



Bachelorgradsoppgave

Uteskole

Outdoor education

En kvalitativ studie om hvordan elever i grunnskolen opplever
uteskole

a qualitative study on how students in primary school experience
outdoor education

Thea Ryste Govasmark

GLU360

Bachelorgradsoppgave i
Grunnskolelærerutdanning 5.-10.

HiNT
Høgskolen i Nord-Trøndelag - 2015



HINT
HINT

SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER

Forfatter(e): Thea Ryste Govasmark

Norsk tittel: Uteskole – en kvalitativ forskning om hvordan elever i grunnskolen opplever uteskole

Engelsk tittel: Outdoor education – a qualitative study on how students in primary school experience outdoor education

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn

Emnekode og navn: GLU 360 Bacheloroppgave

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

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

Kan frigis fra: 26.05.15

Dato: 25.05.15

Thea Ryste Govasmark
underskrift



FORORD

Dette semesteret har vært meget lærerikt. Jeg har lest mye, både om akademisk skriving, kvalitativ forskning, om uteskole og ulike teorier som jeg har og ikke har benyttet meg av. Det har vært lærerikt å for første gang forske på noe, intervju noen og brukt så mye tid på en oppgave.

Jeg vil gi en stor takk til informantene, som gav meg innblikk i deres opplevelser av uteskole. Uten dere ville ikke denne oppgaven blitt til. Jeg vil også rette en takk til veilederne mine, Randi Skaugen og Tove Anita Fiskum, som har vært tilstede når jeg måtte trenge det, som har gitt meg raske, gode tilbakemeldinger, mye litteratur og inspirasjon. Takk til mine medstudenter for sosiale avbrekk og en spesiell takk til studentvakta på biblioteket for godt vennskap og lange timer på lesesalen.

Thea Ryste Govasmark
Levanger, 26. Mai 2015

INNHOLDSFORTEGNELSE

Samtykke til høgskolens bruk av kandidat-, bachelor- og masteroppgaver	2
Forord	3
Sammendrag	5
1. Innledning	6
2. Teori	7
2.1. Uteskole	7
2.2. Mestring og motivasjon	9
2.3. Flytsonen	10
2.4. Learning by doing	11
3. Metode	12
3.1. Utvalg	13
3.2. Forforståelse	13
3.3. Intervjuene	14
3.4. Analyse	15
3.5. Etske betraktninger	15
4. Resultat	15
4.1. Aktivitet	16
4.2. Sosialisering	16
4.3. Variasjon	16
4.4. Konkret læring	17
5. Drøfting	17
5.1. Drøfting av resultatene	19
Aktivitet	19
Sosialisering	19
Variasjon	20
Konkret læring	21
5.2. Metodevurdering	22
6. Konklusjon og forslag til videre forskning	23
Litteraturliste	24
7. Vedlegg	26

SAMMENDRAG

Denne kvalitative studien har tatt for seg fire elever på 5. trinn sine synspunkter om uteskole gjennom åpne gruppeintervju. Prosjektet har hatt fokus på mestringsopplevelser i skolen og motivasjon for skoleoppgaver. Det er opplevelsen til informantene som har vært retningsgivende i min forskning, og forskningsspørsmålet har derfor vært følgende:

Hvordan opplever elever i grunnskolen uteskole? Dette med fokus på mestring og motivasjon for generell læring.

I innledningen forklarer jeg bakgrunnen for tematikken jeg har valgt å skrive om, så kommer teori jeg mener er riktig å bruke for problemstillinga og de fire overskriftene jeg har funnet i intervjuene som jeg også tar for meg i drøftinga.

Flere elever sa seg villige til å bidra som informanter i denne studien. Av tidsmessige årsaker ble kun fire valgt ut, hvor det ble tatt båndopptak av intervjuene og senere transkribert.

Analysen av dette materialet foregikk ved hjelp av fenomenologisk forskningsmetode.

Resultatene av analyseprosessen viste fire kategorier som belyser de felles opplevelsene informantene har gitt uttrykk for: Aktivitet, sosialisering, variasjon og konkret læring. I intervjuene mine forteller elevene at de ønsker en mer praktiskrettet skolehverdag.

Elevene ytrer at deres skolehverdag i klasserommet er altfor teoribasert og at de ønsker variasjon i undervisningen. De sier at de gjør praktiske aktiviteter på uteskole, og at de skulle ønske de hadde mer av det. I intervjuene forteller elevene at den viktigste motivasjonsfaktoren deres for skolen i dag er å få treffe vennene sine og få være i aktivitet. Noen ganger er det skoleturer de gleder seg over.

Funnene i studien ble drøftet på bakgrunn av en konstruktivistisk tilnærming og bacheloroppgaven har hatt til hensikt å løfte frem de fire informantenes opplevelser og erfaringer. Det har derfor ikke vært et mål at forskningsresultatene skal gi et matematisk funn eller generalisere.

1. INNLEDNING

Jeg bestemte meg tidlig hva jeg ville skrive om på bacheloren. Jeg gikk selv på en barneskole hvor vi hadde en del uteskole og på en ungdomsskole hvor vi hadde GAP

(gl'a'aktivitetsprosjekt for å bedre skolemiljøet) som ga meg mestring og motivasjon, samt trivsel på skolen. Det var også med på å bedre min innsatsvilje på skoleoppgaver. Dette er altså noe jeg sitter igjen med som en positiv opplevelse av skolen, og skulle ønske flere barn fikk muligheten til å ha en like fin skolegang som det jeg selv har hatt. Det innblikket jeg har fått i praksis, er at lærerne ofte snakker positivt om uteskole og at de gjerne skulle hatt mer praktiske oppgaver i skolen, men at det oftest blir til at de holder seg til

klasseromsundervisning. Hvorfor det er slik er noe jeg ikke har satt meg videre inn i med tanke på oppgavens formål og av tidsmessige årsaker. Jeg har valgt å sett på hvorfor vi bør praktisere uteskole og elevers opplevelse av uteskole.

Jeg ønsker i min lærerrolle tenke over hvordan jeg lettere kan legge til rette for mestringsfølelse og motivasjon til videre arbeid for elevene, til nysgjerrighet og innsatsvilje. Jeg ønsker å tenke over hvordan jeg tilpasser opplæringa for hver enkelt elev og hvor jeg kan møte enkelteleven der han/hun er god på noe. I denne oppgaven vil jeg se på hvorfor vi bør benytte oss av uteskole som undervisningsform. Jeg bruker her flere bøker skrevet av Arne Jordet som jeg støtter meg på i drøftinga og som jeg bruker gjennom hele oppgaven. Blant annet er det hans definisjon på uteskole jeg stiller meg bak. Jeg vil fortelle om og bruke teorier som Flytsonen av Csikszentmihalyi og Learning by doing av Dewey. Jeg vil også nevne ytterlige teorier i drøftinga. Jeg ønsker i min forskning, ved åpne intervju, å konsentrere meg om elevers opplevelse av uteskole. Dette prosjektet har tatt utgangspunkt i de som kan svare på dette på best mulig måte, nemlig elevene selv.

Min problemstilling for oppgaven er:


Hvordan opplever elever i grunnskolen uteskole? Dette med fokus på mestring og motivasjon for generell læring.

2. TEORI

Oppgaven er bygd opp rundt tankegangen bak uteskole, derfor vil jeg definere begrepet uteskole og gi en begrunnelse til hvorfor dette bør være en del av undervisningen i grunnskolen. I tillegg vil jeg skrive om viktigheten av mestring og vise til teori jeg støtter meg på i drøftinga; flytsonen av Csikszentmihalyi og learning by doing av Dewey. Som alle andre læringsaktiviteter er det viktig med en pedagogisk teoretisk forankring i det som gjøres og for uteskole er det flere teoretikere som støtter opp om det som gjøres, blant annet Vygotskys sosiokulturelle læringsteori som jeg også såvidt nevner i oppgaven.

2.1. Uteskole

Uteskole er en arbeidsmåte der undervisningsarenaen og læringsrommet er utenfor det ordinære klasserommet. Det inneholder mer praktiske og fysiske undervisningsoppgaver og læringssituasjoner enn undervisningen i det ordinære klasserommet, hvor elever ikke er passive mottakere av viten og forståelse. Jordets definisjon på uteskole er *«uteskole er en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig aktivitet utenfor klasserommet. Arbeidsmåten gir elevene anledning til å ta alle sansene i bruk slik at de får personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten. Arbeidsmåten gir rom for faglige aktiviteter, spontan utfoldelse og lek, nysgjerrig søken, fantasi opplevelse og sosialt samvær. Uteskole handler om å aktivisere alle skolefagene i en integrert undervisning hvor ute- og inneaktiviteter har nær sammenheng, idet elevene lærer om virkeligheten i virkeligheten; dvs. om naturen, om samfunnet og om nærmiljøet i nærmiljøet»* (Jordet, 1998, s. 24). Elevene får gjennom undervisningen muligheter til å benytte sin fantasi, være nysgjerrige, samle opplevelser, være i et sosialt fellesskap, bevege seg, leke og utøve faglige aktiviteter. Uteskoleundervisningen gir mulighet for elevene å lære om trærne i skogen, ikke bare lese om de i naturfagsboka, men få gå ut å erfare hvordan treet er og hvordan det utvikler seg. De får lære om virkeligheten i virkeligheten (Ibid). For å utnytte det fulle potensialet til uteskole, må det knyttes nære forbindelser mellom uteaktivitetene og inneaktivitetene ved hjelp av en tretrinnsmodell som består av forarbeid, uteopplevelse, og som avsluttes med bearbeiding og refleksjon (Jordet, 1998). Gjennom disse tre trinnene får elevene mulighet til å knytte opplevelsen til teorien, og det kan på denne måten skapes helhetlig og virkelighetsnær undervisning gjennom egne erfaringer. Uteskole skal altså ikke være en enkeltstående handling i skolen, men være en del av undervisningen for å variere arbeidsmetodene som brukes (Ibid).



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» (LK-06). 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.

I boka «klasserommet utenfor» settes det spørsmålsteget i forhold til om den tradisjonelle klasseromsundervisningen inkluderer alle i gode faglige læreprosesser. Her fremkommer at man mest sannsynlig kan påføre noen elever helsemessige og sosiale problemer med kun klasseromsundervisning i stede for å skape nysgjerrighet og ønsker om å lære mer. Gjennom uteskole blir hele mennesket stimulert (Jordet, 2007) og elevene får benytte hele seg selv i undervisningen, både hodet, hjerte og hånd (Ibid). Det vil si at de igjennom uteskole får en mer praktisk rettet undervisning med stor variasjon og at de får bruke kropp og sanser i arbeidet.

I følge Jordet (2007) er uteskole en undervisningsform som gir impulser og et godt grunnlag for samarbeid og faglige refleksjoner. I tillegg hevder Jordet (2010) at uteskole er den eneste måten å skape tilpasset opplæring for alle. Gjennom å praktisere uteskole får elevene mulighet til å vise frem sterke sider av seg selv. Her kan for eksempel praktiske sider ved teoribelagte fag komme frem, og elever får vist sine ferdigheter og forståelse av tema som ellers ikke ville ha kommet frem. I følge Lillejord m.fl (2010) viser forskning om elevprestasjoner i skolen at læringsmiljøet har stor betydning for elevenes læringsutbytte. Ofte kan uteskole og godt læringsmiljø knyttes tett sammen (Jordet, 2010). Uteskolens omgivelser er en mangfoldig kunnskapskilde som kan gi elevene mulighet til å få et konkret møte med alle skolens fag (Ibid). Mulighetene varierer selvsagt fra skole til skole, men de fleste skoler har uante muligheter for de lærere som ser potensialet og vet å utnytte det (Jordet, 2010). Skal du lære om avisredaksjon og formidling, kan du dra på besøk til lokalavisa. Er det skog og skogens innhold som står i fokus, kan du ta med elevene i skogen. Lokalsamfunnet bugner av ressurser det kan tilby barnas opplæring. Uteskole åpner for en kontekstbasert opplæring hvor elevene får anledning til å arbeide med lærestoff i mer autentiske situasjoner som er nærmere virkeligheten enn i klasserommet (Ibid). Varierte arbeidsmåter vil i de fleste sammenhenger innebære arbeidsmåter som kan betegnes som praktiske. I flere undersøkelser ser vi også at elevene selv sier at de foretrekker praktiske og varierte arbeidsmåter, og at det gjør dem mer

motiverte for skolearbeidet (Jordet, 2010). Uteskole kan derfor være en motivasjonsfaktor og drivkraft for læring.

Uteskole kan ha mange fordeler, og det er gjort flere forskningsprosjekter som kan argumentere for bruk av uteskole. Blant annet kom Richard Louv i 2006 med begrepet Nature-Deficit Disorder, der han problematiserer barn og unges distansering fra naturen omkring oss (Andersen og Fiskum, 2014). Det er også en økende bekymring for mangel på fysisk aktivitet, både internasjonalt og i Norge (Ibid). I følge Andersen og Fiskum (2014) finnes det flere studier som viser at omfanget av fysisk aktivitet kan øke i naturlige omgivelser, eller dersom elevene får et større område å bevege seg på. Det bør derfor være grunn til å tro at uteskole vil kunne bidra til å øke den fysiske aktiviteten til barn, noe som blant annet kan være nyttig i et helseperspektiv, og også bidra til bedre læring i skolen da det bedrer konsentrasjonen og evnen til å regulere adferden. Studier viser også at når den fysiske aktiviteten øker, kan elevene få flere mestringsopplevelser, og det skapes i tillegg bedre sosiale miljøer i klassen (Ibid). En større internasjonal undersøkelse gjort av Trudeau & Shephard i 2008 viser faktisk at vi kan bruke litt ekstra tid på skolen til fysisk aktivitet uten at det går utover det faglige, samtidig som det ikke nødvendigvis går den motsatte veien (Fiskum, 2015).


2.2. Mestring og motivasjon

I Elevundersøkelsen 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2013) var et av temaene «mestring». Dette ble målt ved hjelp av tre spørsmål:

1. «Hvor ofte klarer du arbeidsoppgaver på skolen alene?»
2. «Hvor ofte greier du leksene alene?»
3. «Hvor ofte forstår du det læreren gjennomgår og forklarer når det er nytt stoff?»

Svaralternativene var fra «aldri» (1) til «alltid» (5) og snittet for «mestring» som felleskategori var 3,82.

En god tilpasset opplæring er med på å gi elevene en følelse av mestring fordi de da får oppgaver som er tilpasset deres forutsetninger og ferdigheter. Som Veiledningen i LK-06 sier: «En godt tilpasset opplæring innebærer realistiske krav og forventninger på den ene siden, og på den andre siden utfordringer nok, slik at elevene alltid har noe å strekke seg etter» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 22). Mestring er et viktig grunnlag for læring, og den

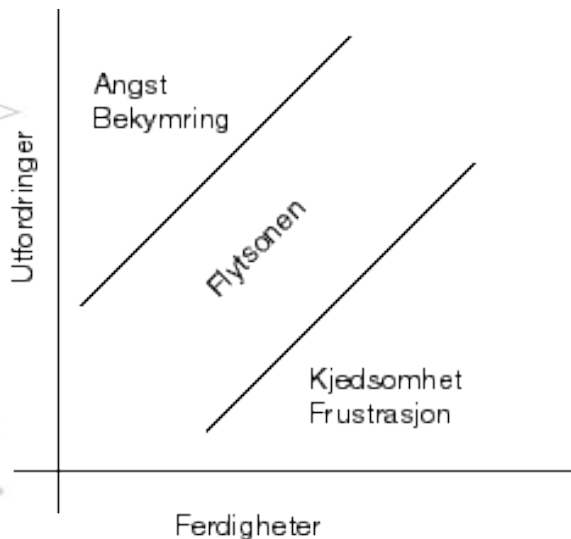


generelle delen av læreplanen nevner mestring allerede i innledningen: «*Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre*» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Med andre ord kan man si at elevers mestring er et av skolens viktigste mål. Elevundersøkelsen konkluderer med at elevene «stort sett opplever mestring». Det betyr at elevenes følelse av mestring er over middels, men allikevel ikke så høyt man ønsker, dersom man tar i betraktning at mestring er et av skolens overordnede mål.

Antonovsky beskriver viktigheten med å kunne oppleve mestring ved at menneskets evne til å mestre sin tilværelse er avhengig av evnen til å oppleve en sammenheng i livet. Mennesket er på søken etter forståelighet og meningsfullhet for å oppnå en slik sammenheng (Breilid og Sørensen, 2008). Banduras teori om «self-efficacy» understreker at forventinger om mestring har stor betydning for atferd, tankemønster og motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Vi har for eksempel en tendens til å unngå situasjoner og aktiviteter som stiller kompetansekrav vi ikke tror vi kan innfri. Elever som tviler på sin egen kompetanse og troen på at de vil mestre utfordringen, vil enten redusere innsatsen eller kanskje gi opp når han eller hun møter på problemer. Elever som har forventninger om mestring, har derimot større mot til å gå løs på utfordringer og har større utholdenhet når de møter på problemer (Ibid). Det er viktig for elever å oppleve mestring slik at motivasjonen for arbeid videre er til stede. Susan Harters mestringsteori gir forklaring i en «mestringssirkel», hvor det å oppleve mestring gir motivasjon som igjen gjør til at vi mestrer flere ting og som igjen øker motivasjonen (Harter, 1985).

2.3. Flytsonen

Har du noen gang jobbet med noe som har fått deg til å glemme tid, sted og alt rundt deg? Slik at du har vært helt oppslukt i den aktiviteten du driver med? Csikszentmihalyi har utviklet Flow Theory for å kunne beskrive denne tilstanden. Hans forskning kan være med på å lære oss mer om læringsprosessen og hvordan vi kan utvide den for hver enkelt elev.



(Bilde tatt fra: <http://www.ia.hiof.no/~borres/nymet/pages/problem.html>)

Flytsonen, eller flowsonen som Andersen og Hanssen (2012) kaller det i boka «Flow i hverdagen - navigasjon mellom stress, kaos og kjedsomhet», er en mental tilstand hvor vi fungerer optimalt midt i mellom overutfordringer og underutfordringer. Flowteorien er ikke bare en tørr akademisk teori utviklet på universiteter, men det er også et redskap som brukes i flere sammenhenger i hverdagslivet (Andersen og Hanssen, 2012). Man kan med fordel se flytsonen sammen med Vygotskys begrep om den nærmeste utviklingssonen (den proksimale utviklingssonen), som er et relasjonelt begrep og handler om hva den kompetente kan gjøre for at den lærende utvikler seg (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Flytsonen befinner seg i en balanse hvor man på den ene siden har en persons forutsetninger og kompetanse, og på den andre siden nivået på den aktuelle utfordringen. Mestringen er sentral og hvis utfordringen blir for stor og vi føler at vi overhode ikke har sjans til å prestere, kan vi oppleve stress, angst og en følelse av nederlag. Som tidligere nevnt, vil vi også kanskje gi opp før vi i det heletatt har prøvd. Hvis utfordringen er for lav, kan vi føle likegyldighet og kjedsomhet (Csikszentmihalyi, 2005). Nyere flytsoneforskning viser at situasjoner hvor utfordringene virkelig er store, og hvor sjansen for å klare oppgaven kan virke umulige, kan likevel følelsen av at vi har en liten mulighet til mestring overvinne den overveldende utfordring og på denne måten være flowfremmende, forklart som følelsen av «mestring på tross av alle odds» (Andersen og Hanssen, 2012).

2.4. Learning by doing

John Dewey er en sentral person innen det sosiokulturelle perspektivet på læring (Dysthe, 2001). Han la vekt på at elevene tilnærmer seg kunnskap gjennom praktiske

erfaringer, og dette skjer innenfor et kulturelt fellesskap (Ibid). Dewey er kanskje mest kjent for frasen «Learning by doing» som sier mye om hans syn på læring, nemlig at vi lærer gjennom å gjøre. I den sammenheng er erfaringsbegrepet sentralt. Erfaringsbegrepet består av en aktiv og en passiv del, og vi er avhengige av begge deler for å oppleve en erfaring (Dysthe, 2001). Den aktive delen går ut på at mennesket utfører en aktivitet eller en handling, og den passive delen handler om at mennesket blir utsatt for konsekvensene av den handlingen de har gjennomført (Ibid). Kombinasjonen mellom den passive og aktive delen er ifølge Dewey grunnlaget for at mennesket lærer. For å forklare hva han mener benytter Dewey seg av et eksempel som handler om barn og flammer. Han forklarer at hvis et barn stikker fingeren inn i en flamme er ikke dette i seg selv en erfaring, men hvis barnet i ettertid forbinder det med smerte som en konsekvens av handlingen barnet har gjort. Gjennom dette lærer altså barnet hvordan ting henger sammen (Ibid). Dewey mener altså at aktiviteten og refleksjonen henger nøye sammen og at vi trenger begge deler for å utvikle kunnskap. For å oppleve erfaring i skolen er det, ifølge Dewey, viktig at det er en forbindelse mellom elevenes erfaringer og det de skal lære, altså lærestoffet. Gjennom å skape en sammenheng mellom elevenes og skolens verden mente han at elever i større grad ville huske det de lærer, fordi det som ble lært ble sett i sammenheng med elevenes tidligere erfaringer (Dysthe, 2001). Et annet aspekt ved Dewey sin tankegang i forhold til skolen, er at han mente at elevene i for stor grad er passive tilskuere til lærerens undervisning. Han la vekt på at alle elever har en kropp som liker å være i aktivitet, og at skolen i for liten grad utnytter denne energien til noe positivt, men heller ser på dette som et uromoment i klasserommet (Ibid).

3. METODE

I dette forskningsprosjektet valgte jeg å bruke intervju som metode. Jeg bestemte meg tidlig for å intervju elever, og ikke lærere, fordi jeg mener at de viktigste stemmene er fra elevene selv. I tillegg lyder problemstillingen slik at det er kun av elever jeg kunne fått svar på spørsmålet. Det har blitt antydnet at det trengs forskning av elevers egne syn på uteskole, og hvordan de selv ser på denne form for undervisning (Jordet, 2007). Barn kan, ifølge Eide & Winger (2003), ha nyttige synspunkter i forskning, særlig om egen hverdag -og læringssituasjon.

Jeg ville på grunnlag av innsamlet datamateriale, finne noen generelle trekk. Jeg var usikker på hva som ville dukke opp av informasjon, derfor valgte jeg å gjennomføre et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju kan sies å ha en intervjuguide som bakgrunnsteppe, mens

selve intervjuet er mer fleksibelt (Johannessen m.fl., 2010). For eksempel fikk alle informantene de samme spørsmålene, og jeg fokuserte på de samme punktene i begge intervjuene, men ordlyden i spørsmålene ble tilpasset hvert enkelt intervju.


Disse intervjuene hadde en pragmatisk tilnærming som peker mest i retning konstruktivistisk fordi jeg stilte med få spørsmål og heller fokuserte på punkter (Se vedlegg nr.3) slik at det skulle bli en dialog hvor elevene sto for det meste av snakkingen (Postholm og Jacobsen, 2011). Jeg ville ha kvalitative data, noe som resulterte i at jeg av tidsmessige årsaker måtte begrense antall intervju (Kvale, 1997). Kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004). Det sentrale i denne tilnærmingen vil da være å få innsikt i hvordan elevene *opplever* uteskole.

3.1. Utvalg

Jeg fikk, etter å ha sendt ut forespørsel og informasjon om studenters bachelorarbeid fra studieveileder på HiNT (se vedlegg nr.1), intervjuet elever ved en skole i Nord-Trøndelag som driver aktivt med uteskole, noe som er grunnen til at jeg ville gjøre intervjuene på nettopp denne skolen. På 1.-4. trinn har de uteskole en dag i uka, og 5.-7. trinn har uteskole en dag annenhver uke. Elevene jeg intervjuet går i 5.klasse, altså de er 10-11 år gamle, er vant til å ha uteskole, og akkurat nå har de litt mindre uteskole enn de er vant med fra tidligere. Grunnen til at jeg ville intervjuet 5.klassinger er fordi jeg ville de skulle ha mye uteskole i skolehverdagen, eller ha det friskt i minnet. Jeg ønsket ikke å intervjuet elever på småtrinnet fordi jeg går grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn. Læreren deres sendte ut skriv til hjemmene (Se vedlegg nr. 2) om jeg kunne intervjuet deres barn om temaet uteskole. De fleste var positive til forespørselen og læreren valgte ut fire elever jeg skulle intervjuet.

3.2. Forforståelse

Min forforståelse om uteskole er, som sagt i innledningen, noe jeg har positive erfaringer med fra da jeg selv gikk på skolen. Det kan derfor være at oppgaven er farget av mitt syn på uteskole, men jeg har prøvd etter beste evne å ikke la mine tanker komme tilsyne hverken i intervjuene mine eller i resten av oppgaven. Teorien som støtter bruken av uteskole hadde jeg ikke mye kunnskap om før jeg begynte med oppgaven, og jeg har heller ikke noe erfaring med å være lærer på uteskole.



Før jeg gjennomførte intervjuene hadde jeg selvsagt en teori på hvordan dette ville gå. Jeg hadde sett for meg at elevene kom til å prate mye, og jeg hadde derfor ikke mange spørsmål, men heller punkter jeg ville fokusere på. Det som faktisk skjedde var at elevene i hovedsak svarte kort, og jeg måtte stille flere spørsmål for å få de til å prate. Jeg har derfor et relativt kort resultatkapittel.

3.3. Intervjuene

Jeg bestemte meg tidlig for å ha elevintervju, da jeg ville fokusere på elevens stemme i forskningen. Jeg, i samråd med mine veiledere, bestemte å ha gruppeintervju slik at det skulle bli mindre skummelt for elevene å snakke samt at de skulle ha mulighet til å prate litt seg imellom under intervjurunden. Det at det ble to gutter og to jenter var tilfeldig, og det var læreren deres som bestemte hvem jeg skulle intervju.

Det er, ifølge Eide & Winger (2003), viktig at intervjuene blir gjennomført i barnas eget miljø, og derfor ble det naturlig å gjennomføre intervjuene på skolen hvor elevene er vant til å være. Intervjuene ble gjort på et grupperom som lå vegg i vegg med klasserommet deres. Før intervjuet fant sted hadde elevene blitt informert om temaet de skulle bli intervjuet om og de fikk mulighet til å stille læreren sin, og meg, spørsmål om selve intervjusituasjonen. Dette anses som spesielt viktig i intervju med barn (Eide & Winger 2003).

Jeg laget på forhånd noen få spørsmål samt noen punkter jeg ville fokusere på (se vedlegg nr.3), derfor var selve tilnærmingen til den informasjonen jeg ville få en induktiv metode. Meningen var at det skulle bli en dialog hvor elevene skulle stå for mesteparten av snakkingen. Jeg valgte å benytte meg av en båndopptaker fordi dette kunne lette intervjusituasjonen, ved at jeg kunne fokusere på å få med meg innholdet av hva elevene sa, og for at jeg skulle være «til stede» i dialogen, samt konsentrere meg om å få en god dynamikk i intervjuet (Kvale 1997). I tillegg gir lydopptak muligheten til å ta vare på informantens egne uttalelser, slik at man kan høre på dem flere ganger senere (Dalen, 2004). Kvale (1997) legger vekt på to viktige krav i forhold til transkribering av et intervjuopptak, og det er at det faktisk har blitt gjort et opptak, og at det er mulig å høre det som er blitt tatt opp. Derfor hadde jeg i forkant av intervjuet gjort meg kjent med diktafonen, og prøvd ut de ulike innstillingene slik at jeg visste hvordan den fungerte. Jeg var nøye med å bruke et forståelig språk slik at elevene hele tiden skjønnte hva jeg spurte om. Jeg fikk svar når jeg spurte, men

ikke lange samtaler og diskusjoner slik jeg hadde forventet. Derfor måtte jeg stille flere spørsmål enn jeg hadde tenkt, og jeg forsøkte etter beste evne å få de til å snakke.

3.4. Analyse

Postholm & Jacobsen (2011) referer til Gadamer som sier at analyse handler om å utvikle forståelse. Først transkriberte jeg intervjuene ordrett. Videre analyserte jeg intervjuene med å kategorisere elevenes uttalelser inn i fire kategorier (aktivitet, sosialisering, variasjon og konkret læring). Jeg brukte tusjer i fire ulike farger og gikk gjennom intervjuene og farget over de ulike variablene. Noen ganger ble det overlapp og flere farger på en kommentar. Overskriftene til disse kategoriene framkom altså på grunnlag av hovedinnholdet i intervjuene og dermed ble det en induktiv analyse (Dalen, 2004), men det skal sies at med min forforståelse ble det nok bestemt overskrifter med teorien i bakhodet. Jeg har ubevisst *letet* etter noe med den forforståelsen jeg har, men prøvd å ikke la det farge hverken analysen eller resten av oppgaven.

3.5. Etske betraktninger

Jeg gjorde intervjuene etter både mikrohensyn og makrohensyn (Kvale, 1997). Som tidligere nevnt, hadde jeg, sammen med læreren i 5.klasse, sendt ut et informasjonsbrev til hjemmene (Se vedlegg nr. 2). Dette var til foresatte siden informantene i denne studien er mindreårige og ikke kunne svare på det selv. Det var mulighet til å reservere seg fra intervjuet, men det var det ikke mange som gjorde. Jeg introduserte meg til klassen på morgenen og fortalte at jeg var her for å intervju elever til bacheloroppgaven min. Læreren hadde allerede snakket om meg og fortalt at jeg skulle komme i dag, så elevene visste det på forhånd. Jeg var sammen med de i noen timer før intervjuene ble gjort slik at de kunne føle seg trygge på meg. Selv om temaet er et ikke-farlig tema, uttrykket jeg klart og tydelig at det aldri ville komme frem hvem som sa hva eller hvem det var jeg intervjuet slik at de forble anonyme. Jeg fortalte at jeg skulle slette opptakene når jeg var ferdig å skrive oppgaven min, og at de svarte bare på de spørsmålene de ville svare på.

4. RESULTAT

Jeg har valgt å presentere funn fra intervjuene som jeg kategoriserte med fire overskrifter. Disse fire overskriftene var de som oftest gikk igjen i samtalene mellom alle elevene da jeg analyserte intervjuene. Jeg kunne også fokusert på kategorien «trygghet», da dette også ble

nevne flere ganger, men velger å ikke ta det med som en egen kategori fordi disse fire ble nevnt mye mer.

4.1. Aktivitet

Guttene var gjennom hele intervjuet opptatt av å fortelle meg at de fikk lov til å løpe og røre seg når de hadde uteskole, og at dette var noe de gledet seg til og ønsket mer av. «*Vi får lov til å løpe rundt og herje og gjøre det vi vil. Det kan vi ikke gjøre inne*» var en av kommentarene jeg fikk da jeg spurte om hva det var de likte med uteskole. Guttene ønsker å bruke kroppen fysisk med praktiske oppgaver. En av guttene forklarte at han synes det er enklere å konsentrere seg inne i klasserommet etter de har vært ute, at han da har fått «løpt fra seg» og at det da blir enklere å holde seg i ro når de er inne. Dette er kan være en viktig effekt av uteskole hvis hans opplevelse gjelder for flere. I intervjuene fremkommer det også at følelsen av å mestre noe kommer oftere når de får brukt kroppen sin fysisk. Jentene jeg intervjuet var også opptatt av aktivitet og det å få bruke kroppen sin, men ikke i like stor grad som guttene.

4.2. Sosialisering

Å være sosiale på skolen er viktig for alle elevene jeg snakket med, og da jeg spurte om hva de gledet seg til med å komme på skolen var det blant annet at de fikk treffe vennene sine. Samtlige som ble intervjuet nevner samarbeid som en viktig del av uteskoleundervisningen og at det er noe de fremhever som positivt. De legger vekt på hvordan de kan samarbeide i små grupper på to eller tre for å løse ulike oppgaver, og hvem de får arbeide med. Intervjuene bærer preg av at elevene opplever en sterk fellesskapsfølelse når de har uteskole. De bruker begrepene «vi», «jeg og han/hun» nesten konsekvent når de snakker om ulike aktiviteter. Spesielt er jentene opptatt av å være sammen med vennene sine, og en av kommentarene til jentene var: «*Vi må alltid være stille når vi er inne, men ute kan vi si til oss selv hva det blir og sånn. I tillegg kan vi snakke med den som står ved siden av oss, og finne ut det i lag*». En elev ytret videre at hun oftere fikk til oppgavene de ble tildelt hvis de var flere sammen om det og kunne prate og diskutere.

4.3. Variasjon

I intervjuene mine kommer det tydelig frem at elevene ønsker variasjon i hverdagen sin, og at de opplever at de får det når de har uteskole. «*Vi slipper å være inne hele tida*», «*vi kan finne på flere ting ute*», «*at vi ikke bare sitter og skriver hele tida*», «*ikke bare skrive tallene i*

boka» var kommentarer jeg fikk da jeg spurte om hva de syntes om det å ha uteskole. Det virker som om elevene synes det blir kjedelig å kun ha klasseromsundervisning, og at de gleder seg til uteskole, friminutt eller når andre ting skjer. En av guttene fortalte at han likte helst å være på uteskole og han fortalte meg videre at han var flink når de har uteskole, mens at han inne ikke var, ifølge han selv, flink i matematikk og norsk. Han fortalte også at han ofte sitter å tenker på andre ting enn på undervisningen når de har klasseromsundervisning og at han ofte kjeder seg. Ute i friluft er det rom for opplevelser forteller gutten. Da slipper han å måtte sitte i klasserommet å dagdrømme. Den andre gutten kommenterte raskt etterpå at han visste om en annen gutt i klassen som han trodde helst ville ha klasseromsundervisning og at han ikke likte uteskole like mye som de andre. Informantene forteller meg at det er store forskjeller på elevene i klassen, men at de tror de fleste ønsker mye uteskole.

4.4. Konkret læring

«Når vi er inne så må vi skrive opp ganginga på et ark for eksempel. Sånn... Ja... Og når vi er ute så kan vi bruke strå eller pinner eller kongler og sånn. Det vi finner der, og bruke det. For da får vi mer som gjøre det på ordentlig» sier den ene jenta i intervjuet. Det kom også fram at hun synes det er enklere når hun får noe mer håndfast, altså praktiske oppgaver. *«Vi bygger hytte i Lønneberget. Der må vi måle opp materialene for at hytta skal bli fin. Det klarer vi selv»* sier en av guttene. Dette beviser at også de føler de mestrer praktiske oppgaver.

Under alle disse fire kategoriene finner jeg alltid en underkategori om mestring. Elevene forteller i intervjuene at de føler de får til oppgavene de er tildelt når de er ute. Samtlige i intervjuene snakker om ting de har klart og ting de har fått til på uteskole, og dette legges det stor vekt på i alle intervjuene. De ønsker å fortelle meg at de er flinke. Elevene sier de kan bruke lengre tid på å finne ut svaret når de er ute, de føler seg ikke presset, og de føler at læreren gir gode tilbakemeldinger på det de gjør. *«Uansett om vi bygger hytter, gjør matematikk eller andre oppgaver, så får vi det alltid til»* forteller ei av jentene. Det viser seg at elevene jeg intervjuet mestrer mye på uteskole.

5. DRØFTING

Gjennom dette forskingsarbeidet fremkommer det i intervjuene at elevene ser på praktiske aktiviteter som en viktig faktor i forhold til deres mestring og motivasjon. Det er også av stor betydning at aktivitetene føles meningsfulle og at arbeidsforholdene er tilpasset slik at de som

vil være i aktivitet får det og at de har muligheten til å enten jobbe individuelt eller samarbeide med andre. Dette er i tråd med Tiller (Tiller og Tiller, 2002) og Jordets (Jordet, 1998, Jordet, 2007, Jordet, 2010) teorier, hvor de sier at uteskole er det eneste pedagogiske tiltaket som gir tilfredsstillende resultater når det kommer til tilpassa 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 et godt fellesskap for klassen som helhet, faglig og sosialt. Siden skolen er en så stor del av elevenes liv, er det viktig at skolen blir en arena for mestringsopplevelser. Gjennom å gjøre oppgaver vi føler er virkelighetsnære og meningsfulle kan kanskje flytsonen vår utvide seg, og det er derfor vi kan si at uteskole er den læringsarenaen hvor tilpassa opplæring blir reelt. Elevene kan utføre ulike oppgaver fra ulike innfallsvinkler, tenke, fundere, bli nysgjerrige og lære av å erfare. Resultatene av intervjuene viser også at elevene har gode opplevelser med ha uteskole, de forteller at de mestrer oppgaver de blir tildelt. De forteller at de får samarbeide og bruke forskjellige måter å løse ulike oppgaver på. I tillegg kommer det fram at elevene ønsker å være i aktivitet. Samtlige nevner aktivitet som noe av det positive med uteskole. Elevene forteller i intervjuene at de lærer mye når de har uteskole, og at de får «gjøre det på ordentlig» som den ene jenta sier, noe som er i samsvar med teorier oppgaven støtter seg på. Jordet (2010) sier at uteskole kan hjelpe elever med å øke forståelsen av ting ved at teorien knyttes opp til noe mer konkret. Etterpå kan man arbeide med stoffet i klasserommet, og få en mer helhetlig læring hvor man først kan få erfart det i praksis og så få lagt til teori og annen kunnskap som kan knyttes opp mot oppgaven etterpå. Han sier også at uteskole kan bidra med å gi elever mestringsfølelse, fordi elevene kan få muligheten til å tilnærme seg stoffet på sin egen måte og finne seg en læringsstrategi som fungerer for seg, som igjen vil gi elevene økt motivasjon til læring, slik som Harter (1985) beskriver det i sin «mestrings sirkel». Elever som ikke har uteskole, men kun klasserommet som læringsarena, vil kunne bli skolelei (Jordet, 2010). Er elevene skolelei er det vanskeligere få opp motivasjonen og lærelysten igjen med kun klasseromsundervisning, som en motsetning av mestrings sirkelen til Harter. Dette gjelder selvfølgelig ikke alle, men med uteskole har en uansett flere muligheter enn hvis en bare var i klasserommet. Jordet (2010) sier at uteskole er det eneste pedagogiske tiltaket som gir tilfredsstillende resultater når det kommer til tilpassa opplæring. Dette menes fordi i uteskolen kan man nå inn til flere elever enn med «vanlig» undervisning, elevene blir mer likestilt og det er mange flere muligheter å tilnærme seg kunnskapen på. Elevene kan få mulighet til å bestemme selv hvordan de vil gå frem, og de vil kunne se på oppgaven som mer virkelighetsnær enn ved klasseromsundervisning.

5.1.Drøfting av resultatene

Aktivitet

John Deweys kritikk av skolen som læringsinstitusjon er i høy grad aktuell også i dag. Altfor mye undervisning er tavlebasert og elevene er ofte passive lyttere. Mange elever føler at skolen er ett liv, mens deres liv utenfor skolen er et annet liv. Her kan uteskole gi mer rom for spontane spørsmål, undringer og samtaler. Kroppen og vårt sanseapparat får en langt mer framtrødd plass i aktivitetene vi gjør i uteskole enn hva undervisning i et klasserom krever. Elevene får muligheter til å lære igjennom kroppen, ikke handle mot den, slik mange opplever at de må gjøre i et stille klasserom. For når elevene for eksempel skal observere, registrere eller undersøke objekter og fenomener, må både kropp og sanser aktiveres (Jordet, 2010). Klasserommet krever ro og konsentrasjon. Elevene må sitte ved pultene sine, og de kroppslige behovene må på et vis disiplineres, som om en må holde igjen. I intervjuene mine fremkommer det at aktivitet er noe av det elevene synes er viktigst med uteskole, «å løpe og herje og klatre og sånn» svarer en av elevene når jeg spør om hva han liker best på uteskole. Skolen i dag representerer på mange måter et stillesittende liv, og ikke alle barn og unge takler dette like godt (Jordet, 2010). I en skole som er felles for alle, er det derfor nødvendig med en variasjon i opplæringen som gir større rom for den enkeltes behov for bevegelse og aktivitet. I dagens samfunn, som i stor grad er basert på tekst, kommer vi aldri unna med å ikke lære oss den kunnskapen, fordi det er avgjørende for barn og unge å beherske den. Men som sagt tidligere i oppgaven kan fysisk aktivitet forsvares ved å vise til forskning av blant annet Trudeau & Shepard gjort i 2008 (Fiskum, 2015) som viser at vi kan bruke noe av tiden på skolen til fysisk aktivitet uten at det går utover noe annet.

Sosialisering

Det å møte vennene sine, er for flere av elevene i undersøkelsen den viktigste årsaken til at de gleder seg til å gå på skolen. Følelsen av inkludering og anerkjennelse i sosiale omgivelser kan sees på som nøkkelen til positiv selvpåvirkelse og positive opplevelser (Skaalvik og Skaalvik, 2008). Elevene jeg intervjuet ga uttrykk for at det sosiale læringsutbyttet av uteskoleundervisning er preget av flere dimensjoner. De får samarbeide, oppleve fellesskap og utvikler gode relasjoner til hverandre. Elevene er også mer på linje med lærerne på uteskole enn de er i et klasserom, og ifølge Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen er samspillet mellom lærer og elev den viktigste faktoren (Skaalvik og Skaalvik, 2008). Det er

lærerens oppgaven å finne elevenes nærmeste utviklingszone og lede elevene til å mestre aktivitetene på egen hånd gjennom veiledning og støtte. Men i den senere utviklingen av sosiokulturell teori har det blitt lagt større vekt på dialog og samarbeid elevene imellom (Ibid). Det betyr at en elev kan være veileder for en annen elev og bygge stillas og hjelpe til å komme videre. Både Vygotsky og Dewey fremhever leken i sine læringsteorier (Jordet, 2010). Er læring individuelt, eller kan læring foregå i fellesskap? Deweys læringsteori legger vekt på at elevene tilnærmer seg kunnskap gjennom praktiske erfaringer som skjer innenfor et kulturelt fellesskap (Dysthe, 2001). Læreplanen retter fokuset mot inkludering og viktigheten av å lære i fellesskap, og hevder i denne sammenheng at det å føle tilhørighet er grunnleggende for læring. Det er viktig å både kunne lære individuelt ved selvstendig arbeid og i fellesskap med andre for å kunne tilpasse seg samfunnet vårt. I mange situasjoner er vi faktisk nødt til å samarbeide med andre, derfor må skolen åpne for at læringen skal være nettopp det, både individuell og felles. Ved å samarbeide med noen vi liker kan også oppgaven plutselig bli mye artigere. Det kan føre til utvidelse av flytsonen. La oss si du fikk en vanskelig oppgave som du skulle løse alene. Der står du, usikker og redd for å ikke få det til. Kanskje er det til og med så vanskelig at du tenker at du ikke har en sjanse til å klare det uansett, så du gir opp. Hva om du fikk en venn med på laget? En som fikk deg til å smile og le. Dere kunne motivert hverandre til å ikke gi opp, til å prøve mer. Hvis du trodde oppgaven i utgangspunktet var for vanskelig, tror dere at dere kanskje kan klare det sammen. Utfordringen blir mindre og måten du møter oppgaven på blir mindre skremmende, du får følelsen av å «mestre mot alle odds».

Variasjon

Vi som lærere må møte eleven der eleven er god på noe, og jobbe videre med det. Hvis vi ikke har en variert skolehverdag vil vi naturligvis ikke få møtt alle der de er gode, og mange elever vil oppleve det å ikke mestre skolehverdagen. Den skolepolitiske løsningen som skisseres for å kunne ivareta intensjonen om en tilpassa opplæring betyr å kunne legge opp til en mer variert opplæring (Jordet, 2010). På den måten vil skolen i større grad kunne ta høyde for de store forskjellene som finnes i elevenes forutsetninger og sosiokulturelle bakgrunn, og flere elever vil kunne oppleve mestring i møte med skolens oppgaver. Jordet (2010) sier at med uteskole kan opplæringen oppmuntre elevene og styrke deres læringsmotivasjon. Dette er et viktig prinsipp i LK-06. Der lærelysten er tilstede, reduseres behovet for ytre læringstrykk. Elever med en indre motivasjon drives fremover fordi aktiviteten i seg selv appellerer til dem (Ibid). Skolens oppgave er å gi barn og unge muligheter til å mestre oppgavene de stilles

overfor. Skolen skal løfte barn og unge. Ikke trykke dem ned. Csikszentmihalyi (1975) hevder at ved å evne å tilrettelegge for gode flytopplevelser hos elevene kan det settes i gang kreative prosesser som igjen kan skape engasjement, interesse og ikke minst mestring. Alle elever er forskjellige. De har ulike utgangspunkt, bruker ulike lærestrategier og har ulik progresjon i forhold til nasjonale fastsatte kompetansemål. Det er derfor det er viktig at skolen tilrettelegger for varierte arbeidsmetoder, slik at skolen kan passe for alle som går der. Dette er også et av prinsippene i Læringsplakaten til Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2013). Som sagt tidligere i oppgaven mener Jordet (2010) at det kun er med bruk av uteskole at vi kan ha tilpassa opplæring for alle elevene. Det kan sees i sammenheng med disse punktene nedenfor og det å kunne utvide flytsonen med å finne en annerledes innfallsvinkel og strategi på å løse oppgaven enn på en standard klasseromsmetode hvor læringen er individuell, på papiret eller i boka. Bagøien (1999) er en av de som trekker frem at blant annet stemningen mellom mennesker blir lettere når vi kommer oss ut i naturen. Har vi ikke opplevd mange ganger at vi er ute til fjells og bestandig hilser på de vi møter med et nikk og et smil? Møter vi de samme menneskene på gata i byen, lukker vi oss selv, enten titter vi ned, eller later som vi holder på med noe viktig på telefonen vår og går rett forbi. Ofte trives vi ute, vi blir lettere til sinns, og derfor kan vi også argumentere med at allerede her kan flytsonen utvides. Når vi i tillegg får jobbe på den måten vi selv synes fungerer best, kan utfordringen bli lavere og innsatsen for å ville jobbe med oppgaven større. Andersen og Hanssen (2012), i likhet med Csikszentmihalyi (2005), forklarer at flytopplevelsen skapes ved å matche utfordringens nivå og den enkeltes kompetansenivå, og den forsterkes av påfølgende anstrengelse og mestringsopplevelse. Ved uteskole kan altså flytsonen, for mange, utvides, slik at flere føler de mestrer og ikke faller utenfor enten ved at utfordringene blir for store eller for små.

Konkret læring


Skolen må oppleves som relevant i elevenes hverdagsliv. Det som er her og nå (Jordet, 2010). Ved å, som jenta i det ene intervjuet sier, «gjøre det på ordentlig» eller få praktiske oppgaver, ses en klar sammenheng mellom det en lærer på skolen og det virkelige liv. Det kan gi mer motivasjon for videre læring når vi skjønner at vi faktisk vil kunne få bruk for det (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det kan også sees i sammenheng med det Jordet (2010) sier, at uteskole åpner for en mer kontekstbasert opplæring hvor elevene får anledning til å arbeide med lærestoffet i mer autentiske situasjoner som er «nærmere virkeligheten» enn det klasserommet gir mulighet for. Her mener han at det som er best å lære ute bør læres ute for at konteksten

for lærestoffet skal bli så riktig og givende som mulig. Her kan man si at vi kan «lære av å gjøre» eller som Deweys teori sier; «learning by doing» hvor elevene tilnærmer seg kunnskap gjennom praktiske erfaringer. Elevene får også muligheten til å ikke bare være passive tilskuere som de ofte er inne i klasserommet, men prøve å erfare selv gjennom å praktisere. I tillegg kan vi også se det i sammenheng med flytsonen. På samme måte som at motivasjonen øker vil utfordringene kunne bli mindre og innsatsviljen høyere. Elevene kan se på oppgaven som lettere fordi de kan se noe annet enn ved å kun få oppgaven på ark. På den måten vil flytsonen kunne utvide seg, og en kan få flere elever inn i sonen ved hjelp av praktiske oppgaver.

5.2. Metodevurdering

Jeg forstår nå i ettertid at det å intervjuer krever erfaring, og det er mye jeg ville gjort annerledes. Jeg kunne sikkert fått bedre resultater om jeg hadde intervjuet flere elever, stilt flere spørsmål og blitt bedre kjent med informantene. Jeg hadde sett for meg at det skulle bli mer diskusjon og dialog i intervjuene, men det var vanskelig å få elevene til å prate rundt temaet. Jeg burde stilt flere oppfølgerspørsmål da jeg så at dialogen ikke var på plass. Jeg burde kanskje vært mer sammen med de i forkant for å skape en bedre relasjon til elevene, da ville det kanskje vært enklere for de å prate mer. Jeg kunne vært på flere skoler i for eksempel større byer og flere på landsbygda, men poenget var ikke å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse og få et matematisk svar, men å sette meg inn i noen elevers opplevelse av uteskole.

En negativ side ved intervjuet i forbindelse med begrepet uteskole, er at det kan være noe usikkert for hvorvidt elevene forstår hva uteskole egentlig er. Jeg føler jeg fikk forklart godt hva uteskole i mine øyne er, og at det var det de også mente, men elevene var ofte opptatt av lek og det å ha «fritime». Likevel tror jeg at vi forsto hverandre da vi snakket om fag på uteskole og at jeg fikk forklart at jeg ønsket å vite hvordan de har det og hva de bruker å gjøre på uteskole. Svarene til elevene kan ha blitt påvirket av at de trodde jeg var ute etter positive opplevelser, men jeg prøvde å ikke stille ledende spørsmål og være åpen for uansett var de ga. Metoden jeg brukte mener jeg var etisk riktig fordi da jeg intervjuet elevene var det på deres premisser, de hadde gitt samtykke på å kunne intervjues sammen med sine foresatte og da jeg stilte spørsmål, sa jeg ifra om at de svarte på akkurat det de ønsket å svare på, og hvis de ikke ville svare, så var det helt greit. Jeg har inntrykk av at ingen av intervjuobjektene ble på noen



måte presset til å svare. Rekkefølgen på intervjuobjektene var tilfeldige, og det var læreren deres som tok valget i hvem jeg skulle intervju. Kanskje intervjuet jeg de elevene som læreren visste var positive til uteskole og som ville gi meg «de svarene jeg ønsket». Vi kunne for eksempel trekt lodd om hvem jeg skulle intervju slik at det ble tilfeldig, men det var ikke alle som hadde svart at de kunne intervjues, og læreren bestemte derfor at det enkleste var om hun tok ut fire elever.

6. KONKLUSJON OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING

Ifølge Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) skal skolen fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter og stimulere elevenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet. En helhetstenkning hvor skolen ivaretar «det hele mennesket» er viktig for å kunne nå frem til elevene, og på denne måten inkludere alle. Å flytte deler av opplæringen ut av klasserommet betyr ikke at man avviser klasserommet som læringsarena. Man utvider bare perspektivet på læring og dannelse ved å ta i bruk et utvidet læringsrom. Uteskole kompletterer klasseromsundervisningen. Det er en didaktisk tilnæringsmåte hvor elevene får bruke kropp og sanser aktivt som en integrert del av læringsprosessen i alle fag. Uteskole gir altså flere innganger til lærestoffet og på den måten bidrar det til en mer variert og tilpassa opplæring. Dette vil alle elever ha glede av (Jordet, 2010). Det å drive med uteskole er en beslutning som tas av den enkelte lærer, det enkelte lærerteam eller av skolens ledelse. I min lærerkarriere ønsker jeg å bruke et utvidet læringsrom for å inkludere alle elevene, og ta i bruk uteskole som en ressurs. I denne lille forskningen har jeg fått et innblikk i hvordan fire elever på mellomtrinn opplever uteskole. Jeg har kommet fram til at uteskole kan være med å bidra til både mestring og motivasjon til læring. Dette bekreftes av samtlige i intervjuene mine. Jeg har flere funn, blant annet har disse elevene vist meg hvor viktig det er for de å være i aktivitet, og at det, for de, er noe av det viktigste med uteskolen.

Siden vi nå allerede vet hvor positiv effekt uteskole kan ha, kan det stilles spørsmål om hvorfor ikke flere lærere benytter seg av å praktisere det. Dette er noe jeg kunne tenkt meg å forsket videre på, det kunne vært nyttig for å forstå lærernes synspunkt og hva det er som skal til for at flere lærere vil praktisert uteskole.

LITTERATURLISTE

Andersen, F. Ø. og Hanssen, N. (2012) *Flow i hverdagen –navigasjon mellom stress, kaos og kjedsomhet*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Andersen, H. P og Fiskum, T. A (2014) *navn på kapittel*. I Uteskoledidaktikk. Ta med fagene ut. T. A. Fiskum og J. A. Husby. (red.) Cappelen damm.

Bagøien, T. E. (1999). *Barn i friluft. Om verdifullt friluftsliv*. Oslo: Sebu Forlag

Breilid, N. & Sørensen, Per M. (2008) *Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko*. I Spesialpedagogikk. Edvard Befring & Reidun Tangen (red.) Oslo: Cappelen

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow: Optimaloplevelsens psykologi*. Dansk Psykologisk Forlag

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Dysthe, O. (2001). *Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring*. I: Olga Dysthe (red) Dialog, samspel og læring. Abstrakt Forlag

Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Fiskum, T. A. (2015). *Outdoor education as an alternative and complementary pedagogy : acknowledging the nature of children*. (2015:26), Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Social Sciences and Technology Management, Department of Social Work and Health Science, Trondheim.

Harter, Susan. (1985) *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.

Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per Arne, Christoffersen, Line. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag AS, Oslo.

Jordet, A. N. (1998) *Nærmiljøet som klasserom. Uteskole i teori og praksis*. Forlag: Cappelen Damm AS.

Jordet, A. N. (2007). *Nærmiljøet som klasserom: en undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010): *Livet i skolen II. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap. Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Læreplanverket for kunnskapsløftet (2006). Generell del. Utdanningsdirektoratet.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlag.

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

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

Utdanningsdirektoratet (2013). *Elevundersøkelsen 2012*. Hentet fra:

http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Elevundersokelsen_2012.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2013). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra:

http://www.udir.no/Upload/lareplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2014). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplanen*. Hentet fra:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/>

7. VEDLEGG

7.1. Vedlegg 1



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

Telefon: 74022709
Kontoradresse:

Vår dato: Februar 2015
Vår ref.:

Deres dato:
Deres ref.:

Til aktuelle grunnskoler

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, samt at den kan bli benyttet i mindre forsknings- og utviklingsprosjekter ved høgskolen.

Under denne informasjonsinnsamlinga 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.

Vi håper på velvillig bistand i studentenes bachelorarbeid.

Levanger, februar 2015

Arve Thorshaug
Studieleder Grunnskolelærerutdanningen

7.2. Vedlegg 2



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

Telefon: 74022709
Kontoradresse:

Vår dato: februar 2015
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 2014.

Vi håper på velvillig bistand i studentenes bachelorarbeid.

Levanger, februar 2015

Arve Thorshaug
Studieleder Grunnskolelærerutdanningen

7.3. Vedlegg 3

Spørsmål til elevintervju

Hva liker du med uteskole? → Hvorfor?

Hvor liker du best å være? → Hvorfor liker du å være der?

Hva lærer dere når dere har uteskole?

Synes du at du får til det du skal gjøre når dere er ute?

Hva er forskjellen med matte ute og matte inne?

Hva synes du om det når du har uteskole?

Hva synes du om det når du er inne i klasserommet?

Hvorfor er det enklere å lære f.eks matte ute?

Stikkord:

Kobling til virkelig liv

Trivsel og trygghet

Variasjon

Learning by doing

Flytsonen

Motivasjon og mestring