

Bachelorgradsoppgave

Uteskole og de «stille» elevene.

Hva karakteriserer atferden til de «stille» elevene i klasserommet og i uteskolen?

Outdoor education and the «quiet» pupils.

What characterizes the behavior to the «quiet» pupils in the classroom and in outdoor education?

Guro Torske

GLB360

Bachelorgradsoppgave i

Grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn

2013



Avdeling for
lærerutdanning



SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV BACHELOROPPGAVE

Forfatter: Guro Torske _____

Norsk tittel: Uteskole og de «stille» elevene.

Hva karakteriserer atferden til de «stille» elevene
i klasserommet og i uteskolen?

Engelsk tittel: Outdoor education and the «quiet» pupils.

What characterizes the behavior to the «quiet» pupils
in the classroom and in outdoor education?

Kryss av:

Jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

Min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre
Kan frigis fra: _____

Dato: 30.05.2013

_____ Guro Torske _____
underskrift

Forord.

Å skrive denne bacheloroppgaven har vært en interessant og lærerik prosess. Jeg har lært mye både om det å skrive en oppgave og det å gjennomføre et selvstendig prosjekt. Jeg har også fått ny kunnskap om temaene uteskole og innagerende atferd, som jeg vil ta med meg videre.

Jeg vil gjerne takke Tove Anita Fiskum som har vært veilederen min gjennom denne oppgaven. Hun har vært til stor hjelp. Jeg har fått gode, grundige og raske tilbakemeldinger, som har ført meg videre i skrivingen og arbeidet med oppgaven.

Jeg vil også takke for at jeg fikk komme inn i klasserommet og gjøre observasjoner og intervju med elevene. En samarbeidsvillig lærer og skole er nødvendig når en slik oppgave skal gjennomføres.

Til slutt vil jeg takke de rundt meg som har sett på oppgaven, vært med på diskusjoner og tankespinn rundt dette temaet.

Levanger. Mai 2013.

Guro Torske.

Sammendrag.

I mange klasserom sitter det elever som kan være vanskelig å legge merke til i en travel skolehverdag. Det kan være elever som ikke sier så mye, som gjør som de får beskjed om og som ikke forstyrrer klassen. Disse elevene trenger å bli sett, de trenger å utvikle sin sosiale kompetanse og relasjoner til andre mennesker (Lund, 2004; Lund, 2010). Uteskole er en fin arena for utvikling av sosial kompetanse og relasjoner. Det er også en arena som bidrar til økt fysisk aktivitet, som er viktig for den helhetlige utviklingen til barn, også den sosiale utviklingen (Jordet, 1998; Jordet, 2010). Så hva skjer med de «stille» elevene når de kommer ut? Endrer de atferd, eller har de den samme atferden som i klasserommet? Dette er spørsmål jeg ønsker å se på i denne oppgaven. Jeg ønsker å se på atferden til de elevene som kan betegnes som stille og pliktoppfyllende i klasserommet, og hva som karakteriser atferden deres i klasserommet og i uteskolen.

For å undersøke dette område valgte jeg å observere to elever, en gutt og ei jente, fra en barneskole. Jeg fulgte disse elevene i til sammen tre dager, hvor vi både var i klasserommet og i uteskolen. I hovedsak utførte jeg en åpen observasjon, hvor jeg noterte ned de situasjonene som oppsto, og analyserte dette som narrativer i etterkant.

Observasjonene viser noen forskjeller i elevenes atferd i klasserommet og i uteskolen. I klasserommet gjør elevene som de får beskjed om, uten å forstyrre klassen på noen måte. De har en forventet atferd. Når de kommer ut viser de en økt vitalitet. De har et høyere stemmenivå, økt fysisk aktivitet og flere interaksjoner med medelever. De kan ta kontroll og være med å påvirke leken, eller ta initiativ til å starte lek med andre.

Innholdsfortegnelse:

Forord	2
Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
1.0 Innledning	4
2.0 Teori	5
2.1 Atferd.....	6
2.2 Den stille atferden.....	6
2.2.1 Hva trenger de stille elevene.....	7
2.3 Uteskole.....	8
2.4 Lek og fysisk aktivitet.....	10
2.5 Reversal theory.....	11
3.0 Metode	11
3.1 Utvalg.....	12
3.2 Observasjon.....	12
3.3 Intervju.....	13
3.4 Analyse.....	14
3.5 Hvor står jeg.....	14
3.6 Etske betraktninger.....	15
4.0 Resultat	16
5.0 Drøfting	20
5.1 Stemmebruk og stemmenivå.....	20
5.2 Relasjoner og sosial kompetanse.....	21
5.3 Lek og fysisk aktivitet.....	22
5.4 Metode og forhold som kan ha påvirket resultatet.....	24
5.5 Forslag til videre forskning.....	25
6.0 Avslutning	25
7.0 Litteraturliste	26
8.0 Vedlegg 1	28

1.0 Innledning

I klasserommet til en lærer sitter det et stort mangfold av elever, hvor ingen er like. Alle har forskjellig personligheter, kunnskaper og ferdigheter. Noen elever kan komme fra minoritetsbakgrunn, ha funksjonshemninger, lese og skrivevansker eller atferdsproblemer som for eksempel ADHD. Og midt i dette mangfoldet kan det sitte en elev som har lett for bli oversett. En elev som ikke gjør så mye ut av seg eller sier så mye. En elev som trekker seg tilbake og ikke krever noen plass. Han gjør som han får beskjed om og skaper ingen synlige problemer for klassen. Det er ikke enkelt for lærere å se denne eleven i en hverdag hvor det er mange situasjoner som skal håndteres og elever som roper høyere enn andre. Men disse elevene har like mye krav på å bli sett og få en tilpasset opplæring som de andre i klassen. Jeg vil synliggjøre disse «stille, rolige og pliktoppfyllende» elevene gjennom denne oppgaven, slik at de ikke blir glemt. Første året jeg hadde praksis fikk jeg en givende opplevelse som gjorde at jeg begynte å interessere meg for disse elevene. Jeg fikk se den «stille» jenta i klassen lyse opp når hun kom ut. Vi hadde skidag og jeg ble gående sammen med noen jenter, blant annet den «stille» jenta. Jeg fikk se hvordan hun lyste opp og endret atferd fra klasserommet. Hun tok kontakt med de andre jentene og meg som voksenperson. Hun smilte, lo og hadde mye god kommunikasjon med oss andre. Det var da jeg begynte å stille spørsmål om de «stille, rolige og pliktoppfyllende» elevene endrer atferd i uteskolen. Og det er nettopp dette temaet jeg vil prøve å belyse gjennom denne oppgaven. Jeg vil se på atferden til disse elevene i ulike læringsarenaer.

Hva er det som karakteriserer atferden til de «stille, rolige og forsiktige» elevene i klasserommet og i uteskolen, og på hvilken måte endres atferden deres i ulike læringsmiljø.

Jeg vil allerede her påpeke at jeg i denne oppgaven ikke tar for meg elever som kan betegnes med et innagerende atferdsproblem. De jeg velger å se på er elever som viser en mer rolig og forsiktig atferd. Det er viktig at vi som voksne anerkjenner denne personligheten og ikke definerer alle de «stille» elevene som et problem. Elever må få være seg selv. Samtidig kan en økt kunnskap om disse elevene hjelpe en til å tilpasse opplæringen og være med å utvikle dem som personer.

2.0 Teori

2.1 Atferd

I bokmålsordboka blir atferd definert som handlemåte og ytre oppførsel (Wangenstein, 2005). Vi kan si at atferd er handlingene vi utfører og hvordan vi oppfører oss rundt andre. Atferden vår er preget av den personligheten vi har og den situasjonen vi er i. Vi har et medfødt temperament som vil være en grunntone for atferden vår, samtidig som atferden alltid vil være påvirket av kontekst og relasjon (Lund, 2012).

2.2 Den stille atferden

Alle kan vise en form for innagerende atferd i ulike situasjoner og til ulike tider. Det kan være usikkerhet rundt nye situasjoner eller det å ta kontakt med noen en ikke kjenner, og i alle klasserom finner du elever som er mer stille og tilbaketrukne enn andre. Det kan være en del av personligheten deres og et personlighetstrekk (Lund, 2004; Lund, 2012). Som jeg nevnte i innledningen er det viktig å ikke definere alle de «stille» elevene som et problem. De skal være slik de er, og de kan ha det like bra selv om de er tilbaketrukket. Men samtidig er det viktig at disse elevene ikke glemmes eller overses, for de har også rett på å bli sett og i noen tilfeller kan den stille atferden være et tegn på et atferdsproblem. Du finner mange begrep for den stille atferden i litteraturen, alt fra de «stille elevene», sjenanse, innadvendthet, introvert atferd og innagerende atferd. I denne oppgaven velger jeg å bruke begrepet de «stille elevene» fordi det begrepet passer best til observasjonene jeg gjorde. Jeg ville nemlig se på de elevene som var mer tilbaketrukket i klasserommet og se om det var noe endring på atferden deres ute. Jeg valgte å ikke konsentrere meg problematferden innagerende atferd, men den generelle tilbaketrukne atferden. Dette gjorde jeg fordi de elevene jeg observerte ikke kan betegnes som elever med problematferd. Selv om de ikke har et atferdsproblem, har de like rett på tilpasset opplæring og omtanke i skolehverdagen.

Sjenanse kan sees på som stille, forsiktig og naturlig tilbakeholdenhet i nye situasjoner eller som et problem som kan utvikle seg videre til ensomhet, isolasjon, unngåelsesatferd, passivitet, usikkerhet, bekymring over nye situasjoner og til og med angst og nevrotiske trekk. Når sjenanse utvikler seg til dette vil en kunne snakke om atferdsproblemet innagerende atferd. Sjenanse kan styre atferden, tankene og måten et individ forholder seg til verden på. Det kan utfordre forholdet en person har til andre mennesker, men også hemme selve

individet (Lund, 2004; Lund, 2012). Det er variasjoner i antall problemer, varigheten av disse og hvor intense de er som avgjør om den innagerende atferden er et atferdsproblem eller ikke. Atferden må være av en slik art at den bryter med det som er forventet atferd, hindrer positiv samhandling med andre, hemmer læring og/eller utvikling hos eleven selv (Lund, 2004). Skal en bestemme om en elev med sjenanse har atferdsproblemet innagerende atferd må en altså se på kvantiteten av problemet i stedet for kvaliteten. Når en elev viser en atferd som hindrer positiv samhandling med jevnaldrende, læring og utvikling over en tid blir det et atferdsproblem.

Som jeg nevnte i innledningen vil elever med en «stille» atferd være lett å overse i en travel hverdag der noen elever roper høyere, har andre atferdsproblemer eller lignende. De «stille» elevene vil ikke ha en atferd som går utover andre. I klasserommet kan atferden deres virke som eksemplarisk for læreren. Elevene gjør lite ut av seg og gjør på den måten mindre krav på lærerens oppmerksomhet. Men atferden kan være belastende for eleven selv (Lund, 2004, Lund, 2012, Olsen & Traavik, 2010). Sjenerte barn kan ha en negativ oppfatning av sine relasjoner til andre og sin sosiale kompetanse, og ofte vil de være i utkanten eller utenfor det sosiale miljøet (Lund, 2012). Disse elevene kan ha utfordringer med å knytte kontakter og relasjoner hos jevnaldrende og voksne fordi de nettopp er tilbaketrukkne og sjenerte (Lund, 2004). Ved å være i utkanten av det sosiale miljøet vil de vise en unngåelsesatferd. De kan for eksempel være usikre på å ta kontakt med andre personer eller trekke seg tilbake i lek med jevnaldrende.

Den innagerende atferden øker med alderen. En grunn til det kan være at det henger sammen med typiske utviklingstrekk vedrørende alderen (Lund, 2004; Lund, 2012; Ogden, 2009). Jeg mener at selv om en finner det meste av denne atferden blant litt eldre elever, er det viktig å sette inn tiltak som kan hjelpe eleven så tidlig som mulig i henhold til prinsippet om tidlig innsats. Tidlig innsats er innsats tidlig i et barns liv, i tillegg til det å gripe inn tidlig når et problem oppstår eller avdekkes. Tiltak skal settes i gang så fort som mulig for å hindre en negativ utvikling og få eleven inn i et godt læringsmiljø igjen (St.meld.nr 16 (2006-2007)).

2.2.1 Hva trenger de «stille» elevene

Læreren er viktig for alle elever, også de «stille» elevene. Det er han som skal se hver enkelt elev, gi dem trygghet og legge til rette for utvikling. Selv om læreren kanskje automatisk og ubevisst retter oppmerksomheten til de utadvendte elevene som rekker opp hånda, kommer

med kommentarer, tar kontakt eller lager uro og frustrasjon, har han like stor plikt til å se de elevene som holder seg litt i bakgrunnen. Det er et grunnleggende behov å bli sett (Lund, 2004). For å få til en god relasjon mellom den voksne og en elev er det viktig at læreren ser eleven og bryr seg om han. Han må vise anerkjennelse. Det å skape en god relasjon er kanskje den viktigste oppgaven en lærer har, fordi den viktigste faktoren for barns læring er nemlig en god relasjon mellom elev og lærer. I boken «Relasjonspedagogikk» viser Jan Spurkeland til forskning, blant annet av Hatti, som nettopp viser at en god relasjon mellom lærer og elev vil øke læringseffekten hos elever. Men relasjonskompetanse er også viktig for elevens opplevelse av mestring og livsmestring (Spurkeland, 2011).

Det er også viktig at de «stille» barna utvikler sin sosiale kompetanse. Det viser nemlig at sosial kompetanse henger sammen med sosiometrisk status, som handler om i hvilken grad elever inkluderes eller avvises av medelever. De som oftest blir bortvalgt er bråkete gutter, sjenerte og tilbakeholdne jenter og gutter samt elever med innvandrerbakgrunn (Ogden, 2009). For utviklingen til elever med innagerende atferd blir altså kvaliteten på de voksnes sosiale ferdigheter og tiltak for å styrke sosialeferdigheter hos barn, sentrale faktorer (Lund, 2012). Vi kan betegne sosial kompetanse som kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse og er en forutsetning for å oppnå sosial akseptering og mestring. Sosial kompetanse påvirker hvordan barn og unge har det med seg selv (Ogden, 2009).

2.3 Uteskole

Barna i dagens samfunn tilbringer store deler av livet sitt på skolen, og da er det viktig at de trives og har det bra. Barna skal lære kunnskaper de skal ha med seg resten av livet, både faglig, sosialt og praktisk. Skolen er en institusjon hvor elever skal lære faglig kunnskap, men også en arena for deres sosialiseringssprosess og utvikling av sosiale ferdigheter. Dette krever variert undervisning. Uteskole er en undervisningsform som rommer mange ulike kvaliteter som fører til både faglig, sosial og praktisk læring hos barn. Arne Nikolaisen Jordet er en sentral person når det gjelder forskning rundt uteskole. Han definerer uteskole som regelmessig aktivitet utenfor klasserommet, hvor elevene får gode muligheter til å ta i bruk alle sansene sine. På denne måten vil de få konkrete og personlige erfaringer med virkeligheten (Jordet, 1998). En flytter med andre ord klasseromsundervisningen ut, men som Jordet påpeker, avviser en ikke klasserommet som læringsarena. Gjennom uteskole skal ute-

og inne aktiviteter ha nær sammenheng ved at man har forarbeid inne, uteopplevelser og bearbeiding og refleksjon etterpå (Jordet, 1998; Jordet, 2010).

Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljøet og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen – for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen. Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet (Jordet, 2010, s.34).

I dagens læreplan legges det stor vekt på samarbeidsevner og samhandling mellom individer. I tillegg er en av de grunnleggende ferdighetene i alle fag å kunne uttrykke seg muntlig. For de «stille» barna kan dette være en utfordring. De vil ha vanskeligheter med å hevde seg i for eksempel gruppearbeid og diskusjoner. Da er det viktig at læreren har kunnskap om hvordan han kan legge til rette for god samhandling og inkludere de «stille» elevene. En måte er å bruke uteskole. Uteskole er nemlig en fin arena for sosial samhandling og utvikling av sosial kompetanse. De uformelle læringsarenaene som uteskole tilbyr gir andre fysiske rammer for kommunikasjon og sosial samhandling enn et vanlig klasserom (Jordet, 2010). De uformelle læringsarenaene har ikke fire vegger som setter grenser og regler, men åpner opp for naturlig og autentisk kommunikasjon. Elever får på den måten mulighet til flere erfaringer enn det klasserommet kan gi. I uteskolen finner du ofte åpne aktiviteter som er praktiske, utforskende, skapende og basert på elevsamarbeid. Elevene får mer taletid i forhold til et klasserom hvor den må fordeles mellom elevene, og hvor noen bidrar mer enn andre. Praktiske oppgaver fører til at elevene har noe å snakke om og muligheter til språklig utfoldelse. Utenfor klasserommet er det også mye som skjer spontant. Det kan dukke opp uforutsette hendelser som fører til at elevene blir nysgjerrige. Dette stimulerer til språklig aktivitet hos elevene, de stiller spørsmål, utveksler tanker og refleksjoner. Ute er det mer å forholde seg til, flere sanseimpulser og dermed mer å snakke om (Jordet, 2010). Erfaringene peker i den retningen at uteskole er en læringsarena som fremmer barns sosiale utvikling, fordi det skjer noe mellom barna hele tiden. De forholder seg til mange medelever og utvikler samhold mellom seg (Jordet, 1998). Videre viser det seg at det er lettere å snakke i uformelle læringsarenaer. Terskelen for å si noe er lavere, fordi det ikke er så mange som hører på det du sier, og arenaen skaper mindre formelle og styrte rammer for kommunikasjon. Inne i et klasserom vil ofte hele klassen sitte å høre på det som blir sagt, noe som kan være hemmende faktor for enkelte. Den usikkerheten som finnes inne i klasserommet reduseres ute fordi kommunikasjonen er uformell og foregår mellom et mindre antall elever. På denne måten kan en finne samtaler som er mer frie og spontane, hvor elever deler følelser og tanker lettere ute enn inne. De elevene som er stille

inne, er derfor ofte mer språklig aktive ute (Jordet, 2010).

Det er ikke bare elevenes kommunikasjon som blir mer uformell ute. Også lærerens kommunikasjon med elevene blir mer spontan, åpen, fri og av en likeverdig karakter. Lærerne kan nærme seg enkeltelever på en diskret måte for å skape kontakt, si noe til eleven eller stimulere elever til å bruke språket aktivt. I uteskolen har en mer tid til disposisjon til kommunikasjon mellom elev og lærer. Læreren er mer tilgjengelig, elever kan oppsøke læreren når de føler for det og selve terskelen for å ta kontakt med læreren er lavere (Jordet, 2010). Relasjonen og fellesskapet mellom lærer og elev vil utvikle seg, læreren vil komme nærmere enkelteleven, få en personlig kontakt, og se elever på en annen måte.

2.4 Lek og fysisk aktivitet

Lek og fysisk aktivitet er viktig for et barns helhetlige utvikling, både den motoriske, følelsesmessige, intellektuelle og sosiale utviklingen. De som er fysisk aktive vil fungere lettere sosialt og stå sterkere psykisk. For alle barn er lek og fysisk aktivitet en naturlig måte å utfolde seg på. Barn vil ha en trang til å leke og lek vil oppstå hele tiden. Barnets lek har alltid vært der, og i følge Huizinga er barn av natur *Homo ludens*, det lekende menneske (Bagøien, 2008). Når et barn leker vil alle sansene bli stimulert, og barnet vil skaffe seg erfaringer som fører til ny kunnskap, følelser, handling og ferdigheter. I denne prosessen vil også tanken og språket bli brukt og utviklet. Gjennom leken må barn samarbeide, og lære seg ulike regler. Videre vil leken gjennom blant annet samarbeid være med på å utvikle sosiale evner og ferdigheter, og blir dermed en viktig faktor i sosialiseringprosessen til barn (Jordet, 1998).

En kan skille mellom styrt-lek og frilek, hvor frilek er lek på barnas premisser. Frilek eller egenorganiserte aktiviteter har stor betydning for vennskapsdannelse og sosialt fellesskap. Det er dermed viktig at barn får være sammen med barn. En kan også skille mellom rollelek og regellek, hvor regellek har fastsatte regler, mens rollelek er «late som leker» (ibid.). Rollelek innebærer å gjøre transformasjoner, noe som vil si forvandlinger i leken. Det kan være å agere som om man er en annen, er et annet sted eller at tingene man bruker er andre ting (Öhman, 2012). Ei konge kan bli et dyr, en trebit kan bli en båt og en busk kan bli til et hjem. De fysiske omgivelsene og gjenstandene inviterer til ulike aktiviteter og leker. Slike invitasjoner kalte Gibson for «affordance» (Mjaavatn & Gundersen, 2005). Rollelek og lek generelt er viktig for å utvikle sosial kompetanse.

Uteområde og uteskolen er en naturlig arena for variert fysisk aktivitet og lek, og

dermed en viktig arena for barns helhetlige utvikling. Flere undersøkelser viser at uteskole i sammenligning med tradisjonelle skoledager har et høyere aktivitetsnivå (Fjørtoft & Larsen, 2005; Grønningsæter, Hallås & Kristiansen, 2005; Bentsen, Andkjær & Ejbye-Ernst, 2009). Et dansk forskningsprosjekt om uteskole og naturklassepedagogikk kalt «Rødkildeprosjektet» strakte seg over tre år fra 2000-2003. Det ble forsket på elevers fysiske aktivitet og sosiale relasjoner i uteskolen og den alminnelige skolegangen. Resultatene viste at elever i uteskole var mer enn dobbelt så fysisk aktive i forhold til en tradisjonell undervisningsdag på skolen. De kunne også dokumentere økt motivasjon, tilfredshet og skoleglede i tillegg til forbedringer av sosial kompetanse i form av nye og flere lekrelasjoner (Bentsen et.al, 2009). De siste aspektene nevnt her kan kobles til at elvene var fysisk aktive. Dersom barn hindres i å bevege seg påvirker det utviklingen deres, både den motoriske, intellektuelle og følelsesmessige. Dette vil igjen få konsekvenser for det sosiale fellesskapet. Et barn med dårlig motorikk blir ofte utenfor i andre barns lek (Jordet, 1998).

2.5 «Reversal theory»

«Reversal theory» er en teori som skiller mellom ulike motivasjonstilstander som farger humøret vårt. Her presenteres fire par, hvor jeg konsentrer meg om paret telisk – paratelisk. Telisk er å være seriøs. Da er man konsekvensorientert, målrettet, forsiktig og unngår alt som er uventet eller uforutsigbart. Paratelisk er det motsatte. Da er du «leken», aktivitetsorientert, øyeblikksfokusert, eventyrlysten, spontan, åpen og setter pris på stimulering. Et menneske vil ha begge disse parene, men domineres ofte mot en av sidene. Videre vil vi kunne skifte tilstander innenfor parene, disse skiftene kalles faseskifter. Vi kan gå fra å være telisk til å bli paratelisk, og motsatt. Dette skiftet skjer på grunn av at ulike faktorer inntreffer. Det kan være situasjonen, frustrasjon eller metning. For eksempel vil en situasjon eller setting vekke en paratelisk tilstand, mens en annen situasjon vil vekke den teliske tilstanden (Apter, 2001; Svebak, u.å).

3.0 Metode

I dette kapitlet kommer jeg til å gjøre greie for hvilken metode jeg valgte å bruke, hvor jeg står i forhold til syn på min problemstilling og etiske betraktninger til utførelse og valg av metode.

En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder (Aubert, 1985, referert i Dalland, 2012, s.196).

3.1 Utvalg

Når jeg gjennomførte denne oppgaven valgte jeg å bruke en skole hvor jeg hadde vært før. Jeg valgte å observere en tredje klasse, hvor elevene var 9-10 år gamle. Før jeg kom til skolen var det blitt sendt ut et skriv om passivt samtykke til rektor og kontaktlærer, som igjen skulle blitt sendt ut til foreldrene i den gjeldende klassen. Som sagt kjente jeg klassen og elevene, og på denne måten visste jeg at elevene ikke ville få et nytt element inn i hverdagen sin. De var trygge på meg og kunne derfor være seg selv og vise den atferden de til vanlig har. Klassen ble også valgt fordi jeg kjente elevene, og på den måten slapp jeg å bli kjent med alle elevene på nytt og finne ut hvem som viste en mer tilbaketrukket atferd i klasserommet. Jeg hadde kunnskap om hvem som var de mer «stille» elevene, og visste på forhånd hvem jeg ville observere. Jeg visste også at klassen brukte å være ute en halv dag i uken, hvor de hadde ulike steder å oppholde seg. Det å være ute ble med andre ord ikke et nytt element som ville skapt utrygghet blant noen elever, som for eksempel de mer tilbaketrukkete elevene. Videre valgte jeg å observere en gutt og ei jente i denne klassen. De er begge av den rolige og pliktoppfyllende typen. De gjør som de får beskjed om og stikker seg ikke ut i klasserommet.

3.2 Observasjon

Jeg valgte å bruke observasjon som hovedmetode i denne oppgaven, fordi jeg ville se på atferd i ulike læringsmiljø. Observasjon handler om å ta i bruk alle sansene og registrere det som skjer rundt en. Når vi observerer fokuserer vi på det et menneske gjør, altså dets handlinger (Postholm og Jacobsen, 2011). Det kan være vanskelig å være klar over sin egen atferd, spesielt for de yngre elevene. En observatør vil kunne se ulike sider av atferden til en person, og legge merke til aspekter som kanskje en ikke er bevisst selv. Samtidig er det viktig å ha i tankene at observasjonene kan sees på som subjektive. De er et resultat av den utvelgelsen jeg gjorde i forhold til min oppgave, og de tingene jeg la merke til.

Det første valget jeg tok gjaldt rom og tid. Rom går ut på hvor observasjonene skal foregå, og hvem som skal observeres. Jeg valgte å observere de «stille» elevene. Videre valgte

jeg å observere de ute og i vanlige klasseromssituasjoner. Når det gjaldt tid, observerte jeg de to halve dager ute og to halve dager inne, i tillegg til en hel dag inne. Dette gjorde jeg for å få et bredere tidsperspektiv på atferden deres. Når jeg observerte de to halve dager ute, ville jeg se om den atferden jeg så første gangen gjentok seg eller om de ville vise en helt ny atferd andre gangen. Det andre valget jeg tok var hvilken observatørrolle jeg skulle ha. Jeg hadde i hovedsak en fullstendig observatørrolle, hvor jeg observerte de bestemte elevene og noterte det jeg så. Men samtidig var det noen ganger jeg gikk rundt, satte meg ned ved elevene og hjalp til. Det siste valget jeg tok var om jeg skulle bruke en åpen/usystematisk eller strukturert/systematisk observasjon. Jeg hadde i hovedsak en åpen og usystematisk observasjon, hvor jeg var åpen for hva som vil skje innenfor rammene av et bestemt fokus. Jeg så på det mest iøynefallende og gikk inn med et åpent sinn. Jeg prøvde meg også på strukturert observasjon en gang. Her observerte jeg noe bestemt som kunne registreres i kategorier (ibid.; Myhre, uke 3, forelesning om observasjon). Jeg velger å legge med skjemaet jeg utarbeidet til den strukturerte observasjonen, som vedlegg, for å vise hvilke kategorier jeg ville konsentrere meg om. Jeg så etter hvor mange ganger en rakk opp hånda, snakket med elever, den fysiske aktiviteten og humøret (vedlegg1).

3.3 Intervju

Observasjon sier oss noe om hva som finner sted, men ikke så mye om hvorfor. For å få greie på dette, må vi snakke med mennesker og høre om hvordan de opplever situasjonen (Postholm & Jacobsen, 2011). Derfor prøvde jeg også å ha en liten samtale med de stille elevene, for å høre hvordan de opplevde det å være ute og inne.

Jeg intervjuet elevene dagen etter at de hadde vært ute. Jeg foretok dette valget for at ikke nye hendelser skulle påvirke hukommelsen deres. Før jeg tok ut elevene fra klasserommet, gav jeg informasjon om at jeg ville ta med noen elever ut og prate med dem. Jeg gjorde med andre ord et utvalg av klassen. Det var ikke alle som fikk bli intervjuet. De jeg valgte skulle virke representativ og kunne gi meg den informasjon jeg trengte for å belyse problemstillingen min. De som ble spurt om å være med ut, fikk valget om de ville delta eller ikke. Jeg valgte å intervju elevene individuelt, til sammen tre gutter og tre jenter. Dette gjorde jeg for å finne ut om den enkeltes oppfatning av det å være inne og ute. Spørsmålene elevene fikk var tenkt ut på forhånd, og styrende under samtalen, selv om jeg til en viss grad

var åpen for flere spørsmål underveis eller at andre tema kunne dukke opp. Så vi kan si at intervjuene mine dreide over mot å være strukturerte intervju (ibid.).

3.4 Analyse

Jeg valgte å bruke narrativ analyse, når jeg analyserte observasjonene mine. Narrativ analyse er å betrakte tekster som historier. Dette kan være en fordel når du skal forstå enkeltindivider (Postholm & Jacobsen, 2011). Jeg betraktet det jeg hadde observert som en fortelling om en gutt og ei jente, og hva slags atferd disse viser i ulike kontekster og situasjoner. Siri er en elev under observasjonene og tre jenter i intervjuene. Peder er en gutt under observasjonene og tre gutter i intervjuene. Videre valgte jeg å skrive et felles narrativ for jenta og gutten under klasseroms situasjonen, fordi de hadde relativt lik atferd når de var inne.

3.5 Hvor står jeg

Jeg stilte ikke med blanke ark når jeg gikk i gang med denne oppgaven. Jeg hadde egne opplevelser av de «stille» elevene og uteskole, slik det kommer frem i innledningen, og ønsket å se nærmere på dette. Videre hadde jeg satt meg inn i teori, både om det stille atferdsproblemet og uteskole, før jeg gikk i gang med selve observasjonene. Jeg hadde med andre ord en forforståelse av temaene jeg skulle undersøke. Min forforståelse vil komme til uttrykk gjennom valg av teori og under drøftingen.

Det finnes ulike vitenskapsteoretiske syn på hva som er virkelighet/ontologi og kunnskap/epistemologi; positivisme, konstruktivisme og pragmatisme, hvor pragmatisme er en mellomting mellom positivisme og konstruktivisme (Postholm & Jacobsen, 2011). Jeg havnet på et pragmatisk syn på virkeligheten, med en dreining mot konstruktivismen. Jeg mener virkeligheten er dynamisk og kompleks. Den består av individer og situasjoner som er unike, og en kan derfor ikke avdekke alle forhold som skaper variasjon. Jeg har også en pragmatisk tilnærming når det gjelder undersøkelsene jeg gjorde. Dette er en interaksjon mellom en induktiv og deduktiv tilnærming (ibid.). Jeg hadde gjort meg opp noen variabler på hva jeg ville se etter når jeg utførte den strukturerte observasjonen. Dette er i henhold til den deduktive tilnærmingen, hvor man utarbeider hypoteser på forhånd som ikke endres gjennom prosessen. Videre hadde jeg noen antakelser på hva som kom til å skje under observasjonene. Samtidig var jeg åpen for at noe jeg ikke hadde tenkt på kunne forekomme. Jeg prøvde å gå

inn med en «tabula rasa» - en blank tavle, og bare registrere det som skjer, i henhold til den induktive tilnærmingen.

3.6 Ethiske betraktninger

I all forskning skal hensynet til den enkelte gå foran samfunnets interesser. Når vi snakker om hensynet til den enkelte snakker vi om mikroetikk, mens hensynet til samfunnet blir kalt makroetikk (Kvale, 2005, refert i Myhre, 2010, s.121). I denne oppgaven var min hensikt å ikke gjøre noe som kunne gå utover elevene. Jeg ønsket å ikke gjøre noe skade, og vise rettferdighet og autonomi. Eksempler på dette kommer frem i min gjennomføring av intervjuene. For det første stilte jeg ikke elevene spørsmål som kunne virke sårbare og krenkende for dem. Jeg ville utsette deltakerne for minst mulig belastning. Videre gav jeg elevene mulighet til å si nei til å bli med på intervjuet, for å bevare elevenes selvbestemmelse.

Under et slikt arbeid er det viktig å bevare anonymiteten til elevene. Derfor valgte jeg å intervju flere enn bare de to elevene jeg observerte. På denne måten hadde ikke klassen mulighet til å finne ut hvem jeg observerte. Når det gjelder observasjonen, visste klassen at jeg skulle være sammen med dem og se på hva de gjorde. De fikk vite at jeg skulle skrive en oppgave. Dette var noe jeg gav informasjon om den første dagen jeg kom dit. Men jeg fortalte ikke hvem og hva jeg skulle observere. Et annet viktig aspekt å tenke over når det gjelder observasjon som metode, er at de elevene jeg observerte kan ha en annen oppfatning av seg selv. Jeg observerer bare den ytre atferden til elevene, derfor kan de ha andre følelser og tanker enn det jeg ser. De kan oppleve og tolke en situasjon helt annerledes enn meg.

Gyldighet, også kalt validitet, handler om vi har dekning for tolkningene av resultatene og funnene vi har gjort (Postholm & Jacobsen, 2011). I forhold til min oppgave er den ytre validiteten som handler om overførbarhet og generalisering, liten. Jeg observerte bare to elever, og deres atferd. Alle individer reagerer ulikt og viser ulik atferd i en situasjon. Derfor kan det være vanskelig å påstå at alle de stille, rolige elevene vil endre atferd i uteskolen. Samtidig mener jeg at funnene mine i sammenheng med teorien kan vise en positiv tendens ved bruk av uteskole, også hos de stille elevene. Denne oppgaven kan gi innsikt i et tema, som kan prøves ut andre steder og undersøkes nærmere. Videre kan man bruke denne oppgaven som et utgangspunkt, hvis en har elever og situasjoner som ligner på dem jeg har observert.

4.0 Resultat

På Furulunden skole går Peder og Siri. Det er starten på en time. Peder og Siri kommer inn, setter seg ned på plassene sine, og hører på læreren som går igjennom dagen. Elevene skal ha kartleggingsprøve, og når de er ferdige skal de tegne en tegning. Under kartleggingsprøven jobber både Peder og Siri konsentrert og aktivt. De rekker opp hånda når trenger hjelp eller lurert på noe. For eksempel rekker Siri opp hånda når hun skal opp for å spisse blyanten sin. Når Peder og Siri er ferdige med prøven, starter de på tegningen med en gang. Etter hvert som de andre elevene blir ferdige, begynner de å snakke om hva slags tid de fikk. Dette er noe Peder og Siri ignorerer, og de fortsetter med å sitte rolig og tegne.

Når læreren spør Peder og Siri om å lese noe for henne, er det ingen protester eller vegring over dette. De tar utfordringen med en gang. Både Peder og Siri er flinke til å rekke opp hånda, selv om de ikke er de som gjør det mest. Noen ganger får de svare, andre ganger blir andre valgt. Det hender også at de får oppfølgingsspørsmål. Det virker som om både Peder og Siri rekker opp hånda på repetisjonsspørsmål, spørsmål de er trygge på eller spørsmål de vet svaret på. Begge svarer også kort og presist. De svarer på det de får spørsmål om, og kommer ikke i like stor grad med egne meninger, kommentarer eller utfyllinger. Peder og Siri har noen små samtaler med medelever i timene. Ei jente som sitter på skrå over Siri strekker seg over pulten for å si noe til Siri en gang, og Siri svarer henne. De to har også kontakt i en annen time, hvor de «leker» med hverandre. De sier ikke så mye, men bruker kroppsspråk som kommunikasjon. De smiler og holder tommel opp til hverandre. Siri har også kontakt med ei jente på andre siden av klasserommet. Denne jenta vinker til Siri, og Siri vinker tilbake. Elevene får utdelt ny ukeplan som skal limes inn. Her kommer Siri med en kommentar til gutten over henne. Hun sier «Er du forelska eller». Jeg tror hun mener at gutten har hatt limen litt for lenge. Både hun og gutten smiler av dette. Når det gjelder Peder har han også samtaler med medelever. Han svarer på tiltale fra medelev, har en samtale med en annen gutt og en samtale med Siri, som handler om at de har leksefri to dager. En gang spør Peder gutten ovenfor seg om han får låne viskelær. Den andre gutten vil ha bevis på at Peder ikke har viskelær, og ber han vise pennalet sitt. En kan se at det er god stemning mellom de to, og at de tuller med hverandre. Peder har et lurt smil om munnen, mens han venter på å få låne viskelæret.

Både Siri og Peder sitter og fikler litt med ting under timen. Peder bruker pennalet, mens Siri bruker pennal og håret sitt. Siri støtter seg noen ganger på arma eller ligger med hodet på arma. Når det gjelder hvor mye de sitter i ro i timene er begge ganske like. Siri sitter

i ro på plassen sin under hele timen, når det ikke er gitt beskjed om noe annet. Peder er også rolig, men han er mer oppe når de skal jobbe selvstendig. En gang flytter han stolen sin til langsiden av pulten, antageligvis for å se bedre på tavla.

En time blir brukt til å oppfylle et bursdagsønske til en i klassen. Da får elevene lov til å bruke data som de ønsker. Siri sitter sammen med jenta på skrå over henne. De bruker mesteparten av tiden til å sitte på youtube og se på videoer av hester. De ser samme film på hver sin data, på samme tidspunkt. Siri kommer med oppmuntringer som «Trykk på stor skjerm», og snakker sammen med jenta. Helt på slutten av timen begynner de å spille spill. Da spiller de det samme spillet, og har samtaler om det. I denne timen sitter Peder sammen med gutten på skrå over han. De spiller flere og ulike spill. De har samtaler om det de spiller, og viser hverandre hva slags spill de spiller. I denne timen sitter Siri på plassen sin hele timen, mens gutten er oppe og vandrer til andre klassekamerater, for å se hva de holder på med. Begge smiler og ler.

Under maten er også Peder og Siri rolige, men de kan for eksempel vise mer følelser som smil og latter. For eksempel smiler Siri flere ganger mens klassen ser på en film av et skuespill de hadde satt opp før jul. Peder har glemt matpakke, og går frem til lærer og sier fra. Læreren spør om det er noen i klassen som kan hjelpe Peder. Det er mange som rekker opp hånda og vil dele sin mat med Peder.

Klassen skal ha kroppsøving. Når elevene har skiftet og vært i garderoben med klærne sine, skal de møtes i en sirkel midt i salen. Peder kommer gående inn i salen, sammen med en klassekamerat. Han setter seg ned i ringen med en gang, og sitter rolig og hører på når læreren kommer med beskjeder for hva de skal gjøre denne økta. De skal blant annet spille kanonball. Når regler er gjennomgått og ringen brytes opp, diskuterer Peder reglene med en annen klassekamerat. Han bruker blant annet kroppsbevegelser for å vise kast. Klassen blir delt opp i to lag, og begynner å spille kanonball. Peder blir truffet ganske tidlig i spillet. Han går over til kongen, og skal prøve å få ballen slik at han kan skyte seg fri. Han løfter opp hendene og roper navnet til den lagkameraten som har ballen, for å vise hvor han er. Etterhvert kommer flere over til kongen, og Peder holder seg litt mer tilbake. De som kom inn etter han, kommer inn på banen igjen før han. En gang klapper læreren i hendene. Peder snur seg, og kikker noen sekunder på henne. I klasserommet har klassen en rutine på at når læreren klapper i hendene så kommer det en beskjed. Så det kan hende at Peder trodde det skulle komme en beskjed denne gangen også. Når spillet er ferdig går Peder tilbake til ringen. I de neste aktivitetene som er en kort intervalløkt og et ballspill, virker Peder engasjert og glad. Han smiler og gir alt han har.

Siri kommer hoppende inn til gymsalen. Hun og to andre jenter løper mot hverandre i slow-motion for å gi en klem, før de faller på gulvet. De reiser seg opp, går til ringen og setter seg ned. Siri sitter i ro og hører på læreren. Når kanonball, med to baller, settes i gang virker det som om Siri trives. Hun smiler og følger med på hvor ballene er. Hun prøver å ta ballen når den kommer over på hennes side. Men Siri står også i ro noen ganger, hun er ikke den jenta som beveger seg hele tiden. Utover i spillet blir Siri truffet av en ball og må gå over til kongen. Her får hun tildelt ballen av andre, men tar den ikke selv. Hun er ikke så pågående som andre. Men etter hvert virker det som om hun blir engasjert og kommer mer inn i det. Hun holder blant annet hendene i været, for å vise at hun er der og kan ta imot en ball. Når spillet er ferdig springer Siri tilbake til ringen og setter seg ned. I de neste aktivitetene virker Siri i likhet med Peder som engasjert og glad. Hun smiler, ler og er aktiv.

I det første friminuttet spiller Peder volleyball med fire andre gutter. Peder holder seg litt i bakgrunnen, bak de andre guttene på laget hans. Han står ikke nærmest nettet, der hvor det er størst sjanse for at ballen skal komme. Selv om Peder virker engasjert i spillet og viser lyst til å være med, er han ikke like aktiv som de andre. Han beveger ikke føttene like mye, og bøyer ikke knærne på samme måte som de andre. I neste friminutt løper Peder sammen med mange andre fra klassen, til en åpen plass på skolegården. De har tatt med seg et hoppetau og begynner med en hoppelek. Også her viser han engasjement og lyst til å være med på aktiviteten. Han gir ikke opp eller går ut av leken, når han ikke greier å hoppe over tauet den første gangen. Han fortsetter og greier til slutt å mestre det å hoppe over tauet. Barna som er med på hoppeleken er engasjerte og aktive også når de står og venter på tur. De er blant annet med og teller hvor mange ganger en hopper. Noen barn kommer også med tilrop til de som er ferdig hoppet, hvor de sier ting som «bra Guri». Andre barn står og snakker seg i mellom, mens de venter på sin tur. Peder er en gutt som ser på hva de andre barna gjør. Han er ikke den som kommer med tilrop eller har samtaler med andre i køen.

Siri er sammen med ei venninne fra klassen bak skolen i et friminutt. Selv om du finner elever rundt hele skolen, er ikke dette det stedet hvor det er flest. Siri og venninna leker spioner eller noe i den retningen. De løper frem og tilbake, til forskjellige steder, gjemmer seg bak hushjørner og titter frem. I neste friminutt kommer Siri gående ut av skolen og bort til der hvor flesteparten av klassen hennes hopper tau. Hun stiller seg opp og ser litt på. Siri vil ikke hoppe tau, og får med seg noen til å leke med klinkekuler sammen med henne. De går til et hjørne hvor det ikke er noen andre barn. Her setter de seg ned og begynner å leke. De snakker sammen, roper og har et høyere stemmenivå. Når det ringer inn går hun og ei anna jente sammen hånd i hånd.

Klassen skal ha uteskole og samles i «kameratrekka». Fra skolen går de til plasser som de har vært på før, og som ikke ligger så langt unna skolen. Når de kommer frem til målet, får klassen lov til å ha frilek. Peder er litt forsiktig i starten, og kommer ikke helt i gang med leken. Han står blant annet og ser en liten stund på noen andre gutter fra klassen som leker på ei sklie. Men etterhvert blir også han med. Og da er han like aktiv og oppslukt av leken som de andre. Det å renne ned sklia, utviklet seg til at de skulle renne på ulike måter og til å bli en konkurranse om hvem som hoppet lengst. Peder snakker og diskuterer med de andre hvor langt han og resten hoppet fra sklia. Guttene lekte også andre leker og andre steder i området. Men det var tydelig at Peder likte å leke på sklia, for en gang spurte han noen andre om de ville være med bort dit. Og da fortalte han om hvordan og hvem som hadde hoppet lengst sist gang. Når Peder lekte seg ved sklia, kom jeg bort og spurte han et spørsmål som han kunne svart ja eller nei på. «Står du på slalåm du Peder?». Han gav meg et svar, «litt», men han kom også med mer og fortalte om noe han hadde opplevd når han hadde stått slalåm.

En annen gang ble en snødunge til et fort. Peder og tre andre fra klassen utforsket dungen. De sprang opp og sklei ned, krøp inn i ei sprekke og brukte gjenstander til å dekorere fortet. Noen steder var det ikke alle som fikk lov til å oppholde seg, fordi det var ens egen plass. Neste gang var Peder havnet på en åpen plass, hvor han og fire andre gutter spilte fotball. Peder var aktiv med i spillet. Han løp, gikk inn i taklinger og prøvde å skåre mål. Latter og smil var ofte til stede.

«Kameratrekka» er klar til å gå og ha utedag. Mens de går til stedet hvor de skal være, samtaler Siri og hennes «kamerat». De leker ofte sammen, og diskuterer hva de skal gjøre i dag. Ei anna jente bak dem, spør om hun får være sammen med dem, hvor «kameraten» svarer. Siri og vennene begynner med leken med en gang de er fremme. De rakk nesten ikke å komme frem, før de var i gang. De utvikler en rollelek som handler om ulver. De tar i bruk hele området til leken. Hauger blir til hjem og trær blir til steder hvor de gjemmer seg. Siri tar kommando over rolleleken, styrer og tar ansvar. De andre spør henne om forskjellige ting, som for eksempel «Kan jeg være mammaulv, Siri?» eller «Nå falt jeg ned Siri, også kom du og hjelp meg». Alle jentene som var med på rolleleken snakket dialekt når de avtalte eller oppklarte noe, og bokmål når de var i selve rolleleken med replikker. Vennene sier navnet til Siri flere ganger her i forhold til når de er inne. Siri leker rollelek hele tiden, selv om læreren legger opp til en styrt-lek. Men det trenger ikke være den samme rolleleken som blir lekt hele tiden. Noen av jentene som var med i begynnelsen, valgte etterhvert andre aktiviteter og da endret rolleleken seg. Men det som var typisk var at de var dyr. De kunne være ulver, hester, katter eller tigere. Siri bruker stemmen sin mye, og har mer volum på den her ute. Blant annet

roper hun og uler opp mot himmelen under ulve-leken og vrinsker eller snerrer til andre under heste- og tigerleken.

På tur tilbake til skolen går Siri sammen med to venner. De legger armene på skuldrene til hverandre, dette er det Siri som tar initiativ til. Gjennom hele utedagen har Siri smilet og hatt mye latter.

5.0 Drøfting

Hensikten med denne oppgaven var å undersøke hva som karakteriserer atferden til de rolige elevene, i klasseromssituasjoner og i uteskolen. Resultatene fra observasjonene og intervjuene jeg gjorde viser noen forskjeller i atferden, og jeg vil her drøfte resultatet i forhold til teori og metode. Vi ser at de «stille» elevene får en økt vitalitet i uteskolen. Her er de aktive, både fysisk og sosialt. Stemmenivået øker både i nivå og omfang. I klasserommet viser de en mer tilbakeholden atferd, hvor de følger regler og rutiner. De har en forventet atferd, med relativt lavt aktivitetsnivå og stemmebruk.

Frøyland (2010) tar opp hvordan de stille elevene blir mer synlige i andre læringsarenaer enn klasserommet. Når de faste rutinene og rollefordelingen brytes opp, gir det rom for de stille elevene til å få kontakt med læreren eller innta en annen posisjon i klassen. Det kan vise seg at den stille eleven har mye erfaringer med å være ute, eller har mye kunnskap om et tema klassen skal ha om på et museumsbesøk. Forskning viser videre at de relativt stille, kan få en økt positiv kommunikasjon i uteskolen, i tillegg til positive følelser. De får alt i alt en økt vitalitet. Dette kan fortelle oss at de slapper av når de er ute (Fiskum & Jacobsen, 2012).

5.1 Stemmebruk og stemmenivå

Resultatene viser en forskjell i atferden når det gjelder stemmebruk og stemmenivå. De observerte elevene snakket mer og har et høyere stemmenivå ute. De har en positiv kommunikasjon (Fiskum & Jacobsen, 2012) med medelever og voksne. For eksempel uler Siri opp mot himmelen, og Peder tar initiativ til lek ved sklia, ved å ta kontakt med klassekamerater. I klasserommet rekker de opp hånda, og bruker et stemmenivå som er i samsvar med det en lærer forventer. De kan ha små samtaler inne også, men da er det ofte klassekameratene som tar initiativet til samtalene. Åpner læreren opp for fri aktivitet, som

under timen hvor de fikk drive med data, snakker også de observerte elevene mer.

Uteskole skaper naturlig og autentisk kommunikasjon, hvor elevene får mer taletid i forhold til et klasserom hvor den må fordeles mellom flere. I et klasserom er kommunikasjonen i større grad underlagt styrte rammer og den er mer formell. En kan se at det er lettere å snakke i uformelle læringsarenaer. Her vil ikke hele klassen sitte og høre på når du snakker. Usikkerheten som noen elever kan oppleve i et klasserom vil reduseres ute, fordi der foregår samhandlingen mellom mindre grupper. På denne måten vil man finne samtaler som er mer spontane, og hvor følelser og tanker kommer lettere til syne. Terskelen for å si noe er med andre ord lavere, både med hensyn til jevnaldrende og voksne (Jordet, 2010). Dette var noe som kom til syne i mine observasjoner. På utedagen stilte jeg som voksenperson Peder et spørsmål han kunne svart ja eller nei på, men Peder gjorde det motsatte. Han fortalte med stor iver og lyst om noe han hadde opplevd i forbindelse med temaet.

I klasserommet kan det virke som om Peder og Siri rekker opp hånda på repetisjonsspørsmål og spørsmål de er trygge på og hvor de vet svaret. Ettersom kommunikasjonen i et klasserom vil være mer formell, kan vi se dette som et tegn på at disse elevene trenger trygghet, selvtillit og mestring for å svare i klasserommet. Videre svarer de ofte med korte, konkrete svar. De legger ikke ut om egne meninger og refleksjoner, hvis de da ikke har mye kunnskap om et gitt tema.

5.2 Relasjoner og sosial kompetanse

På utedagene er Peder og Siri sammen med klassekamerater i en annen setting enn klasserommet. De tar kontakt med klassekamerater og utvikler relasjoner, gjennom samtaler og felles aktivitet. Peder er en gutt som kan stå og observere de andre før han blir med på leken, men samtidig kan han ta kontakt å spørre om noen vil bli med han å leke. Siri er ei jente som er med å påvirker leken hun har sammen med sine venner. På denne måten utvikler hun sine relasjoner til de som er sammen med henne.

Det er viktig for de stille elevene å få gode relasjoner til både de voksne og jevnaldrende (Lund, 2004; Lund, 2010). Gjennom å skape gode relasjoner vil læreren øke læringseffekten og bedre livsmestringen hos elevene (Spurkeland, 2011). For å kunne skape denne relasjonen, må man se eleven, vise anerkjennelse og skape tillit. Selv om de stille elevene kan bli borte i en travel hverdag med aktive elever, utfordringer som må takles og

hvor mange vil ha lærerens oppmerksomhet, må man ikke glemme disse elevene. Det å føle seg sett fører til at man kjenner seg som en del av en sammenheng og et fellesskap. Personen får en betydning, og han får følelsen av å bety noe (Lund, 2004). På uteskolen kan læreren nærme seg elever nettopp for å skape en personlig kontakt. Læreren vil bli bedre kjent med eleven, og kan oppdage nye sider som ikke vises i klasserommet. Som jeg poengterte tidligere, har læreren mer tid til rådighet og er mer tilgjengelig i uteskolen. Elevene har muligheter til å ta kontakt med læreren når det passer dem, og selve terskelen for å ta kontakt er lavere ute (Jordet, 2010). Det å skape en lav terskel for å ta kontakt er viktig med tanke på de stille elevene. De kan ha vanskeligheter med å skape kontakt med andre mennesker (Lund, 2004). Ute kan barna oppdage medelever som de kanskje ellers ikke er så mye sammen med. Og barna kan få følelse av å bli sett av andre. Det er fordi at egenskaper som ikke er så synlig i klasserommet kan komme til syne ute (Jordet, 1998).

I teoridelen skrev jeg at uteskolen var en fin arena for utvikling av sosial kompetanse. Dette var fordi uteskole gir andre fysiske betingelser for sosial samhandling. Det skjer noe mellom barna hele tiden. De forholder seg til sine medelever på en annen måte, og vil utvikle samhold seg imellom. Sosiale ferdigheter læres best i naturlige sammenhenger og situasjoner (Ogden, 2009). Så når Peder og Siri er i aktivitet sammen med venner, er dette en ypperlig situasjon til å utvikle sine sosiale ferdigheter. Jeg spurte Siri under intervjuet om hvor hun er mest sammen med venner. På dette spørsmålet svarte hun ute, fordi det var da de treftes. Gjennom opplevelser ute fikk disse elevene trening i å utvikle relasjoner, vennskap og kommunikasjon. Opplevelsene ute kan dermed ha gitt dem en sterkere gruppetilhørighet (Jordet, 1998), og dermed en følelse av å være en del av et fellesskap (Lund, 2004).

5.3 Lek og fysisk aktivitet

Gjennom lek og aktivitet er Peder og Siri sammen med klassekamerater på utedagene. De er i bevegelse og i sosial samhandling under denne økta. Til sammenligning kan de ha noen perioder i kroppsøving og friminutt, hvor de står i ro og ikke er i samhandling med andre elever.

«Reversal theory» handlet om ulike motivasjonstilstander som farger humøret vårt. Observasjonene jeg gjorde viste at de stille elevene hadde en mer paratelsk tilstand når de hadde utedag. Da var de aktivitetsorientert, åpen, spontan og leken. De var til stede i øyeblikket, og fokuserte på det som skjedde der og da. I klasserommet var de mer teliske. Da

var de mer forsiktige og seriøse. Vi kan si at de jobbet målrettet og forutsigbart. De gjorde som de fikk beskjed om, jobbet konsentrert og viste ikke fysisk aktivitet i like stor grad. Dette kan være et tegn på de skifter fra et telisk engasjement til et paratelisk engasjement ute. Her viser de et mer lystent og lekent engasjement, som utløser flere følelser. I dette tilfellet er det miljøet eller settingen som påvirker dette skiftet fra telisk til paratelisk tilstand. Uteområde inviterer og åpner opp for en «leken» atferd, mens klasseromsituasjoner blir preget av et humør som er mer seriøs og konsekvensorientert (Apter, 2001; Svebak, u.å).

Utedagene denne klassen hadde, åpnet i stor grad for frilek. Gutten viste en større variasjon i lekaktiviteter. Han var med på den lærerstyrte leken, spilte fotball med andre gutter, bygde borg og holdt på ved sklia. Jenta derimot holdt på med rollelek begge gangene, selv om rolleleken var annerledes. I intervjuet spurte jeg om hun kunne si noe om det å være ute. Da svarte hun at ute kunne en leke på lat. Der kunne man puffe og rope, men det er på lek. Gjennom leken og den fysiske aktiviteten i uteskolen kan vi se at elevene utvikler sin sosiale kompetanse og sine relasjoner til medelever. De samarbeidet, fulgte regler, uttrykte følelser og viste kreativitet i leken. Leken blir med andre ord en del av deres sosialiseringssprosess (Jordet, 1998).

På utedagen viste elevene større fysisk utfoldelse. De var i bevegelse hele tiden, enten fysisk eller i annen samhandling. I friminuttene og kroppøvingen kunne de observerte elevene holde seg mer i ro. Da var det perioder både gutten og jenta sto og observerte de andre. For eksempel sto gutten i bakgrunnen av volleyball-spillet i friminuttet, og i perioder sto jenta i ro under kanonballen i kroppøvingen. Derfor kan det virke som om utedager og uteområder inviterer til mer fysisk aktivitet (Bentsen et.al, 2009). Det å være fysisk aktiv er viktig for den helhetlige utviklingen av et barn. En person som er fysisk aktiv vil stå sterkere psykisk og fungere lettere sosialt, mens en som er motorisk svak kan få sosiale problemer. En motorisk svak person vil i mindre grad bli inkludert og beherske lek like godt som andre. Han vil kanskje ikke bli valgt som lekekamerat eller samarbeidspartner like ofte som en person med god motorisk kompetanse (Mjaavatn & Gundersen, 2005). Å bruke kroppen sin vil ha sosiale fordeler, og

Det stille og forsagte barnet kan gjennom riktige utfordringer og bruk av kroppen oppleve mestring, få større selvtillit og dermed utvikle en bedre sosial adferd overfor andre barn (Fjørtoft & Reiten, 2003, s.27).

5.4 Metode og forhold som kan ha påvirket resultatet

Når det gjelder metoden jeg valgte, må man være klar over at åpen observasjon kan føre til at en blir preget av forutinntatthet. Det vil si at man ser det man ønsker eller tror man skal se. Mens strukturert observasjon kan hindre en i å se noe nytt eller noe man ikke visste var interessant å observere før en startet (Myhre, uke 3, forelesning om observasjon). Det viste seg at åpen observasjon var en mer hensiktsmessig fremgangsmåte med tanke på den atferden jeg skulle observere. Den første dagen jeg prøvde meg på strukturert observasjon, med fastsatte kategorier og tidsintervaller, kom det frem at det ikke alltid skjedde så mye med de «stille» elevene. Hvis jeg for eksempel observerte gutten i fire minutter, var det ikke alltid det var noe å observere under denne tiden. Derfor valgte jeg og konsentrer meg om en åpen observasjon, hvor jeg kunne observere de situasjonene som var mest iøynefallende og det som skjedde der og da.

Intervju viste seg å være en utfordrende metode, med tanke på de «stille» elevene. Disse elevene er ikke de som snakker mest og legger ut om følelser og tanker. Det var dette som skjedde under mine intervju. Jeg fikk ofte korte og konkrete svar, som ikke gav så mye informasjon. I etterkant ser jeg at jeg kunne reflektert mer over hvilke spørsmål jeg ville stilt, og på hvilken måte jeg skulle gjennomført intervjuene. Spørsmål som har et metaperspektiv er gode spørsmål for disse elevene. De åpner opp for videre refleksjon og nye spørsmål (Lund, 2010). Så i stedet for å spørre hvordan liker du å være ute, kunne jeg ha formulert det på en annen måte, med utgangspunkt i Lund sitt eksempel; «Hvis vi hadde hatt et filmkamera som filmet deg når du lekte ute, hva hadde vi sett da? Hvem leker du med? Hvordan kan vi se på deg at du har det fint mens du leker? (ibid.). Det jeg mener jeg gjorde riktig under intervjuene var at jeg gav elevene mulighet til å si nei. Samtidig kunne dette ha blitt problematisk for min oppgave, hvis de to jeg observerte hadde sagt nei. Da hadde jeg ikke fått deres synspunkt på skolehverdagen. Det var også hensiktsmessig å ta ut elevene en og en. Hadde jeg intervjuet i gruppe vil kanskje noen elever, blant annet de stille elevene ikke sagt så mye, de kunne latt andre svare for seg og tenkt mer på hvordan de framsto for andre. Videre prøvde jeg å vise en tålmodighet og forståelse for at de kunne tenke seg om og bruke tid før de svarte. På denne måten fikk jeg svar fra de mer «stille» og refleksive elevene, som kanskje ikke er like impulsive som andre elever, og trenger mer tid før de svarer.

5.5 Forslag til videre forskning.

Jeg har gjennom denne oppgaven bare sett på et par bestemte elever og en bestemt skole. Jeg ser derfor at det med fordel kunne vært gjort flere og grundigere undersøkelser omkring temaet. En kunne hatt en mer omfattende undersøkelse hvor flere elever og skoler hadde blitt undersøkt. Oppgaven gir oss også et utgangspunkt for å stille andre og nye spørsmål omkring dette temaet. En kunne undersøkt hvorfor de «stille» elevene evt. endrer atferd. En kunne også sett på elever som kan betegnes med et innagerende atferdsproblem, og om de endrer atferd ute. Det samme temaet kunne vært undersøkt fra et lærerperspektiv. Det kunne vært lagt vekt på om lærerne ser noen forskjeller på atferden til elevene inne og ute, og hvorfor de tror det er slik. Eller en kunne undersøkt hvilke samtaler disse elevene har i klasserommet og i uteskolen, og hva slags form og innhold disse samtaler har.

6.0 Avslutning

Gjennom mine observasjoner og intervju, i tillegg til grunnlaget i teori, ser vi at uteskole også kan være til hjelp for de «stille» elevene. Denne læringsarenaen kan være med å utvikle dem som personer og være med å utvikle deres sosiale kompetanse.

Oppgaven viser at det er noen forskjeller på atferden til de «stille og forsiktige» elevene i uteskolen og i klasserommet. I klasserommet har de «stille» elevene en forventet atferd. De hører på læreren, gjør som de får beskjed om og forstyrer ikke klassen med for eksempel motorisk uro og høyt stemmenivå. Når de har utedager viser de en økt fysisk aktivitet, vitalitet og stemmebruk. De tar initiativ til lek, og er med og styrer leken. Disse aspektene er sentrale med tanke på den helhetlige utviklingen av mennesket og deres sosiale kompetanse. Videre er det viktig at vi som voksenpersoner ikke glemmer de «stille» barna i en travel hverdag, men ser dem der de er og for de personene de er. Ingen elever er like, men alle trenger en tilpasset opplæring, anerkjennelse og en følelse av å bli sett. Dette kan en få til ved å ta i bruk uteskole som en læringsarena.

7.0 Litteraturliste:

Apter, Michael J. (2001). An Introduction to Reversal Theory. I Michael J. Apter (red.) *Motivational Styles in Everyday Life. A Guide to Reversal Theory* (s.3-36). Washington, DC: American Psychological Association.

Bagøien, Tor E. (2008). Barns lek I naturen. I Bagøien E. Tor (red.), *Barn I friluft. Om verdifullt friluftsliv* (s.63-77). Oslo: SEBU Forlag.

Bentsen, Peter, Andkjær, Søren & Ejbye-Ernst, Niels (2009). *Friluftsliv. Natur, samfund og pædagogik*. København: Munksgaard Danmark.

Dalland, Olav (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fiskum, Tove A. & Jacobsen, Karl (2012). Individual Differences and Possible Effects from Outdoor Education: Long Time and Short Time Benefits. *World Journal of Education*. 2 (4), 20-33.

Fjørtoft, Ingunn & Larsen, Robert (2005). Høy Puls i uteskolen! En pilotstudie av elever i 1.-4. klasse i Ute-aktiviteter. I Lerkelund E. Hans (red.), *Rapport fra konferansen Forskning i friluft 2005: Røros 1. og 2. desember* (s.20-28). Oslo: Friluftslivets fellesorganisasjon.

Fjørtoft, Ingunn & Reiten, Tone (2003). *Barn og unges relasjoner til natur og friluftsliv. En kunnskapsoversikt*. HiT skrift 10-2003. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark. Friluftslivets fellesorganisasjon. Hentet fra: <http://www.frifo.no/file=1390> [Lastet ned: 28.05.2013]

Frøyland, Merethe (2010). *Mange erfaringer i mange rom. Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Grønningsæter, Ivar, Hallås, Oddrun & Kristiansen, Torbjørn (2005). Uteskole og fysisk aktivitet i en 6.klasse. Sammenligning av aktivitetsnivået på en uteskoledag og en tradisjonell skoledag. I Lerkelund E. Hans (red.), *Rapport fra konferansen Forskning i friluft 2005: Røros 1. og 2. desember* (s.29-39). Oslo: Friluftslivets fellesorganisasjon.

Jordet, Arne N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom – uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Jordet, Arne N. (2010). *Klasserommet utenfor – tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lund, Ingrid (2004). *Hun sitter jo bare der*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lund, Ingrid (2012). *Det stille atferdsproblemet – innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Mjaavatn, Per E. & Gundersen, Kari A. (2005). *Barn – bevegelse – oppvekst. Betydningen av fysisk aktivitet for småskolebarns fysiske, motoriske, sosiale og kognitive utvikling*. Oslo: Akilles.

Myhre, Hege (2010). *Den sosiale konstruksjonen av rektorposisjonen I grunnskolen. En kasusstudie av relasjonen mellom rektorer og lærere I tre norske grunnskoler*. Avhandling for graden philosophiae doctor. Trondheim: NTNU.

Ogden, Terje (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Olsen, Maila I & Traavik, Karen M. (2010). *Resiliens i skolen – om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.

Öhman, Margareta (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.

Postholm, May Britt & Jacobsen, Dag Ingvar (2011). *Læreren med forskerblick – innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Spurkeland, Jan (2011). *Relasjonspedagogikk – samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

St.meld.nr 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395> [Lastet ned: 24.05.2013]

Svebak, Sven (u.å). *De underliggende motivasjonstilstandene som farger humøret vårt*.

Hentet fra: org.ntnu.no/paideia/media/motivasjon_svebak_19.10.05.ppt [Lastet ned: 07.05.2013]

Wangensteen, Boye (Red.). (2005). *Bokmålsordboka. Definisjons- og rettskrivingsordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.

8.0 Vedlegg:

Vedlegg 1:

Jeg hadde intervaller på fire minutter hvor jeg observerte jente og gutt annenhver gang. Jeg hadde ca. 5 minutter mellom hvert intervall for å gjøre åpne observasjoner. I den første timen fra 08.30 til 10.00 observerte jeg gutten og jenta tre ganger hver, og i neste time fra 10.15-10.45 observerte jeg de en gang hver.

Skjemaene jeg brukte under intervallene:

Hvor mange ganger rekker de opp hånda:

Stille spørsmål	
Svare på spørsmål	
Kommentar	
Meninger	
Hjelp	

Snakker de med elever:

Uoppfordret	
Svar/tilbakemelding	
Ignorering	

Hvordan er humøret:

Smil	
Latter	

Hvordan er den fysiske aktiviteten

Opp av pulten	
Vipping	
Urolig med hendene	
Vandring	
Sitter urolig	
Annet	