

Dagny Aurora Elgethun

Uteskole og elevers livskvalitet

Et mini scoping review

Masteroppgave i spesialpedagogikk, grunnskolelærer 1-7

Veileder: Jan Arvid Haugan

Mai 2023

Dagny Aurora Elgethun

Uteskole og elevers livskvalitet

Et mini scoping review

Masteroppgave i spesialpedagogikk, grunnskolelærer 1-7
Veileder: Jan Arvid Haugan
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke status på nåværende forskningsfelt på sammenhengen mellom regelmessig uteskole på barneskolen og elevenes livskvalitet. Dette i et forebyggende og helsefremmende perspektiv, forankret i spesialpedagogikkens formål. Studien har tatt sikte på å beskrive hva som karakteriserer det nåværende forskningsfeltet, og hvordan denne beskriver sammenhengen mellom regelmessig uteskole på barneskolen, som supplement til klasseromsundervisningen, og elevenes livskvalitet. Dette har blitt gjort ved gjennomføring av et mini scoping review, med totalt 13 inkluderte studier, publisert mellom 2009 og 2023. Flertallet av studiene er gjennomført i nordiske land, men ingen i Norge. Både elevenes selvrappport og rapport fra andre er benyttet for å undersøke elevenes livskvalitet, og omtrent 85% av det totale antallet informantene er elever. Alle undersøker regelmessig uteskole, med minst 2 timer hver eller hver andre uke, der intervensjonene varer mellom ett og tre skoleår. Videre indikerer funnene at bruk av regelmessig uteskole på barneskolen, som supplement til klasseromsundervisning, kan medføre en positiv betydning på ulike aspekt på elevenes livskvalitet, deriblant *aktivitet, sosiale relasjoner, selvoppfatning og grunnstemning*. Mest beskrevet er effekter på elevenes sosiale relasjoner. Samtidig er bildet noe nyansert, og ser ut til å være avhengig av flere ulike faktorer. Dessuten, selv om de positive effektene er mest dokumentert og beskrevet i studiene, framkommer også ulike negative eller mindre positive effekter. Det kan tyde på at opphold i naturen bidrar med positive effekter, samtidig som også andre kvaliteter og kjennetegn ved uteskole, både kan ha positive og negative effekter på ulike sider ved elevenes livskvalitet. Dette vil blant annet avhenge av elevene og deres forutsetninger, læreren og lærerens engasjement og klasseledelse, hyppighet og omfang på uteskole, type aktiviteter og organisering av gruppeaktiviteter og annen samhandling. Dette impliserer at for å oppnå ønskede effekter, bør uteskole benyttes på en bevisst og reflektert måte, med tilpasning og tilrettelegging for å imøtekomme den mangfoldige elevgruppen. Slik kan en bidra til å skape en god helse- og læringsfremmende skole for alle elever. Dessuten indikerer funnene et behov for mer forskning, også i norsk kontekst.

Abstract

The aim of this study has been to provide an overview of the current state of knowledge regarding possible effects of regular exposure to *uteskole* (outdoor education) on primary school childrens' wellbeing. This in a preventive and health-promoting perspective, rooted in the purpose of special education. The study has aimed to describe general aspects of the current field of research, and how it describes the relation between *uteskole*, as a supplement to teaching in the classroom, and the pupils' wellbeing. This has been done by carrying out a mini scoping review. A total of 13 studies is included in the study, all published between 2009 and 2023. The majority of the studies have been carried out in Nordic countries, but none in Norway. Both the students' self-reports and reports from others are used to examine the students' wellbeing, and approximately 85% of all informants are pupils. All of the included studies have studied a regular exposure to *uteskole*, defined as at least 2 hours on a weekly or biweekly basis. The interventions lasted between one and three schoolyears. Furthermore, the findings indicate that regular exposure to *uteskole* may have positive effects on various aspects of the primary school childrens' wellbeing. Most described are effects on their social relationships. Still the findings seem to be somewhat inconclusive and to depend on several different factors. Moreover, although the positive effects are mostly documented and described in the studies, various negative or less positive effects also appear. This may indicate that exposure to nature contributes to positive effects, likewise other qualities and characteristics of *uteskole* can have both a positive and negative effect on various aspects of the pupils' wellbeing. This will for example depend on the children and characteristics within, the teachers and their engagement and class management, the mean weekly hours and number of sessions with *uteskole*, type of activities and management of group activities and other interactions. This implies that in order to achieve the desired effects, one should be conscious and reflective in the use *uteskole*, and take in consideration the diversity in the class. In this way, one can contribute to promote wellbeing and learning for all pupils. Moreover, the findings indicate a need for more research, also in the Norwegian context.

Forord

Helt siden jeg var liten, har jeg trivdes best ute i naturen, og her har jeg fått mestre, finne ro og glede. Dessuten har jeg som leder for barn og ungdom på leir i skog og på fjellet vært vitne til andres glede og opplevelse av mestring. Både egne naturopplevelser og erfaringer med barn og unge på tur har gitt, og gir, næring til min interesse for uteskole. Naturfag som en del av min fagkompetanse i lærerutdanningen bidrar til å underbygge dette. Jeg opplever naturen som en arena for læring, glede, ro og mestring. Derfor har denne masteren kjentes riktig og viktig for meg å gjennomføre.

Med masteren i hånden, ser jeg tilbake på fem fantastiske, lærerike, spennende, utfordrende og morsomme år. Jeg ønsker å uttrykke en takk til alle de som både vet og ikke vet at de har bidratt til masteroppgaven og studieløpet.

Lytt til erfarne fjellfolk sier de, og tror det samme gjelder erfarne masterfolk! Her må jeg altså takke Jan Arvid Haugan for kyndig veiledning, oppmuntrende ord og tips om nye stier å gå. Hadde neppe blitt litteraturstudie om ikke du viste meg den veien! Takk også til Hilde Kaalvik for gode råd om litteratursøk. Videre takk til alle gode lesesal – og lunsjpausevenner og for all den tid dere har ventet på at jeg skal knyte skoene. Tidvis har dette arbeidet vært altopplukende. Flere ideer og aha-opplevelsene har kommet når jeg har gått tur, og jeg våknet fra drømmer om å holde foredrag om kildeføring for skoleklasser. Med dere har prosessen og tilværelsen blitt både lettere og morsommere.

Takk til mamma og pappa som har gitt meg turglede og for en urokkelig tro på meg. Takk til storebror, som er et stort forbilde for meg. Takk også til den utvidede familien jeg har fått her, som har gjort at Trondheim føles som hjemme, på dager med solskinn så vel som med sludd og hagl. Jeg er evig takknemlig for dere, og så ufattelig stolt over oss alle sammen. Over hvem vi er, det vi får til sammen og hver for oss. Sist, men ikke minst: Takk til Olav for støtte og oppmuntring når bakkene har vært for bratte, og for heiarop de dagene jeg har hatt god glid.

Det er med ærefrykt at jeg nå leverer denne masteroppgaven. Jeg gleder meg til å komme ut av lesesalen, inn i klasserommet og ut på tur.

Dagny Aurora Elgethun, Trondheim, 25. mai 2023

Innhold

| | |
|---|----|
| Figurer | xi |
| Tabeller | xi |
| 1 Innledning | 12 |
| 1.1 Naturen som kilde til nytte, glede, helse og læring | 12 |
| 1.2 Livsmestring og skolens samfunnsmandat | 12 |
| 1.3 Forebyggende og helsefremmende perspektiv | 14 |
| 1.4 Studiens oppbygging | 15 |
| 2 Teori | 16 |
| 2.1 Uteskole | 16 |
| 2.1.1 Nasjonal og internasjonal posisjon | 16 |
| 2.1.2 Kjennetegn på uteskole | 17 |
| 2.2 Livskvalitet | 18 |
| 2.2.1 Hva er livskvalitet? | 19 |
| 2.2.2 Skolelivskvalitet | 19 |
| 2.2.3 Årsaker til og betydning av (skole)livskvalitet | 20 |
| 2.2.4 Hvordan undersøke (skole)livskvalitet? | 20 |
| 2.2.5 Aktivitet og arbeid | 21 |
| 2.2.6 Relasjoner i skolen | 22 |
| 2.2.7 Selvoppfatning og kontroll over eget skoleliv | 23 |
| 2.2.8 Grunnstemning | 24 |
| 2.2.9 Tidsdimensjonen | 24 |
| 2.3 Tidligere forskning | 24 |
| 3 Metode | 28 |
| 3.1 Litteraturstudie | 28 |
| 3.2 Scoping review | 28 |
| 3.3 Studiens struktur | 29 |
| 3.3.1 Identifisere forskningsspørsmål | 29 |
| 3.3.2 Identifisere relevant litteratur | 31 |
| 3.3.3 Utvalg av litteratur | 31 |
| 3.3.4 Kartlegge data | 36 |
| 3.3.5 Sortere, oppsummere og beskrive resultatene | 37 |
| 3.4 Metodologiske utfordringer og kvalitet | 38 |
| 4 Resultater og diskusjon | 42 |
| 4.1 Karakteristika ved forskningen | 42 |
| 4.1.1 Publikasjonsår | 45 |

| | | |
|-------|---|----|
| 4.1.2 | Land | 45 |
| 4.1.3 | Alder på undersøkte elever | 47 |
| 4.1.4 | Metode | 47 |
| 4.1.5 | Type rapport og informanter | 49 |
| 4.1.6 | Uteskolebegrep | 50 |
| 4.1.7 | Omfang på uteskoleintervensjon | 51 |
| 4.2 | Sammenheng mellom uteskole og elevers livskvalitet | 53 |
| 4.2.1 | Aktivitet | 53 |
| 4.2.2 | Sosiale relasjoner i skolen | 55 |
| 4.2.3 | Selvoppfatning | 58 |
| 4.2.4 | Grunnstemning | 60 |
| 5 | Avsluttende diskusjon | 62 |
| 5.1 | Spesialpedagogiske implikasjoner | 64 |
| 5.2 | Begrensninger og implikasjoner for videre forskning | 65 |
| | Referanser | 67 |
| | Vedlegg | 74 |

Figurer

| | |
|--|----|
| Figur 1: Flytskjema over prosessen med utvalg av litteratur (inspirert av, og tilpasset til norsk etter Page et al. (2021) | 35 |
| Figur 2 Linjediagram over fordeling av studier etter publikasjonsår | 45 |
| Figur 3 Sektordiagram over fordeling av studier etter land | 46 |
| Figur 4 Sektordiagram over fordeling av metodedesign | 48 |
| Figur 5: Stolpediagram over fordeling av type rapport om livskvalitet | 49 |
| Figur 6: Stolpediagram over bruk av ulike begrep på uteskole..... | 51 |
| Figur 7: Stolpediagram som viser fordeling av varighet på intervusjonen | 52 |

Tabeller

| | |
|--|----|
| Tabell 1 PICO skjema for litteratursøk (inspirert av Helsebiblioteket, 2021) | 30 |
| Tabell 2 Inklusjons- og eksklusjonskriterier (inspirert av Krumsvik & Røkenes, 2019, s. 112) | 32 |
| Tabell 3 Karakteristika ved forskningen | 43 |
| Tabell 4 Fordeling av aldersgrupper i de inkluderte studiene | 47 |
| Tabell 5 Fordeling av type informanter | 50 |
| Tabell 6 Kategorisering av funn knyttet til effekter av uteskole i studiene | 53 |

1 Innledning

1.1 Naturen som kilde til nytte, glede, helse og læring

Da «kohort», «karantene» og «trafikklysmodellen» brått ble en del av dagligtalen til både elever og ansatte ved skolen i 2020, ble verdens største lekeplass og klasserom kanskje mer aktuell enn noensinne. For naturen var åpen, selv da «alt» annet var stengt. Lukten av håndsprit og bål lå tett langs stien, hengekøylene ble revet bort fra sportsbutikkene og det gikk nærmest inflasjon i naturstier. Uteområdene ble benyttet som treningssenter, møteplass og til rekreasjon. Dessuten, da klasserommene ble for små og restriksjonene mange, anbefalte smittevernveilederen å flytte undervisningen ut, særlig på gult og rødt nivå (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 16-19). Det ble beskrevet et håp og en tro på at flere lærere skulle se de mange mulighetene som ligger i uteskole (Vedvik, 2020; Størseth, 2021). Uteskole var likevel ikke noe nytt, og det har over flere år vært en satsning på bruk av natur i undervisning. Slik det fremkommer i Stortingsmelding 18 (Meld. St. 18 (2015-2016)) er et nasjonalt mål for friluftslivspolitikken at naturen i større grad skal «brukes som læringsarena og aktivitetsområde for barn og unge.» (s. 12). I overordnet del av læreplanen, fremmes det dessuten at elevene skal få «oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Skolen skal altså bidra til at elevene får oppleve naturen, og dens fordeler.

Norsk Friluftsliv (2020) beskriver fire grunnpilarer som begrunnelse for å bruke naturen som klasserom: Bedre læring, fysisk aktivitet som en del av skolehverdagen, bedre sosialt miljø og økt miljøbevissthet. I en tid der naturen og det biologiske mangfoldet er i krise, er det altså et poeng at elevene skal utvikle respekt for og vilje til å ta vare på naturen og miljøet. Dette er presiseres også i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Elevenes miljøbevissthet utvikles ved å oppleve og opparbeide kunnskap om naturens egenverdi og nytteverdi, både bruksverdi og opplevelsesverdi. Dessuten har altså bruk av naturen en verdi i seg selv, og blant annet for elevenes læring, fysiske og psykiske helse og sosiale miljø. Naturen hevdes å bidra til bedre folkehelse, og er en viktig rekreasjons- og opplevelseskilde (NOU 2004: 28, s. 144). Det argumenteres for at naturen bidrar til å dekke behov knyttet til identitet, tilhørighet og opplevelse. Et stadig voksende forskningsfelt undersøker og indikerer at naturomgivelser har effekter på menneskers velvære og psykiske helse, og da særlig barn (Roberts et al., 2020, s. 300-301; Gustafsson et al., 2012, s. 65; Tillmann et al., 2018, s. 958). For barn og deres utvikling kan lek, ferdsel og opphold i naturen blant annet bidra positivt i utvikling av motoriske ferdigheter fordi naturen stimulerer til fysisk aktivitet og lek (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 16). Dessuten kan det bidra til positive effekter knyttet til opplevelse av tilhørighet, sosial samhandling, utvikling av følelser og fantasi, og bedret konsentrasjons- og refleksjonsevne.

1.2 Livsmestring og skolens samfunnsmandat

Å fremme elevenes livskvalitet inngår som en del av skolens samfunnsmandat. Dette kommer blant annet til syne i opplæringsloven og overordnet del av læreplanen. Paragraf 9

A-2 i Opplæringslova (1998) påpeker at: «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». Skolen pliktes derfor å jobbe aktivt og systematisk for et godt psykososialt miljø på skolen, og samtidig fremme helse, trivsel og læring for å forebygge sykdom, lidelse og problemer. Dette understrekes også i opplæringslovens formålsparagraf som beskriver at skolen skal bidra til at elevene utvikler kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livet og delta i arbeids- og samfunnslivet (Opplæringslova, 1998, s. § 1-1). Videre er *Folkehelse og livsmestring* et av de tre tverrfaglige temaene i dagens læreplanverk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Disse inngår som en av prinsippene for læring, utvikling og danning, som skal hjelpe skolen med å løse det doble oppdraget ved skolens danning – og utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Folkehelse og livsmestring skal prege all pedagogisk aktivitet i skolen, og gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse. Livsmestringsbegrepet peker på å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Elevene skal lære og få verktøy til å håndtere både medgang og motgang hensiktsmessig (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Utdanningsdirektoratet (2022b) beskriver at et trygt og godt skolemiljø er en forutsetning for at skolen skal utføre sitt mandat. Både fordi det er viktig i seg selv, men også fordi det gir et godt utgangspunkt for videre læring og utvikling.

Eriksen og Lyng (2018) understreker at det er elevenes subjektive oppfatning som avgjør om skolelivet er trygt og godt (s. 15). Tall fra Elevundersøkelsen indikerer at de fleste elever på 5.trinn til vg3 trives godt på skolen. Mer enn 8 av 10 elever svarer at de trives godt eller svært godt på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2023). Samtidig har det siden 2017 vært en nedadgående trend i elevenes opplevelse av læringsmiljøet på 5. og 7. trinn (Dahl, 2022, s. 27-28). Dette gjelder både på elev-, skole-, kommune- og fylkesnivå. Denne trenden ser ikke ut til å være påvirket av pandemien, og startet altså før denne inntraff. Det har vært størst nedgang på skoler som i utgangspunktet hadde godt læringsmiljø. Videre, i en proposisjon til Stortinget (Prop. 121 S (2018–2019)) beskrives det at flesteparten av Norges barn og unge har god fysisk og psykisk helse. Likevel er det også mange som opplever bekymring i hverdagen, og det er urovekkende at flere rapporterer om psykiske plager og lidelser, negativt stress, kroppsspress og ensomhet (s. 8-10). Det er positivt at de fleste trives på skolen, og har god psykisk og fysisk helse. Samtidig må vi arbeide for at dette skal gjelde alle, og for å motvirke eventuell negativ trend. Befring (2016) argumenterer for at det bør jobbes forebyggende blant barn og unge, med beskyttelse og utvikling av motstandsdyktighet (s. 196).

På bakgrunn av dette, var det ønskelig å undersøke sammenhenger mellom bruk av regelmessig uteskole, som supplement til klasseromsundervisning, og elevenes livskvalitet, i et helsefremmende og forebyggende perspektiv. Det var ønskelig med en større innsikt og oversikt over kunnskapsbasen, da dette synes som et voksende forskningsfelt. Samtidig er kunnskapen med fokus på bruk av *regelmessig* uteskole, primært i naturmiljø, med vekt på elever på *barneskolen*, og som spesifikt undersøker effekter på ulike aspekt ved elevenes *livskvalitet* er lite oppsummert. Problemstillingen lyder: *Hvordan beskriver nåværende nasjonal og internasjonal forskningslitteratur sammenhengen mellom regelmessig uteskole på barneskolen og elevenes livskvalitet?*

Dette er avgrenset til bruk av regelmessig uteskole, hovedsakelig i naturmiljø. Videre er tidsrammen artikler publisert etter 2000 og før april 2023. En naturlig avgrensning vært nordisk og engelskspråklig forskningslitteratur, da jeg har mulighet til å lese på norsk, svensk, dansk og engelsk. Jeg ønsker å undersøke forskning der konteksten er satt til barneskolen, da dette oppleves mest relevant for meg og min utdanning siden jeg utdanner meg til å bli grunnskolelærer på 1.-7. trinn. Samtidig kan det argumenteres for at forskningen vil kunne være relevant også for blant annet barnehage, ungdomsskole og videregående skole.

1.3 Forebyggende og helsefremmende perspektiv

Siden 2000-tallet har skolen blitt ansett som en arena for helsefremmende og forebyggende tiltak, også relatert til psykisk helse. (Klømsten, 2017, s. 261). I denne studien undersøkes det hvordan uteskole kan påvirke elevenes livskvalitet, og slik være en del av et forebyggende og helsefremmende arbeid. Både ved å bidra til god livskvalitet hos elevene og godt psykososialt miljø på skolen, og samtidig være forebyggende med tanke på fremtiden og bidra til gode verktøy for livsmestring. Blant annet kan det knyttes til forebyggende arbeid mot psykisk uhelse og skolevegring. I et forebyggende og helsefremmende perspektiv, inngår dette som en del spesialpedagogikkens formål. I følge Befring (2016) er spesialpedagogikkens formål blant annet å gi kompetanseutviklende opplæring til barn og unge med særskilte behov. Dessuten å avdekke og motvirke risikofaktorer i livs- og læringsvilkår, og bidra til forebyggende tiltak (s. 13). Forebygging innebærer både tiltak for å beskytte og skjerme barn og unge mot risikofaktorer, og å styrke barn og unges personlige forutsetninger for å takle risiko (Befring, 2016, s. 130-136). Det handler om å styrke elevene på deres premisser.

Befring (2019) presenterer fem ulike strategier for forebygging: Universell forebygging, selektiv forebygging, problembegrensende forebygging, tidlig innsats og livsmestrende kompetanseutvikling (s. 176). Uteskole vil antagelig kunne fungere forebyggende på ulike nivå. Havik (2018) argumenterer for at kontakt med naturen og fysisk aktivitet kan være gode forebyggende tiltak, men også virke som tidlig intervensjon og målrettede tiltak ved blant annet skolevegring. Det kan bidra til bedre mental helse og relasjoner til medelever (s. 152). Jordet (2010) trekker fram uteskole som et helsefremmende bidrag i skolen, blant annet ved å bidra til å utvikle en bevegelseskultur og med en psykososial funksjon (s. 80-82). I denne studien vil fokuset særlig være på universell forebygging og livsmestrende kompetanseutvikling. Samtidig kan det argumenteres for at det også vil kunne fungere på andre nivå. Universell forebygging er rettet mot alle i en definert populasjon, for eksempel alle elever på et trinn (Befring, 2019, s. 176). Livsmestrende kompetanseutvikling handler om å styrke elevenes livsdyktighet på bredt grunnlag. Dette skal bidra til økte muligheter til å motstå innflytelsen av risikofaktorer og gi forutsetninger for å mestre personlige påkjenninger (Befring, 2019, s. 180-181).

Videre kan dette knyttes til det Uthus (2017) beskriver som et helsefremmende inkluderingsbegrep, ment som et bidrag for å fremme en inkluderende skole. Inkludering handler hovedsakelig om opplevelsen til den enkelte elev, og knyttes til elevens opplevelse av tilhørighet og mestring og av å være agent i eget liv, med mulighet til å påvirke egen

situasjon (s. 158). I dette må også spesialpedagogikken anses som en ressurs, ved bygge opp spesialpedagogisk kompetanse for å anerkjenne og imøtekomme elevmangfoldet (Uthus, 2017, s. 176). Dermed vil det være relevant å styrke kunnskapen på sammenhengen mellom uteskole og elevenes livskvalitet, både med sikte på å fremme høy og forebygge lav livskvalitet. Dette vil kunne bidra til å bli bevisst positive effekter ved uteskole, og eventuelle utfordringer, og da kanskje særlig for elever som av ulike grunner er utsatte. Livskvaliteten kan virke forebyggende eller som en risikofaktor, avhengig av kvalitet. Det er blant annet påvist sammenheng mellom høy livskvalitet og bedre fysisk helse og færre psykiske plager og lidelser (Nes, 2019a). I veileder for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014), presiseres det at skolen må utnytte handlingsrommet for å iverksette tiltak som fremmer læring og forebygger vansker. Elevens vansker kan ha årsak i individuelle forhold, men også i læringsmiljøet eller mangelfull tilrettelagt opplæring. Dermed vil mer kompetanse om disse sammenhengene ha betydning for å kunne utnytte handlingsrommet, og benytte uteskole som verktøy forebygge for risiko og imøtekomme elevmangfoldet på inkluderende måte. Dette vil kunne bidra til å skape en god helse- og læringsfremmende skole for hele elevmangfoldet, også elevene med krav til særskilt opplæring (Uthus, 2017, s. 176).

1.4 Studiens oppbygging

For å undersøke problemstillingen, er det gjennomført et mini scoping review. Videre er problemstillingen konkretisert i to forskningsspørsmål:

1. Hva karakteriserer nåværende forskning om sammenhengen mellom regelmessig uteskole på barneskolen og elevenes livskvalitet?
2. Hvordan beskrives det i de inkluderte studiene at regelmessig uteskole på barneskolen kan påvirke elevers livskvalitet?

Innledningsvis vil det redegjøres for teori og sentrale begreper, knyttet til uteskole og livskvalitet. Videre vil metoden brukt for å undersøke problemstillingen presenteres, og dermed hvordan litteraturen er identifisert og videre kartlagt og analysert. Deretter vil dataen bli analysert og diskutert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Avslutningsvis vil videre drøftes og sees i lys av implikasjoner for spesialpedagogisk praksis og videre forskning.

2 Teori

I dette kapittelet vil det redegjøres for teori og sentrale begreper, knyttet til uteskole og livskvalitet, som bidrar til å ramme inn studien og videre benyttes for å analysere og drøfte funnene.

2.1 Uteskole

Kjært barn har mange navn, og på norsk brukes både uteundervisning, uteskole, utvidet klasserom, alternative læringsarenaer og feltarbeid som begrep for å beskrive undervisning utenfor klasserommet. I denne oppgaven, blir uteundervisning, i tråd med Frøyland (2011, s. 8), forstått som et paraplybegrep for all skoleundervisning som skjer utenfor klasserommet. Videre forstår jeg uteskole i henhold til Jordet (2010) sin definisjon, som regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet, der elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen (s. 34). Dette uteskolebegrepet rommer aktiviteter som skjer utendørs i ulike typer naturmiljø, på gårder eller byområder som parker, torg, industriområder, og dessuten innendørs, for eksempel en lokal arbeidsplass, på et museum eller kommunestyremøte. Poenget er at lærer og elever beveger seg utenfor klasserommets tradisjonelle opplæringsrammer (Jordet, 2010, s. 37). Videre er uteskole ment som et supplement til klasseromsundervisning, og kan ikke sees uavhengig av det som skjer i klasserommet (Jordet, 2010, s. 36). Det bør ikke erstatte klasseromssettingen, da begge kontekster er viktig for elevenes behov og komplementerer hverandre (Mygind, 2007, s. 174). Det er den regelmessige uteundervisningen som er fokus for oppgaven, i tillegg til at det er vektlagt at aktivitetene hovedsakelig foregår utendørs i naturmiljø. Derfor benyttes videre uteskole for å beskrive dette, mens uteundervisning brukes mer generelt om all undervisning som foregår utenfor klasserommet.

Videre skiller Jordet (2010) mellom en bred og smal forståelse av uteskole, som også vil ha betydning for praksisen. En bred forståelse tillegger uteskole en bred allmenndannende funksjon. Med denne forståelsen i grunn er det lett å argumentere for å bruke en dag i uka utenfor klasserommet, da uteskolen rommer alle skolens samlede oppgaver. Ved smal forståelse brukes skolens omgivelser primært for å realisere spesifikke, faglige sosiale eller andre mål i opplæringen. Da vil en i større grad legge opp til mer avgrensede opplegg enten innholdsmessig eller tidsmessig. I praksis kombineres gjerne disse tilnærmingene (s.32-33). I denne oppgaven ligger det til grunn en bred forståelse

2.1.1 Nasjonal og internasjonal posisjon

I Norge er uteskole et utbredt fenomen (Bentsen et al., 2009, s. 35). Uteskole er som tidligere argumentert, forankret i den norske læreplanen, selv om betegnelsen ikke er brukt eksplisitt (Jordet, 2010, s. 13-14). I en undersøkelse gjennomført av Ipsos for Norsk Friluftsliv i 2020, rett før nedstengningen i Norge, oppga 73% av elevene mellom 8 og 19 år at de har utendørs skoleundervisning i andre fag enn kroppsøving (Ipsos, 2020). I starten av 2022 var dette tallet 78 % (Jakhelln, 2022). Både i 2020 og 2022 hadde rundt 1/3 av elevene at de har uteundervisning sjeldnere enn én gang i måneden. De yngste elevene har

slik undervisning oftere enn de eldste. Videre oppga 55% av elevene mellom 8 og 19 år som har utendørs skoleundervisning i andre fag enn kroppsøving, at de har en bedre skolehverdag med uteskole. 51 % ønsker mer utendørs skoleundervisning (Jakhell, 2022).

Tenkningen bak uteskole har også fått gjennomslag internasjonalt, selv om selve begrepet er vanskelig å oversette direkte til andre språk (Jordet, 2010, s. 57). Særlig innenfor nord-europeisk undervisningskontekst, har dette fått feste (Waite et al., 2016, s. 868). Uteskole er ansett å ha en særlig sterk tradisjon i nordiske land, som igjen knyttes til en sterk tradisjon for utendørsaktivitet og rekreasjon, ofte referert til som friluftsliv (Remmen & Iversen, 2022, s. 1). Bentsen et al. (2009) hevder at kasusen er ganske lik i både Norge, Sverige og Danmark, og at det skjer en gjensidig inspirasjon mellom landene, praktisk og teoretisk. Likevel er det et poeng at landene særlig er ulike med tanke på landskap og tilgang (s. 39). Samtidig har uteundervisning også fått internasjonal oppmerksomhet, særlig i industrielle og post-industrielle samfunn der urbanisering har medført endring i barnas kontakt med naturen og utendørsmiljø (Bentsen et al., 2017, s. 53-54). Dermed har undervisning utendørs blitt ansett som en løsning på frakoblingen fra naturen. Det er likevel ulikt i hvilken grad dette er en del av læreplanen. Videre har ulike uteundervisningstradisjoner ikke bare oppstått i relasjon til ulike geografiske landskap, men også som en konsekvens av blant annet kulturell, sosial, økonomisk, demografisk og politisk kontekst (Bentsen et al., 2017, s. 55). Dermed er det variasjoner lokalt, regionalt og nasjonalt. På bakgrunn av ulike meninger, forståelser og praksiser innen ulike forskningsfelt, land og kulturer er det dermed vanskelig med en altomsluttende definisjon av begrepet (Becker et al., 2017, s. 2). Derfor varierer også innhold på læring og undervisning, avhengig av målet med programmet, målgruppen og læringsarenaen.

2.1.2 Kjennetegn på uteskole

Uteskole er ikke én metode eller arbeidsmåte, men et mangfold av praksisformer (Jordet, 2010). Likevel er det noen kjennetegn eller prinsipper som gjerne er felles. Jordet (2010) presenterer åtte kjennetegn ved uteskole, som videre presenteres (s. 34-35). For det første er to forutsetninger for å benytte uteskolebegrepet, at 1) skolens omgivelser brukes som læringsarena og 2) skolens områder brukes som kunnskapskilde (Jordet, 2010, s. 34-39). Utenfor klasserommet er det andre premisser for både aktiviteter, kommunikasjon og sosial samhandling, noe som bidrar med både muligheter og begrensninger. Dette gir tilgang til andre læremidler, som gir elevene muligheter til å utforske omgivelsene og samle informasjon. Siden lærernes gjennomføring av uteskole er annerledes utenfor klasserommet enn i, bidrar dette med variasjon (Waite et al., 2016, s. 877). Det åpnes for en kontekstbasert opplæring der elevene får arbeide med lærestoffet i autentiske situasjoner (Jordet, 2010, s. 39). Det kreves likevel at læreren støtter elevene i å oppdage sammenhengene. Videre medfører dette 3) muligheter for tettere samarbeid med aktører i lokalsamfunnet, og implikasjoner for arbeidsmåter, og sentralt er 4) bruk av problemløsende, utforskende og praktiske aktiviteter og 5) bruk av skapende, kreative og lekbaserte tilnærminger (Jordet, 2010, s. 40-43). Aktivitetene er ofte preget av elevenes interaksjon, stimulering av nysgjerrighet, fokus på praktiske ferdigheter med «hands-on»-operasjoner, spontanitet og lek (Waite et al., 2016, s. 877). Utendørs miljø ser dessuten til å fremme elevens lek og interaksjon, initiert av elevene (Waite et al., 2013, s. 257).

Videre har dette læringsteoretiske implikasjoner som medfører 6) læring gjennom kropp og sanser og 7) læring gjennom kommunikasjon og samhandling (Jordet, 2010, s. 43-44). Gjennom bruk av kropp og sanser og praktiske og handlingsrettede aktiviteter, kan elevene få direkte eller indirekte erfaringer med skolens kunnskapsinnhold. Samtidig kreves det kommunikasjon mellom lærer og elever og mellom elevene, for å unngå at kunnskapen forblir taus. Videre er oppgavene i stor grad gruppebaserte og utforskende, problemløsende og skapende tilnærming krever at elevene må kommunisere og samhandle med hverandre. Utenfor klasserommet er det dessuten andre premisser for kommunikasjon: Elevene får mulighet til å benytte og snakke om begreper mens de forholder seg til kunnskapens objekter, i tillegg skapes en mer uformell og personlig tone mellom lærer og elev.

Totalt bidrar uteskole til 8) danning av hele mennesket gjennom samspill mellom teoretiske, praktiske og estetiske kunnskaps- og læringsformer. Winje og Løndal (2021) finner i sin forskning at det ligger et potensial i uteskole for å bidra til dybdelæring, som har vært et sentralt begrep i utdanningspolitikk og læreplanreformer de siste årene. Det bør da legges til rette for en integrert uteskolepraksis, der sammenhengen mellom læringsaktivitetene i klasserommet og utenfor klasserommet er tydelig (s. 153). Jordet (2010) hevder at uteskole kan være et viktig bidrag til elevenes kunnskapsdannelse, samtidig som det bidrar til deres allsidige danning ved at både deres sosiale, praktiske, estetiske, etiske og fysisk-motoriske sider stimuleres (s.45). Ved å få uteskole til å spille sammen med klasserommets praksisformer på en hensiktsmessig måte, fremstår uteskole som en viktig og nødvendig del av skolens opplærings- og dannelsingsoppdrag (Jordet, 2010, s. 169) (s. 169).

Ellers beskriver Winje og Løndal (2021) to hovedkategorier av elevenes individuelle opplevelser med uteskole: 1) bevegelse i og gjennom variert terreng og 2) organiserte læringsaktiviteter utendørs. Det første temaet tydeliggjør elevenes opplevelser av bevegelse i ulike kontekster, på vei til, fra og på lokasjonene (s. 147-150). Forskning indikerer at uteskole kan bidra til økt fysisk aktivitet i skolehverdagen, med et høyere aktivitetsnivå over lengre tid (Grønningsæter et al., 2007, s. 2929; Mygind, 2007). Uteskole hevdes å både «tvinge» og «trigge» fysisk aktivitet (Jordet, 2010, s. 80).. Et utemiljø som er preget av mangfold og kompleksitet, oppfordrer til variert fysisk aktivitet og lek. Dette bidrar igjen til utvikling av elevenes motoriske ferdigheter (Jordet, 2010, s. 71-72). Videre bidrar fysisk aktivitet til blant annet å fremme kreativitet og skaperevne, gir opplevelse av velvære, overskudd og glede, og forebygger psykiske lidelser (Jordet, 2010, s. 66).

2.2 Livskvalitet

For å beskrive en subjektiv opplevelse av å «føle seg vel» og «ha det bra», brukes flere ulike begrep i norsk faglitteratur og forskning (Helsedirektoratet, 2015a, s. 7). Deriblant benyttes trivsel, velvære, velbefinnende, lykke, mestring, subjektivt velvære, livskvalitet og livstilfredshet. Disse begrepene er dels overlappende og tvetydige, med ulike forståelser definisjoner. På engelsk benyttes begrepet *well-being* for å beskrive hvordan personer «har det», og *velvære* er en direkte oversettelse av dette begrepet (Klomstén & Fikse, 2021, s. 148; Helsedirektoratet, 2015a, s. 8). Helsedirektoratet (2015b) beskriver at det råder flere ulike forståelser av begrepet *well-being* i den internasjonale faglitteraturen, med stor variasjon i hvordan det brukes. Det understrekes at begrepet *ikke* viser til et enhetlig fenomen, men kan ha ulike betydninger avhengig av premisser og kontekster. Noen av perspektivene legger til grunn menneskers egne opplevelser, mens andre handler om hvor

godt mennesker fungerer i miljøet sitt eller mer objektive kjennetegn ved omgivelsene. Det norske begrepet *livskvalitet* overlapper en del med *well-being* (s.4-9). I det videre vil derfor begrepet livskvalitet hovedsakelig benyttes for å beskrive fenomenet jeg undersøker. Samtidig vil begrepet *velvære* benyttes der det er en direkte oversettelse fra *wellbeing*, i et forsøk på å være så nære som mulig i oversettelsen.

2.2.1 Hva er livskvalitet?

Livskvalitetsbegrepet brukes på ulike måter, noe som gjør at vi må forholde oss til flere livskvalitetsbegrep og kan derfor medføre forvirring i språkbruken (Næss et al., 2001, s. 9). Avhengig av sammenhengen kan det brukes for å beskrive subjektive opplevelser eller ytre, objektive levekårsforhold (Nes et al., 2021). OECD og Eurostat vektlegger bruk av *både* subjektive og objektive mål for å måle livskvalitet. I *Folkehelsemeldingen – Mestring og muligheter* (Meld. St. 19 (2014-2015)) blir det også vektlagt at det trengs gode data på livskvalitet, og da både subjektive og objektive mål (s. 46). Subjektiv livskvalitet handler om den enkeltes opplevelse av livet og egen psykiske og fysiske velvære (Nes, 2019a). Den kan oppleves som god selv under sykdom og på tross av helseplager og andre belastninger. Objektiv livskvalitet handler om hvor god livssituasjon man har. Det knyttes til objektiv helsetilstand og funksjonsevne, materielle levekår, arbeidsoppgaver og fritidssystemer. I denne studien vil det undersøkes og vektlegges elevenes subjektive livskvalitet, og det er denne det refereres til når begrepet *livskvalitet* videre brukes, hvis ikke annet er presisert.

For å definere livskvalitet, er det tatt utgangspunkt i Næss et al. (2001), som definerer livskvalitet som et psykologisk eller subjektivt fenomen. Det beskrives videre som psykisk velvære, altså en grunnstemning av glede. Livskvaliteten er definert som høy dersom ens bevisste kognitive og affektive opplevelser er positive, og lav i den grad ens bevisste kognitive og affektive opplevelser er negative (s. 7-10). Med kognitive opplevelser refereres det til tanker, oppfatninger eller vurderinger, mens affektive opplevelser viser til følelser og følelsesmessige tilstander (Næss et al., 2001, s. 15). Både passive og aktive følelser og vurderinger inkluderes. Videre presiseres det at definisjonen er knyttet til *individer* og deres *opplevelser*. Altså ikke til samfunnet, og ikke til noe du har, gjør eller omgis av, eller personlighetstrekk. Disse faktorene *kan* være vesentlig for livskvaliteten, men da hovedsakelig indirekte ved konsekvensene det får for dine og andres opplevelse. Ellers påpekes det at høy livskvalitet ikke bare handler om fravær av noe negativt, men også nærvær av positive opplevelser. Det kan dermed forstås som et verdibegrep, som sier noe om at det blant annet er positivt at folk er glade, og ikke triste (Næss et al., 2001, s. 12-15).

2.2.2 Skolelivskvalitet

Tangen (2019) definerer skolelivskvalitet som «elevers positive og negative skoleerfaringer, deres opplevelse av skolehverdagen og forventninger til skolegangen og egen framtid». Denne definisjonen er et videre begrep enn *trivsel*, da det omfatter alle sider av skolelivet, også skolearbeidet (s. 681). For å beskrive skolelivskvalitet benytter Tangen (2019) KART-modellen. Modellen består av fire dimensjoner: *Kontroll* over eget skoleliv, *arbeid* i skolen, *relasjoner* til lærere, medelever og andre, og *tidsdimensjonen*. Den siste referer til at skolelivet farges her og nå både av fortiden og av framtiden. Disse fire er i dynamisk samspill (s. 687-688). Forskning indikerer at kvaliteten i barn og unges skoleerfaringer har

signifikant sammenheng med deres subjektive livskvalitet (Tangen, 2019, s. 683-685). Skolelivet representerer ett av flere livsdomener, mens *livskvalitet* som tidligere beskrevet, referer til livet generelt. Samtidig kan ikke skolelivet forstås som isolert fra andre sider ved elevens liv. Dermed må hele livssituasjonen bli tatt i betraktning.

2.2.3 Årsaker til og betydning av (skole)livskvalitet

Årsakene til at vi opplever høy livskvalitet vil være forskjellige, både fra kultur til kultur, og fra individ til individ (Næss et al., 2001, s. 75). Alle har vi forskjellige erfaringer, verdier, behov og smak, som igjen gjør at vi søker ulike goder og oppnår glede på ulike måter. Nes (2019a) foreslår at livskvalitet blant annet påvirkes av gener og personlighet, mestringsressurser, sosial støtte, positive og negative livshendelser, tilknytningsforhold og kultur. Den objektive livskvaliteten danner dessuten grunnlag for den subjektive livskvaliteten (Nes et al., 2021). Det kan skilles mellom teorier som forklarer livskvaliteten på bakgrunn av påvirkning fra ytre forhold, som inntekt, familiesituasjon eller skolesituasjon, og tilstander i individet som påvirker hvordan ytre forhold blir oppfattet og utnyttet (Tangen, 2019, s. 683-685). En kombinasjon av disse to teoriene, danner grunnlaget for blant annet behovsteorier. Disse beskriver at vi har høy livskvalitet dersom behovene våre imøtekommes.

Folkehelsearbeid handler både om å fremme livskvalitet og trivsel, og redusere risiko for sykdom, funksjonsnedsettelse, psykiske og sosiale problemer (Meld. St. 19 (2014-2015), s. 9). Det er påvist sammenheng mellom høy livskvalitet og bedre fysisk helse og færre psykiske plager og lidelser (Nes, 2019a). Positive konsekvenser på den fysiske helsetilstanden henger antageligvis sammen med positiv effekt på sosiale relasjoner, livsstil og helseatferd, stress, forekomst av ulykker og generell mestring. Dessuten effekter direkte på immunforsvaret og hjerte- og karsystemet. Videre beskytter noen av faktorene som bidrar til livskvalitet, mot psykiske vansker. Høy livskvalitet blir dermed betraktet som en sentral beskyttelsesfaktor mot, heller enn motpolen, til psykisk sykdom (Nes, 2019a). Nes (2019b) beskriver at barndom og ungdomstid er viktig med tanke på livskvalitet. Både fordi livskvaliteten er viktig i denne perioden i seg selv, og dessuten fordi grunnlaget for videre livskvalitet og helse legges her. Barn og unge tilbringer store deler av sin tid på skolen, og å arbeide for at elevene opplever livskvalitet her, er viktig. Trivsel i skolen har sammenheng med utvikling av god psykisk helse, trivsel og mestring senere i livet (Meld. St. 19 (2014-2015), s. 25-26).

2.2.4 Hvordan undersøke (skole)livskvalitet?

Næss et al. (2001) legger vekt på at vi bør skille mellom livskvalitet og *indikatorer* på livskvalitet (s. 7). Med utgangspunkt i deres definisjon, er det et psykologisk begrep, og dermed ikke direkte observerbar. Det kan kun studeres indirekte ved erstatninger, tegn eller indikatorer på at opplevelsen er til stede (Næss et al., 2001, s. 43-44). Beskrivelse av atferd blir brukt som indikatorer på at deres opplevelser er av en bestemt karakter. Også dersom man ber personer svare på spørsmål, er dette *rapporter* om opplevelser, og ikke selve opplevelsen. Næss et al. (2001) skiller mellom metoder som baserer seg på selvrapporter gjennom spørreskjema, strukturerte og ustrukturerte intervjuer, og rapporter fra andre og observasjon. Sekundærinformanten kan være familiemedlem eller venn, person med profesjonelt forhold eller forsker (s. 44-46).

For videre å operasjonalisere livskvalitet slik at det er mulig å studere, tas det utgangspunkt i variabler, og det kan gjøres ulike valg av disse. Næss et al. (2001) tar særlig utgangspunkt i variabler benyttet i Næss (1979, 1994): aktivitet, sosiale relasjoner, selvbilde og grunnstemning (s. 72-74). Videre vil disse bli sett i lys av KART-modellen presentert i Tangen (2019) KART-modellen, som kan fungere som et redskap til å undersøke og forstå elevenes skoleerfaringer og -forventninger. Videre kan igjen forståelsen være viktig i arbeidet med forbedring av opplæring og elevenes livskvalitet. Disse variablene er valgt, da oppgaven ønsker å fange aspekt ved både skolelivskvalitet og elevenes generelle livskvalitet. Dette henger tett sammen, da skolelivskvaliteten ikke kan sees uavhengig av elevenes generelle livskvalitet, og motsatt. Videre oppfattes det at disse dimensjonene fanger viktige aspekt både ved skolelivet og livet generelt. For eksempel synes det lite hensiktsmessig å beskrive elevenes livskvalitet, uten å vektlegge deres sosiale relasjoner til både lærer og medelever.

2.2.5 Aktivitet og arbeid

Næss et al. (2001) presiserer at aktivitetsdimensjonen ikke knyttes til fysisk aktivitet eller atferd, men handler om opplevelser eller følelser knyttet til aktivitet. Det knyttes særlig til engasjement (s. 72). I jo høyere grad en har livslust, interesserer seg for, engasjerer seg i og deltar i noe utenfor seg selv, jo høyere livskvalitet har en (Næss et al., 2001, s. 72). Interesse er en følelse som er sentral i alle kreative og konstruktive aktiviteter, og regnes som en sentral kilde til følelse av tilfredsstilhet (Fallmyr, 2020, s. 88). Det er en viktig læringsfølelse som vekker oss til live, og fremmer endring og valg. Videre kan aktivitetsdimensjonen knyttes til motivasjon, som kan beskrives som en prosess som går personen til å igangsette og opprettholde en målrettet aktivitet (Tvedt, 2019). Motivasjon er sentralt i utdanningsforskning, fordi det er viktig både for prestasjoner på kort og lang sikt, og i et større utviklings- og helseperspektiv. Det finnes ulike perspektiver og teorier for å beskrive motivasjon, i sin selvbestemmelsesteori skiller Deci & Ryan mellom amotivasjon, indre og ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Amotivasjon er manglende intensjon og motivasjon, med totalt fravær av autonomi (Ryan & Deci, 2016, s. 102). Det handler altså ikke om generell mangel på motivasjon, men fravær av motivasjon for eller intensjon om å utføre en spesifikk handling (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Indre motivasjon handler om gjennomføring av aktiviteter for egen del, og fordi den har innebygd interesse og engasjement, mens ved ytre motivasjon er atferden ytre motivert (Ryan & Deci, 2016, s. 98)

Denne dimensjonen kan videre knyttes til det som Tangen (2019) beskriver som arbeidsdimensjonen i KART-modellen. Dette handler om at elevene skal oppleve «å få holde på med noe ordentlig» (s. 689). Dette vil videre si at skolearbeidet oppleves meningsfylt i noen grad, for eksempel ved at det gir nyttige, brukbare eller vakre produkt, eller at en opplever mestring på et høyere nivå enn tidligere. Lek blir beskrevet som meningsfylt i alle sine former, der en ofte opplever stor utfoldelse, glede og viktige mestringsopplevelser (Tangen, 2019, s. 689). Tangen (2009) argumenterer for å anse skolelivet som likeverdig med arbeidslivet. Dermed blir det tydelig at skolearbeidet må være noen grad av belønnende. Blant annet kan det være belønnende med at det er noe de liker og trives med, eller fordi det gir gode sjanser for fremtiden, eventuelt en kombinasjon av begge (s. 840).

2.2.6 Relasjoner i skolen

Næss et al. (2001) beskriver at jo høyere grad en person en person har gode interpersonlige forhold, jo høyere livskvalitet. Dette handler om opplevelsen av å ha «et nært, varmt og gjensidig forhold til minst et annet menneske» (s. 73). Elevenes sosiale relasjoner, til både lærere og medelever, blir også trukket fram som en sentral dimensjon av elevenes skolelivskvalitet (Tangen, 2019, s. 691). Sosiale relasjoner forstås derfor som et viktig element av både livskvaliteten generelt og i skolen. Opplevelse av tilhørighet beskrives som et grunnleggende behov, som er viktig for at vi skal ha interesse av og orientere oss mot læring og utvikling (Deci & Ryan, 2000, s. 262). Skolen har dermed et ansvar for å sikre best mulig inkludering av alle elever og motarbeide utenforskap (Tangen, 2019, s. 691). I denne studien vil det særlig fokuseres på relasjonen til lærer og andre ansatte, og medelever. Dette fordi disse synes særlig viktig i skolelivet, og dessuten har betydning for elevenes videre livskvalitet. Samtidig er det også et poeng at relasjonene i skolen, vil kunne påvirkes av blant annet skolekultur, foreldres relasjon til skolen, elevenes familieforhold, klassen og klasseledelse (Drugli, 2012, s. 31).

Lærer-elevrelasjonen kan beskrives som en asymmetrisk relasjon, der læreren har mest makt (Klomstén & Fikse, 2021). Dette tilsier at det er læreren sitt ansvar å arbeide for en god relasjon med elevene. Et stadig økende antall studier viser til at lærer-elev-relasjonen har betydning for blant annet elevenes engasjement og motivasjon, læringsstrategier, læring og trivsel (Federici & Skaalvik, 2014, s. 21), og dessuten psykiske helse (Klomstén & Fikse, 2021, s. 26). Drugli (2011) argumenterer for at kvaliteten på lærer-elevrelasjonen har betydning for alle elever i skolen, men særlig for de som av ulike årsaker er utsatt for risiko for skjevutvikling. Deriblant elever utsatt for omsorgssvikt, med lærevansker eller psykiske vansker. Relasjonen kan virke som en viktig beskyttelsesfaktor, og redusere risiko for negativ utvikling (s. 29). Dessuten, i tilfeller der familieforhold er utfordrende, blir relasjonen mellom lærer og elev enda viktigere (Havik, 2018, s. 117).

Som mulige kjennetegn på positive lærer-elevrelasjoner presenterer Drugli (2012) støtte, omsorg, åpenhet, involvering, anerkjennelse og gjensidig respekt (s. 48). Teoretisk skilles ofte mellom elevenes opplevelse av emosjonell og instrumentell støtte (Federici & Skaalvik, 2014, s. 21-22; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231). Emosjonell støtte kan beskrives som opplevelsen av tillit, varme, respekt, omsorg og kjærlighet fra læreren, og at elevene føler seg trygge med læreren. Videre kan det skilles mellom generell og spesifikk generell emosjonell støtte. Den generelle emosjonelle støtten handler om elevenes generelle oppfatning av læreren som varm, vennlig, støttende og aksepterende. Spesifikk generell støtte er den elevene får i spesifikke situasjoner, der elever trenger for eksempel støtte eller trøst. Videre refererer instrumentell støtte til elevenes opplevelse av konkrete råd og praktisk hjelp fra læreren. Forskning viser at det er en tydelig sammenheng mellom både emosjonell og instrumentell støtte, og elevs selvoppfatning, motivasjon, innsats, trivsel og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231). Federici og Skaalvik (2014) framhever at læreren bør gi både emosjonell og instrumentell støtte. I fraværet av instrumentell støtte, kan elevene oppleve emosjonell støtte som et tegn på at læreren har lave forventninger til elevenes utvikling og prestasjoner (s. 31).

Jo eldre barna blir, jo viktigere blir relasjonen til de jevnaldrende (Havik, 2018, s. 123). På skolen foregår et kontinuerlig sosialt samspill mellom elevene, både i undervisning og

friminutt (Nordahl & Drugli, 2016). Skaalvik og Skaalvik (2018) argumenterer for at å føle seg anerkjent, respektert, inkludert og medregnet av signifikante andre, deriblant medelever, er en sentral kilde til selvverd, psykisk helse og livskvalitet (s. 232). Flere studier indikerer at positive sosiale relasjoner mellom elevene kan bidra til trivsel, utvikling og som beskyttelsesfaktor (Nordahl & Drugli, 2016). Motsatt kan negative relasjoner bidra til risiko for psykiske vansker, redusert læringsutbytte og et negative utviklingsløp. Avvisning av medelever og manglende opplevelse av tilhørighet, har blant annet sammenheng med fravær og frafall (Havik, 2018, s. 88; Mikami et al., 2010, s. 123). Barns danning av sosiale nettverk, ser ut til å blant annet ha sammenheng med nærhet, kjennskap og likhet (Gifford-Smith & Brownell, 2003, s. 265-266). Elevene er altså mer sannsynlig til å forme grupper med de som er i deres umiddelbare sosiale miljø og som de har kjennskap til, framfor dem de blir mindre jevnlig eksponert for eller som er ukjente for dem. Dessuten har formes ofte grupper på bakgrunn av ulike delte kvaliteter, deriblant fellesinteresser. Dette at vi foretrekker venner som er mest mulig lik oss selv, kan også være en utfordring, fordi man ikke alltid finner dette i klassen sin (Havik, 2018, s. 123).

Lærer-elev-relasjonen har en sentral betydning for elevenes medelevrelasjoner (Endedijk et al., 2022, s. 400). Havik (2016) beskriver at betydningen kan forklares på ulike måter. Læreren kan fungere som fasilitator som tilrettelegger for elevenes interaksjoner og klassedynamikk, eller som rollemodell. Ofte blir samarbeid mellom elevene beskrevet som en strategi for å oppnå et trygt og inkluderende sosialt miljø, samtidig sikrer ikke dette automatisk gode sosiale relasjoner mellom elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 236). Det kan også fungere motsatt, og bidra til sosiale problemer. Videre kan læreren fungere som rollemodell, og Hughes og Chen (2011) finner blant annet at elevenes observasjoner av lærer-elev-interaksjoner, kan bidra til å forme deres oppfatning av andre elevers evner og ferdigheter (s. 284). Da særlig knyttet til negative aspekter, som konflikt. Dersom elevene observerer at læreren viser støtte og respekt overfor alle elever, også de som strever, kan dette modellere et klassemiljø der alle respekterer og støtter hverandre (Havik, 2016). Motsatt dersom læreren snakker overser eller snakker nedlatende om eller til en elev. I tråd med tilknytningsteori, kan dessuten elevene, avhengig av kvaliteten på relasjonen, ha utviklet høyere eller lavere nivå av selvtillit, kompetanse og resiliens (Endedijk et al., 2022, s. 401). En varm og støttende varm relasjon kan gjøre det mulig å benytte læreren som resurs også for andre relasjoner.

2.2.7 Selvoppfatning og kontroll over eget skoleliv

Jeg velger å kalle denne dimensjonen *selvoppfatning*, da jeg forstår dette som en fellesbetegnelse på en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94). Næss et al. (2001) knytter denne dimensjonen til at en har høyere livskvalitet i jo høyere grad en har selvfølelse, og fravær av skyld- og skamfølelse. Dette handler blant annet om at man føler seg vel som menneske, har tro på egne evner og dyktighet, og opplever mestringfølelse og å være nyttig (s. 73). I tillegg til å ha oppfatning av seg selv på konkrete områder, kan en ha et generelt positivt eller negativt syn på seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94). Dette betegnes gjerne som selvverd eller selvaksept, og handler om en subjektiv vurdering eller følelse av å ha verdi, og å akseptere både sterke og svake sider (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 71-72). Dette har en tydelig sammenheng med psykisk helse og livskvalitet. Kilder til selvverd er egne ambisjoner og andres forventninger, og hvordan man klarer å innfri disse (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s.

75). Dessuten opplevelse av anerkjennelse og sosial støtte. Videre kan dette aspektet knyttes til kontrolldimensjonen, som handler om elevers oppfatninger av å ha mulighet til å påvirke skolegangen og ha kontroll over eget skoleliv (Tangen, 2019, s. 688). Dessuten handler det om elevenes mestringsforventning og tillit til egne muligheter til å overkomme hindringer.

2.2.8 Grunnstemning

Grunnstemning kan bli forstått som den dimensjonen som ligger nærmest definisjonen av livskvalitet, der de tre andre er årsaksforhold, som er særlig sentralt for livskvaliteten (Næss et al., 2001, s. 74). En har høyere livskvalitet jo høyere grad en opplever glede, lyst, harmoni og velvære, og fravær av tomhetsfølelse, bekymring, nedstemthet, ubehag og smerte. De førstnevnte er følelser som kjennetegner vår emosjonelle tilstand når en opplever at viktige psykologiske behov tilfredsstilles (Klomstén & Fikse, 2021, s. 148). Dette kan for eksempel knyttes til behovet for tilhørighet, som tidligere beskrevet. Fallmyr (2020) beskriver at glede, sammen med interesse og stolthet er den viktigste læringsfølelsen. Glede kan bidra til å endre våre tanker om fremtiden, og bidra til å begynne og forsterke kognitive funksjoner som konsentrasjon, planlegging, evaluering og gjennomføringsevne (s. 89). I skolen vil det dermed være fordelaktig å forsøke å fremme disse følelsene, både av egenverdi, og fordi det kan være viktig for elevenes læring. Det skilles gjerne mellom hedonisk og eudamonisk velvære (Klomstén & Fikse, 2021, s. 148). Førstnevnte handler om en god og situasjonsbestemt følelse av velbehag og fravær av ubehag. Eudamonisk velvære er en mer varig lykkefølelse basert på aktiviteter knyttet til vekst, utvikling, mestring og tilhørighet.

2.2.9 Tidsdimensjonen

Tidsdimensjonen handler om at elevenes skolelivskvalitet preges av her og nå, og at dette blir farget av tidligere opplevelser og oppfatning om fremtiden (Tangen, 2019, s. 692). Det baserer seg dermed på spenningen - eller sammenhengen mellom elevenes forståelse av sin fortid, nåtid og framtid. Tangen et al. (2007) hevder at det i skolen oftest vektlegges at det elevene gjør her og nå, er nyttig og verdifullt fordi det skal være en investering i fremtiden (s. 11). I overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) beskrives det at skolen både har et dannelses- og utdanningsoppdrag. Opplæringen skal blant annet gi elevene grunnlag forståelse for seg selv, andre og verden, og for å kunne delta i utdanning, arbeids- og samfunnsniv. Samtidig beskrives det at barn og unge lever her og nå, og at «skolen må anerkjenne barndommens og ungdomstidens egenverdi» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dermed erkjennes dobbeltheten i skolen, som tilsier at utdanningen både har en instrumentell verdi og egenverdi. For elever oppfattes ikke dette som to atskilte og uavhengige dimensjoner (Tangen, 2019, s. 28). Høy skolelivskvalitet nå, avhenger av positive forventninger til fremtiden, og motsatt. Tangen (2009) argumenterer for at tidsdimensjonen impliserer at det er behov for et skifte i hvordan en ser på skolelivet: Det er et ekte liv med sin egen verdi (s. 839).

2.3 Tidligere forskning

Ulike søk på Oria og Google Scholar i forkant av undersøkelsen, tilsa at uteskole og pedagogisk arbeid i naturomgivelser er et relevant og undersøkt tema. Flere litteraturstudier undersøker effekter av naturopplevelser for barn og unge, deriblant livskvalitet, og noen av

disse vil presenteres. Inkludert her er litteraturstudier både i norsk, nordisk og internasjonal kontekst. Disse er både identifisert i forkant av undersøkelsene, under gjennomføring av litteratursøkene eller lesning av artikler og litteraturlister. Disse litteraturstudiene bidrar til å både si noe om forventede funn i denne studien, og hvorfor min studie er relevant.

Et systematisk review av Tillmann et al. (2018) konkluderer med at i forskning om sammenhengen mellom barn og unges interaksjon med natur og deres mentale helse, fokuserer majoriteten på emosjonell velvære eller ADHD. Videre undersøkes generell mental helse, selvfølelse, stress, resiliens, depresjon og helserelatert livskvalitet (s.958). Tillmann et al. (2018) beskriver at over halvparten av funnene fant positiv statistisk signifikans mellom natur og mental helse, altså positive effekter av natur. Resten fant ingen statistisk signifikans (s. 962). Videre har Roberts et al. (2020) undersøkt sammenhengen mellom barn og unge sin direkte kontakt med naturen og deres velvære. 14 studier er inkludert i reviewet, alle innen konteksten av barndom og ungdomsår og publisert innen tidsrommet 1978 -2018. Det kan synes som at flere ulike naturaktiviteter har positive utfall for barn og unges velvære. Særlig ser det ut til å ha en påvirkning på deres selvfølelse og selvtilitt, positive affekter, stressreduksjon, resiliens og bedre sosiale relasjoner. Kun to av studiene rapporterte om negative utfall av naturaktiviteter, der noen av deltakerne fikk negative reaksjoner og affekter av naturomgivelsene (Roberts et al., 2020, s. 310-313).

I ett systematisk review undersøker L. Mygind et al. (2019) positive effekter for barn og ungdom under 18 år sin mentale, fysiske og sosiale helse ved bruk av fordypende naturopplevelser. Dette blir beskrevet som aktiviteter i naturmiljø, fjernet fra dagligdagse miljø, som er både stillesittende og aktive, ikke-konkurransedrevne aktiviteter. Totalt 84 engelskspråklige artikler, med kvantitativ tilnærming, publisert mellom januar 2004 og mai 2017 er inkludert. Omkring halvparten av studiene var fra Amerika (USA 45%) og 30% fra Europa, videre 14 % fra Oseania og 8% fra Asia. Basert på alle utfall av de ulike dimensjonene, beskriver omtrent 60% av studiene en forbedring etter intervensjon, sammenlignet med kontrollforhold og kontrollgrupper. 18% var forbedret sammenlignet med før intervensjon, men ikke mer enn kontrollgruppe eller justert for kontrollforhold. 22% indikerer blandede eller ikke signifikante funn. Det er funnet for fordeler med fordypende naturopplevelser er funnet for selvfølelse, mestringsforventning (self-efficacy), resiliens og akademiske og kognitive prestasjoner. Dessuten høyere nivå av fysisk aktivitet, sammenlignet med sammenlignbare forhold.

Remmen og Iversen (2022) sitt scoping review beskriver noe om omfanget av forskning på skolebasert uteskole i grunnskolen i nordiske land. Det er 52 inkluderte artikler, alle publisert før juni 2021. Studien viser at det er en betydelig mengde empirisk forskning på uteskole i grunnskolen i Danmark, Sverige og Norge, og noe mindre i Finland. Majoriteten av studiene er kvalitative, og knyttet til barneskolen. Lærerperspektivet dominerer, etterfulgt av forskning på uteskolens natur og karakteristika, påvirkning på velvære og kognitiv læring (Remmen & Iversen, 2022, s. 14). Totalt 11 av studiene ble plassert under kategorien «velvære» som innebærer uteskolens påvirkning på elevenes sosiale, mentale og psykiske helse. Disse konkluderer med at uteskole har en positiv effekt på ulike sider ved elevenes velvære (Remmen & Iversen, 2022, s. 11). Også Abelsen og Leirhaug (2017) viser til at elevperspektivet er lite dominerende i forskningen. De presenterer en kunnskapsoversikt over empiriske studier om friluftsliv i norsk skole (grunnskole og videregående skole) der

elevenes opplevelser eller stemmer kommer til uttrykk. 24 studier publisert i tidsrommet 1974-2014 er inkludert, der 18 er master- og hovedfagsoppgaver. Fordi en så stor andel av studiene er på master- og hovedfagsnivå, argumenterer Abelsen og Leirhaug (2017) for at det finnes lite empirisk forskningsbasert kunnskap om den erfarte læreplanen av norsk skoles friluftslivso pplæring. Det blir derfor etterlyst et behov for å utforske og dokumentere hva elever får ut av eksisterende friluftsliv undervisning. De inkluderte studiene uttrykker at friluftsliv i skolen blant annet fremmer samhold, samarbeid og andre sider av sosial kompetanse (s. 28).

Miller et al. (2021) har gjennomført et systematisk review av kvantitativ forskning på effekter av naturbasert læring for elever på barneskolen. 20 studier var inkludert, med totalt 3283 informanter, alle barn mellom 4 og 12 år, uten kjente helse- eller utviklingsforstyrrelser. Miller et al. (2021) beskriver at det mangler en universell definisjon av naturbasert læring, noe som dermed resulterer i ulikheter i hvordan intervensjonene er gjennomført og utfallet måles (s. 1135). Undersøkte effekter av naturbasert læring ble gruppert i fem domener: fysisk aktivitet, mental helse og velvære, pedagogisk effekt, engasjement og sosiale effekter (kommunikasjon, sosiale aktiviteter og sosiale ferdigheter). Funnene indikerer at naturbasert læring kan ha positiv effekt på disse fem domene.

Dabaja (2022a) har gjennomført et review av 28 engelskskrevne artikler publisert fra januar 2000 til desember 2019, som undersøker påvirkningen såkalt «Forest school» har på de involverte elevene. Reviewet følges opp i Dabaja (2022b). Forest school er en form for utendørs og miljøbasert undervisning, der elevene jevnlig besøker et spesifikt naturmiljø for en periode over tid, for å engasjeres i flere ulike utendørsaktiviteter (Dabaja, 2022b, s. 737). Det er et langsiktig program som støtter lek, utforskning og risikotaking, med elevsentrert læringsprosess. De fleste av artiklene, ca. 75 %, er basert på studier utført i Storbritannia, og da særlig England, ellers Canada, Danmark, Australia og Irland (Dabaja, 2022a, s. 645-648). Over 60 % av studiene benyttet kvalitative metoder. 4 studier hadde ren kvantitativ tilnærming, mens resten benyttet en blanding av både kvalitative og kvantitative metoder. Hele 16 av artiklene er publisert mellom 2017 og 2019. Dabaja (2022a) har identifisert syv positive effekter: 1) sosiale ferdigheter og samarbeidsevne, 2) fysiske ferdigheter, 3) selvtillit og selvfølelse, 4) læringsprestasjoner og kognitive ferdigheter, 5) emosjonell og mental velvære, 6) miljøbevissthet og opplevelse av tilhørighet og 7) risikohåndtering. Litteraturstudien viser altså at «Forest schools» forbedrer disse aspektene hos de involverte elevene (s. 646).

Av litteraturstudiene jeg har identifisert, er Becker et al. (2017) nærmest fokuset og kriteriene for denne studien. I dette systematiske litteraturreviewet er det inkludert 13 studier som undersøker effekter av uteskole på elevers læring, sosiale og helsemessige aspekt. Inkludert er engelsk- og tyskspråklige studier som undersøker bruk av regelmessig, læreplansbasert uteskole, som skjer innenfor timeplanen. Til forskjell fra min studie, er aldersspennet satt fra 5-18 år, og ingen kriterier satt for publikasjonsår. Studien finner at 8 av de inkluderte studiene beskrev utfall knyttet til det sosiale, 7 om elevenes læring og 4 om andre utfall, som fysisk aktivitet og helse. 11 studier rapporterte om positive effekter, 1 beskrev positive så vel som negative, og 1 studie om negative effekter. I gjennomsnitt beskrives den metodiske kvaliteten moderat. Tendensen i funnene antyder at regelmessig og læreplansbasert uteskole kan virke positivt på elevenes sosiale, akademiske, fysiske og

psykologiske dimensjoner. Effekter på elevers læring og sosiale dimensjoner blir beskrevet som hovedfokus i forskningsfeltet, mens fysisk aktivitet, mental helse og atferdsregulering er underrepresentert, og det etterspørres derfor flere studier med høy kvalitet for å videre undersøke dette. Becker et al. (2017) beskriver antall identifiserte studier som relativt lavt, og begrunner dette blant annet med at forskning på uteundervisning er et ganske ungt forskningsfelt (s. 14-15).

Oppsummert er det flere litteraturreview som undersøker sammenhengen mellom naturopplevelser og livskvalitet blant barn og unge. Samtidig er det tilsynelatende få med akkurat samme fokus og rammer som er valgt for denne studien. Litteraturstudiene er gjerne knyttet til enten en yngre eller eldre aldersgruppe, utenfor skolen som kontekst eller med andre valg knyttet til definisjon av uteskole. Dermed er det ikke identifisert litteraturstudier med fokus på bruk av *regelmessig* uteskole, primært i naturmiljø, med vekt på elever på *barneskolen*, og som spesifikt undersøker effekter på ulike aspekt ved elevenes *livskvalitet*.

3 Metode

Formålet med studien er å undersøke status på nåværende forskningsfelt om sammenhengen mellom regelmessig uteskole på barneskolen og elevenes livskvalitet. Som tidligere diskutert, er dette relevant for skolen og spesialpedagogikken. Videre viste gjennomgangen av tidligere forskning at dette er et voksende forskningsfelt. Av de identifiserte litteraturstudiene, er det likevel ingen med fokus på bruk av *regelmessig* uteskole, primært i naturmiljø, med vekt på elever på *barneskolen*, og som spesifikt undersøker effekter på ulike aspekt ved elevenes *livskvalitet*. Dermed syntes det hensiktsmessig å gjennomføre en litteraturstudie, mer bestemt et scoping review, for større innsikt og oversikt over kunnskapsbasen. Dette er et *mini* scoping review, da masterens rammer begrenser blant annet med tanke på tid, omfang og at jeg er én person til å utføre studien, som igjen begrenser antall inkluderte studier. Videre omtales mini scoping reviewet som studie eller (scoping) review. Enkelte bruker kartleggingsoversikt som et norsk begrep for scoping review (se blant annet Universitetsbiblioteket, 2022). Jeg velger likevel å benytte «scoping review» da jeg anser dette som et mer beskrivende begrep. I dette kapittelet vil først litteraturstudie og scoping review som metode presenteres. Deretter blir prosessen beskrevet, med utgangspunkt i Arksey og O'Malley (2005) sin femtrinnsprosessen for scoping review. Avslutningsvis diskuteres metodologiske utfordringer og kvalitet.

3.1 Litteraturstudie

En litteraturstudie kan beskrives som «forskning på forskning» (Krumsvik & Røkenes, 2019, s. 96). Det kreves at det gjøres en tolkning av tidligere forskning, og ikke bare oppsummering. Litteraturstudier kan bidra til overblikk over teorier og metoder som har vært anvendt innenfor et gitt forskningstema (Tjora, 2021, s. 199). Dermed kan vi si noe om hva vi vet – og ikke vet noe om. Pautasso (2013) beskriver at med en stadig økende produksjon av forskningslitteratur, er det nyttig og viktig med jevnlig sammendrag av litteratur (s.1). Dermed er slike studier etterspurt i de fleste forskningsfelt. Videre hevder Boote og Beile (2005) at dersom utdanningsforskning skal være meningsfull og nyttig, må den bygge på, og lære fra tidligere forskning og kunnskap. Den komplekse naturen ved utdanningsforskning gjør generalisering vanskeligere enn i del andre felt og disipliner. Dermed kreves grundige og sofistikerte litteraturstudier (s. 3). Jeg anser dette både som argument for å inkludere en litteraturgjennomgang i sin masterstudie og for å benytte dette som metode. Dermed kan dette bidra til å argumentere for å gjennomføre en litteraturstudie av forskning på sammenhengen mellom regelmessig uteskole og elevenes livskvalitet. Hele puslespillet er verdt mer enn én brikke (Aveyard, 2018, s. 2).

3.2 Scoping review

Det finnes flere ulike reviewtyper, og i denne studien er det gjennomført et scoping review. Slike review beskrives som en innledende vurdering og kartlegging av den potensielle størrelsen på og omfanget av eksisterende forskningslitteratur innenfor et tema, og karakteristika ved denne (Grant & Booth, 2009, s. 101). Det blir videre beskrevet som en

teknikk for å kartlegge relevant litteratur innenfor et interessefelt (Arksey & O'Malley, 2005, s. 20) og involverer en syntese og analyse av denne (Davis et al., 2009, s. 1386). Sammenlignet med systematisk litteraturreview, studeres gjerne bredere tema der ulike forskningsdesign kan inkluderes (Arksey & O'Malley, 2005, s. 20; Davis et al., 2009, s. 1386; Rumrill et al., 2010, s. 401). Videre, i motsetning til systematiske litteraturreview, vurderer scoping review i mindre grad kvaliteten på studiene (Arksey & O'Malley, 2005, s. 27; Grant & Booth, 2009, s. 20; Levac et al., 2010, s. 2).

Arksey og O'Malley (2005) hevder at formålet med studien påvirker graden av dybde, og identifiserer fire vanlige formål med scoping review: 1) Undersøke omfanget, størrelsen og naturen på forskningsaktiviteten innenfor et spesifikt forskningstema, 2) vurdere relevans for å gjennomføre et fullstendig systematisk review, 3) oppsummere og formidle forskningsfunn, og 4) identifisere kunnskapshull i eksisterende litteratur (s. 21-22). Ut fra dette kan en beskrive to ulike måter å forstå rollen til en slik studie (Arksey & O'Malley, 2005, s. 22). De to første begrunnelsene beskriver scoping review som en del av en pågående prosess med litteraturgjennomgang, der det ultimate målet er et fullstendig systematisk review. De to siste punktene foreslår at scoping review er en metode i seg selv, som kan lede til publikasjoner og formidling av forskningsfunn innenfor et gitt forskningsfelt.

Slik det framkommer i studiens forskningsspørsmål, er særlig første og tredje formålet relevant. Altså å undersøke omfanget og sentrale kjennetegn på forskningen innenfor sammenhengen mellom uteskole og livskvalitet, og videre oppsummere og beskrive forskningsfunnene knyttet til disse effektene. Herunder er det relevant å undersøke det Munn et al. (2018) beskriver som et eget formål, nemlig hvordan forskningen gjennomføres på temaet (s. 2). I avsluttende diskusjon trekkes fram noen potensielle kunnskapshull som kan være relevant for videre forskning, dermed er også det fjerde formålet relevant. Dessuten kan studien bli brukt som utgangspunkt for et systematisk review, noe både Arksey og O'Malley (2005, s. 22) og Munn et al. (2018, s. 2) beskriver som et sentralt formål. Grant og Booth (2009) presenterer dette som en av styrkene med metoden (s.101). Samtidig er ikke dette det egentlige formålet med studien, da det er en selvstendig studie.

3.3 Studiens struktur

For å strukturere arbeidet, har jeg tatt utgangspunkt i Arksey og O'Malley (2005) sin femtrinnsprosessen for gjennomføring av scoping review: 1) Identifisere forskningsspørsmål, 2) identifisere relevant litteratur, 3) gjøre utvalg av studier, 4) kartlegge data, og 5) sortere, oppsummere og beskrive resultatene. I tillegg beskrives et valgfritt, parallelt element, som handler om å inkludere konsultasjon fra eksperter på feltet som kan bidra til å informere, videre instruere og validere funnene (s. 22-23). Dette siste steget, er ikke gjort i denne studien. Gjennomføringen av de fem andre stegene vil videre bli beskrevet. Ellers er det et poeng at stegene bygger på hverandre, samtidig som det er en iterativ eller syklisk prosess (Krumsvik & Røkenes, 2019, s. 109; Arksey & O'Malley, 2005, s. 22). Det kreves derfor at forskeren utfører hvert steg på en reflektert måte. Ofte må en gå fram og tilbake mellom de ulike trinnene, gjerne flere ganger.

3.3.1 Identifisere forskningsspørsmål

Første steg var å identifisere problemstilling og forskningsspørsmål, da dette har videre betydning for utvikling av søkestrategier (Arksey & O'Malley, 2005, s. 23). Utformingen av

disse ble gjort med hensyn til tidligere beskrevet formål. Problemstillingen er: *Hvordan beskriver nåværende nasjonal og internasjonal forskningslitteratur i perioden sammenhengen mellom regelmessig uteskole på barneskolen og elevenes livskvalitet?* Ut fra denne er det utledet to forskningsspørsmål:

1. Hva karakteriserer nåværende forskning om sammenhengen mellom regelmessig uteskole på barneskolen og elevenes livskvalitet?
2. Hvordan beskrives det i de inkluderte studiene at regelmessig uteskole på barneskolen kan påvirke elevers livskvalitet?

Det første forskningsspørsmålet handler om å beskrive kjennetegn på forskningsfeltet som undersøker effekter av regelmessig uteskole på elevenes livskvalitet. Dermed blir det undersøkt for ulike variabler som år for publikasjon, land der studien er gjennomført, alder på undersøkte elever, varighet og omgang på uteskoleintervensjon og begrep brukt for å beskrive denne. Dessuten metodedesign, og herunder datainnsamling, antall og type informanter og rapport som brukes for å beskrive elevenes livskvalitet. I tillegg beskrives hvilke aspekt ved livskvaliteten som undersøkes, som videre har sammenheng med det andre forskningsspørsmålet. Dette spørsmålet tar sikte på å beskrive hvilke effekter som de inkluderte studiene finner at regelmessig uteskole kan ha på ulike aspekt ved elevenes livskvalitet. Det forsøkes å diskutere årsaker til sammenhengen. Videre drøftes implikasjoner for spesialpedagogisk praksis.

Scoping review søker å summere bredden av forskning knyttet til et tema, noe som kan medføre manglende retning. Derfor anbefaler Levac et al. (2010) å kombinere et bredt forskningsspørsmål, med tydelig beskrevet fokus (s. 3). PICO-skjemaet (inspirert av den presentert av Helsebiblioteket, 2021) i tabell 1, ble brukt for å konkretisere dette og videre hjelp i utarbeiding av søkestreng. Dette bidro til å definere populasjon i fokus (barneskoleelever), hvilken effekt jeg særlig var interessert i (livskvalitet), og konteksten (regelmessig uteskole, primært utendørs). Videre er livskvalitet og uteskole relativt brede begrep, som derfor måtte defineres ytterligere. Dette framkommer i teorikapittelet og i inklusjons- og eksklusjonskriteriene i tabell 2. Det som i utgangspunktet var et bredt spørsmål, har blitt mer fokusert og definert. Et tydelig formål, sammen med definerte forskningsspørsmål og fokus, bidrar til å fasilitere videre avgjørelser i utvalg av studier og data (Levac et al., 2010, s. 5).

Tabell 1 PICO skjema for litteratursøk (inspirert av Helsebiblioteket, 2021)

| | |
|---|--|
| P: Population/problem: <i>Hvilken populasjon eller hvilket problem dreier det seg om?</i> | Elever på barneskolen (1.-7. trinn), i alderen 5 -13 år |
| I: (Phenomen of) interest <i>Hvilken aktivitet, erfaring, opplevelse eller prosess dreier det seg om?</i> | Elevers (skole)livskvalitet |
| Co: Context <i>Hvilken kontekst eller setting dreier det seg om?</i> | Regelmessig uteskole, som hovedsakelig foregår utendørs i naturmiljø, der elevene kan være i fysisk kontakt med naturen. Som en del av skolehverdagen. |

3.3.2 Identifisere relevant litteratur

Videre handlet neste steg om å identifisere relevante litteratur. Arksey og O'Malley (2005) beskriver at dette kan gjøres gjennom søk i elektroniske databaser, referanselister, manuelt søk eller hånd søk i sentrale tidsskrift for emnet og eksisterende nettverk, relevante organisasjoner og konferanser (s. 23). I hovedsak ble det i denne studien gjort litteratursøk i elektroniske databaser. I tillegg ble enkelte studier identifisert ved å gjennomgå referanselistene til de inkluderte artiklene og noen relevante review. Noen funn ble også gjort på bakgrunn av anbefalinger til videre lesning, generert av databasene der artiklene ble lest. Dette medførte noen flere funn av relevante artikler, men arbeidet ble noe begrenset av tid og kapasitet. Søk ble gjennomført mellom januar og april 2023, og 19. april 2023 ble siste studie identifisert.

Før jeg begynte å søke etter litteratur, var det nødvendig å identifisere og definere relevante begrep og eventuelle synonymmer. Utfylling av PICo-skjemaet, indikerte at det var nødvendig å finne relevante begrep for elever/barn, livskvalitet og uteskole. Dette ble gjort gjennom å lese tidligere forskning og faglitteratur om både uteskole og livskvalitet, og søk på NTNU Oria, Google Scholar og Google. Dette bidro blant annet til å bli bevisst grensene til begrepene, ulike variasjoner og hvilke som er mest sentrale (Krumsvik & Røkenes, 2019). Begrepene ble identifisert på både engelsk, norsk, svensk og dansk, da dette var språk det skulle gjøres søk. Etter å ha identifisert ulike begrep for elever (eks. *pupil, child, student*), livskvalitet (eks. *well-being, pleasantness, social relations*) og uteskole (eks. *outdoor education, outdoor learning forest school*), begynte arbeidet med å utarbeide søkestreng til aktuelle databaser. Her ble også søkestrenger og begrep fra andre relevante review brukt som inspirasjon, deriblant Ejbye-Ernst et al. (2019), Remmen og Iversen (2022), Roberts et al. (2020) og Tillmann et al. (2018). Det ble videre gjennomført utført ulike prøvesøk, og begrep og søkestreng ble justert deretter. Videre påpeker Arksey og O'Malley (2005) at forskere og studenter antageligvis ikke har de nødvendige ferdighetene for å designe og utføre sensitive søkestrategier, som kvalifiserte bibliotekarer har (s. 24). Derfor søkte jeg veiledning av en universitetsbibliotekar, som medførte at søkestreng ble ytterligere justert. Dessuten fikk jeg råd om hvilke databaser som ville kunne gi mest relevante treff for min studie.

I utformingen av søkestrengen, ble det benyttet boolske operatører AND og OR for å kombinere søkeordene. AND brukes for å kombinere spesifikke nøkkelord (Krumsvik & Røkenes, 2019, s. 116), og ble benyttet mellom de tre «gruppene» av begreper for elever, livskvalitet og uteskole. Dette fordi jeg ønsket at treffene skulle inneholde alle disse, og dermed begrense søket. OR brukes for å utvide søket for spesifikke nøkkelord (Krumsvik & Røkenes, 2019), og ble benyttet mellom ulike begrep for eksempel knyttet til livskvalitet. Litteratursøkene ble gjennomført elektroniske databasene Eric, Scopus og Idunn. Søkestrengen var i utgangspunktet lik for alle tre, men i Idunn ble det i tillegg gjort søk på norsk, svensk og dansk. De endelige søkestrengene er vedlagt i vedlegg 1.

3.3.3 Utvalg av litteratur

Etter å ha identifisert mulige relevante artikler, begynte arbeidet med å avgjøre hvilke treff som var relevante for studien. Ifølge Krumsvik og Røkenes (2019) starter analysen allerede her. Søketreffene tolkes og sorteres opp mot problemstilling, teoretisk rammeverk og inkluderings- og ekskluderingskriterier (s. 121). Inkluderings- og ekskluderingskriterier

bidrar til å skape en ramme rundt tematikken, og har vært avgjørende i arbeidet med å avgrense søket og innsnevre fokuset til studien (Krumsvik & Røkenes, 2019, s. 111-112). Kriteriene ble først definert i forkant av søkeprosessen, samtidig med utvikling av søkestreng. De er utviklet med hensyn til problemstilling og forskningsspørsmål, og har videre blitt utarbeidet og justert flere ganger underveis i prosessen. Levac et al. (2010) understreker at dette er en syklisk eller iterativ prosess, som tidligere beskrevet (s.5). Med bedre innblikk i og kjennskap til litteraturen, ble behovet for ulike kriterier, justeringer og presiseringer mer tydelig, mens andre ble overflødige. De endelige kriteriene er presentert i tabell 2, utarbeidet med utgangspunkt i tabell hentet fra Krumsvik og Røkenes (2019, s. 112).

Tabell 2 Inklusjons- og eksklusjonskriterier (inspirert av Krumsvik & Røkenes, 2019, s. 112)

| Kriterier | Inkludert | Ekskludert |
|------------------|---|---|
| Databaser | Scopus, Eric og Idunn | Andre databaser |
| Tidsramme | 1.januar 2000- 6. mars 2023 | Artikler publisert tidligere enn 1.januar 2000 |
| Publikasjonstype | Empiriske, fagfellevurderte forskningsartikler, som er tilgjengelige digitalt | Ikke-empiriske artikler, grå litteratur, bøker og bokkapitler eller artikler som ikke er tilgjengelige digitalt |
| Språk | Norsk, svensk, dansk og engelsk | Andre språk |
| Forskningsdesign | Studier med enten kvalitative, kvantitative eller kombinerte metoder (mixed methods) | Studier som benytter litteraturstudie som metode |
| Fokus | Empiriske studier som undersøker hvordan uteskole og naturopplevelser i skolen kan påvirke ulike aspekt ved elevenes livskvalitet (aktivitet, sosiale relasjoner, selvoppfatning og grunnstemning) | Artikler som ikke har fokus på uteskole i skolen, eller som undersøker andre aspekt eller effekter av uteskole (f.eks. faglig utbytte, holdninger til fag eller klima) eller andre intervensjoner som kan påvirke livskvaliteten (f.eks. yoga eller lek) |
| Populasjon | Fokus på barneskoleelever (1.-7. trinn), mellom 5-13 år. Informantene kan være elevene selv, eller foreldre, lærere eller andre med kjennskap til elevene, som beskriver deres opplevelse av <i>elevenes</i> livskvalitet | Barn og unge i barnehage, på ungdomsskole, videregående, universitet/høyskole. Eller lærere, foreldre eller andre som beskriver <i>egen</i> livskvalitet. |
| Uteskole | Artikler som undersøker regelmessig (minst 2t hver eller hver andre uke) bruk av uteskole som hovedsakelig foregår utendørs, i naturmiljø, der elevene kan være i fysisk kontakt med natur. Foregår over en periode på minst 6 uker. Ikke knyttet til en spesifikk aktivitet, men variasjon | Artikler som <i>kun</i> undersøker klasseromsundervisning, aktiviteter med symbolsk naturkontakt (f.eks. film eller bilder), uteskole som foregår innendørs (f.eks. museum, lokal arbeidsplass) eller utendørs i skolehage, på gårder eller byområder (f.eks. zoo, torg), eller med bruk av kun én spesifikk aktivitet (f.eks. surfing, yoga, hagestell). Dessuten uregelmessig uteskole, som kun skjer én gang og/eller over en kortere tidsperiode enn 6 uker |
| Kontekst | Uteskole i skoletiden, i en skolekontekst. I regi av lærer/skole eller andre aktører der det likevel foregår som en del av opplæringen | Opplæring og/eller natur- og friluftslivsopplevelser utenfor skoletid eller ikke som en del av undervisning. |

De inkluderte databasene ERIC, SCOPUS og Idunn ble anbefalt av universitetsbibliotekaren, og prøvesøk viste at disse ga flere relevante treff. ERIC gir særlig tilgang til pedagogisk forskning, mens Idunn dekker artikler fra nordiske tidsskrifter og SCOPUS dekker alle

fagområder. Det ble også gjennomført prøvesøk i Sociological abstracts, men her ga søkestrengen 2 130 treff. Selv med ulike justeringer av søket, var det for mange treff til at det var hensiktsmessig å gjennomgå disse innenfor masterens rammer. For å unngå en overveldende mengde treff, ble det heller ikke gjort søk i andre databaser. Videre ble tidsrammen satt til 1.januar 2000-6. mars 2023. I utgangspunktet var det satt at litteraturen skulle være publisert før 31.januar 2023, og søkestrengene ble utarbeidet ut fra dette. På et senere tidspunkt ble det identifisert en artikkel publisert senere, og derfor ble tidsrammen utvidet. Som Pautasso (2013) beskriver, var det ønskelig at studien var oppdatert, med aktuell forskning, og samtidig ikke glemme eldre forskning (s. 3). Bentsen et al. (2009) beskriver at dansk, svensk og norsk forskning på uteskole er et relativt nytt fenomen, og siden 2000 har det vokst fram diverse forskning om temaet (s. 30). Dermed ble det heller ikke ansett som relevant å søke etter litteratur fra før 2000. Inkluderte språk ble engelsk, norsk, svensk og dansk da dette er språk jeg har mulighet til å lese. Dessuten har engelsk posisjon som et internasjonalt forskningsspråk, og det ble derfor ansett som relevant og nyttig å søke på dette språket (Mid. St. 25 (2016-2017), s. 57). Videre kan det virke som at tradisjonen for uteskole er særlig sterk i nordiske land (Remmen & Iversen, 2022, s. 1-2). Dessuten har konseptet uteskole/udeskole/uteskola blitt stadig mer dominant i forskningen i de skandinaviske landene, Dermed ble det antatt at litteratur ville finnes på disse språkene, og at disse burde inkluderes for et bedre bilde av kunnskapsbasen. Videre er vanlig i scoping review å se på variasjon av studier, med ulike metoder og metodiske tilnærminger, og innenfor ulike fagretninger (Arksey & O'Malley, 2005, s. 20). Dette kan bidra til et mer sammensatt bilde, og derfor er empiriske studier med både kvalitative og kvantitative metoder eller mixed methods, inkludert. Samtidig var det ikke ønskelig med en metastudie, men at primærforskning skulle utgjøre empirien. Dermed ble artikler med litteraturstudie som metode ekskludert.

Forskningsspørsmålene indikerer at de inkluderte studiene ha fokus på bruk av uteskole og sammenhengen med elevers livskvalitet. Definisjonen av uteskole er basert på Jordet (2010), og innebærer regelmessig pedagogisk aktivitet i regi av skolen, utenfor klasserommet. Videre er det lagt vekt på at det hovedsakelig skal foregå utendørs, i naturmiljø. Dette fordi det var ønskelig å undersøke effekten av naturmiljøet. Likevel krever ikke inklusjonskriteriene at studiene *kun* studerer utendørs uteskole. Det er inkludert studier som undersøker bruk av *både* utendørs uteskole i naturmiljø, og aktiviteter i klasserommet eller uteskole som foregår innendørs eller utendørs, men ikke i naturmiljø. Ellers er artikler som fokuserer på én aktivitet ekskludert, da det ikke var ønskelig å undersøke effekten av aktiviteten, men heller naturmiljøet. Videre skal det være en pedagogisk aktivitet, da dette synes mest relevant for skolen og spesialpedagogikken. Konteksten er ganske annerledes ved fritidsaktiviteter, og funnen er dermed ikke nødvendigvis overførbare. Aldersspennet er satt mellom 5-13 år, da dette tilsvarer elever på 1.-7. trinn i norsk skole. Dette fokuset var ønskelig da jeg selv utdanner meg til å bli grunnskolelærer på 1.-7.trinn, og dessuten synes mindre undersøkt i litteraturen. Det er inkludert studier der noen av elevene er yngre eller eldre, men hvor likevel en viss andel av disse er innenfor gitt alder. Det er åpnet for at informantene kan være både elever, lærere, foresatte eller andre med kjennskap til elevene, så lenge elevenes livskvalitet er i fokus. Det kan altså være både egenrapport eller andres rapport av elevenes livskvalitet.

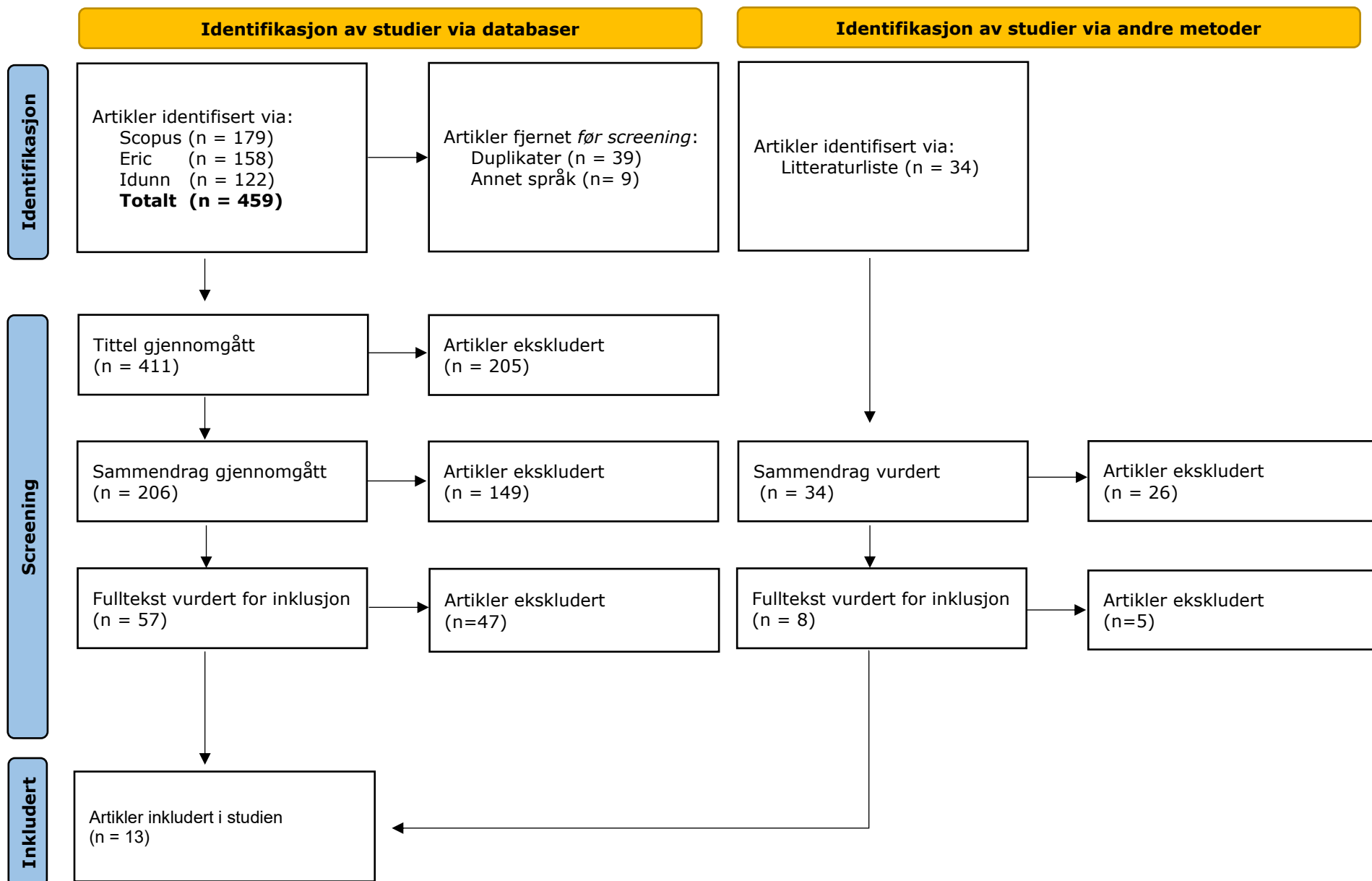
Arbeidet med å gjøre utvalg av relevant litteratur, har skjedd i flere delprosesser, som illustrert i flytskjemaet i figur 1. Artikkene ble identifisert gjennom søk i elektroniske databaser, og dessuten via litteraturlister til artikler og andre litteraturstudier og via forslag generert av databasene. For artikler identifisert via andre metoder enn litteratursøk, ble sammendrag til totalt 34 artikler gjennomgått, og for 8 av disse ble fulltekst vurdert for inklusjon. Til slutt ble 3 av disse artiklene inkludert i studien. Artikkene identifisert via litteratursøk, ble først gjennomgått for duplikat og språk. Deretter startet selve screeningsprosessen. Først var lesningen fokusert på titlene, og for av 206 av disse ble sammendrag gjennomgått. I gjennomlesning av tittel og sammendrag, ble artikler ekskludert hovedsakelig fordi:

- 1) litteraturstudie ble brukt som metode
- 2) uteskole eller naturopplevelser ikke var i fokus eller andre aspekter/effekter ved uteskole ble undersøkt
- 3) elevenes alder var utenfor inklusjonskriteriene eller andre var i fokus for undersøkelsen (for eksempel lærere)
- 4) intervensjonen ikke var i samsvar med valgt definisjon av uteskole, men for eksempel foregikk innendørs eller utendørs på gård, botanisk hage eller byområder, eller
- 5) konteksten var utenfor skolen, og knyttet til fritidsaktiviteter eller familielivet

I gjennomlesning av titler var særlig de tre første punktene sentrale, mens 2-6 var sentralt i gjennomlesning av sammendrag. Videre ble fulltekst for 57 artikler skimlet og vurdert for inklusjon, basert på inklusjons- og eksklusjonskriteriene. Enkelte artikler ble lest flere ganger og stadig nøyere, da inklusjons- og eksklusjonskriteriene ble tydeligere. I denne delen av prosessen ble artiklene ekskludert hovedsakelig fordi

- 1) det var en ikke-empirisk artikkel eller litteraturstudie ble benyttet som metode
- 2) intervensjonen ikke var i samsvar med valgt definisjon av uteskole, fordi uteskolen ikke var regelmessig over en periode på minst 6 uker, eller var knyttet til én spesifikk aktivitet, som for eksempel yoga, seiling eller hagestell.
- 3) andre aspekter/effekter av uteskole ble undersøkt, eller
- 4) elevenes alder var utenfor inklusjonskriteriene.

Særlig var de to første punktene avgjørende i denne delen av prosessen. Etter gjennomført screeningsprosess, ble totalt 13 artikler inkludert i studien.



Figur 1: Flytskjema over prosessen med utvalg av litteratur (inspirert av, og tilpasset til norsk etter Page et al. (2021))

3.3.4 Kartlegge data

Etter å ha identifisert og gjort utvalg av relevant litteraturen, startet andre fasen i analysen (Krumsvik & Røkenes, 2019, s. 122). Denne fasen handler hente ut data fra de inkluderte studiene, ved å syntetisere og tolke den (Levac et al., 2010, s. 6; Arksey & O'Malley, 2005, s. 26). Dette ble gjort ved å lese gjennom hele teksten til de inkluderte studiene, samtidig som jeg underveis markerte og skrev ned sentrale ord, uttrykk og detaljer. Basert på anbefaling fra Krumsvik og Røkenes (2019, s. 122), startet jeg med å skrive korte synteser av artiklene som ble ført inn i en tabell. Disse var beskrivelse av studiens 1) forfatter, publiseringsår og land, 2) hovedfokus, 3) alder på elever og informanter, 3) metode, 4) uteskoleintervensjon 4) hovedfunn og konklusjoner, og 5) sentrale ord og uttrykk eller andre inntrykk. Videre anbefaler at man anser dette som en iterativ prosess, der man kontinuerlig oppdaterer og endrer tabellen (Levac et al., 2010, s. 7). Etter hvert som jeg fikk mer oversikt over litteraturen og dermed også over likheter og forskjeller, ble tabellen revidert både med hensyn til kategorier, synteser og tolkning. Til slutt ble dette presentert i to tabeller, basert på to hovedkategorier: 1) generelle karakteristikk ved studiene (tabell 3), og 2) effekter av uteskole på elevenes livskvalitet (tabell 6). Disse kategoriene er basert på forskningsspørsmålene, og skal sammen bidra til å besvare problemstillingen.

Kategorisering av karakteristikk ved studiene

Først ble data knyttet til generelle karakteristikk ved studiene trukket ut og beskrevet. Herunder forfatter, publikasjonsår, land der studien er gjennomført og alder på de undersøkte elevene. Videre antall og type informanter, og type rapport, altså hvorvidt beskrivelsene av elevenes livskvalitet er basert på elevenes selvrappport eller rapport fra andre. Dessuten ble det undersøkt ulike uteskolebegrep brukt i studiene og omfang, hyppighet og varighet på uteskolepraksis. I tillegg er forskningsdesign og datainnsamling beskrevet. Her skiller jeg mellom tre ulike:

- 1) *Kvantitative metoder* beskriver fenomener i tallmessige størrelser, som igjen kan behandles ved hjelp av statistiske analyser (Postholm et al., 2018, s. 89). En forsøker å gjøre prosessene objektive ved å holde en viss distanse mellom forskeren og forsøkspersonene (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det benyttes relativt lukkede former for datainnsamling, der informasjonen som samles inn er predefinert av forskeren (Postholm et al., 2018, s. 165). Dette gjør også at man har mulighet til å undersøke flere enheter, og få oversikt over hvordan mange ser på en sak. Spørreskjema med lukkede svaralternativer dominerer som innsamlingsmetode av primærdata.
- 2) *Kvalitative metoder* innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk (Postholm et al., 2018, s. 89). Slike metoder prioriterer nærhet til forsøkspersonene, og er mindre fast strukturert i forkant av undersøkelsen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21-22). Sammenlignet med kvantitative metoder, baserer metodene seg ofte på et mindre antall enheter som undersøkes, og bidrar heller med dyp innsikt og rike beskrivelser (Postholm et al., 2018, s. 165). Datainnsamlingen er i hovedsak basert på ord, for å beskrive og forstå menneskers handlinger og meningskaping (Postholm et al., 2018, s. 113). Vanlige metoder er dermed intervju og observasjon.

- 3) *Mixed methods* kombinerer og integrerer både kvalitative og kvantitative metoder i samme undersøkelse (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 23).

Generelt er datainnsamlingsmetodene i pedagogikk som oftest varianter av å se eller spørre. Videre skilles mellom tiltaksstudier og kartleggingsstudier, og både kvantitativ og kvalitativ forskning kan deles inn i disse (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 123-125). En tiltaksstudie har til hensikt å studere virkningen av et tiltak, for eksempel et undervisningsopplegg. Kvasi-eksperimentelle studier er en type tiltaksstudium der minst én gruppe gis en type «eksperimentell» påvirkning (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 128). Forsøkspersonene er *ikke* tilfeldig fordelt i grupper. En vet dermed ikke om gruppene faktisk er sammenlignbare, og det er ingen garanti for at det er like lett å produsere framgang i begge gruppene. En kan benytte pre- og posttest for å måle effekter før og etter påvirkning. Kartleggingsstudier innebærer ikke forsøk på å påvirke, men forsøker å kartlegge eller beskrive forholdene slik de er (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 129). Ved tolkningen av resultater forsøker en å forklare hvorfor det har blitt slik.

Kategorisering av effekter knyttet til livskvalitet

Videre ble det hentet ut og syntetisert data knyttet til studienes funn av effekter på elevenes livskvalitet. Først beskrev jeg alle funn knyttet til livskvalitet i de ulike studiene, før jeg videre kodet disse i en tematisk analyse, som vil beskrives under neste trinn. Effektene ble operasjonalisert i fire aspekter ved livskvalitet: aktivitet, sosiale relasjoner, selvoppfatning og grunnstemning.

3.3.5 Sortere, oppsummere og beskrive resultatene

Under dette siste trinnet, foreslår Levac et al. (2010) tre steg: analysere dataen, rapportere resultatene og gi mening til resultatene (s. 6). Analysen anbefales å bestå av både en numerisk og en tematisk analyse (Arksey & O'Malley, 2005, s. 27-28). Dermed ble det først gjort en numerisk analyse for å beskrive mengde, karakteristikk og fordeling av inkluderte artikler, da knyttet til publikasjonsår, land der studiene er gjennomført, alder på undersøkte elever, metodedesign benyttet, antall informanter og type rapport, uteskolebegrep og varighet og omfang på uteskoleintervensjon. Dette ble analysert og presentert i tabeller og diagram, og videre beskrevet og diskutert med tidligere forskning.

Videre ble det gjennomført en kvalitativ, tematisk analyse for å beskrive funnene knyttet effekter på elevenes livskvalitet. Tema beskrives å kunne identifiseres enten med en induktiv eller en teoretisk og deduktiv tilnærming (Braun & Clarke, 2006, s. 83). I denne studien er det gjennomført en teoretisk eller deduktiv tematisk analyse. Dette vil si at analysen er drevet av teorien, og temaene er derfor knyttet til denne (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Jeg har tolket og kodet funnene i lys av Næss et al. (2001) sine variabler for å måle livskvalitet: *aktivitet, sosiale relasjoner, selvbylde* og *grunnstemning*. Dette blir igjen sett i tilknytning til KART- modellen til Tangen (2019): *Kontroll over eget skoleliv, arbeid i skolen, relasjoner til lærere, medelever og andre, og tidsdimensjonen* (s. 687-688). En slik tematisk analyse gir ofte mindre rike beskrivelser av dataen, og men mer detaljert analyse av noen aspekter (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Dette kan dermed være en svakhet ved en slik tilnærming, samtidig syntes dette hensiktsmessig i denne studien. Formålet med studien var å undersøke hvordan forskningsfeltet beskriver effekter knyttet til livskvalitet, og ikke andre effekter. Dermed hadde studien et ganske spesifikt forskningsspørsmål som var ønskelig å kode rundt (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Samtidig, som Postholm et al.

(2018) presiserer, er det ikke mulig å være rent deduktiv eller induktiv (s. 102). Underveis i prosessen har jeg tolket funnene opp mot teorien og igjen justert teoriforståelsen ut fra funnene, og både lagt til og fjernet teori som brukes for å analysere og diskutere. Dermed kan en muligens kategorisere tilnærmingen som mer abduktiv, med en pendling og vekselvirkning mellom teori, forskerens (altså mine) perspektiv og datamaterialet (Postholm et al., 2018, s. 102). Temaene kan likevel sies å være teorinære, framfor empirinære.

Som tidligere beskrevet, hadde jeg allerede på et tidligere stadium gjort meg kjent med dataen i studien. Dermed begynte det Braun og Clarke (2006, s. 88) beskriver som den innledende kodingen ved at jeg trakk ut data fra studiene som jeg tolket som effekter på elevenes livskvalitet, og plasserte dette inn i en tabell. Jeg kodet funnene fra studiene med de forhåndsdefinerte temaene, ved å plassere de aktuelle funnene fra hver studie under temaene jeg tolket de tilhørte, basert på teorien. Deretter ble temaene, som anbefalt av Braun og Clarke (2006, s. 91), vurdert og revidert i flere omganger. Både for å vurdere hvordan funnene samsvarte med temaene, og i relasjon til hele datasettet. Jeg endret ikke temaene, men bearbeidet tolkningen av funnene og hvordan dette samsvarte med teorien. En teoretisk tilnærming krever at en setter seg inn i litteraturen i forkant av analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Samtidig har jeg også lest og justert innholdet i kategoriene underveis. Funnene er formidlet i tabell 6, og videre fulgt opp med ytterligere beskrivelser under hver av de fire kategoriene, som blir diskutert opp mot tidligere forskning og litteratur.

Sammen gjorde både den numeriske og tematiske analysen, sammen med videre diskusjon det mulig å få oversikt over og beskrive forskningsfeltet på sammenhengen mellom uteskole og elevenes livskvalitet. Dermed også identifisere potensielle mangler i kunnskapsbasen. Jeg fant sammenhenger, likheter og motsigelser i de inkluderte studiene og med tidligere forskning. For å videre gi mening til resultatene, som Levac et al. (2010) beskriver, ble implikasjonene av funnene sett i en større kontekst (s.7). Siden det ikke gjøres en vurdering av kvalitetene, kan en ikke bestemme hvorvidt studiene gir robuste eller generaliserbare funn, og det er ikke grunnlag for å avgjøre tyngden av bevis i relasjon til bestemte intervensjoner eller retningslinjer (Arksey & O'Malley, 2005, s. 27). Likevel syntes det relevant og hensiktsmessig å diskutere noen mulige implikasjoner for både spesialpedagogisk praksis og videre forskning, på bakgrunn av funnene.

3.4 Metodologiske utfordringer og kvalitet

Tjora (2021) beskriver at vanlige kriterier på kvalitet er *pålitelighet*, *gyldighet* og *generaliserbarhet*. I tillegg legger han til *transparens* og *refleksivitet* som kvalitetskriterier (s. 259-260). I likhet med systematisk review, forsøker scoping review å være systematiske, transparente og etterprøvbare (Grant & Booth, 2009, s. 101). Det skal være mulig for andre å replisere og kritisere både metoder, resultater og konklusjoner. For å ivareta dette er prosessen i det foregående dokumentert og beskrevet, noe som bidrar til å øke påliteligheten ved funnene (Arksey & O'Malley, 2005, s. 22). Blant annet er det beskrevet hvor, hvordan og når jeg har funnet de aktuelle artiklene, søkestreng er oppgitt og inklusjons- og eksklusjonskriterier blir eksplisitt begrunnet og beskrevet. Sistnevnte anbefales for å hjelpe leseren til å forstå hvilke artikler som er inkludert (Tricco et al., 2018, s. 10). Dessuten beskrives utvelgelsesprosessen, og det oppgis antall artikler som er

screenet og vurdert for inklusjon, og antall inkludert i studien. Som anbefalt, presenteres dette i et flytdiagram (Tricco et al., 2018, s. 14). For å sikre transparens er det videre anbefalt å oppgi tall på antall artikler ekskludert på bakgrunn av hvilket grunnlag. I denne studien blir ikke dette gjort, hovedsakelig av to grunner. For det første er mange av de ekskluderte artiklene ekskludert på bakgrunn av sammensatt grunnlag. For eksempel fordi *både* alder og uteskoleintervensjon ikke samsvarer med inklusjonskriteriene. Det er dermed vanskelig å avgjøre hvilken av disse som var avgjørende for eksklusjonen. Dessuten medførte et teknisk problem at mye data knyttet til screeningsprosessen ble slettet, og jeg måtte gjøre deler av prosessen på nytt. Dette gjorde igjen at kategoriseringen av eksklusjonen mindre nøyaktig. Med andre ord: i denne studien opplever jeg at det å oppgi tall på dette, ikke ville bidratt til at leseren opplever bedre forståelse og nøyaktighet, da dette ikke ville samsvart med virkeligheten. Likevel blir de mest sentrale begrunnelsene for hvorfor artiklene ble ekskludert eksplisitt beskrevet, noe som bidrar til transparens.

Videre bruker Tjora (2021) begrepet *empirisk transparens* (s. 187). I en litteraturstudie har en ikke direkte tilgang på informanter, noe som blant annet ikke stiller samme krav til ivaretagelse av informantens personvern (NTNU Undervisning, 2018). Dermed er det ikke samme etiske vurderinger som i en primærstudie. Likevel et poeng at de utvalgte studiene ivaretar etiske retningslinjer. Dessuten handler dette også om presentasjonen av data i denne studien. Postholm et al. (2018) beskriver at for å sikre pålitelighet, bør en i tillegg til å gjøre forskningsprosessen synlig, reflektere over egen påvirkning og subjektivitet (s.224). Her kan det dermed være relevant å trekke fram forforståelse, som handler om virkelighetsoppfatninger og forventninger og vi tolker tekst i lys av denne (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 70). Blant annet har jeg selv har positive erfaringer med uteskole, både fra egen skolegang, men også fra praksis og jobb. På bakgrunn av dette og forskningen jeg leste i en tidlig fase, hadde jeg derfor en forventning om en positiv sammenheng mellom uteskole og livskvalitet. Dette kan derfor ha påvirket datainnsamlingen, utvalget og tolkningen av data. Tidligere erfaringer kan videre ha bidratt til å styre og forme min forståelse av uteskole, og igjen påvirket inkluderte studier. Dette henspiller videre på en mulig utfordring ved litteraturstudier, nemlig at en bedriver såkalt «cherry-picking», altså at en leter etter forskningsartikler som stemmer med sin forforståelse, og i mindre grad lete etter de som utfordrer denne (Aveyard, 2018, s. 13). Dette kan medføre at studien blir partisk. For å unngå dette, bør man utvikle og beskrive en systematisk søkestrategi (Aveyard, 2018, s. 74). For å forsøke å identifisere så mye som mulig relevant litteratur innenfor tidsrammen, har det derfor søkeord og søkestreng blitt logisk utviklet ut fra forskningsspørsmålene. Dessuten bruk av inklusjons- og eksklusjonskriterier. Slik har jeg jobbet for å inkludere flere synspunkter og eventuelle motstridende argumenter, så fremt studiene er relevante i å besvare forskningsspørsmålene. Videre har jeg, for å bli bevisst egen forforståelse og reflektere over dette, skrevet logg i forkant av og underveis i undersøkelsen (Postholm et al., 2018, s. 224).

Gyldighet handler om forholdet mellom forhold mellom forskningen og dens kontekst, og knyttes til om svarene vi får, faktisk er svar på spørsmålene vi stiller (Tjora, 2021, s. 260-263). Tjora (2021) beskriver at for å skape høy gyldighet, må forskningen skje innenfor rammene av faglighet, forankret i annen relevant forskning. Dessuten bør sammenhengen mellom forskningsspørsmål og valg av datagenerering og teoretisk grunnlag diskuteres (s.

263). Sistnevnte er forsøkt gjort tidligere i metodekapittelet, og gjennomgående i oppgaven. Videre vil jeg hevde at min studie er forankret i annen forskning, og funnene fra de ulike studiene drøftes i lys av relevant litteratur.

Som tidligere beskrevet vurderes kvaliteten på studiene i liten grad i scoping reveiw, og det er vanskelig å avgjøre hvorvidt de ulike studiene er generaliserbare (Arksey & O'Malley, 2005, s. 27). Dette vil igjen påvirke muligheten for generaliserbarheten av min studie. Payne og Williams (2005, gjengitt i Tjora, 2021, s. 270) hevder at en kan muliggjøre generaliserbarhet blant annet ved å knytte funnene opp til konteksten for forskningsprosjektet, begrense generaliserbarheten til bestemte tidsperioder og kontekster og redegjøre for resultater utenfor mitt forskningsprosjekt. Inklusjons- og eksklusjonskriteriene bidra til å beskrive begrensninger jeg har gjort, og dermed hvilke kontekster funnene kan antas å være generaliserbare, for eksempel regelmessig, hovedsakelig utendørs uteskole, i skolesetting, for barneskoleelever. Videre beskrives og diskuteres begrensninger ved studien i avsluttende diskusjon. Videre er det et poeng at det kun er inkludert fagfelleverderte artikler, noe som stiller noen krav til studiene og dermed bidrar til å sikre kvalitet. Likevel påpeker Jesson et al. (2011) at fagfelleverderte artikler, vurderes av eksperter med etablerte perspektiver og paradigmer, som kan virke som en barriere mot å publisere nye og ukonvensjonelle ideer. Aveyard (2018) beskriver at å kun inkludere publiserte artikler, kan gjøre at en overser «gjemte» bevis. Samtidig er det ikke forventet at en nybegynner, som meg, klarer å få tilgang til dette (s. 91). Det er likevel en begrensning ved studien, som kan ha påvirket funnene i studien. Dermed, med bedre tid og ressurser, ville det vært aktuelt å også inkluderte artikler som ikke er fagfelleverdert, grå litteratur eller bokkapitler. Dette kunne bidratt med et enda bredere bilde på forskningsfeltet.

I forlengelse av dette, kan det være en begrensning av jeg kun er en person i gjennomføringen, med begrenset tid. I tillegg til at dette er en relativt ny metode for meg. På bakgrunn av dette, vil jeg hevde at muligheten for at jeg har oversett relevante artikler eller inkludert ikke-relevante, er til stede. Krumsvik og Røkenes (2019) beskriver at litteraturstudier er en krevende øvelse både teknisk og analytisk (s. 109). Det anbefales ofte at en er flere i arbeidet med kriterier og utvalg, for å minske sannsynligheten for bias (Levac et al., 2010, s. 6). Jeg har eksplisitt presentert mine inklusjons- og eksklusjonskriterier, samtidig utvalget av artikler basert på disse preget av en tolknings- og analyseprosess. Dermed kan det være påvirket av mine forforståelser. Andre ville kunne forstått og vurdert kriteriene annerledes, og dermed gjort et annet utvalg. Ved å være flere, minimeres sjansen for å gjøre feil på bakgrunn av dette. For å likevel forsøke å unngå dette, og sikre en mer felles forståelse, har jeg beskrevet hvordan jeg har tolket kriteriene, og hvorfor jeg har tatt disse valgene. Videre har jeg underveis i prosessen, dokumentert og kategorisert hvorfor jeg har ekskludert artiklene. Dette har bidratt til at jeg har hatt mulighet til å justere utvalg og kriterier kontinuerlig. Dessuten medførte tekniske utfordringer at jeg måtte gjøre deler av screeningsprosessen på nytt. Her opplevde jeg at jeg tok mange av de samme valgene som jeg gjorde i første omgang. Altså anser jeg det som lite sannsynlig at kriteriene har endret seg såpass at tekster som har blitt ekskludert skulle vært inkludert. Det har heller vært at eksklusjoner har skjedd i flere omganger, etter hvert som jeg har endret kriteriene.

Videre har jeg ikke hatt tid og kapasitet til å nærlese alle artiklene i screening av fulltekst. Derfor har jeg ofte skummet gjennom sammendrag/fulltekst, som igjen kan ha medført at jeg har oversett sentrale aspekter. Samtidig kan det argumenteres for at om det har vært mulig å overse, har det ikke vært så sentralt at det har vært relevant nok. Også språket kan ha vært en utfordring, da noe kan forsvinne i oversettelse fra engelsk til norsk. Videre har tiden begrenset muligheten til mange testsøk, og gjøre nye søk med mer relevante begrep, etter hvert som jeg fikk mer oversikt over feltet og litteraturen. Nå i ettertid, ser jeg at søkestrengene kunne vært mer presise. Med bedre tid og eventuelt flere personer, kunne jeg også for eksempel gjort håndssøk i relevante tidsskrifter som *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning Journal*. Dette kunne muliggjort enda flere relevante funn. På en annen side er det poengtert at dette er en *mini* studie, nettopp for å forsøke å senke forventingene. Utvalget er ikke uttømmende. Likevel kan studien bidra til å gi et overblikk over forskningsfeltet. Samtidig stemmer funnene jeg har gjort her, i stor grad med tidligere forskning, noe som bidrar til å understøtte mine funn.

4 Resultater og diskusjon

For å besvare de to forskningsspørsmålene, vil jeg i dette kapitlet presentere og diskutere funn fra studien. Først vil gjøres ved å først undersøke hva som karakteriserer den nåværende forskningen om sammenhengen mellom uteskole på barneskolen og elevers livskvalitet og sosiale. Deretter vil det drøftes hvordan det beskrives at uteskole kan påvirke elevenes livskvalitet.

4.1 Karakteristika ved forskningen

I tabell 3 presenteres generell karakteristikk ved forskningen. Disse vil videre presenteres og diskuteres.

Tabell 3 Karakteristika ved forskningen

| Studie/ Forfatter (år) | Land/ språk | Alder på elever | Metodedesign/datainnsamling/hva måles/forskningsprosjekt | Type rapport/ antall informanter | Uteskolebegrep/omfang av uteskole/ varighet |
|--|---------------------|--|--|---|--|
| S1/Bølling, Niclasen, Bentsen og Nielsen (2019) | Danmark/ engelsk | 9-13 år | Kvantitativ, kvasieksperimentell studie/spørreundersøkelse, pre - og posttest / fem aspekt ved psykososialt velvære, eksponering for uteskole og sosioøkonomisk status/ TEACHOUT | Selvrapport / $e^i=51$, $e^k= 120^e$ | Education outside the classroom/ $i =i$ gj.nitt 4.8 +/- 0.2 t/uke ¹ , fordelt over 1-2 økter i uka, $k=$ under 2 t/uke /1 skoleår |
| S2/ Bølling, Otte, Elsborg, Nielsen og Bentsen (2018) | Danmark/ engelsk | 9-13 år | Kvantitativ, kvasieksperimentell studie /spørreundersøkelse, pre - og posttest / skolemotivasjon, eksponering for uteskole og sosioøkonomisk status/TEACHOUT | Selvrapport / $e^i=311$, $e^k=77$ | Education outside the classroom/ $i =$ gj.snitt 4.93 +/- 0.07 t/uke ¹ , fordelt over 1-2 økter i uka, $k=$ under 2 t/uke /1 skoleår |
| S3/Bølling, Pfister, Mygind og Nielsen (2019) | Danmark/ engelsk | 9-13 år | Kvantitativ, kvasieksperimentell studie/spørreundersøkelse, pre - og posttest / sosiale relasjoner, eksponering for uteskole og sosioøkonomisk status / TEACHOUT | Selvrapport / $e^i=332$, $e^k=158$ | Education outside the classroom/ $i =$ gj.snitt 5.04 +/- 0.9 t/uke ¹ , fordelt over 1-2 økter i uke, $k= 2$ t/uke /1 skoleår |
| S4/Gustafsson, Szczepanski, Nelson og Gustafsson (2012) | Sverige/ engelsk | 6-11 år | Kvantitativ, kvasieksperimentell studie /spørreundersøkelse, pre - og posttest /fem aspekt ved mental helse og sosioøkonomisk status/- | Rapport fra andre / $f^i= 121$, $f^k=109$ | Outdoor education/ $i=$ minst 1 t/dag, $k= 0$ t (bruk av tradisjonelle metoder, i klasserom)/ 1 skoleår |
| S5/Hartmeyer og Mygind (2016) | Danmark/ engelsk | 9-12 år (16 år v/ intervju)/ tidligere deltakere i Mygind (2009) | Kvalitativ, tiltaksstudie (retrospektiv casestudie) /intervju /sosiale relasjoner/- | Selvrapport og rapport fra andre/ $e= 5$, $l=2$ | Udeskole/ 1 dag/uke /3 skoleår (for ca. 7 år siden) |
| S6/ Jørring, Bølling, Nielsen, Stevenson og Bentsen (2020) | Danmark/ engelsk | 11-12 år | Kvalitativ, tiltaksstudie/ intervju, observasjon/ skåring i lesing og matematikk, og sosial og akademisk velvære /TEACHOUT | Selvrapport og rapporter fra andre/ $e= 10$, o | Education outside the classroom/ Gj. snitt 6.3 +/- 5.2 t/uka, fordelt over 2 økter i uka /1 skoleår |
| S7/ Karppinen (2022) | Finland/ engelsk | 12-14 år | Kvalitativ, tiltaksstudie/skriftlig elevarbeid (essay) og feltnotater m/ bilder / kognitiv funksjon, fysisk helse og psykososialt velvære/ - | Selvrapport og rapporter fra andre/ $e= n/a$, $o (l)/$ | Forest walks/ 30- 40 min/dag /1 skoleår |

¹ Intensjon minst 5 t/uke

| | | | | | |
|---------------------------------------|------------------------|---|--|--|--|
| S8/ Marsh og Blackwell (2023) | Storbritannia /engelsk | 5-11 år | Kvalitativ, kartleggingsstudie /intervju /elevenes velvære, akademiske resultater, elevers atferd og elevers sosiale ferdigheter/- | Andres rapport/ l= 9 | Outdoor learning/ n/a |
| S9/ McCree, Cutting og Sherwin (2018) | Storbritannia /engelsk | 5-7 år ved oppstart, 7- 10 år ved slutt | Mixed-methods, tiltaksstudie /observasjon, fokusgrupper, spørreundersøkelser, intervju (elever intervjuet hvert år) /akademisk oppnåelse, velvære og kontakt med natur/- | Selvrappport og rapport fra andre/ e=11 og l= 7, f= n/a, o | Forest school/ 1 dag/uke (også i ferier)/3 skoleår |
| S10/ Mygind (2009) | Danmark/ engelsk | 9-12 år/ | Kvantitativ, tiltaksstudie/ spørreundersøkelse (etter 6 mnd, ett år, to år og tre år) besvart i to kontekster: klasserommet og skogen /opplevelse av sosiale relasjoner, undervisning og fysisk aktivitet /- | Selvrappport/ e=19 | Outdoor learning, outdoor teaching, outdoor education/ 1 dag/uke /3 skoleår |
| S11/ Mygind, Bølling og Barfod (2019) | Danmark/ engelsk | 9-12 år | Kvalitativ, kartleggingsstudie /intervju /utfordringer og motiverende faktorer ved uteskole /TEACHOUT | Rapport fra andre /l=8 | Education outside the classroom: udeskole /gj.snitt 2.2 - 4.8 t ¹ /uke /1 skoleår |
| S12/ Norðdahl og Jóhannesson (2016) | Island /engelsk | 1-16 år | Kvalitativ, kartleggingsstudie /intervju /syn på rollen til utendørsmiljøet i elevers læring /ActionESD | Rapport fra andre /l= 25 | Outdoor education, School-based outdoor learning/ n/a |
| S13/Tiplady og Menter (2021) | Storbritannia /engelsk | 5-10 år (skole 1) 12-13 år (skole 2) | Mixed-methods, tiltaksstudie/ spørreundersøkelse, observasjon, registrering av oppmøte, intervju med elev, lærere og foreldre, individuell (skole 2) og felles (skole 1) loggbok m.m. /emosjonelt velvære/ - | Selvrappport og rapport fra andre/e=16, f= 4, l= n/a, o | Forest school/ 1 dag/uke / 1 skoleår |

Forkortelser: e=elever, l = lærere og andre ansatte i skolen, f= foreldre, o=observasjon av forsker, i= intervensjonsgruppe, k= kontrollgruppe, gj.snitt= i gjennomsnitt, n/a= ikke oppgitt/ikke tilgjengelig

4.1.1 Publikasjonsår

Tidsrammen for inklusjon ble satt til mellom 1. januar 2000 og 6. mars 2023. Likevel er ingen av de inkluderte artiklene publisert før 2009, som illustrert i figur 2. Flertallet, 11 av artiklene, er publisert i tidsrommet 2016-2023, og kun 2 artikler er publisert før 2016.

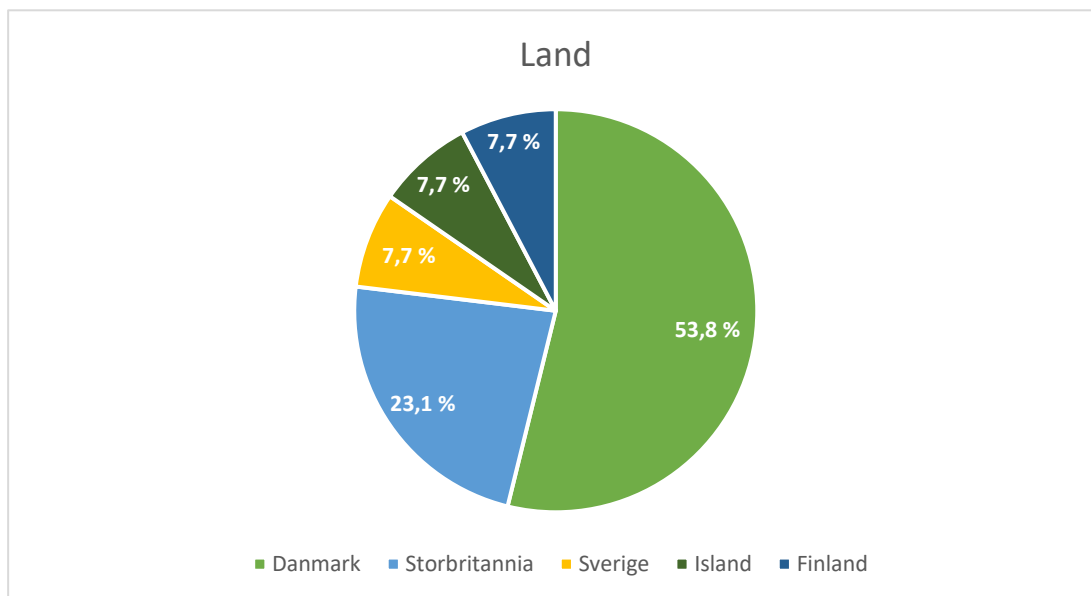


Figur 2 Linjediagram over fordeling av studier etter publikasjonsår

Disse funnene kan indikere at kunnskapsbasen på sammenhengen mellom uteskole i barneskolen og elevenes livskvalitet, er relativt ny og samtidig voksende. Dette samsvarer med blant annet Becker et al. (2017) sin beskrivelse av forskning på uteskole og effekter av denne som et relativt nytt forskningsfelt, med stadig økende antall publikasjoner (s. 14). Videre fant Miller et al. (2021) at majoriteten av de inkluderte studiene som undersøkte effekter av naturbasert læring, var publisert mellom 2014 og 2019 (s.1121). Også Dabaja (2022a) finner et tydelig topp-punkt for publikasjon av artikler om uteundervisning mellom 2017-2019. I tillegg til økende interesse for uteskole, kan de beskrevne funnene forklares med at det har vært et stadig økende fokus på (skole)livskvalitet, trivsel og psykisk helse (se blant annet Tangen, 2009, s. 829). Som tidligere beskrevet, økte interessen for bruk av uteskole i kjølvannet av nedstenginger og anbefalinger om økt bruk av uteskole under Covid-19-pandemien, som inntraff i slutten av 2019. Det har tilsynelatende ikke hatt betydning for mengden forskning på sammenhengen mellom uteskole på barneskolen og elevers livskvalitet. Det ser ut som at interessen for dette, har økt allerede siden 2016. Siden 2020 ser det heller ut til å ha flatet ut.

4.1.2 Land

Alle de inkluderte studiene er gjennomført i Europa, og de fleste (76,9 %) i et nordisk land. Som illustrert i figur 3, er i overkant av halvparten av studiene, 7 artikler (53,8%) fra Danmark. Videre følger Storbritannia med 3 artikler (23,1 %), mens både Sverige, Island, Finland er representert med én artikkel (7,7 %) hver. Ingen av de inkluderte studiene er fra Norge. Videre, som det framkommer av tabell 3, er alle artiklene skrevet på engelsk, selv om det også ble gjort søk på norsk, svensk og dansk.



Figur 3 Sektordiagram over fordeling av studier etter land

Som tidligere beskrevet, har uteskole en sterk tradisjon i nordiske land og det var derfor å anta at disse derfor var tydelig representert i funnene (Remmen & Iversen, 2022, s. 1). Siden 2000 har forskning på uteskole vært voksende forskningsfelt i Danmark, Sverige og Norge (Bentsen et al., 2009, s. 30). Videre kan en forklaring på at over halvparten av studiene er fra Danmark, være 5 av studiene er en del av samme forskningsprosjekt, TEACHOUT, som er gjennomført i Danmark. Funn fra Remmen og Iversen (2022) indikerer at i de nordiske landene, særlig Danmark, Norge og Sverige, er uteundervisning et betydelig forskningsfelt innen pedagogisk forskning (s. 13). Dermed er det noe overraskende at ingen av de involverte studiene er fra Norge. Dette også fordi uteskole anses å være et utbredt fenomen i Norge (Bentsen et al., 2009, s. 35). Samtidig finner Remmen og Iversen (2022) at det særlig er forskning fra Danmark som undersøker ulike aspekter av livskvalitet og ingen av de inkluderte norske artiklene i deres studie blir kategorisert som at de undersøker livskvalitet (s. 5-13). Det kan dermed indikere at det finnes en del norsk forskning om uteskole, men lite på sammenhengen mellom uteskole på barneskolen og elevenes livskvalitet.

I denne studien er alle de inkluderte studiene fra Europa. Jordet (2010) beskriver det kan være vanskelig å oversette begrepet *uteskole* til andre språk, men at tankegangen bak uteskole har stort gjennomslag internasjonalt (s. 57). I annen forskning kommer dette til syne. For eksempel viser funnene i Miller et al. (2021) en større bredde i land, også utenfor Europa, men majoriteten er fra vestlige land (s. 1121). I L. Mygind et al. (2019) sitt systematiske review, er rundt halvparten av studiene fra USA, 30% fra Europa, og videre funn fra Oseania og Asia (s. 7). At denne internasjonale bredden ikke kommer til syne i denne studien, kan handle om den valgte definisjonen av uteskole, og inklusjons- og eksklusjonskriteriene. Becker et al. (2017) har likere inklusjons- og eksklusjonskriterier, og legger blant annet vekt på at det skal være en regelmessig bruk av uteskole. I denne studien er hovedvekten av studiene fra Europa, men noen fra USA, New Zealand og fra Storbritannia, India og Kenya (Becker et al., 2017, s. 5). Her er det gjerne andre av inklusjonskriteriene mine disse studiene ikke samsvarer med.

Videre er det både variasjoner lokalt, regionalt og nasjonalt, som vanskeliggjør en felles definisjon (Bentsen et al., 2017, s. 55; Becker et al., 2017, s. 2). Dette kan gjøre at praksiser i land utenfor Europa, i mindre grad samsvarer med definisjonen av uteskole jeg har valgt. En antagelse er for eksempel at uteundervisning i skandinaviske land har tydeligere røtter i læreplanen enn i en del andre land (Bentsen et al., 2009, s. 39). Dette kan ha betydning for at om det skjer i eller utenfor skoletid. Selv om konteksten er ulik, særlig med tanke på landskap og tilgang, er uteskole ganske likt i Norge, Danmark og Sverige (Bentsen et al., 2009, s. 39). Derfor er det også en gjensidig inspirasjon mellom disse landene, både praktisk og teoretisk. «Forest school» i Storbritannia er utviklet etter inspirasjon fra Skandinavia (O'Brien & Murray, 2007, s. 250). 2 av de 3 inkluderte studiene fra Storbritannia, undersøker nettopp effekter ved «forest school».

4.1.3 Alder på undersøkte elever

Denne studien undersøker bruk av uteskole på barneskolen, og undersøker derfor elever på 1.-7. trinn, i alderen mellom 5-13 år. Tabell 4 viser fordeling av aldersgruppen i fokus i de inkluderte studiene. Fem av de inkluderte studiene undersøker elever innenfor aldersspennet 5-9 år. Samtidig, for alle disse, undersøkes samtidig elever innenfor aldersspennet 9-13 år. Innad i studiene er det ulike årsaker til aldersspennet. Både at det undersøkes en blandet aldersgruppe eller at elevene blir eldre. I noen studier undersøkes én klasse, der elevene har relativt lik alder.

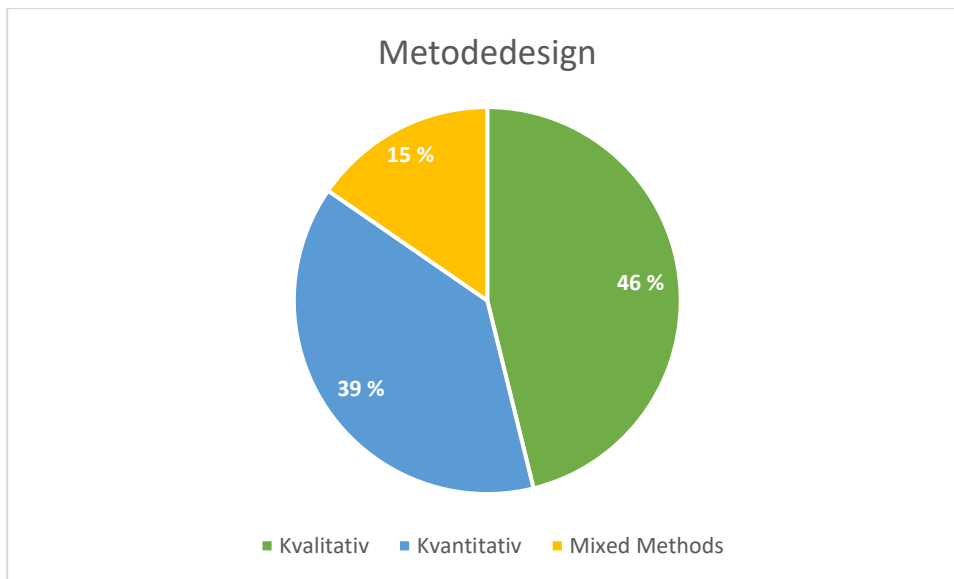
Tabell 4 Fordeling av aldersgrupper i de inkluderte studiene

| Studie | 5-9 år | 9-13 år |
|------------|--------|---------|
| S1 | | x |
| S2 | | x |
| S3 | | x |
| S4 | x | x |
| S5 | | x |
| S6 | | x |
| S7 | | x |
| S8 | x | x |
| S9 | x | x |
| S10 | | x |
| S11 | | x |
| S12 | x | x |
| S13 | x | x |

Funnene indikerer at de yngste elevene, mellom 5-9 år, tilsvarende norsk 1.-3.klasse, er lite undersøkt i litteraturen, når det gjelder sammenhengen mellom uteskole og elevenes livskvalitet. Dette samsvarer med blant annet med Miller et al. (2021) og der også majoriteten av studiene fokuserte på deltakere mellom 9-11 år (s.1121). I studien til L. Mygind et al. (2019) var omtrent 80% av deltakerne i de undersøkte studiene er mellom 11-18 år, mens omtrent 10% var under 11 år (s. 7).

4.1.4 Metode

Fordelingen mellom kvalitative og kvantitative metoder er nesten lik, med henholdsvis 6 (46%) og 5 (39%) studier hver. To av studiene (15%) har benyttet mixed methods. Figur 4 viser denne fordelingen.



Figur 4 Sektordiagram over fordeling av metodedesign

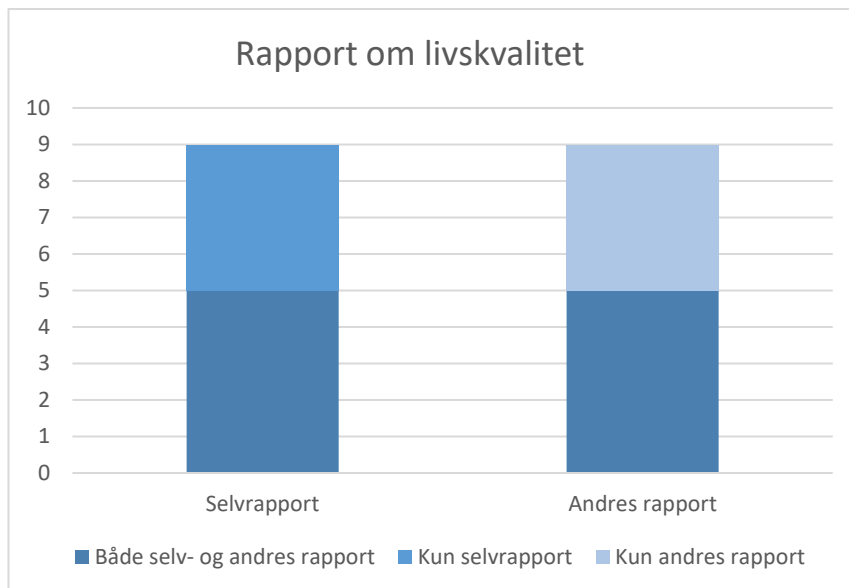
Flere tidligere studier indikerer at majoriteten av studiene om uteundervisning er kvalitative (Remmen & Iversen, 2022, s. 13; Dabaja, 2022a, s. 744; Becker et al., 2017, s. 18). På bakgrunn av dette, var det forventet at en større overvekt av studiene ville benytte kvalitative metoder. På en annen side har Miller et al. (2021) gjennomført et systematisk review av kun kvantitativ forskning knyttet til effekter av naturbasert læring, og har inkludert 20 artikler (s. 1115). Dette tilsier at det også er en del kvantitative studier om uteskole. Videre kan inklusjon- og eksklusjonskriteriene ha en betydning for funnene i denne studien. Det er mulig at det er en overvekt av kvalitativ forskning på uteskole og effekter av denne, men at i forskning på sammenhengen med elevers livskvalitet, er denne tendensen mindre tydelig. Videre kan det nevnes at 3 av de 5 studiene som benytter kvantitativ metode, er en del av samme forskningsprosjekt, TEACHOUT.

Alle studiene som blir beskrevet som kvantitative, benytter spørreundersøkelse til datainnsamling. 4 av de 5 studiene beskrives som kvasiekperimentelle studier, og benytter både pre- og posttest og kontrollgruppe. Tre av disse er en del av samme forskningsprosjekt, TEACHOUT. Videre tolkes også Mygind (2009) som en tiltaksstudie, med ønske om å evaluere virkningen av et tiltak (Kleven & Hjørdemaal, 2018, s. 123). Det benyttes ikke en kontrollgruppe, men sammenligning av elevenes besvarelser fra to kontekster: i klasserommet og utendørs miljø. Blant de kvalitative studiene, benytter 5 av 6 intervju for datainnsamling. Jørring et al. (2020) benytter i observasjon i tillegg til intervju. I Karppinen (2022) er lærer forsker, og datainnsamling skjer ikke med intervju, men blant annet gjennom skriftlig elevarbeid og lærerens egne feltnotater med bilder og tekst. Tre av studiene kan kategoriseres som kartleggingsstudier da de ikke forsøker å påvirke, men kartlegge forholdene slik de er (Kleven & Hjørdemaal, 2018, s. 125), mens de tre resterende tolkes som tiltaksstudier. Det kommer ikke fram at noen av de kvalitative studiene benytter kontrollgruppe eller pre- og posttest. De to studiene med mixed methods, benytter begge både spørreundersøkelse, observasjon og intervju. I tillegg også andre metoder for datainnsamling, som blant annet fokusgrupper (?), registrering av oppmøte og loggbok. Heller ikke disse brukte kontrollgrupper, men gjorde jevnlig undersøkelser i løpet av intervensjonsperioden. Begge studiene kan beskrives

som tiltaksstudier, da de ser ut til å evaluere effekten av to uteskoleintervensjoner, og utviklingen underveis i løpet av disse.

4.1.5 Type rapport og informanter

Som det illustreres i figur 5, undersøkes livskvaliteten ved gjennom en kombinasjon av det Næss et al. (2001) beskriver som selvrapport og rapporter fra andre i fem av studiene. For fire av studiene brukes kun selvrapport, og dermed benyttes egenrapport i totalt ni av studiene, tilsvarende for andres rapport.



Figur 5: Stolpediagram over fordeling av type rapport om livskvalitet

Egenrapport vil altså si at det er elevene selv som er informant, og beskriver egen opplevelse av sin livskvalitet. Dersom det beskrives gjennom andres rapport, er det en sekundærinformanten som kan være familiemedlem eller venn, person med profesjonelt forhold eller forsker (Næss et al., 2001, s. 45-46). I 3 av studiene er foreldrene til elevene sekundærinformanter, mens i 6 av studiene er lærer eller andre ansatte ved skolen informanter. I en av disse, Karppinen (2022), er forskeren også læreren til elevene, og har dermed egentlig to roller. I 3 av studiene ble data om elevenes livskvalitet innsamlet via observasjon gjennomført av forskeren(e). I flere av studiene benyttes en blanding av ulike sekundærinformanter. I enkelte av studiene har elevene rapportert om opplevd livskvalitet, mens foreldre og/eller lærer bidratt med data blant annet for å beskrive antall timer med uteskole eller elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Det har blitt tolket som at dataen de har bidratt med, ikke beskriver opplevd livskvaliteten, men brukes for å videre tolke dataen. Dermed er foreldre eller lærere regnet som informanter i denne sammenhengen, og det er fortsatt kategorisert som selvrapport.

Videre, slik det framkommer av tabell 5, er det totalt 1855 informanter på tvers av de inkluderte studiene. Samtidig er det uvisst om alle er unike informanter, da noen av studiene er fra samme forskningsprosjekt. Det kan derfor være overlapp mellom informantene. Tallet er antageligvis noe høyere, da det i enkelte av artiklene ikke er eksplisitt beskrevet antall informanter, særlig der det er flere typer informantgrupper. Dessuten, der en del av datainnsamlingen er basert på observasjoner, er ikke forskeren(e) medregnet som informant. I Karppinen (2022) er, som tidligere beskrevet,

læreren forsker, og er ikke medregnet som en informant. Blant de beskrevne informantene, er 464 tilknyttet en kontrollgruppe, der elevene har mellom 0 og 2 timer uteskole i uka. Dette vil si at det er 1391 av informantene som er elever eller er tilknyttet elever som har hatt regelmessig uteskole over en periode på minst 6 uker. Antall informanter i studiene, varierer mellom 7 (Hartmeyer & Mygind, 2016) og 631, der 120 av informantene er kontrollgruppe (Bølling, Niclasen, et al., 2019).

Tabell 5 Fordeling av type informanter

| | Elever | Ansatte | Foreldre | Sum | |
|---------------------|--------|---------|----------|-----|------|
| Intervensjonsgruppe | 1215 | | 51 | 125 | 1391 |
| Kontrollgruppe | | | | 109 | 464 |
| Sum | 1570 | | 51 | 234 | 1855 |

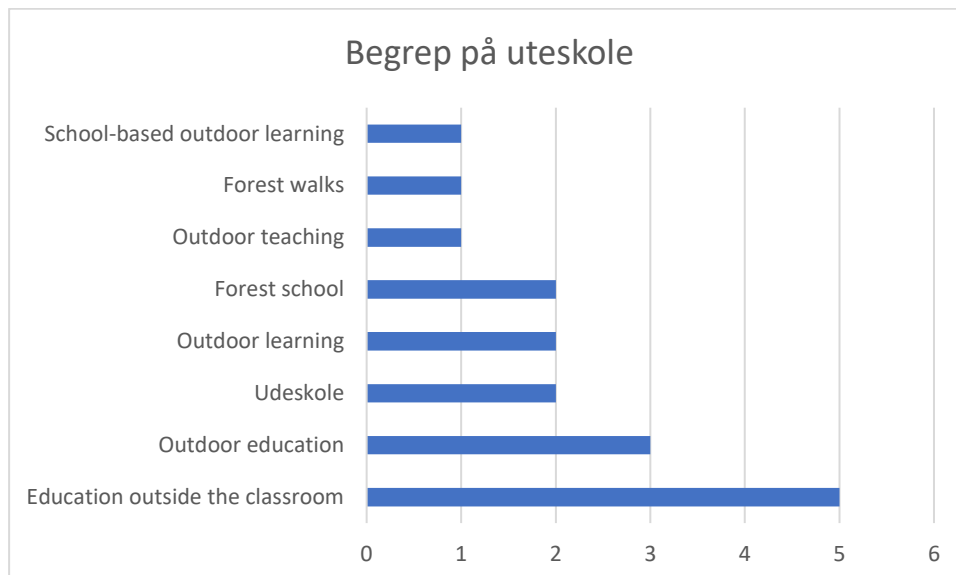
Som beskrevet var det en lik fordeling mellom studiene som brukte elevenes selvrappport og andres rapport som data for å beskrive elevenes livskvalitet. Sammenligner en derimot *antall* elever med sekundærinformanter, her foreldre, lærere og andre ansatte i skolen, bli det en tydelig forskjell. 2416 (85%) av informantene er elever, 234 (12%) er foreldre, og 51 (3%) er ansatte i skolen. Dette kan blant annet forklares med at flere av studiene med elever som informanter, har både intervensjons- og kontrollgrupper, og over 200 informanter. S1-3 er kvantitative studier, med utvalg på henholdsvis 631, 388 og 490 elever. Kun en av studiene med sekundærinformant, Gustafsson et al. (2012), har over 200 informanter. De resterende har utvalg på under 30 informanter.

I forkant av studien var det forventet at lærerperspektivet skulle dominere i forskningen. Dette blant annet basert på at Remmen og Iversen (2022) beskriver at i deres funn dominerer lærerperspektivet i den nordiske forskningen på skolebasert uteskole i grunnskolen. Tilsvarende funn finner Abelsen og Leirhaug (2017), som argumenterer for at det finnes lite empirisk forskningsbasert kunnskap om elevperspektivet knyttet til friluftsliv i norsk skole. På en annen side, i Becker et al. (2017) er majoriteten av studiene basert på elevenes selvrappport eller blanding av elevenes selvrappport og andres rapport. Becker et al. (2017) har i likhet med denne studien fokusert på elevene og effekter hos dem, og dette har vært en del av inklusjons- og eksklusjonskriteriene. Dette kan bidra til å forklare at de fleste av studiene er basert på elevens selvrappport eller en blanding. Dessuten undersøkes elevens subjektive livskvalitet, og i livskvalitetsforskning er selvrappporter mest brukt (Næss et al., 2001, s. 44). Siden det handler om en person sin indre tilstand og egenopplevde livskvalitet, kan en argumentere for at denne personen er den nærmeste til å mene noe. På en annen side kan en også hente data om en persons indre tilstand fra rapporter fra andre, og kan være gunstig av ulike årsaker (Næss et al., 2001, s. 45). For eksempel i Gustafsson et al. (2012) blir det argumentert for at foreldre er valgt som informanter fordi de ikke var direkte påvirket av intervensjonen, og dermed relativt uavhengige og objektive, sammenlignet med for eksempel lærerne eller elevene. Dette kan dermed minimere muligheter for en generalisert placebo-effekt (s. 75). Likevel kan det være relevant å være bevisst at forskning viser tendenser til at sekundærinformanter ofte underestimerer livskvaliteten til «hovedpersonen» (Næss et al., 2001, s. 46).

4.1.6 Uteskolebegrep

Som det framkommer i figur 6, benyttes ulike begrep for å beskrive uteskole i de inkluderte studiene. Disse brukes for å beskrive eventuelle intervensjoner og det som

undersøkes. Det er identifisert bruk av åtte ulike begrep, og mest brukt er «education outside the classroom» som benyttes i fem av studiene. For enkelte av studiene var det noe utfordrende å identifisere hvilket begrep de benyttet, blant annet fordi de brukte flere om hverandre. Det er derfor forsøkt å beskrive hvilke(t) begrep som er mest sentrale i artikkelen. I noen av artiklene er to eller flere begrep inkludert i tellingen, da de alle ble ansett som mye brukt og viktige i artikkelen. Blant annet beskriver Norðdahl og Jóhannesson (2016) bruken av utendørs miljø i undervisning og læring, med begrep som både «outdoor education» og «school-based outdoor learning».



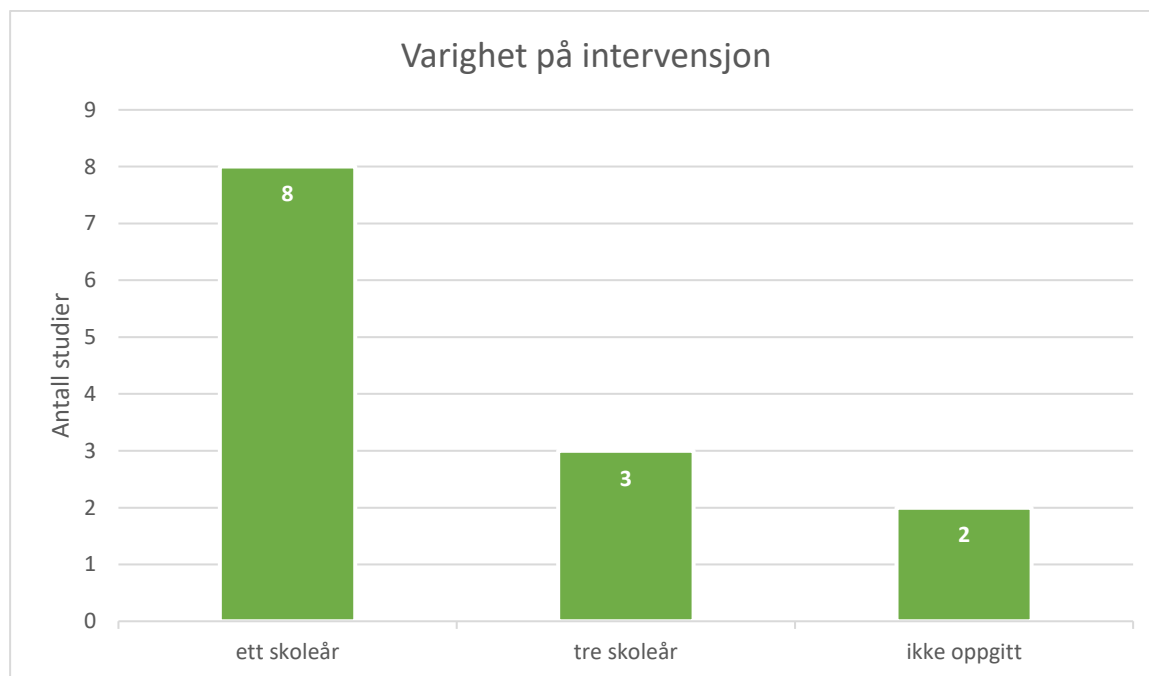
Figur 6: Stolpediagram over bruk av ulike begrep på uteskole

Som tidligere beskrevet, er alle artiklene skrevet på engelsk, og det er derfor ikke overraskende at de fleste begrepene er på engelsk. «Udeskole» er et dansk begrep, og brukes i to artiklene, som begge er fra Danmark. Dette synes å ligge nært det norske begrepet *uteskole* (se blant annet Jordet, 2010, s. 57). I Hartmeyer og Mygind (2016) begrunnes begrepsbruken blant annet med at det er vanskelig å finne et passende tilsvarende begrep på engelsk (s. 79). Dette kan igjen bidra til å forklare nettopp hvorfor det er ulike begrep i omløp i de ulike artiklene. Også Jordet (2010) beskriver at det kan være vanskelig, om ikke umulig, å oversette begrepet *uteskole* til andre språk (s. 57). Bentsen et al. (2009) argumenterer videre for at de ikke finner et passende begrep på engelsk som rommer vesentlig karakteristikk ved udeskole/uteskole (s. 40). Bruk av ulike begreper kan indikere ulike forståelser, og dermed ulik praksis. Dette kan igjen bidra til å forklare eventuelle forskjeller i funn. At noen av artiklene veksler mellom ulike begrep, viser kanskje at det likevel er små nyanser, særlig mellom noen av begrepene. Variasjon i begrepsbruk kan videre forklares med at det i søkestrengen ble benyttet flere ulike begrep for fenomenet, som dermed også åpner opp for ulike begrep. Dette ble igjen gjort fordi det syntes vanskelig å finne ett begrep, som diskutert. Likevel er nok også mangfoldet i begrepene her, noe begrenset, fordi det ble satt ulike kriterier for inklusjon. Dermed måtte de samsvare i stor grad med valgt definisjon.

4.1.7 Omfang på uteskoleintervensjon

Som illustrert i figur 7, har det vært gjennomført bruk av uteskole i ett skoleår for åtte (62%) av de inkluderte studiene og tre år for tre (23%) studier. For to (15%) av studiene blir det ikke oppgitt hvor ofte eller hvor lenge deltakerne har drevet med

uteskole. Dette er studier hvor det ikke er igangsatt en intervensjon, men som kartlegger situasjonen slik den er. Det er likevel tolket som at det skjer med en viss regelmessighet. I Norðdahl og Jóhannesson (2016) blir det blant annet beskrevet at alle lærerne/rektorene hadde erfaring med uteskole, men at det var ulikt hvor ofte de brukte det. Noen av og til, andre mer regelmessig, gjerne én gang i uka.



Figur 7: Stolpediagram som viser fordeling av varighet på intervensjonen

For å videre beskrive omfanget, kan man både beskrive hvor ofte det blir beskrevet at intervensjonen skjer, eller hvor mange timer i løpet av en uke. For ni (70 %) av de inkluderte studiene blir det beskrevet at uteskole skjer en eller to ganger i løpet av en uke, mens for to (15%) av studiene er det uteskole hver dag. Som tidligere beskrevet, er det ikke eksplisitt oppgitt for de to (15%) gjenværende studiene. Blant studiene med uteskole en eller to ganger per uke, har fire av studiene én fast dag i uka. Det er ikke oppgitt hvor mange timer dette er snakk om. For fem av studiene beskrives et gjennomsnitt på mellom 3,8 – 6,3 t fordelt på en-to økter i uka. Dette blir antatt å tilsvare omtrent det samme som de fire overnevnte studiene, men virker til å være noe mer varierende fra uke til uke, og mellom de ulike klassene. Blant studiene med uteskole hver dag, har de mellom 0,5 – 1t hver dag. Totalt sett gir dette omtrent like mange timer i uka som de andre studiene. Forskjellen er altså hyppigheten og varigheten på hver økt. I de fire studiene som har kontrollgruppe, har disse elevene mellom 0-2 t per uke.

Som tidligere beskrevet, kan blant annet begrepet og det undersøkte konseptet beskrive noe av variasjonen i regelmessigheten. Samtidig er det basert på studiens inklusjons- og eksklusjonskriterier kun inkludert studier med uteskole minst 2 timer hver eller annenhver uke, og med en varighet på over 6 uker. Dermed utelukker dette også en del av variasjonen med hensyn til regelmessighet og omfang. Videre viser funnene at de fleste studiene undersøker effekten etter ett år. To av de studiene som undersøker virkning av 3 år med uteskole, er basert på samme intervensjon. En av disse undersøker effekter 7 år etter intervensjonens slutt.

4.2 Sammenheng mellom uteskole og elevers livskvalitet

I det videre vil funn knyttet til hvordan studiene beskriver sammenhengen mellom regelmessig uteskole på barneskolen og elevers livskvalitet presenteres og diskuteres. Dette gjøres basert på Næss et al. (2001) sine variabler for å måle livskvalitet: aktivitet, sosiale relasjoner, selvbilde og grunnstemning. Dette vil også bli sett i tilknytning til KART- modellen til Tangen (2019): *Kontroll over eget skoleliv, arbeid i skolen, relasjoner til lærere, medelever og andre, og tidsdimensjonen* (s. 687-688). Tidsdimensjonen vil særlig trekkes fram i avsluttende diskusjon. I tabell 6 gis en oversikt over hvilke dimensjoner det er identifisert funn knyttet til, i de ulike artiklene.

De ulike variablene går inn i hverandre og påvirkes av hverandre. Dette gjør at det har vært noe vanskelig å skille de ulike. Flere av studiene undersøker dessuten også andre effekter enn de knyttet til elevenes livskvalitet, men disse vil ikke bli presentert her.

Tabell 6 Kategorisering av funn knyttet til effekter av uteskole i studiene

| Studie/ forfatter (år) | Aktivitet | Sosiale relasjoner | Selvoppfatning | Grunnstemning |
|-------------------------------------|-----------|--------------------|----------------|---------------|
| S1/Bølling, Niclasen, et al. (2019) | x | x | | x |
| S2/Bølling et al. (2018) | x | | | |
| S3/Bølling, Pfister, et al. (2019) | | x | | |
| S4/Gustafsson et al. (2012) | x | x | | x |
| S5/Hartmeyer og Mygind (2016) | x | x | | |
| S6/Jørring et al. (2020) | x | x | x | |
| S7/Karppinen (2022) | | x | x | x |
| S8/ Marsh og Blackwell (2023) | x | x | | x |
| S9/McCree et al. (2018) | x | x | x | x |
| S10/Mygind (2009) | | x | | x |
| S11/E. Mygind et al. (2019) | x | x | | x |
| S12/Norðdahl og Jóhannesson (2016) | x | x | x | |
| S13/Tiplady og Menter (2021) | x | x | x | x |

4.2.1 Aktivitet

Under aktivitetsdimensjonen, vil det presenteres og diskuteres funn fra ti av studiene, knyttet til påvirkning av elevenes engasjement, interesse, livslyst og motivasjon (Næss et al., 2001, s. 72) og dessuten opplevelse av å arbeide med noe meningsfylt (Befring, 2019, s. 689). McCree et al. (2018) målte et høyere nivå av deltakelse og engasjement blant elevene utendørs, og dette ble vedlikeholdt gjennom hele prosjektet. Både foreldrene og ansatte rapporterte om at elevene var mer positivt engasjert i skolen, og det skjedde en positiv forbedring i elevenes oppmøte sammenlignet med resten av

skolen (s. 984-990). Tilsvarende funn beskrives i Hartmeyer og Mygind (2016): Regelmessig uteskole så ut til å ha betydning for elevenes sterke engasjement, også i årene etter den treårige intervensjonen. Under intervensjonen ble elevenes engasjement og interesse knyttet til positive sosiale relasjoner og glede utendørs. Engasjementet de påfølgende årene, så ut til å være en konsekvens av forbedringer i elevenes sosiale relasjoner på grunn av regelmessig uteskole. En elev forklarte også tendensen med at uteskole fremmet evnen til å stille spørsmål (s.85-88). Dette blir også trukket fram i E. Mygind et al. (2019): Lærerne opplevde at naturmiljøet oppmuntret elevene til å stille spørsmål og være nysgjerrige (s. 604). Videre beskrev flere av lærerne i Marsh og Blackwell (2023) at uteskole sammenlignet med klasseromsundervisning, opplevdes morsommere, mer engasjerende og ekte. Dermed ble uteskole ansett som et nyttig verktøy for å utvikle positive holdninger til læring (s. 6). Jørring et al. (2020) finner at elevene opplevde uteskole som morsommere og mer variert enn klasseromsundervisning (s. 421). I tillegg beskriver Norðdahl og Jóhannesson (2016) at uteskole bidrar til å stimulere elevenes interesse, ved å skape mangfold og variasjon i undervisningen. Dessuten opplevde lærerne at uteskole bidro til å frigjøre ekstra energi, og dermed mulighet til å konsentrere seg lenger (s. 398). På en annen side, finner Bølling, Niclasen, et al. (2019) ingen signifikant assosiasjon mellom regelmessig uteskole og endring i hyperaktivitet og uoppmerksomhet. Samtidig viser funnene at antall ukentlige økter med uteundervisning er signifikant assosiert med økning i elevs hyperaktivitet og uoppmerksomhet, mens antall timer med uteskole er positivt signifikant assosiert med reduksjon av dette (s.213).

Videre finner Bølling et al. (2018) at uteskole er assosiert med signifikant forbedring i elevenes indre skolemotivasjon, uavhengig av kjønn og sosioøkonomisk status. I tillegg kan regelmessig uteskole virke som en buffer mot nedgang i indre skolemotivasjon, sammenlignet med kontrollgruppen. Samtidig indikerer funnene at jo høyere motivasjonen var i begynnelsen av prosjektet, jo sterkere er assosiasjonen. Dette antyder en mulig positiv spiral for elever som allerede er indre motiverte, og motsatt en negativ spiral for elever med lavere indre motivasjon (s. 32-33). Dette kan knyttes til funn i Tiplady og Menter (2021), der en elev opplevde uteskolen som utfordrende sammenlignet med klasseromsundervisning, fordi det var så mange flere valg. Med støtte fra voksne, klarte han etter hvert å integreres i gruppa (s. 106). I Jørring et al. (2020) ble det beskrevet at flere av de høytpresterende (high-achieving) elevene uttrykte glede over autonomien som var krevd av dem, og at dette var en indre motiverende faktor. Videre viser funnene at bruk av stafett og andre konkurranser i uteskole kan medføre ytre skolemotivasjon, på bakgrunn av den potensielle belønningen ved å vinne (s. 420-424). På en annen side fant Bølling et al. (2018) ingen signifikant assosiasjon mellom regelmessig uteskole og elevenes ytre motivasjon (s. 28).

Samlet indikerer funnene at regelmessig uteskole kan bidra til å påvirke elevenes engasjement, interesse og motivasjon positivt. Det er ikke identifisert noen beskrevne negative effekter knyttet til denne motivasjon. Dette med unntak av mulig økning i ytre motivasjon, og mindre økning i indre motivasjon hos elever med lavere indre motivasjon i utgangspunktet, som kan diskuteres om er negativt. Dette ser ut til å stemme med funn i Miller et al. (2021) sitt systematiske review, som beskriver positive effekter ved engasjement, som en konsekvens av naturbasert læring (s. 1127-1128). Videre beskriver Waite et al. (2016, s. 877) at uteundervisning kan være gunstig blant annet for elevenes motivasjon, interesse og engasjement i skolen, og funn fra Becker et al. (2017, s. 15) antyder positive effekter på elevenes skolemotivasjon. Dette fremhever dessuten

et annet aspekt ved funnene: De er hovedsakelig knyttet til engasjement og motivasjon i *skolearbeidet*, og kan derfor sies å være mest knyttet til elevenes skolelivskvalitet.

Det kan se ut til at ulike kvaliteter ved uteskole kan bidra til å fremme nysgjerrighet, engasjement, interesse, livslust og opplevelse av å holde på med noe meningsfylt, og dermed bidra til høy livskvalitet (Næss et al., 2001, s. 72). Waite et al. (2016) argumenterer for at lærernes gjennomføring av uteskole er annerledes utenfor klasserommet enn i, på grunn av ulike strukturer og fasiliteter, noe som bidrar med variasjon (s. 877). Dette blir også trukket fram i flere av studiene. Videre er sentrale prinsipper ved uteskole bruk av problemløsende, utforskende og praktiske aktiviteter, og skapende, kreative og lekbaserte tilnærminger (Jordet, 2010, s. 35). Dessuten er aktivitetene gjerne elevfokuserte, hvor elevene spiller en aktiv rolle og har høy grad av autonomi (Waite et al., 2016, s. 877). I Bølling et al. (2018) blir nettopp dette fremhevet som mulig årsak til forbedret indre skolemotivasjon, i tillegg til at elevene tilbys situasjoner der de er sannsynlig å føle seg kompetente, uteskole fremhever relasjoner og gir økt tilgang til naturmiljøer. Samtidig kan funnene tyde på at elever med i utgangspunktet lavere indre motivasjon, har større utfordringer enn andre elever med en mindre tydelige og veldefinert struktur på læringsmiljøet (s. 32-33). Liknende utfordring blir det beskrevet at en elev har i studien til Tiplady og Menter (2021). Det kan synes som at eleven ikke opplever å ha kontroll over egen skolehverdag.

Det beskrevne ser ut til å også ha betydning for arbeidsdimensjonen, ved at elevene opplever skolearbeidet meningsfylt og belønnende. Dette blant annet fordi lek er meningsfylt i alle former (Tangen, 2019, s. 689). Videre blir uteundervisningen beskrevet som mer «ekte» enn annen undervisning i Marsh og Blackwell (2023). Dette kan tolkes som at det oppleves som en mer virkelighetsnær og praktisk undervisning, og dermed mer meningsfylt. I tillegg kan det se ut til at naturmiljøet og opplevelser i dette, bidrar til å fremme nysgjerrighet, noe også flere av studiene trekker fram. Uteskole beskrives å åpne opp for autentiske læringssituasjoner, som oppleves nærmere virkeligheten (Jordet, 2010, s. 39). Samtidig må læreren støtte elevene i å oppdage sammenhengene i objektene og elementene i landskapet og erfaringene elevene gjør.

4.2.2 Sosiale relasjoner i skolen

I det videre vil det presenteres og diskuteres funn knyttet til sammenhengen mellom regelmessig uteskole og elevenes sosiale relasjoner, til både lærere og medelever. Det er identifisert funn knyttet til dette i 12 av studiene. For det første viser funn fra Hartmeyer og Mygind (2016) indikerer at uteskole kan bidra til å forbedre de sosiale relasjonene blant elevene, og knytter dette til seks ulike forhold: lek og interaksjon, deltakelse og elevsentrerte oppgaver, samarbeid og engasjement. Dette så ut til å ha en betydning også for påfølgende år etter intervensjonen. I uteskolesettingen arbeidet elevene ofte i grupper, og elevene ble ofte værende frivillig i de samme gruppene ved pauser. Dette skapte grunnlag for nye lekesammensettinger og forbedret sosiale relasjoner. Videre fortsatte elevene å leke i høyere alder enn elever i andre klasser, som også ble ansett som viktig (s. 83-88). Både Mygind (2009) og Bølling, Pfister, et al. (2019) sine funn antyder også at regelmessig uteskole bidro til etablering av nye medelevrelasjoner. Mygind (2009) fant at elevene etablerte flere sosiale relasjoner under både undervisning og pauser i skogen, sammenlignet med i klasserommet og skolegården (s. 166-167). Bølling, Pfister, et al. (2019) beskriver at sammenlignet med kontrollgruppen, etablerte elevene med regelmessig uteskole et høyere antall nye relasjoner mellom to elever. Funnene viste at guttene hadde en større vekst i relasjonene sammenlignet med jentene (s. 38).

Videre beskriver Hartmeyer og Mygind (2016) at uteskolemiljøet ble oppfattet som mer inkluderende fordi det økte elevenes muligheter for å delta aktivt i undervisningen. Relasjonene ble styrket ved at elevene ble bedre kjent og bevisst hverandres ferdigheter og kompetanser (s.85). Også Jørring et al. (2020) viser at uteskole kan fremme sosialt velvære hos elever med lavere akademisk oppnåelse, ved at de får mulighet til å benytte andre ferdigheter i undervisning, og blir anerkjent for dette. Dessuten kan uteskole, uavhengig av kjønn eller akademisk oppnåelse, bidra til forbedret sosialt velvære, gjennom forbedret sosialt fellesskap. Blant annet ved at elevene oppleve andre kvaliteter ved hverandre i fellesaktiviteter (s. 423). Forbedring av elevens sosiale velvære, kommer også fram i McCree et al. (2018): Elevene foretrakk aktivitetene der de fikk tid med venner, de overkom sosiale konflikter og ble anerkjent som «wild experts» på skolen (s.986-993). Også funn fra Tiplady og Menter (2021) tilsier at elevene verdsatte uteskolen som et sted de kunne tilbringe tid med venner og etablere nye vennskap. Særlig i starten ble det observert at sosiale interaksjoner var utfordrende for elevene, og elevene jobbet ofte alene, trakk seg unna, viste aggressiv atferd eller det endte i konfrontasjon. I løpet av intervensjonen utviklet flere av elevene forbedrede ferdigheter i kommunikasjon og forhandling. De så ut til å interagere mer med hverandre og å like å tilbringe tid sammen (s.106-107).

Marsh og Blackwell (2023) beskriver at uteskole ble ansett som en hyggelig, sosial setting, som leder elevene til å samarbeide og kommunisere mer, og utvikle samarbeidsferdigheter (s. 10). Hartmeyer og Mygind (2016) beskriver at de sosiale relasjonene så ut til å ha positive konsekvenser for elevenes samarbeidsevner og engasjement også i de påfølgende årene (s. 88). Videre finner Bølling, Niclasen, et al. (2019) at jevnlig uteundervisning var signifikant assosiert med forbedring i prososial atferd, men ingen signifikant assosiasjon med utfordringer med medelever. Samtidig så antall ukentlige økter og timer med uteskole ut til å ha en betydning: Antall økter er negativt assosiert med forbedring i prososial atferd, mens antall timer er positivt, men ikke signifikant, assosiert med forbedring av prososial atferd (s. 213-214). Videre viser Norðdahl og Jóhannesson (2016) sine funn at lærerne opplevde utendørsmiljøet som et godt sted for å lære god kommunikasjon og interaksjon mellom elever, og for å løse utfordringer mellom elever (s. 398). På en annen side finner Mygind (2009) ingen signifikant forskjell i tilbøyelighet til å samarbeide, være hjelpsom, vise empati eller arrangere leker i pausen, sammenlignet med i klasserommet. Det er likevel en tendens til mer kranling og erting i klasserommet (s. 160). Gustafsson et al. (2012) finner heller ingen signifikant effekt på utfordringer med medelever og prososial atferd (s. 72).

I tillegg beskriver I E. Mygind et al. (2019) at uteskole oppleves å kunne bidra til å utvikle og forsterke lærer-elevrelasjonen (s.604-606). Karppinen (2022) viser at elevene gjennom de daglige gåturene opplevde at de kunne stole på de voksne, og bygde opp tillit. På en annen side, stolte de lite på hverandre (s. 55). McCree et al. (2018) beskriver at elevene i løpet av treårsperioden utviklet positive relasjoner og tillit til de ansvarlige for uteskolen, og at dette bidro til at de kunne utvikle seg (s. 987). Videre indikerer funn i Hartmeyer og Mygind (2016) at uteskole ga lærerne mulighet til en annen tilstedeværelse enn på skolen, der lærerne ikke er en del av elevenes «friminutt». Dette ga lærerne en bedre forståelse av det sosiale miljøet, og mulighet til å formidle kunnskap om hvordan elevene skulle behandle hverandre (s. 84). Samtidig opplevde flere elever i Jørring et al. (2020) at det var vanskeligere å få hjelp fra læreren til skolearbeid ute, blant annet fordi de var spredd over et større område (s. 420).

På tross av positive effekter, indikerer funn fra både Mygind (2009, s. 165) og Hartmeyer og Mygind (2016, s. 83) at nye lekssammensetninger og bedre sosiale relasjoner i liten grad ble overført til klasseromssettingen. Det så ut til å være et fenomen knyttet til uteskolesettingen, og kun noen få endret lekemønster i skolegården (Mygind, 2009, s. 165). Videre konkluderer Bølling, Pfister, et al. (2019) med at påvirkningen på medelevrelasjonene ikke ser ut til å være sterk nok til å endre den fastere sosiale strukturen i klassen. Signifikante funn er kun relatert til relasjoner mellom to elever, ikke grupperelasjoner. Dessuten er det ikke bevis for at elevene med regelmessig uteskole, sammenlignet med kontrollgruppen, har færre tap av relasjoner eller større og flere medelevgrupper (s. 38). Også Jørring et al. (2020) finner at de eksisterende sosiale mønstrene i klassen ikke nødvendigvis ble endret, da elevene søkte til sine «vanlige» venner når læreren tillot det. Dette gjaldt uavhengig av kjønn og akademisk nivå. Funnene antyder at uteskole kan forsterke samholdet for elever som allerede opplever tilhørighet, da elevene interagerer oftere enn i klasserommet. Samtidig kan uteskole potensielt forsterke sosial eksklusjon, blant ved elevenes valg av grupper, konkurranser og transporttid. Den sosiale eksklusjonen kan bli veldig tydelig hvis man aldri har en venn å «gå arm-i-arm med», ikke blir valgt eller har noen å samarbeide med (s. 422-423). På en annen side, tilsier funn fra Bølling, Pfister, et al. (2019) at transporttid virker som en buffer mot tap av eksisterende dyadiske medelevrelasjoner (s. 38).

Oppsummert er det funn ved dimensjonen som er hyppigst registrert blant studiene. Dette ser ut til å stemme med blant annet Becker et al. (2017, s. 16). Videre indikerer funnene at regelmessig uteskole kan bidra til å forbedre elevenes sosiale relasjoner både med medelever og lærere. Mest omtalt er effekter på medelevrelasjonene. Dette samsvarer med tidligere forskning som også finner at aktiviteter i naturen og uteundervisning kan bidra til forbedring barn og unge sine sosiale relasjoner, sosiale velvære og sosiale kompetanser (Miller et al., 2021, s. 1128; Roberts et al., 2020, s. 310; Becker et al., 2017, s. 16; Remmen & Iversen, 2022, s. 11; Waite et al., 2016, s. 874). I Miller et al. (2021, s. 1128) beskrives også unntak: En av studiene som fant en liten økning i negativ kommunikasjon (s. 1128). I denne studien nyanseres også de positive effektene noe, da fire av studiene finner at effektene hovedsakelig er til stede i uteskolesettingen, og ikke påvirker de større sosiale strukturene. Dessuten beskriver en av studiene mulig forsterkning av sosial eksklusjon, og det er litt varierende funn tilknyttet bedring i sosiale ferdigheter og konflikter.

Uteskole er ofte preget av lek, kreativitet, samarbeid og sosial samhandling (Jordet, 2010, s. 35-45). Dette kan bidra til å fremme elevenes nærhet, kjennskap og likhet med medelever, blant annet felles interesser, som igjen er forventet å kunne støtte positive sosiale relasjoner (Gifford-Smith & Brownell, 2003, s. 265-266). Videre foreslår Jørring et al. (2020) at sosiale relasjoner kan forsterkes fordi elevene interagerer oftere og mer under uteskole enn i klasserommet (s. 422). Samtidig kan nettopp dette bidra til at det også blir tydeligere hvem som er utenfor det sosiale fellesskapet, da samarbeid og sosial samhandling gjerne skjer oftere enn i klasserommet. Kanskje kan dette også bidra til å forklare hvorfor flere elever i Tiplady og Menter (2021) at det var utfordrende med de sosiale interaksjonene, og trakk seg tilbake. Elevene i den omtalte studien viste utfordringer med det emosjonelle og atferd. Videre viser dette også til lærerens rolle som fasilitator, både ved å være tett på og observere, og organisering av sosial samhandling. Som Skaalvik og Skaalvik (2018) beskriver, kan samarbeid bidra til et trygt og inkluderende miljø, men også til sosiale problemer (s. 236). Kanskje kan dette også bidra til å forklare ulike effekter i de ulike studiene, altså at det er ulik organisering og tilrettelegging for det sosiale miljøet. Blant annet framhever Mikami et al. (2010) at å

bruke samarbeidsbaserte aktiviteter mellom aksepterte og avviste elever, kan bidra til å redusere avising mellom elevene (s.127). Samtidig er det også viktig at alle medlemmene kan bidra positivt til gruppa, og at ingen oppleves som en byrde (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 236). Det er altså mange hensyn å ta, som kan medføre at effektene knyttet til de sosiale relasjonene ikke kun er positive.

Videre kan mer positive lærer-elevrelasjoner påvirke medelevrelasjonene ved å bidra som rollemodell for elevene (Hughes & Chen, 2011, s. 284; Havik, 2016), eller ved at elevene kan benytte læreren som ressurs for andre relasjoner (Endedijk et al., 2022, s. 401). En forbedret lærer-elevrelasjon kan knyttes til at de fysiske rammene utendørs tillater andre samværs- og kommunikasjonsformer enn i klasserommet, og dette kan bidra til å skape et mer naturlig og likeverdig relasjon (Jordet, 2010, s. 96). Dette kommer blant annet til syne i E. Mygind et al. (2019), der det trekkes det fram at læreren får bedre tid og rom for å ha uformelle samtaler med elever. De blir kjent i nye settinger og undervisningssituasjoner og løser oppgaver sammen. Det gir videre mulighet for lærerne til å vise både emosjonell og instrumentell støtte (Federici & Skaalvik, 2014, s. 21-22). Likevel kan det se ut som at elevene i Jørring et al. (2020) opplevde at det var vanskeligere å få instrumentell støtte i arbeidet ute. Dette kan ha sammenheng med hvordan aktivitetene organiseres. Jordet (2010) viser til at uteskole gir større muligheter til å se den enkeltes behov og forutsetninger bedre, se nye sider og ferdigheter, og møte og anerkjenne eleven for den hen er. Generelt oppleves uteskole å preges av en positiv og god atmosfære i møte mellom lærer og elev, og relasjonene kan styrkes av å oppleve noe sammen (s. 96-99). Dette kan se ut til å bidra til å fremme støtte, omsorg, åpenhet, involvering, anerkjennelse og gjensidig respekt, som Drugli (2012) beskriver som mulige kjennetegn på positive lærer-elevrelasjoner (s. 48). De gode relasjonene gir igjen bedre forutsetninger for å møte den enkelte elev i klasserommet (Jordet, 2010, s. 98).

Et annet funn er at de positive effektene i liten grad ser ut til å overføres til andre kontekster, særlig i forbindelse med etablering av nye sammensetninger og relasjoner. Hartmeyer og Mygind (2016) foreslår at dette handler om at elevene opplever uteskole som et mer inkluderende miljø, og at handlingene knyttet til nye lekekonstellasjoner var knyttet til dette (s. 83). Altså at konteksten oppleves annerledes, og dermed medfører annen atferd. Dessuten hevder Bølling, Pfister, et al. (2019) at tiden elevene har med uteskole er for begrenset til at det kan ha en signifikant effekt på relasjoner og tilknytninger på et mer generelt nivå (s. 38). Funnene viser likevel tendenser til at regelmessig uteskole blant annet har betydning for kvaliteten på relasjonene, om ikke kvantiteten.

4.2.3 Selvoppfatning

Funn knyttet til selvoppfatning, handler om hvordan uteskole blant annet kan bidra til å påvirke elevenes selvfølelse og tro på seg selv (Næss et al., 2001, s. 73). Funn fra fem av studiene blir knyttet til denne dimensjonen. Blant annet beskrives uteskole i Norðdahl og Jóhannesson (2016) til å ha en positiv påvirkning på elevenes selvfølelse, ved at de lærte å håndtere risiko i miljøet og bygget opp motet (s. 399). Videre finner Karppinen (2022) at de daglige gåturene bidro til at elevene fikk et bredere selvbylde, med aksept for egne reaksjoner, følelser og tanker (s. 55). Funn i Tiplady og Menter (2021) antyder at elevene fikk mulighet til å lykkes på flere områder, og suksess resulterte i at elevene tok større risiko og ble gradvis mer selvstendige. Elevene ble oppfordret til å internalisere positive narrativ om seg selv, men kun på den ene skolen (11-16 år) klarte noen av elevene å reflektere over egne suksesser og dele med forskeren (s. 108-109). I McCree et al. (2018) var økt selvtillit blant de mest observerte effektene, og den forble forhøyet

gjennom intervensjonen. Ofte observert var forbedret selvbilde, selvfølelse og selvstendighet. Elevene så ut til å få økt selvtillit utendørs, og av å bli «natureksperter» på skolen, som også fikk betydning for elevenes selvtillit på skolen. Videre gjorde dette at elevene ble mer ansvarlige, selvregulerende og motstandsdyktige. Det var likevel noen unntak, ofte knyttet til elever med utfordrende livssituasjon eller konflikter med medelever (s.989-993). Som tidligere beskrevet, fant Jørring et al. (2020) at uteskole kan bidra til både anerkjennelse og eksklusjon. Særlig viktig for elever med lavere akademisk oppnåelse, var at de opplevde anerkjennelse ved å få mulighet til å bruke andre ferdigheter i en læringskontekst. På en annen side kan sosial eksklusjon bli forsterket. Dessuten så det ut som at krav om høy autonomi, omgivelsene og konkurranser, kunne distrahere særlig elevene med lavere resultater. Dermed kan det virke som en eksklusjonsmekanisme for disse elevene, ved å reproducere akademisk lagdeling fra klasserommet (s. 420-424).

Oppsummert viser funnene at regelmessig uteskole kan ha positive effekter på elevenes selvoppfatning og selvfølelse og selvtillit. Dette ser ut til å støtte funn i tidligere forskning (Roberts et al., 2020, s. 313; Becker et al., 2017, s. 16; Dabaja, 2022b, s. 747; L. Mygind et al., 2019, s. 8-10). I Roberts et al. (2020) er funnene noe inkonsekvente, da noen studier finner forbedring, mens andre ikke finner endring hos barna og de unge (s. 313). Dette er tilsynelatende ikke synlig i denne studien, samtidig som dette er den minst omtalte dimensjonen i studiene. Kanskje kan dette knyttes til at det er en mindre dokumentert effekt ved uteskole. Waite et al. (2016) beskriver selvfølelse og selvtillit som effekter ved *Forest school*, men ikke eksplisitt som effekter av uteskole. Videre hevdes det at i *Forest school* blir slike effekter sett på som nødvendige og sentrale, men utenfor læreplanen. I uteskole er derimot læreplanen verktøyet for å oppnå slike effekter (s. 877-882).

Som tidligere nevnt, bidrar uteskole med variasjon i undervisningen. Jordet (2010) hevder at uteskole kan bidra med flere innganger til lærestoffet, og at eleven får bruke flere sider av seg selv. Dette kan øke den enkelte elevs muligheter til å oppleve mestring og dermed bedre den tilpassede opplæringen i skolen (s. 45). Opplevelse av mestring har igjen betydning for elevenes forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 160). Næss et al. (2001) beskriver at blant annet det å oppleve tro på egne evner og dyktighet, og mestringsfølelse tilsier høyere livskvalitet (s. 73). Funnene tyder på at elevene opplever mestring og å overkomme risiko. Elevene bygger egen tillit til egne muligheter til å overkomme hindringer og at de mestrer omgivelsene. Dette kan knyttes til kontrolldimensjonen, og oppleve å ha mulighet til å påvirke eget skoleliv (Tangen, 2019, s. 688). Videre i uteskole er gjerne aktivitetene elevstyrte, med høyere krav til autonomi (Waite et al., 2016, s. 877). Som det framkom både her og under aktivitetsdimensjonen, så blant annet valgfriheten og økt autonomi ut til å være positivt og motiverende for noen, men distraherende og utfordrende for andre. Det kan knyttes til ulike forutsetninger for å mestre dette, og kan påvirke elevenes opplevelse av kontroll, og igjen elevenes selvoppfatning. Videre kan variasjon i skolehverdagen og andre kvaliteter ved uteskole bidra til at elevene får bruke flere sider av seg selv, og dermed utvider bildet av seg selv. Som blant annet Jørring et al. (2020) påpeker, kan det beskrive bidra til både anerkjennelse og eksklusjon, som kan påvirke elevenes selvoppfatning og selvverd både positivt og negativt. Dette er altså ikke funn som er direkte knyttet til elevenes selvoppfatning, men blir beskrevet til å være en viktig kilde til dette (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 75).

4.2.4 Grunnstemning

Under denne dimensjonen vil det diskuteres hvorvidt funnene viser at uteskole kan bidra til å fremme glede, lyst, harmoni og velvære, og fravær av tomhetsfølelse, bekymring og nedstemthet (Næss et al., 2001, s. 74). Det er identifisert funn knyttet til åtte studier. For det første, blir det beskrevet i E. Mygind et al. (2019) at lærerne framhever at uteskole bidrar til «happy and physically active pupils» (s. 604). Også i Karppinen (2022) blir det beskrevet at gåturene induserte glede hos elevene. Frisk luft bidro til gode følelser og at elevene ble sultne. Dessuten opplevde elevene at det var avslappende på grunn av frisk luft, og fordi det ikke var noen konkurranse (s. 55). Videre indikerer også funn fra McCree et al. (2018) at uteskole bidro til forbedring av elevenes velvære. Disse høye nivåene ble opprettholdt gjennom hele prosjektet, og så ut til å være synlig også i klasserommet for 6 av 11 elever. Samtidig ble elevenes velvære rangert høyere av lærerne som var til stede under øktene i skogen, enn av de som kun møtte elevene på skolen (s. 984-991). Uteskole som verktøy for å fremme og støtte elevenes velvære, blir også framhevet i Marsh og Blackwell (2023, s. 5). Bølling, Niclasen, et al. (2019) finner at samlet ser uteskole ut til å forbedre elevenes psykososiale velvære uavhengig av kjønn eller sosioøkonomisk status. Samtidig, som beskrevet tidligere, indikerer funn at antall ukentlige økter og antall timer i uken med uteskole har en betydning for noen av underdimensjonene (s. 213-214).

På en annen side er funn fra andre studier mindre overbevisende. Gustafsson et al. (2012) finner ikke bevis for generell mental helseeffekt av intervensjonen, uavhengig av demografiske faktorer. Likevel blir det, i motsetning til hos Bølling, Niclasen, et al. (2019), funnet en signifikant forskjell på effekten mellom gutter og jenter: Sammenlignet med kontrollgruppen viste guttene generelt en nedgang av mentale helseutfordringer, mens det var en liten økning eller ingen substansiell endring hos jentene (s. 71-72). Videre beskriver Tiplady og Menter (2021) at det ikke er tilstrekkelig bevis for å konkludere med en signifikant innflytelse på alle elevenes emosjonelle velvære. Likevel indikerer funnene at uteskole *kan* være en effektiv prosess for dette, og dette beskrives å være påvirket av ulike aspekter ved intervensjonen (s. 111- 112). Funn fra Mygind (2009) tilsier at elevene generelt var veldig fornøyde med skolelivet og undervisning både i klasserommet og skogen, og det var ingen signifikant forskjell i sammenligning av totalscore. Likevel ble det funnet en signifikant forskjell i måten skogen var foretrukket læringsarena fra et generelt sosialt og velvære-perspektiv (s. 160- 161). I tillegg til positive følelser, beskriver McCree et al. (2018) at negative følelser var sterkt representert i hvordan elevene sa at de ofte følte det. Samtidig opplevde flere av disse elevene utfordrende livssituasjoner. Videre bidro intervensjonen til at elevene fant måter å selvregulere ute i skogen. De fleste utfordrende opplevelsene var på slutten av økten eller på hjemreisen (985-987). Tiplady og Menter (2021) presenterer også noen isolerte hendelser der elevene uttrykte negative følelser. Disse negative følelsene var alltid kortlevde, og var ofte knyttet til at elevene var opprørt over noe annet (s. 105). I Karppinen (2022) trekkes også fram enkelte tilfeller der elevene opplevde negative følelser knyttet til blant annet kulde og mørke (s. 55).

Disse funnene indikerer at regelmessig uteskole som supplement til klasseromsundervisning kan bidra til en forbedring av elevenes grunnstemning, samtidig som funnene er noe tvetydige. Disse funnene er i samsvar med tidligere forskning, som finner at naturopplevelser og uteundervisning har en positiv effekt på elevenes velvære og positive følelser (Roberts et al., 2020, s. 313; Dabaja, 2022b, s. 741-742; Remmen & Iversen, 2022, s. 11). I likhet med denne studien, beskriver Miller et al. (2021) positive

effekter, men blandede funn knyttet til mental helse og velvære, i tillegg til at få studier undersøker dette (s.1127). L. Mygind et al. (2019) finner også inkonklusive funn på positive effekter på blant annet humør. Det ser ut til at intervensjoner over lenger tid hadde positive effekter, mens korttidsintervensjoner ikke ble observert å ha effekt (s. 15). Samtidig, som også Roberts et al. (2020) finner, er det få av de inkluderte studiene som beskriver negative effekter og følelser, hovedvekten er på det positive (s. 313).

Som tidligere beskrevet, kan funn knyttet til de andre dimensjonene tilsi at regelmessig uteskole kan ha en positiv effekt på elevenes aktivitet, sosiale relasjoner og selvoppfatning. Grunnstemning blir beskrevet å være påvirket av de tre andre dimensjonene, og som nærmest definisjonen av den subjektive livskvaliteten (Næss et al., 2001, s. s.72-74). Dermed kan funn i de andre dimensjonene bidra til å forklare funn knyttet til grunnstemning. Positive effekter på aktivitet, sosiale relasjoner og selvoppfatning kan medføre positive effekter på elevenes grunnstemning, og motsatt ved negative opplevelser under de andre dimensjonene. Dermed kan allerede diskuterte kjennetegn ved uteskole, sies å kunne bidra til å forklare positive effekter på elevenes grunnstemning. Tiplady og Menter (2021) legger særlig vekt på betydningen av elevledet pedagogikk. Særlig for elever som av ulike årsaker har utfordringer med klasseromsundervisningen, kan det være viktig at dette er annerledes enn opplevelsen i klasserommet (s. 112). Videre er det et poeng at i disse studiene foregår uteskolen hovedsakelig i naturmiljø der elevene er i fysisk kontakt med natur, og dette kan også ha betydning. Et voksende forskningsfelt undersøker og indikerer at naturomgivelser har effekter på menneskers velvære og psykiske helse, og da særlig barn (Roberts et al., 2020, s. 300-301; Gustafsson et al., 2012, s. 65; Tillmann et al., 2018, s. 958). Videre kan uteskole både «tvinge» og «trigge» fysisk aktivitet og lek, som igjen kan bidra til å gi opplevelse av velvære, overskudd og glede, og forebygge psykiske lidelser (Jordet, 2010, s. 66-71).

Samtidig er funnene også noe inkonklusive. Som vist i L. Mygind et al. (2019) kan det beskrives med for eksempel lengden på intervensjonen. I Bølling, Niclasen, et al. (2019) fremkommer det også at antall ukentlige timer og økter med uteskole, kan gi ulike effekter. Dermed kan ulikheter i funn muligens beskrives blant annet med organisering av uteskolen. Gustafsson et al. (2012) diskuterer selv svakheter ved sin studie, som kan bidra til å forklare at den ikke finner ikke bevis for generell mentale helseeffekt av intervensjonen, uavhengig av demografiske faktorer. Blant annet er de to skolene vanskelig å sammenligne. Videre blir det hevdet at resultatene antageligvis ville vært annerledes om elevene på intervensjonsskolen gikk på en skole i et mer urbant miljø, og ikke utenfor bymiljøet med fysisk nærhet til skogen. De konkluderer med at det at de likevel fant noen positive effekter, tyder på at uteskole muligens kan være fordelaktig for elevenes mentale helse (s. 72). Det samme kan synes om funnene i denne studien, tilknyttet grunnstemningsdimensjonen. Videre kan det virke som at de negative følelsene som ble beskrevet i 3 av studiene, ofte var knyttet til andre forhold eller var kortlevde. Dessuten kan en hevde at det er naturlig at elevene opplever også negative følelser. Funn fra McCree et al. (2018) tenderer mot at uteskole kan bidra til at elevene utvikler evnen til følelsesregulering. Evnen til dette, utvikles i oppveksten, gjennom møte med trygge omsorgspersoner (Klomstén & Fikse, 2021, s. 81). Som vist under dimensjonen *sosiale relasjoner i skolen*, kan uteskole bidra til å bedre lærer-elevdimensjonen, som dermed kan ha betydning for dette.

5 Avsluttende diskusjon

Formålet med denne studien var å undersøke status på nåværende forskningsfelt om sammenhengen mellom regelmessig uteskole på barneskolen og elevenes livskvalitet. Dette ble konkretisert gjennom to forskningsspørsmål, som er blitt forsøkt besvart i det foregående kapittelet, og disse funnene vil nå videre drøftes. Først vil særlig funn knyttet til det andre forskningsspørsmålet drøftes, og knyttes til spesialpedagogiske implikasjoner. Deretter vil det diskuteres begrensninger ved denne studien, og på bakgrunn av funn vil det gis anbefalinger for videre forskning.

Funnene indikerer at bruk av regelmessig uteskole på barneskolen, som supplement til klasseromsundervisning, kan medføre en positiv betydning på ulike aspekter på elevenes livskvalitet. Effekter på *aktivitet, sosiale relasjoner, selvoppfatning og grunnstemning*, ser ut til å påvirke hverandre og bidra til økt livskvalitet. Mest beskrevet i de inkluderte studiene, er effekter på elevenes sosiale relasjoner. Samtidig er mer nyansert og tvetydige enn antatt ved studiens begynnelse, og ser ut til å være avhengig av flere ulike faktorer. Dessuten, selv om de positive effektene er mest dokumentert og beskrevet i studiene, framkommer også ulike negative eller mindre positive effekter. Deriblant negative emosjoner, akademisk og sosial eksklusjon og negativ spiral for elever med lav indre motivasjon i utgangspunktet. Videre er det flere av studiene som ikke finner signifikant effekt på ulike dimensjoner, særlig ikke uten ulike forbehold. Blant annet finner Gustafsson et al. (2012) ingen signifikant effekt på mental helse med unntak av mellom gutter og jenter. I tillegg beskriver flere funn at de positive effektene ikke overføres til andre kontekster, men hovedsakelig er tilstede i uteskolemiljøet.

Utgangspunktet for denne studien, var å undersøke naturens effekt på ulike aspekter ved elevenes livskvalitet. Det var derfor også et av inklusjonskriteriene at de undersøkte uteskoleaktivitetene hovedsakelig skulle foregå utendørs i naturmiljø. Dette basert på en antagelse om at opphold i naturen kan bidra til økt livskvalitet, som dessuten et voksende forskningsfelt viser til (Roberts et al., 2020, s. 300-301; Tillmann et al., 2018, s. 958), og fremmes i politiske dokumenter og proporsjoner (se blant annet Prop. 121 S (2018–2019); Meld. St. 18 (2015-2016); NOU 2004: 28). Også i læreplanen kommer dette til syne, ved at det hevdes at naturen er en kilde til glede og helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Naturens positive effekter kan skyldes ulike forhold, og forklares med ulike teorier, deriblant biofilia-hypotesen, som hevder at mennesker har et medfødt behov for tilknytning til naturen (se blant annet Roberts et al., 2020, s. 299-300). Videre kan naturen og omgivelsene invitere til ulike aktiviteter, og fremme fysisk aktivitet og lek (Grønningsæter et al., 2007, s. 2929; Mygind, 2007; Jordet, 2010, s. 66-72). Dette er igjen positivt for flere ulike forhold, og kan bidra til å forklare noen av funnene. Samtidig, som uttrykkes blant annet i Mygind (2009), har det ikke vært mulig å presist uttrykke til hvilken grad naturen har en selvstendig betydning for elevene i de ulike studiene (s. 167). Gjennom studien har det blitt tydelig at bildet er mer komplekst, og avhengig av flere faktorer enn akkurat det som naturen tilbyr. Funnene kan antageligvis forklares med ulike positive effekter ved naturen og opphold i den, og bidra til å bekrefte dette. Samtidig kan ikke funnene knyttet til elevenes livskvalitet hevdes å forklares av dette alene. Blant annet kan en ikke fraskrive effekten

av entusiastiske og velinformerte lærere, og hvordan de igjen tilrettelegger og organiserer uteskolen.

Tidligere har det blitt diskutert ulike kjennetegn ved uteskole, og hvordan disse kan bidra til å gi effekter på de ulike dimensjonene. Disse kommer til syne på ulike måter i de ulike studiene, og kan dessuten ha ulike effekter for ulike elevgrupper og elever. Uteskole omfavner et mangfold av praksiser, og er ikke én metode (Jordet, 2010, s. 37). Dette indikerer dermed at det vil kunne være stor variasjon i hvordan dette praktiseres i de ulike studiene og i de enkelte øktene, som igjen kan ha betydning for effektene. Noe av variasjonen kommer til syne ved at de ulike studiene benytter ulike begrep for å beskrive uteskole og intervensjonene, som igjen kan tilsi ulik forståelse og dermed ulik praksis. Videre var det et krav for inklusjon at studiene skulle undersøke bruk av *regelmessig* uteskole, samtidig som dette som tidligere beskrevet, var løst ulikt blant studiene. Funn fra en av studiene, Bølling, Niclasen, et al. (2019) indikerer at hyppighet og varighet på øktene, kan ha en betydning for ulike dimensjoner ved elevenes velvære. Videre tilsier funn fra L. Mygind et al. (2019) at intervensjoner som varer over lenger tid har mer positive effekter enn korttidsintervensjoner (s. 15). For kun tre av studiene, varer intervensjonen i over ett år, og det kan diskuteres om dette er lang nok tid til at det gir betydelige effekter. Videre er blant annet samhandling og samarbeid sentrale kjennetegn ved uteskole, og elevene har oftere interaksjoner enn i klasserommet (Jordet, 2010, s. 40-43; Waite et al., 2013, s. 257; Waite et al., 2016, s. 877). Som tidligere diskutert, kan det blant annet ha betydning om elevene velger gruppe selv eller hvordan gruppene settes sammen. I tillegg viser Jørring et al. (2020) til at konkurransedrevne aktiviteter kan medføre ytre motivasjon, samtidig som Karppinen (2022) beskriver avslappet miljø, nettopp fordi det ikke er konkurransedrevet. Det kan altså se ut til at ulike kvaliteter og kjennetegn ved uteskole, både kan ha positive og negative effekter på ulike sider ved elevenes livskvalitet. Dette vil være knyttet til hvordan disse kommer til uttrykk og egenskaper og forutsetninger ved elevene og elevgruppa. I tillegg kan også ulike styrker og begrensninger ved studiene og deres metoder, kunne tenkes å bidra til ulike svar. Kvantitative og kvalitative metoder kan utfylle hverandre, og de kan beskrive ulike aspekter ved det samme fenomenet (Tjora, 2021, s. 36).

Videre kan en se dette i lys av det Tangen beskriver som tidsdimensjonen. Elevenes skolelivskvalitet og deres kognitive og affektive opplevelser, påvirkes av deres oppfattelse av både fortiden, nåtiden og fremtiden (Tangen, 2019, s. 692). Dermed kan ikke effektene av uteskole forklares kun med det som her og nå, da tidligere erfaringer og tanker og forventninger kan også ha betydning. Samtidig som dette igjen kan påvirkes av nettopp erfaringer med uteskole. Slik blant annet vist i Jørring et al. (2020) kan effekten uteskole har på elevenes sosiale velvære, påvirkes av elevenes allerede eksisterende opplevelse av tilhørighet i klassen. Funn fra Bølling et al. (2018) indikerer også at økningen av elevenes indre motivasjon, avhenger av graden av indre motivasjon elevene har i utgangspunktet. Også kjønn har betydning i noen av studiene. I Tiplady og Menter (2021) og McCree et al. (2018) hadde en del av elevene negative erfaringer med skolen, og det ble da viktig med positive erfaringer i uteskole. Livskvalitet kan blant annet påvirkes av gener og personlighet, mestringsressurser, sosial støtte, positive og negative livshendelser, tilknytningsforhold og kultur (Nes, 2019a). Dermed kan det synes sannsynlig at også andre forhold som ikke undersøkes her påvirke effektene, for eksempel familieforhold og skolekultur. Videre kan en anta at også erfaringene elevene har med uteskole tidligere, vil kunne ha betydning for opplevelsen av uteskole.

I denne studien er de beskrevne effektene hovedsakelig knyttet til forhold på skolen, og ser ut til å mest effekt på skolelivskvaliteten. Dette ser altså ut til å være mest knyttet til elevenes skolelivskvalitet. Likevel er det en tett sammenheng mellom elevenes skoleerfaringer og deres subjektive livskvalitet (Tangen, 2019, s. 685). Dermed kan det være sannsynlig å anta at dette vil ha betydning også for den videre livskvaliteten, men det framkommer ikke av studiene. Dessuten viser funnene at særlig effekter på elevenes sosiale relasjoner i liten grad overføres til kontekster utenfor uteskolen. Samtidig viser Hartmeyer og Mygind (2016) til positive effekter på elevenes samarbeid, lek og engasjement, også i årene etter intervensjonen. Ellers ser er effekter for videre skoleår ut til å være lite undersøkt. Videre finner McCree et al. (2018) at positiv endring i elevenes velvære også kommer til uttrykk i skolen. Likevel beskriver lærerne som ikke var tilstede under uteskoleøktene elevenes velvære som lavere enn de som var tilstede. Dermed kan en også her diskutere hvorvidt effektene overføres. Funnene ser altså ut til å være noe utydelig her. Samtidig hevder Tangen (2009) at tidsdimensjonen viser til at skolelivet har en egenverdi, og ikke hovedsakelig som en investering i framtiden (s. 839). Dermed må effektene uteskole har i et her-og-nå-perspektiv, også kunne sies å ha en egenverdi.

5.1 Spesialpedagogiske implikasjoner

Funnene impliserer at regelmessig uteskole, som supplement til klasseromsundervisning, kan være nyttig for å fremme høyere grad av skolelivskvalitet og generell livskvalitet hos elevene. Dette er relevant for spesialpedagogikken som et forebyggende og helsefremmende arbeid. Uteskole ser ut til å påvirke elevenes livskvalitet positivt, som har en verdi i seg selv. Dessuten kan både de enkelte dimensjonene og elevenes subjektive livskvalitet være både forebyggende eller en risikofaktor, avhengig av kvaliteten. Det er blant annet påvist sammenheng mellom høy livskvalitet og bedre fysisk helse og færre psykiske plager og lidelser (Nes, 2019a). Skolelivskvaliteten har sammenheng med utvikling av god psykisk helse, trivsel og mestring senere i livet (Meld. St. 19 (2014-2015), s. 25-26). Særlig viktig er det å være bevisst på elever som ikke er tilfreds eller trives dårlig, da disse sannsynligvis er mer sårbare også videre i opplæringsløpet (Tangen, 2019, s. 682). Videre skårer gjerne elever med spesialundervisning lavere på trivsel. Dette kan ikke forklares med spesialundervisning alene, men andre aspekt ved skolelivskvaliteten. Disse kan vi jobbe med, og funn fra denne studien antyder at uteskole kan være en slik strategi. Funn fra denne studien tyder på at uteskole særlig kan bidra til universell forebygging er rettet mot alle i en definert populasjon og livsmestrende kompetanseutvikling for å styrke elevenes livsdyktighet (Befring, 2019, s. 176-181). Forebyggingen kan antageligvis også fungere på andre nivå, men funnene fra studiene er i hovedsak knyttet til alle elever i en klasse. Dette ser også ut til å knyttes til et helsefremmende inkluderingsbegrep (Uthus, 2017, s. 158), da uteskole kan se ut til å bidra til knyttes til elevens opplevelse av tilhørighet og mestring og av å være agent i eget liv, med mulighet til å påvirke egen situasjon. For å anerkjenne og imøtekomme elevmangfoldet, må en også bygge opp den spesialpedagogiske kompetansen (Uthus, 2017, s. 176).

Videre impliserer disse funnene at i likhet med all annen pedagogisk praksis, bør heller ikke uteskole benyttes ukritisk. For å oppnå ønskede effekter, bør det benyttes på en bevisst og reflektert måte, med tilpasning og tilrettelegging for å imøtekomme den mangfoldige elevgruppen. Elevenes individuelle opplevelser med uteskole beskriver både: 1) bevegelse i og gjennom variert terreng og 2) organiserte læringsaktiviteter utendørs. (Winje & Løndal, 2021, s. 147-150). Dermed kreves det at en tar hensyn og

tilrettelegger for begge, da de inngår i uteskoleopplevelsen. Blant annet indikerer funnene at samarbeid og fellesaktiviteter, høy autonomi, lekbaserte og konkurransedrevne aktiviteter kan være positivt for mange elever, men også oppleves utfordrende for andre og medføre ulike negative effekter. Elever er ingen homogen gruppe, heller ikke elever med særskilte behov. Tidligere erfaringer og forutsetninger kan påvirke hvordan elevene mestrer og opplever situasjonen. Det er også viktig å være bevisst at skolelivet ikke er isolert fra resten av livet, og at det derfor kan være mange andre faktorer som påvirker elevene (Tangen, 2019, s. 685).

For flere elever, av ulike årsaker, være behov for en strukturert og forutsigbar hverdag. Dette gjelder særlig elever med psykososiale vansker, eksekutive vansker på grunn av medfødte og nevrologiske forhold, deriblant elever med ADHD, autismspekterforstyrrelser og Tourettes syndrom, eller elever med behov for tilrettelegging for å få tilgang til informasjon som påvirker deltakelse, for eksempel for elever med sansetap, lærevansker, lese- og skrivevansker og/eller språkvansker (Statped, 2019). Elever med særskilte behov, responderer ikke alltid så bra på de mange skiftene og ustabiliteten som uteskole kan forårsake (Mygind & Bølling, 2022, s. 163). Som vist i Bølling, Niclasen, et al. (2019) kan det være forstyrrende med mange avbrudd ved hyppigere ukentlige uteskoleøkter, som dermed kan bidra til å øke nivå av hyperaktivitet og uoppmerksomhet. Videre indikerer funn fra Bølling et al. (2018) og Tiplady og Menter (2021) at noen elever har større utfordringer enn andre elever med en mindre tydelige og veldefinert struktur på læringsmiljøet, og at dette påvirker deres motivasjon og engasjement. Dermed vil det være læreren eller spesialpedagogens oppgave å tilrettelegge ved å skape tydelige og trygge rammer og forutsigbarhet, også ved uteskole. Dette er nyttig for alle elever, men for noen elever er det helt avgjørende for deres læring og mestring. Videre forskning om hvordan dette gjøres i uteskole, vil være nødvendig. Slik kan en benytte uteskole som verktøy forebygge for risiko og imøtekomme elevmangfoldet på inkluderende måte. Dette vil kunne bidra til å skape en god helse- og læringsfremmende skole for hele elevmangfoldet, også elevene med krav til særskilt opplæring (Uthus, 2017, s. 176).

5.2 Begrensninger og implikasjoner for videre forskning

I likhet med annen forskning, er det begrensninger ved dette mini scoping reviewet, som kan påvirke funnene og som derfor må bli tatt i betraktning. Som tidligere beskrevet har masterens rammer vært en begrensning for studien, blant annet med tanke på tid, omfang og at jeg har vært én person til å gjennomføre studien. Som tidligere diskutert, kan dette ha medført at eventuell risiko for bias. Tid satte begrensninger blant annet med tanke på å identifisere aktuelle studier via andre databaser, i litteraturlister til andre litteraturstudier eller håndskøk i tidsskrift. Dette kan blant annet ha medført at det har blitt oversett studier fra Norge, eller andre sentrale treff. En annen begrensning ved denne studien, kan være at alle de inkluderte artiklene er skrevet på engelsk.

Videre har masterens rammer igjen medført behov for begrensninger blant annet knyttet til definisjon av uteskole og inklusjons- og eksklusjonskriterier som beskrevet i tabell 2. Alle valg medfører også bortvalg, og funnene kunne vært annerledes med andre valg. En begrensning ved studien, kan være knyttet til valg definisjon av (skole)livskvalitet og operasjonaliseringer, som har betydning for tolkning av funn. Videre er det flere funn i artiklene, enn de som er inkludert her, blant annet knyttet til andre effekter, utover livskvaliteten. Dermed er en begrensning at det er kun fokus på livskvalitet, og ikke andre effekter og utfordringer med uteskole. Det kunne også vært undersøkt for andre

karakteristika ved studiene, for eksempel størrelsen på utvalg eller type (natur)miljø uteskolen foregikk, som igjen kunne bidratt til et annet bilde av forskningsfeltet. Dessuten er funnene i hovedsak begrenset til barneskolen, få av de inkluderte studiene som undersøker effekter for elever på de yngste trinnene. På bakgrunn av definisjonen og kriteriene satt til uteskolen, så det videre ut til å være vanskelig å regulere slik at det kun er effekten av naturmiljøet og kontakten med denne som har betydning. Dermed er det også relevant å påpeke at i de inkluderte studiene, er forskningen hovedsakelig gjennomført med lærere og skoler som har positive holdninger til uteskole. Kanskje kan annen forskning enn den presentert her, undersøke betydning av eksponering av natur i en mer isolert forstand. Samtidig ville dette antageligvis ha krevd andre inklusjons- og eksklusjonskriterier.

Ellers er det viktig å presisere at det i denne studien, ikke er foretatt vurdering av studienes kvalitet. Videre er det undersøkt et ganske begrenset antall studier, da 13 studier ikke kan sies å være et stort utvalg. Dessuten er dette begrenset til fagfelleverderte artikler, som er tilgjengelig digitalt. Det kan være upubliserte artikler, bokkapitler eller annen grå litteratur som kunne bidratt til et bredere bilde. Dette har betydning for studiens mulighet til å trekke konklusjoner og generalisere funnene. Å gjøre vurdering av studienes kvalitet, vil være relevant for videre review om temaet. Dette også for å bidra til å økt forståelse over de ulike nyansene og uklarhetene som framkommer i de inkluderte studiene, som er diskutert i denne studien. Dessuten, i tråd med blant annet Becker et al. (2017, s. 15) og Bentsen et al. (2009, s. 35), vil jeg fremheve behovet for mer forskning på effekter av regelmessig uteskole i barneskolen, og da særlig effekter knyttet til elevenes livskvalitet. Som Bentsen et al. (2009) påpeker, er det behov for flere studier, for å kunne øke kunnskap og forståelsen for ulike intervensjoner, elever og prosesser, og å kunne trekke sikrere konklusjoner om effekter og utfall av uteskole (s. 35). Det vil være behov for forskning som benytter både kvalitative og kvantitative metoder, og mixed methods.

Funn fra denne studien indikerer at det er lite forskning på sammenhengen mellom regelmessig uteskole på barneskolen og elevenes livskvalitet i en norsk kontekst, og dermed behov for mer forskning fra Norge. Bentsen et al. (2009) beskriver at uteskole er ganske likt i Norge, Danmark og Sverige, og at det er en gjensidig inspirasjon mellom disse landene (s. 39). Dermed kan en anta at funn fra denne studien til en viss grad også er overførbar til norsk kontekst. Samtidig vil ulik kultur og skolekultur, og dessuten ulik natur og tilgang til denne, kunne medføre forskjeller i gjennomføringen og dermed i effektene. Videre vil det være relevant med mer forskning på intervensjoner lenger enn ett år og langtidseffekter av uteskole, da det er lite av dette i de inkluderte studiene. Dermed også undersøke eventuelle effekter regelmessig uteskole kan få for livskvaliteten, også utenfor skolelivet. Herunder videre undersøke den tendensen som framkommer i enkelte av studiene, nemlig at de ulike positive effektene av uteskole ikke overføres til andre kontekster. Funnene indikerer dessuten at det er lite forskning på elever på de yngste trinnene, noe som også vil være nyttig for videre forskning. I tillegg vil det være relevant å gjøre videre forskning på hvordan en kan tilrettelegge og organisere, for å unngå ulike beskrevne negative effekter. Dette for å imøtekomme elevmangfoldet, og også de elevene med ulike særskilte behov.

Det synes relevant med mer forskning, da å arbeide for å fremme elevenes livskvalitet, inngår i skolens samfunnsmandat. Det har betydning både for skolelivet her-og-nå, videre skoleliv og utenfor skolen. Samtidig synes det å ligge muligheter i uteskole og naturopplevelser, som kan bidra til dette.

Referanser

- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole - en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3).
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
<https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Aveyard, H. (2018). *Doing a Literature Review in Health and Social Care: A Practical Guide*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U. & Mess, F. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. *Int J Environ Res Public Health*, 14(5).
<https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforl.
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og utvikling. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500-522). Cappelen Damm Akademisk.
- Bentsen, P., Ho, S., Gray, T. & Waite, S. (2017). A global view of learning outside the classroom. I (s. 53-66).
- Bentsen, P., Mygind, E. & Randrup, T. B. (2009). Towards an Understanding of "Udeskole:" Education outside the Classroom in a Danish Context. *Education 3-13*, 37(1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/03004270802291780>
- Boote, D. N. & Beile, P. (2005). Scholars before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational researcher*, 34(6), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X034006003>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bølling, M., Niclasen, J., Bentsen, P. & Nielsen, G. (2019). Association of Education Outside the Classroom and Pupils' Psychosocial Well-Being: Results From a School Year Implementation. *Journal of School Health*, 89(3), 210-218.
<https://doi.org/10.1111/josh.12730>
- Bølling, M., Otte, C. R., Elsborg, P., Nielsen, G. & Bentsen, P. (2018). The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 89, 22-35. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.03.004>
- Bølling, M., Pfister, G. U., Mygind, E. & Nielsen, G. (2019). Education outside the classroom and pupils' social relations? A one-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 94, 29-41.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.014>
- Dabaja, Z. F. (2022a). The Forest School impact on children: reviewing two decades of research. *Education 3-13*, 50(5), 640-653.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1889013>
- Dabaja, Z. F. (2022b). Reviewing Two Decades of Research on the Forest School Impact on Children: The Sequel. *Education 3-13*, 50(6), 737-750.
<http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2021.1905019>
- Dahl, T. (2022). *Læringsmiljøet i norsk skole: Har pandemien påvirket utviklingen?*. NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.no/uploads/files/laringsmiljoet-i-norsk-skole-har-pandemien-p.pdf>

- Davis, K., Drey, N. & Gould, D. (2009). What are scoping studies? A review of the nursing literature. *International Journal of Nursing Studies*, 46(10), 1386-1400. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.02.010>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Drugli, M. B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*, 76(4), 28-35. <http://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%204%202011.pdf>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlag.
- Ejbye-Ernst, N., Moss, B., Stokholm, D., Lassen, B., Præstholm, S. & Frøkjær, T. (2019). *Betydningen af dagtilbudsarbejde med børn i naturen: En forskningsoversigt med sigte på nordisk litteratur*. Center for børn og natur. <https://www.videnomfriluftsliv.dk/sites/default/files/pdf/Pdf-filer/forskningsoversigt.pdf>
- Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M. H. G., den Boer, L. & Mainhard, T. (2022). The Teacher's Invisible Hand: A Meta-Analysis of the Relevance of Teacher-Student Relationship Quality for Peer Relationships and the Contribution of Student Behavior. *Review of Educational Research*, 92(3), 370-412. <https://doi.org/10.3102/00346543211051428>
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø : gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen : en emosjonsfokusert tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Federici, R. & Skaalvik, E. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7, 21-36. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n1p21>
- Frøyland, M. (2011). Hvorfor uteundervisning? *Naturfag*, (2), 8-11. <https://www.naturfag.no/binfil/download2.php?tid=1798756>
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7)
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Info Libr J*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Grønningsæter, I., Hallås, B. O., Kristiansen, T. & Nævdal, F. (2007). Fysisk aktivitet hos 11 - 12-åringar i skulen (physical activity in school for 11-12-year-olds). *Tidsskrift den norske Legeforening*, 127.
- Gustafsson, P. E., Szczepanski, A., Nelson, N. & Gustafsson, P. A. (2012). Effects of an outdoor education intervention on the mental health of schoolchildren. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(1), 63-79. <https://doi.org/10.1080/14729679.2010.532994>
- Hartmeyer, R. & Mygind, E. (2016). A Retrospective Study of Social Relations in a Danish Primary School Class Taught in "Udeskole". *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(1), 78-89. <https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1086659>
- Havik, T. (2016, 07.november). *Læreren og elevenes vennskap*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/lareren-og-elevenes-vennskap/>
- Havik, T. (2018). *Skolefravær : å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Helsebiblioteket. (2021, 30. september). *2.1 PICO*. Kunnskapsbasertpraksis.no. <https://www.helsebiblioteket.no/innhold/artikler/kunnskapsbasert-praksis/kunnskapsbasertpraksis.no#2sporsmalsformulering-21-pico>
- Helsedirektoratet. (2015a). *Trivsel i skolen* (IS-2345). Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen>

- Helsedirektoratet. (2015b). *Well-being på norsk* (Helsedirektoratet rapport IS-2344). <https://www.helsebiblioteket.no/innhold/lenker/psykisk-helse/rapporter/well-being-pa-norsk>
- Hughes, J. N. & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 278-287. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.03.005>
- Ipsos. (2020, april). *Ipsos-rapport Barn og ungdom 2020: Norsk friluftsliv* [Lysarkpresentasjon]. https://norskfriluftsliv.no/wp-content/uploads/2020/05/Ipsos-rapport-Barn-og-ungdom-2020_Norsk-Friluftsliv.pptx
- Jakhelln, L. E. (2022, 25. november). *IPSOS Barn- og ungdomsundersøkelsen 2022 – Elevenes oppfatning og ønske om uteskole* [Videoopptak]. Innlegg presentert ved Forum for friluftsliv i skolen, <https://vimeo.com/775766215/3009afd7ad>
- Jesson, J. K., Matheson, L. & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review : traditional and systematic techniques*. Sage.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk.
- Jørring, A. H., Bølling, M., Nielsen, G., Stevenson, M. P. & Bentsen, P. (2020). Swings and Roundabouts? Pupils' Experiences of Social and Academic Well-Being in Education outside the Classroom. *Education 3-13*, 48(4), 413-428. <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2019.1614643>
- Karppinen, S. (2022). Outdoor education in a Finnish hospital school: Let's open the doors and take a forest walk. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 25(1), 47-60. <https://doi.org/10.1007/s42322-021-00093-8>
- Kleven, T. A. & Hjardemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. utg.). Fagbokforl.
- Klomsten, A. T. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 255-285). Gyldendal akademisk.
- Klomstén, A. T. & Fikse, C. (2021). *Relasjoner, tanker og følelser i skolen : samskapt læring knyttet til fagfornyelsen* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Krumsvik, R. J. & Røkenes, F. M. (2019). Hvordan finne kunnskapsfronten?: litteraturreview i masteroppgaven i grunnskolelærerutdanningen IR. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- 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/>
- Levac, D., Colquhoun, H. & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(1), 69. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>
- Marsh, K. & Blackwell, I. (2023). 'COVID couldn't catch him there': can outdoor learning benefit primary school-aged children after a global health crisis? *Education 3-13*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2182162>
- McCree, M., Cutting, R. & Sherwin, D. (2018). The Hare and the Tortoise Go to Forest School: Taking the Scenic Route to Academic Attainment via Emotional Wellbeing Outdoors. *Early Child Development and Care*, 188(7), 980-996. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2018.1446430>
- Meld. St. 18 (2015-2016). *Friluftsliv: Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- Meld. St. 19 (2014-2015). *Folkehelsemeldingen - Mestring og muligheter*. Helse - og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/?ch=1>
- Mikami, A. Y., Lerner, M. D. & Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. *Child Development Perspectives*, 4, 123-130. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x>

- Miller, N. C., Kumar, S., Pearce, K. L. & Baldock, K. L. (2021). The Outcomes of Nature-Based Learning for Primary School Aged Children: A Systematic Review of Quantitative Research. *Environmental Education Research*, 27(8), 1115-1140. <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2021.1921117>
- Mld. St. 25 (2016-2017). *Humaniora i Norge*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20162017/id2545646/>
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A. & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Mygind, E. (2007). A comparison between children's physical activity levels at school and learning in an outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 7(2), 161-176. <https://doi.org/10.1080/14729670701717580>
- Mygind, E. (2009). A Comparison of Childrens' Statements about Social Relations and Teaching in the Classroom and in the Outdoor Environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(2), 151-169. <https://doi.org/10.1080/14729670902860809>
- Mygind, E. & Bølling, M. (2022). Pupils' Well-Being, Mental and Social Health. I R. Jucker & J. von Au (Red.), *High-Quality Outdoor Learning: Evidence-based Education Outside the Classroom for Children, Teachers and Society* (s. 153-168). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2_8
- Mygind, E., Bølling, M. & Seierøe Barfod, K. (2019). Primary teachers' experiences with weekly education outside the classroom during a year. *Education 3-13*, 47(5), 599-611. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1513544>
- Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Bølling, M. & Bentsen, P. (2019). Mental, physical and social health benefits of immersive nature-experience for children and adolescents: A systematic review and quality assessment of the evidence. *Health & Place*, 58, 102136. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2019.05.014>
- Nes, R. B. (2019a, 23. september). *Fakta om livskvalitet og trivsel*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/livskvalitet-og-trivsel/livskvalitet-og-trivsel/>
- Nes, R. B. (2019b, 20. september). *Hva betyr livskvalitet og trivsel for barn og unges fysiske og psykiske helse?* Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/fakta-om-livskvalitet-og-trivsel-ho/>
- Nes, R. B., Røysamb, E., Eilertsen, M. G., Hansen, T. & Nilsen, T. S. (2021). *Livskvalitet* (Folkehelse rapporten). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/samfunn/livskvalitet-i-norge/>
- Nordahl, T. & Drugli, M. B. (2016, 18. mars). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>
- Norðdahl, K. & Jóhannesson, I. Á. (2016). "Let's Go Outside": Icelandic Teachers' Views of Using the Outdoors. *Education 3-13*, 44(4), 391-406. <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2014.961946>
- Norsk Friluftsliv. (2020, 25. februar). *Naturen som klasserom gir økt lærelyst* <https://norskfriluftsliv.no/naturen-som-klasserom-gir-okt-laerelyst/>
- NOU 2004: 28. (2004). *Lov om bevaring av natur, landskap og biologisk mangfold—(Naturmangfoldloven)*. K.-o. miljødepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2004-28/id388846/?ch=1>
- NTNU Undervisning. (2018, 19. desember). *Litteraturstudie som metode* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=KF3PtpaDsm8>
- Næss, S., i samarbeid med Mastekaasa, A., Moum, T. & Sørensen, T. (2001). *Livskvalitet som psykisk velvære* (NOVA rapport 3/2001). Norsk insitutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5152>

- O'Brien, L. & Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), 249-265.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ufug.2007.03.006>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-3
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71.
<https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pautasso, M. (2013). Ten simple rules for writing a literature review. *PLoS Comput Biol*, 9(7), e1003149. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003149>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Prop. 121 S (2018–2019). *Opptappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019–2024)*. Helse- og omsorgsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/1ea3287725fa4a2395287332af50a0ab/no/pdfs/prp201820190121000dddpdfs.pdf>
- Remmen, K. B. & Iversen, E. (2022). A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2027796>
- Roberts, A., Hinds, J. & Camic, P. M. (2020). Nature Activities and Wellbeing in Children and Young People: A Systematic Literature Review. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(4), 298-318.
<http://dx.doi.org/10.1080/14729679.2019.1660195>
- Rumrill, P. D., Fitzgerald, S. M. & Merchant, W. R. (2010). Using scoping literature reviews as a means of understanding and interpreting existing literature. *Work*, 35, 399-404. <https://doi.org/10.3233/WOR-2010-0998>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2016). Facilitating and Hindering Motivation, Learning, and Well-Being in Schools: Research and Observations from Self-Determination Theory. I K. R. Wentzel & D. B. Miele (Red.), *Handbook of Motivation at School* (2. utg., s. 96-119). Routledge.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315773384>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Elevenes selvverd: Et aspekt ved mental helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre eget liv* (s. 70-90). Gyldendal Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforl.
- Statped. (2019, 31.oktober). *Hvem har særlig behov for struktur og forutsigbarhet*. <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/>
- Størseth, G. (2021, 03. mai). *Mer utetid vil gi elevene en bedre skolehverdag*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/korona-uteskole/mer-utetid-vil-gi-elevne-en-bedre-skolehverdag/240286>
- Tangen, E. R., Edvardsen, L. & Kaarstein, K. (2007). Skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD. *Spesialpedagogikk*, 72(02), 6-16.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%20%202007.pdf>
- Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: a four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 829-844.
<https://doi.org/10.1080/13603110802155649>
- Tangen, R. (2019). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 680-701). Cappelen Damm Akademisk.

- Tillmann, S., Tobin, D., Avison, W. & Gilliland, J. (2018). Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: a systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 72(10), 958-966.
<https://doi.org/10.1136/jech-2018-210436>
- 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.
<http://dx.doi.org/10.1080/14729679.2020.1730206>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., . . . Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Ann Intern Med*, 169(7), 467-473.
<https://doi.org/10.7326/m18-0850>
- Tvedt, M. S. (2019, 08. april). *Ulike typer motivasjon - betydning for psykisk helse*. Læringsmiljøsentret. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/ulike-typer-motivasjon--betydning-for-psykisk-helse/>
- Universitetsbiblioteket. (2022, 2. september). *Ulike typer kunnskapsoppsummeringer*. <https://www.ub.uio.no/skrive-publisere/for-forskere/systematiske-kunnskapsoppsummeringer/typer.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 12. februar). *Beredskap: veileder om smittevern for barneskoler*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smittevernveileder/veileder-om-smittevern-for-skoletrinn-17/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Trivsel og læring. Utdanningsspeilet 2022*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningspeilet/utdanningspeilet-2022/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 20. januar). *Høy trivsel og godt læringsmiljø, men flere forteller om mobbing og lav motivasjon*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/>
- Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 157-185). Gyldendal akademisk.
- Vedvik, K. O. (2020). Flytter undervisningen ut. *Utdanning*, (7), 16-19.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/08/18/Utdanning0720.pdf>
- Waite, S., Bølling, M. & Bentsen, P. (2016). Comparing apples and pears?: a conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest Schools and Danish udeskole. *Environmental Education Research*, 22(6), 868-892. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1075193>
- Waite, S., Rogers, S. & Evans, J. (2013). Freedom, flow and fairness: exploring how children develop socially at school through outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(3), 255-276.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2013.798590>
- Winje, Ø. & Løndal, K. (2021). 'Wow! is that a birch leaf? In the picture it looked totally different': a pragmatist perspective on deep learning in Norwegian 'uteskole'. *Education 3-13*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1955946>

Vedlegg

Vedlegg 1: Søkestreng benyttet for søk i ulike elektroniske databaser

| Database | Søkestreng |
|--------------------------------|---|
| Scopus | (TITLE-ABS-KEY(("well-being*" OR comfort* OR pleasantness* OR welfare* OR contentment* OR "social relations*")) AND TITLE-ABS-KEY((pupil* OR student OR child* OR boy* OR girl*)) AND TITLE-ABS-KEY(("outdoor education*" OR "outdoor learning*" OR "out-of-classroom*" OR "forest school*" OR "field trips" OR excursion* OR "outdoor activit*" OR "nature activit*" OR "learning outside the classroom"))) AND PUBYEAR > 1999 AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar")) |
| ERIC | (("well-being*" OR comfort* OR pleasantness* OR welfare* OR contentment* OR "social relations*")) AND ((pupil* OR student OR child* OR boy* OR girl*)) AND (("outdoor education*" OR "outdoor learning*" OR "out-of-classroom*" OR "forest school*" OR "field trips" OR excursion* OR "outdoor activit*" OR "nature activit*" OR "learning outside the classroom")) Filter: Peer Reviewed; Date Published: 20000101-20221231 |
| Idunn (engelsk) | ("well-being*" OR comfort* OR pleasantness* OR welfare* OR contentment* OR "social relations*") AND (pupil* OR student OR child* OR boy* OR girl*) AND ("outdoor education*" OR "outdoor learning*" OR "out-of-classroom*" OR "forest school*" OR "field trips" OR excursion* OR "outdoor activit*" OR "nature activit*" OR "learning outside the classroom") |
| Idunn (norsk, svensk og dansk) | (uteskole* OR uteundervisning* OR friluftsliv* OR udeskole* OR udeliv* OR "udendørs undervisning*" OR uderom* OR "udendørs uddannelse*" OR utomhuspedagogik* OR utomhusundervisning* OR "undervisning utomhus" OR utevistelse*) AND (velvære* OR "livskvalitet*" OR "well-being*" OR trivsel* OR "sosiale relasjoner*" OR "mental sundhed*" OR "sociale relationer*" OR välbefinnande* OR "psykologiska effekt*") AND (elev* OR barn* OR barn* OR jente* OR flicka* OR pige* OR gutt* OR dreng* OR pojke*) Filter: utgivelsesdato 2000-2023 |

