

Bachelorgradsoppgave

Uteskole

-En arena for å fremme mestring, motivasjon og selvbilde.

-Outdoor education- An arena for promoting confidence, motivation and self-esteem.

Forfatter Audhild Fiborg

GLB360
Høgskolen i Nord-Trøndelag
Grunnskolelærerutdanning 1-7

Levanger 2013





SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV BACHELOROPPGAVE

Forfatter: Audhild Fiborg

Norsk tittel: Uteskole -En arena for å fremme mestring, motivasjon og selvbylde.

Engelsk tittel: Outdoor education- An arena for promoting confidence, motivation and self- esteem.

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

Audhild Fiborg _____
underskrift

Forord

Arbeidet med oppgaven har vært interessant og lærerikt samtidig som det har vært veldig arbeidsomt og tidkrevende.

Takk til mine foreldre som lærte meg å sette pris på naturen.

Takk til veileder Tove Anita Fiskum for raske og gode tilbakemeldinger underveis.

Takk til medstudenter og spesielt til Jan Helge Asperheim for god (data)hjelp!

Takk til mine barn som har vært veldig forståelsesfulle mens skrivingen pågikk.

Grinda

*På vegen vår i livet
Det fins så mang ei grind,
I innmark og i utmark
I tanke og i sinn.
Nokre er blitt mørkne
Snart fell dei kanskje ned
Men nokre, nesten nye,
Er vern om ro og fred.*

*Vi let så fast att grinda
Når vi igjennom går.
At dei som vil gå med oss,
Att på andre sida står.
Så er vi der, åleine,
Vi står bak kvar vår grind,
Og prøver nå ei lykke
Vi kanskje aldri finn*

*Ei grind er vern og stengsel
Om eg treng ha ei slik,
Og klatrar du den grinda
då har du gjort eit sviķ.
Men står du der og ventar
og vi saman tonen finn,
Då vil eg åpne grinda mi,
då slepper eg deg inn.*

Sissel Hermann

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	5
2. Teori	6
2.1 Hva er uteskole?	6
2.2 Hvorfor uteskole?	6
2.3 Mestringsfølelse og selvtillit	7
2.4 Susan Harters mestringsteori	8
2.5 Mihaly Csikzentmihaly's teori om flytsone	9
2.6 Deci og Ryans teori om selvbestemmelse:	9
2.7 Mestringsforventning/motivasjon	10
2.8 Selvbilde/selvtillit	11
2.9 John Dewey's læringsteori "Learning by doing"	11
2.10 Lev Vygotsky's sosiokulturelle læringssyn	12
3. Metode	14
3.1 Observasjon	14
3.2 Utvalg	14
3.3 Spørreskjema	14
3.4 Fremgangsmåte ved spørreskjema	15
3.5 Intervju	15
3.6 Analyse	15
3.7 Etske betraktninger	16
4. Resultat	17
4.1 Observasjon	17
4.2 Svar på spørreskjema vist som grafer(EXCEL)	17
4.3 Diagram for svarene på intervjuet:	20
5. Drøfting	22
5.1 Metodevurdering	25
6. Konklusjon	26
7. Referanseliste	27
8. Vedlegg	28
Vedlegg 1: spørreskjema skolefag	28
Vedlegg 2: spørreskjema fysisk	29
Vedlegg 3: spørreskjema adferd	30
Vedlegg 4: spørreskjema helhet	31
Vedlegg 5: spørreskjema sosialt	32
Vedlegg 6, spørreundersøkelse utseende	33
Vedlegg 7: Tabeller for oppsummering av svar	34
Vedlegg 8: Intervju	35

1. Innledning

I Norge i dag praktiseres det ulike former for alternative undervisningsformer. Det å variere undervisningen er viktig siden elever lærer på ulike måter. VAKT er en forkortning på ulike læringsmetoder vi enkeltpersoner lærer best ved; V:visuelt, A:auditivt, K:kinestetisk og T:taktilt (Fra foredrag, Ingvild Sørensen, Læringsloftet Hint våren 2013).

I skolen kjøres jevnlig kartleggingsprøver av elever som gjelder det faglige. Det er ikke så vanlig med en kartlegging av elevers egen selvoppfatning og motivasjon. Kanskje skulle lærere oftere ta en slik undersøkelse. Selvfølgelig møter læreren elevene daglig og danner seg på den måten ett inntrykk av eleven men det kan være ting eleven gjerne ikke snakker om til daglig som vil komme frem i en slik setting. For noen elever er det enklere å uttrykke seg skriftlig, og enda enklere å svare på gitte spørsmål. Det er alltid best med tidlig innsats, også når det gjelder motivasjons og mestringsfølelsen hos elevene. En forutsetning for målrettede tiltak er kartlegging.

Eldar Taraldsen sier dette i sin bok «Homo Libero»:

Norsk skole må begynne å ta elevene på alvor gjennom å se på dem som likeverdige subjekter som ikke skal fylles med en kunnskap som jeg som lærer besitter, men som et søkende, historisk og håpefullt vesen som ønsker dialog med sine omgivelser, og gjennom denne komme seg opp på høyere erkjennelsesnivå. Dette vil i praksis si at lærere må behandle sine elever som de behandler sin bror eller beste venn.

(Taraldsen, 2011:150).

Jeg har valgt å fokusere på hvordan Uteskole som læringsarena kan gi elever muligheten til å lære på alle måter og med alle sanser. På den måten lærer de best. Arne Jordet, professor i emnet, hevder at uteskole er den eneste måten vi kan drive individuell opplæring på. Dette kommer jeg inn på under teoridelen.

Jeg har derfor kommet frem til følgende problemstilling;

«Hvordan kan uteskole påvirke mestringsfølelse, motivasjon og selvbylde hos elever med ulike lese- og skriveferdigheter?»

Målet var å finne ut om uteskole har en positiv effekt på elever med ulike lese- og skriveferdigheters selvbylde og mestringsfølelse. Jeg vil se på om enkeltelever har positiv effekt av uteskolen, og jeg ønsker at flere skoler skal praktisere uteskole som læringsarena hvis dette kan bevises.

2. Teori

Under dette kapittelet skal jeg skrive om uteskolen som læringsarena, mestring og motivasjon.

2.1 Hva er uteskole?

For å gi en forklaring på hva som menes med uteskole vil jeg sitere Arne Jordets definisjon på dette;

«Uteskole er en arbeidsmåte hvor man flytter deler av arbeidshverdagen ut i nærmiljøet.

Uteskole innebærer dermed regelmessig aktivitet utenfor klasserommet.

Arbeidsmåten gir elevene anledning til å ta alle sansene i bruk slik at de får personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten. Arbeidsmåten gir rom for faglige aktiviteter, spontan utfoldelse og lek, nysgjerrig søken, fantasi, opplevelse og sosialt samvær.

Uteskole handler om å aktivisere alle skolefagene i en integrert undervisning hvor ute- og inne-aktiviteter har nær sammenheng, idet elevene lærer om virkeligheten i virkeligheten; dvs. om naturen i naturen, om samfunnet i samfunnet og om nærmiljøet i nærmiljøet.» (Jordet, 2003:24)

Jordet beskriver uteskolen som en tretrinns *læreprosess* som består av at det knyttes nære forbindelser mellom teorien som elevene lærer inne, praksisen de gjennomfører ute og det å ta igjen begge deler når de så kommer inn igjen.

Uteskole er basert på en konstruktiv læringsteori der man skjønner at elevene må konstruere sin egen kunnskap, den er ikke direkte overførbart fra lærer til elev. (Jordet, 2003)

2.2 Hvorfor uteskole?

Mitt tema går på hvordan vi kan gjøre skolen bedre for barna, hva kan vi gjøre for at elevene skal trives og styrke deres motivasjon for skolearbeid som de jo tross alt skal drive med i mange år? Som et ledd i den prosessen vil uteskolen kunne gi elever undervisning på ulike arenaer som vil treffe flere enn ved bare tradisjonell klasseromsundervisning.

Uteskolen vil gi elevene en mer *virkelighetsnær* undervisning som foregår på barns premisser.

Tradisjonell undervisning i skolen ivaretar ikke barns behov for lek og fysisk utfoldelse.

«Hovedpoenget er at læring skjer best i vekselvirkningen mellom konkrete livserfaringer og teori.» (Jordet, 2003:18)

Jeg kan ikke si at uteskole er løsningen for at alle skal få bedre selvoppfatning og mestring i skolen men at det kan være et positivt tiltak for å gjøre skolehverdagen variert og meningsfull for mange. Vi vet at mange elever er tidlig skoleleie og at mange dropper ut av skolen.

Håvard Tjora refererer i en artikkel i Dagbladet 9.februar 2013 til en undersøkelse gjort av Statistisk sentralbyrå; «*En tredel av våre elever gjennomfører ikke videregående. I 2025 vil bare 3,5prosent av alle jobber i Norge være for folk som ikke har gjennomført videregående. Det vil si at 30 prosent av den unge befolkningen skal slåss om 3,5 prosent av jobbene.*» Tjora påpeker samtidig at vi aldri har hatt en så høyt utdannet befolkning før.

Motivet med uteskolen må være å legge et grunnlag som gir elever indre motivasjon til å studere videre, til å bli aktive samfunnsborgere som i dagens samfunn innebærer utdanning.

Historisk var det i det gamle bondesamfunnet gården, fisket eller skogen som var skolen. Her lærte barna de de trengte for å klare seg selv. Først kom omgangsskolene så ble egne skolebygninger reist. Først var barna på skolen 2-3 dager i uka, senere alle hverdager også lørdag for å ta til seg boklig lærdom. Utenom skolen deltok fortsatt barna i det praktiske arbeidet. Etter hvert ble gårdene mer moderniserte og barna trengte ikke hjelpe til så mye samtidig som samfunnet ble mer komplekst. Det de lærte på skolen ble mer vektlagt den dagen de skulle ut i jobb. Man kan si at det var sånn hånd og hode gradvis skilte lag, barna lærte mindre via praktisering, først i byene så på landet (Jolly, 2007 gjengitt i Kjerkol, 2011).

Uteskole er positivt på ulike områder slik som nevnt tidligere. Det å være en del av fellesskapet i klassen selv om du ikke er av de faglig sterke har stor betydning på eget selvbilde. Vi vet at elever lærer på ulike måter som nevnt i innledningen med VAKT prinsippet, det er lærerens plikt å gi elevene mulighet for læring på ulike måter.

Men for å kunne lære noe som helst må elevene føle motivasjon. Som konstruktivismen påpeker så må eleven selv konstruere sin egen læring, det er ikke noe som kan overføres fra lærer til elev. Læring skjer ved elevaktivitet.

Barns motoriske utvikling, den følelsesmessige og intellektuelle utviklingen er avhengig av fysisk utfoldelse. Barn med dårlig utviklet motorikk blir ofte satt utenfor andre barns lek. Det er grundig dokumentert at variert fysisk utfoldelse og friluftsliv har stor helsemessig betydning (Jordet, 2003).

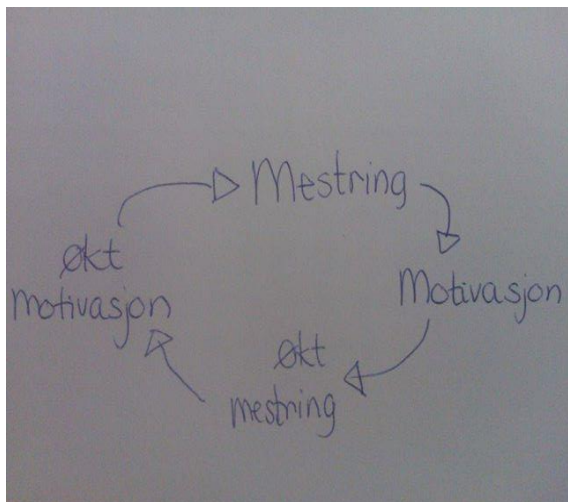
2.3 Mestringsfølelse og selvtillit

Ved å ta utgangspunkt i barnas sterke sider er det større sjanse for at barnet vil oppleve mestring enn hvis man legger opp til en lærings situasjon der det barna er dårligst på, trenger å

øve på står i fokus hele tiden. (Nordahl og Misund, 2009:66) I denne delen av oppgaven vil jeg se nærmere på hovedtrekk fra ulike filosofers tanker om mestring.

2.4 Susan Harters mestringsteori

Siden jeg har valgt å bruke Susan Harters spørreskjema (Harter, 1985) vil jeg gjengi hovedtrekk av hennes teori. Hun er kjent for «Mestringssirkelen». Det å oppleve mestring gir motivasjon, så mestrer vi flere ting som igjen øker motivasjonen; en positiv sirkel.



Bilde 1. Mestringssirkel (Fiborg, 2013) basert på Susan Harters mestringsteori (Harter, 1985).

Susan Harters teori om kompetansemotivasjon går ut på at barns indre tilfredsstillelse når de lykkes med en utfordring i lek virker stimulerende på barnets selvoppfatning og sin egen dyktighet. Dette vil øke barnets kompetansefølelse. Teorien legger vekt på selvoppfatning, selvopplevelse, bevisste valg og barns samspill med andre.

Barna vil få indre motivasjon til lignende atferd både i lek og læring. Det vil styrke barnets selvoppfatning og være positiv i personlighetsutviklingen (Harter, 1985).

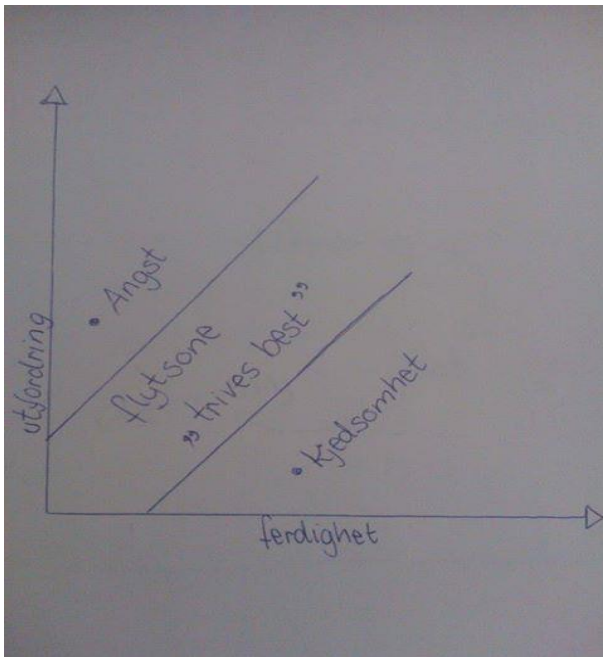
På den måten blir barnets kompetansefølelse og selvoppfatning en hovedkilde til motivasjon. I motsatt tilfelle vil en situasjon der barnet mislykkes i utfordringer resultere i en følelse av å ikke ha kontroll. Det vil gi angst for lignende utfordringer og kompetansefølelsen svekkes. Harter påpeker viktigheten av at lærer kjenner til hvilke områder barnet verdsetter høyt. Harter ønsker å forklare hvordan barns selvoppfatning eller oppfatning av egen dyktighet utvikler seg. Hun påpeker at slike holdninger utvikles svært tidlig hos barn. Hvert barn får tidlig sin egen selvoppfatningsprofil. «*Jo sterkere positiv oppfatning av egen dyktighet barnet har, jo sterkere indre motivert vil det være*» (Lillemyr,2004).

2.5 Mihaly Csikzentmihalys teori om flytsone

Csikzentmihaly insisterer på at alle har sin egen «flytsone», der vi trives best. En blanding av ferdighet og utfordring gir oss en sone der vi føler oss komfortable. Blir utfordringen for stor vil vi reagere med angst, er utfordringen for lett blir det kjedelig. Dette er overførbart til klasseromsundervisning. Ved å gi alle mennesker samme oppgaver vil noen føle det er altfor vanskelig mens andre vil bli fort ferdig og kjede seg.

Mennesker har ulike ferdigheter som vi utvikler ved å strekke grensene via utfordringer.

Dette kan overføres til skoleelever, utfordringene må være i tråd med ferdighetene – ikke for vanskelig men heller ikke for lette (Csikszentmihalyi, 1990).



Bilde 2. Flytsone (Fiborg, 2013) basert på Csikzentmihalys teori om flytsone (Csikszentmihalyi, 1990).

2.6 Deci og Ryans teori om selvbestemmelse:

Deci og Ryan forklarer indre motivert atferd med atferd som ikke er avhengig av ytre belønning eller konsekvenser for atferden. Aktiviteten kommer av interesse og har sin belønning i form av glede over selve aktiviteten.

De forklarer også indre motivert atferd som en funksjon av grunnleggende psykologiske behov. De fremhever tre behov som grunnlag for indre motivert atferd:

-behovet for kompetanse

-behovet for selvbestemmelse

-behovet for tilhørighet

Deci og Ryan kombinerer disse to tilnærmingene. De hevder at indre motivert atferd springer ut av interesse og lyst til å utføre aktiviteten, men for at aktiviteten skal vedvare eller gjentas senere, må den tilfredsstillende de grunnleggende psykologiske behovene. Indre motivasjon kan derfor bare forekomme og vedvare i den grad aktiviteten tilfredsstillende behovene for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. Deci og Ryan mener at indre motivasjon kan fremmes og utvikles gjennom å gi elevene selvbestemmelse og stimulere deres følelse av kompetanse, og sørge for at elevene føler tilhørighet i klassen eller gruppen.» (Skaalvik og Skaalvik, 2005:142)

2.7 Mestringsforventning/motivasjon

Mestringsforventning er avgjørende for hvordan en elev oppfatter krevende oppgaver- som utfordringer, hindringer eller truende situasjoner. Mestringsforventningen er avgjørende for innsats og utholdenhet. Elever som tror de kan klare utfordringene de får på skolen går løs på oppgavene med godt mot. Elever som derimot ikke tror de vil mestre oppgavene, opplever oppgavene truende (Bandura,1997 gjengitt i Skaalvik og Skaalvik, 2011).

I heftet *Spesialpedagogisk leseopplæring- en veileder* er verdien av at elever får arbeide med stoff som interesserer dem. Elever med lesevansker finner det mer motiverende med tekster som er knyttet til deres dagligliv og interesser. Eksempelvis har flere elever blitt gode lesere ved å forberede seg til Jegerprøven (Godøy og Monsrud, 2011:24).

Dette underbygger teorien om at lærer bør kjenne eleven så godt at han vet hvilke interesser eleven har utenfor skolegården. Det er en viktig faktor for å kunne gi individuell undervisning.

Mestringsmotivasjon handler om elevenes forventninger til egne prestasjoner og hvordan elevene opplever og forholder seg til det å prestere i andres åsyn. Det handler om prestasjonsangst og prestasjonsunngåelse om indre motivasjon og selvbestemmelse (Strandkleiv, 2006:7).

I boken tar Strandkleiv for seg ulike typer mestringsferdigheter og hvordan foreldre og lærere er viktige støttespillere for barnas mestringsfølelse.

Han gir oss et eksempel på hvordan voksne hjelper et barn som skal lære seg å sykle. Først vurderer vi at barnet har balanse nok når det bruker støttehjul til å kunne klare seg uten. Vi oppfordrer barnet til å prøve å sykle uten støttehjul. Vi gir det tro på at det skal klare dette, men vi er der med en støttende hånd helt til vi slipper taket og det har lært å sykle.

Dette eksemplet kan brukes dialektisk mot andre utfordringer barna har, og hvor de trenger hjelp og støtte. Det er i praksis det samme som Vygotsky kaller for «Støttende stilas».

I tradisjonell spesialundervisning har man lagt vekt på å trene på barnets svake side for at denne skal utvikles bedre. Noen hevder imidlertid at den beste læringseffekten kommer ved fokusering på barnets sterke side (Kjerkol, 2012).

2.8 Selvbilde/selvtillit

En god sirkel oppstår når gode prestasjoner gir positive tilbakemeldinger. Dette gir eleven positiv selvoppfatning som fører til høyere motivasjon. Mestring og motivasjon gir altså en positiv selvoppfatning hos barn og vi som er samme med barnet har en viktig rolle ved å gi barnet positiv bekreftelse. (Imsen, 2000 gjengitt i Nordahl og Misund, 2009)

Som Susan Harter's mestringssirkel spiller mestringfølelsen en viktig rolle i barns utvikling av selvbilde/selvtillit (Harter, 1985). Det å kartlegge elevenes selvbilde slik jeg har forsøkt meg på i denne oppgaven får man et innblikk i hvordan elevene har det i skolesituasjonen. Som Susan Harter sier så blir slike skjema sjelden brukt i skolen, her er det mest kartlegging av ferdigheter som gjelder (Harter, 1985). Men ved å finne ut hvordan elevene har det med seg selv og sitt selvbilde vil lærer være bedre i stand til å hjelpe dem til å finne mestring og motivere dem videre slik den positive spiralen viser (Harter, 1985).

Gjennom uteskole kan vi enklere finne noe som elevene mestrer, dette vil gi dem en følelse av mestring som øker deres motivasjon på andre områder (Jordet, 2010).

Vår selvoppfatning er resultater av erfaringer som vi gjør oss og hvordan vi tolker disse erfaringene. Her snakker vi om erfaringer gjort i sosiale sammenhenger. Selvoppfatning er samspillet mellom en person og hans eller hennes miljø. *«Den oppfatningen som en person har av seg selv, er en viktig forutsetning for personens tanker, følelser, motiver og handlinger.»* (Skaalvik og Skaalvik, 2005)

2.9 John Dewey's læringsteori "Learning by doing"

Det han egentlig sa var "Learn to know by doing and to do by knowing." Han kritiserte skolens dualisme, at undervisningen var for virkelighetsfjern og langt fra elevenes liv utenfor skolen. Læreren sto og underviste mens elevene bare var passive tilhørere. (Jordet, 2003)

Dewey ville gi elever erfaringer og forståelse inn i skolen. Han så også viktigheten av at lærer/elev og elev/elev relasjonene i en praktisk skole. Det er viktig med felles opplevelser og

erfaringer på andre arenaer enn bare i klasserommet, man blir kjent på en annen måte og muligheten for spontane samtaler er større i den settingen. Uteskolen vil fungere som en «produsent» av felles erfaringer (Jordet, 2010).

Han mente at elever lærer på ulike vis, ikke bare med hodet men med hele kroppen. Han så også på skolen som barnas viktigste sosialiseringarena, her skulle barna læres opp til å ta over samfunnet. (Brandsmo, Fiborg og Myrslo, 2012:76)

Dewey presiserte at han ikke mente at skolene skulle bytte ut lærebøkene med fysisk arbeid. Når han snakket om *doing* mente han det var en uløselig kobling mellom aktivitet og kunnskap ettersom læring er en aktiv prosess. (Manger m.fl., 2009).

Samspillet mellom teori og praksis går to veier. Teorien tas med ut slik at de intellektuelle, faglige begrepene anvendes i praktiske aktiviteter ute. Erfaringene tas med inn slik at erfaringene gir «kjøtt på beinet» og gir elevene en utdypet og nyansert forståelse av teorien som de jobber videre med i klasserommet.

John Dewey understreket også betydningen av lekbaserte og praktiske tilnærminger i undervisningen. Han ville bruke drama som en del av den ordinære undervisningen og ikke bare som hyggelig avveksling. Undervisningen blir da mer virkelighetsnær for den enkelte mente han (Jordet,2010)

2.10 Lev Vygotsky's sosiokulturelle læringssyn

Sosiokulturell teori baserer seg på tre grunnleggende forutsetninger for læring; For det første baserer teorien seg på at mennesker lærer når de *deltar* i kunnskapsprosesser. For det andre er mennesker aktive *medskapere* av kunnskap, og for det tredje har sosiokulturelle teoretikere en forståelse av at kunnskap kan *forandres*. Kunnskapen er i endring. (Manger m.fl. 2009)

«*Den proksimale utviklingssonen*» kalte Vygotsky det en elev kan klare med hjelp av voksne eller andre (medelever) og som kan mer enn barnet selv. Samhold og fellesskap er viktig i undervisningen og målet er at eleven skal strekke seg mot den proksimale utviklingssonen. Etter tilstrekkelig veiledning klarer eleven stadig mer på egenhånd og flytte grenser. Det er viktig at skolen er en del av samfunnet og ikke en lukket arena. (Brandsmo, Fiborg og Myrslo, 2012:80)

Han skilte mellom to utviklingsnivåer; det eksisterende og det potensielle utviklingsnivået. Det siste er det som barnet kan klare med veiledning av voksne eller sammen med andre barn.

Sonen for den nærmeste utviklingen, den proksimale sonen, betegner avstanden mellom det eksisterende og det potensielle utviklingsnivået. Undervisningen må legges opp i forhold til denne sonen, ellers blir den kjedelig og lite utfordrende (Eik, Karlsen og Solstad, 2007).

Vygotsky mente utemiljøet var en gullgrube for læring og utvikling. Det som finnes i bøkene finnes også i naturen. Fugler finnes i bøker, og i uterommet. Geometriske figurer finner du i bøker, og i uterommet. Kjemi finner du i bøkene, og bla. i løvet som faller på bakken om høsten. Historie finner du i bøker, og i nærmiljøet osv. Det er bare måten det åpenbarer seg på som er forskjellig (Strandberg, 2008: 59 gjengitt i Jordet, 2010: 183).

Vygotsky var svært opptatt av lekens betydning for barnets intellektuelle utvikling. Han mente at barn skulle lære og lese og skrive gjennom lek. I leken skaper barnet sin egen nærmeste utviklingssone i en kreativ prosess, det bør undervisningen også gjøre. Han fremhever språket som vårt viktigste redskap i læring (Eik, Karlsen og Solstad, 2007).

Vitenskaplige begreper er begreper elevene møter på skolen mens spontane og dagligdagse begreper er det språket barnet utvikler i barndommen og oppveksten. Skolen har tradisjonelt ikke lagt vekt på å utvikle elevenes spontane språk, uteskolen endrer denne situasjonen fordi den legger til rette for fritt og spontant språkbruk. Slik får uteskole en læreteoretisk begrunnelse i Vygotskys teori; «*Praksisformen gir elevene et større forråd av spontane begreper. Dette vil styrke den enkelte elevs læreforutsetninger som i neste omgang øker den enkeltes læringsmuligheter*».

Uteskolen styrker også relasjonen mellom lærer og elev slik at lærer lettere kan være en «stillasbygger» for eleven noe som vil fremme elevens læringsutbytte. (Jordet, 2010)

3. Metode

3.1 Observasjon

Siden den ene klassen jeg skulle gjøre spørreundersøkelse i var ukjent for meg valgte jeg å dra dit for å være med dem på uteskole dagen før. Jeg hadde også lyst til å bli med å se hvordan de praktiserte uteskolen. Her hadde jeg en perifer medlemskapsrolle. Jeg observerte åpent og skrev ned notater fra dagen i etterkant (Postholm og Jacobsen, 2011).

3.2 Utvalg

Klasse med uteskole: Jeg ble med og observerte en fjerdeklasse med uteskole. Egentlig hadde jeg sett for meg en tredjeklasse for at de skulle være på samme års-trinn men det passet best at jeg ble med fjerde i følge læreren.

Klasse uten uteskole: Jeg valgte også å gjøre spørreundersøkelsen i en tredjeklasse jeg kjenner fra tidligere. Jeg visste at disse elevene ikke hadde hatt uteskole.

Begge klassene bestod av 28 elever. Jeg ba læreren gjøre et utvalg av elever jevnt fordelt på faglig svake, sterke og «middels» elever. Dette for ikke bare å trekke ut de svakeste elevene slik at de kunne få høre kommentarer på det etterpå. Det ble gjort et utvalg av ti elever i hver klasse, fem jenter og fem gutter. På skolen med uteskole viste det seg etterpå at den ene eleven kun hadde gått på skolen en mnd. Jeg å trekke hans besvarelser siden han ikke hadde den samme bakgrunnen med uteskole som de andre, derfor ble det bare ni elever med i resultatet fra skolen med uteskole.

På den skolen jeg ikke hadde vært før valgte læreren å ta ut elever han mente jeg ville få best kommunikasjon med i tillegg til at de hadde blandet faglig ståsted. Alle elevene ville gjerne bli med ut på grupperommet.

3.3 Spørreskjema

Jeg valgte å bruke et ferdig spørreskjema laget av Susan Harter (Harter: 1985), oversatt av Tove Anita Fiskum (Vedlegg 1-6). Spørreskjemaet går kun på elevenes egne oppfatninger over sin egen situasjon, det er ikke tatt hensyn til faktiske lese-tester ol. Det handler om elevers egne tanker om seg selv og deres selvbilde.

3.4 Fremgangsmåte ved spørreskjema.

Jeg fikk på begge skolene være på et grupperom ved siden av klasserommene. Jeg tok med meg to og to elever inn dit samtidig. De to som var inne samtidig var av lærer klassifisert som ganske jevne faglig. Dette for å kunne spørre elever som var svakere litt flere spørsmål i intervjurunden og at de kanskje kunne trenge litt mer hjelp med selve spørreskjemaet.

Før jeg gav elevene spørreskjemaet spurte jeg dem om de visste hva en spørreundersøkelse var. Noen visste det ellers forklarte jeg at jeg lurte litt på hvordan elevene hadde det på skolen og ellers. Jeg forklarte dem at hvis det skulle være vits i spørreundersøkelsen så måtte de svare ærlig.

På deres svar-ark stod det ikke navn så jeg ville ikke vite hvem som hadde besvart dem etterpå. Det eneste jeg skrev på dem var om det var J for jente eller G for gutt. Jeg føyde til en + eller – bak etterpå for å vise om det var en sterk eller en svak elev ifølge læreren. Dette så ikke elevene.

Jeg leste så opp ett og ett spørsmål slik at elevene besvarte dem samtidig. Hvis de lurte på noe ved spørsmålet spurte de og jeg svarte og gjentok spørsmålet. Elevene satte kryss eller farget den ruten de syntes passet dem best av svaralternativene. De så ikke på hverandre, de var plassert på hver side av meg som satt i midten, og de fikk ikke si hva de svarte høyt. Hele seansen tok mellom 10 og 20 min pr gruppe.

3.5 Intervju

Jeg hadde lagd egne spørsmål som jeg stilte til elevene etter spørreskjemaet (vedlegg 8). Da fikk elevene svare på spørsmål jeg stilte samtidig som vi fikk en samtale rundt de ulike temaene. Jeg stilte alle elevene de samme spørsmålene, de som har uteskole fikk i tillegg ett spørsmål om hva de syntes om den (Vedlegg 3). De to første spørsmålene var kvantitative mens de andre spørsmålene var kvalitative og jeg åpnet for en dialog med elevene.

Gjennomføring av intervju tok ca. 10 min. pr gruppe a to elever. Med dette ville jeg gjøre en kvalitativ undersøkelse i tillegg til den kvantitative spørreundersøkelsen.

3.6 Analyse

Spørreskjema utgjør hoveddel av analysen, men intervju og observasjon ble også analysert.

Observasjon: Jeg var med på hele skoledagen som startet med en time innendørs. Her presenterte jeg meg og gjorde elevene kjent med hvorfor jeg var der, at jeg var interessert i å være med og oppleve hvordan de hadde det på uteskolen og at jeg ville komme tilbake og

gjøre spørreundersøkelse neste dag. Jeg hadde en perifer medlemskapsrolle (Postholm og Jacobsen, 2011) men var behjelpelig ved behov. Det ble også naturlig å snakke med lærerne underveis om opplegget deres i uteskolen noe jeg syntes var nyttig for min videre studie av temaet. Jeg noterte refleksjoner fra dagen da jeg kom hjem.

Spørreskjema: Svarene på spørreskjemaene ble skåret med 1 for «positivt» svar og 0 for «negativt.» Dette gav mulighet for totalt 6poeng pr område. Summen ble summert pr område, og det ble regnet ut gjennomsnitt pr. skole og pr. gruppe (Vedlegg 7). Disse ble gitt benevnelsen «Med uteskole» og «Uten uteskole», «sterk, svak eller middels elev.» Dette for å kunne sammenligne og finne forskjeller på de ulike skolene og mellom sterk/svak elev. Det ble lagd gjennomsnitt og figurer i EXCEL. Det gav et kvantitativt utgangspunkt til min oppgave videre.

Intervju: Svarene på de to første spørsmålene ble summert hver for seg og laget til søylediagram på EXCEL og gitt benevnelsen «Elever uten uteskole» og «Elever uten uteskole» (Figur 5 og 6). For hvert fag elevene nevnte som de likte ble det 1 «poeng» til det faget, og likedan for fag de ikke likte.

Svarene på de tre/fire andre spørsmålene ble skrevet ned etter hvert og brukt videre som grunnlag for kvalitiv drøfting av elevenes besvarelser.

3.7 Etiske betraktninger

Det var interessant å bli med elevene på uteskolen å se hvordan de gjennomførte den i praksis. Jeg mener også det var nyttig slik at jeg lettere fikk til en samtale med dem etter spørreskjema. Jeg visste litt hvilke typer de var og hva de hette. Dette regner jeg som en fordel når barn skal svare på spørsmål som kanskje er litt følsomme, det at de hadde tillit til meg gjorde samtalen lettere og mer gyldig.

Spørsmålene i spørreskjemaet er også «ufarliggjort» ved å ikke være så direkte personlig, mener jeg. Spørsmålsstillingen «Noen barn» og «Andre barn» oppleves ikke så personlig opplever jeg. De fikk også beskjed å krysse på den siden av «MEN» som passet best for dem, selv om de var litt imellom svaralternativene.

Fremgangsmåten ble valgt med tanke på etikk. Jeg kunne valgt å kjøre spørreundersøkelse og intervju bare svake elever på begge skolene siden det jo er disse jeg opprinnelig tenkte å studere mest i oppgaven. På den andre siden var jeg interessert i forskjellen på opplevelsen av svake og sterke elever. Microetisk tok jeg da hensyn til enkeltelevne, makroetisk vil jeg gjøre en forskning som vil gagne andre elever. (Kvale, 2005, Referert i Myhre, 2010:121)

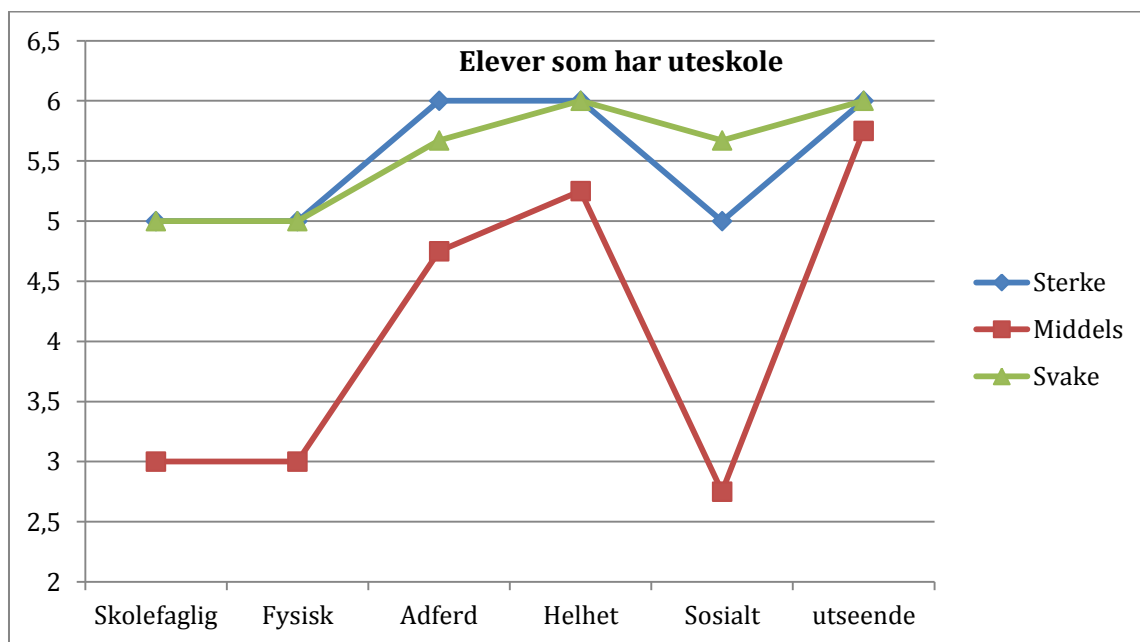
4. Resultat

4.1 Observasjon

Denne skolen har praktisert uteskole fast en dag i uka i mange år slik at elevene er godt vant med opplegget. De bruker den som en læringsarena der fagstoff de gjennomgår inne henger sammen med tema de gjør i praksis ute. Den dagen jeg var der hadde de tre poster; måling av temperatur på ulike steder, måling av areal på ulike måter (matematikk) og kjemisk forsøk med grovsalt i snø (naturfag). Det er kontaktlærer som er med elevene ut slik at de også får opplevelser sammen og møtes elev/lærer, elev/elev på flere arenaer noe som er positivt jfr. Dewey (Jordet, 2009).

4.2 Svar på spørreskjema vist som grafer(EXCEL)

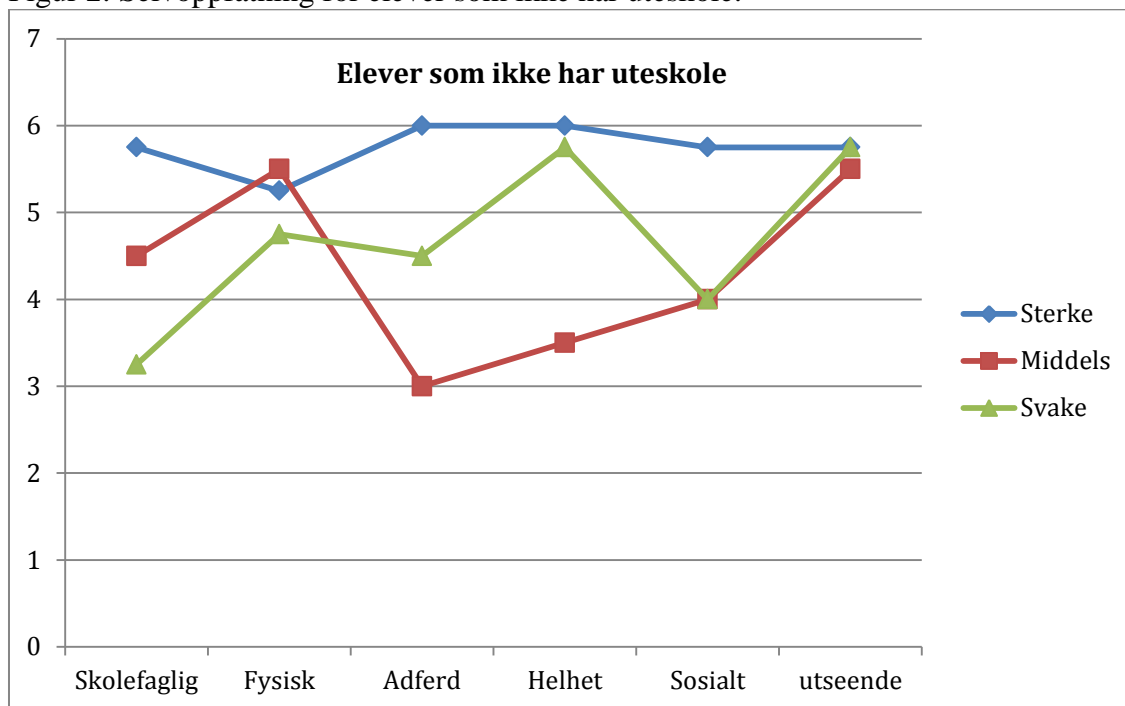
Figur 1: Selvoppfatning for elever som har uteskole.



Figur 1 viser at:

- svake elever som har uteskole har like bra selvoppfatning som de sterke elevene.
- svake elever har like god følelse over bla. egne skolefaglige ferdigheter, som de sterke elevene.
- middelelevne faller igjennom.

Figur 2: Selvoppfatning for elever som ikke har uteskole.

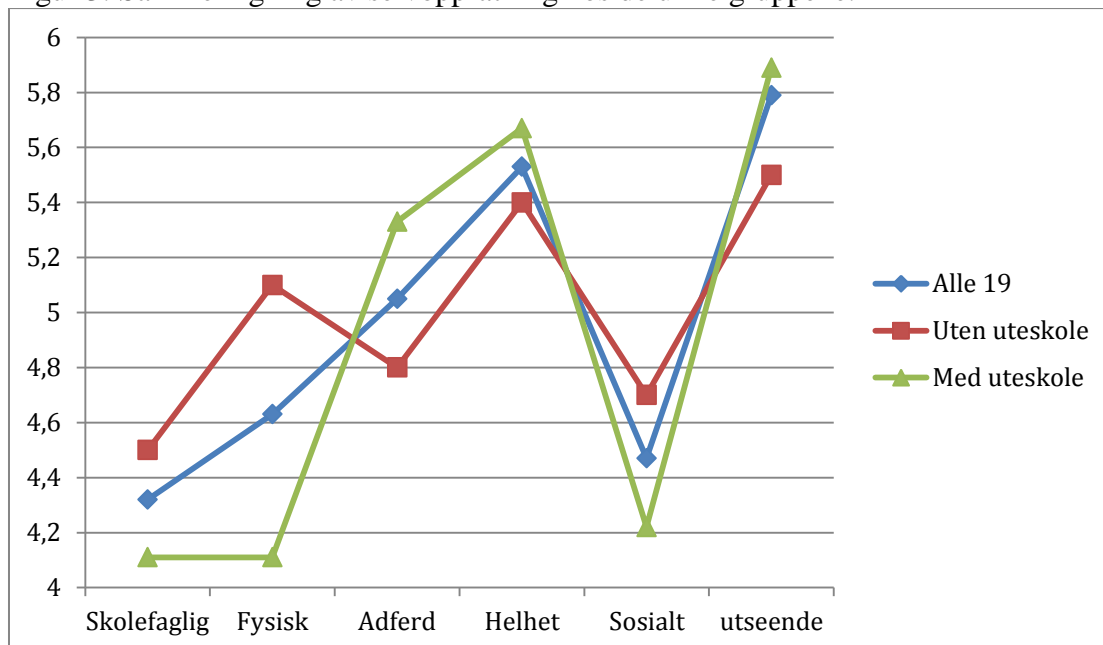


Figur 2 viser:

- svake elever som ikke har uteskole har dårligere selvoppfatning når det gjelder det skolefaglige.

-De teoristerke har en klart bedre selvoppfatning enn de andre.

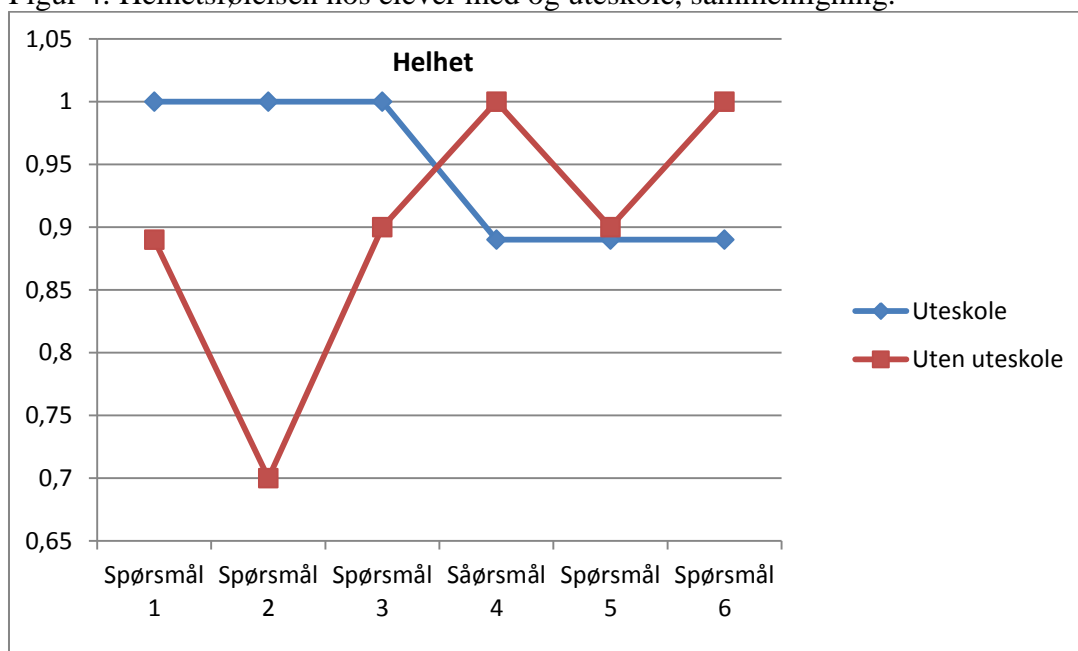
Figur 3: Sammenligning av selvoppfatning hos de ulike gruppene.



Figur 3 sammenligner alle elevenes selvbylde, med og uten uteskole.

Jeg har valgt å se nærmere på en av spørreundersøkelsens deler, «Helhet» som jeg mener faller mest inn under min problemstilling.

Figur 4: Helhetsfølelsen hos elever med og uten utekole, sammenligning.



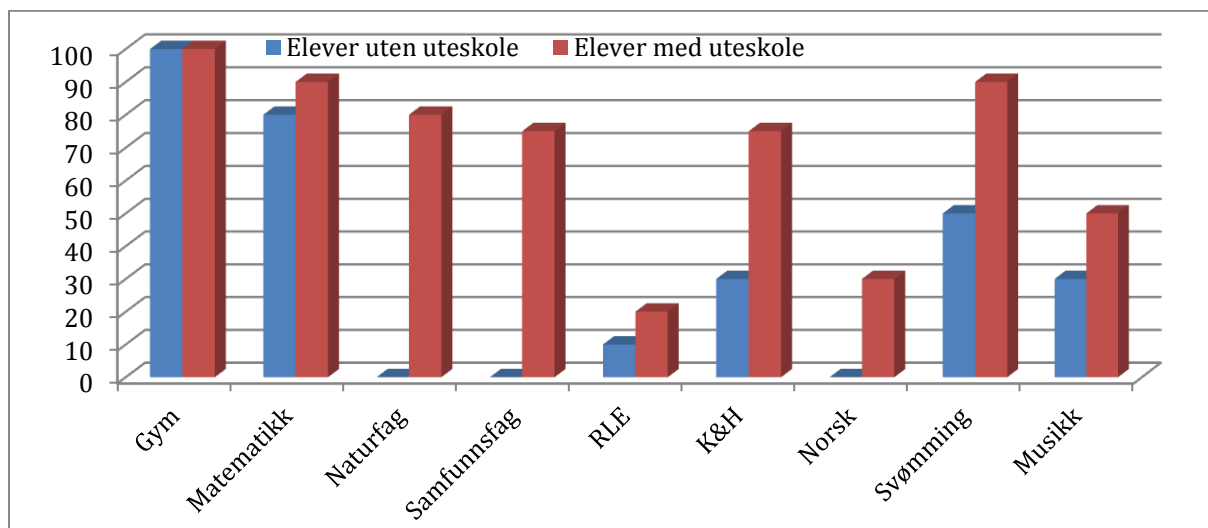
Figur 4 viser at:

-elever som har uteskole har en bedre helhetsoppfatning av seg selv.

4.3 Diagram for svarene på intervjuet:

Søylene viser hvilke fag elevene nevnte som de «liker best». Hvert fag som ble nevnt fikk 1 poeng. Poengene ble til slutt summert og omregnet i % for hvert fag. Dvs. fag som alle nevnte gav 100 %, tre av ti gav 30 % osv. Her ble det ikke tatt hensyn til faglig sterk/svak/middels, alle elevene teller likt.

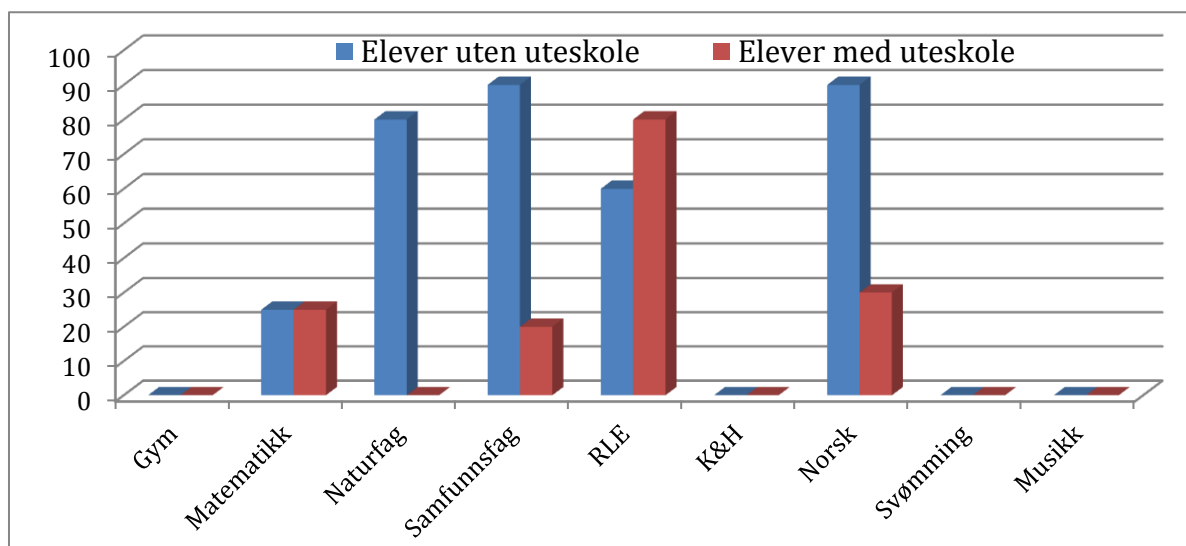
Figur 5: Hvilke fag liker du best?



Figur 5 viser at;

- elever med uteskole oppgir at de liker flere skolefag enn elever uten uteskole.
- særlig viser den forskjell på hvor godt elevene liker naturfag, samfunnsfag og norsk.

Figur 6. Hvilke fag liker du dårligst?



Figur 6 viser at;

- elever uten uteskole oppgir flere skolefag de ikke liker enn elever med uteskole.
- særlig viser denne også forskjell på om elevene som ikke liker naturfag, samfunnsfag og norsk på de to ulike skolene.

Fra spørsmål 3, 4 og 5 gjengir jeg svarene som er relevante her, jeg regner disse som mer en del av en samtale enn svar på spørsmål.

På spørsmål 3 om hva elevene liker best med skolen sin svarer elevene med uteskole bla. dette; - biblioteket, bassenget og at lærer er snill.

Elevene uten uteskole svarte bla.; bra akebakke, kort vei til skolen, artig å leke i skogen bak skolen.

På spørsmål 4 om hva de liker dårligst med skolen sin fikk jeg ikke mange svar men det var noen elever uten uteskole som nevnte at en gutt i klassen hadde blitt mobbet før men at det nå gikk bedre.

På spørsmål 5 om hva de kunne tenkt seg annerledes på sin skole svarte elever med uteskole: - mer gruppearbeid, mer svømming og mer data.

Elever uten uteskole svarte: - mer data, mer gruppearbeid, mindre lekser, kunne begynt kl. 9 og gått til kl. 15, kunne vært mer ute- lengre friminutt.

Spørsmål 6 stilte jeg bare til elevene som ukentlig har uteskole, jeg ville vite hva de syntes om dette. Jeg har gruppert elevsvarene etter tema;

Læreren:

- *«Det er bra med uteskole for da er lærerne artige.»*
- *«Læreren herjer med oss og kaster oss.»*

Undervisningen:

- *«Forsøk er artig.»*
- *«Gruppearbeid med oppgaver og mye lek.»*
- *«Vi lærer om ting.»*

Været:

- *«Noen ganger kaldt og langt å gå, går greit når vi kommer frem.»*
- *«Vi må ha på nok klær ellers blir det kaldt.»*

Lek:

- *«Vi leker med alle i klassen, i friminuttene er vi mer delt med noen som alltid spiller fotball og sånn.»*
- *«Vi leker alle sammen.»*

Svarene viser at elevene er godt fornøyde med å ha uteskole, det var kun et par kommentarer om at det kunne være kaldt som jeg kunne oppfatte som negativt. Nå var det dagen før på uteskolen nærmere 20 minusgrader og jeg hørte kun ei jente som klagde over kalde føtter, men som læreren sa; *«så tar hun på seg lugger neste gang.»*

5. Drøfting

Figur 1 viser at svake elever med uteskole har like bra selvoppfatning som de sterke elevene. Dette gjelder på alle spørsmålene, også de skolefaglige. Det kan virke som at de svake elevene ikke legger så stor vekt på sine faglige prestasjoner men at de er «God nok» som Kjerkol skriver i sin masteroppgave (Kjerkol, 2012).

Middelevene faller igjennom uten at jeg kan si noe om årsaken til dette. Her kan antall elever i undersøkelsen gi en feilmargin, noe som gir store utslag i analysen. Middelevenes besvarelse kan vært et interessant tema for videre forskning.

Figur 2 viser at svake elever som ikke har uteskole har lavere selvoppfatning enn de sterke elevene på alle spørsmålsdelene.

Figur 3 viser en sammenligning av alle 19 elevenes selvoppfatning. Vi ser at elever med uteskole scorer lavest på sin selvoppfatning når det gjelder skolefaglig og fysisk. Her er det igjen grunn til å tro at det skyldes antallet elever og at «middelevene» trekker gjennomsnittet ned.

Elever med uteskole scorer mest på både helhet og atferd. Det viser at de er godt fornøyde med sin egen oppførsel og har et positivt helhetsbilde av seg selv.

Figur 4 viser elevbetsvarelsene som går på helhetsfølelsen. Her er det interessant at elever med uteskole svarer at de har er mer fornøyde med seg selv og sin egen oppførsel enn elevene uten uteskole. Dette kan tolkes som at elever med uteskole får flere muligheter til å utfolde seg, mens de som ikke har uteskole har mindre muligheter og må kjempe med seg selv i å «oppføre» seg.

Resultatet av elevsvarene i intervjuet gir flere interessante funn. På spørsmål en og to nevner elever som har uteskole færre fag som de synes er kjedelige. Spesielt nevner ingen naturfag som kjedelig i motsetning til elever som ikke har uteskole, der mange opplever naturfag som kjedelig. Faktisk nevner mange elever med uteskole at naturfag er et fag de liker godt. Et forslag til videre forskning er å intervju elevene grundigere om disse besvarelsene, hvorfor de liker/misliker de nevnte fagene.

Ifølge naturfaglærer Jon Arve Husby på Hint så bør naturfag undervises i ute, ved praktisk å se og oppleve ting i naturen (Husby, 2012, forelesning på UTOLA).

Jeg tror han har et viktig poeng. Det å lære om naturen ute vil gjøre faget mye mer spennende og interessant for elevene, også i de timene man sitter inne med teorien, slik John Dewey sa for 100 år siden (Jordet, 2003).

Elevene med uteskole nevner også læreren som noe positivt. Det virker som de har et annet forhold til læreren enn elever uten uteskole. En elev fortalte at læreren herjer med dem og kaster dem utfor akebakken når de har uteskole. På spørsmål tre der jeg spør hva elevene liker best med skolen sin er det kun elever med uteskole som nevner læreren. Dette beskrives som viktig også i teorien om uteskole. Relasjonen mellom lærer og elev blir tatt frem som noe svært viktig av både Dewey og Vygotsky (Jordet, 2010). Hvis lærer kjenner elevene godt er det lettere å være et støttende stillas for dem, dvs. å gi enkeltelevne individuell opplæring. Dette er viktig. Hvis elevene får et godt forhold til læreren på flere arenaer enn bare inne i klasserommet vil de lettere kunne tørre å ta opp vanskelige temaer med han. For noen elever er skolen og læreren det tryggeste de har. Uteskolen gir rom for flere spontane samtaler mellom elev og lærer.

I boka «Nærmiljøet som klasserom» forteller en lærer at hun føler hun er blitt en bedre lærer for elevene sine med uteskole. Dette fordi hun har blitt bedre kjent med elevene sine etter at de begynte regelmessig med uteskole. Hun føler hun kan veilede elevene bedre fordi hun kjenner dem godt. Ute deler de sine opplevelser, tanker og følelser uoppfordret og spontant. «Jeg ser også hvordan de har det sammen», fortalte læreren (Jordet, 2003: 189).

Deci og Ryan snakker om tilhørighet til klassen, noe som elevene med uteskole i spørsmål seks svarer at de får igjennom uteskolen ved at alle leker sammen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Lekens betydning fremhever både Vygotsky og Dewey i sine læringsteorier (Eik m.fl, 2007 og Jordet, 2010) .

Både Kjerkol (2011) og Nordahl og Misund (2009) har et viktig poeng omkring det å ikke fokusere på det man er dårlig i. I mitt tilfelle tenker jeg på elever med lese- og skrivevansker. Der er ofte tildelingen av ekstra timer satt inn på mer lesing og skriving. Dette kan skje når de andre har musikk eller kunst og håndverk. Dette kan bli en negativ spiral, motsatt av den positive som Susan Harter beskriver. Harter mener at følelsen av dårlig mestring vil gi dårligere motivasjon (Harter, 1985).

Uteskolen kan hjelpe elever som sliter teoretisk ved at man ute kan øke forståelsen av ting ved at teorien knyttes opp til noe konkret. Uteskolen kan også gi elever en mestringsfølelse i noe, dette vil igjen gi elevene økt motivasjon. Elever som ikke har uteskole, men kun klasserommet som læringsarena, vil kunne bli skolelei. Er elevene skolelei er det vanskeligere å få opp motivasjonen og lærelysten igjen med kun klasseromsundervisning.

Svarene på spørreskjemaene (Figur 1 og 2) viser at teorisvake elever med uteskole har like god selvoppfatning av seg selv som teoristerke elever. Teorisvake elever uten uteskole har ikke den samme selvoppfatningen av seg selv. De kan ha mistet mestringsfølelsen og motivasjonen allerede i tredje klasse.

Mestringsmotivasjon framholder foreldre og lærere som viktige støttespillere til barns mestringsfølelse. Det går på barnas forventning til egen prestasjon, indre motivasjon og selvbestemmelse. Uteskolen ivaretar dette med å styrke forholdet mellom elev og lærer og ved å kunne gi åpne oppgaver som gir rom for elevers selvbestemmelser (Strandkleiv, 2006). Deci og Ryans teori om selvbestemmelse nevner også viktigheten av selvbestemmelse for å utvikle en indre motivasjon til å gjøre en aktivitet (Skaalvik/Skaalvik, 2005).

Mestringsforventning og motivasjon er avgjørende for hvordan elever oppfatter krevende oppgaver- som utfordringer, hindringer eller truende situasjoner (Bandura, 1997 gjengitt i Skaalvik og Skaalvik, 2011).

Csikzentmihalys flytsone viser at elever trenger utfordringer men at de må være passe utfordrende i forhold til deres ferdigheter (Csikzentmihalyi, 1990). Csikzentmihalys flytsone kan til en viss grad sammenlignes med Vygotskys proksimale sone og når et barn er innenfor flytsonen, vil det trolig være indre motivert i tråd med Deci og Ryans teori om indre motivasjon.

John Deweys kritikk av dualismen i skolen er i høy grad aktuell også i dag. Altfor mye undervisning er tavlebasert også i dag og elevene er passive lyttere, eller lærer spør og elever svarer. Mange elever føler at skolen er ett liv, mens deres liv utenfor skolen er et annet liv. Uteskolen gir mer rom for spontane spørsmål, undringer og samtaler. Elevene er også mer på linje med lærerne i uteskolen enn de er i et klasserom (Jordet, 2003).

I uteskolen tar elevene med seg teorikunnskapen ut og utfører den i praksis noe som gir dem erfaringer de kan ta med inn. Refleksjoner fra den dagen jeg observerte sa meg at dette er mulig å få til i praksis. Elevene drev da på med måling inne. Ute fikk alle utdelt et termometer de skulle måle forskjellige ting med. De fikk se i praksis hvor kaldt det var i bekken i forhold

til ved grillen. De noterte tall og skulle benytte dem videre inne. Videre målte de opp arealer av forskjellige størrelser ved å merke opp med sine egne fotspor i snøen. Grupper på tre elever skulle samarbeide og tråkke opp arealer på x antall kvadrat. Sammen måtte de bli enige på forhånd om hvordan de ville gjøre det og med målebånd som verktøy gjennomførte de oppgavene i fellesskap.

Deci og Ryan forklarer indre motivert atferd med behov for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. Alle disse tre momentene var tilstede i denne praktiske oppgaven. Jeg følte også at aktiviteten kom fra interesse og en glede over å gjøre selve aktiviteten (Skaalvik/Skaalvik, 2005).

Resultatene fra mine observasjoner, spørreskjema og intervju underbygges av teorien jeg har skrevet om. Selv om spørreundersøkelsen og intervju er gjort med få elever, viser tendensen i resultatene at uteskolen bidrar til bedre selvoppfatning. Svake elever med uteskole har like positivt selvbilde som sterke elever. Dette kan være fordi de tross alt føler de er gode i «noe».

5.1 Metodevurdering

Ofte er det i samfunnsvitenskapen et skille mellom kvalitative (ord og tekster) og kvantitative (tall og statistikk). Den kvalitative og den kvantitative metoden bør sees på som komplementære, de utfyller hverandre, og kan inspirere til refleksjon og diskusjon (Postholm og Jacobsen, 2011:41). Jeg valgte å bruke begge deler, kvalitativt og kvantitativt i min undersøkelse.

Jeg hadde lyst til å prøve ut Susan Harters spørreskjema (Harter, 1985) som ville gi meg tall og statistikk siden det ikke er så mye kartlegging av denne delen av elevene.

Samtidig ville jeg gjøre et kvalitativt intervju. Nå ble det jeg lagde statistikk av de to første spørsmålene for å gjøre dem mer oversiktlige og sammenlignbare mellom skolene. Kvalitativt synes jeg at svarene jeg fikk fra elever med uteskole var interessante og gav meg innsyn i hva uteskolen gir elevene.

Observasjonsdagen var nyttig for min del. Jeg tror elevene syntes det var lettere å snakke med meg i intervjudelen siden jeg hadde vært sammen med dem en hel dag før.

Man kan spekulere i om spørreskjemaet var for avansert, at ikke elevene forsto spørsmålene og var for unge til å kjøre spørreundersøkelse på. Svarene de gav på spørsmål 1 i «Adferd» og spørsmål 2 i «Helhet» viser at elevene skjønnte spørsmålene. Her svarer alle elevene likt på to spørsmål som er nesten identiske. Dette mener jeg gjør spørreskjemaet gyldig til bruk i min oppgave.

Om jeg skulle gjort spørreundersøkelsen igjen ville jeg spurt flere elever, helst hele klassen. Jeg ville da fått mer solide data og jeg ville fått hele klassen, ikke bare det utvalget læreren gjorde for meg.

Intervjuet synes jeg var greit med ganske åpne spørsmål. Om jeg skulle gjort det igjen ville jeg brukt lydopptak, det ble masse stikkord på arket mitt og ikke så lett å huske alt elevene sa. Jeg kunne brukt lengre tid og gått mer inn på detaljer omkring hvorfor de ikke likte/likte fagene bla., men tiden gikk veldig fort og de hadde annet på dagsplanen slik at for å få med mest mulig antall i undersøkelsen ble det gjort kortere enn om jeg hadde hatt mere tid til disposisjon.

Resultatene gav ikke veldig tydelige svar selv om man kan se en tendens av at uteskole er positivt for svake elevers selvoppfatning.

Jeg stilte spørsmål til lærerne i begge klassene, med og uten uteskole, hvor de ville si elevene lå faglig an i lesing og regning. Begge lærerne svarte at de hadde noen svake, noen sterke og flest middels elever i måloppnåelse i disse fagene.

6. Konklusjon

Vi trenger å sette fokus på det barna er gode i. I uteskolen kan vi elevene en opplevelse av mestring noe som gir dem motivasjon og bidrar til å styrke deres selvbilde. Særlig for elever som sliter med teoretiske fag vil dette være en dag de ikke trenger sitte å føle seg dårligere enn medelevene sine.

Uteskolen gir elevene flere muligheter til å forstå teorien.

Vi trenger å variere elevenes opplæringsarenaer for å gi elevene lyst på fortsatt skolegang og utvikler deres kreativitet.

Læringsteoriene til Dewey og Vygotskys proksimale sone og mestringsteoriene til Harter, Csikzentmihaly, Deci og Ryan praktiseres på en god måte i uteskolen.

Jeg har ikke sjekket hvordan skolene lå i forhold til hverandre på nasjonale prøver. Hvis elever med uteskole scorer like høyt i ulike tester som nasjonale, pisa ol., mener jeg det er grunn til å anbefale uteskole som fast undervisningsopplegg siden det gir så mange andre fordeler i tillegg til fag. Det gjelder særlig elever som sliter med teoretiske fag men også de andre. Det kunne vært interessant å gå nærmere inn på dette temaet som en videreføring av denne oppgaven og er et forslag til videre forskning.

7. Referanseliste

- Brandsmo, Fiborg og Myrslo (2012). Konstruktivisme i Eldar Taraldsen (red) *Pedagogisk basiskunnskap*, Inderøy, Norge: Norsk Pedagogisk Forlag.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Eik, L.T., Karlsen, L. og Solstad, T. (2007). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Norge: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Godøy, O. og Monsrud, M.B. (2011). *Spesialpedagogisk leseopplæring- en veileder*. Oslo, Norge: Bredtvet kompetansesenter.
- Harter, Susan. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Jordet, A.N. (2003). *Nærmiljøet som klasserom Uteskole i teori og praksis*. Oslo, Norge: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Jordet, A.N.(2010). *Klasserommet utenfor*. Norge: CAPPELEN DAMM AS.
- Kjerkol, M.(2012). «Du er god nok, du trenger ikke være best, men du er god nok.» *Inn på tunet- Den skjulte pedagogiske skatten*. Lillehammer, Norge: Høgskolen i Lillehammer.
- Lillemyr, O.F.(2004). *Lek, opplevelse, læring i barnehage og skole*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Myhre, H.(2010). *Den sosiale konstruksjonen av rektorposisjonen i grunnskolen.(Doktorgradsavhandling)*. Trondheim, Norge. NTNU.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. og Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1*. Bergen, Norge: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nordahl, A. og Misund, S.S(2009). *Læring gjennom mestring, skoggruppetoden*. Oslo, Norge: SEBU Forlag.
- Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I.(2011). *Læreren med forskerblick*. Oslo, Norge: Høyskoleforlaget.
- Skaalvik, E. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena, Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. og Skaalvik S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim, Norge: Tapir Akademisk Forlag.
- Strandkleiv, O.I. (2006). *Motivasjon i praksis, håndbok for lærere*. Oslo, Norge: Elevsiden DA.
- Taraldsen, E. (2011) *Homo Libero En pedagogisk filosofisk dannelsesreise*. Inderøy, Norge: Norsk Pedagogisk Forlag.

8. Vedlegg

Vedlegg 1-6 er spørreskjema av Susan Harter (Harter, 1985), oversatt til norsk av Tove Anita Fiskum.

Vedlegg 1: spørreskjema skolefag

Noen barn føler at de er veldig gode til å gjøre skolearbeid	MEN	Andre barn er usikre på om de klarer å gjøre det skolearbeidet de skal
Noen barn synes at de er like flinke i skolefag som andre barn på deres alder	MEN	Andre barn er ikke så sikre på det og lurere på om de er flinke nok i skolefag
Noen barn er ganske sene i å gjøre ferdig skolearbeidet	MEN	Andre barn kan gjøre sitt skolearbeid raskt
Noen barn glemmer ofte hva de har lært	MEN	Andre barn husker ting lett
Noen barn får det til bra i skolearbeidet	MEN	Andre barn gjør det ikke bra i skolearbeidet
Noen barn har problemer med å finne ut svarene i skolen	MEN	Andre barn kan nesten alltid finne svarene

Vedlegg 2: spørreskjema fysisk

Noen barn gjør det bra i alle sportsaktiviteter	MEN	Andre barn føler ikke at de er veldig gode når det handler om sportsaktiviteter
Noen barn ønsker at de skulle vært mye bedre i sportsaktiviteter	MEN	Andre barn føler at de er bra nok i sportsaktiviteter
Noen barn tror at de kan prestere bra i enhver sportsaktivitet de ikke har prøvd før	MEN	Andre barn er redde for at de ikke vil gjøre det bra i sportsaktiviteter de ikke har prøvd før
Noen barn føler at de er bedre enn andre på samme alder når det gjelder sport	MEN	Andre barn føler ikke at de kan delta så bra
I konkurranser og sportsaktiviteter er det noen barn som ofte vil se på istedenfor å delta	MEN	Andre barn vil oftest delta istedenfor å se på
Noen barn gjør det ikke bra i nye utendørsaktiviteter	MEN	Andre barn er gode i nye aktiviteter med en gang

Vedlegg 3: spørreskjema adferd

Noen barn føler at de ofte har en oppførsel de ikke liker	MEN	Andre barn er som regel fornøyd med sin egen oppførsel
Noen barn gjør oftest de riktige tingene	MEN	Andre barn gjør ofte ikke de riktige tingene
Noen barn oppfører seg oftest på den måten de bør	MEN	Andre barn pleier ikke å oppføre seg slik de bør
Noen barn får ofte problemer på grunn av det de gjør	MEN	Andre barn gjør ikke ting som kan gi dem problemer
Noen barn gjør ting de vet de ikke burde gjøre	MEN	Andre barn gjør nesten aldri ting de ikke bør
Noen barn oppfører seg ganske bra	MEN	Andre barn synes ofte det er vanskelig å oppføre seg

Vedlegg 4: spørreskjema helhet

Noen barn er ofte misfornøyd med seg selv	MEN	Andre barn er ganske fornøyd med seg selv
Noen barn er ikke fornøyd med måten de oppfører seg på	MEN	Andre barn er fornøyd med måten de oppfører seg på
Noen barn er ofte fornøyd med seg selv	MEN	Andre barn er sjelden fornøyd med seg selv
Noen barn er glad for at de er den de er	MEN	Andre barn skulle ønske de hadde vært en annen
Noen barn er veldig fornøyd med å være den de er	MEN	Andre barn ønsker at de skal være annerledes
Noen barn er ikke fornøyd med måten de gjør mange ting på	MEN	Andre barn synes måten de gjør ting på er OK

Vedlegg 5: spørreskjema sosialt

Noen barn synes det er vanskelig å få venner	MEN	Andre barn synes det er ganske enkelt å få venner
Noen barn har mange venner	MEN	Andre barn har ikke veldig mange venner
Noen barn kan tenke seg å ha mange flere venner	MEN	Andre barn har så mange venner de vil
Noen barn gjør alltid ting sammen med andre barn	MEN	Andre barn gjør vanligvis ting for seg selv
Noen barn kan tenke seg at flere barn (på samme alder/i samme klassetrinn) liker dem	MEN	Andre barn føler at de fleste barn (på samme alder/samme klassetrinn) liker dem
Noen barn er populære blant sine jevnaldrende (klassekamerater)	MEN	Andre barn er ikke så populære

Vedlegg 6, spørreundersøkelse utseende

Noen barn er fornøyd med hvordan de ser ut	MEN	Andre barn er ikke fornøyd med hvordan de ser ut
Noen barn er fornøyde med sin egen høyde og vekt	MEN	Andre barn ønsker at deres høyde og vekt skulle vært annerledes
Noen barn ønsker at kroppen deres skulle vært annerledes	MEN	Andre barn er fornøyd med kroppen som den er
Noen barn ønsker at utseende deres skulle vært annerledes	MEN	Andre barn liker utseende sitt som det er
Noen barn ønsker at noe ved ansiktet eller håret skulle sett annerledes ut	MEN	Andre barn liker ansiktet og håret slik det er
Noen barn synes at de ser bra ut	MEN	Andre barn synes at de ikke ser veldig bra ut

Vedlegg 8: Intervju

Intervju av elever

Spørsmål 1: Hvilke fag liker dere best?

Spørsmål 2: Hvilket fag liker dere dårligst?

Spørsmål 3: Hva liker du best med skolen din, generelt?

Spørsmål 4: Hva liker du dårligst med skolen din, generelt?

Spørsmål 5: Hvis du fikk bestemme hvordan skoledagen skulle vært, det er skole ikke bare lek, hvordan ville du hatt det?

Spm 6, Hva synes dere om uteskole?: