

Bachelorgradsoppgave

Uteskole

- En mulighet for bedre mestring, motivasjon og selvbylde for lesesvake elever

Malin Myrslo

GLB360
Høgskolen i Nord-Trøndelag
Grunnskolelærerutdanning 1-7

Levanger 2013





SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV BACHELOROPPGAVE

Forfatter:

Malin Myrslo _____

Norsk tittel:

**Uteskole – En mulighet for bedre mestring, motivasjon og selvbilde for
lesesvake elever.** _____

Engelsk tittel:

**Outdoor education – an opportunity for better mastery, motivation and
self- esteem for poor readers.**

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

Malin Myrslo

underskrift

Forord

Jeg synes arbeidet med denne oppgaven har vært veldig spennende, men samtidig veldig krevende. Det har vært mange og lange kvelder med bøkene på fanget. Jeg vil takke min veileder Tove, for god hjelp og veiledning underveis i arbeidet, du har vært en god motivasjonskilde. Jeg vil også takke alle tålmodige sjeler, som har latt meg brukt tiden til dette, istedenfor alt annet jeg egentlig skulle ha gjort.

Malin

Innholdsliste

1. Innledning.....	s. 5
2. Teori.....	s. 6
2.1 Selvoppfatning, mestring og motivasjon.....	s. 6
2.1.1 Selvoppfatning.....	s. 6
2.1.2 Mestring.....	s. 7
2.1.3 Motivasjon.....	s. 7
2.2 Teorier om barns selvoppfatning og kompetanse.....	s. 8
2.2.1 Teori om kompetansemotivasjon.....	s. 8
2.2.2 Teori om indre motivasjon og selvbestemmelse.....	s. 10
2.3 Uteskole og styrking av selvbylde.....	s. 11
3. Metode.....	s. 12
3.1 Utvalg.....	s. 12
3.2 Observasjon.....	s. 12
3.3 Førforståelse.....	s. 13
3.4 Analyse.....	s. 13
3.5 Ethiske betraktninger.....	s. 14
4. Resultat.....	s. 14
4.1 Narrativ analyse.....	s. 14
5. Drøfting.....	s. 17
5.1 Hovedfunn.....	s. 17
5.2 Hva sier teorien i forhold til undersøkelsen.....	s. 17
5.2.1 Selvoppfatning.....	s. 17
5.2.2 Mestring.....	s. 19
5.2.3 Motivasjon.....	s. 20
5.3 Drøfting av metode.....	s. 21
5.4 Forslag til videre forskning.....	s. 22
6. Konklusjon.....	s. 23
7. Kilder.....	s. 24

1. Innledning

«Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.»

(Utdanningsdirektoratet, 2006)

Dette er første avsnitt i innledningen til kunnskapsløftets generelle del, dette skal vi voksne i skolen gjøre i vår undervisning. Skolen skal være identitetsskapende, og skal støtte opp under elevens utvikling, denne utviklingen skal være allsidig (Imesen, 2010). Dessverre er det ikke alle som blir rustet til livets oppgaver og klarer å mestre utfordringer i skolen, og får en allsidig personlighetsutvikling. Mange elever møter nederlag etter nederlag i skolen, noe som kan påvirke deres selvbilde, motivasjon og mestring.

I dagens skole finner man mange typer elever, og det gjør at det er mye å gjøre for oss lærere. 22 prosent av norske elever leser så dårlig at de havner på det laveste nivået av leseferdighet (Midling, 2010). De lesesvake elevene er blant annet de elevene som møter mye motgang i skolen, de kommer inn i et prestasjonssamfunn, der mye av fokuset er nettopp på det å prestere. For lesesvake elever kan dette føre til at det går utover mestringsfølelse, motivasjon og til slutt selvbildet.

Ved at hele 22 prosent av de norske elevene er lesesvake elever, vil det si at det er en stor sjanse for at jeg kommer til å undervise en klasse der det er lesesvake elever. Jeg har gjennom min tid ute i praksis sett hvor mye disse elevene sliter, og jeg ønsker ikke at elevene jeg skal undervise skal føle slike nederlagsfølelser. Derfor fikk jeg interessen for å finne ut hvordan en kan gjøre skoledagen for elever med lesevansker bedre. I tillegg til at jeg har en interesse for uteskole, og ville finne ut om hva uteskolen kan gjøre for de lesesvake. Kanskje vil ikke leseferdighetene øke, men det å styrke andre sider ved eleven kan være aktuelt.

Derfor ville jeg undersøke og finne ut mer om lesesvake elever og deres muligheter i uteskolen. Derfor har jeg kommet frem til problemstillingen:

«Hvordan påvirker uteskole skoledagen for en elev med lesevansker?»

2. Teori

2.1 Selvoppfatning, mestring og motivasjon.

2.1.1 Selvoppfatning

Selvoppfatning er den oppfatningen som en person har av seg selv, den er en viktig forutsetning for en persons tanker, følelser, motiver og handlinger. De oppfatningene som en person har om seg selv, sitter i hans eller hennes tidligere erfaringer og hvordan disse har blitt forstått og tolket (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Et viktig aspekt ved selvoppfatning, er hvordan en person verdsetter seg selv. Å verdsette seg selv lavt er ubehagelig, og lavt selvverd kan derfor få store konsekvenser for den mentale helsen. Personer med lavt selvverd, har flere symptomer på sviktende mental helse (Kaplan, Skaalvik og Ystgård i Skaalvik og Skaalvik, 2009). At elever har en positiv selvoppfatning, vil dermed også si at de har en god psykisk helse. Menneskets psykiske helse vil si at de har tro på seg selv, føler en mening med livet og har selvtilit (Naidoo og Wills i Hage 2010).

Skolens oppgave er å utvikle eleven som person, både kunnskapsmessig, moralsk, følelsesmessig, skapende og sosialt. Skolen skal være med på å utvikle elevens personlighet, og den skal være med på å utvikle «hode, hjerte og hender», som skal gi eleven et godt grunnlag for utvikling og læring. For at dette skal skje, må en forstå hvordan elevenes personlighet utvikles og fungerer (Imsen, 2010). Det betyr at det er viktig at skolen legger til rette for at elever kan bevare og utvikle selvverd. Selvoppfatning har vi på ulike områder, det er på de områdene vi mennesker har erfaringer innenfor. Disse områdene kan en dele opp, vi skiller mellom sosial, fysisk, akademisk, emosjonell og moralsk oppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 2009). De elevene som har lav faglig eller akademisk selvoppfatning har mer angst i læringssituasjoner og prestasjonssituasjoner enn elever med høyere faglig selvoppfatning. Elevers selvoppfatning får da konsekvenser både for deres atferd i skolen, og for deres prestasjoner på skolen (Skaalvik og Skaalvik i Kjerkol, 2012).

2.1.2 Mestring

Det å oppleve at en mestrer utfordring, og har en personlig kontroll, er den enkeltfaktoren som har størst betydning for menneskets psykiske og fysiske helse, deriblant selvoppfatning (Berg i Hage 2010). For å oppleve å mestre utfordringer er det to hovedområder som må tilfredsstilles for å møte utfordringer med motstandskraft, det er tilhørighet og kompetanse (Grøholt i Hage 2010). En bør ta utgangspunkt i sanne opplevelser, uten krav om prestasjoner, det gir barn en følelse av mestring. Dette er opplevelser som gir trygghet og positiv selvfølelse (Kjerkol, 2012). Mestring er basert på forventninger, vi produserer forventninger selv, ut i fra tidligere erfaringer selvoppfatning, og oppfatning av oss selv i sosiale sammenhenger. Hvordan vi tolker og oppfatter hendelser på, er første steg for forventningene rundt det neste som skal skje (Imsen, 2010). Når vi starter med en oppgave er det fordi vi vil lage noe, oppnå noe eller forbedre noe. Personer som forklarer situasjonen, med faktorer som «kan ikke, «er ikke flink nok», «er for vanskelig», vil ha problemer med motivasjonen (Imsen, 2010). Mer om mestring og hvordan det har en innflytelse på selvbildet, kommer frem senere i teorien.

2.1.3 Motivasjon

Selvoppfatning, inkludert forventninger om mestring av bestemte aktiviteter, har stor betydning for motivasjon. Motivasjon er en prosess som leder til at målrettet aktivitet blir igangsatt og opprettholdt (Pintrich og Schunk i Skaalvik og Skaalvik, 2005). Ved hjelp av denne definisjonen, blir motivasjon noe som forklarer elevenes atferd, for eksempel valg av aktivitet, innsats, utholdenhet og læringsstrategi. Men motivasjon forklarer også systematisk unngåelse av bestemte aktiviteter (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Motivasjonsteoretikerne i dag, ser motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger. Elevenes motivasjon blir påvirket av miljøet og tilretteleggingen av læringssituasjonen. (Skaalvik og Skaalvik, 2009, s. 133)

Motivasjon blir ofte beskrevet som en drivkraft som har betydning for atferd, for retning, intensitet og utholdenhet. Motivasjon kommer til synes gjennom elevenes valg, den innsatsen elevene har, og hvor utholdende elevene er når de støter på problemer og vanskelige oppgaver. Dette kan skje i beste fall, men om elevene møter belønning eller trussel om straff,

kan det føre til at elevene gjør noe de ikke er motiverte for. Skolen er en prestasjonssituasjon, der elevene er motiverte og atferden hos elevene kan være ulike i slike situasjoner. Elevene kan være motiverte for å øke sine kunnskaper, oppnå beundring hos medelever, få gode karakterer, eller å unngå å dumme seg ut (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Dette uttaler Maehr og Midgley seg om. Dette er noe de kaller evneorientert motivasjonsorientering. De hevder at evneorientert motivasjonsorientering er for sterk i skolen. Elevene prøver å dokumentere gode evner og vil vise at han eller hun er flink til å utføre en skoleaktivitet i konkurranse med andre, og da gjerne på bekostning av medelever. Elever som har en oppgaveorientert innstilling, vil i større grad være motivert for oppgaven for oppgavens egen skyld, fordi de liker å lære det som det er snakk om, og fordi de vil oppnå tilfredsstillelse av å greie oppgaven. For disse elevene er det personlig framgang og vekst mot utvikling som er hovedsaken (Lillemyr, 2004).

2.2 Teorier om barns utvikling av selvoppfatning og kompetanse

2.2.1 Teorien om kompetansemotivasjon

Susan Harter har en teori om kompetansemotivasjon, det er en teori om indre motivasjon og selvoppfatning. Den sier noe om hvilken virkning det har for barnets utvikling, at det føler seg kompetent til å klare utfordringer det møter i miljøet. Det sosiale samspillet med andre er også viktig for eleven. Her legger Harter særlig vekt på betydningsfulle andre, og hvordan de blir en bekreftende kilde på barnets handlinger (Harter, 1980). Teorien legger stor vekt på selvoppfatning, selvopplevelse, bevisste valg og barns samspill med andre. Med denne teorien ønsker hun og utforske barns kompetansefølelse og selvaktelse, og hun ønsker å forklare hvordan barns selvoppfatning eller oppfatning av egen dyktighet utvikler seg (Lillemyr, 2004).

Barns lyst til å lære er nært forbundet med opplevelsen av egen kompetanse, vurderinger av seg selv og følelse av selvtillit, hevder Harter. Det er noe som har stor innflytelse på barnets opplevelse av seg selv. Dette er noe som kommer tidlig hos barn, og det sosiale, det kognitive og det fysiske-motoriske området er de viktigste erfaringsområdene, også generell selvrespekt er viktig. Annet som påvirker selvoppfatningen er miljøet og barnets samspill med andre.

Viktige andres vurderinger av barnet på de områdene barnet verdsetter stort, har stor betydning for barnet. Hvordan viktige andre responderer til barnet, med grad av aksept, affeksjon, og varme har en stor rolle for hvordan barns selvtillit og selvfølelse er, mener Harter (Harter, 1980).

Kompetansemotivasjon kommer fra White, han var skeptisk til å forklare motivasjon ved hjelp av kun psykoanalytiske og atferdspsykologiske teorier. Han sier at barnet har et medfødt behov for å være kompetent. White hadde fokus mot den positive virkningen av at barn lykkes. Harter så mer på de relasjoner barn utvikler til andre. Harter sier at barn utvikler kompetansefølelse gjennom læring og erfaringer det lykkes eller mislykkes med, og i oppgaver som har en rimelig grad av utfordring. Et barn som føler det lykkes med erfaringene det møter, vil oppleve å ha en sterk kompetansefølelse. Barnet vil føle det har kontroll og det vil oppleve å ha en indre tilfredsstillelse, fordi det er kompetent. Å klare utfordringen styrker barnets kompetansefølelse, både generelt og på det området det gjelder, sier Harter (Lillemyr, 2004).

Barns kompetansefølelse og selvoppfatning en hovedkilde til motivasjon. I situasjoner der barn mislykkes med erfaringene, vil det føre til at barnet får en følelse av ikke å ha kontroll. De vil da lett føle angst for slike utfordringer, noe som resulterer i at kompetansefølelsen svekkes. Om dette får foregå over en periode vil dette på sikt hemme personlighetsutviklingen, sier Harter. Det vil etter hvert utvikle seg et hierarkisk mønster i atferden til barnet, barnet vil «forfølge» erfaringer og aktiviteter som gir følelse av suksess og mestring, og de vil prøve å unngå situasjoner som medfører nederlag eller gir følelse av manglende kompetanse (Lillemyr, 2004).

2.2.2 Teori om indre motivasjon og selvbestemmelse

Teorien om indre motivasjon og selvbestemmelse viser hva betydningen av indre motivasjon og selvbestemmelse har for selvbildet til mennesker. Denne teorien er det Deci og Ryan som først presenterte og den har senere blitt tatt inn i tankene om utdanning i flere land.

Deci og Ryans teori om indre motivasjon og selvbestemmelse bygger på at mennesker har grunnleggende medfødte behov. Mennesket ses på som aktivt, viljebestemt og det tar initiativ (Deci og Ryan, 1990). Indre motivert atferd er atferd som individet har interesse for eller finner lystbetont. Personen vil utføre disse uten at det fører til ytre belønning eller ytre konsekvenser (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Barn er indremotivert for å lære, å møte utfordringer og å løse problemer. Belønningen ligger i aktiviteten, selv om det kan foreligge sekundære gevinster (Deci og Ryan, 1990).

Teorien har to tilnærminger til indre motivasjon. De forklarer indre motivert atferd, som atferd som ikke er avhengig av ytre belønning, eller ytre konsekvenser (Skaalvik og Skaalvik, 2009) som nevnt ovenfor. Den andre forklaringen er at indre motivert atferd blir sett på som en funksjon av grunnleggende psykologiske behov. De psykologiske behovene som de mener stimulerer indre motivert atferd er behovet for kompetanse, behovet for selvbestemmelse og behovet for tilhørighet (Deci og Ryan, 2002). Deci og Ryan kombinerer disse to tilnærmingene ved at indre motivert atferd springer ut av interesse og lyst, men for at aktiviteten skal gjentas må den tilfredsstillende de grunnleggende psykologiske behovene. Dette betyr at Deci og Ryan mener at indre motivasjon kan fremmes og utvikles gjennom å gi elevene selvbestemmelse, gjennom å stimulere deres følelse av kompetanse, og gjennom å sørge for følelsen av tilhørighet til gruppen (Skaalvik og Skaalvik, 2009).

I denne teorien legger Deci og Ryan legger størst vekt på selvbestemmelse, selvbestemte aktiviteter skyldes indre kontroll, og aktiviteter som styres av ytre påvirkning, klassifiseres som ytre kontroll. Jo mer ytre kontroll, jo mer vil indre motivasjon bli tæret på (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Deci og Ryans undersøkelser fra 1999, viser at belønning i skolen, kan ofte føre til at indre motivasjon blir svekket (Deci og Ryan 2000). Når det kommer til behovet for kompetanse, er Deci og Ryan på samme linje som White og Harter. De mener at å føle kompetanse oppleves som tilfredsstillende og skaper lyst til å fortsette eller til å gjenta aktiviteten. Elever vil ha liten lyst til å delta i aktiviteter som de ikke føler de behersker. (Deci og Ryan, 2000). Deci uttalte at behovet for å være kompetent leder mennesker på søken og får folk til å utprøve optimale utfordringer. Erfaringene som blir gjort, vil gjøre at elevene enten vil lykkes eller mislykkes, og ut i fra det vil elevene enten føle mestring, eller ikke føle

mestring. Det kan påvirke selvbildet ettersom det å oppleve at en mestrer utfordring, og har en personlig kontroll, er den enkeltfaktoren som har størst betydning for menneskets psykiske og fysiske helse, deriblant selvoppfatning (Berg i Hage 2010), som nevnt tidligere.

Tilhørighet er også et behov Deci og Ryan knytter opp mot indre motivasjon, selv om det ikke er noen absolutt forutsetning for indre motivasjon i alle sammenhenger. Dette til tross kan en se at motivasjon for skolearbeid er positivt relatert til ønske og mulighet for samarbeid med venner og med sosial og emosjonell støtte fra lærerne (Skaalvik, 2009).

2.3 Uteskole og styrking av selvbildet

I teoriene nevnt ovenfor kan vi se hvor viktig mestringsfølelse og motivasjon er for at elever skal kunne få et godt selvbilde. I følge Mygind (Hage 2010), har en kombinasjon av undervisning i ute- og innemiljø vist seg for å være god motivasjon for elevenes skolehverdag, og dette påvirker elevenes trivsel i skolen positivt. Søren Kierkegaard mente at en skulle gå seg til det daglige velbefinnende. Her mente han at fysisk aktivitet er med på å bidra til menneskers opplevelser av velvære, overskudd og glede. Det har også blitt påvist at fysisk aktivitet har positive effekter på selvfølelse, og forekomst av uro (Jordet, 2010).

Forskning har også vist at både teoristerke og teorisvake elever, her iblant lesesvake elever, vil kunne dra nytte av uteskoleundervisning. Uteskoleundervisning er bedre tilpasset den enkeltes evner, interesser og forutsetninger, og dermed kan uteskole gjøre at færre opplever nederlagsfølelser som er dårlig for selvbildet (Jordet i Hage, 2010). Bruken av skolens ytre omgivelser kan gi økt motivasjon for skolearbeid. Den praktiske og handlingsrettede måten å tilnærme seg lærestoffet, som uteskolen gjør, gir elevene nye muligheter for forståelse. Dette gjør at elevene mestrer oppgaver de ville ha slitt med inne på klasserommet. Det vil igjen føre til at elevene møter færre nederlag, og vil føre til at tapet av selvfølelse, ikke vil være så stort som i klasserommet (Jordet, 2010).

Når teorisvake elever, slik som lesesvake elever, får utfolde seg på andre arena enn i klasserommet vil de vise en annen side av seg selv, fordi de får utfolde seg på måter som er mer knyttet til deres forutsetninger. Forskning har vist at når disse elevene får lov til å utfolde

seg på deres premisser, vil de igjen bli sett på med et annet blikk av medelevene, og blir bedre likt (Jordet, 2010).

3. Metode

3.1 Utvalg

I denne oppgaven har jeg valgt å ta for meg en enkelt elev. Dette er en åtte år gammel gutt som sliter på skolen, innenfor feltet lesing. Her ligger han langt under gjennomsnittet i lesing for 3. klasse.

3.2 Observasjon

Når jeg skulle observere var det enkelt å velge i hvilket rom, og i hvilken tid dette skulle foregå. Romdimensjonen sier hvor observasjonen skal foregå og hvem som skal observeres (Postholm og Jacobsen, 2011). Jeg valgte å gå tilbake til en skole jeg hadde kjennskap til før, og jeg visste om en elev som ville være aktuell for oppgaven min. Tidsperspektivet jeg valgte meg var bevisst, jeg viste om hvilke dager klassen hadde ulike fag, som igjen førte til at jeg dro dit de dagene de hadde fag jeg var interessert i. Jeg var ekstra interessert i basisfagene, ettersom det er de fagene som legges stor vekt på i dagens skolehverdag. Jeg var også interessert i å være der når de hadde uteskole. Jeg var der til sammen i to hele skoledager, dette følte jeg var nok ettersom jeg hadde kjennskap til eleven og hadde kunnskaper om eleven fra tidligere anledninger. Halve av den ene skoledagen var det uteskole som sto i fokus. Jeg valgte også å bruke kun to dager, ettersom jeg syntes at det var lite ny informasjon som kom fram. Etter disse timene, kunne jeg se at det var sammen atferden som kom frem hos eleven, og det gjorde at jeg konkluderte med at det var nok observasjon.

Hva man observerer, og hvem og hvor en observerer, vil gjøre at det kommer opp spørsmål om hvordan en skal opptre som observatør. I mitt tilfelle vil jeg si at jeg hadde til tider en perifer medlemskapsrolle, og til tider en aktiv medlemskapsrolle. Ved vanlig tavleundervisning, der elevene fulgte med på hva lærer gjennomgikk, hadde jeg en perifer

medlemskapsrolle. Når elevene hadde oppgavegjøring og i uteskolen hadde jeg en aktiv medlemskapsrolle. (Adler og Adler i Postholm og Jacobsen, 2011).

En kan en observere strukturert eller åpent. Jeg valgte å utføre en åpen observasjon. I en åpen observasjon, ofte kalt for kvalitativ observasjon, samles informasjonen inn i form av ord og setninger, og ikke i kategorier (Postholm og Jacobsen, 2011). Jeg møtte opp i klasserommet, og begynte å observere hva eleven og klassen gjorde, deretter skrev jeg ned det jeg mente var viktige for oppgaven, jeg skrev ned også sentrale uttalelser eleven hadde underveis i observasjonen. Observatørens subjektivitet vil påvirke forskerblikket, og notatene observatøren gjør blir da subjektive nedtegninger (Postholm og Jacobsen, 2011).

3.3 Førforståelse

På forhånd hadde jeg kunnskaper om eleven, på grunn av kjennskap til skolen og klassen. Jeg viste at atferden til eleven ville være annerledes på skolen enn på uteskolen. Jeg har også hatt «Uteskolen som læringsarena», som fag og vil på bakgrunn av det kanskje være påvirket av det jeg har lært der.

3.4 Analyse

Jeg har i denne oppgaven valgt å skrive en narrativ analyse. En narrativ analyse er en historie som kan sies å bestå av noen hendelser som finner sted i en viss kronologi, og noen aktører som driver fram handlingen (Gibbs i Postholm og Jacobsen, 2011). Det kan være lurt i noen tilfeller å betrakte tekstene som historier, istedenfor et sett med kategorier eller faste elementer. Det er når vi ønsker å forstå enkeltmennesker vi bruker denne type analyse (Abbot i Postholm og Jacobsen, 2011). I min narrative analyse har jeg valgt å ha et annet fokus, der det er læreren som ser eleven. Jeg vil med dette få vist på en best mulig måte forskjellene i atferden, med tanke på motivasjon og selvbildet til eleven. Jeg har lagt perspektivet slik fordi jeg har basert mitt narrativ på observasjon av ytre atferd, ikke intervju.

3.5 Etiske betraktninger

Mitt fokus under arbeidet med denne oppgaven var å ikke la makroetikken gå utover mikroetikken. Makroetikk er hensynet til samfunnet og mikroetikk er hensynet for den enkelte

(Myhre, 2010). For ikke å la makroetikken overgå mikroetikken i denne oppgaven, valgte jeg ikke å intervju eleven, men hadde en samtale med eleven underveis i observasjonen. På den måten vet ingen av elevene i den klassen hvem jeg observerte. I forkant av mine observasjoner ble det også utsendt en passiv samtykkeerklæring til alle foreldrene i klassen.

4. Resultat

4.1 Narrativ analyse

Jeg har i denne analysen valgt å gi eleven et fiktivt navn, i denne analysen har eleven fått navnet Tore.

«Kan dere finne fram stillelesingsboka deres?» spør jeg elevene når de kommer inn om morgenen. Også denne dagen er jeg spent på Tore, og hvordan han kommer til å gjøre oppgavene og hvordan atferden hans vil være. Det går ikke lang tid før jeg ser mine mistanker om hans urolighet ved møte med lesing, kommer til syne. Tore prøver så godt han kan å lese, men han blir raskt sittende å se på hva de andre gjør i klasserommet, og blir raskt urolig når det lages lyder i klasserommet. Nå sitter han og blar raskt i boka, det er ikke tvil om at han ikke leser slik som de andre gjør. Han gjør for det meste alt annet enn å lese, jeg skulle sagt at de ikke skulle hatt permene liggende på pulten, for nå holder han på med den. Det gjespes i hele klasserommet, men ingen gjesper så mye og så høylytt som det Tore gjør. Jeg skal levere ut ukesluttprøvene mens de leser, men jeg er spent på om det blir et uromoment. Tore imponerer nå, han legger bort prøven raskt uten å se så mye på den.

Nå er lesestunden slutt. «Gå i hyllene deres og legg fra dere bøkene. Dere skal ikke ha noe på pultene etterpå», sier jeg. Nå er jeg spent å se på hvor raskt de kan komme seg tilbake til pultene sine igjen, Tore bruker mye tid. Tore stopper opp både ved Kristian, Lars, Trine og Lise på turen til hylla. Drøyer han tid, eller er det bare uoppmerksomheten hans som gjør han treg, spør jeg meg ofte.

Nå skal jeg undervise elevene i matematikk og i norsk. Vi skal ha gjennomgang fra tavla. Når jeg forteller at vi skal ha matematikk lyser Tore opp. Han er flink i matematikk, her er han blant de sterkeste i klassen. Jeg ser veldig godt at når jeg spør elevene, sitter Tore og mumler. I flere tilfeller tidligere har jeg fått hørt at han sitter og forteller svarene til medelevene. Det

går ikke lenge før Tore igjen sitter oppe på pulten igjen, og ser mye ut av vinduene. Det virker som om han dagdrømmer, han følger ikke med på det jeg sier iallfall. Når vi går igjennom stoffet i norsk, sitter Tore fortsatt på pulten, han er enda opptatt av det som foregår utenfor vinduet. Endelig rekker han opp hånda og ønsker å svare når jeg spør klassen et spørsmål, og han svarer helt riktig. Jeg skryter av Tore og forteller hvor bra det han svarte er, han tuller det bort og benekter det høylytt i klasserommet. Han svarer meg med «Nei, kan ikke noe jeg, er ikke så flink på skolen jeg». Resten av timen er han uoppmerksom igjen og gjesper en god del.

Elevene skal nå arbeide med oppgaver i arbeidsbøkene sine. Jeg velger nå å gå bort til eleven for å arbeide sammen med han, ettersom han har tullet mye med blyantspisseren i noen minutter. Når jeg setter meg ned sammen med han sier han «Jeg orker ikke å lese, jeg er dårlig til å lese, jeg kan ikke å lese». Jeg sier til han at dette bare er tull og jeg vet at han kan, han kan få et valg med å bli med meg ut å lese sammen med meg. Da begynner Tore å lese, og gjør oppgavene som han skal gjøre. Det virker som om når jeg sitter sammen med han, gjør han det han skal. Når han skal hente resten av bøkene, ligger de igjen hjemme, og han er nødt til å se sammen med noen andre når vi skal lese høyt. Tore klarer å konsentrere seg nå, kanskje det er fordi han vet at han må lese før eller siden. Når det er Tore sin tur hører jeg at han sliter, og leser veldig stakkato, og sliter med konsonantopphopninger.

Etter langfriminuttet skal elevene få arbeide individuelt med datamaskin. Tore viser her at han er flink til å behandle datamaskinen. Han navigerer rask, presist og godt og vet nøyaktig hvordan han skal bruke datamaskinen. Om medelever sliter, kommer han bort og hjelper til. Når han arbeider med datamaskinen smiler han, han er glad og liker å vise de andre i klassen hva han gjør. Jeg ser at Tore nå sammenligner seg med sidekamerat Kristin, og nå gliser han, det vises at han føler at dette er noe han mestrer. En god måte å avslutte skoledagen på.

Neste dag skal vi starte med å ha en leseprøve. Tore leser slik som de andre, og han viser at han ikke prøver å kikke til de andre. Prøven skal foregå i 10 minutter, når de 10 minuttene er ferdige, er alle ferdige utenom Tore, han har lest en halv side. Når jeg går for å ta inn prøven, sier han til meg med en trist mine «Jeg er så dårlig, jeg». Dette selv om jeg påpekte at det å kunne andre ting er like viktig som å lese. Etterpå går vi over til å gjøre noen oppgaver i norsk. Tore virker mer konsentrert i dag, og når jeg spør klassen rekker han opp hånda og svarer, der han føler han er sikker. Han virket kanskje konsentrert, men det får jeg raskt oppdage at der tok jeg feil, han sitter nå på pulten sin og leker med stolen. Han prøver også i

dag å møte blikket til noen av de andre i klassen, og når de skal arbeide individuelt begynner Tore å lage lyder og synge.

Tore blir en helt annen elev når vi er i uteskolen. Vi er ute resten av dagen. Når vi skal være ute kommer Tore med en helt annen mine, han smiler og virker veldig glad. Vi skal stille opp i rekke for å få dit vi skal, men han klarer nesten ikke å stå i ro, så oppspilt er han. Når vi kommer frem, så får elevene drive med frilek, mens vi venter på den andre klassen. Tore er da den eleven som er som sunket i jorda. Enkelte elever henger rundt oss, og står og prater med oss lærere, mens Tore er den som er opp i trærne og løper over hele området. Når han er sammen med medelevene, gjør han mye utfordrende aktiviteter for å vise seg frem. Han vet at han er flink med kroppen sin, og det virker som om han vil vise det fram til medelevene. Han er en kroppslig elev, som prøver alt og klarer ofte å gjøre det helt perfekt. Få medelever klarer å gjøre det han klarer å gjøre. Tore er sjeldent med å spiller fotball og andre ballspill med de andre aktive elevene, han er mer den som klatrer i trær, løper, leker og er sammen med andre elever, selv om Tore er en elev som leker godt alene.

Når jeg ser Tore ute, kommer jeg på å tenke på en aktivitet vi har gjort tidligere. Elevene ble delt inn i to og to, og de fikk en oppgave å lete etter blader, en «bladstaffet». Her delte vi lærerne ut bilder av ulike blader, navnene på bladene sto under. Om elevene kom tilbake med feil blad måtte de ut å lete igjen. Mange av elevene som kom tilbake med feil blad, begynte å si huff, og at de ikke orket mere. Dette skjedde ikke med Tore og hans partner, når de hadde feil sa de bare «oi», også løpte de av sted igjen. Tore og partneren klarte alle bladsortene til slutt. På tur tilbake til skolen den dagen, ramset Tore opp navnene på alle sortene, og viste hvordan de så ut.

Når jeg ser på Tore når han er ute er han eller en veldig aktiv og glad gutt, det kommer mange smil fra han i løpet av timene vi har ute sammen. Tore er en elev som er flinke til å hjelpe andre, og samarbeider godt med de andre elevene når de møter problemer i uteskolen. Han er her en veldig omsorgsfull og flink gutt.

5. Drøfting

5.1 Hovedfunn

De viktigste funnene jeg har gjort i min undersøkelse er at den lesesvake gutten utviser en atferd som tilsier at han er lite motivert for det som skjer inne på klasserommet. Her blir han svært urolig og ukonsentrert, og selv om han prøver å gjøre sitt beste, møter han ofte nederlag i skolehverdagen. På uteskolen endrer eleven personlighet helt, her er han den som er mest interessert i det læreren sier, han er sterk kroppslig, og mestrer utfordringer som få av medelevene klarer. I uteskolen kommer han med flere smil, og virker som om han er mer glad og tilfreds med situasjonen enn når han er inne. Ut fra det jeg har sett i mine observasjoner ser det ut som om han mestrer uteskolens utfordringer bedre, og mestrer i større grad der enn på klasserommet. I tillegg til å vise slik atferd i uteskolen, viser eleven slik atferd i kroppsøvingstimene også.

5.2 Hva sier teorien i forhold til funnene

5.2.1 Selvoppfatning

Skaalvik og Skaalvik (2009) sier at selvoppfatning er den oppfatningen som en person har av seg selv, den er en viktig forutsetning for en persons tanker, følelser, motiver og handlinger. De oppfatningene som en person har om seg selv, sitter i hans eller hennes tidligere erfaringer og hvordan disse har blitt forstått og tolket. Jeg føler at eleven har en svak selvoppfatning inne på klasserommet, ut i fra at han sier «Nei, kan ikke noe jeg, er ikke så flink på skolen jeg», og «Jeg er så dårlig, jeg» i ulike læringssammenhenger. Han har kanskje tidligere erfart at det ikke har gått så godt når han skal lese, og derfor ser han på seg selv som svak. Det gjør at han har tanker og følelser rundt hans mestring på skolen, og det har gått utover hans selvoppfatning, og motivasjon. Ved å uttale det han gjør, vil det også si meg noe om hvordan han verdsetter seg selv, noe jeg ut i fra mine funn vil si er lav verdsetting av seg selv. Å verdsette seg lavt, er ubehagelig, og etter hvert kan dette få store konsekvenser for den mentale helsen (Kaplan, Skaalvik og Ystgård i Skaalvik og Skaalvik, 2009). Ved at skolen legger til rette for at eleven kan bruke uteskolen, som mestringsarena, som en arena som kan motivere han og være med til å styrke elevens selvoppfatning, legger skolen til rette for å bevare og styrke elevens selvverd (Skaalvik og Skaalvik, 2009).

I følge Jorde (2010) kan fysisk aktivitet ha positive effekter på selvfølelsen. Under fysisk aktivitet, finner vi uteskolen, den er med på å bidra til at elevene rører seg mer, og dette vil

igjen styrke selvfølelsen, som er en sentral del av selvoppfatningen. Atferden eleven utviser, og uttalelsene han kommer med i klasserommet, gjør at vi kan se at eleven har erfart flere nederlag, og har bidratt til at han utviser atferd som tilsier at han har en lav faglig selvoppfatning. De elevene som har lav faglig eller akademisk selvoppfatning har mer angst i læringssituasjoner og prestasjonssituasjoner enn elever med høyere faglig selvoppfatning. Elevers selvoppfatning får da konsekvenser både for deres atferd i skolen, og for deres prestasjoner på skolen (Skaalvik og Skaalvik i Kjerkol, 2012).

Skaalvik og Skaalvik (2009) sier at vi har selvoppfatning på ulike områder, disse områdene av oppfatning er den sosiale, den fysiske, den akademiske, den emosjonelle og den moralske selvoppfatningen. Fordi eleven har prestert dårlig i klasseromssituasjoner, der lesingen har blitt en brems for han, vil eleven ha lav selvoppfatning på det akademiske nivået. Når eleven er ute i uteskolen, får han holde på med utfordringer som er tilpasset han, det viser seg gjennom hans atferd i uteskolen, at han har en høy fysisk selvoppfatning. Eleven viser da styrke på det fysisk-motoriske området, som er en av de viktigste erfaringsområdene, i følge Harter (Lillemyr, 2004). Dette viser han på måten han utstråler, og måten atferden hans er i uteskolen, han utviser styrke, viser medelever at han er rask, og han viser dem at han kan gjøre mye med kroppen som de andre ikke klarer. Å få vise en slik atferd, kan gjøre at eleven blir sett på med et annet blikk av medelevene (Jorde, 2010), dette kan gjøre at eleven får et sterkere selvbilde. Dette fordi viktige andre, som lærere og medelever, og vurderinger de gjør av barnet på de områdene barnet verdsetter stort, har stor betydning for barnet. Hvordan viktige andre responderer til barnet har en stor rolle for hvordan barns selvtillit og selvfølelse er, mener Harter (Harter, 1980). Når eleven er i uteskolen, og han får anerkjennende kommentarer fra medelever, smiler eleven og blir glad. Dette er stikk motsatt i forhold til hvordan han takler slike kommentarer han får inne på klasserommet. Da ser det ut som om at fysisk aktivitet, og uteskole er et område barnet verdsetter stort. Når han da får positive tilbakemeldinger på dette området, vil det ha en viktig rolle for at eleven skal føle selvfølelse og utvikle selvtillit.

5.2.2 Mestring

Det blir et press i dagens skole på å prestere, en skal mestre i hver situasjon. Eleven møter nederlag på nederlag i prestasjonssituasjoner, eleven kan da i situasjoner der en kan møte nederlag, prøve å unngå disse mener Harter (Lillemyr, 2004). Ved at eleven ikke rekker opp hånda, ikke følger med og er uoppmerksom, kan dette være en metode for eleven for å unngå slike situasjoner. Ved ikke å følge med, kan det virke som om han vil fremstå som den som ikke følger med og ikke gjør det læreren sier, for ikke å framstå som en som presterer dårlig. Han vil unngå å vise at han er lesesvak til de andre elevene, eleven vil her stadig få svekket kompetansefølelsen sin, og hvis dette får fortsette på sikt, vil det i følge Harter, føre til hemming av personlighetsutviklingen (Lillemyr, 2004).

Uteskole er bedre tilpasset den enkeltes evner, interesser, og forutsetninger sier Jordet (2010), Han sier at uteskole kan gjøre at færre elever opplever nederlagsfølelser, som er dårlige for selvbildet. Dette ser vi i atferden hos eleven når kommer ut i uteskolen, her er han den som mestrer, han viser at han er veldig kroppslig og klarer å gjennomføre ulike aktiviteter medelevene ikke klarer. Når han mestrer på dette området, vil dette føre til at eleven får økt kompetansefølelse. Ved at eleven får økt kompetansefølelse, vil da personlighetsutviklingen bli som normal, han vil føle at han har kontroll og han vil oppleve å ha en indre tilfredsstillelse, fordi han er kompetent, mener Harter (Lillemyr, 2004). Ved at eleven får tilgang til uteskole, og få møte praktiske, handlingsrettede oppgaver, gir det en mulighet for forståelse. Noe som igjen vil føre til at han mestrer oppgaver han kunne ha slitt med på klasserommet (Jordet, 2010). Han vil da klare utfordringen, og det vil styrke hans kompetansefølelse, både generelt og på det området det gjelder, sier Harter (Lillemyr 2004). Når han da får en sterkere generell kompetansefølelse, det vil igjen styrke det generelle selvbildet til eleven, noe som kan være viktig for å dekke over nederlagene han møter i skolehverdagen ellers.

5.2.3 Motivasjon

Eleven utstråler glede og viser mange smil i løpet av uteskoledagene, han følger godt med på det som blir forklart, og gjennomgått. I uteskolen virker det som om han har en mer indremotivert atferd enn han har i klasserommet. Indre motivert atferd er atferd som individet har interesse for eller finner lystbetont. Personen vil utføre disse uten at det fører til ytre belønning eller ytre konsekvenser (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Barn er indremotivert for å lære, å møte utfordringer og å løse problemer. Belønningen ligger i aktiviteten, selv om det kan foreligge sekundære gevinster (Deci og Ryan, 1990). Grunnen for at eleven er mye indre motivert i uteskolen er fordi i uteskolen får han gjøre det som han kan, og det han mestrer. Aktivitetene i uteskolen synes å være mer lystbetont for eleven, enn klasserommets aktiviteter. De tre psykologiske behovene som stimulerer indre motivert atferd kommer godt til syne hos eleven i uteskolen. I uteskolen har eleven en atferd som sier at eleven føler han er kompetent, det ser ut som om han har selvbestemmelse, og at han har en tilhørighet (Deci og Ryan, 2002). Som tidligere nevnt mestrer eleven på et mye høyere nivå enn mange andre i klassen i uteskolen, han får da lov til å være kompetent. Det å ha en tilhørighet trenger ikke å være så viktig sier Deci og Ryan (Skaalvik og Skaalvik, 2009), dette viser eleven med at han likeså greit kan handle selv, og trenger ikke å være sammen med andre. Likevel er eleven mer sammen med medelever i uteskolen, og har en tilhørighet på den måten. I uteskolen har også eleven en mulighet for å ha mer kontakt og annen kontakt med medelever og lærere, et slikt samarbeid kan være motivasjon for skolearbeid. Aktivitetene ute er ofte mer selvbestemte, og eleven har oftere en mer fri rolle i uteskolen. Dette er viktig, mener Deci og Ryan (Skaalvik og Skaalvik, 2009), der selvbestemte aktiviteter skyldes indre kontroll, som er bra for selvbildet og motivasjon hos eleven.

Deci og Ryan ser med skepsis på aktiviteter som styres av ytre påvirkning, noe de kaller for ytre kontroll, som tærer på den indre motivasjonen (Skaalvik og Skaalvik, 2009). På klasserommet møter eleven oftere ytre kontroll, og er aktiviteter som lærer eller andre bestemmer. Elevens atferd inne på klasserommet er ofte mye styrt av ytre kontroll, med beskjeder om at «Hvis du ikke gjør..», «Om du gjør.. så skal du få..», eleven vil da gjøre oppgaver for ikke å få sanksjoner, eller gjør oppgaver for å få belønning. Noe som ikke er bra fordi belønning og sanksjoner ofte fører til svekkelse av den indre motivasjonen (Deci og Ryan, 2000).

5.3 Drøfting av metode

Å si noe om motivasjon, både indre og ytre, og selvbilde med utgangspunkt i observasjoner av ytre atferd, er vanskelig. Ofte kan motivasjon betraktes som noe elevene har mye eller lite av. Slutninger om motivasjon blir også trukket på grunnlag av observasjon av atferd. Om ikke atferden er rettet mot faglige aktiviteter, vurderes elevens atferd som om eleven har mangel på motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Det er altså begrenset hva observasjon av atferd sier om motivasjon. En kan se hva en elev er motivert for, men det trenger ikke å stemme bestandig. For den indre motivasjonen, kan være påvirket av ytre motivasjon, som straff eller belønning (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Grunnen for at jeg valgte kun å observere, er fordi jeg ville ta hensyn til eleven, slik at han ikke skulle bli uthengt, som den som ble intervjuet. For en elev som ligger så mye lenger bak i lesing enn de andre i klassen, kan et slikt intervju gjøre det ekstra vanskelig å være den eneste som ble intervjuet. Derfor fikk jeg ikke uttalelser fra eleven, bortsett fra det han sa høyt i klassen framfor de andre. Ved hjelp av disse uttalelsene til eleven, vil det føre til at jeg kan si noe om selvbildet hos eleven, ettersom det er mange negative uttalelser som kommer fra han. Det vil derfor hjelpe meg med å se hva eleven synes om seg selv og sier en del selvbildet hans.

Andre betraktninger som kunne ha bidratt til å gjøre oppgaven min bedre:

Jeg kunne jo helt klart ha hatt med flere i undersøkelsen min. Dette fordi å observere en elev, i en klasse, vil være vanskelig å overføre til andre elever og klasser. Jo flere en observerer, og jo mer generelle fenomener en studerer, desto mer kan en argumentere for at de erfaringer en har gjort seg, kan overføres (Postholm og Jacobsen, 2011). Samtidig så kan det å observere en enkelt elev være lønnsomt fordi det kan ha overføringsverdi. Her dreier det seg om en naturalistisk generalisering. Det vil si at det som finnes i forskning der det er en eller få aktører, kan videreføres til andre elever. Folk som leser forskningsresultatene kan se paralleller til egen praksis, og de kan igjen arbeide videre med funnene og ta det med seg inn i sin egen praksis, med tilpasninger (Postholm og Jacobsen, 2011).

For å få frem mer om eleven, og hans eget syn på selvbildet sitt, på mestringsfølelsen han har, og hvor motivert i skolehverdagen han er, kunne jeg i tillegg til observasjonene jeg gjorde,

også ha gjennomført et intervju med eleven. Denne gangen valgte jeg med tanke på hensynet til eleven, og ikke å intervju han. På dette viset er det ingen i samme klasse som kan utpeke hvem jeg observerte.

At jeg valgte å observere åpent var fordi jeg ville være åpen for alt som skjedde i klasserommet, og i uteskolen. Jeg ville ikke ha noe tallmateriale å jobbe med, men heller jobbe med notater basert på observasjon av atferd, handlinger og ord. Jeg ville reflektere over materialet jeg hadde til slutt, for å få en bedre forståelse av hva selvfølelse, mestring og motivasjon har å si for lesesvake elever, og hva uteskole kan gjøre med selvbildet til lesesvake elever.

Måten jeg valgte å presentere resultatene mine, var en narrativ analyse. Jeg valgte dette fordi jeg følte at dette var den beste måten å fremstille resultatene jeg hadde fått. Jeg synes at jeg fikk ekstra godt frem hvordan elevens atferd endret seg, ut i fra perspektivet jeg valgte og den narrative analysen fra.

5.4 Forslag til videre forskning

Om jeg ville ha forsket videre ut i fra min problemstilling, ville jeg ha fokusert ennå mer på undersøkelsene jeg har gjennomført. For å finne mer ut om elevens selvbilde og mestringsfølelse, ville jeg ha intervjuet eleven, jeg ville også ha intervjuet læreren til eleven for å finne ut mer om eleven, ettersom læreren vet mer om eleven. Jeg kunne også ha utvidet forskningen min, og utvidet antallet lesesvake elever som var med i mine undersøkelser. Her ville jeg da hatt variasjoner som kjønn, alder og grad av lesesvakhet. Dette for å se om det er forskjeller mellom jenter og gutter, om det har noen rolle hvor langt elevene har kommet i skoleløpet, og om de aller svakeste lesesvakes selvbilde er lavere enn de som er litt sterkere. Jeg ville også dratt undersøkelsene mer over tid, for å kunne sett om uteskole kunne påvirket de lesesvakes mestringsfølelse, motivasjon og selvfølelse. Her kunne jeg også ha lagt opp til aktiviteter som legger vekt på styrking av mestring, motivasjon og selvfølelse. I etterkant av disse øvelsene, kunne jeg ha hatt en undersøkelse basert på aktivitetene, og fått elevene til å svare på disse, for å se om aktivitetene har noe formål.

6. Konklusjon

Jeg vil med dette med bakgrunn i teorien og funnene jeg har gjort, si at uteskole kan påvirke skoledagen for en elev med lesevansker i stor grad. Inne på klasserommet kan skoledagen bli lang, og den lesesvake eleven møter mange nederlag, og selvfølelsen vil på bakgrunn av dette bli svekket. Motivasjonen kan bli mye ytre motivert på klasserommet, dette kan føre til at elevens indre motivasjon blir svekket over tid.

Med uteskole kan skoledagen for den lesesvake eleven bli endret. I uteskolen får eleven med lesevansker møte utfordringer tilpasset sitt nivå, og eleven vil få oppleve mestringsfølelse. For den lesesvake eleven, er det fysisk-motoriske selvoppfatningsområdet viktig, og det er et område som blir godt utnyttet i uteskolen. Her får eleven utfolde seg, og bruke kroppen sin på de måtene han ønsker selv, da er også aktiviteten selvbestemt, noe som er viktig for å få en indre motivasjon, som fører til styrket selvbilde. Den fysiske aktiviteten i uteskolen, vil også hjelpe eleven med å få en bedre skoledag, med følelse av overskudd og glede. Uteskolen påvirker elevens skoledag, ved at den tilfører motivasjon, som igjen påvirker elevens trivsel i skolen.

Uteskolen blir i dette tilfellet en mestringsarena, der opplæringen er tilpasset eleven, og som kan være med på å lage færre nederlagssituasjoner for den lesesvake. Denne mestringsarenaen vil da også være en arena for å styrke motivasjonen. Motivasjonen og mestringsfølelsen eleven vil føle, vil derfor føre til et styrket generelt selvbilde hos den lesesvake.

7. Kilder

- Deci, E.L. og Ryan R. M. (1990) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, N.Y, USA: Plenum Press
- Deci, E.L og Ryan R.M (2002) *Handbook of Self-Determination Research*, Rochester, USA: The University Rochester Press
- Hage, L. (2010) *Uteskole, læring og helse*, Ås: Universitetet for Miljø- og Biovitenskap
- Harter, S. (1980) *The development of competence motivation in the mastery of cognitive and physical skills: Is there still a place for joy?* Paper presented at the Psychology of Motor Behavior and Sport, Colorado.
- Imsen, G. (2010) *Elevens verden – innføring i pedagogisk psykologi*, Oslo: Universitetsforlaget
- Jordet, A.N. (2010) *Klasserommet utenfor – tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*, Oslo: Cappelen Damm AS
- Kjerkol, M. (2012) *Du er god nok, du trenger ikke å være best, men du er god nok. Inn på tunet – Den skjulte pedagogiske skatten*, Lillehammer: Høyskolen i Lillehammer
- Lillemyr, O. F. (2004) *Lek, opplevelse, læring i barnehage og skole*, Oslo: Univeristetsforlaget AS
- Midling, A.S. (2010) *Åpne klasserom, dårlige lesere* : forskning.no, tilgjengelig fra: <http://www.forskning.no/artikler/2010/desember/272298> , hentet 27.05.13.
- Myhre, H. (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
- Postholm, M. B og Jacobsen, D.I. (2011) *Læreren med forskerblick – innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*, Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press
- Ryan, R. M. og Deci, E.L. (2000) *When Rewards Compete with Nature: The Undermining of Intrinsic Motivation and Self-Regulation* i Samsone, C. & Harackiewicz, J. M. (2000) *Intrinsic and Extrinsic Motivation – The Search for Optimal Motivation and Performance*, San Diego, California USA: Academic Press

Skaalvik, E. og Skaalvik, S. (2009) *Skolen som læringsarena – selvopfatning, motivasjon og læring*, Oslo: Universitetsforlaget AS

Utdanningsdirektoratet (2006) Læreplanverket for kunnskapsløftet: urdir.no, tilgjengelig fra: http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no , hentet 27.05.13