

## GLB360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

# Kandidat 11

Oppgaver	Oppgavetype	Vurdering	Status
<b>i</b> Informasjon	Dokument	Automatisk poengsum	Lever
1 Opplasting av bacheloroppgave	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever
2 Opplasting av samtykkeskjema	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever

### GLB360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Emnekode	GLB360	PDF opprettet	18.08.2016 10:32
Vurderingsform	GLB360	Opprettet av	Hilde Lyster
Starttidspunkt:	11.05.2016 08:45	Antall sider	36
Sluttidspunkt:	30.05.2016 13:45	Oppgaver inkludert	Ja
Sensurfrist	201606200000	Skriv ut automatisk rettede	Ja

# Seksjon 1



## Informasjon

**Eksamensinformasjon:**

[Eksamensinformasjon for innlevering](#)

**Forside:**

[Framsidedmal Bachelor-mal med Nord logo](#)

**Samtykkeskjema:**

[Samtykke til Nord universitets' bruk av prosjekt, kandidat bachelor og masteroppgaver](#)

# Opplasting av bacheloroppgave

Opplasting bacheloroppgave

*Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.*

BESVARELSE

## Filopplasting

Filnavn	5208435_cand-5249962_5224938
Filtype	pdf
Filstørrelse	1104.132 KB
Opplastingstid	30.05.2016 06:49:12



Neste side  
**Besvarelse**  
vedlagt

# BACHELOROPPGAVE

Emnekode: GLB 360

Navn: Hanne Line I. Teigen

---

Uteskole. En kvalitativ studie om uteskole  
og motivasjon

Outdoor education. A qualitative study of  
outdoor education and motivation

---

Dato: 30.05.16

Totalt antall sider: 29



[www.nord.no](http://www.nord.no)

### **Forord**

Arbeidet med denne oppgaven har vært veldig lærerikt, tidkrevende og interessant. Jeg har lest og erfart mye, både om uteskole, motivasjon og kvalitative studier. Jeg har for første gang intervjuet noen og forsket på noe som jeg har vært nysgjerrig på. Jeg vil rette en stor takk til skolen som tok imot meg som forsker. Her fikk jeg både råd og veiledning, svar på alle mulige spørsmål jeg kom på å stille og mulighet til å fordype meg i det jeg lurte på. Jeg vil også takke informantene mine som åpnet seg opp for meg og ga meg sine syn på uteskolen. I tillegg vil jeg takke studievenner for gode råd og hjelp i denne prosessen. Til slutt takk til min veileder Randi Skaugen som har støttet opp og gitt god veiledning i arbeidet.

### **Hela kroppen behövs**

Ögon kan se och äran kan höra,  
Men händer vet best hur det känns att göra.

Huden vet bäst när någon är nära.

Hela kroppen behövs för att lära.

Hjärnen kan tänke och kanske förstå,  
men benen vet bäst hur det är att gå.

Ryggen vet best hur det känns att bära.

Hela kroppen behövs för att lära.

Om vi skall lära oss nå't om vår jord,

så räcker det inte med bara ord;

Vå måste komma den nära.

Hela kroppen behövs för att lära.

Ukjent forfatter

### **Sammendrag**

I denne oppgaven er det sett på uteskole og hvordan bruk av uteskole som metode kan fremme motivasjonen for skolefagene for tre elever på mellomtrinnet. Jeg har lagt vekt på hva elevene trekker frem som viktige faktorer for sin trivsel i uteskolehverdagen, og funnet teori som bekrefter de funnene jeg gjorde. Jeg har arbeidet ut ifra problemstillingen: *På hvilken måte kan uteskole øke motivasjonen i skolefag hos tre elever på mellomtrinnet?*

I oppgaven har jeg intervjuet tre elever og observert en hel klasse i to dager. Resultatet av analysene av den informasjonen jeg fikk var at elevene satte det å være i fysisk aktivitet, det å være ute, det å lære på en mer praktisk måte og det å være mer sosiale med andre som positive faktorer ved uteskole som metode. Resultatene og drøftinga er dermed delt opp i tre deler; fysisk aktivitet ute, praktisk arbeid med fagene og sosial trygghet, tillit og verdsettelse.

Funnene i studien er drøftet opp mot relevant teori fra blant annet Arne Jordet, John Dewey og Mihaly Csikszentmihaly. Målet med denne oppgaven har vært å kunne høre tre informanters meninger og erfaringer om uteskole og få frem disse, det er derfor ikke et mål at resultatene skal kunne generaliseres.

**Innholdsfortegnelse**

Forord.....	i
Hela kroppen behövs.....	i
Sammendrag .....	ii
Innholdsfortegnelse.....	iii
1. Innledning .....	1
2. Teori.....	2
2.1 Uteskole .....	2
2.2 Motivasjon .....	3
2.2.1 Dewey og Vygotsky.....	3
2.2.2 Maslows behovspyramide.....	4
2.2.3 Flytsonen.....	6
2.2.2 Mestringsforventning.....	7
3. Metode .....	9
3.1. Utvalg – valg av skole.....	9
3.2. Observasjon.....	9
3.3. Intervju.....	10
3.4 Førforståelse.....	11
3.5 Analyse .....	12
3.3. Ethiske betraktninger – mikro og makro .....	13
4. Resultat .....	13
4.1. Fysisk aktivitet ute .....	13
4.2. Praktisk arbeid med fagene .....	14
4.3. Sosialt trygghet, tillit og verdsettelse.....	15
4.4 Observasjon.....	16
5. Drøfting.....	16
5.1 Fysisk aktivitet ute .....	17
5.2 Praktisk arbeid med fagene .....	18
5.3 Sosial trygghet, tillit og verdsettelse.....	18
5.4 metodekritikk .....	20
6.0 Oppsummering og forslag til videre forskning.....	20
8.0 Vedlegg .....	24
Vedlegg 2: Spørsmål til eleven:.....	25

## 1. Innledning

I denne oppgaven har jeg valgt å se på uteskole og motivasjon for arbeid med skolefag. Jeg hadde tidlig bestemt meg for å skrive om uteskole, men hva jeg skulle knytte dette opp mot var jeg usikker på. I praksis opplever jeg stort sett engasjerte og motiverte elever på uteskoledager, og ved samtale med veileder kom jeg frem til at dette var noe jeg ville gå dypere inn på. Det ser ut til at elevene trives med å ta i bruk andre arenaer enn klasserommet i undervisningen, og ute i praksis opplever jeg også at lærere skryter av uteskole som en god måte å lære på. Jeg vil i denne oppgaven se på om uteskole kan være med på å motivere elevene til å arbeide med skolefag og gjøre deres skolehverdag bedre.

§1-3. ”Tilpassa opplæring og tidleg innsats” i opplæringslova understreker at alle elevene har rett på en individuell opplæring som er tilpasset elevenes evner og forutsetninger (opplæringslova, 1998). Elevene skal ha nok utfordring, men de skal kunne mestre det vi utsetter dem for. Jeg har i denne oppgaven støttet meg mye til Arne Jordet og det er blant annet hans definisjon for uteskole jeg forholder meg til. Han hevder at å drive med uteskole er den beste måten en kan drive individuell opplæring på, jeg kan ikke si at det er den eneste og beste, men ut fra både egne erfaringer, det jeg har observert tidligere og lest vil jeg påstå at det kan være lettere å drive individuell opplæring i uteskolen enn det er inne i klasserommet (Jordet, 2014, s. 22).

I min lærerrolle ønsker jeg å legge opp til at elevene skal kunne føle mestring så ofte som mulig. Jeg ønsker at deres nysgjerrighet og søken etter kunnskap skal bli stimulert til videre utforskning av emner. Jeg ønsker å kunne møte elevene der de er gode. Ved å arbeide også utenfor klasserommet håper jeg at dette blir realisert slik at mine kommende elever skal kunne oppleve sin skolehverdag som givende.

Jeg velger i denne oppgaven å fokusere på om uteskole kan være med på å øke motivasjonen i skolefagene for elevene på barnetrinnet, og har valgt problemstillingen:

*På hvilken måte kan uteskole øke motivasjonen i skolefag hos tre elever på mellomtrinnet?*



## 2. Teori

### 2.1 Uteskole

I denne oppgaven er det tatt utgangspunkt i uteskole, for så å se på hvordan det kan være med på å øke elevers motivasjon i skolefagene. Det er derfor relevant å definere uteskole og argumentere for hvorfor jeg valgte akkurat uteskole. Jeg har valgt å gå ut ifra Arne Jordets definisjon og utdyping av begrepet; *”Uteskole er en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig aktivitet utenfor klasserommet. Arbeidsmåten gir elevene anledning til å ta alle sansene i bruk slik at de får personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten. Arbeidsmåten gir rom for faglige aktiviteter, spontan utfoldelse og lek, nysgjerrig søken, fantasi, opplevelse og sosialt samvær. Uteskole handler om å aktivisere alle skolefagene i en integrert undervisning hvor ute- og inneaktiviteter har nær sammenheng, idet elevene lærer om virkeligheten i virkeligheten; dvs. om naturen i naturen, om samfunnet i samfunnet og om nærmiljøet i nærmiljøet* (Jordet, 1998, s. 24). Altså går ikke uteskole bare ut på å gå på tur i skogen for å grille pølse. Selvsagt står det sosiale aspektet høyt ved uteskole, men aktivitetene er også faglig forankret og baseres på undervisning som foregår både ute og inne. Jordet hevder at ved undervisning utenfor klasserommet vil skolen i større grad kunne nå opp til målet om tilrettelagt undervisning (Jordet, 2014).

Gjennom å bruke uteskole må elevene ifølge Jordet bruke både ”hode, hjerte og hånd” i aktivitetene, de får da bruke flere sider av seg selv. Det er altså et samspill mellom de teoretiske, praktiske og estetiske læringsformene (Jordet, 2014). Elevene er også i fysisk aktivitet i større grad enn de er i klasserommet. Grønningsæter m.fl. (2007) gjennomførte en undersøkelse på en 6. Klasse hvor det ble målt hjertefrekvens på tre jenter og 11 gutter i løpet av to dager; en klasseromsdag og en uteskoledag. Denne undersøkelsen viste at en uteskoledag kan ha vesentlig større effekt på elevenes aktivitetsnivå (moderat til høy intensitet) over lengre tid, enn det klasseromsdagen har (Grønningsæter m.fl., 2007). Mjelva skriver i artikkelen *Skolen kan utjevne sosiale helseforskjeller* at de sosiale helseforskjellene i Norge øker, og at inaktivitet er den fjerde viktigste risikofaktoren for å utvikle livsstilssykdommer (Mjelva, 2014). Hun henviser til flere forskningsprosjekter når hun skriver at fysisk aktivitet er viktig, også i skolen. Fysisk aktivitet har en helsegevinst i form av både flere leveår og bedre livskvalitet, og helsedirektoratet anbefaler at barn og unge skal være i fysisk aktivitet i minimum 60 minutter hver dag (Helsedirektoratet, 2016).

Ifølge Jordet (2014) øker elevene også sin sosiale kompetanse da mye av undervisningen i uteskolen ofte er basert på undersøkelser/utforskende arbeid gjort gruppevis. Elevene må kommunisere med hverandre og samarbeide for å finne svar på oppgaven/egen hypotese. Da snakker de ikke bare om verden, men handler i verden samtidig som de bruker faglige begreper i arbeidet. Ved at elevene samarbeider er de med på å påvirke hverandre, de deler synspunkt og oppfatninger og kan være med på å endre den andres holdninger. I tillegg til at elevene får erfaring i å kommunisere med hverandre på en presis måte, kommuniserer de også med læreren med en litt mer uformell og personlig stil. Dette kan bidra til bedre lærer-elev relasjoner, noe som gagnar både læringsarbeid og trivsel (Jordet, 2014).

Uteskole knyttes opp mot den undervisningen som foregår i klasserommet, og det er lærerens oppgave å få dette samspillet til å fungere. Elevene skal se at det de gjør og erfarer i praksis kan knyttes til det de lærer teoretisk inne i klasserommet. Ved å få erfaringer i praksis settes også elevenes følelser i spill og elevene skaper minner og assosiasjoner som gjør at elevene får flere knagger å henge kunnskapene på (Jordet, 2014).

## **2.2 Motivasjon**

Jeg har også valgt å knytte uteskole opp mot elevenes motivasjon, og ser det relevant å også gå litt inn på dette begrepet. Vi skiller ofte mellom indre og ytre motivasjon, hvor indre er elevens eget ønske om å gjøre det bra for egen vinning, og ytre er det som påvirker eleven, for eksempel læreren eller medelever (Imsen, 2012a). Motivasjon kan ikke måles konkret på hver enkelt elev, slik som blodtrykk eller høyde, men beskrives ofte som en drivkraft som har betydning for elevens atferd. Imsen beskriver motivasjon nærmest poetisk ved å si at det *”handler om hvordan følelser, tanker og fornuft tvinner seg sammen og gir farge og glød til de handlingene vi utfører”* (Imsen, 2012b, s. 375). Både når det gjelder valg av aktivitet, innsats og intensitet spiller motivasjonen inn. Men atferden kan også reguleres av andre faktorer som for eksempel belønning og straff, og motivasjon vil da bare ha en begrenset påvirkning. (Skaalvik & Skaalvik, 2009)

### **2.2.1 Dewey og Vygotsky**

John Dewey mener at læring har en nær sammenheng med kroppslig aktivitet (Jordet, 2014). Altså at muskler og sanser var veier til kunnskap, da disse ble brukt til å gjøre en aktivitet som har en hensikt, aktiviteten er dermed et samspill mellom kroppslig og mental aktivitet (Ibid.). Et begrep Dewey brukte om samspillet mellom teori og praksis er *organisk forbindelse* (Ibid.). Med dette mente han at teorien som elevene ervervet seg gjennom bøkene ble tatt med

ut slik at elevene brukte de faglige begrepene, og erfaringene ble tatt med inn og hjalp elevene til å forstå teorien som de arbeidet videre med i klasserommet. Teori og praksis blir dermed ikke motsetninger i opplæringen, men to nødvendige innfallsvinkler som supplerer hverandre med å være kilder til kunnskap og forståelse. Undervisningen måtte ifølge Dewey knyttes til naturen, da den representerer grunnlaget for vårt livsopphold, samfunnet og kulturen springer ut av naturen (Ibid.). Dewey hevdet at erfaring hadde to dimensjoner; en passiv og en aktiv. Den aktive dimensjonen var at elevene handlet i verden, var et aktivt handlende subjekt, og den passive dimensjonen var at elevene ble påvirket av omgivelsene (Ibid.). Ved å handle i verden (aktiv dimensjon) blir vi også påvirket av verden (passiv dimensjon) som en reaksjon på det aktive. Dewey mente også at det var lærerens oppgave å finne sammenhenger både mellom erfaring og fag, og å veilede eleven til å også finne disse sammenhengene (Ibid.). Elevene trenger hjelp i læringsprosessen og dette skal læreren hjelpe til med, læreren blir således en viktig faktor i elevenes læringsarbeid.

En annen person som også understreket andre personers innflytelse på læringen var Lev Vygotsky. Hans teori om den *proksimale utviklingssonen* går ut på at elevene kan klare noe i samspill med andre før de kan klare det alene (Imsen, 2012b). På den ene siden ser vi hva eleven ville klart alene, og på den andre siden ser vi hva det ville klart sammen med andre – forskjellen på disse to blir kalt den proksimale utviklingssonen. Han mente også at språket er vårt viktigste redskap for å tilegne oss kunnskap (Imsen, 2012b). Etter hvert som barnet utvikler språket går det fra egosentrisk tale til en indre tale og blir et redskap for tanken, å utvikle språket blir dermed som å utvikle tankens byggeklosser (Imsen, 2012b). Eleven har spontane begreper (dagligdagse begreper) som han bruker i samspill med andre, og som læres i løpet av oppveksten. Det spontane språket utvikles dermed hjemme og i lek (uformelt), mens det på skolen utvikles vitenskapelige begreper knyttet til over- og underordnede begreper satt i system (Jordet, 2014). For å kunne tilegne seg vitenskapelige begreper trengs det spontane begreper å bygge på og kommunisere med (Jordet, 2014).

### **2.2.2 Maslows behovspyramide**

Abraham Maslow mener at mennesket har ulike behov som må dekkes for at læring skal kunne skje. Han ser på mennesket som aktivt handlende, med fri vilje og behov for åndelig vekst. Han har studert mennesket og lett etter noen behov som er felles for mennesker på tvers av situasjoner. Han har satt behovene i et hierarkisk system hvor ”mangelbehov” kommer først og deretter ”vekstbehov”. Mangelbehovene er de behovene mennesket må ha

tilfredsstilt, og innenfor disse finner vi de fysiologiske behovene som mat, vann og varme, trygghet og sikkerhet, kjærlighet og tilhørighet til noen, altså å bli akseptert, og behovet for å verdsette seg selv og å bli verdsett av andre (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Når disse behovene ikke er tilfredsstilt vil menneskets motivasjon dreie seg om å dekke disse, og vekstbehovene blir ikke like viktige. Etter hvert som mangelbehovene er dekt vil motivasjonen gå over til behov for kunnskap og forståelse, estetiske behov og behov for å utvikle sine muligheter; selvaktualisering, altså vekstbehovene (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Disse vekstbehovene kan aldri nås fullt ut, og mennesket vil arbeide for å utvikle disse hele tiden.

Et sultent barn vil være mer opptatt av sultfølelsen og mat enn hvordan man regner arealet av et kvadrat, og et barn som ikke føler seg trygt i klasserommet eller i hjemmet, eller mangler stabilitet og forutsigbarhet vil fokusere på å bli kvitt utryggheten og angsten og ikke på hva som står i læreboka (Imsen, 2012b). Elevens motivasjon og fokus ligger altså på å dekke disse behovene (som går under mangelbehov), og det vil være bortkastet å skulle tvinge barnet til å lese i læreboka. Dette er eksempler på de to nederste behovene i behovshierarkiet, altså de fysiologiske behovene og behovet for trygghet og sikkerhet. Det tredje behovet er behovet for kjærlighet og tilhørighet, å få være en del av det sosiale miljøet i klassen og på skolen. Mennesket er sosiale vesen, og behovene for kjærlighet og tilhørighet dekkes både av familien og hjemmet, og av klassekameratene. Skolen skal skape et inkluderende fellesskap og arbeide aktivt for at alle elever blir inkludert blant annet gjennom samarbeid som arbeidsmetode (opplæringslova, 1998). Det fjerde og siste behovet i mangelbehovene er behovet for å verdsette seg selv og andre (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Det er behov for at det arbeidet elevene gjør er noe de mestrer og at det blir anerkjent, likevel er det viktig å anerkjenne personen for den han er og ikke bare det han gjør. Det å ha et godt selvverd er avgjørende for å ha en god livskvalitet og elevene kan bruke ulike strategier for å forsvare sitt selvverd. Dette kan være å gjøre en lav innsats, da er det innsatsen og ikke evnene som ser ut til å være grunnen til at en skoleoppgave ikke er gjort godt nok. En kan også være urolig eller ha en utagerende atferd, å bli irettesatt kan være bedre enn å vise klassen at man er dårlig i høytlesing.

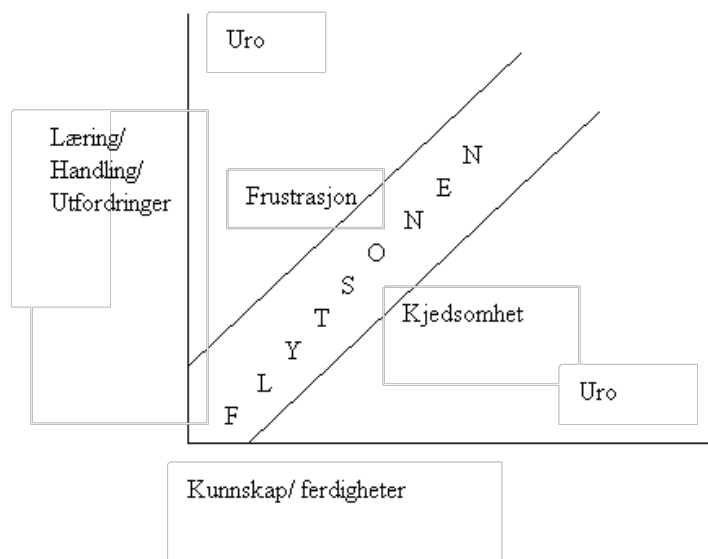
Når mangelbehovene er blitt tilfredsstilt kan elevene fokusere på å utvikle seg selv. Elevene har behov for kunnskap og forståelse, estetiske behov og behov for selvaktualisering. Elevene har en iboende trang til å utforske og skapergleden og kreativiteten er sentral. Mennesker vil utnytte sine evner til en meningsfylt sammenheng (Imsen, 2012b). En setter seg mål, enten det er å fullføre en bestemt utdanning, ny personlig rekord i en sport eller et mål om å arbeide

seg opp til en bestemt stilling i arbeidslivet. Vi har bruk for å bruke oss selv, og å bruke våre evner til noe som betyr noe for oss.

### **2.2.3 Flytsonen**

Som sagt kan læringen skje når mangelbehovene er tilfredsstilt. Men for at motivasjonen for læring skal vedvare er det viktig at utfordringene ikke er for vanskelige eller for lette. Blir det for vanskelig er det lett for eleven å gi opp og er utfordringen for lett blir det fort kjedelig.

Mihaly Csikszentmihaly er mest kjent for sin flow-teori. Denne teorien bygger på at man kan bli så oppslukt av en aktivitet at en glemmer alt rundt seg og både tid og sted, og kun fokuserer på denne ene aktiviteten. En går inn i denne "Flow-tilstanden" når man har klare mål å jobbe mot, og strategier som passer til dette. Det å vite at en får en tilbakemelding, enten i form av skryt fra andre elever eller læreren, eller vet at man kan få den gode mestringfølelsen, gjør at man har fullt fokus på å mestre oppgaven som er akkurat lett nok til at man kan klare den, men vanskelig nok til at man må fokusere og arbeide godt for å nå den (Csikszentmihalyi, 1997). For at vi skal kunne gi våre elever muligheten til å kunne innta denne tilstanden må elevene ha tro på at de kan klare oppgaven, og de må ha nok energi og motivasjon til å gi en god innsats. Om elevene opplever oppgaven som for krevende eller tror den vil være det før de har startet, vil de oppleve å bli frustrerte og kan bli redde. Om oppgaven er for lett vil elevene oppleve disse som kjedelige og umotiverende, altså må elevene få oppgaver og utfordringer som passer godt til og utfordrer deres mestringsevne (Csikszentmihalyi, 1997). Kun da kan elevene bli oppslukte i aktivitetene og bli motiverte for egen læring. Det er laget flere modeller som viser flytsonen, og Figur 1 er et eksempel på dette. Her ser vi at det vi forventer at elevene skal gjøre er på loddrett linje og elevens kunnskaper og ferdigheter er skrevet inn på den vannrette linjen. I denne grafen ser vi at om utfordringene øker på den loddrette linjen må også kunnskapene som er symbolisert med den vannrette linjen økes for at eleven skal kunne holde seg innenfor flytsonen.



Kilde: Flytsonen, u.å

### 2.2.2 Mestringsforventning

Det er også sammenheng mellom elevens selvoppfatning og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Elevene må tro at de klarer dette og at de er gode nok for denne oppgaven, de må ha en mestringsforventning. Først da vil de ha motivasjon til å i hele tatt prøve å gjøre oppgaven. Albert Bandura mener at forventningene et menneske har om mestring har betydning for atferden, tankemønsteret og motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Altså vil elevens forventninger om mestring spille inn på hvilke oppgaver han velger og hvor mye innsats han gjør. Mestringsforventningene varierer ut ifra hvilke oppgaver eleven står ovenfor, tid til arbeidet, tilgjengelige hjelpemidler og arbeidsforhold. Det handler ikke om hvor flinke elevene føler seg generelt, men om oppgaven de står ovenfor (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Vi kan på denne måten gi oppgaver tilpasset den enkelte elev for at de skal ha en god mestringsforventning, altså gi oppgaver innenfor den enkelte elevs flytzone. Vi bør også hjelpe eleven med å sette seg mål og se til at de når disse målene. De kan da oppleve at de forbedrer seg, mestrer oppgaver, og slik få en høyere mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Banduras teori kommer også frem i en undersøkelse gjort av Pajeras og Miller hvor de kommer frem til at forventningene om mestring er innvirkende både på valg av oppgave, innsatsen og utholdenheten innen matematikkfaget (Pajeras og Miller gjengitt i Skaalvik &

Skaalvik, 2009). Bandura skiller mellom ”efficacy expectations” som er forventninger om en er i stand til å utføre en bestemt oppgave, og ”outcome expectations” som går på personens forventninger om hva som kommer til å skje om de mestrer den bestemte oppgaven. Bandura mener at begge disse spiller inn på menneskets motivasjon for den bestemte oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Elever som ikke tror de er i stand til å utføre en bestemt oppgave vil legge mindre innsats i å løse den og de vil gi opp fort når de møter motgang. Elever som mener at de har de evnene som trengs vil legge mer innsats i oppgaveløsningen og være mer utholdende i prosessen. Vi velger de oppgavene vi tror vi vil mestre, og elever som har liten tro på egen mestring vil velge de letteste oppgavene, som igjen går ut over deres læringsutbytte. Elever med høye mestringsopplevelser lærer dermed bedre og løser flere problemer enn elever med lave forventninger (Collins 1982, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2009). Forventningene om konsekvensene spiller også inn på elevenes motivasjon ifølge Bandura. Om elevens mål er å få skryt fra lærer eller medelever, gode karakterer eller erkjennelse fra foreldre blir dette en motivasjon i seg selv. Om elevens mål med aktiviteten/problemene er å lære mer vil ”efficacy expectations” og ”outcome expectations” være det samme.

Jacquelynne S. Eccles og Allan Wigfield (Skaalvik & Skaalvik, 2015) har utviklet en teori som ligner på Banduras, men her tar de også hensyn til om elevene oppfatter at skolefagene har en verdi for dem. De skiller mellom indre verdi, nytteverdi, personlig verdi og kostnad. Med indre verdi ser de på den gleden eleven kan ha av aktiviteten i seg selv, gleden ved selve aktiviteten er nok til at elevene gjør en innsats. Nytteverdi vil si at elevene ser at den læringen de gjør nå vil komme til nytte senere, på barnetrinnet vil dette i liten grad gjelde fremtidig yrkesvalg og karriere slik som på ungdomsskole og videregående, men dreie seg om mer kortsiktige mål. Matematikkfaget kan gi en nytteverdi i form av å vite verdien av ukepengene, og hvor mye man kan kjøpe med disse. Personlig verdi dreier seg om egen identitet. En elev som ser på seg selv som flink i kunst og håndverk vil se på dette faget som viktig. Det siste punktet i Eccles og Wigfields teori er kostnad, det elevene må ofre for å drive med aktiviteten kommer inn under dette, og det kan være at en aktivitet går på bekostning av en annen eller at eleven ikke greier en oppgave og er med på å utvikle et dårlig selvbilde og selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Disse verdiene er med på å bestemme hvordan elevene forholder seg til hvert enkelt fag og hvor mye arbeid de legger i hvert enkelt.

### **3. Metode**

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å bruke intervju og observasjon som metode. Det ble tidlig avgjort at det var intervju av elever jeg ville fokusere på, da det er deres meninger omkring temaet jeg ville høre. For å bli bedre kjent med klassen ville jeg også observere to dager for å se hvordan deres skoledag var. Jeg observerte da en dag hvor undervisningen foregikk inne og en dag hvor de var ute hele dagen, i tillegg til selve intervjudagen. I tillegg til dette hadde jeg flere samtaler med lærerteamet rundt klassen. Disse samtalen foregikk på vei til og fra klasserommet, mens vi ventet på elevene og etter at elevene hadde dratt fra skolen. Det var derfor kortere samtaler, men likevel hadde jeg mulighet til å spørre om det jeg ville, og lærerne tok seg tid til å svare. Det hele har resultert i en kasusstudie hvor jeg har studert uteskole og motivasjon på en skole, og forholdt meg til en klasse. Jeg har holdt meg til å gjøre et egentlig kasusstudium, hvor jeg har prøvd å bedre forstå det bestemte kasus, motivasjon og uteskole hos tre elever på mellomtrinnet (Kvale og Brinkmann, 2015).

#### ***3.1. Utvalg – valg av skole***

Grunnen til at jeg valgte den skolen som jeg valgte var at her vet jeg av flere av lærerne og også noen av elevene. Siden jeg ville intervju og observere var jeg avhengig av å finne en skole som jeg kunne reise til uten å ha for store økonomiske og tidsmessige utgifter. Jeg var også avhengig av å være på en skole som drev aktivt med uteskole, og som brukte uteskolen for mer enn bare en pause i hverdagen. Etter samtale med rektor valgte jeg å observere og intervju elever på 5. Trinn, da de var ute en dag i uken hvor de arbeidet spesielt med klassemiljøet, men også med faglig forankrede aktiviteter. Klassen fikk noen nye lærere dette skoleåret, og satset på uteskole for å bedre klassemiljøet og variere undervisningen. Utvalget av elever til intervjuene ble gjort på grunnlag av hva jeg observerte og med hjelp fra klassens kontaktlærere. Her ble en jente og to gutter valgt ut til intervju.

#### ***3.2. Observasjon***

Siden klassen hvor jeg skulle intervju noen elever var ukjent for meg valgte jeg å være med på en vanlig skoledag med mye bruk av klasserom og en uteskoledag hvor de var ute hele dagen, i tillegg til dagen jeg intervjuet elevene. Jeg ville se hvordan deres skoledager normalt så ut og hvordan elevene opplevde disse. Jeg ville også se hvordan uteskolen ble gjennomført og om elevene opplevde denne annerledes enn innedagene. Jeg valgte den perifere medlemskapsrollen (Adler & Adler, 1998, sitert i Postholm og Jacobsen 2013). Jeg var på sidelinjen og hovedsakelig observerte, men deltok også på det som skjedde i klassen. Det



kunne være i form av å gå rundt og småsnakke med elevene mens de arbeidet eller å hjelpe de med oppgaver når de sto fast. Jeg hadde da muligheten til å knytte det jeg observerte til elevenes tanker om det som ble observert. Jeg observerte relativt åpent, induktivt, hvor jeg hadde en rød tråd på hva jeg så etter men også var åpen for andre situasjoner. Jeg var åpen for hva som ville skje, og skrev ned notater i form av stikkord og setninger, i løpet av dagene og i etterkant.

### **3.3. Intervju**

Jeg bestemte meg etter hvert for kun å intervjuere elever, og i samråd med min veileder bestemte jeg meg for å ha individuelle intervju. Dette for å kunne fokusere på enkelteleven og for at han skulle kunne si akkurat hva han ville uten å tenke på at andre klassekamerater hørte det. En av styrkene med det individuelle intervjuet er at den enkelte kan ha lettere for å dele hvordan han eller hun oppfatter virkeligheten, sammenlignet med et gruppeintervju hvor flere personer hører det som blir sagt og man ikke blir like anonym (Postholm og Jacobsen, 2013). Jeg var heller aldri i tvil om hvordan intervjuene skulle foregå, jeg ville være ansikt til ansikt med de jeg intervjuet. Jeg ville prøve å etablere en relasjon, hvor elevene følte seg trygge på meg, og brukte mye kroppsspråk som smil og nikk når de snakket. Jeg fikk også muligheten til å studere elevenes kroppsspråk mens de ble intervjuet.

Før intervjuene lagde jeg meg en intervjuguide med sju spørsmål og et par stikkord (se vedlegg 2). Intervjuene var derfor halvstrukturerte, hvor jeg ikke måtte forholde meg kun til de spørsmålene jeg hadde laget på forhånd men også kunne komme med oppfølgingsspørsmål eller fordype meg i det som elevene kom opp med (Postholm og Jackobsen, 2013). Dette valgte jeg å gjøre da det var første gangen jeg skulle gjennomføre intervju og jeg var usikker på hva jeg kom til å få til svar. Jeg hadde også regnet med å få litt lengre svar, så noen ganger var det nødvendig med oppfølgingsspørsmål for at samtalen skulle fortsette.

Jeg ville ha kvalitative data, og ville høre elevenes egne tanker og erfaringer rundt uteskole. Siden dette er tidkrevende valgte jeg å kun intervjuere tre elever. Jeg valgte dermed å gjennomføre tre intervju med tre elever, hvor det var to gutter og en jente. Intervjuene ble gjennomført etter første observasjonsdag, slik at de hadde sett meg før og visste hvorfor jeg skulle intervjuere dem. Jeg startet hvert intervju med å fortelle dem at det var valgfritt å delta og at de kunne avbryte/hoppe over spørsmål når som helst, intervjuene var kun til meg og mitt forskningsprosjekt og opptakene ville bli slettet etterpå. De foregikk også på et grupperom

klassen var vant til å bruke, og var rett over gangen til klasserommet. Dette for at elevene skulle føle seg trygge og at det ikke skulle være for mye nytt for dem.

Intervjuene ble tatt opp med en diktafon slik at jeg hadde mulighet til å høre de om igjen flere ganger og også transkribere dem. Å skrive ned intervjuene hjelper til å forstå det som blir sagt og en kan oppdage nye ting som ikke ble lagt merke til eller lagt vekt på under selve intervjuet (Postholm og Jackobsen, 2013). Ved å transkribere intervjuene kunne jeg dermed gå dypere inn i intervjuene, og få en bredere forståelse før jeg begynte med å analysere de ferdige transkriberte intervjuene.

### **3.4 Førforståelse**

Jeg har som sagt innledningsvis gode erfaringer med uteskole og ser stort sett glade og motiverte elever når de arbeider ute. På grunn av dette er jeg positiv til å ta med elevene ute, for å kunne variere undervisningen og utnytte de mulighetene som er med uterommet. Mitt forskningsarbeid kan derfor bli farget av disse holdningene, men jeg har prøvd etter beste evne å være objektiv. Jeg tror likevel at min førforståelse kan være med på å gi meg en bedre forståelse av informantenes uttalelse og meninger. Wormnæs (1996, i Dalen, 2011) hevder at all forståelse er bestemt av en førforståelse eller forståelseshorisont (Dalen, 2011). Det er derfor også nødvendig at jeg har kunnskaper og holdninger om det jeg skal undersøke også, så lenge jeg ikke lar mine holdninger ta overhånd i arbeidet mitt.

Jeg har tatt hensyn til de funn jeg gjorde i observasjonene og intervjuene, som er grunnlaget for denne oppgaven. En kan likevel stille spørsmål ved validiteten til undersøkelsen som ble gjort; spørsmålene som ble stilt og svarene som ble gitt. Med validitet ser en på undersøkelsens evne til å undersøke det man faktisk er ute etter (Kvale og Brinkmann, 2015). I tillegg til å spørre om validiteten til spørsmålene og svarene er det også viktig å se på hvordan spørsmålene ble stilt. Hvilket kroppsspråk og toneleie jeg brukte kan ha spilt inn på hvordan elevene oppfattet spørsmålene, noe som kunne påvirke hva de svarte. Det er dokumentert at om man bare endrer spørsmålene i liten grad kan det påvirke svaret som blir gitt på det aktuelle spørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved lett påvirkelige mennesker som for eksempel barn vil det derfor være spørsmål om validiteten til undersøkelsen. Kvaliteten til studiet mitt kan også etterspørres da jeg kun intervjuet tre elever og fikk frem deres meninger, samt at observasjonen gikk over to dager. Undersøkelsen kan ikke

generaliseres til å gjelde andre elever/situasjoner, det er kun tre elevers meninger som blir presentert.

### **3.5 Analyse**

Intervjuene utgjør hoveddelen i analysen, men også observasjonen ble analysert. I Postholm & Jacobsen blir det referert både til Gadamer og Wolcott når de sier at analyse handler om å utvikle forståelse. Det handler om å kunne trekke kunnskap ut fra informasjonen man har innhentet, i denne oppgaven ut ifra intervjuene og observasjonene som ble gjort.

Jeg begynte med intervjuene hvor jeg transkriberte de ordrett, og ved å ta med de viktigste non-verbale trekkene. Pauser ble markert med flere punktum etter hverandre og andre ting som jeg synes var viktig ble skrevet ned, for eksempel brukte jeg ”kort latter” og ”mm..” hvor dette var aktuelt. Transkribering er å oversette fra et talespråk til et skriftspråk og i denne transformasjonen går mye informasjon tapt (Kvale og Brinkmann, 2015). Fra intervjuet til lydopptaket går kroppsspråk tapt og fra lydopptaket til det skrevne går også stemmeleie og intonasjon tapt, transkripsjonen blir dermed en dekontekstualisert gjengivelse av et intervju (Kvale og Brinkmann, 2015). Ved å notere ned noe av det jeg mener er viktigst tror jeg at det vil bli bedre kvalitet av analysen, da jeg kan tolke elevene ulikt ut fra hvor de tar pauser, hvilket kroppsspråk de viser og intonasjon og stemmebruk.

Videre delte jeg inn informasjonen som ble gitt inn i kategorier, for å sortere og kartlegge likheter og ulikheter i de tre intervjuene. Jeg gjorde altså en deskriptiv analyse (Postholm og Jacobsen, 2013). Deskriptiv analyse handler om å sortere og kategorisere materialet i kategorier hver for seg. Jeg brukte markeringstusjer i ulike farger samtidig som at jeg noterte ned på eget ark det jeg syntes var viktig. Kategoriene ble til slutt ”fysisk aktivitet ute”, ”Praktisk arbeid med fagene” og ”sosial trygghet, tillit og verdsettelse”. Flere av utsagnene passet inn under flere kategorier, og de ble plassert der det var mest hensiktsmessig.

Observasjonene jeg gjorde har jeg brukt til å forstå klassen og intervjuene bedre. Jeg har reflektert over hvorfor det ble slik det ble i de ulike situasjonene og hva forskjellene er når elevene er inne og ute. Notatene jeg skrev ned er også blitt systematisert i samme kategorier som intervjuene ble, men dette ble kun brukt som hjelp til å forstå intervjuene bedre.

### **3.3. Etiske betraktninger – mikro og makro**

I denne undersøkelsen har jeg sett på tre elevers meninger om uteskole, og spurt om de føler at de mestrer den undervisningen som foregår utenfor klasserommet. Jeg har hele tiden vært bevisst på at jeg spør elevene om noe som for dem kan oppleves veldig privat, og som de kanskje ikke vil dele med noen andre. Før jeg startet hvert enkelt intervju informerte jeg elevene om at de kunne trekke seg når som helst og at de også kunne velge å ikke svare på spørsmålene jeg stilte. Jeg ville hele tiden gjøre det best mulig for elevene både med tanke på tidspunkt og sted, slik at de skulle føle det så komfortabelt og trygt som mulig. Jeg understrekte også at jeg kom til å anonymisere dem, og også slette opptakene etter et forskningsperioden var over.

For å gjennomføre denne forskningsoppgaven trengte jeg å observere og intervjuer elever. Disse er umyndige, og jeg trengte derfor tillatelse fra deres foresatte før jeg kunne begynne. Det ble da sendt ut et skriv formulert av studieveileder ved Nord universitet, med passiv tillatelse til å gjøre mitt forskningsarbeid (se vedlegg 1).

## **4. Resultat**

I mine intervjuer så jeg at det gikk igjen momenter som det å være ute, det å være på tur, det å snakke med og arbeide med andre, det å leke med andre og det å jobbe med fagene på en litt annen måte. Jeg velger derfor å presentere mine resultater i tre ulike kategorier; Fysisk aktivitet ute, praktisk arbeid med fagene og sosialt trygghet, tillit og verdsettelse.

### **4.1. Fysisk aktivitet ute**

Igjennom uteskole ble flere av skolens nærområder brukt, og undervisningen foregikk ute på disse områdene. Hit måtte elevene enten gå til fots eller gå på ski for å komme til. De har tidligere i år også vært på sykkelturet etter at elevene tok sykkelknappen. Aktivitetene på de ulike områdene er også preget av aktivitet, enten det er frilek eller faglig forankrede opplegg. Alle tre elevene jeg intervjuet uttrykte at det å få være ute var en viktig trivselsfaktor i uteskolen og det var det de først tenkte på når jeg sa ”uteskole”. En elev svarte dette da temaet ble tatt opp:

- H: ”ka like du me uteskole?”
- E 1: ”æ like at vi faktisk får komme åss ut, i skoletida, og, og at vi har forsøk i uteskolen, og får ha det arti på skibua. Vi får håppe på ski”.

Eleven var veldig glad for å kunne være ute, og uttrykte at han likte både noe av det faglige opplegget (forsøk i naturfag) og noe av frileken (som i dette tilfellet var å hoppe på ski). En

annen elev assosierte uteskole med ”Tur”. Han svarte med ulike turer til forskjellige områder og det var klart at denne eleven likte det å være ute best med uteskole. Det var da han fikk bruke kroppen og gjøre litt andre ting enn oppgaver i boka. Han nevnte blant annet fisking og bading, bålgrilling og gruppeoppgaver som noe av det han likte aller best med uteskolen.

Jeg observerte også at elevene i frileken som regel har et større område å utfolde seg på enn de har i klasserommet. Selv om det størrelsesmessig kan sammenlignes med skoleområdet, blir uteskoleområdet annerledes. Det er som regel ikke gjort store forandringer av mennesker der, og naturen lager selv en lekeplass hvor bare barnas fantasi setter grenser. Elevene grupperer seg og driver med ulike aktiviteter og i intervjuene blir det både nevnt sisten, fisking, skihopping, bading og klatring som noe av det de gjør når de har frilek.

#### **4.2. Praktisk arbeid med fagene**

I tillegg til at elevene likte at de kunne være ute når de hadde uteskole kom det også frem at de likte å arbeide praktisk med fagene. Flere av elevene husket forsøk de gjorde, blant annet et med kjemiske reaksjoner i naturfag:

- E 1: Det er oftest i naturfag vi gjør forsøk. Vi hadd no kjemi i et fag for ikke så lenge siden, og da hadd vi forsøk.
- H: Dåkk hadde det?
- E 1: mm, da tok vi me åss litt utstyr, og kokte det for å se hva som skjedde
- H: Hva skjedde da?
- E 1: Jeg husker ikke alt, meeeeen, vi fikk se den kjemiske reaksjonen når vi kokte det opp..
- H: å, jasså?
- E 2: Lærer laget slike sølvpapirskåler, og så hadde vi sukker oppi en, vann oppi en, salt oppi en, og så noe annet, og stearin oppi en, og så så vi hvordan det ble, eggeplomme også. Det ble forskjellig reaksjoner.

De testet kjemiske reaksjoner på ulike ting som sukker, stearin og eggeplommer, ved å legge disse oppi skåler laget av aluminiumsfolie som de la ved/oppå bålet. Elevene som kom på dette forsøket kunne spesifikt forklare hva de gjorde og noe av det som hadde skjedd, de husket altså hva de holdt på med, og kunne knytte dette opp mot hva de hadde lært på skolen. I tillegg brukte enkelte elever fagord som ”kjemiske reaksjoner”, ”fast form” og lignende mens de forklarte.

Elevene lærte også hvordan de skulle kle seg, hvordan de skal pakke sekken og hvordan man forholder seg til naturen. Blant annet hadde en elev erfart at det ikke var så godt å være i fjæra når det regnet:

- E 3: Jaa, men det er ikke så godt å gå på tur når det regner i fjæra, der er ikke så godt.. det er ikke så artig.
- H : så det er været rett og slett?
- E 3: De e været som kan ødelegge alt

Denne eleven var positiv til uteskole, og det eneste som var negativt var været. Dette måtte de forholde seg til, og de merket det mye bedre når de var ute enn når de var inne. De måtte også lære seg å kjenne kroppen sin, gå på do før de gikk på tur og ha med nok mat.

#### **4.3. Sosialt trygghet, tillit og verdsettelse**

Klassen startet med uteskole for å få arbeide med relasjoner og de sosiale forholdene, samtidig som at de fikk variert undervisningen. Dette var i oppstarten av 5. Klasse og klassen hadde også fått en ny kontaktlærer i tillegg til personen de også hadde i 4. klasse. Muligheten til å ta med elevene ute ble prioritert og elevene ser ut til å ha hatt et stort utbytte av dette ifølge lærerne.

Elevene har i intervjuene uttrykt at de får være sammen med andre gjennom uteskole. Enten de får gruppeoppgaver, frilek eller når de går til og fra uteområdene. En av elevene var veldig bevisst på at man kunne møte elevene bedre når de var ute, enn når de hadde undervisning inne i klasserommet. Da spørsmålet om hva elevene tenkte på når de hørte ordet uteskole kom det fort et svar om at man kunne være sammen med andre:

- E 1: Tenke.. du kan.. møte de andre litt bedre enn å sitte i klasserommet å ha en mattetime for eksempel. Når vi er ute.
- H: Fordi at?
- E 1: Fordi vi kan være ilag med de andre, det kan du ikke når du sitter inne på klasserommet. Jaaaa.. det er det jeg tenker på når du sier uteskole.

Det sosiale aspektet ved felles lunsj var det også en elev som påpekte med dette utsagnet:

- E 2: Ehh, det er artig å leke, og å være ute. Og grille pøler og drikke kakao.

Gjennom hele intervjuet ble det påpekt at noe av det beste med uteskole var å grille pølser og drikke kakao, og sitte sammen med andre når man gjorde dette. Ved lunsj på dagene de hadde uteskole fikk elevene sitte sammen med hverandre, mens i klasserommet satt de to og to. Når det var spørsmål om hvilke oppgaver de brukte å få var svaret gruppeoppgaver. Eleven uttrykte at han følte seg trygg sammen med de andre elevene og det eneste som kom frem som negativt var at noen ganger måtte de gå langt eller i bratte bakker og ble slitne.

#### **4.4 Observasjon**

Jeg observerte fort at denne klassen var vant med uteskole, og hadde faste rutiner for hvordan de dro på tur. De hadde et fast oppmøtested både på skolen før skituren startet og et fast sted de ble samlet når de kom frem. De fikk gå i sitt eget tempo og de 4 voksne som var med fordelte seg blant elevene. Det var stor forskjell i elevenes tempo, noen tok det som en ”treningstur” og kom tidlig frem, andre tok det som en rolig tur med samtaler nesten hele veien. Denne utedagen ble elevene også grupperte i tre grupper, bestemt av lærer, som de skulle rullere i. Hver av lærerne som var med på turen hadde en post hvor det var skiteknikk, praktisk matte og matlaging. Elevene hadde mulighet til å hjelpe hverandre på postene og dette så jeg godt på mattestasjonen. Hver av elevgruppene skulle vise ulike brøker, og når noen var usikker tok det ikke lange tiden før noen andre steppet inn og hjalp til. Dette vistest også på matstasjonen da de skulle kutte grønnsaker. De måtte dele på knivene, og når skjærebrettet var fullt måtte dette tømmes oppi gryta som sto på bålet. For noen var dette litt skummelt da det var varmt, men flere av elevene støttet opp slik at eleven til slutt torde å gjøre det slev. Enkelte elever samarbeidet også slik at de tok med hverandres skjærefjøl når de skulle tømme.

Da jeg observerte la jeg også merke til hvordan elevene samhandlet med andre elever. De opptrådte på en mer hyggelig måte ute enn de gjorde i klasserommet. I klasserommet kunne de enkelt komme borti hverandre uten å si unnskyld når de for eksempel skulle til hyllene sine. Når de var ute skjedde dette sjeldnere mest trolig på grunn av større plass, men når noen dultet i hverandre eller lignende hørte jeg oftere ”unnskyld”, ”ops” og ”sorry”. Elevene grupperte seg også i større grad enn de gjorde i klasserommet, noe som også skyldtes at de fikk lov til dette når de var ute.

#### **5. Drøfting**

I dette forskningsprosjektet har jeg kommet frem til at elevene setter det å være ute og det å gjøre noe praktisk høyt. De fremhever dette som det viktigste i uteskolen. Samtidig vet jeg at denne klassen bruker uteskole blant annet for å forbedre det sosiale miljøet, og jeg la merke til

at alle elevene også kommenterte det å være sammen under intervjuene. Også i drøftingsdelen velger jeg å trekke frem disse tre kategoriene og drøfte med disse som utgangspunkt.

### ***5.1 Fysisk aktivitet ute***

Elevene tilbringer store deler av sin hverdag på skolen, og ved tradisjonell tavleundervisning må de også sitte stille og lytte til det som blir sagt. Ved bruk av uteskole aktiveres elevene i mye større grad da uteskoleaktiviteter foregår utenfor klasserommet. Bare ved å ta i bruk en skoletime til å være ute vil elevene få et avbrett fra den tradisjonelle tavleundervisningen og oppgavejobbing i boka si. Ved å arbeide med for eksempel matematikk ute, ved enten å måle antall meter eller lete etter geometriske former, beveger elevene seg i mye større grad enn inne. Ved boklig undervisning blir ofte det de lærer for abstrakt og livsfjernt, her må læreren arbeide for å knytte den teoretiske kunnskapen til "det virkelige liv". Uteskole tar elevene med ut, om det er i butikken, i et forretningslokale eller i skogen og barna lærer om noe mens de er der det er relevant å kunne det, det blir da enklere å knytte skolehverdagen til resten av hverdagen. De oppnår en organisk forbindelse, hvor uteskolen og klasseromsundervisningen supplerer hverandre. Lærer elevene om økonomi kan butikken være et av de beste stedene å lære om akkurat dette, fordi de legger merke til de ulike prisene og får sett de i et konkret miljø. Dewey hevdet også at undervisningen måtte knyttes mer til naturen, da det er denne som er grunnlaget for vårt liv.

Ved å ta i bruk uteskole som metode er som sagt i forrige avsnitt elevene også i mer aktivitet enn de ville vært inne (Grønningsæter m.fl., 2007). Uteskole kan dermed være med på å gjøre skolen bedre i å fremme fysisk aktivitet hos elever, noe som kan fremme elevenes livskvalitet og helse (Helsedirektoratet, 2016). Undervisningen blir preget av bevegelse og det er ikke bare gymtimene som fremmer aktivitet i løpet av skoleuka. Skolen kan være en avgjørende faktor for at elever når det daglige målet om fysisk aktivitet i 60 minutter hver dag. I tillegg hevder Jordet (2014) at uteskole også kan ha en indirekte effekt på barns aktivitetsnivå. Gjennom å ha uteskole på skolen dannes en holdning til naturen, elevenes motorikk kan styrkes og trivselen og motivasjonen for å være ute og i bevegelse også i fritiden kan forsterkes (Jordet, 2014).



### **5.2 Praktisk arbeid med fagene**

Elevene jeg intervjuet påpekte at det å arbeide praktisk med fagene var noe av det de likte godt med uteskole. Blant annet var naturfagsforsøk populært, hvor elevene hadde gjort forsøk både med kjemiske reaksjoner og magnetisme i tiden før jeg kom. Å kunne arbeide praktisk med fagene innebærer å bruke hele kroppen i læringsarbeidet, ikke bare hodet. Elevene føler og sanser og bruker både hode, hjerte og hånd når de arbeider. Dewey mener som nevnt tidligere at læring krever bruk av hele kroppen, han anså sanser og muskler som veier til kunnskap, de blir brukt til å gjøre noe som har en hensikt (Jordet, 2014). Ved å bruke hele kroppen og sansene aktiviseres elevene og det er mulig å skape en interesse og nysgjerrighet til å utforske noe. Ved å oppnå en organisk forbindelse mellom teori og praksis, altså at de utfyller hverandre, vil undervisningen kunne gi mening for elevene.

Jordet mener at ”å få elevene til aktivt å engasjere seg som deltakere i en opplæring som de finner mening i” er skolens grunnleggende utfordring også i vår tid (jordet, 2014, s. 112) . Til dette kan uteskolen, med sin praksisrettede arbeidsmåte bidra til at elevene ser hvorfor de må lære dette og at det er noe som også foregår i ”den virkelige verden” og ikke bare ”skoleverdenen”. Det kan også være en morsommere læringsaktivitet slik at elevene ser at faget har en verdi, eleven arbeider etter en indre verdi, aktiviteten i seg selv er nok er verdifull nok fordi den gir en glede. Vi skal møte elevene der de er gode, og ved å ta inn flere arbeidsformer blir dette enklere. Kanskje har noe av det praktiske arbeidet ute en stor personlig verdi for elevene. Det å få bygge opp en identitet, vise klassen at man er god på noe og å føle at man bidrar med noe til fellesskapet er viktig. Ved å legge det praktiske arbeidet til uteskole kan det også være enklere å treffe hver enkelt elev sin flytzone. Ved at elevene kan bruke ulike teknikker og fremgangsmåter, spørre hverandre og prøve seg frem blir oppgavene ufarlige og elevene kan gå på med større pågangsmot. De oppgavene elevene tror de kan klare, enten selv eller med hjelp, vil virke mer givende og elevene vil ha et større pågangsmot, jfr. Kapitlet om mestringsforventning. Ved dette kan det dannes en ”god sirkel” hvor elevene etter hvert tar på seg større og mer utfordrende oppgaver fordi de får styrket sin mestringsforventning. De store forskjellene mellom hver enkelt elev kan også bli mindre synlige enn i klasserommet ved at alle har mulighet til å arbeide på sin måte og at det er større område å utfolde seg på.

### **5.3 Sosial trygghet, tillit og verdsettelse**

Det at elever og lærere opererer utenfor klasserommet sammen gjør at de får felles opplevelser og erfaringer de kan bruke i opplæringen. Det er også mye som tyder på at

samvær på slike uformelle læringsarenaer styrker samholdet elevene imellom og forholdet mellom lærer og elev (Jordet, 2014). På uteskolen brukes et mer uformelt språk, latteren sitter kanskje løsere og det kan være enklere for læreren å vise at han bryr seg om enkeltelevne. Det at lærer og elever gjør noe sammen kan også være med på å gi et naturlig forhold mellom lærer og elev, da lærerne ofte blir mer autoritære i klasserommet. Ved å forske på noe og undre seg sammen utlignes noe av dette og det kan være lettere å komme inn på hverandre. Gode relasjoner mellom lærer og elev kan avgjøre hvordan eleven har det på skolen og hvor mye den enkelte eleven lærer. Ved at læreren kjenner elevene sine kan han lettere finne aktiviteter som passer til elevenes flytzone, og hele tiden være til stede i elevenes læringsprosess. Dewey understreker denne betydningen av å være til stede for elevene, det er læreren som skal hjelpe elevene å forstå, undre seg og knytte sammen informasjon (Jordet, 2014).

Ved uteskole og praktisk arbeid kommuniserer elevene mye. De er avhengige av å forstå hverandre og bruker hovedsakelig tale og kroppsspråk. Ved å gjøre dette styrker elevene sitt spontane språk, det språket de bruker i hverdagen. Når dette språket også blir lagt vekt på å styrkes i skolen, stiller elevene sterkere når de skal lære å bruke det vitenskapelige språket. Dette kan gjøre den proksimale utviklingssonen større, altså læringspotensialet større (Jordet, 2014).

En elev uttalte at han kunne møte de andre på en litt bedre måte når de var ute, enn når de var i klasserommet:

- E: Tenke.. du kan.. møte de andre litt bedre enn å sitte i klasserommet å ha en mattetime for eksempel. Når vi er ute.

Ved å være ute lærer elevene å samarbeide bedre da mange av aktivitetene krever samhandling. De lærer å ta hensyn til hverandre, samtidig som de trener på å gi og få tillit til hverandre. De trener også på å forstå kroppsspråk, da spesielt ansiktsuttrykk, som de ikke møter i like stor grad i den digitale verden. Jordet (2014) påpeker at sosial kompetanse inneholder ferdigheter som samarbeid, empati, selvhøvdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Disse får elevene arbeidet med, de gjør egne erfaringer og blir bevisstgjort sin egen rolle i et samspill mellom flere personer. Ved at elevene reflekterer over sin egen rolle, og blir klar over normer innenfor samhandling, kan de bli tryggere på seg selv og få et bedre forhold til de andre elevene. Ved å ha gode forhold til medelever og lærer gjør at de ikke trenger å uroe seg for problemer knyttet til det sosiale, og de kan heller konsentrere seg om det faglige. Det blir også lettere for læreren å tilrettelegge for en hverdag hvor eleven føler seg trygg, ivaretatt og

sett også. Dette er i tråd med Maslows behovspyramide, hvor mangelbehov kommer før vekstbehovene. Behovet for trygghet, anerkjennelse og sosial tilknytning kommer før behovet for selvrealisering; behovet for å kunne bruke seg selv til noe meningsfylt, behovet for ny kunnskap og skaperleden.

#### **5.4 metodekritikk**

I løpet av arbeidet med denne oppgaven har jeg lært mye. Jeg forstår nå hvor vanskelig det er å intervjuer, og at jeg sannsynligvis ville fått bedre resultater med mer erfaring. I tillegg ville oppgaven blitt mer pålitelig ved å intervjuer flere elever eller også intervjuer elevene flere ganger. Da jeg lagde intervjuguiden hadde jeg også sett for meg at jeg ville få lengre svar og mer samtale rundt temaet, noe det ikke ble. Elevene svarte kort og konkret på det jeg spurte om, og jeg fikk dermed et tynt grunnlag for denne oppgaven. Jeg var også nødt til å komme med flere oppfølgingsspørsmål enn planlagt, og det å skulle komme opp med uplanlagte oppfølgingsspørsmål gjorde det spesielt vanskelig å gjennomføre intervjuene uten ledende spørsmål. Det at jeg har så tynt grunnlag for denne oppgaven gjør at den blir mindre pålitelig enn den ville vært om elevene hadde svart mer utfyllende og om jeg hadde klart å komme opp med spørsmål/utsagn som ville gitt mer flyt i samtalen. Alle tre intervjuene var preget av at jeg stilte et spørsmål og eleven svarte på dette spørsmålet, og ventet på et nytt spørsmål. Ved å ha brukt mer tid med hver enkelt elev og ved å bruke omgivelsene annerledes kunne jeg kanskje klart å få intervjuene til å lignet ”hverdagslige samtaler” bedre. Da mener jeg ved å for eksempel gjennomføre intervjuene mens vi gikk en tur eller lignende, da det kanskje ble ubehagelig for elevene at jeg satt rett ovenfor dem.

Da jeg intervjuet elevene brukte jeg også ordet ”uteskole”. Jeg forklarte hva jeg mente med det, men for elevene var dette begrepet det samme som ”undervisning ute i naturen”.

Hovedformen for deres uteskole var også å være ute, noe jeg var klar over, slik at det ikke ble store ulikheter i vår tankegang om emnet. Det at jeg hadde vært i klassen en dag og observert før intervjuene foregikk fikk jeg god nytte av. Jeg fikk dannet meg et bilde på hvordan jeg tror klassen er, og hvordan elevene jeg intervjuet er. Det gjorde også at jeg ikke ble helt fremmed for elevene, noe som jeg tror påvirket intervjuene positivt.

#### **6.0 Oppsummering og forslag til videre forskning**

Gjennom bruk av uteskole blir elevenes undervisning mer variert og det kan bli lettere å bygge relasjoner mellom elevene og mellom elev og lærer. Vi trenger å variere

undervisningen for å kunne møte elevene der de er gode. Ifølge opplæringslova skal undervisningen tilpasses hver enkelt elev og ved bruk av alternative opplæringsarenaer kan man innfri til dette (Opplæringslova, 1998). Skolen skal fremme lærelyst og nysgjerrighet, og gi elevene muligheter til å mestre (kunnskapsløftet, 2013). Ved å ta i bruk uteskole og dens muligheter vil elevene kunne utfolde seg, og lære på en mer variert måte. De får også muligheten til å prøve og feile, arbeide praktisk, være i fysisk aktivitet og arbeide med sosiale ferdigheter. Uteskole avviser ikke klasserommet som læringsarena, tvert imot kompletterer uteskole og klasseromsundervisningen hverandre ved å knytte teori til praktisk arbeid, og praktisk arbeid for å forstå teorien.

I denne forskningsprosessen har jeg arbeidet med problemstillingen: *På hvilken måte kan uteskole øke motivasjonen i skolefag hos tre elever på mellomtrinnet?* Jeg har benyttet meg av intervju og observasjon som metode og analysert disse. I arbeidet har jeg funnet ut hvilke faktorer som elevene trekker frem som positive ved uteskole og ser at alle de tre som ble intervjuet trekker frem mye de samme momentene.

## 7.0 Litteraturliste

- Csiksentmihayli, M. (1997) Finding Flow. *Psychology Today*, 1997; 30. S. 46-48, 70-71
- Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gønningsæter, I., Hallås, O., Kristiansen, T., Nævdal, F. (2007) Fysisk aktivitet hos 11-12-åringar i skulen. *Tidsskrift for Den norske legeförening*, nr. 22, 2007; 127 s. 2927-2929, Hentet fra: <http://tidsskriftet.no/article/1612734/>
- Helsedirektoratet (2016) Anbefalinger fysisk aktivitet. Hentet 06.05.16 fra: <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/anbefalinger-fysisk-aktivitet>
- Imsen, G. (2012b) *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2012a) *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: universitetsforlaget
- Jordet, A. N. (2014) *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen akademisk
- Jordet, A. N. (1998) *Nærmiljøet som klasserom: uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Mjelva, S. U. (2014) Skolen kan utjevne sosiale helseforskjeller. *Tidsskrift for den norske legeförening*, nr. 17, 2014; 134 s. 1716-1717. Hentet fra: <http://tidsskriftet.no/article/3232161>
- Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Postholm & Jacobsen (2013) *Læreren med forskerblick; innføring i vitenskaplig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Saabye, M. (red.) (2013) *Kunnskapsløftet*. Oslo: Predlex Norsk Skoleinformasjon
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009) *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: universitetsforlaget

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015) *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Oslo: universitetsforlaget

Flytsone. [Bilde] (u.å) hentet fra:

[http://www.stud.alt.hist.no/~jonfa/praksismappe/Dokumenter/Fremlegg%20om%20fl  
t.htm](http://www.stud.alt.hist.no/~jonfa/praksismappe/Dokumenter/Fremlegg%20om%20fl<br/>t.htm)

## 8.0 Vedlegg

### *Vedlegg 1: Samtykke*



**Mottakere:** Foreldre/foresatte ved skoler som er involvert i studenters bachelorarbeid ved Nord Universitet, Campus Levanger

**BACHELORARBEID SOM DEL AV GRUNNSKOLELÆRERUTDANNING VED NORD UNIVERSITET, CAMPUS LEVANGER**

Studenter ved Grunnskolelærerutdanninga ved Nord Universitet skal i løpet av vårsemesteret gjennomføre et bachelorarbeid som blant annet innebærer et skriftlig arbeid. Arbeidet skal være profesjonsrettet og forankret i fag. Arbeidet er individuelt, og studentene har en faglærer ved universitetet som veileder. I løpet av vårsemesteret vil enkelte av studentene gjennomføre datainnsamling ute i skoler. Dette dreier seg om små forskningsprosjekter der de enten foretar intervjuer, observerer eller benytter spørreskjema. Informasjonen de samler inn, skal danne grunnlaget for deres bacheloroppgave. Studentenes bacheloroppgaver kan også inngå i mindre forsknings- og utviklingsprosjekter i regi av faglærere ved universitetet.

Under informasjonsinnsamlinga følges anonymiseringsprinsippene i Norsk Samfunnsfaglige Datatjeneste (NSD), og det noteres ingen navn på personer eller annen informasjon som gjør at enkeltpersoner kan identifiseres. Deltakelse i intervju eller spørreskjemaundersøkelser vil være frivillig, men vi håper selvsagt at flest mulig vil delta. Foreldre/foresatte som ikke ønsker at sitt barn skal bli involvert, må gi aktivt melding til skolen om dette.

Vi håper på velvillig bistand i studentenes bachelorarbeid.

Levanger, januar 2016

Arve Thorshaug  
Studieleder Grunnskolelærerutdanningen

Saksbehandler: Arve Thorshaug  
E-post: [arve.thorshaug@nord.no](mailto:arve.thorshaug@nord.no)  
Telefon: 74022709

***Vedlegg 2: Spørsmål til eleven:***

- Hva tenker du på når jeg sier uteskole?/hva forbinder du med uteskole?
- Hva liker du med uteskole? → hvorfor?
- Hva liker du ikke med uteskole? → hvorfor?
- Synes du at du får til det du skal når du er utenfor klasserommet?
- Synes du det er lettere å lære matte ute?

Stikkord til intervju:

- motivasjon
- mestring
- trivsel
- variasjon





# Opplasting av samtykkeskjema

Opplasting samtykkeskjema

*Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.*

BESVARELSE

## Filopplasting

Filnavn	5208435_cand-5249962_5224941
Filtype	pdf
Filstørrelse	54.532 KB
Opplastingstid	30.05.2016 06:49:23



Neste side  
**Besvarelse**  
vedlagt



**SAMTYKKE TIL BRUK AV PROSJEKT, KANDIDAT-, BACHELOR-  
OG MASTEROPPGAVER**

**Forfatter(e):** Hanne Line I. Teigen

**Norsk tittel:** Uteskole og motivasjon

**Engelsk tittel:** Outdoor education and motivation

**Studieprogram:** Grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn

**Emnekode og navn:** GLB 360

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, Nords' åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: \_\_\_\_\_

**Dato:** 30.05.16

**Hanne Line I. Teigen**  
underskrift

