljøet kan tilføre, må være til stede for at det faglige utbyttet skal realiseres.

Når de tilgjengelige ressursene som utemiljøet tilbyr utnyttes i opplæringen, åpner det opp for andre måter å innhente læring på for elevene. Mygind (2007) trekker frem samhandlingen mellom fysisk aktivitet og abstrakt tenkning som en positiv egenskap uteskole kan tilføre. Jordet (2010) mener at uteskole kan legge til rette for læringsaktiviteter som fører til økt bruk av kroppen og sanser i opplæringen. Dette vil igjen bidrar til økt sansemotoriske erfaringer som gir elevene økt forståelse når kunnskaper blir forankret gjennom kroppslige og emosjonelle erfaringer. Winje og Løndal (2021) viser til i deres forskning på elevers opplevelse av uteskole, at uteskole kan tilføre dybdelæring gjennom transformativ læring. De viser til at aktiviteter som inneholder muligheten til transaksjoner mellom teoretiske kunnskaper og erfaringer bidrar til økt forståelse av aktuelle temaer. Denne egenskapen samsvarer med Vygotsky (1978) sine tanker, at skapelsen av koblinger mellom teoretisk kunnskap og det konkrete gjennom sosial interaksjon

fremmer utvikling. En forutsetning for å skape dette, er at elever gis muligheten til å se og oppleve sammenhengen mellom teorien de tilegner seg verbalt, med hvordan det opptrer i virkeligheten. Dette gjøres gjennom aktiviteter og forsøk som eksponerer elevene for virkeligheten.

Mangfoldet av metoder og aktiviteter som utføres i klasserommet, kan også ses i lys av hvordan uteskole praktiseres. Jordet (2010) bruker utsagnet «utdanningsfilosofisk» i sin beskrivelse av uteskole, fremfor at det skal betraktes som en undervisningsmetode. Han utdyper også videre at uteskole ikke har som ambisjon om å erstatte klasserommet som læringsarena, men heller at det fungerer som et «utvidet klasserom». Dette gir muligheter for realisering av potensialet som skolens fysiske og sosiale omgivelser kan tilføre for faglig og sosial læring, som ikke klasserommet har samme forutsetninger for å utføre (Jordet, 2010).

Uteskole står i kontrast til tradisjonell klasseromsundervisning, hvor virkeligheten defineres av tekster som læreren tar utgangspunkt i for undervisningen (Jordet, 2010). I den moderne skolen fremstår læringsaktivitetene lesing, skriving og snakking som dominerende. Det er også en forventning om at elevene skal forholde seg stillesittende og at lydnivået skal forholdes moderat (Jordet, 2010). Dette er forankret i de ulike rammebetingelsene og forutsetningene lærerne besitter. Fiskum og Jacobsen (2013) viser til i deres forskning at utendørs undervisning fører til lavere krav om handlingsregulering («action regulation») for elevene. Teorien om «action regulation» omhandler at barn tilpasser seg omgivelsene i høyere grad jo eldre de blir, og handler deretter. Inne i klasserommet må elevene regulere seg selv ut ifra de kontekstuelle rammene. Dette kan ha konsekvenser i form av stress og lavere konsentrasjon, samtidig som det påvirke motivasjonen negativt.

2.3 Relasjonskompetanse og kommunikasjon gjennom uteskole

Spurkeland (2017) beskriver relasjonskompetanse som evner, kunnskaper eller holdninger som gjør at en god relasjon vedvarer mellom mennesker. Sollesnes (Sollesnes, 2018) skriver at relasjonskompetansen til lærere er viktig i møte med elever med utfordrende atferd. Dette fordi elevene ofte kan inneha dårlige relasjonserfaringer fra tidligere. Elever trenger derfor gode relasjoner til trygge voksne, for at de skal oppnå utvikling (Pianta, 1999; Sollesnes, 2018). Gode lærer-elev relasjoner skaper også trygghet og interesse for elevene (Fallmyr, 2020). For å skape gode relasjoner til elevene, må læreren være bevisst på flere aspekter. Sollesnes (2018) nevner at

eleven må oppleve å bli respektert, rost og motivert. Elever har også et behov få bli vist interesse og møtt med toleranse og forståelse. Samtidig trekkes det frem at det er viktig at de opplever støtte på sine initiativer.

Jordet (2010) skriver at rammene for kommunikasjon og sosial interaksjon mellom elevene og lærerne er ulike når undervisningen blir praktisert utendørs, i forhold til når undervisningen foregår inne i klasserommet. I en undervisningssituasjon inne i klasserommet er kommunikasjonen ofte sentrert rundt tekstene innholdet tar utgangspunkt i, og elevene responderer på spørsmål lærerne stiller. Sammen med individuelt arbeid og samarbeid på grupper, utgjør dette de tre vanligste formene for kommunikasjon i et klasserom (Jordet, 2010). Rammene for kommunikasjon i klasserommet legger også begrensninger for hvor mye hver elev kan snakke, hvem som kan snakke og hva elevene kan snakke om. Dette fører igjen til at det oppstår konkurranse mellom elevene om taletid, som kan hemme læring for elevene som ikke får eller tar nok plass i samtalene (Jordet, 2010).

Under uteskole fungerer premissene for kommunikasjon og sosial interaksjon på en annen måte. En viktig distinksjon er at elevene ikke snakker *om* verden på bakgrunn av tekster, men kommunikasjonen oppstår i samhandling med at de handler *i* verden (Jordet, 2010). Dette fører til at kommunikasjonen i naturen og andre utemiljø tilegner seg egne kjennetegn som kan ha positivt utbytte for elevenes læring (Jordet, 2010):

- 1) Kommunikasjon i uterom gir mindre støy
- 2) Praktisk samhandling fører til autentisk kommunikasjon
- 3) Metakognisjon på bakgrunn av refleksjoner av opplevelser
- 4) Hver elev oppnår mer taletid
- 5) Friere kommunikasjon
- 6) Mer å snakke om
- 7) Elevene stimuleres til å stille spørsmål

Hartmeyer og Mygind (2016) viser i deres forskning at uteskole hadde positiv effekt for elevenes sosiale relasjoner. For at det skal forekomme, fremlegger de seks ulike momenter som må være til stede: *lek, interaksjon, deltakelse, elevsentrerte læringsaktiviteter, samarbeid og engasjement*. De hevder også at den konstante tilstedeværelsen av læreren, øker muligheten til å kartlegge

hvordan elevene fungerer i sosiale interaksjoner, som igjen gir læreren muligheten til å korrigere uønsket atferd (Hartmeyer & Mygind, 2016).

2.4 Utfordrende atferd

I denne oppgaven bruker jeg begrepet utfordrende atferd. Fenomenet utfordrende atferd kan være vanskelig å definere og betraktes som omfattende. Det brukes flere begreper med mål om å beskrive elever som bryter med skolens og læreres krav, normer og forventninger. Øen og Krumsvik (2022) mener begrepet «utfordrende atferd» åpner opp for at den subjektive oppfattelsen til læreren om hva utfordrende atferd er også blir tatt med i betraktning. Begreper som problematferd, atferdsvansker og sosial-emosjonelle vansker brukes ofte om denne elevgruppen i forskningslitteratur (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2022). I motsetning til utfordrende atferd, legger de andre begrepene opp til en forståelse av at atferd alene forekommer på bakgrunn av elevens individuelle forutsetninger. Disse begrepene retter seg ofte mot at atferden forekommer på grunn av ulike diagnoser, oppvekstmiljø eller forholdene hjemme med familien. Øen og Krumsvik (2021) diskuterer derfor for at begrepet utfordrende atferd bygges opp av en sosialkonstruktiv forståelse, gjennom at atferd også avhenger av konteksten eleven befinner seg i. I skolesammenheng vil denne konteksten basere seg på læreres kompetanse i møte med utfordrende atferd og deres ulike individuelle oppfattelser om hva som betraktes som utfordrende. For denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i to definisjoner av utfordrende atferd. Begge begrepene legger til rette for en nyansert forståelse av utfordrende atferd, som inkluderer at utfordrende atferd kan ha flere årsaksforklaringer som også kan opptre i sammenheng med hverandre.

Sollesnes (2018) bruker begrepet «vanskelig atferd», og definerer det på følgende måte: «...*en type atferd som omgivelsene finner det vanskelig å forholde seg til, og som uttrykker en vanske det aktuelle barnet trenger hjelp med*» (s. 35).

Ogden (2022) bruker begrepet norm- og regelbrytende atferd, som en definisjon på utfordrende atferd hvor også de kontekstuelle forholdene blir tatt med i betraktning. Han definerer begrepet på følgende måte:

«Norm- og regelbrytende atferd er handlinger som bryter med skolens forventninger til elevrollen. Atferden bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig, hensynsfull og

vennlig atferd og hindrer positiv samhandling med andre. Den hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling» (s. 13).

Ogden (2022) vurderer denne typen atferd som et midtpunkt i alvorlighetsgrad mellom undervisnings- og læringshemmende atferd nederst, og alvorlige atferdsproblemer øverst.

Utfordrende atferd forekommer ofte når følelser tar overhånd, og kommer til uttrykk gjennom kommunikasjon, samhandling og relasjonen til personene eleven møter i sin skolehverdag (Kinge, 2020). Elever som opplever frustrasjon, ensomhet, bekymringer og usikkerhet viser atferd på ulike måter (Kinge 2020). Som to dynamiske forklaringer, trekker Ogden (2022) frem at atferdsproblemer kan forstås som samhandlingsproblemer og/eller sosiale kompetanseproblemer. En elev med utfordringer knyttet til samhandling vil utvikle og vedlikeholde utfordrende atferd gjennom møte med andre mennesker eller miljø. Sosiale kompetanseproblemer bygger opp av mangel på sosiale ferdigheter som selvkontroll og evnen til å regulere atferd. Dette beskrives som ferdigheter som kan trenes på, og kan fungere som verktøy for eleven i vanskelige situasjoner (Ogden, 2022).

I forskningslitteraturen skilles det mellom to ytterpunkter av atferd som utfordrer. Den ene kalles ofte for innagerende, internaliserende eller innadvendt, og kjennetegnes gjennom elever som fremstår stille, beskjedne og som gir lite uttrykk (Kinge, 2020; Ogden, 2022). Denne type atferd gjør det vanskelig for læreren å skape gode relasjoner. Den andre av de to hovedkategoriene for utfordrende atferd er det som ofte kalles utagerende eller eksternalisert atferd. Elever med utagerende atferd har en tendens til å oppleves konfliktskapende og kan virke truende, samtidig som de skaper uro i undervisningssituasjoner (Kinge, 2020).

2.5 Årsaksforklaringer til utfordrende atferd

Årsaker til hvorfor utfordrende atferd oppstår blant barn og unge, kan forklares gjennom individuelle forhold, kontekstuelle sammenhenger og bærer preg av kulturen atferden kommer til uttrykk i (Sollesnes, 2018). Ofte kan årsaksforklaringen være mer kompleks, hvor flere faktorer spiller inn på hvorfor en elev viser utfordrende atferd. Årsaksforklaringer av elever med utfordrende atferd har i lang tid vært preget av det individuelle perspektivet (Ogden, 2022; Drugli, 2018). Synet på hvordan miljøet også kan ha innvirkning på atferd har delvis vært akseptert, men er ikke like godt utviklet.

2.5.1 Individuelle forhold

For noen elever kan den utfordrende atferden forklares gjennom nevrobiologiske implikasjoner eller nevroutviklingsforstyrrelser (Kinge, 2020). Det er en samlet betegnelse på ulike diagnoser som ADHD, Tourettes syndrom og autismeforstyrrelser. Spesielt diagnosen ADHD/hyperkinetisk forstyrrelse har fått mye oppmerksomhet i skolen (Ogden, 2022). Elever med diagnosen ADHD strever ofte med kroppslig urolighet, lav utholdenhet, svekket konsentrasjonsevne og fremstår som spontane. Sett i lys av kontekst, vil dette gjøre det utfordrende for lærere i form av ønsket arbeidsro i undervisningen og hyperaktivitet krever økt oppmerksomhet. Barn og unge med diagnosen ADHD kan ofte ha tilleggsvansker og kan lett misforstås av voksne (Kinge, 2020). ICD-11 definerer ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) som et mønster som varer over lengre tid bestående av hyperaktivitet/impulsivitet og uoppmerksomhet, som går utenfor normalen i intellektuelt nivå og alder. Som videre kan gå utover sosial, akademisk og yrkesmessig funksjon (Organization, 2019).

Atferdsdiagnoser kartlegges gjennom egne diagnosekriterier, hvor trasslidelse og atferdslidelse er de to vanligste (Drugli, 2018). Diagnostisering av elever fører ofte til at de oppnår rettigheten til spesialundervisning eller ekstra ressurser. Dette fører til at eleven kan få ekstra støtte og hjelp fra instanser som innehar høyere kompetanse på feltet i forhold til hva en ordinær lærer ofte har. Drugli (2018) sier at det også kan føre til økt forståelse og aksept for atferden og at tålmodigheten til omgivelsene øker. På den andre siden finnes det perspektiver som stiller seg mer kritisk til høy grad av diagnostisering av barn og unge. Kritikken retter seg mot at et høyt fokus på diagnoser, fører til at andre årsaksforklaringer knyttet til kontekstuelle forhold som læringsmiljø, undervisningsmetoder og mestring blir glemt (Drugli, 2018).

2.5.2 Kontekstuelle forhold

Under det kontekstuelle perspektivet som forståelsesmåte av utfordrende atferd, blir forhold som læringsmiljø og omgivelser vurdert. Når tiltak iverksettes er det viktig at atferden ses i lys av de kontekstuelle betingelsene for at tiltakene skal fungere riktig (Drugli, 2018). Tiltak som retter seg mot sosiale ferdigheter, vil være av liten effekt om den utfordrende atferden skyldes negative samspill i hjemmet eller med lærerne på skolen.

I nyere tid har skolens rolle i forebygging og redusere utfordrende atferd fått økt oppmerksomhet. Dette fører til at debatten i høyere grad vinkles mot eksistensen av problemskoler, fremfor

fokuset mot problemelever (Ogden, 2022). Funnene i Øen og Krumsvik`s (2021) litteraturstudie som omhandler læreres holdninger til elever med utfordrende atferd, viser til at skoler som kommuniserer at de strever med inkludering av elever med utfordrende atferd, har et mer individrettet elevsyn. Det kommer frem at lærerne på skolene som strever, ikke tar hensyn til de kontekstuelle forholdene. Dette fører igjen til et paradoks. Det viser at elever selv må stå til ansvar for deres manglende sosiale kompetanse, som står i kontrast til når en elev viser mangel på faglige ferdigheter, hvor ansvaret da faller på skolen (Øen & Krumsvik, 2021). På den andre siden viser funnene at skolene som i større grad lykkes i arbeidet med en inkluderende praksis for elever med utfordrende atferd, at de kontekstuelle forholdene også blir tatt i betraktning. Lærerne i de inkluderende skolene viser også større innsats og vilje i arbeidet om å inkludere alle elever, og legger ikke ansvaret på elevene selv (Øen & Krumsvik, 2021).

2.6 Forskning på elever med utfordrende atferd under uteskole

Selv om uteskole har en sterk posisjon i den norske skolen, eksisterer det få forskningsprosjekter med et spesialpedagogisk utgangspunkt. Forskningsprosjekter fra andre land som har sett på effekten av uteskole for elever med utfordrende atferd viser til positive resultater på flere områder.

Price (2019) sine funn viser til at en elevgruppe med SEBD (social, emotional and behavioural difficulties), opplevde økt motivasjon til å møte opp på skolen gjennom et utendørs undervisningsprosjekt. Samtidig viste elevene mindre grad av utfordrende atferd, som samsvarer med flere andre prosjekter som viser til at uteskole har positiv innvirkning på elevers atferdsregulering (Fox & Avramidis, 2003; Price, 2015; White, 2012)

For elevers evne til å danne relasjoner, viser forskning at uteskole kan fungere som en nyttig arena for dannelsen av relasjoner mellom elevene og mellom læreren og elev (Price, 2019). Dette samsvarer med White (2012) sin forskning som forsket på elever som viste lav relasjonskompetanse. Elevene opplevde utvikling i form av økt tillit og samhold. Samtidig viste elevene økt deltakelse på grupper. For faglig utbytte gjennom utendørs undervisning, viser Fox og Avramidis (2003) at elever med utfordrende atferd også kan oppnå et godt utbytte. De faglige læringsmålene i undersøkelsen var tatt fra fagene engelsk, naturfag og geografi og tilhørte den engelske lærerplanen.

2.7 Tiltak for utfordrende atferd

I møtet med elever som viser utfordrende atferd, vil skolens rolle være å sørge for at uønsket atferd fremtrer sjeldnere gjennom forebygging. Tiltak som iverksettes skal ha som formål å kartlegge hvilke faktorer som skaper eller vedlikeholder den utfordrende atferden (Drugli, 2018). Som redegjort for tidligere i oppgaven, kan årsaksforklaringene være flere og fremstå som kompleks.

Forekomst av utfordrende atferd kan knyttes til organiseringen av skolesystemet og læreplanen. Ogden (2022) trekker frem tre overordnende punkter som kan ha innvirkning på elevatferd gjennom organiseringen på skolenivå: den første er *relevans*, som sier noe om hvordan skolen implementerer læreplanen rundt elevenes tidligere erfaringer og interesser. Det andre punktet han trekker frem er *motivasjon*, som omhandler at det tilrettelegges for mestring blant elevene. Det tredje og siste punktet er *timing*, som sier noe om innholdet i undervisningen er tilpasset elevenes faglige nivå og alder, som også inneholder viktigheten av tidlig innsats når elever utvikler utfordrende atferd (Ogden, 2022).

Metodene som ekskluderende og inkluderende skoler benytter seg av skiller seg fra hverandre (Øen & Krumsvik, 2021). Strategiene som lærerne i skolene som mislykkes benytter, omhandler i høyere grad individrettede metoder i hvordan håndtere den utfordrende atferden. De inkluderende skolene hadde i høyere grad forebyggende strategier på skolenivå som lærerne stolte på. Skolens profesjonsfelleskap spiller derfor også en viktig rolle i arbeidet med elever som betraktes som utfordrende. Det kom også frem gjennom at lærere i de ekskluderende skolene ønsket å gjøre mer for elevene og savnet støtte og økt veiledning fra skoleledelsen (Øen & Krumsvik, 2021).

2.7.1 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse kan ses på som evnen til å bruke tanker, følelser og atferd på en måte som fremmer utvikling av kunnskaper og holdninger (Ogden, 2022). Dette skal føre til at positive relasjoner blir etablert og vedlikeholdt. Det inkluderer også en oppfatning av egen kompetanse, som skal bidra for sosial mestring og aksept, som legger grunnlaget for gode vennskap (Ogden, 2022). Sollesnes (2018) utdyper at sosial kompetanse er en kulturelt betinget ferdighet i den vestlige verden, og at det derfor ikke eksisterer som et fasitsvar.

Den sosiale kompetansen oppstår og utvikles i samhandling med andre (Sollesnes, 2018).

Gresham og Elliot (1990) trekker frem fem ulike elementer som den sosiale kompetansen bygges

opp av; *selvkontroll, empati, samarbeid, selvhevdelse og ansvarlighet*. Ogden (2022) skriver at lærere, eleven selv og foreldre kan vurdere ferdighetene samarbeid, selvhevdelse og selvkontroll.

Utfordrende atferd kan ses i sammenheng med graden av den sosiale kompetansen som eleven innehar (Sollesnes, 2018). Dette fører til at utvikling av den sosiale kompetansen kan motvirke utfordrende atferd. Tidligere forskning hevder at det er en sammenheng mellom utfordrende atferd blant elever og deres sosiale kompetanse. Hukkelberg et. al. (2019) utførte en systematisk litteraturstudie av engelskspråklige fra tidsrommet 2008 til 2018, med forskningsartikler som rapporterte sammenheng mellom ulike typer av utfordrende atferd og sosial kompetanse. Forfatterne konkluderer derfor med at tiltak rettet mot å øke den sosiale kompetansen, vil redusere uønsket atferd for elever med utfordrende atferd (Hukkelberg et al., 2019). På den andre siden er det ikke betinget at elever med høy sosial kompetanse ikke kan vise utfordrende atferd i gitte situasjoner (Sollesnes, 2018). White (2012) viser i sin forskning at utendørs undervisning kan føre til positiv effekt for sosial kompetanse. Elevene som deltok i prosjektet, viste lav sosial og emosjonell kompetanse. Resultatene viser til at elevene opplevde utvikling i tillit, samhold, deltakelse i grupper og økt evne til å regulere emosjoner (White, 2012).

3.0 Metode

I dette delkapittelet blir det redegjort for valgene som ligger til grunn for valget av kvalitativ forskningsmetode, og hvilke vurderinger som ble gjort i forkant av datainnsamlingen. Jeg skal også redegjøre for prosessen bak rekrutteringen av utvalget, som består av til sammen fire lærere, og presentere deres bakgrunn. Til slutt skal jeg beskrive hvordan datamaterialet ble analysert, samtidig som at studiens kvalitet blir vurdert.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitativ forskningsmetode gir en dypere forståelse av fenomenene som undersøkes (Dalland, 2020). Kvalitative metoder kjennetegnes av at datamaterialet baserer seg på informantenes ulike erfaringer, opplevelser og egne tanker (Tjora, 2021). Forskningsprosjektets problemstilling legger ofte føringen for hvilken metode som egner seg best (Thagaard, 2013). Denne oppgaven tar utgangspunkt i en problemstilling som inkluderer to elementer som jeg ønsker å undersøke nærmere; uteskole og elever med utfordrende atferd. Dette er begge sosiale fenomener, som kvalitativ forskning har som formål å avdekke (Thagaard, 2013). Lærere med erfaringer knyttet til de ulike faktorene, kan gi meg som forsker en dypere forståelse for de aktuelle temaene

gjennom deres tanker og meninger. Dette ønsket førte også til at jeg valgte intervju, fremfor andre kvalitative metode som spørreskjema, som nødvendigvis ikke fører til reflekterte svar på bakgrunn av perspektiver og erfaringer.

3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet som metode for innhenting av data, har som formål å avdekke intervjuobjektets forståelse av livsverdenen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebærer at informantens perspektiver, opplevelser og erfaringer av fenomener eller situasjoner blir undersøkt. Formålet med denne studien er først og fremst undersøke læreres opplevelser. Samtaler er en viktig faktor for at mennesker skal forstå hverandre, samtidig som at det gir rom for intensjoner, følelser, tanker og meninger (Christoffersen & Johannessen, 2012). Intervju bidrar også til frihet for å uttrykke seg som deltakende informant (Christoffersen & Johannessen, 2012).

For min datainnsamling valgte jeg å utføre datainnsamlingen gjennom semi-strukturerte intervjuer. Semi-strukturerte intervjuer kjennetegnes av planlagte temaer og kategorier, hvor det samtidig er åpent for at informanten kommer inn på andre temaer som være av verdi for forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette vil bidra til at informantene kan reflektere i høyere grad over sine erfaringer og perspektiver, som til sammen danner en helhetlig subjektiv oppfattelse. Et semi-strukturert intervju skal derfor opptre som en dagligdags samtale, samtidig som at det foreligger et profesjonelt formål (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette fant jeg nyttig for å kunne besvare prosjektets problemstilling, som vil undersøke læreres erfaringer, meninger og perspektiver rundt praktiseringen av uteskole for elever som oppfattes som utfordrende.

I startfasen prosessen til prosjektet så jeg først på muligheten til å utføre kvalitative intervju av elever, eller både lærer og elever på bakgrunn av en casestudie. Grunnet anbefalinger og tidsrammen til denne oppgaven så gikk jeg bort i fra den planen og valgte heller å intervju lærere. Dette fordi søknadsprosessen til NSD (norsk senter for forskningsdata) ville tatt lengre tid, og at jeg innehar erfaring med intervjuer av praktiserende lærere fra tidligere.

3.1.2 Intervjuguide

Som forberedelse til intervjuene, ble det utformet en intervjuguide. Hensikten med en intervjuguide er å få struktur i selve intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). I et semi-strukturert intervju er det mulig for forskeren å benytte seg av oppfølgingsspørsmål, samtidig som at

rekkefølgen på spørsmålene kan variere (Kvale & Brinkmann, 2015). Dalland (2020) utdyper også at en intervjuguide kan fungere som en forberedelse for forskeren både mentalt og teoretisk før møtet med informantene.

Intervjuguiden jeg utviklet tok utgangspunkt i fem ulike hovedkategorier, med underspørsmål som omhandlet tematikken for kategoriene. Intervjuguiden ble utviklet samtidig som teoridelen, som gjorde at den ble tilpasset regelmessig ut ifra i det teoretiske utgangspunktet til dette prosjektet.

De fem ulike hovedkategoriene var som følger:

1. *Bakgrunnsinformasjon*
2. *Elever med utfordrende atferd*
3. *Relasjoner i skolen*
4. *Lærerens praktisering av uteskole*
5. *Effekten av uteskole for elever med utfordrende atferd*

Selv om intervjuguiden besto av ulike hovedkategorier, var det enkelte spørsmål som forsøkte å knytte flere temaer sammen. Dette gjorde jeg for å tilrettelegge for at informantene skulle få tid til å bygge sin forståelse for ulike begreper og fenomener. For eksempel ville jeg at informanten skulle fortelle hva sin oppfatning av elever med utfordrende atferd er i kategori 1, forså fortelle om sine erfaringer med praktiseringer med uteskole i kategori 4. Før til slutt i kategori 5, hvor det ble forsøkt å få en oppfattelse på hvordan informanten har erfart elever med utfordrende atferd under uteskole.

Intervjuguiden ble utformet på bakgrunn av Christoffersen og Johannesen (2012) sine anbefalinger. Under den første kategorien «bakgrunnsinformasjon», fikk informantene muligheten til å beskrive sitt utdanningsløp, erfaring i skolen og hvilke fag de underviste i for øyeblikket. Christoffersen og Johannessen (2012) skriver at intervjuguiden burde starte med enkle faktaspørsmål som krever enkle svar. Dette fordi det vil bidra til å danne relasjon og tillit mellom informant og forsker. Det første spørsmålet som innledet de ulike hovedkategoriene, utformet jeg spørsmål med formål om å introdusere informanten for temaet. Dette kalles overgangsspørsmål, som gir muligheten for informantene å komme med egne erfaringer og meninger om temaet, før spørsmålene blir mer spesifikke opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene (Christoffersen og Johannessen, 2012). Et eksempel på dette er under

kategori 4, som fikk navnet «lærerens praktisering av uteskole», hvor det første spørsmålet var «hva er ditt forhold til uteskole?».

3.2 Utvalg

3.2.1 Rekruttering av utvalg

En forutsetning for å kunne besvare problemstillingen og tematikken for dette prosjektet, var at jeg ville intervjuere lærere som hadde erfaring rundt praktisering av uteskole for sine elevgrupper. Dette gjorde at rekrutteringsprosessen resulterte i det som kjennetegnes som et målrettet utvalg (Maxwell, 2009). For dette prosjektet fant jeg det som hensiktsmessig, ettersom et tilfeldig utvalg kunne resultere i at utvalget besto av lærere som hadde lite erfaring eller ingen erfaring med uteskole. Dette hadde igjen gjort det vanskelig for å kunne besvare problemstillingen. Maxwell (2009) utdyper at et målrettet utvalg har flere fordeler med seg. Når et lite utvalg av informanter velges ut opp mot spesifikke formål, tilfører det homogenitet som gjør det lettere å legge frem en sikker konklusjon, fremfor et lite utvalg med tilfeldige informanter.

Som utvalgsstrategier benyttet jeg meg av både det som beskrives som snøballmetoden og kriteriebasert utvelgelse. Snøballmetoden går ut på at forskeren kontakter personer som innehar mye kunnskap om temaet forskeren ønsker å undersøke (Christoffersen & Johannessen, 2012). Etter kontakt og dialog kan denne personen også foreslå eller henvise til andre personer som kan være aktuelle til prosjektet. En kriteriebasert utvelgelse baser seg på at forskeren bestemmer ulike krav informantene må oppfylle (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ettersom studieretningen jeg går tar utgangspunktet i mellomtrinnet og ungdomsskolen, ble lærere som underviser for denne aldersgruppen det første kriteriet. Det andre kriteriet som ble bestemt var at det måtte være lærere som praktiserte uteskole jevnlig for sine elevgrupper.

Jeg reflekterte også rundt om jeg ville bare bruke lærere som jobbet i den ordinære skolen som informanter, eller utvide med lærere som også jobbet i andre typer skoler. Jeg kom til slutt frem til at jeg ønsket en blanding av lærere som jobbet i den ordinære skolen, i spesialskoler og i alternative opplæringsarenaer. Dette fordi det tilfører en ekstra dimensjon, gjennom å kunne gi meg muligheten til å sammenligne erfaringer og perspektiver om hovedelementene utfordrende atferd og uteskole mellom lærere i ulike typer skoler. For eksempel om lærere i spesialskoler og ordinære skoler oppfatter utfordrende atferd ulikt, eller om lærerne besitter ulike perspektiver rundt praktiseringen av uteskole.

Jeg startet rekrutteringen med å sende ut e-post til et utvalg skoler. E-posten inneholdt det formelle informasjonsskrivet (se vedlegg 2) og med en forespørsel om det var potensielle kandidater på skolen som oppfylte kriteriene. Det resulterte i lite respons, hvor få skoler svarte eller brukte lang tid. Grunnet dette gikk jeg over til å aktivt bruke snøballmetoden, gjennom å kontakte personer fra eget nettverk, som anbefalte potensielle kandidater som de kjente til på bakgrunn av kriteriene (Christoffersen & Johannessen, 2012). For eksempel anbefalte den ene informanten som responderte på mail en ny potensiell kandidat, som ble kontaktet og endte med å stille til intervju. Dette resulterte i at til sammen fire informanter stilte som informanter til mitt prosjekt. Det var også ønskelig at lærerne som ble valgt ut ikke jobbet på samme skole.

Ettersom utvalget besto av en forholdsvis homogen gruppe, kreves det ikke et stort antall informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012). Mitt mål var å få et utvalg bestående av fire til seks informanter. Grunnet begrenset tid og de formelle rammene for denne oppgaven, endte det opp med til sammen fire informanter. Etter alle intervjuene av de fire informantene var fullført og ferdig transkribert, vurderte jeg at det ikke var behov for mer data. Dette fordi jeg følte det nådde et metningspunkt, som vil si at datamaterialet ikke oppnår så mye mer ny informasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette også sett i sammenheng med den begrensede tidsrammen og tilgjengelige ressurser til dette forskningsprosjektet.

3.2.2 Presentasjon av utvalget

Utvalget består av til sammen fire lærere som alle underviser på ungdomsskoletrinnet. To av lærerne underviser i den ordinære skolen, en tilhører en spesialskole, og den siste er lærer i en alternativ opplæringsarena. Hver informant har fått tilfeldige pseudonymer for å ivareta anonymitet. I oversikten over informasjon om informantene, blir det utdypet hvilken type skole de er lærere på, hvilken utdanningsbakgrunn de har, hvilke fag de underviser i for øyeblikket og antall år med arbeidserfaring som lærer. Den geografiske beliggenheten til skolene blir også nevnt.

Navn	Lærer i	Underviser i	Utdanningsnivå	Erfaring
Geir	Ordinær ungdomsskole (Midt-Norge)	Kroppsøving, engelsk, samfunnsfag og friluftsliv (valgfag)	5-årig lektor utdanning og to årsheter	5 år som lærer i ordinær skole

Ola	Ordinær ungdomsskole (Østlandet)	Kroppsøving, arbeidslivsfag (valgfag) og friluftsliv (valgfag)	4- årig allmennlærer- utdanning	30 år som lærer i ordinær skole
Mats	Alternativ opplæringsarena (Midt-Norge)	Ansvar for alle fag	4- årig allmennlærer- utdanning	24 år som lærer. 21 år i ordinær skole og 3 år i en alternativ opplæringsarena
Svein	Spesialscole (Midt-Norge)	Kroppsøving, matematikk, engelsk og friluftsliv	4- årig allmennlærer- utdanning + videreutdanning i spesialpedagogikk, IKT og koding	20 år som lærer. 3 år i ordinær skole og 17 år i spesialscole

3.2.3 Gjennomføringen av intervju

Jeg sørget for å være godt forberedt før gjennomførelsen av hvert intervju. Jeg forberedte meg teoretisk gjennom å lese relevant teori og sørget for at det praktiske var på plass. Dette gjorde at jeg følte mentalt forberedt og kunne fremstå som en profesjonell forsker. Christoffersen og Johannessen (2012) peker på at i en intervjusituasjon så eksiterer det en relasjon mellom forsker og intervjuobjekt. Dette fører til at forsker har et ansvar om å være bevisst på forhold som kan påvirke intervjuet. Intervjuene ble ikke gjennomført før det forelå en godkjennelse fra NSD (se vedlegg 3).

Informantene fikk velge lokasjon selv for hvor intervjuet skulle finne sted. Dette fordi som forsker er det viktig å tilrettelegge for at intervjuobjektene skal føle seg så komfortabel som mulig (Christoffersen & Johannessen, 2012). Intervjuene av tre av informantene foregikk på mindre rom på informantenes skoler, som fungerte godt uten forstyrrelser. Intervjuet av Mats foregikk i hjemmet til informanten, som også la til rette for trygge og komfortable rammer.

Som en innledning før hvert intervju, beskrev jeg formålet og forklarte hovedkategoriene i intervjuguiden sånn informantene var forberedt på hvilke temaer som intervjuet ønsket å søke svar på. Jeg beskrev også min forståelse av begrepene «utescole» og «utfordrende atferd». Da

med hovedsakelig vekt på at uteskole omfavner undervisning utendørs hvor ressursene brukes aktivt, og utfordrende atferd som et subjektivt begrep i forhold til hva lærerne betrakter som utfordrende.

Intervjuet startet med at jeg presenterte meg selv, gjennom å rede for hvem jeg er og hvilken skole og studieretning jeg representerer. Før gjennomføringen ble også alle informantene informert om prosjektets formål og signerte samtykkeerklæringen (se vedlegg 2). Det ble også rede for informantenes rettigheter i form av frivillig deltakelse, mulighet til å trekke seg i ettertid og ivaretagelsen av deres anonymitet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Selve tiden av intervjuene varierte imellom 40 minutter til det lengste på 55 minutter. Jeg benyttet meg av oppfølgingsspørsmål der jeg følte det var behov for mer utdyping.

I slutten av intervjuene ble informantene stilt et åpent spørsmål om informantene hadde mer å tilføye til intervjuet før det ble avsluttet. Christoffersen og Johannessen (2012) peker på at en god avslutning fører til et ryddig punktum av intervjuet. Dette ga informantene muligheten til å oppsummere deres tanker og erfaringer om tematikken til prosjektet. Dette viste seg å være nyttig ettersom samtlige av informantene delte nyanserte perspektiver rundt tematikken, og det ble satt et naturlig endepunkt på intervjuet.

Det ble gjort opptak i alle intervjuene, som informantene var informert om på forhånd. Jeg benyttet meg av UiO sin diktafonapp, som er et godkjent opptaksverktøy på OsloMet. Svarene ble deretter lagret direkte inne i Nettskjema hvor de kunne bli hørt og transkribert i ettertid.

3.3 Analyse av datamateriell

Kvalitative data er ikke et svar i seg selv, og må derfor både tolkes og analyseres (Christoffersen & Johannessen, 2012). Å analysere vil si at det innsamlende datamaterialet blir delt opp med et formål om å skape en mening bak det som blir sagt. Forskeren vil også prøve å se etter samlende mønster, som samlet skal legge til rette for at det kan trekkes en konklusjon. Å tolke vil si at noe blir plassert inn i en større sammenheng (Christoffersen og Johannessen, 2012).

3.3.1 Transkribering av intervju

Transkribering innebærer at opptaket ble transformert til skriftform. Intervjuene ble hørt på lav hastighet i Nettskjema, hvor lydopptakene var lagret. Transkriberingen av de ulike intervjuene ble startet samme dag som intervjuet eller i løpet av dagen etterpå. Jeg ønsket å transformere intervjuene så raskt som mulig, sånn samtalen fortsatt lå friskt til minne. Det var en tidkrevende

prosess og opptakene ble hørt opp til tre ganger før den endelige transkriberingen var fullført. Det gjorde det enklere å transkribere ordrett. To av informantene snakket dialekt, hvor jeg valgte å transkribere til bokmål. Det gjorde jeg for å unngå misforståelser i språket når intervjuene var ferdig transkribert.

3.3.2 Tematisk analyse

I arbeidet om å analysere datamaterialet til denne oppgaven ble metoden tematisk analyse valgt. Clarke og Braun (2017) beskriver tematisk analyse som en metode med hensikt om å identifisere, analysere og tolke kvalitative data gjennom temaer eller kategorier. Dannelsen av koder og temaer gjør at forskeren kan systematisk kategorisere essensen av datamaterialet. Dette kan igjen føre til muligheten til å avdekke verdifull informasjon som er relevant for oppgavens problemstilling (Clarke & Braun, 2017). Tematisk analyse har også fordelen med at den fremmer fleksibilitet. Dette har gjort metoden til et veldig populært analyseverktøy innenfor kvalitativ forskning, ettersom den passer til datamateriell av ulikt omfang, ulike metoder for datainnsamling og typer problemstillinger (Clarke & Braun, 2017).

Problemstillingen til dette prosjektet tar utgangspunkt i læreres perspektiver og meninger på bakgrunn av erfaringer, rundt mulighetene som uteskole kan tilføre for elever med utfordrende atferd. Hva lærere mener er muligheter og eventuelle utfordringer er subjektivt ladet, som derfor gjør tematisk analyse til en passende metode. Hva lærere oppfatter som utfordrende elever er også en annen subjektiv komponent som dette prosjektet ønsker å undersøke. Clarke og Braun (2017) skriver at tematisk analyse kan benyttes til å avdekke mønstre i datamaterialet om informantenes handlinger, tanker og følelser.

Braun og Clarke (2006) står for den opprinnelige utarbeidelsen av tematisk analyse som metode. Den består opprinnelig av seks steg. I denne oppgaven valgte jeg å benytte meg av den forenklete versjonen til Johannessen et. al. (2018) som består av følgende fire steg:

1. *Forberedelse*
2. *Koding*
3. *Kategorisering*
4. *Rapportering*

Den første fasen som heter *forberedelse*, innebærer å bli kjent med datamaterialet og få en nødvendig oversikt. Dette steget startet allerede under transkriberingen av intervjuene, hvor jeg

skrev ned notater om laget kortere sammendrag av de ulike intervjuene. Dette hjalp meg med å tidlig se helheten av hvert intervju, og skapte en økt forståelse av informantenes perspektiver.

Det andre steget er *koding*. Denne fasen er en prosess, hvor forskeren skal fremheve hovedpoengene gjennom formulerte ord (Johannessen et. al., 2018). Denne fasen skal påvise og organisere innholdet som bringer mening til prosjektets formål (Johannessen & Christoffersen, 2012). Det utformes gjerne nøkkelord som beskriver lengre utdrag, som skal gjøre det lettere å sortere sammen viktige poenger (Kvale & Brinkmann, 2015). I min utarbeidelse av koder opprettet jeg et skjema der jeg plasserte interessante utdrag fra intervjuene. I tillegg til å lage koder som representerte teksten, laget jeg også stikkord som beskrev essensen av lengre tekstutdrag. Kvale og Brinkmann (2015) skriver også at gode koder vil gjøre det lettere å lete frem i teksten, samtidig som det fungerer som en forberedelse til kategoriseringen.

Under en tredje fasen skal kodene *kategoriseres*, som innebærer at de sorteres innenfor overordnede temaer (Johannessen et. al., 2018). Kategoriene som blir utformet ender opp som funnene prosjektet representerer, og skal fungere som oversiktlige temaer. Koder som ble utformet i fase 2 og som hadde likheter med seg, ble i dette steget satt inn i samme kategori med en felles benevnelse. De ble stadig vurdert opp mot prosjektets formål og problemstilling. Til slutt kunne jeg utforme følgende tre kategorier:

- 1) Lærernes forståelser av utfordrende atferd
- 2) Lærernes perspektiver på praktiseringen av uteskole
- 3) Lærernes opplevelse av elever med utfordrende atferd under uteskole og dens atferdsregulerende effekt

Det fjerde og siste steget er *rapportering*. Denne fasen går ut på at kategoriene presenteres i resultatdelen av prosjektet (Johannessen et. al., 2018). Dette innebærer at det som pekes ut skal være interessante og gyldige funn som prosjektet representerer. For å bevare en god oversikt ble det også utarbeidet underkategorier under hver av de tre kategoriene.

3.4 Studiens kvalitet

3.4.1 Validitet

Validitet handler om hvor gyldig forskningen fremstår. Dette kan sees i sammenheng med at oppgaven undersøker det den kommuniserer at den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien ble kvalitativ forskningsmetode i form av intervju av lærere med erfaring med

praktisering av uteskole, vurdert som den mest egnede metoden. Kvalitativ forskning avhenger mye av subjektet, som derfor stiller krav til hvordan forskeren forholder seg til temaet, og hvordan de ulike delene har blitt håndtert (Maxwell, 1992). Dette krever at forskeren selv må gjøre rede for sin personlige tilknytning til tematikken, som igjen kan la leseren kritisk vurdere den subjektive tolkningen forskeren har foretatt seg. For at oppgavens validering skal ivaretas, skal det knyttes bevisstgjøring rundt hele prosessen av datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette forsøker jeg å vise gjennom å beskrive prosessen av datainnsamlingen til dette forskningsprosjektet så grundig som mulig. Maxwell (1992) deler validitetsbegrepet opp i fem kategorier, hvor fire av de har blitt ansett som relevant opp mot mitt forskningsprosjekt; *deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliseringsvaliditet*.

Deskriptiv validitet omhandler hvordan forskeren har bearbeidet og metoden for innsamling av dataene som blir presentert. Det innebærer at den innsamlede dataen blir utarbeidet og behandlet uten påvirkninger fra forskeren, sånn at det informasjonen blir presentert på den måten som informanten faktisk la det frem (Maxwell, 1992). I mitt prosjekt var jeg bevisst på at intervjuguiden ikke skulle inneholde ledende spørsmål. Dette gjaldt også når jeg stilte mer spontane oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene. Oppfølgingsspørsmål ble også brukt når jeg ikke forsto enkelte utsagn, sånn at det ikke skulle oppstå misforståelser rundt hva informanten ønsket å trekke frem.

For å bevare *tolkningsvaliditeten*, må forskeren bevisstgjøre seg for informantens forståelsesramme (Maxwell, 1992). Med dette innebærer det at forskeren alltid skal søke og arbeide for at å skape en bredere forståelse av hva informantene forsøker å uttrykke (Maxwell, 1992). I mitt arbeid med analyse har jeg forsøkt å fordype meg i hele datamaterialet, for at utsagn skal bli tolket ut ifra helheten av informantenes perspektiver og meninger. Dette også sett i sammenheng med informantenes nåværende arbeidsplass og erfaring som lærere i skolen.

Teoretisk validitet peker på hvordan det teoretiske grunnlaget samsvarer med den innsamlende dataen, og hvordan den videre blir tolket (Maxwell, 1992). Forskeren har derfor et ansvar for at prosjektet sine ulike stadier er transparent og at det teoretiske rammeverket er godt begrunnet og gjort rede for. I denne studien har jeg ivaretatt den teoretiske validiteten gjennom å kritisk vurdere om datamaterialet samsvarer med den utvalgte teorien, eller om det var behov for å supplere med ny relevant teori. Jeg har også forsøkt å inkludere kvalitetssikret teori og

forskning, gjennom å vurdere kvaliteten og troverdigheten til artiklene og tekstene. Dette innebærer blant annet at jeg kun har tatt med fagfellevurdert forskning fra både nasjonale og internasjonale tidsskrift.

I hvilken grad studien er generaliserbar omhandler i hvilken grad resultatene kan overføres til andre populasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Maxwell (1992) fremhever at kvalitativ forskning begrenser generaliserbarheten for en hel populasjon, ettersom den tar utgangspunkt i mindre grupper og undersøker fenomener innenfor utvalget. Resultater og funn kan på den andre siden bidra til økt forståelse og kunnskaper om fenomener som undersøkes, som i denne studiens tilfelle vil være praktiseringen av uteskole for elever med utfordrende atferd. Dette prosjektet har heller ikke som formål om å bli generalisert, men å se på mulighetene uteskole kan bidra for på bakgrunn av ulike læreres erfaringer og perspektiver. På den andre siden så kan funnene være av verdi for andre med interesse om tematikken.

3.4.2 Reliabilitet

Opgavens reliabilitet indikerer i hvor høy grad den kan ansees å være pålitelig (Kvale & Brinkmann, 2015). I et tradisjonelt perspektiv innebærer dette at den utførte forskningen kan gjenskapes og ende opp med lignende konklusjoner. Dette innebærer at datainnsamlingen som en prosess må beskrives og bli redegjort for. Sammenfatningen av dataen som brukes, måten den ble samlet inn på og hvordan den ble bearbeidet utgjør den samlende reliabiliteten til et forskningsprosjekt (Christoffersen & Johannessen, 2012). I min studie er det flere faktorer som kan gjøre den vanskelig å etterprøve. For eksempel er begrepet utfordrende atferd, som står sentralt i problemstillingen, et begrep som fremmer informantenes subjektive oppfatning rundt hva de betrakter som utfordrende. For å styrke reliabiliteten til dette prosjektet, informerte jeg intervjuobjektene på forhånd om min personlige oppfatning av sentrale begreper på bakgrunn av mitt teoretiske standpunkt.

3.4.3 Forskerrollen

Bevissthet rundt forskerrollen er viktig for underbyggingen av forskningens validitet (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette prosjektet ble det utført forskningsintervju av til sammen fire informanter. I en intervjusituasjon vil det oppstå et forhold mellom forsker og intervjuobjekt, som kan påvirke svarene på ulike måter (Kvale & Brinkmann, 2015). Christoffersen og Johannessen (2012) peker også på at forskeren innehar et teoretisk og standpunkt og egne perspektiver rundt

tematikken. Dette krever at forskeren innehar bevissthet rundt bevarelsen av objektivitet under innsamlingen dataen. I innledningen til prosjektet beskrev jeg min personlig motivasjon for temaet som denne studien undersøker. Der beskriver jeg mitt syn og erfaringer med uteskole for å redegjøre for min subjektive oppfattelse av temaet før utarbeidelsen av det teoretiske grunnlaget og datainnsamlingen. Denne delen kan tilsynelatende vise til en forforståelse som er preget av et positivt perspektiv. Jeg var derfor ekstra bevisst på under innhenting av data, at informantene også skulle dele erfaringer knyttet til utfordringer og konsekvenser av praktiseringen av uteskole. Under intervjuene lot jeg informantene fullføre hvert spørsmål, og stilte oppfølgingsspørsmål uavhengig av hvilken retning svarene tok.

3.5 Forskningsetiske refleksjoner

I denne oppgaven har jeg fulgt Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, som forkortes NESH (2021). Når forskning utføres, vil en forskningsetisk tilnærming sikre en god og trygg praksis (NESH, 2021). Som et første steg for å sikre dette, søkte jeg godkjenning hos Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). I denne søknaden informerte jeg om prosjektets formål og informasjon om hvordan jeg skulle bevare forskningsetiske problemstillinger. Jeg startet ikke datainnsamling før søknaden var godkjent (se vedlegg 3).

Informanter som deltar i forskning, skal avlegge et forskningsetisk samtykke som er dokumenterbart for deres deltakelse i studien (NESH, 2021). I kommunikasjonen jeg opprettet med informantene i forkant av intervjuene, la jeg til informasjonsbrevet som beskrev formålet for studien og samtykkeerklæringen som vedlegg. NESH (2021) skriver også at det forskningsetiske samtykket skal være informert, frivillig og utvetydig. Når jeg møtte informantene på intervjustedet, informerte jeg igjen om prosjektet. Jeg nevnte også endringer av små detaljer gjort i det opprinnelige informasjonsbrevet, ettersom problemstillingen endret form underveis i prosessen. Det ble også redegjort at informantene kan trekke deltakelsen når som helst, og få innblikk i dataen. Informantene skrev under på samtykkeerklæringen før intervjuet startet.

Konfidensialitet handler om at anonymitet blir ivaretatt etter avtale (NESH, 2021). For å sikre dette ble alle informantene fiktive navn. I dokumentene som inneholdt de transkriberte intervjuene, ble også de fiktive navnene brukt. Dette for å sørge for at det ikke eksisterte noen gjenkjennbar informasjon om informantene. I samtykkeerklæringen skrev informantene også

under på at de godkjente at det ble gjort opptak av intervjuet. Som opptaksverktøy brukte jeg UiO sin diktafonapp, som er et godkjent opptaksverktøy på OsloMet. Lydfilene ble direkte lagret i nettskjema, som derfor gjorde de kryptert (NESH, 2021). Jeg lagret filene som «intervju lærer 1, intervju lærer 2...» for at anonymiseringen skulle være ivaretatt her også. Lydfilene ble slettet så fort de var ferdig transkriberte. Noen av intervjuene ble også transkribert fra dialekt til bokmål hvor det var nødvendig.

4.0 Presentasjon av funn

I dette delkapittelet skal jeg presentere funnene som jeg finner relevant opp mot problemstillingen min som er: «*Hvilke muligheter ser lærere i praktiseringen av uteskole for elever med utfordrende atferd?*».

Dette delkapittelet tar utgangspunkt i følgende tre hovedtemaer:

- 1) Lærernes forståelser av utfordrende atferd
- 2) Lærernes perspektiver på praktiseringen uteskole
- 3) Lærernes opplevelser av elever med utfordrende atferd under uteskole og dens atferdsregulerende effekt

Hovedtemaene er tett knyttet opp mot de tre forskningsspørsmålene som er utarbeidet for denne studien. Det er samtidig laget underkategorier, med hensikt om å systematisere funnene. Etter hver hovedkategori blir hovedfunnene drøftet i lys av det teoretiske grunnlaget til dette prosjektet.

4.1 Lærernes forståelser av utfordrende atferd

Forståelsene til lærerne om hva en elev med utfordrende atferd er, viser at begrepet utfordrende atferd et bredt begrep som baserer seg på lærernes subjektive erfaringer og oppfattelser. Ettersom utfordrende atferd er et sentralt begrep i dette prosjektet, vil funnene knyttet til lærernes forståelser av utfordrende atferd kunne bidra til større forståelse av hvordan de tolker utfordrende atferd som fenomen. Alle lærerne fortalte at de møter elever med utfordrende atferd hver dag eller ofte.

4.1.1 Hvilken atferd lærerne betrakter som utfordrende

I lærernes redegjørelse av hvilken atferd de betrakter som utfordrende, var det variasjon i hvilken type atferd som ble trukket frem. Det var også ulike perspektiver på hvorfor atferden som ble

nevnt ble oppfattet som mest utfordrende. Til felles for lærernes refleksjoner var at utfordrende atferd fremstår som krevende, fordi det strider imot lærernes forventninger og krav som de har til sine ulike elevgrupper.

Svein svarte følgende på hva han mener er en elev med utfordrende atferd:

«Ut ifra den elevgruppen jeg har nå, så vil jeg si at rigiditet i å være med på aktiviteter er det jeg finner mest utfordrende, (...), samhandlingsvansker og deltakelse i det som er planlagt å gjøre i utgangspunktet, som gjør at man må tenke alternativt.»

I denne beskrivelsen peker Svein på at rigiditet fremtrer som mest utfordrende, fordi det krever ekstra fleksibilitet når elever ikke vil delta på planlagte aktiviteter. Dette kan forstås gjennom at spontane tilpasninger må gjøres når elever ikke vil delta på aktiviteter, som fører til at det må tilpasses ytterligere for at eleven skal få utbytte av undervisningen.

Geir hadde følgende forståelse:

«Da vil jeg si noen som utfordrer det man kanskje ser på som det normale. Og det normale vil være å gjøre det man skal, følge beskjeder og være i klasserommet når man forventer det, (...), man kan si det som utfordrer klasseledelsen. I hvert fall når det kommer til atferd.»

Her kan det se ut som Geir sin definisjon på utfordrende atferd, er det som strider mot det normale. Denne refleksjonen innehar likhetstrekk med Geir sitt perspektiv, som også omhandler at det foreligger en forventning for hvordan elever skal opptre, og at utfordringene inntreffer når enkelte elever ikke følger dette.

Ola forklarte sitt syn slik:

«Ja, det er jo, jeg tenker at det når det blir trøblete da. I enten relasjonen eller i læringsarbeidet. At det egentlig ikke fungerer og det kan være på bakgrunn av temperament. Det kan være at man gjør ugang og er ubehagelig mot medelever, at det blir konfliktsituasjoner.»

I motsetning til Geir og Svein, trekker Ola også inn atferd som påvirker samhandling mellom elevene som et aspekt som virker utfordrende for han. Ola sin oppfatning retter også mer oppmerksomhet mot elever med eksternalisert atferd og ikke internaliserende, fordi han trekker frem elevs handlinger kan forekomme på bakgrunn av temperament. Også fordi han trekker

frem elever som skaper konflikt, som de mer innagerende elevene sjeldent gjør i en undervisningssituasjon.

Mats forklarte sin forståelse av elever med utfordrende atferd var mer knyttet opp mot trekk som elever har på bakgrunn av diagnoser. Han trakk frem elever med autisme som den mest krevende elevgruppen han underviser for, fordi «rettferdighetsprinsippet» sto ofte sterkt og det var ofte behov for at uønsket atferd måtte korrigeres.

4.1.2 Hvorfor elever viser utfordrende atferd

Lærerne delte synet om at grunnen til at elever viser utfordrende atferd er sammensatt og oppstår ikke på bakgrunn av bare en enkel faktor. Det ble nevnt individuelle forhold, men informantene var mer fokusert mot skolens kontekstuelle rammer som årsaksforklaring. Alle lærerne pekte også på at utfordrende atferd oppstår som en form for reaksjon på omstendighetene. Mats, som er lærer i en alternativ opplæringsarena, opplever at den utfordrende atferden kommer på bakgrunn av: «et uttrykk for at de er engstelige og usikker». Han utdyper samtidig videre at elever som ble betraktet som utfordrende i sine tidligere skoler, ofte viste en helt annen atferd når de begynner i deres skole.

Geir forklarte at for noen elever så skyldes atferden individuelle forhold. Samtidig reflekterte han også rundt at atferden er en respons på konteksten elevene befinner seg i. Han hadde denne forklaringen:

«Nei, det kan være sammensatt. Eller det er vel det. For noen så handler det om medfødte egenskaper som man nødvendigvis ikke for gjort så mye med, (...), også er det jo andre som rett og slett, kall det gjerne det norske skolesystemet, som det ikke passer for. På for eksempel måten det er organisert på.»

Dette viser en refleksjon som tar for seg et sammensatt forklaringsbilde gjennom en forståelse om at utfordrende atferd kan oppstå både på bakgrunn av personlige forutsetninger, og at atferd opptrer som et resultat av konteksten den kommer til uttrykk i. Geir brukte i sin beskrivelse utsagnene «det norske skolesystemet», og hvordan det er «organisert på». Dette kan tolkes som en forklaring på hvordan skolen stiller krav om at elever skal følge regler og normer i form av stillesitting, lydnivå og aktivitetsnivå. Disse begrepene brukte Geir selv under spørsmål senere i intervjuet, under et spørsmål som omhandlet hans opplevelse av elever med utfordrende atferd under uteskole.

At utfordrende atferd kan være et resultat av omstendighetene deles også av Ola. Begge er lærere i ordinære ungdomsskoler. Han besvarte spørsmålet om hvorfor han tror elever viser utfordrende atferd slik:

«Ja, altså, klasserommet har helt klart sine begrensninger da. Det er jo teoretisk arbeid, refleksjonsarbeid, oppgaveløsning, skriving og lesing. Og det er jo ikke til å komme fra at det er en del elever som får for mye av det. Men jeg har jo egentlig alltid tenkt at skolen har en slags teoretisk slagside. Og det tror jeg en del elever trives godt med, og så er det en del elever som synes at det blir kjedelig, ensformig og trøblete.»

Denne beskrivelsen tilsier at Ola sin erfaring er at ordinær klasseromsundervisning har begrensninger som påvirker enkelte elevers motivasjon gjennom at det kan bli «kjedelig, ensformig og trøblete». Samtidig utdypet han videre at han opplevde utfordrende elevatferd både tydeligere og i større grad tidligere når han hadde ansvar for flere fag som tok utgangspunkt i tradisjonell klasseromsundervisning.

Svein hadde følgende å si om hvorfor han tror elever viser utfordrende atferd:

«Det er vel når krav og forventninger ikke harmonerer helt med det eleven har mulighet eller forutsetninger til å levere i selve situasjonen. At det er en såkalt mismatch. At den detter ut da. Føler det vel forårsakes av at det er situasjoner som ikke tilpasset godt nok for eleven selv. Og da kommer vel kanskje den utfordrende atferden frem.»

Svein mener med andre ord at lærerens evne til å tilpasse en undervisningssituasjon, kan fungere som et direkte verktøy for å regulere atferd. Med dette legger han en tolkning av at lærerens evne til å tilpasse for eleven har en viktig funksjon for å hindre at utfordrende atferd oppstår.

4.1.3 Skolen eller lærerens ansvar?

Lærerne var delt i sin oppfatning om elever med utfordrende atferd er skolens kollektive ansvar. To av lærerne mente deres skoler hadde gode strukturer og rutiner for hvordan elever med utfordrende atferd ble ivaretatt gjennom kollegialt fellesskap. De to andre hadde en oppfatning om at arbeidet lå først og fremst i lærerens møte med elevene.

Svein hadde dette å si:

«Hos oss føler jeg at vi er flinke. Det er både rom og aksept for et kollektivt ansvar. Så det starter jo allerede når man får en ny elev, at man jobber for å bli kjent med eleven, få

kunnskaper om hvilke vansker eleven har, og tar tak i det. Og så jobber vi jo videre med det i teamet eller i gruppen som eleven blir tilhørende i. Der er det jo satt av litt tid til samarbeid rundt det med planlegging sånn man får med lærere og fagarbeidere og alle som jobber rundt eleven.»

Dette viser at skolen bruker tid og ressurser, for å sikre at eleven oppnår et best mulig utbytte og at ansvaret ikke ligge på læreren alene. Utsagnet tyder også på at flere faggrupper samarbeider sammen.

Geir hadde også inntrykket om at skolen jobber godt kollektivt:

«Ja vi er jo organisert sånn at vi har stor-klasser med opp til 60 elever. Også jobber vi i team på tre opp imot klassen også er det jo spesialpedagogisk team som kan veilede om det er behov. Også møtes alle på trinnet ukentlig, hvor det gjerne diskuteres og legges strategier om det er nødvendig.»

Geir forteller med dette at samarbeid med kollegaer og andre instanser (spesialpedagogisk team), skaper et fellesskap som kan brukes som en ressurs i arbeidet med elever med utfordrende atferd.

For Mats og Ola var deres erfaring mer mot at de ikke opplever et kollektivt samarbeid.

Mats forklarte det sånn:

«Nei altså, det går jo mye i at vi lærere korrigerer den utfordrende atferden. Noen ganger gjør man det der og da, og andre ganger så må man ta en samtale i etterkant. Men jeg vil ikke si at det er kollektivt ansvar nei.»

For Mats ligger arbeidet i å korrigerer atferden på egenhånd, og nevner ikke at det eksisterer et kollektivt samarbeid.

Ola har en lignende opplevelse og forklarer det slik:

Jeg skal ikke si at man ikke jobber kollektivt med det, men jeg synes det er, på en skole hvor man er så mange som vi er, så vil jeg si at det er overraskende lite variasjon i hvordan ting er lagt opp.

Ola forklarer videre at han bare er faglærer, og at det er godt mulig at kontaktlærerne på skolen har et annet syn på det. Han savner også mer variasjon i hvordan ting er lagt opp. Dette kan tolkes som at han refererer til alternativ undervisning.

4.2 Drøftende om lærernes forståelse av elever med utfordrende atferd

Denne oppgaven tar utgangspunkt i to definisjoner for utfordrende atferd. Ogden (2022) sin beskrivelse av «*norm- og regelbrytende atferd*», og Sollesnes (2018) sin definisjon av «*vanskelig atferd*». I informantenes forklaringer av deres forståelse av utfordrende atferd, deles det en oppfatning om at atferden er vanskelig fordi den er vanskelig å forholde seg til som lærer. Dette går under Sollesnes (2018) din definisjon av «*vanskelig atferd*». De begrunner ulike årsaker til hvorfor det blir oppfattet som vanskelig. Ola trekker frem problemer i relasjonen og konflikter. Svein peker på rigiditet, som fører til videre utfordringer i form av tilpasninger. Mats trekker frem elever på autismespekteret som mest utfordrende fordi atferden ofte må korrigeres.

Ogden (2022) sin definisjon av «*norm- og regelbrytende atferd*», viser at utfordrende atferd oppfattes gjennom at elever bryter med skolens forventninger til elevrollen gjennom en atferd som hindrer samhandling og hemmer læring og utvikling. Geir og Ola sine refleksjoner samsvarer med denne definisjonen, ettersom de mener at utfordrende atferd oppstår på bakgrunn av rammene, som de igjen mener blir utfordrende fordi den påvirker rammene. Dette fører videre til at deres oppfattelse av utfordrende atferd fremtrer norm- og regelbrytende.

Hva som er norm og regler kan på den andre siden tolkes ulikt fra skole til skole, og lærer til lærer. Dette er en årsak til at elever med utfordrende atferd er en særlig utsatt elevgruppe. Med hyperaktiv atferd som eksempel, kan noen lærere betrakte den som utfordrende i et klasserom. Elever med mye energi kan i tilfeller skape uro i timene som påvirker arbeidsroen for medelevene (Kinge, 2020). For lærere som ønsker at elever skal sitte stille og arbeide mye individuelt, legger det opp til at elevene skal forholde seg i ro bak pulten sin med lavt lydnivå. Dette fordi at alle elevene skal kunne oppleve arbeidsro for å kunne jobbe med oppgavene. Men andre lærere igjen, kan legge opp til aktiviteter med en tilnærming om at samarbeid og sosial interaksjon skal forekomme for at læring skal oppstå.

Øen og Krumsvik (2021) diskuterer for at bruken av begrepet utfordrende atferd, fremmer en bredere forståelse for at atferd som uttrykkes ikke alltid skal legges direkte på individet. Tradisjonelt sett har det eksistert et individrettet syn på hvorfor utfordrende atferd oppstår (Drugli, 2018; Ogden, 2022). I informantenes refleksjoner rundt hva de mener er årsaken til at elever viser utfordrende atferd, reflekterer Ola og Geir rundt at atferden oppstår på bakgrunn av konteksten elevene befinner seg i. En grunn til dette, kan være at begrepsbruken åpner opp for at

lærerne reflekterer i høyere grad for nyanser (Øen & Krumsvik, 2021). Begrepet inviterer derfor til at lærerne fremhever hva de selv betrakter som utfordrende gjennom deres subjektive erfaringer. Om oppgaven hadde tatt utgangspunkt i begreper som problematferd og atferdsvansker, kunne dette videre ført til at nyanser for hvordan og hvorfor utfordrende atferd forekommer hadde blitt forhindret (Øen & Krumsvik, 2021).

I lærernes perspektiver rundt hvilken atferd de føler er den mest utfordrende, var det kun en av fire som pekte spesifikt på individuelle forhold knyttet til diagnostikk. Mats forklarte at han opplevde elevene med autismediagnosen som mest utfordrende, og begrunnet det med at det krever at uønsket atferd ofte må korrigeres. Drugli (2018) peker på at læreres fremheving av diagnostiske trekk kan hemme et nyansert bilde om at det er rammene som ikke passer for eleven, men mer mot det individrettede synet av at eleven ikke passer inn i rammene. Dette vil føre videre til problemstillingen om at læreren ikke har handlingsrom for å forhindre utfordrende atferd (Drugli, 2018; Øen & Krumsvik, 2021). Samtidig kan elevens diagnoser skape en bedre aksept og forståelse (Drugli, 2018). Med diagnosen autisme som eksempel, kan en bevisstgjøring rundt diagnosen, føre til at mulighetene for gode tilpasninger blir ivaretatt (Drugli, 2018). Samtidig krever dette at lærere og annet fagpersonell har god kompetanse om diagnosen, for at de rette tiltakene blir tatt i bruk. Videre i Mats sin refleksjon rundt hvorfor utfordrende atferden oppstår, uttrykker han også at det er på bakgrunn av at de føler seg usikre og engstelige. Dette samsvarer med Kinge (2020), som trekker frem at utfordrende atferd kan forekomme på bakgrunn av at elever føler på bekymringer og usikkerhet.

I Ola og Geir sine forståelser for hvorfor utfordrende atferd oppstår, tok begge utgangspunkt i konteksten elevene befinner seg i under en undervisningssituasjon. I motsetning til Mats, så fremhever de at atferden er et resultat eller en reaksjon på bakgrunn av de kontekstuelle rammene atferden oppstår i. Ola hevdet at klasserommet har begrensninger i form av at læring skal forekomme gjennom skriving og lesing. Det mener han videre fører til at noen oppfatter det som kjedelig og ensformig, som kan være en utløper for at utfordrende atferd forekommer. Dette samsvarer med Jordet (2010) sin beskrivelse av at undervisning i skolen preges i høy grad av tradisjonelle undervisningsformer som skriving, lesing og snakking. Dette mener Ola videre fører til en utløsende effekt av utfordrende atferd.

Utfordrende atferd kan forklares gjennom individuelle og kontekstuelle forhold, samtidig som at kulturen den oppstår i vil også ha påvirkning (Sollesnes, 2018). Det viser til at årsakbildet ofte kan være sammensatt, gjennom at mange komponenter spiller inn. Dette samsvarer med Geir sitt perspektiv, som mente at årsaksforklaringen kan skyldes flere faktorer. I sin refleksjon rundt hvorfor noen elever viser utfordrende atferd, trekke han frem at noen har begrensede individuelle forutsetninger. Samtidig presiser han at måten skolesystemet er organisert på gjør det vanskelig for noen. Med dette viser han et sammensatt bilde av hvorfor utfordrende atferd oppstår. Det kan tolkes som at han med denne forklaringen, samsvarer med Ola sin, som hevder at klasserommets normer og krav gjør det utfordrende enkelte elever.

Refleksjonene til Ola og Geir kan også tyde på at elever med eksternalisert atferd peker seg ut som den mest utfordrende. For Ola er det elevene som skaper konfliktsituasjoner som fremstår som mest utfordrende. Dette samsvarer med Kinge (2020) sin beskrivelse av eksternalisert atferd, som viser til at elevene innenfor denne kategorien av atferd ofte oppleves som konfliktskapende. Geir peker på elever som bryter med forventningene og normene som eksisterer i undervisningssituasjoner. Eksternalisert atferd kan også påføre uro, som gjør det utfordrende for lærere og medelever i undervisningen (Kinge, 2020). Elevene som viser rigiditet som Svein takk frem, kan også derfor beskrives som elever med eksternaliserende atferd. Bakgrunnen for eksternalisert- eller utagerende atferd, kan også forekomme av nevroutviklingsforstyrrelser (Kinge, 2020). Kjennetegnene til diagnosen ADHD er at atferden preges av urolighet og hyperaktivitet (Kinge, 2020; World Health Organization, 2019). Den eksternaliserte atferden kan derfor forekomme på bakgrunn av individuelle forhold, som viser at det også er viktig å ta hensyn til individuelle forhold når utfordrende atferd blir vurdert. Det er viktig for kartleggingen av hvorfor utfordrende atferd oppstår, for at riktige tiltak settes inn (Drugli, 2018).

En sammenheng for at Ola og Geir redegjør for skolens rammer i form av begrensninger og forårsakende for at utfordrende atferd oppstår, kan være at begge er lærere i ordinære ungdomsskoler. Som nevnt i innledningen baserer spesialskoler og alternative opplæringsarenaer undervisningen med en mer praktisk rettet tilnærming (Ogden, 2022). Etersom Svein og Mats ikke nevner at rammene fungerer som en direkte årsak til at utfordrende atferd oppstår, kan det tolkes som at de samme rammene ikke oppleves i like høy grad for elever i spesialskoler og alternative opplæringsarenaer. Det kan være flere grunner til det. Mindre elevgrupper og større lærertetthet, som igjen tilrettelegger for økt mulighet tilpassede elevaktiviteter er også fordeler

som spesialskolene og alternative opplæringsarenaer innehar. Samtidig kan det sees i sammenheng med at økt tid utenfor klasserommet, reduserer forekomsten av utfordrende atferd. Svein sa han var ute i gjennomsnitt to dager i uka, og Mats hver dag i form av praktiske aktiviteter. Selv om Geir og Ola også praktiserer uteskole jevnlig, er mengden fortsatt mindre.

I arbeidet med elever med utfordrende atferd, vil profesjonsfellesskapet spille en viktig rolle (Øen & Krumsvik, 2021). Lærerne var splittet i sin oppfattelse om hvordan deres skoler arbeider i fellesskap med utfordrende atferd. Svein og Geir hevdet at deres skoler var flinke, og følte fellesskapet sto samlet i arbeidet om å tilrettelegge for elevene med utfordrende atferd. Svein presiserte at på skolen han jobber på var det både rom og aksept for kollektivt ansvar. Geir pekte på at han mottok veiledning fra faggrupper som er mer spesialiserte rundt arbeid med utfordrende atferd. Funnene i Øen og Krumsvik (2021) sin forskning på skoler som lykkes i arbeidet med å inkludere elever med utfordrende atferd, viser at skolens strukturer spiller en viktig rolle. Skolens metoder i form av tilrettelegging for veiledning og forebyggende strategier nevnes.

I Mats og Ola sitt tilfelle, delte begge oppfatningen av at læreren står alene i arbeidet. Mats forklarer at det som oftest handler om atferd må korrigeres der og da. Han nevner ikke veiledning eller forebyggende tiltak. Samtidig er alternative opplæringsarenaer bygd opp av mindre elevgrupper, som kan føre til at mye av ansvaret ligger på egenheten til lærerne. På den andre siden består disse tilbudene for det meste av elever som viser lav motivasjon og utfordrende atferd, som kanskje burde tilsi at skolen burde hatt et kollektivt system og veiledning for hvordan man skal arbeide med elever som innehar utfordrende atferd. (Holterman, 2020; Veia & Ramvi, 2022). Ola sier også i sitt intervju at han ikke føler at skolen arbeider i fellesskap. Dette mener han er overraskende, og sier han savner mer variasjon.

Øen og Krumsvik (2021) sine funn, viser også at skoler som ikke lykkes i arbeidet med inkluderende praksis, ofte har et mer individrettet tiltak og at lærerne innehar et mer individrettet elevsyn. Denne oppgaven har ikke som formål å kartlegge skolenes eller lærernes kvalitet i arbeidet rundt elever med utfordrende atferd. Samtidig kan funnene tyde på at sammenhengen mellom Ola og Mats sine forståelser av utfordrende atferd også ses i lys av hvordan skolene deres jobber kollektivt. Både Mats og Ola elevsyn og tiltak, retter seg mot individet. Mats trekker frem at han ofte korrigerer atferd. Inntrykket de gir, er derfor at det ikke

foreligger noen forebyggende strategier for hvordan det skal håndteres, som kjennetegner skoler som strever med inkludering av elever med utfordrende atferd (Øen & Krumsvik, 2021).

4.3 Lærernes perspektiver på praktiseringen av uteskole

I denne delen skal jeg presentere funnene rundt lærernes forhold til praktiseringen av uteskole. Hvilke refleksjoner som ligger bak valget om å utføre uteskole for sine elevgrupper og hva de ønsker at elevene skal oppnå av utbytte blir nevnt. Dette vil være nyttig for å kunne besvare problemstillingen, som tar utgangspunkt i hvilke muligheter lærere ser i praktiseringen av uteskole for elever med utfordrende atferd.

Lærerne som deltok i undersøkelsen, praktiserer alle uteskole jevnlig for sine elever. Svein svarte at han i gjennomsnitt er ute to dager i uken. Mats forklarte at sin elevgruppe praktiserer utendørs undervisning hver dag, og at det ofte er i samhandling med praktiske aktiviteter. Geir er i gjennomsnitt ute en og en halv dag i uka med ulike klasser i ulike fag. Og til slutt Ola, som ikke nevnte et nøyaktig timetall, men som sa at han prøver å være mest mulig ute når det lar seg gjøre.

4.3.1 Sosial læring gjennom uteskole

Alle lærerne delte perspektivet om at uteskole er en god arena for sosial læring. De hadde på den andre siden litt ulike erfaringer og meninger rundt hvordan det oppstår og hvorfor. Til felles trekkes det frem at uteskole legger til rette for sosiale samspill, som igjen kan føre til et positivt utbytte for sosial læring.

Ola brukte konkrete eksempler fra undervisningen i faget friluftsliv når han snakket om sosialt utbytte for elevene under uteskole. Der trekker han inn hvordan han bruker ulike samlingssteder som bål plass eller amfi. Dette mener han «samler elevene» og at han ofte opplever at elevene viser mye engasjement når de deler opplevelsene sine med hverandre.

Geir hadde følgende refleksjon rundt hvorfor og hvordan han mener uteskole tilrettelegger for sosial læring:

«Ja det er jo litt med det jeg har nevnt, at det kanskje ikke alltid like organisert. Man ser jo at ungdommen i dag er veldig vant med å bli organisert. Visst man ikke, ja, har noe klart, så klarer de liksom ikke å underholde seg selv. Det bare det å ta til seg deg den tiden og de rammene de har der og da. Det å finne på noe, om det skal være aktiviteter

eller å sette seg ned sammen å prate sammen, og sånne ting. Og det får de prøvd seg på gjennom uteskole.»

Geir trekker med dette frem at uteskole tilrettelegger for friere rammer, som videre bidrar til sosial utvikling. Dette på bakgrunn av at elevene blir mer utforskende. Geir sitt perspektiv samsvarer med både Svein og Ola sine perspektiver.

Svein sammenligner også uteskole med klasseromsundervisning, og peker på at elevene vokser på følelsen av friere rammer. Samtidig sier han at elever med samspillsvansker lykkes i større grad.

Svein forklarte sin mening sånn:

«Ja det jo det at det er en friere arena, og friere rammer ute enn hva det er i ett klasserom. I et klasserom så det er litt sånn andre, ihvertfall når det er flere i et klasserom, at det er mer styrt hvem som har ordet og det er begrensninger på hva man kan gjøre og hvor mye man kan involveres. Men ute så er det større rom for det da. Så det er kanskje litt lettere for de som strever med sosiale samspillsvansker, og rett å slett lykkes med oppgavene når de er ute. Det er ikke så rigid og tette rammer på en måte.»

Mats hadde følgende å si om elevenes sosiale utbytte under uteskole:

«For oss er det mest det praktiske utbytte vil jeg si. Men gjennom det så mener jeg at de oppnår både sosialt og faglig utbytte. De jobber jo ofte da sammen. La de få jobbet litt sånn de kan finne nye interesser som fremmer motivasjon. Det varierer litt. Men akkurat nå så har vi noen elever som er friluftinteressert, og noen som er mer interessert i mekaniske oppgaver, (...), Utbyttet ligger jo i at de oppnår erfaringer. Alternativet er jo ofte at de heller sitter hjemme.»

Mats hevder at samspill gjennom praktiske aktiviteter, fører til økt motivasjon. Han trekker også frem muligheten til å spille på interesser som et viktig element som oppstår under aktiviteter utenfor klasserommet. Han mener også at praktiske aktiviteter fungerer godt for faglig læring. Andre eksempler på praktiske oppgaver de kunne gjøre var felling av trør og tømring.

4.3.2 Det sosiale foran det faglige

Under lærernes refleksjoner rundt hvordan uteskole kan tilføre faglig utbytte, var det delte meninger om hva de ønsket at elevene skulle lære og hvordan det forekommer. Svein og Geir sa

begge at de verdsetter det sosiale under uteskole fremfor at elevene skal oppnå et sterkt faglig utbytte.

Svein forklarer at han praktiserer uteskole først og fremst fordi det gir et sosialt utbytte. Men han forteller samtidig at han ønsker at elevene sitter igjen med et faglig utbytte også. Han trekker også inn at han ser verdien i at elever får beveget seg fysisk, som igjen kan bidra til «økt livskvalitet», «bedre helse» og mulighet til å oppnå «mestringsfølelse» rundt ferdigheter som ikke blir testet inne i klasserommet.

Geir sa følgende og mulighetene for faglig læring under uteskole:

«Ja, det finnes jo enkelte faglige ting som er knyttet direkte opp mot kompetansemålene, som for eksempel går på utesvømming, og det kan være i friluftsliv også. Og i samfunnsfag så er det jo diverse muligheter. Men det jeg tenker litt på der er livsmestring.»

Geir peker her på at enkelte kompetansemål fra lærerplanen krever at undervisningen blir praktisert i nærmiljøer utenfor skolens område. Han nevner også at uteskole tilrettelegger for læring opp imot livsmestring som er et av de tverrfaglige temaene i den norske grunnskolen.

4.3.3 Utfordringene bak praktiseringen av uteskole

Eksemplene Geir, Ola og Svein brukte om faglig utbytte under uteskole tok som oftest utgangspunkt i fagene friluftsliv og kroppsøving. I informantenes refleksjoner rundt deres erfaringer med uteskole i fag som er mer teoretisk sentrert, beskrev lærerne ulike utfordringer rundt praktiseringen. De mente alle tre at skoleledelsen støttet uteskole, men at det handlet mer om utfordringene knyttet mot det organisatoriske nivået.

Geir underviser i samfunnsfag og fortalte at han hadde gode erfaringer med å ta med klassen ut på byvandring eller besøk på museum. Dette mener han gir et godt faglig utbytte, fordi det kobler på elevenes «sanser» i høyere grad. Samtidig påpeker han at aspekter som tid og økonomi som to faktorer som gjør det mer krevende for læreren til å gjennomføre gode undervisningsopplegg utenfor skolen. Med tid mente han både tid til planlegging, og at utfluktene ofte krevde at han måtte «stjele» tid fra andre fag. I forhold til økonomi, nevnte han «gratisprinsippet» som eksisterer for elevene og at skolen får en stor regning om en hel klasse skal på utflukt.

Som mattelærer på en spesialskole forteller Svein at det faglige nivået og trykket ikke er så sterkt. Dette forteller han fører til at enkle oppgaver som å telle biler og trær, kan bidra til et tilfredsstillende faglig utbytte for flere elever. Han beskriver videre at på sin skole tilrettelegges det i høy grad i form av prioriteringer av økonomi og ressurser. Samtidig nevner han at han skulle ønske at han var mer ute, og at tiden til å planlegge undervisning utendørs er krevende og at det gjør det vanskelig.

4.3.4 Relasjonsdannelse gjennom uteskole

I intervjuene hadde alle lærerne en felles oppfattelse av at praktiseringen av uteskole kan legge til rette for at gode relasjoner blir skapt. Alle informantene fremhever i intervjuet at relasjonen læreren har til elever med utfordrende atferd er viktig. Både Svein og Ola bruker ordet «avgjørende» i spørsmålet om det er viktig med gode relasjoner mellom lærer og elever med utfordrende atferd. Mats forklarte: *«Som lærer, samme hvilken skole, så må man være bevisste på hvordan på man bruker seg selv til å bygge et tillitsforhold»*. Svein, Ola og Mats beskrev alle at gode relasjoner var viktig for å kunne arbeide videre med elevene med utfordrende atferd.

Geir beskrev en mer detaljert mening bak viktigheten av relasjonen, og mente det er viktig for å bli kjent med eleven:

«Det betyr jo egentlig alt. Om man ikke har en sånn relasjon så kommer man ingen vei. Og da vil jeg nesten påstå at, ja, det kan jo være vanskelig ofte med elever som har en utfordrende atferd, det kan jo være en historie og bakgrunn som gjør at de kanskje ikke har nødvendigvis så masse tillit til andre da. Så det må man jobbe med over tid. Så det er nok enda viktigere der, enn hos andre elever.»

Informantene mente alle at uteskole kan bidra til å skape gode relasjoner, og begrunnet hvorfor. Svein hadde følgende forklaring:

«Ja de vil jeg si, nesten hver gang. De bygger relasjon til hverandre gjennom å gjøre ting sammen, og de bygger relasjoner til de voksne som jobber med dem. Gjennom å gjøre eller lære noe sammen. Så det vil jeg si helt klart ja.»

Svein sier med denne forklaringen at relasjoner oppstår i samspill med hverandre gjennom aktiviteter som uteskolen legger til rette for. At aktiviteter utendørs tilrettelegger for samspill og relasjoner, samsvarer også med Mats sin begrunnelse. Han forklarte at deres skolehverdag ofte er

sentrert rundt praktisk arbeid, som fremmer «tvunget» samarbeid både mellom elevene og sammen med voksne.

Geir bruker først et eksempel, på hvordan han opplever at elevene knytter relasjoner til hverandre under leirskole. Ola har samme erfaring med leirskole, og forklarer at det: «fører til at relasjonen til elevene oppstår raskere».

Etter Geir sitt eksempel om leirskole, så fulgte han opp med:

«Og skal man se litt på årsakene til det, så går det litt tilbake til det jeg sa tidligere, at under uteskole så er man ikke alltid like organisert i hjel, men man må faktisk utforske det omgivelsene rundt deg, og i det så ligger det også at man prater med medelever som kanskje ikke kjenner like godt fra før. Som da fører til en relasjon.»

Geir mener derfor at uteskole bidrar til at elever er mer utforskende, som gjør at de lettere oppsøker hverandre. Han fokuserer derfor på relasjonene elevene mellom, fremfor relasjonene mellom lærer og elev.

4.4 Drøftende om lærernes perspektiver på uteskole

Som teorien til denne oppgaven beskriver, spiller skolens strukturer og skolekultur en stor rolle i både hvordan lærerne i skolen oppfatter utfordrende atferd og hvordan det kan tilrettelegges for (Ogden, 2022; Øen & Krumsvik, 2021). Samtidig peker Ogden (2022) på tre punkter som tar for seg hvordan læreren direkte kan implementere for å redusere forekomsten av utfordrende atferd. De tre punktene han nevner er relevans, motivasjon og timing. For at undervisningen skal oppleves relevant, trekkes det frem at elevene skal oppleve at innholdet i undervisningen tar utgangspunkt i elevens tidligere erfaringer og interesser. Mats forklarer at uteskole legger til rette for at elevene kan gi muligheten for å spille på interessene til elevene. Dette mener han samtidig fører til økt motivasjon. Han brukte både friluftsliv og mekaniske aktiviteter som eksempler.

For at lærere skal kunne kartlegge elevene sine interesser, som videre kan fremme motivasjon, kreves det en relasjon mellom lærer og elev. I intervjuet kom det frem at alle lærerne mente at relasjonen til elever med utfordrende atferd er svært viktig. Sollesnes (2018) skriver at elever som viser uønsket atferd, ofte kan ha dårlige relasjonserfaringer fra tidligere. Dette krever at lærere innehar god relasjonskompetanse, for at elever skal oppleve trygghet (Pianta, 1999; Sollesnes, 2018). Geir påpekte at han mener at relasjoner er spesielt viktig til elever med utfordrende atferd,

fordi atferden kan være et resultat av elevens bakgrunn med dårlige tillitsforhold. Dette kan også ses i sammenheng med hvordan det tilrettelegges for gode tiltak (Drugli, 2018). For at tiltak skal fungere etter sin hensikt, må den være rettet inn mot det som faktisk er årsaken. Derfor er vurderingen av kontekstuelle forhold også viktig, som kan gjøres mer tydelig gjennom relasjon. Gjennom et tydelig individrettet elevsyn kan elever som viser utagerende atferd i få merkelapper om at det skyldes individuelle begrensninger, for eksempel i form av en diagnose. Om det skyldes mangel på mestring eller dårlige relasjonserfaringer, kan tiltakene settes inn mot at eleven kan utvikle disse ferdighetene i høyere grad. Så selv om læreren har begrensede handlingsrom i møtet med store elevgrupper, kan relasjonen ha alt å si for oppfatningen og videre tilrettelegging.

Lærerne var samsvarte i at uteskole fremmer relasjonskompetanse for elevene. Dette samsvarer med tidligere forskning på elever med utfordrende atferd under uteskole (Price, 2019; White, 2012). Relasjonskompetanse kan defineres som evner, kunnskaper eller holdninger som vedlikeholder gode relasjoner (Spurkeland, 2017). Hartmeyer og Mygind (2016) viser også til at elevenes sosiale relasjoner styrkes gjennom uteskole. Dette begrunnes av informantene hovedsakelig ligger i uteskolens frie og naturlige rammer.

Lærerne delte også perspektivet om at uteskole fremmer sosial læring for elevene. Dette samsvarer med forskning, som fremhever at uteskole fremmer sosial interaksjon, som igjen legger til rette for utvikling av sosiale ferdigheter og sosial kompetanse (Remmen & Iversen, 2022; White, 2012). Grunnen til at dette oppstår kan sees i sammen gjennom flere faktorer. I sammenligning med klasserommets rammebetingelser, kan elever oppleve at uterommet fører til autentisk og friere kommunikasjon. Elevene oppnår blant annet mer taletid og stimuleres til å stille spørsmål (Jordet, 2010). Sett i lys av Vygotsky (1978) sitt perspektiv rundt utvikling gjennom sosialt samspill, kan uteskole sett ut ifra en sosiokulturell tilnærming føre til positiv effekt for læring. I klasserommet forsvares muligheten for sosial interaksjon gjennom aktiviteter på grupper og refleksjonsoppgaver. På den andre siden, defineres fortsatt virkeligheten gjennom tekst (Jordet, 2010). Dette fører til et skille som uteskole og vanlig klasseroms undervisning. I klasserommet lærer elevene *om* verden gjennom utgangspunkt i tekst, mens under uteskole lærer elevene gjennom å handle *i* verden. Dette hevder Jordet (2010) også setter rammer for måten det kommuniseres på, som derfor fører til en mer virkelighetsnær tilnærming.

I Geir og Svein sine forklaringer rundt uteskole sin påvirkning for sosiale ferdigheter, peker begge på uteskolen sin egenart med mer friere rammer for elevene. Dette mener de igjen er med å fremme utvikling av sosiale ferdigheter gjennom sosial interaksjon. Svein nevner også at opplever spesielt elever med samspillsvansker viser seg fra en annen side under uteskole. Ogden (2022) skriver at elever med utfordringer knyttet til samspill, vil utvikle og opprettholde den utfordrende atferden i interaksjonen med andre mennesker og miljøet.

Sosial kompetanse utvikles og opprettholdes i samspill med andre (Ogden, 2022; Sollesnes, 2018). Uteskole fremmer læringsaktiviteter som krever samarbeid og interaksjon (Utdanningsdirektoratet, 2017). Evnen til å samarbeide fremstår også som en av komponentene som sosial kompetanse bygges opp av (Gresham & Elliot, 1990). Mats sier at måten de utøver praktiske oppgaver på, fremmer et slags «tvunget» samarbeid. Dette kan vise til at uteskole har positivt utbytte også for den sosiale kompetansen. White (2012) viser til i sin forskning at uteskole hadde positiv effekt for elevers sosiale kompetanse. Sett i lys av effekten for sosial læring som informantene mener uteskole kan fremme, kan derfor uteskole fungere som et tiltak for å fremme den sosiale kompetansen hos elever som strever med enten samarbeid i form av samspill. Ansvarlighet beskrives også som en av komponentene, som kan utvikles ute i nærmiljøet. Geir mener elever er vant med å være «organisert», og de derfor kan vokse på følelsen av selvstendighet når de er ute. Perspektivet rundt legetimeringen av alternative opplæringsarenaer, bygges opp av denne tanken. I disse alternative skolene rettes tilbudet mot elever som med manglende motivasjon og utfordrende atferd (Holterman, 2020; Veia & Ramvi, 2022). Forskning viser at elever med utfordrende atferd, ofte innehar lav sosial kompetanse (Hukkelberg, et. al., 2019). På bakgrunn av lærernes erfaringer rundt elevers sosiale læring under uteskole, og tidlige forskning, viser det at uteskole har en positiv innvirkning også for elevers sosiale kompetanse.

På bakgrunn av lærernes perspektiver rundt refleksjonene de gjør seg, kommer det frem at lærerne innehar en tydeligere bred tilnærming til uteskole. Jordet (2010) skiller mellom to ulike forståelser av uteskole, den brede og den smale. Den brede tilnærmingen tar utgangspunkt i at lærerne verdsetter den sosiale og allmenndannende siden av uteskole, fremfor at faglig utbytte skal oppstå. Den smale forståelsen retter seg mer mot tydelige mål som skal fremme faglig utvikling (Jordet, 2010). Lærerne er samsvarte i sin oppfatning om at de verdsetter den sosiale ferdighetsutviklingen gjennom uteskole i høyere grad enn den faglige. De anerkjenner at faglig

utbytte forekommer for ulike ferdigheter, men presiserer samtidig at refleksjonene bak valget om å praktisere undervisningen utendørs, så foreligger det først og fremst at elevene skal oppnå sosialt utbytte. Dette bekrefter delvis det som Jordet (2010) mener i utgangspunktet er en misoppfatning av uteskole, at det ikke verdsetter eller fremmer faglig læring. Dette kan være en av grunnene til at uteskole fortsatt ikke blir prioritert i fag som krever sterkere teoretiske ferdigheter.

Litteraturen og forskningen tilsier at uteskole innehar et stort potensial for at faglig utvikling kan forekomme (Fox & Avramidis, 2003; Remmen & Iversen, 2022; Winje & Løndal, 2021). For det faglige utbytte, nevner lærerne ulike mål for hvilket type utbytte de ser elevene kan tilegne seg gjennom uteskole. Mats hevder at elevene opplever både faglig og sosialt utbytte gjennom praktiske læringsaktiviteter. En viktig komponent for at uteskole skal fremme faglig læring er at aspekter ved utemiljøet brukes som en ressurs (Jordet, 2010; Remmen & Iversen, 2022). Det som kan tolkes gjennom Mats sitt utsagn, er at han mener faglige mål også kan oppnås gjennom aktiviteter som i utgangspunktet har en mer praktisk tilnærming. Eksempler han brukte i intervjuet var felling av trær og behandling av treverk. I dette kan elever oppnå læring for eksempel i for eksempel matematikk. Måling av vinkler og regne ut dimensjoner er to eksempler på hvordan praktiske aktiviteter kan bidra for læring opp imot kompetansemålene til de ulike fagene. Men dette krever igjen at læreren er bevisst i valgene, og tilrettelegger for at læring skal forekomme (Jordet, 2010). Svein sier at for elevgruppen han underviser for i en spesialskole kan få et tilfredsstillende faglig utbytte i matematikk, gjennom å bruke uteområdet som en ressurs, i form av å telle objekter. Dette viser at en liten bevisstgjøring kan føre til at det faglige potensialet realiseres.

Geir nevner at han gjerne skulle hatt mer uteskole i fag utenom kroppsøving og friluftsliv, men at organisatoriske utfordringer hindrer det. Både Geir og Svein trekker frem at tiden som går til uteskole, gjør at det krever mye av læreren for gjennomføringen. Samtidig trekker han frem at enkelte kompetansemål krever at man må ut, og referer til blant annet kompetansemålet om utesvømming i kroppsøving. Gjennom et eksempel knyttet til byvandring i samfunnsfag, sier han at det fører til at elevenes sanser kobles på i større grad. Gjennom overordnet del av lærerplanen så fremkommer det at opplæringen skal fremme aktiviteter som fører til at elevene får bruke sansene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Selv om han ikke fremstår som bevisst på det, kan bruken av sansene under uteskole fremme en dypere forståelse (Winje & Løndal, 2021).

Faglig innhold som læres i skolen gjennom tekst, kan også læres gjennom kroppslige erfaringer (Jordet, 2010; Winje & Løndal, 2021). Dette hevdes det kan føre til en økt forståelse for det elevene skal lære.

Dette kan for eksempel gjøres i faget historie. Med den industrielle revolusjon som tema, kan elever gjennom uteskole erfare hvordan fabrikker er bygd opp og dens påvirkning på lokalsamfunnet gjennom historien. Eller i faget KRLE, så lærer elever vanligvis om religioner gjennom tekst. De lærer om de fem søylene i religionen Islam, og at kristne tror at verden ble skapt på sju dager. For elever som ikke har erfaringer med religiøse praksiser eller trosbekjennelser, kan det fort fremstå som fremmed og abstrakt. Gjennom uteskole i form av utflukt til en religiøs bygning, hvor elevene også kan lære gjennom sosial interaksjon, ha en samtale om hvordan religion fremstår for troende og utforske selv hvordan religion påvirker kultur. Eksempler på denne formen av uteskole, samsvarer også med utdrag fra overordnet del som tilsier at skolen skal fremme innsikt i skolens lokale nærmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Med dette åpner det seg en ny problemstilling vedrørende uteskole. Spørsmålet rettes mot hva er det skolen ønsker at elevene skal lære. Man kan stille seg spørrende om kunnskap som uteskole fremmer, gjennom forståelse og kroppslige erfaringer (Winje & Løndal, 2021), bidrar for en mer innsiktsfull og meningsfull læring. Med måten skolesystemet er lagt opp med gjennomgående faglige vurderinger, hvordan skal faglig utvikling gjennom uteskole vurderes? Kanskje den potensielt karakterfrie ungdomsskolen i fremtiden åpner opp for at uteskole praktiseres i høyere grad. Hvor læring i seg selv ses på som høy verdi, fremfor at elever testes på bakgrunn av deres evne til å gjenfortelle det læreren sier på bakgrunn av tekst. Dette er en tematikk som denne oppgaven ikke har mulighet til å reflektere rundt, men fremstår som en interessant utfordring om ambisjonen om økt implementering av uteskole i den ordinære skolen skal realiseres.

Svein påpeker at uteskole fremmer økt fysisk aktivitet, som videre tilfører for økt livskvalitet, bedre helse og økt mulighet for mestring. I tradisjonell klasseromsundervisning, foreligger det flere begrensninger for hvordan elever kan uttrykke seg selv (Jordet, 2010). Dette gjelder både for kommunikasjon, men også kroppslig. Uteskole har bevist effekt for økt fysisk aktivitetsnivå i skolehverdagen (Mygind, 2007; Mygind, 2009; Remmen & Iversen, 2022). Dette kan også videre føre til bedre psykisk helse (Bølling et. al., 2019; Gustafsson et. al., 2012; Maller, 2009; Remmen

& Iversen, 2022). Det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» beskriver at skolen skal fremme fysisk og psykisk helse, som også viser at uteskole er en viktig bidragsyter for skolens verdier og retningslinjer (Utdanningsdirektoratet, 2017). Fysisk aktivitet og abstrakt tenkning trekkes frem av Mygind (2007) som en fordel uteskole har. Gjennom at elever kan oppleve fenomener gjennom egne sanser, og danne en forståelse ut ifra eget standpunkt, kan være en nyttig egenskap. Sett ut ifra Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingszone, kan elevene gjennom uteskole få erfare virkeligheten selv. Dette kan fungere som en tilpasning i seg selv, gjennom at det eleven opplever bygger på gamle forforståelser. Under uteskole skjer alt dette også i samspill med andre, som sammen fremmer kunnskap og utvikling.

4.5 Lærernes opplevelse av elever med utfordrende atferd under uteskole og dens atferdsregulerende effekt

I refleksjonene til lærerne rundt hvordan de opplever elever med utfordrende atferd under uteskole, var det flere fellestrekk. Det eksisterte en felles enighet blant informantene at uteskole innehar egenskaper som kan bidra for en positiv opplevelse for elever med utfordrende atferd.

Svein forklarte sin erfaring på denne måten:

«Jeg opplever at en del elever er mer utadvendte. Det er lettere å snakke med dem. De byr også ofte mer på seg selv ute. Så vil jeg også si at det er mindre utagering ute blant elevene som det hender med inne. Og i forhold til elever som er utfordrende i form av rigiditet, så vil jeg også si at det er lettere å få de med på aktiviteter ute i forhold til inne i klasserommet.»

Ifølge Svein sine erfaringer, legger uteskole til rette for kommunikasjon og samhandling. Han mener også at det kan ha en atferdsregulerende effekt, samtidig som at det enkelte elever viser større interesse for deltakelse.

Ola er også enig i at uterommet bidrar til en atferdsregulerende effekt. Han påpeker at klasserommet kan oppleves «intens», og at uteskole bidrar til mer luft og spillerom for elever som han mener er viktig for elever med utfordrende atferd.

Ola forteller videre i sin refleksjon om uteskole sin effekt for elever med utfordrende atferd:

«Men det er ikke entydig. En elev som kanskje er litt høyløst, dårlig språkbruk eller en litt sånn kjefter på sine medelever, slutter ikke bare med det fordi de kommer ut, (..), men for

de elevene som har mye energi eller mark i rumpa som de ikke får ut og resulterer at det blir et problem inne i klasserommet, vil få mer utløp ute. Ved at man kan gå en tur eller springe av seg. Man kan jo legge til rette for aktiviteter hvor man får brukt kroppen på en måte.»

Ola legger til i denne beskrivelsen at atferd ikke forandrer seg. Samtidig om den utfordrende atferden i klasserommet er et resultat av energi som ikke får utløp, viser han til at uteskole kan ha positiv effekt ettersom kroppen blir brukt i høyere grad.

Geir har et mer sammensatt perspektiv og forklarer følgende:

«Litt forskjellig. Noen har jo en utfordrende atferd fordi de er avhengig av trygge rammer og. De liker jo ikke, (...) eller vegrer seg for det. Men så har man andre igjen som kanskje opplever det som en slags frihet, at de slipper å sitte i ro på stolen foran pulten, og med de forventningene om hvordan de skal oppføre seg når det kommer til aktivitetsnivå og lydnivå og sånne ting da. Visst man tenker på den type elever da.»

I Geir sin beskrivelse fremhever han at det delt mellom hvilke elever som han tror opplever størst utbytte av uteskole. Han trekker frem elever som krever tydelige rammer, som en elevgruppe hvor uteskole kan ha negativ effekt igjen. Samtidig retter han oppmerksomhet mot elevene med mye energi, og forteller at han opplever at de for uttrykt seg i større grad. Samtidig legger han til senere intervjuet at uteområder bidrar til naturlig atferdsregulering. Med dette utdyper han at det kan føre til at rettes mindre negativ oppmerksomhet mot de som kanskje har rykte på seg i å være utfordrende i form av bråk og støy.

4.6 Drøftende lærernes opplevelse av elever med utfordrende atferd under uteskole og dens atferdsregulerende effekt

Selvkontroll står som en del av den sosiale kompetansen (Gresham & Elliot, 1990). Begrepet atferdsregulering brukes ofte om denne egenskapen. Tidligere forskning viser til at uteskole har en atferdsregulerende effekt for elever med utfordrende atferd (Fox & Avramidis, 2003; Price, 2015; Price, 2019; White, 2012). Dette kommer frem i lærernes refleksjoner rundt deres opplevelse av elever med utfordrende atferd under uteskole. Svein påpeker at elever med utagerende atferd, viser dette mindre når undervisningen praktiseres utendørs. Han hevder også at det bidrar til større deltakelse, som også samsvarer med Price (2015) og White (2012) sin

forskning. Grunnen til at Svein hevder at han opplever større deltakelse, kan tolkes at de opplever større motivasjon for aktiviteter utendørs. Han påpeker at elever opplever uteskole som interessevekkende som igjen fremmer motivasjon.

Ola og Geir er også enige i at uteskole fungerer som atferdsregulerende. Ola trekker frem at elever med mye energi kan ha som fordel under uteskole å få utløp av denne energien. Geir fremhever også dette, og bruker ordet aktivitetsnivå. Dette samsvarer med Fiskum & Jacobsen (2013) sin forskning, som tar utgangspunkt i teorien om handlingsregulering. Der viser funnene at uteskole hadde positiv effekt for å kunne uttrykke seg fysisk, som de mener er viktig i forhindringen av stress og økt konsentrasjon. Dette har ikke elever den samme muligheten til i et klasserom mener Geir. For elever med eksternalisert atferd, kan man naturlig tenke seg at tanken om handlingsregulering også vil ha en direkte effekt for deres atferdsregulering. Kjennetegnene til denne elevgruppen preges av uroligheter og hyperaktive atferdstrekk (Kinge, 2020; WHO, 2019). For disse elevene vil det være et sterkt behov for at kroppen blir brukt i høyere grad. Det kan også tenkes seg at på bakgrunn av uteskolens rammer for sosial interaksjon og kommunikasjon,

På den andre siden forklarer Geir at elever med utfordrende atferd knyttet til verbale årsaker, ikke bare forsvinner fordi elevene oppholder seg utenfor klasserommet. Det kan vise til at når Ola snakker om uteskole sin atferdsregulerende effekt, så er det ikke bare på bakgrunn av at elevene selv evner å tilpasse sin atferd gjennom å få utløp av energi og uroligheter, men at uterommet også bidrar for at læreren ikke opplever atferden på samme måte. Ola bruker ordet «intens» om hvordan klasserommet av og til kan oppleves. Når elever eksternaliserte atferd befinner seg stillesittende i klasserom, kan dette fremkalle det lærere ser på som norm- og regelbrytende atferd. Dette kan igjen ha mye å si for læreres oppfattelse av elever med utfordrende atferd.

I alle de tre lærerne sine beskrivelser kommer det frem at egenskapene som uteskole tilfører, ikke nødvendigvis gjelder for alle typer atferder som utfordrer, men spesielt for elever med eksternalisert atferd. Det samme gjelder derfor ikke elever med innagerende atferd, som i utgangspunktet kjennetegnes gjennom atferd preget av lite uttrykk (Kinge, 2020; Ogden, 2022). Geir nevner sin forklaring om uteskolens atferdsregulerende effekt, at elever med utfordrende atferd også krever tydelige og trygge rammer. Uteskolen sine egenskaper tilfører derfor ikke den

samme nytten for disse elevene. Oppsummert viser Ola, Svein og Geir sine refleksjoner at fordelene for atferdsregulering uteskole innehar, gjelder mest for elever med eksternalisert atferd.

I begrunnelsen for hvorfor uteskole innehar en atferdsregulerende effekt, trekker Ola frem at uteskolens egenskaper gjennom at luft og spillerom. Gjennom Jordet (2010) sine sju punkter som bidrar for kommunikasjon, viser han til at uterommet innehar egenskapene som kan ses i sammenheng med begrunnelsen til Ola. Mindre støy er en av fordelene lærerne kan oppleve under uteskole. Atferd som oppfattes som utfordrende i form av lydnivå i klasserommet blir derfor ikke like problematisk utendørs. En viktig faktor for at opprettelsen av gode relasjoner mellom lærer og elever, er at elevene opplever respekt og forståelse. I en klasseromssituasjon, hvor en elev med eksternaliserende atferd møter motstand på bakgrunn av brudd på normer og regler, vil det være vanskelig å oppnå en god lærer- elev relasjon.

5.0 Oppsummerende diskusjon

I lærernes subjektive forståelse av utfordrende atferd fremheves det at det ofte oppstår fordi klasserommets rammer begrenser elevene. Hvordan rammene fungerer, styres av hvordan skolen og systemet generelt er satt er satt sammen på. Samtidig ligger det et ansvar på lærere for hvordan disse rammene utøves på. I atferd som bryter med normer og forventninger, burde lærernes mål være å møte eleven på midten. Dette starter kanskje ofte med en relasjon. Variasjon er et viktig moment som kan sørge for at elevene ikke opplever klasserommet som en begrenset arena. Som Jordet (2010) beskriver, skal ikke uteskole erstatte klasseromsundervisning, men fungere som et «utvidet klasserom»

De frie og naturlige rammene til uteskole som spesielt Geir, Svein og Ola trekker frem som positive sider for sosial læring og atferdsregulering, har også positiv effekt for relasjonsarbeidet. Når Geir og Svein reflekterer rundt hvorfor uteskole kan ha positiv effekt for relasjoner, bruker de først og fremst eksempler som redegjør for gode rammer til kommunikasjon. I sammenheng med hvordan de beskriver uteskole som en atferdsregulerende arena, trekkes de sammen komponentene frem for hvordan uteskole også kan fremme relasjoner.

Gjennom Svein, Geir og Ola sine refleksjoner rundt uteskole sin effekt for atferdsregulering, blir svarene gjennom tolkning oppfattes som at de tar et utgangspunkt i elever med eksternaliserende atferd. Dette samsvarer også med hvilken atferd som de betrakter som utfordrende. Gjennom

deres forståelser av utfordrende atferd, tolkes svarene deres som at de opplever elever med eksternaliserende atferd som mest utfordrende. Selv om det diskuteres for at bruken av begrepet utfordrende atferd åpner opp for et helhetlig bilde av lærerens subjektive oppfattelse, viser datainnsamlingen at det fortsatt er elevene med norm- og regelbrytende atferd som oppfattes som den mest utfordrende elevgruppen. Elevene som bryter med disse forventningene er elever med eksternaliserende atferd, og ikke internaliserende. Samlet gjør dette at funnene om uteskole sine positive egenskaper, gjelder først og fremst for elever med eksternaliserende atferd.

6.0 Konklusjon

Dette prosjektet har undersøkt hvilke muligheter fire lærere opplever uteskole kan tilføre for elever med utfordrende atferd. Som metode for datainnsamling ble det utført semi-strukturerte forskningsintervjuer. Lærernes opplevelser ble samlet inn med målet om å besvare problemstillingen, «*hvilke muligheter opplever lærere i praktiseringen av uteskole for elever med utfordrende atferd?*», som var utgangspunktet for denne studien. I de påfølgende avsnittene skal jeg presentere hovedfunnene og sette en konklusjon for hva denne studien kom frem til i lys av problemstillingen.

Oppgavens funn rundt lærernes forståelser av utfordrende atferd, viser at lærerne opplever ulike typer atferd som mest utfordrende. To av lærerne viser til en oppfattelse av at utfordrende atferd oppstår på bakgrunn av rammene som klasseromsundervisning har i form av ensformige læringsaktiviteter. Informantene delte perspektivet om at utfordrende atferd oppstår som en reaksjon på konteksten eleven befinner seg i. Samtidig er det elevene som bryter med forventningene og krav som læreren har, som oppfattes som mest utfordrende.

Lærerne delte oppfatningen om at uteskole skiller seg fra ordinær klasseromsundervisning, og at dette kunne bidra positivt for elever med utfordrende atferd. Tilnærmingene deres danner en *bred* forståelse av uteskole, hvor det sosiale utbyttet elevene kan oppnå gjennom uteskole verdsettes foran det faglige utbyttet. Informantene deler synet om at faglig læring også kan oppstå, men det var delte meninger på hva de kan lære og hvordan det forekommer.

Samlet viser funnene i denne studien at lærerne opplever at uteskole kan tilføre muligheter for; relasjonsdannelse, atferdsregulering og sosial læring. Dette oppstår på bakgrunn av uteskolens egenskaper, i form av friere rammer som tilrettelegger for kommunikasjon og sosialt samspill.

Mulighetene som informantene fremhever uteskole kan tilføre, viste seg å gjelde først og fremst elever med eksterenalisierende atferd.

6.1 Begrensninger for denne studien

Denne studien tar for seg et bredt tema som gjør det vanskelig å gå i dybden. Det var mange faktorer som dukket opp som jeg gjerne skulle gått mer i dybden på, men rammene for denne oppgaven gjorde at flere måtte bli bortprioritert. I ettertid ser jeg at jeg gjerne skulle spisset oppgaven i høyere grad, for å tilføre konklusjonen mer dybde. Denne studien viser funn som er generelle ut ifra fire læreres erfaringer og opplevelser. Utvalget består av en forholdsvis liten gruppe. Perspektivene til fire lærere gjør det vanskelig å generalisere funnene som denne studien konkluderer med.

6.2 Videre forskning

For fremtidige studier om tematikken, vil det være hensiktsmessig å undersøke hvordan alle elever kan få godt utbytte av uteskole. I denne studien resulterte funnene at mulighetene lærere ser i uteskole gjelder først og fremst for elever med eksternaliserende atferd. Studier med et spesifisert fokus mot hvordan ulike undervisningsopplegg utendørs kan fremme et sterkt faglig utbytte, vil kunne vise et tydeligere bilde om uteskole kan oppnå en større plass i den ordinære skolen eller ikke. Med tilnærmingen om at uteskole først og fremst skal fremme et sosialt utbytte, vil uteskole fortsatt forbli et middel for allmenndanning, i en skole som blir mer og mer preget av et faglig trykk. Studier som også bruker elevers erfaringer ville også vært nyttig for å se om deres opplevelser samsvarer med lærernes utbyttebeskrivelser.

7.0 Referanseliste

Andersen, H. P. & Fiskum, T. A. (2014). Hva er uteskole? -Noen begrepsavklaringer. I J. A.

Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s. 15-26). Cappelen Damm Akademisk.

Bølling, M., Niclasen, J., Bentsen, P. & Nielsen, G. (2019). Association of Education Outside the Classroom and Pupils' Psychosocial Well-Being: Results From a School Year Implementation. *The Journal of school health*, 89(3), 210-218.

<https://doi.org/10.1111/josh.12730>

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The journal of positive psychology*, 12(3), 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Drugli, M. B. (2018). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen* (Bd. 6). Universitetsforlaget.
- Fiskum, T. A. & Jacobsen, K. (2013). Outdoor education gives fewer demands for action regulation and an increased variability of affordances. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(1), 76-99. <https://doi.org/10.1080/14729679.2012.702532>
- Fox, P. & Avramidis, E. (2003). An evaluation of an outdoor education programme for students with emotional and behavioural difficulties. *Emotional and behavioural difficulties*, 8(4), 267-283. <https://doi.org/10.1080/13632750300507025>
- Gresham, F. M. & Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. American Guidance Service.
- Gustafsson, P. E., Szczepanski, A., Nelson, N. & Gustafsson, P. A. (2012). Effects of an outdoor education intervention on the mental health of schoolchildren. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(1), 63-79. <https://doi.org/10.1080/14729679.2010.532994>
- Hartmeyer, R. & Mygind, E. (2016). A retrospective study of social relations in a Danish primary school class taught in 'udeskole'. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(1), 78-89. <https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1086659>
- Holterman, S. (2020, 18. Desember). *Stadig flere barn på spesialskoler*. Utdanningsnytt. <https://www.utedanningsnytt.no/gsi-spesialskoler/stadig-flere-barn-pa-spesialskoler/266925>

- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T. & Hammerstrøm, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: A correlational Meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 19(1), 354-354. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2343-9>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ metode*. Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen damm
- Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del-verdier og prinsipper i grunnskoleopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Maller, C. J. (2009). Promoting children's mental, emotional and social health through contact with nature: a model. *Health education* 109(6), 522-543. <https://doi.org/10.1108/09654280911001185>
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279–301. <https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2. utg., s. 214-253).
- Mygind, E. (2007). A comparison between children's physical activity levels at school and learning in an outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 7(2), 161-176. <https://doi.org/10.1080/14729670701717580>
- Mygind, E. (2009). A comparison of children's statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(2), 151-169. <https://doi.org/10.1080/14729670902860809>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.

- Øen, K. & Krumsvik, R. J. (2022). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 417-431.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.
- Organization, W. H. (2019). *6A05 Attention deficit hyperactivity disorder*. International classification of diseases for mortality and morbidity statistics.
<https://icd.who.int/browse11/1-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f821852937>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Price, A. (2015). Improving school attendance: can participation in outdoor learning influence attendance for young people with social, emotional and behavioural difficulties? *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(2), 110-122.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2013.850732>
- Price, A. (2019). Using outdoor learning to augment social and emotional learning (SEL) skills in young people with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD). *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(4), 315-328.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1548362>
- Remmen, K. B. & Iversen, E. (2022). A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2027796>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk.
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Veia, M. O. & Ramvi, E. (2022, 23. Januar). «Problembarn»: erfaringer fra elever som har gått på spesialskole. Utdanningsnytt.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

White, R. (2012). A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner engagement. *Emotional and behavioural difficulties*, 17(1), 13-23.

<https://doi.org/10.1080/13632752.2012.652422>

Winje, Ø. & Løndal, K. (2021). Theoretical and practical, but rarely integrated: Norwegian primary school teachers' intentions and practices of teaching outside the classroom. *Journal of outdoor and environmental education*, 24(2), 133-150.

<https://doi.org/10.1007/s42322-021-00082-x>

8.0 Vedlegg

8.1 Intervjuguide

Tema 1: Bakgrunnsinformasjon om informanten

(Kjønn, alder og geografisk beliggenhet av skolen informanten jobber på)

Hvilken utdanning har du?

Hvor lang arbeidserfaring har du i skolen?

I hvilke fag underviser du i for øyeblikket?

Tema 2: Utfordrende atferd

Hva er en elev med utfordrende atferd for deg?

Underviser du for elever med utfordrende atferd ofte?

Hva tror du er årsaken til at elever viser utfordrende atferd?

Hva mener du er viktige egenskaper en lærer burde ha i møtet med elever som utfordrer?

Hvordan jobber skolen kollektivt i arbeidet med elever som viser utfordrende atferd?

Tema 3: Relasjoner

Hva er en god lærer-elev relasjon for deg?

Hvor viktig er relasjonen mellom deg som lærer og elever med utfordrende atferd?

Hvordan skaper du som lærer gode relasjoner til dine elever?

Tema 4: Lærerens praktisering av uteskole

Hva er ditt forhold til uteskole?

Hvor ofte underviser du utendørs?

Opplever du at skolen støtter praktiseringen av uteskole?

Hva mener du er viktige egenskaper eller ferdigheter en lærer må ha for at elevene skal få et godt utbytte av uteskole?

Hvilket utbytte ønsker du først og fremst at elevene tilegner seg gjennom uteskole? Faglig/sosialt eller begge?

Hvordan kan uteskole tilføre sosialt utbytte for elevene?

Hvordan kan uteskole tilføre faglig utbytte for elevene?

Tema 5: Effekten av uteskole

Innehar uteskole egenskaper som ikke ordinær klasseromsundervisning har?

Har du erfart at uteskole kan bidra til å skape gode relasjoner?

Hvordan opplever du elever med utfordrende atferd under uteskole?

Opplever du forskjeller i atferd under uteskole i forhold til klasseromsundervisning, blant elever med utfordrende atferd?

Noe mer å tilføye?

8.2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet «Effekten av uteskole for elever med utfordrende atferd»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke effekten utendørs undervisning kan ha for elever som viser utfordrende atferd. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en avsluttende masteroppgave i spesialpedagogikk for studiet «grunnskolelærer 5.-10. trinn» på OsloMet, fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier. Formålet for dette prosjektet er å få innsikt i effekten uteskole har for elever med utfordrende atferd, i form av utagering og hyperaktivitet. Jeg vil finne ut om utendørs undervisning har egenskaper med seg som kan føre til økt utbytte av sosial kompetanse for elever med utfordrende atferd, som ordinær klasseromsundervisning ikke innehar. Med intervju som metode, har jeg som mål om å få innsikt i læreres erfaringer og refleksjoner rundt praktisering av uteskole for elever med utfordrende atferd. Dataene jeg samler inn gjennom intervjuet skal brukes til å besvare min problemstilling for prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – Oslo Metropolitan University er ansvarlig for prosjektet. Jeg, Johannes Moe (student), i samarbeid Salman Türken (veileder) står for gjennomføringen av prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Mitt utvalg av informanter er utarbeidet gjennom et strategisk utvalg. For å kunne besvare problemstillingen for dette prosjektet, ønsker jeg å intervjuere lærere som praktiserer uteskole jevnlig for sine elevgrupper. Utvalget består av lærere jeg har kjennskap til gjennom eget nettverk, men også lærere som jeg har blitt henvist til av bekjente. De dette gjelder har blitt informert om dette og hvem de har blitt anbefalt av. Til sammen vil utvalget bestå av til sammen 4-6 deltakende lærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i dette prosjektet innebærer:

- Fysisk intervju som varer rundt 45 minutter til 1 time

Metode for registrering

- Lydopptak
- Intervjuet skal bli transkribert, og lydopptaket slettet når prosjektet er levert (15.05.23)

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Kun forsker (jeg, Johannes Moe) og prosjektansvarlig vil ha tilgang til opplysningene
- Når intervjuet har blitt transkribert vil intervjuobjektene anonymiseres, som fører til at de ikke kan identifiseres ved publisering

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når prosjektet er levert/godkjent, som etter planen vil være 15.05.23. Lydopptaket vil slettes når oppgaven er levert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet Storbyuniversitetet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- OsloMet ved Salman Türken; epost: Salmant@oslomet.no, telefon: +4767236070
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, epost: personvernombud@oslomet.no, telefon: +4767235593

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Salman Türken
(Forsker/veileder)

Johannes Moe
(Forsker/student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Uteskole for elever med utfordrende atferd», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Kvittering fra NSD

12.04.2023, 20:00

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Uteskole for elever med utfordrende atferd](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
222540

Vurderingstype
Standard

Dato
28.02.2023

Prosjekttittel

Uteskole for elever med utfordrende atferd

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for barnehagelærerutdanning

Prosjektansvarlig

Salman Türken

Student

Johannes Moe

Prosjektperiode

01.01.2023 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

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

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever e.l. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!