

Bachelorgradsoppgave

Uteskole – en læringsarena for elever med atferdsproblemer.

Outdoor Education - an alternative learning arena for students with behavioural problems.

Hvordan kan læreren ved hjelp av uteskole klare å styrke selvoppfatningen hos elever med atferdsproblemer?

How can the teacher using outdoor education manage to strengthen the self-perception of students with behavioural problems?

Pål-jørn Hanssen

GLU360

Bachelorgradsoppgave i

Grunnskolelærerutdanning 5-10

Levanger 2013



Høgskolen i Nord-Trøndelag



SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV BACHELOROPPGAVE

Forfatter: Pål-jørn Hanssen

Norsk tittel: Uteskole – en alternativ læringsarena for elever med
atferdsproblemer.

**Hvordan kan læreren ved hjelp av uteskole klare å styrke
selvoppfatningen hos elever med atferdsproblemer?**

Engelsk tittel: Outdoor Education - an alternative learning arena for students with
behavioural problems.

**How can the teacher using outdoor education manage to strengthen the
self-perception of students with behavioural problems?**

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: 31.05.2013

Dato: 31.05.2013

Underskrift: Pål-jørn Hanssen

Dikt.

Det du tror om meg.

Slik du er mot meg.

Hvordan du ser på meg.

Hva du gjør mot meg.

Hvordan du lytter på meg.

- Slik blir jeg.

(Ukjent forfatter i Eidsvåg, 2005)

Forord.

I dette forskningsprosjektet har jeg fått mulighet til å gå inn i en problemstilling som jeg lenge har fattet interesse for. Hvordan kan læreren være til hjelp for barn og unge som sliter med atferdsproblemer og egen selvfølelse?

Dette mener jeg er et viktig tema for personer som skal jobbe i skolen. Jeg har selv vært så heldig og blitt kjent med flere barn og unge som har gått under denne kategorien elever. Disse har hatt mange gode og sterke sider, som ofte har kommet i skyggen av settinger de ikke har mestret like godt. Frustrasjoner, missforståelser og liten tro på å lykkes, har dessverre alt for ofte fått prege den dagligdagse skolesituasjonen for mange av disse elevene. Ofte har de blitt forhåndsdomt som tapere av omgivelsene - og seg selv. Egen tro på å lykkes faglig og sosialt har dessverre vært en mangelvare, noe som etter mitt syn har forsterket atferdsproblematikken rundt denne elevgruppen. Som ufaglært lærer, reflekterte jeg ofte over hvordan man kan være med på å snu denne tendensen. Dette ville jeg forsøke å få et svar på, gjennom et lite stykke forskningsarbeid.

Selve arbeidet ble tidskrevende og arbeidsomt, men samtidig svært inspirerende og givende. Heldigvis har jeg en kone som er svært forståelsesfull i forhold til min prioritering av tid.

Jeg vil med dette rette en stor takk til de som har bidratt til at jeg kunne gjennomføre dette prosjektet. Spesielt vil jeg fremheve elevene - som villig lot oss få et innblikk i deres liv, der de delte tanker og erfaringer - som det ikke bestandig er like enkelt å snakke om.

Samarbeidet med Ronny Andre Holberg vil jeg betegne som meget givende, der hans interesse og levende engasjement blant ungdommer ble til stor nytte. Det å kunne arbeide sammen med en person som brenner for samme tema, der vi ut fra hvert vårt ståsted diskuterte fremgangsmåter og resultater – vil jeg betegne som en stor styrke.

Jeg er svært takknemlig for at Thor Dahl, Arnt Ove Flatås og lærer ved den alternative opplæringsarenaen tok seg tid til å møte oss. Deres kunnskaper i forhold til arbeid blant barn og unge ble til stor hjelp. Møtene med Thor Dahl fremheves som spesielt inspirerende. Dette i forhold til de erfaringer og den kompetanse vi fikk ta del i. Hans tanker og opplevelser burde vært formidlet til langt flere.

Til sist men ikke minst - vil jeg takke min tålmodige og dyktige veileder, Tove Anita Fiskum, for svært god veiledning – og ønsker å anbefale hennes kompetanse videre til andre.

Innholdsfortegnelse.

Samtykke til høgskolens bruk av bacheloroppgave.....	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Dikt.....	2
Forord.....	3
Innholdsfortegnelse.....	4
Sammendrag.....	6
1.0. Innledning.....	7
2.0. Teori:.....	8
2.1. Noen tanker i forhold til oppbyggelsen av teoridelen.....	8
2.2. Uteskole og mulige fordeler.....	8
2.3. Noen interessante funn – mestrings og relasjonskompetanse.....	9
2.4. Hva er selvoppfatning? Kan uteskole bidra for å heve denne?.....	10
2.5. Hva er atferdsproblemer, og hvilken betydning kan uteskole få for dette?.....	11
2.6. Mestring – en betydningsfull link til god selvoppfatning.....	12
2.7. Relasjonskompetanse – et viktig element i det hele.....	13
3.0. Metode.....	14
3.1. Forforståelse.....	15
3.2. Utvalg.....	15
3.3. Intervjuet.....	15
3.4. Analyse.....	16
3.5. Etsiske betraktninger.....	16
4.0 Resultat:.....	17
4.1. Elevenes positive relasjonserfaringer.....	17
4.2. Elevenes negative relasjonserfaringer:.....	18
4.3. Elevenes negative mestringserfaringer.....	19
4.4. Elevenes positive mestringserfaringer.....	20
5.0. Drøfting.....	22
5.1. Kan relasjoner, og dermed selvbildet, bli styrket ved aktiv bruk av uteskole?.....	23
5.2. Elevers negative relasjonserfaringer, og hvordan dette kan snues ved hjelp av uteskole.....	24
5.3. Negative mestringserfaringer – og hva uteskole kan bidra med for å snu dette.....	25
5.4. Hva kan gjøres for å øke mestringskurven, og dermed selvbildet, hos elever med atferdsproblemer?.....	26
5.5. Metodevurdering.....	27

6.0. Konklusjon og forslag til videre forskning.	28
7.0. Referanseliste:.....	29
8.0. Vedlegg	31
8.1. Vedlegg 1.....	31
8.2. Vedlegg 2.....	34
8.3. Vedlegg 3.....	38

Sammendrag.

Formålet med denne bachelorgradsoppgaven er å finne ut hvordan, og om man som lærer kan være med på å styrke selvoppfatningen hos elever med atferdsproblemer. Dette ved hjelp av uteskole.

Innledningsvis har jeg pekt på hvorfor dette er et viktig arbeid, der jeg samtidig setter spørsmålstegn ved om man gjennom tradisjonell klasseromsundervisning, når frem til elever med atferdsproblemer. Kan uteskole være en alternativ undervisningsarena for denne målgruppen, hvor man har mulighet til å styrke selvoppfatningen hos barn og unge som sliter med problemer av denne kategori?

Deretter følger en teoretisk gjennomgang, der jeg gjennom faglitteratur setter lys på temaet. Her defineres hva uteskole, atferdsproblemer og selvoppfatning er, samt hvorfor mestring og relasjonskompetanse blir viktige elementer i arbeidet med å styrke selvoppfatningen.

For å kunne få svar på min problemstilling, valgte jeg å intervju ungdommer som gikk inn under denne kategorien elever. Basert på intervjuene, der jeg sammenligner hva denne målgruppen savner i den ordinære skolen, knyttet opp mot hva andre elever har fått gjennom aktiv bruk av uteskole - fremhever jeg noen felles trekk. Poengene som fremkommer støttes opp med uttalelser til tre lærere, der alle har gode erfaringer med bruk av uteskole.

Momentene som fremkommer drøftes opp mot relevant faglitteratur, der jeg ser at mine funn stemmer godt overens med hva det faglitterære viser til. Videre ser jeg med et kritisk blick på metoden som er brukt, før jeg til slutt oppsummerer med en konklusjon av mitt arbeid.

Gjennom mitt lille forskningsarbeid, får jeg en forståelse for at elever med atferdsproblemer savner en mer praktisk rettet skolehverdag – der mulighetene for å mestre det faglige og det sosiale oppleves som større. Lærers aktive tilstedeværelse i elevenes verden blir her svært viktig. Ut fra mine funn ser jeg at uteskole kan være et nyttig verktøy i arbeidet for å styrke selvoppfatningen, blant elever med atferdsproblemer. Dette er en arena der lærere i større grad enn ellers har anledning og tid til å jobbe tetter opp mot miljøet, og legge til rette for mestringserfaringer. Her får elevene mulighet til en praktisk tilnærming til det faglige, og lærere får en unik mulighet til å være delaktige i - og påvirke et klassemiljø til det positive.

På grunnlag av samtalene med elever og lærere, har jeg fått tatt del i nyttige erfaringer som kan være til hjelp for meg selv i egen yrkesutøvelse - og håper dette kan være til inspirasjon for andre.

1.0. Innledning.

Mange barn og unge dropper ut av dagens skole. Det finnes en rekke årsaker til dette, og like mange teorier for hvorfor det skjer. Ord som brukes for å beskrive deler av denne elevgruppen kan være problembarn eller barn med atferdsproblemer. Bak denne *noe enkle* beskrivelsen, finner vi enkeltindivider. Dette er personer som alle har sin egen historie og bakgrunn til hvorfor livet har blitt som det har blitt.

Nordahl og Sørliie beskriver i boken *Utfordrende ungdom i skolen*, noen av merkelappene disse elevene får. *Drop-outs, skulkere og verstinger* er noen av navnene samfunnet bruker. Disse elevene karakteriseres blant annet som impulsdrivne, voldelige eller rastløse (Helgeland, 1994). Videre vises det til at begrepsbruken og tilhørende beskrivelse adresseres direkte til problemer som er knyttet til denne ungdommen og hans eller hennes væremåte. Man retter med andre ord bare hovedfokus på problembildet som direkte omhandler eleven, og ikke mot det som kan relateres mot lærers og de voksnes ansvarsområde (Ibid). Hva kan lærer gjøre for å hjelpe slike elever?

Gjennom selv å ha jobbet med barn og unge som sliter under disse *merkelappene*, har jeg fått en forståelse for at det her er snakk om ungdommer som ofte er *skadeskutt* av omverdens holdninger til dem. Ofte ser man bare problemene rundt, og klarer ikke å rette fokuset mot de gode og sterke sidene som enkelteleven har. Verdien som man burde bygget videre på - kommer som regel i skyggen av alle fordommer, problemer og merarbeid en lærer får i fanget – når et eller flere *problembarn* blir en del av klassen. Hva kan jeg som lærer gjøre for å lokke det beste ut av denne kategorien elever? Jørgensen og Schreiner sier at opplæringstilbudene til den aktuelle gruppen, ofte blir lagt opp rundt hva den unge ikke kan eller ikke vil. Dette i stedet for å fokusere på et positivt utgangspunkt som ferdigheter, hva de mestrer eller på deres sterke sider (Jørgensen og Schreiner i Helgeland, 1994).

Helgeland poengterer at problematferd i skolen kan sees i sammenheng med et teoritunget, ensartet og lite differensiert skoletilbud, der dette ikke er tilpasset elevenes ståsted og behov (Helgeland, 1996). Hvordan kan jeg som lærer være med på å forvandle skolehverdagen - fra å være en arena full av nederlag, og en følelse av bestandig å være et hakk dårligere enn resten - til å bli noe positivt? Finnes det arenaer i skolehverdagen der elever med atferdsvansker har muligheten for å lykkes bedre – der mestringsfølelsen og et positivt selvbilde kan blomstre frem?

Jordet sier at en skolepolitisk løsning som blir skissert, er å legge opp til mer variert opplæring. Dette vil føre til at flere elever opplever mestring. Videre sier han at man bør anvende teoretiske kunnskaper i praktisk handling utenfor klasserommet. Elevene utvikler dermed forståelse for hvordan ting henger sammen (Jordet, 2010). Helgeland påpeker at aktivitet kan føre til mestring i risikosituasjoner, og at

det er en nær link mellom mestring og selvtillit (Helgeland, 1996). Kan uteskole være en viktig brikke for å nå dette målet?

I et opplysningsskriv fra regjering og departement, pekes det på at dersom andelen av et kull som gjennomfører videregående opplæring øker fra 70 til 80 prosent, kan den årlige samfunnsmessige gevinsten bli på ca. 5,4 milliarder kroner. I denne forbindelse pekes det blant annet på at faglige ferdigheter fra grunnskolen er av stor betydning for om elevene fullfører eller ikke (Regjeringen, 2010). Tilrettelegging og kvaliteten på det arbeidet som lærer gjør for at elever med adferdsproblemer kan øke mestringsskurven og dermed selvbildet, vil trolig i stor grad bidra til at disse tallene reduseres. I tillegg vil tilpasset opplæring være med på å forebygge utvikling av problematferd blant elever som befinner seg i denne risikozonen.

På bakgrunn av relevant teori og eget forskningsprosjekt, vil jeg nå forsøke å sette lys på dette temaet. *Hvordan kan læreren ved hjelp av uteskole klare å styrke selvoppfatningen hos elever med atferdsproblemer?*

2.0. Teori:

2.1. Noen tanker i forhold til oppbyggelsen av teoridelen.

Oppgaven er bygd opp rundt tankegangen bak uteskole. En naturlig start vil være å definere begrepet uteskole, samt en begrunnelse til hvorfor dette bør innlemmes i undervisningen. I fortsettelsen vil jeg skissere hvorfor mange sliter på skolen, for så å definere hva selvoppfatning er. Barn som har problemer på skolen, og med sin egen selvoppfatning, er i faresonen for å utvikle atferdsproblemer. Derfor fortsetter jeg med å ta for meg mestring og relasjonskompetanse – som to viktige elementer i arbeidet med å styrke selvoppfatningen blant denne elevgruppen.

2.2. Uteskole og mulige fordeler.

Jordet sier at uteskole er en arbeidsmåte der man regelmessig flytter deler av undervisningen ut i nærmiljøet. Alle skolefag trekkes inn, og man lærer faglige emner i deres rette miljø, der ute- og inneaktiviteter har nær sammenheng. Gjennom å bruke alle sanser, får elevene personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten. Stikkord som faglig aktivitet, utfoldelse og lek, fantasi, nysgjerrig søken, opplevelser og sosialt samvær - står sentralt (Jordet, 1998). Uteskole er, ut fra hans tanker, så mye mer enn bare en skitur der man griller pølser og har det gøy. Klasserommet utenfor er en fullverdig undervisningsarena som tilfredsstillende sentrale temaer i den generelle delen av LK-06. Læreplanverkets generelle del innledes med hva opplæringens mål har som hovedoppgave. Man skal gjennom skolen rustes opp til å møte oppgaver som livet byr på, der man sammen med andre mestrer utfordringer. Den skal gi den enkelte kompetanse i forhold til det å håndtere eget liv, i tillegg til vilje

og overskudd til å hjelpe andre. Videre heter det at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elev slik at den utvider elevenes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse (LK-06). I boka *Klasserommet* utenfor settes det spørsmålsteget i forhold til om den tradisjonelle klasseromsundervisningen inkluderer alle i gode faglige læreprosesser. Her fremkommer, tvert i mot, at man mest sannsynlig påfører elever helsemessige og sosiale problemer. Dette i stedet for å forebygge slike skader (Jordet, 2010).

Jordet sier at uteskole blant annet har som hensikt å danne en bro mellom elevers verden og skolens verden. Det pekes på at man gjennom en slik undervisning skal ta teori med ut og anvende faglige begreper, for så å ta med seg erfaringene inn. Gjennom en setting som dette vil elevene få en mer operasjonell forståelse av teorien de arbeider med i klasserommet – der praktiske aktiviteter gir en utdypet og nyansert forståelse av lærestoffet (Ibid). På denne måten tilfredsstiller man flere av de mål som det refereres til ovenfor – der dette får en ekstra stor gevinst i forhold til elevgruppen som denne teksten fokuserer på.

2.3. Noen interessante funn – mestrings og relasjonskompetanse.

Gjennom å studere hva flere forskere og forfattere skriver, ser jeg at mestrings og relasjonskompetanse er spesielt viktig, i forhold til arbeidet for å styrke selvfølelsen blant barn og unge med adferdsproblemer. Helgeland setter søkelyset på faktorer der skolen kan legge forhold bedre til rette for barn som viser avvikende adferd. Hun peker blant annet på organiseringen av skolehverdagen, lærers atferd, holdninger og kompetanse. Gir undervisningen mening? Er forhold lagt til rette for at elevene skal få et styrket selvbylde, eller bidrar skolen til at elevene føler seg nedvurdert? Hva med relasjonene elevene seg i mellom, og hvordan er miljøet i forhold til mobbing? (Helgeland, 1996). Alt dette er elementer som er viktig i forhold til mestring og relasjonskompetanse.

Det hevdes at elever som sliter med det faglige, ofte har lav sosial status i klassen - med de problemer dette kan medføre (Sletta i Skaalvik og Skaalvik, (2005). Hvordan kan uteskole bidra i forhold til disse uttalelsene? Jordet sier at det er en fruktbar relasjon mellom læringsaktiviteter i og utenfor klasserommet (Jordet, 2010). Dette finner jeg støtte i hos Tiller og Tiller - som fremhever at mening, deltakelse og nytte er betydningsfulle begreper for læring – noe som trolig gir økt driftighet og betraktelig bedre resultater (Tiller og Tiller, 2002).

I boken *Læreren*, skildrer Inge Eidsvåg utviklingen som flere unge med adferdsproblemer i Norsk skole har gått gjennom. Her peker han på førsteklasingen som full av forventning og vitebegjær gleder seg til å starte på skolen. Noen år senere har skolen forvandlet ham til en tverr, giddeless og uinteressert ungdomsskoleelev (Eidsvåg, 2000). I Bagøien fremkommer det at i møte med naturen, settes det følelser i sving. Ross hevder at det nedfelles gledesfulle strukturer, som settes i gang når

sanseinntrykkene fra naturen strømmer på (Ross i Bagøien, 1999). Gjennom selv å ha jobbet med denne type elevgruppe, har jeg observert at mange sliter både faglig og sosialt. Hvorfor er mestring og relasjonskompetanse viktig i forhold til denne aktuelle elevgruppen? Disse momentene mener jeg er verdt å se nærmere på, men før jeg går videre vil jeg med hjelp av teori definere hva som legges i begrepet selvoppfattning og atferdsproblemer.

2.4. Hva er selvoppfatning? Kan uteskole bidra for å heve denne?

Skaalvik og Skaalvik sier at selvoppfatning handler om alle oppfattninger, forventninger, vurderinger, tro eller viten som en person har om seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Med dette som utgangspunkt, er det ikke vanskelig å forstå at selvoppfatningen er vesentlig i forhold til en persons liv og utvikling.

I boka Barns selvoppfatning - skolens ansvar, skisseres selvoppfatning som et resultat av de sosiale erfaringer vi gjør, og hvordan omgivelsene tolker disse (Skaalvik og Skaalvik, 1988). Tiller og Tiller hevder at dersom elever ikke skjønner det som skolen ønsker at de skal forstå, vil dette påvirke deres egen selvoppfatning i negativ forstand. Dersom dette skjer flere ganger, vil den unge forøke å unngå lignende situasjoner i fremtiden (Tiller og Tiller, (2002). Marschauser fremholder at det å føle seg evneveik er verre enn å bli stemplet som lat. Han sier videre at dersom elevene får troen på at skolen er en plass der de får dekket behov for tilhørighet og selvverd, vil problematferd reduseres. Det fremheves at for å nå dette målet, må man utvikle en arena for samarbeid og pedagogisk refleksjon (Marschauser, 2007). I følge Jordet er uteskole en undervisningsform som gir impulser og et godt grunnlag for samarbeid og faglige refleksjoner (Jordet, 2010).

I boka Resiliens defineres selvoppfatningen som et samlebegrep som inneholder både selvbilde, selvfølelse, selvtillit, egenverd og tro på egne krefter. Olsen og Traavik hevder at egenverdet, selvbildet og selvfølelsen sier noe hvem vi i egne øyne er, mens selvtilliten forteller hva hver enkelt tror de mestrer eller presterer. Videre definerer de selvfølelsen som selve grunnmuren i resiliensens plattform, der dette beskrives som en generell følelse av å være elsket og verdt noe (Olsen og Traavik, 2010). Eidsvåg frembringer noe av betydningen dette kan få for elever i skolen, der de kjenner på seg at læreren virkelig bryr seg om dem. Følelsen av å være verdifull blomstrer frem, og elever tør å gi seg til kjenne når de føler seg elsket (Eidsvåg, 2000). Hvordan kan uteskole bidra til at elevene føler seg mer akseptert av læreren? En elevgruppe skildret en god lærer som en som blant annet tok dem med på turer. Gjennom dette fikk de en forståelse for at læreren likte å være sammen med dem (Gustavsson og Tømmerbakken, 2011).

Når det gjelder selvtillit, beskriver Juul og Jensen dette som et ytre stillas som individet kan støtte seg til i ulike situasjoner. De viser videre til at mestring og ros henger nøye sammen med selvtillit, og at dette er med på å bygge opp om hvor godt man selv tror man mestrer eller presterer (Juul og Jensen i Olsen og Traavik, 2010). Wormes og Manger sier at jo mer eleven oppfatter seg som flink, og har en iboende tro på egne krefter (self-efficacy), jo mindre vil den plages med tvil på egne ferdigheter (Wormes og Manger i Olsen og Traavik, 2010). Dette betegnes som en svært viktig faktor i arbeidet med barn som er i en risikogruppe (Olsen og Traavik, 2010).

Tiller og Tiller hevder at når elevene ikke klarer å svare til kravene som er satt, utvikler de raskt et negativt bilde av seg selv (Tiller og Tiller, 2002). I en DN-rapport fra 1992, utgitt av Direktoratet for Naturforvaltning, fremkommer det at positiv selvoppfattelse øker med frekvensen og intensiteten av positive erfaringer. Det pekes også på at personer som står eleven nær påvirker elevens selvoppfattelse – gjennom positive tilbakemeldinger, (Sjong, 1992). Gjennom å praktisere uteskole får elevene mulighet til å vise frem sterke sider, som ellers ikke blir verdsatt inne i klasserommet. Her kan praktiske sider ved teoribelagte fag komme frem, og gi elever mulighet til å få vist ferdigheter og forståelse - som ellers ikke ville ha kommet frem. Jordet peker her på at uteskole gir en mer omfangsrik forståelse for hva det vil si å prestere i skolen, og viser til at det her blir verdsatt mer enn kognitive verdier i forhold til en elevs prestasjoner (Jordet, 2010).

2.5. Hva er atferdsproblemer, og hvilken betydning kan uteskole få for dette?

En endelig definisjon kan være vanskelig å finne. Dette skyldes at hva som aksepteres som god eller dårlig atferd, forandres i takt med tida (Overland, 2007). Og den definerer atferdsproblemer i skolen som atferd som bryter med skolens forventninger, normer og regler. Der væremåten vanskeliggjør undervisnings og læringsaktiviteter, og dermed også elevens læring og utvikling. Det vises også til at denne type problemer hindrer gode relasjoner og samhandling med andre, noe som må sees på som en konsekvens av stadige konflikter eller sosial isolasjon (Ogden, 2001).

I følge LK-06 skal skolen ivareta og ha rom for alle. Undervisningen skal dermed tilpasses hver enkelts behov og klassen som helhet når det gjelder fag, innhold og utviklingsnivå. Det pedagogiske opplegget skal med smidighet og godhet nå inn til alle – og dermed møte ulikhetene som er i en klasse (LK-06). Kan uteskole være til hjelp? I følge Jordets budskap er uteskole den eneste mulige vei for å nå dette målet (Jordet, 2010).

Nordahl velger å klassifisere problematferd i fire kategorier. Denne klassifiseringen er gjort på grunnlag av elevundersøkelser, der elever selv rapporterte om egen væremåte. Den første beskrives som undervisnings og læringshemmende atferd. Her kommer momenter som å drømme seg bort, bli

lett distraherert, være urolig og bråkete, mentalt fravær og det å forstyrre undervisningen. Kategori nummer to går inn under sosial isolasjon. Dette handler om ensomhet og depresjon. Den tredje viser til utagerende atferd, der elevene ofte og raskt blir sint, svarer lærer tilbake når læreren oppfattes som irriterende, eller kommer ofte i konflikter - verbalt og fysisk. Til sist fremkommer norm og regelbrytende atferd. Denne ser man minst av, og fremstilles som en alvorlig antisosial atferd der elevene med vilje ødelegger, truer, plager andre, stjeler, medbringer våpen, eller kommer i ruspåvirket tilstand på skolen (Nordahl, 2000).

Nordahl skriver at når elever synes at innholdet i undervisningen ikke er interessant eller viktig, og når de generelt har dårlige relasjoner med lærere og elever - resulterer dette i problematferd (Ibid). Hva kan uteskole tilføre skoleverket med tanke på disse elevene, og samtidig hele elevgruppen, sett under ett?

Jordet skriver at nasjonal og internasjonal forskning peker på at læringsaktiviteter utenfor klasserommet har et stort potensial med tanke på å fremme elevers læringsutbytte, trivsel og læring (Jordet, 2010).

2.6. Mestring – en betydningsfull link til god selvoppfatning.

Mestring omtaler Traavik og Olsen som en fundamental faktor i resilienstenkning. Her vises det til studier som tilsier at gjennom å styrke elevers mestringsferdigheter, styrkes selvoppfatningen. Det er med andre ord en nær link mellom mestring og selvoppfattelse (Olsen og Traavik, 2010).

Bandura hevder at jo mer en elev forventer å mestre, dess større blir sjansene for et godt resultat. Eleven trenger ikke generelt å anse seg som flink, men må ha en iboende tro på å klare å løse oppgaven han/ hun bil satt til – dette ut fra hva eleven har lært og erfart tidligere (Bandura i Manger, Lillejord, Nordahl og Helland, 2009). Dersom man har tro på å mestre noe på et felt, vil dette føre til at man senere vil bryne seg på oppgaver innen samme retning. Det poengteres at kompetanse innen området er viktig for resultatet (Manger m.fl., 2009). Kan skolen bidra til å øke mestringskurven til elever med atferdproblemer, og hvordan står det til i skoleverket i forhold til dette? Marschhauser fremhever mestringserfaring som en av flere faktorer som påvirker selvoppfatningen, og mener at læreren må spørre seg hvordan han eller hun kan bidra til at elevene opplever mestring i alle fag. (Marschhauser, 2007). I følge PISA 2006 fremkommer det at 20 % av 15 åringene har store problemer med å forstå tekstbasert kunnskap. Jordet konkluderer dermed med at en tradisjonell skolehverdag, der mye er tekstbasert, ikke kan oppleves som spesielt meningsfullt for denne gruppen elever. Han hevder at et skolerelatert press, som dette medfører, har negativ effekt på elevenes motivasjon og følelse av å lykkes. Det vises videre til at 80 % av alle elever på ungdomstrinnet savner mer praktisk arbeid

(Jordet, 2010). Kan uteskole være med på å snu denne tendensen? Finnes det arenaer som kan gi elever som sliter med teori, og som på grunn av det har utviklet adferdsproblemer, mulighet til å mestre?

I boka *Barns selvoppfatning – skolens ansvar*, pekes det på at elever trenger å være i aktivitet og lykkes med oppgaver som utføres. Når elever kjenner at de mestrer, blir det nedfelt en positiv selvoppfatning. Det poengteres dermed at det er skolens oppgave er å gi elevene arbeidsoppgaver der muligheten for å mestre er god, og at disse oppgavene blir betraktet som viktige (Skaalvik og Skaalvik, 1988). Uteskole fremstår som en plass der man bygger på elevenes erfaringer. Lærerstoffet gir dermed mer mening, og det dannes en mer helhetlig og virkelighetsnær læringssituasjon (Jordet, 1998). Jordet sier at elever med forskjellige former for atferdsvansker har spesielt godt utbytte av uteskole, og at de gjennom denne form for undervisning erfarer mestring oftere enn ellers. Dette gir dem en tilleggsbonus - i form av økt anerkjennelse blant medelever i klassen (Jordet, 2010).

2.7. Relasjonskompetanse – et viktig element i det hele.

En definisjon av hva relasjonskompetanse er - fremkommer som den enkeltes evne til å møte andre i deres behov, og være med å legge til rette for samarbeids- og læringssituasjoner. Dette slik at resurser hos den andre kan løses ut, og tas i bruk i egen lærings- og utviklingsprosess (Kinge i Gustavsson og Tømmerbakken, 2011). En annen definisjon går ut på hvilken pedagogisk evne læreren har til å se hver enkelt elev – der elevens premisser og forutsetninger kommer i første rekke. Læreren må her tilpasse sin egen væremåte, men samtidig fremstå som lederen – og ha evne til å være ekte i sin kontakt med eleven (Juul og Jensen i Olsen og Traavik, 2010). Hvordan er dette i forhold til barn med adferdsproblemer? I forhold til de svakere elevene hevdes det at den oppmerksomheten lærer gir, ofte er av kontrollerende og korrigerende karakter. Den ros som evt. fremlegges er stort sett når lærer er alene sammen med eleven. Dermed er disse kommentarene av positiv karakter - ikke med på å høyne elevens sosiale status (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Hva ligger i ordet relasjon, og hvilken betydning har det for enkeltindividet og fellesskapet som helhet? Overland sier at relasjoner er hvilke innstillinger eller oppfatninger man har til hverandre, og hva mennesker betyr for hverandre (Overland, 2007). I boken *Resiliens i skolen* fremkommer det at betingelsen for trygghet og grunnlaget for trivsel, finner man gjennom gode relasjoner (Olsen og Traavik, 2010). Dersom man i motsatt fall har problemer med sine relasjoner til omverdenen – der barn og unge sliter med sosial tilhørighet – utvikles det negative mestringsstrategier i forhold til miljøet. Dette for å beskytte seg mot nederlag, og for å opprettholde egen selvoppfatning (Overland, 2007). LK-06 poengterer at skolen skal romme alle, og at læreren må se den enkelte. En god klasse beskrives som en plass der omtanke og omsorg vises spesielt når noen kjører seg fast (LK-06, generell del). Opplæringsloven sier at enhver skole og lærer er lovpålagt å arbeide aktivt for å skape gode

relasjoner for den enkelte elev i skolemiljøet. § 9a-3 presiserer følgende: ”Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør” (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 1998). Eidsvåg hevder derimot at hver dag våkner 30-40000 barn og unge med angst for å gå på skolen (Eidsvåg, 2000).

I forhold til resiliensbegrepet, påpekes det at unges møte med en kyndig og omsorgsfull voksenperson, kan snu en negativ utvikling (Danielsen i Olsen og Traavik, 2010). De skriver videre at sosial kompetanse kan sees på som et beskyttende element mot antisosial atferd, og at relasjon med andre – med vekt på jevnaldrende er av stor betydning (Olsen og Traavik, 2010).

Kan uteskole være med på å skape gode relasjoner som er med på å heve selvbildet til elever med atferdsproblemer? Jordet sier til at uteskole ser ut til å virke positivt inn på elever med atferdsproblemer, dette med tanke på relasjon til lærere og medelever (Jordet, 2010). Jordet hevder også at man gjennom denne læringsarenaen gir elevene andre og nye opplevelser av det sosiale fellesskapet i klassen, og viser til at denne form for undervisning - er med på å utvikle respekt for andre personer. Det pekes også på erfaringer som er gjort i forhold til positiv samhandling elevene i mellom. Det skildres her et helt annet samhold når elevene er i en undervisningssituasjon ute, enn hva lærer er vant til gjennom tradisjonell klasseromsundervisning. Jordet viser til lærere som forteller at samspillet mellom dem og elevene er blitt styrket som et resultat av uteskole. Her får læreren høre mellommenneskelige ting som man i en travel hverdag ikke har tid til å ta notis av. Jordet hevder kort og godt at uteskole fremmer til varierte måter å arbeide på, slik at det sosiale aspektet tas godt vare på. Dette med alle de positive konsekvenser dette får. Ved å arbeide med uteskole knyttet opp mot teorivake elever, og deriblant elever med atferdsproblemer, vil man få positive frukter som økt motivasjon, mestring, bedre relasjoner til andre. Alt dette medfører et bedre selvbilde blant elevene (Jordet, 1998).

3.0. Metode.

I mitt forskningsprosjekt valgte jeg å bruke intervju som metode. Her jeg ville jeg på grunnlag av innsamlet datamateriale, fra den enkelte informant, finne noen generelle trekk. Dette er en pragmatisk tilnærming som peker mest i retning av konstruktivistisk (Postholm og Jacobsen, 2011). Jeg ville ha kvalitative data, noe som resulterte i at jeg av tidsmessige årsaker måtte begrense antall intervjuer (Kvale, 1997). For å få mulighet til rekke over et bredere materiale, valgte jeg å samarbeide med en annen student i forhold til selve intervjuguiden og datainnsamlingen.

3.1. Forforståelse.

Før jeg startet arbeidet med intervjuene, fikk jeg vite at en annen student skulle forske på et nærliggende tema. Dette resulterte i et fruktbart samarbeid rundt prosessen. Sett opp mot egne erfaringer og teoretiske kunnskaper, mente jeg at skolen var for teoretisk anlagt. Dette spesielt med tanke på barn og unge med atferdsproblemer. I tillegg har jeg erfart at lærers engasjement kan ha stor betydning for miljøet. Ved aktiv tilstedeværelse i og rundt uteaktiviteter, kan voksne utrette mye positivt blant barn og unge. Både jeg og min medstudent har erfaringer i forhold til det å arbeide med, og i ungdomsmiljøer. I forhold til dette var flere av spørsmålene noe vi lenge har reflektert over. Dette gjorde arbeidet ekstra interessant, og var med på å farge våre intervjuguider. Både før, mellom og etter hvert intervju, diskuterte vi funnene våre – noe som farget hele prosessen.

3.2. Utvalg

Personene som ble intervjuet bodde alle i Midt-Norge. Den ene elevgruppen gikk på 8. trinn ved en ordinær ungdomsskole. Dette var tre jenter og en gutt, som alle var del av en spesialpedagogisk gruppe. Disse elevene ble i fastsatte timer tatt ut av den ordinære undervisningen – blant annet i matematikk. Elevene var, i følge lærer, generelt umotiverte i forhold til skolearbeid. Av egen interesse intervjuet vi også en faglig motivert elev, som ikke tilhørte denne gruppen. Dette var for å sammenligne hans uttalelser mot vår interessegruppe.

Den andre plassen vi dro til, bestod av ungdommer tilknyttet en alternativ opplæringsarena. Opplæringen her var svært praktisk anlagt, der mye foregikk ute. Aldersspennet blant disse ungdommene var fra 13 til 18 år, og bestod av fire personer - hvorav to fra hvert kjønn. Disse hadde alle, mer eller mindre, droppet ut av ordinær skolegang.

Lærerne som vi intervjuet hadde også et stort aldersspenn. I forhold til yrkeskarriere var den ene i starten, en midt i og den siste var nylig pensjonert. De hadde sine erfaringer fra spesialskole, gården som pedagogisk ressurs og ordinær skole. Kontakten ble knyttet på grunnlag av egen praksis, forelesninger ved høyskolen, bekjentskap, og anbefalinger fra andre lærere. Intervju med lærer tilknyttet den alternative skolearenaen ble utført samme dag som vi møtte elevene. Samtalene med Thor Dahl strakte seg over to dager med en ukes mellomrom, mens møtet med representant for gården som pedagogisk resurs fant sted ved høyskolen.

3.3. Intervjuet.

På forhånd laget vi to intervjuguider, en ment for elevene mens den andre var tilsiktet lærere. Spennet på spørsmålene økte noe - fordi vi måtte ta hensyn til to problemstillinger (se vedlegg 1 og 2).

Selve tilnærmingen til den informasjon vi ville få, var ment som induktiv – der vi med åpent sinn ville ha et nyansert bilde av hva personene hadde å gi oss. I forhold til dette er det ikke til å stikke under en stol at spørsmålene og tolkning av disse, må settes i lys av lest teori og egne erfaringer. Ut fra dette blir det mer rett å kalle intervjuet for halvstrukturert (Postholm og Jacobsen, 2011). Vi var nøye med å bruke et forståelig språk, og startet alle intervjuene med åpne spørsmål (Scott referert i Fiskum, jan. 2013, *Forelesning om intervju*). Samtlige intervjuer kom med uventede momenter, der vi som intervjuere måtte konstruere spørsmål med følgespørsmål der og da. Som et resultat av dette, gikk vi mer eller mindre bort fra intervjuguiden under alle intervjuene. Disse ble tatt opp som lydfiler, og samtlige elevintervjuer ble transkribert i etterkant. Når det gjelder materiellet vi fikk i forbindelse med samtaler med lærere, ble dette svært stort. Jeg valgte derfor å skrive alt i stikkordsform, og transkribere kun utdrag som hadde en direkte link til elevenes erfaringer og tanker.

3.4. Analyse.

Elevenes uttalelser sorterte jeg i fire kategorier. Overskriftene til disse grupperingene framkom på grunnlag av hovedinnholdet av intervjuene. Disse var elevenes positive og negative relasjonserfaringer, samt elevenes negative og positive mestringserfaringer. Jeg tolket elementene i hver kategori, og la på det som styrket deres ytringer - med lærernes kompetanse. Når man ser på rekkefølgen de er satt i, har jeg valgt å starte og slutte med elevenes positive erfaringer. Dette har jeg gjort for å få en positiv og smidig inngang til resultatdelen, og for å avrunde med momenter som har hatt god effekt på læringssituasjoner. Jeg ville at leseren skal sitte igjen med en følelse av at man har gode muligheter for å lykkes med dette arbeidet.

Når det gjelder intervjuene hadde jeg en induktiv tilnærming. Dette fordi jeg ville finne de gode undervisningsmetodene, som kan være til hjelp i arbeidet med å styrke selvfølelsen til barn og unge med atferdsproblemer. Etter å ha samlet inn informasjon startet jeg med å kategorisere råmaterialet. Kategoriene jeg kom frem til bygger både på datamaterialet og lest teori. Dette fordi jeg så at elevene pekte på mye av det samme som teorien viser til. Dermed kan kategoriene både sees på som induktive og deduktive (Postholm og Jacobsen, 2011). Etter å ha strukturert intervjuene i kategorier, valgte jeg å meningsfortette (Kvale, 1997) innholdet av kategoriene til en samlet og mer lettlest essens.

3.5. Etiske betraktninger.

Vi gjorde skolene observante på at et informasjonsbrev, sendt fra høyskolen, skulle deles ut og forevises hjemme. Muligheten for å reservere seg fra intervjuet, skulle være tilstede. Ingen valgte å reservere seg, og dermed betraktes dette som et passivt samtykke (se vedlegg 3). I tillegg til dette var vi nøye med å opplyse om at alt som ble sagt ble anonymisert (Ibid). På mikronivå (Kvale, 2005, referert

i Myhre 2010) ble elevenes hensyn tatt ved at vi spurte hele klassen om hvem som ville delta, og plukket ut elever ut fra dette. Tanken bak, var at ingen skulle få en negativ følelse av å være annerledes. Til alt hell - rakte flere av dem vi hadde håpet på å kunne intervju opp handa. Underveis i intervjuene, gav vi uttrykk for at elevenes svar og refleksjoner var viktige. Vi fortalte at deres opplysninger og tanker kunne få betydning for hvordan jeg som lærer vil utøve min praksis i fremtiden. I tillegg fortalte vi også at dette kunne farge andre læreres undervisning og væremåte. Med tanke på makronivå (Ibid), ville jeg ha et best mulig svar på egen problemstilling. Det som fremkom her, kan få innvirkninger på egen lærerrolle med ringvirkninger ut til andre som praktiserer dette yrket.

I forhold lærerne som ble intervjuet, ble disse informert om at dette var et bachelorarbeid. Både Thor Dahl og Arnt Ove Flatås gav samtykke til at deres navn kunne publiseres.

Ved den ene arenaen var vi sammen med elevene en hel dag. Vi spiste sammen og fikk ellers et godt innblikk i hva de drev med. I tillegg hadde vi et lite selvforsvarskurs. Dette for å gi dem noe tilbake - som en takk for at vi fikk komme. I etterkant, under samtale med daglig leder, ble det bemerket at vårt besøk var blitt betraktet som svært positivt - både blant ledere og de unge selv.

4.0 Resultat:

Hovedmomentene som fremkom kan grovt sett, og i likhet med teorien, legges inn under to variabler - mestrings og relasjonskompetanse. Disse ble naturlig å stykke videre opp – der positive og negative erfaringer i forhold til relasjoner utgjør de to første variablene, mens mestring ble delt inn under positive og negative mestrings erfaringer. Intervju med elever ble gjort over to hele skoledager, ved hver sin arena - der den ene aktivt drev med uteskole, mens den andre ikke gjorde det. Derfor velger jeg også her å skille disse gruppene.

4.1. Elevenes positive relasjonserfaringer.

Elever ved den ordinære skolen: Den første gruppen som ble intervjuet hadde ikke noe forhold til hva uteskole var. Samtlige elever fra denne skolearenaen poengterte at venner hadde mye å si for trivselen. I tillegg poengterte alle at læreren betydde mye for deres skoledag - der hans/ hennes positive tilstedeværelse virket direkte inn på elevenes velbefinnende. I forhold til dette hadde lærer mye å si for klassemiljøet sett under ett. To av elevene uttalte følgende i forhold til hva som skulle til for at skoledagen skulle føles bra: *”Det er vel vennene mine – er det, som får dagen min til å gå bedre og forttere.... Som sagt så er det jo friminuttene som får meg til og trives, og som gjør at jeg tør å være meg selv – ja- det er nå egentlig det.”* En annen beskrev en god skoledag med følgende uttalelse: *”At det ikke er dobbeltime i matte, og hvis at...eh... hvis lærerne er glade, og hvis vennene mine og sånn - ikke ditcher å sånn, at de er snille hele tiden.”*

Et annet moment som kom klart frem, var at elevene mente at de fungerte best sammen med andre elever når de arbeidet med praktiske ting utenfor klasserommet - og at slike aktiviteter hadde mye å si for samholdet. Det kom også tydelig frem at elevene ved denne skolen savnet flere praktiske aktiviteter – både i forhold til miljø og innlæring av fag.

Elever fra den alternative skolearenaen: Her hevdet brukerne at de opplevde at lærerne likte å være sammen med dem – ”å være en del av gjengen” – og at dette førte til at elevene trivdes bedre. Dette fikk positive konsekvenser både for fag og miljø.” *Folk aksepterer hverandre bedre, virker det som.*” Det å opprettholde en nulltoleranse i forhold til mobbing virket også svært positivt inn. Det fortaltes at lærerne var flinke til å oppmuntre, noe som spredde seg til de unge.”*Hvordan skal jeg forklare det da? de er som de er. De er knallgode folk!*” I tillegg til dette fremkom det at gjennom å gjøre praktiske aktiviteter bygges et godt miljø, og dermed et bedre selvbilde. ”*ja. liksom..gjøre ting praktisk - gjør at vi er nærmere hverandre, og at vi blir bedre kjent! Du føler jo at du klarer å være sammen med dem... Jeg synes det er bra!*” I forhold til dette ble det sagt at aktiviteter som fremmet samarbeid, spleiset klassen mer sammen.

Lærere: Dahl forteller at gjennom å praktisere uteskole, kommer han nærmere elevenes verden. Dette fører til at elevene opplever at han liker å være sammen med dem – noe som i seg selv fører til økt trivsel, bedre samhold og bedre faglige prestasjoner. Han sier også at elevene viser større omsorg for hverandre ute, og at dette er en arena som bygger relasjoner elevene seg imellom. Flatås hevder at gjennom praktiske aktiviteter får elevene samarbeidsferdigheter. Praktiske aktiviteter ute fører, i følge lærer ved den alternative undervisningsarenaen, til at elevene behersker ting som de ellers ikke får til gjennom teoretisk tilnærming. Elevene glemmer rett og slett at de før var dømt til å feile – av seg selv og omverdenen, og tør i en praktisk setting å utsette seg for nye forsøk på å mestre.

4.2. Elevenes negative relasjonserfaringer:

Elever ved den ordinære skolen: Alle ved denne elevgruppen gav uttrykk for at de enten kjente noen, eller at de selv ikke fikk et naturlig innpass i klassemiljøet. I forhold til dette arbeidet, fremkom det at lærer burde ha engasjert seg mer - men at det å prate ikke er nok. For dem dette gjaldt, ble det pekt på at det kunne være vanskelig for eleven selv å ta initiativ for å få innpass i gruppen. I tillegg ble det fortalt at lærer ofte ikke vet hva som rører seg av negative ting blant de unge. Noen tanker som fremkom rundt dette ble uttrykt slik: ”*Nei... Hva jeg tenker.. Jeg tenker vel at læreren kunne vært bedre – og hjulpet..*”

Et annet moment, var at det kunne føles som et sosialt nederlag og ikke henge med faglig - eller å ha et spesifikt opplegg som bare var tilpasset den enkelte person. Dette kan illustreres med følgende

kommentar: *"Emmm... Jeg synes ikke miljøet er godt for alle. Det er liksom 1-2 elever i alle klassene som er alene hele tiden. For eksempel i vår klasse, er det to som ikke har noen venner. De har liksom sånn ekstra løsnings på en måte. Ei er alene hele tiden. Hun har ikke venner. Det er ganske mye baksnakking og sånt. Det går rundt rykter å sånt..."*

Elever fra den alternative skolearenaen: Her sies det at tidligere opplevelser angående mobbing var en av hovedårsakene til at motivasjonen for skole falt bort, og at lærers reaksjoner mot mobberen verken var helhjertet eller hadde effekt. *"Alt handler om å trives. Kroppen kan bli fysisk dårlig. kroppen sier i fra- liksom."* Det ble også poengtert at et dårlig selvbilde har en sterk link med det å vantrives, der venner er et savn.

Lærere: Skolen er blitt for akademisk hevder Flatås. Dette fører til at elever misslykkes gang på gang og får avsky for skolen. Lærer ved den alternative skolearenaen forteller at elever tør ikke gå inn i situasjoner der de vet at de vil misslykkes, og at det er deres oppgave er å lede dem inn i mestringsituasjoner. Han sier at alle har et iboende behov for å mestre, men at noen er blitt frarøvet muligheten til å ville gjøre et nytt forsøk. Dahl sier at elevene lykkes oftere gjennom praktisk arbeid og sosiale aktiviteter når de har uteskole. Dette sett i forhold til vanlig klasseromsundervisning. Han viser til at forskjeller viskes bort når elevene er ute. Her deler de mer på ting, og viser større omsorg for hverandre. Dette er holdninger som blir med inn i klasserommet, og som får positive ringvirkninger for miljøet. Gjennom uteskole kommer den gode samtalen. Her tør elevene å åpne seg, og være seg selv – noe som isolert sett i seg selv er med på å skape et bedre selvbilde. Dette er erfaringer som ved hjelp av uteskole gav gode frukter i arbeidet men å styrke elevenes selvbilde.

4.3. Elevenes negative mestringserfaringer.

Elever ved den ordinære skolen: Flere av elevene påpekte at det var flaut å vise ovenfor andre elever, at man ikke mestret fagstoff, som man et tidligere stadium burde ha behersket. Det følte i tillegg som et nederlag å bli tatt ut av den ordinære undervisningen - for å få spesialoppfølging. Alle elevene fortalte at det å sitte i ro for lenge, med teoretiske fag, førte til konsentrasjonsvansker. En følge av dette ble at man mestret mindre. En av elevene uttalte følgende: *"Hmmm, det kan gå bra – men,.. det må ikke bli for lenge å sitte... For da mister jeg konsentrasjonen mere... ja..."* I tillegg ble det pekt på at fag og emner som ikke virket meningsfull, var vanskelig å lære seg. Et annet moment som fremkom var at lærers rolle i forhold til væremåte og engasjement, kunne få negativ innvirkning på elevenes mestring og prestasjoner.

Elever fra den alternative skolearenaen: Her bekreftes det at dersom lærer ikke engasjerer seg positivt i timene, har dette mye å si for læring og trivsel – noe som senker mestringsfølelsen. Det ble også

poengtert at faglig stress og jag etter resultater, virket negativt inn på selvtilliten. Elevene fortalte at dersom man blir stående på sidelinjen av sosiale aktiviteter og lagspill - får selvfølelsen seg en knekk. I forhold til dette mente de at lærer, på en smidig og god måte, må arbeide for at ingen kommer i denne situasjonen. Det må samtidig legges til rette for at vedkommende ikke føler seg, eller blir sett på som en sinke for laget.

Lærere: Gjennom vanlig klasseromsundervisning, hevder Flatås at elever som sliter med teori får påtvunget mer av ting de ikke behersker. Når de gjør feil i teoretiske oppgaver, fører dette til en rød v i marginen - noe som bryter ned selvbildet. Ute ser de ofte selv feilene og dets konsekvenser, og får dermed en positiv forståelse for hvorfor ting må rettes opp. Faglig stress og jag etter resultater viskes dermed bort. Lærer ved den alternative skolearenaen poengterte at i en travel skolehverdag fokuseres det alt for ofte på elevens problemer og negative behov – dermed skapes det problemer. Gjennom uteskole tar man seg tid til å møte eleven, og ser etter elevens positive sider. Dermed vokser et bedre selvbilde frem blant de unge, og de opplever at læreren er til stede på en positiv måte. Det blir også poengtert at behovet for å røre på seg, og tilbringe tid på andre plasser enn klasserommet er større hos enkelte. Dahl forteller at gjennom å være ute, får elevene vist frem ferdigheter som de ellers ikke får vist. Dette skaper mestringsfølelse og aksept blant de andre. Ute fungerer samspillet mye bedre, og ingen blir stående alene på sidelinjen. Det hevdes også at elevene spør, undres og øyner sammenhenger over ting de ser og utfører av praktisk art - noe som gjør undervisningen meningsfull for dem.

4.4. Elevenes positive mestrings erfaringer.

Elever ved den ordinære skolen: Alle elevene ved denne skolen omtalte praktiske aktiviteter, der de ikke måtte sitte i ro, som lystbetont. Det fremkom at i den grad de hadde praktiske aktiviteter, hadde dette stor betydning for forståelsen av temaet de holdt på med. Dette med den følge at de mestret bedre – noe som i tillegg hadde mye å si for selvoppfatningen. I tillegg fremkom det at man også mestret bedre når man så nytten av faget. En elev uttalte følgende: ” *Det er vel det at liksom... jeg vet ikke hvordan jeg skal få til og forklare det, men for meg da - når vi gjør praktiske ting - så er det mye lettere å følge med - og i hvert fall hvis det er noe som jeg interesserer meg for.* ” En annen sa følgende i forhold til det å gjøre praktiske aktiviteter: ” *Ja... i teoretiske fag må man jo for det meste sitte i ro, mens i praktiske fag får du jo brukt kroppen... ja, det du er god til..* ”

To av elevene pekte på viktigheten av lærers tilstedeværelse i forhold til praktiske aktiviteter ute og inne. Det ble også hevdet at praktiske fag hadde mye å si for den generelle trivsel – noe som var med på å fremdyrke mestring på den sosiale arenaen. I denne forbindelse fortalte de at det å jobbe sammen

med andre ble sett på som positivt for relasjonsarbeid, men at de syntes det var for lite undervisning utenfor klasserommet.

Ved å intervjuer en resurssterk elev, fikk vi en forståelse for at også han mente at praktiske aktiviteter gjorde teori mer forståelige. I tillegg mente han at uteskole kunne ha hatt mye å si for trivsel og læring for de fleste ved skolen han gikk på.

Elever fra den alternative skolearenaen: Elevene bekreftet at det praktiske har mye å si for læring, og for å få en mestringsfølelse. Følgende ble uttalt: ” *En gang hadde vi en time om molekyler eller noe sånt. Da dro vi ut og sprengte ei plastbøtte. Da husket vi hva som skjedde, og det som ble fortalt i den sammenhengen. Det gjorde at jeg husker timen mye bedre. Svart på hvitt, lærer ikke jeg noe av.* ” En annen kom med denne kommentaren i forhold til uteaktiviteter og praktisk arbeid: ” *Det å få noe til - øker mestringsfølelsen. Gjennom praktisk arbeid får man til noe. Ord som at dette ikke er godt nok, eller at du hele tiden må prøve hardere - hjelper ingenting på motivasjon. Praktisk arbeid er det som holder det hele sammen.* ” Alle brukerne pekte på at praktiske aktiviteter ute og inne betydde mye for læring. ” *Jeg må ha noe praktisk å koble teorien til. Når jeg gjør det, så husker i hvert fall jeg mye bedre.* ” En annen uttalte følgende ” *Han satte oss i grupper og forklarte godt. Om han så at teorien ble for tung, gjorde han det om til praktiske oppgaver.* ” Elevene fortalte at gjennom praktiske aktiviteter - mestret de arbeidsoppgaver som de ble satt til – noe som hadde mye å si for selvoppfatningen.

En annen årsak til mestring av arbeidsoppgaver ved denne læringsarenaen, var at tempoet i aktivitetene var tilpasset den enkelte. Dersom de trengte et pusterom - var det alltid en mulighet for dette. Elevene fortalte at her slapp de å ha en følelse av å feile hele tiden. Gjennom å få innvilget tid nok til den enkelte oppgave – der det teoretiske ble utført gjennom praktiske oppgaver – gikk mestringskurven opp. Det ble bemerket at det å få ros for innsats, og hjelp der man sto fast – i stedet for en negativ kommentar for noe man ikke fikk til – var til stor hjelp i forhold til mestring og selvoppfattelsen. Når det gjaldt sosial mestring, poengterte elevene flere ganger at lærers positive tilstedeværelse i ”gjengen”, betydde svært mye for fellesskapet, og for den enkelte.

Lærere: I følge lærer ved den alternative skolearenaen, er det mer rom for den enkeltes væremåte og behov når man er ute. Elevene får ikke en følelse av å bli presset opp i et hjørne. I tillegg er det viktig å legge opp til tett oppfølging og motivering fra lærers side, slik at de som trenger det - opparbeider en tro på å kunne lykkes. Målet er å bygge opp selvbildet gjennom å mestre praktiske aktiviteter, og bygge på med teori ut fra dette. Det hevdes at elever som er vant til og misslykkes inne, opparbeider mestringsfølelser gjennom praktiske og meningsfulle aktiviteter. Dahl mener at hensynet til den enkelte kan ivaretas bedre ved bruk av utearenaer som læringsrom. Han sier at ros og gode

kommentarer i en slik setting - henger løsere blant alle. Her bygges lærer – elevrelasjoner, gjennom de gode samtalene. Dette fører til økt tillitt og muligheten for å nå inn med hjelp der det trengs. Flatås sier at man på en helt annen måte kan gi elevene en følelse av at noen stoler på han/ henne gjennom praktisk arbeid, noe som i seg selv bygger opp om mestringfølelser. Når elever som trenger spesiell oppfølging får lov til å være ute sammen med andre, og oppleve mestringfølelser i det sosiale rommet – der ros for innsats og prestasjoner henger løst, hevder Dahl at selvbildet vokser i stort tempo.

5.0. Drøfting.

I mitt forskningsprosjekt ville jeg vite hva elever med adferdsvansker savner, og som kanskje uteskole kan gi dem i forhold til mestring av skolehverdagen - og dermed et bedre selvbilde. Jeg ville også sette meg inn i erfaringer som lærere har gjort seg i forhold til dette. Målet var å tilegne seg kompetanse, som på et senere tidspunkt kan komme lignende elevgrupper tilgode. Med dette som utgangspunkt, forsøkte jeg å komme i kontakt med forskjellige læringsarenaer. Den første arenaen som jeg besøkte, var en ordinær skole som ikke praktiserte uteskole. Hensikten var å finne ut hva disse elevene savnet, og som jeg i egen praksis kan tilføre andre. Den andre læringsarenaen hadde et stort fokus på praktisk arbeid ute og inne – en såkalt spesialskole. Her ville jeg finne ut hva elevene var tilført av positive impulser, som de ikke hadde hatt tidligere – og om dette fungerte. I tillegg ville jeg intervju tre lærere som jeg hadde hørt var levende interessert i emnet, og som hadde praktisert uteskole med lignende elevgrupper. Dette i håp om at de ville dele sine erfaringer, for selv å kunne sammenligne deres uttalelser opp mot elevenes erfaringer og relevant teori. Jeg ville med andre ord ha noen tanker på *hvordan læreren ved hjelp av uteskole kan klare å styrke selvoppfatningen hos elever med atferdsproblemer?*

Gjennom mitt forskingsarbeid fremkommer det at praktiske aktiviteter, der læreren på en god og positiv måte engasjerer seg i forhold til læring og miljø, sees på som en viktig faktor i forhold til elevs mestringsskurve og selvoppfatning. Det er også av stor betydning at aktivitetene føles meningsfulle, og at arbeidsforholdene er tilpasset den enkelte elev. Dette er i tråd med Tiller (Tiller og Tiller, 2002) og Jordets (Jordet, 1998 og 2010) tanker, der de fremhever uteskole som det eneste pedagogiske tiltaket som gir tilfredsstillende resultater i forhold til tilpasset opplæring. Gjennom deres forskning og erfaringer, fremkommer det at uteskole får direkte og positive konsekvenser for den enkelte eleven, samtidig som dette er med på å bygge opp om et godt fellesskap for klassen som helhet – faglig og sosialt.

5.1. Kan relasjoner, og dermed selvbildet, bli styrket ved aktiv bruk av uteskole?

Elevene pekte på at gode relasjoner til andre er en vesentlig faktor for å kunne trives på skolen. Dette både i forhold til medelever og lærer. Når klassemiljøet føles trygt og godt, blir elevene tryggere på seg selv, noe som virker positivt inn på selvoppfatningen. Dette er noe man selv kan kjenne seg igjen i. Dersom man blir akseptert av miljøet rundt, fører dette til at man føler seg tryggere på seg selv. Elevenes tanker rundt dette, stemmer godt overens med beskrevet teori. Olsen og Traavik går så langt at de sier at dette er selve grunnmuren i resiliensens plattform, der selvfølelsen beskrives som en generell følelse av å være elsket og verdt noe (Olsen og Traavik, 2010). Resilientbegrepet omhandler hvor tilpasningsdyktige mennesker er, i forhold til ekstra store belastninger og utfordringer som livet kan by på (Ibid).

Begge elevgruppene hevder at praktiske aktiviteter fører til bedre og nærmere relasjoner, noe som blir bekreftet av lærers utsagn. Her heter det at elevene viser større omsorg for hverandre når de gjør praktiske uteaktiviteter sammen, og at gode relasjoner kan føre til bedre faglige prestasjoner. Litteraturen bekrefter også dette, der det skrives at uteskole har et stort potensial for å fremme elevs trivsel og forståelse for hvordan ting henger sammen (Jordet, 2010). Det er selvsagt ikke alle elever som automatisk trives med å være ute. Hadde man spurt enkelte elever midt inni en storby, er det ikke sikkert at man hadde fått samme resultat. I ”våre” tilfeller fortalte lærere at de selv hadde hatt stor glede av å være sammen med klassen ute – noe som er en forutsetning for å kunne lykkes i dette arbeidet.

I forhold til lærers engasjement og tilstedeværelse, peker samtlige elever på dette som et viktig moment i forbindelse med miljø, samhold og trivsel. Dette poenget fremkommer også i vårt møte med lærere. Her hevdes det at læreren kommer nærmere elevenes verden gjennom å praktisere uteskole. Ved å bruke ”klasserommet utenfor” aktivt, bygges det relasjoner med elevene, noe som igjen fører til et bedre samhold i klassen. Dette momentet finner jeg også litterær støtte i. Ved å praktisere uteskole, får elevene en forståelse av at læreren synes det er fint å være sammen med dem (Gustavsson og Tømmerbakken, 2011). Inge Eidsvåg går enda lengre og sier at når elevene kjenner på seg at læreren bryr seg om dem, blomstrer følelsen av å være verdifull (Eidsvåg, 2000). Gjennom elevs og lærers uttalelser, og ved å gå til teoretiske kilder, ser jeg klart og tydelig at lærers investering av tid gjennom bruk av uteskole - får verdifulle resultater i forhold til miljø og selvfølelse blant elevene. Dersom jeg hadde spurt lærere som ikke praktiserer uteskole, kunne et mulig svar være at dette er det ikke tid til. Et annet argument kan være at uteskole ikke har en dokumentert effekt på verken miljø eller resultater. Jeg mener derimot at denne lille, men trolig representative undersøkelsen, kan forsvare å begrunne

bruken av uteskole opp mot elevers og læreres erfaringer, opplæringsloven, LK-06 og relevant faglitteratur.

5.2. Elevers negative relasjonserfaringer, og hvordan dette kan snues ved hjelp av uteskole.

Under våre skolebesøk kom det frem at venner er av stor betydning for trivsel og selvbilde. Dersom man har få venner, resulterer dette i mistriksel og et dårlig selvbilde. Dette fremkommer også av litteratur jeg har referert til. Skaalvik og Skaalvik skriver at selvoppfatning er et resultat av de sosiale erfaringer vi gjør (Skaalvik og Skaalvik, 1988). Dersom man føler seg ekskludert eller oversett av omgivelsene, mister man troen på seg selv – og man får en følelse av å være mislykket. I følge elevene ved den ordinære skolen burde lærere ha engasjert seg mer i det sosiale miljøet, og i større grad lagt til rette for et inkluderende miljø.

Ved den andre læringsarenaen ble det fortalt at de voksnes positive tilstedeværelse hadde ført til et godt og trygt miljø, der alle ble ivaretatt. Dette hadde resultert i en stor trivselsgrad og økende tro på seg selv. Dersom denne situasjonen viser seg å være en generell tilstand i skolen, burde dette bli et enda større satsningsfelt.

Elevene ved den ordinære skolen fortalte at det var et sosialt nederlag å bli tatt ut av ordinær undervisning, og satt på et grupperom med spesialundervisning. I følge intervjuer med lærere, fremkom det at skolen er for teoretisk anlagt. Gjennom dette produserer man tapere, og enkelte elever vegrer seg for å gjøre nye forsøk på å lykkes - fordi påkjenningen av å feile blir for stor. Dette presiserer også Tiller og Tiller, som sier at dersom elever ofte feiler, vil man utvikle et negativt bilde av seg selv - og man forsøker dermed å unngå lignende situasjoner i fremtiden (Tiller og Tiller, 2002). Hva kan gjøres for å snu dette? Elevene ved den alternative opplæringsarenaen fortalte at lærers tilstedeværelse og praktiske aktiviteter førte til gode relasjoner, økt trivsel og en bedre selvoppfattelse. Dette viste også lærerne til, som i tillegg fortalte at sosiale forskjeller viskes bort når man er ute. Rundt dette vil det nok være forskjellige meninger, ut fra hvilken mennesketype læreren er. Til tross for dette, fremkommer det klart ut fra elevintervjuene hva som er en mangelvare, og hva som har fungert for disse elevene. Faglitteratur som jeg har referert til peker på det samme. Jordet hevder at klasseromsundervisning er dårlig tilpasset elever som krever spesialoppfølging, og at dette påfører elevene helsemessige og sosiale problemer. Han hevder også at sosiale forskjeller kommer bort når elevene er ute (Jordet, 2010). Man kan selvsagt ikke ensporet gi uteskole all honnør for et slikt resultat. Her kommer personlige egenskaper og vilje hos lærere inn som et viktig moment. Olsen og Traavik sier at møtet med en kyndig og omsorgsfull voksenperson, kan snu en negativ utvikling (Olsen og Traavik, 2010). I forhold til mobbing, skisserte elevene ved den alternative læringsarenaen dette som

en hovedårsak til at de hadde droppet ut av den ordinære skolen. Her ble også lærers engasjement etterlyst. I forhold til dette, retter Helgeland spørsmålstegn ved hvorvidt dagens forhold i skolen tar problematikken rundt mobbing og relasjonsbygging alvorlig nok (Helgeland, 1996). Tiller og Tiller sier at dersom elevene får dekt sine behov for tilhørighet og selvverd, vil problematferd reduseres (Tiller og Tiller, 2002). Økt sosialt engasjement blant lærere, og praktisk tilnærming til fag både ute og inne - skisseres som gode og fruktbare løsninger av både elever og lærere tilknyttet dette prosjektet.

5.3. Negative mestringserfaringer – og hva uteskole kan bidra med for å snu dette.

Personene vi intervjuet ved den første skolen fortalte at de opplevde det som flaut å henge etter rent faglig, spesielt når dette ble synliggjort ved å bli flyttet ut av klasserommet. Dette ble bekreftet av elever ved den andre læringsarenaen, der de unge beskrev dette som en stressfaktor som virket negativt inn på selvbildet. Skaalvik og Skaalvik skriver at elever som scorer faglig lavt, ofte har en lav sosial status i klassen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). De samme elevene fortalte at det å ikke få sosialt innpass, medvirket til lav selvoppfatning. Disse to momentene virker som om de utløser en dårlig sirkel for elevene – der dårlige resultater virker negativt inn på elevenes sosiale status.

Ved å feile gjentatte ganger - vil elevene, som tidligere beskrevet, vegre seg for å forsøke å mestre på nytt. Dermed vil man trolig ikke gi seg selv muligheten til å heve sitt faglige nivå, og en lav sosial status vil vedvare. I følge lærer ved den alternative undervisningsarenaen, vil elever oppleve å mestre ting gjennom praktisk arbeid – som de ellers ikke ville ha klart ved teoretisk tilnærming. Som et resultat av dette vil denne negative sirkelen trolig brytes. Jordet sier at uteskole har som hensikt å danne en bro mellom elevens verden og skolens verden (Jordet, 2010). Uteskole kan dermed bli et godt verktøy i arbeidet med å heve elevens lave selvfølelse.

Elevene ved den første skolen pekte på at fagstoff som ikke virker meningsfull, er vanskeligere å lære seg. De mente også at lærers væremåte og lave engasjement var medvirkende til dårlige faglige prestasjoner, og elevens evne til å mestre. I tillegg kunne dette virke negativt inn i forhold til sosialt innpass blant de andre. Disse poengene ble bekreftet ved den andre læringsarenaen – der et dårlig selvbilde ble skissert som en konsekvens av det hele. Helgeland stiller spørsmålstegn ved nettopp dette. Hun undrer på om ordinær skoleundervisning gir mening, og om elevene får et styrket selvbilde gjennom dette (Helgeland, 1996). Under intervju med lærere, fremkom det at teoritung undervisning fører til at elevene ofte får mer av ting de ikke behersker, og at det blir for stillesittende arbeid. Skaalvik og Skaalvik sier at barn trenger å være i aktivitet, og lykkes med oppgaver som utføres (Skaalvik og Skaalvik, 1988). Som en løsning blir uteskole trukket frem, der man tar seg tid til å møte eleven og fokusere på hans/ hennes positive sider – der elevene får være i aktivitet. Gjennom dette og

en større tilstedeværelse av lærer, vokser det frem et bedre selvbylde blant elevene. Tiller sier at mening, deltakelse og nytte - som uteskole gir - fører til økte ferdigheter og bedre resultater (Tiller og Tiller, 2002). Et motargument kan være at dette ikke er tallmessig bevist. Erfaringene som gjenspeiler seg blant elever, lærere og teori gjennom mitt forskningsprosjekt – støtter uteskole som et godt verktøy for å nå disse målene.

5.4. Hva kan gjøres for å øke mestringskurven, og dermed selvbylde, hos elever med atferdsproblemer?

Begge gruppene poengterte at praktiske oppgaver fremmet forståelse, mestring og selvbylde, men at den ordinære skolen var alt for lite tilrettelagt i forhold til dette. Samtlige av lærerne hadde gode erfaringer gjennom tilretteleggelse av praktiske aktiviteter ved hjelp av uteskole. De fortalte at elevenes forståelse, mestringskurve og selvbylde økte betraktelig når de fikk holde på med praktiske aktiviteter. I tillegg fortalte Dahl at enkelte elever fikk vist frem ferdigheter som ellers ikke ville ha kommet frem, og at dette førte til bedre aksept blant de andre. Dermed gav dette grobunn for et bedre selvbylde hos elever som var i en atferdsmessig risikosone. Bandura hevder at jo mer en elev forventer å mestre – jo større blir sjansene for et godt resultat (Bandura i Manger m.fl, 2009). Mine undersøkelser tilsier at skolen med stor fordel kan bli mer praktisk anlagt – der uteskole bør vektlegges mer – med sine mulige positive ringvirkninger. Ekstra nyttig er dette for elever med atferdsproblemer, der også fysisk aktivitet får verdifulle følger (Waade, 2010). Helgeland sier at aktivitet kan føre til mestring i risikosituasjoner, og bekrefter at det er en nær link mellom mestring og selvbylde (Helgeland, 1996). Jordet sier at ved hjelp av uteskole får elever vist frem sine sterke sider – der mer enn kognitive verdier blir vektlagt (Jordet, 2010).

LK – 06 legger føringer for at skolen skal tilpasses hver enkelts behov (LK - 06). Elevene ved den ordinære skolen fortalte at de mestret bedre, dersom de så nytten av faget. Dette ble bekreftet ved den andre læringsarenaen. Her ble det i tillegg poengtert at gjennom tilpasset tempo i aktivitetene, førte også dette til en bedre mestringskurve. Det å tilpasse et faglig tempo som passer for alle, kan også argumenteres bort ved å vise til fagplaner som krever en relativ rask kontinuitet i gjennomgang av fagstoff. Elevenes budskap er derimot at gjennom å tilpasse tiden, mestrer flere det faglige stoffet. Selvbylde stiger, og færre dropper ut av dagens skole – med alle de positive verdier dette tilfører samfunnet. Samtlige lærere som ble intervjuet, fortalte at elevenes væremåte og behov - lettere kunne tilpasses gjennom praktiske aktiviteter ute og inne. Lærer ved den alternative skolearenaen fortalte at deres mål var å bygge opp elevenes selvbylde gjennom mestring av praktiske aktiviteter. Jordet hevder at gjennom uteskole kan man legge til rette for en god og tilpasset undervisning for den enkelte (Jordet, 2010).

Et siste element som alle elever poengterte som ekstra viktig i forhold til deres mestring, både i forhold til det sosiale og det rent faglige, var lærers positive tilstedeværelse i miljøet. Jordet poengterer at ”klasserommet utenfor” har et stort potensial med tanke på å fremme elevers læring, trivsel og læringsutbytte (Ibid). Helgeland skriver at lærers atferd, holdninger og kompetanse kan være med på å legge forhold bedre til rette for barn med atferdsproblemer (Helgeland, 1996). Tett oppfølging, er i følge lærer ved den alternative skolearenaen, en suksessfaktor i arbeidet for at elever skal lykkes. Dahl hevder at kompetanse i og det å praktisere uteskole, er til stor hjelp for den enkelte eleven - både faglig og sosialt. Her åpnes dører for de gode samtalene, og relasjoner bygges. Dette medfører at man lettere kan nå inn med hjelp til elevene på alle plan, en lav selvfølelse kan vendes til det bedre. Ut fra elevers og læreres erfaringer, kan man spørre seg om man har råd og tid til å unnvære uteskole?

5.5. Metodevurdering.

I forhold til positive og negative sider ved metoden som ble brukt, har jeg reflektert tidligere over dette i metode og drøftingskapitlet. Dersom man går det mer i sømmene, kunne resultatet blitt styrket eller endret ved å ha gjort intervjuer ved flere skoler. Man kunne også med fordel brukt et større geografisk område som satsningsfelt. Om man hadde intervjuet lærere og elever både fra landsbygda og større byer, kunne også dette ha fått innvirkning på et resultat - og gitt enda større troverdighet av funnene. Et slikt arbeid ville blitt svært tidkrevende, men man kunne ha løst dette ved å bruke en kvantitativ tilnærming (Postholm og Jacobsen, 2011) – der vi ved hjelp av masseundersøkelse og påfølgende statistikkarbeid kunne ha konkludert med et resultat. Ved å benytte en slik metode, måtte vi ha tatt stilling til hvordan vi skulle ha klart å skille vår målgruppe fra resten - uten å ha satt elever i forlegenhet. Et annet problem er at mange skoler ikke har en fullgod forståelse for hva uteskole er. Dermed vet man ikke om en kvantitativ tilnærming, ved et større utvalg av skoler, ville ha gitt en mer sannferdig gjengivelse av elevenes skolehverdag. Vi valgte å gå i dybden med noen få informanter, og fikk dermed mange viktige og overveide refleksjoner. Dette opplevdes som et troverdig bilde av den virkelighet disse var en del av. I forhold til hva dette kan gi en leser, mener jeg overføringsverdien, til gjenkjennbare situasjoner i leserens liv, kan gi en nytteeffekt. Her kan leseren sammenligne egne erfaringer med andres, og trekke konklusjoner som kan være til hjelp.

Det å følge en intervjuguide kan gi feilkilder i forhold til hva man vil oppnå (Scott referert i Fiskum, jan. 2013. *Forelesning om intervju*). Ved at vi i stor grad gikk bort fra intervjuguiden, og tok tak i elevenes refleksjoner, unngikk vi mye av denne problematikken. Det ble med andre ord en styrke å tilegne seg kunnskap gjennom bruk av intervju som metode, der elevene i stor grad snakket uten påvirkning av oss.

I forhold til mengden av elever og lærere som var med i vår undersøkelse, blir det vanskelig å generalisere et resultat. Man kan likevel se en tydelig og troverdig tendens. Dette fordi intervjuene var uavhengige av hverandre, der ingen av personene visste om hverandres svar. Et annet moment som bevisst ble brukt, var at vi intervjuet elevene før vi snakket med de voksne. Dermed kunne vi upåvirket av læreres uttalelser ta del i elevenes tanker, for i etterkant å bekrefte hovedtendenser fra de unges budskap med de voksnes refleksjoner. Når man vet at barn og unge lettere lar seg påvirke enn voksne, mener jeg at både rekkefølgen av intervjuene og måten man la disse opp på, var med på å frembringe et troverdig resultat - der elevenes perspektiver ble sentrale i forskningsprosessen (Ibid).

6.0. Konklusjon og forslag til videre forskning.

Ut fra mitt lille forskningsprosjekt, kommer det tydelig frem at uteskole er et godt verktøy i forbindelse med tilpasset opplæring. Både lærere, elever og faglitteratur viser til at man gjennom et slikt arbeid, kan oppnå gode frukter i forhold til barns og unges mestringskurve - faglig og sosialt. Det kommer også klart frem at dersom man klarer å gjøre noe med en slik mestringskurve, vil selvoppfatningen automatisk styrkes. For at dette skal være mulig, må lærere involvere seg på en positiv måte i miljøet, der den enkeltes og hele fellesskapets behov - blir tatt på alvor. En god klasse beskrives som en plass, der omtanke og omsorg vises spesielt når noen kjører seg fast (LK-06). I følge Jordet er uteskole den eneste løsningen man har for å tilpasse undervisningen til den enkeltes behov (Jordet, 2010). Ut fra dette fremkommer det at man gjennom en praktisk tilnærming - ved hjelp av uteskole og en lærer som engasjerer seg i elevenes verden – har man mulighet til å styrke selvfølelsen til barn og unge med atferdsproblemer.

Når man retter blikket mot intervjuene, kan man spørre seg om vi var med på å påvirke et resultat. Dette er det vanskelig å gardere seg mot, men jeg ble positivt overrasket over elevenes evne til refleksjon, og deres engasjement i forhold til det å ville dele sine erfaringer med oss. På bakgrunn av dette mener jeg at metoden var god, men at flere skoler fra et større område kunne vært involvert. Ved å ha gjort dette, kunne vi som nevnt tidligere, i enda større grad ha stadfestet en allmenn forståelse.

I et videre studium kan det være inntresant å se hvordan det har gått med disse to gruppene. Hvordan har elever med atferdsvansker, og som har hatt uteskole, klart seg i samfunnet - kontra elever som ikke har hatt det? Et annet moment som kunne vært nyttig å utvikle, er en ressursperm sett i forhold til LK-06, der metoder til bruk i undervisning – ute, kommer i fokus. Selv sitter jeg igjen med at uteskole er et godt verktøy, som man med fordel kan bruke i undervisningen – der dette kan få ekstra positive ringvirkninger for barn med atferdsproblemer.

7.0. Referanseliste:

- Bagøien. T. E, (1999). *Barn i friluft. Om verdifullt friluftsliv*. Oslo: Sebu Forlag.
- Eidsvåg. I, (2005). *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Eidsvåg. I, (2000). *Læreren*. Otta: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Gustavsson. U, Tømmerbakken. N, (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Helgeland. I.M, (1996). *Forebyggende arbeid i skolen – en pedagogisk utfordring*. Stavanger: Kommuneforlaget.
- Helgeland. I.M, (1994). *Utfordrende ungdom i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Jordet. A.N, (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jordet. A.N, (1998). *Nærmiljøet som klasserom. Uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Kvale. S, (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, (1998). Generelle krav. Hentet 05.04. 2013, fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-011.html>
- Læreplanverket for kunnskapsløftet. (2006). Generell del. Utdanningsdirektoratet.
- Manger. T, Lillejord.S, Nordahl. T, Helland. T, (2009). *Livet i skolen I*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Marschhauser. P, (2007). *Motivasjon og læringsmiljø, Elin Krakset Vold. Vi har prøvd alt*. Porsgrunn: Wera AS.
- Myhre. H, (2010). "En kasusstudie av relasjonen mellom rektorer og lærere i tre Norske grunnskoler (Doktorgradsavhandling). Avhandling for graden philosophiae doctor". Trondheim: NTNU.
- Nordahl. T, (2000). Atferdsproblemer i skolen. "Spesialpedagogikk", (63) 5 s. 3-15.
- Ogden. T, (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olsen. M.I, Traavik. K.M, (2010). *Resiliens i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Overland. T, (2007). *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Postholm. M. B, Jacobsen. D. I, (2011). *Læreren med forskerblick*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Regjeringen, (2010). *Samarbeid for arbeid. Fakta om frafall*. Hentet 03.04. 2013, fra <http://samarbeidforarbeid.regjeringen.no/2010/02/10/om-frafall/>

Sjong. M-L, (1992) Friluftsliv i behandling av belastede grupper. En oversikt over forskning og utredning. DN-rapport 1992-8. Trondheim: Direktoratet for Naturforvaltning.

Skaalvik. E. M, Skaalvik. S, (1988). *Barns selvopfattning – skolens ansvar*. Otta: Engers Boktrykkeri A/S.

Skaalvik. E. M, Skaalvik. S, (2005). *Skolen som læringsarena. Selvopfattning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Tiller. T, Tiller. R, (2002). *Den andre dagen – det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Waade. L, (2010). *Kan kroppsøving skape ro i skolen? ”Kanskje kan man springe fra uroen”*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Nord-Trøndelag). Levanger: Hint.

8.0. Vedlegg.

Ordlyden i de to problemstillingene som er tilknyttet intervjuguidene.

Min problemstilling:

- Hvordan kan lærer ved hjelp av uteskole arbeide for å styrke selvoppfatningen hos elever med atferdsproblemer?

Medstudentens problemstilling:

- Hvordan kan læreren ved hjelp av uteskole legge til rette for å bedre skolemotivasjonen hos elever?

8.1. Vedlegg 1.

Intervju med elever i forhold til to problemstillinger.

- 1) Forklar hva som får din skolehverdag til å føles bra, der du er glad og fornøyd med dagens innhold?
- 2) Si litt om hva får deg til å trives på skolen?
- 3) Har du noen gang hatt skolefag/skoletimer utenfor klasserommet?
 - I så fall, hva synes du om det?
 - Hva var det som gjorde at det ble ekstra gode timer?
 - Gjorde dette noe med mestringsfølelsen/ selvbildet ditt? (Troen på å lykkes?)
 - Hva gjorde læreren for at dette skulle bli ekstra gode timer?
- 4) Noen elever ved denne skolen sier at miljøet er godt for alle. Stemmer dette?
 - Stemmer ikke i det hele tatt.
 - Stemmer ofte.
 - Stemmer veldig godt.
- 5) Noen elever sier at de trives bedre i noen fag enn andre. Stemmer dette?

- 6) Mange sier de liker teoretiske fag best(skrive/lese mye). Hvordan liker du teoretiske fag?
- 7) Noen sier de liker praktiske fag best (K&H, Mat og helse, Kroppsøving, Musikk)
Hvordan liker du praktiske fag i forhold til teoretiske fag?
- 8) Om man hadde gjort flere praktiske aktiviteter i de teoretiske fagene, tror du at du hadde likt fagene bedre da?
- 9) Noen elever synes det er mer motiverende å være utendørs å holde på med fag.
Hva tenker du om disse uttalelsene?
- 10) Noen elever påstår at fag er altfor teoretisk her på skolen.
Kan du si deg enig eller uenig om dette?
Kan du si litt om hvorfor du mener det..?
- 11) Hvor ofte har klassen din fag utenfor klasserommet?
* Aldri.
* En dag i måneden.
* Oftere enn én dag i måneden.
- 12) Hvordan vil du beskrive deg selv som elev?

- Negativt svar: Hva skal til for å forandre dette? --> Kan praktiske aktiviteter og uteskole være til hjelp?
- 13) Om du skulle forandret noe på skolen, hva savner du da som kunne gjort skolen bedre for deg?
- 14) Ville du blitt mer motivert om du fikk ha fag andre steder enn i klasserommet?
* Ja.
* Ingen forskjell..
* Nei.
* Vet ikke, for jeg har aldri prøvd.

- 15) Er noen fag mer spennende enn andre?
* Ja – Dersom ja, hvilke/hvilket?
* Nei.
- 16) Dersom man hadde gått ut og målt objekter eller gjort andre virkelighetsnære undersøkelser for å lære matematikk. Tror du at matematikk hadde blitt lettere å forstå da? Eller mer motiverende å holde på med?
- Hvordan er mestringsfølelsen/ følelsen av å lykkes / få noe til når klassen holder på med uteaktiviteter kontra inneaktiviteter? Dette målt på en skala fra 1-6.
- 17) Enkelte elever mener det er mer motiverende å lage mat utendørs i stedet for inne på skolekjøkkenet. Hva tenker du om dette?
- 18) Du fungerer best sammen med andre elever, når dere gjør praktiske ting utenfor klasserommet!
- Hvor enig er du fra en skala på 1-5? (1 er helt uenig og 5 er helt enig).
- 19) Du fungerer best sammen med andre elever når dere jobber med fagene inne i klasserommet!
På en skala på 1-5, hvor enig er du i dette? (1 er helt uenig og 5 er helt enig).
- 20) Noen ganger blir elever stående på sidelinjen av det som foregår av aktiviteter.
Hva gjør lærer for å aktivisere disse elevene med de andre elevene?
- Er det viktig at lærer forsøker å inkludere alle elever i alle aktiviteter?
- Tror du dette har noe å si for selvoppfatningen/ troen på å lykkes hos eleven?
- 21) Tror du det å mestre skolefag er med på å styrke selvoppfatningen/ troen på å lykkes hos elever?
- 22) Det finnes elever som har uteskole 3 dager i uken. Tror du dette ville passet deg bedre enn det du får av tilpassning i dag?

8.2. Vedlegg 2.

Intervju med Lærere i forhold til to problemstillinger.

- 23) Noen elever er skoletrøtte. Hva tror du dette kan skyldes?
- 24) Hva mener du lærer kan gjøre, for å motivere elever til å gjøre en bedre innsats på skolen?
- 25) Tror du elevene ville blitt motiverte dersom du som lærer hadde tilrettelagt for flere praktiske aktiviteter utenfor klasserommet?
- Har du noen forslag til hva lærer kan gjøre?
 - Har du noen eksempler på praktiske aktiviteter/metoder som fremmer motivasjon, og som kan føre til mestring og dermed et bedre selvbylde, blant elever i den aktuelle målgruppen?
 - Kommer du på noen episoder der du har klart å motivere elever gjennom praktiske aktiviteter ute og inne? Gi gjerne eksempler.
- 26) Har du hatt elever med dårlig selvoppfatning?
- Er dette en økende tendens? I så fall hvorfor tror du det er slik?
- 27) Hva kan du som lærer kan gjøre for å styrke selvoppfatningen hos elever med dårlig selvoppfatning?
- 28) Tror du at det å mestre skolefag er med på å øke selvbylde blant elevene?
- 29) Har du noen gang utført skolefag/skoletimer utenfor klasserommet?
- I så fall, hvordan mener du det gikk?
 - Hva var det som gjorde at dette ble ekstra gode timer?
 - Gjorde dette noe med mestringsfølelsen/ selvbylde blant elevene?
 - Hva gjorde du som lærer for at dette skulle bli gode timer?
- 30) I følge dine erfaringer med elever som er skoletrøtte eller som har atferdsvansker, hvordan opplever du at elevene føler mestring av praktiske fag - kontra teoretiske fag?
- 31) Hvor ofte har du utendørs undervisning med klassen din?
- * Aldri.

* En dag i uken.

* Oftere enn en dag i uken.

- 32) Hvordan vil du beskrive deg selv som uteskolelærer?
- 33) Tror du skoletrøtte elever eller elever med atferdsvansker ville blitt mer motivert om du gjennomførte fag andre steder enn i klasserommet?
- 34) Mener du skoletrøtte elever/ elever med atferdsvansker fungerer bedre sammen med andre elever, når de gjør praktiske ting utenfor klasserommet?
- 35) Noen ganger blir elever stående på sidelinjen av det som foregår av aktiviteter. Hva gjør du som lærer for å motvirke dette?
- 36) Tror du det å mestre skolefag er med på å styrke selvoppfatningen hos elever?
- 37) Forskning sier elever ville vært mer motiverte for fagene om de hadde blitt mer praktiske. Hva tenker du at skoleledelsen mener om å trekke inn uteskole på denne skolen?
- 38) Flere lærere sier at de har for lite tid og ressurser til å gjennomføre praktiske aktiviteter i fagene de underviser i.
- Mener du at dette stemmer ved din skole?
 - De som praktiserer uteskole mener de har mer enn god nok tid. Hva mener du om dette?
- 39) Hvordan kan læreren ved hjelp av uteskole legge til rette for å påvirke skolemotivasjon til skoletrøtte elever?
- 40) Hvordan kan lærer ved hjelp av uteskole arbeide for å styrke selvoppfatningen hos elever med atferdsproblemer?
- 41) Noen elever er skoletrøtte/umotiverte. (Med skoletrøtte elever, mener vi elever som har mistet motivasjon for læring, og der de i en tidligere fase har vært læringsvillige).
Hva tror du dette kan skyldes?

- 42) Hva kan du som lærer gjøre for å motivere elever til å gjøre en bedre innsats på skolen?
- 43) Hvordan opplever du at elevene med atferdsproblemer reagerer på praktiske aktiviteter ute og inne?

Noen ekstraspørsmål i forhold til intervju med lærer.

- 1) Hva legger du i ordet atferdsvansker?
- 2) Hvilke typer atferdsvansker har du observert blant elever som du har hatt?
- 3) Hva legger du i innagerende og utagerende atferd?
- 4) Hva er vanskeligst å arbeide med?
- 5) Hva tenker du er det viktigste målet å nå i arbeidet med elever som har atferdsvansker?
- 6) Hva legger du i ordet selvoppfattning?
- 7) Det er sagt at elever med atferdsvansker vet så alt for godt hva resten av samfunnet tenker og dem. De opplever seg selv som mislykket og vet at de får skylda uansett. Dermed tror de at oddsene for å lykkes er minimale. Hva tenker du om dette utsagnet?
- 8) Tror du dette gjelder mange?
- 9) Hva kan gjøres for å snu denne negative selvoppfattningen, som de over tid har tatt inn over seg?
- 10) Hvordan kan jeg som lærer arbeide for å endre en uønsket adferd?
- 11) Kan uteskole være et godt redskap for å oppnå dette/ evt. hvordan?
- 12) Hvilke positive tilbakemeldinger, mener du ut fra erfaring, kan være viktig å gi elever med atferdsproblemer?

- 13) Hvordan kan uteskole bli en viktig arena i forhold til dette?
- 14) Hvilke negative tilbakemeldinger kan jeg som lærer risikere å gi til elever med adferdsproblemer - som kan bidra til å forsterke et negativt selvbilde og atferd?
- 15) Utsagn: Mange elever med adferdsproblemer opplever å bli mobbet eller fryst ut - og sett på som annerledes. Hva er dine erfaringer med dette?
- 16) Hvordan kan uteskole brukes for å snu denne holdningen?
- 17) Mestringskurven til elever med adferdsproblemer sies å være liten. Hva mener du om dette utsagnet?
- 18) Hvordan har du ved hjelp av uteskole arbeidet for å snu en slik tendens?
- 19) Har dette fått synlige resultater i forhold til elevenes selvbilde?
- 20) Hvordan kan jeg som lærer, i motsatt fall, risikere at jeg spolerer mestringsmuligheter til elever med atferdsvansker?
- 21) Det sies at forutsigbarhet og klare rammer er ekstra viktig for denne gruppen elever. Blir dette spesielt viktig i uteskole? I så fall får dette noen påvirkning for elevenes selvoppfattning (positivt/ negativt)?
- 22) Hva mener du er det viktigste redskapet/ virkemidlet en lærer har for å snu selvbildet blant elever med atferdsvansker - til noe positivt?
- 23) Hvordan kan uteskole brukes i forhold til dette?

8.3. Vedlegg 3



Saksbehandler: Arve Thorshaug
E-post: arve.thorshaug@hint.no

Telefon: 74022709
Kontoradresse:

Vår dato: januar 2013
Vår ref.:

Deres dato:
Deres ref.:

Mottakere:

Foreldre/foresatte ved skoler som er involvert i studenters bachelorarbeid ved Høgskolen i Nord-Trøndelag

**BACHELORARBEID SOM DEL AV
GRUNNSKOLELÆRERUTDANNING VED HØGSKOLEN I NORD-
TRØNDELAG**

Studentene ved Grunnskolelærerutdanninga ved Høgskolen i Nord-Trøndelag skal i løpet av vårsemesteret tredje studieår gjennomføre et bachelorarbeid som blant annet innebærer et skriftlig arbeid. Arbeidet skal være profesjonsrettet og forankret i fag. Arbeidet er individuelt, og studentene har en faglærer ved HiNT som veileder.

I løpet av vårsemesteret vil enkelte av studentene gjennomføre datainnsamling ute i skoler. Dette dreier seg om små forskningsprosjektet der de enten foretar intervjuer, observerer eller benytter spørreskjema. Informasjonen de samler inn, skal danne grunnlaget for deres bacheloroppgave. Studentenes bacheloroppgaver kan også inngå i mindre forsknings- og utviklingsprosjekter i regi av faglærere ved høgskolen.

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

Skoler som er involvert i studenters bachelorarbeid, vil få et eksemplar av den ferdige bacheloroppgaven, samt bli invitert til deltakelse i et "Mini FoU i praksis"-seminar i siste halvdel av april 2013.

Vi håper på velvillig bistand i studentenes bachelorarbeid.

Løyangør, januar 2013

Arve Thorshaug
Arve Thorshaug
Studieleder Grunnskolelærerutdanningen

Postadresse:
Høgskolen i Nord-Trøndelag
Postboks 2501
7729 Steinkjer

Fakturaadresse:
Høgskolen i Nord-Trøndelag
Fakturamottak
Postboks 376 Alnabru
0614 Oslo

Kontakt:
(+47) 74 11 20 00 (tlf.)
(+47) 74 11 20 01 (faks)
postmottak@hint.no
www.hint.no

Organisasjonsnr:
971 575 905

