

# MASTEROPPGAVE

## Med skulehagen som klasserom

Ein kvalitativ studie om korleis ungdomsskuleelevar opplever aktiviteten i ein skulehage utifrå eit livskvalitetsperspektiv, med spesiell vekt på trivsel, meistring, fellesskap og naturoppleving

Åsne Kostveit

22.4.2022

*Masterstudium i psykososialt arbeid- helse og sosialfaglig yrkespraksis*

*Fakultet for helse, velferd og administrasjon*



## Samandrag

Denne avhandlinga er eit masterarbeid i psykososialt arbeid ved høgskulen i Østfold.

Utgangspunktet for studien var å undersøkje korleis ungdomsskuleelevar opplever aktiviteten i skulehagen utifrå eit livskvalitetsperspektiv, med spesiell vekt på trivsel, meistring, fellesskap og naturoppleving. Bakgrunnen for studien er utfordringane i skulen med elevar som manglar motivasjon og kjedar seg, eller opplever stressrelatera plager knytt til skulekvardagen. Inspirasjonen er kunnskapen, mellom anna frå Ulrich sine studiar, om naturens positive effekt på mennesket.

Studien tek utgangspunkt i eit biopsykososialt perspektiv med tre ulike teoretiske retningar, salutogenese, miljøpsykologi og kroppsfenomenologi.

Studien er ei kvalitativ undersøkning med observasjon og fokusgruppeintervju som metode. Informantane er ungdomsskuleelevar frå fire ulike skular, to Steinerskular og to offentlege skular.

Resultata av analysen viser at timane i hagen gjev oppleving av auka livskvalitet. For nokon elevar er avveksling, pause og det å få vera ute det dei legg mest vekt på. Miljøpsykologane Kaplan & Kaplan sin teori om viktigheten av å veksle mellom fokusert og spontan merksemd for å unngå stressrelatera problem, viser at denne type avveksling er helsebringande og forebyggjande. Hagen er også ein stad der elevane opplever meningsfull aktivitet og læring. Dei får ferdighetar og kunnskap som dei opplever som nyttig, og som er i ein samanheng som er forståeleg og konkret. Særskilt er dette viktig for dei som ikkje trivst eller som opplever at dei ikkje lykkast med den ordinære klasseroms-undervisninga. Dei lærer gjennom bruk av kropp og sansar. Dette er forhold som blir vektlagt både av Dewey og Merleau-Ponty, og står i kontrast til dei fleste skuletimar der det fyrst og fremst er det mentale som blir brukt og stimulert. Eigenskapar som i klasserommet kan vera utfordrande, er ofte ressursar i hagen. Dette gjev desse elevane ein annan elev- og læringsidentitet.

Studien viser at skulehagen er mykje meir enn ein arena for dyrking av mat. Det ligg eit stort potensiale i å bruke den som ein pedagogisk arena, der elevane lærer gjennom erfaring og gjennom å bruke kroppen og sansane. Det ligg også eit potensiale å bruke hagen som ein arena der elevane erfarer og utviklar andre sider ved seg sjølv enn det ein primært legg vekt på i klasserommet.

## Abstract

This dissertation is a master's thesis in psychosocial work for Østfold University College. The starting point for the study was to investigate how middle school students experience activities in a school garden from a quality of life perspective, with special emphasis on wellbeing, personal mastery, community and being in nature. The background for the study is the challenges in school with students who lack motivation, are bored or suffer from stress-related ailments associated with their experience of school. The inspiration is the knowledge based on, among others, Ulrich's research of the positive beneficial effects nature has on people.

The study is based on a bio-psycho-social perspective with three different theoretical directions : salutogenesis, environmental psychology and phenomenology. The research is a qualitative study using observation and focus group interviews as the method. The participants are middle school students from four different schools in Norway: two private Waldorf schools and two public schools.

The results of the analysis show that time spent in the garden gives an experience of increased well-being. Some students credit this to the opportunity to experience variety in the school day, take a break, and being outside. The value of this type of break is confirmed by Attention Restoration Theory, which emphasizes the alternation between focused and spontaneous attention in order to maintain good mental health and counteract stress-related symptoms and ailments.

The school garden is also a place where students experience meaningful activity and learning. They gain skills and knowledge that they themselves perceive as useful, and in a context that is both concrete and easily understandable. This effect is particularly important for those who are not happy or feel unsuccessful with traditional classroom teaching. Students learn through the use of their body and senses. These are conditions that are emphasized by both Dewey and Merleau-Ponty, and are in contrast to most school hours where it is first and foremost the mental that is used and stimulated. Personal characteristics that can be experienced as challenging in the classroom, are often resources in the garden. This provides these students a different perspective of their own view of their student and learning identity.

The study shows that the school garden is much more than an area for growing food. There is great potential in using it as a pedagogical arena, where students learn through experience, the use of their body and the senses. There is also a potential to use the garden as an arena where students experience and develop other aspects of themselves than what is emphasized in the classroom.

## Forord

I skrivande stund er snart 4 år med masterstudium i psykososialt arbeid over. Det har vore ein spennande og utruleg lærerik periode. Det er inspirerande å få høve til å studere att, etter mange år i yrkeslivet. Tusen takk til alle som har gjort dette mogeleg. Det har vore opp- og nedturar, men aller mest ei stor glede av å få del i kunnskapen lærarane og gjesteforelesarane på studiet har formidla. Det har utvida mine eigne perspektiv og horisontar. Ein lærer så lenge ein lever, og lever så lenge ein lærer.

Eg har flytta mykje i mitt vaksne liv. Kvar nye stad er noko av det fyrste eg har gjort å lage ein hage, dyrke urter, blommar og matplanter. Det er som om dette hjelper meg å kjenne meg heime, kjenne at eg høyrer til den nye staden. Det er noko sterkt stabiliserande med å jobbe i ein hage eller vera i naturen. Naturen krev ikkje, men gjev rom og ein plass å vera til stades i sansar og nærvær. I masterstudien har eg kombinert denne interessa for naturen, med den teoretiske interessa for det psykososiale feltet. Dette har gitt ei god fordjuping for begge felt.

Parallelt med masterstudiet har eg jobba med å bygge opp ein skulehage på min eigen arbeidsplass. Desse to prosessane har skapt eit rom for erfaring og læring, og har brakt med seg mange gode og rike møte med skulehageentusiastar, teoretikarar, filosofar, fagfolk og ikkje minst alle ungdommane eg fekk møte gjennom mine skulebesøk. Tusen takk til alle!

Eg vil takke lærarane på masterstudiet, de har vore med å opna dører inn til ny kunnskap.

Det er eg veldig takksam for. Og til slutt vil eg takke mine herlege og støttande medstudentar, me har vore gjennom mange bølgedalar desse åra, men også lært oss å surfe på bølgetoppene. Utan dykk hadde eg ikkje greidd det.

Åsne Kostveit

Fredrikstad, 22. april 2022

## Innholdsliste

1. Innleiing .....	3
1.1 Bakgrunn for val av tema .....	3
1.2 Lovgrunnlag og fagfornyelsen .....	5
1.3 Det psykososiale arbeidet .....	6
1.4 Problemstilling .....	7
1.5 Omgrepsavklaring og avgrensing .....	8
1.6 Skulehagen- eit historisk oversyn .....	9
2. Teoretisk rammeverk for studien .....	12
2.1 Salutogenese .....	12
2.2 Fenomenologi .....	13
2.3 Miljøpsykologi .....	16
3. Vitskapsteori, metode og etikk .....	18
3.1. Skjervheim og kritisk teori .....	18
3.2. Fenomenologisk hermeneutisk metode .....	18
3.3 Forskningsmetode .....	19
3.3.1 Observasjon .....	20
3.3.2 Fokusgruppeintervju .....	21
3.4 Intervjuguide .....	22
3.5 Rekruttering av deltakarar .....	22
3.6 Gjennomføring av og erfaring med feltarbeidet .....	24
3.6.1 Gjennomføring av intervju .....	24
3.6.2 Gjennomføring av observasjonane .....	25
3.7 Etske refleksjonar og dilemma .....	26
3.8 Transkribering .....	28
3.9 Analyse .....	29
3.9.1 Naiv lesing .....	29
3.9.2. Tematisk analyse .....	30
4. Resultata av den tematiske analysen .....	34
4.1 Skulehagen og trivsel .....	34
4.1.1 Oppleving av trivsel .....	35
4.1.2 Negativ erfaring av skulen .....	37
4.1.3. Hagen gjev avveksling og variasjon .....	39
4.1.4 Å vera ute og ikkje inne .....	40
4.2 Skulehagen og læring .....	42

4.2.1	Oppleving av meistring .....	42
4.2.2	Oppleving av meningsfull læring .....	44
4.2.3	Erfaring av læring gjennom bruk av kroppen .....	46
4.3	Skulehagen som sosial arena .....	49
4.3.1	Oppleving av fellesskap .....	49
4.3.2	Erfaring av eigen fordjuping og stillhet .....	51
4.4	Skulehagen og naturoppleving.....	52
4.4.1	Korleis forstår elevane omgrepet natur og naturoppleving?.....	52
4.4.2	Interaksjon med høner .....	55
4.4.3	Korleis elevane opplever effekten av å vera i hagen .....	56
5.	Drøfting.....	59
5.1	Skulehagen versus klasserommet .....	59
5.2	Salutogenese.....	60
5.2.1	Identitet, læring og tilhøyrrighet .....	60
5.2.2	Meningsfullhet.....	62
5.3	Miljøpsykologi .....	64
5.3.1	Skulehagen gjev avveksling og pause .....	64
5.3.2	Naturens positive effekt.....	65
5.4	Kroppsfenomenologi .....	66
5.4.1	I skulehagen lærer ein gjennom kroppen .....	66
5.4.2	Å vera i skulehagen er å vera til stades i kroppen .....	68
6.	Avslutning .....	70
6.1	Oppsummering og konklusjon .....	70
6.2	Implikasjon for praksisfeltet .....	71
6.3	Forslag til vidare forskning.....	72

# 1. Innleiing

## 1.1 Bakgrunn for val av tema

Det er ei aukande interesse for skulehagar. Fleire kommunar, mellom anna Fredrikstad der eg sjølv bur, har i sine langtidsplanar vedteke at alle skuleborn skal ha tilgang til ein skulehage. Samstundes er det ein veksande kunnskap om naturens positive verknad på ulike sider ved menneskelivet. Dette, saman med mi personlege erfaring med korleis natur og hageaktivitet gjev meining og glede, var noko av grunnane til at eg vil sjå på korleis ungdomsskuleelevar opplever å vera i skulehagen.

I dette kapitlet vil eg starte med å sjå på utfordringar i skulen i dag. Så vil eg gå gjennom noko av forskinga på korleis naturen påverkar oss. Vidare presenterer eg lovgrunnlag og fagfornyelsens relevans for studiens tema, det psykososiale feltet, problemstilling og omgrepsavklaring. Kapitlet blir avslutta med eit historisk oversyn over skulehagen i norsk skule.

Psykiske vanskar blant dei unge er ei veksande utfordring (Eriksen, Sletten, Bakken & Von Soest, 2017, s. 93). I fylgje helsedirektoratet har så mange som 15-20% av dei unge psykiske problem, 8 % har ei psykisk lidning (Nordisk ministerråd, 2008, s. 19). Rapporten «Stress og press blant ungdom» (Eriksen et al., 2017, s. 93), viser at 53 % av jentene og 26 % av gutane i 10. klasse på ungdomsskulen rapportera at dei er plagga av psykiske uhelse og at dei knyter plagene til stress. Dei seier at den største stressfaktoren er skulerelatert (Eriksen et al., 2017, s. 64).

Ungdata 2019 syner at fleire elevar enn før uttrykkjer at dei kjedar på skulen (Bakken, 2020). I eit intervju i programmet Ekko, viser seniorforskar Ogden til tal som illustrerer den alvorlege situasjonen (Guttormsen & Hødnebo, 2021). Rundt 10 % av elevgruppa er svært umotivert og står i fare for å falle utanfor systemet, vidare er det 10 % som er i risikograppa for å koma i same situasjon. Han kallar dette «Skolenorges største uløste problem». Desse elevane kjedar seg, syns skulen er lite relevant, dei blir umotiverte og det får ofte som resultat at dei utviklar negativ åtferd. Dei opplever at lærarane har låge forventingar til dei og dei har låg sjølvkjensle. Ein stor del av denne gruppa er gutar. Ogden seier at generelt tilpassar jentene seg betre i skulen enn gutane (Guttormsen et al., 2021). I følgje Stoltenbergutvalet (NOU 2019:3, 2019) er det store skilnader på gutar og jenters

prestasjonar i den norske skule. Jentene går i gjennomsnitt ut med betre karakterar frå grunnskulen enn gutane. Fleire gutar droppar ut av vidaregåande, og 70 % av dei som får spesialundervisning er gutar.

Talet på unge som veigar å gå på skulen aukar. Det er ikkje sikre tal på kor stor denne auken er. Dette fordi det ikkje har blitt registrert og tydeleggjort, og også fordi det har blitt eit meir synleg og anerkjent tema dei siste åra (Brochmann & Madsen, 2022, s. 45-49). At det er eit aukande problem er merkbar for oss som jobbar i skulen. På min eigen arbeidsplass er det inneverande år meir enn 25 elevar som av ulike grunnar ikkje kjem på skulen (skulen har ca 450 elevar). Dette talet har blitt høgare for kvart år. Det er også ei auke av ungdommar som går ut av ungdomsskulen med manglande grunnskulepoeng (det vil sei dei manglar standpunktkarakter i meir enn halvparten av faga) mellom 2015 og 2020 har tala auka frå 4,2 til 6,0 prosent (Brochmann et al., 2022, s. 49). Det er mange ulike grunnar til begge desse trendane. Skulens fokus på teori, kompetansemål, individualiseringa og færre mogeleghetar til å vera på skulen utan å delta så aktivt er nokon av grunnane Brochmann og Madsen peikar på (Brochmann et al., 2022). Studiar viser at for ei viss elevgruppe kan skulen føre til at deira livskvalitet minkar (Kostveit, 2020; Wiese, 2011). Dei opplever ikkje meining, tilknytning og meistring. Dette gjeld for både gutar og jenter, men som forskinga viser så får det noko ulikt uttrykk. Generelt fører gutars mistriivsel til meir utfordrande åtferd, medan jentene ofte vender frustrasjonen innover. Dette kan delvis forklare dei høge tala av psykiske helseplager blant unge jenter (Bakken, 2020; ungdatabank, 2019; Guttormsen et al., 2021). Sosiologen Ljunggren ved UiO har studert arbeideklassegutars erfaring med grunnskule- og lærlingeopplæringa: «Mange gutter som får mye kjeft og negativ oppmerksomhet på skolen opplever at egenskaper som rastløshet, fysisk styrke og utholdenhet blir snudd til en positiv identitet i håndverksfaget» (Dietrichson, 2019).

Skulen står altså i ei alvorleg utfordring, både med problematikk rundt stress og psykisk uhelse og med ei stor elevgruppe som ikkje finn seg til rette og opplever lærelyst og meistring. Eg vil gjennom denne studia, sjå om undervisninga i skulehagen kan vera med å bota på desse problemområda.

Det har lenge vore kjent at natur, hage og grøntområde har ein positiv effekt på oss (Kaplan & Kaplan, 2008; Nordisk ministerråd, 2008; Ulrich, 1984). Sidan 1984, då Roger Ulrich la fram



si grensesprengande studie, som viste at postoperasjonspasientar trong mindre smertelindrande medisin og blei fortare rekonvalisert når dei hadde utsikt til grøn natur (Ulrich, 1984), har antal studiar og metastudier om naturens positive effekt auka kolossalt. Professor Patrick Grahn understrekar at det ikkje lenger er eit spørsmål *om* naturen påverkar oss og om naturterapi verkar, men snarare om korleis me brukar denne kunnskapen mest effektivt (Grahn, 2019).

Forskarar har funne at eksponering for natur kan påverke ulike fysiologiske og mentale funksjonar som bedrar helsetilstanden vår (Kaplan et al., 2008; Nordisk ministerråd, 2008; Straumsvåg, 2006; Ulrich, 1984). Me får det rett og slett betre når me er i naturen, både fysisk og psykisk. Dette er ikkje ny viten, alt Hippokrates, legekunstens far, meinte at det å vera i vakker natur hadde helande eigenskapar (Grahn, 2016, s. 15-16). Det har også vore utbreidd innanfor psykiatrien frå 1800-talet. På 1970 talet blei denne kunnskapen gradvis gløymt, men er no eit veksande satsingsfelt både innanfor forskning og praksis (Grahn, 2016).

Samstundes som kunnskapen om korleis naturen påverkar oss positivt veks, minskar grøntareala ved skular og barnehagar (Thorén, Nordbø, Nordh & Ottesen, 2019). Ungane og ungdommane får stadig mindre plass å boltre seg på. Det finns ingen forskrifter som sikrar storleiken på uteområda, i motsetning til for eksempel strenge arealkrav på toalett (Thorén et al., 2019).

## 1.2 Lovgrunnlag og fagfornyelsen

Opplæringslova vektlegg at alle elevar har rett til eit trygt og godt skulemiljø, som fremjar helse, trivsel og læring (Oppl, 1998). Spørsmålet er kva dette betyr og kva kjenneteiknar eit miljø som fremjar helse, trivsel og læring? Begrepet miljø dekkjer både det sosiale og det fysiske miljøet. Grahn viser til mange studiar og teoriar om korleis det fysiske landskapet og omgjevnad påverkar oss både fysisk og mentalt (Grahn, 2016, s. 15-18). Det er lite fokus i skulen korleis det fysiske miljøet påverkar oss, noko som mellom anna viser seg i undersøkinga om uteområda som stadig blir mindre og mindre grønne (Thorén et al., 2019).

I 1995 lanserte WHO *Global School Health Initiative*. Dette har som formål å styrkje og mobilisere helsefremjande tiltak på skulane (WHO, 2022). Ein helsefremjande skule har som

fokus å skape eit miljø som fremjar sunn livsstil, god helse og auka livskvalitet for elevane og dei tilsette (Haveraaen & Thørrisen, 2022). I den nye læreplanen, som blei innført hausten 2020, ser me eit sterkare fokus på det helsefremjande aspektet. Noko av satsingsområda er fokus på meir variert opplæring og meir praktisk tilnærming til faga (Utdanningsforbundet, 2022). I tillegg er Folkehelse og livsmeistring, saman med Demokrati og medborgarskap og Berekraftig utvikling tverrfaglege tema som skal inn i alle fag. Dette er ei vidareføring frå Ludvigsenutvalget sin rapport *Fremtidens skole –fornyelse av fag og kompetanser (NOU 2015:8, 2015)*. Innføringa av Folkehelse og livsmeistring er ein direkte konsekvens av resultata frå undersøkingar som viser at det er ein stadig auke av psykiske helseplager blant ungdom. Det har vore mykje påtrykk frå ulike interesseorganisasjonar og fagmiljø om at ein må ta psykisk helse inn i skulen, og alle politiske parti har omfamna innføringa (Madsen, 2020). Psykolog Madsen drøftar i boka *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* (Madsen, 2020) bakgrunnen for innføringa av temaet. Han meiner det er eit resultat av den nyliberalistiske individualistiske trenden. Han er svært kritisk til innføringa og meiner me gjev ansvaret til individet, altså ungdommen, for å løyse eit problem som i stor grad er av systemisk karakter. Me lærer elevane å takle stress, i staden for å arbeide med systemet for å redusere stresset.

Det er altså ingen tvil om at skulesituasjonen skaper ulike alvorlege utfordringar for ein stor del av ungdommen. Spørsmålet er kvifor og kva me kan gjera for å endre dette.

Utfordringane i skulen er eit såkalla wicked problem, eit gjenstridig problem (Nesheim, Gressgård, Hansen & Neby, 2019). Det finns ikkje *ei* løysing. Situasjonen og problemet er komplekst og løysinga vil dermed også vera det. Fokus for denne studien er korleis elevane opplever å vera i skulehagen. Implisitt ligg det i problemstillinga, om skulehagen som arena kan vera med på å løyse noko av skulens utfordringar. Kanskje vil studien også kaste nytt ljós over dei systemiske grunnane for skulens problem.

### 1.3 Det psykososiale arbeidet

Denne oppgåva er mitt sluttarbeid i *Masterstudium i psykososialt arbeid - helse- og sosialfaglig yrkespraksis* på HIOF. Det psykososiale arbeidet er ikkje eit nytt fenomen, men faget er forholdsvis nytt og er ikkje heilt lett å definere. På HIOF er studiet praksisnært, dvs. ein vektlegg at kunnskap er basera både på teori og på praktisk erfaring i den einskilde sitt

fagfelt. Skærbæk og Nissen (Skærbæk, Nissen & Sjødahl, 2014, s. 15) brukar omgrepet transdisiplin for å forklare det psykososiale. Dei definerer det som ein ny måte å binde saman teori og arbeidsmåtar på, der ein går utover dei tradisjonelle fagfelta. Noko av grunnlaget for det psykososiale studiet er eit kritisk perspektiv på dei meir etablerte disiplinane (Skærbæk et al., 2014, s. 15). Slik eg forstår det, er det sentralt å bringe inn mange perspektiv og fagfelt inn i det konkrete arbeidet og refleksjonane rundt dette arbeidet. I fagplanen for masterstudiet på HIOF står det:

Psykososialt arbeid innebærer en helhetlig og inkluderende tilnærming. Hvert enkelt menneske er en person som er mer enn sin lidelse, diagnose og situasjon. Menneskelige problemer er komplekse og mangetydige. De oppstår og henger sammen med mellommenneskelige og samfunnsmessige forhold og krever å bli møtt med både psykologiske, sosiale, medisinske og biologiske forståelsesformer (Fagplanen for master i psykososialt arbeid Hiof, 2022)

I denne forståinga av det psykososiale, står det bio-psyko-sosiale perspektivet sentralt. Dette inneber at ein ser på det biologiske/kroppsslege, det mentale/emosjonelle og det sosiale ved menneskelivet som tett samanvove. Det salutogene perspektivet står i sentrum. Det vil sei at ein studerer dei samanhengane som fremjar helse i motsetning til studiet av patogenese, årsakene til sjukdom og uhelse (Svalastog, Kristoffersen & Lile, 2019, s. 17-36).

I aktiviteten i skulehagen er det gode forutsetningar for utforsking av det bio-psyko-sosiale feltet. Aktiviteten involverer fysisk, mentale og sosiale aspektet hos elevane. Gjennom spørsmåla og observasjonane ynskjer eg å setje søkeljos på desse områda. Eg vil bruke intervju som metode, fordi eg ynskjer å få kunnskap om elevanes subjektive oppleving av å vera i skulehagen. I tråd med det transdisiplinære aspektet ved studiet, vil eg bruke teori frå ulike fagområde.

#### 1.4 Problemstilling

Med bakgrunn i den kunnskapen som finns om korleis eksponering for natur og hage påverkar oss i positiv retning, og at mange elevar opplever ulike utfordringar knytt til skulesituasjonen, vil eg i denne studia undersøke korleis elevar opplever å vera i ein skulehage utifrå eit livskvalitetsperspektiv.

Problemstilling:

*Korleis opplever ungdomsskuleelevar aktiviteten i skulehagen utifrå eit livskvalitetsperspektiv, med spesiell vekt på trivsel, meistring, fellesskap og naturoppleving.*

### 1.5 Omgrepsavklaring og avgrensing

Omgrepet livskvalitet blir forstått og brukt på mange ulike måtar innanfor ulike forskingsmiljø. Det er ingen klar konsensus kva omgrepet skal innehalde, dette syner at det er svært mange ulike forhold som utgjer livskvaliteten til eit menneske eller eit samfunn. Det engelske «quality of life» blir ofte brukt om objektive forhold og levekår, medan «well-being» ofte går mot meir subjektive forhold (Carlquist, 2015, s. 51-52). I Helsedirektoratets notat «well-being på norsk», har dei valt å bruke det engelske omgrepet, for å knytte seg opp til det internasjonale omgrepet med tilhøyrande forskingsfelt:

Dette har blitt kalt «the well-being lens», og når vi ser på folkehelsearbeidet gjennom disse brillene blir befolkningens tilfredshet med livet, positive relasjonar og opplevelse av meistring og tilhøyrighet like viktig som data på sykdomsforløp og for tidlig død. (Guldvog, 2015, s. 1)

Med dette viser ein at dei psykososiale forholda er lyfta fram som like viktige som objektive data rundt livsforhold, noko som samsvarer godt med det psykososiale utgangspunktet for denne studien. Folkehelsemeldinga «Meistring og muligheter» (Omsorgsdepartementet, 2015, s. 9), legg vekt på at folkehelsearbeid dreier seg om å redusere risiko for psykisk og fysisk sjukdom og problem, men også å fremje livskvalitet og trivsel, gjennom meistring og fellesskap. Dei skil altså mellom helse i snever forstand (fråver av sjukdom og tidleg død) og livskvalitet.

I denne oppgåva tar eg utgangspunkt i Siri Næss sin definisjon av livskvalitet som «psykisk velvære, som en opplevelse av å ha det godt» (Næss, Moum & Eriksen, 2011, s. 15). Denne definisjonen vektlegg individets oppleving, den set søkeljos på immaterielle forhold som kjensler og vurderingar, og altså ikkje objektive forhold i livet. Så kva betyr det å ha det godt? Det interessante med dette spørsmålet er at det vil vera ulike svar for kvart einskild menneskje, men er det likevel nokre forhold me kan sjå på som grunnleggande forutsetningar for å ha det godt? Dei fleste som har levd ei stund, veit at livet ikkje berre er

«ein dans på roser», likevel kan me oppleve høg grad av livskvalitet. Å ha det godt er ikkje det same som å vera fri frå smerte eller vanskar. I den salutogene teorien vektlegg ein det at livet gjev mening, er handterbart og er forståeleg som grunnleggande faktorar for at ein skal ha høg grad av kasam (kjensle av samanheng) (Antonovsky, 2005; Eriksson, 2015; Skærbæk et al., 2014). I fylgje Antonovsky er kjensla av samanheng viktig for å skape og oppretthalde god helse. Er noko av skulens utfordring grunna i at elevane ikkje opplever desse grunnleggande faktorane gjennom og i den teoretisk fokuserte opplæringa som stort sett føregjeng bak ein pult inne i eit klasserom? Vil dei oppleve høgare grad av mening, handterbarhet og forståing gjennom undervisninga i skulehagen?

Omgrepa trivsel, meistring og fellesskap er, som skildra over, nært knytt opp til definisjonen av omgrepet livskvalitet som eg har valt. Desse omgrepa er, i tillegg til naturoppleving, dei omgrepa eg har tatt utgangspunkt i under gruppeintervjua eg har gjennomført i denne studien.

I omgrepet naturoppleving legg eg inn ei vid forståing av natur. Det inneheld oppleving av grøntområde, hagar og den meir uberørte naturen. Det er altså ingen stram definisjon av omgrepet og eg vil bruke elevanes eigen definisjon av omgrepet. Kva betyr naturoppleving for dei? Undervegs i intervjua har elevane hatt mange interessante samtaler om kva natur egentleg er, og det har vist seg at forståinga av omgrepet er svært ulikt. «... an outdoor place that brings a sence of contact with nature» (Hunter, Gillespie & Chen, 2019, s. 1), er definisjonen av natur, studien om graden av stressreduksjon etter naturoppleving brukte. Den er også dekkande for omgrepet i denne studien.

### 1.6 Skulehagen- eit historisk oversyn

Skulehagen har gått gjennom ulike fasar sidan dei fyrste skulehagane dukka opp på slutten av 1800-talet. Det har vore glansperiodar og nedgangstider (Faller & Haavie, 2009). Til alle tider er det noko som er felles - eldsjelene. Dei som har kjempa og jobba for at ungar og ungdom skal få tilgang til ein skulehage. Marie Jørstad var ein av dei fyrste i Noreg. I 1909 gav ho eit intervju til Dagbladet, der sa ho, som grunngeving for at ho hadde jobba så hardt for dette (ho grunnla ein skulehage i Oslo i ein alder av 73 år):

... Der gis ikke noget sundere arbeide for en, end havearbeide, i jorden begraver man all nervøsitet. For barna er intet så oppdragende som at arbeide med jorden. De lærer at kjende og bli glad i naturen, de lærer sig orden, paalidelighet og arbeidsomhet, foruten at de lærer å dyrke de planter, som man har mest nytte av i det daglige liv. Og ikke mindre betydning har det, at hjemmene lærer at spise og benytte grønsaker og derved faa en naturligere og sundere levemaate. Fælleshaven haaper jeg også vil virke til at gjøre guttene til gode borgere, lære dem at tænke på samfundet og det heles beste (Dagbladet 5. april 1909 sitert i Faller et al., 2009).

Når me les dette i dag, godt over 100 år seinare, er dei same argumenta framleis relevante. Det er trivsel og meistring, ansvarskjensle og fellesskap, naturkunnskap og naturglede, folkehelse og kosthald.

Det er ikkje godt å sei når og kvar ein byrja med dyrking på skulane. Som så mange gode ting har det nok skjedd på mange ulike stader på om lag same tida. Me veit at dei i Sverige var tidleg ute med eit kongeleg rundskriv i 1869, der det stod at ein skulle byggje opp skulehagar ved folkeskulane og i 1889 blei det eit obligatorisk fag (Faller et al., 2009). Andre kjelder viser til at den fyrste skulehagen, i organisert form, starta i 1873 i Austerrike. Ideen spreidde seg raskt til andre land i Europa og Amerika (Norsk skolehagelag og Skolesjefen i Oslo - Pedagogisk Senter, 1977).

På midten av 1800-talet var det fleire eldsjeler som arbeidde for å spreie kunnskap om hagedyrking og nye planter i Noreg. Ein av dei var professor Schübeler, han blei seinare leidar for Botanisk hage på Tøyen i Oslo. Han skreiv bøkar om hagestell og dela ut planter og frø til hageinteresserte over heile landet, deriblant også mange lærarar. Ein annan som dela ut frø, var sjølvaste Henrik Wergeland. Det er sagt at han alltid hadde frø i lomma som han kunne gje bort til dei som var interessert. Dette høyrer kanskje ikkje så grensesprengande ut, men me må hugse at før denne tid var det ikkje stort mangfald i grønsaker og blomar som ein dyrka i landet. Det var stort sett potet, kålrot, kål og nepe.

Rundt hundreårskiftet skreiv reallærer Johannes Smith om hagedyrking og undervisning. Han studerte arbeidet som blei gjort i ulike land i Europa, og inspirera slik til starten på skulehagane i Noreg. I 1909 gav han ut boka «skolehaven». Det var det pedagogiske potensiale til skulehagen han la vekt på. Dei fyrste skulehagane blei grunnlagt på Hidra

utanfor Flekkefjord i 1899, etter kvart kom det fleire til ved hjelp av ulike eldsjeler. I 1909 grunnlag Oslo kommune skulehagen på Geitmyra. Denne er framleis i drift, på tross av stort påtrykk opp gjennom tidene for å bruke tomta til andre formål.

Av ein landsoversikt frå 1930 kjem det fram at ca 23 000 elevar fekk undervisning i skulehage det året. Det var delvis skulehagar og delvis heimehagar. Heimehagar innebar at elevane hadde hage heime, men at dei hadde eit øvingsfelt på skulen der dei lærte korleis dei skulle gjera arbeidet. Dette var vanleg i bygdene (Norsk skulehagelag og Skolesjefen i Oslo - Pedagogisk Senter, 1977). Under krigen var det stor auke i både heimehagar og skulehagar, dette skuldast matmangelen og behovet for matauk. Ein konsekvens av at matproduksjonen blei så sentral, var at det ikkje lenger berre var moro, men innebar hardt arbeid for elevane.

Oslo har vore, og er framleis, ein føregangskommune i høve til skulehagar. I 1984 hadde 80 av 88 grunnskular i byen skulehage. I 1988 kutta derimot byrådet all løyve og mange skulehagar blei nedlagde, fordi ein ville nytte dei verdifulle areala til utbygging. Dei skulane som fekk behalde sine hagar hadde ikkje økonomi til å lønne skulehagelærarar, så fortsatt drift var avhengig av gratisarbeid og dugnadsinnsats. Dette gjorde at så godt som alle skulehagane blei lagt ned. Det er fyrst dei siste åra aktiviteten har tatt seg opp att. No med mindre areal og strammare økonomi (Faller et al., 2009).

Det finns inga oversikt pr i dag kor mange skular som har, eller er knytt til ein skulehage. Det me det me veit er at kvart år er det fleire hagar som blir grunnlagt, eller avtaler med eksisterande gardar blir inngått. Det er flest barneskular som har regelmessig undervisning i skulehagane. I mi undersøking var det derfor ei lita utfordring å finne nok ungdomsskular, sidan dette var målgruppa for studia. I læreplanen for både Steinerskulen og Montessoriskulen er hage- og naturbruk ein del av kompetansemåla på ungdomsskulen, dette er det ikkje i den offentlege skulen. I den offentlege skulen kan ein derimot knytte undervisninga i hagen opp mot kompetansemål i naturfag, norsk, samfunnsfag, mat & helse, ulike valfag og til dei tverrfaglege temaa Berekraftig utvikling, Folkehelse og livsmeistring og Demokrati og medborgarskap.

## 2. Teoretisk rammeverk for studien

I dette kapitlet vil eg ta for meg tre teoretiske perspektiv som eg har valt å analysere og drøfte problemstillinga ut frå. Den fyrste er det salutogene feltet, det andre kroppsfenomenologi, og det siste miljøpsykolog. Til saman dekkjer desse felte dei områda eg har ynskt å undersøkje i forhold til elevars oppleving av aktiviteten i skulehagen.

### 2.1 Salutogenese

I omgrepet salutogenese ligg det at ein fokuserer på det som fremjar helse i motsetning til det patogene, som søker å finne årsakene til sjukdom og uhelse (Antonovsky, 2005, s. 31).

Salutogenese er en teori om hvordan mestring skapes, og hvordan en god håndtering av hverdagens utfordringer gjør verden mer begripelig og meningsfull, og hvordan dette i sin tur virker inn på hvordan vi klarer oss med hensyn til sykdom og andre utfordringer (Skærbæk et al., 2014, s. 115).

Antonovsky var den fyrste som brukte dette omgrepet. Han stilte spørsmålet «kva gjev helse?», i motsetning til «kva skaper sjukdom?» Han meinte ein viktig føresetnad for å oppretthalde god helse, ligg i at ein har ei kjensle av samanheng, At ting opplevast som meiningsfulle, at ein kan forstå og på eit eller anna vis kan handtere situasjonen, er element som fører til at ein får ei kjensle av samanheng (Antonovsky, 2005, s. 42-57). Me kan i dag snakke om det salutogene perspektivet som eit paraplyomgrep som inneheld mange ulike teoretikarar og retningar, som alle fokusera på helsefremjande faktorar som opprettheld eller skaper helse, god livskvalitet og well-being (Langeland, 2018).

Barne- og ungdomspsykiateren Søren Hertz skriv om det bio-psyko-sosiale vitskapssynet, der integrasjon av det biologiske, det psykologiske og det sosiale er berande fundament (Hertz, 2008, s. 92). Er det slik at det er i samanhengar der desse tre områda møtas og blir tatt omsyn til, at livsmeistring og god livskvalitet har optimale vilkår? Det bio-psyko-sosiale vitskapsynet står i motsetnad til det dekartianske dualistiske synet, der ein skil mellom kropp og sjel. Eit vitskapsyn som har forma, og framleis pregar det norske skulesystem i stor grad.

Hertz seier det er ikkje ungdommen som er problemet, men dei viser oss problemet. Han talar om å finne opninga inn til ungdommen, og at ein slik opnar for ungdommens uana



mogelegghetar (Hertz, 2008, s. 31-35). Det er ofte ein erfarer at elevar som mistrivst og som ikkje fungerer så godt i skulen, blomstrar opp og viser mykje kunnskap og ferdigheter når dei får vera på ein anna arena enn i klasserommet. Som eleven eg høyrde om i ein hage eg besøkte; troppa opp i arbeidsklede og med høg arbeidsmoral i skulehagen, i klasserommet var han ei «bølle». I hagen er ikkje eleven isolert og i avmakt, han er i samspelet med omgjevnaden og i kontakt med sine eigne ressursar.

I denne studien ynskjer eg å undersøkje om aktivitet i skulehagen opplevast på ein måte som er helsefremjande. Det salutogene perspektivet legg vekt på å stimulere og styrkje individets ressursar. Kva viser elevane si oppleving av skulehagen om dette perspektivet? I fylgje Antonovsky vil aktivitetar som er forståelege, handterbare og som gjev meining verke helsefremjande (Antonovsky, 2005, s. 42-43). Det vil styrkje kjensla av samanheng, som han meiner er sentralt for ein sterk resilience. Oversett til skulespråk kan me tenkje det slik:

*Forståeleg:* Tenking som inneber at ein forstår og ser samanhengar. Det stoffet eller den aktiviteten som blir presentert er altså ikkje «gresk» for eleven, eller blir gradvis «mindre gresk» gjennom læringsprosessen. I hagen er kunnskapen og læringa knytt opp mot det konkrete arbeidet. Relasjonen mellom dei ulike arbeidsoppgåvene kjem som oftast tydeleg fram. «Som ein sår, så haustar ein»

*Handterbar:* Kunnskap og erfaring som betyr at me veit korleis me skal handle i ein situasjon eller når me får ei gitt oppgåve. Eleven kan påverke sin situasjon, dette er det motsette av avmaktskjensle. I hagen kan elevane påverke situasjonen, dei vel ofte arbeidsoppgåvene sjølve. Etter kvart som dei er i hagen får dei fysisk kunnskap om dei ulike arbeidsoppgåvene. Dei trener opp evna til å kunne handle adekvat utfrå det som er oppgåva og ynskt resultat.

*Meiningsfull:* Kjenslene er involvert og det gjer eleven engasjert i aktiviteten og situasjonen. Når nokon gjev meining er det lettare å finne motivasjon og uthaldenhet. I hagen ser elevane resultat av det dei gjer. Dei opplever for eksempel at dei dyrkar planter som dei seinare lagar mat av.

## 2.2 Fenomenologi

Fenomenologi er både ein metode og ein teori. Det er mange ulike variantar av fenomenologi. Eg legg vekt på Merleau-Ponty og hans kroppsfenomenologi. I studiet om

elevars oppleving av skulehagen står det kroppslege perspektivet og erfaringane svært sentralt. Det er tydeleg, både gjennom det elevane seier i fokusgruppeintervjua og i mine observasjonar av aktiviteten i hagen. Det å bruke kroppen, å meistre gjennom kroppsleg aktivitet og det å vera i det sanslege er viktige element som blir trekt fram. Derfor er kroppsfenomenologien relevant som ein del av det teoretiske rammeverket.

I Merleu-Ponty sitt hovudverk, *Phenomenology of Perception* (Merleau-Ponty, 2013), seier han at det ikkje er førestillingar og idear som gjev oss forståing av verkelegheten, men kroppens evne til å oppfatte det som skjer. Kroppen hjelper oss å forstå verkelegheten, denne erfaringa kjem før dei intellektuelle førestillingane. Den er før-refleksiv. Det betyr at kroppens erfaring dannar grunnlaget for tenkinga. Han ser ikkje på kroppen som objekt, men kroppen som den sansande sitt subjekt, den kan altså ikkje skiljast frå mennesket. Den er ein del av mennesket (Engelsrud, 2006, s. 23-35). Me brukar kroppen når me uttrykkjer oss, og kroppen er sentral når me skal lære nye ting. I undervisninga i skulehagen er kropp og tanke involvert og engasjert under læringa.

Merleau-Ponty er kritisk til Descartes og det dualistiske syn på verkelegheten (Hohipuha, 2020). Descartes meiner det er gjennom tanken at rein erkjenning kan koma, tenkinga er uavhengig av kroppen og må skiljast frå sanseerfaringane som me ikkje kan stole på. Descartes meinert kroppen er mekanisk og styrt av naturlovane. Den er skilt frå sjela eller medvitet (Engelsrud, 2006, s. 23-35). Det kartesiske synet har dominert naturvitskapen, og etter mitt syn også undervisninga i skulen. Det er i denne samanhengen tankevekkjande at ein av filosofane som har påverka det pedagogiske feltet sidan starten på 1900-talet, John Dewey, seier mykje om forholdet mellom kropp og hovud og også mennesket og natur (Dewey & Hinchey, 2018). Hans sitat «learning by doing» (som er ei forenkling) er velkjend (Store norske leksikon), men kanskje likevel ikkje så mykje praktisert, i tydinga at me verkeleg involverer heile mennesket i læringa? Dewey er opptatt av relasjonen mellom erfaring og tenkning.

Selve ordet elev er nesten kommet til å bety en som er opptatt med å absorbere kunnskap direkte, ikke med å skaffe seg fruktbare erfaringer. Noe som blir kalt intellekt eller bevissthet, blir adskilt fra organene for fysisk handling. De førstnevnte blir betraktet som rent intellektuelt og kognitivt, de sistnevnte som irrelevante og brysomme fysiske faktorer (Dewey, 2001, s. 54).

Naturvitenskapen (og skulen) studerer ein verden som er plukka frå kvarandre. Ein studerer dei einskilde byggesteinane og baserer seg på ei subjekt – objekt forståing av mennesket og verden. Vår oppleving og erfaring, den sanslege kroppslege erfaring, viser oss ikkje den såkalla objektive sanninga vitenskapen er ute etter å forstå. Slik verkeleggheten objektivt sett er. Utan å gå meir inn i diskusjonen om kva som er sanning med stor eller liten s, og om det i det heil tatt finns noko som er objektivt, kan me avslutte diskusjonen med å sei at det i alle fall ikkje er Merleau-Ponty sitt felt. Merleau-Ponty ynskjer å forstå vår erfaring, ikkje dei objektive forholda, men vår relasjon og erfaring med verden.

Merleau-Ponty er ikkje imot naturvitenskapen, men lyfter fram at det ikkje er heile sanninga og at det vitenskaplege synsettet ikkje er nok. Han hevdar erfaring og sansing også er sanning, sidan det er gjennom dette me eksisterer i verden. Han er spesielt opptatt av persepsjon og brukar dette for å forklare sin teori. Når me ser noko på avstand ser det lite ut, dette er ei sann erfaring. Objektivt veit me at tingen er mykje større, men sett i samanheng med tinga rundt og avstanden me har til tingen, oppfattar me det som mindre. Dette er ei kroppsleg erfaring som ikkje treng analyserast, men som gjer at me kan forstå vår relasjon med og eksistens i verden. Kroppen er eit startpunkt for å forstå verda, sansinga er direkte og før-refleksiv (Engelsrud, 2010; Merleau-Ponty, 2013; Rasmussen, 1996; Zahavi, 2003).

Når me gjev elevane ei opplæring som er meir heilskapleg og knytt til erfaring og sansing, slik som i ein skulehagen, korleis vil dei erfare det? Vil me kunne nå elevar som det er vanskeleg å engasjere i klasserommet, når me går via kroppen? Gjennom nyare hjerneforskning veit ein no at kropp og tenking ikkje kan skiljast. «Vi kan tenke på og om kroppen, men ikke uten kroppen» (Engelsrud, 2006, s. 47). Som resultat av den teknologiske utviklinga er det mange arbeidsoppgåver som ikkje lenger krev aktiv bruk av kroppen, kroppen blir sitjande passiv medan me opplever verden virtuelt (Engelsrud, 2006, s. 12). Merleau-Ponty fokusera på kroppens evne til å forstå og å gripe verkeleggheten. Det er gjennom kroppens sansing me kjenner oss heime i verden. «Sensing is this living communication with the world that makes it present to us as the familiar place of our life» (Merleau-Ponty, 2013, s. 53). Vil elevanes oppleving av aktiviteten i skulehagen styrkje deira kjensle av tilhøyrrighet?

### 2.3 Miljøpsykologi

Miljøpsykologane Stephen og Rachel Kaplan er pionerarar i studiet om naturens effekt på menneskje. Dei ser på miljøet som informasjonsberande mønster som me tolkar medvete og umedvete. Denne informasjonen har vore livsnaudsynt for oss som art opp gjennom historia. I miljøpsykologien er eit grunnleggjande prinsipp at miljø og fysiske forhold utgjer ein viktig faktor i våre liv, som påverkar vår evne til handling, well-being og kognisjon (Kaplan et al., 2008).

Kaplan og Kaplan har via mykje av si forskning til kvifor det å vera i naturen har ein positiv effekt på oss. Dei har utvikla det dei kallar *Attention Restoration Theory* (ART). Det handlar mellom anna om at me har avgrensa kapasitet til å styre merksemda vår mot noko me ikkje er veldig interessert i (Kaplan, 1995). Under aktivitet som krev mykje konsentrasjon brukar me fokusert merksemd (directed attention), me jobbar målretta med noko og må då bruke energi på å stenge andre stimuli ute. Det er denne merksemda elevane i stor grad brukar i løpet av ein skuletime. Dersom me ikkje får pausar frå den rette merksemda, kan me over tid utvikle symptom som trøytteleik, mangle på fokus, fatigue og depresjon. For å restituere oss etter ei økt med retta merksemd, er det effektivt å ta pausar der me brukar det dei kallar spontan merksemd (involuntary attention). Den spontane merksemda krev ikkje at me fokuserer, den kjem av seg sjølv. Denne typen merksemd er avslappa, ufokusert, meir flytande og utan anstrenging. Forskinga viser at naturlege omgjevnader er svært velegna til å stimulere den spontane merksemda. Ein skulehage, eller ein skulegard med grøntområde og beplanting vil ha denne effekten på elevane. Kaplan og Kaplan har funne fire forhold som gjer restitueringa mest effektiv (Kaplan & Kaplan, 1998, s. 183-186).

1. At det er ei reel pause, ein får ein type kjenslemessig og mental fridom.
2. Ein opplever fascinasjon, som inneber at merksemda blir dratt mot noko utan at me brukar kognitive krefter for å halde merksemda der. Naturen er eit miljø som inneheld mange interessante element, dette gjer at me kan la blikket og tankane vandre fritt.
3. Det restituerande miljøet må vera stor nok slik at det er nok å kvile augo på. Ein skal kjenne at dette er ei heilt «anna verd» enn for eksempel klasserommet.
4. Staden må vera kompatibel med den einskilde sine ynskje. At ein likar å vera der rett og slett, og at det innfrir dei behova me har, for eksempel med benkar eller gras å sitje på.

Eit anna element, i korleis naturen påverkar oss, er den positive effekten kontakt med dyr har på menneske. Kerstin Uvnäs-Moberg, lege og professor i fysiologi, har forska mykje på oxytocin, særskilt i forhold til mor og barn (Uvnäs-Moberg, 2019). Ho har seinare sett at den same effekten av auka oxytocin-nivå som skjer mellom mor og barn (særleg under amming og forløyising) også skjer i kontakten mellom menneskje og dyr. Auka oxytocin-nivå verkar mellom anna stressdempande, smertelindrande, aukar evne til sosial interaksjon og er inflammasjonsdempande. Ho har påvist samanhengen mellom stressreaksjonar, auke i cortisol og adrenalin og kamp/flukt reaksjonar i kroppen og oxytocin. Når desse stressreaksjonane aukar minkar oxytocin-nivået og dei reaksjonane som fylgjer med. Det motsette skjer når oxytocin-nivået aukar. Kontakten med dyr kan auke oxytocin-nivået og derfor stimulerer dei ein avslappa tilstand. Føresetnad for at kontakten skal ha denne effekten er at personen ikkje er redd dyret. Det spelar ingen rolle kva type dyr det er, men det blir ein sterkare effekt når det er gjensidighet i kontakten (Beetz, Uvnäs-Moberg, Julius & Kotrschal, 2012; Uvnäs-Moberg, 2019). Denne kunnskapen blir stadig bruka meir i pedagogikken, særskilt er det bruka såkalla lesehundar for elevar med lesevanskar (Utdanningsnytt, 2018).

Biologen E. O. Wilson meiner at menneskje har eit medfødt behov for nærleik til planter og dyr, dette kallas biophilia hypotesa, og er ein teori som byggjer på evolusjonsteori og evolusjonspsykologi. Det er ikkje så lenge sidan me som art var heilt avhengig av naturen og levde i eitt med denne. Nærleiken til naturen gjev oss derfor ei kjensle av å høyre til (Wilson & Kellert, 1993). Om me aksepterer denne hypotesen, er det ganske tankevekkjande at ungane og ungdommane våre brukar så mykje tid inne i eit klasserom, i staden for å vera ute å knytte seg til naturen rundt dei (naturen finns både i by og bygd).

### 3. Vitskapsteori, metode og etikk

I dette kapittelet vil eg gjera greie for metodevala for studien og min vitskapsteoretiske ståstad. Dette har relevans for dei ulike vala og stega i forskingsprosessen. Deretter vil eg ta for meg dei etiske refleksjonane og dilemma eg har hatt undervegs. Til slutt vil eg skildre den operative metoden eg har brukt for innsamling og analyse av materialet.

#### 3.1. Skjervheim og kritisk teori

Eg plasserer meg i den positivismekritiske tradisjonen. Positivismekritikken leitar ikkje etter sanninga med stor S, men søker å analysere fenomena utifrå den menneskelege erfaring av eit fenomen eller av eksistensen. I artikkelen «*Mellom hermeneutikk og fenomenologi- et vitskapsteoretisk perspektiv*» viser Johnsson til Tuastad, som seier at den kritiske tradisjonen inneber at forskaren ynskjer å ha ei aktiv rolle i å avsløre og endre urett i samfunnet (Johnsson, 2016). Eg er spesielt inspirert av den norske filosofen Hans Skjervheim. I hans kjende essay «*Deltakar og tilskodar*» (Skjervheim, 2001), legg han vekt på at ein forskar aldri kan stå utanfor og sjå på ein objektiv verden, hen vil alltid vera eit subjekt som på ulike vis deltek og er ein del av verden og det ein forskar på. Dette kallar han intersubjektivitet. Han brukar Heidegger sitt omgrep *Mitsein*, «å vera der med den andre». Ikkje i tydinga å vera fysisk saman, men i tydinga samanvevinga mellom menneskje, «medvære» (Skjervheim & Måseide, 2000, s. 62). Derfor meiner han at objektivismen har store begrensingar i samfunnsvitskapane. Objektivisering og instrumentalisering av det menneskelege tek ikkje omsyn til den menneskelege natur og eksistens. Denne måten å forhalde seg til verden på er også ein del av den fenomenologiske tilnærminga. I denne studien har eg brukt dette som utgangspunkt i mitt møte med elevane, med aktiviteten, med hagen og til sist med det skrivne materialet frå intervjua og observasjonane. I denne prosessen er eigenrefleksjonen sentral. Kva skjer med meg i dette møtet og korleis tolkar og forstår eg materialet. Eg må vera medvete mi eiga rolle og reflektere kritisk over dei slutningar eg tek.

#### 3.2. Fenomenologisk hermeneutisk metode

For å studere elevanes oppleving av deira erfaringar i skulehagen, fann eg det hensiktsmessig å bruke kvalitativ forskingsmetode med fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. Dette inneber at eg altså ikkje har vore ute etter objektive sanningar, men etter

elevanes subjektive opplevingar og meiningar. Eg har ikkje vore ute etter berre å leite etter deira oppleving, men også søkje å forstå heilskapen rundt desse erfaringane. Sjå erfaringane inn i den vidare konteksten som er skulekvardagen til elevane. Gadamer sitt omgrep «versthen», som betyr at ein gjennom samtale med ein annan får ei forståing av heilskapen. Det er altså gjennom møtet og samtale med elevane eg kan forstå den heilskapen eg ynskjer å få vita noko om. Dette er individuelle opplevingar, ikkje universelle (Johnsson, 2016). Likevel vil det sei noko om fellesmenneskelege forhold som vil gjelde fleire enn desse 25 eg har intervjuet.

Fenomenologien er hermeneutisk når me både skildrar og tolkar dei fenomenene me studerer. Johnson kallar dette å gå i dialog med materialet (Johnsson, 2016). Eg tolkar både observasjonane og dei transkriberte intervjuet gjennom det som kallas den hermeneutiske sirkel. Ei stadig veksling mellom del og heilskap. Tolkingane blir til i møtet mellom materialet og den konteksten det oppstod i. Det vil sei at eg observera ei handling som eg tolkar inn i konteksten «ungdomskuleelev i skulehagen». I tolkinga brukar eg mi førforståing medvete. Eg har kjennskap til skuleverden og eg har mykje erfaring med ungdomsskuleelevar. Dette er med på å underbygge tolkinga mi. Eg er ikkje eit blankt ark, men brukar mi førforståing både aktivt og kritisk.

### 3.3 Forskningsmetode

For å samle materiale til studien, nytta eg kvalitativt feltarbeid med fokusgruppeintervju og observasjon. Halkier argumenterer for at det ofte kan vera formålstenleg å kombinere fleire ulike metodar i eit forskingsprosjekt. Når me studerer komplekse fenomen kan det vera ein fordel å møte stoffet frå ulike innfallsvinklar, på den måten aukar det gyldigheten av undersøkinga (Halkier, 2010, s. 16). Ho seier det er tre grunnar til dette (Halkier, 2010, s. 17):

1. Metodane kan utfylle kvarandre og sikre kunnskapsproduksjonen
2. Dei ulike metodane kan skaffe til vege likestilt materiale som kan nyttas i triangulering
3. Kombinasjon av ulike metodar kan gje ulike perspektiv til eit multidimensjonalt felt

Eit kvalitativt feltarbeid gjev ikkje eit representativt bilete der ein får talmateriale som viser kor mange som meiner slik eller slik. Det gjev eit bilete av og innsikt i forhold som er

gjeldande for det fenomenet ein studerer, som her altså er ungdomskuleelevars oppleving av å vera i ein skulehage (Wold, Skår & Øian, 2020, s. 60).

I denne studien fann eg at kombinasjonen fokusgruppeintervju og observasjon ville utfylle kvarandre. Under fokusgruppeintervjua kunne eg sjekke ut element eller fenomen som eg hadde merkt meg under observasjonen. Eg fann også at det var ein fordel for intervjua at eg hadde møtt elevane i førekant og kjente litt til aktiviteten som var fokuset for intervjuet.

### *3.3.1 Observasjon*

Observasjon er ein kvalitativ metode som blir brukt i ulike fagfelt og som blir definert og gjennomført på ulike måtar (Fangen, 2010). Eg skal ikkje gå inn i dei distinksjonane her, men definere metoden eg brukte som (deltakande) observasjon. I fylgje Wold, Skår og Øian (Wold et al., 2020, s. 60) inneber rein observasjon berre å observere, utan å ha nokon form for interaksjon med dei ein observerer. I deltakande observasjon tek forskaren ei meir aktiv rolle i dei aktivitetane som skjer under observasjonen. Graden av aktiv deltaking frå mi side variera. Det blei eit samspel med korleis det passa inn i forhold til korleis undervisninga og aktiviteten i skulehagen var lagt opp. Eg prøvde litt ulike roller. Sidan eg jobbar som lærar var eg merksam på at eg lett glir inn i den rolla. Eg prøvde å berre observere, men det kjendest veldig unaturleg og at det ville gjera det vanskelegare å få den informasjonen er var ute etter. Det meste av tida var eg deltakande på den måten at eg snakka med elevane, hjelpte litt til og vandra rundt mellom dei ulike områda i hagen. Eg fekk inntrykk av at elevane ikkje brydde seg så mykje om at eg var der. Dei er vane med at det er ulike vaksne som er i klassa. Eg, og mitt prosjekt, blei presentert på starten av alle øktene eg observert, slik at alle elevane visste kvifor eg var der og kvifor eg hadde med notatblokk. Eg tok notat både under og etter observasjonsøktene. Desse notatene brukte eg til å stø opp under det transkriberte materiale frå fokusgruppeintervjua. Eg brukte det også for å hugse det som skjedde og korleis eg hadde oppfatta ulike situasjonar.

Kvar observasjonsøkt varte frå 45 til 90 minuttar. Observasjonane blei gjennomført same dag og i førekant av intervjua. Studien består av fem fokusgrupper, og fem observasjonsøkter. I ei klasse hadde eg to fokusgruppeintervju og i ei klasse gjorde eg berre observasjon.



### 3.3.2 Fokusgruppeintervju

Fokusgrupper har vore mykje nytta i forbrukar – og marknadsføringsforskning, men er dei seinare åra i stigande grad også nytta i samfunnsforskning, spesielt innanfor det sosiologiske feltet (Halkier, 2010, s. 12; Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 179).

Fokusgruppeintervju skil seg frå eit semistrukturert gruppeintervju ved å ha berre få spørsmål, men set samhandlinga mellom deltakarane i fokus. Det inneber ein ikkje-styrande intervjustil. Ein ynskjer å få fram ulike syn på temaa som er fokus for intervjuet gjennom ordskifte og samhandling mellom deltakarane. Målet er ikkje at ein skal koma til semje, men at ulike synspunkt blir uttrykt (Kvale et al., 2015, s. 179). Fordelen med gruppeintervju er at deltakarane kan inspirere kvarandre og slik stimulerer til fleire spontane og emosjonelle synspunkt enn i individuelle intervju. Gruppesamspelet kan derimot også gjera at nokon ting blir usagt, og at nokon deltakarar dominerer samspelet (Halkier, 2010; Kvale et al., 2015, s. 180). Det er essensielt at moderator søkjer å skaper ei trygg og open atmosfære, slik at deltakarane kan uttrykkje personlege og motstridande synspunkt (Kvale et al., 2015, s. 179). Under studiens fokusgruppeintervju var eg svært medveten om desse problemstillingane. Eg var merksam på at alle fekk ordet, og at ingen tala på vegne av andre enn seg sjølv. Det var ein elev som ikkje ville sei noko (bortsett frå når det var snakk om høner), elles opplevde eg at alle tok ordet og at det var greitt å ha ulike opplevingar og oppfatningar om ting. Det var tidleg klart for meg at eg ville bruke fokusgruppeintervju og ikkje individuelle intervju eller spørjeundersøking. Spørjeundersøking var ikkje relevant, sidan eg ynskte å koma inn i elevens oppleving og subjektive erfaring. Eg ville ha høve til å utdjupe spørsmåla og ha eit fysisk møte der eg ville få ei heilskapleg oppleving av elevane og deira svar. Gjennom mi erfaring som lærar, og også i rolla som forskar i denne studien, er det ikkje så lett å vita kva omgrep og vendingar ungdommen vil ha problem med å forstå, derfor er ei samtale ein god metode der slike forhold lettare kan bli oppklara.

Eg var litt redd for at elevane ikkje ville ha noko å sei rundt mine spørsmål. Det kan fungere veldig bra med individuelle samtaler, men det kan også låse seg og vera vanskeleg å få tak i materialet eg var ute etter. Fokusgruppe var eit godt alternativ. Då er det mindre fokus på den einskilde. Eg tenkte det er større sjanse for at det er ulike typar elevar som blir med, fordi det er mindre skummelt og utleverande for dei. Eg syns denne forma fungerte veldig bra, stemninga og flyten i samtala var god i alle fem grupper.

### 3.4 Intervjuguide

Fokusgruppeintervju kan vera meir eller mindre moderatorstyrt. Sidan eg i mi studie er meir oppteken av innhaldet i samtala enn sjølve samspelet, er det naturleg å velje ei meir styrt rolle (Halkier, 2010, s. 46). Spørsmåla er likevel berre til hjelp for intervjuar, både for å halde prosessen i gang om det skulle låse seg litt, og ei sikring om å koma innom dei tema som er viktig at elevane snakkar om i forhold til oppgåvas problemstilling. Det ideelle er at samtala går naturleg i gruppa og at elevane spelar på kvarandre sine innspel.

Sidan det er gruppeintervju er det viktig at alle seier noko tidleg i samlinga. På den måten kan ein forhindre at nokon blir tause, medan andre snakkar veldig mykje. Ein måte å løyse dette på er å bruke såkalla prompts eller spørsmålstriggerar, konkret visuelt materiale som kan hjelpe å få samtala i gang (Albrechtsen, 2020; Krumsvik, 2014). Eg laga 6 kort med ulike ord/tema; å gjera noko saman, å jobbe praktisk, å vere ute, å lære om naturen, å sleppe vanleg skule, andre ting. Gruppedeltakarane fekk utdelt ein konvolutt med desse korta og eg bad dei legge dei i rekkjefølge etter kva som var mest og minst viktig for dei. Dette hjelpte samtala i gang, alle sa noko og eg fekk mykje ny kunnskap. Faren ved desse korta er at dei kan vera styrande i forhold til kva elevane snakkar om, men eg vurderte fordelene med dei som større enn faren. Eg var medveten om faren for at eg styrde samtala slik at eg berre fekk bekrefta mi førforståing. Dette hadde eg med meg då eg bestemte innhaldet på korta. Eg tok utgangspunkt i dei spørsmåla som eg ynskte å få svar på. Samstundes var eg medveten om at det kunne vera forhold som ville vera sentrale, men som eg ikkje tenkte på. Derfor hadde eg eit kort der det stod «Andre ting». I fyrste intervju var det fleire som ikkje skjønnte innhaldet i dette kortet, sjølv om eg prøvde å forklare det i førekant. Det var også eit par elevar som ikkje forstod tydinga av praktisk arbeid, dette kom overraskande på meg. Ved seinare intervju var eg påpasseleg med å gå gjennom korta grundigare.

### 3.5 Rekruttering av deltakarar

Deltakarane bestod av ungdomskuleelevar frå fire ulike skular. For å finne elevar i målgruppa brukte eg nettverket mitt rundt skulehagar. Eg tok direkte kontakt med anten skulehagelærar eller kontaktlærar. Alle eg kontakta var velvillige og eg fekk klarsignal frå skulens rektor eller inspektør til å gjennomføre undersøkinga. Kontaktlærar eller faglærar hjelpte til med å skaffe elevar til fokusgrupper og samla inn skriftleg godkjenning frå

føresette. Deltakarane var elevar i ordinære klasser, det inneber at det er alle typar elevar som er med i studien. Observasjonane var av timar med heile klassa. Fokusgruppene variera i storleik frå to til sju elevar. Alle intervju og observasjonar blei gjennomført våren 2021.

Skulane løyser gjennomføring av timar i skulehagen ulikt. Det er ulik lengde på øktene, kor ofte elevane er i hagen og kvar skulehagen ligg i forhold til sjølve skulen.

Gruppe 1: Fokusgruppa bestod av fire 8. klassingar og tre 10. klassingar. Skulen er ein ungdomsskule i ein mellomstor by, men i eit landleg område av byen. Dei har eigen hage på skulens område. Den er ikkje så stor, men inneheld frukthage, grønsakhage med drivhus, potetåker og hønsehus. Elevane som brukar hagen er knytt til valfaget *Levende kulturarv*. Dei har to timar kvar veke gjennom heile året i dette faget, men har også tema som handlar meir om handverk og tradisjon i tillegg til hagearbeidet. Dei har ein eigen lærar som driv hagen og underviser dei. Ho har også andre fag på skulen. Elevane har ansvar for stell av hønene og kyllingane dei har drive fram.

Gruppe 2: Fokusgruppa bestod av 5 elevar frå 8. trinn. Eg observera to 8. klasser som hadde kvar si økt i skulehagen. Skulen ligg i ei bygd. Dette er ein ungdomsskule der elevane kjem frå tre ulike barneskular, som er spreidd over eit stort geografisk område. Hagen er eit privat initiativ og den ligg eit par hundre meter frå skulen. Hagen blir nytta av mange ulike grupper i denne bygda. Elevane kan ikkje gå til hagen i friminutta på skulen, men dei kan gå dit på fritida. Nokon av elevane hadde hatt sommarjobb i hagen. Dei som driv hagen legg stor vekt på det estetiske. Det er ein hage med mykje blomar, mange små krokhar, benkar, vasstrapp og skulpturar. Dei har eit stort område med grønsaker og også noko frukt. Dei har også høner. Klassene på ungdomsskulen er der, men det er ikkje heilt satt i system. Elevane eg møtte hadde vore der tre halve dagar i løpet av 8. klasse. Dei som hadde gått på den nærmastliggande barneskulen hadde også vore der tidlegare. Då hadde ein viktig aktivitet vore å lage mat av grønsakene dei hadde dyrka. Når elevane er i hagen har dei med seg ein eller to lærarar frå skulen, men det er dei to som driv hagen som står for undervisninga.

Gruppe 3 og 4: Eine fokusgruppa bestod av 7 elevar, den andre bestod av 2 elevar. Dei var alle 8.klassingar. Skulen er ein Steinerskule i eit bynært område. Skulehagen ligg i sykkelavstand til skulen. Skulehagen grensar til marka med godt tilrettelagt friluftsområde. Det er ein svært godt opparbeida skulehage som har eksistert i mange år. Dei har frukthage,

grønsaker, blomar, urter, drivhus, høner. Dei brukar også skogen til ein viss grad, mellom anna til vedhogst og turar. Matlaging er ein viktig del av aktiviteten.

Gruppe 5: Fokusgruppa bestod av 7 elevar frå 8. trinn. Desse går på ein Steinerskule i utkanten av ein stor by, dei brukar same skulehage som skulen over. Elevane her blir busst til hagen. Dei to skulane har tilsett ein eigen skulehagelærer som driv hagen saman med frivillige. Ho underviser også i andre fag på begge skulane.

Alle klasser på desse to Steinerskulane er i hagen fleire gonger i løpet av året. Det betyr at dei som har gått på skulen sidan 1. klasse er godt kjent i hagen og med læraren. På begge skular er det eit stort tilsig av elevar frå offentleg skule, desse vil då ha erfart mindre av hageundervisninga. Som på bygdeskulen, har klassene her med seg ein eller to lærarar når dei er i hagen. Dei er som regel i hagen ein heil skuledag. Steinerskulen har skulehage og naturbruk som ein del av fagplanen, dette gjeld ikkje offentleg skule.

### 3.6 Gjennomføring av og erfaring med feltarbeidet

#### 3.6.1 Gjennomføring av intervju

Eg gjennomførde alle intervju i eller nær hagen. Alle intervju tok plass i forlenging av timar i skulehagen. Intervju tok mellom 30-60 minuttar.

Etter å ha vektlagt at ingen svar er feil, og at det var deira personlege oppleving eg var ute etter, fekk gruppedeltakarane utdelt konvolutten med dei 6 korta. Dei skulle sjå på korta individuelt og legge dei i rekkjefylgje i forhold til kva som var minst og mest viktig for den einkilde. Etter dei var ferdige med det, hadde me ein runde der alle gjekk gjennom sine kort og forklara og grunngav vala sine. Noko brukte mykje tid på dette, andre hadde ikkje så mange refleksjonar. I tillegg til at korta var ein effektiv måte å få samtal i gang, var det ei hjelp for å få alle til å sei noko tidleg i intervjuet. Dette kan fungere som ein isbrytar og ei støtte slik at det blir lettare for alle å vera aktive under heile intervjuet (Halkier, 2010, s. 67). Med utgangspunkt i det som blei sagt og i intervjuguiden, gjekk eg vidare med spørsmål. Nokon grupper hadde mange diskusjonar og delar av samtala kunne eg berre lytte til. Andre grupper var meir avhengig av spørsmåla frå meg, men også der kommenterte dei til ein viss grad kvarandre sine svar. Ei utfordring med gruppeintervju er at mangel på tryggleik eller likande i gruppa gjer at deltakarane ikkje seier det dei eigentleg meiner, men seier det dei

tenkjer er akseptert frå dei andre. Ved alle intervju blei det uttrykt usemje, og motsetningar såg ut til å vera akseptert i gruppene. Dette styrkjer validiteten, eller truverdigheita av studia (Wibeck, 2010).

### *3.6.2 Gjennomføring av observasjonane*

Fenomenologane Engelsrud og Rosberg legg vekt på det kroppslege aspektet av intervjusituasjonen (Engelsrud & Rosenberg, 2019). Det er ikkje berre orda som er meiningsberarar, men også kommunikasjonen som går direkte via det kroppslege. Rørsler, blikk, det ein sansar på eit intuitivt plan, men som ein så kan sjekke ut via det verbale. I mine intervju ser eg at dette har vore eit viktig element. Observasjonen av elevane i aksjon i hagen gav meg informasjon eg kunne fordjupe i intervjusituasjonen. Eg såg elevar som la seg utstrekt i graset og såg ut til å verkeleg slappe av, kroppen var open og trygg i møte med gras under og himmel over. I samtala etterpå var noko av det jenta skildra at i skulehagen kunne ho verkeleg slappe av. Ved eit anna tilfelle var det to gutar som berre gjennom kleda dei hadde på seg, viste at ein dag i skulehagen var noko dei sette pris på. Dei hadde på seg arbeidsbukser og ikkje dei vanlege buksene dei brukte andre skuledagar. Dette blei også bekrefte gjennom samtale seinare.

Gjennom det kroppslege møte i observasjon og intervjusituasjon kunne eg fange opp små nyansar i elevane, desse kunne eg så sjekke ut om var meiningsbererar. Å vera medveten tilstades i kroppen betyr, for meg, ei sentrering gjennom merksemd på pusten og på kroppens tyngde og berøring mot bakken eller stolen, pusten blir djupare og skuldrane senkt. Gjennom å forankre meg slik i eigen kropp kan eg opne meg opp mot den eller dei andre. Engelsrud henviser til Merleau-Ponty når ho seier at ein ikkje berre kan basere seg på det som blir sagt verbalt i intervjusituasjonen, men også ta i med i vurderinga, «den intersubjektiv produserte kroppslig utveksling» (Engelsrud, 2002, s. 14) Som forskar opplevde eg det å vera medveten tilstades i kroppen og søkje å registrere kva som skjer i den andre eller dei andre, gav ein inngangsport til informasjon som eg truleg ellers ikkje hadde fått tak i. Eit eksempel er min observasjon av ein gut sin ekstremt varleg handtering av nokre planter. Gjennom å snakke meir med han om korleis han opplevde å vera i hagen, uttrykte han med ord at han sette stor pris på planter, at han var veldig glad i dei. Dette hadde eg allereie sett gjennom hans handtering, men fekk bekrefte det med hans eigne ord.

Det kroppslege møtet er relevant også med tanke på fenomenet eg har studert. I samtalene har det kroppslege og fysiske vore ein viktig faktor. Erfaringar som å vera i bevegelse, gjera noko fysisk, vera ute i frisk luft, kjenne klarhet i hovudet, oppleve ulikt vær, eller å bli sliten er erfaringar dei trekte fram som element som farga deira oppleving av å vera i skulehagen. Desse forholda har blitt gjort tydelege, fordi intervjuet har skjedd i hagen og i samband med at klassene hadde timar der. Det vil sei at elevane hadde dei fysiske minna lett tilgjengeleg.

### 3.7 Ethiske refleksjonar og dilemma

I fylje Kvale og Brinkmann (Kvale et al., 2015, s. 102) er der tradisjonelt fire område knytt til dei etiske retningslinjene for forskarar ein må ta omsyn til når ein skal gjennomføre ein studie med intervju og observasjon. Dei fire områda er: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvensar og forskaren si rolle. Medvetet rundt dei etiske retningslinjene bør vera tilstades gjennom heile studien, frå planlegging til ferdigstilling (Kvale et al., 2015, s. 97). Dette er i tråd med retningslinjene til dei nasjonale forskningsetiske komiteane (NESH, 2021).

Informert samtykke er eit forskningsetisk hovudprinsipp (NESH, 2021). I førekontak av observasjonane og fokusgruppeintervjuet kontakta eg lærar og skuleleiing. Eg kontakta NSD om eg trong skriftleg samtykke både i forhold til observasjon og intervju. Dei svarta at sidan eg ikkje skulle filme eller gjera opptak under observasjonen, var det ikkje naudsynt med samtykke frå elevar og føresette. Dette var ei lette for meg som forskar, fordi det elles kunne blitt vanskeleg å gjennomføre observasjonane sidan det dreier seg om fleire klasser og veldig mange impliserte. Dei aktuelle lærarane presenterte prosjektet mitt i klassene sine og spurde om nokon ville vera med på fokusgruppeintervjuet. Dei elevane som ynskte dette, fekk samtykkeskjema som føresette skreiv under på. Eg fekk desse skjema frå lærar og lagrar dei på ein sikker stad. Når prosjektet er ferdig vil dei bli makulert. Det var altså berre skriftleg samtykke frå føresette. Eg vurderte det som nok sidan elevane sjølve hadde eksplisitt sagt til lærar at dei ynskte å vera med på intervjuet. I følgje dei nasjonale forskningsetiske komiteane er det spesielt viktig å ta etiske omsyn når ein skal intervjuet eller forske på barn. Barnet må vise si aksept av å vera med i forskinga, det er ikkje nok at føresette godkjenner deltakinga. I samtykkeskjemaet og før intervjuet starta, blei elevane informert kva studien handlar om, at dei når som helst kunne avbryte si deltaking, at lydopptaka ville bli lagra på ei sikker plattform (nettskjema) og at dei ville bli anonymisert i oppgåva. Ein elev avbraut intervjuet

undervegs, ikkje fordi han følte ubehag over å skulle vera med på intervjuet, men fordi han blei sliten etter kvart (det var litt høgt lydnivå på nokon av deltakarane). Han spurde om han kunne gå og eg sa sjølvsgatt ja, og takka han for all den informasjonen han hadde delt.

Konfidensialiteten blir tatt omsyn til gjennom trygg lagring av samtykkeskjema og lydopptak. Dei transkriberte intervjuane er anonymisert i forhold til namn og andre kjenneteikn som kan vera med på å identifisere personen, for eksempel dialekt. Eit forhold som eg ikkje tok opp med deltakarane var ynskje om deira teieplikt overfor det andre sa i intervjuet. Dette burde eg ha snakka med dei om.

Kva slags konsekvensar ein intervjusituasjon får er vanskeleg å vita i førekant. Temaet om korleis dei opplever å vera i skulehagen er i utgangspunktet ikkje så «personleg minelagt», men dette kan ein aldri vita og sikre seg mot. Eg veit ikkje kva som hadde vore best å gjort, fordi det å snakke med elevane om at eg eventuelt skulle eller ikkje skulle gå vidare med informasjon dei gav meg, kunne ha hatt ei uynskt føring på intervjusituasjonen.

Det er vanleg å la informant lesa gjennom det transkriberte intervjuet for å godkjenne det, slik at ein unngår oppleving av krenking av å ha blitt misforstått, sitert feil eller oppleving av at anonymiteten ikkje er fylgt. Eg gav ikkje mine informantane det valet. Eg opplevde det som problematisk, og at det snarare ville vera eit etisk problem om eg tilbød dei det. Det var gruppeintervju og derfor ville dei også å ta del i det andre sa på ein endå meir utleverande måte enn under sjølve intervjusituasjonen, (då ein ofte er meir opptatt av det ein seier sjølv enn det andre seier).

Det siste punktet, frå Kvale og Brinkmann, er forskaren sjølv. Dette handlar om område som forskarens evne til empati, sensitivitet og moralske ansvar (Kvale et al., 2015, s. 108). For meg har det vore viktig at deltakarane får ei positiv oppleving. Eg ynskjer at dei skal oppleve å bli høyrte, tatt på alvor og respektert. I måten eg la opp fokusgruppeintervjuet på, var desse forholda sentrale. Korta med ulike ord var tenkt å skulle gjera det lettare for alle deltakarane å ta ordet. Det opnar for at nokon seier mykje og nokon lite, men det viktigaste er at alle seier noko og ingen ting er rett eller feil. Avslutninga på intervjuet var leikent og med litt humor. Dei skulle velje eit dyr eller plante dei ville vera. Dette skapte mykje latter og veldig god stemning. Undervegs i intervjuet var eg veldig medveten på å lytte til alle og ta det dei seier på alvor, sjølv om eg kanskje ikkje heilt forstod relevansen eller poenget. Det var

derimot også situasjonar der eg måtte gå inn i ei «lærarrolle» å vera litt streng. Det var ikkje alltid dei høyrde på kvarandre eller at dei let vera å snakka samstundes som andre sa noko. Det var også situasjonar der eg opplevde at dei fjerna seg veldig langt frå temaet og eg måtte hente dei tilbake. Dette er ikkje heilt lett å vurdere, når er det dei snakkar om relevante ting og når er det heilt andre digresjonar?

Forskarens rolle handlar også om den vitenskaplege kvaliteten på studia (Kvale et al., 2015, s. 108). Dette inneber at ein skal vera så nøyaktig og redeleg som mogeleg og at studia skal ha så stor grad av gjennomsiktighet som råd. Gjennom å søkje å skildre dei vala eg har tatt og dei prosedyrane eg har fylgt, håpar eg har gjennomsiktigheten på studien er stor. Eit anna element i gjennomsiktighet er kontekstualisering, som tyder å gjera skildringa av hendingane og sitata så tydeleg som moglege gjennom å skildre samanhengen dei er henta frå (Kvale et al., 2015, s. 112). Dette har eg søkt å gjera. Sidan eg har mange informantar vil ikkje kvar einskild elev stå fram tydeleg, men eg har søkt å få fram samanhengen sitatet står i.

### 3.8 Transkribering

Transkripsjon er omsetjing frå talespråk til skriftspråk. Dette betyr at den som skal transkribere ei samtale, vil måtte ta mange vurderingar, avgjerdsler og tolkingar (Kvale et al., 2015, s. 204). Spontanitet og mangfald av sanseintrykk, som er ein del av det fysiske møtet, skal reduserast til ein skriftleg tekst. I eit fokusgruppeintervju, der det er mange til stades og strukturen ikkje er så stram, er dette spesielt krevjande (Halkier, 2010, s. 80-84). Det er mange som snakkar i munne på kvarandre, dei får mange digresjonar og avbryt seg sjølv og andre. Mange halvkvede viser med andre ord.

Eg brukte ekstern diktafon og lyd kvaliteten var veldig god. Det var likevel ikkje alltid mogeleg å høyre eller plassere kvar utsegn. Dette er ei ulempe ved fokusgruppeintervju som ikkje blir filma. Gjennom å lytte til opptaka fleire gonger, kunne eg stort sett knytte utsegner til rett person. Der det ikkje var mogeleg, sette eg eit spørsmålsteikn i staden for namn.

Etter kvart gjennomførte intervju transkribera eg det. Det gjorde at eg oppdaga når eg hadde uklare formuleringar, eller var for ledande i mine spørsmål. På den måten kunne eg forbetre meg undervegs i prosessen.



Når ein skal transkribere ei samtale, må ein ta nokre val i forhold til kor tru ein vil vera mot det muntlege, så som ikkje-språklege lydar, gjentaking av ord, grammatisk dårleg språk osv (Kvale et al., 2015, s. 207-209). Eg noterte så nøyaktig eg kunne. Når det var andre deltakarar som snakka i bakgrunnen (ja, det kan skje), noterte eg ikkje dette, dersom det ikkje var kommentar til det som blei sagt. Sitat som blir brukt i analysen har eg i nokon grad endra til meir skriftleg språk, slik at det skal vera meir lesarvennleg og av respekt for deltakarane. Det muntlege språket ofte har ei mindre velformulert form enn det skriftlege. Dei fleste elevane hadde bokmålsliknande dialekt, derfor har eg omsett dei få som hadde nynorskliknande dialekt til bokmål. Dette for å styrkje anonymiteten deira.

### 3.9 Analyse

I analysen og tolkinga av det innsamla materialet (observasjonsnotat og transkribert intervju) har eg brukt Lindset og Norberg sin fenomenologisk hermeneutiske analysemodell (Lindseth & Nordberg, 2004). Deira modell, som er inspirert av Paul Ricoeurs tolkingsteori der fenomenologi og hermeneutikk har eit gjensidighetsforhold, består av tre steg:

1. Etter å ha transkribert materialet og lese gjennom det, formulerer ein det dei kallar ei naiv forståing av materialet.
2. Gjennomføre tematisk analyse.
3. Gjennom å samanlikne resultatata eller formuleringane frå trinn ein og to, får ein ei heilskapleg fortolking av materialets innhald.

#### 3.9.1 Naiv lesing

Naiv lesing krev at ein opnar seg mot teksten, og «let den tale til seg». Forskaren formulerer forståinga med eit fenomenologisk språk (Lindseth et al., 2004, s. 179). Med dette forstår eg at ein søker å skildre opplevinga av teksten så godt som råd, og at det er den umiddelbare kjensla som skal skildrast. Denne skildringa blir seinare bekrefta eller avkrefta av den tematiske analysen.

Under mi naive lesing gjekk eg gjennom kvart transkriberte intervju med tilhøyrande observasjonsnotat. Minna frå observasjonen og intervjusituasjonen blei vekt til live, kjenslene frå situasjonen og dei fysiske minna kom nært. Eg noterte ned det eg opplevde som essensen i teksten. Dette er ein prosess som byggjer på mi oppleving og tolking av kva det dei seier og gjer, faktisk betyr.

Utdrag frå notat etter naiv lesing:

Eksempel 1: Morten likar å jobbe praktisk, med dei fysiske sansane. Han er ekstremt glad i naturen. Han har mykje kunnskap om naturen og godt handlag med plantene. Han er trygg i hagen og med sin eine venn. Ingen av dei likar skulen, det er vanskeleg, kjedeleg og grusomt. Begge føler ro og trygghet i hagen. Med planter og dyr. Skulehagen er trygg, gjev meining og er morosam.

Eksempel 2: Den eine 10. klassingen, Anna, er veldig reflektert. Ho likar skulen, men syns hagen gjev nyttig lærdom, viktig avveksling og pause og ein stad der ho kan gå litt innover og jobbe med eigne kjensler. Er overraska over at ho kan setje så tydelege ord på kva ho får ut av å vera i hagen. Ho er ein av tre 10. klassingar eg intervjuar. Kan ha noko med mogning og alder.

### *3.9.2. Tematisk analyse*

I den praktiske gjennomføringa av den tematiske analysen har eg fylgt strukturen foreslått av Braun og Clarke (Braun & Clarke, 2006). Eg har tatt utgangspunkt i problemstillinga når eg har sett etter meiningsberande ytringar. Tematisk analyse er, ifylgje Braun & Clarke, ein metode for å identifisere, analysere og rapportere mønster eller tema i den gitte dataa (Braun et al., 2006, s. 79). Dei delar prosessen inn i 6 trinn: 1. Bli kjend med materialet, 2. Lage dei fyrste kodane, 3. Søkje etter tema, 4. Gå kritisk gjennom tema, 5. Definere og gje temaa namn, 6. Skrive rapporten.

Fyrste trinn inneber å lytte til og transkribere opptaka og gå gjennom notata frå observasjonsøktene. Eg las fyrst gjennom intervjuet og notata fleire gonger. Under fyrste finlesing markerte eg dei meiningsberande einingane. I neste lesing noterte eg stikkord i høgre marg, som start på tematiseringa av meiningane. Meiningsberande einingar var både einskildsetningar og kortare eller lengre dialogar.

I andre trinn prenta eg ut alle intervjuet i ulike farge, slik at eg lettare kunne finne tilbake til kvar meiningane høyrde heime når eg byrja å klyppa i teksten. Etter å ha finlese og markert dei meiningsberande einingane, byrja eg å klyppa dei ut. Eg jobba fysisk med utskriftene. Dette kjendest fyrst som ei kaotisk fase, men blei etter kvart veldig nyttig og ein spennande innfallsvinkel til korleis materialiseringa av intervjuet blei ein del av analyseprosessen.

Kodinga fortsette gjennom å samle dei ulike meiningane i haugar som hadde noko med kvarandre å gjera.

Tredje trinnet handlar om å søkje etter tema. Eg gjekk gjennom alle kodane og leita etter samanhengar mellom dei. Eg samla kodar i tema. Desse la eg i konvoluttar. Eg hadde 10 ulike konvoluttar med koda tekst, knytt til ulike tema. Det var tema eller overskrifter som eg vurderte som illustrerande for dei kodane eg hadde samla.

I fjerde trinn gjekk eg gjennom alle konvoluttane og samla dei som kunne høyre saman under same hovudtema. Desse la eg i større konvoluttar. Dette er ei fase som krev mykje arbeid, analyse og refleksjon. Prosessen går fram og tilbake. Nokon tekstutdrag blei plassert under andre tema og tema blei slått saman eller splitta. Denne prosessen frå trinn 3 til 5 er illustrert i tabell 1.

Tabell 1 Eksempel på koding og tematisering

Tema	Undertema	Kode	Eksempel på tekstutdrag
Skolehagen og naturoppleving	Korleis forstår elevane omgrepet natur og naturoppleving?	<p>Kva er natur?</p> <p>Skumle ting i naturen</p> <p>Det uoppdaga i naturen</p>	<p>Tom: Alt levende er en del av naturen                      Even: så alt jeg lærer om er naturen?                      Stine: Ja, egentlig                      Tom: levende skapninger                      ?: Hunder ble ikke født..., de kom ikke til jorda når hus allerede var funnet opp, de kom lenge før, øh lenge var kanskje litt..                      Tom: du må ikke være født i naturen for å være en del av naturen</p> <p>Ida: Jeg tenker sånn at man da er et sted hvor det ikke er så mange mennesker som bor. Ikke det menneskeskapte</p> <p>Oskar: Jeg liker veldig godt å være på sjøen, fordi det er gøy, men det er noen ting jeg ikke liker med naturen og det er skumle dyr. Farlige dyr det liker jeg ikke. Som brennmaneter, de hater jeg. De er kjempeskumle.</p> <p>Stine: jeg opplever at det er masse liv i skogen, selv om man ikke vet det. Det er jo masse i skogen som vi ikke har funnet ut av da. I naturen og i havet og sånt no.</p>
	Korleis elevane opplever effekten av å vera i hagen	<p>Kjenner ro i kroppen</p> <p>Lettere i hodet</p> <p>Får energi</p>	<p>Tone: Det er lissom litt rolig her på en måte i motsetning til på skolen, så når jeg kommer hjem så er det liksom litt sånn ro i kroppen. Jeg vet ikke jeg. (latter)                      Åsne: ja, du kjenner det?                      Tone: Ja, liksom fysisk mindre stressa på en måte.</p> <p>Janne: Hm, i hvert fall vi har jo timer i skolehagen på slutten av dagen. Og når vi drar hjem da, så føler jeg meg litt lettere i hode på en måte. Fordi du har jo hatt noen timer der du har vært ute og jobba da, istedenfor å sitte inne å jobbe med matte. Så da føler man seg litt lettere i hodet da.</p> <p>Fredrik: Man får lissom mer energi når man er sammen med plantene.</p>

Femte trinn handlar om å definere og å gje namn til temaa. Dette opplevde eg som ganske krevjande og eg hadde mange rundar på dette. Undervegs hadde eg ulike nemningar før eg til slutt landa på 4 tema og 12 undertema. Tre av temaa samsvarer med formuleringa i problemstillinga, men eit tema samsvarer ikkje. I problemstillinga brukte eg omgrepet *meistring*, men valde likevel å bruke *læring* som tema. Etter å ha studert kva elevane sa om tema som har med meistring å gjera, såg eg at når dei snakka om aktiviteten i hagen trekte dei fram at det dei lærde på ein annan måte enn i klasserommet, at dei opplevde det som nytting og på den måten meiningsfullt. Eg kom fram til at læring, i denne konteksten, inneheld omgrepet meistring og meining. Det er såleis eit vidare omgrep enn meistring. Det blei derfor meir dekkjande for det elevane sa om temaet.

Siste trinn i den fenomenologiske hermeneutiske analysen er å samanlikne funna frå den tematiske analysen med den naive lesinga. Resultatet av dette arbeidet kjem fram i kapittel 4.

## 4. Resultata av den tematiske analysen

I dette kapitlet vil eg presentere resultata frå analysen av fokusgruppeintervjua og observasjonane eg har gjennomført. Sitata er i nokon tilfelle knytt til fiktive namn, dette gjeld når dei er ein del av ei samtale. Dei sitata som står aleine er utan namn. Med utgangspunkt i problemstillinga, *Korleis opplever ungdomsskuleelevar aktiviteten i skulehagen utifrå eit livskvalitetsperspektiv, med spesiell vekt på trivsel, meistring, fellesskap og naturoppleving*, og det teoretiske rammeverket eg har valt, har eg altså kome fram til 4 tema og 12 undertema. Dette er illustrert i tabell 2.

Tabell 2

Tema	undertema
Skulehagen og trivsel	Oppleving av trivsel Negativ erfaring av skulen Hagen gjev avveksling og variasjon Å vera ute og ikkje inne
Skulehagen og læring	Oppleving av meistring Oppleving av meningsfull læring Erfaring av læring gjennom kroppen
Skulehagen og fellesskapet	Oppleving av fellesskap Erfaring av eigen fordjuping og stillhet
Skulehagen og naturoppleving	Korleis forstår elevane omgrepet natur og naturoppleving? Interaksjon med høner Korleis elevane opplever effekten av å vera i hagen

### 4.1 Skulehagen og trivsel

Dei fleste elevane eg snakka med likte å vera i skulehagen. Dei opplevde det som ei god pause og ein etterlengta variasjon på den ordinære undervisninga. Dette var felles for både

elevar som generelt likar skulen, og for dei som ikkje gjer det. Av 25 elevar var det 3 som heller ville vera på skulen å ha teori, enn å vera i skulehagen å jobbe. Ingen uttrykte at dei mistreivst i hagen.

#### *4.1.1 Oppleving av trivsel*

I alle fokusgruppene var det elevar som la vekt på at det var morosamt med skulehage. I mange av tilfella blei det satt opp mot den vanlege skulen som veldig «kjedeleg». Ei jente sa det slik:

-Hvis det er en vanlig skoledag, så pleier jeg å sjekke klokken ganske ofte og så se når timen er ferdig og når den ikke er ferdig, men når vi er her i hagen, så er det ganske fint å være her, så jeg tenker ikke på tiden.

Mange la vekt på at det er gøy å vera i hagen, å få vera med venner, vera ute og gjera mange ulike ting som ein ikkje vanlegvis gjer. Både i det dei sa i intervjuet og det eg observera såg eg gleder over å utforske, bli utfordra og få erfare nye ting.

-Det er gøy å arbeide!

Eg observerte gleder det var å saman få opp den store steinen, smake på mynta som smakte sukkertøy eller oppdaginga av den enorme nasehornbilla i komposthaugen. For dei elevane som har mykje erfaring med skulehagen, var det like mykje berre gleder av å vera ute og vera med venner, og at det er variasjon i skulekvardagen.

I ei av øktene eg observerte, dukka det fram eit par jordrotter under ein kvisthaug. Jordrottene kan gjera stor skade i hagen, og ein av oppgåvene den dagen var å sette ut rottefeller. Den eine rotta kom seg unna, men den andre blei skada av ein hund som var der. Elevane stimla til og det var stor ståhei. Nokon skreik, andre grein og andre orka ikkje sjå på. Midt i alt dette var ein gut veldig handlekraftig. Han fann ei bøtte og ein stor stein. Han fekk fanga rotta under bøtta ved hjelp av medelevar, og etter kvart fekk han drepe ho med den store steinen (Eg er ikkje sikker på detaljane, for eg var ein av dei som ikkje orka sjå på ...). Det vart eit konkret møte mellom liv og død. Under samtala etterpå snakka dei naturleg nok mykje om denne hendinga. Fleire jenter sa dei blei lei seg og grein. Dei var ikkje sinte på guten, men syns det var fælt å sjå på. Guten som hadde drepe rotta, syns det var veldig spennande, kanskje var det eit sterkt adrenalinkick for han. Han sa han syns det var gøy, men beklaga seg seinare og forklara at det ikkje var gøy i ordets rette forstand, men at det var så

spennande at det skjedde noko nytt og uventa som kravde spontan og aktiv handling frå han. Han meistra det og det var «gøy» og ei god oppleving. Han fekk bruk for kreativitet og handlingskraft i forhold til noko som var veldig verkeleg og ekte. Han var opptatt av at han måtte handle for at rotta ikkje skulle lide.

Finn: Vi lærer nok ganske mye som vi har lært før, men nå, sånn som i dag for eksempel, jeg lærte ikke noe av å klippe en duk. Det blir ikke noe nytt, fordi jeg har allerede lært det. Det blir litt kjedelig, og da når det kommer ting som er utenom det vanlige, sånn som i dag da, så ble jeg litt... Jeg sier ikke at jeg ble glad for at jeg fikk drepe en jordrotte, men på en sånn...

Åsne: det skjedde noko nytt?

Finn: Ja, det skjedde noe nytt, det var en ny erfaring, fordi det var litt kjedelig å klippe de dukene.

(...)

Finn: I forhold til det med algebra, vi startet akkurat med algebra på skolen og da lærte vi jo noe nytt. Det var ganske gøy når vi lærte og så nå er det blitt litt kjedelig igjen.

(...)

Finn: Det er ikke det at det er veldig gøy å drepe, men det er litt gøy, eller det er ikke gøy å drepe en rotte, men det er gøy å liksom, ... fordi når man blir voksen da, fordi sånn skjer og at det er bare det at noen ganger må man gjøre ting og sånn. Som ikke er så bra, men man må gjøre det for andre ting skal bli bra. Man må finne ut konsekvensen av ting da.

Åse: For the greater good.

Det var også elevar som fortalte at det var sjølve aktiviteten i hagen, det å lære om å dyrke og å vera med planter og høner, som var morosamt. Dei to stillferdige gutane som helst likte å jobbe med kvarandre uttrykte dette. Den eine var meir ordrik enn den andre, men begge la vekt på at dei trivdes i hagen.



Morten: Det kommer det jo litt ann på da, hvem som syns det er morsomt eller ikke. For jeg syns det er kjempemorsomt, for jeg elsker planter og dyr og natur og sånt, mens mange syns ikke det er så morsomt, eller like morsomt eller ikke like morsomt i det hele tatt, fordi de ikke er like kjempeinteressert i planter og sånt. Jeg er superinteressert.

(...)

Morten: Jeg syns det er veldig morsomt å være her.

Per: Det syns jeg òg

Ikkje berre er det veldig morosamt å vera i hagen, men desse gutane gler seg veldig til å koma dit. Det blir noko positivt å sjå fram til i ein elles «veldig, veldig ikke-morsom» skulekvardag.

#### *4.1.2 Negativ erfaring av skulen*

Gjennom spørsmåla om korleis dei opplever å vera i skulehagen, har eg fått mykje informasjon om korleis dei opplever å vera på *skulen*. Dei fleste elevane trivs forholdsvis godt på skulen, men det betyr ikkje at alt er like spennande, eller interessant. Ei jente sa det på ein måte som uttrykte at det nesten er forventa at skulen skal vera kjedeleg.

-Vanlig skole er egentlig litt kjedelig. Det er kjedelig ikke sant?

Noko elevar trekkjer fram at det berre er teori på skulen. Dei forbind læring med å sitje bak pulten i klasserommet.

-Jeg syns det er kjedelig å lære om naturen, fordi da forbinder jeg det med å bare sitte å *høre* om ting i naturen.

Andre opplever klasseroms situasjonen som litt krevjande. Spesielt når læraren kjem og ser på arbeidet ein driv med. Dei følte seg kontrollert og overvaka, og blei usikre på dei gjer oppgåvene rett.

-Jeg prøver å gjøre det riktig. Hvis jeg ikke gjør det riktig, jeg vet ikke om jeg gjør det rett eller feil. Jeg vet ikke det er lissom en sånn ubehagelig følelse.

Mange sa at om dei ikkje jobbar på i timane, så får dei arbeidet som lekse. Det skaper stress og uro. Skulehagen gjev fri frå dette.

-Jeg føler meg fri, fordi jeg ikke har lekser. Fri fra lekser!

Ein gut sa det slik:

-For meg er det veldig vanskelig å konsentrere meg. Og det blir lissom veldig vanskelig å sitte ved en pult å klare å konsentrere seg, å lese og gjøre det man blir bedt om. Så når man får slippe å være på skolen og konsentrere seg, da kan man være mer fri og være mer seg selv.

Dette var ein gut som fortalde han hadde ADHD. Han var veldig aktiv i hagen og var ein av pådrivarane i dei ulike arbeidsoppgåvene. Det var nokon som uttrykte veldig klart at dei mislika den teoretiske opplæringa veldig sterkt. Dette var elevar frå både offentleg skule og Steinerskule. Alle dei som sa noko om dette var gutar. Ein gut var svært aktiv i intervjuet. Han var ivrig og viste forholdvis avansert kunnskap om ulike ting i naturen.

Teo: Jeg liker jo friminuttene på den vanlige skolen

Åsne: Ja

Teo: Alt annet vil jeg si...Jeg vet ikke

Åsne: Du er ikke så kjempeglad i timane?

Teo: Nei (kviskrar), unntatt gym og sløyd og matlaging

Åsne: Så dei praktiske faga og det å bruke kroppen likar du?

Teo: Ja (kviskrar).

Åsne: Men ikkje sitje å lesa og skrive og silkebok og alt det der?

Teo: Det er boring, waist of time.

Even: (Latter). Det er jo egentlig det andre som er waist of time!

Åsne: Det er interessant, kva er waist of time?

Teo: Det trengte ikke det i steinalderen. Det var jo bare å lage mat. Å være sterk.

Even: Å overleve tror jeg også var ganske viktig.

Teo: Å overleve, det er liksom en sirkel av ting du må gjøre.

Det siste sitatet eg vil trekkje fram, viser korleis ei gruppe av elevar opplever den ordinære skulekvardagen. Dette var to gutar som heldt seg litt for seg sjølve, dei lika veldig godt å vera i hagen, men strevde i timane i klasserommet.

Morten: Jeg tror nok det å være i skolehagen er det jeg liker aller best, fordi alt annet er ikke morsomt.

Åsne: Kvifor er det ikkje morosamt. Er det vanskeleg, eller?

Morten: Fordi det er skole og det er vanskelig og det er superkjedelig. Det er fælt.

Åsne: Huff då.

Morten: Det føles veldig deilig å være her. Det føles annerledes på den måten at det føles ikke at jeg føler meg trist og lei og irritert og sur og helt ferdig og at jeg bare vil dra hjem og sånt.

Åsne: Gjer du det ofte når du har vore på vanleg skule?

Morten: Ja, det er jo alltid. I hver time, i hvert minutt og for det meste av sekundene.

#### *4.1.3. Hagen gjev avveksling og variasjon*

Eit element som mange av elevane trakk fram, var skolehagen som ein arena som skapte variasjon og avveksling. Dei syns det var godt å koma vekk frå pc og pult, skriving og stress. Å vera i hagen var noko heilt anna. Her kan dei snakke saman utan å forstyrre, dei kan dyrke og utvikle det sosiale samspelet i klassa og med einskild elevar. Dynamikken i gruppa blir annleis enn i klasserommet, det er andre reglar som gjeld og andre typar ferdighetar som er viktig. Her kan den elevens som til vanleg forstyrrar eller kjenner seg usikker vera ein sentral ressurs i gruppa. For dei som slit med konsentrasjonsvanskar gjev hagen ei pause der dei kan vera meir seg sjølve. Ressursane kjem fram på ein annan måte. Det som i klasserommet er utfordrande, som for eksempel mykje energi og behov for å vera fysisk aktiv, viste seg i hagen å vera ein styrkje.

Like viktig er den faktiske pausa hageaktiviteten gjev. Ein gut som ikkje var særleg ivrig med hagearbeidet, men som var veldig positiv til timane i skolehagen, sa det slik:

-Det er ikke så mange fag på denne skolen her som ja, som jeg er veldig glad i, så det er deilig å få en pause fra jobbing i klasserommet.

Dette viser seg å vera sentralt for både dei som likar skulen, og for dei som ikkje gjer det. Også elevar så trivs og meistrar klasseroms situasjonen godt, la vekt på det positive med å få ei pause og variasjon:

-Det er ikke det å slippe vanlig skole, men å ha litt variasjon. Å kunne gjøre noe annet enn å bare sitte inne. Det jeg liker best med å være her er jo egentlig å gjøre noe litt annet enn skole hele tiden.

For dei elevane som var ein heil dag i skulehagen var det eit stort pluss at dei ikkje hadde lekser den dagen. Det var ikkje berre skuledagen som gav ei pause frå det teoretiske arbeidet, men også ettermiddagen var fri.

Ida: Nei, jeg vet ikke. Jeg synes det er veldig mye stress med lekser og sånt no, men jeg synes også det er veldig deilig å være her, man slipper å gjøre så masse ting og sånt no, man kan slappe av litt mer.

Even: Det er ikke sant

Åsne: Men det er sant for Ida. Det er forskjellig for folk. Høss ein opplever forskjellige ting.

Ida: også slipper man å komme hjem og wæh, nå skal jeg gjøre lekser, nå skal jeg gjøre masse, jeg har masse å gjøre og sånt no og da det er egentlig litt sånn deilig å ta det med ro egentlig.

#### *4.1.4 Å vera ute og ikkje inne*

Kanskje den største skilnaden på undervisninga i skulehagen og i klasserommet er at dei stort sett er ute når dei er i hagen. Nokon har eit rom å vera i om det er veldig dårleg ver, eller dei har aktivitet på vinteren som føregjeng innomhus, elles er det ute det skjer. Eg gjorde mine observasjonar og intervju på våren i strålande vèr. Det var fleire elevar som nemnde at det å vera ute og trivast med det er veldig vêravhengig. Det er fint når veret er fint, men ubehageleg når det regner og bles. Andre elevar trakk fram det å få frisk luft som eit viktig element i å vera i hagen. Dei er som regel ute i friminutta, men det er ikkje friminutt mellom alle timar, så dei opplevde at det ikkje var nok utetid i løpet av dagen.

-Det er deilig å få frisk luft. Jeg føler meg nesten fri på en måte når jeg er ute.

Ei sa ho ofte kjende seg varm og innestengt på skulen og at utetida gjorde at ho kjende seg reinsa i hovudet. Fleire jenter frå ulike skular snakka om at dei opplevde det godt for hovudet å vera ute i frisk luft.

-Vi har jo valgfag (i skulehagen) på slutten av dagen. Og når vi drar hjem da, så føler jeg meg litt lettere i hodet på en måte. Fordi du har jo hatt noen timer der du har vært ute og jobba da, istedenfor å sitte inne å jobbe med matte. Så da føler man seg litt lettere i hodet da.

Ein gut snakka spesielt om opplevinga av å nesten få panikk når han var inne på sløydsalen, med mange folk og mykje lyd. Her var det altså ikkje den faglege situasjonen som plaga han, men den fysiske kjensla av å vera inne med mykje støy.

Ola: Jeg er med på arbeidslivsfag også. En gang skulle vi være på sløyden i fire timer! Vi var der og det klarte ikke jeg.

Åsne: Kva var det som skjedde?

Ola: Nei, jeg vet ikke hva som skjedde jeg, men jeg bare klarer ikke å være inne i et så trangt rom så lenge.

Åsne: Nei

Ola: Åsså var det så mye lyd der. Veldig høy lyd.

Denne guten var ikkje så ivrig i å jobbe i hagen, men han elska å vera der, fordi han då fekk vera ute og kjenne seg friare. Eg veit ikkje kva som var grunnen til denne kjensla av å vera innestengt, men eg såg guten storkosa seg i ballbingen og med hønene. Han deltok altså ikkje i særleg grad i arbeidet i hagen, men under intervjuet gav han klart inntrykk over at timane i skulehagen var viktige for han.

I tre av fem grupper var det elevar som tok opp dette med at ungdom er veldig lite ute no for tida.

-Endelig går noen ut! Asså noen går ut!

-Å være ute er bra for hodet da å få frisk luft og sånn, når ungdommen bare sitter inne hele dagen så er det fint at vi får to timer ute da. (Elev som hadde to timar valfag i skulehagen kvar veke).

I eine gruppa frå Steinerskulen var det fleire elevar som hadde gått i offentleg skule tidlegare, eller som hadde venner som gjekk der. Dette var ei gruppe som generelt var glad i skulen og som også treivst i skulehagen. Dei var stolte av skulen sin og veldig fornøgd med at dei var meir ute på Steinerskulen.

Kari: Jeg husker at når jeg startet på Steinerskolen, hæ hvorfor jobber de ikke på pc, og hvorfor er det tavle? Hvorfor er det så gammeldags? Jeg føler det er bedre å være her i forhold til offentlig for der er det bare på pult, men her får vi også mulighet til å være litt ute og lære litt sånn..., ikke bare bak den pulten med skjerm og sånne ting.

Åse: Det er fint..., Når vi er her (i hagen ) så tenker jeg på... Jeg har en venn som går i offentlig skole, de sitter inne hele dagen og jobber med pc. Stakkars dem. De må jo komme seg ut! Skaff dere en skolehage, det er nyttig bare å være der!

## 4.2 Skulehagen og læring

Det er interessant å høyre korleis elevane opplever læringa i skulehagen. Dei legg vekt på at dei lærer ting, men at det skjer på ein annan måte enn i klasserommet. I klasserommet er det framleis bøkar, pc og skrivning som er dominerande verktøy for læring. I hagen er det ein anna måte å få ny kunnskap på. Dei lærer gjennom å gjera. Dei lærer gjennom å bruke kroppen. Gjennom å finne løysingar på konkrete, fysiske oppgåver, gjennom å samarbeide, gjennom prøving og feiling. Læringa skjer på mange plan, men heile tida knytt opp mot det praktiske, konkrete arbeidet.

### 4.2.1 Oppleving av meistring

Elevane opplever læringa i hagen på ein annan måte enn læringa i klasserommet. Dei definere det ikkje som ordinær læring. Læring er å skrive, lesa, bruke pc og høyre på læraren forelese. Slik er det ikkje i hagen.

-Vi lærer om masse forskjellige ting, kanskje vi ikke merker det engang. Vi blir fortalt, også merker vi ikke at vi faktisk lærer noe.

Fleire knyter denne læringa til det å arbeide praktisk. Dei lærer, men dei tenkjer ikkje på at det er det som skjer.

Maria: Å være i aktivitet er også viktig. Vi lærer jo på en annen måte, vi lærer masse. Når vi bygde, da lærte vi masse uten at vi tenkte så mye over det. Vi lærer jo faktisk egentlig det samme som på skolen, bare at vi lærer det...

Gunn: På en annen måte

Maria: Ja, på en annen læremåte

Åsne: Som er meir praktisk?

Maria: Ja

Åse: Det er gøy

Åsne: Det er gøy? Det er sjølvsagt viktig

Maria: Det er kjempegøy

Gunn: Det er en god kontrast til vanlig skole

Dei lærer altså gjennom å få halde på med ulike praktiske oppgåver. I ei av observasjonsøktene var eg med ei klasse frå Steinerskulen som hadde gjennomført eit lite forskingsprosjekt. Dei undersøkte kva forhold som påverka spireevna til visse frø. Dei hadde laga hypotesar og sjekka desse ut gjennom empiri. No skulle me sjå resultatet. Det var ikkje til å ta feil av, veldig klart kva hypotese som viste seg å vera rett. Teorien fekk hjelp av det praktiske. Eksperimentet engasjerte alle elevane, uavhengig av om dei var såkalla «skuleflinke» eller ikkje.

På ein skule var det to gutar som utmerka seg, dei kom i arbeidsbukser og viste stor arbeidsinnsats. Dei jobba på med lemping av tunge steinar, bygging av steinmur og andre fysisk krevjande oppgåver. Eg spurde om dei lika å vera i skulehagen:

Oddvar: Ja, det er mye bedre enn å være på skolen. Der er det karakterer på alt hele tida.

Knut: Ja, dårlige karakterer...

Begge gutane hadde praktiske jobbar ved sidan av skulegangen og uttrykte glede over dette. Dei hadde ein arena der dei meistra og ikkje kjende seg som «taparar», slik dei uttrykte sin oppleving av skulen. Pausa frå klasserommet med pult og pc var kjærkomen for fleire elevar.

Det betyr derimot ikkje at dei ikkje ynskjer å lære. Dei ynskjer pause, men set også pris på å fortsatt lære.

-Det gir lissom andre opplevelser enn det vi får på skolen, sånn hvis man sitter i klasserommet hele tiden, så lærer man ikke alt det vi lærer her. Men hvis vi går rundt i hagen på denne gården her da, så lærer vi mye nytt og på en annen måte, så det er ganske fint å ta pause fra det vanlige og over til noe annet.

#### *4.2.2 Oppleving av meningsfull læring*

Kva er det som opplevast meningsfylt for ein ungdomsskuleelev? Det er ganske klart at mykje av det dei lærer på skulen ikkje gjev meining for alle. Ei samtale mellom nokre Steinerskuleelevar illustrerer dette:

Finn: Det spørts litt da, man trenger ikke alt

Åse: Algebra trenger man

Finn: Algebra trenger man til eksamen og sånn

Åse: Og til spesifikke jobber

Finn: Ja, men man trenger ikke å kunne skrive en stil på 500 ord,

Maria: Jo det må du

Finn: På 1000 ord for å bli en bra mann

Solveig: Man trenger ikke Draumkvedet

Åse: For å få en ph.d. så må du skrive masse

Finn: Vi trenger ikke...

Åse: Man kan skrive ph.d. om hva man vil.

Finn: For å bli arkitekt trenger jeg ikke å kunne skrive en barnetekst om..

Åse: for å få gode karakterer

Finn: Okey, så for å bli arkitekt så må jeg kunne skrive en sånn tekst om Pipelort?

Åse: Ja, for det går ut over karakteren din



Finn: Hm

Gunn: Skolen handler mer om å lære seg å lære.

Finn: Ja, men du er enig i det at man trenger ikke 13 år for å lære å lære.

I ei klassa var det to elevar som sa dei mistrivest på skulen, men som sette stor pris på å vera i hagen. Dei opplevde at faga var vanskelege og utan meining, men aktiviteten i skulehagen var både spennande og meiningsfull. Tidlegare på dagen hadde dei laga såjord, då må ein blande sand og jord for å få optimale vekstforhold for frø. Som svar på spørsmålet om kva dei fekk ut av å vera i skulehagen svara dei:

Per: Åsså er det vi lærer om andre ting . Ehhh istedenfor .. det er jo på en måte også skole.

Åsne: um

Per: Men det er litt på en annen måte.

Morten: Mye morsommere når det er tema som jeg bryr meg om

Per: Ja

Morten: For det atte, jeg bryr meg ikke om matten. Det betyr veldig lite for meg.

Åsne: Ja, men når du skal ha ein del sand og ein del jord.

Morten: Ja, men da blander man jord, da gjør man ikke matte. Da blander man mest jord og minst matte,

Åsne: Ja, men det er praktisk matte

Morten: Ja det er praktisk matte, det er ikke bare å lage et regnestykke.

Lage et stykke som ingen får noe hjelp av lissom.

Nytteverdien er altså viktig for denne guten. Andre elevar trekte fram det same. Den gode kjensla om kvelden, å vita at du har gjort noko nytte. Noko som har verdi i seg og for nokon andre. Dei nemnte det å få inn hønene i hønsehuset, hjelpe folka i hagen, tatt val som fekk konkrete og gode konsekvensar, som å ta livet av jordrotta som leid etter å ha blitt angrepe

av hunden. Gjera noko som er verkeleg og viktig. Det gjev ei god sjølvkjensle. I alle gruppene snakka dei om det å lære å dyrke, for så å laga mat. Dei likte å vera med på denne prosessen frå frø til mat.

-Jeg syns det er veldig fint når vi planter ting og så kommer det opp igjen og så kan vi bruke det til noe da.

Nokon elevar brukte kunnskapen dei lærte i skulehagen til å dyrke heime, andre syns det var viktig kunnskap som dei rekna med å få bruk for i framtida. Dei fekk erfaringar som dei meinte er kunnskap ein bør ha som vaksen. Ei gut resonnera seg fram til at dei eigentleg var veldig nyttig kunnskap dei fekk i hagen.

-Ja, jeg syns det er ålreit å være her, man får lissom erfaring. Selv om det kanskje ikke er sånn nyttig så har du lissom lært det da. Så du kan det. Det er jo nyttig for noen. Det er jo egentlig nyttig for hele verden at folk kan plante.

#### *4.2.3. Erfaring av læring gjennom bruk av kroppen*

Under observasjonane eg gjennomførte i skulehagane såg eg at det kroppsleg, i tydinga å bruke kroppen og å oppleve omgjevnaden gjennom sansane, var ein stor del av aktiviteten i hagen. Klassa som ikkje hadde vore så mange gonger i hagen, var opptatt av alt dei kunne smaka på. At dei kunne eta blomar og kjenne att smakar i dei ulike urtene. Alt var ikkje like godt, men det syntest som det var nye erfaringar for mange av dei. Ei av gruppene eg intervjuar trekte fram dette når eg spurde dei om kva dei lærer i hagen. Ei sanseleg erfaring dei tenkte på som læring.

Ove: Ja, jeg husker veldig godt så var vi der nede og så drakk vi sånn tresyre også (rekner med at det var bjørkesevje han meinte)

Even: Det var godt.

Teo: Drit godt.

Stine: Når skjedde dette?

Ove: Kjempe lenge siden

Teo: Vi drakk ikke rett fra dammen

Åsne: Så det var spennande å prøve det?

Ove: Ja

Åsne: ja

Ove: Og så smakte vi verdens ekleste frukt der nede.

Even: Hva heter denne ekle frukten?

Ove: Ekle frukten, vi visste ikke hva den het, så vi bare smakte og så smakt`n bare helt sykt. Det var ekkelt.

Nokon av elevane var opptatt av å bruke hanskar når dei skulle handtere jord. Dei likte ikkje å få jord på hendane og under neglane. Ei jente hadde hatt skulehage som valgfag i tre år. Ho delte ei erfaring rundt dette.

-At det ikke er så farlig å få jord under neglene. Det likte jeg ikke før, men det er jo noe man blir vant til og da blir man ikke så fisefin på det.

Det er altså noko ho har lært å ikkje bry seg om. I gruppa som sette poteter under observasjonsøkta eg hadde med dei, snakka dei vidare om dette med å lære ferdighetar i hagen.

Svein: Du lærer jo mye om planter vi sår og hvordan høner oppfører seg, og hvor mye egg dem legger. En ting som er kanskje mest brukbart da er forskjellige ting om planter, om hvordan du skal gjøre ting. Hvordan du skal så og hvordan du skal plante. Det er veldig mye teknikk, og så hvordan plantene blir og hva de gjør.

Åsne: Ja, fint.

Stian: Det er klart at noen planter skal liksom stå opp, og det visste ikke jeg før (han tenkjer på potetene som han nettopp har satt).

Svein: Læreren starter jo ofte en time med å forklare hva vi skal gjøre og hvorfor vi gjør det, men når det kommer til å gjøre det så står hun ikke over oss og sier hva vi skal gjøre, det må man lissom finne ut av litt selv, så får du hjelp hvis du trenger det.

Problemløysing er ofte eit sentralt element av gjennomføringa av oppgåver i skulehagen. Ei gruppe elevar fekk i oppgåve å fjerne sementstein og asfalt på eit lite område ved hagen. Det såg ut til å vera ei umogeleg oppgåve, steinane var tunge og asfalten sat hardt. Elevane gav

seg ikkje, energien var høg, fleire strøymde til for å hjelpe. Dei diskuterte, prøva og feila, og til sist lykkas dei. Dei hadde meistra noko som såg håplaust ut, og gleda og stoltheten var merkbar. I intervjuet var det elevar som poengter det å få bruke kreftene sine. Det å jobbe hardt fysisk gav glede og tilfredsstilling. Ein gut brukte formuleringa «orntlige ting», dette er ikkje tullball altså!

I skulehagen lærer dei altså korleis dei fysisk skal utføre ulike oppgåver. Ei jente, som hadde mange års erfaring frå skulehage sa det slik:

-Å lære om naturen og å jobbe praktisk er det same. Det har vi lært ganske mye, fordi vi har vært her mye. Hvordan plante ting, hvordan er det er man skal klippe, hvordan er det man skal grave i jorden.

Dei jobbar praktisk i andre timar også, men ein gut opplevde det var lite av det og at det ikkje var heilt det same:

-Man får liksom ikke vært ute å gjøre orntlige ting med henda sine da liksom, ja det er på en måte litt annerledes enn det praktiske du gjør i andre timer da.

Eg veit ikkje kvifor han opplevde det meir orntleg når han jobba i hagen. Andre elevar snakka om denne kjensla av å ha «gjort noe». I denne eine gruppa var det litt blanda i kor stor grad dei lika å jobbe hardt fysisk. Generelt var gutane opptatt av å kjenne at dei jobba hardt og blei slitne, og jentene ville heller småpusle med mindre krevjande oppgåver.

Åsne: Kva er det likar best med å vera i hagen?

Runa: Det kjennes at det er veldig gøy, at vi får gjort noe praktisk, og så når du kommer hjem så kan du legge deg ned og ha en bra selvfølelse da, for at du har gjort noe fysisk i dag og har fått brukt kroppen.

Sofie: Når vi gjør litt enklere arbeid.

Trine: Ja, ikke bare sånn møkka-arbeid, eller hva man skal kalle det.

Åsne: Kva er det som er enklare arbeid?

Sofie: For eksempel å plante ting, istedenfor å lempe grus og sile grus og plassere murstein og sånn ja.

Halvor: Jeg liker mer det tunge arbeidet jeg.

Åsne: Kjennes det godt å få bruke kroppen, å bli litt sliten kanskje...

Halvor: Ja! Akkurat det, når du sitter stille hele dagen så er det litt godt å få brukt kroppen. Også er det lettere å legge seg om kvelden og alt mulig når du, ja du føler du har gjort noe da. Etter skolen, det er ikke alltid man føler at man har fått gjort noe med de åtte timene man er der...

Denne guten var ein skuleflink gut som hadde planar om ei teoretisk utdanning, samstundes var han opptatt av å få erfaring. Jobberfaring. Og han lika at han fekk jobberfaring i skuletida. Kan ein sei at det han poengtere var læring for livet?

-Jeg syns det er ålreit å være her, man får lissom erfaring da. Selv om det kanskje ikke er så nyttig så har du lissom lært det da.

#### 4.3 Skulehagen som sosial arena

Det sosiale livet for ungdommen viktig. Det var også tydeleg under observasjonane i skulehagen. Særskilt i nokon klasser var det sosiale ein stor del av dagen. Dei sat i sirkel rundt bålet og åt nista si. Praten gjekk og det var mykje latter og lyd. I andre klasser var det rolegare, men i alle gruppene gav hageaktiviteten høve for både leik og herjing, og også meir intime samtaler mellom venner. Det er ein fysisk arena som legg til rette for sosialkontakt, både i pausene og i arbeidssituasjonen.

##### 4.3.1. Oppløving av fellesskap

Mange elevar la vekt på det positive med å få vera saman med heile klassa, eller med vennene sine og kunne snakke saman utan å få kjeft av læraren.

-Det er bare gøy å være ute og gjøre noe med venner. Å ikke gjøre skole. Å være en hel dag med vennene dine og bare gjøre ting og så er det likevel en del av skolen. Du er ute og prater med venner!

Ein anna elev seier:

-Jeg liker å være ute, fordi da kan man bli mer med venner og sånt no, da kan man snakke litt mer.

Og ein tredje:

-Det å være med vennen sine og ikke bli kjefta på hvis man snakker hele tiden eller sånn...

Andre la vekt på at dei i timane jobba mykje aleine og at variasjonen med å arbeide saman «var digg».

-De fleste timene vi har på skolen er å sitte alene å gjøre de jobbene læreren gir deg. Og det blir kjedelig noen ganger, å bare gjøre oppgaver. Så å gjøre noe sammen er litt digg i forhold til det du gjør på vanlig skole da

Ein elev som no gjekk på Steinerskulen, men som tidlegare hadde gått på offentleg skule trakk fram det han opplevde som skilnad på dei to. Dette var same elev som hadde vanskar for å konsentrere seg i klasserommet, men som stortreivs i skulehagen:

Finn: Det er litt gøy, fordi jeg kom hit i 5. klasse fra offentlig skole. Og der var det, vi satt fra 8.30 til 14.30 hver dag, unntatt i helgene da, og man bare fikk oppgaver hele tiden. Det var, vi var liksom ikke sosiale i det hele tatt nesten. Vi bare satt og liksom skrev, og hvis man snakket så ble alle sure på deg. Det er jo veldig mye forskjell da, på hvordan vi lærer her på steinerskolen. Jeg husker første gang jeg kom hit så digget jeg det med en gang. Alle var litt mer lik meg, var mer utagerende, hadde mer energi..

Åsne: Ja, de fekk lov å vera meir..

Finn: Ja, man fikk lov å være litt mer seg selv og vise mer av personligheten sin, og det er jo veldig greit

Det var ingen som snakka om at den sosiale biten av det å vera saman var slitsam. I alle skulehagane eg besøkte, tok dei vaksne omsyn til kven som lika å jobbe saman, utan att dette var så eksplisitt at nokon risikerte det å «ikkje bli valt». Dei jobba i større eller mindre grupper, men eg såg lite til at nokon jobba aleine. I pausane gjekk dei mellom gruppene og alle skulane hadde fellessamlingar.

Arbeidet var organisert litt ulikt, på skule 1 hadde dei berre ei to timars økt. Alle saman skulle sette poteter. I skulehagen til dei to Steinerskulane blei oppgåvene for dagen presentert i starten og elevane fekk i utgangspunktet lov til å velje den oppgåva dei ville ha. I den siste hagen blei elevane dela inn i grupper som rullera på dei ulike oppgåvene, slik at alle fekk prøve alt. Nokon elevar var likevel på same oppgåva heile økta, dette var elevar som var spesielt ivrige og som ville jobbe med det tyngste og mest krevjande arbeidet.

Under ein av observasjonane skulle ei gruppe på om lag 5 elevar rive ned hønehuset og legge materialen under loftet. Der var det mørkt, trangt og ubehageleg å gå. Ingen på gruppa ville gjera den delen av jobben. Då hørde eg ei jente sa: «vi gjør det sammen!». Etterpå var det mykje latter og glede å høyre frå under loftet. Dette syns eg var eit godt eksempel på korleis samarbeidet kan gjera ei oppgåve morosam på tross at ho i utgangspunktet ikkje er det, og det positive i at elevane sjølve kan finne løysingar på utfordringar som oppstår. Samarbeid i beste forstand.

Det var også elevar som poengtera at når dei samarbeida fekk dei gjort så mykje meir. Ei stor oppgåve gjekk lett, fordi dei var mange som jobba. Dei snakka også om at dei gjennom det praktiske arbeidet lærte mykje om samarbeid. Dette er også noko som kjem tydeleg fram under observasjonen. I økta der dei sette poteter jobba alle i par. Dei ulike para byrja å eksperimentere spontant i korleis dei kunne få til eit mest mogeleg effektivt samarbeid. Dette var ikkje noko læraren gav dei som oppgåve, men som kom til som ein leik og iver etter å få satt flest mogeleg poteter. Det må nemnast at ikkje alle para hadde dette som mål. Nokon studera og kontemplerer kvar potet og grov langsamt, nøye og grundig kvar vesle grop, og kunne la seg avlede av besøk av katten eller oppdaging av eit spennande småkryp. Dette var heilt innafor frå læraren si side.

#### *4.3.2. Erfaring av eigen fordjuping og stillhet*

Medan det var mange elevar som trakk fram det å gjera ting saman som noko positivt, var det andre som la vekt på at dei likte å vera sosiale, men at dei i hagen foretrakk å *arbeide* åleine. For noko handla det om at dei syns det var vanskeleg å arbeide med mange som dei ikkje kjente så godt, for andre var det det å få bestemme sjølv. Samarbeid i seg kan vera slitsamt, og det er kvile i å få lov å bestemme sjølv.

Kari: Jeg er glad i å gjøre ting sammen, men akkurat hagearbeid er jeg veldig glad i å gjøre litt alene, fordi da kan jeg lissom bestemme selv og det er ikke noen andre som skal bestemme over meg. Jeg føler at folke sjefer over meg hvis jeg gjør ting sammen med andre, og det liker jeg ikke.

Åse: Det er bare å ikke la seg sjefe over.

Kari: Hvis vi skal lage et bål eller noe, så gjør den andre det, du kan ikke bare kaste den ut da!

Eit aspekt fleire vektla er gleda over og nytten av å få vera i stilla og ikkje måtte forhalda seg til nokon andre enn seg sjølv og det ein arbeider med.

-Jeg foretrekker å jobbe alene. For meg så er det bare fint å ha stillhet. For litt siden så jobbet jeg i hagen til oldemoren min, da fikk jeg lov å bare gjøre mitt. Etter det så var jeg mer beroliget, sånn egentlig

Under ein av observasjonane gjekk eg bort til ei jente som sat og luka. Dei ho hadde jobba saman med hadde forlatt oppgåva før den var ferdig. Då me snakka litt om det å jobbe aleine, sjølv om oppgåva var stor, sa ho at ho syns det var koseleg å jobbe aleine og ho gav klart uttrykk for at det ikkje var eit problem, snarare noko positivt. Eg snakka med læraren og fekk høyre at dette ikkje var ei jente som i det sosiale gjekk aleine, men at det altså var spesielt i arbeidssituasjonen at ho syns det var fint.

#### 4.4 Skulehagen og naturoppleving

Nå du kjem inn i ein skulehage i løpet av vekstsesongen er det ei sanseleg oppleving. Dei tre hagane eg besøkte la stor vekt på det estetiske uttrykket. Det var fargerike blomar, grønnsaker av alle slag, grønt gras med samlingsplass rundt bålet eller med høner gåande mellom beina våre. Det er stor kontrast til eit vanleg klasserom.

##### *4.4.1 Korleis forstår elevane omgrepet natur og naturoppleving?*

Eit av dei seks korta elevane fekk utdelt på starten av intervjuet var «Å lære om natur». Dette førde til mange refleksjonar rundt kva natur er og korleis kvar og ein av dei forstod og definera omgrepet. Ei jente meinte det å jobbe praktisk og det å lære om natur var det same. Ho meinte dei lærte om naturen gjennom det praktiske arbeidet i hagen. Denne jenta var svært positiv til skulehagen og opplevde at ho lærte mykje om dyrking som ho brukte heime i sin eigen hage. Andre opplevde at dei ikkje lærte noko om naturen når dei var i skulehagen. Hagen var ikkje natur, naturen var den ville, uberørte naturen, og dei ynskte å lære meir om overleving i denne.

Det var ei ganske generell haldning at omgrepet natur betyr den urørte, ville naturen.

-Jeg tenker sånn at man da er et sted hvor det ikke er så mange mennesker som bor. Ikke det menneskeskapte



-Jeg tenker skog og sjø, og langt unna folk. Veldig langt unna folk. Det må være frisk luft og nesten ingen biler.

Noko elevar forstod omgrepet litt annleis og det oppstod ei samtale om kva som skal til for at noko er ein skog.

Ove: kommer ann på hvordan hagen din er da, hvis hagen din er sånn nær skogen, da er det natur, hvis det er en bilvei og så hagen her. Da er det hage.

Even: Ja, men hagen min, jeg har jo skog rett uttafor hagen min, mener du da at hagen min er natur?

Ove: Det har du ikke, det er ikke en skog, det er en liten klynge med trær.

Even: Over, det er en skog

Ove: Det er ikke en skog

Teo: En skog er en ... masse trær

Ida: Ganske mange trær

Even: Det er mange trær, bare at det er avlangt, det er ikke helt

Ida: En skog er en skog altså

Teo: En skog er med masse elger og sånn.

Ove: Det er en skog, det du har er en klynge med trær på en haug.

Even: Men den haugen er ganske stor

Latter frå dei andre

Even: Jeg vil si det er en liten skog

Samtala fortsatt om kva natur er, hvis du lærer om en hund så lærer du om naturen.

Even: Nei, det har ikke noe med naturen å gjøre. De er ikke i naturen, de er i hus

Ove: Er du dum?

Even: Hunder ble ikke født i naturen

Teo: De er ulver

Even: De er ikke ulver, de er hunder

Stine: Mennesker er...

Teo: Alt levende er en del av naturen

Even: Så alt jeg lærer handler om naturen?

Teo: Ja, egentlig

Stine: Levende skapninger

Ove: Hunder ble ikke født, de kom ikke til jorda når hus allerede var funnet opp, de kom lenge før, øh lenge var kanskje litt..

Ida: Du må ikke være født i naturen for å være en del av naturen

Ove: Nei, de kom før. Mennesker syns de var kule så de fulgt etter dem

Teo: Så de lissom evolva til å bli hunder

Even: Åhh

Ove: Det som minecraft, hvis du temmer en ulv så blir det til en hund.

Teo: Jeg tror ikke det er derfor, men

Ove: Jo det er sånn det er.

På spørsmålet om kva dei forbant med ordet naturoppleving, hadde dei fleste positive kjensler av ro, venleik, av å koma vekk frå stress og mas. At det var mange ting å utforske i naturen, og at dette gjorde det spennande. Ein gut påpeika også det skremmande i naturen:

-Jeg liker veldig godt å være på sjøen, fordi det er gøy, men det er noen ting jeg ikke liker med naturen og det er skumle dyr. Farlige dyr, det liker jeg ikke. Som brennmaneter de hater jeg. De er kjempeskumle og måker de er også dritskumle.

Ei jente trakk fram kjensla av å vera liten i alt det store:

-Jeg tenker på fjell og fjord og sånt lissom, men også sånn, for at vi seilte en gang og da hadde vi Norge der og så bare sjø ut på høyre siden, og det var veldig fint da, det å være så liten på en måte. Havet, man er lissom litt alene uten att det er så mye der.

For ein gut som elska å vera i skulehagen og i drivhuset sitt saman med plantene, var det ikkje same gode kjensla å vera i skogen:

-Det er jo en skog ved der jeg bor, men jeg tror ikke jeg hadde følt meg så veldig mye bedre av å være i skog. At det er liksom så høye trær, man får ikke samme følelsen som av de små plantene. Men jeg syns at epletrær er veldig fine da (er epletre der me sit).

Det var fleire elevar som trekte fram dette med livet som finns i naturen. Dei har ikkje så mange ord for å forklare kva dette betyr for dei, men gjennom uttalelsane kan me kanskje ane betydninga av at dette «livet» er tilstades.

-Jeg opplever at det er masse liv, skogliv, selv om man ikke vet det. Det er jo masse i skogen som vi ikke har funnet ut av da. I naturen og i havet og sånt.

Ei av jentene, som går på skulen der skulehagen ligg på sjølve skulen, snakka om den forandringa ho opplevde etter at dei fekk hagen.

-Når vi har skolehage på skolen så er liksom ikke skolegården så «plain».

Ein skildra *skulegarden* sett opp mot skulehagen, som låg ein annan stad enn skulen:

-Her (i skulehagen) er det også veldig fint da. I skolegården så føles det litt tørt. Det er liksom ikke like mye liv. Unntatt trær da. Trærne er fine. Også er det sånne ting som jeg er veldig interessert i, som planter, her. Og det er det ikke der. Det er liksom noen få planter eller det er ugressplanter, men ikke noe veldig spesielt.

#### 4.4.2 Interaksjon med høner

I alle dei tre skulehagane eg besøkte har dei høner. Høner er dyr eg aldri har forbunde meg særleg sterkt til, på tross av at eg har vokse opp med det, derfor var det spesielt overraskande kor stor betydning hønene hadde for mange av elevane.

Ein elev som var med på gruppeintervjuet ville ikkje svara på nokon av spørsmåla eg stilte om dei ulike aspekta av hagen. Eg undra meg litt på kvifor han hadde sagt ja til å bli med på intervjuet, men så viste det seg at det var hønene han ville snakke om. Einaste gongen han sa noko var når det blei snakk om hønene. Han elska dei.

Både under observasjonane og i intervjuet kom det fram at mange kjenner stor glede av å kose med hønene. På skulen der hagen ligg i skulegarden, går hønene som oftast fritt rundt ute. Elevane har ansvar for å gje dei mat, hente egg, passe på at dei går inn på ettermiddagen og stelle kjuklingane. Dei var svært ivrige etter å vise meg hønsehuset. Det lukta stramt der inne, men det såg dei ikkje ut til å bry seg noko om. Dei sette seg ned blant hønene, tok dei på fanget og storkosa seg.

Ein forsiktig gut som ikkje var så begeistra for skulen uttrykte kjensla av å vera med hønene slik:

-Det som er med planter og dyr, i hvert fall med dyr, du føler lissom at de er mye roligere. At man ikke trenger å tenke på alle de tankene med skole og sånn.

Ein gut som ikkje ville vera med å *arbeide* i hagen, men som likevel uttrykte stor glede for å vera der, sa det han lika best med hagen var å sjå på hønene.

-Jeg er veldig glad i dyr.

Sjølv høner kan altså ha ein sterk positiv effekt for elevane.

#### *4.4.3 Korleis elevane opplever effekten av å vera i hagen*

Ei klasse, som ikkje hadde hatt så mange økter i skulehagen, viste stor entusiasme då dei fekk smake på urter og grønsaker. Dei oppdaga at umogne tomater er grønne, og at agurk rett frå hagen smakte heilt fantastisk. Dei gjenkjente smakar frå tannkrem, godteri og mat når dei lukta og smakte på urtene. Overraskinga over at dei faktisk fekk lov å plukke ting og at det smakte så godt var merkbar, og at ein til og med kunne eta blomane!

-Det smaker jo godteri!

I ei anna klasse var det nokon jenter som hadde fått i oppgåve å snu komposten, tungt og krevjande arbeid. Under ei velfortent kvilepause la dei seg ned på graset, med armar og bein strekt ut og kikka opp mot skyene. Under samtala etterpå trekte eg dette fram og spurde korleis det var å ligge slik:

Ove: Man kan ikke ligge på gresset på skolen for eksempel.

Ida: Det er jo ikke gress der.

Ove: Det er bitte litt, nedi der.

Ida: Det er ikke sånn mykt, vel det var ikke så mykt på den bakke heller, jeg slo hodet mitt (latter), men det var deilig. Jeg synes det er veldig deilig å være her, man slipper liksom å gjøre så masse ting og sånt no, man kan slappe av litt mer.

Eg spurde alle gruppene om dei opplevde at det å vera i skulehagen hadde ei direkte innverknad på dei. Dei elevane som var sjeldan i hagen hadde ikkje nokon slik kjensle, eller

kunne ikkje setje ord på det. Dei likte stort sett å vera der, men dei kjende seg ikkje påverka av sjølve naturopplevinga der. Gruppene som var oftare i hagen hadde fleire refleksjonar og erfaringar rundt dette.

Åsne: No skø eg spørje dikkøn eit litt rart spørsmål. Eit litt vanskeleg spørsmål kanskje, eg vett ikkje. De må kjenne litt etter. Eg er interessert i når du hev vore nokon timar i skulehagen, kan du merke at du kjenner deg noko annleis enn vanleg etterpå? Har det ein innverknad på deg?

*Under spørsmålet er alle veldig stille.*

*Når spørsmålet er ferdig er det mange som vil sei noko*

Solveig: Jeg er mye mer glad

Finn: Jeg er gladere

Åsne: Vi er steinerskoleelever, men vi er ikke hjernevasket ennå, så følelsen... Det er ikke noen annen følelse. Du bare føler deg sliten.

Åsne: Du må snakke om din erfaring.

Finn: Du sa vi

Åsne: Vi, da snakker jeg om meg selv i flertall.

Åsne: Du er sliten. (Latter) Du har jobba fysisk og då er du sliten.

Finn: Jeg føler meg mye mer glad. Og jeg føler meg lissom lett, sånn... Mandager og onsdager så er vi på skolen fra 8.30 til 15.30. Og da føler du deg skikkelig sånn tung, --  
-Men her, eller når vi har vært her da, så føler du deg lett og du føler deg mye mer sånn at du har, du har liksom brukt energien din på, ja at du har brukt energi. Men når du er ferdig på skolen da føler du egentlig mest at du bare ikke vet hvorfor du er sliten. Da føler du deg litt sånn, ja.

Det var fleire elevar som trekte fram at dei kjende meir ro etter å ha vore i hagen. Dei skildra det som ei ro og ein letthet i kroppen og i hovudet. Dette gjorde noko med det fysiske stresset eller uroa dei ofte kjenner i kroppen, og denne roa gjorde det lettare å sovne etter å ha vore ein dag i skulehagen. Ei jente merka at sinnsstemninga hennar blei endra:

-Jeg kjenner meg litt sånn, hvis man lissom har sånn shit i hode, så føler jeg lissom at det er gått vekk etter att jeg har jobbet i hagen. Som om jeg er rensset. (Latter) Det er

en veldig god følelse, man kjenner seg veldig...deilig. Jeg kjenner meg ofte varm og innestengt på skolen, men i skolehagen så føler jeg lissom at jeg blir rensa innvendig.

Ein gut som ofte var lei seg (sa han sjølv), fortalte at han brukte dette med den positive effekten nærvær med planten gjev, heilt medvete:

Morten: Etter at jeg har vært lei meg eller noe sånt ganske mye, da hjelper det veldig å gå ut i drivhuset å være der sammen med alle plantene. De har en sånn spesiell effekt.

Åsne: hm

Morten: Det blir litt magisk, da er jeg plutselig ikke mer lei meg, etter att jeg har vannet planten eller noe sånt.

Åsne: Og når du gjeng inn att då?

Morten: Da går det bra.

Åsne: Då held den nye følelsen seg?

Morten: Jaa, den gjør vel for det meste det.

Åsne: Ja

Morten: Det er veldig deilig å gå dit.

Per: Man får liksom mer energi når man er med planter og sånn.

Ei av 10. klassejentene som deltok i intervjuet brukte aktiviteten i skulehagen heilt medvete til å bearbeide egne kjensler. På spørsmålet kva ho likte aller best å gjera i hagen, svara ho:

-Jeg liker spesielt å luke sånn ugress, for da kan man slippe ut litt aggresjon. Man trenger ikke passe på sånn veldig hvordan man gjør det, så det liker jeg.

## 5. Drøfting

Utgangspunktet for denne studien var å undersøkje om aktiviteten i skulehagen kan gje ungdommane ei kjensle av auka livskvalitet. Eg har ikkje brukt ordet livskvalitet i samtalene med elevane, fordi eg tenkjer at det er eit ord få 13-åringar forbind særleg mykje med. Gjennom observasjonar og fokusgruppe har elevane uttale seg om mange ulike aspekt av deira oppleving i hagen. Samla er det klart at for det store fleirtalet eg møtte, gav aktiviteten i hagen dei ei kjensle av noko som var positivt. Sett opp mot definisjonen av livskvalitet som eg har vald: «psykisk velvære, som en opplevelse av å ha det godt» (Næss et al., 2011, s.15), vil eg sei analysen av resultatata viser av elevane opplever auka livskvalitet. Auka livskvalitet i stunda, kva som skjer på lengre sikt gjev studien ikkje noko empirisk belegg for å sei noko om.

Vidare i dette kapittelet vil eg sjå på resultatata av analysen opp mot problemstillinga og den teorien eg har presentert i oppgåva. Eg vil starte med å sjå på kva elevane seier om dei ordinære skuletimane. Dette av to grunnar. Den eine er at gjennom samtalen om skulehagen seier dei også mykje om korleis dei opplever den ordinære skulen. Dette gjeld både Steinerskule elevane og elevane i den offentlege skulen. Den andre grunne er, som rapporten «Stress og press blant ungdom (Eriksen et al., 2017, s. 64) viser, at ungdommane sjølv uttrykkjer at den største stressoren er skulerelatert. Eg vil så drøfte det eg ha sett gjennom analysen av materialet opp mot tidlegare forskning og det teoretiske rammeverket i studien.

### 5.1 Skulehagen versus klasserommet

Etter å ha arbeidt med materialet vil eg grovt dele elevane inn i tre grupper, utifrå slik eg opplevde dei og det dei sa:

1. Dei som trivs veldig godt på skulen, inkludert den teoretiske undervisninga
2. Dei som syns skulen er ok, men ganske kjedeleg
3. Dei som mistrivst på skulen, bortsett frå i friminutta, og som slit fagleg, med konsentrasjon eller andre ting

Gruppe 1 seier dei trivs godt på skulen, dei likar dei fleste fag og syns det er moro å lærer. Dei meistrar teorien og finn meining i faga. Dei forstår at læringa er eit steg i

utdanningsløpet, og på den måten gjev det meining. Dei er elevar som passar godt inn i skulesystemet. Dei fleste av desse ungdommane lika også å vera i hagen. Dei opplevde det som ei god avveksling, pause og variasjon.

Gruppe 2 meistrar også skulen godt, men syns mykje av det dei lærer er litt meningslaust og kjedeleg. Eit døme er jenta som stadig kikkar på klokka og ventar på at timen skal vera over. Dei gler seg til skuledagen er slutt og dei er fri. Dei fleste eg intervjuar høyrer til i denne gruppa. Nesten alle frå denne gruppa lika godt å vera i skulehagen, dei syns det var mykje morosamare enn å vera på skulen.

Gruppe 3 er ungdom som strevar på skulen. Dei opplever ikkje meistring gjennom den teoretiske undervisninga. Nokon har mykje energi og strevar med å sitje stille og konsentrere seg. Dei kjenner seg fanga i klasserommet og opplever at dei ikkje strekk til eller kan vera seg sjølve. Dei opplever ofte at det dei lærer ikkje gjev meining, og at det er veldig kjedeleg eller vanskeleg. For denne gruppa er skulehagen ein arena som gjev dei høve til å utvikle og vise andre sider enn det som er vektlagt i klasserommet. Dei fleste som høyrde til denne gruppa var gutar.

## 5.2 Salutogenese

### 5.2.1. Identitet, læring og tilhøyrrighet

Ved fyrste augekast er det elevar frå gruppe 3 som har mest glede av å vera i skulehagen. Ein del av desse elevane, viser gode evner i hagen. Eg vil trekkje fram dei to gutane som viste spesiell uthaldenhet, styrkje og evne til å arbeide hardt over tid. Dei fortalde at for dei bestod skulen av ei rekkje dårlege karakterar. Desse to gutane var heldige, fordi dei kom frå eit miljø der deira evner utanfor klasserommet blei anerkjent og sett. Begge to jobba ved sidan av skulen, og dei hadde klare framtidsplanar for kvar dei ville arbeide når dei blei vaksne. Dei fann truleg ikkje så mykje meining og opplevde ikkje skulekvardagen som så begripeleg, men dei hadde ein annan arena som gav dei dette. Kva med alle dei som ikkje har ein slik arena utanfor skulen?

Eit anna døme eg vil trekkje fram er guten som er superinteressert i skulehagen, men som mistrivst sterkt på skulen. Han uttrykkje sjølv at han ikkje meistrar, forstår eller fattar poenget med undervisninga. Skulen er ein stad han har det vanskeleg. «Hver dag, hver time



og nesten hvert sekund» er han lei seg og frustrert, men han uttrykker samstundes at det å vita at han skal til skulehagen gjer at han har noko å sjå fram til. I skulehagen har han ei kjensle av samanheng. Han er trygg og opplever meining og meistring, og dette gjev han glede og ei god kjensle av ro.

Hertz snakkar om unges avmakt og kjensle av å vera feil (Hertz, 2017). Å ikkje kunne noko, at det er noko gale med ein, å ikkje passe inn. Han vektlegg det å vera deltakar i ein utviklande prosess som eit viktig element i det å kjenne som ein del av fellesskapet. Å oppleve meining og meistring. Hertz er spesielt opptatt av å poengtere at det er ikkje den unge som er problemet, men at dei *viser* oss problemet (Hertz, 2017). I dei to eksempla ovanfor ser me tre gutar som har gode evner på visse område, men som opplever at dei ikkje blir verdsett i klasserommet. Derimot opplever dei skulen som ein stad der dei ikkje meistrar og som kanskje snarare gjev dei ei kjensle av framandgjerings og avmakt. Gjennom aktiviteten i skulehagen får dei vist ei heilt anna side og får ei anna rolle ovanfor lærarar og også til dels medelevar. Under observasjonen såg eg at desse elevane har ei aktiv rolle i fellesskapet rundt dei ulike oppgåvene. Til og med har dei kunnskap, ferdigheter og erfaringar dei andre har nytte av. Alt dette langt frå ei «kjensle av å vera feil».

Sosiologen Jørn Ljunggren har studert identitetsskapinga av «ein arbeidskar» (Dietrichson, 2019; Ljunggren, 2021). Gjennom feltarbeid i bedrifter med lærlingar, har han studert korleis læretida artar seg, og kva faktorar som er sentrale i utdanninga. Han peikar på det å herme dei fysiske ferdighetane, ikkje vera redd for å ta i eit tak og det å kunne handtere det sosiale samspelet som viktige faktorar, ved sidan av den praktiske og teoretiske kunnskapen som er grunnlaget i handverksfaget. Det er ein annan måte å lære og meistre på enn i klasserommet. I eine hagen eg observerte var det ein gut som var litt frustrert. Han gjekk rundt utan å finne sin plass og gjorde meir eller mindre destruktive handlingar. Då gav læraren han i oppgåve å hogge ved saman med nokre andre elevar. Det er ikkje ufarleg arbeid. Han måtte fylgje godt med korleis han skulle gjera det, og samarbeidet med dei andre var heilt naudsynt. Etter arbeidsøkta kom han glad og nøgd til lunsjen rundt bålet, den destruktive adferden var transformert til viktig og verkeleg arbeid.

Fyrsteamanuensis i pedagogikk Kristinn Hegna har gjort ei studie der ho fylgde gutar igjennom skuleløpet ved bruk av skulebiografiske intervju (Hegna, 2019). Ho fann at desse gutane hadde ein negativ elevidentitet gjennom store delar av skulegangen. Dei opplevde at

dei ikkje passa inn og ikkje greidde å lære. Gjennom læretida endra identiteten seg. Dei fekk ein positiv lærlingsidentitet, der dei uttrykte både meistring og oppleving av å kunne lære. Dei opplevde seg også som del av eit fellesskap, i motsetnad til den individuelle fokuseringa og framandgjeringa dei kjende i skulen. Hegna er opptatt av at denne identitetsendringa er ein viktig faktor i det å kunne lære. Eg observerte at elevar, som altså uttrykte at dei ikkje meistra skulen så godt, var både lærevillige og viste kunnskap under aktiviteten i hagen. Kan skulen legge til rette for denne endringa? Kan skulehagen vera ein slik arena der identitetsendring kan skje? Eg trur det. Når ein elev, som sjeldan blir lyfta fram fordi hen meistrar noko, kjem i hagen og er den som veit korleis ein utfører arbeidet vil det gjera noko med sjølvkjensla og med dei andres blikk. Det er viktig at dei ferdighetane og den kunnskapen eleven viser blir verdsett. Att det faktisk er viktig og verdifullt. Like viktig og verdifullt som å forstå algebra eller kunna byane i Belgia (kven er det som kan det forresten?). Det ville vore svært interessant å sjå vidare på om denne kjensla av meistring og positiv identitet har innverknad på deira meistringskjensle og evne til å lære også i klasserommet.

### *5.2.2. Meiningsfullhet*

Under intervjuet var det elevar som trekte fram det å lære ferdighetar som dei opplevde som nyttige. Ein gut brukte formuleringa «orntlige ting». I det låg det for eksempel det å vita korleis du skulle bygge ein pergola, korleis så og hauste, jobbe med kompost og bygge eit bedd. Andre sa at det dei likte best var når dei brukte grønsakene og urtene dei hadde dyrka til å lage mat, pizza og pesto. I fleire av gruppene var det lange samtaler om kva som er nyttig lærdom. Er det lærdom som gjer at du får gode karakterar for å koma vidare inn på høgskular, eller er det kunnskap du har bruk for i livet. Denne diskusjonen viser noko av skulens dilemma. Kvifor skal dei lære det dei gjer, og kva verdiar ligg til grunn for det som er blitt pensum. I mine refleksjonar rundt desse spørsmåla vil eg trekkje inn Bourdieu og hans teori om habitus og kulturell kapital. Eg siterar meg sjølv frå ei tidlegare eksamensoppgåve (Kostveit, 2020):

Bourdieu sine teoriar rundt utdanning og oppseding handlar om korleis me får våre verdiar og haldningar. Omgrepet habitus inneber alt det me er påverka av og som har forma oss, medfødt og tillært, medvete og umedvete. Det er ikkje ein statisk storleik, men blir heile tida endra i forhold til det me opplever. Habitus er vårt erfaringsgrunnlag som gjev oss vår

symbolske og kulturelle kapital (Svalastog et al., 2019, s. 330-332). Korleis me ser på oss sjølve og oppfattar vår identitet, blir forma av dei sosiale relasjonane me er i. Kor stor vår symbolske og kulturelle kapital er, blir bestemt utifrå den konteksten me er i. Me kan ha høg kulturell kapital i ein kontekst og låg i ein annan. Det ei gruppe ser på som verdifullt og aktverdig, kallar Bourdieu symbolsk kapital. Kulturell kapital er i kor stor grad ein meistarar den dominerande kulturen (Willumsen, 2017, s. 131-144).

I tilknytning til arbeidet med fagfornyelsen kom Arbeiderpartiet med eit forslag om innføring av noko dei kalla «den praktiske skolesekken», dette var eit innspel som skulle får meir praktisk fokus inn i alle fag (Ruud, 2017). Eg har vanskar med å finne dette i styringsdokument frå Udir, men det er ein svak trend mot at det skal vera meir praktisk opplæring i skulen, fyrst og fremst då knytt opp mot meir praktisk orientert undervisning av dei teoretiske faga (Schaanning, 2018, s. 115).

Den kulturelle kapitalen som blir høgast verdsett og premiirt i skulen, er altså framleis «den boklege lærdommen». Satt på spissen kan ein sei at: «Gutane med arbeidsbukser og høg arbeidsmoral har ein kulturell kapital og kjem frå ein habitus som ikkje blir dekt av skulens kompetansemål». For dei er mykje av det ein lærer på skulen ikkje relevant. Eg spurde ein av desse gutane kva slags utdanning han trong for å gjera det arbeidet han hadde planar om (overta familiebedrift), då svar han; «Nei, jeg tror ikke du trenger noe skole». Det er erfaring og ferdighet som er sentralt.

Mange elevar frå gruppe 2 og 3 kjedar seg ofte på skulen. Mykje av det dei lærer engasjerer dei ikkje og dei ser ikkje heilt poenget med det. For å sitere Teo: «Det er boring, waist of time». Morten strevar med matten, men likar å jobbe med plantene. I samtala om blanding av jord og praktisk matte seier han at det er matte, men likevel mest å blande jord. Vidare seier han: «Det er praktisk matte, det er ikke bare å lage et regnestykke. Lage et stykke som ingen får noe hjelp av lissom». Antropologen David Graeber har skreve om det han kaller «Bullshit Jobs» (Graeber, 2018). Dette er jobbar som folk har, men som dei ikkje opplever som meiningsfulle og viktige. Opp mot 40 % seier jobben deira ikkje tilfører noko til samfunnet (Graeber, 2018, s. 6). Er det slik ein del av elevgruppa også kjenner det? At det dei brukar dagane sine på ikkje er meiningsfylt og er viktig. Om det er slik, kva gjer det då med dei?

Could there be anything more demoralizing than having to wake up in the morning five out of seven days one`s adult life to perform a task that one secretly believed did not need to be performed.. (Graeber, 2018, s. xiii)

Schaanning peikar på dilemmaet at elevar må ha ein viss kompetanse for å koma inn på den skulen eller studiet dei ynskjer, men denne kompetansen og ferdighetane har ikkje noko med det dei faktisk skal studere eller jobbe med (Schaanning, 2018, s. 168). For eksempel vil ein røyrleggar eller fiskar ha lite direkte nytte av å kunne dei litterære periodane eller Islams fem søyler (eg seier ikkje at det ikkje er fin allmennkunnskap å ha, men det er ikkje naudsynt for utøving av yrket). Det er altså mykje av det elevane skal lære, som ikkje er viktig eller relevant for dei (i ein viss forstand). Teo, som syns lesing og skriving var «waist of time», lika gym, sløyd og matlaging, dette handla om verkelege ting som han relatera til.

### 5.3 Miljøpsykologi

#### 5.3.1 Skulehagen gjev avveksling og pause

Elevane frå alle tre grupper lyfter fram det positive med skulehagen som ei avveksling, variasjon eller pause . Det var merkbart at mange av dei som lika skulen nemnte dette eksplisitt. I steinerskulepedagogikken er ein opptatt av det ein kallar innpust og utpust. Innpust er aktivitet som innlæring av nytt stoff, konsentrasjon, fokusert aktivitet. Utpust kan vera bearbeiding av stoffet gjennom pausar, leik, kreativ aktivitet (Bøhn, 1997, s. 105). Dette minner om Kaplan & Kaplan sin teori om fokusert og spontan merksemd (Kaplan et al., 1998). Det samfunnet me lever i har stadig større fokus på innpusten, den fokuserte konsentrasjonen. Me skal vera effektive, skal prestere, har eit stort pensum me skal gjennom og er stort sett alltid pålogga. Den spontane konsentrasjonen eller utandinga har kanskje ikkje så gode vilkår. Elevanes skulekvardag består av 6-7 skuletimar avbrote av nokre ti minuttars pausar og eit lengre friminutt med lunsj midt på dagen. Dei går frå den eine timen med den franskrevolusjon til den neste med organisk kjemi og sidan engelsk five paragraph essay. Litt annleis er dagane på Steinerskulen, men også her er det mange fag dei skal forhalda seg til kvar dag. Sett i ljøs av dette er det kanskje ikkje så rart at elevar frå alle dei tre gruppene trekte fram at skulehagen gav ei etterlengta pause. Ein variasjon og ei avveksling.

Som Kaplan & Kaplan viser er ikkje dette berre noko som er behageleg, men det er faktisk sentralt for å oppretthalde god helse og motverke ulike stressrelatera tilstander. Det å få pausar som gjev konsentrasjonen og nervesystemet høve for å hente seg inn er svært viktig (Grahm, 2019; Kaplan, 1995). Stressforskar Perski seier stress er ein tilstand av ubalanse mellom krav og resursar (Perski & Rose, 1999, s. 110-111). Me har gjennom menneskets historie utvikla mange verktøy for å handtere stress, meir eller mindre vellykka (problemløysing er av ein dei gode, vise forakt eller vekkje andres skuldkjensler er av dei minder gode). På eit punkt greier ikkje organismen å handtere krava lenger og hjernen går då inn i kamp-flukt modus. Dette utløyser mange fysiske og emosjonelle reaksjonar, som i verste fall er svært helseskadelege, søvnproblem er ein av dei fyrste teikna som melder seg. (Perski et al., 1999, s. 113-114). Rapporten «Stress og press blant ungdom» viser at svært mange unge (opp mot 40 % av jenter, litt lågare tal for gutar), seier dei har søvnproblem (Eriksen et al., 2017, s. 40-43). Eg har ikkje nok empiri på at aktivitet i hagen minkar desse problema, men det var fleire som nemnte at dei sovna lett etter å ha jobba fysisk og ha vore ute i hagen. Denne studia har heller ikkje undersøkt om det er ein relasjon mellom tid brukt i hagen og minke av stressrelaterte reaksjonar. Det elevane derimot seier, er at dei set pris på pausa frå fokusert undervisning, dei seier dei kan slappe av i hagen (på tross av at dei arbeider fysisk), dei set pris på mogelegheten for å vera ute og dei kjenner seg glade etter ei økt i hagen.

### *5.3.2 Naturens positive effekt*

Under observasjonane la eg merke til at mange veldig gjerne ville jobbe eller vera med hønene, dette blei bekrefta under intervjuet. Uvnäs- Moberg (Uvnäs-Moberg, 2019) viser at kontakten med dyr aukar oxytocin-nivået i oss. Det dempar kamp/flukt systemet og har derfor ein roande effekt, men ein må ikkje vera redd, då vil ein snarare stimulere fluktreflexen. Elevane såg ikkje berre på hønene, eller gav dei mat og vatn. Dei kosa med dei. Tok dei opp i famnen og klappa dei. Den forsiktige guten som sa han var plaga av tankar om skulen og slikt, kunne eksplisitt kjenne at hønene hadde ein roande effekt på han. « ..du føler lissom at de er mye roligere. At man ikke trenger å tenke på alle de tankene med skole og sånn». Forsking viser når nivået av oxycytocin aukar, minkar nivå av cortisol, og omvendt. Det er også påvist at oxycytocin stimulansen har ein såkalla kronisk effekt. Det vil sei at den held seg over tid og slik påverkar personen positivt over lang tid (Uvnäs-Moberg, 2019).

Alle dei tre hagane eg besøkte har høner, og det var tydeleg at det var eit viktig element. Det er sjølvstøtt eit stort ansvar å ha levande dyr i skulehagen, så sjølv om det har ein påvist god effekt er det ikkje så lett å gjennomføre.

Fleire elevar trekte fram at dei lika å lære om prosessen frå frø til mat. Dei fleste av dei som sa noko om dette var jenter. Dette var ein aktivitet som var meningsfull for dei. Dei såg at det dei gjorde blei til noko. Dei la vekt på at dei kunne fylgje utviklinga frå dei planta eller sådde, og fram til dei laga mat av det. Eg spør meg om det er noko anna og endå djupareliggjande som blir rørt i denne prosessen. Møtet med naturen. Mirakelet som skjer når me puttar eit frø i jorda. Eg observerte reaksjonen hos ei elevgruppe då dei såg at frøa dei hadde sådd nokre veker tidlegare, var blitt til eit grønt teppe av små planter. Det var som eit gisp gjekk gjennom gruppa. Mange av desse elevane hadde ikkje vore med på eit slikt arbeid før.

Fleire elevar sa dei kjende seg glade etter å ha vore i hagen. Kva er det som skaper denne gleda? Er det noko meir enn gleda over å sleppe lekser, vera med venner, jobbe fysisk? Kva skjer med guten som seier han endrar sinnstemning når han er med plantene sine i drivhuset. Han bruket sjølv ordet «magisk» om det som skjer. Wilson vil kanskje forklare desse reaksjonane med Biophilia hypotesa, eit djupt behov og kjensle av tilhøyrlighet med naturen (Wilson & Kellert, 1993). Mogelegvis er det noko av det som skjer med jenta som finn ei indre ro når ho jobbar i stille aleine i hagen, eller ei anna som seier ho kjenner seg rensa i hovudet. I mi studie har eg ikkje fyrst og fremst gått inn for å forstå *kvifor* dei kjenner det slik, men det er eit viktig funn *at* dei kjenner det slik.

## 5.4 Kroppsfenomenologi

### 5.4.1 I skulehagen lærer ein gjennom kroppen

I hagen arbeider ein med praktiske oppgåver. Dette er likevel, på lik linje med andre handverksfag, ikkje skilt frå teoretisk kunnskap. Elevene som sette poteter erfarte at dei måtte ha kunnskap for å utføre arbeidet rett. «Det er klart at noen planter skal liksom stå opp, det visste jeg ikke fra før». Ein må ha kunnskap om korleis planter vil ha det, når dei skal såast, når dei skal haustas, korleis gjødsel og så vidare. Når eleven har den teoretiske kunnskapen og dei praktiske ferdighetane kan ein sei at hen meistrar faget. Dei praktiske ferdighetane er ikkje noko ein kan lesa seg til (i alle fall er det ein langt meir komplisert veg). Ljunggren seier det slik i si skildring av utdanning av lærlingar i handverksfag; «... de

kroppsliggjorte ferdighetene hos faglærte kan ikke arves eller overføres direkte til nye generasjoner, men må utvikles gjennom kroppslig øvelse...» (Ljunggren, 2021, s. 201). I denne læringsprosessen kan rastløyse, uro og energi bli til positive eigenskapar, slik som for elevane som uttrykte vanskar med å sitje stille ved pulten og konsentrere seg, eller dei som kjende glede gjennom å kjenne at dei brukte kroppen i hardt fysisk arbeid. Under arbeidet med å bryte opp asfalt, som ei elevgruppe fekk som oppgåve, måtte dei bruke alt dei hadde og kunne. Fysisk styrkje, uthaldenhet, kunnskap om vektstong, korleis handtere reiskap, samarbeid og problemløysing.

Som nemnt tidlegare er det eit systemisk problem at skulen legg lite vekt på det fysiske aspektet av vår eksistens. Dette er arven frå Descartes. I boka «Folkelige grundtanker» frå 1878, der Christopher Bruun skriv om folkehøgskulen, kan me lesa hans skildring av allmennskulen og den europeiske sivilisasjon:

De skoler, som vilde gjøre alvor af at lære gutterne op til legemligt arbeide, vilde blive seilet agterut af de andre. Den europeæiske dannelse i vore dage er ligefrem bygget paa fritagenhed for det kropsliges arbeides lov. Den kan ikke bøies ind under denne lov uden med det samme at undgaa en dyptgribende forandring.

Saaledes har da den mest fremskredne del af menneskeslegten været istand til at unddrage sig for legemligt arbeide og til at sætte sig saaledes fast i denne undtagelsesstilling, at den neppe selv ved, hvorledes den kunde komme løs igjen, om den ogsaa skulde ville. Men derfor er det ingenlunde sagt, at den har gjort ret i dette. Den europæiske civilisation bærer klare mærker på, at den lider af en stor sygdom. Og del av dens svaglighed kommer sikkert af det, at den har hævet sig over det simple arbeid (Bruun, 1899, s. 51).

Dette sa han altså på slutten av 1800-talet. Skulen er kanskje ikkje blitt meir teoretisk sidan den gong, men dei unge er no fleire timar, dagar og år på skulen. Resultata frå analysen viser at ungdommen treng, og vil jobbe med kroppen sin. Dei trivs når dei kjenner at dei har jobba fysisk og er slitne. På spørsmålet kva ho likte best i hagen sa ei jente det slik: «Det kjennes at det er veldig gøy, at vi får gjort noe praktisk. Og så når du kommer hjem så kan du legge deg ned og ha en bra selvfølelse da, for at du har gjort noe fysisk i dag og har fått brukt kroppen». Ho blir altså både glad og fornøgd med seg sjølv.

Dewey har eit illustrerande utsegn om skulens fokus på det mentale: «The pupil has a body, and brings it to school along with his mind» (Dewey & Hinchey, 2018, s. 150). Dewey seier vidare at både lærar og elev kjempar mot kroppens naturlege trong til å vera aktiv. Han meiner dette er bakgrunnen for mange disiplinproblem. Guten som viste det me vil kalle negativ adferd, endra seg i det han fekk hogge ved. Han kunne no rette energien mot noko og måtte bruke merksemda si for å meistre handverket. Uroa blei fokus og han fekk oppleve meistring og ros.

Guten som fortalde han hadde ADHD, la vekt på at det å sitje stille og konsentrere seg var svært vanskeleg. Den fysiske aktiviteten og variasjonen hjelpte han. Han sette stor pris på timane i hagen, og kjende at han kunne vera seg sjølv der. Det er gjort ei studie med fokus på ungar med ADHD om korleis fysisk aktivitet påverka ulike hjernefunksjonar. Dei nevrologiske testane viste at når er ungane er fysisk aktive, aukar det dei kognitive evnene og evnene til konsentrasjon. Dette gjaldt både ungane med ADHD—diagnose og kontrollgruppa utan denne diagnosa (Pontifex, Saliba, Raine, Picchietti & Hillman, 2013, s. 547). Aktiviteten i hagen er fysisk og variert. I alt frå tungt arbeid til finmotorisk arbeid er kroppen involvert.

#### *5.4.2. Å vera i skulehagen er å vera til stades i kroppen*

I hagen blir sansane stimulert. Dette var det få elevar som snakka om direkte. Eit unntak var gruppa som hadde smaka på bjørkesevje og ein veldig ekkel frukt. Dette fekk eg inntrykk var fleire år sidan, men deira skildring av den gode smaken og den dårlege smaken var veldig levande. Under observasjonen såg eg elevar som smakte på urter og ulike grønsaker. Det var som dei var på ei oppdagingsreise. Undra seg over at ein urt kunne smake tannkrem, eller at tomatane var grønne. Sanseintrykka kan vera uvante og ubehagelege. Ei 10.klassejente, som hadde hatt timar i hagen over alle tre åra på ungdomsskulen, sa at ho tidlegare ikkje hadde likt å få jord under neglane, men at ho etter kvart hadde vant seg. Ho hadde utvida si toleransegrense. Merleau-Ponty seier at kroppen er eit startpunkt for å forstå verda, sansinga er direkte og før-refleksiv. Kanskje er det derfor me er ikkje så vane med å setje ord på desse sanseerfaringane. Er det slik at me ikkje har orda, og ikkje legg vekt på sansinga? I hagen får elevane sterke sanseintrykk, men dei er ikkje trena opp til å snakke om det. Korleis desse sanseerfaringane påverkar elevane er uklart. Om me knyter det opp til funna



om kor stor påverknad utsikt til grøntområde har på lækinga av sjukdom (Ulrich, 1984), er det klart at det kan påverke på måtar vitskapen enno ikkje har kunnskap om.

## 6. Avslutning

Utgangspunktet for denne studien var å undersøkje korleis ungdomsskuleelevar opplever aktiviteten i skulehagen utifrå eit livskvalitetsperspektiv, med spesiell vekt på trivsel, meistring, fellesskap og naturoppleving.

Bakgrunnen var kunnskapen om skulens mange utfordringar. Ein stor del av elevane kjedar seg, mistrivst eller har stressrelatera symptom (Bakken, 2020). Skulens utfordringar er eit uregjerleg problem, eg ville undersøkje om deltaking i skulehagen kan vera ei av løysingane. Resultata frå analysen har eg sett opp mot tidlegare forskning og teoretisk rammeverk. I dette kapitlet vil eg presentere hovudfunna og konklusjon. Vidare vil eg lyfte fram implikasjonar for praksis og forslag til vidare forskning.

### 6.1 Oppsummering og konklusjon

Eg gjennomførde observasjon og fokusgruppeintervju på 4 ulike skular. Eg observerte 6 gruppe og hadde 5 fokusgruppe intervju. Bortsett frå tre elevar på 10. trinn, var alle 8. klassingar. Under observasjonen visste alle elevane kvifor eg var der, og eg var delvis deltakande i aktiviteten. Under intervjuet tok eg utgangspunkt i intervjuguiden og dei seks igangsetjingskorta. Under samtalene snakka elevane om korleis dei opplevde å vera i hagen og kva som var viktig og mindre viktig for dei. Dei kom også mykje inn på tema rundt korleis dei opplevde dei ordinære skuletimane.

Inspirasjonen for studien var mi interesse for korleis naturen påverkar oss. Elevane sette pris på å vera ute og i naturen. Dei opplevde at hagen gav liv til skulegarden og at det gav ro å vera med planter og dyr. Dette blir bekrefta av forskinga om korleis naturen påverkar oss (Nordisk ministerråd, 2008), og auke av oxytocin-nivået gjennom kontakt med dyr (Uvnäs-Moberg, 2019). Elevane la vekt på at timane i skulehagen var etterlengta pause og avveksling frå den ordinære undervisninga. Verdien av den type pausar blir stadfesta gjennom Attention Restoration Theory (Kaplan et al., 1998), som vektlegg veksling mellom fokusert og spontan merksemd for å oppretthalde god psykisk helse og motverke stressrelatera symptom.

Studien syner vidare, at skulehagen som arena er eit viktig bidrag i arbeidet for elevanes oppleving av meningsfull læring. Elevane opplevde mykje av det dei lærer i hagen som nyttig

og meningsfullt. Det er kunnskap dei vil ha bruk for i livet som vaksne. Dette er, i fylgje salutogenesen, viktige faktorar for å ha ei god kjensle av samanheng i tilværet.

Hagen er også ein arena der dei kjende meistring. I hagen lærer dei på ein annan måte enn i ordinære skuletimar. Særskilt for visse elevar er dette sentralt for å kjenne at dei både får, og har kunnskap og ferdigheter. For desse elevane var timane i skulehagen viktige. Det gjorde at skulekvardagen, som elles var prega av kjensle av «å vera feil» (Hertz, 2017), blei «gøy» og gjevande. I skulehagen fekk dei vise deira kunnskap og blei på den måten både meir engasjert og fekk ei anna oppleving av å vera på skulen. Verdien av ein positiv elev- og læringsidentitet er vist i studien til Hegna (Hegna, 2019).

I løpet av skuledagen er det mykje stillesitjande arbeid og fokus på innlæringa som skjer gjennom det mentale. I skulehagen er fokus på kroppslege aktivitet og læring via kroppen sentralt. Elevane likte å kjenne at dei brukte kroppen og at dei lærte «orntlige» ting. Dei var glade dei slappe å sitje bak pulten og pc`n heile tida. Dei uttrykte at dei lærte, men utan eigentleg å merke det. Dette er i samsvar med Dewey og hans tankar om at kroppen og det fysiske må med i innlæringa (Dewey, 2001). Det er også i samsvar med Merleau-Ponty og kroppsfenomenologien, som vektlegg det fysiske aspektet ved erkjenning og eksistens (Rasmussen, 1996).

Konklusjonen er at elevane eg observerte og intervjuar uttrykte at aktiviteten i skulehagen gjorde skuledagane rikare. Det skapte både høgare trivsel, meistringskjensle, fellesskapskjensle og gav dei ulike former for naturopplevingar som dei sette pris på. Nokon elevar uttrykte at det var viktige timar som gjorde at resten av skuleveka blei lettare å handtere. Eg har ikkje undersøkt empirisk om den gode kjensla dei fekk av aktiviteten, påverka dei over tid.

## 6.2 Implikasjon for praksisfeltet

Studien viser at skulehagen er ein viktig arena for kunnskapsformidling, som skil seg på ulike vis frå måtane brukt i klasserommet. Kunnskapen dei får i hagen tek utgangspunkt i konkrete aktivitetar og står i ein større samanheng. Undervisninga involverer kroppen og sansane i høg grad. Hagen opnar derfor for mogelegheit som klasserommet ikkje gjev. Når me flytter undervisninga ut i klasserommet vil det ha ringvirkningar utover det reint kunnskaps-

messige. Sjølv om det er undervisning, opplever elevane det som ei pause og ei avveksling. Hagen er også ein arena der andre eigenskaper enn dei ein verdsett mest i klasserommet, kjem til sin rett. Med denne kunnskapen er det gledeleg at stadig fleire skular opprettar skulehagar, og fleire elevar får mogelegheit til å vera i ein hage. Det er viktig å utvide forståinga av hagen, at den er brukeleg og viktig for mange aspekt ved elevanes skulekvardag. Skulehagen er mykje meir enn ein arena for dyrking av mat.

### 6.3 Forslag til vidare forskning

I denne studien har fokus vore elevars oppleving av aktiviteten i hagen. Gjennom det som har kome fram i intervju, er det også informasjon om korleis dei opplever den ordinære klasseroms-undervisninga. Dei har fortalt om dei positive erfaringane som aktiviteten i hagen gjev. Korleis, og i kva utstrekning, desse opplevingane påverkar eleven i resten av skulekvardagen og livet generelt, har ikkje blitt undersøkt. Dette er eit relevant og sentralt tema for vidare forskning. Knytt opp til det ville det også vore relevant å studere kor ofte ein må ha timar i hagen for å få ein effekt som held seg over tid.

## Kjelder

- Albrechtsen, C. (2020). Guide: Hvornår skal du vælge fokusgrupper frem for individuelle interviews? Henta 17.3 2021 frå <https://tovejs.dk/2020/12/18/fokusgrupper-vs-interviews/>
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium* (2. utgave. utg.). Stockholm: Bokforlaget Natur och Kultur.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata. Nasjonale resultater 2020* (NOVA- Rapport 16/20). Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA, OsloMet.
- Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H. & Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: The possible role of oxytocin. *Front Psychol*, 3, 234-234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00234>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brochmann, G & Madsen, O.J (2022). *Skolevegringsmysteriet, historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme I stedet for å gå på skolen*. Oslo, Cappelen Damm
- Bruun, C. (1899). *Folkelige grundtanker* (4. utg.). Bergen: Lunde & co`s forlag.
- Bøhn, S. (1997). *Å tenne en ild, Steinerpedagogikk gjennom 13 skoleår* (2. utg. utg.). Oslo: Antropos.
- Carlquist, E. (2015). *Well-being på norsk*. Helsedirektoratet.
- Dewey, J. (2001). Erfaring og tenkning. *Om utdanning : Klassiske tekster* (s. 53-66). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dewey, J. & Hinchey, P. H. (2018). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. Gorham, ME: Myers Education Press.
- Dietrichson, S. D. (2019). Fra skoletaper til arbeidskar. Henta frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/fra-skoletaper-til-arbeidskar/>
- Engelsrud, G. (2002). Kroppens gyldighet i kvalitativ forskning, et eksempel. *Nordisk Pedagogikk*, 22, 13-24.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. (2010). Betydningen av teori(er) om kroppen. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv, idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Engelsrud, G. & Rosenberg, S. (2019). Den kroppslige dialogens möjligheter i fenomenologisk forskning. I H. Dahlber, S. Ellingsen, B. Martinsen & S. Rosenberg (Red.), *Fenomenologi i praktiken, fenomenologisk forskning i ett skandinavisk perspektiv* (s. 242-268). Stockholm: Liber AB.
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & Von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (Nova 6/2017). Henta frå <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5115/Nettutg-Stress-og-press-blant-ungdom-NOVA-Rapport-6-17-bokmerk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eriksson, M. (2015). *Salutogenese- om halsans ursprung*. Stockholm: Liber.
- Faller, T. & Haavie, S. (2009). Skolehagen - en truet 100-års jublant. *God Sommer i Oslo! - Oslo Museum*, 2009(03), 2-15. Henta frå <https://www.yumpu.com/no/document/view/36770736/god-sommer-i-oslo-oslo-museum>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Graeber, D. (2018). *Bullshit jobs, a theory*. Great Britain: Penguin Books.
- Grahn, P. (2016). Trädgårdsterapi - en exposé. I G. Nilsson (Red.), *Trädgårdsterapi* (s. 15-18). Malmö, Sweden: Studentlitteratur.
- Grahn, P. (2019, 1.4. 2019). Naturens hälsofrämjande effekter. Innlegg presentert ved UR Samtiden - Djur, natur och hälsa 2019, Stockholm SLU. Abstract henta frå <https://urplay.se/program/212269-ur-samtiden-djur-natur-och-halsa-2019-naturens-halsoframjande-effekter>
- Guldvog, B. (2015). *Well-being på norsk*. Forord. Helsedirektoratet.

- Guttormsen W. & Hødnebo L. (2021). Ekko. Henta frå <https://radio.nrk.no/serie/ekko/sesong/202109/MDFP02014421>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haveraaen, L. A. & Thørrisen, M. M. Kan helsefremmende skoler påvirke elevers helseatferd og skoleprestasjoner? . Henta 17.01.2022 frå <https://presenter.no/forskning/helsefremmende-skoler-pavirke-elevers-helseatferd-skoleprestasjoner/>
- Hegna, K. (2019). Learner identities in vocational education and training - from school to apprenticeship. *Journal of education and work*, 32(1), 52-65. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1593330>
- Hertz, S. (2008). *Børne- og ungdomspsykiatri : nye perspektiver og uanede muligheder*. København: Akademisk forlag.
- Hertz, S. (2017, 1.12.). Børn og unges invitation som omdrejningspunkt, Børn og unge er ikke problemet. De viser problemet. Innlegg presentert ved Inklusion og eksklusjon, Status og nye tendenser. Børn og unge i psykiatri og samfund, DPU Aarhus universitet. Abstract henta frå <https://www.youtube.com/watch?v=N5PFTuKKXUw>
- Hohipuha, N. (2020). Maurice Merleau-Ponty, Phenomenology og Perception [en rekke videoforelesninger]. Henta frå <https://www.youtube.com/watch?v=mq2jeVG6GC8>
- Hunter, M., Gillespie, B. & Chen, S.-P. (2019). Urban Nature Experience Reduce Stress in the Context og Daily Life Based on Salivary Biomarkers. *Frontiers in Psychology*, 10: 722. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00722>
- Høgskolen i Østfold. Studieplan for Masterstudium i psykososialt arbeid - helse- og sosialfaglig yrkespraksis (120 studiepoeng) (2014–2018) Henta 14.01.2022 frå <https://www.hiof.no/studier/programmer/mpsa-masterstudium-i-psykososialt-arbeid-helse-og-sosialfaglig-yrkespraksis/studieplaner/H2014.html#toc1>
- Johnsson, K. Mellom hermeneutikk og fenomenologi - et essay i vitenskapsteori. *Musikkterapi*, 2016(2). Henta frå <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Kaplan, R. & Kaplan, S. (1998). *The experience of nature, a psychological perspective*. USA: Cambridge University Press.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature- toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169-182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
- Kaplan, S. & Kaplan, R. (2008). Creating a larger role for environmental psychology: The Reasonable Person Model as an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 29, 329-339. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.10.005>
- Kostveit, Å. (2020). Eksamen master i psykososialt arbeid 5. semester. HIOF.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode, ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langeland, E. (2018, 28.8.). *Salutogenese, helse og mestring*. Abstract henta frå <https://docplayer.me/105973939-Salutogenese-helse-og-mestring.html>
- Lindseth, A. & Nordberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(12), 145-153. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Ljunggren, J. (2021). Hvordan skape en arbeidskar. I J. Ljunggren & M. N. Hansen (Red.), *Arbeiderklassen* (s. 197-211). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen, Rett medisin for elevene?* Norge: Spartacus.
- Merleau-Ponty, M. (2013). *Phenomenology of Perception*. Florence: Florence: Taylor and Francis.
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Henta 23.02.2022 frå <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Nesheim, T., Gressgård, L. J., Hansen, K. & Neby, S. (2019). Gjenstridige problemer og tverretattlig samordning: Et analytisk rammeverk. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 35(1), 28-50. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2936-2019-01-02>
- Nordisk ministerråd, M. (2008). *Naturopplevelse, friluftsliv og vår psykiske helse. Rapport fra det nordiske miljøprosjektet "Friluftsliv og psykisk helse"*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/md/vedlegg/rapporter/t-1474.pdf>
- Norsk skolehagelag og Skolesjefen i Oslo - Pedagogisk Senter. (1977). *Skolehagen og Plantestell, Håndbok for lærere*. Oslo: Sogn videregående skole, de grafiske linjer.
- NOU 2015:8. (2015). Fremtidens skole — Fornylse av fag og kompetanser Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring — Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- Næss, S., Moum, T. & Eriksen, J. (Red.). (2011). *Livskvalitet, forskning om det gode liv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helse – og Omsorgsdepartementet, (2015). *Folkehelsemeldingen, Mestring og muligheter* (Meld. St. 19). Helse - og Omsorgsdepartementet.
- Oppl. (1998). *Opplæringslova* (LOV-1998-07-17-61). Henta frå [https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6)
- Perski, A. & Rose, J. (1999). *Duktighetsfällan, en överlevnadshandbok för prestationsprinsessor*. Stockholm: Prisma.
- Pontifex, M. B. P., Saliba, B. J. B. S., Raine, L. B. B. S., Picchiatti, D. L. M. D. & Hillman, C. H. P. (2013). Exercise Improves Behavioral, Neurocognitive, and Scholastic Performance in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *J Pediatr*, 162(3), 543-551. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2012.08.036>
- Rasmussen, T. H. (1996). *Kroppens filosofi, Maurice Merleau-Ponty*. København: Semi-forlaget.
- Ruud, M. (2017). Trond Giske mener praktiske ferdigheter er for lite vektlagt i skolen. Henta 6.3.2022 frå <https://www.utdanningsnytt.no/praksislaerer-valg-2017/trond-giske-mener-praktiske-ferdigheter-er-for-lite-vektlagt-i-skolen/177078>
- Schaanning, E. (2018). *Til alle barns beste? Intervesjoner i skolefeltet*. Oslo: Kolofon forlag.
- Skjervheim, H. (2001). *Deltakar og tilskodar. 1940-2000*, 473-481.
- Skjervheim, H. & Måseide, A. (2000). *Objektivismen - og studiet av mennesket* (Rev. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skærbæk, E., Nissen, M. & Sjødahl, A. (2014). *Psykososialt arbeid : fortellinger, medvirkning og fellesskap*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Store norske leksikon. *John Dewey*. Henta 11.03.2022 frå [https://snl.no/John\\_Dewey](https://snl.no/John_Dewey)
- Straumsvåg. (2006). *Naturen påvirker oss*. Henta 15.4.21 frå <https://forskning.no/universitetet-for-miljo--og-biovitenskap-psykologi-okologi/naturen-pavirker-oss/1014451>
- Svalastog, A. L., Kristoffersen, N. J. & Lile, H. S. (2019). *Psykososialt arbeid : kunnskap, verdier og samfunn*. Oslo: Gyldendal.
- Thorén, H., Nordbø, Nordh & Ottesen. (2019). *Uteområder i barnehager og skoler. Hvordan sikre utformingen* (Helsedirektoratet: 17/2153). Henta frå <https://www.nmbu.no/fakultet/landsam/institutt/la>
- Ulrich, R. S. (1984). View through a Window May Influence Recovery from Surgery. *Science*, 224(4647), 420-421. <https://doi.org/10.1126/science.6143402>
- ungdata. (2019). Stress, press og psykiske plager blant unge. Henta 20.1 2020 frå <http://www.ungdata.no/Nyheter/Stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge>
- Utdanningsforbundet. Spørsmål og svar om fagfornyelsen. Henta 14.01.2022 frå <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/fagfornyelsen/sporsmal-og-svar-om-fagfornyelsen/>

- Utdanningsnytt. (2018 ). Lesehunden Echo har god innvirkning på motivasjonen for lesing. Henta 10.02.2022 frå <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-grunnskole-lesing/lesehunden-echo-har-god-innvirkning-pa-motivasjonen-for-lesing/169805>
- Uvnäs-Moberg, K. (2019, 1.4.). Djurens hälsofrämjande effekt. Innlegg presentert ved UR Samtiden - Djur, natur och hälsa 2019, Stockholm SLU. Abstract henta frå <https://urplay.se/program/212271-ur-samtiden-djur-natur-och-halsa-2019-djures-halsoframjande-effekt>
- WHO. Health promoting schools. Henta 17.01.2022 frå [https://www.who.int/health-topics/health-promoting-schools#tab=tab\\_3](https://www.who.int/health-topics/health-promoting-schools#tab=tab_3)
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper, om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2. utg.). Stockholm: Studentlitteratur.
- Wiese, V. (2011). Oppvekst-kvalitet i unge liv? I S. Næss, T. Moum & E. J. (Red.), *Livskvalitet, forskning om det gode liv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Willumsen, E., Ødegård, Atle (Red.). (2017). *Tverrprofesjonelt samarbeid et samfunnsoppdrag* (2. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wilson, E. & Kellert, S. (1993). *The Biophilia Hypothesis*. Washongton, USA: Island Press.
- Wold, L. C., Skår, M. & Øian, H. (2020). *Barn og unges friluftsliv* (Nina Rapport 1801). Henta frå <https://brage.nina.no/nina-xmlui/bitstream/handle/11250/2652475/1801.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.



## Referansenummer

173612

## Prosjekttittel

Skulehagen som klasserom. Læring for livet eller bortkasta tid?

## Vurdering (1)

---

### 29.04.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 29.4.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**FORUTSETNINGER FOR VURDERINGEN** Det må i informasjonsskrivet tilføyes omtrentlig tidspunkt for behandlingen av personopplysninger, det vil si juni 2023. Det er ikke nødvendig å laste opp revidert informasjonsskriv i meldeskjemaet.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.6.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG** Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. For barn som ikke er fylt 15 år, innhentes det også samtykker fra foreldre. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som kan trekkes tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER** NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER** Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:  
[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET** NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

## Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Vil du at ditt/dykkar barn kan deltake i forskingsprosjektet «Skulehagen som klasserom. Læring for livet eller bortkasta tid?»

Dette er eit spørsmål til deg om ditt barn kan deltake i eit forskingsprosjekt der formålet er å undersøkje korleis elevar opplever aktivitet i ein skulehage. I dette skrivet gjev me informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil bety.

#### **Formål**

Forskningsprosjektet er del av ei mastergradsoppgåve i psykososialt arbeid. Me vil undersøkje kva utbytte ungdomsskuleelevar opplever at dei har av å vera i skulehagen, spesielt med tanke på meistring, trivsel, fellesskap og naturoppleving.

#### **Kven er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Østfold er ansvarleg for prosjektet.

#### **Kvifor får du spørsmål om dette? Og kva inneber det?**

Som foresatt får du spørsmål om å deltake fordi du er foreldre til elev ved ein av dei skulane som har gitt oss godkjenning til å utføre denne undersøkinga. Me er svært glad for at skulen sa ja til at me kunne koma å snakke med elevar og lærarar, og også vera med i skulehagen. Ei frivillig gruppe på 5-6 elevar vil bli med på det som kallas fokusgruppeintervju. Det betyr at denne gruppa vil vera saman med meg og snakke om kva dei gjer og korleis dei opplever å vera i skulehagen. Det vil ta ca 1 skuletimar til saman. For at eg skal kunne hugse det som blir sagt under samtala må eg ta lydopptak. Dette lydopptaket blir lagra på ein trygg måte og blir sletta når eg er ferdig med oppgåva, seinast juni 2023.

Alle personlege opplysningar om eleven blir anonymisert og i den ferdige masteroppgåva vil ein ikkje kunne gjenkjenne nokon.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er sjølvsaugt frivillig delta i intervjuet, og om ein undervegs ombestemmer seg og ikkje ynskjer å deltake likevel, kan ein når som helt trekkje seg. Då blir alle opplysningar om eleven sletta, men ikkje lydopptaket, fordi det vil vera fleire som talar der.

#### **Personvern – Korleis me oppbevarer og brukar elevens opplysningar**

Me vil berre bruke opplysningane om eleven til formåla me har fortalt om i dette skrivet. Me behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysningane og opptaket blir sletta når masteroppgåva er levert, seinast juni 2023.

- Det vil berre vera vegledar og student som har tilgang til opplysningane.

- Ingen uvedkomande vil ha tilgang på elevens personopplysningar. Namnet og kontaktopplysningane vil bli erstatta med ein kode som lagrast på ei eiga namneliste, skilt frå andre data. Denne informasjonen vil bli kryptert og sikkert lagra.

### Nokon formelle saker

Så lenge eleven kan identifiserast i datamaterialet, har de rett til:

- innsyn i kva slags personopplysningar som er registrert om eleven, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar,
- å få slettet personopplysningar,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av elevens personopplysningar.

Me behandlar opplysningane om eleven basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskolen i Østfold har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Kvar kan eg finne ut meir?

Om du har spørsmål til studien, eller ynskjer å bruke rettighetane dykkar, ta kontakt med:

- Høgskolen i Østfold ved Åsne Kostveit, [asnekos@gmail.com](mailto:asnekos@gmail.com), mobil 40 20 43 53 (student) eller Göran Jutengren [goran.jutengren@hiof.no](mailto:goran.jutengren@hiof.no) telefon 69608476 (vegleiar)
- Vårt personvernombud: Martin Gautestad Jakobsen, [martin.g.jakobsen@hiof.no](mailto:martin.g.jakobsen@hiof.no), telefon 69608009

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennleg helsing

Göran Jutengren  
(Forsker/veileder)

Åsne Kostveit  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

**Navn på elev:** \_\_\_\_\_

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Skulehagen som klasserom. Læring for livet eller bortkasta tid?*», og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykkjer til at mitt barn deltek i fokusgruppeintervju.

Eg samtykkjer til at opplysningar om mitt barn blir behandla fram til prosjektet er avslutta

---

(Signert av foreldre, dato)

# Intervjuguide for fokusgruppeintervju

Start:

Viktig å formidle at det er deira opplevingar me er ute etter. Finns ingen rette eller feil svar. Dei sit på erfaring me er ute etter.

Spørsmåla er til hjelp for intervjuar. Både for å halde prosessen i gang om det skulle låse seg litt, og ei sikring for å koma innom dei tema som er viktig at elevane snakkar om. Det ideelle er at samtala går naturleg i gruppa og at elevane spelar på kvarandre sine innspel.

Sidan det er gruppe intervju er det viktig at alle seier noko tidleg i samlinga, på den måten kan ein forhindre at nokon blir tause, medan andre snakkar veldig mykje.

Det vil vera ei veksling mellom aktivitet, frie samtaler, spørsmål og styrte rundar.

Aktivitet: Dei får litt tid til å tenkje på sist dei var i skulehagen og kva dei likte best av det dei gjorde/det som skjedde den dagen. Kvifor dei likte det. Me tek ein runde der alle får sagt noko om dette.

Kor viktig er konteksten:

- Er det spesielle ting som gjer at timane blir bra? Kva?
- Er det spesielle ting som gjer at timane ikkje blir bra? Kva?
- Er du i skulehagen utanom skulehagetimane også?
- Kor ofte er de i skulehagen?

Kva får de ut av å vera i skulehagen:

Aktivitet: Dei får utdelt kort med ulike ord/setningar på. Kvar for seg skal dei ordne korta etter kor viktig dei meiner ordet er (eksempel å vera ute, å vera i aktivitet, lære om naturen, lage mat). Etter at dei har gjort det individuelt skal dei prøve å bli einige i gruppa. Samtala undervegs er vil vera interessant i forhold til korleis dei argumenterer.

- Kva er bra med å vera i skulehagen?
- Kva er ikkje så bra?
- Kva er dine favorittaktivitetar i hagen? Kvifor?
- Kva lærer du i skulehagen? Er det andre ting enn i vanlege timar i klasserommet?
- Kva tenkjer du er det viktigaste med skulehagen for deg og dine medelevar?
- Har du lagt merke til om du kjenner deg annleis i eller etter ein time/dag i skulehagen? I såfall korleis vil du beskrive det?
- Opplever du at det du lærer og gjer i skulehagen påverkar deg utanfor hagen også? I såfall korleis?

Erfaring av naturopplevinga:

Aktivitet: Brainstorming om kva dei forbind med ordet naturoppleving

- Om du skulle velge ei plante, dyr, fugl, insekt,.. av alt som finns i hagen, kva ville du velje? Kvifor?
- På kva måte gjer naturen i skulehagen inntrykk på deg?
- Opplever du at du har endra syn på naturen sidan du har vore i skulehagen? I såfall korleis?

Å være ute	Å gjøre noe sammen
Å jobbe praktisk	Slippe vanlig skole
Lære om naturen	Andre ting