



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## **Uteskole som intervensjon for elever med sosiale og emosjonelle vansker**

En litteraturstudie

Ann Therese Hansten

Masteroppgave i Spesialpedagogikk [PED-3903] Mai 2024





# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema og prosjektets formål .....	1
1.2	Tidligere forskning .....	2
1.3	Problemstilling.....	4
1.3.1	Forskerspørsmål .....	4
1.4	Oppgavens oppbygning .....	4
2	Teori .....	5
2.1	Sosial kompetanse .....	5
2.1.1	Relasjoner.....	6
2.2	Sosial og emosjonell læring.....	7
2.3	Sosiale og emosjonelle vansker.....	9
2.4	Selvoppfatning, motivasjon og mestring .....	10
2.5	Uteundervisning.....	11
2.6	Erfaringsbasert læring og refleksjon.....	14
3	Metode.....	16
3.1	Vitenskapsteoretisk forankring.....	16
3.2	Perssons 6S-modell.....	17
3.2.1	Spørre .....	17
3.2.2	Søke.....	18
3.2.3	Sortere .....	20
3.2.4	Syntetisere .....	23
3.2.5	Skrive .....	23
3.2.6	Systematisere.....	24
3.3	Metodekritikk .....	24
3.3.1	Validitet og reliabilitet .....	24
4	Resultat og diskusjon .....	26

4.1	Oversiktstabell .....	26
4.2	Presentasjon av artiklene .....	27
4.3	Fellestrekk i artiklene .....	34
4.4	Hvordan er de ulike intervensjonene gjennomført, og hvilket resultat fikk de? .....	34
4.4.1	Gjennomføring .....	34
4.4.2	Resultater.....	36
4.5	Har intervensjonene hatt effekt på elevenes mestring, relasjonsferdigheter og evne til refleksjon? .....	37
4.5.1	Mestring .....	37
4.5.2	Relasjoner.....	38
4.5.3	Refleksjon.....	43
4.6	Kan resultatene fra disse artiklene overføres til norske forhold? .....	44
5	Avslutning .....	47
5.1	Konklusjon.....	48
5.2	Implikasjoner .....	48
	Referanseliste .....	50
	Vedlegg .....	54
	Søkehistorikk ERIC.....	54
	Søkeresultater Web of Science.....	55
	Søkeresultater ERIC .....	56

## Tabelliste

Tabell 1	Oversikt over begreper og søkeord .....	18
Tabell 2	Oversikt over første søk med antall treff og parametre .....	19
Tabell 3	Inklusjons- og eksklusjonskriterier .....	22

## Figurliste

Figur 1	CASEL Wheel (hentet fra <a href="http://casel.org/fundamentals-of-sel">http://casel.org/fundamentals-of-sel</a> ) .....	7
---------	---	---

Figur 2 Hvordan sile ut relevante artikler (Booth, 2016, oversatt og gjengitt av Persson, 2021, s.64)..... 21

# Forord

Takk til alle som har støttet meg gjennom denne prosessen.

Sandra, som har venta tålmodig på den 15. mai, sånn at vi endelig kan bruke helgene på å dra på tur igjen. Lise, for excellent body doubling gjennom vinteren, med mye oppmuntring og moralsk støtte. Solveig for korrektur og heing, og Tove, som tok på seg veiledninga i siste liten.

*An important assumption of friluftsliv education is that learning takes place not only by learning content but also by the way in which the contents are learnt. Indeed, it may even be asserted that the form of learning, i.e. the learning process, is the essential factor (Hofmann et al., 2018, s. 55).*

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og prosjektets formål

Alle elever har rett på å få sin spesialundervisning i det ordinære klasserommet, i den grad det er mulig. Og for mange typer læringsutfordringer er dette gjennomførbart. Nå for tiden er det nesten uhørt at en elev med dysleksi ikke skal kunne få sin ekstra støtte i klassen. Samtidig har vi et økende antall elever som selv søker seg ut av den ordinære skolen, og til ulike alternative skoler, fordi det er noe ved den ordinære skolen de ikke får til. Dette er i stor grad elever med sosiale og emosjonelle vansker i ulike former og grader.

De fleste elever lærer sosiale og emosjonelle ferdigheter gjennom interaksjon med familie og medelever, og forstår de sosiale kodene etter hvert som de endrer seg. De som ikke får til dette havner lett utenfor felleskapet.

Sosiale og emosjonelle vansker er et svært stort paraplybegrep som favner svært mange ulike elever, både med og uten diagnoser. Det kan også kalles samspillsproblematikk, og begge begrepene forteller oss at her er det noe i interaksjonen med andre mennesker som ikke fungerer som det skal. De fleste av oss lærer sosiale ferdigheter og utvikler sosial kompetanse gjennom samspill med andre mennesker, elever med sosio-emosjonelle vansker trenger ofte en mer konkret opplæring i dette. I norsk skole skal denne opplæringen foregå sammen med skolefagene (Tharaldsen & Bru, 2023).

Sosiale og emosjonelle vansker utløser ikke automatisk spesialundervisning, men når problemene blir så store eller langvarige at eleven ikke lenger har utbytte av ordinær undervisning, kan det utløse rett til spesialundervisning. Hvis denne spesialundervisningen skal foregå inne i klassen kan det fort bli veldig stigmatiserende for en allerede utsatt elev, eller elevgruppe.

Jeg jobber på en alternativ ungdomsskole for elever med sosio-emosjonelle utfordringer, og en av arbeidsmåtene våre er å være mye ute på tur. Vi i kollegiet tror at dette er bra for relasjonsbygging, både mellom elevene, og mellom lærere og elever. Men hva er det med tur og friluftsliv som fungerer?

Min bakgrunn består blant annet av en bachelor i friluftsliv med uteskoledidaktikk, så jeg har jo en førforståelse av at natur og friluftsliv er allsidig som læringsarena, og positivt for de fleste. I tillegg har jeg som mange års erfaring med å veilede barn og unge med ulike

utfordringer i samarbeid og problemløsning, gjennom frivillig arbeid som speiderleder. Med andre ord så har jeg erfart at dette virker, men jeg vet ikke hva forskere har studert, og jeg vet ikke hvilke mekanismer som gir resultater.

Friluftsliv har en dokumentert helseeffekt, og er en viktig faktor for folkehelse og livskvalitet. For at dette skal kunne fortsette å være en del av vår nasjonale identitet, er det viktig at barn og unge får opplevelser og opplæring i dette på skolen (Meld. St. 18 (2015-2016)). Friluftsliv er derfor blant annet inkludert i kompetansemål i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Men denne lille biten av det lille faget er ikke nok til å forsvare å bruke ukesvis på å være på tur, så da må man se etter andre begrunnelser. Det er her uteskole-begrepet kommer inn. Uteskole er definert som «en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet.» (Jordet, 1998, s. 24)

I teorien skal alle skolefag kunne undervises ute, og det som skjer ute bør knyttes til det som skjer inne. Winje og Løndal (2021) fant i sin studie om uteskole i Norge at det var lettere for lærerne i småskolen å knytte sammen det som skjer inne og ute, enn det var for lærerne på 5-7 trinn. Der ble uteskole en arena for opplæring i friluftsliv, ikke andre fag. Som ungdomsskolelærer kjenner jeg meg godt igjen i dette. Det kan være vanskelig å legge undervisningen ut, fordi detaljnivået på de systemene som skal læres i for eksempel naturfag, i liten grad kan observeres med det blotte øyet. Men det må da passe veldig fint å kombinere sosial og emosjonell læring med uteskole?

Det er det jeg ønsker å finne ut av i denne oppgaven. Hva har blitt forsket på før, og hvilke effekter er dokumentert?

## **1.2 Tidligere forskning**

«Alle» vet jo at friluftsliv er bra for folk. Og alle som interesser seg for friluftsliv, fysisk aktivitet og helse, mener at vi burde ha mye mer av dette inn i skolen. I en systematisk litteraturstudie om effekten av natur og grøntarealer fant Vella-Brodrick og Gilowska (2022) tolv studier, som viste at tilgang på grønn natur, enten det er villmark, bypark, utsikt fra klasserommet eller en potteplante, har positiv effekt på kognitive funksjoner som prosessering, langtidsminne og oppmerksomhet hos skoleelever.

Men når «alle» mener at frisk luft er bra, skulle man jo tro at det blir forsket mye på fordelene med uteskole eller uteundervisning for denne elevgruppen. Gjennom arbeidet med denne oppgaven oppdaget jeg raskt at dette ikke er tilfelle – jeg har faktisk ikke funnet en eneste



vitenskapelig publikasjon fra skandinavisk forskning som omhandler uteundervisning i et spesialpedagogisk perspektiv, det nærmeste er en fra Finland. Det er skrevet flere masteroppgaver om emnet, men ikke fagfelleverderte forskningsartikler. Abelsen og Leirhaug (2017) har laget en gjennomgang av empiriske studier om friluftsliv i norsk skole mellom 1974 og 2014, og fant 24 studier med elev- eller læreperspektiv, hvorav kun en var fagfelleverdert. Av disse var 18 hovedfags- eller masteroppgaver, og syv handlet om uteskole. Felles for studiene som ble inkludert er at det utbyttet elevene sitter igjen med er relatert til sosial tilhørighet og gevinsten av samarbeid og samhandling. Sølvik (2003, gjengitt av Abelsen og Leirhaug, 2017, s. 25) skrev spesifikt om atferdsvansker i uteskolen, og fant ut at friluftsliv i uteskolen ga elevene mulighet til å se sammenhenger «mellom oppgaver, løsninger og konsekvenser som oppleves meningsfull og forståelig for ungdommen» slik at elevene opplevde sosial mestring.

Mann et al. (2022) har også gjort en systematisk oversiktsstudie over forskning som handler om uteundervisning. De fant 147 studier, hvor 119 av dem rapporterte resultater om såkalte "myke ferdigheter", knyttet til elevenes utvikling av selvforståelse og deres sosiale ferdigheter, eller mental helse og well-being. De konkluderer med at uteundervisning har målbare fordeler innen de tre områdene: sosio-emosjonell og akademisk læring, og well-being. De mener derfor at uteundervisning burde være en del av alle barns skolegang. Samtidig ønsker de seg flere studier med kontrollgrupper for å øke kvaliteten på forskningen innen dette fagfeltet.

Remmen og Iversen (2023) mener at selv om uteskole er et nordisk fenomen, blir den nordiske forskningen glemt i internasjonal sammenheng, og har derfor laget en oversiktsartikkel over skolebasert uteundervisning i de nordiske landene. Av de 52 inkluderte studiene var ingen kategorisert som spesialpedagogikk eller tilpasset undervisning. 11 av artiklene ble kategorisert med hovedtema well-being. Mange av disse er fra barneskoler, og sammenligner klasseromsundervisning og uteundervisning. Disse studiene fant naturlig nok at elevene hadde det bedre fysisk når de fikk være ute og i aktivitet i løpet av skoledagen. Flere av studiene konkluderte også med at de elevene som hadde uteskole jevnlig hadde størst forbedring i sosial oppførsel, og at denne læringen kan være langvarig. En studie fant at uteskole hadde større påvirkning på gutters mentale helse enn på jenters (Remmen & Iversen, 2023).

Ee og Ong (2014) har studert effekten av en overnattingstur for en skoleklasse i Singapore, hvor aktivitetene var designet for at elevene skulle øve på sosiale og emosjonelle ferdigheter. De fant ut at selv en to-dagers tur hadde effekt på elevenes sosiale ferdigheter. Gjennom dagboksrefleksjonene til elevene kom det fram at elevene selv vurderte høyest økning i kategoriene selvbevissthet, relasjonskompetanse og selvregulering, og lavest på sosial bevissthet. Lærerne vurderte dem lavest på relasjonskompetanse. Forfatterne mener at dette kan ha sammenheng med at lærerne ikke har innsikt i elevenes tanker, de ser bare handlingene.

### **1.3 Problemstilling**

Jeg interesser meg for hvordan uteundervisning kan hjelpe ungdomsskoleelever med sosiale og emosjonelle vansker. Jeg vil gjerne vite hva andre forskere har funnet ut om dette, så da blir problemstillingen min som følger:

*Hvilke effekter av uteundervisning som intervensjon er beskrevet for elever med sosio-emosjonelle vansker?*

#### **1.3.1 Forskerspørsmål**

*Uteundervisning* er et vidt begrep, og begrepet *elever med sosio-emosjonelle vansker* er enda videre. Dette gjør problemstillingen litt for stor og vag, og jeg har derfor prøvd å formidle hvor jeg vil med følgende forskerspørsmål:

1. Hvordan er de ulike intervensjonene gjennomført, og hvilket resultat fikk de?
2. Har intervensjonene hatt effekt på elevenes mestring, relasjonsferdigheter og evne til refleksjon?

I tillegg vil jeg reflektere litt over om de arbeidsmåtene som er brukt i disse studiene også passer for norske forhold, slik jeg kjenner dem.

### **1.4 Oppgavens oppbygning**

Innledningsvis forteller jeg hvorfor jeg har valgt dette emnet. Kapittel 2 viser teorigrunnlaget, og i kapittel 3 forklarer jeg hvordan jeg har kommet fram til empirien. I kapittel 4 fremstilles artiklene jeg har funnet først skjematisk, etterfulgt av funn og drøfting. Kapittel 5 er avslutningen.

## 2 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teorigrunnlaget for arbeidet med denne oppgaven, samt få avklart noen begreper som brukes i resten av oppgaven. Mye av teorien kommer fra engelskspråklige kilder, og for å få med nyansene i begrepene kan det være uhensiktsmessig å oversette alt direkte til norsk, men jeg skal forklare betydningene slik jeg tolker dem.

### 2.1 Sosial kompetanse

Begrepet sosial kompetanse har ingen klar definisjon, og mange teoretikere vektlegger ulike aspekter (Ogden, 2022). Ertesvåg (2021) skriver at det er særlig to ulike faglige perspektiv som er gjeldende i forskning og praksis nå. Det sosialkognitive perspektivet vektlegger særlig tre komponenter i sosial kompetanse: Sosiale ferdigheter, aksept fra jevnaldrende og tilpasset atferd. Her knyttes begrepet sosial kompetanse til begrepet sosiale ferdigheter, som er nesten det samme. Sosial kompetanse blir da en slags evaluering av om en person har brukt hensiktsmessige sosiale ferdigheter i en gitt situasjon, og for å øke den sosiale kompetansen hos en elev blir det da øvd på sosiale ferdigheter.

“Interessant er at ein ser jamaldringsaksept både som ein del av sosial kompetanse, men også som eit resultat av å vise sosialt kompetent åtferd.” (Ertesvåg, 2021)

Sosial kompetanse handler her om individets evne til å tilpasse seg både til andre individer og til gruppens behov, altså handler det om eleven selv.

I det kontekstuelle forankra perspektivet handler det i større grad om evnen til å tilpasse seg krav og forventninger i ulike situasjoner. Sosial kompetanse blir da en samling av ferdigheter, holdninger, evner og motiv som er nødvendige for å mestre de sosiale situasjonene en person møter i sitt miljø, uten at det går på bekostning av egen trivsel, mestring og utvikling. Når man ser sosial kompetanse som kontekst- og kulturavhengig, betyr det at det som er god sosial kompetanse i en situasjon, eller i en verdensdel, ikke nødvendigvis regnes som god sosial kompetanse i en annen kontekst (Ertesvåg, 2021). På denne måten blir begrepet sosial kompetanse mye mer omfattende enn bare barnets evne til å tilpasse sin egen atferd til jevnaldrende.

Persson (2003) hevder at sosial kompetanse kanskje ikke er noe individet selv innehar, men noe som oppstår i samfunnets tolkning av individets oppførsel. Sosial kompetanse er heller ikke en statisk kunnskap eller oppførsel, men noe som endrer seg etter situasjonen. Et barn

som kan leke med alle, har god sosial kompetanse. En voksen som utviser nøyaktig samme atferd og handlinger, vil ikke bli ansett som sosialt kompetent fordi oppførselen ikke er aldersadekvat. Personer med høy sosial kompetanse er i stand til å endre seg raskt, og tilpasse sin væremåte til andre personer. Høy sosial kompetanse kan ses på som høy fleksibilitet i møte med andre mennesker. Det innebærer også evnen til å godta andre mennesker (Ertesvåg, 2021; Persson, 2003).

Ogden (2022) definerer sosial kompetanse slik:

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

Sosial kompetanse utvikles gjennom hele livet, og må læres. Det er en grunnleggende ferdighet for at ungdom skal kunne samhandle med andre mennesker, og den er helt avgjørende for følelsen av inkludering (Holmen, 2016). Buli-Holmberg (1997) fremhever at det er viktig for ungdommer å fungere sammen med andre for å kunne oppleve seg selv som en betydningsfull person, en person som andre vil kjenne og være venner med. Både sosial og emosjonell kompetanse er viktig for alle elevenes evne til å mestre utfordringer i skolen, både sosialt og faglig (Tharaldsen & Bru, 2023).

### **2.1.1 Relasjoner**

Sosial kompetanse er viktig for å kunne danne relasjoner. Relasjoner er igjen viktig for å utvikle sosial kompetanse. I faglitteratur beregnet på lærerstudenter kan man lese mye om viktigheten av lærerens relasjonskompetanse i møte med eleven (Fallmyr, 2020; Kinge, 2020; Spurkeland, 2011), men det er ikke skrevet like mye om hvordan elevene utvikler sin relasjonskompetanse i forhold til medelevene. De fleste barn lærer dette i barnehagen og hjemme, og kan bruke denne grunnkompetansen til å justere seg selv etter medelevene, slik at de er i stadig utvikling.

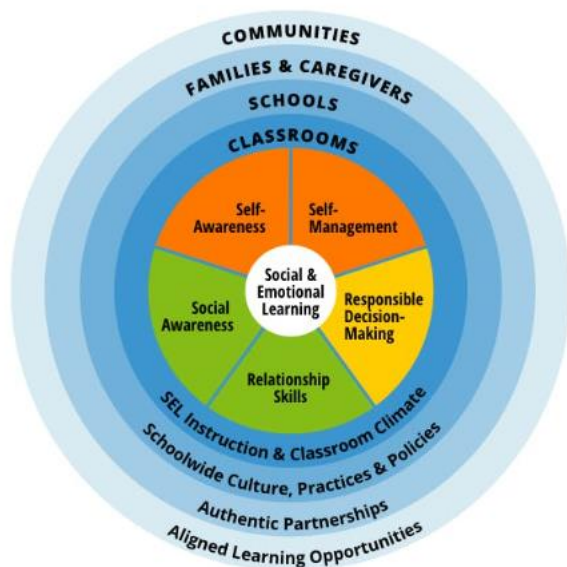
I skolesammenheng er relasjonen mellom lærer og elev viktig for læring, men det er også svært viktig for elevene å ha gode relasjoner til sine medelever. Dette øker elevenes selvfølelse og resiliens, og gode samarbeidsrelasjoner kan gi elevene økt mestringstro, som igjen kan gi økt motivasjon (Bru, 2011).

Fallmyr (2020) beskriver ni egenskaper som former gode relasjoner. Disse er pålitelighet, tydelighet, forutsigbarhet, åpenhet og involvering, anerkjennelse, humoristisk sans og evne til å skape positive følelser, konflikthåndtering, følelshåndtering, og empati. Alle disse egenskapene man trenger for å danne gode relasjoner, krever altså god sosial kompetanse og følelsesregulering. Videre skriver han at relasjonsbygging har tre faser. Først må relasjonen etableres, deretter vedlikeholdes. Den siste fasen handler om å reparere relasjonen når den svekkes.

## 2.2 Sosial og emosjonell læring

Sosial og emosjonell læring forkortes ofte til SEL, eller SEL-ferdigheter. Det er snakk om de egenskapene vi trenger for grunnleggende livsmestring, ferdigheter vi trenger for å kunne håndtere oss selv og våre relasjoner. Helt konkret hva disse ferdighetene er, er ikke teoretikerne blitt enige om ennå, men flere har prøvd. Elliott og Gresham (2002) har i sin «Social Skills Intervention Guide» 43 sosiale ferdigheter som sorteres inn i fem hovedkategorier. Disse kategoriene er samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet. Mye av den engelskspråklige litteraturen innenfor dette emnet tar utgangspunkt i et rammeverk utviklet av *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL).

Figur 1 CASEL Wheel (hentet fra <http://casel.org/fundamentals-of-sel>)



CASEL sitt rammeverk er delt opp i fem kategorier, og presentert i en figur formet som et hjul. De fem kategoriene er Self-Awareness, Self-Management, Social Awareness, Relationship Skills og Responsible Decision Making. Innunder disse overskriftene finner vi en utdypning av hva som ligger i begrepet. **Self-awareness** handler om å kunne forstå sine egne følelser, verdier og tanker, og hvordan disse påvirker vår oppførsel i ulike situasjoner. **Self-management** handler om å kunne

håndtere egne tanker, følelser og atferd i ulike situasjoner. Dette inkluderer stressmestring, og evnen til å motivere seg til å gjennomføre både personlige mål, og de som gagnar felleskapet.

**Social awareness** handler om evnen til empati, og å kunne se ting fra andre menneskers perspektiv. **Relationship skills** handler om å kunne etablere og vedlikeholde sunne relasjoner i ulike settinger. Dette inkluderer tydelig kommunikasjon, samarbeidsferdigheter og konstruktiv konflikthåndtering. **Responsible decision making** handler om å kunne ta fornuftige valg angående sin egen oppførsel i ulike sosiale situasjoner, ganske enkelt evnen til å kunne gjennomføre en konsekvensanalyse før man gjør noe.

I følge Price (2019) pågår det en debatt i Storbritannia over hvorvidt det er nødvendig å lære alle skoleelever disse ferdighetene, med fare for å sykeliggjøre den naturlige menneskelige utviklingen. Her i Norge kan det virke som om det er lite fokus på konkret opplæring av disse ferdighetene, men i overordnet del av læreplanen står det at

«Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig (...) Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar.»

(Kunnskapsdepartementet, 2017)

Det kan tolkes slik at elevene skal lære seg disse ferdighetene selv i løpet av skolegangen, selvsagt med voksenstøtte når de trenger det. Samtidig er det en generell trend i samfunnet at ungdommer sliter med sosiale relasjoner, og mange føler seg ensomme. Universitetet i Stavanger har utviklet et SEL-tiltak tilpasset norsk skole som har fått navnet ROBUST, fordi de mener at vi trenger en konkret plan for dette også i norsk skole (Tharaldsen & Bru, 2023). De har tatt utgangspunkt i de fem SEL-ferdighetene til CASEL, men i stedet for en direkte oversettelse har de endret litt på ordlyden, og dermed betydningen, for å få en litt enklere og mer direkte form. Det ble til følgende fem ferdigheter: Sosiale relasjoner, oppmerksomhetstrening, problemløsning, følelser og lærende tankesett. De ulike elementene i ROBUST kan passe flere steder i CASEL-hjulet. Dette undervisningsopplegget består av 2+3 timer i hver kategori, og er laget for å gjennomføres med en skoleklasse over ett eller flere år (Tharaldsen & Bru, 2023).

Uavhengig av hvilket utbytte gjennomsnittseleven har av at slikt opplegg, vet vi at elever med vansker på disse områdene trenger opplæring, trening og repetisjon. Det betyr at for de fleste elever som trenger spesialundervisning på grunn av sosiale og emosjonelle vansker, må opplegget deres kanskje være mer spisset mot den enkelte? Kirk et al. (2015) beskriver en behovspyramide for intervensjon for elever med problematferd, hvor skole- eller

klassebaserte undervisningsopplegg egner seg for alle elever uten alvorlige problemer, mens elever i risiko-sonen bør få en spesialisert gruppe-intervensjon. Elever med svært alvorlige og langvarige atferdsproblemer bør få individuell behandling og opplæring.

## 2.3 Sosiale og emosjonelle vansker

Sosio-emosjonelle vansker er et litt uklart samlebegrep, med litt ulik forståelse og betydning. Andre begreper kan være relasjonsvansker, samspillsproblematikk, utagerende- og innagerende vansker, tilpasningsvansker, elever som utfordrer oss, og lignende. Disse kan grovt sorteres inn i to hovedgrupper – vansker av sosial og utagerende karakter, som f.eks. sinne og aggresjon, eller emosjonell og innagerende karakter som f.eks. angst og depresjon (Haugen, 2019). Begge reaksjonsmåter kan ha samme årsak, og resultatet blir som oftest relasjonsproblemer og sviktende sosial kompetanse. Statped (2019a, 2019b) bruker begrepene eksekutive og psykososiale vansker.

På engelsk finner vi flere varianter av begrepet emotional and behavioral disorders (EBD). EBCD, emotional, behavioral and cognitive disabilities er et begrep som blant annet brukes i USA som omfatter en rekke diagnoser, blant annet ADHD, autismspekterforstyrrelser, dysleksi og utviklingshemming (Szczytko et al., 2018). Her har de altså favnet veldig bredt, og inkludert veldig mange ulike utfordringer. I Storbritannia kalles det SEBD, social, emotional and behavioural difficulties (Price, 2019). Ordene difficulties og disorders brukes litt om hverandre, difficulties viser til vansker, og disorders til forstyrrelser, eller diagnoser.

På engelsk er altså atferd en viktig del av begrepet, mens vi på norsk velger å fokusere på det sosiale, eller samspillet. Begrepet brukes i litteraturen både om elever med disse utfordringene som havner utenfor diagnosekriteriene for ADHD, autismspekterdiagnoser eller andre klare definisjoner, og om elever som *har* disse diagnosene. Det gjør det til et ganske omfattende paraplybegrep, som rommer en veldig stor andel av de elevene som har så store vansker at de ikke kan få fullt utbytte av ordinær undervisning.

Det er ikke dermed sagt at alle elever med disse diagnosene passer inn under paraplyen, eller at alle disse elevene har behov for, eller rett på, spesialundervisning. Sosio-emosjonelle vansker kan også oppstå fra andre vansker, som for eksempel språkvansker. Å ikke kunne gjøre seg forstått gjør samhandling med andre utfordrende og frustrerende, som igjen kan vise seg som enten utagerende eller innagerende atferd (Løge, 2011).

Det alle disse definisjonene har til felles er at de i stor grad omtaler følelser og atferd som i utgangspunktet er normal, slik som sinne, frustrasjon, usikkerhet og nedstemthet. Det er når disse følelsene blir unormalt sterke eller langvarige, og dermed til et stort hinder for elevens læring, både faglig og sosialt, at det blir en vanske. Det er altså styrke og varighet som avgjør om det er snakk om alvorlige vansker eller vanlige følelser og handlinger (Drugli, 2012; Haugen, 2019; Kirk et al., 2015).

## **2.4 Selvoppfatning, motivasjon og mestring**

Nordahl og Misund (2009) skriver at barnets selvoppfatning er en av viktigste styringsfaktorene for atferd. En negativ selvoppfatning vil hindre læring. Buli-Holmberg (1997) skriver at elever med et for lavt selvbilde kan ha større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker. Selvoppfatning og selvtillit utvikles gjennom mestringsopplevelser. Mestring er et veldig viktig bidrag i motivasjon – elever er ofte mer motivert for oppgaver de tror de kan klare, enn oppgaver som virker for vanskelige. Selv om Nordahl og Misund (2009) hovedsakelig omtaler barnehagebarn, stemmer teorien godt for ungdom også. Det er også god grunn til å anta at ungdomsskoleelever som har behov for - og rett til - spesialpedagogisk undervisning sannsynligvis har opplevd å ikke mestre flere situasjoner i løpet av skolegangen.

Mestring handler generelt om å håndtere oppgaver og utfordringer i livet (Svartdal, 2018). Det gjelder altså ikke bare skolearbeid, men også sosiale situasjoner. Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver at elevenes forventning til egen mestring er avgjørende for motivasjon for oppgaven. Mestringsforventning avhenger av hvilken oppgave som skal utføres, og varierer med faktorer som hvilke oppgaver som skal gjøres, arbeidsforhold, hjelpemidler og hvor lang tid som er avsatt til arbeidet. Det betyr med andre ord at en elev kan ha høy mestringsforventning for noen oppgaver, og lav mestringsforventning for andre oppgaver. En av de viktigste kildene til mestringsforventninger er tidligere erfaringer med å mestre tilsvarende oppgaver. Mestringsforventningen svekkes hvis man tidligere har erfart å mislykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Nordahl og Misund (2009) skriver at mestringsopplevelser er avgjørende for utvikling av selvoppfattelsen, og dermed motivasjonen for læring og nye utfordringer. Amundsen (2014) fant også dette i sin studie av elever som hadde gått på spesialskole – når elevene opplevde mestring, kunne de med lærerens støtte prøve seg på nye oppgaver, de før ikke ville ha turt å prøve på, i frykt for å



feile. Mestringsfølelse og mestringserfaring er altså avgjørende for motivasjon og læring, og når man har opplevd at støtte fra læreren fører til mestring, kan man bruke den erfaringen til å prøve på nye oppgaver med støtte.

Kinge (2020, s. 65) skriver at barn må *lære* å tro på seg selv og sin mestringsevne, og at denne læringen skjer i relasjon til andre. Barn sammenligner seg med andre, og når de forstår at det er noe de ikke mestrer i de sosiale relasjonene i gangen eller i friminuttet, opplever de nederlag som forsterker den negative selvfølelsen.

Den sosioemosjonelle ferdigheten selvregulering er viktig for å kunne mestre komplekse oppgaver. Når ting blir vanskelige trenger eleven evnen til å justere egne følelser og tanker, slik at de kan øke sin egen innsats for å klare oppgave, eller be om hjelp. Elevens relasjonskompetanse er også viktig for motivasjon og mestring, fordi elever som har gode relasjoner i klassen har mye bedre tilgang på hjelp, støtte og oppmuntring enn elever som ikke kan søke slik støtte på en hensiktsmessig måte (Vestad & Bru, 2023).

## 2.5 Uteundervisning

All undervisning som foregår utendørs, kan kalles uteundervisning. Det er likevel mange nyanser innenfor dette vide begrepet, og når man trekker inn engelskspråklige kulturer og naturforståelser, blir det enda større.

### **Friluftsliv**

Friluftsliv er et nordisk fenomen som omhandler mennesket i naturen: det vakre og det nyttige, sunnhet og det gode liv (Tordsson, 2010). Det norske friluftslivet favner alt fra bærtur til basehopping, men rammes inn av en filosofisk tanke om det gode liv i naturen. Like vidt som friluftslivets mål og innhold, er friluftso pplæringens mål og innhold. Tidligere ble formell opplæring i friluftsliv ansett som helt unødvendig, men på 90-tallet fikk faget fotfeste, både i skolen og i høyere utdanning. Et av hovedfokusområdene er personlig utvikling. Gjennom et variert utvalg av fysiske aktiviteter og et enkelt liv i naturen skal deltakerne erfare både personlige og sosiale opplevelser som skal fremme livskvalitet (Hofmann et al., 2018). Friluftsliv er gjerne noe man utøver på fritiden, og det er en viktig del av identiteten til mange mennesker (Meld. St. 18 (2015-2016)). I LK20 er friluftsliv integrert i læreplanen gjennom kompetansemål i kroppsøving, og det finnes friluftsliv valgfag i ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b). Skolen skal altså gi eleven opplæring i friluftsliv,

både fordi det er en del av den norske nasjonalfølelsen, og fordi det er en kilde til bedre folkehelse (Meld. St. 18 (2015-2016)).

Skjeler man til utlandet, og da særlig de engelsktalende landene, er begrepet gjerne outdoor adventure, outdoor education eller adventure education. Spesielt i USA anses naturen som noe skummelt og farlig (Skaugen, 2014), og i outdoor education har fokuset gjerne vært på overlevelseskunnskap, og fysiske utfordringer, for å skape mestringsopplevelser. «Hensigten med «Outdoor education» er at utføre aktiviteter, som stiller fysiske og psykiske krav til deltagerne med det formål at give tilfredstillende opplevelser og at oppbygge deltagerens selvtillid og tillid til andre.» (Oplev, 1988, s. 9)

### **Uteskole**

Her i Norge bruker vi gjerne begrepet uteskole. Mange lærere assosierer dette med småskolen, hvor det er mer vanlig å ha en fast uteskoledag. Men definisjonen er ganske klar, all undervisning som foregår utendørs kan kalles uteskole, uansett klassetrinn.

Uteskole – en fellesbetegnelse på alle de arbeidsmåter/undervisningsmetoder som i hovedsak foregår utenfor klasserommets fire vegger. Uteskole blir dermed et samlebegrep som rommer alt fra timeekskursjoner i skolens nærmiljø, dagsturer og ekskursjoner, kortere overnattingsturer – til et leirskoleopphold. (Hauge, 1987)

Jordet (1998) definerer uteskole som «en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig aktivitet utenfor klasserommet.» (s.24). Andre begreper som brukes om uteundervisning er for eksempel feltarbeid, som er nært knyttet til naturfagene, eller ekskursjon, som gjerne er en lærerstyrt tur med en klar vitenskapelig hensikt. Leirskole er også en form for uteskole, hvor leirskolen har det pedagogiske ansvaret, og kommunen kjøper tjenesten av dem (Andersen & Fiskum, 2014).

Andersen og Fiskum (2014) utdyper at når all undervisning utenfor klasserommet kan kalles uteskole, vil også bedrifts- og museumsbesøk regnes som uteskole. Utfra denne forståelsen kan man da se på spesialpedagogiske tilbud som f.eks. utplassering i bedrift som uteskole. I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på undervisning som skjer ute i naturen. Begrepene uteskole og uteundervisning blir brukt litt om hverandre, men de har samme betydning i denne oppgaven – all undervisning som skjer ute i naturen.

Uteskole skal helst foregå i tre faser – forarbeid, uteaktivitet og etterarbeid. Disse fasene kan også kalles forberedelse, gjennomføring og bearbeidelsesfase. Det er ikke alltid hensiktsmessig å bruke alle tre fasene hver gang, men læringsutbyttet øker når det blir sammenheng (Husby & Fiskum, 2014).

### **Forest School**

Forest School ser ut til å være ganske likt det vi kaller uteskole i Norge, men skiller seg betydelig fra Outdoor Adventure Education, som også kan kalles uteskole.

I følge Knight (2011), gjengitt av Knight et al. (2023), ble Forest School introdusert i Storbritannia i 1993-94 av Bridgewater College, etter at de hadde vært på besøk i en dansk utebarnehage. Konseptet brukes nå for både barn, ungdom og voksne, i ulike aldre og med ulike forutsetninger (Tiplady & Menter, 2021). The Forest School Association (FSA) har laget seks retningslinjer for hva som kjennetegner god praksis. Disse er at forest school skal være en varig aktivitet, med regelmessig undervisning, ikke bare en gang iblant.

Undervisningen skal foregå i naturmiljø, læringsprosessene skal være elevsentrerte, og de skal gi elevene mulighet til å utforske risiko med støtte. Forest school skal bidra til robuste, trygge, selvstendige og kreative elever. De kvalifiserte lærerne skal kontinuerlig vedlikeholde og utvikle sin profesjonspraksis (Forest School Association, u.å.).

### **NSLOtC**

I en systematisk oversiktsartikkel av Mann et al. (2022) bruker de samlebegrepet *nature-specific learning outside the classroom*, forkortet til NSLOtC. Forkortelsen er ikke lettlest, men den favner svært bredt. Overraskende nok favner den også læringsaktiviteter som ikke nødvendigvis handler om natur, men likevel foregår ute. Et eksempel de trekker frem her er å skrive dikt i skogen (Mann et al., 2022), som passer fint inn i den definisjonen av uteskole som brukes i norsk litteratur (Andersen & Fiskum, 2014; Jordet, 2010).

### **Environmental Education**

Environmental education er et begrep som i stor grad handler om undervisning i natur og miljø. Økologi og samspillet i naturen er hovedtema i denne typen undervisning, med en undertone av at elevene skal få oppleve-, og bli kjent med naturen, slik at de kan verne om den (Priest & Gass, 2018).

### **Adventure Education**

Vi forbinder gjerne begrepet adventure education med utfordrende friluftaktiviteter som klatring, padling, krevende fjellturer og lignende spenningsaktiviteter. Priest og Gass (2018) definerer adventure education som den delen av uteundervisning som hovedsakelig handler om inter- og intrapersonale relasjoner. Interpersonale relasjoner handler om hvordan eleven fungerer i en gruppe, og inkluderer kommunikasjon, samarbeid, tillit, konflikt – og problemløsning. Intrapersonale relasjoner handler om elevens forhold til seg selv, altså selvforståelse, selvtillit, selvregulering og lignende ferdigheter (Priest & Gass, 2018, s. 27).

Mortlock (1984, gjengitt av Priest og Gass, 2018) mener det er fire stadier av adventure. *Play* er et stadium helt uten frykt, og kan beskrives som behagelig eller kjedelig, og det er her det er best å lære nye ferdigheter. *Adventure*-stadiet inneholder litt frykt, hvor deltakeren har fullstendig kontroll over situasjonen, men fortsatt opplever litt utfordringer. *Frontier adventure* oppleves som veldig skummelt, her er det en reell fare for fysisk skade, og det er i disse to stadiene man bør befinne seg. I det siste stadiet, *misadventure*, er det så mye frykt at det må mislykkes. Denne mislykketheten kan være alt fra elevens skuffelse over seg selv til nervøse sammenbrudd eller død. Mortlock mener også at det er her man lærer mest av sine feil, så sant man overlever (Priest & Gass, 2018). Outward Bound er en verdensomspennende organisasjon som tar med seg mange ulike grupper mennesker med seg på litt utfordrende turer. De har blant annet spesialisert seg på å bruke friluftsliv til å fremprovosere stressreaksjoner hos ungdom med angst, for å øve inn teknikker for håndtering og mestring av disse reaksjonene i trygge omgivelser (Larson et al., 2023).

Bortsett fra konseptet uteskole, kommer alle disse undervisningsformene, eller begrepene, med en hensikt om at elevene skal få oppleve personlig utvikling.

## 2.6 Erfaringsbasert læring og refleksjon

Alle former for uteskole baserer seg på en tanke om å lære ved å gjøre. I engelskspråklig litteratur brukes begrepet experiential education som paraply over disse ulike retningene innen uteundervisning. Priest og Gass (2018, s. 27) definerer det som «learning by doing with reflection». Tanken er at man lærer mer om for eksempel problemløsning av å øve på å løse problemer fysisk, enn av å lese om det. Guided reflection hører også med, for uten refleksjonen mister man koblingen mellom det man har erfart og det man skal lære. Hauge (1987) skriver også at uteskole vil «gi adskillig større effekt av undervisningen fordi den aktive læring blir realisert og kunnskap konkretisert».

Det er gjennom refleksjon at elevene kan koble erfaring med læring. John Dewey (1933, 1938, gjengitt av Wallin, 2022) var opptatt av refleksjon som en meningsskapende prosess som hjalp eleven å gå fra en opplevelse til den neste, med en dypere forståelse av hva hen egentlig har erfart. Refleksjon ble beskrevet som en systematisk, strukturert og disiplinert måte å tenke på, og det skal skje i samspill med andre (Wallin, 2022, s. 399). Refleksjon må læres, og øves på. Dette kan gjøres på flere måter, men hva, hvordan, og hvorfor er sentrale spørsmål, samt hva eleven kan ta med seg videre. Disse spørsmålene kan da deles i to kategorier, hvor hva og hvordan fokuserer på aktivitet og innhold, mens hvorfor, og hva du skal ta med videre handler om selvbevissthet og læringsprosess (Wallin, 2022).

Priest og Gass (2018) mener at det er viktig å skille mellom produkt og prosess, hvor produktet er aktiviteten og den fysiske handlingen, eller resultatet. Det er mindre interessant enn prosessen, som handler om hvilke mekanismer som førte til resultatet. Etter en feilorientering er det altså lite interessant å se på hvilken vei man burde ha gått, og hvem som tok feil. Det som er viktig er å se på hvilke gruppeprosesser som var involverte i avgjørelsen. Var alle involvert i navigeringen? Visste alle hvor de var? Var det noen i gruppen som ikke turte å si sin mening?

### 3 Metode

Hensikten med denne oppgaven er å finne ut hvordan andre har jobbet med uteskole for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Når jeg er interessert i å se hva som er gjort tidligere, og hvilke effekter de fant, er det hensiktsmessig å bruke litteraturstudie som metode. En tradisjonell litteraturstudie vil gi meg innsikt i eksisterende forskning på området, og gi meg mulighet til å se hvilke metoder som kan overføres til egen praksis.

En litteraturstudie er en skriftlig gjennomgang av eksisterende kunnskap, uten en fast metodikk (Jesson et al., 2011). Det vil si at man kan gjennomføre en tradisjonell litteraturstudie på mange ulike måter, men validiteten i arbeidet øker naturligvis i takt med gjennomsiktigheten og dokumentasjonen av prosessen. En systematisk litteraturstudie er et svært omfattende prosjekt med strengere krav til gjennomføringen, og krever vanligvis flere forskere. De systematiske litteraturstudiene har ofte som mål å få en oversikt over alt som er publisert innenfor et område, for å lage en oversikt (Støren, 2013).

Cooper (1988) skrev for 35 år siden at samfunnsviterne i stadig større grad er avhengig av oversiktsartiklene for å ha mulighet til å henge med i sine fagfelt, og det er god grunn til å anta at det publiseres enda mer i dag. Derfor har de systematiske litteraturstudiene en viktig plass i akademia. Men for meg er det mer hensiktsmessig for denne oppgaven å velge tradisjonell litteraturstudie. Dette er både på grunn av oppgavens omfang, men også for å få svar på problemstillingen. Jeg er ikke interessert i en oversikt over hva som finnes, jeg er interessert i *innholdet* i det som er skrevet.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Denne masteroppgaven tar sikte på å undersøke innholdet i fagfelleverderte artikler om uteundervisning for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Formålet er å trekke ut sentrale temaer som bidrar til forståelsen av hvordan dette kan gjøres. For å oppnå dette er det naturlig å tenke at en hermeneutisk tilnærming er en passende metode for tolkning av tekstene.

En slik fortolkningsprosess kjennetegnes av tre stadier, forståelse, tolkning og anvendelse (Brottveit, 2018a). Først må jeg forstå teksten, for så å tolke den på en ny måte i min egen tekst, som i anvendelsen kommer til nytte som noe relevant for fagfeltet.

Hermeneutikk betegnes som en fortolkende vitenskap, nettopp fordi meningsfulle data vanligvis ikke lar seg forklare ut fra sosiale og endra mindre allmenne lover. (...)siktet innenfor hermeneutikken å forstå og fortolke mening i et foreliggende datamateriale og å konstruere nye meningssammenhenger av den virkeligheten som studeres. (Brottveit, 2018b, s. 29)

Som forsker vil jeg alltid fortolke tekstene i lys av min egen forståelse. Å velge artikler fra ulike steder i verden vil muligens gi meg en bredere forståelse av temaet, men resultatene vil likevel forstås ut fra vår norske samfunnsforståelse og friluftstradisjon, fordi det er den jeg er vokst opp i. Samtidig har jeg litt kjennskap til de ulike friluftstradisjonene i flere engelsktalende land, og hvordan de skiller seg fra den norske, noe som selvfølgelig også vil påvirke måten jeg forstår materialet på.

Thagaard (2018) skriver at en hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Den forklaringen tolker jeg slik at man egentlig kan forstå hva man vil ut fra en tekst, så lenge man kan begrunne hvorfor man tror det er sånn det er.

## **3.2 Perssons 6S-modell**

Fordi en tradisjonell litteraturstudie ikke har noen fast metodikk, står jeg veldig fritt i måten jeg designer undersøkelsen. Men det er trygghet i å følge oppskrifter, så derfor har jeg valgt å jobbe etter en modell for gjennomføring av litteraturstudier av Persson (2021), kalt 6S-modellen. De seks S-ene står for spørre, søke, sortere, syntetisere, skrive og systematisere. Metoden er ikke lineær, man kan ikke gjøre seg ferdig med ett punkt om gangen, man må stadig vende tilbake til tidligere stadier i prosessen (Persson, 2021).

Oppskrifter kan også anses som forslag, og enhver kokk vet at man kan bytte ut ingredienser der det passer, så jeg følger ikke Persson (2021) slavisk – vi er litt uenige på noen punkter.

### **3.2.1 Spørre**

Persson (2021) hevder at spørsmålet man stiller seg i en litteraturgjennomgang ikke må forveksles med problemstillingen i en empirisk undersøkelse. Jeg vil likevel argumentere for at spørsmålet jeg stiller til den etablerte forskningen i denne litteraturstudien kan kalles en problemstilling. Problemstillingen min omhandler undervisning utendørs, og elever med sosio-emosjonelle vansker. Begge disse begrepene er store og vide, og favner i stor grad for bredt til at jeg vil få mange treff. Jeg har derfor satt opp to lister over ulike søkeord med

omtrent samme betydning, og brukt disse som utgangspunkt for søkestrengen. Det dukker opp nye (samle-) begreper i hver artikkel man leser, noe som naturligvis fører til at listen blir stadig lengre.

Tabell 1 Oversikt over begreper og søkeord

Begreper som omhandler utendørs undervisning	Begreper som omhandler sosio-emosjonelle vansker
Uteskole Udeskole Outdoor education Outdoor educati* Environmental education (EE) Adventure education Friluftsliv Outdoor adventure education (OAE) Outside the classroom	Sosio-emosjonelle vansker Sosiale- og emosjonelle utfordringer Emotional and behavioral dis* (EBD) EBD Socio-emotional Atferdsvansker Atferd

*\*åpner for flere endinger og versjoner av ord, dis\* vil for eksempel gi både disorder og disability, behavio\* vil gi både britisk- og amerikansk engelsk stavemåte, i tillegg til ulike endinger av ordet, som –r eller –al.*

### 3.2.2 Søke

Den eksisterende litteraturen innenfor et fagfelt kan grovt sett sorteres inn i tre hovedgrupper: empirisk, teoretisk og metodisk litteratur. Jeg er interessert i empirisk litteratur som beskriver konkrete funn og undersøkelser i artiklene. Jeg vil også ha primærlitteratur, altså det som er skrevet av en forfatter som selv har gjennomført studien, i motsetning til sekundærlitteratur som for eksempel oversiktslitteratur, hvor forfatteren selv ikke har gjennomført undersøkelsene (Persson, 2021).

For å finne litteratur som kan svare på spørsmålet mitt, må jeg søke. Jeg har valgt å begrense søket mitt til tre søkemotorer. Jeg har valgt oria fordi den viser alt materiale universitetsbiblioteket har tilgang til, i tillegg til noe som biblioteket ikke har tilgang til. Jeg har valgt ERIC fordi det er en database for pedagogikk og utdanningsrelevante emner (Helsebiblioteket, u.å.). Web of Science er en tverrfaglig database som jeg har valgt fordi universitetsbiblioteket anbefaler den til emner som dekker flere fagdisipliner (Universitetsbiblioteket, u.å.). Denne oppgaven skrives innenfor fagfeltet spesialpedagogikk, men temaet uteundervisning beskrives i flere fagdisipliner, som for eksempel natur- og miljøundervisning, idrettsfag eller psykisk helsearbeid.



Jeg startet søkeprosessen med enkle kombinasjoner av søkeord fra tabell 1, samt noen alternativer, som vist i tabell 2 under her.

Tabell 2 Oversikt over første søk med antall treff og parametre

Søkeord	Søketjeneste/ database	Treff på søkeord	Fagfelleverderte artikler	2013 og nyere	Relevant tittel/kategori	Søk utført
<b>Outdoor education emotional and behavioral disorders</b>	Oria	42	21	11	4	28.12.23
	ERIC	12	10	4	2	29.12.23
<b>Outdoor education EBD</b>	Oria	7			1	28.12.23
	ERIC	0				29.12.23
<b>Special outdoor education</b>	Oria	2024	586	586	3 (av de første 50)	29.12.23
<b>Uteskole spesialpedagogikk</b>	Oria	10	0	0	0	29.12.23
<b>Friluftsliv spesialpedagogikk</b>	Oria	16	2	0	0	29.12.23
<b>Friluftsliv atferdsvansker</b>	oria	5	0	0	0	09.01.24
<b>Friluftsliv adhd</b>	oria	10	1	0	0	09.01.24

Dette viste seg å bli veldig mange søk med veldig få resultater. Mesteparten av det som er skrevet på norsk er masteroppgaver, og jeg fant ingen fagfelleverderte artikler. I databasen ERIC fikk jeg opp forslag til relevante ord og emner jeg kunne inkludere i søket, og etter mange søk med ulike mengder treff av stadig mindre relevans, bestemte jeg meg for en søkestreng med boolske operatører.

### Søkestreng

De boolske operatorene AND, OR og NOT avgrensner søket. AND brukes for å få resultater som inneholder begge temaene, for eksempel uteskole AND sosio-emosjonelle vansker. OR brukes for å inkludere forskjellige begreper med ulik betydning, som for eksempel uteskole OR uteundervisning OR environmental education, som vil gi resultater med alle disse ulike søkeordene (Låg, 2019). De fleste søkemotorene krever at operatorene skrives med store

bokstaver for at de ikke skal inkluderes som tekst (Persson, 2021). Jeg begynte med en søkestreng med mange trunkeringer for å få flere treff. Da fikk jeg veldig varierende resultater. I samarbeid med biblioteket fant vi ut at det ikke fungerer med trunkeringer i søkestrengen. Min nye søkestreng ble da denne:

**sosio-emosjonell OR ebd OR "emotional behavioural" OR adhd OR "special education" OR atferd OR «special need» OR "social emotional behavio" OR sebd**

**AND**

**outdoor OR uteskole OR udeskole OR "outdoor education" OR "environmental education" OR friluftsliv OR "outdoor learning" OR "outside the classroom"**

**NOT**

**terapi OR therapy OR health OR behandling OR treatment**

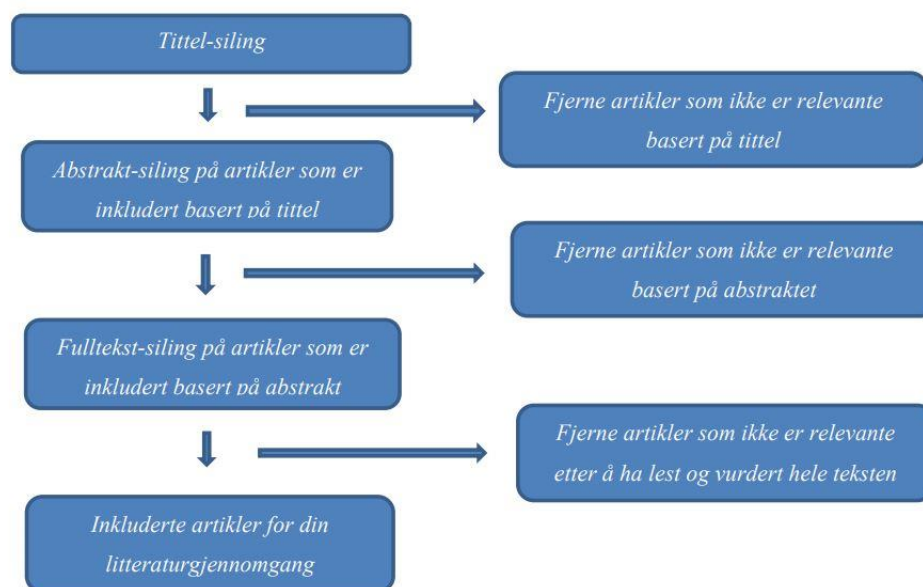
Et kontrollsøk (se vedlegg) utført den 26.03.2024 med denne søkestrengen i både ERIC og Web of Science viste bare noen få av de artiklene jeg allerede har funnet i tidligere søk med samme søkeord, og det er dermed god grunn til å anta at det finnes flere relevante artikler der ute som jeg ikke har fått tak i. I et forsøk på å dekke opp for dette har jeg lest gjennom flere oversiktsartikler om uteundervisning, og gått gjennom referanselistene på alle artiklene jeg har lest, for å se om det var henvist til noen artikler med interessante titler jeg ikke hadde hørt om ennå.

### **3.2.3 Sortere**

I 6S-modellen har leddet "sortere" to ulike betydninger. Først må jeg sortere ut hva som skal forkastes, og hva som får være med videre, deretter må jeg velge hvordan jeg skal sortere de dataene jeg har beholdt.

Etter å ha funnet flere hundre artikler sorterte jeg ut hvilke jeg ville beholde etter denne oppskriften.

Figur 2 Hvordan sile ut relevante artikler (Booth, 2016, oversatt og gjengitt av Persson, 2021, s.64)



De aller fleste artiklene forsvant etter tittelsiling, fordi jeg fikk veldig mange treff som omhandlet miljø- og luftforurensning, samt medisinske artikler om miljøpåvirkninger som årsak til ADHD. Videre ble store mengder av artiklene sortert ut etter å ha lest abstraktet fordi de omhandlet feil aldersgruppe, eller fordi ordet *special* i veldig mange tilfeller refererte til de spesielle omstendighetene rundt korona-pandemien, ikke spesialundervisning. Det var ganske mange av artiklene i kategorien spesialpedagogikk som handlet om barnehagebarn, og overraskende mange som handlet om college-studenters opplevelse av uteundervisning i ulike fag, men ikke om sosio-emosjonelle vansker. Da satt jeg igjen med 21 artikler. Disse ble så lest og prøvd opp mot inklusjonskriteriene i tabell 3. En av disse traff på nesten alle inklusjonskriteriene, den var både fagfellevurdert og hadde relevant tema, men innholdet var stort sett forslag til et generelt undervisningsopplegg, og det spesialpedagogiske innholdet som tittelen lovet, ble bare nevnt i en bisetning. Etter mitt skjønn holdt den ikke høy nok kvalitet til å kunne brukes i en masteroppgave, og den kunne ikke svare på problemstillingen min selv om abstraktet lovet det.

Ni artikler ble med videre, og det var først i analysen at jeg oppdaget at tre av artiklene mine ikke passet inklusjonskriteriene, en fordi den handlet om sosial og emosjonell læring, men ikke om sosiale og emosjonelle vansker. En annen fordi den ikke handlet om skole, men om en sommerleir som er et frivillig tilbud, og den siste fordi den ikke handlet om en

intervensjon, slik jeg spør etter i problemstillingen, men om et generelt undervisningsopplegg for alle femteklassingene i en delstat.

Til slutt satt jeg igjen med seks artikler, disse vil bli presentert i kapittel 4.

## Avgrensing

Tabell 3 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
Handler om skole	Handler om terapi eller behandling
Aldersgruppen ±11-16 år	Barnehage, småtrinn eller høyere utdanning
Om sosio-emosjonelle vansker	Andre spesialpedagogiske utfordringer
Skrevet på enten engelsk eller et skandinavisk språk	Språk jeg ikke kan
Empirisk primærlitteratur (fagfelleurdert)	Oversiktsartikler
Beskriver en intervensjon	Generell undervisning
	Oversiktslitteratur

Som vist i tabell 3 ovenfor, brukte jeg visse parametre, eller filtre, i søkingen. Jeg har valgt å kun bruke fagfelleurderte artikler for å sikre validiteten i forskningen min. I tillegg har jeg valgt empiri som baserer seg på kun en studie, og valgt bort oversiktsartikler og reviews med mange studier.

## Publiseringsdato

Da jeg startet på oppgaven ville jeg helst avgrense søket mitt til maks ti år gamle artikler, derfor satte jeg søkekriteriene til årstallene 2013-2024. Dette gav meg overraskende få relevante treff. Ved å fjerne denne avgrensingen fant jeg flere relevante artikler som jeg mener var viktige for oppgaven min. Derfor måtte jeg endre denne avgrensingen til å inkludere artikler publisert mellom 2003 og 2024. Fem av artiklene er fra mellom 2012 og 2023, men jeg valgte å inkludere Fox og Avramidis fra 2003 fordi den anses som en klassiker innen dette litt snevre interessefeltet.

## Språk

Jeg har naturlig nok begrenset meg til språk jeg kan lese. Det vil si at alle artiklene er på enten engelsk eller et skandinavisk språk. I videre avgrensning har jeg valgt bort alle artikler som omhandler terapi i ulike former, da formålet her ikke er behandling, men utdanning.

### **Elevenes alder**

Jeg er i utgangspunktet mest interessert i ungdomsskoleelever, men også her måtte jeg utvide kriteriene mine en del for å få nok treff. Det er både fordeler og ulemper ved dette. Mange elever med sosio-emosjonelle vansker er mer umodne enn sine jevnaldrende, og man kan da argumentere for at forskning på elleveåringer vil være svært relevant for umodne fjortenåringer. Men hvis forskningen er gjort på umodne elleveåringer vil kanskje gapet mellom barn og ungdom bli så stort at det ikke er relevant likevel? Det ble likevel inkludert artikler fra forskning på femteklassinger for å få større variasjon i utvalget.

### **3.2.4 Syntetisere**

I denne fasen skal man sammenligne, kontrastere og skape en ny helhet ut fra funnene. Det vil si at man skal finne likheter og motsetninger i de ulike tekstene, altså analysere innholdet. Denne analysen skal deretter kunne føre til å gi ny mening til innholdet fordi det blir satt i en annen sammenheng enn den det først ble publisert i (Persson, 2021). Denne delen av metoden skrives ut i kapittel fem. Persson (2021) skriver også at man i en litteraturgjennomgang ikke skal drøfte funnene opp mot teori, men opp mot hverandre. Her er vi uenige, jeg har inkludert noe teori i drøftingen, fordi tekstene jeg har valgt er ganske homogene. Det er vanskeligere å kontrastere tekster som mener det samme enn tekster som motsier hverandre, derfor har jeg tatt med noen “etablerte sannheter” som støtter likhetene.

### **3.2.5 Skrive**

Masteroppgavens hovedhensikt er *for studenten* at studenten skal fordype seg innen et fagfelt, og komme ut med økt kompetanse. Samtidig bør den bidra med ny kunnskap til fagfeltet. I følge Persson (2021) har skrivningen i 6S-modellen to hensikter – den første er forskningsteksten, altså all den skrivningen man gjør underveis i prosessen for å tenke, sortere, og lære av det man gjør. Den andre hensikten er rapporteringsteksten, altså den ferdige masteroppgaven som er skrevet for å leses av noen andre. Disse to tekstene går gjerne hånd i hånd, og finnes kanskje i hele tiden i samme dokument, men når innleveringsfristen nærmer seg er forhåpentligvis forskningsteksten i sin helhet omgjort til rapporteringstekst.

### **3.2.6 Systematisere**

Å systematisere prosessen handler om å få oversikt og kontroll på alle de andre elementene i metoden. I 6S-modellen handler ikke systematisering bare om å systematisere resultatene, men om å systematisere hele prosessen. Systematisering blir da rammen rundt de fem andre S-ene. Et godt system krever en god plan, og i den planen er det lurt å ha med hva man skal gjøre, hvordan man skal gjøre det, og hvorfor man velger å gjøre det på den måten. Den største fordelen med å ha en sann plan er at man da kan jobbe med mange ulike deler av oppgaven samtidig. Jeg startet på denne oppgaven med en ganske klar tanke om hva jeg ville, men planen ble til etter veldig mye prøving og feiling. Denne metoden var ny for meg, og vanskene i søkeprosessen gjorde det utfordrende å være så systematisk i dokumentasjonen som jeg ønsket å være.

## **3.3 Metodekritikk**

En tradisjonell litteraturstudie gir meg stort spillerom i hvordan jeg vil gjennomføre det. Jeg har valgt å bruke Perssons 6S-modell, men jeg har også valgt å ikke følge den til punkt og prikke. Modellen er i tillegg litt uoversiktlig og litt merkelig, med mye frem og tilbake. Det passer meg fint som arbeidsmetode, men sannsynligheten for at noe faller gjennom når man jobber på denne måten er jo veldig stor. Det kan tenkes at det finnes bedre måter å gjøre en tradisjonell litteraturstudie på, og kanskje det finnes bedre oppskrifter man kan følge.

En av de største utfordringene i denne litteraturstudien har vært å trekke ut hovedtemaene. Alle artiklene har ulik vinkling, og ulike fokusområder. Mange nevner mye om de samme temaene, men når fokuset spriker så voldsomt er det vanskelig å vurdere om jeg har greid å sammenfatte hovedinnholdet sånn at det kan svare på spørsmålene mine. Det kan også tenkes at jeg ikke stiller de riktige spørsmålene når jeg leter etter essensen i teksten.

### **3.3.1 Validitet og reliabilitet**

Forskningen som presenteres i de artiklene jeg har valgt er fagfellevurderte, og har dermed gjennomgått en prosess hvor eksperter på feltet har sjekket gyldigheten. Å spørre betyr også å kritisk vurdere både min egen prosess, og innholdet i de artiklene jeg har funnet. Som tidligere nevnt ble noen artikler forkastet fordi innholdet ikke samsvarte med det som ble lovet i abstraktet.

Jeg har forsøkt å utføre søkene så etterrettelig som mulig, men jeg støtte på mange utfordringer underveis. Oria viste seg å være en temmelig ustabil samarbeidspartner, hvor

nøyaktig samme søkefrase gav henholdsvis 33 millioner, 40 000 og 51 treff med noen timers mellomrom på samme dag. Det gjør det svært vanskelig å etterprøve søket. I samarbeid med biblioteket kom vi fram til at boolske søkestrenger ikke liker trunkeringer, og søkefrasene mine måtte derfor endres til hele ord. Det hjalp en del på stabiliteten i søkene, men da fant jeg ikke lenger enkelte av de artiklene jeg allerede hadde funnet. Det ble dermed vanskelig å dokumentere prosessen så nøyaktig og detaljert som jeg skulle ønsket.

En annen faktor er min tolkning av tekstene jeg leser. Noen steder er artikkelforfatterene vage i sine beskrivelser, og da kan det hende at jeg ubevisst tillegger teksten mening den egentlig ikke har. En annen faktor er språket, og da spesielt engelsk som andrespråk. Hvis artikkelforfatteren har oversatt utsagn fra informantene fra originalspråket til engelsk, kan små nyanser ha forsvunnet. Når jeg så oversetter det til norsk igjen, kan meningen i det opprinnelige utsagnet ha endret seg enda mer, uten at vi vet det. Dette fordi vi ikke har tilgang på det opprinnelige utsagnet, eller språkforståelsen til å forstå det.

Objektivitet er også en faktor. Jeg prøver å fremstille resultatene så objektivt som mulig, men jeg er forutinntatt fordi jeg er positiv til uteundervisning, og alle artiklene jeg har funnet viser også positive resultater. Hadde jeg funnet en artikkel med et annet resultat, som passet kriteriene, måtte jeg ha inkludert den.

En systematisk litteraturstudie stiller større krav til prosess og inklusjon. Når jeg i min tradisjonelle litteraturstudie velger artikler jeg synes er spennende for å belyse problemstillingen min, kan jeg risikere å velge bort noe som burde vært inkludert for å øke reliabiliteten. Jeg har også valgt to artikler fra samme forfatter, som sannsynligvis har utført begge sine studier ved den samme skolen. Det kan være uheldig for bredden i datamaterialet. Til syvende og sist er det min subjektive tolking av den publiserte, fagfellevurderte forskningen som avgjør denne studiens validitet og reliabilitet. Vi får håpe det holder.

## 4 Resultat og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg presentere de artiklene som får bli med videre, og begrunne hvorfor de ble valgt. Først vil jeg presentere en tabell med generell informasjon om hver artikkel, før jeg beskriver undervisningsoppleggene og forskernes resultater fra hver artikkel. Hensikten er å vise en oversiktlig introduksjon til forskningsartiklene, samt å presentere resultatene som svarer på forskningsspørsmål 1: *Hvordan er de ulike intervensjonene gjennomført, og hvilket resultat fikk de?* Resultatene som passer til forskersspørsmål 2: *Har intervensjonen hatt effekt på elevenes mestring, relasjonsferdigheter og evne til refleksjon?* vil bli presentert underveis i diskusjonen, fra underkapittel 4.3 og utover.

### 4.1 Oversiktstabell

Tabell 4 Oversikt over artiklene

Artikkel nr	1	2	3
Forfatter	Fox, Paul & Avramidis, Elias	White, Robert	Price, Alan
År	2003	2012	2015
Tittel	An evaluation of an outdoor education programme for students with emotional and behavioural difficulties	A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner engagement	Improving school attendance: can participation in outdoor learning influence attendance for young people with social, emotional and behavioural difficulties?
Setting	Spesialscole med internat for gutter med store atferdsvansker	Utvalgte elever med EBD fra ordinær skole Leirskole	Spesialscole
Land	Storbritannia	Storbritannia	Storbritannia
Elevenes alder	13-15	~13	12-13
Metode	Exploratory case study, teacher as researcher	Mixed	Aksjons-forskning
Utvalg	5 gutter + 6 gutter	24 deltagere 24 kontroll	4-6 elever Noen sluttet og noen begynte på skolen i løpet av året
Varighet	6-7 uker	Et skoleår	Et skoleår
Journal	Emotional and Behavioural Difficulties	Emotional and Behavioural Difficulties	Journal of Adventure Education and Outdoor Learning



Artikkel nr	4	5	6
Forfatter	Price, Alan	Tiplady, Lucy S E Menter, Harriet	Sarivaara, Erika Keskitalo, Pigga Korte, Satu-M. Lakkala, Suvi Kunnari, Ari
År	2019	2021	2022
Tittel	Using outdoor learning to augment social and emotional learning (SEL) skills in young people with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD)	Forest School for wellbeing: an environment in which young people can 'take what they need'	Let's go out! A group-based intervention in outdoor adventure education as a special educational support
Setting	Spesialscole, elever med SEL-mål i sin IOP	Spesialscole for elever med EBD Og Spesialscole for elever med sterk angst	Utvalgte elever med S.U. fra ordinær skole
Land	Storbritannia	Storbritannia	Finland
Elevenes alder	12-13	5-10 år + 12-13 år	10-11
Metode	Aksjonsforskning	Mixed	Kvalitativ, case
Utvalg	4-7 Flere elever begynte på skolen i løpet av året.	5 elever + 11	11 lærere
Varighet	Et skoleår, ukentlig	Et skoleår	12 uker
Journal	Journal of Adventure Education and Outdoor Learning	Journal of Adventure Education and Outdoor Learning	European Journal of Education Studies

## 4.2 Presentasjon av artiklene

Her vil jeg gå nærmere inn på innholdet i de ulike forskningsartiklene, med fokus på undervisningens innhold, og det resultatet forskerne har presentert. Denne delen vil være sentral for å kunne svare på det første forskningsspørsmålet, «Hvordan er de ulike intervensjonene gjennomført, og hvilket resultat fikk de?»

### 1. An evaluation of an outdoor education programme for students with emotional and behavioural difficulties (Fox & Avramidis, 2003)

Denne studien undersøker læringsutbytte og atferd hos gutter med utfordrende atferd og tilhørende lærevansker, som deltar i et uteskoleprogram på en spesialscole i England.

Forskningsspørsmålene var om uteskole førte til bedre oppførsel, bedre akademisk læringsutbytte, og hva elever og ansatte mente om utbyttet av uteundervisningen.

### **Undervisningens innhold og gjennomføring**

Det ble undervist i grunnleggende friluftsferdigheter og naturkunnskap, samt læreplanmål fra naturfag, matematikk og geografi. Læringsmålene i naturfag ble hentet fra lavere stadier fordi disse var relevante for uteundervisning i motsetning til læringsmålene for aldersgruppen. Det faglige nivået ble tilpasset elevenes ulike lærevansker og individuelle opplæringsplaner.

Friluftsferdighetene var blant annet kart og kompass, bekledning og førstehjelp. Det ble ikke undervist spesifikt i SEL-ferdigheter. Opplegget ble tilbudt seks elever i 9. og fem i 10. klasse som hadde vist interesse for å være med på et uteskoleprogram. Disse to gruppene hadde uteskole en ettermiddag i uka i seks-syv uker, to timer hver gang. Disse timene skulle egentlig foregå ulike steder i Dartmoor (nasjonalpark i England), men tidsbegrensing, vær, og munn- og klovsyke forhindret dette for den siste gruppen. De brukte da “imaginative use of a number of off-moor locations”. Hvilken type lokasjon det da var snakk om blir ikke nevnt i artikkelen. I denne studien ble det ikke gjennomført noen overnattingstur.

Det er ikke nevnt hvor mange lærere som var involvert, men de hadde med seg en læringsassistent hele tiden.

### **Resultater**

Fox og Avramidis (2003) fant en klar forbedring i oppførsel for de elevene som hadde dårligst oppførsel inne, og ingen endring på de elevene som oppførte seg generelt bra både inne og ute. Resultatene i skolefag var veldig varierende, men trenden ute var ganske lik trenden inne – de sterkeste elevene hadde høyest læringsutbytte også ute, både akademisk og i friluftsferdigheter. De så også at de elevene som bare deltok noen få ganger også viste bedre oppførsel, men at lav deltakelse ikke ga nevneverdige akademiske resultater. Både elever og ansatte var svært positive til programmet etterpå, og mente at de hadde både nytte og glede av det. Mestringsopplevelser førte til bedre selvtillit for elevene, og assistentene påpekte at de fikk bedre mellommenneskelige ferdigheter.

### **Begrunnelse for inkludering**

Temaet passer godt til problemstillingen. Tre av de andre artiklene referer til denne, og veldig mange av de artiklene som ikke fikk være med i studien referer også til denne. Den kan

dermed anses som en klassiker innen feltet (Persson, 2021), og bør inkluderes, selv om den er fra 2003.

## **2. A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner engagement (White, 2012)**

Denne studien ønsker å undersøke mekanismene som ligger bak effekten av uteundervisning, og diskutere verdien av tilrettelagt og veiledet uteskole i forhold til personlig utvikling og skoleengasjement.

### **Undervisningens innhold og gjennomføring**

Dette programmet bestod av tre deler. Den første delen foregikk på skolen, hvor elevene deltok i fire to-timers økter med hensikt å utvikle tillit og hensiktsmessig kommunikasjon, som tillitsøvelser og gruppeaktiviteter. Disse undervisningsøktene ble avsluttet med en debriefing. Del to var en 5-dagers tur til en leirskole med ulike friluftaktiviteter, både rolige som turgåing og kulturstudier, og spennende som høydepark og klatring. Hver aktivitet ble etterfulgt av tilbakemelding og debriefing. Del tre var en telttur med tre overnattinger i ulendt terreng hvor deltakerne selv var ansvarlig for leirslagning og matlaging. Etter turen ble det gjennomført en gruppediskusjon. Det er ikke beskrevet hvor mange lærere som var involvert, men for uteundervisningen var det kun stab fra en leirskole, ingen av lærerne fra nærskolen.

### **Resultater**

I spørreundersøkelsen fant de en signifikant positiv endring i selvbildet til elevene etter uteundervisningen. Endringen i hver enkelt av de seks kategoriene var ikke signifikant, men til sammen utgjorde de stor nok forskjell. I intervjuene i etterkant oppga alle deltagerne positive resultater i forhold til samhold i gruppen, tillit og følelsesregulering. Alle deltagerne mente programmet hadde vært «highly successful». Foreldre og lærere rapporterte også bedre oppførsel både hjemme og på skolen. Intervjudataene viste to tydelige trender. *Overcoming challenge* handler om mestring, *mediated discourse* om betydningen av diskusjonen i etterkant. Deltakerne ble bedre på samarbeid, hensiktsmessig kommunikasjon, å stole på andre og viste omsorg for alle i gruppen. White (2012) mener at disse resultatene indikerer at det ikke er det å delta i utfordrende aktiviteter som fremmer personlig vekst, men det å mestre disse utfordringene i et støttende miljø. Og det å ha kompetente personer med i diskusjonen

etterpå som kan hjelpe ungdommen å se sammenhengen mellom læringsopplevelser i ulike settinger.

### **Begrunnelse for inkludering**

Denne artikkelen tar for seg elever på +- 13 år hvor lærerne har identifisert sosio-emosjonelle utfordringer som påvirker samspillet med andre. Hensikten er trening i sosiale ferdigheter, og aktivitetene har friluftspreg.

### **3. Improving school attendance: can participation in outdoor learning influence attendance for young people with social, emotional and behavioural difficulties? (Price, 2015)**

I denne artikkelen er formålet med uteskoleintervensjonen å øke elevenes tilstedeværelse. Alle deltakerne går på en liten spesialskole for elever med sosio-emosjonelle vansker, og har en del fravær. I denne studien var formålet med uteundervisningen å gi deltakerne økt selvtillit, bedre samarbeidsevner, færre uhensiktsmessige atferdsuttrykk i møte med nye utfordringer, og høyere tilstedeværelse.

### **Undervisningens innhold og gjennomføring**

Undervisningen var strukturert til en fast ukedag, hele skoleåret. Hver uke fikk elevene øve seg i grunnleggende friluftsfærdigheter som bruk av verktøy, bål og matlaging, etterfulgt av en spenningsaktivitet som terrengsykling eller klatring. Undervisningen var lagt opp i tre bolker (semester), med økende progresjon i ferdigheter, samt sesongbaserte aktiviteter. Hver bolke ble avsluttet med en overnattingstur av økende lengde og vanskelighetsgrad. Det siste semesteret ble det også trent mer på fysisk utholdenhet som forberedelse på en femdagers telttur i ulendt terreng. Uteskoleprogrammet var også knyttet til et annet program for personlig utvikling, noe som utløste ekstra ressurser i form av planleggingstid for lærerne, og noe offisiell dokumentasjon for elevene. Innholdet i dette programmet er ikke beskrevet i denne artikkelen.

### **Resultater**

Price (2015) fant ut at elevene så frem til uteskoledagen som et positivt innslag i skoleuka. Dette vistest gjennom høyere tilstedeværelse, økt punktlighet, økt innsats for å komme seg til skolen disse dagene, gledesøyeblikk og forbedret oppførsel ute. Elevene møtte overraskende mange hindringer for å delta, som transportproblemer, familiekriser, og foresatte som trakk

samtykket til deltakelse. Skolen selv bidro også til forhindring av deltakelse, som når elever ble straffet for dårlig oppførsel ved å ikke få lov til å delta på uteskoleprogrammet, og å avlyse uteskoledagen når det ble for få deltakere. Price (2015) foreslår at både skoleledelsen og de foresatte bør tenke over hvordan de kan bidra til å fjerne hindringene for disse utsatte elevene i å delta i et program som er designet for å redusere skolefraværet.

### **Begrunnelse for inkludering**

Denne studien oppfyller alle mine kriterier for inkludering, den omhandler elever med sosio-emosjonelle vansker i tidlig ungdomsskolealder, og undervisning har et klart uteskole- og friluftslivsfokus.

#### **4. Using outdoor learning to augment social and emotional learning (SEL) skills in young people with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD) (Price, 2019)**

Denne studien fokuserer på en intervensjon for sosio-emosjonelle lærevansker plassert i en uteskolekontekst. Price (2019) bruker de fem elementene i SEL-læring som utgangspunkt for resultat og diskusjon.

### **Undervisningens innhold og gjennomføring**

Hovedfokuset er på de fem sosio-emosjonelle elementene i SEL, hentet fra Casel (Fig. 1). Relationship skills, responsible decision making, self-awareness, self-management og social awareness. Disse ferdighetene ble lagt vekt på gjennom en rekke utendørs aktiviteter og samarbeidsøvelser. Undervisningsopplegget er ikke beskrevet i detalj, men aktivitetene blir nevnt i diskusjonen. Der kommer det fram flåtebygging, grottevandring, bushcraft-aktiviteter, kanopadling, stjernekekking, brusassestabling og diverse praktiske problemløsningsaktiviteter. Her er heller ikke beskrevet hvor mange voksne som var til stede, men diverse stab fra ulike sentre dukker opp i resultatene.

### **Resultater**

Alle deltakerne økte sine SEL-ferdigheter innenfor alle områder unntatt self-awareness. Price argumenterer med at det kanskje er dette området som er aller vanskeligst for elever med denne typen utfordringer.

### **Begrunnelse for inkludering**

Price har her undersøkt om en intervensjon for sosial og emosjonell læring ute fungerte som antatt. Det er akkurat det jeg er interessert i, og det er riktig aldersgruppe.

### **5. Forest School for wellbeing: an environment in which young people can ‘take what they need’ (Tiplady & Menter, 2021)**

Dette prosjektet hadde som formål å bruke uteskole for å forbedre livskvaliteten til barn og unge fra to ulike skoler, som ikke kunne delta i ordinær undervisning på grunn av angst, atferd- eller sosio-emosjonelle vansker. Denne artikkelen fokuserer på emotional well-being. De skulle bruke lystbetonte og oppnåelige utfordringer for å øke selvtillit og trivsel i et støttende miljø, bygge relasjoner, og bruke strukturert refleksjon for å hjelpe elevene å internalisere de positive selvfortellingene som kom fram.

#### **Undervisningens innhold og gjennomføring**

Uteskolen fant sted en fast ukedag i et helt skoleår. Stedet var en skogspark med et etablert uteskole-område. Aktivitetene bestod i stor grad av klassiske uteskole-aktiviteter som hyttebygging, treklattring, bål, matlaging, lek, og utforskning av naturen. Det var høy voksentetthet gjennom hele prosjektet, 2 voksne pr 3 elever for de yngste elevene, og 1 voksen pr 3 elever for de eldre. De voksne fokuserte også på at grunnleggende behov som varme klær og sko, mat og drikke også var på plass. Det var ikke overnattingstur med i denne intervensjonen. De skriver også at «a cycle of planning, delivering and reflecting on sessions for **each** young person (...)» var viktig for alle involverte lærere, så det ser ut som de jobbet med individuelle opplegg for hver elev.

#### **Resultater**

Forfatterne fant fire hovedtemaer i sin analyse. Disse var *engasjement og glede, relasjoner, selvoppfattelse*, og en kategori de har kalt *Beyond FS*. Denne henviser til om skolen og hjemmet merket noen effekt av uteskolen. De fant ut at for elevene med sterk angst, var uteskolen svært positiv for å utvikle vennskap og å integrere nye elever. Ungdommene selv hadde vansker med å se sammenhengen mellom det de gjorde på uteskolen og andre arenaer i hverdagen. Noen av de foresatte rapporterte positive endringer etter uteskolen. Lærerne var stort sett positive til den utviklingen som skjedde på uteskolen, men syntes ikke nødvendigvis at den ble med tilbake til klasserommet. Totalt kan Tiplady og Menter (2021) ikke påvise noen signifikante påvirkninger på alle elevenes følelsesmessige wellbeing, men de observerte

at ulike elever hadde ulikt utbytte av uteskolen, og at de dermed kanskje har brukt et for dårlig måleverktøy til å kunne vise disse endringene.

### **Begrunnelse for inkludering**

Jeg ville gjerne ha med en artikkel fra en uteskole-setting, fordi dette kanskje er den minst logistikk- og ressurskrevende måten å drive uteundervisning på. De har studert elever fra to ulike skoler, den ene for ungdommer med sterk angst, og den andre en barneskole for elever med atferdsvansker. Barneskoleelevene havner egentlig utenfor inklusjonskriteriene mine, men jeg ville ha med de emosjonelle vanskene til ungdommene, derfor ble denne inkludert likevel.

## **6. Let's go out! A group-based intervention in outdoor adventure education as a special educational support (Sarivaara et al., 2022)**

Artikkelen beskriver et uteskoleopplegg for femteklassinger i Finland, hvor gruppen består av elever med sosio-emosjonelle vansker. Denne case-studien presenterer hvordan uteundervisning kan implementeres i spesialundervisning, hvor det er lagt vekt på [en](#) sosio-emosjonell intervensjon.

### **Undervisningens innhold og gjennomføring**

I denne studien brukte de et etablert intervensjonsprogram for elever med oppmerksomhets- og eksekutive funksjonsvansker kalt Maltti, sammen med uteundervisning. De hadde tre hovedlæringsmål: å forstå forskjell på rett og galt og korrigere egen oppførsel, ta hensyn til andres følelser og være oppmerksom på hvordan de samhandler med andre, og problemløsning. Elevene var med og planla sine egne, konkrete undermål under disse overskriftene. Gruppeintervensjonen varte i 12 uker gjennom en nord-finsk vinter, og aktivitetene bestod av samarbeidsøvelser, trugetur, isfiske, aking, problemløsning og geocaching. I tillegg brukte de et belønningssystem hvor elevene fikk utdelt perler med pengeverdi når de fulgte de etablerte reglene, for å støtte elevenes selvregulering. Denne intervensjonen hadde ikke overnattingstur.

### **Resultater**

Forskerne konkluderte med at det gikk fint an å kombinere spesialundervisning med uteundervisning. De kom fram til tre anbefalinger om dette: Flere lærere som samarbeider om

opplegget styrker det faglige nivået på implementasjonen, og reduserer stress. De mener også at når lærere skal gjennomføre uteundervisning for første gang er mentorsystemet avgjørende, slik at lærerne har støtte og veiledning i dette nye og ukjente. De konkluderer også med at spesialundervisning utendørs forbedrer både undervisning og læring og de sosio-emosjonelle ferdighetene til elevene. Resultatene viser at elever med sosio-emosjonelle utfordringer har utbytte av spesialundervisning utendørs.

### **Begrunnelse for inkludering**

Denne artikkelen ble inkludert selv om elevene på 10-11 år er litt yngre enn målgruppen for denne oppgaven, fordi det er den eneste relevante artikkelen jeg har funnet fra et nordisk land, og de omtaler blant annet de samme klimatiske utfordringene i Nord-Finland som vi opplever i Nord-Norge. Det er også spennende at de har tatt et etablert atferdsprogram og brukt det i uteundervisning for å gi elevene mestringsopplevelser i en annen setting.

## **4.3 Fellestrekk i artiklene**

Det som interesser meg mer enn konklusjonene i disse studiene, er de resultatene disse forskerne har presentert som begrunnelse for sine konklusjoner. Det er her vi finner hint om utvikling av gruppedynamikk, får fram nyansene i de spesifikke aktivitetene, og ser hvordan elevene mestrer stadig mer. Organiseringen av undervisningen er også svært relevant for å kunne se hvordan de har kommet fram til sine resultater.

I gjennomgang av tekstene var det noen temaer og metoder som gikk igjen i de fleste studiene. Temaene selvbilde, mestring, samarbeid og relasjon var gjengangere. Andre fellestrekk fant jeg i måten læringsarbeidet ble gjort på – de fleste hadde systematisk progresjon i aktivitetenes vanskelighetsgrad, og de brukte tid på å oppsummere og evaluere både tanker, følelser og handlinger etter endt aktivitet.

## **4.4 Hvordan er de ulike intervensjonene gjennomført, og hvilket resultat fikk de?**

### **4.4.1 Gjennomføring**

Hvordan er intervensjonene organisert? Fire av artiklene beskriver en intervensjon som har vart et helt skoleår, og tre av disse nevner Fox og Avramidis (2003) i sin teori. Fox og



Avramidis selv gjennomførte sin intervensjon i løpet av henholdsvis seks og syv uker, og konkluderte med at det var for lite tid til et akademisk utbytte, men nok til å observere forbedret atferd ute. Kan det tenkes at White (2012) og Price (2015, 2019) brukte dette som utgangspunkt da de valgte å bruke et helt år? Tiplady og Menter (2021) brukte også et helt år, men deres tilnærming og hensikt med prosjektet virker til å være svært annerledes. De fem andre artiklene baserer seg på konseptet adventure education, med tilhørende utfordrende problemer som skulle løses, mens Tiplady og Menter fokuserte på well-being ved hjelp av Forest School. Elevene skulle ha det bra ute, og mestingsopplevelsene bestod i å snakke med andre ungdommer, og kanskje klatre litt i et tre.

Det alle undervisningsoppleggene har til felles, er at alle er designet med en tydelig progresjon. Elevene lærer og øver på grunnleggende ferdigheter som å fyre bål og lage ly tidlig i intervensjonen, før de etter hvert drar på overnattingsturer med økende lengde og vanskelighetsgrad. To av studiene hadde ikke overnattingstur, men de hadde likevel en tydelig progresjon i både de sosiale og emosjonelle ferdighetene de øvde på, og friluftaktivitetene.

Alle undervisningsoppleggene inneholdt også flere spenningselementer, i veldig varierende former. Tiplady og Menter (2021) forteller om en ungdom med sterk angst som mot slutten av intervensjonen turte å klatre noen greiner opp i et tre, Sariivaara et al. (2022) tok elevene med på isfiske på en elv, og de fire andre brukt blant annet klatring. Price (2015) brukte spenningsaktiviteter som terrengsykling som belønning for «kjedelige» læringsaktiviteter som naturkjennskap.

Samarbeidsøvelser i mange ulike varianter ble også brukt av de fleste. Noen for å trene elevene i problemløsning, andre for å trene elevene i samarbeid. Jeg vil tippe at de mest vellykkede av disse er øvelser som gjør begge deler, som for eksempel når Price (2019) sine elever samarbeider om å finne en løsning for å krysse en elv uten å bli våt.

Ut fra beskrivelsen av elevene, kan vi tolke det slik at Tiplady og Menter (2021) sine elever med så sterk angst at de ikke kunne gå på vanlig skole, kanskje hadde mer enn nok med å være til stede, og dermed ikke var klar for mer avanserte utfordringer i form av spenningsaktiviteter. De fem andre artiklene beskriver elever med utagerende atferdsproblemer. Så hvilke mekanismer ligger bak valg av metode? Er det forskerne som planlegger et opplegg de tror vil virke attraktivt for målgruppen, med spenningsaktiviteter for de aktive elevene, og trygghet og tillit for de engstelige elevene?

Det virker også som om selve aktiviteten er mindre fremtredende i Tiplady og Menters (2021) artikkel. Er dette fordi de som forskere ikke har planlagt denne delen? Har de i det hele tatt erfaring med denne type undervisning, eller er de bare med som observatører mens de profesjonelle uteskolelærerne styrer showet?

Kanskje er det ressursene som avgjør? Det er helt klart mye billigere å drive Forest School enn det er å benytte seg av etablerte leirskoler og aktivitetsparker. Sarivaara et al. (2022) beskriver også et undervisningsopplegg som ikke krever så mye penger – er dette fordi det ikke finnes etablerte outdoor centres i Nord-Finland slik det gjør i England, eller er det pengene som avgjør hva som er mulig?

### **Forarbeid og etterarbeid**

Uteskole bør ha en forberedelsesfase, en gjennomføringsfase og en bearbeidelsesfase (Husby & Fiskum, 2014). Gjennomføringsfasen har jeg allerede sett nøye på. Forberedelsesfasen er ikke like godt beskrevet i alle de inkluderte studiene. Sarivaara et al. (2022) og White (2012) har beskrevet hvordan de forberedte elevene på de sosio-emosjonelle læringsmålene før de gjennomførte uteaktivitetene. Jeg vil tro at de andre studiene også har introdusert opplegget for elevene på en eller annen måte før de startet, men det kan vi ikke vite sikkert.

Etterarbeidet er beskrevet litt ulikt. Noen studier har lagt vekt på forskningen, hvor elevene har fylt ut skjemaer eller deltatt på intervjuer, og noen har nevnt oppryddingen etter aktiviteten. Det de fleste har til felles, er samtalen i etterkant, hvor refleksjonen skal føre til læring. Dette vil jeg gå nærmere inn på under punkt 4.5.3 Refleksjon

### **4.4.2 Resultater**

Som presentert i kapittel fire, har de fleste forskerne funnet resultater som støttet deres hensikter med intervensjonen. Fox og Avramidis (2003) fant bedre oppførsel, men ikke nødvendigvis akademiske resultater, White (2012) og Price (2019) fant økte sosiale ferdigheter, Price (2015) fant høyere tilstedeværelse og Sarivaara et al. (2022) fant ut at det fint gikk an å kombinere spesialundervisning og uteskole. Tiplady Og Menter (2021) greide ikke helt å konkludere med økt wellbeing, selv om de fant mange positive endringer. Det er altså forskernes vinkling på sin studie, eller sin publikasjon, som avgjør hvilke resultater de presenterer.

Samlet sett viser alle disse studiene at uteundervisning er positivt for elever med sosio-emosjonelle vansker. Samtidig er de fleste av undersøkelsene gjort rett etter avsluttet program, eller rett etter en tur. Alle som har vært med på slike turer vet at man gjerne går inn i en boble hvor resten av verden forsvinner litt, og etterpå er man utslitt og fornøyd og hver tur er den beste man har vært på. Leather (2013) kaller dette fenomenet for PGE, eller post group euphoria, og mener at det er en grunn til å være skeptisk til de resultatene som blir presentert i studier på uteundervisning. Jeg vil likevel argumentere for at den euforiske følelsen kun kommer når det har vært en bra tur hvor man har fått ting til. Hvis eleven ikke har opplevd mestring, eller har vært i konflikt med alle andre hele turen, så opplever de heller ikke PGE. Så kanskje resultatene fra slike studier ikke kan påvise noen langvarige endringer, så kan de i hvert fall vise til at elevene har fått til noe, sammen med andre. Og det er et positivt resultat i seg selv.

## **4.5 Har intervensjonene hatt effekt på elevenes mestring, relasjonsferdigheter og evne til refleksjon?**

I tillegg til hovedresultatene i studiene blir det også beskrevet en hel rekke sosiale og emosjonelle ferdigheter som elevene har fått øve på, i tillegg til de praktiske aktivitetene de har mestret. Det er disse resultatene jeg vil se på her.

### **4.5.1 Mestring**

Mestring som fenomen er ikke beskrevet direkte i noen av artiklene, men det kommer frem likevel i beskrivelsen av hendelser elevene har fått til.

Mestring er avgjørende for motivasjon. Sarivaara et al. (2022) forteller at elevene var svært lite motivert for uteundervisningen i begynnelsen av intervensjonen, fordi de ikke hadde noe erfaring med dette fra før. Etter hvert som de ble tryggere på arbeidsmåten økte både motivasjonen og gleden over aktivitetene. Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver jo at mestringsforventning påvirker motivasjon, og da er det jo naturlig at elever med lav mestringserfaring fra tidligere skolegang er skeptiske til nye aktiviteter. Det kan også tenkes at de var umotiverte for å gå ut, dette opplegget startet på vinteren i Nord-Finland og de hadde temperaturer ned mot 15 minus.

Fox og Avramidis (2003) så også en sammenheng mellom elevenes forbedrede oppførsel og deres mestringsopplevelser – de fikk skryt og anerkjennelse hos lærere og medelever for sine

ferdigheter ute, som både førte til bedre atferd og høyere motivasjon. Her hadde altså mestring en sammenheng med relasjoner.

Det fant også White (2012), der det kom fram at det å gjøre utfordrende oppgaver ikke var nok for at elevene skulle oppleve personlig vekst, de måtte også klare det. Videre skriver han at 100% av respondentene følte seg sviktet av de voksne hvis de fikk lov til å slippe unna aktiviteter bare ved å si at de ikke ville. I tillegg rapporterte alle respondentene at de følte at de elevene som slapp unna aktiviteter ikke var til å stole på. Deltakelse er nødvendig for å kunne oppleve mestring, men her trengte altså elevene å bli presset litt av de voksne. Men det er ganske fascinerende at *alle* elevene følte at de andre ikke var til å stole på hvis de slapp unna aktiviteter – det betyr jo at også de som slapp å gjøre aktiviteten følte at andre elever ikke var til å stole på når de slapp. Kan dette forklares med denne elevgruppens manglende evne til selvgransking?

Uansett kommer det fram i alle disse studiene at det er sammenheng mellom mestring og støtte fra andre, enten det er fra de voksne eller fra medelever. Det viser jo det som Vestad og Bru (2023) skriver om at elever som har gode relasjoner også har god støtte i skolearbeidet, og derfor gjør det bedre. (Tiplady & Menter, 2021) som skriver at mestringen kom med veldig mye voksenstøtte i begynnelsen, som avtok gradvis etter hvert som elevene ble mer selvstendige. De eldre elevene i denne undersøkelsen brukte også sine mestringsopplevelser innen for eksempel treklatring og bålpyring i refleksjonene som skulle føre til positive selvfortellinger.

#### **4.5.2 Relasjoner**

Adventure education handler i stor grad om relasjoner, både mellom mennesker, men også om menneskets forhold til seg selv (Priest & Gass, 2018).

I SEL-rammeverket til CASEL (2024) skriver de at opplæring i SEL-ferdigheter er mest effektivt i trygge omgivelser, med positive relasjoner mellom lærere og elever. Lærerne må kjenne ungdommene for at de skal kunne være inkludert i sin undervisning og læring.

Fallmyr (2020) skriver også om tre nivåer av relasjonskvalitet. En grei relasjon er når læreren er til å stole på, men uten emosjonell støtte og anerkjennelse. En god relasjon inneholder mye ros og støtte, men eleven vet ikke hvordan læreren vil håndtere krevende følelser eller

oppførsel. Det tredje nivået beskriver en utviklende relasjon, hvor eleven vet at læreren aksepterer alle følelser, også de negative. Det kommer ikke frem noe om relasjonskvalitet i de inkluderte studiene, men som nevnt over snakkes det litt om lærerstøtte i aktiviteter, og flere nevner at elevene ble trygge på flere nye voksne, eller at de ba om hjelp fra andre voksne i nærheten. Det indikerer jo at elevene har vært trygge nok på noen voksne til å overføre den forventningen om støtte til andre, ukjente, voksne.

Innen studier om uteundervisning ser det ut til at lærerens aktive deltakelse er en nøkkelfaktor for relasjonsbygging (Forgan & Jones, 2002; Mann et al., 2022; Robinson, 2013). Læreren må være en del av gruppa, både som veiledende deltaker og støtte, men også som et gruppelem som må gjennom de samme prøvelsene som elevene utsettes for. Det kan virke som det er viktig at læreren også kan vise seg litt sårbar i utfordrende situasjoner. Jeg lurer på om dette er avhengig av lærerens rolle i undervisningsopplegget? Price og Sarivaara et al. nevner ikke dette i noen av sine artikler, men der er lærerne undervisere, ikke deltakere, i sine opplegg. Det er ikke alltid mulig å være både deltaker og instruktør. Men i de studiene hvor instruktørene kommer utenfra, vil det være naturlig at læreren er med som deltaker, ikke tilskuer.

Szczytko et al. (2018) fant også forbedret oppførsel i sin studie på elever med sosio-emosjonelle vansker i utendørs miljøundervisning. De la til at mulige forklaringer på dette kan være at lærernes forventninger var så lave til disse elevene at de ble positivt overrasket over atferden. Eller at uteundervisningen har andre rammer enn klasserommet, slik at for eksempel det å avbryte læreren med et spørsmål kan ses på som positivt engasjement ute, men forstyrrende atferd inne. Det kan jo naturligvis tenkes at elevene faktisk var både roligere og mer konsentrerte ute. Studier har jo vist at tilgang på grønt areal er positivt for elevenes kognitive evner, og da særlig oppmerksomhet og minne (Vella-Brodrick & Gilowska, 2022).

Fox og Avramidis (2003) fant jo også mye bedre oppførsel ute, og de har målt den etter de samme kriteriene som skolen brukte for inne-undervisning, men de skriver ikke noe om hvilke handlinger som fører til oppførselsmerknad. Er det snakk om vold, eller bare uro? Uroen synes mye dårligere når elevene er ute og har mulighet til å røre seg litt, enn inne på en stol, og hvis det er slike handlinger det er snakk om er det helt naturlig at det ikke blir bemerket ute. Årsak og handling kan altså være den samme både inne og ute, men ute regnes det ikke som forstyrrende.

Price (2019) nevner også en elev som plutselig forlot gruppa. Læreren fulgte etter, og de satt en stund på en stokk i skogen uten å snakke sammen, før eleven plutselig var klar til å gå tilbake. Han fikk aldri vite hvorfor eleven trengte pause, men man kan anta at muligheten for å gå litt vekk fra gruppa forhindret en eller annen form for uheldig atferd mellom elevene den dagen. Eller som Abelsen og Leirhaug (2017) sier: «God plass til utfoldelse synes å virke positivt på dynamikken elevene imellom, på konfliktnivå og mulighet for tilpasset opplæring.»

Alle som har hatt elever med seg ut, vet at spillereglene er litt annerledes i en liten gruppe ute. Elevene sitter ikke med hånda i været og venter på tur mens de studerer flora og fauna, eller når de skal sjekke åttetallsknuten på klatreselen. Det er mye større rom for spontane utbrudd og verbalt engasjement enn det er i det ordinære klasserommet. Dette fører igjen til mindre korrigerende av atferd, som igjen bidrar til flere positive relasjoner mellom deltakerne – det er vanskeligere for elever med utfordringer å like en voksen som bare kjefter.

Tiplady og Menter syntes ikke de positive observasjonene fra uteskolen ble med til klasserommet, men lærerne på uteskolen jobbet ikke på spesialskolen. Det kan tenkes at positive interaksjoner er mye vanskeligere å overføre, når den personen som observerer i den ene settingen ikke er med og observerer i den andre. Eller kanskje de relasjonene som ble dannet på uteskolen var positive der, og uten disse relasjonene forsvant de andre positive aspektene?

Tiplady og Menter forteller også at ungdommene på skolen for elever med sterk angst brukte uteskolen som et sted de både kunne være med venner, og få nye venner. De forklarte det med at det ikke var rom for å snakke sammen på samme måte på skolen. Dette førte til at skolen begynte å bruke uteskolen aktivt som ledd i integrering av nye elever. Det sosiale aspektet her ble ekstra viktig fordi de fleste av disse elevene hadde dårlige erfaringer fra tidligere skoler. Det kan tyde på at elevene følte seg trygge på uteskolen, selv om det kom nye elever til med jevne mellomrom. Det kan også tenkes at det på slike spesialskoler og alternative opplegg finnes en følelse av å være i samme båt – de vet at de går på en skole hvor alle har så mye angst at de ikke kan være på nærskolen, og kanskje det gjør det lettere å tilnærme seg andre. I en studie om effekten av grønn omsorg, hvor elevene fikk være på gård en dag i uka, fant Arnesen (2023) en informant som sa at det var fint å være sammen med andre elever med samme utfordringer, da skilte han seg ikke sånn ut som han gjorde på ungdomsskolen. Han sa at det var samarbeidet, det å ha tillit til -, og å kunne stole på de andre, som hjalp ham.

I studien til Sarivaara et al. (2022) etablerte de felles regler for oppførsel for gruppa, slik Fallmyr (2020) beskriver i sin relasjonsetableringsfase, om å involvere elevene i å klargjøre rammer og forventninger.

### **Gruppens betydning**

Som nevnt i kapittel to, er gruppeintervensjon ideelt for elever med moderate vansker (Kirk et al., 2015). Dette er også løsningen de fleste av studiene i denne oppgaven har gått for. Det kan tenkes at noen av disse elevene som allerede går på spesialskoler for elever med atferdsutfordringer kanskje er passert risikozonen Kirk et al. (2015) beskriver, men ingen av dem har så store utfordringer at de ikke kunne være med på en gruppeintervensjon.

Elevene til Fox og Avramidis (2003) fortalte at de likte å jobbe sammen i gruppe, og at de følte økt mestring når de hadde klart oppgavene sammen. Både Price (2019) og Sarivaara et al. (2022) har beskrevet gruppens betydning for å oppnå målene, og hvordan konkret trening på samarbeid gjorde det lettere for deltakerne å begynne å ta ansvar for både seg selv og de andre. Sarivaara et al. (2022) skriver også om elevenes behov for å gruppere seg selv. Når elevene regner seg som en gruppe er det positivt for samhold og samarbeid, men da elevene begynte å omtale seg selv som ADHD-gruppa, fordi de synes det var morsomt, syntes lærerne at det var flaut. «(...)like we are, like, some insane group» (s.14).

Mann et al. (2022) nevner at mange av forskerne på adventure education fant at kvaliteten på gruppeopplevelsen var en avgjørende faktor for de rapporterte sosiale og emosjonelle ferdighetene. Det viser at gruppesammensetningen, og hvordan elevene blir støttet i prosessen når gruppen skal etableres som enhet, er avgjørende for hvilke resultater man kan forvente av en gruppeintervensjon.

Tiplady og Menter (2021) hadde en konstant tilstrøm av nye elever. De fant ut at 20 elever var altfor mange til å drive som de ønsket, og reduserte antallet til 12. De beskriver relasjoner mellom voksne og barn, og mellom elever, men de nevner ikke noe om grupper, og viktigheten av disse, bortsett fra å nevne at det ble mye enklere å drive uteskole etter at de reduserte elevtallet ganske kraftig.

White (2012) hadde det største utvalget, med 24 elever, men han beskriver også ulike gruppeaktiviteter i sitt undervisningsopplegg, og det er da god grunn til å anta at de delte elevene opp i mindre grupper. Samhold i gruppa ble også presentert som et resultat, og hvis

han har fått 24 elever med sosio-emosjonelle vansker til å føle seg som en enhet, hadde det nok vært rapportert som et mirakel.

Priest og Gass (2018) skriver om utvikling av gruppedynamikk i friluftsviledning, at når gruppen møtes første gang, prøver de kanskje å bli kjent med hverandre, og de gjør de oppgavene som skal gjøres, men gruppefølelsen er ikke etablert, så de jobber gjerne alene ved siden av hverandre. Da er det læreren eller lederen deltakerne henvender seg til for støtte og veiledning. Etter hvert som gruppen blir mer samkjørt blir det lettere for dem å jobbe sammen mot et felles mål, og å støtte seg på hverandre. Dette fant også både White (2012) og Price (2015, 2019), mot slutten av intervensjonen begynte elevene å ta ansvar for hverandre, og oppmuntre hverandre.

Priest og Gass (2018) skriver også at jo flere positive erfaringer hver enkelt deltaker har med å være et gruppe medlem, jo raskere etableres den nye gruppen. Det kan bety at man må forvente at det tar mye lengre tid for en gruppe elever med sosiale og emosjonelle utfordringer å komme til det punktet at de kan støtte seg på hverandre, enn det ville tatt for elever som har gode sosiale ferdigheter.

Dette stemmer godt med det som Tiplady og Menter (2021) beskrev om hvordan behovet for voksenstøtte avtok etter hvert i intervensjonen. Vi kan også anta at siden alle disse elevene hadde så store utfordringer at det var behov for en intervensjon, er det svært få av dem som har positive erfaringer fra tidligere gruppearbeid.

Price (2015) nevner også at en elev som begynte midt i året påvirket dynamikken i gruppa. Både for de elevene som allerede var etablert som en enhet, men denne nye eleven greide ikke å komme ordentlig inn i gruppa, og valgte etter hvert å ikke delta i uteundervisningen.

For at elevene skal få mulighet til å øve på SEL-ferdigheter må de ha noen å øve seg på. I ordinær skole setter man gjerne sammen heterogene grupper, slik at de flinke elevene kan modellere korrekt atferd, og støtte den som ikke helt får det til. Noen ganger fungerer det, andre ganger fører det til konflikt og frustrasjon for alle parter. I en gruppeintervensjon hvor alle elevene har sosiale vansker, kreves det sannsynligvis ganske mye av både elever og lærere, og sannsynligheten for konflikt er veldig høy. Men når den samme lille gruppen møtes jevnlig og skal jobbe sammen over lengre tid, får de mange muligheter til å repetere Fallmyr (2020) tre faser for relasjonsbygging, og da særlig vedlikeholdsfasen og reparasjonsfasen. Og



det er jo i reparasjonsfasen at relasjonene styrkes, når eleven får til å jobbe sammen etter en konflikt.

Ee og Ong (2014) fant i sin studie på en ordinær skoleklasse at elevene opplevde størst personlig utvikling i den individuelle aktiviteten hvor de ikke kunne støtte seg på noen andre. I studier på elever med sosio-emosjonelle utfordringer kommer det fram at det er i samspill med gruppa, gjennom evaluering, at elevene opplever økt forståelse av seg selv, sin atferd og sin rolle i gruppa (Price, 2019; Sarivaara et al., 2022; White, 2012).

### **4.5.3 Refleksjon**

I White (2012) sin studie svarte 94% av elevene at det var diskusjonen i etterkant som hjalp dem til å forstå hvordan deres egne handlinger påvirket gruppen, og hvordan de andre i gruppen oppfattet dem. 78% av elevene rapporterte også at de fikk bedre forståelse for hvordan de kunne bruke læringsopplevelsen i andre settinger.

Refleksjon er alfa og omega for at sosio-emosjonell læring kan finne sted. Dette er noe som må øves mye på, og flere av studiene viser til at det er først mot slutten av intervensjonen at elevene begynner å bli i stand til å sette ord på følelsene sine, og de kan begynne å overføre læringen til andre sammenhenger.

Tiplady og Menter (2021) brukte også strukturert refleksjon, hvor formålet var at elevene skulle internalisere positive selv-fortellinger. Elevene fikk altså hjelp til å se sin egen mestring og progresjon, for å støtte deres selvbilde.

I studien til Sarivaara et al. (2022) ble lærerne overrasket over hvor vanskelig det var for elevene å reflektere over sine opplevelser, men de ble flinkere i løpet av de 12 ukene intervensjonen varte. Til å begynne med svarte de bare ja eller nei. En lærer påpekte at det er denne typen arbeid som forbedrer evnen til å bli kjent med seg selv, og å identifisere følelser. De merket også at elevenes motivasjon økte etter hvert som de opplevde mestring i aktivitetene. Priest og Gass (2018) poengterer at man må stille spørsmål som ikke kan besvares med enstavelserord.

Price (2019) skriver at refleksjon er avgjørende for at læring skal kunne skje, men han ble også overrasket over hvor komplekst det å reflektere egentlig var for elevene. Han skriver at de tok i bruk video-opptakene fra dagen for å hjelpe elevene å huske situasjoner de kunne ta utgangspunkt i for refleksjonen.

Samtidig forklarer han at det var denne delen av opplegget som oftest forsvant, fordi aktivitetene tok lenger tid enn planlagt, eller uforutsette hendelser oppstod.

Dette kan nok alle lærere kjenne seg igjen i, det blir ofte hektisk på slutten av dagen, spesielt når man har vært ute og man skal ta vare på utstyr. Dette er jo også en elevgruppe som kan reagere ekstra negativt på mas og stress, situasjoner som gjerne oppstår når lærerne får det travelt, og som dermed kan forsinke avslutningen ytterligere. Price (2019) forteller videre at det var på kvelden på overnattingsturene det ble tid til gode refleksjoner over dagen, og da særlig rundt bålet. Priest og Gass (2018) påpeker at man må sette av tid til refleksjon, og de skriver at diskusjoner bør skje ofte, og gjerne rett etter en aktivitet. På lengre turer kan det være hensiktsmessig å ha veldig korte diskusjoner i løpet av dagen, for så å ha et fast sted for diskusjonen på kvelden, gjerne rundt bålet. Da kan alle deltakerne være forberedt på at diskusjonen kommer, og settingen er hyggelig. Det er også viktig at alle kan se hverandre, og at alle får mulighet til å snakke uten å bli avbrutt.

Overnattingsturer skaper rom for veldig mye læring som vanskelig å få til i løpet av en vanlig skoledag. Ikke bare gir det muligheter for å gjennomføre aktiviteter med lengre varighet, og reduserer tid brukt til transport, men det gir ungdommene unike muligheter til å samhandle uten for mye innblanding fra voksne. Det å måtte dele rom eller telt med noen andre, gir helt andre utfordringer enn det som oppstår på dagtid med voksne til stede. Elevene får også mulighet til å bli kjent på andre måter, fordi de samtalene som oppstår etter sengetid gjerne er av en helt annen karakter enn de som foregår i lunsjpausen. Sølvik (2003, gjengitt av Abelsen og Leirhaug, 2017) fant ut at turer med lengre varighet ga ungdommene mulighet til å vise flere sider ved personligheten sin, og at disse turene utfordrer de faste samhandlings- og atferdsmønstrene fra den vanlige skoledagen. Elevene i studien til White (2012) måtte på sin siste tur ta ansvar for både matlaging og leirslagning selv, noe som blir den ultimate test av samarbeid og bidrag til fellesskapet. Elevene får virkelig øvd seg på disse ferdighetene når det er avgjørende for komforten, fordi konsekvensene er veldig konkrete. I en gruppeoppgave på skolen er det mye vanskeligere for den eleven som vrir seg unna å se konsekvensene av at de ikke bidrar – de får jo mat uansett.

#### **4.6 Kan resultatene fra disse artiklene overføres til norske forhold?**

Det er ingenting av det som blir gjort i disse studiene som ikke kan gjøres i norsk skole. Men det krever litt. Alle oppleggene benytter seg av eksterne ressurser, og ekstra personell.

Tiplady og Menter (2021) får uteskoleopplegget servert av erfarne uteskolelærere utenfor skolen, spesialpedagogene til Sarivaara et al. (2022) har tett samarbeid med erfarne uteskolelærere for å veilede dem i gjennomføringen av uteskoleopplegget. Price (2015, 2019) bruker leirskoler og etablerte aktivitetssentre aktivt, med alt fra klatring til store kunstige grotter. Fox og Avramidis (2003) var også og klatret, og besøkte et redningscenter, og White (2012) benyttet seg også av et leirskolesenter.

Rammefaktorene i alle disse studiene er altså økt ressursbruk. Noe i form av ekstra voksne, og en del i form av å bruke penger på eksterne etablerte fasiliteter designet for uteundervisning. En av lærerne i studien til Sarivaara et al. (2022) påpekte hvor fint det var å jobbe i to-lærersystem, slik at man ikke var alene med både planlegging og gjennomføring. Tiplady og Menter (2021) mente også at den høye voksentettheten var en av nøkkelfaktorene for å kunne tilby den støtten elevene trengte. De studiene som har siktet på å undervise i SEL-ferdigheter har brukt ferdige opplegg designet for nettopp dette. I Finland brukte Sarivaara et al. (2022) et etablert opplegg i en ny setting. White (2012) og Price (2019) gikk for en annen løsning, hvor de designet et opplegg spesielt for intervensjonen for å jobbe med SEL-ferdigheter.

Her i Norge finnes det naturlig nok ikke like mange etablerte leirskoler og outdoor-sentre hvor man kan benytte seg av den kompetansen som trengs, og finne folk som innehar de riktige sertifiseringene til for eksempel klatring. Likevel har vi veldig mange unike muligheter, særlig med tanke på allemannsretten. Vi kan ta ungdom med på tur nesten hvor vi vil, vi kan overnatte i utmark uten å trenge å betale for hytte, og ungdom under 16 kan fiske fritt. Men vi trenger fortsatt friluftskompetansen. Lærerne som skal gjennomføre slike opplegg må være turvante nok til å ha overskudd til å ta vare på ungdommen også i dårlig vær, og lærerne må ha en egeninteresse for å få slike opplegg til. Det er fint å for eksempel dra på båttur noen timer, men da er man ofte prisgitt at en lærer tilbyr sin egen båt, for det er ikke mange skoler som har sånt. Og rektor må stille ekstra personell til rådighet. Uhell kan skje på tur, og for elever med sosiale og emosjonelle vansker kan det kanskje være enda vanligere at ting ikke går helt etter planen. Da er det viktig å være flere voksne. Det er altså i stor grad et økonomispørsmål.

Det andre aspektet er hvordan man skal gjennomføre en intervensjon for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Skal man undervise konkret i SEL-ferdigheter? Og hvis man skal gjøre det, er det da fornuftig å velge et ferdig opplegg, som for eksempel Robust?

Tharaldsen og Bru (2023) skriver at fordi det er såpass ressurskrevende å sette i gang nye tiltak i skolen er det viktig å bruke et tiltak som er godt dokumentert, ellers får du ikke ønsket effekt. Og så må selvfølgelig læreren ha nødvendig kompetanse. Videre trekker de fram at ifølge læreplanen skal SEL integreres i de ulike fagene, så da er det lærerens jobb å koble på dette på en måte som passer til elevgruppa. Hvis læreren ikke anser dette som sin jobb, kan det fort forsvinne. Tharaldsen og Bru (2023), som har vært medvirkende i utviklingen av ROBUST, mener selvsagt at det beste er å bruke et etablert opplegg, slik at SEL-læringen faktisk blir gjennomført.

Vangsnes og Tharaldsen (2023) har gjennomført fokusgruppeintervjuer blant lærere som har prøvd Robust. Der fant de mange som så nytten i opplegget, men også mange lærere som svært gjerne skulle fått lov til å justere litt på innholdet for å tilpasse det til sin klasse. Lærerne følte ikke eierskap til undervisningsopplegget, og syntes dermed at de ikke fikk fullt utbytte av det.

Ertesvåg og Roland (2023) skriver at forskningsbaserte undervisningsopplegg innen SEL har effekt når de blir gjennomført som planlagt. Når skolene ikke får det til å fungere som forventet kan det være faktorer i både tiltaket og i konteksten som avgjør om man lykkes.

Så kan man bruke et slikt etablert opplegg i en uteskoleintervensjon? Kanskje, hvis man får mulighet til å tilpasse det litt, men det er jo akkurat det de som har laget opplegget mener at man ikke skal gjøre. Er et slikt opplegg som er designet for ordinære klasser, også egnet for elever med så store vansker at de trenger en intervensjon? Kanskje, hvis det er mulighet til å lære, øve, evaluere og repetere mange ganger. Det er jo i evalueringen vi ser sammenhenger, og lærer. Så da må kanskje lærere som har lyst til å gjennomføre en slik intervensjon med SEL-læring og uteskole planlegge både SEL-innholdet og uteskoleaktivitetene selv.

## 5 Avslutning

Inkluderingsprinsippet står sterkt i norsk skole, spesialundervisning skal helst foregå i vanlig klasse. Likevel viser både forskning og avisartikler at elever med sosiale og emosjonelle vansker faller utenfor det sosiale felleskapet i klassen når medelevene blir eldre, og gapet blir større. Alle artiklene jeg har brukt i denne studien har handlet om en konkret intervensjon for en gruppe elever som trenger ekstra sosial og emosjonell opplæring for å kunne delta i det sosiale felleskapet.

Det er i hovedsak forskerens vinkling på sin publisasjon som avgjør hvilken effekt som rapporteres. Price (2015) designet et undervisningsopplegg som skulle gjøre det mer attraktivt å komme på skolen, og målte tilstedeværelsen. Han fant da ut at elevene økte sin tilstedeværelse på uteskoledagen. Med nøyaktig samme opplegg og samme forskningsmetoder kunne han sannsynligvis ha målt en hel rekke andre effekter, som for eksempel samarbeid eller mestring. Resultatet her er likevel tilstedeværelse, fordi det var det som ble målt i denne publisasjonen. Fox og Avramidis (2003) fant forbedret oppførsel, for det var det de så etter, men de fikk dårlig uttelling på det akademiske, noe de begrunnet med lav tilstedeværelse. Det er jo et ganske interessant funn, fordi det viser at det er noe med settingen ute som enten gjør at oppførselen enten blir annerledes, eller oppfattes annerledes av de som skal vurdere den.

Alle studiene fikk positive resultater, og fant noe av det de så etter. Minst treff fikk kanskje Tiplady og Menter (2021), fordi de så at forskjellige ting fungerte for forskjellige elever, men de hadde ikke måleverktøy til å kunne påvise så mange forskjellige resultater.

Alle unntatt Tiplady og Menter (2021) presenterer også et gjennomtenkt undervisningsopplegg, hvor det er progresjon i både praktiske ferdigheter og i SEL-ferdigheter. Undervisningen er regelmessig, elevene er inneforstått med målene fra start, og det er satt av tid til evaluering og refleksjon i etterkant, slik at elevene kan få hjelp til å se sammenhengen mellom de praktiske aktivitetene og de sosiale og emosjonelle ferdighetene de skulle øve på. Dette passer godt med det Jordet (2010) skriver om at for at aktiviteter utenfor klasserommet skal kunne føre til økt læring, praktiseres det innenfor uteskole ofte et prinsipp om at uteaktiviteten skal ha et forarbeid og et etterarbeid.

Hensikten med denne masteroppgaven var, for min egen del, først og fremst å gjøre meg til en bedre lærer for elever med sosio-emosjonelle utfordringer. I neste rekke ønsket jeg å finne ut om noen hadde forsket på alle disse fordelene ved uteundervisning som vi som jobber i skolen vet om, men ikke nødvendigvis kan begrunne. Videre håpet jeg å finne konkrete eksempler for hvordan dette kan utføres i praksis. Jeg fikk noen eksempler, og mange ideer. Den utenlandske empirien gjorde at ikke alle aktiviteter er direkte overførbare til norsk skole, men grunntanken og hensikten kan vi ta med oss.

## 5.1 Konklusjon

I følge litteraturen kan uteundervisning som intervensjon for elever med sosio-emosjonelle vansker blant annet ha positiv effekt på atferd (Fox & Avramidis, 2003), selvtillit og sosiale ferdigheter (White, 2012, Price, 2019), tilstedeværelse (Price, 2015) og well-being (Tiplady og Menter, 2021). Sarivaara et al. (2022) konkluderte med at det gikk veldig fint an å kombinere spesialundervisning med uteskole.

Forutsetningene for å få fram disse resultatene er mindre grupper, og/eller høyere voksentetthet enn i vanlig undervisning, refleksjon over læringsopplevelser og elevens egen rolle i disse, og et miljø som er tilrettelagt for mestringsopplevelser. Grunntanken i adventure education er utfordringer med et visst risiko-nivå, som skal overkommes, og denne mestringsopplevelsen skal føre til personlig vekst (Priest & Gass, 2018), noe som samsvarer godt med prinsippene for sosial og emosjonell læring.

Alle studiene har gitt elevene mulighet til å oppleve mestring i både praktiske ferdigheter, spenningsaktiviteter og sosiale og emosjonelle ferdigheter. Det er bred enighet om at refleksjon er nødvendig, men det er vanskelig å lære, og det tar tid.

## 5.2 Implikasjoner

Etter å ha jobbet med denne oppgaven ser jeg at det er store mangler på forskning om denne elevgruppen og uteundervisning i Norge.

Det meste av norsk forskning på uteundervisning i spesialpedagogisk sammenheng, er gjort av bachelor- og masterstudenter. Det hadde vært veldig interessant å fått samlet alt dette og sett på hva som faktisk finnes av empiri der ute. Det er jo studentene som kommer inn og forsker i det som faktisk foregår, uten å tilføre andre ressurser enn sin egen tilstedeværelse.

Det hadde også vært veldig spennende å sammenfatte likhetene mellom outdoor adventure education og programmer for SEL-læring. Her tror jeg det er overraskende mye likt å finne.

## Referanseliste

- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole - en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Amundsen, M.-L. (2014). Ungdoms opplevelse av spesialskole og overgang til videregående utdanning. *Spesialpedagogikk*. Hentet 13.04.2020 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/ungdoms-opplevelse-av-spesialskole-og-overgang-til-videregaende-utdanning/>
- Andersen, H. P. & Fiskum, T. A. (2014). Hva er uteskole? : Noen begrepsavklaringer. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s. 15-29). Cappelen Damm akademisk.
- Arnesen, S. M. K. (2023). "Fra klassens bråkmaker til arbeidskar" Ungdommers fortellinger om gård-skole-tilbudets betydning for personlig utvikling og yrkesvalg. *Fontene forskning*, 16(2), 44-57.
- Brottveit, G. (2018a). Hermeneutikk og vitenskap. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder* (s. 32-45). Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018b). Om vitenskapsteoretiske begreper og grunnsyn. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder : om å arbeide forskningsrelatert* (s. 16-31). Gyldendal Akademisk.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagen og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J. (1997). *Sosiale og emosjonelle vansker*. Ad notam Gyldendal.
- Cooper, H. M. (1988). Organizing Knowledge Syntheses: A Taxonomy of Literature Reviews. *Knowledge in Society*, 1(1), 104-126.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Ee, J. & Ong, C. W. (2014). Which social emotional competencies are enhanced at a social emotional learning camp? *Journal of adventure education and outdoor learning*, 14(1), 24-41. <https://doi.org/10.1080/14729679.2012.761945>
- Elliott, S. N. & Gresham, F. M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter : en håndbok*. Kommuneforlaget.
- Ertesvåg, S. K. (2021). sosial kompetanse. *Store norske leksikon*. Hentet 12. mars 2024 fra [https://snl.no/sosial\\_kompetanse](https://snl.no/sosial_kompetanse)
- Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2023). Implementering av arbeid med sosial og emosjonell læring. I K. B. Tharaldsen & E. Bru (Red.), *Sosial og emosjonell kompetanse i skolen* (s. 125-143). Gyldendal.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen : en emosjonsfokuset tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Forest School Association. (u.å.). *What is Forest School?* Hentet 12.03.2024 fra <https://forestschoollassociation.org/what-is-forest-school/>
- Forgan, J. W. & Jones, C. D. (2002). How Experiential Adventure Activities Can Improve Students' Social Skills. *Teaching exceptional children*, 34(3), 52-58. <https://doi.org/10.1177/004005990203400307>
- 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/10.1177/136327520384002>
- Hauge, Å. (1987). Uteskole er aktiv læring. *Uteskole : Pedagogisk forum for utviklingsarbeid i skole og barnehage*, (1/87), 13.



- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Cappelen Damm akademisk. Helsebiblioteket. (u.å.). ERIC. Hentet 8. februar 2024 fra <https://www.helsebiblioteket.no/innhold/lenker/databaser/eric>
- Hofmann, A. R., Rolland, C. G., Rafoss, K. & Zoglonek, H. (2018). *Norwegian friluftsliv : a way of living and learning in nature*. Waxmann.
- Holmen, N. (2016). ADHD. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 176-195). Universitetsforlaget.
- Husby, J. A. & Fiskum, T. A. (2014). Undervisningsmetoder ute og inne - den gode sammenhengen. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s. 30-43). Cappelen Damm Akademisk.
- Jesson, J. K., Matheson, L. & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review : traditional and systematic techniques*. Sage.
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom : uteskole i teori og praksis*. Cappelen akademisk.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor : tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk.
- Kinge, E. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J. & Coleman, M. R. (2015). *Educating exceptional children* (14. utg.). Cengage Learning.
- Knight, S., Coates, J. K., Lathlean, J. & del Aguila, R. P. (2023). The development of an interdisciplinary theoretical framework for Forest School in the United Kingdom. *British educational research journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.3953>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Larson, R. W., Orson, C. N. & McGovern, G. (2023). Responding to Teenagers' Emotional Meltdowns: How Outward Bound Instructors Facilitate Development of Anxiety Management Skills. *Journal of adolescent research*, 38(4), 761-799. <https://doi.org/10.1177/07435584221099599>
- Løge, I. K. (2011). Språkvanskar og sosioemosjonelle vanskar. I U. V. Midthassel, E. Roland, E. Bru & S. K. Ertesvåg (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker : Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 56-73). Universitetsforlaget.
- Låg, T. (2019, 14. januar 2019). *AND og OR i litteratursøk* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=gGCavB2QCBA>
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., . . . Cowper, R. (2022). Getting Out of the Classroom and Into Nature: A Systematic Review of Nature-Specific Outdoor Learning on School Children's Learning and Development. *Front Public Health*, 10, 877058-877058. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058>
- Meld. St. 18 (2015-2016). *Friluftsliv — Natur som kilde til helse og livskvalitet*. K.-o. miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- Nordahl, A. & Misund, S. S. (2009). *Læring gjennom mestring : skoggruppetoden* (Revidert og utvidet. utg.). Sebu forlag.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.
- Oplev, U. N. (1988). *Selvtillid : gjennom utfordring og opplevelse i naturen*. Bogforlaget DUO ApS.
- Persson, A. (2003). *Social kompetence : når individet, de andre og samfundet mødes*. Klim.
- Persson, M. (2021). *Hvordan skrive en litteraturgjennomgang? : en praktisk guide*. Universitetsforlaget.

- 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>
- Priest, S. & Gass, M. A. (2018). *Effective leadership in adventure programming* (3. utg.). Human Kinetics.
- Remmen, K. B. & Iversen, E. (2023). A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 23(4), 433-451. <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2027796>
- Robinson, T. (2013). Relationships that emerged through participation in a Year 9 experiential education program. *Journal of outdoor and environmental education*, 17(1), 54-64. <https://doi.org/10.1007/BF03400956>
- Sarivaara, E., Keskitalo, P., Korte, S.-M., Lakkala, S. & Kunnari, A. (2022). LET'S GO OUT! A GROUP-BASED INTERVENTION IN OUTDOOR ADVENTURE EDUCATION AS A SPECIAL EDUCATIONAL SUPPORT. *European Journal of Education Studies*, 9(9). <https://doi.org/10.46827/ejes.v9i9.4443>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaugen, R. (2014). Når natur oppleves som truende. I H. P. Andersen & T. A. Fiskum (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s. 223-236). Cappelen Damm Akademisk.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Statped. (2019a, 31.10.2019). *Eksekutive vansker*. <https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/struktur-og-forutsigbarhet-i-det-digitale-laringsmiljoet/pedagogiske-og-digitale-verktoy/hvem-har-sarlig-behov-for-struktur-og-forutsigbarhet/eksekutive-vansker/>
- Statped. (2019b, 31.10.2019). *Psykososiale vansker*. [https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/struktur-og-forutsigbarhet-i-det-digitale-laringsmiljoet/pedagogiske-og-digitale-verktoy/hvem-har-sarlig-behov-for-struktur-og-forutsigbarhet/psykososiale-vansker/?\\_t\\_id=GCRx6dxQbNI1JIV4ZPJVIA%3d%3d&\\_t\\_uuid=ZJzzMOoVT3KU7jq65xrtvw&\\_t\\_q=psykososiale+vansker&\\_t\\_tags=language%3ano%2csiteid%3aef3d3fed-6956-4012-9794-e10aef7f5655%2candquerymatch&\\_t\\_hit.id=Statped\\_ContentTypes\\_Pages\\_KapittelPage/e0d5429a-3463-46a7-bb9e-b6d16870351b\\_no&\\_t\\_hit.pos=1](https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/struktur-og-forutsigbarhet-i-det-digitale-laringsmiljoet/pedagogiske-og-digitale-verktoy/hvem-har-sarlig-behov-for-struktur-og-forutsigbarhet/psykososiale-vansker/?_t_id=GCRx6dxQbNI1JIV4ZPJVIA%3d%3d&_t_uuid=ZJzzMOoVT3KU7jq65xrtvw&_t_q=psykososiale+vansker&_t_tags=language%3ano%2csiteid%3aef3d3fed-6956-4012-9794-e10aef7f5655%2candquerymatch&_t_hit.id=Statped_ContentTypes_Pages_KapittelPage/e0d5429a-3463-46a7-bb9e-b6d16870351b_no&_t_hit.pos=1)
- Støren, I. (2013). *Bare søk! : praktisk veiledning i å systematisere kunnskap* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Svartdal, F. (2018, 29. august 2018). *mestring*. Hentet 20. februar 2020 fra <https://snl.no/mestring>
- Szczytko, R., Carrier, S. J. & Stevenson, K. T. (2018). Impacts of Outdoor Environmental Education on Teacher Reports of Attention, Behavior, and Learning Outcomes for Students With Emotional, Cognitive, and Behavioral Disabilities. *Frontiers in education (Lausanne)*, 3. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00046>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Tharaldsen, K. B. & Bru, E. (2023). Sosial og emosjonell kompetanse i skolen. I K. B. Tharaldsen & E. Bru (Red.), *Sosial og emosjonell kompetanse i skolen* (s. 11-34). Gyldendal.
- Tiplady, L. S. E. & Menter, H. (2021). Forest School for wellbeing: an environment in which young people can 'take what they need'. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 21(2), 99-114. <https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1730206>
- Tordsson, B. (2010). *Friluftsliv, kultur og samfunn*. Høyskoleforlaget.
- Universitetsbiblioteket, U. (u.å.). *Fagdatabaser*. <https://uit.no/ub/sokehjelp/databaser>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i valgfaget friluftsliv* (NMF01-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nmf01-02>
- Vangsnes, E. N. & Tharaldsen, K. B. (2023). Psykisk helse i skolen og lærerrollen: kan sosial og emosjonell læring bidra? *Psykologi i kommunen*, (1/2023). <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/psykisk-helse-i-skolen-og-larerrollen-kan-sosial-og-emosjonell-laring-bidra/19.264>
- Vella-Brodrick, D. A. & Gilowska, K. (2022). Effects of Nature (Greenspace) on Cognitive Functioning in School Children and Adolescents: a Systematic Review. *Educational psychology review*, 34(3), 1217-1254. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09658-5>
- Vestad, L. & Bru, E. (2023). Lærende tanke sett, motivasjon og mestring i skolen. I K. B. Tharaldsen & E. Bru (Red.), *Sosial og emosjonell kompetanse i skolen* (s. 108-124). Gyldendal.
- Wallin, P. (2022). Refleksjon som verktøy for læring. I R. Karlsdottir, Ø. Kvello & I. D. Hybertsen (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi* (s. 399-410). Fagbokforlaget.
- 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. *Australian journal of outdoor education*, 24(2), 133-150. <https://doi.org/10.1007/s42322-021-00082-x>

# Vedlegg

## Søkehistorikk ERIC



Thursday, February 29, 2024 12:54:53 PM

#	Query	Limiters/Expanders	Last Run Via	Results
S5	( sosio-emosjonell* OR ebd OR "emotional behavioural dis*" OR adhd OR "special educati*" OR atferd* or «special need») OR "social emotional behavio* di*" OR sebd ) AND ( outdoor OR uteskole OR udeskole OR "outdoor education" OR "environmental education" OR friluftsliv OR "outdoor learning" OR "outside the classroom" ) NOT ( terapi OR therapy OR health OR behandling OR treatment )	Limiters - Published Date: 20130101-20221231 Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC	40
S4	TX ( sosio-emosjonell* OR ebd OR "emotional behavioural dis*" OR adhd OR "special educati*" OR atferd* or «special need») OR "social emotional behavio* di*" OR sebd ) AND TX ( outdoor OR uteskole OR udeskole OR "outdoor education" OR "environmental education" OR friluftsliv OR "outdoor learning" OR "outside the classroom" ) NOT ( terapi OR therapy OR health OR behandling OR treatment )	Limiters - Published Date: 20130101-20221231 Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC	39
S3	SU ( sosio-emosjonell* OR ebd OR "emotional behavioural dis*" OR adhd OR "special educati*" OR atferd* or «special need») OR "social emotional behavio* di*" OR sebd ) AND SU ( outdoor OR uteskole OR udeskole OR "outdoor education" OR "environmental education" OR friluftsliv OR "outdoor learning" OR "outside the classroom" ) NOT ( terapi OR therapy OR health OR behandling OR treatment )	Limiters - Published Date: 20130101-20221231 Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC	10
S2	SU ( sosio-emosjonell* OR ebd OR "emotional behavioural dis*" OR adhd OR "special educati*" OR atferd* or «special need») OR "social emotional behavio* di*" OR sebd ) AND SU ( outdoor OR uteskole OR udeskole OR "outdoor education" OR "environmental education" OR friluftsliv OR "outdoor learning" OR "outside the classroom" ) NOT ( terapi OR therapy OR health OR behandling OR treatment )	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC	101
S1	TI ( sosio-emosjonell* OR ebd OR "emotional behavioural dis*" OR adhd OR "special educati*" OR atferd* or «special need») OR "social emotional behavio* di*" OR sebd ) AND TI ( outdoor OR uteskole OR udeskole OR "outdoor education" OR "environmental education" OR friluftsliv OR "outdoor learning" OR "outside the classroom" ) NOT ( terapi OR therapy OR health OR behandling OR treatment )	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC	6

# Søkeresultater Web of Science

26.03.2024, 18:05

searchresults (2).html

## Web of Science™

11 record(s) printed from Clarivate Web of Science

### Record 1 of 11

**Title:** Exploring the effects of a short-term, nature-based preschool experience: a mixed-methods investigation

**Author(s):** Scogin, SC (Scogin, Stephen C.); D'Agostino, SR (D'Agostino, Sophia R.); Dykstra, J (Dykstra, Josie); Veins, C (Veins, Cameryn); Schuan, A (Schuan, Abbey)

**Source:** JOURNAL OF OUTDOOR AND ENVIRONMENTAL EDUCATION **DOI:** 10.1007/s42322-023-00154-0 **Early Access Date:** DEC 2023

**Accession Number:** WOS:001129185400001

**Author Identifier:**

Author	Web of Science ResearcherID	ORCID Number
Scogin, Stephen		0000-0003-4523-4727

ISSN: 2206-3110

eISSN: 2522-879X

### Record 2 of 11

**Title:** Does "Out" Get You "In"? Education Outside the Classroom as a Means of Inclusion for Students with Immigrant Backgrounds

**Author(s):** Lauterbach, G (Lauterbach, Gabriela); Fandrum, H (Fandrum, Hildegund); Dettweiler, U (Dettweiler, Ulrich)

**Source:** EDUCATION SCIENCES **Volume:** 13 **Issue:** 9 **Article Number:** 878 **DOI:** 10.3390/educ13090878 **Published:** SEP 2023

**Accession Number:** WOS:001074369700001

**Author Identifier:**

Author	Web of Science ResearcherID	ORCID Number
Dettweiler, Ulrich	D-8874-2019	0000-0002-8636-0298
Lauterbach, Gabriela		0000-0003-1908-0496

eISSN: 2227-7102

### Record 3 of 11

**Title:** Universal Design for Learning-A framework for inclusion in Outdoor Learning

**Author(s):** Kelly, O (Kelly, Oris); Buckley, K (Buckley, Karen); Lieberman, LJ (Lieberman, Lauran J.); Arndt, K (Arndt, Katrina)

**Source:** JOURNAL OF OUTDOOR AND ENVIRONMENTAL EDUCATION **Volume:** 25 **Issue:** 1 **Special Issue:** SI **Pages:** 75-89 **DOI:** 10.1007/s42322-022-00096-z **Early Access Date:** MAR 2022 **Published:** APR 2022

**Accession Number:** WOS:000770495700001

**Author Identifier:**

Author	Web of Science ResearcherID	ORCID Number
Kelly, Oris	K-6532-2019	
Kelly, Oris		0000-0001-9139-7792

ISSN: 2206-3110

eISSN: 2522-879X

file:///C:/Users/seren.harsten/Downloads/searchresults (2).html

1/4

26.03.2024, 18:05

searchresults (2).html

### Record 4 of 11

**Title:** Nature-based Learning Analysis in the Nature School of Early Childhood Education-Barokallah Samarinda

**Author(s):** Sjamisir, H (Sjamisir, Hasbi); Yuliani (Yuliani)

**Source:** INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD SPECIAL EDUCATION **Volume:** 13 **Issue:** 2 **Pages:** 49-52 **DOI:** 10.9756/INT-JECSE/V13I2.211038 **Published:** DEC 2021

**Accession Number:** WOS:000727673500007

**Author Identifier:**

Author	Web of Science ResearcherID	ORCID Number
SJAMISIR, HASBI	GOJ-9630-2022	0000-0002-4336-861X

ISSN: 1308-5581

### Record 5 of 11

**Title:** Increasing Social Interactions of Preschool Children With Autism Through Cooperative Outdoor Play

**Author(s):** Ziegler, SMT (Ziegler, Sonja M. T.); Morrier, MJ (Morrier, Michael J.)

**Source:** JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION **Volume:** 56 **Issue:** 1 **Pages:** 49-60 **Article Number:** 00224669211032556 **DOI:** 10.1177/00224669211032556 **Early Access Date:** JUL 2021 **Published:** MAY 2022

**Accession Number:** WOS:000677275900001

**Author Identifier:**

Author	Web of Science ResearcherID	ORCID Number
Morrier, Michael	AFL-6877-2022	0000-0002-9219-437X
Morrier, Michael J	ABG-6637-2021	

ISSN: 0022-4669

eISSN: 1538-4764

### Record 6 of 11

**Title:** "I just want to stay out there all day": A Case Study of Two Special Educators and Five Artistic Children Learning Outside at School

**Author(s):** Friedman, S (Friedman, Samantha); Morrison, SA (Morrison, Scott A.)

**Source:** FRONTIERS IN EDUCATION **Volume:** 6 **Article Number:** 668991 **DOI:** 10.3389/feduc.2021.668991 **Published:** MAY 20 2021

**Accession Number:** WOS:000659494500001

**Author Identifier:**

Author	Web of Science ResearcherID	ORCID Number
Friedman, Samantha	DFK-9875-2023	
Morrison, Scott A	L-6395-2016	

ISSN: 2504-284X

### Record 7 of 11

**Title:** The relevance of sources of support for teachers' self-efficacy beliefs towards students with special educational needs

**Author(s):** Van Mieghem, A (Van Mieghem, Astor); Struyf, E (Struyf, Elke); Verschuren, K (Verschuren, Karina)

**Source:** EUROPEAN JOURNAL OF SPECIAL NEEDS EDUCATION **Volume:** 37 **Issue:** 1 **Pages:** 28-42 **DOI:** 10.1080/08856257.2020.1829866 **Early Access Date:** OCT 2020 **Published:** JAN 2 2022

**Accession Number:** WOS:000575985300001

**Author Identifier:**

Author	Web of Science ResearcherID	ORCID Number
Friedman, Samantha	DFK-9875-2023	
Morrison, Scott A	L-6395-2016	
Friedman, Samantha		0000-0002-9402-7241

eISSN: 2504-284X

file:///C:/Users/seren.harsten/Downloads/searchresults (2).html

2/4

# Søkeresultater ERIC

ERIC/Chost

Page 1 of 11



This website utilizes technologies such as cookies to enable essential site functionality, as well as for analytics, personalization, and targeted advertising purposes. You may change your settings at any time or accept the default settings. You may close this banner to continue with only essential cookies. [Data Storage](#)

Targeted Advertising  
 Personalization  
 Analytics

The link information below provides a persistent link to the article you've requested. Persistent link to this record: Following the link below will bring you to the start of the article or citation. Cut and Paste: To place article links in an external web document, simply copy and paste the HTML below, starting with "<a href="

To continue, in Internet Explorer, select FILE then SAVE AS from your browser's toolbar above. Be sure to save as a plain text file (.txt) or a Web Page, HTML only file (.htm). In Firefox, select FILE then SAVE FILE AS from your browser's toolbar above. In Chrome, select right click (with your mouse) on this page and select SAVE AS

Record: 1

**A Sociocultural Investigation of the Efficacy of Outdoor Education to Improve Learner Engagement** By: White, Robert. In *Emotional & Behavioral Difficulties*. 2012 17 (1):13-23. Language: English. DOI: 10.1080/15332752.2012.652422 Abstract: A sociocultural investigation with Year 8 secondary-school students experiencing marginalization and displaying signs of social and emotional difficulties in engaging fully with school life who participated in a mediated outdoor education programme was undertaken for this study. The findings indicate that there was a very statistically significant change in self-concept ( $p < .05$ ) during the course of the programme. In addition, all participants reported positive results in relation to building trust, group cohesion, and emotional regulation with positive results on facing the challenges they experience daily within school. Moreover, 75% reported that they experienced positive gains in their family since beginning participation in the programme, and 100% stated that they had developed a deeper level of trust for the other group members. (Contains 1 table.). (AN: EJ1140220)

mhtml:file://C:\User\ass\_hauser\Desktop\Søkeresultat ERIC.mhtml  
ERIC/Chost

26.03.2024  
Page 3 of 11

Database: ERIC

Record: 3

**Black-and-White Thinkers and Colorful Problems: Intellectual Differentiation in Experiential Education** By: Collins, Rachel; Paisley, Karen; Sibbort, Jim. In *Journal of Experiential Education*. Spr 2011 33(4):416-420. Language: English. DOI: 10.5193/JEE33.4.416 Abstract: To be effective, experiential educators need to understand the developmental characteristics of their students so that they can tailor their programs to their capabilities. Often, their primary population consists of teens or college students. Recognizing that learning is a primary objective of experiential education programs, experiential educators can specifically enhance their effectiveness by understanding their students' intellectual processes. Building from the work of Piaget and Kohlberg, Perry (1999) provides a theoretical framework for understanding the knowledge construction of collegiate students. He identifies three "positions" of learning: Dualism (knowledge is quantitative—i.e., memorized facts—and must come from an authority knower); Multiplicity (different views of knowledge can be potentially correct before the answer is known); and Relativism (opinions of peers and non-authorities are considered and weighed in with the authority knower). The purpose of this study is to examine the relevance of Perry's model of intellectual differentiation to participants in an experiential education setting. (Contains 1 figure.). (AN: EJ967589)

Persistent link to this record (Permalink): <https://search-eric.chost.com.mims.ut.no/login.aspx?direct=true&db=erlc&AN=EJ967589&site=ehost-live>

Cut and Paste: <A href="https://search-eric.chost.com.mims.ut.no/login.aspx?direct=true&db=erlc&AN=EJ967589&site=ehost-live">Black-and-White Thinkers and Colorful Problems: Intellectual Differentiation in Experiential Education</A>

Database: ERIC

Record: 4

**Green Inclusion: Biophilia as a Necessity** By: Staviano, Alexandra. In *British Journal of Special Education*. Dec 2015 43(4):415-429. Language: English. DOI: 10.1111/1467-8875.12155 Abstract: This article argues that there is a strong link between the pedagogy for

mhtml:file://C:\User\ass\_hauser\Desktop\Søkeresultat ERIC.mhtml

26.03.2024

ERIC/Chost

Page 2 of 11

Persistent link to this record (Permalink): <https://search-eric.chost.com.mims.ut.no/login.aspx?direct=true&db=erlc&AN=EJ955856&site=ehost-live>

Cut and Paste: <A href="https://search-eric.chost.com.mims.ut.no/login.aspx?direct=true&db=erlc&AN=EJ955856&site=ehost-live">A Sociocultural Investigation of the Efficacy of Outdoor Education to Improve Learner Engagement</A>

Database: ERIC

Record: 2

**Adventure Based Learning Experiences (ABLE)** By: White, Robert M. In *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*. Win 2007 75-85. Language: English. Abstract: For the purpose of this research project an outdoor education program was developed for students (aged between 10-14) displaying signs of emotional difficulties in engaging with school and family life. The project investigated the effective use of an integrated Adventure Based Educational program delivered in a complimentary milieu of classroom, outdoor and "wilderness" venues. Participants of the Adventure Based Learning Experience (ABLE) program reported positive change. In interview, 85% of the students reported that their self-confidence had improved, 85% reported feeling more comfortable at school, and 54% believed that they had become more aware of the needs of others. Furthermore, 85% say that they have an increased ability to regulate their emotions, and 75% say they have experienced more positive interactions with their family since participating in the program. Outdoor education proponents have argued that a systematic approach to experiential learning through challenge can develop participants' trust, social competence and group cohesion. This study demonstrates significant gains in social competence for 22 Year 8 students participating in the ABLE program as compared to the control groups. (AN: EJ1140220)

Persistent link to this record (Permalink): <https://search-eric.chost.com.mims.ut.no/login.aspx?direct=true&db=erlc&AN=EJ1140220&site=ehost-live>

Cut and Paste: <A href="https://search-eric.chost.com.mims.ut.no/login.aspx?direct=true&db=erlc&AN=EJ1140220&site=ehost-live">Adventure Based Learning Experiences (ABLE)</A>

mhtml:file://C:\User\ass\_hauser\Desktop\Søkeresultat ERIC.mhtml  
ERIC/Chost

26.03.2024  
Page 4 of 11

**Inclusion and the pedagogy of environmental education** and tries to identify any benefits that could be acquired by pupils when the school system tries to use environmental educational programmes to promote inclusion. The idea of promoting a school yard into a school garden is given as an example. The article suggests that outdoor education experiences can facilitate positive development of self-esteem, peer to peer acclimation as well as teacher-student relationships and a positive attitude towards school. One might conclude that the morale behind environmental education has much to offer to all of our pupils. (AN: EJ1126723)

Persistent link to this record (Permalink): <https://search-eric.chost.com.mims.ut.no/login.aspx?direct=true&db=erlc&AN=EJ1126723&site=ehost-live>

Cut and Paste: <A href="https://search-eric.chost.com.mims.ut.no/login.aspx?direct=true&db=erlc&AN=EJ1126723&site=ehost-live">Green Inclusion: Biophilia as a Necessity</A>

Database: ERIC

Record: 5

**Happy Campers: Enhancing Social Competence in Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder at Summer Camp** By: Napryl, Krista; Cline, Emma. In *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*. 2023 15(2):1-15. Language: English. DOI: 10.18666/JOREL-2023-11350 Abstract: Many adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) experience challenges in social competence. Evidence suggests that specialized summer camps with social skills training may have positive outcomes on social competence development in adolescents with ADHD. This article reports on a pilot study of a therapeutic summer camp program for children and adolescents with ADHD. The study examines the degree to which program objectives were achieved through a pre-camp, post-camp design using a series of standardized instruments, camp evaluations, and surveys with parents. The results indicated that the campers initially reported significantly lower social competence when compared to a normative sample of adolescents before the camp but improved their social competence by the end of camp. This research has implications for researchers, caregivers, and outdoor

mhtml:file://C:\User\ass\_hauser\Desktop\Søkeresultat ERIC.mhtml

26.03.2024

