

## **Forord**

Uteskole er et begrep og en aktivitet jeg ofte forbinder med småtrinnet på barneskolen eller med tiltak iverksatt hos elever med motivasjons- eller atferdsutfordringer. Da jeg kom over en ungdomsskole som hadde uteskole som pedagogisk tiltak for alle elever i en helt vanlig classesammensetning syntes jeg det var interessant å se hvordan dette fungerte. Egne tanker knyttet til tradisjonell undervisning innebar at mye av det som skjer i klasserommet er for teoretisk for mange elever slik at de mister motivasjon, og de mer praktisk anlagte kommer dårligere ut enn de ville gjort dersom det pedagogiske opplegget hadde vært mer differensiert i deres favør. I tillegg ble jeg inspirert av veileder til å se på hvordan uteskole som en naturlig del av den ukentlige undervisningen påvirker klasse miljøet og elevenes selvoppfatning.

Takk til veileder Tove Anita Fiskum for godt samarbeid. Det kan aldri bli for mye pirk.

Takk til ungdomsskolen og elevene som lot meg komme for å gjennomføre intervju og stilte både kontor og grupperom til disposisjon.

Takk til Sebastian og familie for oppmuntring, gode ord og barnepass. Endelig i mål!

## Sammendrag

Denne oppgaven tar utgangspunkt i elever ved én ungdomsskole der uteskole er et av de viktige pedagogiske tiltakene. Oppgavens formål er å se på hvordan uteskole kan være en bidragsyter til å påvirke elevers selvoppfatning, motivasjon og mestring, og relasjoner innad i klassemiljøet. Intervjupersonene var fire elever, to gutter og to jenter, på niende klassetrinn. De hadde ved gjennomføringen av intervjuene hatt en uteskoledag i uka i halvannet år.

Susan Harter og hennes manual for selvoppfatning (1985) lå til grunn for formuleringen av intervjuguiden (vedlegg 1) og spørsmålslippene elevene besvarte (vedlegg 2). Susan Harter er inspirert av blant annet William James, og begge er opptatte av hvordan ulike faktorer bidrar til å bygge opp den totale selvoppfatningen. Harter operer med begrepet «kategorier» eller «domener» [eng. «domains»], mens James er opptatt av ulike «meg» og «jeg» og hvordan disse påvirker hverandre. Mine funn viser at intervjupersonene kunne anse seg selv som usikre på egen kompetanse samtidig som de var svært fornøyde med fellesskapet og klassemiljøet. Det så ut som at til tross for lav selvoppfatning knyttet til for eksempel praktiske ferdigheter, kunne den globale selvoppfatningen virke god. George Herbert Mead er også sentral satt i sammenheng med mine funn. Hans teori knyttet til symbolsk interaksjonisme vises tydelig i flere av mine intervjupersoners svar der de påpekte at de var opptatt av hva andre mente om dem. Til tross for at intervjuene, forberedelsene og analysen var fundert på selvvurderingstradisjonen og Susan Harter, ble forventningstradisjonen og Banduras «self-efficacy» også relevant for elevens uttalelser knyttet til mestringsmotivasjon. Flere av elevene var urolige for egen kunnskap og kompetanse, og denne bekymringen pekte tilbake på hvordan andre oppfattet dem når de ikke presterte som de ønsket.

Min forskning viser hvordan elevene oppfattet seg selv noe ulikt på henholdsvis uteskolen og i den ordinære klasseromssituasjonen. Forskingen viser også hvordan rom for lek/utforskning, andre forventninger og roller preget uteskolen i relasjoner og innhold. Dette vil igjen påvirke selvoppfatningen i positiv retning, skape motivasjon, i noen tilfeller læring, og mestringsopplevelser.

# Innhold

1.0	Innledning.....	1
1.1	Noen definisjoner og avgrensninger .....	2
1.1.1	Læringsmiljø og klassemiljø.....	2
1.1.2	Enhetskolen .....	3
2.0	Teori.....	4
2.1	Selvoppfatning.....	4
2.2	Selvurdering og forventninger.....	5
2.2.1	Forventningstradisjonen og Bandura .....	5
2.2.2	Selvurderingstradisjonen og Susan Harter .....	7
2.2.3	Symbolsk interaksjonisme .....	11
2.3	Gruppedynamikk .....	12
2.4	Uteskole.....	14
2.4.1	Fordeler med uteskole .....	16
2.4.2	Uteskole og klassemiljø .....	19
2.4.3	Tidligere forskning på uteskole og selvoppfatning.....	21
2.5	Kunnskapsformer .....	22
2.5.1	Den praktiske kunnskapsformen.....	23
2.5.2	Uteskolen og den praktiske kunnskapen .....	25
2.6	Mestring og motivasjon.....	26
3.0	Metode .....	29
3.1	Kvalitativ forskning.....	29
3.1.1	Induktiv og deduktiv.....	29
3.2	Utvalg.....	30
3.3	Intervju .....	30
3.4	Forforståelse.....	31
3.5	Analyse .....	32
3.4.1	Beskrivelse av egen fremgangsmåte i analysen .....	34
3.6	Etske betraktninger .....	35
3.6.1	Kvalitet i studien .....	37
4.0	Resultat og drøfting.....	40
4.1	Presentasjon av resultater .....	40
4.2	Selvoppfatning.....	45
4.3	Klassemiljø.....	48

4.4. Mestring .....	52
4.5 Metodekritikk .....	54
5.0 Oppsummering.....	57
6.0 Litteratur.....	59
7.0 Vedlegg 1 – En intervjuguide.....	62
7.1 Vedlegg 2 – Spørsmålslapper utformet fra Susan Harters «manual of self-perception» .....	64
7.2 Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring .....	65
7.3 Vedlegg 4 – Svar fra NSD .....	67

## 1.0 Innledning

I cannot think of a single psychological problem – from anxiety to depression, to under-achievement at school or at work, to fear of intimacy, happiness or success, to alcohol or drug abuse... to suicide and crimes of violence – that is not traceable, at least in part, to the problem of deficient self-esteem (Branden (1994, s.xv).

Sitatet over viser hvor viktig selvoppfatningen vår er for hvem vi er/blir og hvilke valg vi tar. Dersom lærere, skoler og voksne rundt elevene erkjenner at selvoppfatning er slik en viktig faktor å fokusere på, vil kanskje også det teoretiske, eller akademiske, læringsperspektivet styrkes. Utfordringen er deretter *hvordan* skolen skal hjelpe elevene til en god selvoppfatning. Uteskole som læringsplattform er én mulighet, og det er denne muligheten jeg vil se nærmere på.

I løpet av livet vil selvfølelsen endres fra å være noe unisont med mor, til i barneårene å være forbundet med det barnet selv kan gjøre, og etter hvert være i stand til å vurdere seg selv ut i fra hva det kan prestere. Selvfølelsen som tenåring/ungdom er tett knyttet til «*vennekretsen, idolene, idretten eller utdanningen* (Imsen 2010, s. 362)». Dersom omgivelsene endres vil derfor også personligheten og selvoppfatningen kunne endre seg (Mead, 1967, s. 202f).

Venner, fritidsaktiviteter, familie og idoler bygger opp selvoppfatningen, hevder altså Mead. Et individs selvoppfatning vil igjen kunne påvirke det sosiale samspillet, eller klasse miljøet, i positiv eller negativ forstand, og i ulik grad. Klasse miljøet kan på sin side også være en agent på linje med venner eller idoler: Slik miljøet i klassen er, vil også atferden til et enkeltindivid speile seg. Denne refleksjonen står i sterk sammenheng med Mead og symbolsk interaksjonisme. Samspillet, som Mead er opptatt av, vil kanskje være annerledes når premissene eller læringsarenaene endres. Nysgjerrigheten knyttet til hvordan selvoppfatning og klasse miljø påvirkes av uteskole som læringsarena dukket derfor opp hos meg. Et godt klasse miljø må helst bygges opp av alle involverte, men det kan muligens være vanskelig å la seg gjøre dersom en elevgruppe består av individer som er usikre og har lav selvoppfatning. Spørsmålene jeg stilte meg i forkant lød i en retning av: Kan uteskole være med på å skape et godt klasse miljø? Og hvordan vil dette klasse miljøet påvirke selvoppfatningen? Hvordan kan

uteskole være en ressurs – eller ikke – for elevers selvoppfatning? Jeg vil se nærmere på hvordan alternativ undervisning i form av uteskole kan være et alternativ for disse elevene, hvordan selvoppfatningen påvirkes av denne type læringsplattform, og om uteskolen har en positiv innvirkning på klassemiljøet i sin helhet – og eventuelt på hvilken måte.

Siden dette prosjektet kun ser på denne ungdomskolen i sin «unikhet», vil det derfor være vanskelig å konkludere med noe absolutt. Likevel vil konklusjonene forhåpentlig bidra til å stille nye spørsmål eller nye tanker knyttet til uteskole i enhetsskolen. Problemstillingen min lyder som følger: «*På hvilken måte kan uteskole påvirke elevers selvoppfatning?*»

## **1.1 Noen definisjoner og avgrensninger**

Både selvoppfatning og uteskole som begreper vil bli definert i teorikapittelet. Foruten disse to begrepene, vil jeg likevel kort forklare noen andre begreper jeg har brukt.

### **1.1.1 Læringsmiljø og klassemiljø**

Læringsmiljø kan forklares som de fysiske forhold, læreplaner, læremidler, hvordan undervisningen er lagt opp, vurderingsformer, arbeidsformer, holdninger til læring og sosiale relasjoner (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 186). Skaalvik og Skaalvik avgrenser begrepet til at læringsmiljøet er det miljøet med sosial interaksjon og de vurderingene elevene erfarer eller opplever i skolen. Læringsmiljøet som begrep kan derfor deles i to: 1) hvordan det er organisert og tilrettelagt, inkludert de pedagogiske ideer som ligger til grunn for tilretteleggingen, og 2) hvordan læringsmiljøet oppfattes/opleves av elevene. Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder at det er sistnevnte punkt som forklarer begrepet best; elevenes opplevelse av læringsmiljøet, som har konsekvenser for elevenes atferd, motivasjon og selvoppfatning. Den sosiale delen av læringsmiljøet er derfor det jeg vil omtale i oppgaven som «*klassemiljø*». Tilrettelegging og organisering danner et grunnlag for læringsmiljøet slik at et trygt klassemiljø kan oppstå, slik at disse to begrepene er sterkt bundet sammen med hverandre.

### 1.1.2 Enhetsskolen

Enhetsskolen som begrep kommer fra ideen om at alle elever, med alle bakgrunner og forutsetninger, skal ha lik tilgang på skolegang. Enhetsskolen skal legge til rette for at elever med fysiske, psykiske og andre handikapp skal være felles med de øvrige elevene. I tillegg skal enhetsskolen være allsidig, og gi elevene undervisning både i teori og praksis.

Enhetsskolen skal også ha tilpasset opplæring i fokus, ulikheter og forskjeller i startgrunnlag skal jevnes ut, og praktiske erfaringer og ferdigheter skulle vektlegges (Meld. St. 22 (2010-2011)).

## 2.0 Teori

I dette kapitlet vil ulike teoretiske begrep knyttet til selvoppfatning og uteskole bli presentert. Særlig vektlagt blir begrep som omhandler *selvet*, både fra andres perspektiv og eleven(-es) eget. Fra forventningstradisjonen nevnes blant annet Banduras teori om self-efficacy. Bakgrunnen for forskningsspørsmålet befant seg i selvvurderingstradisjonen og Susan Harters manual for «self-perception profile for children» (1985). Denne løftes derfor særlig fram som utgangspunkt for den kvalitative undersøkelsen og utforming av spørsmålene til elevene. George Herbert Meads speilingsteori er ikke direkte knyttet til den ene eller den andre av de to tradisjonene, men jeg opplever hans teori og pedagogikk som noe flytende i både forventnings- og selvvurderingstradisjonen.

Arne Jordet er sentral for teori rundt uteskoledidaktikk. Hans beskrivelser og funn (1998; 2010) om uteskole i møte med naturopplevelser, fysisk aktivitet, sosiale relasjoner og leken vil bli presentert og drøftet. Andre navn som er relevante for de samme begrepene og temaene, og hvis teori og forskning vil bli presentert, er Mygind (2009; 2015), Hartmeyer (2015), Fiskum (2014; 2015), Suul (2014), Andersen (2014), og Skaugen (2014; 2015).

## 2.1 Selvoppfatning

Selvoppfatning, selvtillit og selvverd er begreper som ofte blandes i hverandre fordi de er relativt like. Derfor må noen enkle definisjoner komme på plass for å klargjøre hvordan analysen og drøftingen skal forstås.

Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv. Slik har begrepet mange oppfatninger og kan brukes i ulike betydninger (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s.82-83).

Skaalvik og Skaalvik benytter altså «selvoppfatning» som et paraply-begrep som inkluderer selvverd og selvtillit, og skiller kun mellom de ulike begrepene når det skal spesifiseres. Selvoppfatningen er hvordan en person oppfatter seg selv og tenker om seg selv, og ikke nødvendigvis hvordan personen faktisk er. Selvverdet handler om den verdien en selv tillegger sine evner, ferdigheter, personlighet, moral – og det som utgjør selvet. Selvverd blir ansett som viktig i møte med livskvalitet og mental helse (Skaalvik og Skaalvik, 2014, s. 79f). Siden selvverd som begrep omhandler mye dypere mentale prosesser enn selvoppfatning, vil jeg derfor unngå å bruke det begrepet videre i denne forskningsoppgaven. Selvoppfatning,



selvbilde og selvtillit vil derimot brukes litt om hverandre, selv om selvtillit skiller seg fra de andre to ved å handle om hvordan en person tror en presterer/skal løse en oppgave. Selvbilde handler også om hvordan en person vurderer seg selv, men selvoppfatning vil være et videre begrep som omhandler både selvbilde og selvoppfatning der disse to begrepene ikke samsvarer helt.

En selvoppfatning kan også være ulik i forskjellige sammenhenger/arenaer, noe Susan Harter er inne på i sin manual om «Self-perception». «De fleste», ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 83), konsentrerer seg om de samme kategoriene når det kommer til å måle selvoppfatning: Fysisk selvoppfatning, sosial selvoppfatning, intellektuell og akademisk selvoppfatning, emosjonell selvoppfatning og moralsk eller atferdsmessig selvoppfatning. Susan Harter, som vi kommer nærmere tilbake til, opplevde at denne kategoriseringen ikke fikk med alle dimensjoner rundt kompleksiteten av selvoppfatningen og lagde derfor en utvidet manual.

## **2.2 Selvvurdering og forventninger**

Selvvurderingstradisjonen handler om hvordan generelle selvvurderinger og emosjonelle forhold knyttet til selvvurderingen får ulik betydning for den totale selvoppfatninga/selvverdet. Forventningstradisjonen fokuserer på hva individet selv tror, eller forventer, det vil klare. Forventninger vektlegger et kognitivt område, mens selvvurdering vektlegger det affektive – det vil si tanker og innstilling kontra følelser og opplevelser (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 95). De to tradisjonene er begge aspekter ved selvoppfatning og kan derfor overlappe hverandre. For eksempel: I matematikkfaget har forskning vist at det er en klar sammenheng mellom selvvurdering og forventninger (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 95). Denne oppgaven vil fokusere mest på selvvurderingstradisjonen, men jeg vil likevel se noe på forventningstradisjonen og Bandura i møte med problemstillingen.

### **2.2.1 Forventningstradisjonen og Bandura**

Forventningstradisjonen er opptatt av hvordan personer forventer å mestre ulike situasjoner, og legger da særlig vekt på indre kilder (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 90). Spørsmålet vil i forventningstradisjonen lyde *om* en vil mestre/greie å løse problemet, fremfor å vurdere om en

anser seg dyktig i problemstillingen/faget/kategorien (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s.95). I forventningstradisjonen er navn som Atkinson og Bandura svært sentrale.

Nathaniel Branden (1995, s. 34) skriver at «*self-efficacy is not the conviction that we can never make an error. It is the conviction that we are able to think, to judge, to know – and to correct our errors. It is trust in our mental processes and abilities.*» Videre skriver Branden at self-efficacy ikke er selvsikkerheten knyttet til at vi vil mestre enhver motstand og utfordring på vår vei, men en overbevisning om at vi er i stand til å innhente det vi må lære, at vår rasjonalitet og bevissthet vil hjelpe oss til å mestre hindringer og oppgaver på bakgrunn i våre verdier. Branden påpeker at vår selvtillit knyttet til evner og prestasjoner former vår «self-efficacy», men at begrepet ikke utelukkende skal basere seg på disse. Self-efficacy handler om at vi med bakgrunn i vår kunnskap, tidligere prestasjoner og veien til foregående suksess, bruker disse erfaringene og velger hvordan vi vil benytte oss av disse i prosessen mot ny læring. For å oppsummere skriver Branden at «self-efficacy» er tillit til våre prosesser, og som en konsekvens, en disposisjon til å forvente suksess for vår innsats (Branden, 1995, s. 34).

Banduras teori omhandler forventning til mestring. Forventninger om mestring er det Skaalvik og Skaalvik (2013, s.153) kaller Banduras begrep «Efficacy expectations». I det sistnevnte begrepet ligger det en forventning til å være i stand til å utføre en bestemt oppgave. I tillegg nevner Bandura «Outcome expectations» som omhandler en persons forventning om hva som kommer til å skje dersom han klarer oppgaven. Disse to begrepene mener Bandura er viktige for motivasjon. I tillegg er forventning om mestring koplet sammen med atferd og tankemønster. Skaalvik og Skaalvik (2013, s.153) viser til Pajares og Miller (1995) og Pajares (1997) der det vises at man har en tendens til å unngå aktiviteter man ikke tror man mestrer, og oppgaver som stiller et høyere krav enn det man tror man kan innfri oftere fører til at man gir opp. Elever med forventning om mestring vil derimot ha større utholdenhet og mot til å gå løs på utfordringer når de møter motstand (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s.153). Banduras «outcome expectations» viser hans sterke tilknytning til forsterkningsteori (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 155). Dersom en elev forventer en bestemt konsekvens ved å gjennomføre en bestemt aktivitet, vil det være den ytre konsekvensen som er motivasjonen for å gjennomføre aktiviteten – og indre motivasjon og forventning om læring/erhvervelse av

kompetanse vil veie mindre. Dersom elevens motivasjon er å lære mer, vil skillet mellom forventningen om mestring og forventningen om konsekvens bli mer utvisket. En elev med høy efficacy expectation vil i et tilfelle der målet er å lære mer også ha høy outcome efficacy (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 155). Med andre ord: En elev som forventer å mestre en skoleoppgave og innhente ny kunnskap fra denne, vil også forvente å få en god karakter.

### 2.2.2 Selvvurderingstradisjonen og Susan Harter

Selvvurderingstradisjonen fokuserer på personers «*generelle selvvurderinger og emosjonelle forhold knyttet til selvvurderingen* (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 90)». Med andre ord er selvvurderingstradisjonen noe todelt, der én del fokuserer på hvordan en person vurderer seg selv utenfor seg selv og den andre delen hvordan denne vurderingen oppleves for selvet – og samlet bygger de opp den globale selvopfatningen.

Harter er sterkt motivert og inspirert av William James (Harter, 1999, s. 15), og nevner hans tanker knyttet til *jeg-et* [eg. Eng. «I»] og *meg-et* [eg. Eng. «Me»]. «Jeg-et» er egoet, den delen av selvet som er bevisst og reflekterer, og «meg-et» er selvet som erfarer og opplever. Et eksempel på de to delene av selvet er: «*Jeg* vet at det var *meg* som spiste det siste kakestykket». Selv om James konstruerte et skille mellom disse to, ble de mindre viktig for ham etter hvert i sin karriere. Likevel har begrepene og deres påvirkning hatt stor innflytelse på senere pedagoger. I nyere pedagogikk har «jeg-et» fått en mye større rolle som utvikleren av «meg-et», med begrunnelse i at de utviklingsmessige endringene i «jeg»-prosessen er nødvendig for å forstå hvordan og hvorfor strukturen og innholdet i «meg-et» forandres. I tråd med utvikling av kunnskap, kompetanse og erfaring vil «jeg-ets» bevissthet til seg selv og omgivelsene føre til en endring i vurdering av selvet der «jeg-et» erfarer og «meg-et» formes av erfaringene, opplevelsene, endring av (vektlegging av) verdier og omgivelser. Harter viser til James pedagogiske teorier som grunnlag for hvorfor mange, inkludert henne selv, ser på dette som en grunnramme for å forstå den gjensidige innflytelsen mellom «jeg»-prosessen og «meg»-prosessen. James delte inn «meg-et» i grupperingene: Det materielle selvet, det sosiale selvet og det åndelige selvet. Førstnevnte gruppering omhandlet det fysiske og kroppslige ved en selv i tillegg til ens eiendeler, det sosiale selvet innebar de karakteristikkere gjengitt fra andre, og det åndelige selvet omhandlet en indre kjerne der tanker, disposisjoner, moral, og så videre, - og var derfor mer vedvarende deler av selvet. I følge James var disse delene av selvet

i et hierarkisk system, der det sosiale aspektet befant seg i midten - Gitt at en person bryr seg mer om venner, menneskelige bånd og ære blant andre, enn om vårt utseende eller rikdom (Harter, 1999, s. 15). James skisserte altså en multidimensjonalitet innenfor selvet når det gjaldt «jeg-et», men også «meg-et». Ulike «meg» kunne være i konflikt med hverandre, og James viser til egne observasjoner: Et barn kunne være ydmyk og høflig ovenfor sine foreldre og lærere, men spyttet og bannet sammen med sine tøffe, unge venner (Harter, 1999, s. 16). På samme måte kunne konflikten i å inneha ulike «meg» gjelde voksne ambisjoner og drømmer: James drømte blant annet om å være kjekk, atletisk, rik, vittig, filosof, statsmann, krigs, Afrika-oppdager og helgen, men visste like fullt at flere av disse ambisjonene ved «meg-et» umulig kunne sameksistere. Men dette behøvde ikke påvirke selvfølelsen eller selvverdet, da en person kan selektivt velge de rollene en ønsker, og undertrykke de resterende. For James ble ambisjonens rolle sterk i sammenheng til årsakene til selvfølelse: Hvis oppfattet suksess var lik eller større enn ambisjonene eller ønsket om suksess, ville resultatet være høy selvfølelse. På samme måte ville derfor en person oppleve lav selvfølelse dersom han ikke opplevde suksess på områder han verdsatte høyt. I nyere tid har også William James sin observasjon av mulige konflikter mellom de ulike «meg-ene» virket som et springbrett til den aktuelle interessen for konstruksjonen av flere selv (Harter, 1999, s.16f).

Susan Harter nevner også reell og ideell selvoppfatning (Harter, 1999, s.142). Reell selvoppfatning er knyttet til individets faktiske attributter og prestasjoner, mens ideell selvoppfatning er knyttet til motivasjon og følelser som individet ønsker å oppnå. Det ideelle selvet innebærer et ønske om hvordan individet «skal være», «bør være» og «føler» en skal være. Det er viktig å forstå både den reelle og den ideelle selvoppfatningen, mener Harter, fordi det å mislykkes i å oppnå et ideal vil resultere i negative utfall slik som angst, lav selvoppfatning og depresjon. William James og Harters egne undersøkelser viser at hvordan en person oppfatter egen suksess knyttet til en bestemt kategori og viktigheten personen legger i suksess i denne, var en avgjørende faktor for nivået av global selvoppfatning. Samtidig spør ulike analyser hvorfor eller hvorvidt noen kategorier er mer avgjørende for den globale selvoppfatningen, og flere funn viser til hvordan rollen oppfattet fysisk utseende er knyttet til den globale vurderingen av selvet (Harter, 1999, s. 142). I «mid-barndom» vil barnet utvikle evnen til å internalisere forventninger fra signifikante andre i en form for selv-guider som kan sammenlignes med deres oppfatning av sitt reelle selv (Harter, 1999, s. 144). Sagt på en annen måte vil barnets oppfatning av egne prestasjoner være styrt av det de

signifikante andre verdsetter. Med denne internaliseringen, vil barnet være sårbart dersom det er en vesentlig forskjell mellom det ideelle selvet og det reelle selvet. Denne forståelsen er forsterket med barnets evne til å konseptualisere selvet i begreper knyttet til disponible egenskaper som kan bli vurdert relativt stabile over tid eller i ulike situasjoner (Harter, 1999, s. 144). Positive sider ved ideell og reell selvoppfatning nevnes blant annet i sammenheng med motivasjon: Bandura, med grunnlag i forventningstradisjonen, blir gjengitt i Harter om hvordan det å konstruere utfordrende standarder som vil mobilisere individet til å nå sitt mål (Harter, 1999, s. 145f). Som et alternativ til det ideelle selvet, kan begrepet «mulige selv» være aktuelt å nevne, da dette representerer både «ønske-selvet» og «frykte-selvet» (Harter, 1999, s. 146). Begrepet stammer fra Markus og Nurius, 1986, og Oyserman og Markus, 1993, referert i Harter (1999, s. 146). Harter nevner hvordan begrepet «mulige selv» har store motiverende funksjoner. Balansen som dette begrepet innehar mellom positive og negative sider vil bidra og assistere til å motivere (positive mulige selv) og unngå (negative mulige selv) (Harter, 1999, s. 146).

Slik som William James mente selvoppfatning var multidimensjonal, har Susan Harter utviklet en manual der ulike «kategorier» for selvvurdering bygger opp den totale selvvurderingen. De ulike kategoriene, eller domenene, er 1) Scholastic Competence/Skolefaglig kompetanse, 2) Sosial Acceptance/Sosial aksept, 3) Athletic competence/Fysisk ferdighet, 4) Physical appearance/Utseende, og 5) Behavioral Conduct/Adferd. Til sammen danner disse grunnlaget for 6) Global Self-Worth/Helhetlig selvbilde. Den underliggende antagelsen i utarbeidelsen av manualen var behovet for å se barnets vurdering av selvet i ulike domener i tillegg til en uavhengig kategori som tok for seg det helhetlige selvbildet (Harter, 1985). I den første versjonen av manualen fantes det fire (4) kategorier, men i 1985 ble kategoriene for *utseende* og *adferd* lagt til. De øvrige kategoriene har også fått nye navn for å sørge for en mer korrekt benevning av det bestemte domenet. Tabellen nedenfor viser til Harter «Domains of Self-concept Tapped by our instruments at each period of the life span» og fokuserer på ulike kategorier rundt selvoppfatningen i den aldersgruppen intervjupersonene befant seg i og noen år fram i tid. Kategoriene er stort sett sammenfallende, men vi ser også at de blir flere og/eller endrer navn ettersom en person blir eldre. I hovedsak skal vi se nærmere på «middle to late childhood» (ca 8-13 år) og «adolescence» (ca 14-19 år). Intervjupersonene befinner seg helt i begynnelsen av ungdomskategorien, og derfor velger jeg å se også på kategorien foran. For sammenligning

inkluderer jeg «college years» med i tabellen, men denne blir ikke drøftet med hensyn til forskningsspørsmålet. Kategorien for ungdommene inkluderer romantiske forhold, nære vennskap og yrkeskompetanse; tre kategorier jeg ikke berørte i løpet av intervjuene. De vil derfor også ikke bli benyttet videre, og «mid-barndom/sen barndom» og «ungdomstid» vil derfor kunne ses likt på bakgrunn av sammenfallende kategorier selv om innholdet naturligvis endres med alderen.

<b>Middle to late childhood</b>	<b>Adolescence</b>	<b>College Years</b>
Scholastic Competence	Scholastic Competence	Scholastic Competence
		Intellectual ability
		Creativity
	Job competence	Job competence
Athletic Competence	Athletic Competence	Athletic Competence
Physical Appereance	Physical Appereance	Physical Appereance
Peer Acceptance	Peer Acceptance	Peer Acceptance
	Close Friendship	Close Friendship
	Romantic Relationships	Romantic Relationships
		Relationship with parents
Behavioral conduct	Conduct/morality	Morality/sense of humor
Global self-worth	Global self-worth	Global self-worth

**Tabell 2.1:** Utdrag fra Harters «Domains of Self-concept Tapped by our instruments at each period of the life span» (Harter, 1999, s. 119)

Harter understreker at kategorien «Global self-worth» ikke utgjør en sum av de foregående kategoriene (1999, s. 121), men at denne kategorien innebærer et eget sett med «faktorer» [eg. «set of items»] hvordan barnet evaluerer seg selv og sin verdi/selvoppfatning som helhet. Da Harter overførte disse kategoriene til et spørreskjema-format som skulle være parallelle til bilde-skalaen for yngre barn, ble en 4-delt skala opprettet. Måten spørsmålene ble stilt på med

disse alternativene var både for å kunne sammenligne svar på tvers av alder på intervjupersonene, og for å unngå svar fra intervjupersonene preget av en dreining mot det de tror intervjuer vil høre. Skalaen opererer først med to påstander barna skal velge mellom, og deretter velger de om den valgte påstanden er «really true for me» eller «sort of true for me» (Harter, 1999, s. 121). Bakgrunnen for bruken av «some kids/other kids» var at dette ville reflektere det dagligdagse språket, slik at intervjupersonene kunne velge alternativer de kunne identifisere seg med framfor den typiske, bastante «jeg»-alternativet. Dette gjaldt i særlig grad de alternativene som refererer til begrensninger (For eksempel: «Jeg er dårlig i skolearbeid») (Harter, 1999, s. 122). Harter viser til egen forskning der denne måten å stille spørsmål på fører til at tendensen med å gi sosialt forventede svar reduseres. Harter ønsket også ved sitt spørreskjema å utvide intervjupersonenes svaralternativer fra to til fire, siden man mente at intervjupersonene var i stand til å vurdere variasjonen i disse. Til slutt ønsket man et spørreskjema som ikke opererte med for eksempel «sant/galt», da de doble negativene kan oppleves forvirrende for barn, for noen ungdommer og voksne (Harter, 1999, s. 122).

### 2.2.3 Symbolsk interaksjonisme

George Herbert Meads teori vil nevnes fordi intervjupersonene i denne prosjektoppgaven uttrykte gjentatte ganger et ønske om å «bli likt» og å «være sammen». På bakgrunn av disse ordvalgene vil derfor speilingsteori bli knyttet til selvoppfatning, og drøftes noe i tillegg til Susan Harters manual for selvoppfatning og selv vurderingstradisjonen. Innenfor symbolsk interaksjonisme vurderes selvet som en sosial konstruksjon oppbygd av språklige/lingvistiske utvekslinger med andre (Harter, 1999, s. 17). Temaer fra tidlige symbolske interaksjonister er fremdeles å finne blant dagens videreføring: Barnets imitasjon av sine signifikante andre i atferd, oppførsel, verdier og standarder, når barnet blir eldre og justerer sin atferd i tråd med generelle, sosiale agenter, og at man adopterer meningene de signifikante andre tilsynelatende har mot en selv – og reflekteres i hvordan en definerer sin verdi og sin opplevelse av seg selv som person (Harter, 1999, s. 17). Mead skriver selv at selvet dannes i en forståelse av å være en del av et samfunn, i en bestemt gruppe i dette samfunnet, som en del av rasjonelle medmennesker, med sine politiske tanker, med sine litterære preferanser og vaner, med sine refleksjoner og tanker, og alt dette foregår i en sosial utveksling (Mead, 1967, s. 200f). Dette betyr en prosess der vurderinger av flere signifikante andre, mennesker hvis mening betyr noe for individet, veier psykologisk tyngre i viss retning for å danne en total følelse av selvverd som en person (Harter, 1999, s. 19).

Mead mente at mennesket burde forstås som handlende individer; som koordinerer og tilpasser sine handlinger i møte med andre/sine omgivelser (Imsen, 2010, s. 365). Denne forklaringen definerer begrepet «sosiale handlinger», og det er konteksten som bestemmer hvordan ens handlinger blir forstått, tolket og oppfattet. Når vi mennesker kommuniserer med hverandre er det noen gester som er vanlige og forventet, slik at gestene blir symbolet for den videre kommunikasjonen. Derfor kalles også Meads teori for «symbolsk interaksjonisme» (Imsen, 2010, s. 365).

Hvordan de generaliserte andre reagerer på oss danner grunnlaget for vår selvoppfatning som en del av en sosial prosess. Mead mente altså at individet vil adoptere det generaliserte perspektivet som en gruppe av signifikante andre som deler et bestemt sosialt syn på selvet (Harter, 1999, s. 19). Imsen henviser til George Herbert Mead når det nevnes at «selvet» er noe som utvikles i en samspillprosess; «(...) selvet [er] å oppfatte som en sosial relasjon, ikke som en indre oppfatning. (Imsen, 2010, s. 362)» Mead definerte altså selvoppfatning som kommunikasjon, der «selvet» som en «indre kommunikasjonsprosess» mellom to ulike faser: «Selvet som handlende subjekt» og «selvet som iaktatt objekt» (Imsen, 2010, s. 366). Det handlende subjektet er ifølge Mead ubevisst, fordi i samme stund som det er bevisst er det blitt en del av vår kognitive registrering og vurdering. De ubevisste handlingene danner et minne, og etter en handling er foretatt (på nytt) registreres dette og blir selvet som objekt (Imsen, 2010, s. 366). Gunn Imsen påpeker at forståelsen av en persons selvoppfatning er tett bundet sammen med hvordan vedkommende oppfatter seg selv i samspill med andre og omgivelsene (2010, s. 362).

### **2.3 Gruppedynamikk**

Et psykodynamisk perspektiv vektlegger det som skjer inne i en person for å forklare og forstå en bestemt atferd. Prosesser som foregår inne i en person vil gi konsekvenser for relasjoner og reaksjoner med omgivelser og andre mennesker, men det er ikke det sosiale som ligger til grunn for atferden (Hwang og Nilsson, 2015, s. 218). Tidligere erfaringer vil påvirke individet, men ulike reaksjoner regnes i hovedsak som resultatet av ubevisste faktorer. Med denne teorien i bakhodet forstår vi all atferd som et resultat av individers personlige historier.



Ubevisste drifter og motiver styrer vår atferd i alt vi gjør og foretar oss, og disse ubevisste faktorene er en del av vår individuelle bakgrunn med opplevelser og erfaringer. Hvordan mennesker oppfører seg i grupper kommer også til syne når vi bruker ulike forsvarsmekanismer. Igjen forklares dette som ubevisste prosesser for å hjelpe jeg-et gjennom livet i form av å møte og forsvare seg mot ulike utfordringer som oppleves for store eller skremmende. Jeg-et skal i denne sammenheng forstås som den delen av personligheten som tilpasser seg krav fra omgivelsene. Jeg-et vil ta i bruk ulike forsvarsmetoder for å håndtere vanskelige situasjoner som rasjonalisering (bortforklaring), fortregning (å «glemme» det ubehagelige), regresjon (umoden reaksjon), projeksjon (overfører skyld/behov/holdninger/følelser til andre), fornektelse (lukker øynene for det som faktisk foregår), og forskyvning (skyver en følelse oppdrevet av én person over til en annen) (Hwang og Nilsson, 2015, s. 218f). I et uteskole-perspektiv vil denne gruppeprosessen være aktuell å kjenne til slik at man kan unngå opplevelser av nederlag. Elever som har tydd til forsvarsmekanismer i klasseromsundervisningen, vil på uteskolen oppleve at skoleoppgavene skal løses på en annen måte og elevene får begynne med «blanke ark». Angsten og frykten for å gjøre samme feil som tidligere vil på uteskolen kunne bli mindre relevant, siden både omgivelser og problemløsning vil være ulik klasseromssituasjonen. Det er ikke dermed sagt at forsvarsmetodene forsvinner på uteskolen, men bakgrunnen for disse metodene vil tilpasse seg nye omgivelser og nye krav. I tråd med Banduras self-efficacy, vil en persons selvoppfatning styrkes positivt når mestringsopplevelsene øker og forsvarsmetodene minsker. Når forsvarsmetodene, som mange medelever ofte opplever som forstyrrende og plagsomt, minsker eller forsvinner, vil det også kunne bli et mer harmonisk psykososialt miljø.

På uteskolen er de sosiale omgivelsene annerledes enn inne i klasserommet, og rollen hver enkelt elev har blitt tildelt vil derfor kunne bli endret utendørs. Eksempler på hvordan uteskolen kan gi ny rolletildeling er: Den stille og skoleflinke eleven kan vise at han også er en dyktig utendørs-kokk, den urolige eleven med lavt karaktersnitt får rollen som leder når kartet skal leses, og den selvsikre og synlige lederen i klasserommet blir en viktig medarbeider og assistent. I en gruppedynamisk sammenheng er Meads teori en del av et interaksjonistisk perspektiv (Hwang og Nilsson, 2015, s. 223). I en psykologisk sammenheng vil derfor kommunikasjon, handlinger og relasjoner (mellom mennesker) være i fokus. Ifølge denne teoretiske tankegangen er det viktigste at vi aktivt tolker budskap og forholder oss til hvordan vi oppfatter andre, hvordan andre oppfatter oss, hvordan dette påvirker våre

relasjoner med hverandre i kommunikasjon og hvordan selvfølelsen og selvbildet påvirkes. Rolletaking står sterkt i et interaksjonistisk perspektiv, der evnen til å kunne sette seg inn i en annens perspektiv for å forstå hvordan en selv oppfattes. Enkelt forklart handler det interaksjonistiske perspektiv, i likhet med symbolsk interaksjonisme, om at mennesker skal forstå noe på samme måte. Interaksjonistene mener også at mennesket ikke er styrt av en indre drivkraft slik som personlighet, motiver og holdninger, men derimot drives vi av handlinger og det sosiale samspillet. Vår atferd bestemmes i hovedsak av forventninger, roller og status definert av de sosiale omgivelsene våre (Hwang og Nilsson, 2015, s. 223).

Rolleteorien er tett relatert til interaksjonistisk teori og innlæringsteori (modellering/behaviorisme). Individuer kler seg i ulike sosiale roller basert på hva de sosiale omgivelsene forventer eller krever. Den rollen et individ har fått opplever forventninger fra omgivelsene, og følgelig vil også relasjonene mellom rollene være formet av det overordnede sosiale systemet. Rollen et individ har fått eller påtatt seg påvirker selvbildet i den forstand at rollen avgjør individets atferd ut i fra omgivelsenes reaksjoner eller forventede reaksjoner. Hvorvidt individet innehar en rolle han/hun er komfortabel med eller ikke vil også ha noe å si for hvordan de stadige kravene og forventningene påvirker individets selvbilde/selvfølelse/selvoppfatning. Det kan også være problematisk for selvet når egne og andres forventninger til rollen ikke stemmer overens, og dette kan skape en usikkerhet hvordan individet skal oppføre seg (Hwang og Nilsson, 2015, s. 234f). Den overordnede sosiale omgivelsen i uteskolen vil ha andre forventninger og krav til hvilke resultater som kreves, og elevene vil erfare hvordan rollene de har i klasserommet ikke nødvendigvis vil fungere på uteskolen.

## **2.4 Uteskole**

Uteskole er når læreren tar med elevene utenfor klasserommet for å arbeide med skole på en annen arena (Andersen og Fiskum, 2014, s. 15). Det eksisterer ulike måter å bedrive uteskole på avhengig av blant annet skolens ressurser og pedagogiske plattform. Arne Jordet definerer uteskole slik:

Uteskole er en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig aktivitet utenfor klasserommet. Arbeidsmåten gir elevene anledning til å ta alle sansene i bruk slik at de får personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten. Arbeidsmåten gir rom for faglige aktiviteter, spontan utfoldelse og lek, nysgjerrig søken, fantasi, opplevelse og sosialt samvær. Uteskole handler om å aktivisere alle skolefagene i en integrert

undervisning hvor ute- og inneaktiviteter har nær sammenheng, idet elevene lærer om virkeligheten i virkeligheten; dvs. Om naturen i naturen, om samfunnet i samfunnet og om nærmiljøet i nærmiljøet. (Jordet, 1998, s. 24)

Jordets definisjon på begrepet uteskole er vidt og omfavner dermed både ekskursjoner innendørs (slik som museum og svømmehall) og utendørs i form av skogsturer, feltarbeid i fjæra eller studietur til Galdhøpiggen. Ulike fagmiljøer kan bruke ulike betegnelser om de samme aktivitetene, jamfør begrepene «ekskursjon», «feltarbeid» og «studietur» (Andersen og Fiskum, 2014, s. 16), men samtidig kan det være begrepsforskjeller som er nødvendig å utdype for å forklare hvorfor akkurat *det* begrepet blir benyttet. Andersen og Fiskum nevner begrepet uteskole som: «[...] Mens uteskole er blitt en vanlig betegnelse på den tverrfaglige undervisningsformen som er mest vanlig i norsk grunnskole, foretrekker enkelte fagmiljøer å benytte betegnelsen feltarbeid på sin undervisning ute (2014, s. 16)». Den vide definisjonen til Jordet vil møte motstand fra andre fagmiljøer som mener at «uteskole» må skje ute og skal la elevene være i fysisk utfoldelse. I engelskspråklige land kalles denne definisjonen «outdoor education», og i Sverige brukes begrepene «utomhuspedagogikk» eller «utomhusundervisning». Disse begrepene er også samlebegreper, men er i større grad satt i sammenheng med at undervisningen skal foregå utendørs (Andersen og Fiskum, 2014, s. 17).

Uteskole i skolens nærmiljø skiller mellom to modeller i valg av områder: Leirmodellen og nærmiljømodellen. Leirmodellen handler om å benytte én samlingsplass (eller noen få) som benyttes ofte, mens nærmiljømodellen handler om at uteskolen vil variere lokasjoner i nærmiljøet. Fordelen med førstnevnte er at elevene blir kjent med området, og at det er enkelt å planlegge og tilrettelegge i forkant på området. Fordelen med nærmiljømodellen er at elevene får varierte tilbud, man besøker ulike steder basert på undervisningstema og elevene får lov til å bli bedre kjent med et større område i sitt nærmiljø. Elevene blir også tryggere på sitt eget nærmiljø ved bruk av denne modellen, men læreren må leve med en viss usikkerhet som følge av at det er vanskelig å forberede uteområdet på forhånd slik som ved leirmodellen (Andersen og Fiskum, 2014, s. 23; Jordet, 1998, s. 105ff).

I denne prosjektoppgaven vil begrepet «uteskole» bli brukt. Først og fremst fordi det er dette skolen jeg besøkte benytter seg av, men også fordi utedagene består av et stort omfang av ulike varianter av uteskole fra museumsbesøk, svømmehall, klatring, fabrikkbesøk, til

fisketurer, hytteturer og fjellturer. Skolen benyttet seg derfor av nærmiljømodellen, med sine varierte uteskoleaktiviteter og lokasjoner.

#### 2.4.1. Fordeler med uteskole

Andersen og Fiskum (2014, s. 17) viser til Richard Louvs begrep «Nature-Deficit Disorder» (2006) med sin problematisering knyttet til barn og unges distansering fra naturen. Uteskole kan derfor bidra til å lære barn og unge om naturen og om miljøhensyn, for å nevne noe. Jordet (1998, s. 137) snakker om hvordan uteskole kan gi elevene naturopplevelser. Han setter *naturopplevelsen* inn i en kvalitativ karakter, og påstår derfor at opplevelsen ikke kan måles kvantitativt. Jordet hevder at en naturopplevelse forutsetter ulike kriterier: Naturen møtes gjennom en aktivitet hos mennesket. Naturen består av egenskap som landskap, dyr, vegetasjon, topografi, etc. som så vil påvirke menneskets opplevelse av naturen. Mennesket innehar sanser og forforståelse som vil prege vår opplevelse kognitivt (vår kunnskap), affektivt (våre følelser og emosjoner til naturen) og motorikk (våre fysiske forutsetninger i naturen). Aktiviteten vi møter naturen med vil også prege vår naturopplevelse: Svømming, fottur, skitur, padling, eller fiske – som fokuserer på «å gjøre». Man kan også møte naturen med aktiviteter som fokuserer mer på «å være». Naturopplevelsen vil som en konsekvens variere ut i fra hvilken tilnærming vi velger (Jordet, 1998, s. 138). Jordet nevner også en annen måte å vurdere naturopplevelsen på: Fokus på naturopplevelsens innhold. Det kvalitative innholdet som utgjør naturopplevelsen vil først og fremst peke på det pedagogiske. De ulike opplevelsene som bygger opp våre sanser, våre reaksjoner og vår forforståelse utgjør til sammen bredden og mangfoldet i begrepet *naturopplevelse*. Noen av disse sidene som til sammen bidrar til den samlede naturopplevelsen kan være: Mestringsopplevelse, villmarksopplevelse, opplevelsen av mangfold, opplevelsen av naturkreftene, undringsopplevelsen, kroppslig opplevelse, forventningsopplevelsen, firhetsopplevelsen, opplevelsen av naturen som fast holdepunkt, og historieopplevelsen (Jordet, 1998, s. 138f).

Andersen og Fiskum (2014) nevner også forskning knyttet til mangel på fysisk aktivitet, og hvordan fysisk aktivitet kan styrkes i naturens egne omgivelser, dersom elevene får større rom til utfoldelse, og at dette igjen kan bidra til økt fysisk aktivitet, bedre helse, styrket konsentrasjon og positiv innvirkning på atferdsregulering, og bedre læring i skolen (Andersen og Fiskum, 2014, s. 17). Jordet (1998, s. 157f) nevner også viktigheten av fysisk aktivitet:

Dårlig fysisk aktivitet bidrar ofte til dårlig motorikk, som igjen leder til liten grad av nysgjerrighet og trang til aktivitet, som deretter fører til inaktivitet og lav interesse, så mindre sosial omgang, så færre inntrykk og erfaringer, og «til slutt» dårligere motorikk. Med andre ord er denne rekken med konsekvenser en «ond sirkel». Uteaktivitet og friluftsliv benyttes ofte som behandling, og forebygging, knyttet til ulike helseproblemer: Fysiske så vel som psykiske. Jordet nevner at barn blir stimulert til lek og aktivitet i naturen på grunn av dets variasjon i møte med sanseintrykkene og mange utfoldelsesmuligheter (Jordet, 1998, s. 158). Den digitale hverdagen som barn og unge omgir seg med, er også medvirkende til bekymringen for den den fysiske utviklingen og ulike helseutfordringer (Jordet, 2010, s. 19). Uteskolen, og annet faglig innhold, bør være forankret i barnets egne erfaringer for at det skal oppstå autentiske erfaringer og at disse skal forstås av barnet. Ved å bruke skolens omgivelser i undervisningen, hevder Jordet at det vil åpne for mange og nye muligheter som styrker barnets individuelle læring, dannelse av det hele mennesket og med tanke på det didaktiske arbeidet (Jordet, 2010, s. 19f).

Andersen og Fiskum (2014, s. 18) forklarer hvordan uteskole er med på å gi muligheter for leken, som på den måten kan være med på å skape læring, trivsel og mestring. Fiskum skriver om hvordan barn benytter uteområdet med uuttømmelige muligheter til lek (Fiskum, 2014, s.73). Intervjupersonene er i denne studien riktignok ungdomsskoleelever, og deres versjoner av lek vil være annerledes enn barneskoleelevenes. Eksemplene Fiskum kommer med kan likevel overføres til å være aktuelle for intervjupersonene og deres aldersgruppe: Det er få begrensninger og mange muligheter i et naturlig uteområde der «kun» fantasien setter grenser. En planert og asfaltert flate er spesialisert et bestemt formål, og har derfor mistet noe av sitt mangfold – men gir likevel muligheter for både ballspill, krittegning, stafetter, «sisten», eller andre aktiviteter som drar nytte av et slikt område. En lekeplass med klatrestativ og andre lekeapparater vil oppmuntre til fysisk utfoldelse, men leken vil likevel ha sosiale føringer med tanke på «riktig» måte å benytte de ulike apparatene (Fiskum, 2014, s.74). I et skogholt er ikke området designet til en bestemt måte å «løse» den fysiske aktivitetsleken på, og elevene vil derfor få en friere utfoldelse og blir nødt til å bruke kreativiteten på en annen måte. I et skogholt, eller andre uteområder der det ligger få føringer fra før, får elevene lov til å «ta kontrollen» på en annen måte enn i et ferdig etablert uteområde. Elevene blir gitt muligheten til å samhandle, utvikle, forme og bruke på egne premisser (Fiskum, 2014, s. 74). Å bruke lek som metode gir elevene et møte med faglig kunnskap som de ikke kan lese i læreboka, og

uavhengig av alder finnes det mange leker og spill som kan benyttes (med litt tilpasning) i de fleste fag (Jordet, 2010, s. 42). Elevene får gjennom leken anledning til å uttrykke seg gjennom estetiske virkemidler, som igjen kan føre til etablering av ny kunnskap som deretter kan overføres til klasserommets teoretiske tilnærminger. Leken er også fordelaktig da det foregår i samspill med andre; man leker jo ikke alene. Å «miste muligheten» til å måle seg med hverandres prestasjoner, kan være positivt for selvoppfatninga da omgivelsene gir rom for et mangfold og mestringsopplevelser.

Mygind (2009) undersøkte danske skoleelevers trivsel på skolen og hvordan uteskolen var med på å påvirke dette. Han oppdaget at stort sett liker danske elever skolen, men disse holdningene er nedadgående jo høyere opp i klassetrinnene en ser. I tillegg understreker Mygind at det finnes variasjoner og metoder for å beholde elevenes motivasjon for læring og trivsel i skolen. Undersøkelsene hans indikerer at omgivelser og læringsplattform har en betydning for elevenes trivsel, læring, sosiale relasjoner og helse (Mygind, 2009, s. 152). På bakgrunn av disse funnene, stilte Mygind spørsmål til hvordan uteskole kunne bidra til å styrke de nevnte aspektene, og hvilke erfaringer som kunne trekkes fra uteskole i engelsktalende og nordiske land. Etter en gjennomgående analyse av forskning på uteskole i England, skriver Mygind at den engelske regjeringen og dets samarbeidspartnere konkluderte med at uteskole som er godt planlagt og gjennomført, og effektivt fulgt opp vil gi elever muligheter til å utvikle kunnskaper og evner som vil gi ekstra verdi i møte med den allmenne undervisningen i klasserommet. Feltarbeid, som er en del av uteskolebegrepet, kan ha en positiv effekt på langtidsminnet på grunn av feltarbeidets minneverdige natur, en forsterking mellom det affektive og kognitive domenet kan også oppstå, som igjen vil kunne føre til en høyere læring (Mygind, 2009, s. 152). Jordet (2010, s. 20f) argumenterer også for at det er måten læring og aktivitet blir ledet og organisert på, for at det skal ha en læringseffekt. Mygind viser til øvrig forskning der en positiv sammenheng mellom uteskole og fysiske eller atferdsmessige fordeler er lav, men sammenhengen mellom uteskole og elevers selvtillit, motivasjon for læring og en følelse av tilhørighet og engasjement er sterk. Positive relasjoner mellom elever og elev-lærer er også verdt å trekke fram sett i sammenheng med uteskole. Uteskolens fordeler oppsummeres derfor å ha særlig innvirkning på de affektive domenenene (Mygind, 2009, s. 153). Positive relasjoner mellom medelevene kan også bli et resultat for elevene som til vanlig strever med konsentrasjon eller problematisk atferd: På uteskolen bruker elevene flere sider av seg selv og på uteskolen kan en elev med atferdsutfordringer vise

at han/hun også kan noe. Tilfredsstillelsen av å mestre noe vil kunne påvirke elevens selvoppfatning, de sosiale relasjonene i klassen og elevens læringsutbytte (Jordet, 2010, s. 149). Praktiske tilnærminger i fag vil kunne endre medelevers oppfatning av den som «aldri sitter i ro/bare bråker», fordi man gir denne eleven en mulighet til å utfolde seg utenfor de fastsatte, teoretiske rammene (Jordet, 2010, s. 150).

#### 2.4.2. Uteskole og klassemiljø

Et klassemiljø bygges opp av hvordan elevene forholder seg til hverandre. Klassemiljøet kan forstås som en del av det psykososiale miljøet i klassen og er en rettighet alle elever har lovfestet: *«Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring. (Lovdata, Opplæringslova kap. 9a-1).»*

Aktiviteter utendørs og ferdighetene som hører til der blir mindre målbare enn tradisjonell klasseromsundervisning, som igjen fører til at elevene ikke sammenligner seg med hverandre like lett (Fiskum, 2014, s.77). En økning av øvelse av nye oppgaver vil kunne være en konsekvens siden det ikke er like synlig at oppgavene fortsatt trengs å øves på. En slik holdning til øvelse og nye oppgaver kalles oppgaveorientert, og disse elevene vil være mer opptatt av egen læring og ny mestring i stedet for å sammenligne seg selv med andre (prestasjonsorientert). Et klassemiljø der fokuset ligger på oppgaveorientering vil kunne føre til positive virkninger på elevenes egen motivasjon for mestring og ønske om å forbli i den bestemte aktiviteten (Fiskum, 2014, s.77). Samtidig er det verdt å merke seg at oppgaver og handlingsmønstre som fungerer svært godt i uteskolen, ikke nødvendigvis fungerer bra i klasserommet. Dette gjelder også motsatt: Oppgaver, aktiviteter og metoder for samhandling eller egenarbeid kan være svært ugunstig på uteskolen (Jordet, 2010, s. 28). Konteksten som klasserommet gir til undervisning og læring er godt opparbeidet over mange år, slik at læringsutbytte på uteskolen blir en utfordring for lærere og elever. Denne utfordringen møter Jordet med ønsket om å styrke kompetansen for gjennomføring av uteskole, nettopp fordi fordelene er såpass mange og sterke dersom uteskole blir gjennomført på en hensiktsmessig måte (Jordet, 2010, s. 28).

Den sosiale fordelene med uteskole består blant annet av at elevene blir utfordret med situasjoner der de må forholde seg til hverandre på en måte de ikke nødvendigvis ville gjort innendørs (Jordet, 1998, s. 170). Ute blir elevene møtt med andre krav og forventninger, og elevenes praktiske egenskaper, eller kunnskaper, blir utfordret. Elevene får anledning til å se hverandre og seg selv på en annen, eller ny, måte. Jordet viser til en lærers uttalelse fra et av sine forskningsfunn:

... en som ikke kan lese og ellers ikke får bevis at han kan noe særlig annet heller, vil leve med forventninger om at han ikke er noe særlig smart – han kan ikke lese – skole er jo lesing! Men ute er han kanskje den beste til å klatre i trær. Dermed kan han få større respekt og en større grunn til selvtillit også inne i klasserommet (Jordet, 1998, s. 170f).

Jordet forteller videre at de opplevde få konflikter på uteskolen, og at gleden elevene hadde ute gjenspeilet seg på klasseromsundervisningen og det skriftlige arbeidet. Elevene uttrykte stadig hvordan de gjorde noe sammen med de andre, og dette var også tydelig i observasjonene Jordet gjorde (Jordet, 1998, s. 171). Jordet sin konklusjon fra de nevnte forskningsfunnene påpeker at fellesskapet mellom elevene var over gjennomsnittet tett for det som er ansett som vanlig, elevenes erfaringer har vært svært positive for sosialiseringprosessen og uteskole ser ut til å ha bidratt til en styrking av klassemiljøet (Jordet, 1998, s. 172). Å sette ord på fenomener i sin autentiske sammenheng; å snakke om faglige begreper i interaksjon med de faktiske omgivelsene setter nye premisser for læringsutbyttet. I tillegg er ikke dette faglig innhold som foregår alene: Både medelever og lærer(e) er en del av læringsprosessen. Igjen viser Jordet til forskning som tyder på at relasjonene mellom elevene og mellom lærer-elev styrkes, reduserer omfanget av problematferd blant elevene og gir bedre læringsutbytte (Jordet, 2010, s. 45).

Mygind og Hartmeyer (2015, s.83) viser til Myginds (2009) forskning på uteskole og det sosiale fellesskapet som følger hvordan gruppesammensetningen i uteskolen forbedrer klassemiljøet, relasjonene og samspillet mellom elevene. Intervjuene viste likevel at de varierte gruppesammensettingene ikke ble overført til den tradisjonelle innendørsundervisningen. Samspillet og omsorgen som fant sted i uteskolen ga store utslag i funn, og Mygind argumenterer for at økt hyppighet med uteskole bidrar til et inkluderende fellesskap og etablering av nye vennskap. På bakgrunn av Mygind og Hartmeyer (2015) antas det at det læringsappliserte gruppearbeidet og «frileken» i uteskolen bidro til å utvide



nettverket av sosial samhandling/lek. Mygind og Hartmeyer fant også at leken ble opprettholdt i høyere alder hos elevene i «naturklassen» (elevene som hadde uteskole) enn hos elevene som ikke hadde uteskole (Mygind og Hartmeyer, 2015, s. 84). En av elevene som ikke hadde uteskole forklarte begrensningen i hvilke aktiviteter som var «akseptable» i skolegården ved at «*du må tilpasse deg* [min oversettelse]». For å ikke bli sett ned på, ertet eller holdt utenfor måtte elevene tilpasse seg de øvrige; være populær. I skogen, fortalte intervjupersonen, kunne man leke som man ville. I tillegg argumenterer Mygind og Hartmeyer for at lærernes tilstedeværelse i uteskolen bidro til økt kunnskap om sosiale relasjoner og samhandling, i motsetning til elevenes friminutter i den tradisjonelle skolen der lærerne ikke var en del av det sosiale samspillet (Mygind og Hartmeyer, 2015, s. 84). Lærernes tilstedeværelse og deltakelse i det sosiale samspillet fungerte med andre ord som en modellering av hvordan elevene skulle behandle hverandre.

#### 2.4.3. Tidligere forskning på uteskole og selvoppfatning

Susan Harters kategori om skolefaglig kompetanse virker inn på den globale selvoppfatningen, slik at akademisk kompetanse og prestasjoner er viktig for at elevene skal ha god selvoppfatning. Skaugen og Fiskum (2015, s.17) viser til forskning på uteskole gjennomført av Dismore og Bailey (2005): Uteskole er ansett som en mindre effektiv læringsmetode, men kan samtidig vise til betraktelige forskjeller i akademisk læring. Den engelske undersøkelsen viste at strukturert refleksjon ga elevene en forståelse av sammenhengen mellom uteskole/virkeligheten utendørs og abstrakt læring i klasserommet. Uteskolen bidro til en økt bevissthet og en relevans knyttet til de akademiske fagene, samt at forskerne fant uteskolemetoden hadde nytteverdi for alle elevgrupper – uavhengig av deres evner. I tillegg fant forskerne ut at elever som strevde med de akademiske fagene i klasserommet var blant de som presterte høyt på uteskolen. Lærerne som Dismore og Bailey intervjuet uttrykte at elevene viste mer engasjement og motivasjon (Skaugen og Fiskum, 2015, s. 17).

To andre kategorier i Susan Harters «self-perception manual» handler om fysisk ferdighet og utseende. Uteskole kan ofte føre til økt fysisk aktivitetsnivå (Skaugen og Fiskum, 2015, s.17), som igjen kan føre til bedret fysiske ferdigheter og en bedret selvoppfatning knyttet til

utseendet. Sammenhengen mellom fysisk aktivitet og kognitive evner kan også påvirke læringsprosessen (Skaugen og Fiskum, 2015, s.18).

Tidligere forskning har også gjort funn rundt self-efficacy og uteskole: Elevers self-efficacy i ulike oppgaver hadde en sammenheng med hverandre på den måten at elever med høy self-efficacy i uteskolen også viste økt self-efficacy i den akademiske klasseromsundervisningen (Skaugen og Fiskum, 2015, s.18). Til tross for at motivasjon ikke er en del av forskningsspørsmålet mitt, er det interessant å se på forskningsfunn som viser hvordan uteskole har en påvirkning på motivasjon og deretter på elevers selvtillit [self-esteem]. En amerikansk undersøkelse viste hvordan uteskole i naturlige omgivelser påvirket elevenes deltakelse til læring, samt en begrensning av under-prestasjoner (Skaugen og Fiskum, 2015, s.18). Studien fant ut at denne måten å lære på hadde en positiv innvirkning på elevenes selvtillit, og lot dem vurdere seg selv som sterke og kompetente (Dismore og Bailey, 2005, referert i Skaugen og Fiskum, 2015, s. 18). Denne selvvurderingen utgjør elevenes selvoppfatning. Jordet (2010, s 21) viser til at den forskningen som er gjort på området tyder på at uteskole har et stort potensiale til å styrke læring, helse og trivsel. Jordet etterlyser mer forskning på området, men understreker at ulik læringsteori også støtter den forskningen som finnes på feltet (Jordet, 2010, s. 21).

## **2.5 Kunnskapsformer**

Begrepet kunnskapsformer handler om at det eksisterer ulike versjoner av kunnskap, både praktiske og teoretiske varianter som viser bredden og ulikhetene vi mennesker har til læring og opparbeiding av kunnskap (Fiskum og Suul, 2014, s. 137). Utenfor klasserommet vil man ofte bli møtt med andre kunnskapsformer enn den teoretiske, og videre i arbeidslivet vil det også være nødvendig at vi evner å benytte seg av andre kunnskapsformer enn den tradisjonelle kunnskapen som vi har opparbeidet oss bak en pult, med ei skolebok foran oss og tavleundervisning. Kunnskap kan ofte bli ansett som noe teoretisk man finner i bøker, men fra Antikkens Hellas ser vi at de ulike kunnskapsformene var likestilt. I følge Aristoteles finnes det tre kunnskapsformer: (1) Den teoretiske kunnskapen kalt «Episteme», (2) den praktiske kalt «techné», og (3) den praktiske klokskapen kalt «phronesis» (Fiskum og Suul, 2014, s. 137f). Den praktiske klokskapen er kontekst-basert og handler om å ta kloke

valg/avgjørelser i ulike situasjoner, og phronesis er avhengig av at både episteme, techne og etiske handlinger ligger til grunn (Fiskum og Suul, 2014, s.138).

### 2.5.1. Den praktiske kunnskapsformen

Praktisk kunnskap kommer synligere fram i uteskolen, enn den tradisjonelle undervisningen i klasserommet. Innenfor den praktiske kunnskapens eksisterer det flere varianter: Taus kunnskap, fortrolighetskunnskap, ferdighetskunnskap, handlingsbåren kunnskap og tradisjonskunnskap. Disse praktiske kunnskapene er ofte lært uten at det foreligger en teoretisk kunnskap som innlæringsmetode, men at kunnskapen er «*ervert gjennom erfaring*» (Fiskum og Suul, 2014, s.139)». Flere av disse praktiske kunnskapene er såpass like, at en grov gjennomgang vil være tilstrekkelig for å forklare disse. Presentasjonene av de ulike kunnskapsformene vil også være vurdert på bakgrunn av forskningsspørsmålet.

Den tause kunnskapen handler om ting vi vet, men ikke kan forklare/sette ord på (Polanyi, 2000; Fiskum og Suul, 2014, s. 139). For eksempel evner vi å kjenne igjen et ansikt i en stor ansamling av mange ansikter, men å forklare hva som gjør at vi gjenkjenner dette ansiktet er vanskelig. Ansiktet som helhet blir effektivt persipert, fremfor å gå gjennom detaljene og trekkene i ansiktet for så å danne et bilde av hvem ansiktet tilhører. En rask konklusjon som det å vite at en bil er en bil, en sykkel er en sykkel, og en sofa er en sofa er direkte persepsjon - intuitiv og erfaringsbasert. Erfaringene den tause kunnskapen bidrar med, vil føre til en forventning som igjen leder til en handling eller en reaksjon (Polanyi, 2000, s. 19f). Polanyi viser til en rekke eksperimenter og forsøk for å vise hvordan en forklaring for denne tause kunnskapen ikke lar seg gjøre å sette ord på. Den tause kunnskapen er lik teorien om affordances, som er en direkte og intuitiv oppfattelse av våre omgivelser. Omgivelsene våre oppfatter vi i forhold til oss selv, og vi har ikke behov for å gjennomgå detaljene for hva disse omgivelsene inviterer til; vi bare vet det (Fiskum, 2014, s. 71f). Motsetningen vil være indirekte persepsjon, der vi først må gå gjennom detaljene og identifisere kvalitetene ved bilen, sykkelen eller sofaen for å komme til samme konklusjon (Fiskum og Suul, 2014, s. 139).

Ferdighetskunnskapen er et resultat av erfaringsprosesser (Fiskum og Suul, 2014, s.140). På samme måte som den tause kunnskapen, er denne kunnskapsformen ofte ubevisst og vanskelig å sette ord på. Ferdighetskunnskapen handler om at vi vet hvordan noe skal gjøres, og er som regel knyttet til ulike grupper profesjonsutøvere. Håndverksyrker kan ofte etablere ord, uttrykk eller begrep tett knyttet til håndverket for å forklare den tause kunnskapen, men for mange andre vil det likevel forbli uforståelig (Fiskum og Suul, 2014, s. 140). Ulike aktiviteter på uteskolen kan stimulere tenking og læring, på samme måte som en elektriker eller tømrer benytter matematiske kunnskaper på arbeidsoppdrag. Uteskolen kan derfor være en arena der de teoretiske kunnskapene blir stimulert og aktivert for både teoretiske og praktiske ferdigheter og omstendigheter (Jordet, 2010, s. 21). Jordet understreker viktigheten ved denne sammenhengen mellom praktisk og teoretisk kunnskap: Anvendelse av praktisk kunnskap i en handling utvikler forståelse for hvordan ting henger sammen (Jordet, 2010, s. 21).

Fortrolighetskunnskap om et emne opparbeider vi når dette er så kjent for oss at vi ikke er i tvil om hvordan det skal håndteres. Denne kunnskapen kan ligne på taus kunnskap, da fortrolighetskunnskap også kan benyttes i tilfeller der vi gjenkjenner et ansikt i en folkemasse. Aristoteles phronesis-begrep er også sentral innenfor denne kunnskapsformen, da fortrolighetskunnskap handler om en selvstendig dømmekraftskompetanse (Fiskum og Suul, 2014, s. 140). Særlig kan denne kunnskapen være nyttig i situasjoner der man raskt er nødt til å endre planer eller vite hvordan en skal håndtere en nylig oppstått situasjon.

Tradisjonskunnskapen kan også beskrives som «mesterlære-kunnskap» (Fiskum og Suul, 2014, s.141). Dette er den kunnskapen som blir videreført fra generasjon til generasjon, som blir brakt videre gjennom handling. Tradisjonskunnskapen dreier seg om en lokal og tradisjonell kunnskap, slik det også ligger i begrepsnavnet. Stort sett dreier tradisjonskunnskapen seg om håndverkstradisjoner, men mye av denne kunnskapen har gått tapt fordi vi nyttiggjør oss av naturen på en annen måte enn tidligere generasjoner (Munkebye og Fiskum, 2014, s. 164). I sammenheng med norsk skolegang, ser vi at begrepet faller inn under «Det allmendannede mennesket» i den generelle delen i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2011; Fiskum og Suul, 2014, s 141).

Ho skal vise korleis det vi erkjenner, har grodd fram gjennom eit langt skaparverk, som spenner over mange generasjonar og har kryssa mange grenser. Slik opplæring gir respekt og vørndnad for det menneske før oss har utretta, og let oss plassere oss sjølve i ei historisk utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Læreplanen løfter fram tradisjonskunnskapen som en verdifull kunnskapsform det ikke skal kimses av eller sees bort i fra når man tilegner seg «ny» kunnskap. Tradisjonskunnskapen er utviklet over lang tid, og har bidratt til at kunnskaper vi definerer som «sannhet» og «fakta» eksisterer i dag. Denne respekten for tradisjonskunnskapen vil altså bidra til at den kunnskapen vi erverver oss i dag også er en del av en utvikling og prosess.

### 2.5.2. Uteskolen og den praktiske kunnskapen

Når elevene blir tatt med utenfor klasserommet er ofte målet at de skal få innblikk i noens tause kunnskap eller fortrolighetskunnskap, men det er ikke alltid så lett å gjennomføre (Fiskum og Suul, 2014, s.143). Hva om den tause kunnskapen forblir taus for alle? For å avdekke denne, og fortrolighetskunnskapen, må man altså stille gravende spørsmål, samtale og gå inn for å forstå den kunnskapen utøveren har. All praktisk kunnskap og ferdighetskunnskap omhandler å gi elevene nye erfaringer ute og (sett i sammenheng med) blant ulike yrkesgrupper. Dette vil kunne utstyre elevene med en respekt og ydmykhet for faget og den kunnskapen som behøves. Det bør ikke være et mål å avdekke alle sider ved den tause kunnskapen, da dette er svært ambisiøst og kan oppleves «fjernt» og irrelevant for noen av elevene. Uteskole i møte med den tause kunnskapen bør derfor fokusere på å avdekke noen aspekter slik at elevene kan erfare mangfoldet, få en pirret nysgjerrighet til kunnskapen og faget. Kanskje kan dette bidra til at elevene ser omgivelsene sine på en annen måte (Fiskum og Suul, 2014, s. 143)?

Å gjøre elevene bevisste på sin egen og hverandres tause kunnskap, kan også være et mål med uteskolen. Én elevs erfaringer har lært ham å legge merke til noe vi andre kanskje ikke har oppdaget. Til sammen vil elevgruppen og læreren sitte på hver sine unike sammensetninger av kunnskap (Fiskum og Suul, 2014, s.144). Elevene har ikke den yrkesbakgrunnen som er nevnt i forklaringene av de ulike praktiske kunnskapsformene, men elevene har fritidsaktiviteter og ulike erfaringer som har lagt deres individuelle bakgrunn for kunnskap. Når elevene blir spurt om å delta med sine observasjoner og refleksjoner i uteskolen, vil vi

trolig oppleve nye nyanser til vår egen kunnskap. Ved å samtale, drøfte og erfare sammen på uteskolen vil elevgruppen kunne reflektere over hverandres og egen praktiske kunnskap, sette det i en større sammenheng, erverve ny kunnskap, for så igjen å legge merke til nye ting – og læring oppstår (Fiskum og Suul 2014, s. 144).

## **2.6 Mestring og motivasjon**

Susan Harter (1975) trekker fram mestring-motivasjon blant eldre barn; 10-11-åringer. Ros og anerkjennende ord blir mindre viktig for motivasjon til læring, og ønsket om å løse kognitivt utfordrende oppgaver og suksessfullt løse disse gir mer mestring-motivasjon (1975, s. 187). Med behovet for aksept, eller frykten for å mislykkes, viser Harter til «Children's Social Desirability Scale». Sosialt ønskede responser minsker i omfang med alderen, men samtidig er det store individuelle forskjeller med atferds-korrelasjoner til sosiale ønskede responser hos de eldre barna. Barn som befant seg høyt på skalaen ble antatt å ha sterkt behov for ros og oppmuntring, mens barn som befant seg lavt på denne skalaen lite behov for dette for å oppnå motivasjon. Funnene i undersøkelsen Harter viser til bekrefter også hennes funn: Eldre barn opplever ikke mestring-motivasjon med oppgaver som gir lite eller ingen utfordringer. Det kan også være interessant å ta med i betraktningen, slik som Harter, at generelt sett tyder en del tidligere forskning og litteratur på at jenter er mer opptatt av sosial bekræftelse knyttet til akademisk prestasjon, mens gutter er mer opptatt av å tilfredsstille interne standarder for prestasjoner (Harter, 1975, s. 187). Resultatene i Harters forskning viste at barna som befant seg lavt på skalaen tilbrakte mer tid med en «uløselig» oppgave enn i den «lettløste» oppgaven uavhengig av ros eller annen bekræftelse. Deres mestring-motivasjon ble forklart med begrunnelsen av at den utfordrende oppgaven ga mer «lyst» til å bli værende over lengre tid, mens den lettløste oppgaven ble raskt kjedelig da løsningen ble synlig. Den andre gruppen med barn som befant seg høyt på skalaen viste liten forskjell i tidsbruk mellom den lettløste og den uløselige oppgaven, og Harter tolker dette funnet som at barna kanskje er mindre motiverte til å løse problemer generelt. Disse barna brukte også lengre tid på en oppgave når en observatør var tilstede, enn når de var alene med oppgaven. Harter tolker dette som at barna hadde et større behov for ros og anerkjennelse fra den voksne, og at en intern motivasjon til å mestre for egen skyld ikke var like tydelig (1975, s. 193). I klasserommet vil elevene med lav mestring-motivasjon (og lav selvoppfatning som konsekvens?) kanskje bruke lang tid på en oppgave for å «dra ut tiden» eller tulle den bort for å slippe og mislykkes. På uteskolen vil derimot forventningene fra omgivelsene ikke være like tett på elevenes

selvstendige prestasjoner, som kan åpne opp for en økt mestringsmotivasjon. På den andre siden kan Harters tolkning også være gjeldende på uteskolen: Elevenes motivasjon for å løse problemer generelt kan også hindre mestringsopplevelser eller forsøk på det uavhengig av læringsarenaen. Elevenes selvoppfatning og mestringsmotivasjon kan ha en gjensidig påvirkning, og senere skal jeg drøfte hvordan disse påvirker hverandre i sammenheng med uteskolen.

Efficacy er relatert til både ytre og indre kilder. Hvordan det står til med din efficacy er avgjørende for hvordan du reagerer, og for veien videre (Bandura, 2006, s. 4). Troen på ens efficacy påvirker følelser, motivasjon, og bestemmelsesprosesser. I tillegg påvirker ens efficacy hvorvidt man reagerer optimistisk eller pessimistisk, selvoppbyggende eller destruktivt. Denne troen knyttet til selvet vil derfor påvirke en persons mål, tanker og drømmer, og ens «outcome expectations»: hvorvidt en forventer at ens anstrengelse gir positive utfall, eller negative. Efficacy handler også om hvordan man oppfatter omgivelsene og ulike muligheter. Mennesker med lav efficacy er raske til å gi opp i forsøket dersom de støter på motstand. De med høy efficacy vil derimot se på motstanden som en mulighet til selvutvikling, står løpet ut og forblir motstandsdyktige. Bandura viser til egne meta-analyser hvor resultatene viste at efficacy i stor grad påvirket motivasjonsnivå, sosiokognitiv funksjon, emosjonelle opplevelser, og prestasjonsresultater (Bandura, 2006, s. 4). Bandura er opptatt av sosiokognitiv teori i hans beskrivelse av ulike agenter i møte med efficacy: Den første agenten omhandler ens individualitet. Her inngår det selvets sikkerhet i seg selv og egen kompetanse, ferdigheter og evner, troen på seg selv, og hvordan en på egenhånd kan påvirke omgivelsene. Den andre agenten dreier seg om «proxy»: En nærstående agent som er kapabel til å bistå, støtte eller løse en utfordring med eller for deg. Denne agenten er sterkt avhengig av oppfatningen av sosial efficacy for å inkludere den medierte anstrengelsen hos andre. Den kollektive og tredje agenten understrekes av at vi ikke lever i isolasjon, men i en sosial kontekst. Sosiokognitiv teori utvider menneskets agenter med den kollektive agenten og en samlet kunnskap, evner, og ressurser for en gjensidig støtte, danne allianser, og arbeide sammen for å sikre det man ikke kan prestere på egenhånd (Bandura 2006, s. 4f). På uteskolen lærer elevene gjennom et fellesskap og samhandling, men de er også nødt til å prestere på et individuelt nivå for å oppnå læring og karakterer. Læreren fungerer ofte som en «proxy» både i klasserommet og på uteskolen, men utendørs vil det være større rom for at «proxy» og den tredje agenten forenes avhengig av hvilke oppgaver som skal løses. Den første individuelle

agenten er sentral for elevenes selvoppfatning, men i tråd med den sosiokognitive teorien Bandura beskriver vil de tre agentene kunne påvirke hverandre. En trygg sosial sammenheng med nyttige «proxy» vil også styrke den individuelle agenten med troen på seg selv og sine ferdigheter.



### 3.0 Metode

Til dette prosjektet var samtaleintervju metoden som ble tatt i bruk. I kvalitativ forskning er dette en av to mest benyttede teknikker (Ringdal, 2013, s.228). Formålet med samtaleintervju, påpeker Ringdal (2013, s. 242), er «å hente inn informasjon, ikke å måle teoretiske variabler». Gjennom samtaleintervjuet ønsket jeg å få elevenes egne tanker og formuleringer på spørsmålene mine, selv om den ene bolken av spørsmål kan kategoriseres som noenlunde kvantitativ dersom det er ønskelig. Spørsmålene åpnet for at intervjupersonene kunne velge ett av to alternativ (eventuelt begge hvis det var vanskelig å velge), noe som i analysen kan benyttes for å se på hvor mange som valgte likt eller ulikt, og på hvilke punkter. Antallet i utvalget er gjort ut i fra en vurdering av klassestørrelsen, samt tidsbruken som kreves i etterarbeid med tanke på transkripsjon og analyse.

### 3.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskningsmetode innebærer en følsomhet ovenfor det, den eller de man forsker på siden metoden som regel oppholder seg tett på forskningsfeltet enten i form av observasjon eller intervju (Tjora, 2017, s.15). Dybdeintervjuet som metode til datainnsamling fokuserer på å hente inn informasjon til fordel for å samle inn kvantifiserbare variabler (Ringdal, 2014, s. 242). Respondenten anses som en informant, eller en intervjuperson som jeg har valgt å benytte, som sitter på kunnskap, erfaringer eller refleksjoner som forskeren ønsker å ta del i. Antallet intervjupersoner avhenger av formålet med intervjuet, og tiden man har til rådighet. I en oppgave der selvoppfatning er det sentrale temaet, vil det være aktuelt å ha intervjupersoner som kan representere en viss bredde og overførbarhet (Ringdal, 2014, s. 242).

#### 3.1.1 Induktiv og deduktiv

Induktiv handler om å erfare, for så å trekke slutninger og etablere en regel. Empirien, erfaringene og dataene – og analysen av disse, er det som skaper teorien. Kvalitative studier har ofte benyttet seg av induktiv metode. Deduktiv begynner med en presentasjon av fakta, en regel eller teori, for så å finne erfaringer eller empiri som bekrefter regelen: Tidligere teori danner hypotesen. Deduktiv metode er rask og effektiv, men vil i liten grad bidra til å skape ny kunnskap som ikke allerede er forsket på (Husby og Fiskum, 2014, s. 34; Thagaard, 2009, s. 189).

### 3.2 Utvalg

Skolen er en ungdomsskole som har uteskole én dag i uka. Målet på ungdomsskolen er at innendørsundervisningen skal være det som ikke lar seg gjøre utendørs. På uteskolen er de både på overnattingsturer, museumsturer, fjellturer, skogsturer, og besøk på lokale fabrikker eller lignende. Intervjupersonene er 9.klasseelever, og har derfor hatt uteskole i ungdomsskolens regi og hyppighet i litt over halvannet år. Intervjupersonene består av totalt fire elever: To gutter og to jenter. Elevene ble valgt ut av elevenes egne lærere, basert på ønsket mitt om en lik fordeling av kjønn, samt et ønske om varierte personligheter og karakterresultater. Jeg ble ikke gjort oppmerksom på verken navn eller karakterresultater i forkant, og sistnevnte ble heller ikke nevnt for meg i etterkant. Innhenting av data ble gjort på et grupperom vegg i vegg med elevenes klasserom i løpet av én skoledag.

Antallet elever i utvalget kan oppfattes som lavt, siden kun fire elever ikke nødvendigvis er representativt for å dra absolutte konklusjoner til forskningsspørsmålet om selvoppfatning og uteskole. Samtidig var utvalget omtrent 1/5 av klassestørrelsen og både jevnt kjønns- og nivå delt. De hadde mer erfaring og mulighet til refleksjon over endring enn elevene på trinnet under dem siden de hadde hatt uteskole fast over lengre tid. Utvalget besto av elever fra én skole og uten en kontrollgruppe på en ungdomsskole som ikke har uteskole som pedagogisk tiltak. Derfor er det vanskelig å trekke en slutning til at uteskole på generelt grunnlag vil påvirke elevenes selvoppfatning i tråd med svarene fra utvalget, men i denne masteroppgaven skal jeg se på hvordan det (uteskole) *kan* påvirke selvoppfatningen.

### 3.3 Intervju

Et kvalitativt intervju preges ofte av åpne spørsmål, i motsetning til kvantitative spørreundersøkelser med lukkede spørsmål (Ringdal, 2013, s. 242f). Med andre ord vil svarene elevene ga under intervjuet ikke være mulig å sammenligne på samme måte som variablene ved kvantitative studier. De fleste spørsmålene er likevel de samme for alle intervjupersonene, men oppfølgingsspørsmålene kan variere stort i tråd med hvilke svar de gav, og hvordan de opprinnelig forsto spørsmålet mitt. Innledningsvis var alle samtaleintervjuene like, der alle ble bedt om å definere ordet «selvoppfatning». Spørsmålene i

første del av intervjuet var utledet og inspirert av Susan Harters manual (1985), men hadde ikke den todelte enten-eller-versjonen som ble brukt litt senere. Både der de ikke var i stand til å produsere en egen definisjon og der de uttalte hva de assosierte med begrepet, fikk de tilnærmet den samme definisjonen som jeg hadde muntlig utarbeidet på bakgrunn av definisjonene nevnt i teori-kapittelet (vedlegg 1: intervjuguide).

På bordet mellom oss hadde vi en diktafon og visuelle hjelpemidler til bruk i den siste halvdel av intervjuet. Alle spørsmålene var basert på Harters manual for selvoppfatning (1985), men den siste halvdel var særlig inspirert av formuleringer fra manualen. Utenfor grupperommet foregikk det renovering av skolebygget, slik at det var mye arbeidsstøy. Vegg mellom grupperommet og klasserommet var også tynne, slik at vi hørte både lærers og medelevers stemmer i løpet av intervjuene. Likevel ga ikke elevene særlig uttrykk for å bli forstyrret av omgivelsene i motsetning til meg, og en mulig forklaring kan være at de var noe vant med forstyrrelsene.

To av elevene gav til tider kortere svar slik at jeg måtte stille flere oppfølgingsspørsmål for å forstå mer av hva de tenkte, og noen av disse ble antageligvis litt ledende. Noen av svarene fra disse to elevene kan derfor tenkes å være tanker og refleksjoner de ikke hadde i utgangspunktet, men som ble bekreftet eller avfeid med mine ledende spørsmål/forsøk på å engasjere i ytterligere samtale. Besvarelsene intervjupersonene kom med som følge av mine mulige ledende spørsmål var i hovedsak «ja», «nei», «vet ikke» - og ble derfor ikke benyttet i kodingen.

### **3.4 Forforståelse**

Med min egen forforståelse, var jeg nok preget med hvilke spørsmål jeg stilte og hvilke svar jeg forventet. Selv har jeg alltid likt det teoretiske og akademiske, og ikke hatt sansen for aktiviteter ute, fysisk aktivitet, «vær og vind» og eksperimenter. Elevens svar og formuleringer måtte flere ganger bekreftes og spørres opp igjen slik at jeg ikke tolket inn noe annet i elevenes svar. Fokuset under hele intervjuet og i transkriberingen lå på at mine tanker om uteskole og min tolkning av elevenes selvoppfatning måtte begrenses til det absolutte minimum.

I forkant av intervjuene har jeg hørt fra andre medstudenter at området denne skolen ligger i har hatt utfordringer med mobbing, og at denne skolen åpnet opp for en «ny start». I møte med elevene planla jeg å la de selv fortelle dersom dette var noe som angikk dem. Jeg vurderte at et direkte spørsmål om mobbing ville kreve en dypere gjennomgang av definisjon, omfang og det ville også justere problemstillingen utover min opprinnelige tanke. Mobbing vil kunne føre til lav selvoppfatning (Roland, 2014, s. 50f), slik at jeg antok at dersom det var et aspekt som påvirket intervjupersonene mine ville denne erfaringen/bakgrunnen komme til synes i de åpne spørsmålene. Hvis ikke de dukket opp i samtalen, vurderte jeg det til at eleven ikke hadde opplevd mobbing eller at mobbingen var et overstått kapittel og unødvendig for meg å rippe opp i. Intervjuene ga derimot ingen avklaring om dette var et tema for de elevene jeg snakket med, og det falt seg heller ikke naturlig å spørre med tanke på de spørsmålene jeg hadde. Fordi den empirinære kodinga ikke belyste denne beskrivelsen andre hadde opplyst meg om, bortfalt denne forforståelsen for videre bruk i analysen og drøftingen. Min egen forforståelse ble dyttet i bakgrunnen da empirien skulle bli rådene for videre analyse og drøfting.

### **3.5 Analyse**

Det intervjupersonene sa ble ikke notert ned underveis, men transkribert fra lydopptak 1-6 dager etterpå. Lydopptakene var stort sett tydelige, men i transkribering forsvant noen få småord på grunn av mumling eller lav stemme hos intervjuperson. I transkriberingen syntes det at ordene som forsvant var bindeord uten særlig betydning for det totale budskapet. Likevel kan småord eller bindeord være medvirkende til å vise til usikkerhet, eller en tankerekke som ikke ble uttalt. I transkriberingen dukket også noen av mine formuleringer opp som litt uheldige med tanke på ledende spørsmål, men svarene fra elevene lød stort sett «ja», «nei» og «vet ikke» og ble derfor ikke videreført i kodinga og analysen på grunn av den empirinære metoden der jeg var avhengig av ord og uttrykk som kunne kategoriseres videre. Lydopptakene ble dessuten kun hørt gjennom én gang, og kun av meg. Gjennomhøringen tok rundt 1-2 timer, der jeg trykket på pause, spolte tilbake og hørte om igjen før jeg transkriberte ord for ord, eller setning for setning ettersom jeg opplevde at jeg kunne huske uttalelser korrekt. Nettopp fordi jeg ønsket å bevare sitater og utsagn best mulig, var det også svært viktig for meg at transkriberingen ble mest mulig korrekt. Kodingen og analyseringen av

transkripsjonene tar også utgangspunkt i mine valg for pause, hvor intervjupersonene dro på ord, hvordan jeg noterte stillhet, og i hvilken grad jeg noterte ned eller ikke såkalt «uviktige» lyder som «eh» og «mm». Påliteligheten i datamaterialet vil totalt sett stå sterkt på grunn av valg av metode som er avhengig av en korrekt innsamling av data.

Kvalitativ analyse og da særlig SDI som metode var før masterprosjektets oppstart ikke noe jeg var særlig godt kjent med. De teoretiske og overordnede sidene ved kvalitativ metode var godt kjent gjennom fire-fem år ved høyere utdanning, men stegvis-deduktiv induktiv metode var relativt ukjent. Da jeg tok fatt på masterprosjektet, måtte jeg også lære meg denne metoden samtidig. Dette betyr at hvordan datamaterialet er kodet, analysert og drøftet antageligvis ikke er så tett opp mot Tjoras utvikling av den som man kunne ønske. Underveis i hvert steg har Tjoras bok vært flittig brukt, og SDI som metode hjalp datamaterialet å forbli autentisk i prosessen mot analyse og deretter drøfting.

Den kvalitative analysens mål er å gjøre det mulig for leseren av forskningen å oppnå økt kunnskap om forskningsfeltet på bakgrunn av hvordan analysen legges frem uten selv å gå gjennom datamaterialet som er samlet inn av forskeren (Tjora, 2017, s. 195). Analysen i dette forskningsprosjektet tok utgangspunkt i koding av transkriberte intervju. I SDI-metoden har kodingen alltid fokus på å være så empirinær som mulig. Med andre ord vil kodene strebe etter å benytte faktiske ord og uttrykk brukt av intervjupersonene. På denne måten vil kodingen ivareta datamaterialet på en helt spesiell måte, og sikre at datamaterialets innhold blir ivaretatt også i analysen og drøftingen (Tjora, 2017, s 197f).

Stegvis-deduktiv induktiv metode var utgangspunktet for kodingen og analysen av datamaterialet. Denne metoden er en empirinær metode om i bunn og grunn handler om å velge «*minste motstands vei*» (Tjora, 2017, s. 17). Med andre ord handler metoden om å innhente data og videreføre denne uten å ty til forskjellige analyser og koding for tidlig eller for fjernt fra det opprinnelige datamaterialet. Gjennomføringen av metoden skal preges av faglige begrunnelser under hele forskningen. Interesse og nysgjerrighet er ord Aksel Tjora bruker for å beskrive prosessen i forskningen, og da særlig ved bruk av SDI (stegvis-deduktiv induktiv metode). Interesse og nysgjerrighet driver forskningen framover, og med fokus på

faglig dybde, effektivitet og systematikk mener han at SDI er nyttig i kvalitativ forskning (Tjora, 2017, s. 18). SDI arbeider i etapper der rådata (i mitt tilfelle transkripsjon av elevintervju) blir til konsepter eller teorier. Den induktive delen i metoden går derfra fra data til teori, og den deduktive metoden blir å kontrollere teorien med empirien (Tjora, 2017, s. 18).

Jeg hadde i tillegg til de åpne spørsmålene som kodegrupperingene nevnt over ble konstruert ut i fra, gitt elevene 10 spørsmål fordelt i par der de ble bedt om å velge (helst) én av lappene. De fikk beskjed om at dersom det var vanskelig å velge bare én, kunne de velge begge to. Lappene besto av parvise utsagn basert på Susan Harters manual om selvoppfatning. I parene var den ene lappen grønn og den andre var grå.

#### 3.4.1 Beskrivelse av egen fremgangsmåte i analysen

Etter at intervjuene var gjennomført, ble lydopptakene transkribert. Underveis oppdaget jeg at noen svar «forsvant» fordi de ble uttalt ved gestikulering som jeg ikke kommenterte eller noterte underveis. Dette gjaldt hovedsakelig data knyttet til lappene intervjupersonene fikk velge blant. Hovedvekten av datamaterialet ligger likevel på ordene og formuleringene intervjupersonene selv kom med, og ikke de ferdig-konstruerte påstandene inspirert av Susan Harter.

SDI-koding innebærer at det er intervjupersonenes egne ord og uttrykk som blir videreført til analysen. Dette førte til at jeg endte opp med 62 koder fordelt på fire intervjuer. Flere av disse 62 kodene var enten identiske eller svært like. Etter at kodene var hentet ut fra transkripsjonene, begynte jeg prosessen med å finne empirinære kodegrupper (Tjora, 2017, s. 207f). Dette skulle vise seg å være mer utfordrende enn først antatt, da særlig fordi SDI er en metode jeg ikke var spesielt bevandret i. Kodegruppene skal ifølge SDI også være empirinære, og utfordringen bød på å etterleve disse samtidig som at de mange kodene/intervjupersonenes ord og uttrykk ble komprimert i grupper. Hvor mange grupper ville være for mange? Hvordan skulle jeg navngi gruppene på en måte som tilfredsstillte SDI på en god nok måte? Først bega jeg meg ut på en sortering der ordbruken i kodene var noenlunde like. I denne grupperingen syntes jeg fortsatt det var vanskelig å finne «navn» på

kodegruppene, og forsøkte å formulere noen overordnede kodegrupper først for så å plassere kodene i disse. Ved denne måten å opprette kodegrupper så nær empirien som mulig, endte jeg deretter opp med 7 kodegrupper hvorav den ene gruppen var uspesifisert og inneholdt én kode. De 7 kodegruppene besto av: (1) «Uteskole er gøy», (2) Uteskole gir rom for annerledes læring», (3) «Uteskole gir avkopling», (4) «Uteskole gir godt fellesskap», (5) «Uteskole gir rom for å være seg selv», (6) «Utfordringer knyttet til selvoppfatningen» og (7) «Uspesifisert kodegruppe». Disse sju skulle jeg nå komprimere enda en gang på en slik måte at kodene ville samsvare med kjent teori, og endte opp med: (1) Selvoppfatning, (2) Klassemiljø og (3) Mestring. Dette trinnet er den deduktive delen i SDI-modellen. Selvoppfatning var en logisk kode, da dette begrepet også var å finne i problemstillingen min. Klassemiljø var et begrep som stemte godt overens med mange av intervjupersonenes egne ord og i tillegg samsvarte med blant annet Meads symbolske interaksjonisme og teorier knyttet til fellesskap og samhandling. Mestring som kodegruppe dukket opp i relasjon til Bandura og self-efficacy, samt at det er et begrep også Harter benytter i sin teori.

Spørsmålslippene var mer vriene å analysere rent kvalitativt, så disse ble talt opp og satt i tabeller. Fordelingen av hvilke lapper intervjupersonene valgte analyserte jeg deretter ut i fra overordnet tema som «akademiske prestasjoner» eller «venner», og forsøkte å se sammenhenger eller motsetninger i fordelingen av disse. Det ble også tydelig hvordan spørsmålene ble forstått annerledes enn betydningen jeg selv hadde tiltenkt alternativene. Fargekodene på lappene var ikke viktige, men jeg valgte å se hvordan intervjupersonenes sammenlagte besvarelser samstemte eller ikke med hverandre og det vi allerede hadde snakket om tidligere i intervjuet. En total oppsummering kvantitativt var også vanskelig å gjennomføre da spørsmålene ikke lot seg summere på den måten, så tallene forble en generell fordeling som skulle sees i sammenheng med de kvalitative uttalelsene.

### **3.6 Etiske betraktninger**

Innhenting av informasjon vedrørende barn og unge under 15 år skal foregå etter samtykke fra foresatte (NESH, 2016, s. 20) og i tillegg ble det søkt om godkjenning til innhenting av datamateriale fra Personvernombudet. Ungdommene skulle i utgangspunktet ikke dele høysensitive opplysninger, men spørsmålene ville likevel kunne gjelde svært personlige og emosjonelle sider ved ungdommenes selvoppfatning. Derfor var det viktig for meg at elevene

og de foresatte fikk tilstrekkelig med informasjon om hva jeg ønsket å finne ut, og at det ville være mulig å trekke seg fra forskningsprosjektet uten å gi en begrunnelse også en tid etter at intervjuene var gjennomført. Siden intervjupersonene var ungdom ønsket både jeg og veileder at samtykket til å bidra til forskningen skulle underskrives av foresatte. Ungdommene ble også bedt om å godta ved underskrift, i tillegg til muntlig bekreftelse på å ville bidra før jeg stilte spørsmålene mine og i etterkant ved oppsummering av intervjuene. På denne måten ville jeg sikre at ungdommene var bevisste på frivilligheten i deltakelsen, og de fikk underveis også opplysning om at de kunne velge å svare «jeg vet ikke» eller «det vil jeg ikke svare på» uten at det skulle være et problem.

Begrepet selvoppfatning krever en refleksjon over hva som er høy selvoppfatning og hva som er lav selvoppfatning. De intervjupersonene som kan ha lav selvoppfatning og allerede tenke negativt om seg selv, ville med økt fokus på begrepet og hvordan de tenker om seg selv og andres oppfatning av dem muligens forsterke sin lave selvoppfatning. Med andre ord var det viktig i intervjusituasjonen å vurdere spørsmålsformuleringen og oppfølgingsspørsmål, bekræftende og støttende ord underveis slik at jeg samtidig fikk mest mulig oppriktige svar og unngå en nedadgående retning med et negativt fokus på selvet. Utsagns-/spørsmålslappene (Harter, 1985) er formulert på en måte som ikke gjør uttalelsene like personlige, og dermed ikke nødvendigvis like inngripende i elevens selvoppfatning. Utsagnene gjorde det mulig for eleven å si «noen elever» i stedet for «jeg», selv om jeg forklarte at eleven skulle velge det utsagnet som passet best for han/hun. Underveis i intervjusituasjonene var det enkelte uttalelser fra elevene som utfordret meg ved at de viste meg en usikkerhet og en forestilling knyttet til sin egen selvoppfatning som gjorde at jeg følte et sterkt behov for å oppmuntre og komme med oppbyggende ord. Som pedagog ønsker jeg ikke at ungdom skal ha negative tanker om seg selv, men samtidig var det viktig for forskningen å beholde disse tankene og følelsene hos ungdommene så lenge som intervjuet varte. Etter hvert som disse uttalelsene kom, noterte jeg meg disse bak øret for å gi oppmuntring og betryggende ord så fort intervjuet var overstått. Makroetisk var det viktig å ikke avbryte intervjupersonene for å gi disse oppmuntringene, da det var nettopp selvoppfatningen – negativ eller positiv – jeg skulle forske på. Samtidig ville jeg av mikroetiske hensyn blitt tvunget til å skyte inn og avbryte intervjuet dersom svarene fra intervjupersonene var av en art der det ikke ville vært forsvarlig å la det makroetiske gå foran. Mikroetikken, hensynet til individet, står alltid sterkere enn makroetikken, hensynet til samfunnet/forskningen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 95). I dette



tilfellet var den negative selvoppfatningen «normal» i den forstand at den ikke var destruktiv å spørre om, ei heller å vente med positive tilbakemeldinger før intervjuet var overstått.

Med tanke på at intervjupersonene skulle dele tanker om sin egen selvoppfatning var det nødvendig for meg å skape en tillit mellom meg som forsker og ungdommene som intervjuperson. Forsøkene på å gjøre de komfortable var for eksempel å håndhilse, la elevene bestemme hvor de ville sitte før jeg satte meg, vise hvordan diktafonen fungerte, snakke litt løst og fast særlig før vi satte i gang med intervjuet, smile og være observant på elevenes signaler med tanke på latter, kroppsspråk eller ordvalg. Forsøket på å skape tillitt og et symmetrisk forhold mellom forsker og intervjuperson vil likevel alltid være asymmetrisk (Tjora, 2017, s. 48), på grunn av elevens og forskerens respektive «roller» og funksjoner i en sosial kontekst. Et annet aspekt ved å bygge opp et tillitsforhold er å bekrefte konfidensialiteten: Lydopptaket og mine notater knyttet direkte til intervjupersonenes uttalelser skal innen en viss dato slettes. I tillegg nevnte jeg at elevene ville bli anonymisert med navn, samt navn på skolen og lokasjon. Til tross for disse forsøkene på tillitsbygging vil det kunne være en usikkerhet knyttet til konfidensialiteten da forskningsprosjektet skal offentliggjøres og publiseres. Selv om denne informasjonen ble opplyst både i samtykkeskrivet som de foresatte mottok og muntlig med intervjupersonene, fikk jeg inntrykk av at det var vanskelig å få tak i konseptet rundt en masteroppgave og publikasjon.

### 3. 6. 1 Kvalitet i studien

Reliabilitet, eller pålitelighet, handler om hvorvidt en forskning er troverdig. I denne forskningsoppgaven velger jeg å benytte begrepet pålitelighet, da det er mest brukt innenfor kvalitativ metode. Forskingen min skal la seg lese og gjennomføres av en annen forsker, og innhente de samme resultatene som jeg har gjort. For at dette skal la seg gjøre, må jeg være åpen om presentasjonen av utvalg, valg av metode, presentasjon av intervjuguide og forforståelsen være redegjort for (Kvale og Brinkmann, 2015, s 276). Kapittelet om tidligere forskning viser eksempler på tilsvarende undersøkelser med funn som ligner på mine.

Validitet, eller gyldighet som begrepet kalles i kvalitative studier, handler om hvorvidt dette forskningsprosjektet er relevant forskning. Stort sett benyttes validitet som begrep

hovedsakelig i kvantitativ forskning, men Kvale og Brinkmann (2015, s. 277-289) argumenterer hvorfor validering også er viktig i kvalitativ forskning. En kort gjennomgang av gyldigheten i min egen forskningsoppgave handler om hvordan hele forskningsoppgaven preges av dette begrepet. Fra tematisering, til planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. Min vurdering av gyldigheten i forskningsoppgaven min gjenspeiles i gjennomgangen av valg og bruk av metode, beskrivelsen av transkriberingen og analysen, kapittelet om etiske betraktninger, et åpent drøftingskapittel og refleksjon rundt oppgavens mangler og videre potensiale (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 278). Åpne spørsmål som ikke fører til misforståelser er en styrke for en oppgaves gyldighet, men på dette punktet må jeg innrømme at misforståelser oppsto på grunn av uklare spørsmål. Disse ble raskt oppklart ved at jeg stilte spørsmålet på en annen måte eller forklarte bakgrunnen fra spørsmålet uten å lede svaret i en spesiell retning. Ved et par tilfeller førte disse forklaringene til uklare eller utelatte besvarelser fra intervjupersonene. Dette vil komme til syne i presentasjonen av resultatene, og betød at gyldigheten er lavere enn ønskelig fordi spørsmålene og svarene ikke målte nøyaktig det de skulle. På grunn av at jeg også hadde spørsmålsslapper innskrenket dette de åpne spørsmålene, og som delvis lukkede spørsmål begrenset det også hvilke svar intervjupersonene kunne gi. Kanskje opplevde intervjupersonene at denne begrensningen gjorde at deres svar ble mer eller mindre konstruerte, og dermed ikke helt i tråd med ordlyden de ville valgt selv. Det betyr altså at oppgaven kanskje ikke måler helt det den var tenkt, og det senker gyldigheten på oppgaven.

Kredibilitet, eller overførbarhet/generaliserbarhet i mitt forskningsprosjekt handler om at uteskole er en del av alternative læringsplattformer. Hvordan eller hvor læring best foregår er spørsmål som til stadighet dukker opp i media, hos politikere, lærere, elever og foreldre. Uteskole er et spesifikt eksempel på en alternativ læringsplattform som er svært vanlig på yngre klassetrinn, og langt mindre vanlig jo lengre opp i klassetrinnene en kommer. Bakgrunnen for forskningsspørsmålet mitt handlet også om selvoppfatningen påvirkes av alternative læringsplattformer med uteskole som utgangspunkt. Trivsel, motivasjon og mestring er ord som jeg og nevnte teoretikere ser i sammenheng med elevers selvoppfatning, og det samme gjelder for begrepet læring. Politikere bør være særlig opptatt av læring, og derfor også selvoppfatning som bakgrunn for læring, og uteskole som metode eller motivasjon. Resultatene mine kan derfor være overførbare også utenom den skolen jeg besøkte og de fire elevene jeg snakket med fordi vi finner teoretisk flinke, praktisk flinke,

selvsikre, usikre, elever med høy selvoppfatning, elever med lav selvoppfatning, elever som kjeder seg, elever som trives, elever som skulker og elever som er redde for å prøve noe nytt i alle klasserom og i alle variasjoner/grader. Resultatene kan overføres, om enn justeres i hvordan forstås, til andre skoler og klasserom. I tillegg samsvarer mine funn med en god del teori, noe som styrker generaliserbarheten.

## 4.0 Resultat og drøfting

Med bakgrunn i de tre kodegruppene jeg endte opp med etter analysen, vil jeg drøfte de forskjellige teoretiske kapitlene i møte med disse. Intervjupersonene gikk alle i samme klasse: 9. klassetrinn på denne ungdomsskolen som har uteskole én dag i uka. «Geir» og «Julia» var to elever som var ganske utadvendte og snakkesalige, og «Jonas» og «Eline» som var stillere og mer forsiktige i sin fremtoning. Uten at jeg fikk opplysninger om det, var inntrykket mitt basert på hans uttalelser at Geir som regel fikk gode karakterer. Det opplevde jeg som sannsynlig at Julia også gjorde, men hun hadde uttalelser som lot meg tro at hun også kunne befinne seg i det midtre sjiktet karaktermessig. Julia var muntlig aktiv, men uttalelser i løpet av intervjuet avslørte at hun kunne bli usikker på seg selv, egne prestasjoner og ferdigheter, var opptatt av andres vurderinger – som igjen *kan* føre til en vegring for akademisk prestering. Jonas var svært stille, svarte mest i enstavelsesord der det var anledning og hadde vanskeligheter for å utdype hva han mente med egne uttalelser. Eline var forsiktig og virket usikker, men samtidig kunne hun komme med lengre refleksjoner rundt spørsmålene som ble stilt.

### 4.1. Presentasjon av resultater

I metodekapittelet blir de empirinære kodegruppene beskrevet og analysert. Oppsummert ble kodene inndelt i tre kodegrupper: selvoppfatning, klassemiljø og mestring. Disse kodegruppene blir også diskutert i de neste delkapitlene. Dette delkapittelet vil presentere resultatene fra den andre delen av intervjuene der spørsmålsappene (vedlegg 2) ble tatt i bruk. Tabellene under viser fordelingen av hvordan de fire intervjupersonene besvarte spørsmålene utformet som utsagn på parvise lapper. Svar basert på kjønn ble ikke tatt med i analysen.

De to første spørsmålene handler om selv vurdering av skoleflinkhet/den akademiske kompetansen (jfr. Harters manual, 1985). I tabellen under ser vi at på de første parvise utsagnene uroer 3 av 4 elever seg for sin egen kompetanse i skolearbeidet (tabell 4.1; vedlegg 2). Den eleven som vurderte seg selv flink i skolearbeidet vil sannsynligvis ha en god selvoppfatning knyttet til akademiske prestasjoner, men dette spørsmålsparet viser ingenting om hvordan akademiske ferdigheter vurderes av klassen sett i sammenheng med de andre kategoriene til Harter. Samtidig viser motsatsen i dette paret at tre elever «uroer seg». Ved bruk av dette begrepet kan det antas at dersom det akademiske ikke hadde vært viktig ville

elevene heller ikke ha uroet seg, og dermed kanskje vurdert seg som «flinke». Når begrepet «uroer seg» er brukt, kan dette relateres til Harters bruk av ideell selvoppfatning. Når intervjupersonene uroer seg for sin egen kompetanse viser det til en forventning eller et ønske om noe de «skal/bør være». Hvordan intervjupersonenes reelle selvoppfatning er kommer ikke til syne, da intervjupersonene kan uroe seg for egne prestasjoner uavhengig av tidligere mestringsopplevelser eller mislykkede opplevelser. Det andre paret viser en jevn, todelt selvvurdering fra elevene knyttet til egen «smartheit». Det siste paret med utsagn viser til en sosial vurdering av egne prestasjoner eller kompetanse. Meads symbolske interaksjonisme er naturlig å nevne i den forbindelse, da intervjupersonene ser seg selv og egne evner i sammenheng med sine medelever. Intervjupersonens opplevelse av egen «smartheit» sett i sammenheng med sine medelever kan derfor påvirke selvoppfatningen i tråd med hvordan de andre iakttar, dømmer eller vurderer intervjupersonen. Hvilken vektlegging klassen som sosial konstellasjon vurderer den akademiske kategoriens verdi har også en innvirkning på hvordan intervjupersonene lar egne akademiske evner påvirke selvoppfatningen sin. Både Mead (Mead, 1967; Imsen, 2010) og James (referert i Harter, 1999) nevner at de sosiale faktorene er sentrale for hvordan selvoppfatningen påvirkes, og Harter viser til hvordan vektlegging av de ulike kategoriene bygger opp den globale selvoppfatningen.

Utsagn	Antall elev(er) valgt utsagn
Noen elever synes de er flinke i skolearbeidet.	1
Noen elever uroer seg for at de ikke er flinke i skolearbeidet.	3
Noen elever synes de er like smarte som andre elever.	2
Noen elever synes ikke de er så smarte som andre elever.	2

**Tabell 4.1:** Spørsmålslapper 1 og 2 (Harter, 1985)

Utsagnene i det tredje paret med spørsmålslapper viser en besvarelse der to elever glemmer hva de er lært på skolen, og en tredje vurderte seg selv til å huske lett (tabell 4.2; vedlegg 2). Den fjerde eleven syntes det var vanskelig å besvare enten eller. Disse utsagnene dreier seg også om Harters akademiske kompetanse-kategori. Intervjupersonenes vurdering av om de

husker lett eller glemmer lett kan også sees i sammenheng med Banduras «self-efficacy». Særlig vil hans tanker om «outcome expectations», resultatet, være gjeldende. Forventningen om hva som kommer til å skje om de mestrer, eller ikke mestrer, vil påvirke elevenes selvoppfatning. Hvis elevene stadig glemmer kunnskapen de lærer på skolen, vil dette kunne føre til at de unngår ubehagelig situasjoner som ligner for å slippe en ny opplevelse av å ikke mestre. Ved oppgaver som krever mye ny kunnskap kan elever med dårlig selvoppfatning, enten bevisst eller ubevisst, velge å sortere ut det vanskelig. Den ytre konsekvensen i form av dårlig karakterer, å bli ansett som «dum» av klassekamerater eller av foreldre, vil ifølge Bandura stå mye sterkere enn en indre motivasjon om å «riste det av seg» og prøve på nytt. Det å glemme kan bli en lettere utvei enn å mislykkes/å ikke mestre. Derimot vil elever som opplever at de husker lett få en styrket mestringsfølelse, og vil senere gå løs på nye og utfordrende oppgaver uten å være nervøs for å mislykkes. Den indre motivasjonen om at læring handler om å både mislykkes og mestre for å lære vil være sterkere enn å dvele ved opplevelsen av å ikke prestere hos disse elevene.

Utsagn	Antall elev(er) valgt utsagn
Noen elever glemmer hva de har lært på skolen.	2
Noen elever husker det de har lært lett.	1
Ubesvart	1

**Tabell 4.2:** Spørsmålslapper 3 (Harter, 1985)

Spørsmålslappene/utsagnene 4, 5 og 6 handler om vennskap og å bli likt (tabell 4.3; vedlegg 2). Tabellen under viser at en av fire synes det er vanskelig å få venner, to synes det er lett og den fjerde syntes det var vanskelig å svare på. Utsagnet om ønsket om å få nye venner resulterte i en todelt fordeling av de fire elevene. Tre av fire ønsker å bli likt av andre, og den fjerde syntes det var vanskelig å velge mellom «skulle ønske andre elever likte dem» og «de fleste andre elever liker dem». Disse spørsmålene tar for seg den sosiale kompetanse-kategorien, men kan også berøre kategorien som gjelder «fysisk utseende» eller «atferd». De to siste spørsmålsparene i denne «vennskaps»-grupperingen gir ikke nødvendigvis et godt resultat for å måle elevenes selvoppfatning: Ønsket om å ha flere venner behøver ikke å bety at de har få venner, er usikre på seg selv eller føler seg ensomme. På samme måte forteller ikke et ønske om å bli likt at intervjupersonens selvoppfatning er lav. Et ønske om at andre

elever liker en kan like fullt være tilstede selv om en person har høy eller god selvoppfatning, men det kan også være irrelevant for selvoppfatningen. Alternativene på lappene ga i disse tilfellene derfor ingen gode målbare resultater for problemstillingen. Det første parvise utsagnet som omhandlet vennskap kan derimot si noe om intervjupersonens selvoppfatning: Dersom man opplever det vanskelig å få venner kan det tyde på en usikkerhet knyttet til selvet. Vennskap er en sosial konstruksjon, og dersom intervjupersonen vurderer sine egne prestasjoner og sin identitet lavere enn klassekameratene kan det føre til en økt utfordring med å få nye venner.

Utsagn	Antall elev(er) valgt utsagn
Noen elever synes det er vanskelig å få venner.	1
Noen elever synes det er lett å få venner.	2
Ubesvart	1
Noen elever vil gjerne ha flere venner.	2
Noen elever har så mange venner som de ønsker.	2
Noen elever skulle ønske andre elever likte dem.	3
Noen elever føler at de fleste andre elever liker dem.	0
Ubesvart	1

**Tabell 4.3:** Spørsmålslapper 4-6 (Harter, 1985)

Utsagnslapp 7 og 8 ga enstemmig svar at de oppførte seg bra og sjelden havnet i trøbbel (vedlegg 2). Disse to utsagnsparene handler om en global selvvurdering, men også atferd og sosial kompetanse. Utsagnspar 9 viser at to av intervjupersonene var fornøyde med den de er, mens de to andre svarte både fornøyd og misfornøyd (tabell 4.4; vedlegg 2). Den siste lappen viser at én intervjuperson er fornøyd med hvordan de gjør ting, to er ikke fornøyd med hvordan de gjør ting, og én svarte begge alternativer. Disse to siste utsagnene berører den globale selvvurderingskategorien, fordi utsagnene oppsummerer intervjupersonenes «den de er»: Selvet. Det siste paret kan også falle inn under kategorien knyttet til akademisk

kompetanse, dersom intervjupersonene vurderer utsagnet i relasjon til prestasjoner i skolen. De intervjupersonene som besvarte begge alternativene på lappene nevnt under, viser en vurdering av selvet som er delt. Vektleggingen av de ulike delene ved selvet varierer også hos disse, selv om det ikke kommer fram kun fra disse gitte valgene. Susan Harters teori viser til at den globale selvoppfatningen jo er delt inn i flere under-kategorier, og hvilke som vektlegges tyngst vil også definere den totale vurderingen. Der selv vurderingen er delt er det sannsynlig å tro at intervjupersonene har vurdert og verdsatt ulike deler av selvet i hver sin ende av «skalaen»: Kanskje er den akademiske vurderingen god, mens den fysiske vurderingen lav – og begge to er like viktige for intervjupersonen. Da vil den globale selvoppfatningen også være todelt: Selvtilliten kan være høy og lav på samme tid. Sett i sammenheng med Mead, vil den globale selvoppfatningen i stor grad påvirkes av det sosiale og hva som er ansett viktig av omverdenen. Hjemme vil kanskje det akademiske veie tyngst, men i vennegjengen vil muligens det fysiske være viktigere. Her kan også William James nevnes: Høy selvfølelse i vennegjengen vil påvirkes av hvorvidt intervjupersonen opplever suksess knyttet til den eller de kategori(e) som vektlegges i den sosiale konstellasjonen. Samtidig, ville nok James ha påpekt, er vennegjengens (det sosiale) vurderinger mindre verd dersom intervjupersonens moralske verdier vektlegger noe annet.

Utsagn	Antall elev(er) valgt utsagn
Noen elever er fornøyde med den de er.	2
Noen elever skulle likt å være en annen.	0
Begge	2
Noen elever er fornøyde med hvordan de gjør ting.	1
Noen elever er misfornøyde med hvordan de gjør ting.	2
Begge	1

**Tabell 4.4:** Spørsmålslapper 9 og 10 (Harter, 1985)

Etter at elevene hadde besvart disse lappene, ble de bedt om å velge ut 1-3 lapper vi kunne snakke mer om. Utdypelsene som kom fram i samtalen er tatt med i den første kodinga og er en del av de kodegruppene nevnt i metode-kapittelet.



## 4.2. Selvoppfatning

På bakgrunn av Nathaniel Brandens utsagn om at det ikke eksisterer en eneste psykologisk utfordring større enn selvoppfatning (1994), og de mange ulike områdene selvoppfatning påvirker eller påvirkes av, ble det en selvfølge for denne oppgaven at mestring, motivasjon, klassemiljø, lek, og fysisk helse ble nevnt. Harters ulike domener for selvoppfatning gjenspeiler også bredden i begrepet: Selvoppfatning er dannes ikke ene og alene av én opplevelse eller situasjon (1985; 1999). Intervjupersonene viste også, på bakgrunn av svarene de gav, at deres selvoppfatning kunne variere ut i fra situasjon, arena, omgivelser og signifikante eller generaliserte andre. Hva som påvirket deres individuelle selvoppfatning mest handler om hvilke av de ulike domenene intervjupersonene vektla sterkest. William James sin deling av «jeg-et» og «meg-et» er aktuelt å bringe på bane, siden intervjupersonene syntes å vektlegge det sosiale ved uteskole og hvordan dette sosiale aspektet var med på å la elevene føle seg trygge eller usikre, føle på et samhold og et fellesskap, ikke nødvendigvis skille seg ut, være praktisk, og hvordan disse faktorene påvirket både deler av og den globale selvoppfatningen (Harter, 1999). Det sosiale aspektet spiller også en sterk rolle i symbolsk interaksjonisme, og selvoppfatningen vil derfor påvirkes av hva medelevene sier eller uttrykker om deg. Symbolsk interaksjonisme og William James beskrivelse av at ens selvoppfatning kan endres i tråd med hvilken arena eller gruppe mennesker man omgir seg i: I klasserommet vil atferden og selvoppfatningen kanskje være «klovn» og usikker, mens på uteskolen vil den samme elevene oppleve en styrket selvoppfatning fordi kravene til atferd er endret. Når kravene endres, vil også de generaliserte andre respondere på den samme oppførselen annerledes – kun fordi forventningene er annerledes.

Den ene intervjupersonen mente det var vanskelig å få nye venner, og den fjerde mente det var både lett og vanskelig. Å etablere vennskap kan være utfordrende fordi man kan oppleve at medelever eller andre setter standarder du selv vurderer umulig (prestasjonsorientert), man kan oppleve det er vanskelig å unnsnippe rollen en er tildelt på andre arenaer (symbolsk interaksjonisme), eller dersom det ideelle selvet befinner seg et stykke fra det reelle selvet. En av intervjupersonene nevnte hvordan hun var bekymret for å gjøre feil og hva andre tenkte om henne, men så ingen problemer med å hjelpe andre medelever som gjorde feil og strevde. Intervjupersonen anså sine egne prestasjoner, eller såkalte mangler på sådan, som mer destruerende for egen selvoppfatning og anseelse hos medelever enn tilsvarende prestasjoner hos medelever. Denne uttalelsen viser at til tross for at elevene hadde gjennomgående positive

beskrivelser av samholdet og fellesskapet i uteskolen, finnes det utfordringer knyttet til enkeltelevers selvoppfatning der elevens selv vurdering fokuserer på prestasjoner i negativ forstand. Susan Harters liste med ulike faktorer som påvirker selvoppfatningen (tabell 2.1) inneholder blant annet «peer acceptance»; medelevers aksept. I tillegg til medelevers aksept vil Harters faktor «close friendships» kunne sees i sammenheng med symbolsk interaksjonisme, og ideen om at vår atferd og oppfattelse av eget selv påvirkes hvordan andre reagerer ovenfor oss. En usikkerhet som intervjupersonen beskrev knyttet til egne prestasjoner og evner også før medelever og venner i det hele tatt hadde fått muligheten til å respondere, påvirker den globale selvoppfatningen i negativ retning og personens forventning til self-efficacy vil heller ikke heves. Samtidig uttalte denne intervjupersonen, i likhet med de andre tre, at uteskole var gøy og at samholdet var godt. Til tross for høy trivsel i fellesskapet på uteskolen, sto altså behovet for aksepten fra medelever så sterk at den påvirket de delene av selvoppfatningen som handler om kompetanse, ferdigheter – og til en viss grad atferd. Riktignok var behovet for aksept knyttet til atferd ikke like synlig, med begrunnelser som: «*Det blir jo mer avslappende. Sånn utedag i stedet for en innedag. (...) Ekstra viktig for de som ikke har det så gøy på skolen og sånn. (...) For da trenger de ikke sitte stille og jobbe med én ting. De kan gå litt mer fritt*» og «*På skolen så blir du jo sliten av å sitte i ro hele dagen. Ute så blir vi mer avslappa, og så følger vi med mer.*» Av de fire intervjupersonene, var det de to jentene som ga mest uttrykk for å være bevisst på atferd/praktiske ferdigheter.

En av Susan Harters kategorier (1985; 1996) handler om sosial aksept, og i mine intervju ble det tydelig at elevene var opptatte av å bli likt. En selvoppfatning bestående av en bekymring rundt hvordan dine klassekamerater vurderer deg vil ikke være en positiv faktor, og til tross for disse uttrykkene fra intervjupersonene ble det også vektlagt hvordan uteskolen bidro til at det var enklere å være seg selv. Det er interessant å se på hvordan vektleggingen av klassekameratenes, de generaliserte andre, vurdering står side om side med uttalelser som «[det er] *ingen som er flink til alt*» og at elevene i uteskolen får muligheten til å «*vise dem mye mer/vise hva de kan*». Den sosiale aksepten blir ikke mindre viktig på uteskolen der læringsarenaen er annerledes enn den tradisjonelle innendørsundervisningen, men uteskolen bidrar til at de praktiske kunnskapsformene får større spillerom. «*Ja, for hvis det er noe jeg er usikker på eller ikke kan så godt, så lurere jeg fortsatt på om de skal hjelpe meg og har lyst å være med meg,*» uttalte den ene intervjupersonen og viste hvordan usikkerheten og den lave selvoppfatningen fortsatt var tilstede på uteskolen. Rolletildelingen (Mead, 1967; Imsen,

2010) var en såpass stor del av denne intervjupersonen, at å løsrive seg helt i en ny læringsarena og sosial kontekst var vanskelig. Da jeg ba intervjupersonen om å se på hvordan uteskolen på ungdomsskolen hadde endret noe av usikkerheten fra barneskolen, sa personen dette: *«På barneskolen så var vi én tur i... annenhver måned kanskje? Ikke så ofte. Så var du ikke så god til noe, så følte jeg at de la mer merke til det istedenfor hvis jeg ikke gjør det hver gang. Så blir jeg flinkere og så... skjønte du det?»* Denne intervjupersonen forklarte hvordan uteskolen med sin gjentakende praksis ble en trygghetsarena til tross for at skolen ikke benyttet seg av leirmodellen, men nærmiljømodellen. Den trygge arenaen styrker elevenes efficacy expectation/mestringsforventning, og åpner opp for at vanskelige oppgaver og mislykkete forsøk ikke fører til en aversjon mot å prøve eller gjennomføre oppgaven. Følelsen av at ens feil ikke blir merket like tydelig, viser hvordan dynamikken og den sosiale konteksten i den gjentakende uteskolen (i motsetning til den sporadiske) er mer opptatt av samhandlingen og et helhetlig resultat fremfor mestring av enkeltoppgaver. Usikkerheten intervjupersonene beskrev ble på ett vis overdøvet av positiviteten rundt det å gjøre noe praktisk, at uteskole gjorde fag lettere å huske – nettopp fordi de var utendørs, og at hvordan uteskole gjorde at elevene fulgte mer med.

En uttalelse fra en av intervjupersonene mine lød: *«På utedagene er det lettere å være seg selv, liksom.»* Det sosiale aspektet som inkluderer trivsel og andre forventninger knyttet til atferd er allerede nevnt, men å «være seg selv» kan innebære andre elementer også. Dersom vi ser på Harters ulike domener, dukker blant annet utseende og fysisk kompetanse opp. Jordet utdyper hvordan kravene og forventningene på uteskolen er annerledes enn i klasserommet: De praktiske egenskapene står sterkere og blir utfordret på et annet vis enn innendørs, og elevene blir utfordret til å se hverandre på en annen måte (1998). Skal vi forstå utsagnet til denne intervjupersonen, er det altså et «kunstig jeg» som er størst tilstede i klasserommet. Inne i klasserommet vil elevene kanskje føle seg forventet å kle seg på en bestemt måte, oppføre seg og si ting i tråd med medelevers – eller lærerens – forventninger. Det å bli sett eller lagt merke til behøver derfor ikke være positivt for elevenes selvoppfatning, da dette noen ganger kan føre til at deres egen atferd eller andre domener ikke sammenfaller med den forventningen som finnes i klassen. Myginds forskning viser hvordan relasjoner mellom elever og lærer-elev har en sterk, positiv effekt av uteskole (2009), og Jordet forteller historier der elevgrupper viser en økt aksept ovenfor hverandre utenfor klasserommets fire vegger (1998). På uteskolen vil det naturligvis være andre oppgaver og

løsninger enn inne i klasserommet, og derfor er det sannsynlig at elevene må benytte seg av kunnskapsformer som ikke kommer like mye til syne til «vanlig». Uteskolen lar elevene være seg selv i den forstand at den tause og praktiske kunnskapen vil være nødvendig og lettere tilgjengelig. Jordets eksempel fra samtale med en lærer viste dette da læreren reflekterte over elevenes holdninger til seg selv: Skole er lesing, og eleven kunne ikke lese og var derfor ikke smart (1998). Elevens akademiske selvoppfatning var lav, og derfor var den praktiske utendørskunnskapen desto viktigere for at eleven kunne oppleve mestring og få en positiv selvoppfatning på andre områder enn for eksempel lesing. I tråd med Harters teori vil derfor en styrking av noen av domeneene, ikke nødvendigvis alle, føre til en globalt god selvoppfatning (1985; 1999). «Å være seg selv» utendørs der det fysiske og det sosiale domenet blir styrket, kan derfor gjøre det akademiske domenet/selvoppfatningen ikke like overskyggende for den globale selvoppfatningen.

### **4.3. Klassemiljø**

Fellesskapet var viktig for alle intervjupersonene: Det å være sammen, bli kjent og hjelpe hverandre, var ord og uttrykk flittig brukt under intervjuene. På samme måte som Mygind og Hartmeyer (2015) viste til i sin forskning, fortalte mine intervjupersoner om hvordan uteskole var med på å styrke fellesskapet og det sosiale. Intervjupersonene kunne fortelle om fordelene med uteskole, slik de anså det, betød å være mer sammen – særlig når de hadde overnattingsturer. Leken som Fiskum, og Mygind og Hartmeyer nevner ble ikke dratt fram hos intervjupersonene mine, men de fokuserte heller på generelle begrep som «å bli kjent» og «være sammen». Det er ikke umulig å tenke at niendeklassingene jeg intervjuet også bedrev lek på uteskoledagene og -turene sine, men definisjonen på lek vil naturligvis være noe annerledes enn hos elever på barneskolen. Når vi snakker om leken på ungdomstrinnet kan vi muligens benytte oss av ordet «utforsking» i stedet. Utforsking på uteskolen kan særlig sees i sammenheng med aktivering av ulike kunnskapsformer, og da spesielt «techne» - den praktiske kunnskapen. Målet med uteskole at utforskingen skal føre til en aktivering av phronesis: Handlinger og læring med teoretisk kunnskap, praktisk kunnskap og etikk. Leken, eller utforskingen, kan for denne aldersgruppen handle om hvordan de la merke til et bestemt type treslag etter at de hadde lært om det på uteskolen og i klasserommet, hvordan de lærte å gjenkjenne hvilken fisk de hadde fått på kroken og hvordan de kunne finne fram med kart og kompass.

Gruppen som klassen utgjør består av ulike individer med ulike evner og kompetanser, og det er her den praktiske kunnskapen er viktig for klassemiljøet. En av intervjupersonene nevnte at uteskolen var positiv fordi der kunne de «hjelpes hverandre». Med den praktiske kunnskapen vil elevene kunne lære av hverandre der den enes tause eller ferdighetskunnskap er tydeligere etablert. På uteskolen er kunnskapen i større grad håndgripelig enn inne i klasserommet, og læring er mer avhengig av et samarbeid for å løse oppgaver. Denne samhandlingen og erfaringsdelingen er altså det som trekkes fram av intervjupersonene da de fikk spørsmål om hvorfor det var bra med uteskole. «*Alle burde ha det,*» mente de. Elevene kan ikke forbli passive, og blir nødt til å bidra med sin kunnskap – både praktisk og teoretisk – i et sosialt samspill. Hartmeyer og Myginds (2015), Andersen og Fiskums (2014), og Myginds (2009) forskning og henvisning til andre funn der uteskolen bidrar i et forebyggende perspektiv, gir helsefordeler, skaper læring, mestringsopplevelser og trivsel støtter uttalelsene til intervjupersonene mine. Uteskolen har følgeeffekter som er positive for nettopp de nevnte aspektene, der samhold og fellesskap var de viktigste for intervjupersonene mine. Til tross for at usikkerheten fremdeles kan melde seg på uteskolen, var hovedvekten av samtalen med intervjupersonene sterkt fokusert på samhold, et styrket klassemiljø, trivsel og en spennende hverdag. Ingen av de fire gruet seg til uteskoledagene, og den ene nevnte at uteskole var alltid bedre enn å være inne i klasserommet.

Mygind viser til funn der gruppesammensetningen på uteskolen ikke vedvarte i klasserommet, og dette kan selvfølgelig påvirke klassemiljøet (2009). Kanskje er uteskole en såpass sterk motivasjonsfaktor for intervjupersonene fordi klassemiljøet er annerledes ute? Jordet (1998) forteller på en annen side om funn hvor fellesskapet og klassemiljøet er vesentlig bedre på grunn av uteskole. Hvorvidt klassemiljøet vedvarer like tett i klasserommet som på uteskolen kan derfor diskuteres om det handler om gruppesammensetning, varighet av uteskolen, innholdet i uteskolen, innholdet i klasseromsundervisningen, eller helt andre faktorer. Mine funn ligner på Myginds: Elevene hadde et godt klassemiljø i klasserommet også, men det var en forskjell på spillet og gruppedynamikken inne og ute. Intervjupersonene fortalte at det var lettere å følge med på uteskolen, de slapp å sitte så mye stille, de kunne gå mer fritt og at de ble slitne av å sitte i ro. På uteskolen kan det derfor synes som at urolig atferd får utslipp og ikke oppfattes som forstyrrende. Forstyrrende element i klasserommet vil vanligvis føre til en irritasjon blant medelever med motivasjon for å lære, som igjen kan påvirke klassemiljøet i negativ forstand. En elev som stadig får beskjed om at han eller hun forstyrrer vil etter hvert

kunne påta seg rollen som «klassens klovn» eller «han/hun som aldri kan sitte i ro». Siden klassemiljøet påvirkes av en gruppedynamikk sammensatt av ulike roller, vil samarbeid, samspill og selvoppfatninger påvirkes av disse. Elevene som synes det er utfordrende å sitte i ro, vil kanskje oppleve utfordringer med å tilegne seg kunnskap i klasserommet, for så å benytte seg av forsvarsmekanismer som for eksempel rasjonalisering, fortrenging eller regresjon (Hwang og Nilsson, 2015, s 219). Klassemiljøet kan oppleve utfordringer når forsvarsmekanismer som de nevnte blir et konstant tema, fremfor å fokusere på motivasjon, mestringsopplevelser og læring. Når intervjupersonene likevel er såpass positive til klassemiljøet som en helhet og skylder på uteskolen som årsaken, til tross for bisetninger der urolige medelever nevnes, er dette fordelaktig for både de elevene som benytter forsvarsmekanismer i klasserommet og de elevene som opplever at læringen ikke er like effektiv som de skulle ønske. Forsvarsmekanismene tas i bruk når eleven føler seg truet, men blant mine intervjupersoner tydet det på at problematferden som kunne oppstå i klasserommet var svært lite tilstede på uteskolen.

Etablering av vennskap var lett, syntes to av intervjupersonene. Samtidig var alle fire opptatte av at fellesskapet og klassemiljøet var positivt. Slik som Mygind (2009; Mygind og Hartmeyer, 2015) viser til en intervjupersons uttalelse om hvordan elevgruppen har mer sosialt samspill som følge av gruppesammensetningen i uteskolen, mente også noen av mine intervjupersoner at det ble «*bedre miljø i klassen*». Fokuset hos mine intervjupersoner lå mye på at det å være sammen skapte et bedre klassemiljø, og det førte til at de snakket mer sammen og var mer samlet på uteskolen. Det ble også nevnt at uteskolen og gruppesammensetningen førte til en bedre dialog og samspill innendørs i den tradisjonelle undervisningen, men at det likevel kunne være skiller og grupperinger. Disse resultatene sammenfaller også med funnene hos Mygind og Hartmeyer (2015). Det interaksjonistiske perspektivet er relevant å dra fram i møte med intervjupersonenes utsagn: Gruppedynamikken opplevdes bedre nettopp på grunn av samspillet og fellesskapet. Hvilke roller som elevene ikledde seg eller ble påkledd dem syntes mer avslappet enn inne i klasserommet (jfr. Intervjupersonenes positivitet til uteskole uansett aktivitet og vær), noe som tyder på at denne gruppedynamikken og rolletakingen var positiv for elevenes selvoppfatning (Hwang og Nilsson, 2015, s. 223). Status ble mindre viktig i uteskolen, man kunne være som man ville og kle seg som man ville, ifølge intervjupersonene.

Måten intervjupersonene trekker fram det gode miljøet og trivselen, styrker også oppfyllelsen av paragrafen i opplæringsloven om et godt psykososialt miljø. Argumentet for å bedrive uteskole er synlig å finne i denne paragrafen, og her henger både selvoppfatning og klassemiljø tett sammen. Med et godt psykososialt miljø som fremmer blant annet trivsel og læring, vil dette være fordelaktig for self-efficacy, mestringsforventning, motivasjon og selvoppfatningen. Opplæringsloven nevner også læring som en rettighet elevene innehar som en del av det psykososiale miljøet. Dersom vi ser på Susan Harters kategori for akademisk kompetanse (1985; 1999) som et eksempel, vil vektlegging og eventuell måloppnåelse av denne føre til høy eller lav selvoppfatning. Høy vektlegging av akademisk kompetanse i klassemiljøet vil hos elever med lav måloppnåelse i dette stadig bli minnet på sin utilstrekkelighet, og derfor oppleve liten grad av mestringsfølelse og lav selvoppfatning. Lav vektlegging kan på den andre siden gunstig med tanke på den akademiske selvoppfatningen for elever med lav måloppnåelse, men på den andre siden kan en lav vektlegging av det akademiske føre til lav selvoppfatning i denne kategorien hos elever med høy måloppnåelse. Hvilken kategori som vektlegges kan sees i sammenheng med blant annet Mead: Meads teori om hvordan selvet dannes i en sosial kontekst og utveksling (Mead, 1967; Imsen, 2010) kan gjenspeile hvorfor det psykososiale miljøet har behov for læring som en rettighet: Selvoppfatningen formes av hvordan ens handlinger blir forstått, tolket og oppfattet. Læring handler om å innta nye perspektiver, få ny kunnskap og nye metoder for å tolke. Det psykososiale miljøet i klassen kan forstås som den sosiale prosessen Mead legger til grunn for oppbyggingen av selvoppfatningen. I hans teori dannes selvoppfatningen blant annet i en sosial sammenheng med andres akademiske tanker, refleksjoner, vaner og preferanser (Mead, 1967; Imsen, 2010).

Intervjupersonene påpekte at det var lettere å lære på uteskolen fordi det var gøy, men samtidig hadde de utfordringer med å vise hvordan kunnskapen på uteskolen var overførbar til den tradisjonelle undervisningen eller fritiden. Andersen og Fiskum (2014) nevner at uteskole kan ha en positiv effekt på konsentrasjon og bedre læring i skolen, og Mygind (2009) påpeker hvordan en godt planlagt og gjennomført uteskoleerfaring styrker langtidsmindet og gir en positiv korrelasjon mellom det affektive og det kognitive domenet. Læringseffekten av uteskole ble ikke målt hos mine intervjupersoner, da det var deres selvoppfatning som sto i

fokus. Som nevnt over var intervjupersonene uklare på hvorvidt de lærte mer av å ha uteskole, men understreket gang på gang hvordan uteskolen gjorde at de fikk en pause, mer motivasjon og mer samhold. Antagelsene, med utgangspunkt i funn fra tidligere forskning, vil derfor være at det gode psykososiale miljøet som intervjupersonene beskriver har en effekt på klassemiljøet, selvoppfatningen og dermed (motivasjon for) læring. Trivsel står derfor som et sterkt argument for at uteskolen påvirker klassemiljøet og selvoppfatningen positivt.

Flere av intervjupersonene beskrev uteskole som en «pause». Elevgruppens uteskole besto tross alt ikke (kun) av «fri lek», men friheten uteskolen ga ble likevel en motivasjonsfaktor for elevene. Uteskolen bød på konkreter i naturen og utenfor klasserommet, og lot elevene erfare læring fremfor en teoretisk «ovenfra og ned»-innlæring. Et par av intervjupersonene eksemplifiserte med hvordan det de lærte på uteskolen ble videreført i klasserommet: En elev fortalte om en fisketur de hadde vært på, og at de i ettertid hadde regnet på blant annet vekt av fisken i matematikkundervisningen. En annen elev fortalte om hvordan de kunne erfare og se på ulike tresorter i skogen, og i naturfagstimen innendørs ble det lettere å forstå den teoretiske biologien, samt at når de befant seg på neste skogstur kjente eleven igjen både den første erfaringskunnskapen i tillegg til den teoretiske kunnskapen fra klasseromsundervisningen. Slik jeg oppfattet og tolket elevenes gjenfortellinger og beskrivelser, bidro opparbeidingen av en taus kunnskap via erfaringer og ferdighetstrening til en stolthet over ervervelse og kompetanseheving.

#### **4.4. Mestring**

Uteskole «gir mer motivasjon», sa den ene intervjupersonen min. Selvoppfatningen påvirkes av mestringsfølelse og -opplevelse, og Banduras «efficacy expectations» og «efficacy outcome» har sammenheng med motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s.153).

Intervjupersonene brukte ordene «trivelig», «spennende», «artig» og «gøy» for å beskrive hvordan de opplevde uteskolen. Positive holdninger til uteskolen har ingen direkte kobling til Banduras efficacy-begrep, men både forventning om mestring og utfallet (efficacy outcome) vil påvirkes av motivasjonen for å prestere eller motivasjonen for å prøve noe nytt. Uteskole «hjelper på mye», sa en av intervjupersonene uten å få uttrykt en grundigere forklaring. Det generelle utsagnet var beskrivende nok, virket det som da jeg forsøkte å få en utdyping til utsagnet. Når uteskole hjelper på mye, tolker jeg det som at denne måten å bedrive



undervisning på er såpass allsidig i sin tilnærming slik at både teoretiske fag/akademiske ferdigheter blir styrket samtidig som at uteskole hjelper på sosiale ferdigheter, fysisk utfoldelse og den globale selvoppfatningen. Mestringsfølelsen av å få «*prøvd nye ting, så vi vil gjøre det igjen*» er ikke forbeholdt en høy prestasjon eller en høy «*efficacy outcome*», men en høy «*efficacy expectation*» - en forventning til mestring – og vil ikke være avhengig av å få «alt rett», men å prøve, å gjennomføre og å ha det gøy. Én av intervjupersonene fortalte om en uteskoledag der de hadde besøkt en klatrehall, og eleven hadde aldri gjort det før. Likevel var opplevelsen motiverende og hun opplevde mestring som gjorde at hun ville gjøre det samme ved en senere anledning. Frykten for å prøve noe nytt på uteskolen virket minimal hos alle de fire intervjupersonene. Til tross for at intervjupersonene alle lever i en svært digital hverdag, er bekymringene knyttet til fysisk inaktivitet Jordet nevner (2010) ikke særlig relevante for mine intervjupersoner. Fysisk aktivitet var ingen hindring til lysten for å utføre en aktivitet, selv om denne var helt ny for eleven. Er det hyppigheten i uteskolen som har skapt denne lysten eller er lysten skapt fordi det «er i alle fall ikke innendørs/i klasserommet»? Beskrivelsene intervjupersonene delte når de snakket om uteskolen tydet på at det antageligvis var en kombinasjon av de to: Hyppigheten skapte en forventning og en motivasjonsfaktor i løpet av uka, og uteskolen i seg selv ga en frihetsfølelse eller en pause. Elevene fikk benytte seg av praktiske tilnæringsmetoder til ny kunnskap, men strevde tidvis med å finne en parallell til den teoretiske kunnskapen.

Trivsel og motivasjon legger et grunnlag for mestringsopplevelser, viser forskning fra blant annet Mygind og Hartmeyer (2015). Både selvoppfatning og klassemiljø, som nevnt over, er medvirkende for at mestring skal forekomme. Det sosiale aspektet i en klasse vil påvirke elevene hvordan de oppfatter seg selv, hvordan de opplever motivasjon og mestring. Mestring i uteskolen handler mye om å ha det gøy og trives, viser mine funn. Mygind viser også til funn knyttet til at trivsel i uteskolen hadde en positiv effekt på videre læring der blant annet det affektive og det kognitive domenet ble styrket (2009). Ved spørsmål om elevene opplevde at de lærte noe på uteskolen som de hadde bruk for i klasserommet eller i hverdagen virket det som om intervjupersonene ikke forsto spørsmålet mitt fullt ut, fordi de var usikre og trakk på svaret. «Kanskje,» og «litt,» var de tydeligste svarene jeg fikk på dette spørsmålet. Samtidig svarte en av intervjupersonene da spørsmålsappen om å huske eller å glemme lett ble presentert, at «[det er] enklere å huske, fordi vi har det gøy». Dette utsagnet tolker jeg derfor til at intervjupersonene ikke nødvendigvis reflekterte over hvilken læring de automatisk

overførte til andre arenaer såfremt det ikke var noe konkret som en historie en annen intervjuperson fortalte: De var på fisketur på en utedag, veide og målte fiskene. Tilbake i klasserommet hadde matematikklæreren konstruert oppgaver de skulle løse med utgangspunkt i målene fra uteskoledagen. Kriteriet for at disse positive effektene skulle finne sted, ifølge Myginds funn (2009), var at uteskolen var godt planlagt og gjennomført. En godt planlagt uteskoleøkt er ikke nødvendigvis enkelt å gjennomføre: Dersom skolen benytter seg av leirmodellen vil uteskoleområdet være kjent for både elever og lærere, mens hvis uteskolen foregår i nærmiljømodellen er det store muligheter for at omgivelsene er mer uforutsigbare. Intervjupersonene mine gikk på en skole som benyttet nærmiljømodellen, og ble derfor utfordret i mer eller mindre ukjent territorium hver utedag. Funnene mine tydet på at elevene ikke anså nærmiljømodellen problematisk, snarere tvert imot. Det å være ute, bruke kroppen, oppleve og være praktisk ga tydeligvis elevene en motivasjon og en mestringsfølelse uavhengig av prestasjoner.

#### **4.5 Metodekritikk**

Susan Harters manual for selvoppfatning (1985) var grunnlaget for intervjuguiden, gjennomføringen og analysen av datamaterialet. Denne manualen kunne gjerne vært utført med kvantitativ metode, da den er utarbeidet slik at eleven/intervjupersonen skal velge en av to alternativer. Jeg bestemte meg likevel for å benytte kvalitativ metode med intervju siden jeg ønsket å ha muligheten til oppfølgingsspørsmål, refleksjoner underveis i intervjuet og å ha en samtale. Et intervju med utgangspunkt i selvoppfatning som tema er fordelaktig fordi man har mulighetene for å ta etiske betraktninger underveis hvorvidt et spørsmål bør eller ikke bør stilles, eller hvorvidt man skal grave dypere i et svar gitt av intervjupersonen. Uforutsette svar og oppfølgingsspørsmål kan være langt mer utfordrende med kvantitativ metode, slik at kvalitativ metode ble et mer opplagt valg for meg og mine forkunnskaper.. Min egen erfaring med kvalitativ metode er begrenset, og derfor bød dette på et par utfordringer i gjennomføringen. Både forhåndskonstruerte spørsmål og oppfølgingsspørsmål ga ikke alltid svar som lot seg analysere like lett i tråd med forskningsspørsmålet, slik at noen av svarene ble vurdert irrelevante.

Spørsmålslappene, også utarbeidet med bakgrunn i Susan Harter manual (1985), fungerte ei heller optimalt slik jeg hadde forutsett. De to parene som omhandlet å «få flere venner/har så

mange venner jeg ønsker» og «skulle ønske andre elever liker dem/føler at de fleste andre elever liker dem» ble vurdert annerledes enn jeg hadde forestilt meg av intervjupersonene (spørsmålslapper 5 og 6). Intensjonen bak spørsmålene dreide seg om følelsen av om de får nok venner, men intervjupersonene besvarte gjerne disse idealistisk med at de gjerne kunne tenkt seg flere. Flere av intervjupersonene anså det ikke som negativt for egen selvoppfatning å svare at de gjerne ville ha flere venner, og det er jo heller ikke så underlig da sosiale mennesker ofte vil ha flere venner uavhengig av hvor mange de allerede har. Det andre spørsmålet resulterte i at ingen svarte at de følte de fleste andre elever likte dem, men tre svarte at de skulle ønske de andre likte dem. Dette svaret sier dog ikke noe om intervjupersonenes selvoppfatning, siden et ønske om å bli likt kan gjelde uansett hvor trygg man er på seg selv eller hvor godt man føler seg likt av andre. Den ene intervjupersonen som ikke besvarte dette paret nevnte nettopp dette: Personen opplevde at de andre likte han, men samtidig håpte han at de andre likte han. For denne intervjupersonen ble dette paret litt forvirrende, siden det ikke opplevdes som en motsetning. Med Harters manual (1985) som utgangspunkt antok jeg at spørsmålslappene ville avdekke mer enn de gjorde. Mine omformuleringer og modifikasjoner til Harters egne spørsmål ble i min studie en pekepinn for tanker og oppfatninger hos intervjupersonene, men ikke så viktige for de totale resultatene på samme måte som de åpne spørsmålene i samtalen. Lappene lar seg ikke summere i et resultat, men gir en viss antydning til hvordan intervjupersonene oppfatter temaene lappene nevner.

Spørsmålslappene er etiske gode, siden de lar intervjupersonene distansere seg noe og retter seg ikke direkte på deres egen selvoppfatning. Samtidig hadde det nok vært mer gunstig både for samtalen og det etiske rundt relasjonen mellom meg som forsker og intervjupersonene dersom disse spørsmålslappene hadde blitt presentert som oppstart i intervjuet.

I en lengre forskningsundersøkelse hadde det vært interessant å se på hvordan den tause og praktiske kunnskapen har en innvirkning på den teoretiske kunnskapen. Lærer elevene mer eller mindre av å ha uteskole? Eller har det ingen effekt? Noen av intervjupersonene mente at de lærte mindre av uteskolen, men at det likevel var såpass viktig med uteskolen at han/hun ikke ville vært foruten. Det hadde også vært interessant å se på hvordan uteskole påvirket elevenes fysiske helse, og sett i sammenheng med mitt forskningsspørsmål: Hvordan påvirker

de fysiske aktivitetene i uteskolen elevenes selvoppfatning? Disse spørsmålene hadde kanskje fått et bedre eller tydeligere resultat i en longitudinell undersøkelse.

## 5.0 Oppsummering

Mine funn viser en tydelig positiv oppsummering av hvordan uteskolen påvirker elevens selvoppfatning. Selvoppfatningen som intervjupersonene legger mest vekt på synes å være knyttet til klassemiljøet og samholdet, mens den akademiske kategorien får mindre plass. Susan Harters kategorier, eller domener, for selvoppfatning viser dermed at den globale selvoppfatningen kan være god selv om ikke alle kategoriene for selvoppfatning er like gode. Noen av intervjupersonene var usikre og ikke trygge på egne evner og kompetanse, og hadde derfor lav selvoppfatning knyttet til det akademiske og til en viss grad fysiske ferdigheter. Samtidig virket de samme intervjupersonene fornøyde og hadde en god selvoppfatning knyttet til vennskap og stort sett når det gjaldt sosial aksept. Det sosiale aspektet går igjen blant intervjupersonene, og uteskolen påvirker tydelig selvoppfatningen med et samspill og fellesskap som utgangspunkt. Meads symbolske interaksjonisme og rolleteori blir derfor svært relevant for intervjupersonenes selvoppfatning, siden vektleggingen av det sosiale er så sterk. Uansett omgivelser og læringsarena tyder mine funn på at de generaliserte andre er viktig for egen selvoppfatning, men at uteskolen vil styrke det sosiale samholdet og klassemiljøet, og at dette vil påvirke selvoppfatningen positivt. Mestringsforventninger i uteskole er også annerledes enn i klasserommet: Det er mer rom for å mislykkes utendørs, siden det ikke blir like synlig. Forsvarsmekanismer blir mindre nødvendige, og mislykkede forsøk blir i stedet omgjort til muligheter for læring. Uteskolens vektlegging av fellesskap betyr også at elevene i mindre grad sammenligner hverandre på individnivå, og heller i en gruppe. Mislykkes man som en gruppe vil ikke dette påvirke selvoppfatningen på samme måte som om man mislykkes som individ.

Studien har gitt meg en ny kunnskap om hvordan uteskole kan styrke den globale selvoppfatningen. I forkant hadde jeg kanskje forventet å se en større direkte sammenheng mellom hvordan bestemte aktiviteter i uteskolen var overførbare for læring i klasserommet. Jeg hadde forventet å se en større sammenheng mellom uteskolen og den akademiske kategorien, men denne studien viser hvordan disse intervjupersonene (og kanskje også denne aldersgruppen?) i mye større grad vektlegger selvoppfatning knyttet til sosialt samspill og interaksjoner. Ved et større utvalg kunne jeg brukt mer tid på å finne ut hvilke relasjoner som var mest sentrale for elevenes selvoppfatning og hvilke sosiale sammenhenger som hadde størst betydning. Et større utvalg kunne også ha vært fordelaktig for å drøfte overførbarheten av studien, selv om jeg også kunne se likheter med tidligere forskning basert på det lille

utvalget jeg hadde. Intervjumetoden lot intervjupersonene snakke litt løst og fast, svare på spørsmålene slik *de* forsto dem og ikke nødvendigvis slik jeg hadde forventet svarene. Dersom jeg hadde valgt å vende tilbake med nye og utdypende spørsmål, ville jeg stilt flere spørsmål knyttet til hva som gjør det sosiale såpass sentralt. Jeg skulle gjerne stilt flere «hva mener du med...»-spørsmål for å få frem intervjupersonenes definisjoner i større grad. Dersom jeg hadde benyttet kvantitativ metode med spørreskjema, hadde jeg ikke fått høre historiene fra uteskoledagene eller hatt mulighet til oppfølgingsspørsmål. Samtidig ville et spørreskjema kanskje vært enklere å analysere og se sammenhenger på grunn av enkeltheten i besvarelsene. Tanken bak spørsmålslippene var å kunne se sammenhenger mellom svarene intervjupersonene kom med under de åpne spørsmålene og hvilket alternativ de valgte av spørsmålslippene. Som nevnt i metodekritikk-kapittelet fungerte ikke lappene slik som på forhånd tenkt, men flere av de gir likevel et innblikk i hvordan intervjupersonene vurderte vennskap, «å være seg selv» og verdsetting av ulike domener/kategorier.

## 6.0 Litteratur

Andersen, H.P. og Fiskum, T.A. (2014). *Hva er uteskole? – Noen begrepsavklaringer*. I T.A. Fiskum og J.H. Husby (red.) «Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut», s. 15-29. Cappelen Damm AS

Branden, N. (1994). *Six pillars of self-esteem*. New York: Bantam Books

Husby, J.A. og Fiskum, T.A. (2014). *Undervisningsmetoder ute og inne – den gode sammenheng*. I T.A. Fiskum og J.H. Husby (red.) «Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut», s. 30-43. Cappelen Damm AS

Fiskum, T.A. (2014). Uteområdet til inspirasjon og motivasjon for allsidig aktivitet. I T.A. Fiskum og J.H. Husby (red.) *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s. 70-82). Cappelen Damm AS

Fiskum, T.A. og Suul, U. (2014). Hvordan kan ulike kunnskapsformer berike undervisningen i uteskolen? I T.A. Fiskum og J.H. Husby (red.) *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s. 137-146). Cappelen Damm AS

Fiskum, T.A. og Munkebye, E. (2014). Tidligere bruk av natur – en ressurs i dagens skole. I T.A. Fiskum og J.H. Husby (red.) *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s. 163-176). Cappelen Damm AS

Harter, S. (1975). «Mastery motivation and the need for approval in older children and their relationship to social desirability response tendencies». *Developmental Psychology, Vol.11(2)*, pp.186-196. Hentet 19.05.2017, fra <http://psycnet.apa.org/journals/dev/11/2/186>

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

Harter, S. (1999). *The construction of the self*. New York: The Guilford Press

Hwang, P. og Nilsson, B. (2015). *Gruppepsykologi – en innføring i gruppepsykologiske prosesser i barnehage, skole og fritid*. Bergen: Fagbokforlaget

Imsen, G. (2010). *Elevens verden – innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Jordet, A.N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom: Uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Jordet, A.N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Akademisk forlag

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

Lovdata (2017). Opplæringslova: Lov om grunnskulen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 10.05.2017, fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11)

Mead, G.H. (1967). *Mind, self, & society – form the standpoint of a social behaviorist*. London: The University of Chicago Press

Meld. St. 22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Mygind, E. (2009). A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning* 9(2):151-169, Hentet 16.05.2017, fra [https://www.researchgate.net/publication/233053016\\_A\\_comparison\\_of\\_childrens%27\\_state\\_ments\\_about\\_social\\_relations\\_and\\_teaching\\_in\\_the\\_classroom\\_and\\_in\\_the\\_outdoor\\_environment](https://www.researchgate.net/publication/233053016_A_comparison_of_childrens%27_state_ments_about_social_relations_and_teaching_in_the_classroom_and_in_the_outdoor_environment)

Mygind, E. og Hartmeyer, R. (2015). A retrospective study of social relations in a Danish primary school class taught in 'udeskole'. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(1), 78-89. Hentet 10.05.2017, fra [https://www.researchgate.net/publication/282337168\\_A\\_retrospective\\_study\\_of\\_social\\_relations\\_in\\_a\\_Danish\\_primary\\_school\\_class\\_taught\\_in\\_%27udeskole%27](https://www.researchgate.net/publication/282337168_A_retrospective_study_of_social_relations_in_a_Danish_primary_school_class_taught_in_%27udeskole%27)

NESH. (2016). *De nasjonale forskningsetiske komiteer: Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 21.04.2017, fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)



Pajeres, F.U. & Timothy, C. (2006). *Self-Efficacy and Adolescents*. Information Age Publishing. Hentet 23.05.2017, fra <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ntnu/reader.action?docID=3315034>

Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen – En introduksjon til taus kunnskap*. Spartacus Forlag

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold – samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi – Hva kan skolen gjøre?*. Oslo: Universitetsforlaget

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

Skaugen, R. og Fiskum, T. (2015). *How schools with Good Academic Results Justify Their Use of Outdoor Education*. International Education Research. Vol.3, issue 4, 16-31. Science and Education Centre of North America

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Udir. (2011). Generell del av læreplanen: Det allmenndanna mennesket. Hentet 09.05.2017, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-allmenndanna-mennesket/>

## 7.0 Vedlegg 1 – En intervjuguide

### Intervjuguide

Intervjuet vil anonymiseres. Eventuelle navn eller steder blir anonymisert slik at det ikke vil bli mulig å finne ut hvem intervjupersonen er.

Jeg ønsker å undersøke hva uteskolen dere har en gang i uka har å si for selvoppfatningen din. Først vil jeg gjerne høre hva du tenker når jeg sier ordet «selvoppfatning»? Her er det ingen rette eller gale svar.

- Når JEG sier «selvoppfatning» mener jeg hvordan du tenker om deg selv. Om du synes du er bra nok eller ikke er bra nok, om du synes du er flink eller dårlig, eller et sted imellom. Jeg tenker også på at «selvoppfatning» handler om hvorfor du tenker som du gjør, hvordan du vurderer din egen prestasjon, væremåte, handlinger, og hva du forventer av deg selv. Tenker vi likt? (Klarer vi å bli enige om en definisjon?)

Kan du fortelle litt om hvordan uteskoledagene deres er? Hva gjør dere?

- Hvordan opplever du disse dagene? (Givende? Kjedelig? Slitsomme? Spennende? Gøyale? Utfordrende?)

Kan du fortelle om en dag eller en episode som du husker spesielt godt? Hvorfor husker du denne så godt?

Er det noe av det dere har gjort på uteskole som du har fått bruk for senere? I klasserommet? Andre arenaer? Kan du fortelle mer om det?

Synes du det er viktig med uteskole? Hvorfor eller hvorfor ikke? (Eventuelt for hvem er det (mest) viktig?)

- Lærer du mer eller mindre, eller har det ikke noe å si?

Nå skal du få to og to påstander. Hvilken er du mest enig med/hvilken passer best for deg?

Kan du fortelle litt hvorfor du valgte den påstanden?

- Påstand 1: «Noen elever synes de er flinke i skolearbeidet.» Påstand 2: «Noen elever uroer seg for at de ikke er flinke i skolearbeidet.»
- Påstand 1: «Noen elever synes de er like smarte som andre elever.» Påstand 2: «Noen elever synes ikke de er så smarte som andre elever.»
- Påstand 1: «Noen elever glemmer hva de har lært på skolen.» Påstand 2: «Noen elever husker det de har lært lett.»
- Påstand 1: «Noen elever synes det er vanskelig å få venner.» Påstand 2: «Noen elever synes det er lett å få venner.»
- Påstand 1: «Noen elever vil gjerne ha flere venner.» Påstand 2: «Noen elever har så mange venner som de ønsker.»

- Påstand 1: «Noen elever skulle ønske andre elever likte dem.» Påstand 2: «Noen elever føler at de fleste andre elever liker dem.»
- Påstand 1: «Noen elever oppfører seg bra.» Påstand 2: «Noen elever synes det er vanskelig å oppføre seg.»
- Påstand 1: «Noen elever kommer ofte i trøbbel for ting de gjør.» Påstand 2: «Noen elever gjør sjelden ting som gir dem trøbbel.»
- Påstand 1: «Noen elever er fornøyde med den de er.» Påstand 2: «Noen elever skulle likt å være en annen.»
- Påstand 1: «Noen elever er fornøyde med hvordan de gjør ting.» Påstand 2: «Noen elever er misfornøyde med hvordan de gjør ting.»

Disse påstandene du har valgt ut har du nå på lapper foran deg. Kan du velge ut 1-3 av disse som vi kan snakke litt mer om? (Husk at du kan alltid si at det vil du ikke svare på eller be meg om å stille spørsmålet på en annen måte.)

- Kan du si litt mer om hvorfor du valgte denne påstanden?
- Har påstanden alltid vært sånn for deg?

Hvordan opplever du hverdagen og skolehverdagen før og nå (Barneskole vs. Ungdomsskole)? Forskjell? Hvorfor endring/ikke endring?

Etter at vi nå har snakket om disse påstandene og snakket om «selvoppfatning» og uteskole – har du fått andre tanker rundt det som vi ikke har snakket om?

Har du noe annet du vil tilføye? Eventuelle spørsmål?

## 7.1 Vedlegg 2 – Spørsmålslapper utformet fra Susan Harters «manual of self-perception»

1. Noen elever synes de er flinke i skolearbeidet. (grønn)	Noen elever uroer seg for at de ikke er flinke i skolearbeidet. (grå)
2. Noen elever synes de er like smarte som andre elever. (grønn)	Noen elever synes ikke de er så smarte som andre elever. (grå)
3. Noen elever glemmer hva de har lært på skolen. (grå)	Noen elever husker det de har lært lett. (grønn)
4. Noen elever synes det er vanskelig å få venner. (grå)	Noen elever synes det er lett å få venner. (grønn)
5. Noen elever vil gjerne ha flere venner. (grå)	Noen elever har så mange venner som de ønsker. (grønn)
6. Noen elever skulle ønske andre elever likte dem. (grå)	Noen elever føler at de fleste andre elever liker dem. (grønn)
7. Noen elever oppfører seg bra. (grønn)	Noen elever synes det er vanskelig å oppføre seg. (grå)
8. Noen elever kommer ofte i trøbbel for ting de gjør. (grå)	Noen elever gjør sjelden ting som gir dem trøbbel. (grønn)
9. Noen elever er fornøyde med den de er. (grønn)	Noen elever skulle likt å være en annen. (grå)
10. Noen elever er fornøyde med hvordan de gjør ting. (grønn)	Noen elever er misfornøyde med hvordan de gjør ting. (grå)

(Harter 1985)

## 7.2 Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring

---

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### **«På hvilken måte kan uteskole påvirke elevers selvoppfatning?»**

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å finne ut hvordan uteskole er med på å prege og påvirke elevers selvoppfatning sosialt, faglig og personlig. Jeg vil se på hvordan en uteskoledag arter seg i form av samspill, samt intervju noen utvalgte elever der vi snakker om hvordan uteskole oppleves og generelt om hva elevene tenker om egne faglige prestasjoner/evner, sosiale ferdigheter og opplevelse knyttet til seg selv. Studien er en mastergradsstudie ved NTNU i faget spesialpedagogikk.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Datainnsamlingen vil foregå som intervju der jeg vil bruke lydopptaker, og jeg beregner varigheten til en liten klokke. Jeg kommer ikke til å innhente opplysninger om verken karakterer eller annen informasjon fra skolen/lærere. Spørsmålene vil omhandle selvoppfatning, selvfølelse og uteskole.

Elever under 15 år må ha foresattes samtykke.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder ved NTNU som vil ha tilgang til personopplysninger. Under intervjuet vil jeg benytte lydopptaker, og dette lydopptaket vil være lagret med passordbeskyttelse frem til det er transkribert (lydopptaket er overført til skriftlig materiale).

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon da navn, skole og bostedskommune anonymiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.03.2017. Etter dette vil alle navnelister, personopplysninger og lydopptak makuleres/slettes.

### **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 du har spørsmål til studien, ta kontakt med Maria Bondhus Skjetne (tlf. 97118506 eller epost [maribond@stud.ntnu.no](mailto:maribond@stud.ntnu.no)) eller veileder Tove A. Fiskum ved NTNU/Nord universitet (tlf. 74022635 eller epost [tove.a.fiskum@nord.no](mailto:tove.a.fiskum@nord.no)).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg har mottatt informasjon om studien, og godtar at min sønn/datter deltar i studien

-----

(Signert av foresatt, dato)

### 7.3 Vedlegg 4 – Svar fra NSD

Meldeskjema er nå registrert hos personvernombudet, og har fått prosjektnummer 51991.



Link til ferdig utfylt meldeskjema finner du her:

<https://pvo.nsd.no/meldeskjema/api/meldeskjema/B6UhuNKizdfGcDrc62WtpwuLuzAeRfMv/pdf>

Du kan ikke gjøre endringer i innsendt meldeskjema.

Når prosjektet er ferdigbehandlet, vil du få tilsendt vår prosjektvurdering.

Dersom du har spørsmål i forbindelse med saksbehandlingen, kan du ta kontakt på e-post: [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17 (tast 1).

Det vises forøvrig til våre internettsider: <http://www.nsd.uib.no/personvern>.

Vennlig hilsen,  
Personvernombudet for forskning,  
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS

Hei,  
På grunn av omstendigheter på skole jeg skal innhente data fra merkes det at det blir veldig travelt å overholde fristen jeg har satt til prosjektslutt 31.03.17. Hva må jeg gjøre for å utsette prosjektslutt en måneds tid?  
Jfr meldeskjema 51991

Mvh  
Maria Bondhus Skjetne  
Masterstudent ved NTNU

hei

Vi registrerer denne eposten som en endringsmelding med ny prosjektslutt.

mvh

---

--

Linda Ringstad  
Seniorkonsulent | Senior Executive Officer  
Administrasjon (personvernombudet) | T: [\(+47\) 55 58 26 98](tel:+4755582698) (10-14)

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data  
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen  
T: [\(+47\) 55 58 21 17](tel:+4755582117)