

*Uteskole som motivasjons- og atferdsregulerende
verktøy for elever med atferdsutfordringer*

Forord:

Det er dessverre slik at skolehverdagen slik den er nå ikke passer for alle. Den har et klart mål om å omfavne alle elevene, men det er likevel noen elever som ikke finner seg til rette. Det siste året på lærerskolen valgte jeg å skrive fagtekst om optimalisering av hverdagen for elever med ADHD. Min motivasjon for dette temaet var erfaringene jeg gjorde meg i praksis og gjennom vikararbeid. I disse situasjonene observerte jeg ofte vanskelige situasjoner både for eleven selv, medelevene og lærerne. Høsten 2016 valgte jeg å skrive en prosjektskisse som omhandlet bruk av uterommet i undervisningen. Skolen spiller en vesentlig rolle for elevenes hverdag, og dersom en elev mangler følelsen av mestre sin egen hverdag, kan det få store konsekvenser for livskvaliteten. De tidligere fagtekstene jeg har skrevet, samt mine egne interesser og gleder ved å benytte uterommet, gav meg inspirasjon til å skrive om hvordan uteskole, fysisk aktivitet og praktiske kunnskapsformer kan påvirke skolesituasjonen til elever som ofte viser utagerende atferd.

Arbeidet med masteroppgaven har vært interessant og lærerikt. Datainnsamling i mars var spesielt spennende, da jeg fikk mulighet til å være med som deltakende observatør på uteskoletiltaket. Det er svært gledelig å ha et ferdigstilt produkt, og jeg håper det kan være til nytte for andre som søker informasjon om de samme emnene.

Jeg vil takke min veileder Tove Anita Fiskum for presise, raske og gode tilbakemeldinger på spørsmål jeg har kommet med. Hennes støtte og konstruktive kritikk har vært svært viktig i løpet av prosessen. Jeg vil også rette en stor takk til uteskolelærerne i den alternative læringsarenaen, for hjelp både med datainnsamling og bosituasjonen mens jeg var i forskningsfeltet. Videre vil jeg takke jentene på kontoret, som har sørget for godt arbeidsmiljø, gode diskusjoner og mye latter, i tillegg til min søster Elisabeth for hjelp med korrekturlesing. Til slutt vil jeg takke de fire elevene som valgte å stille som intervjupersoner, og som villig delte sine erfaringer med atferdsvansker, tunge dager på skolen og uteskolens rolle i hverdagen deres.

Trondheim, mai 2016

Daniel Grindheim Svestad

Sammendrag:

I dag vet vi at det er mange elever som ikke finner seg til rette i skolen. Noen av disse står i fare for å utvikle relasjons- og atferdsvansker, og senere være i risikozonen for tilkortkomning i skolen, som igjen kan føre til andre problemer (Befring, Frønes og Sørli, 2010). Det er derfor svært viktig med forebyggende arbeid.

Fokusområdet i denne studien dreier rundt følgende problemstilling: ”*Hvordan kan uteskole føre til bedre skolemotivasjon og atferdsregulering for elever med utagerende atferdsproblem/ADHD?*”. Formålet med studien er å undersøke hva som kan gjøre uteskole til et nyttig verktøy i arbeidet med elever som ofte viser utagerende atferd. Jeg ønsker å belyse både hva elevene kan finne utfordrende i den ordinære undervisningen, samt hva med uteskole som kan ha positiv effekt på elevens motivasjon og atferd. Videre ønsker jeg at studien skal kunne overføres til lignende situasjoner, der det kan være aktuelt å innføre alternative undervisningstiltak for å optimalisere skolesituasjonen for elever som ofte viser utagerende atferd.

Denne studien viser at å benytte uteskole i arbeidet med elever som noen ganger viser utagerende atferd kan ha positiv effekt på flere måter. Fiskum og Suul (2014) påpeker at denne type arbeid åpner for en praktisk kunnskapsform som ikke vektlegges i like stor grad som den teoretiske, men som kan passe enkelte elever bedre. Elevene har en tilhørighet i gruppen på uteskoletiltaket, og elevene opplever å mestre. Tidligere forskning har også vist at denne type arbeid åpner for sterkere relasjoner mellom lærer og elev (Cramp, 2008; Jordet, 2010; Skaugen og Fiskum, 2015). I tillegg har den økte mengden fysisk aktivitet på uteskoletiltaket positiv effekt på elevenes emosjonsregulering (Fiskum, 2015).

I denne studien har jeg benyttet en kvalitativ metode med fokus på det kvalitative forskningsintervju og en deltakende observasjon. Når forskeren søker en forståelse av hvordan informantene opplever en situasjon, egner det seg å bruke kvalitative forskningsmetoder (Thagaard, 2015). Forskningsfeltet er et uteskoletiltak som har fokus på at elevene skal oppleve trygge rammer, mestringsopplevelser og ansvar. Utvalget i studien består av fire elever. To av elevene er medisinert for ADHD, en elev er medisinert for ADD, mens den siste eleven ikke har noen diagnose.

Innholdsfortegnelse:

Forord:	2
Sammendrag:	3
Innholdsfortegnelse:	4
1.0 Innledning:	6
1.1 Bakgrunn for forskningsprosjektet	6
1.2 Problemstillingen:	8
1.3 Formål med oppgaven:	8
1.4 Oppgavens oppbygning:	8
2.0 Teori:	9
2.1 Begrepet uteskole – avgrensning og kjennetegn	9
2.2 Relasjonsdannelse gjennom uteskole	11
2.3 Atferdsvansker	12
2.3.1 ADHD	13
2.4 Kunnskapsformer	14
2.5 Emosjoner og emosjonsregulering	16
2.6 Motivasjon og mestring	18
2.6.1 Motivasjon og selvbestemmelse	18
2.6.2 Mestringsorientert og prestasjonsorientert læringsmiljø	19
2.7 Speiling og forventning	21
2.8 Selvoppfatning	22
2.8.1 Harters selvvurderingsteori	23
2.8.2 Banduras teori om forventning – self-efficacy	24
2.9 Uteskolens positive effekter	25
3.0 Metode:	27
3.1 Veien til målet	27
3.2 Kvalitativ forskningsmetode	28
3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju	29
3.2.2 Deltakende observasjon	30
3.3. Utforming av intervjuguide	31
3.4 Utvalg	32
3.5 Analyse	33
3.6 Forskningsetikk	35
3.6.1 Informert fritt samtykke	36
3.7 Kvalitet i forskningen – reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	37
3.7.1 Pålitelighet (Reliabilitet)	38
3.7.2 Gyldighet (Validitet)	39
3.7.3 Generaliserbarhet	39
3.7.4 Min forforståelse og mine grep for å sikre kvalitet i forskningen	40
4.0 Resultat og drøfting:	41
4.1 Motivasjon og behov	41
4.1.1 Behov	44
4.1.2 Behov for tilhørighet	44
4.1.3 Behov for selvbestemmelse	45
4.1.4 Behov for mestring	46
4.1.5 Relasjon til uteskolelærerne	48
4.2 Selvbilde og kunnskapsform i undervisningen	49
4.3 Atferd, fysisk aktivitet og emosjonsregulering	53
4.4 Metodekritikk	57

4.4.1	Intervjuguide	57
4.4.2	Utvalg.....	58
4.2.3	Kvalitet	58
5.0	Avslutning:	59
5.1	Behov for videre forskning.....	61
5.2	Oppsummering og pedagogiske implikasjoner	61
6.0	Litteraturliste:.....	63
Vedlegg 1 – Brev fra NSD		69
Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring.....		72
Vedlegg 3 – Intervjuguide.....		74

1.0 Innledning:

1.1 Bakgrunn for forskningsprosjektet

I dagens samfunn er det stort et fokus på å skape en skole som passer for alle. Det er likevel slik at enkelte barn står i fare for å utvikle vansker i form av mestrings-, relasjons og atferdsproblemer. Barn som opplever slike vansker kan oppleve tilkortkomning i skolen, kriminalitet, alkohol- og stoffmisbruk, psykiske og fysiske helseproblem, ensomhet og arbeidsledighet (Befring, Frønes og Sørлие, 2010). I mange tilfeller kommer foreldrene, skolen og andre institusjoner som skal hjelpe til kort. Det er derfor svært viktig med forebyggende arbeid. Forebyggende arbeid handler om å gjøre en tidlig innsats med et tydelig mål om å hindre negativ utvikling, både i startfasen og for å forhindre at det forverrer seg (Arnesen og Sørлие, 2010, s. 86).

Ogden (2010) poengterer at skolen har for lite fokus på elevenes psykiske helse, og at det i den forbindelse er nødvendig med endringer. En potensiell endring som bør vies oppmerksomhet, er skolens evne og vilje til å variere hvilken tilnærming man har til undervisningen.

Nature has not adapted the young animal to the narrow desk, the crowded curriculum, the silent absorption of complicated facts. His very life and growth depend upon motion, yet the school forces him into a cramped position for hours at a time, so that the teacher may be sure he is listening or studying books. (Dewey & Dewey, 1915, s. 18f).

Dette sitatet er skrevet av Dewey for 100 år siden, uten noen idé om hvilken retning skolens utvikling ville ta. Ifølge Fiskum (2015) har ikke skolen utviklet seg i den retningen Dewey ønsket, som var en mer praktisk tilnærming til undervisningen. I stedet har det blitt et økt fokus på at elevene skal oppholde seg i ro ved pulten sin og lære gjennom teoretiske representasjoner av virkeligheten (Bjorklund og Bering, 2002). Bjorklund og Bering påpeker også at denne måten å lære på kan redusere motivasjonen, og da spesielt for elever som ikke oppnår positive resultater gjennom lesing og skriving.

Ideen om uteskole ble formulert allerede på 16- og 1700-tallet, men den fikk ikke sitt gjennombrudd før tidlig 1900-tallet. Tanken var at man kunne gjøre undervisningen mer virkelighetsnær og konkret for elevene, og at dette vil føre til en økning av motivasjon og lyst til å lære. Siden Normalplanen av 1939 har tanken om undervisning ute vært gjeldende gjennom begreper som lokal læring, lokal tilpassing og lokalt lærestoff, men selve begrepet *uteskole* har aldri vært i bruk i norske læreplaner (Jordet, 2010). Feltet er voksende, og både i praksis i lærerutdanningen og gjennom vikararbeid kan man merke et økende fokus på å bruke nærområdet i undervisningen.

Til tross for at feltet har behov for mer forskning, finner man forskningsprosjekter med klar relevans til uteskoles eventuelle effekter på oppvekst, fysisk aktivitet og motivasjon for skole. Her vil jeg kort nevne noe forskning, før det i teorikapittelet både presenteres forskning i forbindelse med teoriene, og gjennom et eget delkapittel om uteskolens positive effekter. Price (2015) undersøkte i sitt forskningsprosjekt hvorvidt uteskole kunne påvirke viljen til å møte opp på skolen for elever med sosiale, emosjonelle og atferdsvansker. Han kom frem til at deltakerne i prosjektet så frem til dager med OLP (outdoor learning programme), og at disse dagene ble et positivt tilskudd i hverdagen. Dette kom frem gjennom økt oppmøte, bedre punktlighet, større vilje, øyeblikk der elevene viste glede, i tillegg til at elevene viste forbedret atferd mens de deltok i utendørsprogrammet (Price, 2015). Videre har Robert White (2012) forsket kvantitativt på effekten av uteskole i forbindelse med engasjement i undervisningen for elever med særskilte behov. Han gjennomførte forskningen med 48 elever i 8. klasse som informanter. Personalet på skolene mente disse elevene hadde sosiale-, emosjonelle-, eller atferdsvansker. Disse elevene deltok som vanlig i den ordinære undervisningen, og deltok i tillegg i et program med undervisning utendørs. Whites funn (2012) kunne indikere at det var statistisk signifikant forskjell på hvordan elevene oppfattet seg selv før og etter undervisningsprogrammet. I tillegg rapporterte informantene positive resultater i forbindelse med tillit, fungering i grupperinger og regulering av emosjoner i dagliglivet. Rapporten viste også at 75% av deltakerne mente prosjektet hadde positive effekter på dagliglivet sammen med familien, og 100% opplevde positive effekter med tanke på tillit til de andre deltakerne på gruppa.

1.2 Problemstillingen:

Arbeidet med problemstillingen startet høsten 2016. Jeg meldte meg på en prosjektgruppe med fokus på temaet uteskole, og jeg la tidlig i prosjektet vekt på at jeg ønsket å arbeide med fysisk aktivitet i uterommet og effekt av dette. Da jeg også ytret at jeg tidligere hadde arbeidet med elever med ADHD, mente veileder at dette fint kunne kombineres med de øvrige ønskene jeg hadde for prosjektet. I samarbeid med veileder utledet jeg da problemstillingen:

Hvordan kan uteskole føre til bedre skolemotivasjon og atferdsregulering for elever med utagerende atferdsproblem/ADHD?

Dette prosjektet fokuserer på den type uteskole som foregår i et naturlig miljø, samt at den begrenser utvalget ved at det kun er snakk om elever på mellom- og ungdomstrinnet med utagerende atferdsproblem eller ADHD.

1.3 Formål med oppgaven:

Hovedmålet med oppgaven er å belyse hvordan uteskole kan påvirke motivasjonen og atferden hos elever som ofte viser utagerende atferd. Videre ønsker jeg at studiens resultat skal kunne overføres til lignende situasjoner. Som nevnt innledningsvis har ikke uteskole og dens effekt fått så mye plass i tenkingen rundt dagens skole, og mitt håp er at denne studien kan bidra til dette. Dette er et område med lite tidligere forskning.

1.4 Oppgavens oppbygning:

Oppgaven er delt inn i 5 kapitler: Innledning, teori, metode, analyse og drøfting og konklusjon. Teorikapittelet vil inneholde redegjørelse for hva som ligger i begrepet uteskole, atferdsvansker og ADHD, teorier om kunnskapsformer og emosjonsregulering, samt noen relevante teorier om selvoppfatning, motivasjon og mestring. Videre vil jeg i metodekapittelet gjøre rede for mine valg gjennom forskningsprosessen, og dette vil jeg gjøre på bakgrunn av relevant vitenskapsteori. Avslutningsvis presenter jeg funn og drøfting i samme kapittel, før oppgaven rundes av med en oppsummering av hovedfunnene og hvilke pedagogiske implikasjoner dette kan ha.

2.0 Teori:

I dette kapitlet vil jeg presentere teori som er relevant for min problemstilling. Første del av kapitlet vil benyttes til å avgrense begrepet uteskole, før jeg kort gjør rede for atferdsvansker. Videre vil jeg gjøre rede for kunnskapsformer, emosjonsregulering, motivasjonsteori og selvoppfatning. Som jeg kommer nærmere inn på etter hvert, ønsket jeg i utgangspunktet å intervju og observere elever med ADHD. Dette bød på problemer da jeg skulle velge utvalget mitt, og jeg fant det derfor hensiktsmessig å gjøre rede for både innadvendte og utagerende atferdsvansker. Hovedfokuset har likevel vært på utagerende atferd i form av ADHD. Deretter presenteres det teori som redegjør for forskjellige kunnskapsformer og emosjonsregulering. Det finnes mange ulike motivasjonsteorier, men jeg har likevel valgt å fokusere på noen bestemte teorier som jeg anser som særlig relevante for min problemstilling. Avslutningsvis redegjøres det for speiling og forventninger fra omgivelsene, samt selvoppfatning. Teorien benyttes i kapittel 4 sammen med det jeg fant gjennom forskningsintervju og observasjon i forskningsfeltet.

2.1 Begrepet uteskole – avgrensing og kjennetegn

I vår kultur forbindes skole med læringsaktiviteter som foregår inne i klasserommet, eller den klassiske klasseromsundervisningen. Denne type undervisning kjennetegnes ved at man arbeider med tekster som tar sikte på å gjengi virkeligheten. Å skrive, å snakke og å lese er de dominerende aktivitetene (Jordet, 2010). Klasseromsundervisning er imidlertid ikke en fastsatt måte å undervise på. Det er mange måter å variere undervisning på, og hvilke metoder som benyttes i praksis preges av lærerens preferanser i tillegg til hvilke muligheter klasserom og nærområde byr på. Likevel er det dominerende mønsteret i dagens undervisning at det veksles mellom formidling av kunnskap fra læreren og veiledning av elever i grupper eller individuelt. Jordet (2010) påpeker at det også benyttes metoder som er fagspesifikke, i tillegg til de i større grad vanlige metodene prosjektarbeid, rollespill, elevbedrift, drama og lignende. Dette viser at det ikke er noen fasit for hvordan klasseromsundervisningen gjennomføres.

Et alternativ til klasseromsundervisningen er uteskole. I likhet med begrepet klasseromsundervisning, bærer ikke begrepet uteskole noen fasit på hvordan undervisningen skal gjennomføres. Uteskole er en samlebetegnelse for de læringsaktivitetene som foregår

utenfor klasserommet, og denne typen undervisning byr på unike læringsmuligheter, fordi det kombinerer fysisk aktivitet med abstrakt tenking (Mygind, 2007). Fiskum og Jacobsen (2015) definerer uteskole som en pedagogisk metode man benytter med mål om å redusere mengden abstrakt læring, og heller relatere læringsinnholdet til det ekte. Cramp (2008) skriver at man gjennom de alternative omgivelsene kan få frem skjulte egenskaper hos elevene. Videre skriver han at spenningen ved å møte de ekte situasjonene, og det dramaet som oppstår, ofte får frem gode diskusjoner mellom elever og lærere. Dette kan for eksempel være gjennom vilter leik, eller funn av dyr, insekter og lignende. De to forutsetningene som må være tilstede for at undervisningen skal kunne kalles uteskole, er at skolens omgivelser brukes som læringsarena samt at skolens omgivelser brukes som kunnskapskilde. Det er viktig å påpeke at begrepet uteskole ikke kan benyttes om man kun flytter de dominerende aktivitetene i klasserommet ut. Det holder med andre ord ikke bare ”å være ute”. For at man skal kunne benytte betegnelsen ”Uteskole”, må ressursene i omgivelsene tas i bruk (Jordet, 2010).

Dette utfordrer synet som sier at kunnskap skal tilegnes på skolebenken gjennom skreven tekst. Flytting av undervisningen utendørs inviterer til andre arbeidsmetoder enn de man finner naturlig inne i klasserommet. Jordet (2010) trekker frem bruk av utforskende, problemløsende og praktiske aktiviteter, samt bruk av skapende, kreative og lekbaserte tilnærminger som sentrale aspekter. Dette får læringsteoretiske implikasjoner ved at man lærer gjennom bruk av kropp og sanser, i tillegg til at læringen skjer gjennom sosial samhandling og kommunikasjon. Fiskum og Jacobsen (2012) påpeker at arbeidsmetodene uteskole tilbyr kan ha flere positive effekter, slik som mer fysisk aktivitet, mindre uro, mindre verbal og fysisk utagering, bedre konsentrasjonsevne, større grad av positive emosjoner og større variasjon av emosjoner. Dette vil til slutt resultere i en dannelsesprosess for hele mennesket (Fiskum og Jacobsen, 2012; Fiskum, 2015; Skaugen og Fiskum, 2015). ”Uteskole bidrar til dannelsen av hele mennesket (”hode, hjerte og hånd”) gjennom et samspill mellom teoretiske, praktiske og estetiske kunnskaps- og læringsformer.” (Jordet, 2010, s. 35).

I norsk skole finner vi ifølge Jordet (2010) både en bred og en smal forståelse av uteskole. Den brede forståelsen innebærer at man flytter undervisningen utendørs som et bidrag til elevens totale allmenne dannelse. Det å gjennomføre undervisningen utendørs tilfører nok positive kvaliteter til at det er ressursmessig verdt det. Disse kvalitetene er blant annet faglig læring, kreativ utfoldelse, lek, helsefremmende fysisk aktivitet og sosialt samvær (Jordet, 2010). Jordet (2010) påpeker at denne forståelsen av uteskole er svært utbredt, men at det

likevel er store utfordringer ved den. Det kan blant annet skje at man tillegger det sosialpedagogiske for mye vekt, og at det dermed blir for lite fokus på fagspesifikke. En tilnærming til denne forståelsen blir en klassisk utedag fra grunnskolen, der for eksempel hele trinnet er ute hele dagen. Da har gjerne lærerne planlagt noen aktiviteter, mens det settes av mye tid til frilek, mat og sosialt samvær. Den smale forståelsen innebærer derimot et snevrere fokus på å realisere spesifikke mål. Dette kan være mål innen enkeltfag, sosialt eller andre mål i barnas utvikling (Jordet, 2010). Dersom målsettingen er av en art som favoriserer en smal forståelse av uteskole, vil arbeidet føre til mer fagavgrensede eller tidsavgrensede økter med smale og spesifikke mål. Jordet (2010) tar ikke stilling til hvilken av disse tilnærmingene som egner seg best, men peker heller på at å flytte undervisningen ut av klasserommet, uavhengig av hvilken forståelse man tilnærmer seg, kan føre til et utvidet perspektiv på læring.

Dette påvirker læringen på mange plan. ”Det får blant annet kunnskapsteoretiske, læringsteoretiske og dannelsesteoretiske implikasjoner som utfordrer forestillinger som har preget skolen som institusjon i hele dens historie” (Jordet, 2010, s. 34).

Klasseromundervisningen er preget av regler og normer som gjør den formell, og dette innebærer blant annet en form for konkurranse blant elevene om hvem som får ordet. Dette gir redusert taletid til elevene, og kan slå uheldig ut for enkelte. Dersom undervisningen flyttes ut, er dialogen i større grad preget av en spontan fremtoning. Dette kan føre til en mer åpen og mer uformell kommunikasjon, som igjen kan ha positiv effekt på lærerens relasjon til elevene.

2.2 Relasjonsdannelse gjennom uteskole

Gode relasjoner mellom medelever, og mellom lærere og elever er en sentral faktor i arbeidet med læring. Pianta (1999) peker på viktigheten av gode relasjoner mellom voksne og barn. Dersom relasjonene mellom barnet og de nærmeste voksne ikke er gode, kan det være en risikofaktor for barnet. Nærmeste voksne er blant annet foreldre og lærere. Dette gjør relasjonen mellom lærere og elever svært viktig, da gode relasjoner her kan være avgjørende for elevens utvikling. Optimalisering av relasjonen mellom lærer og elev kan bidra til bedre relasjoner mellom eleven og andre, samt bedre resultater på skolen (Pianta, 1999; Ogden 2010). Jordet (2010) peker på barn og unges atferd og handlinger som strategier for å etablere gode relasjoner til medelever, og at dette er et resultat av det sentrale behovet mennesker har

for å bli likt og anerkjent av andre. Skolen spiller i større og større grad rollen som oppvekst- og oppdragsarena, og forskning har ifølge Jordet (2010) vist at gode lærer-elev-relasjoner har positiv betydning på to områder som er spesielt sentrale i denne studien; elevatferd og læringsutbytte. Forskning viser at det er en sammenheng mellom relasjonen mellom lærer og elev, og hvorvidt eleven viser problematisk atferd. I tillegg viser forskning at elever i større grad er faglig interessert og motivert, og lettere vil gjøre det læreren ber om dersom eleven føler at læreren bryr seg om dem (Jordet, 2010). Hartmeyer og Mygind (2016) skriver blant annet at lærerens konstante tilstedeværelse i uteskolen gjør at læreren i større grad kan få innsikt i hvordan elevene opptrer i de sosiale interaksjonene. I tillegg fant de at barn i større grad varierer hvem de leker med i uteskolen enn i skolegården. Den konstante tilstedeværelsen gir også læreren mulighet til å gi feedback på elevens nylige atferd.

Det er ifølge Nordahl mfl. (2005, i Jordet, 2010) mulig å peke på flere sentrale forhold ved prosessen der man bygger relasjoner i møte med barn og unge. Man er nødt til å etablere tillit, se det enkelte barn og verdsette og anerkjenne barnet. Jordet mener det kan ha positive effekter i forbindelser med relasjonsbyggingen når man er med barn og unge i uterommet. ”Uteskole endrer de kontekstuelle betingelser for lærer-elev-relasjonen på en slik måte at det synes lettere for læreren å framstå på en slik måte at han blir verdig det enkelte barns tillit.” (Jordet, 2010, s. 99). Elevenes tillit er ikke noe man bare får om man bestemmer seg for å skaffe den. Læreren får tillit ved å vise seg verdig. Cramp (2008) skriver at lærerens hverdag er preget av krav fra alle kanter, og at uteskole derfor kan tilføre viktig tid til relasjonsbygging mellom lærere og elever. Dette er tid som lærere ikke lenger har i den ordinære skoledagen. Viktigheten av relasjoner i skolen bør ikke undervurderes, og uteskole kan dermed indirekte spille en vesentlig rolle i elevenes faglige interesse, motivasjon og atferd. Som nevnt i forrige delkapittel, er det ofte de ekte situasjonene man møter utendørs som skaper diskusjonene som er preget av mest engasjement (Cramp, 2008; Skaugen og Fiskum, 2015).

2.3 Atferdsvansker

Dette underkapittelet skulle i utgangspunktet handle om utagerende atferdsvansker og ADHD, men på grunn av utfordringene som viste seg ved utvelgelsen av informanter var jeg nødt til å ha atferdsvansker som hovedtema, men med utagerende atferd og ADHD som hovedfokus.

Ogden definerer atferdsvansker på denne måten: ”Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre” (Ogden, 2010, s. 18). Befring og Duesund (2014) forklarer relasjonsvansker eller atferdsvansker ved hjelp av to ytterpunkter. Det ene ytterpunktet er de som har innadvendte vansker. Dette er de som ønsker å gjøre seg usynlige og strekker seg langt for å unngå sosiale involveringer. Det andre ytterpunktet er de utagerende vanskene, og dette er barn og unge som lett kan komme i konflikt med medelever, lærere og andre i omgivelsene. Ofte kan dette føre til at de sliter med å bli finne seg til rette i den ordinære skolesituasjonen (Befring og Duesund, 2014). Innadvendt atferd kan for eksempel føre til depresjon, angst eller selvskading, mens eksempler på utagerende atferd kan være sparking, slåing, stride imot regler og lignende (Holland, 2013, s. 16). Av dette kan man lese at utagerende atferd i større grad kan få konsekvenser for omgivelsene. Ifølge Holland har ca. 2-3 % av barn og unge atferdsvansker i alvorlig grad.

Det kan være flere årsaker til at et barn viser utagerende atferd, men tendensene i selve atferden er ofte ganske like. Det er samtidig viktig å påpeke at ethvert tilfelle av atferdsvansker er forskjellig, og arbeidet man gjør må tilpasses hver enkelt elev (Ogden, 2010). ”Disse barna framstår således som aktive, urolige, impulsstyrte, og enkelte ganger aggressive.” (Befring og Duesund, 2014, s. 453f). I tidlig alder slår dette i større grad ut i fysisk utagering, mens det i ungdomsskolen ofte kan gi utslag i form av verbal utagering. En diagnose som kan stå bak atferdsvansker av denne typen er ADHD. Hauge viser ved hjelp av tallfesting i sin masteroppgave en voldsom oppgang av både medisinerte og ikke-medisinerte tilfeller av ADHD (Hauge, 2011, s. 16f). Det er derfor helt sentralt at fremtidige lærere setter seg inn i hva det dreier seg om, og hvordan man kan arbeide for å optimalisere skolegangen for alle elevene.

2.3.1 ADHD

ADHD er en betegnelse på mennesker som sliter med oppmerksomhetssvikt, lav impulskontroll, manglende evne til å konsentrere seg og hyperaktiv atferd (Engh, 2014). Bokstavsammensetningen ADHD står for *attention deficit hyperactivity disorder*, og denne tittelen inneholder uttrykk som sier noe om avvikene i atferd som ofte henger sammen med

atferdsvansken. ADHD er en utviklingsforstyrrelse i hjernen, altså en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse. Selv om ADHD er den samme forstyrrelsen hos alle som har det, er det likevel ikke slik at enhver person som får diagnosen ADHD viser den samme atferden. Det er derfor ikke riktig å behandle alle med ADHD som en felles gruppe med de samme behovene (Engh, 2014). Det som likevel ofte kan være en fellesnevner for elever med ADHD, er tendensen til å være lite kritisk til omgivelsene, at de fort gir opp, lett lar seg avlede og at de sliter med å bedømme egne ferdigheter (ADHD Norge, 2015). Det er altså helt sentralt at man blir godt kjent med individet, slik at man ser behovene den enkelte har.

Det kan være vondt for alle barn å motta negativ tilbakemelding på atferden sin. ADHD Norge (2015) betegner dette som en mulig fellesnevner for barn med ADHD. Atferden kan fort få lærere, foreldre, medelever og andre omsorgspersoner til å gi negativ tilbakemelding. Dette kan føre til at barn med ADHD i større grad enn andre barn mottar negativ tilbakemelding på oppførselen sin. Barkley (1990, i Guettal og Potter, 2000) påpeker at dette i det lange løp kan føre til at barn mister motivasjon og faller ut av skolen. Mangel på mestringsfølelse og bekreftelse kan ha svært store konsekvenser for elevers motivasjon.

2.4 Kunnskapsformer

En annen årsak til at elever kan miste motivasjonen i dagens skole, er at de ulike kunnskapsformene ikke anerkjennes i like stor grad. Mennesker besitter kunnskaper i flere former, og Fiskum og Suul (2014) peker på skjevfordelingen av kunnskapsformer som en mulig årsak til at vi ikke alltid ser all kunnskapen alle elevene besitter. Slik vi kjenner skolen i dag, er det ingen tvil om at kunnskap ofte blir sett på som noe teoretisk og noe vi ofte finner i bøker. Det er imidlertid slik at samfunnet krever kunnskap av alle slag for at det skal fungere. Ifølge Fiskum og Suul (2014) ble kunnskapsformene sammenlignet og sidestilt i det gamle Hellas. Aristoteles sorterte da kunnskap i tre ulike former. Dette var den teoretiske kunnskapen (episteme), den praktiske (techne) og det som er betegnet som praktisk klokhet (phronesis). Gustavsson (2000) påpeker at praktisk klokhet, eller phronesis, forutsetter teoretisk og praktisk kunnskap og evnen til å foreta etiske handlinger.

Denne sidestillingen av ulike kunnskapsformer ser vi imidlertid ikke i dag, da det i mange tilfeller er klart at teoretisk kunnskap veier tyngre enn praktisk kunnskap. Fiskum og Suul (2014) peker på verdsettingen av de estetiske fagene kunst- og håndverks og kroppsøving, i

forhold til norsk og matematikk. Begge kunnskapene kreves i samfunnet, men likevel verdsettes de teoretiske fagene i større grad. At kunnskap har verdi uansett form, er viktig å videreformidle til elever i grunnskolen. Om alle yrkesgrupper og kompetanseområder vurderes med lik respekt, vil det ikke oppleves som et nederlag for elever med praktiske interesse- og kompetanseområder (Ingesson, 2008; Pape, Bjørngaard, Westin, Holmen og Krokstad, 2011).

Avsnittet over viser hvordan grunnskolen i dag verdsetter den teoretiske kunnskapen i større grad enn praktisk-estetisk kunnskap. Den teoretiske kunnskapen læres gjennom teoretisering, mens praktisk kunnskap ofte erverves gjennom erfaring og handling. Som nevnt innledningsvis pekte Dewey (1915) på at vi ikke er skapt for å sitte i ro, mens Bjørklund og Bering (2002) poengterer at den teoretiske læringsformen kan være svært demotiverende om man ikke mestrer lesing og skriving. Det at praktisk kunnskap ofte erverves gjennom erfaring og handling, gjør at det kan være vanskelig å konkretisere den praktiske kunnskapen. Praktisk kunnskap kan ifølge Fiskum og Suul (2014) blant annet omfatte taus kunnskap. Taus kunnskap handler om det vi vet, men ikke kan si (Polanyi, 2000, i Fiskum og Suul, 2014). Dette kan eksemplifiseres ved hjelp av direkte og indirekte persepsjon (Fiskum og Suul, 2014). Man ser umiddelbart at en sykkel kan sykles på (direkte persepsjon) uten at man trenger å identifisere alle enkeltdelene ved sykkelens (indirekte persepsjon). Et annet eksempel på den tause kunnskapen kan være hvordan man gjenkjenner ansiktet til noen man kjenner. Man klarer ikke nødvendigvis å påpeke nøyaktig hva som gjør at man gjenkjenner det bestemte ansiktet, men man vet likevel med en gang hvem personen er (Fiskum og Suul, 2014). Den praktiske kunnskapen kan også skildres gjennom det man ser om man ser ut av et vindu. En person med bakgrunn og kunnskap innen jordbruk vil for eksempel legge merke til helt andre detaljer enn en person med bakgrunn og kunnskap innen arkitektur eller byggfag.

I skolen vektlegges det at elevene skal få et allsidig bilde av samfunnet vi lever i. Dette innebærer at elevene får se hva slags kunnskap som kreves i ulike yrker, og samtidig at det legges til rette for respekt og ydmykhet overfor den kunnskapen som kreves i de ulike yrkene (Fiskum og Suul, 2014). Enkelte barn opplever derimot mangel på respekt og nedgang i selvpåfatning fordi de sliter med den teoretiske tilnærmingen i skolen. Ingesson (2007) ønsket å undersøke hvordan det er å vokse opp med dysleksi, og intervjuet derfor 75 ungdommer med mål om å erverve beskrivelser av deres barndom med psykososiale utfordringer. Det at ungdommene ikke levde opp til de teoretiske forventningene i skolen,

førte til at majoriteten av tenåringene følte seg annerledes og dumme de seks første årene på skolen. Dette kom i noen tilfeller av holdningene til medelevene, men samtidig var det ofte relasjonene til de jevnaldrende som gjorde at elevene med dysleksi likevel trivdes i skolen (Ingesson, 2007).

En annen studie som bygger opp under påstanden om at den teoretiske tilnærmingen ikke passer for alle, er Fiskum og Jacobsens (2015) forskning på barn med lesevansker og deres trivsel i innendørs og utendørs undervisning. Dette var en undersøkelse med 31 elever fra 5. klasse, der målet var å finne ut om elever med lesevansker viste forskjellig atferd og hadde forskjellig opplevelse i innendørs og utendørs undervisning. Derfor deltok elever med og uten behov for spesialundervisning i undersøkelsen. Resultatene viste at guttene med behov for spesialundervisning var samstemte i at de hadde det bedre i undervisningen som foregikk utendørs, og guttene og jentene med behov for spesialundervisning rapporterte at de hadde det mindre bra i den ordinære undervisningen. Den vanligste årsaken i studien, og dette var blant alle elevene, var at det var morsommere å være ute. Det interessante for min studie er at elevene som sliter med å tilpasse seg den ordinære undervisningen, altså de som mottar spesialundervisning til vanlig, oftere rapportere større grad av mestring i utendørs undervisning som årsak til at de har det bedre ute (Fiskum og Jacobsen, 2015).

2.5 Emosjoner og emosjonsregulering

Siden menneskets emosjoner er svært sammensatte, kan det være vanskelig å definere hva emosjoner egentlig er. Vikan (2014) skriver at emosjoner handler om flere komponenter enn kun den enkelte "følsomheten" man får hvis man for eksempel er redd, sint eller glad. Det bringer også med seg kroppslige reaksjoner, slik som for eksempel anstrengt pust og anspent muskulatur. Emosjoner består av tre hovedkomponenter: Opplevelse, kroppslige eller fysiologiske reaksjoner og væremåte/atferd (Vikan, 2014). Et eksempel samspillet mellom disse komponentene i en emosjon, kan fremstilles gjennom frykten for å bli påkjørt når man går på tur. Man opplever frykten, før man får en kroppslig eller fysiologisk reaksjon på det som skjer. Om emosjonen er frykt, vil som regel pulsen stige og musklene spennes. Til slutt vil individets væremåte og ansiktsuttrykk preges av opplevelsen (Vikan, 2014).

Vi blir hele tiden utsatt for "støy" fra omgivelsen rundt oss. Denne støyen gir oss impulser som vi må lære oss å regulere. En elev som ofte viser utagerende atferd i skolen, for

eksempel med ADHD, vil ha større problemer med å motstå de impulsene enn de øvrige elevene. Evnen til å motstå impulsene er en del av det Kvello (2014) beskriver som emosjonell kompetanse, der det blant annet inngår at man er nødt til å regulere sine emosjoner. Emosjonell kompetanse kan også handle om å forsterke enkelte impulser, som for eksempel om man skal lytte etter noe. God emosjonell kompetanse innebærer at man fanger opp egne og andres emosjoner, klarer å regulere emosjoner, i tillegg til at man møter andres emosjoner på en hensiktsmessig måte (Kvello, 2014). Som nevnt innledningsvis er vi ikke nødvendigvis skapt for å sitte i ro (Dewey og Dewey, 1915). Et tiltak som kan øke elevens evne til å regulere emosjoner, er å øke mengden fysisk aktivitet i løpet av skolehverdagen. Dette løftes frem i neste avsnitt.

Fiskum (2015) påpeker i sin doktorgrad at det burde være et mål i seg selv å øke mengden fysisk aktivitet i skolen. Dette er fordi fysisk aktivitet gir store helsemessige fordeler (Bailey, 2000; D.P. Bailey et al. 2012, R. Baily, Hillman, Arent & Petitpas 2013; Fiskum, 2015). Det er ifølge Fiskum flere variabler enn fysisk form som blir påvirket på en positiv måte av fysisk aktivitet. Fysisk aktivitet kan blant annet føre til positiv endring i forbindelse med regulering av emosjoner (Russel & Newton, 2008; Sanchez-Lopez et al., 2009; Sund et al., 2011; i Fiskum, 2015), og dette kan igjen føre til at man får bedre kontroll på egen oppmerksomhet og konsentrasjonsevne. Vikan skriver at en vanlig definisjon av emosjonsregulering er: ”tiltak for å minske, øke, opprettholde, avslutte eller starte emosjonell spenning.” (Vikan, 2014, s. 117). Waade og Ingvaldsen (2014) skriver at de fleste emosjonsteorier setter sitt grunnlag i at det er underliggende drivkrefter som gjør at vi av og til viser irrasjonell atferd. En normal fremgangsmåte for å overstyre de biologiske drivkreftene i dagens skolen er medikasjon og intervensjon fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste eller lignende tjenester (Taylor og Kuo, 2011; Waade og Ingvaldsen, 2014). Waade og Ingvaldsen påpeker at dette kan anses som merkelig, da man lenge har hatt kunnskap om at fysisk aktivitet bidrar til å dempe uro, aggresjon og frustrasjon hos barn. Om den iboende biologiske trangene ikke blir tilfredsstilt, blir man naturligvis frustrert (Waade og Ingvaldsen, 2014).

Fiskum (2015) påpeker i sin doktoravhandling at fysisk aktivitet kan bistå den akademiske læringen innendørs i utviklingen av hele mennesket. Det kan blant annet redusere stress, gi positive opplevelser samt redusere behovet for å regulere emosjoner og atferd (Fiskum, 2015). Flere studier viser at en økning av tidsbruk på fysisk aktivitet kan bedre de akademiske resultatene, til tross for at man benytter tid som normalt ville blitt brukt på

akademisk læring (Trudeau og Shephard, 2008). Det å øke tid til fysisk aktivitet i skolen går dermed ikke nødvendigvis utover de akademiske resultatene på en negativ måte, men det kan heller ha positive resultater. Fiskum (2015) påpeker at det sannsynligvis er bedring i emosjonsregulering som er årsaken til at fysisk aktivitet tilsynelatende bedrer elevenes akademiske resultater.

2.6 Motivasjon og mestring

Manger og Wormnes (2015) diskuterer hva som gjør at enkelte mennesker er høyt presterende, og hevder at ”Forklaringen finner du nesten alltid i en kombinasjon av talent, øvelse og spesielle forhold i deres omgivelser.” (Manger og Wormnes, 2015, s. 13).

Utgangspunktet for deres arbeid er at motivasjon og mestring ligger til grunn for hvordan vi møter utfordringer og oppgaver. Deci og Ryan (1985) beskriver motivasjon som en kraft som gir energi og kraft til atferd. Motivasjon kan sees på som atferdens *hvorfor*. Manger og Wormnes (2015) peker på behovet for mestring som et genuint ønske alle mennesker har. Dette er en sentral del av Deci og Ryans (1985) teori om selvbestemmelse.

2.6.1 Motivasjon og selvbestemmelse

Behovet om selvbestemmelse handler om at man ønsker å se seg selv som en kilde og ressurs til egne handlinger. Dette har i hovedsak handlet om de tre grunnleggende behovene: Behov for autonomi eller selvbestemmelse, behov for kompetanse og mestring, og behov for tilhørighet. Kort fortalt handler det om at man kan stimulere en persons indre motivasjons gjennom å gi personen selvbestemmelse, sørge for at personen opplever mestring og føler tilhørighet til gruppen han er en del av (Deci og Ryan, 1985). Skolehverdagen spiller en sentral rolle i så måte. Allerede fra første skoledag er man en del av en gruppe man skal arbeide og leke sammen med i flere år, og det er derfor sentralt at man føler man hører hjemme i gruppen. I forbindelse med behovet for mestring, møter man hele tiden utfordringer i form av både akademiske og sosiale krav fra omgivelsene.

Felles for alle mennesker er behovet for en form for motivasjon når man skal utføre en bestemt aktivitet eller handling. Innen grunnleggende motivasjonsteori skiller vi mellom indre og ytre motivasjon (Deci og Ryan, 1985). Teorien om selvbestemmelse beskriver betydningen av indre motivasjonen. Dersom menneskelig atferd har sitt utspring i ren

interesse eller glede gjennom utøvelse av aktiviteten, kalles drivkraften indre motivasjon. Dette er motivasjon som kommer innenfra, og den er ikke avhengig av belønning eller påvirkning fra utsiden. Dette blir ofte betraktet som den optimale formen for motivasjon (Deci og Ryan, 1985). Betegnelsen ytre motivasjon benytter vi derimot når aktiviteter gjennomføres uten at det fører indre tilfredsstillelse med seg. Ytre motivasjon forekommer oftere når andre bestemmer aktiviteten gjennom ytre stimuli, og gjennomføringen gir liten grad av indre glede. Da er man heller avhengig av en form for belønning. I skolesammenheng er det for eksempel ikke unormalt at de som har sittet i ro eller ”jobbet best” i timen får gå ut først. Dermed belønnes det å sitte i ro og jobbe, og det blir dermed en insentiv for de som ikke finner glede i aktiviteten alene. Begge formene for motivasjon er sentrale i arbeidet med barn og unge (Skaalvik og Skaalvik, 2014). Målet er å legge til rette for et læringsmiljø som gir elevene genuin glede ved gjennomføring av aktivitetene, og at læringsutbyttet kommer som et resultat av aktivitetene.

Skaalvik og Skaalvik (2014) peker på viktigheten av å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø. Målet er at alle elevene skal føle seg sett og respektert, og at alle elevene skal ha reelle oppgaver. Dette kan igjen føre til at elevene føler seg som reelle bidragsyttere i fellesskapet, og dermed føle at de innehar kompetanse. I tillegg til utfordringene man møter i arbeidet med kompetansemål, setter man press på seg selv i form av konkurranse med tidligere utgaver av seg selv, og andre. Hvordan man opplever seg selv i disse situasjonene, samt hvordan man opplever andres opplevelse av seg selv, vil ha stor betydning for videre atferd.

2.6.2 Mestringsorientert og prestasjonsorientert læringsmiljø

Læringsmiljøet i en klasse bestemmes av flere faktorer. Dette kan blant annet være hvordan man tilnærmer seg aktivitetene som skal gjøres. I denne sammenhengen ønsker jeg å fokusere på om man tilnærmer seg aktiviteten med mål om å mestre, eller med mål om å prestere godt sammenlignet med andre. Denne tilnærmingen bidrar sterkt til om læringsmiljøet utvikler seg til å bli prestasjonsorientert eller mestringsorientert (Manger og Wormnes, 2015). Dette er også omtalt av Skaalvik og Skaalvik (2014), der prestasjonsorientert og mestringsorientert kalles for henholdsvis egoorientert og oppgaveorientert læringsmiljø (Ames, 1990; Dweck, 1999; Murayama og Elliot, 2009; Nicholls, 1989; Urdan, 1997; i Skaalvik og Skaalvik, 2014). Gjennom prestasjonsmål legger man fokuset på å gjøre det godt sammenlignet med

andre. Ens prestasjon i seg selv betyr ingenting med mindre det gir positiv vurdering sett ved siden av andres prestasjoner. Dette betyr at man ikke selv råder over kriteriene for en god prestasjon, men heller får kriteriene satt av hvordan andre løser oppgaven. Mestringsmålet vil derimot fokuseres på områder der kompetansen kan forbedres. Sammenligningen vil i dette tilfellet være mellom personen på det nåværende nivået og den samme personen på et tidligere ferdighetsnivå. Da denne sammenligningen bestemmes av personen selv, er det større grad av kontroll når man arbeider med mål av denne typen. Mestringsorienterte personer vil forsøke å tilpasse målene til evnene sine og spørre seg selv hva de kan lære av prosessen, mens prestasjonsorienterte lurer på om de er i stand til å løse oppgaven like godt som sidemannen.

Disse variasjonene av psykososialt miljø kan ha stor påvirkningskraft på hvor mye mestring elevene oppnår, og dermed hvor motiverte de er for videre læring. Det vil også spille inn på hvordan elevene selv anser egen kompetanse og hvordan man attribuerer prestasjonene sine (Nicholls, 1983, i Skaalvik og Skaalvik, 2014; Imsen, 2012). En oppgaveorientert elev vil erverve kompetanse gjennom innsats, og innsats blir dermed en sentral faktor i arbeidet som gjøres enten man klarer oppgaven eller ikke. En prestasjonsorientert elev vil måle kompetanse ut ifra hva han har klart sammenlignet med andre. Kompetansen oppleves dermed ikke som reell for eleven med mindre den er på et visst nivå sammenlignet med andre. Dersom en prestasjonsorientert elev ikke oppnår det han/hun selv ønsker, vil eleven skylde på manglende ferdigheter. På denne måten kan en elev anse seg selv som dårligere eller dummere enn medelevene, med lav eller ingen tro på at det å øke innsatsen kan øke kompetansen (Skaalvik og Skaalvik, 2014; Imsen, 2012) Et eksempel kan være at en faglig svak elev vil ha dårlig nytte av et prestasjonsorientert miljø, siden sammenligningsgrunnlaget til eleven er svakt. Det kan føre til dårlig feedback både fra seg selv og omgivelsene, og dermed lite mestringsfølelse. Dersom denne eleven får tilpassede mål og et fokus på å lære for sin egen del, kan gleden ved aktiviteten styrkes. Målsetningen bør derfor være å legge opp til et læringsmiljø der elevene ikke sammenligner seg med medelevene, men heller sammenligner resultatene med hva de selv har oppnådd tidligere.

Dette kan ifølge Fiskum (2014) oppnås gjennom å flytte undervisningen utendørs. En sentral forutsetning for sammenligning av resultater, er at det foreligger en form for standardisering av hva som er forventet. Disse forventningene vil i større grad variere utendørs, og det er derfor mindre sannsynlig at man møter et standardisert miljø. Fiskum (2014) sammenligner

de umiddelbare inntrykkene vi får av miljøet rundt oss med den tause kunnskapen som er beskrevet tidligere i kapittelet. Når vi ser en stol vet vi umiddelbart at vi kan sette oss på den. Det faktumet fastslås før vi analyserer hva stolen består av.

Et naturlig uteområde vil ha færre begrensninger med tanke på bruksområder enn forhåndsdefinerte uteområder, slik som for eksempel klatrestativ, huskestativ og lignende (Fiskum og Jacobsen, 2012). Dermed kan barn og unge i større grad forme sin egen aktivitet, og samtidig legge grunnlaget for mindre sammenligning av resultat (Fiskum, 2014; Fiskum og Jacobsen, 2015). Kanskje man samtidig legger til rette for en kultur der barn måler sine prestasjoner mot det de selv har klart tidligere fremfor å sammenligne seg med medelevene.

2.7 Speiling og forventning

I dannelsen av egen selvoppfatning spiller omgivelsene en sentral rolle. Når man ser seg selv ut ifra hvordan man oppfatter at andre ser på seg selv, samspiller man med omgivelsene (Imsen, 2012). Selvoppfatningen dannes gjennom samspillet mellom indre tanker om seg selv og ytre reaksjoner fra andre. Man speiler seg i andres reaksjoner på egen atferd.

Selvoppfatningen konstrueres mellom individer, da man blir erfart og tolket av den enkelte. Et viktig poeng for Mead (1974, i Skaalvik og Skaalvik, 2014) er at barnet i større grad blir i stand til å forutsi hvordan andre vil reagere på egen atferd. Imsen (2012) påpeker at det vil variere hvor viktig ”den andre” i speilingsprosessen er. Dersom ”den andres” vurdering skal påvirke individets selvverurdering, må ”den andre” bety noe for individet. En vilt fremmed vil ikke påvirke like mye som for eksempel nær familie, lærere, venner og klassekamerater. Imsen (2012) beskriver ”den andre” med stor betydning som *signifikante andre*, og et eksempel på en signifikant person kan være læreren.

Elevgruppen som studeres i denne masteroppgaven er en elevgruppe som ofte kan oppleve negativ tilbakemelding på atferden sin. Mellon-Olsen og Rasmussen (1975, i Imsen 2012) peker på en rekke måter skolen kommuniserer med elever som ikke presterer. Dette er blant annet gjennom dårlige karakterer, lærernes likegyldighet, at lærerne gir dem opp, utskjelling av elevene og lignende. Det er selvsagt mye som har endret seg siden 1975, men det er likevel en rekke undersøkelser som peker på forskjellsbehandlingen av flinke og svake elever i skolen. Den negative tilbakemeldingen fra skolen og skolens lærere blir en del av kommunikasjonen som formidles mellom skole og elev, og dersom denne kommunikasjonen

ikke forekommer på en varsom måte, kan det gå negativt utover elevenes selvoppfatning (Imsen, 2012). I det lengste kan det gå negativt utover elevens resultater og atferd. Stadig negativ tilbakemelding fra signifikante andre kan skape profetier som elevene selv får til å gå i oppfyllelse (Jussim og Harber, 2005).

Selvoppfyllende profetier, eller Pygmalioneffekten, er en teori som kommer av et forsøk kalt Pygmalion (Jussim og Harber, 2005). Dette forsøket gikk ut på at en gruppe elever ble tilfeldig trukket og skrevet opp på en liste. Listen ble deretter gitt til elevenes lærere med beskjed om at disse elevene kom til å gjøre det bra. Dette skjedde også. Dette er fordi eleven speiler seg i forventningene han plukker opp fra omgivelsene. Troen på at en eleven vil lykkes og synliggjøring av positive forventninger, vil dermed kunne ha en svært positiv effekt på elevene. Denne positive effekten gjør slike profetier selvoppfyllende.

På den andre siden vil en holdning om at en elev er håpløs, sende signaler til eleven om at vi forventer lite. Eleven kan også få disse signalene fra flere i omgivelsene enn lærerne, og dette kan føre til en stigmatisering av eleven fra sosiale grupperinger rundt. Dette kan i verste fall kan gå hardt utover selvoppfatningen til eleven. Om elevens selvoppfatning får seg en knekk, kan det føre til at elever forsøker å unngå arenaen der de mottar negativ kommunikasjon fra omverdenen. Videre påpeker Imsen (2012) at det også ofte fører med seg en forventning om hvilken rolle personen skal ha. Dette er ifølge Imsen årsaken til at mange ”skoletapere” blir ”skoleskulkere”. Forestillingene som følger en elev som mottar den nevnte kommunikasjonen fra omverdenen, er blant annet at han ofte skulker, er urolig og er utsatt for tvilsomme miljøer, og dette reduserer elevens mulighet til å endre seg (Imsen, 2012). Disse forestillingene og forventningene fra andre kan påvirke hva man forventer av seg selv.

2.8 Selvoppfatning

”Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv.” (Skaalvik og Skaalvik, 2014, s. 82). En elev i skolen får slike inntrykk fra alle kanter, og det er viktig at man fyller på med gode opplevelser slik at eleven får troen på at det er mulig å lykkes. Skaalvik og Skaalvik (2014) påpeker at selvoppfatningen ikke avgrenses til bestemte områder, men lar seg påvirke av flere dimensjoner. Dersom dette skal måles, er det vanlig å benytte dimensjonene fysisk selvoppfatning, sosial selvoppfatning, intellektuell og akademisk selvoppfatning, emosjonell

selvoppfatning og moralsk eller atferdsmessig selvoppfatning. Dette er relevant fordi elever som ofte viser utagerende atferd fort kan sitte med en selvoppfatning som er preget av at de ikke strekker til innen flere av dimensjonene.

Selvoppfatningen inkluderer mange aspekter ved en selv. I tillegg til selvoppfatningen som omhandler de nevnte dimensjonene, påvirkes andre aspekter i livet. ”Vår selvoppfatning inkluderer både en oppfatning av våre egenskaper og av den eller de rollene vi har.”

(Skaalvik og Skaalvik, 2014, s. 86). En elev kan for eksempel ha rollen som klovn i klassen, mens han i vennegjengen eller i familien innehar en helt annen rolle. Oppfatningen av egne roller kan innebære bestemte atferdsmønstre og egenskaper. En elev som oppfatter seg selv som klovnen i klassen kan ha fått denne rollen av sine medelever, noe Skaalvik og Skaalvik (2014) påpeker at er normalt. Ofte blir rollene tildelt av andre. Rollene bærer med seg en oppfatning av hvordan rolleinnhaveren er som person, og rolleinnhaveren ser seg ofte på samme måte som andre personer gjør. Selvoppfatning kan deles i de to tradisjonene selvvurderingstradisjon og forventningstradisjon (Skaalvik og Skaalvik 2014).

2.8.1 Harters selvvurderingsteori

Harter (1985) gjennomførte i 1985 en undersøkelse av selvoppfatningen hos barn. Hun delte selvoppfatningen inn i skolekompetanse, sosial aksept, atletisk kompetanse, fysisk kompetanse, atferd/oppførsel og global selvverd, der hun benyttet spørsmål med fastsatt svarsåre til hver kategori. Skolekompetanse inneholdt alt som hadde med skolen å gjøre, sosial aksept inneholdt hvorvidt barnet følte seg akseptert av- og populær blant jevnaldrede, atletisk kompetanse handlet om sport og uteaktiviteter, fysisk kompetanse handlet om hvorvidt barnet var tilfreds med sine fysiske attributter, slik som utseende, høyde og vekt, og atferd/oppførsel handlet om barnets oppfatning av egen oppførsel. Det globale selvverdet handlet om hvorvidt barnet var fornøyd med seg selv som helhet. Harter påpeker at barnet vil ha høyere globalt selvverd om han/hun er fornøyd med seg selv innen en kategori han/hun selv opplever som viktig. Siden den globale verdsettelsen av seg selv er satt sammen av de øvrige dimensjonene, vil det være slik at styrking av en dimensjon vil styrke den globale selvoppfatningen, selv om de andre dimensjonene forblir uendret (Harter, 1985).

2.8.2 Banduras teori om forventning – self-efficacy

Bandura er opptatt av hvilken forventninger man har om å mestre en oppgave. Videre er han opptatt av at denne forventningen om å mestre kun kan komme av autentiske mestringsopplevelser (Skaalvik og Skaalvik, 2014). Bandura skiller mellom *efficacy expectations* og *outcome expectations*, der førstnevnte omhandler forventningen om å være i stand til å løse en bestemt oppgave, mens sistnevnte handler om hva man tror kommer til å skje om man klarer oppgaven. Begge to er ifølge Bandura sentrale for motivasjonen, og de utgjør sammen self-efficacy-begrepet.

Elevenes self-efficacy, eller forventning om mestring, spiller en sentral rolle i elevenes selvregulering av motivasjon og handling (Bandura, 2012). Forventning om mestring har betydning for tankemønster, atferd og motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Forskning av Bouffard-Bouchard (1990, i Bandura, 2012) viste hvordan troen på egne evner hadde flere positive effekter på en persons selvregulering. Bandura skriver videre hvordan høy forventning om mestring er bestemmende for valg av fremgangsmåte, innsats som legges ned og utholdenhet når utfordringen blir større. Elever med større forventning om mestring opprettholder i større grad motivasjonen i det de møter utfordringer. I tillegg er det viktig å påpeke at vi ofte verdsetter aktiviteter vi tror vi lykkes i høyere enn aktiviteter der vi mistenker at vi kan mislykkes. Dette kan gå så langt at man velger å vike unna de situasjonene man frykter man vil mislykkes i. Dette virker hemmende på prosessen der man velger strategier for å løse oppgaven best mulig, og hindrer dermed viktig læring og utvikling (Skaalvik og Skaalvik, 2014).

Widmer, Duerden og Taniguchi (2014) gjennomførte en studie på hvordan et sommerprogram med fokus på utendørs rekreasjon påvirket elevens self-efficacy i ulike kontekster. I undersøkelsen benyttet de en testgruppe på 262 personer, samt en gruppe på 62 personer for sammenligning. Et mål med studiet var å finne ut om self-efficacyen kunne overføres mellom ulike urelaterte arenaer. Et eksempel på dette kan være at forventningen om å mestre noe innen en idrett ikke nødvendigvis er relatert til forventningen om å mestre noe i norskfaget på ungdomsskolen. Resultatene i Widmer, Duerden og Taniguchis forskning viste imidlertid at elevene som deltok i programmet viste bedre vekst i målinger for aktiviteter både utendørs og inne i klasserommet, samt en liten, men signifikant vekst i troen på at de skal lykkes i akademiske aktiviteter (Widmer, Duerden og Taniguchi (2014).

2.9 Uteskolens positive effekter

Som vist i innledningen finnes det noe forskning på området. I dette delkapittelet vil jeg løfte frem mer tidligere forskning på uteskolens effekt, i tillegg til noe forskning som fokuserer spesifikt på uteskolens effekt på elever med utagerende atferd. I løpet av teorikapittelet har jeg presentert noen forskningsprosjekter sammen med teoriene.

I innledningen nevner jeg blant annet Price (2015) og Whites (2012) forskning på feltet. Price fant blant annet ut at deltakelse i uteskole kunne føre til økt oppmøte, bedre punktlighet, større vilje, øyeblikk der elevene viste glede samt forbedret atferd mens de deltok i utendørsprogrammet. White fant gjennom sin kvantitative forskning at det var signifikant forskjell i hvordan elevene oppfattet seg selv før og etter undervisningsprogrammet, i tillegg til at informantene rapporterte positive resultater i forbindelse med tillit, fungering i grupperinger og regulering av emosjoner i dagliglivet. I tillegg til disse studiene, finner man også norske og danske studier som viser de positive resultatene ved uteskole (Hartmeyer og Mygind, 2016; Mygind, 2007; Fiskum, 2015). Fiskum og Jacobsen (2015) fant at uteskole kan ha positive effekter på atferden til elever med lese- og skrivevansker, og de fant at uteskole stiller mindre krav til emosjonsregulering og at omgivelsene i uteskolen tilbyr flere affordances (2015). Fiskum (2015) hevder også at uteskole kan ha positive effekter i utviklingen av hele mennesket. Dette er en av to hovedkategorier i en forskning hun og Skaugen gjennomførte i 2015 (Skaugen og Fiskum, 2015). I tillegg skriver de at variasjonene i uteskolen kan føre til økt mestringsfølelse for elever som ikke mestrer den ordinære undervisningen, bedring av sosiale ferdigheter og relasjoner til medelever og lærere, samt økt pågangsmot og utholdenhet i aktiviteter både utendørs og innendørs.

Siden jeg i denne studien fokuserer på elever som ofte viser utagerende atferd, er det relevant å legge frem tidligere forskning på dette feltet. Frederick og Olmi (1994, i Guettal og Potter, 2000) pekte på at det er lite forskning som støtter at barn med ADHD endrer atferden på en positiv måte etter å ha deltatt i utendørsprogram. Guettal og Potter (2000) viser imidlertid med sin forskning at det kan gi positive resultater. De forsket på utviklingen av sosiale ferdigheter blant barn med ADHD som deltok på sommerleir. Fokuset på sommerleiren var sosial interaksjon og et positivt miljø. Det var i følge foreldre og foresatte merkbart forskjell på sosiale ferdigheter, og de poengterte at sommerleiren spilte en signifikant rolle. I 2011 forsket Taylor og Kuo (2011) på om større grad av tidsbruk i uterommet kan være et redskap

i arbeidet med barn og unge med ADHD. De fant at barn som tilbrakte mye tid i uteområdene hadde mildere symptomer enn de øvrige barna. Disse funnene, i tillegg til tidligere kunnskap om uterommets positive effekt på helsen, la grunnlaget for at ønsker mer forskning på området.

3.0 Metode:

I det følgende kapittelet vil jeg gjøre rede for valgene jeg har tatt med tanke på metodebruk. I første omgang vil jeg beskrive hvorfor jeg har valgt å benytte en kvalitativ metode, samt gjøre rede for hva som kjennetegner kvalitativ forskningsmetodikk. Videre vil jeg skildre selve forskningsprosessen, og dette innebærer valg av tema, formulering av problemstilling utarbeiding av intervjuguide, beskrivelse av utvalget, innsamling og analyse av data og hva jeg har gjort for å sikre etiske verdier og kvalitet i studien min.

Det aktuelle forskningsfeltet i denne studien har hatt gode resultater i forbindelse med uteskole som et tiltak for elever som sliter med å tilpasse seg den ordinære undervisningen. Veilederen min satte meg i kontakt med feltet da jeg meldte min interesse for et slikt forskningsfelt. De målbare resultatene er at elevene har bedre karakterer og mindre fravær. Tiltakets suksess har gitt oppmerksomhet fra flere instanser, i tillegg til et fokus på at tiltaket burde utvides slik at det gagnar flere elever. Det at tiltaket er i kraftig vekst gjorde at det i perioder var vanskelig å opprettholde en god kommunikasjon med de ansvarlige. Mangelen på kommunikasjon i forkant av datainnsamlingen førte til at jeg måtte utsette datainnsamlingen, og dette påvirket den strukturen for forskningsprosessen jeg i utgangspunktet hadde.

3.1 Veien til målet

”Den opprinnelige betydningen av ordet *metode* er ”veien til målet”.” (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 140). Når et forskningsprosjekt skal planlegges, må man fastsette både prosjektets innhold og formål før man bestemmer seg for hvilken metode man vil benytte. Man kan umulig vite veien til målet om man ikke vet hva målet er. Metoden skreddersys forskningens hva og hvorfor (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette innebærer blant annet at man som forsker må erverve kunnskap om det aktuelle emnet, samt være bevisst på hva målet med forskningen er. Man må ha en begrepsmessig og teoretisk forståelse av det som skal undersøkes. God kunnskap om det aktuelle emnet øker sannsynligheten for en godt utarbeidet forskningsplan.

Selve forskningsprosjektet starter ofte med en undring. Hele mitt liv har vært preget av ønsket om å utnytte mulighetene som befinner seg utendørs, og dette har blant annet gitt meg

to år på folkehøgskole og et årsstudium i idrett ved Høgskulen i Volda. Gjennom lærerskolen har jeg hatt et ønske om ha med meg denne interessen ut i yrkeslivet. I tillegg har jeg gjennom vikarjobb og praksis fått mulighet til å arbeide med elever som ofte viser utagerende atferd. Dette førte til en undring og en nysgjerrighet rundt de aktuelle temaene. Kleven (2014) påpeker at forskningsprosjektet starter ved at denne undringen fører til en aktivitet eller handling. Tankeprosessen har i dette tilfellet utviklet seg til et tema og en problemstilling, og etter hvert et forskningsprosjekt som tar sikte på å besvare problemstillingen.

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

I forbindelse med valg av metode er det relevant å trekke frem paradigmebegrepet. Paradigmer betegnes av Hjordemaal (2014) som bestemte virkelighetsforståelser eller rammer for å forstå vitenskapelig kunnskap. Det var Kuhn som først stod bak begrepet. Man kan sammenligne en paradigme med et perspektiv, eller et par med briller. Hva som er sant eller virkelig kommer an på hvilket perspektiv man har. ”Vi står altså overfor én virkelighet, men mange mulige perspektiver (paradigmer) og teorier om hvordan den er bygd opp og fungerer.” (Tveit, 2014, s. 204).

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at en fenomenologisk tilnærming har vært utbredt i kvalitativ forskning.

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45).

Tjora (2011, s. 16) påpeker at man gjennom kvalitative studier gjerne forholder seg til paradigmer med fokus på fortolkning. Dette vil si at man ikke kan se forskningsresultater uten å ta høyde for at forskerens ståsted har påvirkning på resultatet. Problemstillingen som skal besvares i denne studien er som nevnt:

Hvordan kan uteskole føre til bedre skolemotivasjon og atferdsregulering for elever med utagerende atferdsproblem/ADHD?

Denne problemstillingen legger opp til forskningsspørsmål som fokuserer på endring i atferd hos elever. Jeg er avhengig av å vite hvordan elevene opplever hverdagen både med og uten deltakelse på uteskoletiltaket, og hvordan uteskoletiltaket eventuelt har endret motivasjonen og evnen til å regulere atferden i elevenes hverdag. Fellesnevneren for det jeg er avhengig av å finne ut i denne studien er at det dreier seg om intervjupersonenes opplevelse av livssituasjonene. Når forskeren søker en forståelse av hvordan intervjupersonen opplever virkeligheten, egner det seg å bruke kvalitative metoder (Thagaard, 2015). Den kvalitative forskningen skiller seg fra kvantitativ forskning ved at man søker innsikt fremfor oversikt, og uttrykket kvalitativ innebærer at man arbeider med prosesser som ikke kan måles i kvantitet (Tjora, 2011; Thagaard, 2015).

Siden min tilnærming til forskningsprosjektet var i tråd med vitenskapsteorien som er beskrevet i avsnittet ovenfor, bestemte jeg meg for at en kvalitativ tilnærming var mest hensiktsmessig. Fenomenologien har ifølge Kvale og Brinkmann (2015) høstet kritikk for å være for individualistisk i sin tilnærming til forskning, men man kan samtidig argumentere for at det mellommenneskelige og det subjektive er det som gir denne type forskning styrke. En annen faktor som gjør kvalitativ forskning til den mest hensiktsmessige forskningen i dette tilfellet, er nærheten til intervjupersonene. Som deltakende observatør har elevene allerede et forhold til meg i det intervjusituasjonen settes i gang. Dette gjør at intervjupersonene har et forhold til meg i det intervjuet gjennomføres.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju

”Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv” (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 42).

Forskningsintervjuet er den mest utbredte datagenereringsmetoden innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2011). Formålet med intervjuet er å forstå hvordan intervjupersonen forstår sitt dagligliv, og intervjuet har ofte en struktur som kan minne om den dagligdage samtalen (Kvale og Brinkmann, 2015). Likevel innebærer gjennomføring av et forskningsintervju god planlegging, da det eksisterer en profesjonell vinkling på metode og spørreteknikk. Kvale og Brinkmann (2015) benytter tolv fenomenologisk inspirerte aspekter for å karakterisere

forskningsintervjuet: Livsverden, mening, kvalitativt, deskriptiv, spesifisert, bevisst naivitet, fokusert, flertydighet, forandring, sensitivitet, interpersonell situasjon og positiv opplevelse. Det mest sentrale poenget med en fenomenologisk tilnærming er at man søker kunnskap om hva mennesker har opplevd, fremfor hvordan dette uttrykkes i intervjusituasjonen (Kvale og Brinkmann, 2015).

Målet med forskningsintervjuet er å skape en trygg ramme der intervjupersonen har mulighet til å reflektere over egne opplevelser og meninger knyttet til det aktuelle temaet. I denne oppgaven benyttes et såkalt semi-strukturert intervju, eller et dybdeintervju (Tjora, 2011). Som intervjuer ønsker man å stille åpne spørsmål slik at intervjupersonen har mulighet til å gå i dybden på egenhånd, i tillegg til at det kan fremkomme digresjoner. Dette kan føre til at man berører temaer som intervjueren ikke har tenkt på, men som intervjupersonen anser som sentrale. Digresjoner vil også være viktig for forskningsresultatet, da temaene intervjupersonen anser som sentrale er viktig for forståelsen av intervjupersonens opplevelse av virkeligheten. I min forskning berøres temaer som kan oppleves som vanskelig å diskutere for intervjupersonen. Det er da ekstra viktig å skape trygge rammer for diskusjonen.

3.2.2 Deltakende observasjon

I tillegg til gjennomføring av intervjuet, falt det seg naturlig for meg å være deltakende i undervisningen. Dette er ifølge Tjora (2011) en naturlig årsak til at man velger å observere. I det forskningsfeltet jeg dykket ned i var det ikke naturlig å intervjuer elever uten at jeg selv var deltakende i løpet av hverdagen, og da fant jeg det interessant å bruke den posisjonen jeg hadde i forskningsfeltet til å observere. I pedagogisk sammenheng er det vanlig å se på observasjon som oppmerksom iakttagelse, og dette vil si at man fokuserer på noe som har pedagogisk betydning. Bjørndal (2013) rangerer observasjonspraksis ved hjelp av de to formene *observasjon av første orden* og *observasjon av andre orden*. Observasjon av første orden er når den som observerer har dette som sin primære oppgave. Ved hjelp av denne observasjonsformen får man høyest kvalitet i observasjonene, da den som observerer ikke behøver å konsentrere seg om noe annet. Om man bruker observasjon av andre orden, foregår imidlertid observasjonen samtidig som man behandler andre oppgaver. Dette kan være undervisning, assistanse eller veiledning, og alle disse situasjonene krever en form for observasjon. Selv om det naturligvis ville gitt høyest kvalitet om man alltid hadde tilgang til observasjon av første orden, påpeker Bjørndal (2013) at det i praksis ofte forekommer en

observasjonsform som befinner seg mellom de to formene som er beskrevet ovenfor, altså at det er en blanding av første og andre orden.

Dette var også gjeldende i min studie. Som nevnt i avsnittet ovenfor var det naturlig for meg å være deltakende i forskningsfeltet. Dette var imidlertid et forskningsfelt som inneholdt to uteskolelærere og åtte elever, og vi befant oss ofte i situasjoner der vi var fordelt på to biler, to båter eller var samlet på tiltakets hovedbase. I tillegg til at jeg ønsket å bli kjent med elevene for å skape trygghet og tillitt til intervjuene mine, var elevene også nysgjerrige på hvem jeg var. Dette gjorde at jeg ofte var i samtale med elevene, eller hadde andre arbeidsoppgaver på uteskoletiltaket for å opparbeide en form for relasjon til elevene. Likevel fikk jeg gode observasjoner av elevene. Siden dette er elever som deltar på uteskoletiltaket fordi det har vært en kollisjon mellom forventningene i den ordinære undervisninga og elevens atferd, var jeg opptatt av å observere hvordan elevenes utstråling i løpet av dagen var. Hvor avslappet var de? Deltok de i arbeidsoppgavene og det sosiale miljøet på gruppa? Smilte de? Dette var spørsmål jeg var opptatt av å finne svar på gjennom observasjonene. Jeg forsøkte også å finne svar på dette gjennom intervjuene, men det var likevel verdifullt å ha utfyllende observasjoner. Tjora (2011) forklarer observasjon som en studie av hva folk gjør, der man i en intervjustudie fokuserer på det folk sier de gjør. Han skriver også at observasjonsstudier er noe av det mest potente man kan utsette seg selv for som forsker, men at det er svært krevende. Hvordan jeg har brukt disse observasjonene til å utfylle elevenes intervjuer, kommer jeg tilbake til i analysekapittelet.

3.3. Utforming av intervjuguide

Et kvalitativt intervju kan på mange måter minne om den hverdagslige samtalen, men det involverer ifølge Kvale og Brinkmann (2015) en bestemt spørreteknikk og metode. Dette innebærer blant annet at man gjerne starter med å presentere et tema med et innledende spørsmål, før man tar utgangspunkt i intervjupersonens svar med fokus på å følge opp temaene på en fornuftig måte. Som sagt valgte jeg å benytte et semistrukturert intervju i denne oppgaven. Denne type intervju tillater at man går utenfor de skrevne spørsmålene så lenge man arbeider rundt intervjuets røde tråd. Utformingen av intervjuguiden foregikk i perioden før jeg søkte til personvernombudet. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det er for sent å begynne å spørre seg hvordan intervjuene skal analyseres etter at intervjuene er gjennomført. Dette er en prosess som burde pågå fra prosjektstart, og slik var det også her.

Intervjuguiden utarbeidet jeg med mål om å ha noen forhåndsdefinerte kategorier jeg ønsket å få informasjon om. De overordnede temaene var: Formaliteter, innledende spørsmål, motivasjon, undervisningshemmende/læringshemmende atferd, ordinær undervisning og alternativt uteskoletiltak. Til slutt hadde jeg også et tema der jeg ønsket å sammenligne elevens opplevelse av ordinær skole før og etter at de deltok på uteskoletiltaket. (Kvale og Brinkmann, 2015). Intervjuguiden ligger vedlagt (vedlegg 2).

3.4 Utvalg

Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2011) vil et kjennetegn i kvalitativ forskning være at man søker mye informasjon om et færre antall informanter, der man i annen type forskning for eksempel benytter spørreskjema for å hente data om langt flere informanter. Hvor stort utvalget bør være varierer i forbindelse med innsamlingsmetode og problemstilling, og det er forskjellige tilnærminger til trekningen av utvalget. Det er for eksempel ikke særlig hensiktsmessig å trekke et helt tilfeldig utvalg til kvalitativ forskning med få informanter, siden man er helt avhengig av at de få informantene som deltar gir tilstrekkelig med informasjon (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011). Hensikten i kvalitative studier er å få fyldige beskrivelser og mest mulig kunnskap om et fenomen, og en god tilnærming vil i den forbindelse være strategisk utvelgelse (Patton, 1990, i Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011). Da tenker man først gjennom hvilken målgruppe man er avhengig av for å få tilstrekkelig informasjon, før man velger ut personer fra målgruppen.

I min masteroppgave benyttet jeg denne såkalte strategiske utvelgelsen. I forkant av datainnsamlingen hadde jeg allerede et bestemt forskningsfelt. Gjennom kommunikasjon med uteskolelærerne, fikk jeg hjelp til å velge elever som kunne gi tilstrekkelig med informasjon om temaene. Det aktuelle forskningsfeltet velger jeg å holde anonymt, og den følgende beskrivelsen av forskningsfeltet forblir derfor uten henvisning til litteratur.

I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på en spesifikk variant av uteskole. Man kan på mange måter hevde at den ligger nærmere en smal forståelse av uteskole enn en bred forståelse (delkapittel 1.1), fordi det er et tiltak som er iverksatt for å arbeide mot spesifikke mål i opplæringen. Fokusområdet for arbeidet er elever med ulike tilpassings- og atferdsvansker. Uteskoletiltaket er en samarbeidspartner for flere skoler i nærmiljøet i det geografiske området. I all hovedsak går det ut på en annen tilnærming til fagstoffet, samt

trivsel og utvikling i et positivt læringsmiljø gjennom tett individuell oppfølging. Gode opplevelser og trygge rammer sammen med uteskolelærerne og elevgruppa står sentralt. Arbeidet foregår med mindre elevgrupper enn det som er normalen i den ordinære undervisningen. Mesteparten av undervisningen foregår utendørs, men pådriverne for tiltaket benytter en hytte ved sjøen som hovedbase.

Elevene som har behov for å delta i dette undervisningsprosjektet har hatt problemer med å tilpasse seg den ordinære undervisningen. utfordringene med å tilpasse seg den ordinære undervisningen kan ha grunnlag i forskjellige vansker, men i denne oppgaven dreies fokuset rundt de utagerende atferdsvanskene. Hovedfokuset er på ADHD, men av de fire elevene jeg intervjuet er det kun to som har diagnosen. Utvalget mitt består av fire elever fra mellom- og ungdomstrinnet. Én elev fra syvende klasse og tre elever fra tiende klasse. Da jeg begynte å planlegge forskningsprosessen, hadde jeg et ønske om å intervju fire elever med ADHD. Jeg hadde også i utgangspunktet et ønske om å intervju elever på ungdomsskolen, da elever mellom 13 og 16 år varierer stort i modningsprosessen. Det er større sjans for at en elev på 16 år har et reflektert forhold til hverdagen sin, enn at en elev på 10 år har det. Dette lot seg imidlertid ikke gjøre, men jeg har likevel beholdt den utagerende atferden som hovedfokus.

3.5 Analyse

Først skritt i analyseprosessen var å transkribere intervjuene. Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, og opptakeren fungerte godt. Denne testet jeg flere ganger i forkant av intervjuene slik at jeg visste at lydkvaliteten ble god, og at jeg var sikker på at jeg hørte intervjupersonene godt nok. Som nevnt ble intervjuene gjennomført på forskjellige lokasjoner, og dette førte til at jeg var nødt til å finne nye gode løsninger før hvert intervju. Jeg passet på å transkribere kort tid etter at jeg gjennomførte intervjuene, og jeg hadde derfor intervjuene ferskt i minnet mens jeg transkriberte. Intervjupersonene snakket dialekt, men jeg valgte likevel å transkribere på bokmål. Dette gjorde jeg for å ivareta intervjupersonenes anonymitet, samt for å gjøre arbeidet med elevutsagn og direkte sitat enklere.

Det er viktig at forskeren reflekterer over hvordan man ønsker å analysere data før han setter i gang med intervjuene. Tankene man har om analysemetode kan ha stor betydning for blant annet utformingen av intervjuguiden, og derfor også stor betydning for hvordan intervjuet utspiller seg og hvordan transkripsjonene blir. "Still aldri spørsmål om hvordan

transkripsjonene skal analyseres *etter* at intervjuene er utført – det er for sent å begynne å tenke etter at intervjuingen er ferdig.” (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 216). Utgangspunktet for analysen er transkripsjonene. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at man ikke må se på intervjuene som transkripsjoner, men heller som levende samtaler. De er forfattet i fellesskapet mellom intervjuperson og intervjuer, noe som gjør hvert enkelt intervju unikt. Intervjuerens spørsmål og væremåte leder frem til de emnene det skal snakkes om, og evnen til å lytte og følge opp svarene bestemmer retningen samtalen tar (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 218).

I min studie bestemte jeg meg for å analysere data med vekt på mening. Da har jeg i hovedsak valgt å benytte analysemetodene meningsfortetning og meningskoding/kategorisering. Som nevnt i delkapittelet om intervjuguiden, ble intervjuguiden utformet med bestemte overordnede temaer. I analysen valgte jeg å vektlegge disse temaene gjennom kategorisering av elevsvarene i kategoriene: Motivasjon, læringshemmende atferd, ordinær undervisning, uteskoletiltaket og en komparativ vinkling mellom de to sistnevnte. Under hver av disse kategoriene skrev jeg inn elevenes svar, før jeg skrev mine egne memoer eller kommentarer til hvert enkelt svar (Nilssen, 2012). Disse kommentarene var en kombinasjon av det eleven sa og min forståelse av det eleven sa. Min forståelse av elevens svar er en sammensetning av observasjonene jeg har gjort meg, det eleven sier, intervjusituasjon og lignende. Kommentarene er samtidig i tråd med Tjoras (2011) stegvis-induktiv-deduktive metode, da de ikke bærer preg av å være koblet på teori.

Da jeg hadde skrevet memoer til hvert elevsvar, begynte jeg kodingen. Den åpne kodingen gjorde jeg ved å skrive inn en kode på hvert enkelt elevsvar. Et eksempel på dette kan være elevsvaret: *”At de som gir meg ros, når jeg liksom gjør ting, de liksom får meg til å fokusere på det jeg driver med, at jeg liksom. Jeg er ikke så liksom så god på å forklare ting.”* Dette svaret fikk jeg på spørsmål om hva han tenker på når han hører begrepet motivasjon. Dette fikk den memoen eller den induktive kommentaren: *”Ros gjør at han fokuserer på det han driver med. Forbinder positive tilbakemeldinger med motivasjon.”* Dette resulterte i den åpne koden **”Behov for ros”**. Etter å ha gått igjennom de fire intervjuene på denne måten, hadde jeg 116 koder, der det selvsagt var flere koder som var enten helt identiske, eller like av betydning. Deretter måtte jeg analysere og modifisere disse kategoriene for å snevre inn antallet. Dette kalles aksial koding (Nilssen, 2012). Den aksiale kodingen resulterte i kategoriene (antall åpne koder i parentes): Behov for ros (12), behov for fellesskap (9),

pågangsmot (9), behov for mestring (4), atferd (16), motivasjon (15), praktisk/teoretisk kunnskapsform (16), fysisk aktivitet (10), konsentrasjon/sitte i ro, utmattelse i forbindelse med ordinær undervisning (9), selvbilde (6), uteskoletiltaket (10) og medisin/diagnose (4). Antallet her kan summeres opp til 120, og dette er fordi enkelte åpne koder kunne fordeles på flere kategorier. Likevel har jeg skilt de fra hverandre så godt som mulig, men med et fokus på de utsagnene som er viktige for flere aksiale koder. De aksiale kodene la grunnlaget for de selektive kodene Motivasjon og behov, Selvbilde og kunnskapsform, og Atferd, fysisk aktivitet og emosjonsregulering. Disse kodene fungerer som underoverskrifter i neste kapittel, der jeg drøfter funnene opp mot teorien i forrige kapittel.

En kode som fikk overraskende få treff i mine studie, var Behov for mestring. Koden fikk kun fire treff, men var likevel tematisert av elevene flere ganger. Grunnen til at koden har så få treff, er at de åpne kodene tok utgangspunkt i noe elevene eksplisitt uttrykte. Det er derfor langt flere treff på behov for ros og praktisk/teoretisk kunnskapsform. Elevene uttrykte viktigheten av ros og praktiske kunnskapsformer, men innholdsmessig er det ofte snakk om at de får mestringsfølelse av ros, eller at kunnskapsformene på uteskoletiltaket passer elevene bedre.

3.6 Forskningsetikk

Som Kvale og Brinkmann (2015) påpeker, må etiske problemstillinger vurderes nøye før forskningsarbeidet kan settes i gang. Det er ikke slik at de etiske problemstillingene kun er til stede i selve intervju- eller observasjonssituasjonen. Disse er til stede i alle faser av en kvalitativ forskningsundersøkelse. Etikk beskrives gjerne som retningslinjer eller prinsipper for hvordan man vurderer en handling. Ifølge Bjørndal (2013) handler etikk om at mennesket ikke burde handle før det har vurdert handlingen med et kritisk blikk og man har en klar formening om hva den bestemte handlingen innebærer for de involverte. Det er en rekke retningslinjer man må følge når forskningen berører opplysninger som kan knyttes til enkeltindivider. Disse finner man på De nasjonale forskningsetiske komiteenes hjemmeside, og det står blant annet at man skal arbeide etter prinsippene respekt, gode konsekvenser for de som deltar, rettferdighet og integritet (NESH, 2017).

Det første jeg gjorde for å utøve god forskningsetikk i min studie, var å søke om tillatelse hos Personvernombudet for forskning til å forske på min problemstilling med min tilnærming i

form av planlagt intervjuguide og utvalg. Personvernombudet er en organisasjon som tar sikte på å ivareta institusjonenes internkontroll og kvalitetssikring av forskningen (Personvernombudet). Dette gjør de blant annet gjennom en slik forhåndsvurdering som jeg søkte om. Mitt prosjekt ble godkjent i februar 2017, og jeg kunne da begynne å planlegge når jeg skulle samle data. Søknaden til personvernombudet inneholdt både samtykkeerklæring i forbindelse med intervjuet og intervjuguide, og da prosjektet ble godkjent kunne jeg sende samtykkeerklæringen slik at dette var i orden da jeg ankom forskningsfeltet. Både brev fra NSD (vedlegg 1), erklæringen for informert fritt samtykke (vedlegg 2) og intervjuguiden (vedlegg 3) ligger vedlagt.

3.6.1 Informert fritt samtykke

Informert fritt samtykke ble utarbeid i forkant av søknaden til NSD. Når man arbeider med forskning på mennesker eller på opplysninger som kan knyttes til enkeltindivider, er hovedregelen at man skal benytte et skjema for informert fritt samtykke (NESH, 2017). Samtykket må være frivillig, og om deltakeren eventuelt vil trekke seg skal det ikke få negative konsekvenser for deltakeren. Dette må dokumenteres. Underveis i forskningsprosjektet må eventuelle papirer som linker data opp til enkeltindivider låses vekk, og dette skal umiddelbart termineres etter at forskningsprosjektet opphører (Thagaard, 2015). Som nevnt fikk jeg godkjent prosjektbeskrivelsen med samtykkeerklæring og intervjuguide forholdsvis tidlig i 2017, og dette sørget for at jeg fikk sendt papirene til uteskoletiltaket i god tid før jeg skulle gjennomføre intervjuene. Samtykkeerklæring inneholdt en kort beskrivelse av prosjektet, samt informasjon om anonymitet gjennom hele prosessen, fri deltakelse, opptak på diktafon og oppbevaring av data.

Thagaard (2015) påpeker at informert samtykke gir noen spesielle utfordringer til den kvalitative forskningen. Det at kvalitativ forskning er preget av fleksibilitet, gjør at samtykkeerklæringen ikke kan inneholde fullstendig informasjon om prosjektet. I det øyeblikket man gir informasjon om prosjektet får informantene en oppfatning av hva forskeren er ute etter, og dette kan påvirke informasjonen forskeren får fatt i. Thagaard (2015) eksemplifiserer dette med et prosjekt der man skulle studere læreres forhold til gutter og jenter i klassen. For mye informasjon på forhånd kan gjøre slik at læreren ikke lenger er naturlig i situasjonen, og forskeren får egentlig ikke tak i den reelle situasjonen. Dette eksemplifiseres i min studie ved hjelp av mikro- og makroetikk i avsnittet under.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver om mikro- og makroetikk som et mulig konfliktområde i kvalitativ forskning. Mikroetikk er en morallære som omhandler det intersubjektive i forskningssituasjonen, og beskyttelsen av forskningsdeltakerne. Makroetikk handler om å få så gode data som mulig, med mål om at kunnskapen man erverver kan tjene samfunnet. I denne sammenhengen må forskeren ta stilling til hvor langt han er villig til å strekke seg for å anskaffe gode data. Mikroetikk skal alltid prioriteres før makroetikk, og det er derfor slik at man som forsker er nødt til å bevare beskyttelsen av forskningsdeltakerne. Dette til tross for at datamaterialet kan bli noe svakere.

I min studie fikk intervjupersonene informasjon om prosjektet mitt både gjennom samtykkeerklæringen, samt i den fasen der vi ble kjent med hverandre før intervjuene. Dette kan ha påvirket elevene til å svare det de trodde jeg ønsket å høre, fremfor det de egentlig mente. At elevene er positive til uteskoletiltaket, kommer tydelig frem gjennom intervjuene. Likevel kan elevene ta ekstra hardt i når de vet hva jeg studerer. Beslutningen jeg tok da jeg valgte å fortelle deltakerne hva jeg forsket på, tok jeg fordi jeg prioriterte mikroetikken over makroetikken. Dette kan ha ført til dårlige data, men det var likevel et grep jeg gjorde for at deltakerne skulle være så trygge som mulig på intervjusituasjonen.

I forbindelse med mikro- og makroetikk gjorde jeg flere konkrete grep for å ivareta beskyttelsen av forskningsdeltakerne. Jeg valgte blant annet å anonymisere uteskoletiltaket, anonymisere forskningsdeltakere, unngå spørsmål som kan identifisere deltakerne, i tillegg til at jeg valgte å holde den geografiske beliggenheten til tiltaket skjult. Individene som deltar på uteskoletiltaket er sårbare, og det var derfor viktig for meg å ivareta deres trygghet. Dette gjorde jeg blant annet gjennom å være tilstede en periode før intervjuet og engasjere meg i deres interesser. I tillegg var jeg nøye i utformingen av intervjuguiden. Jeg valgte å stille forholdsvis åpne spørsmål, på bakgrunn av at det reduserte sannsynligheten for å sette eleven i en ubehagelig situasjon. Andre spørsmål kunne gitt meg andre svar, men jeg valgte å prioritere individets trygghetsfølelse.

3.7 Kvalitet i forskningen – reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

I løpet av forskningsprosessen gjør man en hel rekke grep for å sikre god kvalitet i forskningen. God kvalitet i forskningen kan ses i sammenheng med grad av objektivitet. ”En

vitenskapelig holdbar metode er den beste sikkerhet for en akseptabel grad av objektivitet. ”(Tveit, 2014). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) må objektivitet i et fenomenologisk perspektiv sees i sammenheng med det subjektive standpunktet til forskeren. Det er kun gjennom forskerens ståsted for fortolkningen man finner den objektive sannheten. Det finnes flere måter å skildre kvalitet i forskningen på, og i denne studien ønsker jeg å benytte Tjoras (2011) fremgangsmåte for kvalitetssikring. Han benytter begrepene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. I tillegg benytter han kriteriene transparens og refleksivitet som kvalitetsindikatorer, der transparens har særlig tilknytning til reliabiliteten og refleksivitet omhandler tydelige refleksjoner rundt hvordan man tolker data.

3.7.1 Pålitelighet (Reliabilitet)

Målet med forskningen er som nevnt å sikre så objektive funn som mulig. I kvalitativ forskning oppnår man dette gjennom å klargjøre for sitt subjektive ståsted. Tjora (2011) påpeker at man er nødt til å reflektere over sin egen forbindelse til forskningsfeltet, da denne forbindelsen kan betraktes som støy som påvirker resultatene. Forskerens posisjon kan prege forskningsarbeidet, og det er derfor viktig å gjøre rede for ens egen posisjon underveis i studien. Grunnen til at leseren må vite forskerens ståsted, er at forskningens pålitelighet hviler på muligheten andre har til å gjenta nøyaktig den samme studien og få de samme resultatene (Thagaard, 2015). Forskningens pålitelighet handler om forskningsresultatenes troverdighet og konsistens (Kvale og Brinkmann, 2015). Er det mulig for en annen forsker å anvende de samme metodene og komme frem til det samme? Kvale og Brinkmann (2015) legger vekt på at intervjuet er en intersubjektiv prosess, altså at det bestemte intervjuet får sin kurs av det mellommenneskelige samspillet mellom intervjuer og intervjuperson. Eksempelvis ville mine intervju sett svært annerledes ut om jeg hadde stilt andre oppfølgingsspørsmål, eller ikke vist interesse i form av oppfølgingsspørsmål i det hele tatt. Hvordan man går frem i et intervju bestemmes av personlighet, interesser og kroppsspråk, og i tillegg vil dagsform, omgivelser og kjemi mellom intervjuperson og intervjuer påvirke resultatene. Dette forsterker viktigheten av at man som forsker er tydelig på metodikken man fører gjennom forskningsprosessen. En fordel med bruk av diktafon er at det åpner for bruk av direkte sitat (Tjora, 2011). Det vil være enklere for en annen forsker å gjøre nøyaktig det samme om man har vært helt tydelig på nøyaktig hva man har gjort. Når man er helt tydelig på hva man har gjort, sørger man for god gjennomsiktighet eller transparens i studien (Tjora, 2011; Thagaard,

2015). God gjennomskiktighet i studien er også viktig når man drøfter hvorvidt funnene er gyldige.

3.7.2 Gyldighet (Validitet)

Gyldighet, eller validitet, handler om svarene man får faktisk er svar på det man forsøker å spørre om (Tjora, 2011). I forbindelse med min studie handler det om metoden er hensiktsmessig for å finne svar på problemstillingen. Innenfor den fenomenologiske vitenskapstradisjon, altså der det fokuseres på fortolkende funn, kan dette være en komplisert affære. Tjora påpeker at man måler resultatene sine mot tidligere funn på lignende felt, og at man er svært konservativ i fremgangsmåten. Validitet i forskningen styrkes når man er åpen om valgene man tar og hvordan man praktiserer forskningen, samt at man er sensitivt overfor informanter og tema. Det er kun ved å markere åpent hvilket ståsted man har og hvorfor man tolker data slik man gjør, at kvalitativ forskning kan anses som valid. Transparens er et begrep som først og fremst er knyttet til reliabilitet, men Silverman (2011, i Thagaard, 2015) påpeker at det også er viktig å opprettholde god gjennomskiktighet i forbindelse med studiens gyldighet. Transparens i forbindelse med studiens gyldighet handler om å være åpen om sitt personlige ståsted, og hvordan det eventuelt preger fortolkningen av svarene. Om dette benytter Tjora (2011) begrepet refleksivitet.

3.7.3 Generaliserbarhet

Den siste kvalitetsindikatoren jeg velger å benytte, er generaliserbarheten. Tjora (2011) hevder en form for generalisering er et mål med all samfunnsforskning. I kvantitativ forskning snakker man gjerne om en statistisk form for generalisering, der man på bakgrunn av et representativt utvalgt kan trekke slutninger for en hel populasjon. Dette lar seg ikke gjøre i kvalitativ forskning, og man er derfor nødt til å benytte generaliseringsbegrepet på en annen måte. Tjora benytter tre former for generalisering som kan være relevante, men jeg velger i denne studien å fokusere på konseptuell generalisering. Konseptuell generalisering er når man ved kvalitativ forskning kan utvikle innsikt og teorier til et fenomen i et bestemt tilfelle, som senere kan ha relevans for andre lignende situasjoner (Tjora, 2011). I kvalitativ forskning er velger mange å benytte begrepet overførbarhet om denne type generalisering. Dette er målet med den stegvis-deduktiv induktive metoden som kan minne litt om analysemetoden jeg har benyttet ved at den første fortolkningen man gjør er induktiv. For å

sikre relevans til andre situasjoner enn den man selv har forsket på, presenteres også tidligere forskning for å bygge opp under gyldigheten og generaliserbarheten. Gjennom en slik tilnærming til generaliserbarhet kan en studie som den jeg har foretatt meg ha relevans i lignende situasjoner (Thagaard, 2015).

3.7.4 Min forforståelse og mine grep for å sikre kvalitet i forskningen

I det følgende delkapittelet vil jeg beskrive hvordan min forforståelse har preget min fortolkning av elevenes svar, og hvilke grep jeg har gjort for å oppnå den ”objektive sannheten”. Det er viktig å påpeke at jeg dro til forskningsfeltet med en forforståelse av det jeg skulle undersøke. Forståelsen min var sammensatt, siden både teori og kunnskap om feltet spilte en rolle for mine forventninger. Jeg var på forhånd klar over at uteskoletiltaket hadde gode resultater, og i tillegg hadde jeg lest meg opp på teori og tidligere forskning som pekte på at undervisningen i naturlige omgivelser kan ha positive effekter. Det er derfor sentralt for studiens reliabilitet og validitet at jeg klargjør min posisjon. Jeg var forberedt på at mine funn ville peke på at uteskoletiltaket hadde positiv effekt på elevenes motivasjon og atferd i skolesammenheng.

Når man som forsker har en forforståelse av feltet, kan det prege forskningsprosessen og resultatet. I min studie har jeg gjort noen grep for å unngå dette. For det første har jeg laget en intervjuguide som omfatter både negativt og positivt ladde spørsmål. Dette var for å finne ut både positive og negative sider ved både ordinær og alternativ undervisning. I tillegg valgte jeg en fremgangsmåte i analyseprosessen som sørget for at jeg var nødt til å se datamaterialet isolert fra teori og min forforståelse. Dette gjorde jeg gjennom den åpne kodingen, der jeg benyttet ord og uttrykk elevene brukte i sine elevsvar som koder. På denne måten sørget jeg for at kodene ble mer empirinære.

4.0 Resultat og drøfting:

I dette kapittelet vil jeg presentere mine funn fra datainnsamlingen i mars. Funnene vil jeg drøfte opp mot relevant litteratur og teori. Underveis i kapittelet vil jeg markere hvem som har sagt hva for å unngå forveksling mellom mine intervjupersoner og teori jeg har brukt. Den første intervjupersonen jeg intervjuet var en elev som gikk i syvende klasse på barneskolen. Eleven har hatt diagnosen ADHD siden småskolen, og har også vært medisinert siden da. Intervjuperson nummer to var elev i tiende klasse, og han hadde diagnosen ADD. Denne eleven gikk også på medisin for å øke evnen til å holde fokus. Intervjuperson tre hadde derimot ingen diagnose, men hun hadde i perioder vist lite vilje til å gå på skolen, dårlig konsentrasjon og i perioder bråkete atferd i skolen. Eleven jeg intervjuet sist gikk også i tiende klasse, og han var medisinert for ADHD. For å anonymisere intervjupersonene og samtidig opprettholde flyt i teksten, velger jeg å kalle intervjupersonene for Intervjuperson 1, Intervjuperson 2, Intervjuperson 3 og Intervjuperson 4, der tallene representerer rekkefølgen på når jeg intervjuet elevene. Som nevnt i metodekapittelet la de aksiale kodene grunnlaget for sammensetningen av de selektive kodene. Det er viktig å påpeke at det er glidende overganger mellom de selektive kodene. Til tross for at funnene presenteres ved hjelp av selektive koder, kan ikke kodene isoleres. De selektive kodene presenteres som underkapitler i drøftingen. De selektive kodene er: Motivasjon og behov, Kunnskapsformer og selvbylde, og Atferd, fysisk aktivitet og emosjonsregulering. Grunnen til at jeg presenterer motivasjon og behov først, er at både motivasjon og behov i stor grad ble tematisert i forbindelse med de andre selektive kodene. Til slutt vil jeg drøfte hvorvidt metodebruken i studien har fungert.

4.1 Motivasjon og behov

Jeg innledet alle intervjuene med noen ”milde” spørsmål for å gi elevene en trygg ramme for samtalen. Disse spørsmålene hadde et hverdagslig preg, og noen av spørsmålene visste jeg allerede svaret på før jeg spurte. Deretter spurte jeg alle elevene hva de la i begrepet motivasjon. Intervjuperson 1, som var den yngste deltageren i prosjektet, understrekte at motivasjon for han handler om å få positive tilbakemeldinger på det han gjør, og at han dermed ønsker å fortsette med det han holder på med. Dette kan ses i sammenheng med Banduras (2012) forventning om mestring. Det kan være at eleven har en større forventning om å mestre en senere utfordring på grunn av den positive tilbakemeldingen, og at det er

utsiktene om å mestre som gjør at han ønsker å fortsette. Intervjuperson 2 beskriver motivasjon som drivkraften som holder han oppe, mens Intervjuperson 3 beskriver motivasjon som lysten og viljen til å gjøre noe. Intervjuperson 4 beskriver derimot motivasjon som noe som oppleves i det han gjør handlingen. Når han opplever glede med det han holder på med eller finner en god årsak til å fortsette opplever han motivasjon.

Intervjuperson 4 uttrykker eksplisitt at han forbinder motivasjons med å synes at noe er gøy:

”Motivasjon er vel å synes at noe er gøy, og ville fortsette med det slik at man blir bedre, sterkere eller roligere.” Her markerer han samtidig at det vil være en belønning til slutt i form av at aktiviteten fører til en endring i atferden. Elevsvarene på disse spørsmålene viser at elevene forstår motivasjonsbegrepet noe ulikt, men likevel er det i tråd med motivasjonsteoriene som er nevnt i teorikapittelet. Deci og Ryans (1985) teori om indre og ytre motivasjon vises tydelig i elevsvarene, der Intervjuperson 1 tydelig vektlegger den ytre tilbakemelding, mens Intervjuperson 4 snakker om en indre glede ved å utøve aktivitetene.

Poenget med dette spørsmålet var å vite hva eleven tenkte om motivasjonsbegrepet før jeg spurte om hva elevene fant motiverende med de forskjellige undervisningsarenaene. Siden dette uteskoletiltaket har svært gode resultater i forbindelse med øking av karakterer og nedgang i fravær, hadde jeg en mistanke om at det har skjedd en endring i motivasjonen etter at de begynte på uteskoletiltaket. Først spurte jeg elevene hva som motiverer med en ordinær skoledag. Her svarte samtlige elever at en del av drivkraften de har for å opprettholde karakterer og å være tilstede i undervisningen, er at de beholder plassen sin på uteskoletiltaket. Resterende motivasjon kommer av ønsket om å ha gode nok resultater til at de kan ta utdanning senere. Dette samsvarer med Deci og Ryans (1985) teori om ytre motivasjon. På spørsmål om hva som motiverer til å gjøre skolearbeid, svarte Intervjuperson 2:

Ehm, motivasjon for å gjøre skolearbeid. Det er for å komme inn på den skolen jeg har lyst på, og for å være med på.. for å beholde plassen min på uteskoletilbudet. Ikke bare skite i skolen, for da får jeg ikke være med på uteskoletilbudet lenger. Hvis jeg ikke bryr meg særlig. Jeg har lyst til å holde opp, få bedre karakterer, få lov til å være med videre.

I denne sammenhengen mener han ikke å holde opp i form av å stoppe, men at han ønsker å fortsette. Han vil gjøre det som kreves for å beholde plassen sin på uteskoletiltaket. Samtidig

ser han på skolen som en viktig ressurs i forbindelse med videre utdanning, og også dette er ytre motivasjon ved at han ser en belønning for arbeidet han gjør. Price (2015) fant i sin forskning at uteskole kan føre til økt oppmøte. I denne sammenhengen er elevene tydelig preget av den ytre motivasjonen for å beholde plassen på tiltaket, samt at det gir han mulighet til å ta en god utdanning. Det må likevel påpekes at eleven ikke vil droppe skolearbeidet, men heller ha godt oppmøte og bedre karakterene sine. Price fant de tilsvarende resultatene uten et like stort fokus på ytre motivasjon i form av et belønningssystem.

Flere av elevene nevner kjennetegnene på at de har indre motivasjon for aktivitetene de får drive med på uteskoletiltaket. Intervjuperson 2 sier blant annet ” *Ja, jeg er ofte ut og holder garn og tegner og sånn i båt, og så liker jeg å være ute og fiske på sommeren og sånn. Det er det det går mest i når jeg er ute. Jeg er ikke så mye ute og går tur og sånn.* ”. Dette viser at eleven bedriver disse aktivitetene også når det ikke handler om uteskoletiltaket og å beholde plassen sin der. Et annet sitat som viser Intervjuperson 2s indre motivasjon for aktiviteten er:

Det som gjør at det er ekstra gøy å være med på uteskoletiltaket er jo det at det er dette jeg interesserer meg for. Det er ikke sånn at uteskoletiltaket har gjort at jeg liker det, det er det at jeg alltid har likt det hele livet, sant, så det er jo en bonus å være med på uteskoletiltaket, det er jo skitgøy, på grunn av at jeg får fiske og være med på sånne ting.

Det kommer tydelig frem at Intervjuperson 2 virkelig interesserer seg for aktivitetene. Dette samsvarer med Deci og Ryans (1985) teori om indre motivasjon. Man kan også argumentere for at uteskoletiltaket gir elevene større vilje, og opplevelser med ekte glede. Dette samsvarer med Prices (2015) forskning.

Intervjuperson 4 trekker også frem at han trives med aktivitetene som en årsak til at uteskoletiltaket er viktig for han: ” *Ja, den første gangen var det ikke avtalt. Da ble vi bare spurte fordi det ikke var noen som skulle hit den dagen, fordi tiende klasse hadde noe eksamensgreier. Så ble jeg og en kompis med ut, og det var litt gøy.* ”. Det at det var morsomt å delta på uteskoletiltaket første gang han var der, førte til at han forsøkte å få en plass på tiltaket. Intervjuperson 4 var den første som tok kontakt med meg av elevene på hans gruppe, og han viste umiddelbart at han hadde mye energi. Det å ta kontakt med en fremmed på den

måten, er et tegn på positiv atferd. Price (2015) fant i sin forskning at deltakelse i uteskole kunne medføre positiv atferd mens de var tilstede i uteskolen.

Intervjuperson 3 forteller at hun i løpet av deltakelsen på uteskoletiltaket har skapt en interesse for aktivitetene som aktualiseres på tiltaket. Da vi snakket om interesser i begynnelsen av intervjuet, spurte jeg om aktivitetene på uteskoletiltaket var noe hun også brukte fritiden sin på. Hun svarte: *"Ikke egentlig, men jeg har jo begynt å interessere meg mer for det nå siden sommeren da jeg begynte på uteskoletiltaket."* Også for Intervjuperson 3 har uteskoletiltaket hatt en effekt i form av ytre motivasjon. Det er samtidig gledelig å se at hun i løpet av snart et år begynner å interessere seg for aktivitetene, og at hun etter hvert har en indre motivasjon for kystfriluftsliv.

4.1.1 Behov

En gjenganger i intervjuene var elevens behov for positive tilbakemeldinger, fellesskap og mestring. Da jeg kodet elevsitatene første gangen, var det enkelte temaer som gikk igjen i elevsvarene. Noen av disse var behov for fellesskap og behov for ros. Fellesskap og ros/positive tilbakemeldinger er aksiale koder jeg valgte å benytte for å samle de relevante kodene under en overordnet tittel. Det var langt vanligere at elevene nevnte at de gledet seg til å treffe venner i den ordinære undervisningen, eller at miljøet på uteskoletiltaket var en årsak til at de trivdes godt. Likevel var det naturlig å velge en tittel som fanget opp alle de åpne kodene innen en kategori. De elevsvarene jeg kodet til ros og positive tilbakemeldinger kom ofte i forbindelse med at vi snakket om mestring. Det at elevene trives i fellesskapet og har behov for å kjenne at de har kompetanse, er i tråd med Deci og Ryans (1985) behovsteori. Avslutningsvis i dette delkapittelet vil jeg også presentere hvordan noen av elevene ser på uteskolelærerne, og hvor avgjørende relasjonen mellom uteskolelærerne og elevene er.

4.1.2 Behov for tilhørighet

I intervjuguiden la jeg tydelig vekt på å finne frem til hva elevene synes er positivt i uteskoletiltaket. Til tross for at elevene har hatt utfordringer med å finne seg til rette i den ordinære undervisningen, synes jeg det var vel så interessant å få innsikt i hva elevene finner positivt med en ordinær skoledag. Alle intervjupersonene sier at sosial omgang med vennene sine er blant det positive med en ordinær skoledag, mens to av intervjupersonene sier at det

sosiale fellesskapet på uteskoletiltaket gjør det ekstra positivt å være med. Dette kan sees i sammenheng med Deci og Ryans (1985) teori om behov for tilhørighet. At kun to av de fire intervjupersonene uttrykte at det sosiale miljøet var en vesentlig faktor for trivsel på uteskoletiltaket, er kanskje noe merkelig. Dette kan komme av at jeg ikke spurte alle elevene hva fellesskapet på uteskoletiltaket hadde av betydning. Likevel valgte noen av elevene å ta det opp på egenhånd.

Viktigheten av fellesskapet ble blant annet uttrykt på denne måten, da Intervjuperson 1 svarer slik på spørsmål om hva som gjør uteskoletiltaket bra for akkurat han: *”At jeg får være med folk jeg har blitt venn med her, at jeg får gjort nytte for meg. Ja, jeg mener det er bra for meg.”*. Eleven markerer samtidig viktigheten av fellesskap ved en ordinær skoledag, og dette gjør han på spørsmål om hva som motiverer han ved en ordinær skoledag. Normalt starter han dagen på et grupperom med en assistent, men blir han motivert av at han får tilbringe friminutt og timene senere på dagen med resten av klassen. Intervjuperson 3 sier at det beste med uteskoletiltaket er fellesskapet. *”Ehh, det er jo egentlig miljøet. Det blir på en måte en sånn gjeng, og det er jo gøy å være her.”* og *”... jeg får vært med venner som jeg liker å omgås...”*. Dette kan i følge Price (2015) forklares som en positiv effekt av uteskole. Hartmeyer og Mygind (2016) forsket som nevnt på relasjoner i uteskolen, og de fant blant annet at de sosiale relasjonene kan bli sterkere gjennom uteskole. De fant også ut at elevene i uteskolen ofte knyttet relasjoner til elever de ikke hadde sosial omgang med i den ordinære skolen, og at disse relasjonene ble bevart gjennom uteskole en gang i uken. Dette kan føre til større grad av inkludering.

Intervjupersonene 2 og 4 uttrykte ikke eksplisitt at miljøet på uteskoletiltaket var en av årsakene til at de trivdes godt. Det var imidlertid tydelig gjennom observasjonene at elevene var en del av gruppa, og at de hadde gode relasjoner både til medelevene og uteskolelærerne.

4.1.3 Behov for selvbestemmelse

Et sentralt element ved behovsteorien til Deci og Ryan (1985), er behovet for autonomi, eller selvbestemmelse. Som nevnt i teorikapittelet handler behovsteorien i stor grad om å kjenne på at man selv er en kilde til egne handlinger. Muligheten til å bestemme deler av arbeidet som gjøres, er svært viktig i den forbindelse. Gjennom observasjon og samtale med uteskolelærerne fikk jeg kjennskap til hvordan de arbeider med elevmedbestemmelse i den

alternative læringsarenaen på tiltaket. Ofte handler elevmedbestemmelsen om hvem som skal gjøre hva i løpet av en skoledag. Uteskolelærerne eksemplifiserer dette med utflukter. Om det er utflukter til fiskevann, skal elevene bli enige om hvem som fisker, hvem som lager bål og hvem som tilbereder lunsj. På sjøen må de også bli enige om hvem som skal kjøre båten. Noen ganger får elevene velge dagens hovedaktivitet, og da kan alternativene for eksempel være fjelltur, en variant av fiskeing, og en form for dugnad på tiltakets hovedbase. Det er naturligvis slik at ikke alle får førstevalget sitt hver gang, men uteskolelærerne overvåker fordelingen av arbeidsoppgaver slik at det over en viss periode er slik at alle får den oppgaven de ønsker. Dette er viktig i form av at elevene kjenner at de mestrer det de holder på med, og får mulighet til å bestemme deler av arbeidet selv (Deci og Ryan, 1985).

Jeg så flere elevdiskusjoner om fordeling av arbeidsoppgaver da jeg var deltakende observatør. Det startet allerede på morgenen, da gruppa dro sammen på butikken for å handle dagens lunsj. Først tok vi en rask diskusjon på hvilke varer vi trengte, før uteskolelærerne sa vi trengte noen til å trille vognen, noen til å hente pålegg, noen til å hente drikkevarer og noen til å betale. Deretter var det opp til elevene å fordele arbeidsoppgavene, og alle deltok i prosessen. Da vi skulle på utflukt på sjøen gjentok lærerne den samme prosessen, før elevene igjen fikk diskutere hvem som skulle gjøre hva. En fordel med aktivitetene som er nevnt ovenfor, er at det vanskelig lar seg gjøre å sammenligne hvem som løser oppgavene best. Fiskum (2014) påpeker at alternative tilnærminger til undervisningen ofte foregår uten en standardisert mal på hvordan det burde gjøres, og at det derfor reduserer hvor mye elevene sammenligner seg med hverandre.

4.1.4 Behov for mestring

I Deci og Ryans (1985) behovsteori spiller også behovet for mestring en stor rolle. For at en persons indre motivasjon skal øke, må personen oppleve å ha en form for kompetanse. Intervjuperson 3 er opptatt av å forbedre sine egne prestasjoner, heller enn å nå høyest opp på karakterskalaen. Derfor forbinder hun mestring med en bedring i egne prestasjoner, samt når hun får positive tilbakemeldinger av de rundt seg. På spørsmål om når hun føler mestring, svarer hun: *”Når jeg selv føler mestringsfølelse. Jeg trenger ikke få femmere og seksere for å føle at jeg gjør det bra, så lenge jeg gjør det bedre enn forrige gang. Og hvis jeg får positive tilbakemeldinger fra lærere, foreldre og sånt, og elever.”* Det kan tyde på at eleven ikke anser andres prestasjoner som særlig viktig i prosessen der hun avgjør om hennes prestasjon

er bra. Det som betyr noe for henne, er at hun bedrer egne resultater. Dette er en indikator på at hun er mest opptatt av å oppleve mestring etter egen skala, og dette er en holdning som kommer av et mestringsorientert læringsmiljø (Fiskum, 2014; Skaalvik og Skaalvik, 2014). Uteskolelærerne legger i stor grad opp til et mestringsorientert læringsmiljø, der elevene skal få oppleve at de har kompetanse uavhengig av hvilke kunnskaper de sitter med fra før. Et viktig element for å unngå sammenligning mellom elevene, er at de naturlige omgivelsene uteskole tilbyr ikke har noen standardiserte skårer. Det er altså ikke de kontekstuelle betingelsene for sammenligning som man finner i klasserommet, og det er dermed større sannsynlighet for at elevene unngår å sammenligne seg med hverandre (Fiskum, 2014; Fiskum og Jacobsen, 2015). Det vil for eksempel ikke la seg gjøre å sammenligne hvem som kjører båt best, da vindretning, vindstyrke og annen type vær sørger for at det ikke er en standardisert kjøretur. Hver tur med båten kan by på forskjellige utfordringer.

Ros og positive tilbakemeldinger ble løftet frem av alle elevene som en sentral faktor ved uteskolelærernes positive væremåte. Dette er også noe av det uteskolelærerne fokuserer mest på i løpet av en arbeidsdag. Elevene skal merke at uteskolelærerne ser både de og jobben de gjør, og at det settes pris på kompetansen elevene har. Intervjuperson 1 har også et godt eksempel på hvordan arbeidet han gjør verdsettes på uteskoletiltaket kontra i den ordinære undervisningen. *"Ehm, ros på skolen er nok når jeg, at nå har jeg gjort det bra og jeg har ikke forstyrret, og på uteskoletiltaket så får jeg ros når jeg liksom har gjort liksom ting, i stedet for å sitte og ikke gjøre noe. Så hjelper jeg til og sånn."* Eleven føler at han får positiv tilbakemelding så lenge han klarer å sitte i ro i den ordinære undervisningen, og det gjelder uavhengig av hvor mye han jobber med fagstoffet. Haugen (2008) skriver at dette er å gjøre eleven en bjørnetjeneste. Å gi ros for å være "snill" eller for noe eleven utmerket godt vet ikke er verdt ros om det gjelder en annen elev, er lite hensiktsmessig om man ønsker å bygge elevens selvvurdering. Om læreren betrakter eleven som "faglig håpløs" og lar dette skinne igjennom i sine tilbakemeldinger til eleven, plukkes dette opp av både eleven selv og de øvrige medelevene (Haugen, 2008). Ros og positive tilbakemeldinger er et stort fokus på uteskoletiltaket, men det må være ekte og fortjent. Intervjuperson 1 er på den andre siden helt sikker på hva han får ros for på uteskoletiltaket.

Dersom rosen som gis oppleves som fortjent og ekte, setter det spor hos elevene.

Intervjuperson 2 sier at han aldri kan få nok ros, og at han vil ha mer og mer.

Jeg får litt energi, får... at... nå gjorde jeg det bra, og jeg har fortsatt lyst til å gjøre det bra, sant, man har ikke lyst til å bare si, nå fikk jeg ros, nå vil jeg bare gi meg og kule'n resten, sant, da vil man bare ha enda mer ros. Det blir ikke nok, rett og slett.

I dette sitatet forklarer eleven hvordan ros virker motiverende for han. Det er ikke slik at han sier seg fornøyd om han får ros. Det gir han en god følelse, og han har derfor lyst på mer. I tillegg viser eleven hvordan ros og positive tilbakemeldinger har sammenheng med elevens mestringsfølelse. *"Hvis læreren gir skryt og ros. Da føler jeg at jeg gjorde noe bra. Får en liten godfølelse i meg."* Uteskolelærernes skryt henger sammen med at eleven har gjort noe bra, altså at de har vist en form for kompetanse. Dette kan ha sammenheng med læringsmiljøet uteskolelærerne fokuserer på å bygge. Et sentralt mål for uteskolelærerne er å danne et læringsmiljø med fokus på mestring. Nicholls (1983, i Skaalvik og Skaalvik, 2014) påpeker at det psykososiale miljøet kan ha stor påvirkningskraft på hvor mye mestring elevene oppnår og hvordan elevene attribuerer prestasjonene sine. I dette tilfellet kan det sies at uteskolelærerne lykkes i å legge til opp til et læringsmiljø med fokus på mestring. Intervjuperson 2 viser gjennom sitt sitat øverst i dette avsnittet hva den positive tilbakemelding har av betydning. Mestringsfølelsen gjør at han får motivasjon til å fortsette.

4.1.5 Relasjon til uteskolelærerne

Uteskolelærerne er en stor del av tilhørigheten og fellesskapet eleven føler på når de deltar i uteskoletiltaket. Jordet (2010) skriver at uteskole endrer betingelsene for lærer-elev-relasjoner. Det er lettere for læreren å framstå på en måte som gjør han verdig barnets tillit. Cramp (2008) påpeker at mange av de beste diskusjonene mellom lærere og elever, oppstår når konteksten er "ekte". Om konteksten er ekte, kan relasjonene som dannes bli sterkere. Som nevnt i delkapittelet som omhandler utvalget, fokuserer uteskoletiltaket i stor grad på at ungdommene skal oppleve trygghet og mestring, og disse rammene gjør at elevene ser på lærerne på en spesiell måte.

I metodekapittelet skriver jeg at uteskoletiltaket er i vekst, og dette vet selvsagt elevene. I den forbindelse sier Intervjuperson 4:

Hvis man skal starte dette andre plasser, så er det vanskelig å finne folk som kan jobbe med det som er like flinke og gode og varme som de uteskolelærerne her, og

alle hjelperne deres. Det er et ganske godt team vi jobber med. Måten de snakker til oss på, og taler for oss på, det hjelper veldig. Det er ikke bare å kjøre båt og fiske. 90 % er alle de fine ordene de sier, og at de er gode mennesker. Du kan stole på de og si alt til de.

Dette underbygger hvor viktig de voksne på uteskoletiltaket er for elevene. Pianta (1999) skriver at nærmeste voksne for barn og ungdom er helt avgjørende for barnets utvikling. For veldig mange er læreren en signifikant voksenperson, og det er derfor svært viktig at lærere etterstreber å skape gode relasjoner til elevene sine. *”Jeg tror folk, alle elevene på uteskoletiltaket, har veldig stor respekt for de som jobber på uteskoletiltaket. Og det tar man med seg videre i livet. De gir utrolig mye gode råd som du kan ta med deg videre da.”*. Som sitatene over viser, har eleven enorm respekt for- og tillit til uteskoletil lærerne. White (2012) fant i sin forskning at det alternative undervisningsopplegget gav positive resultater i form av forbedret tillit og hvordan elevene fungerte i grupper. Det kan argumenteres for at lærerens evne til å bygge gode relasjoner, samt uteskoletiltakets positive effekt på elevenes tillit, har ført til at elevene i større grad tør å sette sin lit til de voksne og elevene rundt. Guettal og Potter (2000) fant i sin forskning at elever med ADHD kunne ha et positivt utbytte av uteskole i form av forbedrede sosiale ferdigheter, og dette kan også spille positivt inn på byggingen av relasjoner til personene rundt seg.

4.2 Selvbilde og kunnskapsform i undervisningen

Som nevnt i teorikapittelet, kan det diskuteres om alle kunnskapsformer blir ansett som verdifulle i skolen i dag. I delkapitlene ovenfor kommer det tydelig frem at mestringsfølelse og positive tilbakemeldinger er helt sentralt for motivasjon, og elevene fremstiller også dette som behov de har. Gjennom intervju situasjonen var jeg som nevnt opptatt av å se hva elevene fant positivt med de forskjellige skoledagene. I tillegg var jeg opptatt av hva som førte til endring i motivasjonen ved de forskjellige skoledagene. Hva var motiverende/demotiverende med en ordinær skoledag, og tilsvarende for en dag på uteskoletiltaket? Svarene jeg fikk på disse spørsmålene omhandlet i stor grad kunnskapsformene i undervisningen, og jeg fant det dermed naturlig å benytte *selvbilde og kunnskapsform* som selektiv kode.

Alle elevene påpeker at de i større grad føler mestringsfølelse når de får brukt kroppen og gjort noe praktisk. Videre påpeker alle elevene at den største utfordringen ved å holde

motivasjonen oppe i skolen er at dagene blir lange og det blir for mye stillesitting, og at det nettopp er det å sitte stille som betraktes som den forventede atferden i skolen. Intervjuperson 1 beskriver hans forståelse av riktig atferd i skolen som: *”Når jeg klarer å jobbe og sitte stille, når jeg får ros. Da føler jeg at jeg har klart det.”*. Riktig atferd i skolen har sammenheng med å sitte stille på plassen sin og jobbe. Fiskum og Suul (2014) påpeker som nevnt at det ikke kan sies at det er sidestilling av kunnskapsformer i skolen i dag. Situasjonen som intervjuperson 1 beskriver, er nok representativt for en ordinær skoledag. Den praktiske kunnskapsformen er mindre representert enn den teoretiske, men den løftes frem som noe av det beste med å delta på uteskoletiltaket. Intervjuperson 2 beskriver det beste med uteskoletiltaket på denne måten:

Det beste med å være med på uteskoletiltaket, du får vært ute uansett vær nesten, man får brukt hendene, være litt mer i fysisk aktivitet, man får gjort noe som nesten alle synes er gøy. Uansett om man liker fisking eller ikke, det skjer alltid noe som er gøy. Ingenting kjedelig skjer her.

Han påpeker videre at han føler seg godsliten etter en dag på uteskoletiltaket, og at han merker han har brukt kroppen. Viktigheten av at elevene er i fysisk aktivitet og benytter kroppen kommer jeg tilbake til i et senere delkapittel.

Intervjupersonene 3 og 4 vektlegger de samme positive sidene ved uteskoletiltaket som Intervjupersonene 1 og 2. Intervjuperson 3 hadde som nevnt svært dårlig skolemotivasjon en periode, og dette var ifølge hun selv et resultat av at undervisningen prioriterte en kunnskapsform som ikke passet henne. *”Hjernen min fungerer veldig mye bedre når jeg får gjort ting fysisk i stedet for å sitte og skrive og lese og alt sånn.”*. Bjørklund og Bering (2002) skriver at motivasjon kan reduseres betraktelig for elever i skolen dersom eleven ikke mestrer tilnærmingen til fagene. Videre forklarer eleven hvorfor uteskoletiltaket har så god effekt på hun ved å si: *”Jeg er jo veldig mye mer glad i praktisk arbeid enn teoretisk, så jeg er jo veldig glad i det opplegget her.”*

Intervjuperson 4 var den eneste av intervjupersonene som snakket om en tildelt rolle i den ordinære undervisningen. Som nevnt er Intervjuperson 4 en elev som er medisineret for ADHD, og han har tidligere mistet konsentrasjonen svært ofte i den ordinære undervisningen. I intervjuet sa han: *”Men etter at jeg begynte på uteskoletiltaket har jeg fått mye mindre*

anmerkninger, og jeg er mye roligere på skolen. For jeg ser frem til fredagene, og jeg er mye, ja, roligere. Før var jeg litt klovn i klassen, men nå er jeg blitt mer nøytral.”. Han beskriver seg selv som en som hadde klovnerollen i klassen tidligere. Det kan argumenteres for at eleven viser at han speiler seg i andres reaksjoner på egen oppførsel, da han sier at han tidligere har hatt klovnerollen i klassen (Jussim og Harber, 2012). Senere i intervjuet peker han på hvordan medelevene har lave faglige forventninger til han, og at han dermed får mindre lyst til å gi av seg selv når det for eksempel er gruppearbeid i skolen. Dette synes han imidlertid er stas med uteskoletiltaket, da han får vist noe han er dyktig på. Båtkjøring, fiske og friluftsliv er interesser han har utenom skolen. *”Fordi at uteskoletiltaket, med båtkjøring og fiske og sånn, er noe jeg er veldig flink til på fritiden, og da tror jeg det er veldig kjekt for meg å vise til de på skolen at jeg kan ting, og at jeg faktisk ikke bare er en slapp en.*”. Denne eleven er tydelig opptatt av hva andre synes om han, og det påvirker hans holdning til skolen.

Det kan være mange grunner til at eleven har funnet roen etter at han begynte på uteskoletiltaket. En mulig forklaring kan være at han i løpet av en vanlig uke får en dag med en annen tilnærming til lærestoffet (Fiskum og Suul, 2014). Eleven viser også gjennom sine sitater at han liker å holde på med noen han mestrer (Deci og Ryan, 1985), og at han trives med den praktiske tilnærmingen. I tillegg kan det være godt for elevene å delta i et læringsmiljø uten det store konkurransefokus, men der det heller fokuseres på at alle skal oppleve mestring (Fiskum og Jacobsen, 2012; Fiskum og Jacobsen, 2015; Fiskum, 2014). Elevens deltakelse og mestringsopplevelser i omgivelser som tilbyr praktiske kunnskapsformer, kan også føre til en styrking av elevens selvoppfatning både innen det praktiske feltet, og det globale selvet (Harter, 1989). Intervjuperson 4 viste også tydelige tegn på taus kunnskap da vi var ute i båten (Polanyi, 2000, i Fiskum og Suul, 2014). Den aktuelle aktiviteten var å hente inn et garn vi hadde satt ut tidligere uken. Utfordringen var at det ene festepunktet på garnet hadde løsnet, og garnet lå dermed langs bunn av fjorden. Eleven tok selv initiativ i form av å slippe ned ankeret, styre båten hensiktsmessig i forhold til vindretning, bølger og hvor garnet mest sannsynlig kunne befinne seg. Dette var kunnskap han hadde ervervet gjennom tidligere erfaring på sjøen, og en type kunnskap en person med lite erfaring til sjøs (som meg selv) mest sannsynlig ikke innehar.

Intervjuperson 4 viser gjennom sine utsagn at han er bevisst på hvordan andre oppfatter han. Dette kan ha sammenheng med de selvoppfyllende profetiene (Jussim og Harber, 2005). Han

har fanget opp signaler fra medelevene om at det forventes lite av han i den ordinære undervisningen. Sitatet nedenfor viser at de lave forventningene fra medelevene fører til at han heller ikke engasjerer seg. Han sier også at han merker at medelevene har mindre tro på han. ”*Ja, jeg føler litt på det av og til ja. Hvis det er gruppearbeid i klasserommet, så plutselig sitter jeg alene liksom. Det er ingen som spør meg, fordi det er ingen som tror at jeg kommer til å prestere. Man blir jo litt sånn at man ikke gidder når man ikke blir spurt også.*”. Ingesson (2007) skriver at mangel på mestring i fagene i skolen i det lengste kan føre til at elevene føler seg annerledes og dumme ved siden av medelevene, mens det i realiteten egentlig bare handler om at elevene ikke tilbys en arena der de får vise alt de kan. I stedet kan det bli slik som eleven nevner ovenfor, at han sørger for at profetiene oppfylles. Eleven får tildelt rollen som en klovn som ikke bidrar med noe faglig. Etter at eleven begynte på uteskoletiltaket har han imidlertid funnet roen. ”*Men etter at jeg begynte på uteskoletiltaket har jeg fått mye mindre anmerkninger, og jeg er mye roligere på skolen. For jeg ser frem til fredagene, og jeg er mye, ja, roligere. Før var jeg litt klovn i klassen, men nå er jeg blitt mer nøytral.*”. Dette kan også ha sammenheng med de selvoppfyllende profetiene (Jussim og Harber, 2005). På uteskoletiltaket blir eleven møtt i helt andre omgivelser enn i den ordinære undervisningen. Uteskoletilærerne har troen på at eleven vil lykkes, medelevene ønsker å se hverandre oppleve mestring, og de deltar sammen i et læringsorientert miljø. At eleven frasierer seg klovnerrollen og i større grad finner roen i den ordinære undervisningen, kan ha en sammenheng med dette. Dette kan bidra i byggingen av elevens selvoppfatning (Harter, 1989), og uteskoletiltaket sørger i så måte for at elevene får tillit til medelevene, bedre selvoppfatning og bedre fungering i gruppen (White, 2012). Eleven sier at han føler man kan møte opp akkurat som man er på uteskoletiltaket, og at det ikke er noen som dømmer.

Det beste er det at du kan komme på uteskoletiltaket akkurat sånn som du vil. Du kan, det har ingenting å si hvordan du møter opp. Du kan være deg selv, og du kan snakke som om du er alene på et rom liksom. Det er ingen som dømmer deg, og hvis det er noen som dømmer deg så får de fort beskjed. Det er mye lettere her, fordi det er to voksne her på 7-8 barn/ungdom, i stedet for en voksen på 25, så da blir det lettere.

Elevene som deltar på uteskoletiltaket deltar som nevnt fordi de ikke finner seg til rette i den ordinære undervisningen. Tidligere i dette kapittelet drøfter jeg hvordan positive tilbakemeldinger og mestringsopplevelser fører til motivasjon og videre aktivitet. Disse elevene mottar mindre positive tilbakemeldinger i den ordinære undervisningen av flere

årsaker. Mestringsopplevelsene uteblir fordi de sliter med å konsentrere seg, de har større interesse av de praktiske fagene (som de selv merker blir nedprioritert i skolen) og de får stadig negativ tilbakemelding på atferden sin.

Alle elevene nevner at de har bedre utbytte av den teoretiske undervisningen etter å ha deltatt på uteskoletiltaket. Dette kommer tydelig frem både av at de fleste elevene har bedre karakterer og mindre fravær. I tillegg hevder elevene selv at de synes det er morsommere, og at de har større kapasitet til å holde følge i undervisningen. INTERVJUPERSON 1 sier: *”Jeg føler at jeg kan gjøre mer. At jeg ikke blir, at jeg ikke gir meg så fort, liksom at når jeg ikke forstår det, så går jeg tilbake til det etterpå, liksom, så får jeg sittet da.”*. Som memo til dette skrev jeg: *”Etter å ha deltatt på uteskoletiltaket har eleven mer energi i den ordinære undervisningen. Gir ikke opp oppgaver like lett.”* Dette kan være et resultat av flere faktorer. Som nevnt i teorikapitlet vil styrking av en del av selvoppfatningen føre til en styrking av helheten (Harter, 1985). De gode opplevelsene elevene får i uteskolearenaene styrker den totale selvoppfatningen. Selv om selvoppfatning i den ordinære og teoretiske undervisningen fremdeles ikke er så god som man ønsker, bidrar økningen i selvoppfatning på en annen arena til at elevene har litt bedre selvoppfatning totalt sett, og dermed litt bedre tro på at han kan løse oppgavene han møter i den teoretiske undervisningen. Dette er i tråd med Whites (2012) funn om at uteskolen gav signifikant bedre selvoppfatning for elevene. Widmer, Duerden og Taniguchis (2014) forskning viste at deltakelse i et program med utendørs rekreasjon viste en liten men signifikant vekst i egen tro på mestring, samt bedre målinger i både utendørs og innendørs aktiviteter. Som forklart i teorikapitlet, vil litt bedre tro på at man kan løse utfordringer ofte føre til større sannsynlighet for at man klarer det (Bandura, 2012).

I forbindelse med kunnskapsformer er det viktig å påpeke at elevene selv hevder mye arbeid kan gjøres for å forbedre variasjonen av aktiviteter også innendørs.

4.3 Atferd, fysisk aktivitet og emosjonsregulering

En annen potensiell forklaring på at elevene har større kapasitet og bedre evne til å konsentrere seg i den ordinære undervisningen, er at de er i mer fysisk aktivitet via uteskoletiltaket enn de er i til vanlig. I kapitlet om atferdsvansker løfter jeg frem hvordan det kan være vanskelig for elever som ofte viser utagerende atferd å holde på

konsentrasjonen. Atferdsvanskene elevene har vist i den ordinære undervisningen tyder på at de ikke alltid klarer å regulere emosjonene sine. Der andre elever klarer å overstyre impulsene, blir det av og til for mye for elevene på uteskoletiltaket. Engh (2014) skriver at elever med ADHD ofte kjennetegnes ved at de sliter med oppmerksomhetssvikt, lav impuls kontroll, manglende evne til å konsentrere seg og hyperaktiv atferd. Befring og Duesund (2014) skriver at elever med utagerende atferd ofte framstår som aktive, urolige, impulsstyrte, og enkelte ganger aggressive. At elevene er aggressive og sliter med evnen til å konsentrere seg, kommer frem gjennom intervjuene.

Intervjuperson 1 sier blant annet *"Jeg opplever at jeg blir sint, og jeg gir opp, og når jeg.. jeg forstår ikke når jeg er så urolig. Og da pleier jeg bare å gå, liksom."* Når han ikke klarer å kontrollere emosjonene sine blir han sint, og han forstår ikke alltid hvorfor. Intervjuperson 4 beskriver mye av det samme, og han vektlegger samtidig at han da har behov for å gå ut og være for seg selv i noen minutter. *"Jeg har merka det selv, at jeg i perioder bare har lyst til å gå ut av klasserommet sånn i fem minutter og gå meg en tur, men i stedet har jeg sittet der og fått en anmerkning fordi jeg snakker for mye."* Når eleven ønsker å være litt for seg selv, kan det være for å unngå alle impulsene han får inne i klasserommet. Som nevnt i delkapittelet om emosjoner, handler emosjonell kompetanse blant annet om å styre impulser, og det er nettopp dette elevene som ofte viser utagerende atferd sliter med (Kvelling, 2014). Om impulsene blir mange, kan det være vanskelig å holde seg i ro.

Selv om atferden ikke nødvendigvis er av det utagerende slaget, kan mangel på konsentrasjon hemme læringen på skolen. Intervjuperson 2 og 3 viser ikke i like stor grad utagerende atferd, men de merker likevel at det store fokuset på teoretisk undervisning gjør at de mister konsentrasjonen. På spørsmål om hva de finner utfordrende med en ordinær skoledag, svarer de at det er vanskelig å holde på konsentrasjonen. IP 2 sier blant annet: *"Utfordringene jeg ser med en vanlig skoledag. Ehh, det er hvordan man har konsentrasjonen, altså å konsentrere seg i seks timer. Det synes jeg, det er det jeg tenker kan bli vanskelig."* Selv om mangelen på konsentrasjon ikke slår ut i form av fysisk utagering, gir kroppen etter for de impulsene som sørger for at eleven tenker på andre ting. Intervjuperson 3 mister konsentrasjonen når hun ikke interesserer seg for emnet, og sliter med å kontrollere seg hvis hun blir engasjert.

Altså, det er egentlig. Jeg får ofte beskjed, men det er bare å være litt stille. Hvis det er fag som jeg synes er kjedelig så klarer jeg å holde kjeft og bare sitte der, fordi det interesserer meg ikke. Men hvis det er et tema eller et fag jeg blir veldig engasjert i, så har jeg veldig mye på hjertet, og så må jeg si ting hele tiden. Da får jeg ofte beskjed om å være litt stille og sånn

Intervjuperson 3 sier også at hun mister motivasjonen av å sitte stille for lenge. *”Den er veldig lav (motivasjonen). Og det er jo litt på grunn av at det blir veldig mye stillesitting. Bare sitte inne i et rom og høre på at lærerne snakker og skrive og sånn. Så jeg har egentlig veldig lite motivasjon til skole.”* Det er viktig å påpeke at hun ikke utagerer i disse situasjonene, men at hun heller mister konsentrasjonen og følger andre impulser. Alle disse sitatene er eksempler på hvordan elevene av og til gir etter for andre impulser enn det lærerne ønsker at det fokuseres på.

Et nyttig virkemiddel i opptreningen av emosjonell kompetanse, er fysisk aktivitet. Fiskum (2015) viser som nevnt til forskning som peker på at ekstra tid til fysisk aktivitet kan ha positiv effekt på de akademiske resultatene. Som nevnt i delkapittelet om emosjoner, handler emosjonell kompetanse blant annet om å styre impulser, og det er nettopp det disse elevene som ofte viser utagerende atferd sliter med (Kvelling, 2014). Fiskum (2015) påpeker som nevnt at fysisk aktivitet har bevist positiv effekt i form av at det reduserer stress, gir positive opplevelser og reduserer behovet for regulering av emosjoner. En økning av mengden fysisk aktivitet for elever som normalt har hatt problemer med å regulere alle impulsene de får i den ordinære undervisningen, kan ha svært positive effekter på evnen til å konsentrere seg lenger. Skaugen og Fiskum (2015) poengterer at variasjonene i uteskolen kan føre til økt pågangsmot og utholdenhet også i den ordinære undervisningen.

Viktigheten av fysisk aktivitet som et tilskudd i skolehverdagen kommer tydelig frem i intervjuene. En del av dette har sammenheng med at elevene er mer motivert for den praktiske kunnskapsformen som er nevnt i delkapittelet over, men elevene påpeker også hvordan den økte mengden fysisk aktivitet har hatt direkte innflytelse på konsentrasjonen. I tillegg verdsetter elevene den fysiske aktiviteten fordi det gir positive opplevelser.

Intervjuperson 2 sier blant annet at: *”Få ut litt energi her, for man har mindre energi på skolen så det er lettere å konsentrere seg mer. Gjøre det litt bedre.”* Han sier samtidig at: *”Og jeg trener på fritida uansett, og det er ganske mye fysisk aktivitet her også, som når man*

drar garn så får man jo.. hjertet pumper jo da, så man får jo trent seg litt da også.”. Han peker på den fysiske aktiviteten på uteskoletiltaket som en årsak til at han har bedre konsentrasjon på skolen. Trudeau og Shephard (2008) fant i sin forskning at en økt mengde fysisk aktivitet førte til bedre akademiske resultater, selv om den ekstra tiden ble tatt av teoretisk undervisning. Dette kan bistå den ytre motivasjonen for å beholde plassen på uteskolen i forklaringen på hvorfor elevene bedre resultatene på skolen.

Alle elevene påpeker at de kjenner de har brukt kroppen på en positiv måte når de kommer hjem fra uteskoletiltaket. Intervjuperson 1 sier at det positive med uteskoletiltaket er *”At jeg får gjort ting. Eller liksom, jeg synes det er gøy å være på uteskoletiltaket fordi jeg liker å fiske og gjøre det som de driver med.”*. På spørsmål om atferden hans i den ordinære undervisningen, på uteskoletiltaket, og hvordan det eventuelt har endret seg, svarer den samme eleven: *”Jeg klarer å kontrollere meg. Jeg blir ikke så sint lenger.”*. Det er altså ikke bare slik at det er gøy å bedrive de aktivitetene som prioriteres på uteskoletiltaket. Eleven er i tillegg blitt flinkere til å bevare roen i den ordinære intervjusituasjonen, samtidig som han har giv til å arbeide lenger med oppgavene som gis. Dette påpekes i delkapittelet om motivasjon, der Intervjuperson 1 sier han ikke gir opp like fort som før. Dette kan samsvare med Price (2015) og Whites (2012) funn i sin forskning. Price fant at uteskole kunne føre til større vilje. Større vilje kan ha sammenheng med bedre kapasitet. White fant i sin forskning at uteskole kunne ha positive effekter på elevenes emosjonsregulering. Taylor og Kuos (2011) forskning viste at bruk av uteområdet hadde positiv effekt i form av at barn med ADHD viste mildere symptomer enn øvrige barn med ADHD. Dette kan ha sammenheng med Whites (2012) funn om at emosjonsreguleringen kan bli bedre.

Intervjuperson 3 er litt mer moderat i verdsettingen av fysisk aktivitet, men hun tar det likevel opp: *”Jeg synes det er veldig bra at jeg får vært her, for jeg får gjort noe fysisk, jeg får en mindre dag på vanlig skole, jeg får vært med venner som jeg liker å omgås, og jeg får liksom gjort noe som kanskje ikke alle andre får gjort på en vanlig uke.”*. I tillegg påpeker hun at hun ofte kjenner at hun har brukt kroppen til noe etter en dag på uteskoletiltaket. *”Eh, nei, jeg føler at jeg liksom har fått gjort noe, og fått til noe. Så er jeg litt sliten i etterkant, men det er jo bare med i prisen holdt jeg på å si.”*. Fellesnevneren for alle elevene er jo at de kjenner de har brukt kroppen, og de fleste påpeker at de har brukt den på en god måte.

Intervjuperson 4 velger ofte å droppe medisinen sin før han møter opp på uteskoletiltaket, fordi han vet det er tillatt med mer energi der enn i den ordinære undervisningen. Dette bidrar sterkt i treningen av emosjonsregulering. ” *Ja, jeg har ADHD, men jeg går på medisiner som gjør at jeg konsentrerer meg bedre på skolen da. Når jeg går på uteskoletiltaket pleier jeg ikke alltid å ta de, for da vet jeg at jeg kan være litt vill og ha mye energi.* ” Det samsvarer med Fiskum og Jacobsens (2012) teori om at uteskole krever mindre regulering av atferd. Samtidig får eleven oftere utløp for de impulsene han kjenner på, og han får samtidig god trening i å regulere de impulsene som kommer.

4.4 Metodekritikk

Til slutt vil jeg drøfte styrker og svakheter ved min studie. Gjennom arbeidet med masteroppgaven reflekteres det mye over hele prosessen, og man kan se eksempler på helt spesifikke ting man ville gjort annerledes om man skulle gjøre det om igjen. Det positive med min metodebruk er at jeg får de svarene jeg forventet ut ifra tidligere forskning og teori, og det kan derfor argumenteres for at det var hensiktsmessig å benytte en kvalitativ metode. En kvantitativ tilnærming ville gitt helt andre svar, siden man gjennom kvantitativ metode fokuserer mer på å skaffe oversikt over noe, enn innsikt i noe. I min studie var jeg ute etter innsikt i elevenes opplevelse av lærings situasjonene. Et eksempel på en studie der det kan diskuteres om metodebruken fremmer de beste svarene, er Taylor og Kuos (2011) forskning på om uterommet og grøntarealer har positive effekter på barn med ADHD. Ved å bruke 421 foreldre som informanter fikk de informasjon om barnets atferdsmønster, men informasjon om barnets opplevelse av de ulike situasjonene uteble. Det kunne eventuelt vært interessant å supplert med en kvalitativ tilnærming i tillegg. I delkapitlene over viser jeg hvordan elevenes atferd og opplevelse i de forskjellige situasjonene i ordinær- og uteundervisning kan forklares ved hjelp av teori, men det er likevel svakheter ved min forskningsprosess som jeg vil belyse.

4.4.1 Intervjuguide

Intervjuguiden min fungerte godt i forbindelse med datainnsamlingen, men det var likevel noen spørsmål som med hell kunne vært formulert annerledes. Gjennom intervjuguiden planla jeg læringshemmende atferd som en egen kategori. Svakheten var at jeg benyttet begrepet læringshemmende atferd da jeg stilte spørsmålet. Dette begrepet hadde ikke elevene kjennskap til, og jeg måtte derfor forklare nærmere. I utgangspunktet er ikke en utdypende

forklaring på spørsmålet et problem, men ofte kan det legge opp til mer førende spørsmål enn ønskelig. Jeg fikk svar som tyder på at de noen ganger viser utagerende atferd, og at de sliter med å tilpasse seg undervisningssituasjonene der det kreves at de sitter i ro. Likevel må det påpekes at elevene i større grad ble styrt på dette spørsmålet enn på i resten av intervjuet. I tillegg burde intervjuguiden min inneholdt spørsmål om elevmedbestemmelse. I Deci og Ryans (1985) behovsteori er behovet for autonomi sentralt, og dette dekker jeg kun ved observasjoner og gjennom den åpne samtalen med uteskolelærerne. Et annet behov som ble nevnt av elevene, var behovet for fellesskap. Likevel var det bare to av elevene som nevnte miljøet på utskoletiltaket som en trivselsfaktor, og det burde jeg spurt alle om.

4.4.2 Utvalg

En annen svakhet ved studien min kan være at jeg kun benyttet fire intervjupersoner. Styrken ved disse fire var at jeg samtidig fikk vært sammen med og observert elevene, og dermed skapt en tryggere relasjon i forkant av intervjuene. På samme måte som jeg viste interesse for elevene, viste de interesse for hvem jeg var og hva jeg holdt på med. Tida vi brukte sammen i forkant av intervjuene kan ha sørget for ekstra trygghet i intervjusituasjonen. I tillegg fikk jeg observasjoner som bygde oppunder elevsvarene i intervjuene. Det hadde likevel vært en styrke for studien om jeg hadde intervjuet flere elever, da dette kunne styrket studiens validitet. Det må imidlertid sies at mine funn føyer seg inn i rekken av studier som viser at uteskole kan ha positive effekter på barn og unges utvikling. I tillegg benyttes det forskjellige metoder i de forskjellige studiene, mens resultatene likevel taler for at uteskole burde ha en større rolle i skolen. Dette styrker studienes validitet.

4.2.3 Kvalitet

I min studie har jeg gjort flere grep for å sikre god kvalitet i forskningen. Reliabiliteten sikrer jeg gjennom dype beskrivelser av forskningsfelt, utvalgt og fremgangsmåte i metodikken min, samt at den semi-strukturerte intervjuguiden er å finne som vedlegg. Dette gjør at studien har en god grad av transparens. I tillegg beskriver jeg min forforståelse for feltet i metodekapittelet, og denne forforståelsen gir tilgang til mitt subjektive ståsted for fortolkningene. Dette øker studiens validitet i form av at jeg viser refleksivitet rundt mitt fortolkningsgrunnlag. Validiteten øker også ved at funnene i denne studien legitimeres i tidligere forskning og relevant teori.

5.0 Avslutning:

Tidligere forskning har vist at uteskole kan ha positiv effekt på flere områder (Fiskum og Jacobsen, 2012). Områdene som trekkes frem er blant annet mer fysisk aktivitet, mindre uro, mindre verbal og fysisk utagering, flinkere til å holde på konsentrasjonen, større grad av positive emosjoner og større variasjon av emosjoner. Det kan også bidra til en utvikling av hele mennesket (Jordet, 2010; Fiskum, 2015; Skaugen og Fiskum, 2015). I tillegg til at det kan ha positive effekter på disse områdene, skriver Cramp (2008) at relasjonsdannelsen mellom lærer og elev kan være spesielt god i de omgivelsene som tilbys av å flytte undervisningen utendørs. Det er også slik at uteskole åpner opp for større grad av praktiske tilnærminger til lærestoffet, og en mer reell representasjon av det som skal læres (Fiskum og Suul, 2014).

Mine funn føyer seg inn i rekken av forskning som peker på at uteskole er et fornuftig tilskudd i skolen i forbindelse med regulering av atferd og økning av motivasjon. Det er viktig å påpeke at forskningsfeltet i denne oppgaven er svært spesifikt, og at det slettes ikke er slik at ethvert uteskoletiltak fungerer på samme måte. Alle intervjupersonene trekker frem endring i motivasjonen som en årsak til at karakterene har bedret seg og atferden har blitt bedre. Min oppgave har vært å finne ut hva som ligger bak endringen i motivasjonen. For det første benytter uteskoletiltaket tiltak som samsvarer med Deci og Ryans (1985) teori om ytre motivasjon for å trigge elevene i den ordinære skolesituasjonen. Det er også eksempler på at elevene i uteskoletiltaket har en indre motivasjon for aktivitetene på uteskoletiltaket fra før, eller at de har fått interesse for aktivitetene etter å deltatt på uteskoletiltaket. Det kan blant annet forklares ved at uteskoletiltaket har en praktisk tilnærming til lærestoffet og aktivitetene som gjennomføres. Dette er en annen kunnskapsform enn den teoretiske formen som ofte dominerer den ordinære undervisningen (Fiskum og Suul, 2014).

Grunnene til at dette slår ut positivt for elevene kan være flere, men elevene selv vektlegger spesielt mestringsopplevelser, positive tilbakemeldinger på både atferd og hvordan de gjennomfører oppgaver samt relasjonene til uteskolelærerne og medelevene på uteskoletiltaket. Positive tilbakemeldinger på atferd kan også bety at de slipper den negative tilbakemeldingen de ofte får i den ordinære undervisningen, slik IP4 påpeker at han føler han kan møte opp akkurat som han er på uteskoletiltaket.

Elevene vektlegger tydelig gjennom intervjuene sine at de mestrer hverdagen på uteskoletiltaket i tillegg til at de føler tilhørighet i gruppa. Dette samsvarer med Deci og Ryans (1985) behovsteori. Den sterke tilhørigheten til gruppa, samt den sterke relasjonen til uteskolelærerne, kan være et resultat av de mulighetene for alternative aktiviteter som omgivelsene tilbyr (Jordet, 2010; Skaugen og Fiskum, 2015; Fiskum, 2015). Cramp (2008) skriver også at det åpner for en helt annen type relasjon mellom lærer og elev når man flytter undervisning ut. Den positive relasjonen til uteskolelærerne, samt betydningen lærerne har i form av positive tilbakemeldinger og råd.

Alt det som er nevnt ovenfor har stor betydning for elevenes motivasjon for deltakelse både på uteskoletiltaket og den ordinære undervisningen. Det at elevene ønsker å delta i den ordinære undervisningen har selvsagt stor betydning for elevens forbedrede atferd, men det er også viktig å påpeke at den fysiske aktiviteten som tilbys gjennom uteskoletiltaket kan ha en direkte påvirkning på den positive reguleringen av atferd. Fiskum (2015) er blant de som hevder fysisk aktivitet har effekt i form av at det blant annet kan redusere stress, gi positive opplevelser samt redusere behovet for å regulere emosjoner og atferd. Waade og Ingvaldsen (2014) skriver at det er hensiktsmessig å behandle dårlig emosjonell kompetanse ved å være ute og i fysisk aktivitet. Gjennom slike tiltak møter man mange impulser, men med færre krav om å regulere emosjonene og atferden. Dermed trenes evnen til å regulere emosjonene og atferden. Elevene påpeker gjennom intervjuene at de trives godt med fysisk aktivitet, og at dette er en direkte årsak til at de bedre evner å holde på konsentrasjonen i den ordinære undervisningen. De får brukt litt energi på uteskoletiltaket.

Alt dette bidrar til å styrke elevenes selvoppfatning. Det er viktig å merke seg at det først og fremst er elevenes selvutvikling innen uteskoletiltaket som styrkes, men at det likevel har en positiv effekt på det globale selvet til elevene (Harter, 1989). Uteskoletiltaket gir elevene gode mestringsopplevelser innen praktiske arbeidsformer, sosiale situasjoner og fysisk aktivitet, og dette styrker det. Til tross for at elevene likevel synes den ordinære undervisningen er utfordrende, sørger styrkingen av det globale selvet for at elevene møter den teoretiske undervisningen med troen på at de kan mestre den. Dette kan samsvare med Banduras (2012) forventningstradisjon, da en bedre vurdering av selvet gir elevene større grunn til å forvente mestring når de møter utfordringer.

5.1 Behov for videre forskning

Til slutt er det viktig å påpeke at det er behov for videre forskning på hvordan uteskole kan bistå den ordinære undervisningen for å optimalisere både læringsutbytte og utvikling hos barn og ungdom. I denne sammenheng mener jeg det kan være interessant å videreutvikle mitt studie til å omfatte flere deltakere. Flere deltakere vil føre til bedre validitet i forskningen. I tillegg kunne det vært interessant å undersøke hvordan det går med disse elevene noen år etter grunnskolen. Til slutt mener jeg det ville vært spesielt interessant å studere hvordan man eventuelt kunne implementert arbeidsformer fra et slikt tiltak i den ordinære undervisningen. Et økt fokus på praktiske kunnskapsformer i skolen kunne kanskje hjulpet for sårbare elever som opplever lite mestring i de teoretiske dagene.

5.2 Oppsummering og pedagogiske implikasjoner

Som innledning på oppsummeringen er det passende å hente frem problemstillingen og presentere hovedfunn:

Hvordan kan uteskole føre til bedre skolemotivasjon og atferdsregulering for elever med utagerende atferdsproblem/ADHD?

I min studie har jeg funnet at uteskole kan føre til bedre skolemotivasjon og atferdsregulering for elever med utagerende atferd eller ADHD. I drøftingen reflekterer jeg blant annet over hvordan elevene tydelig viser en høyere motivasjon for den ordinære undervisningen etter at de begynte på uteskoletiltaket. Forklaringen på dette er delt. Elevene er opptatt av at de mister plassen sin på uteskoletiltaket om de får dårligere karakterer, skulker eller viser dårlig atferd i timen, så det er et element av ytre motivasjon med i bildet. I tillegg synes elevene uteskoletiltaket er gøy, og de har dermed en indre motivasjon for aktivitetene på tiltaket. Det virker å være fordi aktivitetene er tilpasset elever som trives med praktiske kunnskapsformer, i tillegg til at uteskolelærerne har et stort fokus på å legge til rette for et mestringsorientert læringsklima.

Gjennom arbeid og aktiviteter som er tilpasset for elevene, får de store mengder mestringsopplevelser og positive tilbakemeldinger på atferden sin. Dette har sørget for at elevene har endret atferd i den ordinære undervisninga. En årsak til dette kan være en bedring

av egen selvoppfatning. En annen årsak til den forbedrede atferden kan være at elevene er i mer fysisk aktivitet, og at dette bidrar i reguleringen av emosjoner.

Disse funnene peker på at det i større grad burde etterstrebes at man tilpasser undervisningen til hver enkelt elev i den ordinære undervisningen. Elever som ikke opplever mestring i de teoretiske fagene møter mange nederlag i skolen slik fokuset er i dag. Et større fokus på praktiske kunnskapsformer i den ordinære undervisningen kan hindre at enkelte elever føler seg dumme og annerledes, og det kan bidra til at hver enkelt elev opplever mer mestring i den opprinnelige skolekonteksten. Gjennom andre arbeidsformer åpner man samtidig for sterkere lærer-elev- og elev-elev relasjoner.

Dersom et lignende tiltak skal iverksettes, er det viktig å tilrettelegge for at elevene får gode opplevelser i form av en gruppe de kan føle seg trygge i, mange mestringsopplevelser og et variert aktivitetstilbud. På denne måten kan man bygge opp selvoppfatningen og elevens tro på at han vil lykkes.

6.0 Litteraturliste:

ADHD Norge (2015). *Tilrettelegging for elever med AD/HD i skolen – en guide til lærer i grunnskolen og videregående skole*. Hentet 28.11.2015 fra

http://adhdnorge.no/novus/upload/file/Laererguide%20175x250_web.pdf

Arnesen, A. & Sørli, M. A. (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I E. Befring, I. Frønes & M. A. Sørli (red.) (2010). *Sårbare unge*. (1. utg., s. 86-100). Oslo: Gyldendal akademisk.

Bailey, D. (2000). Is Anyone Out There Listening? *Quest* (2000) 52:4, s. 344-350.

Bailey, D. P., Boddy, L. M., Savory, L. A., Denton, S. J. & Kerr, C. J. (2012). Associations between cardiorespiratory fitness, physical activity and clustered cardiometabolic risk in children and adolescents: the HAPPY study. *European journal of pediatrics* (2012) 171: 9. s. 1317(7)

Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, (2012), 38:1. s. 9-44.

Befring, E., Frønes, I., & Sørli, M. A. (2010). Forord Sårbare unge – Nye perspektiver og tilnærminger. I E. Befring, I. Frønes & M. A. Sørli (red.) (2010). *Sårbare unge*. (1. utg., s. 13). Oslo: Gyldendal akademisk.

Cramp, A. (2008). Knowing me knowing you: building valuable relationships outside the classroom. *Education 3-13* (2008), 36:2. s. 171-182.

Befring, E. & Duesund, L. (2014). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (red.) (2014). *Spesialpedagogikk*. (5. utg., s. 448-468). Oslo: Cappelen Damm.

Bjorklund, D. F. & Bering, J. M. (2002). The evolved child – applying evolutionary developmental psychology to modern schooling. *Learning and individual differences*, (2002), 12(4), s. 347-373.

- Bjørndal, C. R. P. (2013). *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. & Dewey, E. (1915). *Schools of tomorrow*. London: Dent & Sons.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, J. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Engh, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Oslo: Cappelen damm akademisk
- Fiskum, T. A. (2014). Uteområdet til inspirasjon og motivasjon for allsidig aktivitet. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (red.) (2014). *Uteskoledidaktikk*. (1. utg., s. 70-78) Oslo: Cappelen damm.
- Fiskum, T. A. (2015). *Outdoor education as an alternative and complementary pedagogy: Acknowledging the nature of children*. (2015:26), Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Social Sciences and Technology Management, Department of Social Work and Health Science, Trondheim.
- Fiskum, T. A. & Jacobsen, K. (2012). Outdoor education gives fewer demands for action regulation and an increased variability of affordances. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, (2013), 13:1, s. 76-99.
- Fiskum, T. A. & Jacobsen, K. (2012). Relation Between the School Environment and the Children's Behaviour. *The Open Education Journal*, (2012), 5, s. 39-51.
- Fiskum, T. A. & Jacobsen, K. (2015). Children with reading disabilities and outdoor education. *International Education Research*. (2015), 3:4, s. 1-15
- Fiskum, T. A. & Suul, U. (2014). Hvordan kan ulike kunnskapsformer berike undervisningen i uteskolen? I T.A. Fiskum & J. A. Husby (red.) (2014). *Uteskoledidaktikk*. (1 utg., s. 137-145). Oslo: Cappelen damm.

Guettal, Z. og Potter T. (2000). Social skills development in children with attention deficit/hyperactivity disorder through participation in a residential summer camp program. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, (2000) 12:5, s 9-11.

Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi*. Smedjebakken: Scandbook AB.

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

Hartmeyer, R. & Mygind, E. (2016) A retrospective study of social relations in a Danish primary school class taught in 'udeskole', *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16:1, s. 78-89.

Hauge, K. (2011). *Skaper vi barn med diagnosen AD/HD?* Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Trondheim.

Haugen, R. (2008). Påvirkningsfaktorer: Risikofaktorer versus beskyttelsesfaktorer. I R. Haugen (red.), R. Børresen, V. Nilsen, M. Raundalen, J. H. Rosenvinge, J. H. Schultz & A. Vogt (2008). *Barn og unges læringsmiljø 3*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (red.) (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg., s. 179-216) Oslo: Unipub

Holland, H. (2013) *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal

Imsen, G. (2012) *Elevers verden*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ingesson, S. G. (2007). Growing up with dyslexia. *School Psychology International*, (2007), 28:5, s. 574-591.

Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen damm.

Jussim, J. & Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. I *Personality and Social Psychology Review*. 9:2

Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (red.) (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg., s. 27-47). Oslo: Unipub

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk

Kvello, Ø. (2014). Lærevansker hos barn med alvorlige atferdsvansker. I H. Sigmundsson (red.) *Lærevansker*. (s. 23-60) (2014), Bergen: Fagbokforlaget.

Mygind, E. (2007). A comparison between children's physical activity levels at school and learning in an outdoor environment. *Journal of adventure education and outdoor learning*. (2007), 7:2, s. 161-176.

NESH (2017). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet 05.04.2017 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget

Pape, K., Bjørngaard, J. H., Westin, S., Holmen, T. L. & Krokstad, S. (2011). Reading and writing difficulties in adolescence and later risk of welfare dependence. A ten year follow-up, the HUNT study, Norway. *BMC Public Health*.(2011), 11, s. 718

Personvernombudet (2017) *Om oss*. Hentet 27.03.2017 fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/om_oss.html

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC, US: American Psychological Association.

Price, A. (2015). Improving school attendance: can participation in outdoor learning influence attendance for young people with social, emotional and behavioural difficulties? *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. (2015), 15:2, s. 110-122.

Skaalvik E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og mestring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaugen, R. & Fiskum, T. A. (2015). How Schools with Good Academic Results Justify Their Use of Outdoor Education. *International Education Research*. (2015), 3:4, s. 16-31.

Taylor, A. F. & Kuo, F. E. (2011). Could Exposure to Everyday Green Spaces Help Treat ADHD? *Applied Psychology: Health and well-being* (2011), 3:3, s. 281-303.

Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Tjora, A. (2011). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Trudeau, F. & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*, (2008), 5:10, s. 10.

Vikan, A. (2014). *Innføring om emosjoner*. Trondheim: Akademika forlag.

Waade, L. & Ingvaldsen, R. P. (2014). Uro i skolen, fysisk aktivitet og ADHD. I H. Sigmundsson (red.) *Lærevansker*. (s. 137-157) (2014) Bergen: Fagbokforlaget.

White, R. (2012). A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner engagement. *Emotional and Behavioural Difficulties*.(2012), 17:1, s. 13-23.

Widmer, M. A., Duerden, M. D. & Taniguchi, S. T. (2014). Increasing and generalizing self-efficacy. *Journal of Leisure Research*. (2014), 46:2, s. 165-183.

Vedlegg 1 – Brev fra NSD



Tove Anita Fiskum

Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 14.02.2017 Vår ref: 52091 / 3 / AGH Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52091 *Uteskole som motivasjons- og atferdsregulerende verktøy for elever med utagerende atferd*

Behandlingsansvarlig NTNU, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Tove Anita Fiskum

Student Daniel Grindheim Svestad

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 21.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Agnete Hessevik

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17
Faks: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.no
www.nsd.no

Org.nr. 985 321 88

Vedlegg: ProsjektvurderingKopi: Daniel Grindheim Svestad daniel.svestad@gmail.com



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Personvernombudet legger til grunn at skolens/programmets ledelse godkjenner at prosjektet gjennomføres.

FORMÅL

Formålet med prosjektet er å få innsikt i hvordan elever med utagerende atferd opplever den ordinære skolen når de benytter en dag i uken på et alternativt opplegg med undervisning ute.

UTVALG OG REKRUTTERING

Utvalget består av elever med skoleelever med atferds- eller motivasjonsvansker som har ført til at de tas ut av undervisningen for å delta i et alternativt opplegg, samt deres lærere.

Utvalget rekrutteres via den ansvarlige læreren. Personvernombudet forutsetter at frivillighet, taushetsplikt og konfidensialitet blir ivaretatt under rekruttering av utvalget.

DATAMATERIALETS INNHOLD

Datamaterialet innhentes ved personlig intervju og deltakende observasjon.

Du skriver i meldeskjemaet at det er aktuelt å benytte samtaler med og observasjoner av læreren/den ansvarlige i prosjektet. Personvernombudet har ikke mottatt intervjuguide for lærer. Dersom du utarbeider en intervjuguide, skal denne ettersendes til personvernombudet@nsd.no <<mailto:personvernombudet@nsd.no>> før datainnsamling starter. Vi forutsetter at det ikke innhentes opplysninger om enkeltelever fra lærer. På grunn av sin taushetsplikt, kan ikke lærer gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte. Dette gjelder også når du kjenner til elevene på bakgrunn av observasjon og intervju, og du og lærer må derfor være særlig påpasselige. Du og lærer har sammen ansvar for at taushetsplikten overholdes, og bør i forkant av datainnsamling drøfte hvordan dette skal håndteres.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Elevenes foresatte informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er hovedsakelig godt utformet, men bør være mer utfyllende. Vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes:- Det bør presiseres at om foresatte/barnet velger å delta eller ikke, eller trekker seg underveis, vil dette ikke få noen konsekvenser for deltakelse i uteskolen eller relasjon til skolen.- Du bør informere om hva som skjer dersom de ikke ønsker å delta i forskningsprosjektet, f.eks. at barnet deltar i undervisningen som vanlig, men at du ikke registrerer opplysninger om barnet.- Du bør gi noe mer informasjon om observasjon, f.eks. omfanget av observasjon og hva du skal observere.- Foresatte bør få tilbud om på forespørsel å få se intervjuguide

Prosjektnr: 52091

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Dersom barnet gir uttrykk for at det motsetter seg deltakelse skal dette respekteres.

Vi legger til grunn at lærer mottar tilsvarende informasjon og samtykker til deltakelse.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 21.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)- slette digitale lydopptak

Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

” Uteskole som motivasjons- og atferdsregulerende verktøy for elever som noen ganger viser utagerende atferd”

Bakgrunn og formål:

Prosjektet er en del av en mastergrad ved NTNU, institutt for pedagogikk og livslang læring. Formålet med prosjektet er å få innsikt i hvordan elever som noen ganger viser utagerende atferd opplever den ordinære skolen når de benytter en dag i uken på et alternativt opplegg med undervisning ute. Jeg ønsker å finne ut om en dag med undervisning i omgivelser ute påvirker motivasjonen og atferden i den ordinære undervisningen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg reiser fra Trondheim til forskningsfeltet i starten av mars, og deltakelse i prosjektet innebærer at jeg er med elevgruppa som deltakende observatør. Mitt fokus under observasjonen vil være trivsel, hvordan elevene møter oppgaver og utfordringer, samt samhandling med lærer og elevgruppa. I tillegg vil jeg intervjuere elever med fokus på motivasjon, atferd og opplevelse av ordinær undervisning både før og etter deltakelsen på uteskoletiltaket. Intervjuet vil tas opp med diktafon.

Dersom du eller foresatte ikke ønsker å delta i forskningsprosjektet, vil deltakelsen i uteskolen foregå som normalt. Det vil ikke tas observasjonsnotater gjeldende barn/ungdom som ikke deltar i prosjektet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil behandles konfidensielt. I etterkant av intervjuet skal lydopptaket skrives ned og slettes, og du vil i denne prosessen anonymiseres. Det er kun jeg som utfører prosjektet som vil ha tilgang på informasjon om hvilken tekst som tilhører hvilken elev, og denne informasjonen vil lagres et annet sted enn øvrig informasjon.

Prosjektet skal etter planen fullføres 20.06.2017, og da vil listen som kobler den transkriberte teksten opp mot den gjeldende eleven termineres.

Frivillig deltakelse:

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom det er spørsmål til studien eller ønske om å se intervjuguiden som vil benyttes under intervjuet, kan du ta kontakt med studiens forsker:

Daniel Grindheim Svestad, tlf 41662745, daniel.svestad@gmail.com,

eller daglig ansvarlig (veileder) i prosjektet,

Tove Anita Fiskum, tlf: 91781611, tove.a.fiskum@nord.no.

Samtykke til deltakelse i prosjektet:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Signert av prosjektdeltaker

Dato

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Intervjuguide/Huskeliste:

Semi-strukturert intervju.

Mitt ønske er at intervjuet utarter seg som en samtale.

Formaliteter:

Intervjuet skal kun benyttes av meg i mitt prosjekt, og etter at intervjuet er transkribert (teksten er skrevet inn på data) slettes opptaket. Den skrevne teksten vil ikke inneholde noe som gjør at noen kan vite at det er du som har blitt intervjuet, og du vil dermed holdes anonym.

Prosjektet mitt handler om hva det kan bety å benytte uteområder til undervisning.

I løpet av intervjuet kan du når som helst trekke deg, eller velge ikke å besvare spørsmål. Det er altså helt frivillig å delta.

Innledende spørsmål:

Hva liker du å gjøre på fritida? – Gjerne en liten samtale om interesser

Hvilket klassetrinn går du i?

Har dere hatt fokus på utendørs undervisning på skolen du opprinnelig går på? Hvis ja, på hvilken måte?

Hvor lenge har du deltatt i uteskoletiltaket?

Hvordan var det å komme på uteskoletiltaket de første gangene?

Tema 1: Motivasjon:

(Hva legger du i begrepet motivasjon?) Begrepsavklarende

Kan du fortelle litt om din motivasjon for å gjøre skolearbeid/være på skolen?

Har dette endret seg den siste tiden?

Er din motivasjon for skolearbeid forskjellig med tanke på fag eller lærere?

Hva motiverer deg til å gjøre det som forventes av deg på skolen?

Hva gjør at du mister motivasjonen for skolearbeid?

Tema 2: Undervisningshemmende/læringshemmende atferd:

Hva legger du i disse begrepene? (begrepsavklarende)

Det kan være vanskelig å høre på læreren hele tiden og aldri gjøre noe som forstyrrer klassen. Husker du noen ganger du har forstyrrer undervisningen, eller at læreren har bedt deg vise en annen atferd?

Når føler du at ”gjør ting riktig” på skolen?

Tema 3: Ordinær undervisning:

Hvordan føler du deg etter en dag med ordinær undervisning?

Hva er positivt med en ordinær skoledag?

Hvilke utfordringer ser du i den ordinære skoledagen?

Tema 4: Alternativt opplegg, uteskoletiltaket:

Hva er det beste med å være med på uteskoletiltaket?

Hvorfor mener du det er bra for deg/ikke bra for deg å være med på uteskoletiltaket?

Ser du negative sider ved å delta på uteskoletiltaket? Hva/hvorfor?

Dreie oppfølgingsspørsmål inn på temaet atferd.

Hvordan føler du deg etter en dag med uteskoletiltaket?

Er du interessert i de aktivitetene dere gjør på uteskoletiltaket på fritida?

Komparativt:

Hvordan har det vært å delta i den ordinære undervisningen etter å ha deltatt på uteskoletiltaket?

På hvilke måter påvirker deltakelsen i uteskoletiltaket hverdagen din?

Har du noe du selv ønsker å legge til?