

UNIVERSITETET FOR MILJØ- OG BIOVITENSKAP



FORORD

Denne rapporten er et resultat av et forskningsprosjekt som inngår som masteroppgave i et 2-årig masterstudium i Folkehelsevitenskap på Universitetet for Miljø- og Biovitenskap i Ås (UMB). Min tidligere bakgrunn er allmennlærer med fordypning i uteskole, helse og miljø på Høgskolen i Hedemark, og et år med Friluftsliv, natur- og kulturveiledning på Høgskolen i Bø i Telemark. Videre har jeg lang erfaring med bruk av naturen som arena for utvikling av barn gjennom speiderbevegelsen.

Prosjektet har foregått på en skole på Østlandet. Skolen, elevene og lærer er valgt anonymisert i forskningsrapporten siden uteskolevirksomheten på skolen er lett identifiserbar. Jeg ønsker å rette en stor takk til læreren og hennes elever for godt samarbeid og stort engasjement. Uten deres og de foresatte sin velvillighet, ville forskningsarbeidet ikke latt seg gjennomføre.

Videre vil jeg takke familie, kjæreste og venner som har støttet meg gjennom prosessen. Dere har vært viktige motivasjons- og diskusjonspartnere underveis.

En takk går også til bibliotekarene på UMB som har vært til stor hjelp med å fremskaffe litteratur.

Tilslutt vil jeg gjerne takke veilederne Arne N. Jordet ved Høgskolen i Hedemark, Ruth Kjærsti Raanaas ved UMB, og ressurspersoner ved Høgskolen i Oslo, for god støtte og veiledning.

Line Hage

Ås, 16. mai 2010

SAMMENDRAG

Blant barn og unge i dag er det mange som sliter med sin fysiske og psykiske helse, og dette påvirker deres prestasjoner, utbytte av og trivsel i skolen. Derfor er det viktig å sette fokus på undervisningsformer som kan fremme barns helse, slik at de trives bedre i skolen og opplever skolen som en arena for mestring.

Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold som kan hjelpe lærerne til å oppfylle kravene i lærerplanverket for Kunnskapsløftet og variere undervisningsform for elevene. Det er tidligere gjennomført forskning fra lærerens og forskerens ståsted som viser at uteskole har positiv påvirkning innenfor en rekke områder som påvirker barnas helse, og lysten til å lære. Hva elevene selv opplever foreligger det lite forskning om.

Hensikten med denne forskningsrapporten er å få mer informasjon om elevenes egen opplevelse av uteskole, få kunnskap om hvordan uteskole kan fremme helse og læringsutbyttet, og hvordan læreren kan påvirker dette. Målet er å øke kompetansen om arbeidsmetoder i grunnskolen som kan virke positivt på elevene på flere måter.

Som forskningsobjekt er det valgt en skole på Østlandet med en erfaren lærer innenfor uteskole og hennes elever. Dette er valgt for å få det beste utgangspunktet til å forstå hvordan uteskole kan inspirere til læring og helse. I prosjektet er det brukt kvalitativt forskningsdesign med intervju og observasjon som metode. Som grunnlag for drøftingen i oppgaven er det benyttet teori om uteskole, helse og læring.

Gjennom intervjuene gir elevene et tydelig inntrykk av at de setter stor pris på uteskole. Elevene liker den praktiske tilnærmingen til kunnskap, og de trekker frem den fysiske aktiviteten, det å mestre og det sosiale fellesskapet som viktige faktorer i læringsprosessen. De uttrykker at de får økt læringsutbytte faglig, sosialt og fysisk. Resultatene viser at lærerens tilrettelegging er viktig for elevenes læringsutbytte av denne måten å arbeide med skolens innhold, og at det kreves en nær sammenkobling mellom det som skjer ute og det elevene jobber med inne. Elevenes uttalelser blir i stor grad støttet opp av tidligere forskning innenfor uteskole, og dermed kan uteskole gi inntrykk av å være en undervisningsmetode som både øker elevenes lyst til å lære og fremmer deres helse både psykisk og fysisk.

ABSTRACT

Many children and young people are having trouble with their physical and psychological health today, and this affects their performance and learning outcomes in elementary school. Therefore it is important to focus on educational techniques that promote children's health, so they feel comfortable and experience the school as an area for coping. Outdoor education is a way to work with the school subjects in elementary school that helps teachers to fulfill the Norwegian National curriculum, and to vary the educational techniques used.

Earlier research from teachers and researchers view indicates that outdoor education can be connected with positive benefits, both physical and psychological and makes the pupils more inclined to learn. There is a lack of studies that takes the child perspective into consideration.

The purpose of this study is to get more information about the knowledge children gain in outdoor education, how this can contribute to promote the pupils health and how the teacher can affect this. The goal is to achieve competence on educational techniques that can have positive effects on the pupils.

The participants in this study are pupils and a teacher in an Elementary School in eastern Norway. I have elected to study pupils with an experienced teacher in outdoor education, to better understand how outdoor education can inspire learning and health. This study used qualitative design with interviews and observations to collect the data. As a foundation for the discussion in this report it is used theory about outdoor education, health and learning.

The results from my interviews are relatively unambiguous – all the pupils interviewed like outdoor education. They liked the practical approach, the high level of physical activity and good social relationships – which allowed them to communicate and do “things” together. The interviews also indicated a common feeling of coping. They expressed that they are gaining knowledge both professionally, socially and physically. To achieve this result, the preparation of the lessons from the teacher is important. To gain professional knowledge through outdoor education it seems to be necessary to follow up what's happening outdoor with activities in the class room.

The results from the interviews of the pupils agree with earlier research and show that outdoor education seems to be a way of teaching that inspires the pupils to gain knowledge and gives both physical and psychological health benefits.

INNHOLDSLISTE

FORORD	1
SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
INNHOLDSLISTE.....	4
FIGURER	6
DEL I: INNLEDNING OG PROBLEMSTILLINGER	7
1. INNLEDNING	8
1.1. Problemstillinger.....	9
DEL II: BAKGRUNN OG TEORI.....	11
2. UTESKOLE.....	12
3. SKOLEN SOM EN ARENA FOR LÆRING	14
3.1 Prinsipper for god undervisningen i skolen	14
3.2. Teorier om læring	16
3.2.1. Sosiokulturelt perspektiv på læring.....	16
3.2.2. Erfaring og refleksjon	17
3.2.3. Tanker om erfaringsbasert læring i skolen.....	17
3.3. Læring i et helseperspektiv	18
3.3.1. Mestring	19
4. SKOLEN SOM HELSEFREMMEDE ARENA OG BARNES HELSE.....	20
4.1. Skolen som helsefremmende arena.....	20
4.2. Barns helse	20
4.2.1. Barns fysiske helse	20
4.2.2. Barns psykiske helse	21
4.3. Eksempler på helsefremmende tiltak i skolen	22
5. UTESKOLE– EN MÅTE Å ARBEIDE MED SKOLENS INNHOLD SOM FREMMER HELSE OG LÆRING?	24
5.1. Uteskole og faglige kvaliteter	24
5.2. Uteskole og sosiale kvaliteter	25
5.3. Uteskole og fysisk - motoriske kvaliteter	25
DEL III: METODE.....	27
6. KVALITATIVT DESIGN.....	28
7. METODER SOM ER BENYTTET I UNDERSØKELSEN.....	29
7.1. Rekruttering av klasser til prosjektet	29
7.2. Observasjon	30
7.2.1. Utvalg til observasjon	31
7.2.2. Feltnotater	31
7.2.3. Gjennomføring av observasjon	31

7.3. Kvalitativt intervju med elevene	33
7.3.1. Utvalg av elevene til intervjuene.....	33
7.3.2. Intervjuguide for elevene	34
7.4. Kvalitativt intervju av læreren	37
7.4.1. Utvalg av lærer	38
7.4.2. Intervjuguider for læreren	38
7.4.3 Gjennomføring av første og andre intervju med lærer	39
7.5 Analyse av datamaterialet i prosjektet	39
7.5.1. Vitenskapsteoretisk grunnlag for bearbeiding og analysearbeid	40
7.5.2. Bearbeiding og analyse av observasjonsmaterialet.....	40
7.5.3. Bearbeiding og analyse av intervjuene	41
7.5.4. Analyse av samlet materiale fra observasjon og intervju.....	42
8. LITTERATURSØK.....	43
9. FORSKERROLLEN	44
9.1. Rollen som deltagende observatør	44
9.2. Rollen som intervjuer.....	45
10. VURDERING AV FORSKNINGENS KVALITET.....	46
10.1. Troverdighet.....	46
10.2. Bekreftbarhet	47
10.3. Overførbarhet.....	47
11. ETIKK	48
11.1. Forskningsetiske retningslinjer	48
11.2. Tillatelser og godkjenninger	48
11.3. Informert samtykke.....	49
11.3. Anonymitet og konfidensialitet	49
11.5. Oppbevaring av data	50
11.6. Bruk av barn som informanter i forskning.....	50
DEL IV: RESULTATER	51
12. PRESENTASJON AV UNDERVISNINGSSOPPLEGGET	52
12.1. Skolen	52
12.1.1. Skolens organisering av uteskole	52
12.2. Mariannes tanker om uteskole	53
14.2.1. Mariannes prinsipper for uteskole.....	53
12.3. Målene for elevene under observasjonsperioden.....	55
12.4. Eksempel på oppgaver som ble benyttet i undervisningen for 4B	56
12.4.1. Forarbeid	56
12.4.2. Faglig og praktisk oppgave ute	56
12.4.3. Etterarbeid	56
13. RESULTATENE FRA INTERVJU OG OBSERVASJON	57
13.1. Opplevelse av faglig læringsutbytte i uteskole	57
13.1.1. Praktisk tilnærming til faglig læring	57
13.1.2. Læring i de ulike fag	60

13.1.3. Faglig måloppnåelse de to ukene	60
13.1.4. Etterarbeidet – en bro mellom uteskole og klasserommet	63
13.1.5. Uteskole som motivasjon for klasseromsundervisning	64
13.2. Opplevelse av sosialt læringsutbytte i uteskole	64
13.2.1. ”Vi gjør det sammen”- uteskole som en arena for samarbeid.....	64
13.2.2. Relasjonen mellom elevene.....	67
13.2.3. Relasjon mellom elev og dyr	68
13.2.4. Fellesskapsfølelse, trivsel og glede	69
13.2.5. Klump i magen eller spent? Uteskole som arena for opplevelse av ulike følelser.....	71
13.3. Opplevelse av fysisk-motorisk læringsutbytte i uteskole	72
13.4. Opplevelse av mangfoldige mestringsopplevelser.....	73

DEL V: DISKUSJON..... 77

14. FAGLIG LÆRINGSUTBYTTE OG HELSE	78
15. SOSIALT LÆRINGSUTBYTTE OG HELSE	81
16. FYSIK- MOTORISK LÆRINGSUTBYTTE OG HELSE	83
17. MANGFOLDIGE MESTRINGSOPPLEVELSER OG HELSE.....	85
18. UTESKOLEUNDERVISNINGEN DISKUTERT OPP MOT PRINSIPPER FOR GOD UNDERVISNING	86
18.1. MAKIS-prinsippene.....	86
18.2. Tilegnelsessituasjoner, utprøvingssituasjoner og konsolideringssituasjoner.....	87
18.3. Uteskoleundervisningen.....	87
19. AKTIVITET OG LÆRING I SAMSPILL	89

DEL VI: KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE 91

20. KONKLUSJON.....	92
21. VEIEN VIDERE.....	94
22. LITTERATURLISTE.....	95
23. VEDLEGG	101
23.1. Informasjonsbrev og informert samtykke til elever.....	101
23.2. Informasjonsbrev og informert samtykke til lærer	103
23.3. Intervjuguide for elever	105
23.4. Intervjuguide for lærer	107
23.5. Brev fra NSD	111

FIGURER

Figur 1: Tre viktige begreper i prosjektet.....	9
Figur 2: Den didaktiske trekant.....	14
Figur 3: Illustrasjon av metoder som er benyttet i prosjektet.....	29



DEL I: INNLEDNING OG PROBLEMSTILLINGER

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede hvorfor prosjektet er satt i gang og hvilke problemstillinger som prosjektet har arbeidet i forhold til.

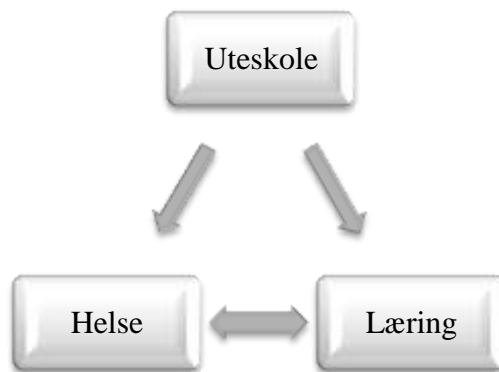
1. INNLEDNING

Alle barn i Norge skal i dag gjennom en tiårig grunnskole . Skolen skal være en arena for læring, helse og trivsel, og bidra i elevenes helhetlige utvikling. Sammenhengen mellom læring og helse viser seg å ha stor verdi for mennesket. Forskning viser at skoleprestasjoner og psykisk helse henger sammen ved at elever med god psykisk helse presterer bedre på skolen, og at stress relatert med skole reduserer trivselen til elevene og øker risikoen for dårligere resultater (Samdal 2009a). Derfor er det viktig at skolen er en arena hvor mestringsopplevelsen blir satt høyt, slik at alle elever trives, utvikler kunnskap, opplever at de lykkes, og dermed får en god helse. Allikevel er skole for mange negativt ladet og forskning viser at en av tre elever i videregående skole faller fra (Markussen 2010). En av faktorene som påvirker dette frafallet er skoleprestasjoner i grunnskolen og derfor må tiltak allerede settes i gang i tidlig alder (ibid).

Alle elever er forskjellige. De har ulike utgangspunkt, bruker ulike lærestrategier og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål. Derfor er det viktig at skolen tilrettelegger for varierte arbeidsmetoder, slik at skolen bedre kan passe for alle som går der. Dette er også et av prinsippene i Læringsplakaten til Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet 2006a).

Uteskole er en arbeidsmetode som benyttes i mange skoler i dag (Mjaavatn & Skisland 2004), og er en måte å arbeide med skolens innhold som har andre kvaliteter i forhold til klasseromsundervisningen. Ved å benytte uteskole kan læreren skape variasjon i undervisningsformen som kan fremme helse og læring. Tidligere forskning fra lærer og forskers ståsted viser at uteskole gir elevene flere muligheter til mestringsopplevelser, øker elevenes fysiske aktivitetsnivå, og bidrar til å skape bedre sosiale miljøer i klassen (Bahn 2009; Grønningsæter et al. 2007; Jordet 2007; Mygind 2005). Det har blitt antydnet at det trengs forskning av elevenes egne syn på uteskole, og hvordan de selv ser på denne form for undervisning (Jordet 2007). Barn kan i følge Eide & Winger (2003) ha nyttige synspunkter i forskning, særlig om egen hverdag- og læringsituasjon. Dette prosjektet har tatt utgangspunkt i de som kan svare på dette på best mulig måte, nemlig elevene selv, og tema for dette prosjektet er elevenes opplevelse av læringsutbytte fra denne type undervisningsform, og hvordan denne undervisningsformen kan påvirke deres helse.

I prosjektet er det tre sentrale begrep som ses i sammenheng; læring, helse og uteskole. Hvordan de tre begrepene henger sammen i prosjektet kan illustreres i denne modellen:



Figur 1: Tre viktige begreper i prosjektet

Tidligere forskning fra læreren og forskerens ståsted viser at uteskole kan påvirke elevenes helse og læring, og at det er en innbyrdes påvirkning mellom helse og læring. Spørsmålet er om elevene opplever det samme.

1.1. Problemstillinger

Hensikten med denne forskningsrapporten er å få mer informasjon om elevenes egen opplevelse av uteskole, få kunnskap om hvordan uteskole kan fremme helse og læringsutbyttet, og hvordan læreren kan påvirker dette. Læringsutbytte handler om faglig, fysisk og sosial utvikling, som kan bidra positivt for elevenes psykiske og fysiske helse. Målet er å øke kompetansen om arbeidsmetoder i grunnskolen som kan virke positivt på elevene på flere måter. Det er formulert tre problemstillinger som prosjektet har arbeidet ut i fra.

Problemstilling 1

Hvilket læringsutbytte opplever elever å få av uteskole?

Gjennom intervju av elevene vil deres opplevelse av læringsutbytte bli satt i fokus. Her vil elevene få mulighet til å ytre sine tanker og meninger om denne undervisningsformen, og resultatene vil bli presentert under del IV av rapporten. Elevenes uttalelser vil også bli belyst av lærerens uttalelser og observasjon av forsker.

Elevenes læringsutbytte avhenger av kvaliteten på lærerens undervisning, og forskning viser at læreren er den viktigste enkeltfaktoren som påvirker elevenes læring i skolen (Hattie 2009).

Problemstilling 2

Hvordan kan læreren bidra til å øke læringsutbyttet?

Dette vil bli presentert for at leseren skal få en forståelse for undervisningen som er gjennomført og hvordan dette påvirker læringsutbyttet til elevene.

Gjennom å se på læringsutbyttet elevene opplever i et helseperspektiv, vil prosjektet forsøke å øke kompetansen om hvordan uteskoleundervisning kan bidra til å fremme elevenes helse.

Problemstilling 3:

På hvilken måte kan uteskole ha en helsefremmende funksjon?

Ved å sette resultatene fra prosjektet opp mot teori om helse vil det vurderes på hvilken måte uteskole kan ha en helsefremmende funksjon.



DEL II: BAKGRUNN OG TEORI

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for relevant bakgrunn og teori for mitt prosjekt. Denne teorien legger grunnlaget for den teoretiske førforståelsen, og jeg vil senere benytte dette i analyse og drøfting.

2. UTESKOLE

På 90-tallet dukket uteskole opp som et begrep i norsk skole (Mjaavatn & Skisland 2004). Siden den gangen har fenomenet blitt mye brukt av lærere rundt om i Norge (ibid). Uteskole er en metode for å arbeide med skolens innhold, og kan være et virkemiddel for å oppfylle flere av kravene i Kunnskapsløftet. Her kan det blant annet nevnes at skolen skal tilrettelegge for ”varierte arbeidsmetoder” og ”for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte” (Utdanningsdirektoratet 2006a s.31). Begrepet uteskole blir ikke benyttet i læreplanverket, men er et begrep som har utviklet seg gjennom praksisfeltet, og som kan benyttes for å oppfylle lærerplanverkets krav (Jordet 2007).

Det finnes flere definisjoner for å forklare begrepet uteskole. En av de mest brukte er definisjonen til Arne N. Jordet i boken ”Nærmiljøet som klasserom”:

”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.”
(Jordet 1998 s.24)

Definisjonen dreier seg om hvor undervisningen foregår, hvor ofte det skal gjøres, og hvilket utbytte elevene får av undervisningsformen (ibid). Videre forklares uteskole som en undervisningsmetode som byr på et stort mangfold av kvaliteter (ibid). Elevene får gjennom undervisningen blant annet muligheter til å benytte sin fantasi, være nysgjerrige, samle opplevelser, være i et sosialt fellesskap, bevege seg og leke, og ikke minst utøve mer faglige aktiviteter (ibid). Uteskoleundervisningen gir mulighet for elevene å lære om trærne i skogen, ikke bare leser om trærne i naturfagsboka, men få gå ut å erfare hvordan treet er og hvordan det utvikler seg. De får lære om virkeligheten i virkeligheten som Jordet (1998) poengterer. Det resulterer i at undervisningen ute og undervisningen inne blir sett i sammenheng.

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 forarbeidet og etterarbeidet, bearbeidingen og refleksjonen, får elevene mulighet til å knytte opplevelsen til fagene, og det kan på denne måten skapes helhetlig og virkelighetsnær undervisning gjennom egne erfaringer (Jordet 1998). Uteskole skal på denne måten ikke være en enkeltstående handling i skolen, men være en del av undervisningen for å variere arbeidsmetodene som brukes (ibid).

Uteskole har en tilnærming til skolens faglige innhold på en praktisk og konkret måte (Jordet 2007). Gjennom uteskole får elevene egne opplevelser og førstehåndserfaringer gjennom at de i undervisningen oppsøker kunnskapskilder i den fysiske og sosiale virkelighet, og benytter seg av ulike arenaer som et alternativ til klasserommet (ibid). På denne måten opplever elevene en annen måte å arbeide med skolens innhold hvor klasserommets undervisning, preget av boklig, teoretisk og tekstbaserte undervisnings- og læringssituasjoner, blir byttet ut med en mer praktisk tilnærming (ibid).

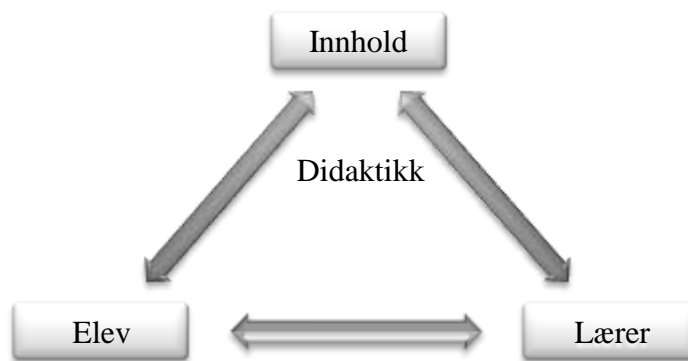
Gjennom undervisningen blir hele mennesket stimulert (Jordet 2007). Elevene får benytte hele seg selv i undervisningen, både hodet, hjerte og hånd (ibid). Det vil si at de gjennom uteskole får en mer praktisk rettet undervisning med stor variasjon, at de får bruke kropp og sanser i arbeidet, at de får sansemessige opplevelser og kan også komme opp i etisk-moralske dilemmaer som gjør at hele eleven blir stimulert (ibid).

Den mer praktiske tilnærmingen i uteskole kan også hjelpe læreren til å møte elevene i deres erfaringsverden. Gjennom å knytte uteskoleundervisningens praktiske tilnærming til den teoretiske kunnskapen i skolens innhold, kan læreren få hjelp til å skape en forbindelse mellom de erfaringene elevene har og lærestoffet i skolen.

Uteskole har i tillegg til de faglige kvalitetene også kvaliteter som kan påvirke elevenes helse i positiv retning (Bahn 2009; Grønningsæter et al. 2007; Jordet 1998; Jordet 2007; Mygind 2005; Szczepanski 2009). Studier har blant annet vist at den fysiske aktiviteten øker, elevene får flere muligheter til mestringsopplevelser og det skapes bedre sosiale miljøer i klassen (ibid). Uteskole kan derfor også ha potensial som en arena for helsefremmende arbeid. Mer forskning på uteskoleundervisningens kvaliteter vil bli lagt frem i kapittel 4.

3. SKOLEN SOM EN ARENA FOR LÆRING

Læring er et omfattende begrep, men kort sagt omtaler Imsen (2005) begrepet som at læring skal bidra til at elevene i skolen vokser og utvikler seg til å bli frie, opplyste, selvstendige og ansvarlige personer. Læring skjer ikke bare i skolen, men i dagens samfunn er skolen en viktig arena for læring (ibid). I skolen skjer et samspill mellom 3 faktorer; eleven, læreren og skolens innhold (Imsen 1999). Dette blir illustrert i den didaktiske trekant (ibid).



Figur 2: Den didaktiske trekant (Imsen 1999)

Den didaktiske trekant illustrerer hvordan relasjonen mellom innhold, lærer og elev avhenger av hverandre i læringssituasjonen (Imsen 1999). På den ene side skal læreren formidle skolens innhold til eleven ved hjelp av undervisning, mens på den andre siden skal eleven lære seg skolens innhold, kunnskapen, via lærerens undervisning. Det er altså tre relasjoner: lærer og elev, elev og innhold, og lærer og innhold, og to perspektiver: undervisningsperspektivet og læringsperspektivet. I dette prosjektet vil det først og fremst bli sett på hvordan læringsutbytte elevene får av lærerens undervisning, altså læringsperspektivet, men for å si noe om dette er det også viktig å si noe om hvordan læreren gjennomfører sin undervisning.

3.1 Prinsipper for god undervisningen i skolen

Undervisning handler om hvordan læreren på en målrettet, systematisk og planlagt måte leder elevene sine i en læreprosess (Bø & Helle 2002). Hva læreren gjør, hvordan læreren utfører det og hvorfor læreren gjør som hun gjør, kalles didaktikk (ibid).

For at elevene skal lære skolens innhold på best mulig måte må læreren tilrettelegge sin undervisning. Hvordan dette blir gjort på best mulig måte er det stadig diskusjon om, og det har opp gjennom tidene vært utarbeidet flere prinsipper for god undervisning.

MAKIS- prinsippene fra 1970-tallet er et eksempel (Imsen 1999). Forbokstaven på de fem prinsippene danner navnet MAKIS, og står for motivering, aktivitet, konkretisering,

individualisering og samarbeid (ibid). Læreren må altså motivere elevene sine for undervisningen, passe på at elevene får være aktive i læringsprosessen, konkretisere det som skal læres, tilpasse den enkeltes behov, og tilslutt legge opp til at elevene får samarbeide med både medelever og læreren. Disse prinsippene har fått kritikk fordi de i liten grad sier noe om hvorfor det ikke alltid er så lett å følge dem (ibid). Allikevel synes prinsippene og være relevante i diskusjonen om hva som gjør uteskoleundervisningen god.

I dag snakker vi også om prinsipper som lærerne skal arbeide utifra for å få en best mulig undervisning. Klette (2007) beskriver 3 andre prinsipper enn MAKIS. De kaller hun tilegnelsessituasjoner, utprøvingssituasjoner og konsolideringssituasjoner, og begrepene har hun hentet fra forskning gjort av Meichenbaum & Biemiller (1998). Tilegnelsessituasjoner er læringssituasjoner hvor læreren innvier elevene i nytt fagstoff gjennom strukturert planlegging og design, hvor elevene får rettet oppmerksomheten ovenfor det som læres (Klette 2007). Utprøvingssituasjoner vil si at elevene selv får erfare gjennom å prøve ut og teste kunnskapen, mens det i begrepet konsolideringssituasjoner ligger at aktivitetene elevene gjennomfører knyttes til teorien gjennom selvrefleksjon, selvevaluering og situasjoner hvor elevene selv får presentere det de har arbeidet med til andre (ibid).

På tross av stadig nye prinsipper for god undervisning er skolen stadig i media. Vi ser at debatten i stor grad handler om undervisningsmetodene og om de er gode nok. Peter Haug (2010) skriver at skolen har forandret seg fra å være en lærerorientert og lærerdominert skole hvor elevene var passive lyttere til læreren, til å bli en skole basert på mer elevaktivitet, slik som det lenge har blitt arbeidet for. Allikevel ser vi at skolen fortsatt får kraftig kritikk fordi norske elever sliter faglig på skolen i forhold til mange andre vestlige land (Turmo 2005). Tendensene som nå ses i undervisningssammenheng er at elevene arbeider mer på egenhånd, og at læreren i større grad har blitt mer passiv og bruker mindre tid på veiledning (Haug 2010).

Denne egenaktiviteten ser ut til å ha tatt over skolen i stor grad, og det kan se ut som om nettopp egenaktiviteten, eller utprøvingssituasjoner som det også kan kalles, har fått størstedelen av tidsbruken i skolen. Klette (2007) kommenterer at denne egenaktiviteten i seg selv ikke har noen verdi hvis det ikke kombineres med andre læringsaktiviteter. Hun sier at elevene trenger en variasjon mellom tilegnelsessituasjoner, utprøvingssituasjoner, og konsolideringssituasjoner for å lære.

En løsning på god undervisning ser derfor ut til at ligger i begrepet variasjon som Haug (2010) også kommer frem til i sin forskning. Ved å variere arbeidsmetodene, får alle elever mulighet til å finne en måte å arbeide på som de liker, og på denne måten kan de

oppleve mestring. Undervisningen bør kombinere tilegnelsessituasjoner, utprøvingssituasjoner, og konsolideringssituasjoner, og på denne måten vil også lærerne kunne utfylle prinsippet om variasjon i undervisningen, som er et av hovedprinsippene for opplæringen.

3.2. Teorier om læring

Det finnes ulike perspektiver på hvordan læring i en undervisningssituasjon skjer. De tre hovedperspektivene på hvordan læreprosessen skjer, kalles behavioristisk, kognitivt og sosiokulturelt (Dysthe 2007).

Behavioristisk læringssyn bygger på en tanke om at gjennom riktig stimulering kan man få et barn til å lære hva som helst (Imsen 2005). Dette grunner i at behavioristene hadde en tro på at de bare kunne lage teorier ut fra det som kan observeres, og derfor tok de utgangspunkt i den synlige påvirkningen som kan påføres et menneske og den synlige responsen av dette i etterkant (ibid). Mennesket er dermed passivt og påvirkelig, og kan styres til å oppnå de læringsmål som blir satt (ibid). Dette blir gjerne styrt av belønning og straff som er sentrale virkemidler for å oppnå læring i henhold til denne teorien (ibid).

Det kognitive læringssynet kan ses på som en motpol til det behavioristiske (Imsen 2005). Det kognitive læringssynet er opptatt av det som skjer inne i hodet til de som skal lære, og setter fokus på menneskets indre motivasjon for å lære (ibid). Mennesket blir sett på som aktivt i læreprosessen, og evnen til å tenke er sentral (Dysthe 2007).

Det siste hovedperspektivet er et sosiokulturelt læringssyn. Det bygger på en ide om at læring er en sosial prosess og at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling (Dysthe 2007). I denne prosessen står samarbeid og interaksjon mellom mennesker helt sentral (ibid).

En rendyrking av en av de forskjellige hovedperspektivene, behavioristisk, kognitivt og sosiokulturelt, er sjelden, for lærerne benytter i dagens skole en blanding av de tre perspektivene når de tilrettelegger for elevenes læring (Dysthe 2007). Allikevel er de tre perspektivene grunnleggende for hvordan samspillet mellom lærer, elev og innhold blir benyttet i undervisningssituasjoner.

3.2.1. Sosiokulturelt perspektiv på læring

John Dewey er en sentral person innen det sosiokulturelle perspektivet på læring (Dysthe 2007). Han la vekt på at elevene får kunnskap gjennom praktiske erfaringer, og dette skjer innenfor et kulturelt fellesskap (ibid). Dewey sine tanker om læring og undervisning har mye tilfelles med uteskoleundervisningen, og litt stoff om Deweys tanker vil derfor være relevant

og presentere. Dewey er kanskje mest kjent for frasen "Learning by doing" som sier mye om hans syn på læring, nemlig at elevene lærer gjennom å gjøre. I den sammenheng er erfaringsbegrepet sentralt.

3.2.2. Erfaring og refleksjon

Erfaringsbegrepet består av en aktiv og en passiv del, og mennesket er avhengig av begge delene for å oppleve en erfaring (Dewey 1916). Den aktive delen går ut på at mennesket utfører en aktivitet eller handling (ibid). 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 (1916) grunnlaget for at mennesket lærer. Han påpeker at aktivitet i seg selv ikke kan skape erfaring for mennesket.

For å forklare hva han mener benytter Dewey (1916) 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 aktiviteten med smerte som en konsekvens av handlingen har barnet erfart. Gjennom dette lærer altså barnet hvordan ting, flammen og smerten i denne sammenheng, henger sammen (ibid).

Her kommer refleksjonsbegrepet inn. Dewey (1916 s.59) påpeker at "*ingen erfaring av betydning er mulig uten et visst element av refleksjon*". Denne refleksjonen deler han inn i to nivå. Det første nivået er prøve-og-feile-metoden hvor mennesket utfører en handling, men den blir mislykket, og da gjør mennesket noe annet i stedet. I dette nivået ser mennesket konsekvensene av handlingen, men reflekterer lite om hvordan det henger sammen (ibid). Erfaringen i denne sammenheng blir dermed ikke så stor (ibid). Det andre nivået derimot prøver mennesket bevisst å oppdage sammenhengen mellom det som blir gjort i aktiviteten og hvilke konsekvenser dette får (ibid). Her er mennesket ute etter å finne ut hvordan det kan forstås, hvordan hendelsen kan forklares, og ser at det er rimelig hvorfor det blir som det blir (ibid). Gjennom denne type refleksjon opplever mennesket en mening og er opptatt av å se hva som kan være resultatet (ibid). I denne sammenheng blir erfaringen større enn i prøve-og-feile-metoden. Dewey mener altså at aktiviteten og refleksjonen henger nøye sammen og at elevene trenger begge deler for å utvikle kunnskap.

3.2.3. Tanker om erfaringsbasert læring i skolen

For å oppleve erfaring i skolen er det i følge Dewey (1938) viktig for elevene at det er en forbindelse mellom elevenes erfaringer og det de skal lære, nemlig lærestoffet. På denne måten blir en av lærerens og skolens utfordringer å finne lærestoff som vil ligge innenfor

elevenes allerede høstede erfaringer (ibid). Gjennom å skape en sammenheng mellom elevenes verden 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 (Dewey 1915).

Et annet aspekt ved Dewey (1916) 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.

3.3. Læring i et helseperspektiv

Skolen er en arena for læring og undervisning, og dette skal stimulere til at eleven får en helhetlig utvikling, ikke bare faglig, men også fysisk, psykisk og sosialt. En helhetlig læring er derfor nøkkelen til et godt liv ved at kunnskap gjør at elevene kan takle livets ulike utfordringer og påkjenninger (Befring 2004).

Det sosiale aspektet er en sentral del av skolen og i Kunnskapsløftet (2006a) blir den sosiale kompetansen fremhevet flere ganger. Det står blant annet skrevet at skolen skal stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, og at eleven skal få mulighet til å utvikle sin sosiale kompetanse (ibid). Skolen er derfor ikke bare en viktig læringsarena for faglig kompetanse, men omhandler også i dag flere andre viktige læringsdimensjoner.

Vi ser i dag en sammenheng mellom læring og helse. Forskning viser blant annet at i det lange løp er utdanning en avgjørende faktor for livskvalitet og god helse senere i livet (Naidoo & Wills 2000). Derfor er det store frafallet i den videregående skole i Norge bekymringsfullt (Markussen 2010). Forskning viser seg at mange av problemene som skyldes frafallet starter allerede når elevene går i barneskolen (ibid). De opplever ikke mestring, og får dermed blant annet dårlige karakterer. Senere i skolegangen resulterer dette i stor risiko for frafall (Hølleland 2007), som igjen gjør at mange kan falle utenfor arbeidsmarkedet. Når dette skjer påvirker det igjen mennesket helse i negativ retning.

Det er i den sammenheng viktig å finne fram til læringsmetoder som kan motivere flest mulig elever til læring, slik at de vil ta en utdanning og unngår frafall. Dette kan gjøres ved å stimulere til at flere opplever mestring. Forskning viser også at læring i skolen gir mestringsopplevelser og at mennesket gjennom mestring også opplever god helse (Elstad 2008). Fokus på at alle skal oppleve mestring er dermed sentralt i skolen.

En annen sammenheng er forholdet mellom skoleprestasjoner og psykisk helse. Forskning viser at elever med god psykisk helse presterer bedre på skolen, og at stress relatert

med skole reduserer trivselen til elevene og øker risikoen for dårligere resultater på skolen (Samdal 2009a).

3.3.1. Mestring

I følge Berg (2005 s. 38) er antageligvis det å oppleve at en mestrer livets utfordringer og har en følelse av personlig kontroll den enkeltfaktoren som har størst betydning for menneskets psykiske og fysiske helse, samt menneskets følelse av velvære. For å oppleve mestring er det to hovedområder mennesket må ha tilfredstilt for å kunne møte livets utfordringer med motstandskraft, og det er tilhørighet og kompetanse (Grøholt et al. 1998). Tilhørighet handler om å ha noen rundt seg som man kan oppleve sosial anerkjennelse og få positiv vurdering av, mens kompetanse handler om å kunne noe slik at man kan vær til nytte, og få og ta ansvar (ibid). Dette gjøres gjennom at mennesket får oppgaver som er tilpasset deres forutsetninger (ibid). Dette er spesielt viktig i skolen for at elevene skal oppleve mestring og få et positivt selvbilde (Berg 2005). Derfor er fokus på mestring viktig i all undervisning og i alle læringssituasjoner (ibid).

4. SKOLEN SOM HELSEFREMMEDE ARENA OG BARNES HELSE

Ordet helse kan oppfattes på ulike måter. I følge Mæland (2005 s.26) er det tre oppfatninger av helse: *”helse som fravær av sykdom, helse som ressurs og helse som velbefinnende”*. I det helsefremmende arbeidet er det fokus på den positive vinklingen av helsebegrepet med synet på helse som en ressurs og som et velbefinnende (Mæland 2005). Helsefremmende arbeid tar utgangspunkt i å arbeide med å styrke ulike faktorer for god helse, og en aktiv deltagelse fra den enkelte (ibid). Forskning viser at barn og unge er en sentral gruppe i det helsefremmende arbeidet fordi mange av menneskets helsevaner etableres i disse årene av livet (Samdal 2009b). Skolen er derfor en viktig arena i det helsefremmende arbeidet fordi store deler av barn og unges hverdag er på skolen, og fordi skolen når ut til alle uavhengig av sosial tilhørighet (Helland & Mathiesen 2009).

4.1. Skolen som helsefremmende arena

Alle barn i Norge har rett på en tiårig grunnskole og i Opplæringsloven § 9 står det at elevene har rett til et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Flock et al. 2009). Dette er 3 viktige komponenter for elevene, og skolen må hele tiden arbeide for at elevene skal ha best mulig premisser i forhold til disse komponentene. Derfor er paragrafen også fremhevet i læringsplakaten i Læreplanverket for kunnskapsløftet (2006b).

Skolen skal gjennom sin opplæring ruste sine elever til ”å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre” og videre gi ”hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.”(Utdanningsdirektoratet 2006a). Dette krever en utdanning som fremmer elevenes helse og gir gode muligheter for helhetlig læring.

4.2. Barns helse

Hvordan barna i Norge har det er relevant med tanke på å tilrettelegge skolen som en helsefremmende arena. Dette påvirker hvordan skolen må jobbe og hva de må ta høyde for i undervisningen.

4.2.1. Barns fysiske helse

Fysisk helse omhandler kroppslige forhold og påvirkes av ulike faktorer (Naidoo & Wills 2000). Det er spesielt to faktorer som påvirker den fysiske helsen, kosthold og fysisk

aktivitetsnivå, i tillegg til skader og ulykker som påvirker funksjonsnivået mer direkte (Bahr 2009; Hernes & Harman 2000).

Fysisk aktivitet vil si *”all slags kroppsbevegelse utført av skjelettmuskulatur som øker energiforbruket”* (Berg & Mjaavatn 2009 s.45). For barn anbefales det at det skal være minimum 60 minutter med fysisk aktivitet hver dag (ibid). Aktiviteten kan være i flere korte økter eller som en lang økt, og bør være allsidig (ibid). Særlig er fysisk aktivitet viktig for forebygging av overvekt og fedme i ung alder (ibid). Forskning viser at norske barn ikke er nok fysisk aktive og at hvor mye barna er fysisk aktive reduseres med økende alder (ibid). Dette skjer samtidig med at man i forskning ser at overvekt og fedme blant barn og unge har en dramatisk voksende kurve (ibid).

Fysisk aktivitet alene blir i dag sett på som det tiltaket som har mest effekt i forhold til folkehelsen (Henriksson & Sundberg 2009). God dokumentasjon har vist at fysisk styrke, hjerte- og lungekapasitet, beintetthet, livskvalitet, god selvfølelse og antall leveår, øker ved regelmessig fysisk aktivitet. I tillegg har det også effekt ved at faren for en rekke sykdommer som flere typer kreft, hjerte- og karsykdommer, diabetes type 2, høyt blodtrykk, depresjon og angst avtar (Berg & Mjaavatn 2009; Østerås & Stensdotter 2002). I tillegg har fysisk aktivitet god effekt på kroppsvekten (Berg & Mjaavatn 2009). Fysisk aktivitet gjennom lek har også vist seg å bidra til utvikling av barns sosiale kompetanse (Mathiesen et al. 2009). Fysisk aktivitet påvirker på disse måtene ikke bare den fysiske helsen, men også den psykiske.

4.2.2. Barns psykiske helse

At mennesker har en psykisk helse vil si at de har en tro på seg selv, føler en mening med livet og har selvtilitt (Naidoo & Wills 2000). Det er flere faktorer som påvirker barns psykiske helse (Mathiesen et al. 2009). I boken *”Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge”* har forfatterne konkludert med at det er to aspekter som er avgjørende, barnets egenskaper og nettverket rundt barnet. Når det gjelder barnets egenskaper går dette på grunnleggende egenskaper som alder og kjønn, men også på temperament, intelligens, mestring og kompetanse, sosiale ferdigheter, og opplevelse av indre styring og kontroll (Berg 2005). Dette handler blant annet om barnets sosiale kompetanse og det er ulike ferdighetsdimensjoner man kan ta tak i for å arbeide med dette. Det dreier seg om samarbeid, selvhverdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet (Ogden 2001).

Sosial støtte gjennom nettverk er den andre avgjørende faktor for den psykiske helsen, og forskning har vist at manglende sosial støtte påvirker både psykisk og fysisk helse (Dalgard 2008). Et sosialt nettverk har altså innvirkning på helsen vår ved at det påvirker

menneskers levemåte, virker som en buffer i stressede situasjoner, kan gi støttende beskyttelse for hver enkelts selvbilde og kan påvirke vår psykiske og fysiske helse (Fyrand 1994). Sosial trening for å oppnå sosial kompetanse er viktig og dette skjer gjennom en sosialiseringsprosess som varer hele livet (ibid).

God psykisk helse er viktig fra starten av livet. Det er derfor spesielt viktig å jobbe med helsefremmende tiltak mot barn og ungdoms psykiske helse helt fra de er små (Fyrand 1994). Forebygging av psykiske plager for denne aldersgruppen er en sentral målsetting innenfor norsk folkehelsepolitikk (Helland & Mathiesen 2009). Forskning viser at ved å styrke barns sosiale kompetanse og mestringsevne, bidrar dette til mindre psykiske plager, og det er derfor viktig i arbeid med barn og unge (Mathiesen 2007).

Helsefremmende arbeid for å bygge opp barns psykiske helse kan skje på flere arenaer og baserer seg på bruk av meningsfulle aktiviteter, god fysisk form, sosiale nettverkstiltak, økt vekt på funksjon, mestring og ressurser, mindre vekt på sykdom, og kunnskap om psykisk helse i skole og barnehage (ibid).

Forskning viser at mellom 10 og 20 % av barn og unge har psykiske problemer som påvirker deres funksjonsnivå (Nærde & Neumer 2003). For denne aldersgruppen er angst, adferdsproblemer, hyperaktivitet og depresjoner de mest vanlige utfordringene (Miljøverndepartementet 2009). I tillegg til denne prosentandelen sliter også en rekke barn og ungdom med stress og psykisk besvær som ikke har noen form for diagnose (ibid). Varigheten av problemene varierer sterkt, men dersom problemene varer over lengre perioder kan dette føre til at barna får alvorlige utfordringer i forhold til utvikling og trivsel (Helsedepartementet 2003).

4.3. Eksempler på helsefremmende tiltak i skolen

Ut fra forskning gjort på barnas helse har det i skolen vært iverksatt ulike tiltak for å fremme helsen til elevene både fysisk og psykiske.

Norge har minst garantert tid til kroppsøving pr. uke blant 18 land i Europa (Berg & Mjaavatn 2009). Fysisk aktivitet er viktig for barn, men for mange er økt kompetanse i andre fag viktigere, og timeantallet i kroppsøving settes dermed opp mot krav fra andre fag (Ommundsen & Samdal 2008). Prosjektet "Fysisk aktivitet og måltider i skolen" satte fokus på å integrere fysisk aktivitet og kosthold som en del av skolehverdagen (Helse- og omsorgsdepartementet & Kunnskapsdepartementet 2007), og er et eksempel på tiltak rettet mot barns fysiske helse.

Tiltaket har blant annet gjort at det har blitt satt fokus på at barn skal gå eller sykle til skolen, at skolens utearealer blir tilrettelagt, integrere fysisk aktivitet i undervisningen og at friminuttene har mer organisert aktivitet (Helsedirektoratet 2010).

I 2003 kom regjeringens strategiplan for barn og unges psykisk helse ”...sammen om psykisk helse...”. Strategiplanen la blant annet vekt på å fremme og forebygge god psykisk helse. Et mål var at det skulle legges vekt på økt kompetanse om temaet (Helsedepartementet 2003). Skolen er en viktig arena for å forebygge psykiske problemer blant barn og unge og her trengtes det også kompetanse (Helland & Mathiesen 2009). Ikke bare elevenes kompetanse ble satt i fokus, men også lærernes. Den nasjonale tiltakssatsningen ”Psykisk helse i skolen” ble til for å heve lærernes og elevenes kompetanse om temaet, og for å tilrettelegge for aktiviteter om psykisk helse i skolen (ibid).

Uteskole kan ha potensial for å fremme både psykisk og fysisk helse i skolen, og kan derfor være et helhetlig helsefremmende tiltak.

5. UTESKOLE– EN MÅTE Å ARBEIDE MED SKOLENS INNHOLD SOM FREMMER HELSE OG LÆRING?

Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold, som både har potensial for å fremme læring og helse. Dette gjøres gjennom at eleven får muligheter til å oppleve mestring både faglig, sosialt og fysisk (Jordet 1998; Mygind 2005; Szczepanski 2009). For å få en større forståelse for fenomenet er det derfor viktig å se på uteskole basert på forskning som er gjort innenfor de ulike kvalitetene som uteskole kan ha. Denne forskningen er i stor grad utført ved å se på forskerens og lærerens observasjoner av fenomenet.

5.1. Uteskole og faglige kvaliteter

Utskole handler om å arbeide med skolens innhold på andre måter, og har som mål å stimulere elevene slik at de får egne erfaringer og opplevelser som kan knytte skolens innhold og elevenes erfaringsverden sammen. Dette gjelder alle skolens fag, med alt fra naturfag, kroppsøving, til matte og norsk (Jordet 1998; Jordet 2007). Denne måten å arbeide med alle skolens fag på kan det se ut som gir flere elever opplevelse av faglig mestring (Jordet 2007). Men det mangler fortsatt forskning som viser om denne type undervisning hever eller utvikler nivået på kunnskap. Flere forskere påpeker potensialet, men kan ikke si noe om effekten av undervisningsformen (Jordet 2007; Mygind 2008). Det påpekes allikevel at særlig språkutvikling har store utviklingsmuligheter i uteskole fordi det gir rom for allsidig og aktiv bruk av språket, og ved å benytte seg av dette målbevisst i klassens norskundervisning kan dette ha faglig utbytte for elevene (Jordet 1998). Refleksjon og etterarbeid ser ut å spille en avgjørende rolle for det faglige læringsutbytte (Jordet 2007).

Undervisningen ser ut for å gi elevene mer meningsfulle aktiviteter hvor de viser stort engasjement og glede i utføringen av aktivitetene (Bahn 2009). Her får elevene mulighet til en mer helhetlig læring hvor teori og praksis går hånd i hånd (Jordet 1998). En kombinasjon av undervisning i ute- og innemiljø har vist seg å være god motivasjon for elevenes skolehverdag, og dette påvirker elevenes trivsel i skolen positivt (Mygind 2008).

Forskning gir uttrykk for at både teoristerke og teorisvake elever vil kunne dra nytte av uteskoleundervisning fordi det er bedre tilpasset den enkeltes evner, interesser og forutsetninger (Jordet 2007). Dermed kan uteskole gjøre at færre elever opplever nederlagsfølelser som er dårlig for selvbildet.

5.2. Uteskole og sosiale kvaliteter

Forskning viser at uteskole gir unike muligheter til at elevene kan utvikle seg sosialt (Jordet 2007). Uteopplevelser ser ut til å styrke samholdet mellom elevene og påvirker også klassemiljøet når elevene er inne (Jordet 1998). Forskning viser at elevene i klassen knytter nettverk med andre elever de ikke vanligvis er sammen med i friminuttene, og at de opplever ting sammen i nye relasjoner (Jordet 1998; Mygind 2008). Dette kan føre til at elevene får et større nettverk rundt seg på skolen og ellers i hverdagen. I tillegg kan dette ha positiv effekt på klassemiljøet, fordi elevene får mange og varierte fellesskapsopplevelser (Jordet 2007). Uteskole ser dermed ut til å virke positivt på klassemiljøet og ha en positiv effekt på samspillet mellom barna (Ibid). De får lære om hverandre og av hverandre.

Elevene skaper trygghet gjennom samarbeidsøvelser som blir til i løpet av undervisningen (Szczepanski 2009). Aktivitetene og oppgavene som gjennomføres i uteskole gir gode muligheter for dialog og samarbeid mellom elevene, og gjennom dette kan de lære å kommunisere med hverandre (Jordet 2008). Samtalene bærer preg av å være spontane, og elevene får uttrykt seg muntlig gjennom selv å ta initiativ (ibid). Det er også lett for læreren å delta i samtalene og ta initiativ (ibid). Uteskole stimulerer dermed ikke bare elev – elev, men også lærer – elev relasjonen (ibid). Relasjonen mellom lærer og elev blir styrket av at de opplever noe sammen, og på denne måten blir læreren bedre kjent med elevene og kan lettere møte elevene på elevens premisser (Ericsson 1999; Jensen et al. 2002).

Bruk av natur har også vist seg å ha beroligende effekter, som reduserer stress og gir overskudd og glede (Marcus & Barnes 1999), og dette kan påvirke elevene positivt i klasseromssituasjonen.

5.3. Uteskole og fysisk - motoriske kvaliteter

Uteskole gir gode muligheter for fysisk aktivitet og gjør at elevene får benyttet kroppen sin på en variert måte (Jordet 1998). Uteskole har noen fysisk – motoriske kvaliteter som skiller seg fra den mer stillesittende klasseromsundervisningen (Jørgensen 1999). I uteskole kan den fysiske aktiviteten være i fokus, eller den kan være en del av helheten, for eksempel ved at undervisningen er hovedmålet og at den fysiske aktiviteten kun er en naturlig del (Fjørtoft & Larsen 2006). Fysisk aktivitet er en sentral kvalitet ved uteskole fordi det tvinger og trigger elevene til fysisk aktivitet gjennom at elevene må bruke kropp og sanser for å utføre aktiviteter og at omgivelsene gir elevene mulighet til bevegelse (Jordet 2007).

Naturen er en naturlig arena for uteskoleundervisning (Jordet 1998). Naturen gir i følge Jordet (1998) et mangfold av opplevelser som stimulerer elevene på forskjellige plan,

deriblant den fysiske utfoldelsen. Naturlandskapet gir mulighet for lek og fysisk aktivitet og forskning gjort av blant annet Ingunn Fjørtoft viser at lek i naturen har stor effekt på motorisk utvikling og læring av grunnleggende motoriske ferdigheter som koordinasjon og balanse (Fjørtoft 2000). Forskning viser at motorisk flinke elever er mer populære i vennegjengen, er mer populære i klassen og har større sosial selvtillit (Mjaavatn & Gundersen 2005), og hvis uteskole kan stimulere elevenes motoriske ferdigheter i en positiv retning kan uteskole dermed bidra til større trivsel i klasserommet.

Uteskole bidrar til aktivitet hvor elevene får gjøre seg praktiske erfaringer ved å benytte kropp og sanser til å bygge seg kunnskap (Jordet 2007). De lager seg egne erfaringer og opplevelser om det de møter i virkeligheten, og suger til seg informasjon ved hjelp av å bruke sansene sine (ibid). Dette kan hjelpe elevene til å tilegne seg det teoretiske lærestoffet (ibid).

Det er også gjort forskning som sier at uteskole har et stort potensial for å bidra i barns fysiske og motoriske utvikling pga all aktiviteten (Jordet 2007). Ingunn Fjørtoft og Robert Larsen har gjennomført et pilotstudie hvor de fant ut at uteskole førte til 2,5 time med moderat aktivitet en dag pr uke (Fjørtoft & Larsen 2006). Et annet og større prosjekt målte det fysiske aktivitetsnivået til en 6.klasse ved hjelp av hjertefrekvens (Grønningsæter et al. 2007). Resultatene viste at elevenes gjennomsnittlige hjertefrekvensen var vesentlig høyere på en uteskoledag enn på en tradisjonell skoledag med undervisning inne (ibid). Et annet prosjekt i Danmark bekrefter disse funnene (Mygind 2005). Her viste målingene at aktivitetsnivået var over 100 % høyere på en uteskoledag enn en alminnelig skoledag (ibid). Det ble på den andre siden ikke funnet stor forskjell på en uteskoledag og en alminnelig skoledag med 2 timer idrett (ibid). Mygind (2005) konkluderer med at forskjellen var allikevel at alminnelig skoledag med idrett både har en kondisjonsfremmende og en motorisk utviklende effekt, mens uteskoledagen i hovedsak dreide seg om å ha motorisk utviklende effekt.



DEL III: METODE

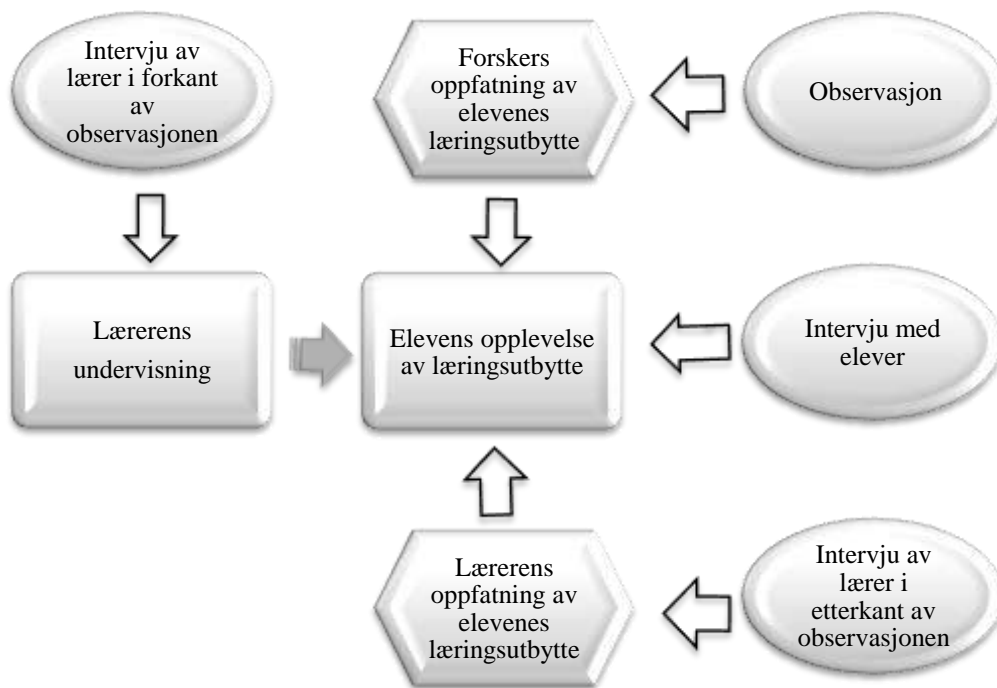
Dette kapitlet vil handle om hvilke metode jeg har brukt i forskningsprosessen, og hvilke valg jeg har gjort underveis. Disse vil begrunnes i relevant teori og vil så nøye som mulig blir presentert. I avslutningen av kapitlet vil jeg gå inn på forskningens kvalitet og etiske refleksjoner gjort i forbindelse med prosjektet.

6. KVALITATIVT DESIGN

For å svare på problemstillingen i prosjektet på best mulig måte, ble kvalitativ forskningsmetode valgt som innfallsvinkel. Kvalitativ forskningsmetode gir mulighet for å sette seg inn i forskningsobjektene hverdag og studere dem i sine naturlige omgivelser, og dermed få data som er dypere og mer informasjonsrik, på et mindre antall deltagere (Ringdal 2007). Deltagerne slipper forskeren inn i sin "livsverden", som vil si at forsker får rede på hvordan mennesker forholder seg til sin egen livssituasjon. "Livsverden" er et viktig begrep i kvalitativ forskning fordi det tar for seg to dimensjoner, hvordan forhold personene som blir forsket på lever under og hvordan de selv opplever dette (Dalen 2004). Det er gjort lite, eller ingen forskning på hvordan elevene selv opplever læringsutbytte av uteskole, og derfor vil et kvalitativt design også egne seg godt, siden det gir gode mulighet til å få mer kunnskap om forskningsområder som det ikke finnes kunnskap om fra før (Kvale 1997).

7. METODER SOM ER BENYTTET I UNDERSØKELSEN

Under prosjektet ble det benyttet to forskjellige kvalitative design, observasjon og intervju av lærer og elever. Gjennom å benytte meg av observasjon fikk jeg muligheten til å få førstehåndserfaringer av uteskoleundervisningen, slik at jeg lettere kunne få en forståelse av feltet, samtidig som dette kunne bidra til å bedre min fortolkning (Fangen 2004). Dette ville også hjelpe meg til å få en bredere forståelse av fenomenet under intervjuene. Gjennom intervjuene fikk jeg informasjon om deltagerens egne holdninger og tanker rundt temaet, for å få en dypere forståelse (Kvale 1997). Metodene som er benyttet kan illustreres i denne modellen:



Figur 3: Illustrasjon av metoder som er brukt i prosjektet

De firkantede rutene illustrer det vi har interesse av å se på i prosjektet, og den fylte pilen imellom illustrerer at lærers undervisning påvirker elevenes læringsutbytte. De sekskantede boksene illustrer at elevenes læringsutbytte også har blitt belyst fra forsker og lærers ståsted. De runde boksene illustrerer hvilke metode som er benyttet. Dette vil jeg gjennom denne delen av oppgaven nå gå nærmere inn på.

7.1. Rekruttering av klasser til prosjektet

For å svare best mulig på problemstillingen måtte utvalget til prosjektet velges blant de som faktisk bedriver fenomenet, fordi det er her man kan få relevante svar i forhold til prosjektets

problemstilling (Repstad 2007). Det resulterte i at jeg måtte konsentrere meg rundt skolene. Deretter måtte utvalget velges gjennom å se på hvilke aktører som skulle delta, hvilke arenaer som skulle observeres, og hva slags hendelser som var av interesse for prosjektet (Ryen 2002). For å svare best mulig på problemstillingen i prosjektet, var det elever som får uteskoleundervisning som en del av skolehverdagen, som var interessante. Allikevel var det ikke på elevene kriteriene lå, men det var på læreren deres. Læreren jeg var ute etter skulle ha utdanning og mye erfaring innenfor feltet. I tillegg måtte læreren ha et klassetrinn innenfor 1.-7. klasse, og bruke uteskole aktivt som en del av undervisningen sin. Læreren skulle på denne måten være et godt eksempel innenfor fagområdet sitt. Ut fra dette ble læreren vurdert som å være et kritisk kasus, som vil si at læreren ble valgt i forhold til at det har en strategisk betydning for problemstillingen til prosjektet (Flyvbjerg 1991). Tanken bak denne måten å finne læreren på, var at hvis ikke læreren som har erfaring og utdanning lykkes i sin undervisning, hvem klarer det da, eller som Flyvbjerg (1991 s.150) sier: ” *Hvis det (ikke) gjælder for denne case, så gjælder det for (ikke for nogen) cases.* ”

Utfordringen var å finne dette gode eksempelet, for det finnes ingen prinsipper å følge for å sikre seg at man faktisk ender opp med et kritisk kasus (Flyvbjerg 1991). For å klare dette benyttet jeg meg av min veileder Arne N. Jordet som informant. Han har arbeidet med uteskole i mange år, og har gjennom sitt arbeid blitt kjent med personer som har samme interesse og fagfelt. Dette resulterte i at jeg kom i kontakt med en lærer på Østlandet som var villig til å delta i prosjektet med sine klasser. Læreren ble vurdert som et godt eksempel da hun hadde utdanning i utefag, og hadde flere års erfaring både som leirskolelærer, og lærer i vanlig grunnskole. Læreren har fått fiktivt navn og vil ble presentert som Marianne i denne rapporten. I tillegg til å vise stor interesse og iver for uteskoleundervisning, hadde hun 4. klasse og brukte uteskole aktivt i undervisningsopplegget. Hun var også ansatt på denne skolen med 13 % stilling som uteskolelærer for hele skolen. Da læreren sa ja til å delta i prosjektet ble læreren selv og hennes 45 elever, klassen hun var klasseforstander for og parallellklassen, deltagere til prosjektet.

7.2. Observasjon

Hva mennesker gjør og hvordan de oppfører seg er sentrale aspekter ved mange undersøkelser, og for å finne ut dette er observasjon en vanlig teknikk (Robson 2002). Det finnes to typer observasjon, fullstendig observasjon og deltagende observasjon (Ringdal 2007). Uten å delta observerer den fullstendige observatør et fenomen, og de/det som blir observert er ikke klar over dette. Dette kan foregå på for eksempel offentlige steder (ibid).

Mer vanlig og mer anerkjent i forskning er den andre metoden hvor observatør er deltagende og det var denne som ble brukt i dette prosjektet (ibid). Å være deltagende observatør vil si at forskeren er ute i feltet i den gruppen som blir forsket på, deltar i det de gjør, samtidig som forskeren studerer og observerer dem (Fangen 2004). Siden deltagende observasjon egner seg godt til studier av avgrensede befolkningsgrupper passet det bra for å studere klassene og læreren deres (Ringdal 2007).

7.2.1. Utvalg til observasjon

Utvalget til observasjonen ble gjort gjennom rekrutteringen. Begge de to klassene til læreren og læreren selv, ble observasjonsobjektene i denne sammenheng, da læreren så ja til å delta i prosjektet. Deltagelsen i observasjonen ble avklart via informert samtykke hvor 45 av 45 elever sa ja til deltagelse i observasjon, i tillegg til læreren. Hvordan det informerte samtykke ble gjennomført vil jeg komme tilbake til under etikkdelen.

7.2.2. Feltnotater

Feltnotatene er datamaterialet når forskeren benytter seg av observasjon som metode (Fangen 2004), og det ble under hele observasjonsperioden skrevet notater for å huske situasjoner og hendelser som oppstod underveis. I feltboken skrev jeg ned generelle opplysninger om de forskjellige dagene som hvor vi var, hvilken klasse og lærer jeg var med, og korte stikkord om programmet. I tillegg ble det skrevet ned mer i detaljer hendelser som oppstod, og dialoger og direkte sitater som kunne være aktuelle for problemstillingen. Disse var spesielt viktig for å kunne bruke som illustrasjon av viktige poenger i sluttresultatet av prosjektet (ibid). Mange av notatene ble også skrevet ned i etterkant av de forskjellige observasjonsdagene. I disse notatene var det viktig at det var gode beskrivelser av det som skjedde, slik at jeg ved senere lesing enkelt kunne tre inn i den situasjonen som jeg opplevde under observasjonen, og forstå det som foregikk der (ibid). Mer vurderende notater rundt observasjonene ble skrevet da dataene fra observasjon ble skrevet inn på pc. Dette ble gjort kort tid etter selve observasjonen, slik at jeg også kunne ta med hvilke tanker jeg gjorde meg da jeg stod midt oppi det.

7.2.3. Gjennomføring av observasjon

Observasjonen ble gjennomført i løpet av to uker hvor jeg deltok i skolehverdagen til læreren og elevene. For prosjektet var det uteskole som var av interesse og derfor var det i utgangspunktet bare det som foregikk ute som jeg skulle være med på, men underveis i

planleggingen ble det også viktig for meg å være en del av det som skjedde inne før, og i etterkant av uteskoleundervisningen. Dette var fordi at mange av oppgavene som elevene arbeidet med ute, skulle de i forkant og etterkant av dagene også arbeide med inne i form av forarbeid og etterarbeid. Dette resulterte i at jeg under observasjonsperioden var med elevene og læreren fra klokken ringte inn om morgningen, til skoledagen var over.

Kort fortalt kunne en uteskoledag hvor jeg var med dem hele dagen foregå slik: Jeg møtte elevene og læreren deres ute ved flaggstangen på skolen. Derfra gikk vi sammen opp til gården hvor vi skulle være hele dagen. Før vi gikk inn i låven var det informasjon fra læreren utenfor. Her stod jeg sammen med elevene og hørte på. Dagen startet med at elevene børstet hestene og deretter leide dem ut. Da hestene var leid ut skulle stallen møkkes, som vil si at elevene skulle rydde. Imens dette skjedde var det også små grupper som fikk i oppgave å veie høy som hesten skulle ha til middag. Elevene fylte ut et oppgaveark mens de veide høyet. Jeg kunne lett delta og ha dialoger med elevene, men på den andre siden var det ikke noe problem å sette seg ned noen minutter for å skrive notater siden elevene var så opptatt med det de drev med. Jeg pendlet mellom de forskjellige aktivitetene og observerte forskjellige elevgrupper. Når jobben i stallen var gjort spiste klassen i stabburet. Her satt jeg sammen med elevene og jeg fikk ofte høre om ganger de hadde vært her før og hva de da hadde opplevd. Mens de fikk varmet seg og spist fortalte læreren historier om ville dyr og hadde samtale med elevene om temaet. Etter lunsj fikk elevene to oppgaver som skulle løses i den lille stallen. Den ene oppgaven var at de skulle fylle ut en forplan, mens den andre omhandlet areal. Samtidig med disse oppgavene var elevene inne hos grisene i grupper, for å se igjen grisene som nå var blitt 3 uker gamle. Her byttet jeg mellom aktivitetene for å få med meg mest mulig. Mens læreren gjorde klar en hest til ridning var det frilek ute på et rideområde dekket av snø. Noen elever løp rundt, men andre var mindre aktive. Dette ga meg en fin mulighet til å snakke med de som ikke var i full aktivitet. Deretter fikk alle elevene prøve å ri inne i ridehuset før dagen ble avsluttet med å gå sammen ned til skolen.

Dette var bare et eksempel på hvordan en dag kunne være slik at det skal være lettere å forstå hvordan det ble gjennomført. Praktisk var det to uteskoledager med hver klasse, dvs. 4 uteskoledager totalt hvor jeg deltok som observatør. Tirsdager var jeg med 4A, mens onsdagene var jeg med 4B. De gjennomførte de samme oppleggene, dvs. at det var et uteskoleopplegg første uka og ett uteskoleopplegg andre uka. De andre dagene fulgte jeg klassene inne.

7.3. Kvalitativt intervju med elevene

I prosjektet var ikke bare hva mennesker gjør og hvordan de oppfører seg av interesse, men også hva de tenker, føler og erfarer om sin egen livssituasjon. Derfor var det naturlig å benytte seg av det kvalitative intervju som er særlig godt egnet til nettopp å få rede på dette (Dalen 2004). Kvale (1997 s. 39) skriver at *”formålet med det kvalitative forskningsintervju er å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, særlig med hensyn til tolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet.”* I de kvalitative intervjuene med elevene i dette prosjektet var målet å hente elevenes beskrivelser og tanker om uteskoleundervisningen, samtidig som det ville gi muligheter til å finne ut hva elevene mente om læringsutbytte av denne formen for undervisning.

En form for intervju, er det halvstrukturerte kvalitative intervju, og det var dette som ble benyttet i prosjektet. Denne intervjuformen har på forhånd en rekke temaer som gjennom intervjuet skal belyses, og noen spørsmål som kan benyttes ved behov (Kvale 1997). Det er ikke et fast spørsmålsark med like spørsmål til alle deltagerne (ibid). Fordelen med denne formen for intervju er at det er åpent for forandringer, og intervjuer får muligheten til å følge opp svar og historier som kommer underveis hvis det er av interesse for problemstillingen (ibid). Dette egner seg også spesielt godt i en intervjusituasjon med barn fordi det gir rom for undring og refleksjon (Eide & Winger 2003).

7.3.1. Utvalg av elevene til intervjuene

Av de 45 var det 38 elever som fikk tillatelse av sine foreldre til å bli intervjuet. Fordi læreren jeg hadde rekruttert bare var klasseforstander til den ene klassen var det kun denne klassen elevene ble plukket ut fra. Dette var fordi det var lettere å få organisert med lærerens klasse, da hun kunne tilpasse intervjuene i timeplanen slik at elevene kunne stille opp, og hjelpe til med at elevene møtte opp til oppsatt tid. I denne klassen var det også flest elever å velge mellom. Her hadde 24 av 25 elever fått tillatelse hjemmefra til å delta i intervju.

Blant de 24 elevene skulle jeg intervju seks personer. Den ene grunnen til at jeg ikke ønsket å intervju flere var omfanget av prosjektet, og den andre grunnen var at målet ikke var å telle hvor mange som hadde ulike meninger, men heller nå dypt i de seks intervjuene å få frem deres meninger, som er kjennetegnet med det kvalitative intervju (Ryen 2002). For å finne disse seks benyttet jeg meg av læreren deres som informant. Dette var fordi hun visste hvem den ene som ikke fikk lov var, og hun visste hvem som hadde lyst til å bli intervjuet av elevene fordi hun kjenner dem. Selv om samtykket var skrevet under av

foreldrene var det viktig at elevene selv ønsket å delta. Dette kommer jeg tilbake til under etikkdelen.

Det var viktig for meg at det fra min side ble stilt noen kriterier til de som skulle delta. I denne klassen var det 16 forskjellige land som var representert, og for å gjenspeile mangfoldet i klassen var det viktig at det ikke bare var etniske norske elever, men også elever fra andre land som ble intervjuet. Det var også viktig at elevene hadde deltatt på uteskoleundervisningen begge de to ukene observasjonen foregikk og at det var like mange gutter og jenter som ble intervjuet. Det var ingen kriterier på elevenes modenhet, eller språklige og kulturelle kompetanse. Her ble det heller en utfordring for meg i intervjuene å tilpasse metoden til barnas forutsetninger og erfaringsbakgrunn (Eide & Winger 2003). At jeg benyttet meg av læreren som informant kan ses på som et problem fordi læreren bevisst eller ubevisst kan prøve å styre utvalget til intervjuene, for eksempel ved at hun ville velge de elevene hun visste var spesielt glade i uteskole, elever som hun mener har stort læringsutbytte osv (Repstad 2007). Under intervjuene, og med erfaringen fra observasjonen, fikk jeg allikevel ikke følelsen av dette. Dette begrunnes i at elevene hadde forskjellige meninger, og at de hadde forskjellig fremtreden i uteskoleundervisningen og i klasserommet.

De seks elevene som ble plukket ut var i 9-10 års alderen og har fått fiktive navn i denne forskningsrapporten. Det var tre jenter og tre gutter, fra totalt fire forskjellige land. Videre i rapporten vil disse bli omtalt som Pia, Medina, Elmira, Jonas, Sebastian og Tommy.

7.3.2. Intervjuguide for elevene

En intervjuguide er et viktig hjelpemiddel når man skal gjennomføre kvalitative forskningsintervju og jeg benyttet meg av dette i alle intervjuene i prosjektet (Dalen 2004; Kvale 1997). Jeg utviklet en intervjuguide som ble benyttet i alle de seks elevintervjuene (Vedlegg 23.3.). Intervjuguiden inneholdt noen overordnede temaer som jeg arbeidet ut ifra. Dette er en vanlig utforming når man skal gjennomføre et halvstrukturert intervju (Kvale 1997).

I følge Kvale (1997) er det viktig at intervju spørsmålene tar høyde for to forskjellige dimensjoner, tematikk og dynamikk. Tematisk vil si at spørsmålene som stilles er relevante for problemstillingen i prosjektet og dynamisk vil si at spørsmålene er laget slik at de vil skape en god intervjusituasjon mellom intervjuer og intervjuobjektet (ibid). I forkant av intervjuene ble det brukt mye tid på å bestemme hvilke temaer som skulle være med, og dette ble diskutert med veileder. Noen av temaene ble til ved hjelp av teorien og med tanke på senere kategorisering i analyseringen som for eksempel faglig, sosialt og fysisk

læringsutbytte, mens andre temaer ble brukt for å få personene til å fortelle sine egne historier (ibid). Dette kunne gå på for eksempel å fortelle om en aktivitet vi hadde vært gjennom som jeg hadde observert. Ut fra historiene som informantene fortalte kunne jeg benytte meg av spørsmål som tok tak i det som var av stor interesse i historiene i forhold til disse kategoriene. Særlig i elevintervjuene var det viktig at jeg fikk de til å fortelle i størst mulig grad, og heller kom inn på kategoriene i det de snakket om. Den dynamiske dimensjonen ved intervjuene ble også nøye tenkt gjennom. Det var viktig at det var en positiv stemning gjennom intervjuet og at denne stemningen gjorde at deltagerne ble motiverte til å fortelle sine erfaringer og følelser.

Hvordan spørsmålene blir stilt har en avgjørende rolle i forhold til den dynamiske dimensjonen. Det er viktig at intervjuobjektet forstår spørsmålene, at spørsmålene er korte og at de ikke bruker fagbegreper som kan gjøre det vanskelig å svare (ibid). Særlig i en intervjusituasjon med barn er det viktig at språket blir tilpasset deres språknivå, ellers kan barna fort bli umotiverte og motløse (Eide & Winger 2003). Eide & Winger (2003) anbefaler i sin bok at intervjuer har erfaring med aldersgruppen som skal intervjues, både i arbeid med intervjuguide og i selve intervjuene, og her kom min erfaring gjennom lærerutdanningen og mangeårige arbeid i en speidergruppe godt med.

For å generere spontane og rike beskrivelser var det viktig at jeg gjennom intervjuet benyttet meg av ”hva”- og ”hvordan” spørsmål (Kvale 1997). Dette har også vist seg å fungere godt i forholdt til barn (Eide & Winger 2003). Særlig i intervjuene av elevene prøvde jeg også å stille spørsmålene slik at det i så stor grad som mulig ble relatert til eleven selv, ved å benytte ”du” i spørsmålene. Dette gjør i følge Eide & Winger (2003) at elevene ikke føler det er noe fasitsvar, men at det er eleven selv som vet svaret. Eksempler på spørsmål som ble brukt i intervjuet var:

- Hvordan synes du dagene på gården var?
- Hva synes du om de oppgavene?
- Kan du fortelle om noen oppgaver dere hadde på gården de forrige ukene?

Intervjuguiden startet med en kort introduksjon hvor jeg forklarte formålet med intervjuet, spurte om det var greit å bruke diktafon, og om de var villige til å delta. Deretter kom det noen korte spørsmål for å komme i gang og få en god stemning. Dette er en vanlig måte å sette opp en intervjuguide (Robson 2002). I hoveddelen begynte jeg med å få dem til å fortelle fra uteskoleundervisningen de siste ukene. På denne måten kunne jeg lett få elevene til å begynne å prate fritt og spontant, fordi dette var noe de nettopp hadde opplevd. Spørsmål som gikk mer under kategoriene for analysen ble spurt om underveis, eller tatt tak i det når det passet i elevenes fortellinger. Temaene som ble tatt opp i hoveddelen i intervjuet var

- Uteskoledagene i observasjonsperioden
- Forskjellige aktiviteter og oppgaver
- Faglig, sosialt, og fysisk læringsutbytte
- Uteskole mer generelt

Intervjuet ble avsluttet med å spørre om det var noe mer de ville legge til, og gi dem noen oppmuntrende siste ord om gjennomføringen. Intervjuet til elevene ble avsluttet med en kort prat om hvordan de hadde opplevd intervjusituasjonen, før jeg takket for intervjuet.

7.3.3. Gjennomføring av intervju med elevene

Intervjuene av elevene ble gjennomført på skolen i etterkant av observasjonsperioden. Det er i følge Eide & Winger (2003) viktig at intervjuene blir gjennomført i barnas eget miljø, og derfor ble det helt naturlig å gjennomføre intervjuene på skolen hvor elevene selv er vant til å være, og på den arenaen hvor aktiviteten som forskes på blir gjennomført. Inne på skolen ble et grupperom som ligger vegg i vegg med klasserommet benyttet for intervjuene. Rommet bruker klassen vanligvis til prosjektarbeid i elevgrupper og som grupperom. Elevene vil derfor ikke ha noen dårlige assosiasjoner til rommet som kan påvirke intervjusituasjonen negativt (Eide & Winger 2003). I tillegg var rommet kjent for elevene, og ville derfor ikke virke distraherende fordi det var nytt og spennende (ibid).

Tidspunkt elevene skulle intervjues var avtalt på forhånd. De fikk mulighet til å påvirke tidspunkt selv, da intervjuene skulle gjennomføres i skoletiden, og det var viktig at intervjuet ikke ble lagt slik at de heller skulle ønske de var et annet sted fordi det for eksempel var favorittfaget deres (Eide & Winger 2003). På forhånd var informert samtykke samlet inn fra foreldre, og elevene hadde selv sagt ja til å delta. Informert samtykke vil jeg som sagt komme nærmere inn på under etikkdelen. Siden intervjuene skulle gjennomføres i skoletiden var rektor informert og det var laget en tidsplan for intervjuene i samspill med læreren deres slik at alle parter skulle ha fått beskjed (Eide & Winger 2003). Før intervjuet fant sted hadde også elevene blitt informert om temaet de skulle bli intervjuet om og hadde fått mulighet til å stille læreren sin, og meg, spørsmål om selve intervjusituasjonen. Dette anses som spesielt viktig i intervju med barn (Eide & Winger 2003).

Under intervjuene med elevene ble det brukt forskjellige tegninger, vurderinger og oppgaver som elevene selv hadde gjort i forbindelse med uteskoleundervisningen som støttemateriell. Det var en forskerperm med forskjellige aktiviteter de hadde gjort i uteskoleundervisningen og naturfag, og to skrivebøker som de benyttet seg av i norsk og til lekser. Det er forskjellige meninger om bruken av støttemateriell, men i dette prosjektets

intervjuer fungerte det etter min vurdering fint (Eide & Winger 2003). Elevene brukte støttemateriellet under intervjuet når de snakket om forskjellige aktiviteter ved at de kunne peke og forklare hvordan de hadde tenkt og hva det hadde gjort. De brukte det også for å komme på andre aktiviteter de hadde vært gjennom i løpet av skoleåret.

De fleste av elevene som ble intervjuet pratet veldig fritt og var lette å få i dialog. Men særlig en av guttene trengte litt tid på å komme i gang. Starten av dette intervjuet var preget av korte svar og lite fortelling, men etter kort tid ble også han ivrig etter å fortelle.

Under intervjuene med elevene ble det brukt diktafon. Dette ble spurt om før vi startet intervjuene, og elevene fikk også prøve å prate i diktafonen og høre seg selv før vi startet, da dette kan være lurt for å gjøre elevene trygge på utstyret (Tisdall et al. 2009). Jeg valgte å benytte meg av båndopptaker, fordi dette kunne lette intervjusituasjonen, ved at jeg kunne fokusere på å få med det som var relevant for problemstillingen og i størst mulig grad kunne 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 i prosjektet (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 faktisk er mulig å høre det som er blitt tatt opp. Derfor hadde jeg i forkant av intervjuet gjort meg godt kjent med diktafonen, og prøvd ut de ulike innstillingene slik at jeg visste hvordan den fungerte når jeg først stod i intervjusituasjonen. I tillegg valgte jeg å teste diktafonen i de ulike arenaene hvor intervjuene tok sted for å sikre meg om at det ikke var for mye bakgrunnsstøy.

Under alle intervjuene ble det tatt små notater for å få med omgivelsene, ansiktsuttrykk og kroppsspråk hos de som ble intervjuet, siden dette er aspekter som ikke fester seg på diktafonen.

7.4. Kvalitativt intervju av læreren

I tillegg til de seks elevintervjuene ble læreren som gjennomførte undervisningen, intervjuet i forkant og i etterkant av observasjonsperioden. I intervjuet i forkant var hensikten å få et innblikk i det praktiske rundt undervisningen i perioden prosjektet skulle foregå, og få et innblikk i hva læreren la i sin uteskoleundervisning. Dette skulle gi meg et innblikk i hennes tanker og organiseringen rundt undervisningen slik at jeg kunne benytte meg av dette under observasjonsperioden. Hennes læringsmål gjennom uteskoledagene var særlig relevante, slik at jeg i observasjonen kunne benytte meg av intensjonene hennes med undervisningen når jeg

så hva elevene gjorde og hvordan de taklet dette. Dette kunne igjen benyttes i intervjuene av elevene, for å se om de hadde fått med seg hva læreren var ute etter å lære bort.

Intervjuet i etterkant skulle lærerens tanker og beskrivelser om elevenes læringsutbytte stå i fokus. I tillegg var det av interesse å vite noe om hvordan hun synes gjennomføringen hadde gått, og om hun hadde fått gjort det hun skulle. Intervjuet av læreren i etterkant ble gjennomført for å belyse elevenes læringsutbytte fra flere synsvinkler. Dette kan være lurt fordi det gir muligheter til å sammenfatte oppfatningene mellom hvordan læreren og elevene opplevde den samme settingen i analysearbeidet (Dalen 2004).

7.4.1. Utvalg av lærer

Da læreren takket ja til å være med i prosjektet ble hun automatisk den læreren som skulle delta i intervjuet. Dette ble avtalt i det informert samtykke til læreren.

7.4.2. Intervjuguider for læreren

Det ble utarbeidet to intervjuguider for læreren (Vedlegg 23.4.). Den ene ble benyttet på møtet i forkant, og den andre i intervjuet i etterkant av observasjonsperioden. Intervjuguidene til læreren ble laget med likt utgangspunkt som for elevene, dvs. at de hadde lik struktur og tok utgangspunkt i den samme litteraturen om hvordan en intervjuguide bør se ut. Forskjellene fra intervjuguidene til elevene dreide seg om tematikken. I den første intervjuguiden ble blant annet disse temaene tatt opp:

- Generelt om uteskole
- Om uteskoledagene vi skal igjennom i observasjonsperioden
- Mål med dagene
- Praktisk gjennomføring
- Eksempler fra tidligere uteskoledager
- Om elevenes læringsutbytte faglig, sosialt og fysisk

Det dreide seg om hvordan det var planlagt at det skulle gjennomføres og om hvilke mål som var for denne perioden. I den andre intervjuguiden var det fokus på hvordan det hadde gått, og hva læreren oppfattet at elevene hadde fått ut av undervisningen, med blant annet disse temaene:

- Læreren om sin egen opplevelse
- Lærerens opplevelse av elevenes læringsutbytte
- Måloppnåelse for elevene

- Gjennomføring i forhold til hva som var planlagt

Spørsmål som ble benyttet i intervjuet med læreren var for eksempel

- Hvilke erfaringer har du ved å benytte uteskole som en del av undervisningen?
- Hvorfor benytter du deg av uteskole?
- Hvordan synes du de to ukene gikk?
- Hva tror du elevene fikk ut av dagene?

7.4.3 Gjennomføring av første og andre intervju med lærer

Før observasjonsperioden og intervjuene med elevene, hadde jeg første intervju med læreren. Møtet foregikk hjemme hos læreren på kveldstid. For henne var det viktig at hun ikke ble forstyrret, noe som fort kunne skje i skolens lokaler med f. eks kollegaer eller elever. Derfor valgte vi å ta møtet hjemme hos læreren etter at hennes egne barn hadde gått i seng. Dette gjorde at vi fikk ro rundt oss og slapp å bli avbrutt. Dette møte varte i underkant av 2 timer, og ble lengre enn det som var planlagt. Dette var blant annet fordi læreren hadde mange eksempler, som hun brukte for å forklare ulike aspekter ved uteskole, som var sentrale for gjennomføringen.

Det andre intervjuet av læreren ble gjennomført etter observasjonsperioden og intervjuene med elevene. Intervjuet ble i likhet med intervjuet i forkant av observasjonsperioden, gjennomført hjemme hos læreren. Dette intervjuet la vekt på hennes opplevelse av elevenes læringsutbytte og tanker om hvordan hun selv syntes at gjennomføringen hadde gått. Intervjuet varte i ca 1 time.

Dialogen i begge intervjuene hadde god flyt. Læreren var ivrig og hadde masse å fortelle om hennes opplevelse av uteskole. På lik linje med elevintervjuene, ble det benyttet diktafon og notater under begge intervjuene med læreren, for å få tilgang til størst mulig del av intervjuet i bearbeidelsesprosessen.

7.5 Analyse av datamaterialet i prosjektet

Analysen av datamaterialet ble gjort i flere prosesser gjennom prosjektet. Først ble observasjonsmaterialet og intervjumaterialet behandlet hver for seg, og deretter ble det slått sammen til en analyse. Hele analyse- og tolkningsarbeidet har tatt utgangspunkt i et hermeneutisk vitenskapssyn, og dette vil bli presentert, før jeg går nærmere inn på mer detaljer i analysejobben.

7.5.1. Vitenskapsteoretisk grunnlag for bearbeiding og analysearbeid

Fortolkning skjer fra prosjektets start til prosjektets slutt, og er en viktig del i alle leddene i et prosjekt (Thagaard 1998). Hvilket vitenskapsteoretisk perspektiv forskeren har hatt i fortolkningsprosessen er av betydning for denne bearbeidingen (ibid). I dette prosjektet har det vært benyttet et hermeneutisk syn på denne delen av prosjektet. Hermeneutikk er en vitenskapsteoretisk retning og begrepet betyr ”læren om tolkning” (Dalen 2004). I forbindelse med forskning dreier dette seg om å tolke og forstå datamaterialet for å finne en dypere mening (Jordet 2007). For å finne en dypere mening med datamaterialet må dette settes inn i en sammenheng eller i en helhet (Dalen 2004). Det vil si at de ulike delene må ses i lys av helheten, men også at helheten må ses i lys av de ulike delene (ibid), og dette kalles ofte den hermeneutiske sirkel (Alvesson & Sköldbberg 1994). I samspillet mellom helheten og delene utvikles tolkningene i prosjektet (Dalen 2004). Den hermeneutiske sirkel ser her bare på sammenhengen mellom helhet og deler, men en mer utviklet hermeneutisk sirkel tar også høyde for forskerens påvirkning av tolkningen. I denne sirkelen blir også forskerens forståelse og førforståelse sentral (Alvesson & Sköldbberg 1994).

I prosjektet har førforståelsen vært basert på egne erfaringer, og teori som har blitt lest om uteskole. Denne førforståelsen har blitt tatt med inn i prosjektet, og har på denne måten preget mine tolkninger. I fortolkningsprosessen har prosjektets datamateriale blitt tolket i lys av helheten og gjennom tolkningsprosessen har det blitt skapt ny forståelse av fenomenet. Dette har vært en prosess som har utviklet seg etter hvert som prosjektet har utviklet seg.

Min holdning til uteskole før prosjektets start har vært positiv, og mine erfaringer er grunnen til dette. Under utdannelsen som lærer hadde jeg en fordypning som het ”Uteskole, helse og miljø”, og særlig gjennom kurs og praktiske økter i dette studiet har min forståelse for fenomenet blitt til. Gjennom speideren har jeg som leder i mange år opplevd barn i naturen, og sett hvordan de benytter utemiljøet i ulike aktiviteter.

7.5.2. Bearbeiding og analyse av observasjonsmaterialet

Analysen av observasjonene startet med en gang observasjonene ble gjort, fordi analysen i et prosjekt ikke bare er en handling i etterkant av observasjonene, men omfatter alle deler av fortolkning og bearbeiding av materialet (Fangen 2004). Under observasjonene benyttet jeg meg av feltbok og allerede her ble det gjort et valg på hva som ble skrevet ned, og som ble sett på som viktig for å løse problemstillingen, og hva som ikke ble det.

Videre foregikk bearbeidingen ved at jeg leste gjennom feltnotatene flere ganger, og skrev ned stikkord i margin på tanker som slo meg underveis som jeg leste gjennom dem (Repstad 2007).

Hovedanalysen som ble brukt i prosjektet kaller Kvale (1997) for meningskategorisering. Denne analysemetoden er i boken til Kvale beskrevet i forbindelse med intervju, men siden analyse av kvalitative studier har mye tilfelles kan den også benyttes i forbindelse med observasjon (Repstad 2007). Meningskategorisering vil si at jeg under analysen kodet notatene i ulike kategorier (Kvale 1997). Disse kategoriene kan oppstå underveis eller kan være valgt ut teori eller fagspråk (ibid). Jeg endte opp med fire hovedkategorier ut fra teori og tidligere forskning som har blitt gjort innenfor feltet. Dette var faglig læringsutbytte, sosialt læringsutbytte, fysisk læringsutbytte og mestringsopplevelser. Disse kategoriene kodet jeg med 4 forskjellige farger i datamaterialet.

7.5.3. Bearbeiding og analyse av intervjuene

Analyse av intervjuene ble gjort i flere nivå, og er på lik linje med observasjonen, ikke en isolert del av oppgaven, men en del av hele prosjektet (Kvale 1997). Analysen begynte allerede i intervjusituasjonen hvor jeg benyttet meg av spørsmål, for å bekrefte eller avkrefte, det deltageren snakket om i intervjuet (ibid). På denne måten kunne jeg allerede her begynne tolkningsprosessen ved at svaret ble snevret inn og det ble færre tolkningsmåter igjen (ibid).

Transkriberingen foregikk kort tid etter intervjuene ble gjennomført fordi dette anbefales for å få en god gjengivelse av hva deltageren faktisk har fortalt (Dalen 2004). Jeg gjorde all transkribering selv, da dette ga en god mulighet til å bli kjent med datamaterialet jeg hadde samlet inn (ibid), og fordi omfanget ikke var større enn at det gikk bra. Transkriberingen tok mye tid selv om opptakene var av god kvalitet. Dette hadde nok mye med erfaring å gjøre, og jeg merket stor forskjell fra transkriberingen av det første intervjuet til det siste. Jeg valgte å transkribere intervjuene i ordrett form, som vil si at jeg skrev ned alt som ble sagt. Pauser i samtalen markerte jeg med tre punktum (...) og hvem som pratet ble markert med "I:" for intervjuer og for eksempel "E:" for elev. Hver transkribering startet med en liten innledning hvor sted, tidspunkt og andre beskrivende aspekter ved intervjusituasjonen ble skrevet ned.

Etter transkriberingen begynte hovedanalysen. Jeg benyttet meg ikke av noen dataprogrammer i analysen av intervjuene, fordi jeg følte at dette ville ta ekstra tid å sette seg inn i, og at det ikke var behov i forhold til mengden materiale jeg hadde.

Meningskategorisering ble brukt i hovedanalysen av intervjuene, slik som det ble

gjort i analysen av observasjonen. Kategoriene og fargekodene som ble benyttet i bearbeidelsen av observasjonsmaterialet, ble også benyttet i kategoriseringen av intervjumaterialet, for at dette i den videre analysen lett kunne bli slått sammen.

7.5.4. Analyse av samlet materiale fra observasjon og intervju

Etter å ha kategorisert intervjuene og observasjonene, med fargekoder, ble utsagn fra intervjuene og observasjonene puttet inn i hovedkategoriene hver for seg. Deretter ble alt datamaterialet slått sammen, slik at både meningene fra intervjuene og mine observasjoner om en kategori ble puttet under hovedoverskriften. På denne måten kunne meninger om samme tema, ses i sammenheng. De fire hovedkategoriene som ble benyttet var som tidligere nevnt faglig læringsutbytte, sosialt læringsutbytte, fysisk læringsutbytte og mestringsopplevelser. Under hver hovedkategori ble materialet kategorisert i underkategorier. Under sosialt læringsutbytte var dette for eksempel samarbeid, relasjoner og fellesskapsfølelse. Disse underkategoriene var ikke bestemt på forhånd, men ble laget ut fra hva intervjupersonene sa og hva som hadde blitt observert, i samspill med teori. I underkategoriene ble det viktig å prøve å få frem nyanser og forskjeller i de intervjuedes meninger.

8. LITTERATURSØK

Før prosjektet ble satt i gang, og underveis i prosjektet, benyttet jeg meg av litteratursøk for å legge grunnlaget for det teoretiske perspektivet i prosjektet. Særlig i forkant benyttet jeg meg av dette for å få en oversikt over feltet jeg skulle arbeide med slik at jeg kunne finne aktuelle forskningsspørsmål i forhold til prosjektet (Ringdal 2007). Min veileder Arne N. Jordet og andre veiledere kom med gode råd angående aktuell litteratur.

I tillegg benyttet jeg meg av ulike databaser for å finne frem til relevant litteratur. BIBSYS ble brukt aktivt under hele prosjektet, både til å finne litteratur om metode og om teori. Her ble søkeord på norsk, engelsk, svensk og dansk benyttet. Ord som ble benyttet på forskjellig språk og i forskjellige kombinasjoner var ”intervju”, ”observasjon”, ”kvalitativ”, ”barn”, ”skole”, ”analyse”, ”uteskole”, ”pedagogikk”, ”mestring”, ”læring”, ”fracfall”, ”mestring”, ”overvekt”, ”Dewey”, ”erfaring”, ”fysisk”, ”psykisk”, ”kunnskapsløftet”, ”sosial”, ”helse”, ”idrett”, ”aktivitet”, ”helsearbeid”, ”helsefremmende”, ”natur”, ”elev” og ”forebyggende”. Også andre databaser som folkehelseinstituttet, kunnskapsdepartementet, og helsedirektoratet ble benyttet med de samme søkeordene.

I prosjektet har jeg i utgangspunktet benyttet meg av skandinavisk litteratur om uteskole. Dette er fordi måten å gjennomføre denne type undervisning er forholdsvis lik i disse landene. Dette kan være en ulempe, fordi forskning som kunne vært relevant for prosjektet kan ha blitt utelatt.

For å klare å holde oversikten over all litteratur som ble funnet og brukt i prosjektet, ble Endnote benyttet. Endnote er et dataprogram hvor man kan lagre referanser i et eget bibliotek (Ringdal 2007). Dette var til stor hjelp under hele prosjektet for å holde styr på alle referansene.

9. FORSKERROLLEN

I prosjektet har jeg inntatt to roller, en som deltagende observatør og en som intervjuer. Dette har medført at jeg gjennom prosjektet har vært i direkte kontakt med mine informanter. I den sammenheng er relasjonene mellom meg som forsker og informantene avgjørende for kvaliteten på datamaterialet (Thagaard 1998). Dette vil jeg nå gå nærmere inn på. Tanken bak å fortelle om min rolle i prosjektet er at leseren kan få mulighet til å gjøre seg opp meninger om hvordan påvirkning mitt nærvær kan ha hatt for deltagerens opptreden og svar i prosjektet.

9.1. Rollen som deltagende observatør

Gjennom den deltagende observasjonen er det en vurdering hvor observatør skal plassere seg på en skala fra det å kun observere, til det å bare delta (Fangen 2004). Forskjellen mellom de to er at ved å kun observere vil du titte inn og ikke delta i det som skjer, mens å bare delta vil si at du deltar på like premisser som de andre deltagerne, og ikke skiller deg ut selv om de vet hvem du er (ibid). Under prosjektet visste deltagerne hele tiden hvem jeg var og hvorfor jeg var der. Jeg deltok i deres aktiviteter, men holdt meg gjerne litt i bakgrunnen slik at feltnotater kunne skrives underveis. For prosjektet var det viktig å bli en del av miljøet slik at elevene ikke ble stresset av min tilstedeværelse. Særlig når man jobber med barn er det viktig at de føler seg trygge i forskerens nærvær (Eide & Winger 2003). Derfor hadde jeg i forkant av datainnsamlingen to dager hvor jeg var en del av klassemiljøet på en juleavslutning og en skitur. Observasjonsperioden ble også brukt som en ”bli-kjent-periode” i forhold til intervjuene (ibid).

Inne i klasserommet byttet jeg mellom to roller. Fra å høre på hvordan læreren jobbet med elevene, til å delta som ”hjelpelærer”. Det var viktig for meg at elevene oppfattet meg minst mulig som en lærer da dette kan påvirke hvordan de ville svare i intervjuene, men allikevel var det unaturlig i en klasseromsituasjon at jeg deltok som en elev (Eide & Winger 2003). Derfor prøvde jeg å finne en balanse mellom de to ytterpunktene. Når elevene jobbet fritt fikk jeg mulighet til å gå rundt å hjelpe, og se hvordan de arbeidet og hva slags spørsmål de hadde, og på denne måten kunne jeg også observere hvordan de forskjellige elevene jobbet med oppgavene i tilknytning til uteskoleundervisningen. Gjennom denne observasjonen fikk jeg spesielt et inntrykk av hva som satt igjen av det læreren hadde tenkt at de skulle lære i etterkant av uteskoleundervisningen.

Ute deltok jeg som en del av klassen. Jeg deltok ikke i alle aktiviteter, men var med i ”gjengen”. Når læreren hadde små undervisningsperioder for å vise eller forklare elevene

enkelte ting holdt jeg meg litt i bakgrunnen slik at jeg kunne se både læreren og elevene, samtidig som jeg kunne notere. Under aktivitetene og oppgavene til elevene gikk jeg rundt og tittet på hvordan de gjorde det, samtidig som naturlige dialoger oppstod mellom meg og dem.

9.2. Rollen som intervjuer

Når det gjelder intervju med elevene hadde observasjonsperioden blitt brukt som en ”bli-kjent-periode” for at elevene skulle vite hvem jeg var. Dette er spesielt viktig i arbeid med barn for at de skal føle seg trygge i intervjusituasjonen (Eide & Winger 2003). I tillegg vil en slik periode gjøre at intervjuer er kjent med den hverdag elevene og læreren er en del av, slik at intervjueren kan skjønne hva de snakker om i intervjusituasjonen (ibid). I spørsmålet om forståelse av informantens situasjon, som Thagaard (1998) trekker frem, var ”bli-kjent-perioden” spesielt viktig i dette prosjektet.

Et annet aspekt ved rollen som intervjuer er maktforholdet i intervjusituasjonen (Thagaard 1998). Dette dreier seg blant annet om hvor mye intervjueren skal styre samtalen (ibid). I intervjuene med barna ville jeg ha elevene til å fortelle i størst mulig grad. Ut fra hva de fortalte, kunne jeg deretter spørre spørsmål som ble vinklet inn på det som var av størst interesse, i det de fortalte. Dette fungerte bra og det oppstod naturlige pauser hvor jeg kunne stille spørsmålene. Det var enkelte ganger at jeg måtte bytte tema i samtalen med elevene fordi de med stor iver begynte å fortelle om ting som ikke hadde med prosjektet å gjøre. I de tilfeller hørte jeg på en stund for å interessere meg i hva de hadde å fortelle, men så fort det ble naturlig vendte jeg samtalen tilbake på sporet.

I intervjuet med læreren var samtalen preget av lange svar, men innholdet var av så stor interesse at jeg til tider ikke følte behov for å bryte inn. Spørsmålene ble stilt i forhold til lærerens fortellinger, og ved naturlige pauser brakte jeg opp temaer som jeg fortsatt lurte på.

Et siste aspekt jeg vil ta frem i denne sammenheng er deltagerens kontroll over hva som blir fortalt (Thagaard 1998). Dette gjenspeiles gjerne gjennom hvordan de oppfatter intervjueren som person (ibid). I intervjuene fikk jeg inntrykk av at læreren fortalte med stor iver og var svært villig til å dele sine erfaringer og tanker. Dette gjenspeilet også samtaler underveis i observasjonsperioden. Når det gjaldt elevene var inntrykket at de følte seg trygge i situasjonen, men at dette også bygde seg gradvis mer og mer opp i underveis i intervjuet. Mange av de lengre fortellingene kom gjerne i slutten av intervjuene, og her var samtalen også mer preget av hva de følte og tenkte rundt situasjoner.

10. VURDERING AV FORSKNINGENS KVALITET

I prosjektet er det kun jeg som har arbeidet med analysen, det vil si at jeg ikke har hatt noen kontroll av analysen ved hjelp av flere tolkere. Derfor har det vært viktig å prøve å beskrive både metode og hvordan resultatene har blitt til på mest mulig gjennomiktig måte slik at leseren selv kan bedømme hvordan prosjektet har vært fra startfasen til publisering (Kvale 1997).

Begrepene reliabilitet, generaliserbarhet og validitet er en treenighet som mange ser på som grunnlaget for vurdering av kvalitet i kvantitativ forskning, men i kvalitativ forskning kan disse begrepene fort bli misforstått, fordi de er så strengt definert i den kvantitative forskning (Kvale 1997). Derfor har mange innenfor kvalitativ forskning funnet andre begreper for å benytte i dette arbeidet (Lincoln & Guba 1985; Thagaard 1998). Thagaard (1998) bruker begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Hun mener at disse begrepene erstatter de tre begrepene som brukes i kvantitativ forskning, og tar vare på den kvalitative tilnærmingen sitt særpreg. Jeg vil gjennom disse tre begrepene nå prøve å vurdere dette prosjektets kvalitet så godt som mulig.

10.1. Troverdighet

Begrepet troverdighet er i følge Thagaard (1998) knyttet til om forskningen har blitt utført på en tillitsvekkende måte. Det kan argumenteres rundt dette ved hjelp av å redegjøre for hvilken betydning forskeren har hatt i prosjektet, og gå inn på forskersituasjonen og relasjonen som har vært mellom informantene og forskeren (ibid). Siden datainnsamlingen i kvalitativ forskning ikke kan gjentas på samme måte flere ganger, fordi det er en prosess mellom akkurat den forskeren og informantene som er med, må argumentasjonen knyttes til konteksten rundt forskningen (ibid). Dette har jeg prøvd å gjøre rede for gjennom å forklare metodedelen så nøye som mulig, og spesielt få frem hvordan jeg har vært i kontakt, og arbeidet med lærer og elever.

For å ivareta troverdigheten har jeg også benyttet meg av triangulering i prosjektet. Triangulering vil si at fenomenet som blir forsket på blir sett på fra forskjellige synsvinkler (Kvale 1997). Dette har blitt gjort ved å inkludere ulike informanter, læreren og elevene, og metoder, intervju og observasjon. Datamaterialet har gjennom trianguleringen fått mulighet til å bli bredere og rikere, og dette kan gi et sikrere utgangspunkt for tolkning og analyse av materialet.

10.2. Bekreftbarhet

Begrepet bekræftbarhet er knyttet til tolkningen av resultatene (Thagaard 1998). Dette innebærer at resultatene som kommer frem i prosjektet kan bekrefte av annen forskning og at jeg underveis i prosjektet forholder meg kritisk til egne tolkninger (ibid). Analyseprosessen bør bli sett gjennom kritiske øyne, men siden jeg ikke har noen kollegaer i prosjektet som kritisk kan vurdere mine analyser, har jeg gjennom analysen hvor det har vært naturlig vist til alternative tolkninger. Teorien som er beskrevet i del II legger grunnlaget for tolkningen jeg har foretatt meg i prosjektet, og jeg har sett på resultatene i dette prosjektet opp mot dette.

Et annet aspekt ved bekræftbarhet er betydningen av mine forhåndskunnskaper til fenomenet (Thagaard 1998). Dette kan påvirke tolkningen i positiv eller negativ retning ved at mine forhåndskunnskaper kan bidra til gjenkjennelse av fenomener og en bedre forståelse, men det kan også føre til at nyanser i situasjoner som oppstår, ikke registreres, fordi det ikke kjennes igjen i forhold til egne erfaringer (ibid). Derfor har jeg tidligere presentert mitt ståsted, slik at leserne selv kan bedømme i hvilken grad dette kan ha påvirket tolkningene (ibid).

10.3. Overførbarhet

Overførbarhet er det siste begrepet og dette omhandler hvorvidt resultatene og tolkningene fra dette prosjektet også kan ses på som relevante i andre sammenhenger (Thagaard 1998). Gjenkjennelse kan argumenteres for når man prater om dette (ibid). Det er i denne sammenheng viktig at personer med erfaring om fenomenet, eller personer med kjennskap til fenomenet kjenner seg igjen i det som blir skrevet, og samtidig bidrar til å øke deres forståelse (ibid). Leseren må altså oppleve tolkningene i prosjektet som meningsfulle (ibid).

I denne sammenheng er utvalget i prosjektet relevant (Thagaard 1998). I prosjektet ble læreren valgt ut med tanke på å være et godt eksempel på en uteskolelærer. Læreren ble altså ikke valgt ut fra et representativt utvalg, og vil på denne måten mest sannsynlig ikke være noen typisk representant for sitt yrke. Dette påvirker overførbarheten, men Flyvbjerg (1991) påpeker verdien av denne formen for utvalg, og mener at generaliserbarheten ved denne type forskning er undervurdert.

11. ETIKK

Ordet etikk handler om læren om å vite hva som er rett eller galt (Ringdal 2007). Etske refleksjoner er en del av alle menneskers hverdag, men når en forsker driver med forskning må det også bli tatt hensyn til andre mennesker, og andre spørsmål, når det skal ta avgjørelser om hvordan man vil handle. Forskningsetikk legger derfor ikke bare vekt på allmenn etikk, men også på normer som omhandler god vitenskaplig praksis og regler for publisering og beskyttelse av individer og samfunn (ibid). Etske avgjørelser møter forskeren i hele forskningsprosessen og de må vurderes i alle ledd underveis, fra planleggingsprosessen til avslutning og publisering (Kvale 1997). Det var derfor viktig for dette prosjektet å fra første stund tenke på hvilke etske refleksjoner jeg måtte gjøre i arbeidet med prosjektet.

11.1. Forskningsetiske retningslinjer

Som hjelp underveis i de etske vurderingene har det blitt opprettet lover og forskningsetiske retningslinjer som skal veilede og gjøre oss oppmerksomme på hvilke etske aspekter som bør tas hensyn til. De forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, humaniora, juss og teknologi (2006) omhandler blant annet beskyttelse av personer som deltar i forskning og tar utgangspunkt i at det under forskningen blir tatt hensyn til en grunnleggende respekt for menneskeverdet (Ringdal 2007). Disse retningslinjene ble brukt aktivt under hele prosjektet for å sikre deltagernes beskyttelse.

11.2. Tillatelser og godkjenninger

Alle som jobber med forskning som inneholder personopplysninger må melde fra om dette før prosjektets start for å få det godkjent (Den Nasjonale forskningsetiske komité 2006). I dette prosjektet ville det delta barn og voksne, og jeg ville gjennom prosjektet få vite navn, alder og bosted til de deltagende i prosjektet. Prosjektet var derfor meldepliktig, og det ble sent søknad til NSD, som er personvernombudet for forsknings- og studentprosjekter. Etter kort behandlingsperiode ble prosjektet skriftlig godkjent, og kunne begynne (Vedlegg nr. 23.5.).

I tillegg ble det gjort en vurdering om prosjektet var meldepliktig til De regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, REK, fordi det var spørsmål om det kunne være vurdert som helsefaglig forskning. Etter en telefonsamtale med rådgiver i REK ble prosjektet derimot vurdert til ikke meldepliktig pga oppgavens retning, og det ble derfor ikke behov for å sende inn søknad.

11.3. Informert samtykke

I prosjektet fikk alle deltagerne tilsendt informert samtykke i henhold til De forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, humaniora, juss og teknologi (2006). Informert samtykke vil si at deltagerne blir opplyst om undersøkelsens mål og hvordan det skal gjennomføres, samt hvilke fordeler og ulemper det kan være å delta (Kvale 1997). I tillegg informerer samtykket om at deltagelsen er på frivillig basis, og at deltagerne kan trekke seg når som helst (ibid).

Brevet deltagerne fikk bestod av en side med informasjon og en side hvor deltagerne skulle krysse av og skrive under (Vedlegg 23.1. og 23.2.). Brevet ble laget i to formater, ett til læreren og et til de foresatte, og det ble godkjent av NSD. Siden elevene som skulle delta i prosjektet formelt sett ikke var gamle nok til å ta ansvar for om de burde delta eller ikke, var det de foresatte som måtte skrive under på det informerte samtykket (Den Nasjonale forskningsetiske komité 2006; Ryen 2002). Allikevel blir det sett på som viktig å innhente aksept fra barna om deltagelse, og dette ble gjort ved muntlig godkjennelse før og under intervju, siden barna var gamle nok til å uttrykke hva de selv vil (Den Nasjonale forskningsetiske komité 2006).

På skjemaet kunne de foresatte velge om barna kunne delta på observasjon og intervju, en av delene eller ingen. Det informerte samtykket ble sendt ut via ukeplanen til elevene, ved hjelp av læreren, da dette var en enkel løsning for å få kontakt med alle foresatte. I tillegg ble det innhentet samtykke av læreren.

Underveis i prosjektet ble det kontinuerlig vurdert om det var behov for å sende ut nytt eller reformulere informert samtykke (Dalen 2004; Kvale 1997). Men dette ble ikke gjort, da det ikke var nødvendig, ettersom prosjektet ikke fikk noen andre vendinger som påvirket informasjonen som var gitt.

11.3. Anonymitet og konfidensialitet

Konfidensialitetsprinsippet går ut på at forsker under sitt prosjekt skal beskytte deltagerne sitt privatliv og identitet, og prøve så godt som det er mulig å anonymisere deltagerne når resultatet fra forskningen skal legges frem (Dalen 2004; Den Nasjonale forskningsetiske komité 2006; Kvale 1997). I dette prosjektet var det tre parter som ble involvert: elevene, læreren og skolen. For å sikre konfidensialiteten til disse tre partene fikk alle involverte nye navn, og disse ble benyttet allerede i transkriberingsfasen. Dvs at deltagerens reelle navn ikke ble benyttet i noe skriftlig arbeid, men kun ble knyttet opp ved hjelp av tall og hukommelse, eks gutt 1, jente 1 osv. De fiktive navnene ble benyttet i alt videre arbeid med prosjektet og

derfor kan ingen utsagn eller hendelser som har blitt benyttet i det ferdige produktet knyttes tilbake til enkeltpersoner.

Full anonymisering vil likevel være en utfordring internt på skolen, siden det var kjent på skolen at læreren og hennes klasser var med i prosjektet. Selv om ikke utsagn kan knyttes direkte til enkeltelever, er det kun en lærer som har deltatt i prosjektet, og hennes anonymitet blant skolens ansatte vil være en utfordring. Dette er både læreren og jeg klar over, og en kontinuerlig dialog mellom oss har derfor vært viktig gjennom hele prosessen.

11.5. Oppbevaring av data

Oppbevaring av informasjon som kan knyttes til privatpersoner har kun blitt oppbevart på skolen og det har gjennom prosjektet ikke vært behov for å benytte kodenøkkel som først antatt. De fiktive navnene har blitt benyttet i alt skriftlig arbeid, og intervjuene har blitt slettet fra diktafon ved endt transkribering. Alle feltnotater er uten navn, og ble registrert ved bruk av ”gutt” og ”jente”. Derfor kan heller ingen av feltnotatene knyttes direkte til elever.

All transkribering og annet arbeid med prosjektet har blitt behandlet på privat passordbeskyttet pc. I tilfelle noe skulle skje underveis i prosjektet med pcen har det under prosjektet vært laget sikkerhetskopier av alle filer som omhandler prosjektet på en ekstern hardisk. Denne er passordbeskyttet og har ligget på et fast sted gjennom hele prosjektet. Feltboken ble makulert ved endt prosjekt.

11.6. Bruk av barn som informanter i forskning

Bruk av barn i forskning har vært et omdiskutert tema i mange år, men i de siste årene har barnets egne meninger og tanker blitt satt i fokus (Schultz Jørgensen & Kampmann 2000). I dette prosjektet var elevene svært viktige. Det var deres meninger og tanker som skulle legge grunnlaget for datainnsamlingen. Dette gjorde at prosjektet måtte tas noen ekstra etiske vurderinger, siden forskning på barn krever dette (ibid). I den forbindelse har det vært jobbet med å informere elevene tilstrekkelig om prosjektet. Særlig den muntlige åpne tonen mellom meg og elevene har vært viktig for at elevene skulle føle seg trygge og turte å spørre hvis de lurte på noe.



DEL IV: RESULTATER

Denne delen av oppgaven vil starte med en kort presentasjon av skolen og hvordan denne læreren organiserer sin uteskoleundervisning. Deretter vil resultatene fra intervju og observasjon bli presentert.

12. PRESENTASJON AV UNDERVISNINGSSOPPLEGGET

I denne delen av presentasjonen vil jeg først og fremst presentere skolen og skolens organisering av uteskoleundervisningen. Deretter vil fokuset rettes mot lærerens, altså Mariannes, syn på uteskole og hvilke prinsipper hun jobber etter. Dette er grunnleggende for å gi leseren et innblikk i hva læreren mener det kreves av tilrettelegging i undervisningen for at elevene skal få et best mulig læringsutbytte. Dette vil også hjelpe leseren og holde tråden videre i analysedelen når elevene og læreren prater om det de opplever i uteskole.

12.1. Skolen

Skolen som prosjektet ble gjennomført på ligger på Østlandet. Skolen har elever fra 1.-7. klasse og har i underkant av 400 elever. Skolen har et stort flerkulturelt mangfold hvor nesten 75 % av elevene på skolen har utenlandsk opprinnelse. Skolen har beliggenhet i utkanten av en større by, og har et stort uteområde på skolen og mange mulige arenaer for uteskole i gangavstand fra skolen.

12.1.1. Skolens organisering av uteskole

Skolen har ingen fast uteskoledag i uken, men uteskoleundervisningen benyttes når dette passer inn i temaet de arbeider med i skolens fag. Det vil si at det i perioder kan være mye uteskole, mens det i andre perioder ikke er uteskole i det hele tatt. For denne skolen er det viktig at uteskoleundervisning henger sammen med det de gjør inne. Undervisningen kan være alt fra en hel dag, til kortere økter på 3 skoletimer, eller en halv skoletime.

Uteskoleundervisningen benytter seg av skolens uteområder og nærliggende områder. Skolen har et gårdbruk i gangavstand fra skolen med forskjellige dyr som hester, sauer og griser, og om vinteren kjøres det opp skiløyper på jordene til gården, som elevene kan benytte. Gården får skolen benytte et visst antall dager i året, fordi uteskolelæreren har en tilknytning til gården, og har de kunnskaper som kreves for å være der. Skolen har også tilgang til skogsområder, bekker, strandområder og offentlig transport i gangavstand. Dette gjør at det er mange muligheter for ulike undervisningsopplegg i umiddelbar nærhet.

På skolen er det en lærer, Marianne, som har deler av stillingen som uteskolelærer. Denne utgjør 13 % av hennes 100 % stilling som lærer. De øvrige lærerne på skolen deltar og praktiserer uteskoleundervisning med bistand fra denne læreren.

12.2. Mariannes tanker om uteskole

Marianne ser på uteskole som en arbeidsmåte som gir rom for elevene til å flytte sine egne grenser, kjenne på sine egne følelser og gjøre ting som de egentlig ikke trodde de kunne. Uteskole gir også rom for at elevene kan gjøre egne konkrete erfaringer hvor de kan bruke egne sanser og ofte samarbeide på en mer naturlig måte. Hun fokuserer på at uteskole gir en mer helhetlig læring, hvor elevene får brukt hele seg, men påpeker at hun har tro på å variere arbeidsmåtene, og at uteskole bare er en av dem.

Uteskole er for henne en arbeidsmetode hvor deler av undervisningen blir flyttet ut, men hun ser viktigheten av at det man gjør ute, må henge sammen med det som gjøres inne. Hun sier at

” ... det handler om å flytte undervisningen til der det skjer i virkeligheten, der hvor elevene får de ekte erfaringene. Det handler om å flytte undervisningen ut der det skjer, ut av boken på en måte!”
(Møte med lærer).

Marianne mener at uteskole kan gi motivasjon og driv for en lang periode, og forteller et eksempel om en ”planet-tur” hvor elevene gikk en lang tur for å måle opp avstanden mellom de forskjellige planetene i forminskert tilstand og kjenne på hvor langt det var. Denne turen resulterte i et bokprosjekt som kom som et forslag fra en av elevene hvor de skulle lage planetbøker, og ble på denne måten en god start på et prosjekt som varte i 4 uker. Hun sier at uteskoleundervisning er en arena hvor læreren

”... gjennom opplevelser kan man påse at elevene har noe å skrive om og jobbe med.”(Møte med lærer).

14.2.1. Mariannes prinsipper for uteskole

Marianne har mye erfaring med undervisning ute og gjennom samtalen med henne kom det frem en del tanker som jeg har valgt å kalle prinsipper for hennes undervisning. Disse prinsippene er grunnleggende for hvordan Marianne gjennomfører sin undervisning.

Et av de mest grunnleggende prinsippene er at all uteskoleundervisning må ha et mål. Målene trenger ikke være faglige hver gang, det kan også være sosiale eller fysiske mål med opplegget, men størsteparten av oppleggene på uteskole bør ha faglige mål, eller en kombinasjon av flere. De ulike målene bør dekke ulike fag, det vil si at læreren kan tenke tverrfaglig når elevene skal ha uteskole, slik at det som gjøres ute kan knyttes til mange fag når elevene er inne. I tillegg bør målene tilrettelegge for de grunnleggende ferdighetene som

er å kunne uttrykke seg muntlig, uttrykke seg skriftlig, å kunne lese og regne og bruke digitale verktøy. I forhold til elevene er det viktig at elevene vet hva som er målet med undervisningen. Hvis elevene ikke vet hva som er målet med dagen vil de heller ikke være oppmerksomme på dette, og da kan ikke læreren forvente at de har lært. Dette kan tilrettelegges ved at mål skrives på ukeplanen. Her må bare de viktigste målene skrives, for mange mål vil ikke hjelpe elevene.

Tidsdimensjonen er et annet prinsipp. Marianne legger vekt på at man ikke bare skal gå ut for å gå ut, men at uteskoleundervisningen skal bruke den tiden som trengs for det spesifikke formålet. Det vil si at det noen ganger er behov for bare en halvtime, andre ganger en hel dag, og noen ganger er det ikke behov i det hele tatt. Det vil si at man ikke har noen fast dag i uken, men tilrettelegger til uteskoleundervisning når det passer med undervisningen inne. Hvor mye tid du skal benytte henger altså sammen med hvilke fag undervisningen skal knyttes opp mot. I sammenheng med fag, er et annet prinsipp om for- og etterarbeid viktig. I forarbeidet skal elevene blant annet bli informert om, og bli våkne på det de skal lære. I etterarbeidet skal læreren hjelpe eleven til å samle trådene fra opplevelsene og erfaringene de har fått fra uteskoleundervisningen. Elevene skal gjennom hele prosessen bli stimulert til refleksjon og samtaler om det de gjør, og særlig i etterarbeidet skal de reflektere over det de har gjort. Et utsagn fra Marianne påpeker hennes syn på viktigheten av etterarbeidet:

”Hvis du ikke bearbeider og jobber med opplevelsene, og knytter de til fagene, så er de ingen ting verdt. Hvis man bare lar opplevelsene smuldre bort, når man har hatt en dag ute, så taper man ikke noe på det, men man vinner heller ikke”. (Møte med lærer)

For- og etterarbeidet bidrar altså til å skape en mer helhetlig undervisning, hvor læreren får mulighet til å synliggjøre både før, underveis og etter, hva elevene skal lære.

Planlegging og organisering er et annet viktig element i prinsippene om uteskoleundervisningen. For å få en så optimal undervisning som mulig, er det viktig at læreren har gode forberedelser slik at området som benyttes for aktivitetene er de best egnede, at utstyret er i orden og fungerer og at det utstyret som trengs er mulig å få tak i. Organiseringen av alt fra sekkeplassering til matpausen, bør være tenkt gjennom, slik at dagen skal få en så fin flyt som overhodet mulig. Det er i følge Marianne viktig å ha den røde tråden klar i hodet, for på denne måten blir også læreren veldig fri til å ta ting på sparket, når uventede læresituasjoner eller andre ting dukker opp. Det blir i møte flere ganger påpekt at mange av disse elementene er lettere jo mer erfaring læreren har å bygge på.

Marianne jobber også ut fra et prinsipp om at rammer skaper aktivitet. Hun har tro på at jo mer rammer eleven har, jo mer vet de hva de skal gjøre. Dette gjør at man i undervisningssituasjonen kan slippe dem fri for å gjøre den jobben de skal, fordi elevene da er fokuserte og våkne på den aktiviteten de skal utføre og hvorfor de skal utføre den.

Et siste prinsipp handler om vurdering. Vi vet at vurdering er et viktig tema i skolen, og at det i undervisning må foregå en vurdering av alle elevene. Uteskole er en arbeidsmetode hvor det i følge Marianne er mulighet til å gi både underveisvurdering, egenvurdering for elever og lage et grunnlag for skriftlige vurderinger som skjer hvert semester. Dette krever tilrettelegging, men uteskole gir også mulighet for naturlige vurderingssituasjoner hvor elevene og læreren er i dialog om ting som undrer elevene, og som læreren kan gi veiledning på med en gang.

12.3. Målene for elevene under observasjonsperioden

Under ukene observasjonen foregikk, hadde elevene uteskole på gården og der hadde de konkrete faglige og sosiale mål de skulle jobbe med, i tillegg til det gårdsarbeidet som kreves for at dyra skulle ha det bra. Elevene fikk vite målene ved at de stod på ukeplanen. Målene ble i tillegg snakket om i klasserommet i forkant og etterkant av uteskoledagene, blant annet ved at elevene gjorde en egenvurdering i starten og slutten av hver uke. Målene som var av betydning for uteskole under observasjonsperioden var:

- Uke nr 1 av observasjonsperioden
 - Norsk: Jeg kan beskrive en hest ved hjelp av substantiv og adjektiv
 - Naturfag: Jeg kan fortelle og vise hvordan man skal oppføre seg mot dyr
 - Matte: Jeg kan regne ut omkrets av firkanter og trekkanter
 - Sosiale ferdigheter: Jeg samarbeider med andre når vi er på gården og jobber
 - Sosiale ferdigheter: Jeg følger reglene på gården
- Uke nr. 2 av observasjonsperioden
 - Naturfag: Jeg kan fortelle og vise hvordan man skal oppføre seg mot dyr
 - Matte: Jeg kan velge egna måleredskaper når jeg skal måle ulike ting på gården
 - Sosiale ferdigheter: Jeg samarbeider med andre når vi er på gården og jobber
 - Sosiale ferdigheter: Jeg følger reglene på gården

Noen av målene var beregnet å klare på en uke, mens andre fikk elevene to uker på å gjennomføre. I tillegg var det en oppgave som handlet om veiing av høy, som skulle brukes som en trigger til nytt emne elevene skulle starte på i etterkant av uteskoledagene.

Målene ble også underbygget med lekser som handlet om de samme temaene. Dette var blant annet lesetekster i naturfag med titler som ”Stell pent med dyra”, og øveord som var tilknyttet dagene på gården. For den ene uka var disse ordene på ukeplanen: låvebru, våningshus, saltsteinholder, vedskjul, kosteskift og redskapsbod.

12.4. Eksempel på oppgaver som ble benyttet i undervisningen for 4B

I uteskoleundervisningen ble det benyttet både praktiske og mer faglige oppgaver. I mange sammenhenger supplerte den ene type oppgaver den andre typen. For å få et lite inntrykk av hvilken type oppgaver elevene jobbet med, kommer her en kort beskrivelse av hvordan det ble jobbet med målet i norsk, om å beskrive en hest ved hjelp av substantiv og adjektiv.

12.4.1. Forarbeid

Før uteskoleundervisningen førte læreren en dialog med elevene inne om hva de hadde drevet med i norsk i det siste. Elevene fikk selv komme med svaret om at det var substantiv og adjektiv, og fikk forklare hva ordene betyr. Deretter tegnet læreren en skisse på tavlen hvor elevene skulle komme med forslag til forskjellige substantiv på tegningen av hesten. Så ble elevene gjort oppmerksomme på at de dagen etter skulle bruke noen av substantivene, og finne adjektiver som beskrev disse.

12.4.2. Faglig og praktisk oppgave ute

På gården ble en hest bunnet opp ute i stallen slik at elevene kunne se og røre på den. Så fikk alle hver sitt ark som de skulle bruke for å løse oppgaven. På arket skulle de fylle inn substantivet, og så skulle de gå bort til hesten og finne dette på dyret. Deretter skulle de skrive 3 adjektiv som beskrev det de hadde kjent og sett på. Et eksempel hentet fra en elev hvor substantivet var hale, ble adjektivene for henne svart, lang og flokete.

12.4.3. Etterarbeid

Da elevene kom inn skulle de arbeide videre med hesten og de ordene de hadde funnet ved å skrive en tekst om hesten. Læreren kunne her stille ulike krav til hver enkeltelev, både når det gjaldt lengde på teksten, og i forhold til ordlyden. Kriteriene til oppgaven ble på denne måten tilpasset hver enkelt elev sin kompetanse.

13. RESULTATENE FRA INTERVJU OG OBSERVASJON

I denne delen presenteres datamaterialet fra intervju med elever og lærer, og observasjonen. Dette blir presentert i 4 hovedkategorier ut fra bakgrunn og teori presentert i del II. De fleste av hovedkategoriene har også underkategorier. Under hver kategori vil datamaterialet fra elevintervjuene være i fokus, mens lærerens syn og mine observasjoner bli presentert der det er relevant for å belyse det elevene snakker om fra en annen vinkel.

13.1. Opplevelse av faglig læringsutbytte i uteskole

Elevene brukte i intervjuet begrepet *lære* mye, og det er tydelig at de selv mener at de lærer masse i uteskole, og at dette læres på en annen måte ute. Uteskoleundervisningen ser ut til å ha påvirkning på elevene inne i klasserommet i etterkant på flere måter. De fremhever både uteskole som motivasjonsfaktor for klasseromsundervisningen og uteskole som et utgangspunkt for videre faglig arbeid.

13.1.1. Praktisk tilnærming til faglig læring

Alle elevene i intervjuene gir uttrykk for at de i uteskole har en mer praktisk tilnærming til den faglige kunnskapen. De kommenterer at de bruker kroppen og sansene sine i arbeidet med de faglige aktivitetene slik som Tommy og Medina.

"Vi var en gang og gikk tur til Knausen for å kjenne hvor langt det var mellom planeten... Vi gikk det forminsket i meter liksom, for det er egentlig mye lenger.. Det var ganske langt!" (Intervju med Tommy)

"Vi har hatt matte ute... Da tok vi kritt med oss til det stedet hvor vi får kaste snøball om vinteren... Der laget vi koordinatsystem, og så hadde lærerne terninger, å så skulle vi lage opp til seks eller ti, og så skulle vi kaste... Hvis vi for eksempel fikk to og en så skulle jeg se, for da skulle jeg gå to ganger bort og så en opp... og den som kom helt opp, hadde vunnet... og jeg var den første som vant!" (Intervju med Medina)

Denne praktiske tilnærmingen til kunnskap er også tydelig i observasjonen. I arbeidet med ukens øveord utspilte denne situasjonen seg på gården:

"Har dere funnet ut hva låvebru er?" spør læreren elevene når de går opp fra ridehuset helt på slutten av dagen... Noen sier de tror de vet det, andre er usikre. "Kan dere samles på gården der dere tror låvebrua er mens jeg tar av hesten selene?" spør læreren. Elevene løper av gårde. "Jeg tror jeg

vet det” roper en som leder an i gjengen. Litt senere kommer læreren ut og spør elevene ”Hvorfor tror dere det er her?” ”Vel.. det ser litt ut som en bru” svarer en av guttene. Så forteller læreren en historie som inneholder hva brua brukes til mens de står på brua.(Notat fra observasjon)

Læreren får elevene i aktivitet og det har en faglig hensikt. Hun kommenterer også at hun noen ganger også tilrettelegger for at uteøkter skal bli mer fysiske enn de egentlig hadde trengt slik som hun her forteller om:

”En dag skulle vi ut å samle lav, og så dro vi av gårde. På veien tok vi noen omveier for at det skulle være bratt og kronglete, for da tenkte jeg at de skulle få trimmet litt også.”(Intervju med lærer)

Her var intensjonen at elevene skulle samle lav, men i stedet for å gå gangveien rundt valgte hun på veien til å ta en mer utfordrende vei for å få mer fysisk aktivitet inn i den faglige aktiviteten.

Hennes måte å bruke en praktisk og aktivitetsbasert tilnærming til faglig kunnskap gir elevene inntrykk av å sette pris på. Alle elevene er veldig opptatt av at de i uteskoleundervisningen får se, gjøre og kjenne på det de skal lære seg, og de påpeker at dette gjør det lettere å lære. De bruker altså sansene sine for å lage seg konkrete og egne erfaringer

”... jeg synes det er bra å gjøre ting, i stedet for bare å høre om det og lære om det, jeg vil heller gjøre det.. Da kan man lære mer, synes jeg!” (Intervju av Sebastian)

”Og så var det fint å få lov til å ta på det også da... så vi visste ordentlig hva det var... for det er det jeg synes er så fint med å være ute... fordi da kan jeg se hva... åssen den tingen er på ekte da. Hvis jeg for eksempel ikke visste hva et bær var da, så kunne jeg se på det, og se hvilken form det var og smake på det, og sånne ting.. det er derfor jeg synes det er fint å være ute!”(Intervju av Elmira)

”Jeg synes det er gøy og lærerikt. Liksom... hvis jeg sitter inne og bare tenker på det, så hadde jeg ikke visst hvordan det er... men hvis vi får se det ordentlig.. nå holder jeg på med lærerikt assa... men hvis vi får se det ordentlig da.. da lærer vi det mye bedre... (Intervju med Tommy)

Når elevene sier at de lærer ved at de får se, kjenne og gjøre tenker jeg at dette er deres måte å si at de lærer ved å selv gjøre erfaringer og at de gjør disse erfaringene gjennom en praktisk tilnærming. Det å selv gjøre erfaringer kan med dette se ut som elevene mener er veldig viktig for at de skal lære. Gjennom observasjonen er det ingen tvil om at elevene får masse egne

erfaringer når de er på uteskole. De får bruke kroppen sin til å lage seg personlige erfaringer. Dette påpeker også ei av jentene er grunnen til at hun vet hvordan et drikkekar fungerer.

Mens tre av elevene børster hesten begynner den å drikke. "Se" sier den ene jenta til de to andre, "den drikker". Alle retter oppmerksomheten mot drikkekarret. Akkurat idet situasjonen oppstår går læreren forbi. Hun tar tak i situasjonen og spør elevene om de vet hvordan drikkekarret fungerer. "Ja", svarer den samme jenta som gjorde den lille elevgruppen oppmerksom på at hesten drakk. "Jeg har sett at kuer gjør det. De dytter nesa si borti og da kommer vannet." Mens hun forklarer viser hun med fingrene og kroppen hva hun mener. (Notat fra observasjon)

Marianne påpeker også betydningen av at elevene gjør egne erfaringer i læreprosessen. Hun sier at hun oppfatter at elevene lærer mye ute fordi da ser de hva de holder på med og gjør selv det de skal lære, og denne måten å arbeide på gir god motivasjon for læring.

Et godt eksempel fra observasjonen som illustrerer viktigheten av egne erfaringer er arbeidet med øveordene. I den ene klassen var elevene og hentet ved i vedskjulet for å fyre til lunsj, men dagen etter da den andre klassen var på gården, ble det ikke hentet ved, fordi det bare ble fyrt i parafinovnen. Da klassen skulle jobbe med et oppgaveark inne i ettertid hvor de skulle skrive øveordene, tegne dem, skrive en setning med dem og dele opp det sammensatte ordet var det stor forskjell på de to klassene i forhold til begrepet vedskjul. I den klassen som hadde vært og sett på vedskjulet hadde ingen problemer med å tegne det, og det var kun et fåtall som ikke løste oppgaven alene. Derimot var det mange som trengte hjelp i den klassen som ikke hadde vært i vedskjulet og hentet ved. Dette kommenterer også 4 av de 6 elevene. De sier at det var vanskelig fordi de ikke fikk sett det, slik som Pia gjør.

"... forrige gang da hadde ikke læreren vist oss alle tingene, så det var mange ting vi var usikre på, og når vi skulle lage setninger til ukas øveord var det veldig vanskelig... jeg synes at vedskjul og våningshus var vanskelig..."(Intervju med Pia)

Tommy synes også at det var vanskelig, men han gir uttrykk for å ha forstått det likevel og sier at

"... vi så jo ikke vedskjulet fordi vi fikk ikke tid til det, men hun (læreren) forklarte grundig og jeg kunne se det for meg" (Intervju med Tommy)

Uteskole gir altså elevene praktiske tilnæringer med kropp og sanser til den kunnskapen de skal lære, og dette kan se ut som bidrar til at de lettere ser teori og praksis i samme båt.

13.1.2. Læring i de ulike fag

Hvordan elevene snakker om fag er det derimot stor variasjon mellom de seks. Noen av elevene snakker om aktiviteter og linker de til fag underveis, slik som Sebastian:

”Det var 426 cm den veien... jeg greier ikke regne med det nå da... Men den andre veien var 203 cm... (tenker litt)... det er jo matte vi lærer...!!” (Intervju med Sebastian)

Mens i et mer direkte spørsmål om hvilke fag Jonas føler han har hatt på uteskole de siste ukene, svarer han matte ganske kjapt, og etter å ha tenkt seg litt om kommer også norsk.

Medina derimot svarer dette:

”... og så lærer man alle fag på uteskole.. man lærer norsk og alt.. Jeg har hvertfall lært matte og norsk, og naturfag... hvertfall... og samfunnsfag... for matte brukte vi mye av når vi var på gården, og norsk bruker man alltid fordi da må man lese og sånn og følge med... og naturfag gjør man jo når man er ute...” (Intervju med Medina)

Alle elevene prater om matteoppgavene og norskoppgavene de hadde på gården, og selv om ikke alle knytter de opp mot skolefagene, ved å si fagbegrepet slik som Sebastian gjør over, er det tydelig gjennom dialogen hvilke fag det har vært mest fokus på. Naturfagbegrepet blir kun nevnt av Medina, men dette er ikke i sammenheng med noe hun har gjort, men en mer generell uttalelse. Allikevel kan man finne igjen naturfag i mye av det elevene snakker om, spørsmålet er bare da hvor bevisste de egentlig er på at det er naturfag.

I tillegg til de fagene de snakker om i forhold til de to ukene observasjonen foregikk nevnes også kunst og håndverk av 2 av elevene når de snakker om et prosjekt hvor de laget kullstifter. Fag som gym nevnes ikke i det hele tatt.

13.1.3. Faglig måloppnåelse de to ukene

Et av målene de to ukene elevene var på gården handlet om å lære seg begreper som stod på ukeplanen som handlet om ting de benyttet eller kom i kontakt med på en eller annen måte på gården. Disse begrepene arbeidet elevene med både i forkant, under og i etterkant av uteskoledagene, både ved muntlig diskusjoner, skriveoppgaver og da praktiske erfaringer på uteskoleundervisningen. Spørsmålet om hvor mye av dette som satt igjen hos elevene var

spennende, og under intervjuene i etterkant av observasjonsperioden var dette noe av det som tredde tydeligst frem på to måter. For det første snakket alle elevene om ordene de hadde lært ved å nevne det i sammenheng med oppgaver de snakket om og da var de gjerne veldig ivrige på å forklare betydningen av de samtidig. Slik som Elmira

”Her er det et greip.. det er et redskap som man bruker for å løfte bort hestemøkk, og en rake er et redskap som man bruker for å dra bort møkka til hestene, og spilt er der hesten står og spiser, på en måte bor, og krybbe er der hesten har maten, og et drikkekar er der hesten drikker, før er det hestene spiser, og høy er det tørkede gresset som hestene spiser om vinteren når det ikke vokser gress... Et leietau er tauet man leier ut hestene med når man skal flytte hestene fra et sted til et annet. En gummimatte er det hestene står og ligger på inne i spiltet...” (Intervju med Elmira)

For det andre kom det tydelig frem i intervjuet at elevene nå brukte begrepene uten å tenke over det når de forklare om ting de hadde gjort. Det kunne se ut som om ordene hadde blitt en del av deres vokabular, slik som når Tommy prater om oppgaven de hadde hvor de skulle veie høy og hva de gjorde med det etterpå:

”Da vi hadde veid ferdig gikk vi inn i stallen og hang det opp på hesteskoen som henger på siden av spilte... Og så skal det legges under krybba senere..”(Intervju med Tommy)

Her bruker Tommy både spilt og krybbe som var to av øveordene de hadde første uka under observasjonen. Begge disse to momentene var hos alle de seks elevene, selv om enkelte av ordene som vedskjul ikke ble brukt naturlig i dialog. Dette kan også gjenspeile utfordringene de hadde med dette ordet som ble presentert tidligere. Det siste momentet tredde også tydelig frem i observasjonen. Elevene brukte første uka mange begrep som var veldig kontekstavhengige, som ”kan du sende meg den tingen”, og ”legg maten til hesten under den greia”, mens andre uka var det en betraktelig forandring av språkbruken. Elevene brukte begrepene de hadde lært når de snakket til hverandre og sa i stedet ”kan du sende meg greipet”, og ”legg maten til hesten under krybba”. Dette gjenspeiler også egenvurderingene, som elevene hadde med under intervjuene, hvor elevene før uteskoledagen første uka hadde krysset av 2-3 ord de ikke kunne, mens de i slutten av uka har krysset av at de nå kunne alle. Mariannes opplevelse av denne utviklingen samsvarer også med elevenes opplevelse av at de har lært ordene. Hun sier at hun opplevde elevene som svært nysgjerrige, og på søken etter ordene, og at hun gjennom veiledet lesing har fått en bekreftelse på at de har forstått ordene, fordi de har brukt de i dialogen som har funnet sted når de har snakket om teksten.

Gjennom intervjuene gir elevene uttrykk for at de selv opplever at de har klart alle de faglige målene som stod på ukeplanen. I målet i naturfag for eksempel hvor elevene skulle fortelle og vise hvordan man oppfører seg mot dyr, viser de at de har nådd målet gjennom dialogen i intervjuene, ved at de alle sammen i flere sammenhenger kommenterer hvordan de må oppføre seg mot dyr, slik som Medina

”Det er fint, men det er ikke alltid alle er så stille. Noen er sånn urolige og ivrige og da blir det litt sann støy og det er nok ikke så gøy for dyrene..da har vi ikke så veldig masse respekt, men hvis vi klarer å oppføre oss, så har vi respekt for dyrene... Jeg synes vi er ganske flinke nå ” (Intervju med Medina)

Medina sin kommentar viser at det ikke alltid er like lett, men at de prøver å bli flinkere, og Medina opplever også at de har blitt flinkere. En av de andre elevene kom også med en kommentar på dette som ble fanget opp i observasjonen:

”Jeg får bedre samvittighet når jeg har stelt med dyra. Det blir bedre i hjertet mitt liksom” (Notat fra observasjon)

De fem andre elevene som ble intervjuet kommenterer det ved at de snakker om hvordan de oppførte seg mot dyrene når de var sammen med dem, slik som Elmira

”Så puttet vi høyet under krybba til hesten slik at den skulle få mat” (Intervju med Elmira)

Marianne hadde også etter observasjonsperioden en oppfatning av at alle elevene hadde bra måloppnåelse på de faglige målene. Og i forhold til måloppnåelse på naturfagsmålet sa hun for eksempel:

”Jeg synes jo det kommer fint frem både når vi børster hestene, og når vi er inne sammen med grisene, at de kan fortelle og vise hvordan de skal oppføre seg mot dyr. Jeg skrev både vise og fortelle, fordi jeg tenker at det mest dreier seg om å vise. Da ser man det direkte når de omgås dyra. Jeg så det godt den første uka, at når de ikke var så trygge, så steg bråket. Jeg måtte dempe dem hele tiden... Når alle var trygge da var det stille.. og da mestret de.. ”(Intervju med lærer)

Elevenes og Mariannes meninger om måloppnåelse gjenspeiler også de tolkningene som totalt ble gjort av elevenes faglige måloppnåelse i observasjonen. Men et viktig poeng er at denne måloppnåelsen ikke alltid har skjedd før elevene har arbeidet med det inne. For eksempel ble

begrepet våningshus ikke påpekt av læreren mens de var på gården, selv om elevene så dette huset mange ganger mens de var der. Da elevene skulle jobbe med oppgavene inne, viste det seg at mange ikke hadde fått med seg hvilket av husene som var våningshus, og det oppstod en fin diskusjon blant flere av elevene, i regi av læreren, hvor de fikk komme med sine meninger, og fikk diskutert seg frem til riktig hus basert på erfaringene de hadde gjort. Dette viser viktigheten av at elevene får konkrete læringsmål som de blir gjort oppmerksomme på.

13.1.4. Etterarbeidet – en bro mellom uteskole og klasserommet

I følge lærerens uttalelser er etterarbeidet helt sentralt for at elevene skal få et faglig utbytte, derfor er det spennende at alle elevene snakker om etterarbeid i intervjuene. De legger vekt på at de får arbeide videre med det de har gjort ute, og at dette gjør at de får arbeidet grundigere med temaet de har arbeidet med i uteskoleundervisningen. Pia prater her om hvordan en tur for å plukke frø, gjorde at de hadde mange faglige aktiviteter inne i etterkant:

”Vi var ute og plukket frø og blomster, og så var det et epletre, det var på sommeren da... så var det et epletre eller.. jeg husker ikke helt.. men den frukten som var på treet, var det stein inni, så det plukket vi da.. og noen spiste vi også... og da vi kom hjem fra den turen så måtte vi skrive, skrive hva vi hadde gjort og hva vi hadde plukket og alt sånn... noen av blomstene puttet vi inni en avis og lukket avisen og lot de ligge der noen dager... da visna bladene, så vi fikk se frøet og sånn.. og så laget vi kunst av det etterpå...” (Intervju av Pia)

Her kommenterer hun at de både har skrevet og laget kunst som et resultat av det de gjorde ute. To av elevene i klassen påpeker også under observasjonen og intervju at de synes de lærer bedre når de bearbeider de ordene de har lært ute inne

”Det er fint å skrive de vanskelige ordene etterpå, for da kan vi lære dem bedre” (Notat fra observasjon)

”Da får man med seg mer og man får skrevet det ordentligere” (Intervju med Pia)

Observasjonen av klassene tyder også på at det de gjør inne i etterkant, er viktig for elevene. Særlig når det kommer til å anvende det de har lært ute i et mer teoretisk perspektiv, slik som oppgavene med øveordene, som ble nevnt tidligere og i naturfag. I naturfag kom det tydelig frem når elevene hadde veiledet lesing og fikk diskutert og reflektert rundt hvordan de hadde stelt med dyra på gården, samtidig som de leste artikkelen ”Stell pent med dyra” i

naturfagsboka. De fikk se at de som stod i boka av teori, stemte bra med det de hadde gjort og lært, og fikk snakket om teori og praksis kombinert.

13.1.5. Uteskole som motivasjon for klasseromsundervisning

Av elevene var det spesielt en gutt som var opptatt av hvordan uteskole påvirket hans arbeid inne i etterkant. Dette trakk han frem 4 ganger i intervjuet, blant annet sa han:

”Det er gøy fordi at hvis vi får være ute å prøve sånne ting så blir skoledagen mye enklere etter å ha hatt det gøy på en måte, for da føler du deg ordentlig avslappa når du skal inn. Da føler jeg at jeg har brukt meg litt liksom... og da synes jeg det er gøy å jobbe! Da får jeg liksom alt det der kruttet eller jeg vet ikke jeg.. da blir du.. sånn at du blir sånn der skikkelig vill, og at du ikke orker å sitte inne så lenge... da får du det ut, sånn at du klarer å jobbe mye mer... du får ro i sinnet på en måte!” (intervju med Tommy)

Tommy påpeker her at uteskoleundervisningen motiverer han mer for å jobbe inne, fordi han får ”ro i sinnet”. Det ser ut som at Tommy på en måte får løpt fra seg ute, slik at når han kommer inn er det lettere å konsentrere seg, og motivere seg for å sitte stille. Dette kan være en viktig effekt av uteskole hvis Tommy sin opplevelse gjelder for flere.

13.2. Opplevelse av sosialt læringsutbytte i uteskole

Det sosiale aspektet ved uteskole nevnes av alle elevene, og peker i retning av at det sosiale læringsutbyttet er viktig i denne måten å arbeide med skolestoffet på.

13.2.1. ”Vi gjør det sammen”- uteskole som en arena for samarbeid

Alle barna som ble intervjuet nevner samarbeid som en viktig del av uteskoleundervisningen. De legger særlig vekt på hvordan de samarbeider i små grupper på to eller tre for å løse ulike oppgaver de får, og hvem de arbeider med. I intervjuet med Jonas og Sebastian om en oppgave hvor de skulle jobbe med omkrets, kommer dette godt frem.

”Vi skulle måle rundt liksom... Det var målebånd eller linjal vi brukte. Jeg fikk litt hjelp da (smiler), det var Markus og Lars og meg. Da hadde vi tre målebånd tilsammen. Og så tenkte vi litt sånn... først den ene siden og så den andre (tegner med fingeren sin på bordet)... og så tenkte vi... at hvis det er likt på begge sider så kan vi ta det sammen... Det var lettere å gjøre den med andre. Ellers måtte man hatt tre-fire armer” (Intervju med Jonas)

”Jeg målte hvertfall en saltsteinholder eller en boks.. Og steinholderen gjorde jeg alene og boksen hjalp Truls meg med. Truls holdt den ene enden av målebåndet og så dro jeg den bortover, helt til den slutta... Da var det ikke like langt som veggen derfor vi tok den der jeg holdt på veggen, så tok jeg der og så målte vi... eller jeg plussa det sammen... hvor langt det var!” (Intervju med Sebastian)

Både Jonas og Sebastian trekker frem navn på de medelevene de arbeider med, og dette gjenspeiles i alle intervjuene. Et annet perspektiv på samarbeidet i grupper trekkes frem som en av grunnene til at Medina synes aktivitetene er morsomme.

”Medina: Jeg fant det ut på årstallet.. for nå er vi i 2010 så den er 11 år... fordi den er født i 1999...

LH: Hvordan synes du det er å jobbe med en sann oppgave?

Medina: Det var veldig gøy.. og det var fordi jeg gjorde det med Camilla... for vi samarbeidet så bra! For vi er gode venner....”(Intervju med Medina)

Selv om det bare er Medina som trekker frem dette konkret i samtalen, får man et inntrykk av at alle elevene synes at det å jobbe i gruppe, gjør at aktivitetene blir en positiv opplevelse, fordi de i stor grad snakker svært positivt om samarbeid. Men Medina påpeker også at det ikke alltid er like lett:

”Men vi pleier å gjøre det sammen da... sammen med noen... vi kan finne en person vi er venn med eller noe... og så gjør vi det sammen. En annen gang var jeg med Chris og Mohammed, og de jobbet ikke så mye... men jeg pleier egentlig ikke være med dem da!” (Intervju med Medina)

Vi kan se at Medina påpeker at det er lettere å arbeide med bestevennen, enn de hun ikke pleier å arbeide med. Men dette tyder også på at de gjennom uteskole får mulighet til å arbeide med elever de vanligvis ikke pleier å arbeide med. I Medina sitt tilfelle var dette negativt, men det blir også gjentatte ganger påpekt det positive ved dette. Jonas trekker blant annet frem at han jobber med forskjellige personer når han er på gården, i friminuttene og hjemme.

Samarbeidssituasjoner mellom elevene oppstår på bakgrunn av to forskjellige premisser. Det første handler om at de blir til gjennom at mange av de lærerstyrte aktiviteter krever samarbeid, mens det i andre situasjoner oppstår som et behov, eller som en naturlig hendelse for å gjennomføre en handling. Sitatene ovenfor av Sebastian og Jonas gjenspeiler samarbeidssituasjoner som oppstår som et resultat av lærerstyrt aktivitet, mens et sitat av Medina viser en situasjon hvor det rett og slett var behov for å være to. Hun forteller fra aktiviteten hvor elevene hadde veid høy til hestene, og så skulle bære det inn i stallen, og sier:

”Det var ganske tungt, så vi måtte bære den sammen.”(Intervju med Medina)

Alle elevene snakker om samarbeid, men kun en av elevene påpeker at de lærer å samarbeide gjennom denne type undervisning.

”Jeg synes det er veldig hyggelig fordi at vi får hjelp av hverandre og vi får samarbeide, og det blir litt bedre fordi vi lærer liksom å samarbeide også.” (Intervju med Medina).

Marianne påpeker i intervjuet i etterkant av observasjonsperioden, at hun synes elevene samarbeidet godt på gården, og hun mener at elevene nådde målet om samarbeid. De jobbet bra sammen og påpeker at det ser man resultatet av, for eksempel etter at de var ferdig med å møkke stallen og den var like fin som når de som jobber der gjør det. Ingen av elevene påpeker målet om samarbeid, og kun en av elevene påpeker som nevnt tidligere at hun lærer samarbeid, men allikevel kan det tyde på at elevene er opptatt av målet, siden de i så stor grad legger vekt på samarbeidet i uteskoleundervisningen under intervjuene.

Videre påpeker også Marianne uteskoleundervisningens potensial for samarbeid. Hun sier at i uteskole kan man

”... samarbeide på en mer naturlig måte ofte. Inne i klasserommet synes jeg at man ofte ser at det blir ,”nå skal vi samarbeide”, og det er ikke alltid at de oppgavene egentlig er så fine til å samarbeide. Da blir det bare at elevene skal samarbeide for å lære å samarbeide. Mens ofte synes jeg at ute, sånn som når vi skal i fjøset og i stallen å gjøre rent, når vi har vært ute for å lage kullstifter, da trenger vi at noen henter steiner til bålet, noen henter kvister som vi skal spikke... Det blir et mer ekte behov for å samarbeide, hvor oppgaven kan være forskjellig...” (Intervju med lærer)

Dette finner jeg også igjen i observasjonene fra uteskoleundervisningen. Elevene viser stor iver og glede når de jobber sammen, og situasjoner hvor ”ekte behov for å samarbeide” som Marianne kaller det, oppstår hele tiden. Dette gjenspeiles blant annet i disse to situasjonene:

”Tre gutter har samlet seg rundt den ene møkkenaluka... lokket ligger på og de diskuterer hvordan de skal få det opp. En av guttene prøver å dra opp luka med armene... men den rikker seg ikke. Men så kommer en av de andre guttene på at han har sett læreren bruke en jernrake for å få opp luka. De fester jernraka i møkkenaluka og alle tre haler og drar i raka for å få opp lokket. Plutselig får de det til, to av gutta gir hverandre ”high five” og smiler og så fortsetter de å arbeide” (Notat fra observasjon)

”Du kan låne min rygg hvis du vil? Og så kan jeg låne din etterpå” sier en av guttene til en annen. De står ved siden av hverandre ved hesten, og så skal de skrive, men det er vanskelig uten å ha noe å lene arket på.. Så kommer dette forslaget fra den ene gutten... Så skriver de på ryggen til hverandre..

(Notat fra observasjon)

Samarbeidet er viktig for elevene, og det er ikke noe tvil om at observasjonene av elevene støtter dette, og at læreren ser at uteskole er en viktig arena for elevene for å lære å samarbeide.

13.2.2. Relasjonen mellom elevene

Et annet element ved uteskolens sosiale læringsutbytte er relasjonen som skapes mellom elevene. Alle elevene påpeker i en eller annen form at de liker å være med de andre i klassen, slik som for eksempel Tommy sier:

”Det er gøy å være med de andre”(Intervju av Tommy)

Det er tydelig at de setter pris på relasjonene seg imellom, og at dette gjør dem mer trygge på hverandre. Elmira kommenterer hva dette betyr for henne

”... man blir ikke så veldig sjenert, fordi man kjenner de man snakker med å sann...”(Intervju med Elmira)

Kommunikasjon elevene i mellom blir kommentert i flere av elevintervjuene. Det er tydelig at uteskole gir rom for diskusjoner mellom elevene og refleksjon om det de gjør sammen. Dette blir brukt både i oppgaveløsning og når uventede situasjoner som røyk opp av møkkakjelleren plutselig fanger elevenes oppmerksomhet. Her kommenterer for eksempel Elmira hvordan de kom frem til riktig antall kilo

”Jeg brukte tre forsøk, og så skulle jeg ha 3 kg... Eller jeg gjorde det sammen med Sara. Og vi brukte tre forsøk for Sara synes vi skulle ha litt lite, men etter hvert så skjønnte vi at vi måtte ha enda mer... at vi måtte ha ganske mye... og det var ikke Sara helt enig i, men så prøvde vi og så fikk vi riktig antall...”(Intervju med Elmira)

Dette vises også i observasjonen. Elevene bruker dialog seg imellom til å diskutere og reflektere. For eksempel kom denne dialogen mellom to elever da de stod i kø før å veie høyet sitt:

*”Hvor mye skal dere ha?” spør en gutt som står ved vekta de bak seg i køen... ”1 kilo” svarer jenta...
”Da skal vi ha dobbelt så mye som dere da.. for vi skal ha 2” sier gutten og snur seg framover i køen
igjen... (Notat fra observasjon)*

Ikke bare bruker elevene hverandre til å diskutere og reflektere, men de hjelper også hverandre for å løse ulike problemstillinger som kommer opp. To av elevene snakker spesielt om dette i flere anledninger, blant annet disse:

”... Da vi skulle dele i grupper for å børste, så kom jeg og Markus og André på samme gruppe.. Jeg og André kom på samme gruppe i fjor også og da hadde vi samme hest da og... men bare at i år var det Markus og i fjor var det Live som var med. Markus turte nesten ikke å gå inn, så jeg og Andre måtte si at det ikke var farlig og så måtte vi hjelpe han inn fordi han ikke turte å gå inn til hesten.. nå er han ikke redd lenger..(Intervju med Jonas)

”... og så hjalp jeg noen andre som ikke skjønnte hvordan vi skulle brette pinnene i små biter. Det gjorde jeg ved at jeg tok kniven her og så brakk jeg over sånn (Viser med fingrene på bordet). Det var mange som ikke klarte å brette pinnene over sånn at de ble små pinner. For pinnene kunne jo ikke være så lange at de gikk utenfor boksen, for da kunne det komme oksygen inn...”(Intervju med Elmira)

To av elevene gir altså et inntrykk av at det oppstår situasjoner hvor elevene kan lære av hverandre, og kan se at andre lykkes i det de skal gjøre, slik som Jonas forteller at Markus ikke er redd lenger. Særlig det at de ser at andre lykkes kommenterer læreren som svært positivt med uteskole, og det er nettopp det Jonas her forteller om. Marianne sier at roller ofte blir snudd i uteskole, fordi elevene opplever hverandre i andre settinger, og på denne måten kan elever som ikke opplever mye mestring i klasserommet, få vise at de også får til noe til sine klassekamerater.

13.2.3. Relasjon mellom elev og dyr

Alle elevene kommenterer det å være i nærheten av dyr som svært positivt, og dette gjelder ikke bare jentene, men også guttene. De påpeker flere ganger at de liker å kose med dem, og forteller ivrig om situasjoner de har hatt med dyra på gården. I spørsmålet om hva de likte

mest med uteskoledagene på gården svarer 5 av 6 elever, at de likte å være med dyra best. Det er flere elevutsagn som bygger opp under dette.

”Jeg fikk lov å gå inn til grisene. De er så søte... Den første gangen så sov de... men den andre og tredje gangen løp de rundt og skrek. Jeg fikk faktisk lov å gå inn til dem tre ganger... To ganger gikk jeg oppi til dem, og det var fint! Jeg fikk klappe dem da... De var våkne, og bet meg i buksa, og en ga meg også et spark i leggen med bakbeinet, fordi den drev å lekte der vet du...” (Intervju med Tommy)

”Jeg synes det er veldig morsomt med dyr. De er så kule og så er de myke å klappe” (Intervju med Sebastian)

Erfaringene elevene får ved å være med dyr på gården, kan synes å påvirke elevenes sosiale evne ved at de har respekt for dyra og viser at de bryr seg. Elmira kommenterer blant annet dette

”Jeg synes det er veldig gøy å være på gården, fordi jeg er veldig glad i dyr... hester og sann... og jeg synes det er gøy å stelle med dem og klappe dem. Det er best!” (Intervju med Elmira)

Denne relasjonen som elevene opplever med dyrene blir også kommentert av Marianne. Hun ser blant annet nytteverdien av at dyr fort reagerer på elevenes oppførsel, og gir tydelige tilbakemeldinger når elevene ikke oppfører seg som de burde. Hun kommenterer at elevene har utviklet seg mye når de har vært på gården i forhold til å være med dyrene. De har blitt flinkere til å være rundt dyrene og er tryggere rundt hestene andre uka, enn de var første.

13.2.4. Fellesskapsfølelse, trivsel og glede

At elevene opplever fellesskapsfølelsen som sterk i uteskole, bærer intervjuene preg av. De bruker begrepene ”vi”, ”jeg og han/hun” nesten konsekvent når de snakker om aktivitetene. Selv om det dukker opp noen unntak hvor elevene vil ha frem hva de har klart alene og hva de selv har lært, er de fleste sammenhenger knyttet til at det er flere som gjør noe sammen, slik som Pia her beskriver

”Vi hadde med plastelina, og så rulla læreren vår den måleren, og så stoppet hun der hvor planetene lå.. Da lagde vi planetene i plastelina fordi vi hadde lært hvordan planeten så ut og om de var små, og så laget vi formen av plastelina og brukte kritt på bakken og skrev navnet på der. Da vi hadde laget alle planetene, så kom vi helt til Knausen... Det var veldig langt å gå, så vi ble veldig slitne, og så spiste vi når vi kom hjem.” (Intervju med Pia)

Selv om ikke Pia her har laget plastelinafigurene av planeten fysisk, har hun vært med på å gjøre det. Hun opplever seg selv som en del av klassen. Og det å føle seg som en del av et fellesskap, gir alle uttrykk for at de føler gjennom uttalelser liknende Pia sin.

Alle seks elevene gir et uttrykk for å trives og glede seg over uteskoleundervisningen. De snakker om all undervisning de har hatt ute med positivt fortegn, slik som Pia og Jonas her forteller om hva de synes om uteskole

”Det er veldig morsomt, og vi har det veldig gøy”(Intervju med Pia)

”Jeg synes det er fint og gøy å være på uteskole. Jeg liker det!”(Intervju med Jonas)

Elevene er lite negative og det eneste som kommer frem som litt motstridende, er Sebastian sin ene kommentar om det å stå i kø

”Noen ganger må vi vente, og det synes jeg er kjedelig, men det er mest gøy da!”(Intervju med Sebastian)

Denne positive holdningen gjelder ikke bare de mer praktiske oppgavene som møkking av stallen og ridning, men også de mer konkrete faglige oppgavene slik som norskoppgaven som ble presentert tidligere, hvor elevene jobbet med substantiv og adjektiv. Av de seks elevene er det fem som kommenterer denne oppgaven, og de sier at det var en artig, spennende og morsomt når de prater om den. Når det gjelder oppgaven hvor de skulle veie høy og registrere hvor mange forsøk de brukte på å få riktig mengde, er det bare positive tilbakemeldinger av alle seks elevene slik som Medina her kommenterer

”Vi skulle veie føret.. eller maten til hesten.. også da måtte vi ta høy oppi den blå posen og så skulle vi se hvor mange forsøk vi kom på... Jeg og Monica klarte det på første forsøk. Vi skulle ha 1 kg, men forrige gang klarte vi det ikke på første forsøk. Første gangen brukte vi tre forsøk. Da skulle vi ha 6 kilo. Det var en veldig gøy oppgave da...”(Intervju med Medina)

Elevene gir altså et inntrykk av å både glede seg over uteskole generelt og de forskjellige aktivitetene, uansett om de er praktiske eller mer teoretisk vinklet, og dette resulterer i at man får inntrykk av at de trives godt med denne undervisningsformen. Dette inntrykket sitter også Marianne igjen med. Hun kommenterer det blant annet med disse to sitatene

”Jeg har et inntrykk av at elevene var veldig tent og gledet seg, og det mener jeg er et godt utgangspunkt for læring”(Intervju med læreren)

”Jeg opplever at alle elevene er svært positive til uteskole.”(Intervju med læreren)

Videre snakker hun også om de forskjellige aktivitetene og sier at

”Jeg har et inntrykk av at elevene synes det er gøy med oppgavene som er veldig faglige, som adjektiv og substantivoppgaven. De kaster seg over det med liv og lyst, det er ikke sånn at fordi de skal skrive så er det kjedelig, nei... de synes det er gøy, de er veldig gira på å jobbe og lære”(Intervju med læreren)

Dette gjenspeiler også observasjonene. Elevene går inn i alle oppgaver 100 % og er ivrige hele veien. Alle vil delta og ingen setter seg ned å bare vil se. Det kan ikke observeres forskjellig innsats når det er snakk om forskjellige typer oppgaver, og de viser en stor glede hver gang de får nye aktiviteter.

13.2.5. Klump i magen eller spent? Uteskole som arena for opplevelse av ulike følelser

At elevene gjennom uteskole får kjenne på forskjellige følelser kommer tydelig frem, og de gir uttrykk for at de får oppleve stor variasjon. Pia kommenterer for eksempel det å stå i kø til hesteridningen slik:

”Det var greit å stå i kø, for jeg gruet meg kanskje litt... Jeg begynte å skjelve litt mens jeg stod der...”(Intervju med Pia)

Mens Sebastian kommenterer hvordan han opplever hesteridningen på denne måten:

”... Man kan få litt sann klump i magen når man rir for det er litt høyt. Men jeg gjorde nesten alt allikevel, unntatt å stå da!” (Intervju med Sebastian)

Det er mange beskrivelser og det handler i stor grad om at elevene synes det er gøy, artig, morsomt, interessant og lærerikt. Noen ganger er det positive følelser som Elmira snakker om, mens det i andre tilfeller er en både utfordrende og positive følelser slik som Medina snakker om.

”Jeg synes det er ganske utfordrende, og så er det veldig spennende og lærerikt! Jeg synes at alt var veldig lett i andre klasse, men nå synes jeg at jeg har ganske mye som utfordrer og det er alltid noe å lære, så det synes jeg er veldig gøy!”(Intervju med Elmira)

”jeg synes det er gøy, men hvis jeg ikke har kontroll så blir jeg litt redd.. (Intervju med Medina)

Elevene snakker om følelsene når de prater om ting de har gjort. Selv om noen av følelsene er utfordrende, ser de ut til å ha et positivt forhold til det, fordi de i etterkant har opplevd mestring, som har gjort at det de gruet seg til, eller synes var skummelt, har endt i at de faktisk har klart det.

13.3. Opplevelse av fysisk-motorisk læringsutbytte i uteskole

Uteskoleundervisningen gir som nevnt ovenfor rom for praktisk tilnærming til kunnskap gjennom å se, røre og gjøre, men elevene gir også inntrykk av at uteskoleundervisning gir fysisk-motorisk læringsutbytte. Elevene prater med stor iver om hvordan de har vært i bevegelse og hva slags aktiviteter de har gjort i uteskoleundervisningen.

Elevene tegner et bilde av uteskoleundervisningen som en arena med et stort spekter av aktiviteter. Variasjonene av aktivitetene er stor, både når det gjelder aktivitetsnivå og type aktiviteter. Pia forteller for eksempel om både klapping av dyr, utleiing av hester, veiing og bæring av høy, hestestell, henting av redskaper, ridning, rydding av spilt, måling av forskjellige gjenstander, klatring i trær, turgåing og løvplukking. Alle elevene snakker ikke om akkurat de samme aktivitetene, men de nevner alle aktiviteter som varierer i aktivitetsnivå og type. I observasjonen kommer dette mangfoldet av aktiviteter frem, og bare en aktivitet alene kan by på ulike stimuleringer. For eksempel var det tydelig å se stor aktivitet da eleven møkket spiltene til hestene. De hentet redskaper i andre deler av låven, de kostet og raket, løftet med spade, får opp luka til møkkakjelleren ved å dra og dermed brukte de kroppen i alle delene av jobben. Dette gjenspeiles også i utsagnet fra Jonas når han snakker om redskaper og hva han bruker de til.

”Det var greip, og rake og litt forskjellig... det brukte vi når vi skulle få ut møkka til hestene, og det får jeg masse muskler av!” (Intervju med Jonas)

Jonas kommenterer at han får masse muskler av arbeidet han gjør og sier på denne måten at han får brukt kroppen sin i arbeidet. Dette er også tydelig hos de andre elevene. Alle de seks elevene har utsagn som støtter opp under dette, slik som Elmira.

”Jeg stelte en av hestene. Første gang var han litt sta.. for når jeg ville prøve å børste på andre siden så hadde læreren sagt at jeg skulle si over... også brukte jeg alle kreftene mine, men han ville ikke rikke seg av flekken. Men jeg fikk det til tilslutt for da brukte jeg alle kreftene og da ble jeg litt mer sikker på hesten. Og da gikk han over tilslutt og da skjønte han at det var jeg som var sjefen...”

(Intervju med Elmira)

Av de seks elevene er det også fire som kommenterer at de blir slitne på utskole. En av guttene kommenterer at han blir sliten når han kommer hjem, men at det har vært mest gøy. Ellers er de kortvarig slitne i forbindelse med en konkret handling slik som Tommy og Sebastian kommenterer.

”Jeg synes det er gøy å være nær hesten å børste. Det er gøy og jeg fikk også trent armene mine. Jeg ble sliten i dem.” (Intervju med Tommy)

”Noen ganger blir jeg sliten, og så føler jeg meg varmere enn det jeg gjør når jeg bare har sittet i klasserommet. Jeg synes det er gøy fordi vi har jobbet hardt og vi har bevegde oss mye” (Intervju med Sebastian)

Elevene knytter begrepene gøy og artig, til aktivitetene de gjør. Dette tyder på at de setter pris på aktivitetskvaliteten ved uteskole.

Elevenes oppfattelse av den fysiske aktiviteten i uteskole gjenspeiles også i observasjonen og i uttalelsene fra læreren. Bildet elevene tegner av en yrende undervisning fylt av positiv aktivitet hvor de får mulighet til å benytte kroppen sin, og den positive innstillingen til aktivitetene er også noe læreren kommenterer.

”Det synes jeg alle aktivitetene vi har gjenspeiler. Det er sann iver og glede, det synes jeg er veldig viktig” (Intervju med lærer)

13.4. Opplevelse av mangfoldige mestringsopplevelser

Alle barna snakker om ting de har klart og ting de har fått til, og dette legges det stor vekt på gjennom alle intervjuene. Spesielt er det spennende med hesteridningen hvor de en og en fikk lov å gjøre cirkuskunstner på hesteryggen mens læreren holdt i hesten, og resten av klassen så på. Det er stor variasjon i hva de har turt. En av elevene har turt å stå på hesten i fart, mens en ”bare” turte å sitte og ta armene ut. Det som er spennende med dette er at alle forteller like ivrig om hva de fikk til, og gir et inntrykk av å være veldig stolte av dette uansett om de

”bare” turte å sitte, eller om de stod i fart. De har tydelig nådd sine egne grenser og klart noe de ikke var sikre på at de skulle klare. Elmira forteller det slik:

”Jeg stod på ryggen til hesten. Men da hadde jeg et tau da, så jeg ikke skulle falle av. Det var veldig gøy.. Jeg gjorde mange cirkuskunstner, men jeg har ikke stått på en hest før da, så det var litt skummelt. Jeg ble til og med litt skeptisk når jeg skulle stå på knærne, men så turte jeg allikevel...”
(Intervju med Elmira)

Mestringsopplevelsen er helt tydelig hos elevene, og Marianne oppfatter også at dette er en fin arena for å få mestringsopplevelser. Hun sier at

”Selv om de sitter veldig kort på hesten, så er det både mestringsopplevelse og det å vise seg for de andre... Det å vise seg som veldig sterk, og vise seg som litt redd. Det er helt tilfeldig hvem som er modige, hvem som er redde, hvem som får det til lett og hvem som er sterke, og det henger på en måte ikke sammen med de som er tøffe i friminuttet og hvem som prater høyest... Alle får uansett oppleve mestring!”(Intervju med lærer)

Alle elevene gir også uttrykk for faglig mestring i intervjuene, selv om det varierer hvilket fag de er mest opptatt å fortelle om. De 6 elevene bruker begreper som ”Det var jeg som regnet det ut”, ”Vi gjorde det veldig kjapt og det ble kjempe fint”, ”Vi fikk det til sammen”, ”Denne fikk jeg til alene”, ”Jeg forstod det med en gang”, ”Vi klarte det på bare to forsøk” og ”Se her... var ikke det bra? Vi fikk det til helt alene uten hjelp fra læreren” når de snakker om ting de har klart, og det er stort sett det de legger vekt på i intervjuene. Slik som for eksempel Pia når hun snakker om hvordan de gjorde oppgaven hvor de veide høy til hestene.

”Den ene oppgave var at vi skulle veie høy til hestene. Da fikk vi et ark der hvor det stod hvor mange forsøk vi brukte å sånn... det var jeg og Medina som brukte 3 forsøk... Vi veide først.. og da fikk vi 2kg, og så fikk vi 2,5, men det var litt for mye siste forsøk for da skulle vi ha 3. Det var morsomt. Jeg og Medina fikk det til sammen...” (Intervju med Pia)

Under observasjonen var det også flere elever som stadig kom bort å sa for eksempel ”Se her.. så fint vi har klart å rydde” eller ”Se! Jeg har klart å finne 7 substantiv med 3 adjektiv til hver”. Flere episoder fra gården bekrefter på en måte elevenes syn på at de opplever mestring, både faglig, fysisk-motorisk og sosialt som for eksempel denne hendelsen fra stallen mens elevene møkket.

”Jaaa... jeg fikk det til!!” En kommentar kommer plutselig med litt høy stemme fra spiltet ved siden av der jeg står... Jeg titter over... En ivrig gutt kommer med en rask kommentar: ”Se... hesten gikk over på andre siden når jeg sa ”over””... Han smiler og fortsetter arbeidet! (Notat fra observasjon)

Elevene gir altså et uttrykk for at det er stort potensial for mestringsopplevelser i uteskoleundervisningen, og dette bekreftes både av observasjonene og lærerens uttalelser. Læreren poengterer også at hun synes det er en sammenheng mellom det å mestre og det å oppføre seg bra. Hun sier:

”Jeg så det godt den første uka, at når de ikke var så trygge med dyrene, så steg bråket. Jeg måtte dempe dem hele tiden... Når alle var trygge da var det stille.. og da mestra de.. og da tenker jeg at mestring er det samme som ikke tull og tøys. Når du mestrer så oppfører du deg godt. Når de mestrer er det ingen som har behov for å være rampete, eller bråkete eller gjøre noe dumt. Da var det hyggelig og dempet stemning inne i stallen, og jeg kunne se at de hjalp hverandre, og husket på å minne hverandre på hvordan man kan gjøre det sånn at det er trygt.” (Intervju med lærer)



DEL V: DISKUSJON

I denne delen av oppgaven vil funnene som er presentert i del IV bli diskutert opp mot teori som er presentert i del II.

14. FAGLIG LÆRINGSUTBYTTE OG HELSE

Hvordan elevene oppfatter det faglige læringsutbyttet er svært relevant i skolesammenheng, fordi de faglige målene er veldig viktig i en skole som stadig blir mer resultatorientert. Ut fra materialet er det fire ting som elevene spesielt trekker frem. De sier at de liker den praktiske tilnærmingen til kunnskap hvor de kan se, gjøre og røre, de setter pris på de personlige erfaringene de får gjennom undervisningen, og de opplever at de lærer ulike fag når de er ute. I tillegg trekker de frem at de lærer masse og gir inntrykk av å nå de målene som er satt opp for ukene. Ser vi dette opp mot tidligere forskning om uteskole kan vi se at annen litteratur også peker på det potensial uteskole har for å drive undervisning av ulike fag (Jordet 2007). At uteskole er tilrettelagt for alle skolens fag kommer derimot ikke frem. Elevene nevner kun matte, norsk, naturfag, samfunnsfag og kunst og håndverk. Dette kan være fordi elevene ikke har hatt uteskoleundervisning i de andre fagene, eller at de ikke har oppfattet eller husker den undervisningen. Men ser vi på de to ukene observasjonen foregikk, har elevene fått med seg både matte og norsk som var to av fagene de hadde mål om på ukeplanen. Naturfag snakker de som sagt om, men knytter det ikke direkte opp mot fagbegrepet naturfag. Allikevel gir de uttrykk for å ha fått med seg de fagene som det var faglige mål om på ukeplanen, fordi de snakker om oppgaver de har gjennomført knyttet til målene. Et interessant moment er at ingen av elevene knytter uteskole opp mot kroppsøvningsfaget. Dette kan være interessant i helsesammenheng. Selv om uteskole har vist seg å tilsvare to timer med kroppsøving (Mygind 2005), oppfatter ingen av elevene uteskole direkte som trening. På denne måten kan det derfor tenkes at uteskole kan bidra til fysisk aktivitet for de elevene som ikke liker kroppsøving, kanskje særlig i ungdomskolen hvor dette ses på som et større problem, da inaktivitet øker med alderen (Samdal 2009b).

Elevene trekker frem den praktiske tilnærmingen som positiv, og de liker denne måten å arbeide på som gjør at de får personlige erfaringer. Det at uteskole gir en mer praktisk tilnærming til kunnskap blir trukket frem i andre prosjekter (Jordet 2007), og elevene oppfatter denne forskjellen fra klasseromsundervisningen. Om denne praktiske tilnærmingen hjelper elevene til å forstå det teoretiske innholdet i skolen er vanskelig å si noe om, men eksempelet fra veiledet lesning hvor elevene knyttet sine erfaringer på gården opp mot en tekst i naturfagsboka om dyrene på gården, kan gi et inntrykk av at elevene får igjen for å ha egne erfaringer når de skal diskutere teksten. I forhold til norskfaget og språkutvikling kan det også se ut som om det har stor effekt. Elevene får egne erfaringer med begreper gjennom praktiske erfaringer og kommunikasjon med hverandre i en naturlig setting. Ved å selv ha benyttet ordene og fått erfaringer med dem, gir de inntrykk av en bedre forståelse av

begrepene. Dette kan spesielt se ut til å ha en god innvirkning på fremmedkulturelle som gjennom uteskole kan få en slags innføring i typiske norske begreper og kulturtrekk.

Engasjement og glede slik som Bahn (2009) trekker frem i sin studie, er det ingen tvil om at eleven opplever med denne undervisningen. De er glade og fornøyde og viser stor iver og engasjement. De liker oppgavene de jobber med, og ingen setter seg ned på rumpa og later seg. Undervisningen gir også inntrykk av å gi faglige mestringsopplevelser i fleng. De får til oppgaver sammen, og hjelper hverandre hvis de setter seg fast.

Om undervisningen stimulerer hele mennesket slik som Jordet (2007) sier at uteskole kan gjøre, er derimot litt vanskelig å si noe konkret om, men at undervisningen gir inntrykk av å tilrettelegge for undervisning med hode, hjerte og hånd er det ingen tvil om.

Når det gjelder effekten av denne type undervisning, som blir trukket fram av flere som et utforsket felt (Jordet 2007; Mygind 2005), gir elevene et inntrykk av å oppnå målene som har blitt satt for undervisningen. Dette kan tyde på at undervisningen har en viss faglig effekt, men mye tyder på at etterarbeidet er helt avgjørende for dette læringsutbytte, og at bare uteskole i seg selv ikke er nok for faglig måloppnåelse. Tommy påpeker at han synes det er lettere å jobbe inne etter at han har vært ute, og selv om dette ikke blir nevnt av de andre elevene, er hans uttalelse interessant. Ericsson (2003) har funnet like trekk i sin forskning på uteskole, og viser at uteskoleundervisning fører til at elevene har bedre konsentrasjon inne i klasserommet i etterkant.

At elevene får bedre konsentrasjon etterpå kan påvirke etterarbeidet i en positiv retning. Ut fra elevenes uttalelser og observasjonen gir elevene inntrykk av at etterarbeid er en viktig del av læringsprosessen. At alle elevene legger frem hva de har gjort inne i etterkant, selv om de ble spurt om hva de gjorde ute, kan tyde på at de ser det de gjør ute i sammenheng med det de gjør inne, og at de synes dette er en viktig del av undervisningsformen.

Etterarbeid, eller konsolideringssituasjoner som Klette (2007) kaller det, er en svært viktig del av læresituasjonen, og det kan se ut som om læreren klarer å sette ute- og inneundervisning i sammenheng for elevene. Elevenes uttalelser gir altså uttrykk for at de opplever å ha etterarbeid i sin undervisning etter uteskole, og gir også uttrykk for at de synes dette er viktig. Det kan se ut som elevene får bearbeidet det de har jobbet med ute, og at dette er mye av grunnen til at de når målene som er satt for uka.

Sett i et helseperspektiv kan dette påvirke elevene på kort og lang sikt. På lang sikt vet vi at utdanning er en avgjørende faktor for god helse senere i livet (Naidoo & Wills 2000), og at faglige mestringsopplevelser i grunnskolen er avgjørende for at elevene unngår frafall i videregående skole (Markussen 2010). Derfor er det viktig at elevene opplever at de utvikler

seg faglig, og opplever mestring i skolen. Uteskole kombinert med inneundervisning kan se ut som om kan bidra til dette. Det kan i så fall resultere i at flere elever opplever skole som en positiv arena, og unngår frafall i tidlig alder.

På kort sikt kan opplevelsen av å lykkes faglig på skolen ha påvirkning på elevenes helse i det daglige. Forholdet mellom skoleprestasjoner og psykisk helse henger nøye sammen (Samdal 2009a). Uteskole kan se ut som kan bidra til å tilpasse den enkeltes elevs forutsetninger, og gjennom dette kan elever oftere oppleve mestring. Dette kan resultere i at flere får et positivt selvbilde som igjen kan påvirke deres psykiske helse, og deretter også påvirke den mer vanlige skoledagen.

15. SOSIALT LÆRINGSUTBYTTE OG HELSE

Elevene gir uttrykk for at det sosiale læringsutbyttet av uteskoleundervisningen er preget av mange forskjellige dimensjoner. De får samarbeide, de opplever en fellesskapsfølelse, de utvikler relasjoner mellom seg, de får kjennskap til ulike følelser og får være med dyr. Alle disse positive kvalitetene som elevene opplever, er kommentert i annen forskning om uteskole (Jordet 2007; Mygind 2005), bortsett fra relasjonen til dyr. Relasjonen elevene opplever å ha med dyr nevnes i liten grad, men ser vi på en mer spesifisert forskning om bruk av gården i pedagogisk sammenheng kan vi se at dette blir omtalt. Forskning påpeker at dyr er som skapt for at elevene kan få gode relasjonsopplevelser fordi de er tålmodige (Jolly et al. 2007). Viser elevene truende oppførsel vil dyret sparke, bite eller trekke seg bort, og elevene må derfor oppføre seg tillitsvekkende ovenfor dyrene (ibid). For mange kan samvær med dyr oppleves som en relasjon hvor de kan være seg selv og slappe av, hvor de får gi omsorg, og kan oppleve at dyret gir dem omsorg og tillit (ibid). Elevenes positive opplevelse av relasjonen til dyr kan dermed begrunnes i annen forskning.

Et sosialt perspektiv som læreren derimot kommenterer som svært viktig med uteskole, men som elevene ikke nevner i det hele tatt, er hennes mulighet til å gi elever positive tilbakemeldinger, særlig de teoretisk svake. Hun mener at uteskole gir henne en mulighet til å gi ros, ha gode samtaler og oppleve positive ting sammen som er viktig for hennes forhold til elevene. Dette lærer-elev aspektet blir ikke kommentert av noen elever i intervjuene, mer enn at de sier at de lærer faglig kunnskap av læreren sin. Det kan være flere grunner til at dette ikke blir nevnt i det hele tatt, som for eksempel at spørsmålene som har blitt stilt elevene i intervjuene ikke har vært vinklet slik at de har snakket om dette, at disse elevene ikke opplever denne relasjonen, eller at disse elevene ikke opplever det som noe spesielt med uteskoleundervisningen. Ut fra annen forskning, ser vi at denne positive lærer-elev relasjonen blir kommentert av flere (Ericsson 1999; Jordet 2007; Mygind 2005), derfor vil det første alternativet mest sannsynlig være den mest trolige grunnen. Men denne forskningen er basert på lærerens oppfatninger. Det finnes lite forskning som sier noe fra elevenes opplevelse av dette, men et studie hvor elever ser tilbake uteskoleundervisningen de hadde på barneskolen, tyder allikevel på at de opplever at elev-lærer relasjonen var spesielt god med uteskolelærerne (Bahn 2009).

Ser vi på det positive sosiale læringsutbytte elevene gir uttrykk for å få gjennom denne undervisningsformen, kan dette ha effekter på den psykiske helsen til elevene. Mathiesen et al. (2009) sier at barnets psykiske helse er avhengig av to faktorer, barnet egenskaper og nettverket rundt barnet. Funnene i dette prosjektet, og annen forskning, viser at

elevene får mulighet til å utvikle sine relasjoner, både til venner og de andre klassekameratene. På denne måten kan uteskole bidra til at elevene får bedre nettverk rundt seg som kan gjøre at de har flere å støtte seg til når de møter motgang, og flere som de kan bli påvirket av i positiv retning. I tillegg kan de sosiale lærings situasjonene bidra til at elevenes egenskaper utvikler seg. Ogden (2001) fremhever 5 ferdighetsdimensjoner når han snakker om sosial kompetanse som har stor påvirkning på barnets egenskaper. Det er menneskets evne til å samarbeide, oppleve selvkontroll, føle empati og ansvarlighet og til slutt selvhevdelse (ibid). Ser vi på funnene fra elevintervjuene og tidligere forskning finner vi alle de fem ferdighetsdimensjonene igjen i materialet. Elevene får trent på å samarbeide gjennom samarbeidssituasjoner som er en naturlig del av uteskoleundervisningen. Videre får de trening i å ha selvkontroll ved at de for eksempel må vente på tur, slik som når de skulle ri, og å arbeide med forskjellige følelser uansett om de er positive som glede, eller negative som sinne eller angst. De får oppleve empatiske utfordringer ved at de må vise omtanke og ha respekt for andres følelser både ovenfor dyr og mennesker, og må vise ansvarlighet når de utfører arbeidet med å møkke spiltene, eller fortsetter å oppføre seg bra når læreren ikke er tilstede slik at de opplever tillit. Det siste punktet som handler om selvhevdelse finnes også i materialet. De er ivrige i arbeidet og alle elevene viser en interesse av å delta. Det tar initiativ til å prøve forskjellige aktiviteter, og tørr å påpeke hvis de selv føler de har fått til noe eller trenger hjelp.

Uteskoleundervisningens sosiale læringsutbytte kan ut fra forskningen gi uttrykk for å være en arena hvor elevens sosiale kvaliteter får utvikle seg, og på denne måten kan det bidra til bedre psykisk helse. Dette kan ha effekt på skoleprestasjonene, altså det faglige læringsutbyttet, siden forskning viser elever med god psykisk helse presterer bedre i skolen (Samdal 2009a). Læring skjer i en sosial setting som ser ut til å være gunstig både i forhold til helse og læring.

16. FYSIK- MOTORISK LÆRINGSUTBYTTE OG HELSE

Elevene gir inntrykk av å sette pris på tre kvaliteter ved den fysiske aktiviteten; aktivitetsmangfoldet, gleden av å få være i aktivitet og gjøre aktiviteter, aktivitetsnivået. Ser vi på de kvalitetene elevene trekker frem kan vi tenke oss at elevene opplever det fysiske læringsutbytte av uteskoleundervisning som positivt. De synes det er gøy, de blir stimulert på flere måter gjennom ulike aktiviteter og de blir slitne fordi de bruker kroppen sin. Dette kan tyde på at uteskole gir elevene en bred fysisk og sansemotorisk stimulering hvor de kan trene styrke, koordinasjon, balanse, grov- og finmotoriske ferdigheter og også utholdenhet til en viss grad. I tillegg opplever de denne kvaliteten som svært positiv og en av grunnene til at uteskole er gøy. Dette støttes opp av forskning som sier at fysisk og motorisk utfoldelse er en sentral kvalitet ved uteskole (Jørgensen 1999).

Funnene fra elevenes uttalelser som omhandler fysisk aktivitet bekreftes av tidligere forskning basert på læreres og forskeres observasjoner. Sammenligner vi med teorien som tidligere ble fremstilt ser vi at det er mange likhetstrekk mellom elevenes uttalelser om aktivitetsnivå og at aktivitetstilbudet er variert. Gleden av å være i aktivitet som elevene trekker frem blir også tatt frem i forskning, blant annet av Bahn (2009).

Elevene oppfatter det fysiske læringsutbytte i uteskoleundervisningen, og selv om dette kan variere i intensitet hos den enkelte elev kan det se ut som alle elevene blir stimulert gjennom undervisningen. Dette støttes opp av forskning som påpeker at aktivitetsnivået i uteskole er høyere enn ved vanlig klasseromsundervisning (Grønningsæter et al. 2007; Mygind 2005) og at rammene rundt uteskole både skaper bevegelse, og gjør at elevene må bevege seg (Fjørtoft 2000; Jordet 2007). Forskning viser at motorisk flinke elever er mer populære i vennegjengen, er mer populære i klassen og har større sosial selvtillit (Mjaavatn & Gundersen 2005). Uteskoleundervisningens fysiske aktivitetsmuligheter kan dermed virke positivt inn på elevene på flere måter.

Prosjektet "Fysisk aktivitet og måltider i skolen" som kort ble presentert i teoridelen, satte fokus på nettopp å integrere den fysiske aktiviteten i undervisningen. Uteskole kan være en arena for dette. Ved å benytte uteskole som en del av skolehverdagen kan dette bidra til å hjelpe elevene slik at de får minst 60 minutter med fysisk aktivitet de dagene som uteskole finner sted, og på den måten kan uteskole bidra til å redusere inaktivitet som i dag er et stort problem blant barn og unge (Berg & Mjaavatn 2009). Forskning indikerer også at uteskole kan bidra til at elevene i større grad er mer aktive i friminuttene, fordi elevene sosialiseres i en kultur som ser på uteaktivitet som noe positivt, og dermed også trives mer med å være ute (Mjaavatn 2006).

Forskning indikerer også et positivt forhold mellom fysisk aktivitet og økt faglig læring (Ericsson 2003; Grønfeldt 2007). Hvis dette stemmer kan aktiviteten i uteskole også ha effekter på elevenes skoleprestasjoner.

17. MANGFOLDIGE MESTRINGSOPPLEVELSER OG HELSE

Elevenes opplevelse av uteskole som en arena for mestringsopplevelser er også tydelig i observasjonene og utsagnene fra læreren, og sammen gir det et sterkt inntrykk av denne kvaliteten ved uteskole. Dette støttes opp av forskning som peker på uteskole som en arena for både faglige, sosiale og fysisk- motoriske mestringsopplevelser (Jordet 1998; Jordet 2007; Mygind 2005; Szczepanski 2009). I dette prosjektet har jeg ikke utgangspunkt til å si noe om mestringsopplevelsene er like store for alle, og om både teoristerke og teorisvake elever har like mye igjen for denne type undervisning, men forskning tyder på at uteskole har stort potensial for begge elevgruppene (Jordet 2007). Dette kommenterer også læreren i prosjektet som en kvalitet, fordi hun ser at de som sliter faglig inne, mestrer den praktiske tilnærmingen til kunnskap ute, og at de gjennom dette også får vist seg som elever som ”klarere noe”. Stemmer dette kan det bidra til at elever som sjelden opplever mestringsopplevelser i klasserommet, får mulighet til å snu den negative opplevelsen av skolen til noe mer positivt gjennom mestringsopplevelsene i uteskole.

Forskning viser at læring av kunnskap fører til mestringsopplevelser, og at mestringsopplevelser igjen fører til at mennesket har god helse (Elstad 2008). Å mestre livets utfordringer, og ha en følelse av kontroll, er i følge litteratur den faktoren som har størst betydning for elevenes fysiske og psykiske helse (Berg 2005), og siden skolen er en så stor del av elevenes liv er det viktig at skolen blir en arena for mestringsopplevelser. Kanskje kan uteskole bidra, slik at flere opplever mestring.

18. UTESKOLEUNDERVISNINGEN DISKUTERT OPP MOT PRINSIPPER FOR GOD UNDERVISNING

Det er interessant å se om Mariannes undervisning kan ses i sammenheng med prinsippene for god undervisning, og om resultatene viser at elevene opplever undervisningen som tilfredsstillende i forhold til prinsippene. På denne måten ses samspillet mellom lærerens undervisning, elevenes læring og det de skal lære, i en helhet.

18.1. MAKIS-prinsippene

MAKIS-prinsippene handler, som presentert tidligere, om at undervisningen må være motiverende, aktiviserende, konkretiserende, legger til rette for individualitet og samarbeid (Imsen 1999).

Det første prinsippet handler om motivasjon og om læreren klarer å motivere sine til undervisningen. Gjennom sin glede, iver og sitt store engasjement gir elevene uttrykk av å bli svært motivert i uteskole. Dette gjenspeiler både elevenes uttalelser, lærerens uttalelser og observasjonene. Det kan se ut som om uteskole på denne måten motiverer alle, og at den motivasjonen de gir uttrykk for å oppleve ute, også blir tatt med inn, både som inspirasjon og som motivasjon for videre arbeid. Motivasjonen ute kan også se ut til å påvirke elevenes konsentrasjon inne. Dermed kan det se ut som om læreren gjennom å benytte denne undervisningsformen både motiverer elevene positivt inne og ute.

Det andre prinsippet handler om at elevene skal være aktive med i læreprosessen. Funnene ovenfor bekrefter at elevene er dette og de får egne erfaringer som de aktivt kan benytte i den mer teoretiske undervisningen.

Det tredje prinsippet handler om at læreren må konkretisere det elevene skal lære, slik at elevene er klar over dette. Gjennom intervjuene er det tydelig at elevene vet hva de jobber med og hva de skulle lære seg i uteskoleundervisningen. De nevner i liten grad det de har gjort inne i klasserommet i forkant, men derimot har de mye fokus på etterarbeidet, og her knytter de teorien og det praktiske sammen. Gjennom ukeplanen, samtaler om målene for uka, og reflekterende spørsmål underveis i undervisningen konkretiserer læreren lærestoffet, og elevene gir uttrykk av å få det med seg.

Det fjerde prinsippet om individualisering, blir ivaretatt i de forskjellige oppgavene som kan tilrettelegges for hver og en sine egne erfaringer, og kompetansenivå. Elevene prater om de samme oppgavene i intervjuene, men det er stor forskjell i nivå og hvor omfattende de har utført dem.

Det siste prinsippet omhandler samarbeid i undervisningen, og dette er helt klart en arena hvor elevene lærer i et fellesskap. De diskuterer med hverandre og løser oppgavene sammen, og kommenterer dette som en viktig kvalitet ved uteskoleundervisningen.

De fem MAKIS-prinsippene for god undervisning ser ut til å bli ivaretatt av Marianne, og det er spennende at elevene også i stor grad gjenkjenner og prater om dette i intervjuene.

18.2 Tilegnelsessituasjoner, utprøvingssituasjoner og konsolideringssituasjoner

Klette (2007) bruker tre andre begreper som hun mener er en forutsetning for god undervisning, og for at elevene skal lære. Hun sier at elevene får mest ut av undervisningen hvis de får alle de tre aspektene; tilegnelsessituasjoner, utprøvingssituasjoner og konsolideringssituasjoner, og at en av de tre ikke gir nok til læring.

Klette (2007) påpeker at elevorienterte aktiviteter ikke har stor verdi for elevenes læringsutbytte hvis ikke det kombineres med andre læringsaktiviteter, og i Marianne sin undervisning ser vi en blanding av de tre situasjonene. I undervisningen benytter Marianne uteskoleundervisning på to måter. Hun introduserer inne, deretter går ut og gjør praktiske erfaringer, og avslutter med etterarbeid inne. Eller hun bruker uteskoleundervisningen, som en start og en inspirasjon for et tema, som hun arbeider med videre inne. De to ukene observasjonen foregikk, ble begge måtene benyttet. Vi ser at undervisningen til Marianne tilrettelegger for alle tre situasjonene. Marianne er opptatt av at elevene har klare mål å arbeide utifra når de er på uteskole, og at det de skal jobbe med allerede er introdusert når de er ute. Hun har fokus på at de er oppmerksomme på det de skal lære, og bruker refleksjon, både når hun har undervisning ute, ved at hun spør elevene spørsmål hele tiden, og ved at de bruker det de lærer ute videre i etterarbeid. Hun tilrettelegger undervisningen sin slik at hun både innvier elevene i nytt fagstoff, lar elevene prøve det ut mer praktisk, og deretter knytter det til refleksjon, egenvurdering og videre arbeid. På denne måten er undervisningen også preget av variasjon som gjør at hun kan treffe flere elever med sin undervisning.

18.3 Uteskoleundervisningen

Ut fra elevenes uttalelser om undervisningen, og diskusjonen opp mot undervisningsprinsippene, kan det se ut som undervisningen legger til rette for helhetlig læring, både faglig, sosialt og fysisk-motorisk. Dette tyder på at Marianne lykkes i sin undervisning.

Tilretteleggingen Marianne gjør av oppgaver i uteskoleundervisningen gir uttrykk for å gi elevene økt sosialt og fysisk-motorisk utbytte. Ved at Marianne er så opptatt av at det som gjøres ute, skal ha sammenheng med det hun gjør inne, bidrar hun til elevenes faglige utbytte. Elevene får både tilegnelsessituasjoner, utprøvingssituasjoner og konsolideringssituasjoner i undervisningen, og dermed får de en mer helhetlig læring, og mer variert undervisning, som gjør at flere opplever faglig mestring og når målene.

Ser vi dette opp mot Dewey sin tankegang ser vi at uteskoleundervisningen tar vare på at elevene har en kropp som liker å være i aktivitet, og benytter aktiviteten til noe positivt i undervisningen. Uteskoleundervisningen kombinert med klasseromsundervisning tar vare på både den passive og aktive delen av å skape seg erfaringer, som Dewey (1916) er opptatt av, og det ser ut som både refleksjons- og aktivitetsperspektivet blir tatt vare på i undervisningen.

19. AKTIVITET OG LÆRING I SAMSPILL

Økt vekt på kunnskap hos elevene gjør at hva elevene lærer, hvordan de skal lære det og når de skal lære det blir satt i fokus (Imsen 2005). Derfor er elevenes læringsutbytte av uteskole sentralt hvis dette skal kunne benyttes i skolesammenheng. Diskusjonen ovenfor viser at elevene selv mener de får både faglig, sosialt og fysisk-motorisk læringsutbytte av denne undervisningsformen, og at undervisningsmetoden har spesielle kvaliteter som tilrettelegger for dette. Planlegging og gjennomføring er avgjørende faktorer for læringsutbyttet, og dette blir påpekt i flere prosjekter (Grønningsæter et al. 2007; Jordet 1998; Mygind 2008).

Mye av kritikken mot uteskole retter seg i dag mot at det er for mye aktivitet som ikke fører til læring. Det blir sett på som en turdag, hvor det faglige utbyttet er minimalt. I det mer elevorienterte alternativet har det vist seg en tendens hvor elevene blir overlatt for mye til seg selv, at lærerne har fått en for tilbaketrasket rolle, og at det er for mye aktiviteter som ikke fører til nok læring. Innen forskning er det satt søkelys på manglende fokus på sammenhengen mellom aktiviteten og faget, og oppsummering av hva som blir lært i etterkant (Grønmo 2004; Klette 2004). Dewey sine tanker har blitt kritisert nettopp fordi denne form for læring i skole, fort kan fokusere for mye på aktiviteten, slik at det faglige utbyttet ved erfaringen ikke blir satt i fokus (Webb 1997). Men ut fra elevenes uttalelser i dette prosjektet, synes tilrettelegging og planlegging, og være løsningen på dette problemet. Elevene opplever at de har et stort utbytte av denne undervisningen, og det ser ut som lærerens erfaring og kompetanse er viktig for denne opplevelsen.



DEL VI: KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE

I denne delen av oppgaven vil konklusjonene for prosjektet bli presentert, og noen forslag til videre forskning legges frem.

20. KONKLUSJON

Gjennom prosjektet har elevenes uttalelser om hvilket læringsutbytte de opplever å få av uteskole stått i fokus. Dette har blitt presentert under 3 kategorier: faglig, sosial og fysisk-motorisk, og har samtidig blitt belyst av forskers observasjoner, og lærerens uttalelser.

Elevene trekker frem uteskole som en arena hvor de lærer masse. De kommenterer at de gjennom uteskole får en mer praktisk tilnærming til kunnskapen, hvor de får se, gjøre og røre. De gir uttrykk for å like den praktiske tilnærmingen hvor de får egne erfaringer, og dette er også svært synlig i observasjonen. Uteskole ser ut til å gi rom for flere av skolens fag, og det er tydelig i intervjuene hvilke fag elevene har hatt fokus på i observasjonsperioden. Dette stemmer overrens med lærerens tanker. Uteskole ser ut til å kunne ha særlig god effekt i faget norsk, på innlæring av begreper og om norsk kultur. Elevene fremhever at de får egne erfaringer med begreper som de ikke kan, og det kan se ut som om dette gjør at elevene lettere husker og kan bruke begrepene i etterkant. Elevene gir uttrykk for at de ser uteskole i sammenheng med klasseromsundervisningen, og kommenterer i tråd med læreren, at de synes dette er en viktig del av læreprosessen. Elevene gir inntrykk av at de utvikler sin kompetanse og klarer de faglige mål som er satt for ukene. I hvilken grad de gjør det har prosjektet ikke mulighet til å svare på, men ut fra konkrete eksempler kan det se ut som om uteskoleundervisningen sammen med undervisning inne, har positiv effekt for det faglige læringsutbytte.

Når det gjelder det sosiale læringsutbytte er det ingen tvil om at elevene setter pris på å være i et fellesskap. De fremhever uteskoleundervisningens muligheter for å samarbeide, og er svært opptatt av hvem de samarbeider med, og at samarbeid gjør aktivitetene, faglige og mer praktiske, morsommere. Læreren fremhever uteskoleundervisningens muligheter for en mer ekte og naturlig arena for samarbeid, og det er lett å se i observasjonen at uteskole gir mange muligheter for dette. Det kommenterer også elevene. Gjennom samarbeid får elevene utviklet relasjonene seg i mellom. De reflekterer og diskuterer, og får både hjulpet andre og får oppleve å få hjelp selv. De arbeider med mange forskjellige medelever i løpet av en dag, selv om dette ikke alltid er like lett. Elevene trives i fellesskapet og gleder seg over å ha fått vært på gården. De setter spesielt pris på nærværet med dyr.

Gjennom aktivitetene på gården er elevene i stor bevegelse, og gjennom intervjuet kommer det fysisk-motoriske læringsutbytte klart frem. Elevene prater om et stort spekter av fysiske aktiviteter hvor de får bruke kroppen sin, og det er tydelig at de setter pris på

mulighetene denne undervisningen gir for å bruke kroppen. De forteller at de bruker kroppen og blir slitne når de gjør forskjellige aktiviteter.

Den siste kategorien funnene i prosjektet ble presentert under, var mangfoldige mestringsopplevelser, og dette er tydelig i intervjuene med elevene. De snakker om alt de har fått til, og hvordan de har klart å gjennomføre dette. De gir uttrykk for å oppleve mestring, både faglig, sosialt og fysisk-motorisk. Dette kommer også tydelig frem i observasjonen. Elevene viser en glede over å få til og er stolte over hva de har gjort.

Funnene i prosjektet gir uttrykk for at undervisningen stimulerer elevene på flere måter og at de gjennom uteskole både får faglig, sosialt og fysisk-motorisk læringsutbytte. Elevenes perspektiv stemmer godt overens med tidligere forskning på uteskole fra læreren og forskerens ståsted. Hvordan undervisningen er lagt opp, og hvordan læreren tilrettelegger for forskjellige aktiviteter er avgjørende for at elevene skal oppleve dette. Det kan tyde på at for at elevene skal oppleve fysisk og sosialt læringsutbytte, så må læreren tilrettelegge for gode og gjennomtenkte gruppeoppgaver med utstrakt behov for samarbeid og fysisk aktivitet, og hvor alle kan bidra ut fra sine egne forutsetninger ute. Derimot ser det ut som om lærerens tilrettelegging med for- og etterarbeid inne i klasserommet er helt avgjørende for det faglige læringsutbyttet.

Læringsutbyttet elevene gir uttrykk for å oppleve i uteskole kan på mange måter påvirke elevenes helse. Først og fremst kan opplevelsen av å mestre skolens faglige innhold påvirke elevenes psykiske helse på kort og lang sikt, ved at de gjennom å føle at de mestrer skolen har større mulighet til å unngå frafall, og fordi at god psykisk helse har vist seg å ha sammenheng med skoleprestasjoner. Videre kan det sosiale læringsutbytte påvirke elevenes nettverk og personlige egenskaper. Elevene gir uttrykk for at de arbeider med mange forskjellige, og at de får utviklet sine relasjoner med klassekameratene. Dette kan bidra til at de får utvidet og bedret sine nettverk. Videre gir alle elevene uttrykk for stor motivasjon og glede ved uteskole. De opplever mestring, lærer å samarbeide og føler tilhørighet i fellesskapet. Dette i seg selv er viktig for den psykiske helsen og påvirker elevenes egenskaper. Det fysisk-motoriske læringsutbyttet er også en svært viktig helseeffekt av uteskoleundervisningen, og kan bidra til at elevene får 60 minutter med fysisk aktivitet som det anbefales at barn skal ha daglig. Dette kan føre til at de bedrer sin fysiske helse og får dra nytte av alle helseeffektene som den fysiske aktiviteten bidrar til.

Uteskole ser ut til å tilrettelegge for at helse og læring kan gå hånd i hånd, og kan se ut som både kan fremme elevenes helse og øke deres lyst til å lære.

21. VEIEN VIDERE

Som beskrevet tidligere i rapporten er det en sammenheng mellom utdanning og helse i voksen alder, og at forskning viser at Norge har en utfordring med stort frafall i videregående skole. Alle elevene i dette prosjektet viser stor motivasjon, engasjement og lyst til å lære i uteskole. Derfor ville det være interessant å gjøre en studie på om elever med uteskole i grunnskolen i større grad fullfører videregående skole enn andre elever, for å se om uteskole kan bidra til at flere ønsker en lengre utdanning og ikke faller fra i videregående.

Et annet spennende studie ville være å se på de fremmedspråklige elevene i klassen. I dette prosjektet er det nesten 75 % med fremmedspråklige (2 språklige) elever. Alle elevene viser stor motivasjon for uteskole, også de som har dårligere norsk ordforråd eller på andre måter strever med de teoretiske fagene. Det ville være et interessant å se hvordan fremmedspråklige elever med uteskole i grunnskolen, er integrert, i forhold til klasser med tradisjonell undervisning, og hvordan de gjør det resultatmessig i ungdomskolen.

22. LITTERATURLISTE

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur. 402 s.
- Bahn, J. (2009). *Betydning i og af uteskole*: Institut for Idræt og biomekanik, Syddansk universitet. 89 s.
- Bahr, R. (2009). *Aktivitetshåndboken: fysisk aktivitet i forebygging og behandling*. Oslo: Helsedirektoratet. 624 s.
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste: oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Samlaget. 280 s.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske: psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk. 299 s.
- Berg, U. & Mjaavatn, P. E. (2009). Barn og unge. I: Bahr, R. (red.) *Aktivitetshåndboken: fysisk aktivitet i forebygging og behandling*, s. 624. Oslo: Helsedirektoratet.
- Bø, I. & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget. 279 s.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget. 136 s.
- Dalgard, O. S. (2008). Sosial støtte og ensomhet - Faktaark. Tilgjengelig fra: http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft_5565&MainArea_5661=5565:0:15,2343:1:0:0:::0:0&MainLeft_5565=5544:69765::1:5569:1:::0:0 (lest 08.04.10).
- Den Nasjonale forskningsetiske komité. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer. 40 s.
- Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press. 164 s.
- Dewey, J. (1916). Erfaring og tenkning. I: Dale, E. L. (red.) *Om utdanning: klassiske tekster*, s. 53-66. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (1938). Planmessig ordning av lærerstoffet. I: Dale, E. L. (red.) *Om utdanning: Klassiske tekster*, s. 67-79. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Dysthe, O. (2007). Læring og læringsformer i Kunnskapsløftet. I: Hølleland, H. (red.) *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*, s. 200-226. Oslo: J.W. Cappelen akademisk forlag.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forlag. 156 s.

- Elstad, J. I. (2008). *Utdanning og helseulikheter*: Helsedirektoratet. Tilgjengelig fra: http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/rapporter/utdanning_og_helseulikheter_277854 (lest 05.10.09).
- Ericsson, G. (1999). *Why do some teachers in Sweden use outdoor education?* The University of Greenwich: School of education.
- Ericsson, I. (2003). *Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer: en interventionsstudie i skolår 1-3*. Malmö: Området för lärarutbildning, Malmö högskola. 238 s.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlag. 255 s.
- Fjørtoft, I. (2000). *Landscape as playscape: learning effects from playing in a natural environment on motor development in children*. Oslo: Norwegian University of Sport and Physical Education.
- Fjørtoft, I. & Larsen, R. (2006). Høy puls i uteskolen!: en pilotstudie av elever i 1.-4.klasse i Ute-aktiviteter. I: *Rapport fra konferansen Forskning i friluft 2005: Røros 1. og 2. desember*, s. 20-28. Oslo: Friluftslivets fellesorganisasjon.
- Flock, H., Lassen, B. S. & Bull, H. (2009). *Norges lover*. 3690 s.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Fyrand, L. (1994). *Sosialt nettverk: teori og praksis*. Oslo: TANO. 472 s.
- Grøholt, B., Sommerschild, H. & Gjærum, B. (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug. 361 s.
- Grønfeldt, V. (2007). *Børn, fysisk aktivitet og læring*. København: København Universitet, Institut for Idræt.
- Grønmo, L. S. (2004). *Hva i all verden har skjedd i realfagene?: norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003*. Acta didactica. Oslo: Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo. 225 s.
- Grønningsæter, I., Hallås, O. & Kristiansen, T. (2007). *Fysisk aktivitet hos 11-12-åringar i skulen*, 127(2007)nr 22: Tidsskrift for Den norske Lægeforening. S. 2927-2929 s.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. 378 s.
- Haug, P. (2010). Gode arbeidsmåter. Tilgjengelig fra: http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Bedre%20Skole/BS_nr_1_10/BedreSkole-1-10-web_Peder_Haug.pdf (lest 13.04.10).

- Helland, M. J. & Mathiesen, K. S. (2009). *13-15-åringer fra vanlige familier i Norge: hverdagsliv og psykisk helse*. Rapport. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt. Tilgjengelig fra: <http://www.fhi.no/dav/d2d94780d4.pdf> (lest 07.04.10).
- Helse-og omsorgsdepartementet & Kunnskapsdepartementet. (2007). *Fysisk aktivitet og måltider i skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet, sosial- og helsedirektoratet. Tilgjengelig fra: http://www.helsedirektoratet.no/vp/multimedia/archive/00016/IS-1450_16841a.pdf (lest 10.04.10).
- Helsedepartementet. (2003). -sammen om psykisk helse-: regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse. Oslo: Helsedepartementet. 56 s.
- Helsedirektoratet. (2010). Skole. Tilgjengelig fra: <http://www.helsedirektoratet.no/fysiskaktivitet/skole/> (lest 09.04.10).
- Henriksson, J. & Sundberg, C. J. (2009). Generelle effekter av fysisk aktivitet. I: Bahr, R. (red.) *Aktivitetshåndboken: fysisk aktivitet i forebygging og behandling*, s. 624. Oslo: Helsedirektoratet.
- Hernes, S. & Harman, B. (2000). *Mat, kultur, helse: ressursbok for lærere*. Bergen: Fagbokforlag. 282 s.
- Hølleland, H. (2007). Utdanning, ulikhet og utjevning. I: Hølleland, H. (red.) *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*, s. 157-180. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Imsen, G. (1999). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug. 454 s.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget. 536 s.
- Jensen, A. B., Kristoffersen, L. & Lager, P. (2002). *Forandring og forankring - en undersøgelse af Naturklassen, et utviklingsprosjekt i folkeskolen*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter. 148 s.
- Jolly, L., Parow, K., Sandberg, S. S., Krogh, E., Grutle, A. & Borge, S. (2007). *Gården som pedagogisk ressurs. Et veiledningshefte for bønder og lærere*. Tilgjengelig fra: <http://www.livinglearning.org/PDF%20documents/Veiledningshefte/GardenSomPedagogiskResurs.pdf> (lest 02.04.10).
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom: uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag. 203 s.

- 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. 386 s.
- Jordet, A. N. (2008). Outdoor schooling in Norway - research and experiences. I: Bendix, M. & Barfod, K. (red.). *Rapport fra konferencen: Sundere, klogere og gladere børn*. Århus. 74 s.
- Jørgensen, P. B. (1999). *"At stikke hovedet ind i naturen": et empirisk studie af udeskole som pædagogisk arbejdsform*. Bø: Høyskolen i Telemark. 113 s.
- Klette, K. (2004). *Fag og arbeidsmåter i endring?: tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget. 191 s.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen - et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, nr. 4/2007.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal. 236 s.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage. 416 s.
- Marcus, C. C. & Barnes, M. (1999). *Healing gardens. therapeutic benefits and design recommendations*. New York: Wiley. 610 s.
- Markussen, E. (2010). Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden. 237. Tilgjengelig fra: http://multimedia.api.no/www.magasinett.org/archive/03204/Nordisk_rapport_320484_1a.pdf (lest 05.05.10).
- Mathiesen, K. S. (2007). *Trivsel og oppvekst - barndom og ungdomstid*. Rapport. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt. Tilgjengelig fra: <http://www.fhi.no/dokumenter/4537c94fa0.pdf> (lest 23.03.10).
- Mathiesen, K. S., Karevold, E. & Knudsen, A. K. (2009). *Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge*. Oslo: Folkehelseinstituttet. 76 s.
- Meichenbaum, D. & Biemiller, A. (1998). *Nurturing Independent Learners. Helping Student Take Charge Of Their Learning*. Ontario: Bookline Books.
- Miljøverndepartementet. (2009). Naturopplevelse, friluftsliv og vår psykiske helse: rapport fra det nordiske miljøprosjektet "Friluftsliv og psykisk helse". *TemaNord*, 978-82-457-0431-0. København: Nordisk Ministerråd. 136 s.
- Mjaavatn, P. E. & Skisland, J. O. (2004). *Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet. 73 s.

- Mjaavatn, P. E. & Gundersen, K. A. (2005). *Barn - bevegelse - oppvekst: betydningen av fysisk aktivitet for småskolebarns fysiske, motoriske, sosiale og kognitive utvikling*. Oslo: Akilles. 95 s.
- Mjaavatn, P. E. (2006). Barn og unge: hverdagsaktivitet - ikke lenger en selvfølge. I: b. nr 2 fra 2006 *Kroppsøving*, s. 8-13. Tønsberg: LFF.
- Mygind, E. (2005). *Udeundervisning i folkeskolen: et casestudium om en naturklasse på Rødkilde skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klasstrinn i perioden 2000-2003*. København: Museum Tusculaneums forlag. 316 s.
- Mygind, E. (2008). Udeskole og naturklasser i Danmark- forskningsstatus og nye prosjekter. I: Bendix, M. & Barfod, K. (red.). *Rapport fra konferencen: Sundere, klogere og gladere børn*. Århus. 74 s.
- Mæland, J. G. (2005). *Forebyggende helsearbeid: i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget. 238 s.
- Naidoo, J. & Wills, J. (2000). *Health promotion: foundations for practice*. London: Baillière Tindall. 400 s.
- Nærde, A. & Neumer, S.-P. (2003). *Psykiske lidelser blant barn 0-12 år*. Rapport. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt. Tilgjengelig fra: <http://www.fhi.no/dav/7EB2F9066B9F4D79A7BDC81F5340CE84.pdf> (lest 07.08.10).
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk. 274 s.
- Ommundsen, Y. & Samdal, O. (2008). *Tiltak for økt fysisk aktivitet blant barn og ungdom: en systematisk litteraturgjennomgang med utgangspunkt i oversiktsstudier og et utvalg nyere enkeltstudier*. Oslo: Helsedirektoratet. 58 s.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget. 168 s.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlag. 502 s.
- Robson, C. (2002). *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell. 599 s.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlag. 317 s.
- Samdal, O. (2009a). *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner*. HEMIL-rapport. Bergen: Nasjonalforeningens HEMIL-senter.

- Tilgjengelig fra:
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Psykisk_helse_og_skole_HEMIL_rapport0409%20Samdal.pdf (lest 07.04.2010).
- Samdal, O. (2009b). Trender i helse og livsstil blant barn og unge 1985-2005: norske resultater fra studien: Helsevaner blant skoleelever : en WHO-undersøkelse i flere land. *HEMIL-rapport*: 206. Tilgjengelig fra: http://www.uib.no/filearchive/hevas-rapport-2009-samdal-et-al_3.pdf (lest 03.04.10).
- Schultz Jørgensen, P. & Kampmann, J. (2000). *Børn som informanter*. København: Børnerådet. 299 s.
- Szczepanski, A. (2009). Handlingsburen kunnskap: Lärares oppfatninger om landskapet som lärandemiljö. 69. Tilgjengelig fra: <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:234992> (lest 16.04.10).
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlag. 224 s.
- Tisdall, E. K. M., Davis, J. M. & Gallagher, M. (2009). *Researching with children and young people: research design, methods and analysis*. Los Angeles: SAGE. 235 s.
- Turmo, A. (2005). *Norske skoleelevers faglige kompetanse i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: ILS ved Universitetet i Oslo. Tilgjengelig fra: http://www.ssb.no/emner/04/sa_uttanning/arkiv/sa74/kap-3.pdf (lest 10.10.09).
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*: udir.no. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Artikler/Lareplaner/Meldingar-og-styringsdokument/> (lest 02.03.10).
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*: udir.no. Tilgjengelig fra: http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf (lest 02.03.10).
- Webb, T. (1997). Transaksjonspædagogik og Dewey. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1: 19 -31.
- Østerås, H. & Stensdotter, A.-K. (2002). *Medisinsk treningslære*. Oslo: Gyldendal akademisk. 199 s.

23. VEDLEGG

23.1. Informasjonsbrev og informert samtykke til elever

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

”Læringsutbytte av uteskole”

Bakgrunn og hensikt med prosjektet

I skolen i dag er det mange som benytter seg av uteskole i undervisningen. I den forbindelse skal det settes i gang et prosjekt for å finne ut hvilket læringsutbytte elevene får av denne undervisningsformen ved hjelp av observasjon og intervju.

Dette prosjektet skal gjennomføres i forbindelse med en masteroppgave i studiet Folkehelsevitenskap ved Universitetet for miljø- og biovitenskap i Ås (UMB). Gjennomføringen av prosjektet vil mastergradstudent Line Hage stå for. Veiledere til prosjektet er førsteamanuensis Arne Nikolaisen ved Høgskolen i Hedmark og Post Doc Ruth Kjærsti Raanaas ved UMB i Ås.

Hva vil det si for ditt barn å delta i studien?

Gjennom prosjektet vil mastergradstudent Line Hage delta i klassens uteskoledager for å observere. Ditt barn vil da være en del av klassen som blir observert.

I tillegg vil noen elever bli spurt om å delta i et intervju slik at det er mulig å få elevenes synspunkter på uteskoledagene. I intervjuet er det eleven selv som forteller sin historie og velger hva de selv ønsker å si noe om. Elevene kan selvsagt når som helst avbryte, eller si ifra hvis det er noe de ikke ønsker å snakke om.

Hva skjer med informasjonen om enkelt elever?

Det er ikke noe av det barnet ditt forteller som kan spores tilbake til han/henne. Alle data vil bli behandlet uten personidentifiserbare opplysninger. En kode fra en navneliste vil knytte eleven opp til opplysningene som gis underveis i prosjektet.

Det er bare studenten som gjennomfører intervjuene som har adgang til navnelisten. Det samme gjelder båndopptakeren og utskriften av intervjuene.

Det vil ikke være mulig å identifisere eleven i resultatene fra studien og de ansvarlige har taushetsplikt.

Alt arbeid med prosjektet vil bli behandlet på en passordbeskyttet pc, og ved prosjektets slutt, senest utgangen av 2010, vil all informasjon som kan knyttes tilbake til elevene bli slettet fra dataen.

Som et resultat skal prosjektet publiseres som en masteroppgave ved UMB i Ås.

Hvis du lurer på noe angående prosjektet?

Ved spørsmål om oppgaven kan du sende en mail eller ringe mastergradstudent Line Hage. (linehage@online.no, 99308786) Du kan også kontakte faglig ansvarlig Arne N. Jordet på Høgskolen i Hedmark (arne.jordet@hihm.no, 62430085) eller veileder på UMB i Ås, Ruth Kjærsti Raanaas (ruth.raanaas@umb.no, 64965655).

Deltagelse i forskningsprosjektet

”Læringsutbytte av uteskole”

Gjennomført av Line Hage

Student ved Master i Folkehelsevitenskap på UMB i Ås.

Det er frivillig å delta i studien. Du som foresatte/foreldre eller eleven kan når som helst trekke eleven ut av prosjektet selv om du nå sier ja.

Jeg er villig til at mitt barn blir observert under uteskoledagene:

Kryss her:

Jeg er villig til at mitt barn blir intervjuet om uteskoledagene:

Kryss her:

Jeg er villig til at mitt barn

.....
(elevens navn i blokkbokstaver)

deltar i studien.

.....
(signatur av foreldre/foresatte)

.....
(Dato/sted)

23.2. Informasjonsbrev og informert samtykke til lærer

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

”Læringsutbytte av uteskole”

Bakgrunn og hensikt med prosjektet

I skolen i dag er det mange som benytter seg av uteskole i undervisningen. I den forbindelse skal det settes i gang et prosjekt for å finne ut hvilket læringsutbytte elevene får av denne undervisningsformen ved hjelp av observasjon og intervju.

Dette prosjektet skal gjennomføres i forbindelse med en masteroppgave i studiet Folkehelsevitenskap ved Universitetet for miljø- og biovitenskap i Ås (UMB). Gjennomføringen av prosjektet vil mastergradstudent Line Hage stå for. Veiledere til prosjektet er førsteamanuensis Arne Nikolaisen ved Høgskolen i Hedmark og Post Doc Ruth Kjærsti Raanaas ved UMB i Ås.

Hva vil det si for deg å delta i studien?

Gjennom prosjektet vil mastergradstudent Line Hage delta i klassens uteskoledager for å observere. Din undervisning vil da være en del det som blir observert.

I tillegg vil du bli intervjuet om uteskole i forbindelse med enkelte uteskoledager og uteskole generelt. I intervjuet er det du selv som forteller din historie og velger hva du selv ønsker å si noe om. Du kan selvsagt når som helst avbryte, eller si ifra hvis det er noe du ikke ønsker å snakke om.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle data vil bli behandlet uten personidentifiserbare opplysninger. En kode fra en navneliste vil knytte deg opp til opplysningene som gis underveis i prosjektet.

Det er bare studenten som gjennomfører intervjuene som har adgang til navnelisten. Det samme gjelder båndopptakeren og utskriften av intervjuene.

Alt arbeid med prosjektet vil bli behandlet på en passordbeskyttet pc, og ved prosjektets slutt, senest utgangen av 2010, vil all informasjon som kan knyttes tilbake til personer bli slettet fra dataen.

Som et resultat skal prosjektet publiseres som en masteroppgave ved UMB i Ås.

Hvis du lurer på noe angående prosjektet?

Ved spørsmål om oppgaven kan du sende en mail eller ringe mastergradstudent Line Hage. (linehage@online.no, 99308786) Du kan også kontakte faglig ansvarlig Arne N. Jordet på Høgskolen i Hedmark (arne.jordet@hihm.no, 62430085) eller veileder på UMB i Ås, Ruth Kjærsti Raanaas (ruth.raanaas@umb.no, 64965655).

Deltagelse i forskningsprosjektet

”Læringsutbytte av uteskole”

Gjennomført av Line Hage

Student ved Master i Folkehelsevitenskap på UMB i Ås.

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst trekke deg ut av prosjektet selv om du nå sier ja.

Jeg er villig til å delta i studien

.....

(ditt navn i blokkbokstaver)

.....

(din signatur)

.....

(dato/sted)

23.3. Intervjuguide for elever

INTERVJUGUIDE FOR ELEVENE

Ca. 30 minutter pr elev

Introduksjon

- Velkommen
- Avklare at de vil delta i intervju
- Avklare at det er greit at jeg bruker diktafon

”Warm-up”

- Kort om deres oppfattelse av å være på uteskole
 - Hvordan synes du det har vært å ha uteskoleundervisning de siste ukene?

Hovedintervju

- **Uteskoledagene i observasjonsperioden**
 - Få elevene til å fortelle om de konkrete dagene og benytte dette til å få i gang en god samtale.
 - Hvordan synes du dagen på gården var forrige uke?
 - Hvordan har du det på gården?
 - Synes du at du har lært noe når du har vært ute?
- **Forskjellige aktiviteter og oppgaver**
 - Kan du fortelle om noen oppgaver dere hadde på gården de forrige ukene?
 - Hva synes du om de oppgavene?
- **Faglig, sosialt, og fysisk læringsutbytte**
 - Bruke det de forteller til å komme inn på læringsutbyttet faglig, sosialt og fysisk, pluss evt
- **Uteskole mer generelt**
 - Hva synes du om å ha undervisning ute?

- Hva tenker du på når jeg sier uteskole?
- Kan du nevne noen uteskoledager dere har hatt tidligere i år?

”Cool-off”

- Ta tak i ting som har blitt snakket om hvis det er noe som er uklart
 - Hva mente du egentlig når du sa....?

”Closure”

- Er det noe mer du har lyst til å prate om?
- Hvordan synes du det var å bli intervjuet?
- Tusen takk for at jeg fikk lov til å intervju deg!

23.4. Intervjuguide for lærer

INTERVJUGUIDE FOR LÆRER TIL MØTET

Ca. 1 time

Introduksjon

- Velkommen
- Avklare at hun vil delta i intervju og at hun kan trekke seg om hun har lyst
- Avklare at det er greit at jeg bruker diktafon

”Warm-up”

- **Generelt om uteskole**
 - Hva er uteskole for deg?
 - Hva slags erfaring/utdanning har du som grunnlag for din undervisning?
 - Hvilke erfaringer har du ved å benytte uteskole som en del av undervisningen og hvorfor benytter du deg av uteskole?
 - Hva ser du som fordeler/ulemper når du ser på uteskole kontra undervisning inne?
 - Hvordan/hvorfor benytter du deg av gården som arena for uteskole?
 - Noen spesielle fordeler/ulemper du vil ta frem?

Hovedintervju

- **Om uteskoledagene vi skal igjennom i observasjonsperioden**
 - **Mål med dagene**
 - Hva slags intensjon har du med uteskoledagene de neste to ukene?
 - Hva slags fag legger du vekt på i denne undervisningen og hvilke læringsmål dekker denne undervisningen?
 - Hvilke konkrete læringsmål har du ønske om at elevene skal lære i løpet av disse to ukene?
 -
 - **Praktisk gjennomføring**
 - Hvordan har du tenkt å gjennomføre undervisningen?

- Hvordan tenker du at dette vil treffe elevene og hvordan tror du de oppfatter denne formen for undervisning?
 - Hvordan tilpasser du uteskoledagene i forhold til undervisningen i klasserommet?
 - Hvordan forberedelser gjøres i forkant?
 - Følger du opp undervisningen du har hatt ute med elevene inne i ettertid av uteskoleundervisningen?
- **Eksempler fra tidligere uteskoledager**
 - Et det en spesiell uteskoledag du selv mener har gått bra?
 - Hva gjorde denne dagen så bra?
 - Hvordan var elevene?
 - Hva mener du at elevene lærte av denne dagen
- **Om elevenes læringsutbytte faglig, sosialt og fysisk**
 - Hvordan uteskoleundervisningen tilrettelegger for å øke læringsutbytte
 - Påvirker uteskole klassemiljøet på noen slags måte?
 - Hvordan oppfatter du elevene i denne situasjonen?
 - Hvordan synes du elevgruppen fungerer når dere har uteskole?
 - Hvordan tror du uteskole påvirker innlæringen av teori?
 - Hva tror du er viktige faktorer for at elever skal lære?
 - Har du noen spesielle tanker rundt fysisk aktivitet og barnas helse i forhold til uteskole?

”Cool-off”

- Ta tak i ting som har blitt snakket om hvis det er noe som er uklart
 - Hva mente du egentlig når du sa....?

Avslutning

- Er det noe mer du har lyst til å prate om?
- Tusen takk for at jeg fikk intervju deg

INTERVJUGUIDE FOR LÆRER I ETTERKANT AV OBSERVASJON

Ca. 45 min

Introduksjon

- Velkommen
- Tusen takk for at jeg har fått vært med på to spennende uker
- Avklare at hun er vil delta i intervju
- Avklare at det er greit at jeg bruker diktafon

”Warm-up”

- Kort om hvordan hun synes det har godt
 - Hvordan synes du de to ukene gikk?

Hovedintervju

- **Gjennomføring i forhold til hva som var planlagt**
 - Hvordan synes du de to siste ukene med uteskole har gått?
 - Hvordan gikk det i forhold til det du hadde sett for deg?
 - Gikk det etter planen?
 - Var det noen fag du hadde noen spesielle tanker om i etterkant i forhold til dagene?
- **Måloppnåelse**
 - Nådde du de mål du hadde tenkt med ukene?
- **Din oppfattelse av elevenes læring**
 - Hva tror du elevene fikk ut av dagene?
 - Hvordan tror du de har opplevd ukene i forhold til innlæring av nytt stoff?
- **Læreren som sin egen opplevelse**
 - Hvordan opplever du undervisningssituasjonen for deg som lærer når du skal undervise ute?

”Cool-off”

- Ta tak i ting som har blitt snakket om hvis det er noe som er uklart
 - Hva mente du egentlig når du sa....?

Closure”

- Er det noe mer du har lyst til å prate om?
- Tusen takk for at jeg fikk lov til å intervju deg!

23.5. Brev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Herakl Hørlages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ruth Kjørsti Raanaas
Institutt for plante- og miljøvitenskap
Universitetet for miljø og biovitenskap
Postboks 5003
1432 ÅS

Vår dato: 22.01.2010

Vår ref: 23421 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.01.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23421	Læringsutbytte av uterhøle
Behandlingsansvarlig	Universitetet for miljø- og biovitenskap, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ruth Kjørsti Raanaas
Student	Line Hage

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

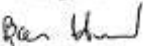
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Line Hage, Ulvefaret 49, 2014 BLYSTADLIA

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uia.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. bjorn.raanaas@ntnu.no
TROMSØ: NSD, SIV, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nudms@iuh.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

23421

Utvalget omfatter elever (4.- 7. klasse) og deres lærere ved en skole på Østlandet. Førstegangskontakten til skolen opprettes av prosjektleder mens førstegangskontakten til elever og deres foresatte opprettes gjennom lærer.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke fra foresatte for elevenes deltakelse og fra lærerne for deres deltakelse. Elevene blir også muntlig informert. Personvernombudet finner begge skrivene tilfredsstillende.

Opplysningene samles inn gjennom personlig intervju og observasjon. Det benyttes lydbandopptak. Lydbandopptakene vil bli transkribert til pc.

Innsamlete opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Universitetet for miljø- og biovitenskap sine rutiner for datasikkerhet.

Innsamlete opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest 31.05.2010. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Lydbånd makuleres.