

Ann Mari Skogvoll Opstad

Hvorfor sitte inne når alt håp er ute?

En kvantitativ studie med fokus på uterommet som læringsarena i 4.-10. trinn i en kommune i Sør-Trøndelag.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, 17. mai 2013

Forord

Da var tiden inne for at jeg skulle skrive en master. Jeg har gledet meg til dette i flere år nå, og så fort som tiden går var den plutselig her. Jeg, full av lærelyst, med håp om å «gjøre en forandring her i verden» og fremdeles litt usikker på hva det gikk ut på å skrive en master, bega meg ut på denne reisen. Som mange før meg har sagt, kan det å skrive en masteroppgave være en ensom prosess, men med en dyktig veileder som alltid svarer på mail, en trofast studievenninne, mange innlogginger på facebook, uendelig mange treningsøkter og hyggelige middagsavtaler med søsteren min, følte jeg meg ikke helt alene.

Det jeg veldig snart oppdaget, var at det skal mer til enn bare én master for å «gjøre verden til et bedre sted». Noe av det viktigste jeg har lært i løpet av denne prosessen, er at vi står sammen om dette, som vi gjør med alt annet. For bortsett fra i matematikk, så er det sjelden to streker under svaret. Sammen må vi prøve og feile for hele tiden å bli litt bedre. Men det er i alle fall ikke noe poeng i at studenter som meg selv gjør små og store undersøkelser, skriver en master som deretter blir printet ut og plassert på en bokhylle som støvsamler. For at det skal være en større mening bak min og andres masteroppgaver, enn akkurat bare min læringsprosess (som ikke skal undervurderes hverken på faglig eller personlig nivå, dette har vært utrolig lærerikt), må teori møte praksis. Det vil si at jeg må ut i praksis å bruke det jeg har lært, skoler og lærere må bruke det jeg og mine flittige medstudenter har funnet, og nye studenter må bygge videre på de viktige spørsmålene som nok en gang dukket opp. For alene er vi bare én, klart vi kan gjøre en forskjell, utrette mye godt, men tenk så mye mer vi kan gjøre sammen!!

Jeg vil rette en takk til alle dere som har hjulpet meg for å få i mål denne masteren; veileder Per Egil Mjaavatn, studievenninne Anne Dyrbeck, søster Linda S. Opstad, kjæreste Vegard Otterlei, støttespiller Maren Kristiansen, samarbeidet med NTNU og undersøkelseskommunen, store og små som svarte på spørreskjemaene, gode foreldre og ellers venner og familie som har støttet meg i prosessen.

Vil kort nevne litt viktig informasjon; Min oppgave er en del av en større undersøkelse i et samarbeid med NTNU og en kommune i Sør-Trøndelag. Samarbeidet gikk hovedsakelig ut på innsamlingen av data. Litteratur på engelsk har jeg forsøkt å oversette så godt som mulig på egenhånd, uten å sitere direkte.

Trondheim 23. mai 2013

Sammendrag

Skolen er en institusjon der alle skal gis anledning til realistiske utfordringer og krav. I uterommet er det snakk om kontekstbasert læring, hvor elevene gis førstehåndserfaringer ved å bruke hele kroppen og utnytte flere sanser gjennom aktivitet.

I denne mastergradsoppgaven er det presentert teori og empiriske studier som belyser temaet uterommet som læringsarena, fysisk aktivitet, holdninger og læring. Formålet med studien har vært å kartlegge bruken av uterommet som læringsarena i en kommune i Sør-Trøndelag, og hvilken betydning holdninger har i dette arbeidet.

Dataene som er med i undersøkelsen er en del av en mer omfattende spørreundersøkelse, i samarbeid med NTNU og en kommune i Sør-Trøndelag. I min del av undersøkelsen har lærere, rektorer og elever fra 4.-10. trinn tatt stilling til en rekke påstander, der de har svart i henhold til en Likert-skala der 1 = «helt uenig» til 6 = «helt enig».

Datamaterialet ble analysert ved bruk av versjon 20 av SPSS. Analysene ble gjort for helheten i utvalget, med separate analyser for lærere, rektorer og elever. Korrelasjonsanalyser og T-tester ble brukt for å finne eventuelle sammenhenger og forskjeller. I tillegg har jeg brukt effektmålene Cohens d og Cramers V.

Analysene viser begrenset bruk av uterommet som læringsarena, men lærere som ønsker mer kunnskap om tema. Det er en klar sammenheng mellom lærernes holdning til uterommet, og hvor mye de bruker uterommet. Det er også en klar sammenheng mellom lærernes holdning til uterommet og hvor fornøyde de er med arbeidsmiljøet i uterommet, samt hvorvidt lærerne ser positive konsekvenser for elevene som resultat av denne arbeidsmåten. Uteområdene på skolene er til dels fysisk tilrettelagt elever med funksjonsnedsettelse, men har nesten ingen naturlekeplasser.

Søkeord: uterommet, læringsarena, holdninger, læring, fysisk aktivitet, sanser, skole.

Abstract

At school everyone is supposed to meet realistic challenges and expectations. The outdoor environment provides context-based learning, and the students are given first hand experiences by using their whole body and exploiting their senses through activities.

Relevant theory and research has been presented in this thesis, enlightening the subjects of teaching outdoors, physical activities, attitudes and learning. The main aim has been to chart the use of outdoor teaching in a Norwegian county in Sør-Trøndelag, and what extent attitude has in this teaching method.

The data from this survey is a part of a more extensive project in co operation with NTNU and a Norwegian county. In my part of the survey, teachers, principals and 4th – 10th graders consider different propositions in a survey, based on a Likert scale, from 1 = “fully wrong” to 6 = “fully right”.

The material was analyzed using SPSS version 20. The analysis was done for the sample in its totality, with separate analysis for teachers, principals and students. Correlation analysis and T-tests was used to find coherence and compare means. In addition I used Cohens d and Cramers V for effect sizing.

The analysis indicated little use of the outdoor environment, and teachers that want more knowledge on this subject. There is correlation between teacher’s attitude towards working with the outdoor as a learning environment and how often they use the outdoors as a learning environment. There is also correlation between teachers attitude towards working with the outdoors as a learning environment and the positive consequences teachers can see affects the pupils, as well as how satisfied the teachers are with the working environment in the outdoors. The outdoor areas at the schools are to a certain degree arranged for students with mobility dysfunctions, but nature playgrounds are missing.

Keywords: teaching outdoors, attitude, outdoor environment, learning, physical activity, senses, school.

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Innhold

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
KAPITTEL 1 INNLEDNING	s. 1-3
1.1 Bakgrunn og problemområde	s. 1
1.2 Disposisjon av oppgaven	s. 2
1.3 Begrepsbruk	s. 2
KAPITTEL 2 TEORIGRUNNLAGET	s. 4-15
2.1 Uterommet som læringsarena	s. 4
Forarbeid – gjennomføring – etterarbeid	s. 4
Stort utbytte	s. 4
Ressurser	s. 5
Fysisk aktivitet og helse	s. 6
Skoleanlegget	s. 8
Sosialt	s. 8
Sanser	s. 9
En lærers rolle	s. 10
2.2 Tilpasset opplæring	s. 11
2.3 Holdninger	s. 12
2.4 Læring	s. 13
Læringsteori	s. 13
Lover og føringer	s. 14
Læring og sanser	s. 14
Læring og motivasjon	s. 14
Lærerens rolle	s. 15
KAPITTEL 3 METODE	s. 16-24
3.1 Design	s. 16
3.2 Populasjon, utvalg og frafall	s. 16
Populasjon og utvalg	s. 16

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Frafall	s. 17
3.3 Datainnsamling	s. 17
3.4 Målingens kvalitet	s. 18
Reliabilitet	s. 18
Validitet	s. 18
Potensielle feilkilder	s. 19
Etiske aspekter	s. 19
3.5 Anvendte måleinstrument	s. 20
Sumvariabel lærerdata	s. 21
Sumvariabel rektordata	s. 22
Sumvariabel elevdata	s. 23
KAPITTEL 4 RESULTATER	s. 25-39
4.1 Hvordan brukes uterommet som læringsarena?	s. 25
4.2 Lærer	s. 27
4.3 Rektor	s. 35
4.4 Elever	s. 37
KAPITTEL 5 DRØFTING	s. 40-48
Referanseliste	s. 49

Vedlegg 1 Spørreskjema lærerne

Vedlegg 2 Spørreskjema rektorene

Vedlegg 3 Spørreskjema elevene

Vedlegg 4 Vurdering NSD

Vedlegg 5 Informasjonsbrev lærere

Vedlegg 6 Informasjonsbrev foreldre- og foresatte

Vedlegg 7 Faktor- reliabilitetsanalyser

Vedlegg 8 Tabeller

KAPITTEL 1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn og problemområde

I løpet av utdanningen som førskolelærer ble jeg veldig opptatt av det enorme utbyttet vi får av å være i, og bruke naturen. Døvblinde Tare Teksum ble kjent gjennom tv-programmet «Ingen grenser» i 2009, da han gjennomførte fem hundre kilometer over Nordkalotten. Tare mener naturen gir ham ro og glede, og her føler han ikke fordommer og anklager om utilstrekkelighet (Teksum, u.å.). De siste årene har jeg lest og hørt mye om økende antall elever med konsentrasjonsvansker, som i USA hvor det har vært en 90% økning av ADHD-diagnostisering av barn og unge det siste tiåret (Forskning.no, 2013) og økt bruk av spesialundervisning (Kommunesektorens organisasjon, 2012). Jeg har en enorm tro på uterommet som læringsarena, og det er mulig jeg er litt godtroende, men jeg ønsker meg en skole med rom for mer enn A4-elever som passer innenfor dagens rammer i skolehverdagen (St. Meld nr. 18). Det er mange måter å lære på, og Griggs (2004) mener variert undervisning i varierte omgivelser, med bruk av ulike sanser gir best læringsutbytte. Folk er forskjellige med hensyn til hvilke omgivelser de lærer best i - lys, lyd, temperatur og innredning, følelsesmessige elementer - utholdenhet og motivasjon og sosiologiske elementer - hvorvidt de lærer best alene eller sammen med andre. En avgjørende faktor er selvfølgelig kvaliteten i undervisningen. Med uterommet som læringsarena handler det om en lærers evne til å bruke det flerfaglige i uterommet, og engasjere elever i egen læringsprosess (Jordet, 2009). Opplæringslova (1998) sier klart at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev, noe som stiller krav til lærernes evne til å se den enkelte eleven og deres kvaliteter og utviklingspotensiale. Holdninger har betydning for sammenhengen mellom tanker og handlinger. Hvordan en lærer bruker uterommet som læringsarena vil følgelig bære preg av holdningen læreren har til bruk av uterommet. Tares motto er som mange kjenner «Hvorfor sitte inne når alt håp er ute?», og nettopp dette spurte jeg meg selv om da jeg skulle til med denne masteren. Mitt forskningsspørsmål ble derfor:

«Hvordan brukes uterommet som læringsarena, og hvilken betydning har lærerens holdninger i denne typen undervisning?»

Både Folkehelsemeldingen «Resept for et sunnere Norge: folkehelsepolitikken» (St. meld nr. 16, 2002-2003) og Verdens helseorganisasjon (WHO, 2013) påpeker fysisk inaktivitet som framtidens store helseutfordring. Fra 6-års alderen leder vi barna inn i et liv med inaktivitet dersom vårt (ubevisste) hovedfokus blir å lære elevene å sitte ved pulten i

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

minst 10 år fremover. Kunnskapsløftet er krevende for både lærer og elev, men fra L97 (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996) har Læreplanen fra 2006 endret seg når det kommer til metodevalg. L97 la sterke føringer for hvilke metoder som skulle brukes i opplæringen, mens LK06 (2006a) er markedsført under et prinsipp om ”metodefrihet” (Jordet, 2009). Den enkelte skole og lærer sitter igjen med spørsmålet om hvordan opplæringen skal gjennomføres. Dette gir gode muligheter for å bruke uterommet som læringsarena, og gjennomføre opplæringen i de ulike fagene på helt andre måter enn klasseromsundervisning. På den måten vil Læringsplakatens (2006c) punkt seks, «fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåtar» og punkt ni, «sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmar helse, trivsel og læring», kunne oppfylles. Det er viktig å ha fokus på muligheter fremfor hindringene, slik som Tare Teksum som nå skal krysse Norge på langs. Et sitat av Arne Næss passer godt i denne sammenhengen; «Når begynte du å klatre? «Jeg har aldri begynt, det er bare de fleste av dere andre som har sluttet» (Mjaavatn, 1998 s. 83).

1.2 Disposisjon av oppgaven

I første del av oppgaven, kapittel 2, presenterer jeg teori og tidligere forskning som er relevant for problemstillingen i denne undersøkelsen. Kapittel 3 er metodedelen i oppgaven, og redegjør for design, populasjon og utvalg, frafall, datainnsamlingen, målingens kvalitet og anvendte måleinstrument. Kapittel 4 presenterer resultatene på de ulike analysene som ble gjort av dataene fra spørreundersøkelsene. I kapittel 5 drøfter jeg resultatene opp mot teorien og den tidligere forskningen jeg presenterte tidligere i oppgaven. Til slutt kommer referanselisten og vedleggene.

1.3 Begrepsbruk

Uterommet som læringsarena.

Ved å bruke uterommet som læringsarena gis elevene anledning til å bruke kroppen og de ulike sansene i praktiske og handlingsrettede aktiviteter. Elevene får direkte og konkrete erfaringer med virkeligheten. Jordet (2010) har lenge brukt begrepet uteskole, en arbeidsmåte hvor nærmiljøet blir brukt som ressurs i arbeidet med skolens innhold, som innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet. Deler av hverdagen blir flyttet ut i nærmiljøet. Klasseromsundervisning og uterommet som læringsarena (ute - og inneundervisning) er komplementære tilnærminger som ikke kan sees uavhengig av hverandre. Ikke alt som skjer i uterommet hverken kan eller bør følges opp i klasserommet, og omvendt. Kun utvalgte deler av undervisningen følges opp, som et ledd i en målrettet

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

opplæring hvor læreren har valgt å fokusere på noen sentrale elementer. Opplevelsene ute har også egenverdi, det tilrettelegges for en aktiv bruk av kropp og sanser, sosiale relasjoner, muntlig språkbruk og allmenn dannelse. Nærmiljøet blir brukt som en kunnskapskilde og læringsarena (Jordet, 2010). Ved bruk av denne arbeidsmåten går kroppslig aktivitet, samhandling, kommunikasjon og læring hånd i hånd (Jordet, 2009).

Tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring blir definert i Opplæringslova §1-3 (1998) som at opplæringen skal «tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven og lærlingen». I Stortingsmelding 16 (2006-2007) «...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring», blir tilpasset opplæring forklart som et virkemiddel for læring, og ikke et mål. Sånn jeg forstår det blir det om å gjøre for lærerne å finne de ulike måtene hver enkelt elev lærer best på. Et prinsipp i opplæringen er at alle elever skal møte utfordringer, som gir de noe å strekke seg mot, i de ulike fagene. Dette gjelder like mye elever med enten særlige vansker eller særlige talenter. I et samarbeid mellom elever og voksne kan mangfoldet av kompetanse styrke læringen både for fellesskapet og den enkelte (Utdanningsdirektoratet, 2006c).

Holdning.

Holdninger defineres som: ”en lært predisposisjon til å opptre på en konsistent positiv eller negativ måte i forhold til et gitt objekt” (Schiffman, Kanuk & Hansen, 2012 s. 233).

Læring.

De mange definisjonene på læring sier i hovedsak noe om endring i atferd, og en prosess der individet tilegner seg kunnskaper, egenskaper og holdninger. Albert Bandura mente mennesket er i stand til å lære gjennom observasjon av andres atferd og konsekvensene atferden får (Bandura, 1977). For at læring skal oppnås gjennom observasjon, peker Bandura på tre faktorer: den ytre atferden, personens indre kognitive og følelsesmessige egenskaper og de sosiale omgivelsene (som referert i Imsen, 2005).

KAPITTEL 2 TEORIGRUNNLAGET

2.1 Uterommet som læringsarena

I uterommet gis elevene anledning til å bruke kroppen og de ulike sansene i ulike aktiviteter, slik at kroppslig aktivitet, samhandling, kommunikasjon og læring går hånd i hånd (Jordet, 2009). Det er med andre ord snakk om kontekstbasert læring. Som Jordet (2009) sier handler det om å aktivisere alle skolens fag i en integrert undervisning, hvor praktiske og teoretiske tilnærminger til kunnskap og læring utfyller hverandre. En del av skolehverdagen flyttes til uterommet. Uterommet vil på den måten åpne for flere typer elever, fordi det ikke lenger bare er snakk om å ha evnen til å lytte for å oppnå læring. Et viktig poeng er at læreren er sikker på det faglige og på sin veiledende rolle for at arbeidet skal fungere (Jordet 2010).

Forarbeid – gjennomføring – etterarbeid.

Uterommet som læringsarena innebærer regelmessig og målrettet aktivitet. Som første trinn gjøres det et forarbeid inne med teori og planlegging og forbereding av nødvendig utstyr. Selve uteaktivitetene er trinn to, der elevene arbeider praktisk; utforsker, observerer, kommuniserer, bruker flere sanser og gjør erfaringer. Som tredje og siste ledd gjøres en bearbeiding (gjørne inne) med oppfølging i de ulike fag, både på skolen og lekser. Gjennom videre arbeid og samtale møter eleven andres beskrivelse av virkeligheten, som igjen gir grunnlag for refleksjon, mens formingsaktiviteter, drama og andre estetiske fag skaper rom for mer affektive tilnærminger (Jordet, 2009).

Stort utbytte.

Utbyttet fra tilværelsen i uterommet bør heller ikke tas for gitt. Som Kunnskapsløftet (2006a) påpeker er naturmiljøet i seg selv stimulerende i forhold til fysisk utvikling, og har innvirkning på både den psykiske og kognitive utviklingen. Den generelle læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006b) fremhever opplæringens oppgave med å fremme glede over fysisk aktivitet og naturens storhet, leve i et vakkert land, landskapets linjer og årstidenes veksling. Naturen er hevdet å være den beste lekeklassen for barn, hvor de erfarer et dynamisk og levende lekemiljø. Her opparbeider de holdninger til, kunnskaper om og forståelse for livet i naturen (Mjaavatn & Fjørtoft, 2008). Aktiviteter i naturen er ofte preget av glede. Som Grimeland (2006) påpeker er ikke bevegelse noe friske barn trenger å lære, heller tvert imot lære å sitte stille, men at det å tvinge aktive barn til å sitte stille kan nærme seg mishandling.

Hauge ved Universitetet i Oslo mener skolebarn blir roligere og mer harmoniske av å være ute i naturen. Han mener kombinasjonen av fysisk utfoldelse og skiftende synsstimuli

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

gir læreevne og lærelyst, i tillegg til å bidra til bedre stresshåndtering (Hauge sitert i Miljøverndepartementet, 2009). I oktober 2011 møttes forskere, representanter fra idrettsorganisasjoner, kulturministere og barne- og ungdomsministere i Danmark og Sverige for å diskutere forholdet mellom fysisk aktivitet og læring. På bakgrunn av fremlagte forskningsresultater og diskusjoner på konferansen ble det dokumentert en sammenheng mellom fysisk aktivitet og læring, uansett alder (Bangsbo, 2011). Uterommet inviterer også eleven til aktivitet. Gibson (1986) mener omgivelsene tilbyr noen spesifikke handlingsmuligheter, som barna spontant og naturlig vil utnytte. Handlingsmulighetene ligger latent i miljøet, men er avhengige av barnas evner.

Lutvann-undersøkelsen er et fireårig forskningsprosjekt om uteskole, som ble ledet av Arne N. Jordet, ved Høgskolen i Hedmark. Studien består av flere delstudier med egne utgitte rapporter, og utviklet et samarbeid med ulike høyskoler og universiteter i Norden. En av rapportene ser nærmere på hva elever og lærere gjør når de har uteskole, slik lærerne oppfatter det. Her kommer det frem at lærerne mener uteskole fremmer to hovedgrupper av verdier; natur- og miljøbevissthet og grunnleggende menneskelige verdier, som for eksempel opplevelse av samhørighet med naturen. Begge verdiene er viktig i identitetsbygging (Jordet, 2003). Naturopplevelser har egenverdi, og ifølge lærerne kan det gi barna både gode opplevelser og fremme livsglede (Jordet, 2003). I sin doktorgradsavhandling «Betydning i og af uteskole», gjennom Lutvann-samarbeidet, fant Bahn (2009) at betydningen av natur for uteskole og elevene står sterkt. Han mener naturen gir rom for både læring og personlig utfoldelse. Uteskole kompletterer klasseromsundervisningen med å sees i en nær sammenheng med klasserommets teoretiske kunnskaps- og læringsformer (Jordet, 2011).

Ressurser.

I følge §2-2 og §2-3 etter Opplæringslova (1998) er ikke kommunen/skolene forpliktet til å organisere leirskoleopphold for elevene i løpet av grunnskolen, men oppfordrer til at noe av undervisningstiden kan brukes til den typen opplæring.

En nasjonal satsing som skal fremme undervisning og kunnskap for en felles framtid er samarbeidet mellom Kunnskapsdepartementet og Miljøverndepartementet; Den naturlige skolesekken. Satsingen går mot grunnskoleopplæringen, og skal bidra til å utvikle nysgjerrighet og kunnskap om natur og samfunn, bevissthet om bærekraftig utvikling, og økt miljøengasjement. Hvert år deler de ut midler til skoler og eksterne aktører, som skal stimulere til prosjekter hvor skolen utarbeider undervisning som tar i bruk andre

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

læringsarenaer. I tillegg arrangerer de årlige nasjonale og regionale kurs og konferanser (Naturfagsenteret, u.å.).

Fysisk aktivitet og helse.

Arbeidet med fysisk aktivitet er forankret flere plasser, deriblant Opplæringslova §9a (1998) som gir elevene rett til et læringsmiljø som fremmer både helse, trivsel og læring. I Kunnskapsløftets del om prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006c), under motivasjon for læring og læringsstrategier, står det at fysisk aktivitet kan bidra til større motivasjon for læring, i tillegg til et punkt i Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2006c) som pålegger skolen ansvaret om å ”sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring”. Likevel viser tall fra Folkehelseinstituttet at barn er i ro 75% av tiden når aktivitetene er voksenstyrt (Nasjonalt folkehelseinstitutt, 2008). Ved å bruke uterommet som læringsarena blir fysisk aktivitet en naturlig del av skolehverdagen. Fysisk aktivitet har betydning for barn og ungdoms helse og trivsel, og er viktig for en normal vekst og utvikling (Friluftsrådenes Landsforbund, 2012). Den svenske arkeologen, læreren og legen Britt-Louise Theglander stiller en «diagnose» om menneskers naturlige behov for bevegelse, spesielt voksende barn. I dagens samfunn blir barna stengt inne og gitt beskjeder om å sitte i ro, selv om behovene går i motsett retning. Biologiske forutsetninger er minst like viktig for utvikling og læring hos barn som pedagogiske og psykologiske. Hele kroppen brukes til å lære. Theglander mener også naturen påvirker stresshormonene. Ved å bruke uterommet som læringsarena kan det gis tid til refleksjon, avslapning og bevegelse, som er forebyggende for diverse sykdommer (Theglander sitert i Miljøverndepartementet, 2009).

Fysisk aktivitet øker også nydannelsen av nerveceller i hippocampus. Dette kan bedre hukommelse og evnen til å lære nytt, både tekniske ferdigheter eller innlæring av et nytt språk (Miljøverndepartementet, 2009). Det menes å ha blitt funnet forklaringer på forholdet mellom motorisk kompetanse og språklig funksjonsnivå (Rintala, Pienimäki, Ahonen, Cantell & Kooistra, 1998). På studier av både mennesker og dyr kommer det frem at fysisk aktivitet, spesielt aerobic fitnessstrening, kan ha positiv effekt på flere aspekter av funksjon og kognisjon (Hillman, Erickson & Kramer, 2008). I tillegg til dette viser flere undersøkelser tegn til at fysisk aktive barn har bedre konsentrasjonsevne, som igjen har en sammenheng med skoleprestasjoner. Ved å ta tid fra teoretiske fag til bruk på fysiske aktiviteter, går dette ikke ut over prestasjonen i de teoretiske fagene, men fører heller til opplagte og konsentrerte elever som er i stand til å arbeide mer effektivt med teorifagene (Dwyer, Sallis, Blizzard,

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Lazarus & Dean, 2001). En intervensjonsstudie på 1.-3. trinn i Sverige, viste at daglig fysisk aktivitet ga en positiv effekt i både matematikk- og svensktimene (Ericsson, 2003). En annen studie på mer enn 12 000 barn viser også tegn til sammenheng mellom fysisk aktivitet og faglige prestasjoner hos barn, i tillegg til en gunstig påvirkning på selektive aspekter av hjernens funksjon (Singh, Uijtdewilligen, Twisk, van Mechelen & Chinapaw, 2012). Det finnes også en kunnskapsoversikt finansiert fra Høgskolen i Telemark, som viser klar tro på en positiv sammenheng mellom friluftsliv og helse (Bischoff, Marcussen & Reiten, 2007). Det er fortsatt mange spørsmål om forholdet mellom fysisk aktivitet og barns kognitive funksjon som er ubesvart, for eksempel hvorvidt forbedringene i kognisjon opprettholdes eller avtar når den fysiske aktiviteten avsluttes. Bevis fra forskning de siste årene tyder likevel på at fysisk aktivitet gir en gevinst i barns mentale fungering, spesielt i oppgaver med utøvende handlinger. Fysisk aktivitet kan vise seg å være en enkel metode for å styrke deler av barns mentale funksjon som er sentral i sosial og kognitiv utvikling (Tompsonowski, Davis, Miller & Naglieri, 2008).

Motorisk flinke barn utvikler en god selvfølelse, og har bedre forutsetninger for å bli mentalt sunne voksne (Mjaavatn sitert i Borrevik, 2003). Mangel på fysisk aktivitet, særlig blant barn i den industrialiserte verden, er en av de viktigste årsakene til fedme (Singh et al., 2012). Skolen blir sett på som en nøkkelarena for helsefremmende arbeid, blant annet på grunn av sin rolle i å forebygge barndomsfedme og kroniske sykdommer (Naylor & McKay, 2009). I USA er det nylig gjort bekymringsverdige funn knyttet til overmedisinering blant ungdom, som markerer et behov for riktig behandling av ungdom med psykiske lidelser (Merikangas, He, Rapoport, Vitiello & Olfson, 2013). Det er indikasjoner på at bruk av uterommet som læringsarena bidrar til økt interesse for friluftsliv og dermed mer aktivitet på fritiden, som virker forebyggende. Fysisk aktivitet har også godt dokumenterte effekter på den mentale helsen, og kan bidra til både stressmestring og mindre depresjon blant barn og unge. En skolehverdag med økt fysisk aktivitet kan også gi bedre klasseromsatferd, spesielt for barnetrinnet (Forebyggingsdivisjonen, 2003). Stortingsmelding 16 (2002-2003) «Resept for et sunnere Norge», var et forsøk på å tilrettelegge for én times daglig fysisk aktivitet i skolen. En evaluering av prosjektet «Fysisk aktivitet og måltider i skolen» (Helsedirektoratet, 2004) identifiserte to hovedmodeller for daglig fysisk aktivitet, som kan gjennomføres innenfor skolens eksisterende rammer. «Fagmodellen» bruker fysisk aktivitet som en metode for å nå kompetansemål i ulike fag, ved å utarbeide konkrete aktiviteter (Anderssen, Kolle, Steene-Johannessen, Ommundsen & Andresen, 2008).

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Skoleanlegget.

Det er lite forskning omkring skolegården som læringsarena. Et unntak er Ulleberg (2006) som i sin doktoravhandling drøfter skolegården som arena for pedagogisk virksomhet. Han diskuterer også skolegårdens utforming. I følge plan- og bygningsloven § 1-1 (2008) skal prinsippet om universell utforming ivaretas i planlegging og bygging av hvert tiltak. Det gjelder også et hensyn til barn og unges oppvekstvilkår samt estetisk utforming av omgivelsene. I § 9a-2 i Opplæringslova i kapittelet om det fysiske miljøet (1998), kan det leses at «skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane». I følge Merete Lund Fasting, som har fulgt ti tiåringer (fem gutter og fem jenter) i deres utelek i skoletiden og på fritiden, i seks måneder, kan barn leke overalt. Men Fasting mener at de ved tilgang foretrekker å leke i naturområder (Fasting, 2012). Landskapsarkitekten James Wike har arbeidet i et større prosjekt med å bygge et «uteklasserom», og her finner du hverken gummiunderlag eller strukturer av plast, fordi arkitekten og hans team mener det er avgjørende at barn til daglig gis muligheter til å samhandle med materialer som finnes i naturen, som tre, stein, vann, gress, og ikke-giftige trær og planter. De mener barn ikke får den samme opplevelsen av uterommet dersom den er fylt med hard plast og betong (Wike, 2006).

I sin avhandling om fysisk aktivitet i skolen finner Ellen Haug blant annet at barn på skoler med et stort utvalg av fasiliteter er mer aktive enn barn på skoler med et «fattigere» miljø (Haug, 2008). Et variert og aktivitetsskapende miljø er derfor en viktig faktor. I byggingen må det også tas hensyn til barnas ulike behov. Opplæringslova (1998) gir alle elever rett på en arbeidsplass tilpasset deres enkelte behov. Skolen skal innredes på en måte som tar hensyn til elever med funksjonshemminger.

Sosialt.

Aktiviteter ute skaper nye og andre sosiale relasjoner enn aktiviteter inne, både mellom barna og mellom barn og voksne. For barn som sjelden opplever mestring inne kan et utvidet læringsrom ofte legge til rette for at de også kan vise sine kvaliteter (Friluftsrådernes Landsforbund, 2012). Arbeidsmåten i uterommet som læringsarena gir elevene anledning til å løse ulike praktiske og handlingsrettede oppgaver i samarbeid med andre (Jordet, 2011). Her ligger forholdene til rette for tilnærminger som gir elevene praktiske utfordringer de skal løse som deltaker i et fellesskap. I dette fellesskapet vil elevene få tilgang til de andre elevenes kompetanser, og på den måten erverve kunnskaper og kompetanser som ingen av de ville gjort hver for seg. Lave og Wenger (2003) har gjennom begrepet legitim perifer deltakelse

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

definert prosessen som skjer i situert læring, og fremhevet en sosial kvalitet ved dette fellesskapet som tilbyr et fruktbart, analytisk perspektiv på læring. Som Jordet (2009) poengterer vet vi lite om hvordan uterommet som læringsarena praktiseres i norsk skole, men at skoleforskningen gir inntrykk av et litt for sterkt fokus på individuelle elevaktiviteter og for lite fokus på læring i fellesskap. Arbeidsmåten legger til rette for bruk av fysisk aktivitet som også fremmer sosialt samvær (Departementene, 2005-2009). Jordet (2009) poengterer at arbeidsmåten ikke skal være preget av uforpliktende sosialt samvær og lek med lite vekt på skolens innhold, men være innholds- og fagorientert uten å gi slipp på de frie, utforskende, kroppslige og sosiale kvalitetene i å bruke uterommet.

Sanser.

Naturen stimulerer barnas naturlige nysgjerrighet. Naturen har ingen vegger som setter begrensninger, men er et levende klasserom hvor barna kan bruke hele kroppen og sansene på en helt annen måte enn inne (Vedum, 2001). Naturen spiller helhetlig og allsidig på kroppen og alle sansene, som gjør den til en arena for opplevelseskvalitet (Miljøverndepartementet, 2009). Når elevene oppholder seg i uterommet som læringsarena bruker de kropp og sanser på en helt annen måte enn når de er inne i klasserommet med tekstbaserte, symbolske kunnskapskilder. I naturen oppsøkes kunnskapskildene gjennom kroppslig bevegelse. Gjennom observasjon og registrering av objekter, innsamling og sortering, bygging og konstruering oppnås kunnskap. Lærer og elev oppsøker en konkret og sansbar ytre virkelighet, og bruker skolens omgivelser som lærestoff (Jordet, 2009). Denne arbeidsmåten gir elevene anledning til å ta i bruk alle sanser, og få personlige erfaringer med virkeligheten. Dette gir rom for faglige aktiviteter, spontan utfoldelse og lek, nysgjerrighet, kreativitet, opplevelser og sosiale relasjoner (Jordet, 1998). Læring skjer ved stimulering av en eller flere sanser, og ved variert undervisning i varierte omgivelser gis mulighet for å bruke ulike sanser (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Maurice Merleau-Ponty vektlegger kroppen som det sentrale i møtet med verden. Det primære nivået er kroppens møte med verden, og hele vårt sanseapparat, som er utgangspunktet for erkjennelse. Kroppen kan handle spontant og integrert, som for eksempel når vi sklir og retter balansen. Bevisstheten bearbeider fenomenene som et sekundært nivå. Det betyr at kroppens erfaringer og møter med gjenstander blir til ord, som relateres til tanke kategorier og begreper. Det gjør at vi ved lignende hendelser senere vet hvordan vi skal reagere på rett måte (ref. i Tordsson, 1994). I et intervju sier professor i landskapsarkitektur Kine Halvorsen Thorén at betydningen utearealene har for psykisk og sosial velvære har å

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

gjøre med opplevelsesaspektet, om muligheten til å utnytte hele sanseapparatet og estetiske opplevelser (Solem, 2006). I følge Kaplan og Kaplan (1995) fremhever forskning naturens restituerende virkning på mennesker. I naturen gis sanseapparatet mulighet for å slappe av og bygge ny energi.

En lærers rolle.

Å fremme utvikling av barnets personlighet, og teoretiske og praktiske ferdigheter. Den skal skape respekt for menneskerettighetene og fremme holdninger om fred, toleranse, og vennskap mellom folk. Utdanningen skal skape respekt for naturen, og for barnets egen og andres kultur (Barnekonvensjonen, 2003).

Dette er målet med utdanningen, med andre ord er det fokus på mye mer enn bare de teoretiske ferdighetene og skårer på diverse prøver. I følge Grimeland (2006) er god undervisning et lykkelig møte mellom barn, lærer og innhold. Ved naturstudier er møtet mest innholdsrikt dersom barna og læreren opplever naturen sammen. Å veilede barna er et faglig ansvar for læreren (Grimeland, 2006). Mjaavatn mener det er avgjørende at lærere er oppmerksomme på barn som er sosialt eller motorisk svake, for å kunne gi de nødvendig stimulans (Mjaavatn sitert i Borrevik, 2003). Et fokus på aktiviteter i naturen i skolenhverdagen kan bidra til å motvirke tendensen til dårlig motorikk som kan sees hos barn i dag (Nasjonalt folkehelseinstitutt, 2008).

For lærerne blir utfordringen å etablere et samspill mellom elevenes erfaringer ute og skolens faglige lærestoff. Eleven trenger hjelp til å lese landskapet og rydde erfaringer for å bli klar over hvordan fagenes begrepsverden er «skjult» tilstede i omgivelser og elevens egne erfaringer. Erfaringene må klassifiseres og artikuleres, muntlig og skriftlig. Læreren har en viktig rolle i uterommet som læringsarena, med å legge til rette for elevenes læring. Dersom det skal fungere trengs målrettet og strukturert elevaktivitet i et nært samspill med lærer og medelever (Jordet, 2009). Det er samtidig viktig å etablere et skille mellom styrt og fri elevaktivitet når man opererer utenfor klasserommet, for å kanalisere elevenes energi i riktig retning (Bahn, 2009). I følge Stortingsmelding 30 «Kultur for læring» (2004) må skolene sette søkelys på personalets læring i tillegg til elevenes. Det må skje en utvikling, deling og tilpassing av kompetansen etter organisasjonens behov, som betyr et behov for å løse opp tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter på skolene. Erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for kvalitetsutviklingen ved skolen, både angående planlegging, tilrettelegging,

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

gjennomføring og evaluering av virksomheten. Som tiltak foreslår meldingen blant annet økt vekt på tilpasset opplæring, bedre samarbeid mellom lærerne og erfaringsutveksling mellom skolene. Meldingen hevder organiseringsformer som ikke tilstrekkelig legger opp til læring og en manglende tradisjon for læring gjennom det daglige arbeidet, hemmer en kultur for læring (St. meld nr. 30, 2004).

2.2 Tilpasset opplæring

Som det blir definert i Opplæringslova (1998), skal opplæringen være tilpasset den enkelte eleven. Stortingsmelding 16 (2006-2007) «... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring» utdyper meningen bak definisjonen av tilpasset opplæring som et virkemiddel for læring, fremfor et mål. Det skal være et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen. Elevene skal møte realistiske utfordringer og krav i arbeidet med de ulike fagene, som de kan mestre på egen hånd eller i samarbeid med andre. I arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene har elevene ulike utgangspunkt og behov.

Med dette menes at den enkelte elev skal ha læringsmål som er oppnåelig, som krever lærere som er godt kjent med elevenes kompetanse på ulike områder. Dette gjelder like mye elever med særlige vansker som elever med særlige evner og talenter, alle skal føle at de får utfordringer som gir dem noe å strekke seg mot. Det er ikke meningen at opplæringen skal individualiseres, men at læringsmiljøet skal ta hensyn til variasjoner i elevenes evner og forutsetninger (St. meld nr. 16, 2006-2007). Samarbeidet mellom elevene og lærerne skaper et mangfold av evner og talenter, som kan bidra til å styrke læringen og utviklingen både for den enkelte og fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Den generelle delen av læreplanen, vektlegger betydningen av at skolen skal ha rom for alle, som setter krav til lærerne om å se den enkelte (Utdanningsdirektoratet, 2006b). I stortingsmelding 16 (2006-2007) står det også at målet med tilpasset opplæring er at eleven; skal oppleve mestring, er motivert for oppgaven, utvikler seg og setter realistiske mål, deltar aktivt i sin egen læringsprosess, medvirker, tar medansvar og bidrar aktivt til fellesskapet. I følge Kunnskapsløftet er fellesskapet et grunnleggende element i fellesskolen, men samtidig som elevene skal kunne gi noe til fellesskapet, skal de også kunne oppleve glede ved å nå egne mål (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Stortingsmelding 31 «Kvalitet i skolen» (2007-2008) kjennetegner tilpasset opplæring ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter og læremidler. Det skal også være variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Elever bør få tilgang til og ta i bruk ulike læringsarenaer og læremidler. Gjennom ungdomsskolemeldingen (St. meld nr. 22, 2010-2011) ble det igangsatt tiltak for å

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

gjøre opplæringen mer motiverende for alle elevene. Dette skulle gjøres ved å gi en mer praktisk, variert, utfordrende og relevant opplæring. Tilpasset opplæring krever med andre ord utvidet læringsrom. Jordet (2009) mener «uteskole» gir et godt grunnlag for tilpasset opplæring. Her kan alle skolens fag aktiviseres i en integrert undervisning hvor praktiske og teoretiske tilnærminger til kunnskap og læring utfyller hverandre.

2.3 Holdninger

Holdning er i følge sosialpsykologien en vedvarende evne til å reagere positivt eller negativt overfor spesielle objekter, ideer og verdier. De blir uttrykt gjennom oppfatninger og meningsytringer, i handlinger og følelsesmessige reaksjoner. De baseres på kunnskap eller ervervede erfaringer. Holdninger kan også være overtatt relativt ureflektert fra foreldre, venner og andre personer man identifiserer seg med. Når en holdning er unyansert og lite saklig begrunnet kalles det fordom. Holdninger er ofte motstandsdyktige mot forandring, siden den inngår i en sosial sammenheng og lett blir en del av en persons selvoppfatning. En holdning har derfor mye å gjøre med hvordan en person forholder seg til ny informasjon. Forskning viser at forholdet mellom holdninger og atferd er komplisert, og at en endring i holdning ikke nødvendigvis endrer atferden. Holdninger er ofte en konsekvens av handling, og ikke noe som bestemmer handling. De etableres og endres gjennom mange ulike mekanismer, noen ved overtalelse eller planlagt påvirkning, mens andre kan være skjulte som når stimuli fra andre er så svake at de ligger under terskelen for hva som oppfattes av vanlig bevissthet (Holdning, 2013). Personer streber mot konsistens i egne meninger og holdninger. Holdningene våre eksisterer i internt konsistente klynger. Unntak i konsistensen oppstår likevel, noe som kan oppleves ganske dramatisk. Studier rapporterer konsistens i en persons politiske, sosiale og ellers andre holdninger. Samme konsistensen er det mellom hva en person vet og tror og hva den personen gjør (Festinger, 1957). I et laboratorieeksperiment gjorde Chen og Bargh (1999) studier på automatisk aktivering av holdninger. Deltakerne skulle svare på holdning ved å trekke og skyve i en spake. I samsvar med hypotesen var deltakerne raske med å svare ved å skyve fra seg spaken ved negative stimuli, og raskere å trekke til seg spaken ved positive stimuli. Den automatiske klassifiseringen av stimuli som god eller dårlig ser derfor ut til å ha direkte konsekvenser for atferden.

I Stortingsmelding 39 «Friluftsliv – Ein veg til høgare livskvalitet» (2000-2001) står det litt om holdningsskapende arbeid. Forskning viser nemlig at voksnes holdninger til natur ofte bygger på egne opplevelser i naturen. De opplevelsene som har vært viktigst har funnet sted i barndommen, og nesten alltid sammen med foreldre eller andre voksne (St. meld 39,

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

2000-2001). Arbeidet vi gjør med barna i forhold til naturen kan derfor ses på som holdningsskapende arbeid, et grunnleggende natur- og miljøvernarbeid.

2.4 Læring

Barns fysiske utvikling påvirker evnen til å mestre ulike situasjoner, som har betydning for barnets mestringsopplevelser. Mestringsopplevelser er med å skape en positiv selvpoppfatning hos barnet. Dette gir gode forutsetninger for konsentrasjon og kognitiv læring (Dahle¹). Uterommet som læringsarena kombinerer følelse, handling og tanke; landskapet er arena, den fysiske virkelighet blir læringsmiljø. På en systematisk måte blir uterommet brukt både som instrument og arena for læring. Det blir en måte å lære på, gjenstand for læring og en del av læringsprosessen (Dahlgren, Sjölander, Szczepanski & Strid, 2007).

Læringsteori.

Det er ulike oppfatninger om hva læring er, hvorvidt det er en aktiv eller passiv prosess, som en tom flaske som blir fylt med vann eller hvorvidt kunnskap må konstrueres av den som lærer. Det eksisterer mange læringsteorier, og vi kan finne fire sentrale teoritradisjoner; behaviorismen, kognitiv teori, konstruktivistisk teori og sosiokulturell teori, som utgjør ulike «poler» i synet på læring. Den behavioristiske læringsteorien ser elevene som passive og påvirkelige mottakere. Her er det hedonistiske prinsippet et viktig element, som gjør ulike former for belønning og straff til viktige virkemidler for den som skal styre læringen. Det kognitive læringssynet er derimot opptatt av den indre motivasjonen for læring, og lærerens rolle blir å legge til rette og stimulere elevenes læring og utvikling. Begge teoriene har utviklet seg og har ikke lenger et like skarpt skille som pionerene mente på første halvdel av 1900-tallet. Både behaviorister og kognitivist har anerkjent betydningen av sosiale omgivelser i læringsprosessen, deriblant Albert Bandura (1977) som har utviklet en teori han kaller sosial-kognitiv teori. Han ser ytre atferd, personens indre kognitive og følelsesmessige egenskaper samt de sosiale omgivelsene som tre faktorer i samspill med hverandre. Bandura mener det meste av menneskelig atferd blir lært gjennom observasjon, også kalt modellæring. Ved å studere andre får vi ideer om hvordan atferd kan gjennomføres ved andre anledninger (Bandura, 1977, ref. i Imsen, 2005).

¹ Solveig Dahle: Hvorfor og hvordan friluftsliv for barn og unge? Forelesning ved Høgskolen i Østfold. 27.09.2006.

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Lover og føringer.

Vi finner formålet til opplæringen i Opplæringslova §1-1 (1998) «Elevane og lærningane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng». Det handler med andre ord om å lære å være et meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannet, samarbeidende, miljøbevisst og integrert menneske, som er Kunnskapsløftets overordnede mål (Utdanningsdirektoratet, 2006b). I Kunnskapsløftet er det også utarbeidet en læringsplakat med 11 krav som stilles til skolen og lærebedriften (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Både punkt to, «stimulere lærelyst», tre «stimulere elevane (...) til å utvikle egne læringsstrategiar» og ni «sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmar helse, trivsel og læring» sier noe konkret om læring og miljøet for læring. Dersom du spør en 5-åring om hvorfor han snart skal begynne på skole, svarer nok den fremtidige eleven noe lignende som «for å lære å lese og skrive». Som Midtlyng-utvalget skriver i stortingsmelding 18 «Læring og fellesskap» (2010-2011) er dagens skole best for de gruppene som tradisjonelt har fungert i skolen. Det blir tatt lite hensyn til variasjon, heterogenitet, mangfold, avvik og det som er annerledes. Utvalget mener skolen har konstruert en slags standard for hva som skal til for å få et utbytte av å være der.

Læring og sanser.

Læring skjer ved stimulering av en eller flere sanser; den visuelle, den auditive, den taktile eller den kinestetiske sansen. Å tilpasse undervisningen kan gjøres ved å la barna bruke sine sterke sanser i ulike læringsaktiviteter. Forskning viser at de fleste yngre barn lærer best ved berøring (taktil) og bevegelse (kinestetisk). Visuelt er det mange som ikke blir sterke før på 3. trinn, mens auditiv dyktighet kan la vente til 6. trinn. Mange gutter er ofte ikke sterke hverken visuelt eller auditivt før på videregående skole. Elever som lærer best ved bruk av den taktile og kinestetiske sansen lærer best gjennom bevegelse og ulike opplevelser som stimulerer flere sanser (Fine, 2002 ref. i Roberts, 2004). For å få et maksimalt læringsutbytte er det viktig å lage utdanningsprogrammer som møter den enkeltes sterke sanser (Roberts, 2004).

Læring og motivasjon.

Målet med stortingsmelding 22 «Motivasjon – Mestring – Muligheter» (2010-2011) var økt motivasjon for styrket læring og bedre læringsresultater for ungdomstrinnet. Meldingen vektlegger motivasjon som en drivkraft for læring, og fordi elever lærer forskjellig bør opplæringen være variert og ta i bruk et større spekter av læringsstrategier. Variasjon blir

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

ansett som sentralt, med ulike former og metoder for oppgaveløsning, i tillegg til økt valgfrihet. For mange elever er en konkretisering av teoretisk kunnskap gjennom praktiske aktiviteter viktig for å bli fortrolig med stoffet (St. meld nr. 22, 2010-2011).

Lærerens rolle.

I stortingsmelding 11 «Læreren Rollen og utdanningen» defineres lærerrollen som «summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket» (2008-2009, s. 12). Av meldingen kommer det frem at hovedoppgaven som lærer er å legge til rette for og lede elevenes læring. For å tilpasse og variere undervisningen kreves fleksibilitet og kreativitet, i tillegg til en solid faglig kompetanse som sørger for trygghet til faget og evnen til improvisasjon som kan variere bruken av ulike arbeidsmåter (St. meld nr. 11, 2008-2009). I USA er det gjennomført studier fra 4.-8. trinn hvor det er funnet en positiv sammenheng mellom lærernes faglige nivå og pedagogiske kompetanse og elevenes resultater. Lærerkvaliteten ble målt som sertifisering og fordypning i undervisningsfaget og forklarte mellom 61-80% av variasjonen i matematikk- og lesepresentasjoner (Darling-Hammond, 1999).

Stortingsmelding 22 (2010-2011) poengterer i tillegg behovet for kompetanse og trygghet hos en lærer, fordi praktiske oppgaver kan være krevende både å organisere og gjennomføre. En lærer må ha kunnskap i å bruke arbeidsmåten for at målet for aktiviteten skal komme klart frem og holde strukturen. Dette krever at læreren knytter aktiviteten til læreplanen, opprettholder de generelle prinsippene for god opplæring og skaper gode relasjoner med elevene ved blant annet å gi gode tilbakemeldinger (St. meld nr. 22, 2010-2011).

KAPITTEL 3 METODE

3.1 Design

De fleste samfunnsforskere ser ifølge (Ringdal, 2012) pragmatisk på valg av forskningsstrategi. Den vil avhenge av problemstillingen. I mitt prosjekt ser jeg etter sammenhenger, noe som gjør det mest formålstjenlig med en kvantitativ studie med survey design, for å nå ut til et størst mulig utvalg. En spørreundersøkelse er en systematisk metode for innsamling av data fra et utvalg personer, for å gi en statistisk beskrivelse av populasjonen utvalget er hentet fra. Spørreundersøkelsen er standardisert, som vil si at alle blir stilt de samme spørsmålene på samme måte. Spørreskjemaet måler tilstanden til et representativt utvalg av personer ved ett bestemt tidspunkt, også kalt tverrsnittdesign. Designen gir kun et øyeblikksbilde, og jeg kan derfor ikke si noe om prosesser over tid.

Kleven 2001 sier spørreskjemaet heller ikke gir svar på mer enn det vi spør om. Et spørreskjema krever godt forarbeid, og kvaliteten bestemmes i følge Olsen (2005) blant annet av hvorvidt spørsmålene er relatert til problemstillingen. Spørsmålenes lengde, endimensjonalitet og grammatiske struktur bør overveies. Spørsmålene i mitt spørreskjema er derfor godt gjennomtenkte, med alt fra valg av begreper til positiv ladning og det å unngå misforståelser. Fordi jeg ikke fant noe lignende spørreskjema fra tidligere prosjekter, har jeg stort sett funnet spørsmål på egenhånd med bakgrunn i litteraturen, og hjelp av veilederen min. Jeg fikk familie og venner til å lese over skjemaet og gi sine tilbakemeldinger for å unngå eventuelle misforståelser. Spørreskjemaet er et selvutfyllingsskjema, som betyr at jeg ikke var tilstede for å svare på eventuelle spørsmål. Jeg ble avhengig av at jobben jeg gjorde på forhånd var god nok til at spørsmålene ble forstått på den intensjonelle måten.

3.2 Populasjon, utvalg og frafall

Populasjon og utvalg.

I mitt prosjekt består populasjonen av lærere, rektorer og elever i én kommune i Sør-Trøndelag. Utvalget består derfor av hele populasjonen, og er helt representativt for populasjonen, men som i alle prosjekter oppstår det frafall av respondenter. Utvalget består av 111 lærere; 66 % kvinner og 34 % menn, 11 rektorer; 7 kvinner og 4 menn, 1173 elever; 48% jenter og 51 % gutter. Dette er et bekvemmelighetsutvalg (McQueen & Knussen, 2006), hvor jeg ikke søkte etter informanter selv, men fikk tilgjengelige respondenter i et samarbeid med NTNU. Resultatene gjelder spesifikt for denne kommunen, og generalisering av resultater til andre lærere i Norge er knyttet til en del usikkerhet.

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Frafall.

Frafall av respondenter kan utgjøre et alvorlig metodeproblem i forskningen, og da kanskje spesielt når det kommer til spørreundersøkelser. Som forsker har jeg et ansvar for å sikre et mest mulig representativt utvalg, for å gi et tilfredsstillende «speilbilde» av populasjonen. Den beste måten å redusere frafallsproblemet på er å planlegge undersøkelsen nøye, og skaffe gode «døråpnere» (Lund & Haugen, 2006). Fordi dette er et prosjekt i samarbeid med en kommune, har vi både «døråpnere» og en avtale som oppfordrer til deltakelse på spørreundersøkelsene. Likevel vil det være frafall på grunn av sykdom, mangel på tid, og andre årsaker, noe som alltid må regnes med.

Det ble en rimelig god svarprosent på spørreskjemaene. På de 11 skolene var det 11 av 11 rektorer som svarte på spørreskjemaet til rektorene. På den delen av spørreskjemaet som omfattet min del var det bare 111 av 206 lærere som svarte på alt, det tilsvarer 53.88%. Det er litt mindre enn 60%, som var ønsket som minimum svarprosent. Av elevene svarte 1173 av 1554, som gir en svarprosent på 75.48%. Selv om ikke alle rektorer, lærere og elever har svart på absolutt alle spørsmålene, og på en seriøs måte, kan jeg si meg veldig fornøyd med svarprosenten. Fordi jeg har brukt parvis utelating vil N derfor variere noe på analysene. På læreranalysene er det alt fra 90-113 lærere, på elevanalysene mellom 1104 og 1171, og på rektoranalysene varierer N på 10 og 11 rektorer. For en oversikt, se tabell 1 vedlegg 8.

3.3 Datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjort ved at lærere, rektorer og elever selv fylte ut et elektronisk online spørreskjema. Elevene ble assistert av en lærer i selve utfyllingen, som ga en kort forklaring av undersøkelsesprosedyrene. Lærere og rektor kunne selv velge når og hvor det passet å svare på skjemaet.

For at spørsmål ikke skal misforstås så lett bør de være entydige, og skrevet i et enkelt og klart språk. Jeg valgte i all hovedsak å bruke lukkede spørsmål med faste svaralternativer, noe som er både effektivt og tidsbesparende for den som skal besvare spørreskjemaet. Det letter også bearbeidingen av data, ved at det er lettere å kode, telle opp og databehandle, ikke minst fordi alle svarene blir gitt på samme presisjonsnivå (Kleven, 2011). Faste svaralternativer kan også være en ulempe, fordi respondentene ikke kan svare med egne ord og uttrykk, og kan føle mangel på passende svaralternativer. Ved å bruke et Likert-format får

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

jeg en gradering av påstandene, som jeg håper gjorde at respondentene kunne svare på alt uten å føle at de mangler passende svaralternativer. Spørreskjemaene ligger som vedlegg 1, 2 og 3.

Spørreundersøkelsen ble gjennomført i februar/mars 2013, etter godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Vurderingen fra NSD ligger som vedlegg 4. Skjemaene ble sendt til den gjeldende kommune og skolene 4. februar, og informantene ble gitt to uker for å besvare skjemaene. I mitt tilfelle skulle da lærere, rektorer og elever fra 4-10. besvare skjemaene. Fordi skjemaet er elektronisk kan det fylles ut når ingen andre er tilstede, og respondentene vil være garantert full anonymitet.

Jeg har i samarbeid med de andre som er med på prosjektet sendt ut et informasjonsbrev til skolene og elevenes foreldre. Informasjonsbrevene ligger som vedlegg 5 og 6. Dette forklarte hensikten med prosjektet og litt om hvordan datainnsamlingen skulle foregå.

3.4 Målingens kvalitet

Reliabilitet.

Reliabilitet handler om pålitelighet, hvorvidt gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat (Ringdal, 2012). Variasjonen av de observerte skårene kan skyldes slumpfeil/tilfeldige feil, og reliabiliteten handler om fravær av disse feilene. For å redusere slumpfeil har jeg forsøkt å gjøre instruksjoner og andre deler av målingsprosedyren så presise og standardiserte som mulig (Ringdal, 2012). En reliabilitetsvurdering av en indeks i tverrsnittdata måler indre konsistens, en statistisk størrelse fra 0 til 1. Jeg har målt reliabiliteten ved hjelp av Cronbach's alpha. Ved en alpha på 0,70 eller høyere har vi en tilfredsstillende reliabilitet. Reliabiliteten økes også ved et økt antall spørsmål i målingsprosedyren (Lund & Haugen, 2006). I denne studien blir målingen av holdninger til uterommet som læringsarena gjort ved hjelp av sammensatte mål. Dette gjør at det blir knyttet flere indikatorer til hvert enkelt mål, og ved sterke sammenhenger mellom disse gis det god reliabilitet.

Validitet.

Enkelte kvalitetskrav må oppfylles for at noe skal oppfattes som kunnskap. Nærmere bestemt handler dette om relevante slutninger og deres validitet. Validitet går ut på om en måler det en faktisk vil måle (Ringdal, 2012). I min problemstilling «hvordan brukes

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

uterommet som læringsarena, og hvilken betydning har lærerens holdninger i denne typen undervisning?» er forholdet mellom testens innhold og begrepet det skal måle avgjørende, også kalt begrepsvaliditet. Begrepene jeg har brukt er derfor operasjonalisert, som vil si å gjøre generelle begreper mer konkrete ved å definere begrepene. Min studies validitet vil derfor i stor grad avhenge av samsvaret mellom indikator og begrep (Ringdal, 2012).

Ytre validitet går på studiens generaliserbarhet, som i dette tilfelle er mindre aktuelt. Dette på grunn av at utvalget i teorien består av hele populasjonen, og generaliseringer ut over dette vil være preget av mye usikkerhet. Statistisk validitet handler om sikkerheten til at slutningen i et studieresultat ikke er trivielt, men systematisk og av en rimelig størrelse, som er tilfredsstillende for denne undersøkelsen. Indre validitet er sikkerheten om en kausal slutning, og finnes også tilfredsstillende i denne undersøkelsen (Lund & Haugen, 2006).

Potensielle feilkilder.

Dataene som blir samlet inn i denne undersøkelsen innebærer at respondentene møter faste svaralternativer. Dette letter prosessen med tallfesting og analysering av datamaterialet, i tillegg til å redusere målefeil og gi mer pålitelige data. De identiske betingelsene respondentene ble stilt ovenfor under besvaringen av spørreskjemaet er også med på å redusere omfanget av tilfeldige målefeil. En feilkilde som kan forekomme er rekkefølgeeffekten, som skyldes rekkefølgen på spørsmål eller svaralternativer (Ringdal, 2012). For å unngå denne ble spørsmål tilhørende en og samme sumvariabel spredt rundt i spørreskjemaet. Gall, Gall, og Borg (2007) mener useriøse svar er en kilde til systematiske målefeil. Noen få besvarelser ble derfor tatt ut før analysene ble gjennomført, fordi de hadde åpenbart useriøse svar.

Etiske aspekter.

Som forskere har vi forskningsetiske retningslinjer vi skal følge overfor andre forskere, informanter/respondenter og det øvrige samfunnet. Et overordnet prinsipp er at forskning bør utøves slik at grunnleggende menneskerettigheter ivaretas. I planleggingsfasen må det tenkes nøye over hvordan vi kan ta hensyn på best mulig måte i gjennomføringen. Informasjonsplikt og konfidensialitet er en viktig del av dette, og et viktig grunnlag for samtykke og deltakelse. Jeg mener å ha gitt nok informasjon til at rektorer, lærere, elever og foresatte forstår hensikten med forskningen, og det skal være umulig å identifisere enkeltpersoner. En bakdel med informering er at den i enkelte tilfeller kan påvirke data fra

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

respondentene, som kan føre til at de avgir svar som er forventet. Overfor samfunnet har jeg et ansvar for å påpeke resultatenes begrensninger, og ikke holde igjen resultater som kan svekke en eventuell konklusjon. Manipulering av data er regnet som grovt fusk, jeg oppgir derfor alltid kildene jeg har brukt (Lund & Haugen, 2006).

3.5 Anvendte måleinstrument

Mitt prosjekt går ut på å måle subjektive holdninger og erfaringer, som vanskelig lar seg måle direkte. En måling av tilstandene må derfor gjøres indirekte, ved hjelp av måleinstrumenter som kan konkretisere de subjektive meningene. Spørreskjemaet mitt består hovedsakelig av påstander. Til svarkategorier brukte jeg Likert-formatet, som er en gradert vurdering av påstander med alt fra 3-7 svarkategorier (Ringdal, 2012). Jeg har valgt å bruke seks svarkategorier intensjonelt, for at respondentene ikke skal kunne plassere seg «i midten», men måtte bestemme seg for en side. Svarkategoriene går fra 1 = «helt usant» til 6 = «helt sant». Av samme grunn valgte jeg å ikke bruke «vet ikke» som en svarkategori. Det er i tillegg noen spørsmål som sier noe om bakgrunnen til respondentene; stillingsprosent, års erfaring i jobben, alder, år på denne skolen og hvilke fag de underviser i.

Jeg var ute etter å måle holdninger, som bare er indirekte målbare (Ringdal, 2012). Det er utarbeidet råd for formulering av spørsmål om holdninger. Det er blant annet viktig at det fremgår klart hva det spørres om, for å unngå ulike tolkninger av selve spørsmålet fra respondentene. Språket er heller ikke nøytralt, og ved å bruke positivt eller negativt ladede ord kan det virke som et ledende spørsmål, som kan påvirke svaret til respondenten. Holdningers styrke kan måles på flere måter, både ved nevnte gradering ved Likert-formatet og måle styrke ved å summere svar til et sammensatt mål. Jeg lagde spørreskjemaet med tanke på at dette skulle være gjennomførbart. Påstandene har jeg slått sammen til sumvariabler, etter å ha tatt en faktoranalyse, snudd eventuelle påstander ved behov og testet reliabilitet (vedlegg 7). Jeg har i en rekke av analysene beregnet effekt ved hjelp av Cohens d. Cohen (1988) regner verdier under .2 som ubetydelige, på verdier mellom .2 og .5 er effekten liten, mellom .5 og .8 er effekten middels og over .8 er den stor. Jeg har også brukt krystabeller og kjiqvadrattester for å studere sammenhengen mellom ulike sumvariabler. Cramers V er brukt som effektmål for å studere sammenhengen mellom de ulike sumvariablene. Verdier under .10 tolkes som en ubetydelig sammenheng, verdier mellom .10 og .20 indikerer en svak sammenheng, verdier mellom .20 og .40 indikerer en moderat sammenheng, verdier mellom .40 og .60 indikerer en relativt sterk sammenheng, verdier

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

mellom .60 og .80 en sterk sammenheng og verdier over .80 en meget sterk sammenheng (Rea & Parker, 2005). For å lage krysstabeller har jeg etablert grupper basert på rank cases i SPSS, hvor jeg har laget fire omtrent like store grupper.

Sumvariabel lærerdata.

Instrumentene som måler lærernes holdninger og deres bruk av uterommet som læringsarena er 6 ulike sumvariabler, med alt fra 3-6 påstander. Faktoranalysene gir en komponenteffekt fra .599 til .882. Reliabiliteten: over Cronbach's alpha .700 på alle sumvariablene, som gir tilfredsstillende reliabilitet. Faktoranalyser og reliabilitetsanalyser ligger som vedlegg (7).

Sumvariabel L1: Positiv uterommet.

Denne sumvariabelen måler lærernes holdninger til uterommet som læringsarena i undervisningen. Den omfatter tre påstander; «Jeg er en aktiv forkjemper for bruk av uterommet som læringsarena på denne skolen», «jeg prioriterer ofte uterommet som læringsarena framfor andre arenaer» og «jeg bruker naturen aktivt i undervisningen». Faktoranalysen viser samme komponent, og faktorladningen er fra .808 til .882. Reliabilitet: Cronbach's alpha .797. Jeg la inn til sammen fire gjennomsnitt på de ulike påstandene, hvor lærerne hadde hoppet over eller glemt å besvare en enkelt påstand.

Sumvariabel L2: Arbeidsmiljøute.

Denne sumvariabelen måler lærernes holdninger til arbeidsmiljøet i uterommet. Den omfatter fire påstander; «Arbeidsmiljøet er generelt bedre ute enn inne», «elevene samarbeider bedre ute enn inne», «en større del av elevgruppen er aktivt med når vi har undervisning ute» og «elevene utfører tildelte oppgaver bedre ute enn inne». Faktoranalysen viser samme komponent, og faktorladningene er fra .658 til .842. Reliabilitet: Cronbach's alpha .760. Jeg la inn til sammen 12 gjennomsnitt på de ulike påstandene, hvor lærerne hadde hoppet over eller glemt å besvare en enkelt påstand.

Sumvariabel L3: Positive konsekvenser uterommet.

Denne sumvariabelen måler lærernes oppfatninger om mulige positive konsekvenser ved bruk av uterommet. Den omfatter seks påstander; «Elevene får styrket mestringsfølelse ved å bruke uterommet som læringsarena», «etter ei økt med uteundervisning er elevene roligere inne i klasserommet», «elevene møter et mangfold av metoder i uteundervisningen», «elever med spesielle behov er mer motiverte for læring ute enn inne», «uterommet som læringsarena er velegnet for elever med lærevansker» og «elevene får positive opplevelser

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

ved bruk av uterommet som læringsarena». Faktoranalysen viser samme komponent, og faktorladningene er fra .529 til .796. Reliabilitet: Cronbach's alpha .782. Jeg la inn til sammen sju gjennomsnitt på de ulike påstandene, hvor lærerne hadde hoppet over eller glemt å besvare en enkelt påstand.

Sumvariabel L4: Heller inne.

Denne sumvariabelen måler også indirekte lærernes holdninger til bruk av uterommet som læringsarena i undervisningen, ved at de eventuelt foretrekker bruk av klasserommet. Den omfatter fem påstander; «Elevene har større utbytte av klasseromsundervisning enn av undervisning i skolens uterom», «jeg velger bort uterommet som læringsarena fordi elevene blir så urolige ute», «det er lettere å drive tilpasset opplæring inne enn ute», «det er vanskelig å skape en god læringsarena ute for elever med spesielle behov» og «uterommet som læringsarena er velegnet for elever med lærevansker». Faktoranalysen viser samme komponent, men én av påstandene er negativ og snus. Faktorladningene er fra .599 til .788. Reliabilitet: Cronbach's alpha .756. Jeg la inn til sammen fire gjennomsnitt på de ulike påstandene, hvor lærerne hadde hoppet over eller glemt å besvare en enkelt påstand.

Sumvariabel L5: Skolen tilrettelagt for elever med funksjonsnedsettelse.

Denne sumvariabelen måler lærernes oppfatninger av skolens tilrettelegging av ute- og innearealer for elever med funksjonsnedsettelse. Den omfatter fire påstander; «Skolen legger vekt på god fysisk tilrettelegging av elevenes arbeidsplass også for elever med funksjonsnedsettelse», «skolens uteareal er tilrettelagt for elever med funksjonsnedsettelse» og «skolens inneareal er tilrettelagt for elever med funksjonsnedsettelse», «elever med funksjonsnedsettelse klager til meg over at skolens fysiske utforming skaper problemer for dem». Faktoranalysen viser at påstandene tilhører samme komponent, men én av påstandene er negativ og snus. Faktorladningene er fra .654 til .838. Reliabilitet: Cronbach's alpha .738. Jeg la inn til sammen 28 gjennomsnitt på de ulike påstandene, hvor lærerne hadde hoppet over eller glemt å besvare en enkelt påstand.

Sumvariabel rektordata.

Instrumentene som måler rektorenes holdninger og deres bruk av uterommet som læringsarena er en samling av fire ulike sumvariabler, med alt fra 4-6 påstander. Faktoranalysene viser faktorladninger fra .774 til .971. Reliabiliteten: over Cronbach's alpha .800 på alle sumvariablene, som gir tilfredsstillende reliabilitet. Faktoranalyser og reliabilitetsanalyser ligger som vedlegg (7).

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Sumvariabel R1: Uteområde.

Denne sumvariabelen måler rektorenes oppfatninger av skolens holdninger til uterommet som læringsarena. Den omfatter fem påstander; «Skolens uteområde er noe vi satser mye på», «skolens uteområde byr på spennende utfordringer for alle elever», «vi har en bevisst pedagogikk angående uterommet som læringsarena», «vi bruker nærområder aktivt» og «vi har et aktivt fokus på bruk av uterommet som læringsarena». Faktoranalysen viser samme komponent, og faktorladningene er fra .680 til .896. Reliabilitet Cronbach's alpha .840.

Sumvariabel R2: Fysisk tilrettelagt.

Denne sumvariabelen måler rektorenes oppfatninger av hvorvidt skolens område er fysisk tilrettelagt elever med funksjonsnedsettelse. Den omfatter fem påstander; «Skolens uteareal er tilrettelagt for elever med funksjonsnedsettelse», «skolens inneareal er tilrettelagt for elever med funksjonsnedsettelse», «elever med funksjonsnedsettelse klager til meg over at skolens fysiske utforming skaper problemer for dem», «vår skole har et godt fysisk utemiljø» og «skolens uteområde er tilpasset elever med alle funksjonsnivå». Faktoranalysen viser samme komponent, men én av påstandene er negativ og snus. Faktorladningene er fra .774 til .971. Reliabilitet Cronbach's alpha .894.

Sumvariabel R3: Elevene.

Denne sumvariabelen måler rektorenes oppfatning av skolens holdninger til arbeidet med elevene og deres læringsopplevelser. Den omfatter seks påstander; «Ved skolen vår har vi fokus på at alle elevene skal få oppleve aktivitetsglede», «ved skolen vår har vi fokus på elevenes trivsel», «ved skolen vår har vi fokus på elevers mestringssglede», «vi vektlegger trygghet blant elevene på vår skole», «alle våre elever skal være ute daglig» og «elevene skal vanligvis være ute i hvert friminutt». Faktoranalysen viser samme komponent, og faktorladningene er fra .818 til .962. Reliabilitet Cronbach's alpha .916.

Sumvariabel elevdata.

Instrumentene som måler lærernes holdninger og deres bruk av uterommet som læringsarena er fire ulike sumvariabler, med alt fra 4-6 påstander. Faktoranalysene gir en komponenteffekt fra .708 til .897. Reliabiliteten er tilfredsstillende med: Cronbach's alpha over .760 på alle sumvariablene. Faktoranalyser og reliabilitetsanalyser ligger som vedlegg (7).

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Sumvariabel E1: Liker ute.

Denne sumvariabelen måler elevenes holdninger til uterommet som læringsarena. Den omfatter seks påstander; «Jeg skulle ønske vi hadde flere undervisningstimer ute», «jeg liker å ha undervisning ute», «jeg lærer mye når vi har timer ute», «jeg samarbeider godt med andre når vi har timer ute», «jeg blir i bedre humør av å være ute» og «jeg føler meg mer opplagt når vi har timer ute». Faktoranalysen viser samme komponent, og faktorladningene er fra .779 til .868. Reliabilitet Cronbach's alpha .904. Jeg la inn til sammen 34 gjennomsnitt på de ulike påstandene, hvor elevene hadde hoppet over eller glemt å besvare en enkelt påstand.

Sumvariabel E2: Bra uteområde.

Denne sumvariabelen måler elevenes holdninger til uterommet på skolens utforming. Den omfatter tre påstander; «Jeg synes skolen har et veldig bra uteområde», «jeg skulle ønske det var mer å gjøre på skolens uteområde» og «jeg synes skolen har et kjedelig uteområde». Faktoranalysen viser samme komponent, men én av påstandene er negativ og snus. Faktorladningene er fra .708 til .897. Reliabilitet Cronbach's alpha .760. Jeg la inn til sammen 12 gjennomsnitt på de ulike påstandene, hvor elevene hadde hoppet over eller glemt å besvare en enkelt påstand.

KAPITTEL 4 RESULTAT

4.1 Hvordan brukes uterommet som læringsarena?

For å få en oversikt over hvor ofte lærerne mener de bruker uterommet som læringsarena har jeg laget en tabell. Tabell 1 viser at 40,8% av lærerne bruker uterommet «sjeldnere enn 1 gang pr. uke». Det er 5 lærere som mener de bruker uterommet 2 ganger i uken, og kun 4 lærere som mener dette gjøres 3-4 ganger i uken, ingen av lærerne svarer «hver dag», mens 8 svarer «aldri». Ved å kun bruke lærerne som svarte på påstanden, og fjerne de 55 som ikke svarte, gis et gjennomsnitt på 2.37, som tilsier litt oftere enn «sjeldnere enn 1 gang pr. uke. Uterommet blir ikke hyppig brukt som læringsarena i denne kommunen.

Tabell 1

Hvor mange ganger i uken brukes uterommet som læringsarena? Svar fra lærerne.

	N	Prosent
1 Aldri	8	4.7
2 Sjeldnere enn 1 gang pr. uke	69	40.8
3 1 gang pr. uke	28	16.6
4 2 ganger pr. uke	5	3.0
5 3-4 ganger pr. uke	4	2.4
6 Hver dag	0	0.0
Total	114	100.0

En oversikt (tabell 2 vedlegg 8) over skolenes gjennomsnitt lar meg sammenligne skolene. Den viser at skole 2 har høyest gjennomsnitt med 2.29 som tilsvarer «sjeldnere enn 1 gang pr. uke». Skole 5 har klart lavest gjennomsnitt med .93, som tilsvarer «aldri».

Det er 47 av 113, altså 41.6% av lærerne som mener det er «litt sant», at de er aktive forkjempere for bruk av uterommet. Tabell 2 viser en inndeling av lærerne i to grupper, der gruppe 1 svarer «helt, nesten helt og litt usant» og gruppe 2 «helt, ganske eller litt sant». Det er 75 lærere, 66.4%, i gruppe 2. Med bakgrunn i disse tallene kan det sies at en stor andel av lærerne mener de er aktive forkjempere for uterommet ved sin skole.

Tabell 2

Hvor mange lærere mener de er aktive forkjempere for uterommet seg sin skole? Svar fra lærerne.

Gruppe	N	Prosent
1 Usant	38	33.6
2 Sant	75	66.4
Total	113	100.0
Mangler	56	

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Det er 40 lærere som svarer «litt sant» på om de «prioriterer uterommet som læringsarena fremfor andre arenaer», 32 lærere svarer «nesten helt usant» og 19 lærere «helt usant». Jeg delte lærerne i grupper på to, der gruppe 1 svarer « helt, nesten helt og litt usant» og gruppe 2 svarer «litt, ganske og helt sant». Det er 23 lærere, 13.6% som mener det er «sant» at de prioriterer uterommet fremfor andre læringsarenaer. Uterommet blir ikke prioritert av et flertall av lærerne i denne kommunen.

Det er 38 lærere som mener det er «litt sant» at de bruker naturen aktivt i undervisningen, som tilsvarer 33.6%. Det er fem lærere, 4.3%, som mener dette er «helt sant», mens 13 lærere, 11.3% svarer «helt usant». Ved å dele lærerne i to grupper, er lærerne ganske jevnt fordelt, med 58 lærere på «usant» og 55 lærere på «sant». Naturen blir til en viss grad utnyttet i undervisningssammenheng.

Skolens fysiske tilpassing av uteområde for alle elever er ifølge 39 av lærerne «ganske sant» (vedlegg 8, tabell 3). Ved igjen å dele lærerne opp i to grupper på «litt, ganske og helt sant» og «helt, nesten helt og litt usant» havner hele 90 lærere, 53.3%, innenfor «sant» på denne påstanden. Et flertall av lærerne mener til en viss grad at deres skoles uteområde er fysisk tilpasset alle elever.

Det blir også spurt om lærernes standpunkt til hvorvidt de bruker uterommet for å få en pause i undervisningen. 44 lærere mener dette er «helt usant», mens 22 av lærerne svarer «litt sant». 22 av lærerne svarte «helt sant», men uterommet ser ikke ut til å bli brukt systematisk som pause i undervisningen. Lærerne blir spurt om de ønsker mer kunnskap om bruken av uterommet som læringsarena. Ved å dele lærergruppen på to igjen, er det 86.5%, 96 lærere, som svarte «helt, ganske eller litt sant». Hele 31 lærere svarer «helt sant». Mer kunnskap om uterommet som læringsarena er et ønske blant lærerne i kommunen.

Det er også forskjell mellom kjønnene. Mennene har et snitt på 5.05, mens kvinnene har et snitt på 4.48. Mennene i lærerstaben har et signifikant høyere ønske om mer kunnskap om uterommet som læringsarena enn kvinnene ($p < 0,05$, Cohens $d = .48$).

Rektorene fikk spørsmålet om de «ønsker å få et økt fokus på bruk av uterommet som læringsarena». Til forskjell fra lærerne har rektorene et lavt gjennomsnitt på denne relativt like påstanden, med bare 3.60 i gjennomsnitt, som tilsvarer litt over «litt usant». Dette er spesielt tydelig på den ene ungdomsskolen, hvor rektoren svarer «helt usant» og lærerne svarer over « ganske sant» (tabell 4 vedlegg 8).

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

I spørreskjemaet til rektorene blir det spurt om skolene «har en bevisst pedagogikk angående uterommet som læringsarena», hvor rektorene får et gjennomsnitt på 4.09, som tilsvarer «litt sant».

I spørreskjemaet til rektorene spørres det om skolene har et leirskoletilbud. Av svarene kommer det frem at 10 av 11 skoler har leirskoletilbud, det er kun den ene ungdomsskolen som mangler et slikt tilbud. Det blir ikke spurt noe mer om hvilket årstrinn, varighet eller hva leirskoleoppholdet går ut på.

I følge rektorene er det mellom 9-46 elever ved hver skole som får tilrådd spesialundervisning fra PPT i inneværende skoleår. Tallene er høyest på de to ungdomsskolene (vedlegg 8, tabell 5).

Rektorene ble spurt om skolen har et variert grøntområde. Seks av rektorene mener det er «helt sant», tre svarte «ganske sant», en «litt sant» og en «nesten helt usant». Et flertall av skolene har et variert grøntområde på skolens område. Rektorene har et gjennomsnitt på 5.50, som tilsvarer over «ganske sant» på påstanden om skolene har faste opparbeidde turområder. Seks av rektorene svarer «helt sant» på påstanden. De ble også spurt om skolene har en naturlekeplass. Hele sju lærere svarte «helt sant», og det blir gitt et gjennomsnitt på 4.90, som tilsvarer opp mot «ganske sant».

Rektorene ble spurt om en eventuell årsak til at skolen ikke bruker uterommet som læringsarena, hvor de ble gitt fem ulike påstander. Ifølge rektorene er tidsbruken en grunn til at fem av skolene ikke bruker uterommet som læringsarena, tre svarer økonomi og mangel på tilrettelagte opplegg som fyller kravene i læreplanen. Manglende engasjement er en årsak på to av skolene, og barnas fysiske sikkerhet på en skole. Ingen av rektorene mener mangel på engasjement fra kommunen er en av årsakene.

4.2 Lærere

På denne undersøkelsen har 169 av lærerne svart på hvordan det jobbes med uterommet som læringsarena, og deres synspunkter på dette arbeidet. De fem sumvariablene har en relativt høy interkorrelasjon, men er ikke identiske (vedlegg 8, tabell 6). Jeg velger å behandle dem hver for seg, men er klar over at det kan påvirke korrelasjonen på analysene.

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Er lærerne positive til bruk av uterommet som læringsarena?

På sumvariabel L1 (Positivuterom) kan vi studere lærernes holdninger til uterommet som læringsarena. Variabelen går direkte på lærernes prioritering og arbeid angående uterommet, med 3 ulike påstander som gir en mulig totalskåre på 18 for hver enkelt lærer. For å sammenligne de ulike skolenes holdninger til uterommet har jeg laget en oversikt over de ulike skolenes gjennomsnitt. Oversikten viser stor variasjon mellom skolene, hvor en av ungdomsskolene skiller seg spesielt negativt ut med en skåre på 6.8. De øvrige skårene strekker seg hele veien opp til skole 8 som har en skåre på 12 (vedlegg 7, L1). Totalt gir dette en gjennomsnittsskåre på 9.8 for alle skolene, som er midt på treet. Det er en signifikant forskjell mellom de to skolene med høyest og lavest skåre ($p < 0.1$, Cohens' $d = 2.12$).

Det er ingen signifikant forskjell mellom kvinnelige og mannlige lærere når det gjelder holdning til bruk av uterommet som læringsarena, både menn og kvinner skårer i gjennomsnitt 9.

Det kunne også tenkes at lærernes holdninger til uterommet hadde en sammenheng med antall år i yrket. Jeg delte lærerne i 4 grupper basert på jobberfaring og kobler opp imot L1 (Positivuterom) lærernes holdning til uterommet, og finner en signifikant sammenheng ($p < 0.5$). Gruppe 3, de nest mest erfarne lærerne, har et noe høyere gjennomsnitt enn de øvrige gruppene (Cohens $d = .72$). Lærerne med nest mest erfaring har den mest positive holdningen til uterommet av lærerne.

En kunne forvente at det å ha en positiv holdning til bruk av uterommet som læringsarena førte til at en brukte uterommet mer. Slik er det også. Det er en signifikant positiv korrelasjon mellom L1 (Positivuterom) og hvor mange ganger i uken lærerne vanligvis bruker uterommet som læringsarena ($p < 0,001$, $r = .480$). Lærerne ble delt i to grupper, hvor gruppe 1 hevder de bruker uterommet sjeldnere enn 1 gang i uken eller aldri, og gruppe 2 bruker uterommet fra 1 gang i uken og opp til hver dag. Tabell 3 viser at lærere som bruker uterommet mye (gruppe 2) er langt mer positiv og skårer 12.09 på sumvariabel L1, mens gruppe 1 skårer 8.69. Forskjellen mellom gruppene er signifikant ($p < 0,01$, Cohens $d = 1.37$). Lærere som er positive til bruk av uterommet bruker uterommet hyppigere i sin undervisning.

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Tabell 3

Har lærernes holdning til uterommet som læringsarena sammenheng med hvor ofte de bruker uterommet? Svar fra lærerne.

Gruppe	Gjennomsnitt L1 Positivuterom	N	Standardavvik
1 Bruker sjelden	8.69	77	.307
2 Bruker	12.09	34	.676
Total	9.72	111	.823

Det er mulig å tenke seg at lærere som selv er fysisk aktive på fritiden er særlig positive til bruk av skolens uterom i undervisningen. En finner da også en positiv korrelasjon mellom sumvariabel L1 (Positivuterom) og hvor ofte lærerne selv sier de driver med fysisk aktivitet ($p < 0.5$, $r = .209$). Lærerne ble delt inn i to grupper, hvor gruppe 1 er fysisk aktive opptil 1 gang i uken, mens gruppe 2 er fysisk aktive fra 2 ganger i uken til hver dag. Gruppe 1 har et lavere gjennomsnitt (8.98) enn gruppe 2 (10.02), men det er ingen signifikant forskjell mellom gruppene (Cohens $d = 0.33$).

Uterommet som læringsarena krever ofte andre undervisningsformer enn lærerne ville brukt inne, og for at naturen skal bli utnyttet på best mulig måte i undervisningen trengs det kreativitet fra lærerens side.

Lærerne ble bedt om å ta stilling til påstanden «jeg legger vekt på å bruke kreative fag (forming, musikk, drama) og kroppsøving i spesialundervisning. L1 (Positivuterom) handler om lærernes holdning til bruk av uterommet og korrelerer signifikant med lærernes vektlegging av kreative fag og kroppsøving ($p < 0.1$, $r = .321$). Lærerne ble delt i tre grupper basert på hvor mye de vektlegger kreative fag, gruppe 1 bruker det lite, gruppe 3 bruker det mest. Tabell 7 (se vedlegg 8) viser at lærere som bruker kreative fag mye (gruppe 3) er mer positiv til bruk av uterommet. Forskjellen mellom gruppe 1 og gruppe 3 er signifikant ($p < 0.05$, Cohens $d = .86$). Det ser ut til at lærere som vektlegger kreative fag i undervisningen også er mest positiv til bruk av skolens uterom.

Det at en lærer mener det er et godt arbeidsmiljø ute kan være en god grunn til å være positiv til bruk av uterommet. Det er en positiv korrelasjon mellom L1 (Positivuterom) lærernes holdning til uterommet som læringsarena og sumvariabel L2 (Arbeidsmiljøute) lærernes inntrykk av arbeidsmiljøet som oppstår ute ($p < 0.01$, $r = .480$). Jeg delte også her lærerne i fire grupper etter hvor godt de er fornøyd med arbeidsmiljøet, og fire grupper etter hvor positive de er til uterommet. En krysstabell viser at lærere med en positiv holdning til uterommet også mener arbeidsmiljøet ute fungerer signifikant bedre enn det lærere med en

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

negativ holdning til uterommet mener (Pearson Chi square = .001, Cramers V= .300).

Lærerne med en noe negativ holdning til uterommet som læringsarena er ikke spesielt fornøyd med arbeidsmiljøet som oppstår i uterommet (vedlegg 8 tabell 8).

For lærere som er negative til bruken av uterommet som læringsarena er det mulig å tenke seg at heller ønsker å bruke undervisningstiden i klasserommet. En finner en negativ korrelasjon mellom sumvariabel L1 (Positivuterom) og sumvariabel L4 (Hellerinne) som går på lærernes holdning til valg av klasserommet som læringsarena ($p < 0.01$, $r = .536$). Jeg delte lærerne i fire grupper, der gruppe fire i størst grad foretrekker klasserommet, og gruppe 1 i minst grad foretrekker klasserommet. Tabell 9 (vedlegg 8), viser at lærerne som helst vil være inne (gruppe 4) har minst positiv holdning til uterommet. Forskjellen mellom gruppene 1 og 4 er signifikant ($p < 0.01$, Cohens $d = 1.34$). Lærere som har en negativ holdning til bruk av uterommet som læringsarena vil heller bruke klasserommet.

Analysene viste at lærerne har et ønske om mer kunnskap omkring bruk av uterommet som læringsarena. Det kunne tenkes at en positiv holdning til bruk av uterommet har en naturlig sammenheng med et ønske om mer kunnskap om bruk av uterommet. Det stemmer ikke. Sumvariabel L1 (Positivuterom) lærernes holdning til uterommet har ingen signifikant korrelasjon med påstanden om lærerne ønsker mer kunnskap til bruk av uterommet som læringsarena.

Hva mener lærerne om arbeidsmiljøet i uterommet?

Sumvariabel L2 (Arbeidsmiljøute) lar oss se nærmere på lærernes holdning til arbeidsmiljøet som oppstår i uterommet; hvorvidt elevene samarbeider godt, at de utfører tildelte oppgaver og elevenes individuelle deltagelse. Variabelen består av tre påstander som gir en mulig totalskåre på 18. For igjen å kunne sammenligne skolene har jeg laget en oversikt over de ulike gjennomsnittene, som viser noe variasjon mellom skolene. Gjennomsnittene på L2 (Arbeidsmiljøute) strekker seg fra skole 5 i bunn med et gjennomsnitt på 13.12 og skole 3 på topp med en skåre på 15.42. Det er ingen signifikant forskjell på gjennomsnittene av skolene med høyest og lavest gjennomsnitt på sumvariabel L2 (Arbeidsmiljøute) (Cohens $d = .85$). Totalt gir dette en gjennomsnittsskåre på 14.01 for alle skolene (vedlegg 7, L2). Sumvariabelen (L2) viser at lærerne i kommunen generelt har høye tanker om arbeidsmiljøet som oppstår når uterommet brukes som læringsarena.

Det kan tenkes at lærere som mener arbeidsmiljøet fungerer godt i uterommet bruker uterommet i større grad. Jeg finner en positiv korrelasjon mellom sumvariabelen L2

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

(Arbeidsmiljøute) og antall ganger lærerne bruker uterommet som læringsarena ($p < 0.1$, $r = .234$). Jeg delte lærerne i to grupper basert på antall ganger de bruker uterommet som læringsarena hver uke, for å sammenligne gjennomsnittene på gruppene. Gruppe 1 hevder de bruker uterommet sjeldnere enn 1 gang i uken eller aldri, gruppe 2 bruker uterommet fra 1 gang i uken opp til hver dag. Tabell 4 viser at lærere som bruker uterommet mest (gruppe 2) er mest fornøyd med arbeidsmiljøet ute. Forskjellen mellom gruppene er signifikant ($p < 0.5$, Cohens $d = .65$).

Tabell 4

Er lærere som bruker uterommet som læringsarena mest, mer fornøyd med arbeidsmiljøet som oppstår ute? Svar fra lærerne.

Gruppe	Gjennomsnitt L2 Arbeidsmiljøute	N	Standardavvik
1 Bruker sjelden uterom	13.36	70	3.04857
2 Bruker uterom	15.26	34	2.73373
Total	13.99	104	3.06970

Analysen viste at lærerne i kommunen ønsker mer kunnskap om uterommet som læringsarena. En lærer som mener arbeidsmiljøet ute fungerer godt kan tenkes å ha et ønske om mer kunnskap om uterommet. Det er en signifikant positiv korrelasjon mellom hvorvidt lærerne ønsker mer kunnskap om uterommet og sumvariabel L2 (Arbeidsmiljøute) lærernes holdning til arbeidsmiljøet i uterommet ($p < 0.5$, $r = .249$). Lærerne deles i to grupper, hvor gruppe 1 heller mot den halvdelen av svarskalaen at de ikke ønsker mer kunnskap om uterommet, mens gruppe 2 heller mot at de ønsker mer kunnskap om uterommet som læringsarena. Tabell 5 viser at lærere som ønsker mer kunnskap om uterommet (gruppe 2) er bedre fornøyd med arbeidsmiljøet i uterommet (L2), enn lærere som ikke ønsker mer kunnskap (gruppe 1). Lærere som mener arbeidsmiljøet i uterommet fungerer godt, har et ønske om mer kunnskap om uterommet som læringsarena.

Tabell 5

Har lærere som er godt fornøyd med arbeidsmiljøet ute et større ønske om mer kunnskap om uterommet som læringsarena enn lærere som ikke er like fornøyd med arbeidsmiljøet ute? Svar fra lærerne.

Gruppe	Gjennomsnitt L2 Arbeidsmiljøute	N	Standardavvik
1 Ønsker ikke kunnskap	12.83	14	2.73022
2 Ønsker kunnskap	14.16	91	3.08004
Total	13.98	105	3.05744

Fysisk aktivitet fører med seg mange positive helseeffekter, som mer energi og overskudd, blant både store og små. En lærer som er fysisk aktiv på fritiden kan ha mer energi

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

og interesse for å bruke kreative undervisningsformer, hvor uterommet er et spesielt godt alternativ. Jeg finner en positiv signifikant korrelasjon mellom sumvariabel L2 (Arbeidsmiljøute) lærernes holdning til arbeidsmiljøet i undervisningen utendørs og hvor ofte lærerne oppgir å være i fysisk aktivitet ($p < 0,05$, $r = .04$). Lærere som er fysiske aktive på fritiden har en positiv opplevelse av arbeidsmiljøet i undervisningen i uterommet.

Lærere som ikke er fornøyd med arbeidsmiljøet i uterommet kan tenkes å foretrekke å gjøre undervisningen inne. Det er en negativ korrelasjon mellom sumvariabel L2 (Arbeidsmiljøute) og sumvariabel L4 (Hellerinne) ($p < 0.01$, $r = .49$). Jeg delte lærerne i grupper, fire grupper om holdningene til arbeidsmiljøet ute, og fire grupper om valg av klasserommet som læringsarena. En krysstabell viser at dess mindre positiv en lærer er til arbeidsmiljøet i uterommet, dess mer positiv er læreren til klasseromsundervisning (Pearson Chi square = .046, Cramers V = .232).

Mener lærerne uterommet som læringsarena har positive konsekvenser for elevene?

Uterommet som læringsarena er mer enn å ta med seg barna utendørs, det er en undervisningsform som krever minst like mye planlegging som klasseromsundervisning. En lærers valg av læringsarena er basert på en kompetanse av teoretisk bakgrunn og erfaring. Sumvariabel L3 (Konsekvenser) består av seks påstander om elevenes mestringsfølelse, metodemangfold, positive opplevelser og motivasjon, som gir en mulig totalskåre på 36. En oversikt over skolenes gjennomsnitt viser noe variasjon mellom skolene, hvor skole 2 har lavest gjennomsnitt med 24.14, mens skole 4 ligger på topp med 27.57 (vedlegg 7, L3). Totalt gis 25.41 i gjennomsnittsskåre for alle skolene. Variabelen viser at lærerne på en generell basis sier seg enige i at uterommet som læringsarena har positive konsekvenser for elevene.

En sammenligning av gjennomsnittene til kvinner og menn viser (L3 Konsekvenser) en svak tendens (Cohens $d = .2$) til at kvinner har høyere tanker om konsekvensene bruk av uterommet fører til. Forskjellen er ikke signifikant.

Det kan tenkes at lærere som mener bruk av uterommet gir positive konsekvenser for elevene også ønsker mer kunnskap om bruk av uterommet som læringsarena. Tabell 10 (vedlegg 8) viser en positiv korrelasjon mellom sumvariabel L3 (Konsekvenser) lærernes holdning til konsekvensene av bruk av uterommet, og om lærerne ønsker mer kunnskap om uterommet som læringsarena ($p < 0.01$, $r = .443$). Jeg delte lærerne i to grupper, hvor gruppe 1 heller mot at de ikke ønsker mer kunnskap, mens gruppe 2 heller mot at de ønsker mer

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

kunnskap om uterommet. Tabell 6 viser at lærere som ønsker mer kunnskap om uterommet mener bruken fører til positive konsekvenser i større grad enn lærere som ikke ønsker mer kunnskap om uterommet. Forskjellen er signifikant ($p < 0.01$, Cohens $d = .97$).

Tabell 6

*Er det en sammenheng mellom lærernes synspunkt på konsekvenser uterommet medfører elevene og hvorvidt lærerne ønsker mer kunnskap om uterommet som læringsarena?
Svar fra lærerne.*

Gruppe	Gjennomsnitt L3 Konsekvenser	N	Standardavvik
1 Ønsker ikke kunnskap	22.15	14	3.89272
2 Ønsker kunnskap	25.85	92	3.73763
Total	25.37	106	3.94580

Vi kan anta at lærere som mener uterommet fører til positive konsekvenser for elevene er mer positive til bruk av uterommet. Denne teorien ser ut til å stemme. Det er en positiv korrelasjon mellom L1 (Positivuterom) lærernes holdning til uterommet og L3 (Konsekvenser) lærernes opplevelse av positive konsekvenser bruk av uterommet har for elevene ($p < 0.01$, $r = .500$). Jeg delte lærerne i grupper for å lage en krysstabell, fire grupper om de positive konsekvensene bruk av uterommet fører med seg, og fire grupper om hvor positive de er til uterommet. Krysstabellen viser tydelig at lærere med en positiv holdning til uterommet har høyere tanker om konsekvensene av undervisningen (Pearson Chi square = .001, Cramers $V = .298$) (tabell 11 vedlegg 8).

Det kan tenkes at lærere som ser positive konsekvenser for elevene ved å bruke uterommet som læringsarena, bruker denne undervisningsformen i egen undervisning. Det er likevel ingen signifikant sammenheng mellom sumvariabel L3 (Konsekvenser) lærernes oppfatning av konsekvensene av uterommet som læringsarena, og hvor ofte lærerne bruker uterommet i egen undervisning. Selv om lærerne ser positive konsekvenser for elevene ved bruk av uterommet som læringsarena, bruker de ikke nødvendigvis denne undervisningsformen i stor grad.

Foretrekker lærerne klasseromsundervisning?

Det kan være ulike grunner for at en lærer foretrekker klasseromsundervisning fremfor uterommet som læringsarena. Sumvariabel L4 (Hellerinne) lar oss se nærmere på dette. Variabelen består av fem påstander angående valg av læringsarena i forhold til elevenes utbytte, tilpasset opplæring og uro. De fem påstandene gir en mulig totalskåre på 30. Jeg laget

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

en oversikt over skolenes gjennomsnitt på variabelen for å kunne sammenligne skolene. Av oversikten ser vi stor variasjon blant skolene. Det er en signifikant forskjell mellom skole 4 med 12.43 som er lavest skåre og skole 6 på topp med 17.24 ($p < 0.5$, Cohens $d = 1.14$). Skole 6 skiller seg signifikant ut i å foretrekke klasseromsundervisning, mens skole 4 i stor grad foretrekker uterommet som læringsarena (vedlegg 7, L4). Totalt gir dette 14.89 i gjennomsnittsskåre for alle skolene.

Erfaring kan ha en sammenheng med hvilke læringsarena lærerne foretrekker. Er det lærere med mange år i yrket som foretrekker klasseromsundervisning, eller den nyutdannede gruppen? Jeg delte lærerne i fire grupper basert på yrkeserfaring. Oversikten viser at lærerne med minst erfaring i større grad foretrekker klasseromsundervisning (L4 Hellerinne) enn lærere med mer erfaring. Forskjellen er imidlertid ikke signifikant.

Lærernes utdanningsbakgrunn er med på å forme holdninger, og kan også tenkes å ha en sammenheng med hvilken læringsarena lærerne foretrekker. Jeg delte lærerne i grupper basert på utdanningen de har, og sammenlignet gjennomsnittene på sumvariabel L4 (Hellerinne). Tabell 12 (vedlegg 8), viser at førskolelærerne har et mye lavere gjennomsnitt enn de øvrige gruppene. Faglærerne har høyest gjennomsnitt, og foretrekker i størst grad klasserommet som læringsarena. Det er ingen signifikant forskjell mellom gjennomsnittene til førskolelærerne og allmennlærerne, men det vises en tendens (Cohens $d = .63$). Førskolelærerne foretrekker i mindre grad klasserommet enn de andre lærerne.

En lærer som foretrekker klasseromsundervisning fremfor uterommet som læringsarena, kan tenkes at ikke ser eller opplever de positive konsekvensene av uterommet. Det er en negativ korrelasjon mellom sumvariabel L4 (Hellerinne) og sumvariabel L3 (Konsekvenser) ($p < 0.01$, $r = .62$). Jeg delte lærerne i grupper, fire grupper om valg av klasserommet som læringsarena og fire grupper om holdninger til konsekvenser uterommet fører med seg. Krysstabellen viser at lærere som foretrekker klasseromsundervisning i mindre grad ser de positive konsekvensene for elevene ved bruk av uterommet (Pearson Chi square = .001, Cramers $V = .296$).

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Hva mener lærerne om den fysiske tilretteleggingen for elever med funksjonsnedsettelse?

Av sumvariabel L5 (Skolentilrettelagt) kan vi se hvor fornøyde lærerne er med den fysiske tilretteleggingen av skolens ute- og inneareal. Variabelen består av fire påstander, som gir en mulig totalskåre på 24. En oversikt over skolenes gjennomsnitt på variabelen viser stor variasjon mellom skolene. Skole 8 har klart høyest med gjennomsnitt på 23. Med lavest skåre har vi skole 2 med en skåre på 17.51 (vedlegg 7, L5). Totalt gir dette en gjennomsnittsskåre på 18.67 for alle skolene. Det er med andre ord variasjon blant lærerne og på de ulike skolene om hvorvidt de mener skolene er tilstrekkelig tilrettelagt for elever med funksjonsnedsettelse.

Lærernes syn på hvorvidt skolen er tilrettelagt elever med funksjonsnedsettelse har en sammenheng med kjønn. På sumvariabel L5 (Skolentilrettelagt) vises en signifikant forskjell i gjennomsnittene for kvinner og menn ($p < 0.5$, Cohens' $d = .5$) (tabell 13 vedlegg 8). Kvinnelige lærere har et høyere gjennomsnitt på sumvariabel L5, og mener i større grad enn mennene at skolene er godt fysisk tilrettelagt elever med funksjonsnedsettelse.

Lærernes synspunkt på hvor tilfredsstillende tilrettelagt skolens område er kan også ha en sammenheng med hvorvidt lærerne mener bruken av uterommet som læringsarena har positive konsekvenser. En finner en positiv korrelasjon mellom sumvariabel L5 (Skolentilrettelagt) og L3 (Konsekvenser) ($p < 0.01$, $r = .34$).

4.3 Rektor

Data fra rektorene gir også mulighet til å skape et oversiktsbilde av kommunen og bruken av uterommet som læringsarena, og mulighet til å sammenligne skolene. Rektorene svarer på vegne av skolen, men det er viktig å huske på at rektorene er subjektive i sine svar, og at lærerne på samme skole kan være av annen oppfatning. De tre sumvariablene har noe interkorrelasjon, men er ikke identiske (vedlegg 8, tabell 14). Jeg velger å behandle dem hver for seg, men er klar over at dette kan påvirke korrelasjonene.

Er uteområde en læringsarena skolen fokuserer på?

På sumvariabel R1 (Uteområde) kan vi studere rektorenes oppfatning av uteområdet ved deres skole. Variabelen består av fem påstander om hvorvidt skolen har en bevisst og aktiv pedagogikk angående uterommet. De fem påstandene gir en mulig totalskåre på 30. Ved å sammenligne rektorenes skårer ser vi at det er stor variasjon blant rektorene, med skole seks på bunn med 17 og skole 8 på topp med 30 (vedlegg 7, R1). Totalt finner vi en

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

gjennomsnittsskåre på 23.30. Det er stor forskjell mellom skolene i forhold til hvor mye de fokuserer på uterommet som læringsarena.

Det kan tenkes at et fokus på uteområde som læringsarena har sammenheng med lekeapparatene som står på skoleområdet. En finner en positiv korrelasjon mellom sumvariabel R1 (Uteområde) og om skolens uteområde har mange lekeapparater ($p < 0.05$, $r = .05$). Skoler med fokus på uteområde har mange lekeapparater på sitt uteområde.

Skolens uteområde kan regnes som området innenfor skolens inngjerding og skolens direkte nærområde. En skole med fokus på uterommet som læringsarena kan tenkes å ha faste turområder som er opparbeidet for å imøtekomme trinnenes behov på en bedre måte. En finner ingen signifikant korrelasjon mellom sumvariabel R1 (Uteområde) og om skolen har faste opparbeidede turområder. Skolens fokus på uterommet som læringsarena ser ikke ut til å ha sammenheng med om de har opparbeidede turområder.

Mener rektorene skolens inne- og uteområder er godt fysisk tilrettelagt?

Den fysiske tilretteleggingen ved en skoles uteområde har stor betydning for aktivitetene og fellesskapet blant elevene. Sumvariabel R2 (Fysisktilrettelagt) består av fem påstander angående skolens tilrettelegging av ute- og innemiljø. Det er en positiv korrelasjon mellom spørsmålet om inneområdet opp imot spørsmål om uteområdet, som er årsaken til at spørsmålet om inneområdet ble lagt til sumvariabelen ($p < 0.01$, $r = .77$). De fem påstandene gir en mulig totalskåre på 30. Jeg lager en oversikt over rektorenes skårer. Oversikten viser stor variasjon, hvor skole 11 skiller seg spesielt negativt ut, med kun 11 i gjennomsnitt. De øvrige skolene har gjennomsnitt mellom 22 og 30 med skole 2 og 7 på topp med full skåre på alle påstandene (vedlegg 7, R2). Totalt finner vi en gjennomsnittsskåre på 24.73.

I naturen skal alle kunne finne utfordringer de kan mestre med sin motoriske kompetanse. En finner en positiv korrelasjon mellom sumvariabel R2 (Fysisktilrettelagt) rektorenes synspunkt angående den fysiske tilretteleggingen av skolens område og påstanden om skolen har en naturlekeplass ($p < 0.5$, $r = .69$). Rektorene kan deles i to grupper, hvor gruppe 1 havner innenfor «helt, nesten helt og litt usant» og gruppe 2 havner innenfor «litt, ganske og helt sant» på påstanden om skolen har en naturlekeplass. Rektorer som har naturlekeplass ved sin skole mener skolen er bedre fysisk tilrettelagt enn rektorer med skoleområder uten naturlekeplass.

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

En tilrettelegging av skolens område krever både tid og penger, men burde likevel være av høy prioritet. Det er ingen signifikant korrelasjon mellom sumvariabel R2 (Fysisktilrettelagt) og om rektorene mener de har de nødvendige ressurser for å legge til rette for tilpasset opplæring for alle elevene.

Blir elevenes trivsel, mestringsglede og trygghet prioritert på skolene?

Sumvariabel R3 (Elevene) lar oss studere rektorenes synspunkt på elevfokus ved de ulike skolene. R3 (Elevene) består av seks påstander som går på elevenes aktivitetsglede, mestringsglede, trygghet, trivsel og et fokus på at elevene skal være ute daglig. Variabelen omhandler skolens vektlegging av at elevene skal være i daglig aktivitet ute. De seks påstandene gir en mulig totalskåre på 36. En oversikt over skårene på skolene viser et ekstremt høyt gjennomsnitt, med hele 7 skoler med toppskåre; skole 1, 2, 3, 6, 7, 9 og 11. De gjenværende skolene har fra skole 5 i bunn med 27 og opptil 35 i gjennomsnitt (vedlegg 7, R3). Totalt finner vi en gjennomsnittsskåre på 34.64.

En skolegård kan tenkes som et stort område med mange elever i aktivitet med ballspill, lekeapparater og paradis. Det er en positiv korrelasjon mellom sumvariabel R3 (Elevene) rektorenes synspunkt på elevfokus, og om skolens uteområde har mange lekeapparater ($p < 0.5$, $r = .73$). Det kan tenkes at det å ha en naturlekeplass betyr å ha en god arena for elevene å oppleve mestringsglede, trivsel, aktivitetsglede og motivasjon for å være i aktivitet. Det er likevel ingen signifikant sammenheng mellom sumvariabel R3 (Elevene) og om skolen har en naturlekeplass.

4.4 Elever

Skolen er til for elevene, deres utvikling, trygghet og trivsel. Ved å stille lignende spørsmål til lærere og elever kan svarene sammenlignes og det blir mulig å studere om lærere og elever tenker likt om de spørsmål som omfattes av dette prosjektet. De to sumvariablene har noe interkorrelasjon, men er ikke identiske (vedlegg 8, tabell 15). Jeg velger å behandle dem hver for seg, men er klar over at dette kan påvirke korrelasjonen på analysene.

Er uterommet som læringsarena noe elevene ønsker?

Å bruke uterommet som læringsarena kan gjøres på mange ulike måter. Hvor godt det fungerer avhenger av læreren. På sumvariabel E1 (Likerute) kan vi studere hvorvidt elevene ønsker denne undervisningsmetoden og har følt nytte av det tidligere. Variabelen består av seks påstander; om elevene ønsker mer undervisning ute, om de føler lærdom fra denne metoden, om de føler det påvirker samarbeid og humor. De seks variablene gir en mulig

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

totalskåre på 36. En sammenligning av elevene ved de ulike skolene viser litt variasjon, men ganske høye skåre ved alle skolene (vedlegg 7, E2). Det er en signifikant forskjell mellom skole 3 med lavest skåre med 25 i snitt, og skole 10 på topp med 30.9 ($p < 0.01$, Cohens $d = .95$). Totalt finner vi en gjennomsnittsskåre på 27.55.

Det kan tenkes at gutter har en større interesse for bruk av uterommet som læringsarena enn jenter. Jeg delte elevgruppen i to grupper basert på kjønn. Det er en signifikant forskjell på sumvariabel E1 (Likerute) og kjønn ($p < 0.01$). Tabell 16 (vedlegg 8) viser at guttegruppen har høyere gjennomsnitt enn jentene (Cohens $d = .31$). Dette er den eneste av elevvariablene som viser en signifikant forskjell på jenter og gutters svar ($p < 0.01$). Gutter liker uterommet som læringsarena bedre enn jenter.

Interessen for uterommet som læringsarena blant elevene kan tenkes å være avhengig av elevenes utvikling, og derfor alder. Elevene deles i grupper etter trinnene de går på. Oversikten (tabell 17 vedlegg 8) viser en signifikant forskjell mellom høyeste gjennomsnitt som er i 6. trinn, og 8. trinn som viser lavest interesse ($p < 0.01$). En inndeling av barne- og ungdomsskolenivå viser også forskjell i gjennomsnitt. Tabell 7 viser at barneskolen har et signifikant høyere gjennomsnitt enn ungdomsskolen ($p < 0.01$, Cohens $d = .29$). Elever på barneskolen har et større ønske om mer bruk av uterommet som læringsarena, og føler mer utbytte av denne læringsarenaen enn ungdomskoleelever.

Tabell 7

Er det forskjell på barne- og ungdomsskolenivå og interessen og det følte utbyttet av uterommet som læringsarena? Svar fra elevene.

Skole	Gjennomsnitt E1 Likerute	N	Standardavvik
1 Barneskole	28.32	711	6.37921
2 Ungdomsskole	26.32	453	7.31851
Total	27.54	1164	6.82688

Elever har ulike interesser, som har påvirkning på hvilke skolefag elevene foretrekker. Elevenes interesser kan tenkes å ha en sammenheng med interessen for uterommet som læringsarena E1 (Likerute). Det er en signifikant korrelasjon mellom interessen for uterommet som læringsarena og det å ha kroppsøving som et favorittfag ($p < 0.01$, $r = .241$).

Hva mener elevene om uteområde på sin skole?

Uteområdets utforming har betydning for hvilke aktiviteter som kan gjennomføres på skolens område. Elevene tilbringer mye tid på dette området, både i timer og friminutt.

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Sumvariabel E2 (Brauteområde) lar oss studere elevenes tanker om uteområde ved deres skole. Variabelen består av tre påstander; utforming, innhold og hvor fornøyde elevene er med skolens område, som gir en mulig totalskåre på 18. En oversikt over gjennomsnittene ved skolene viser et ganske jevnt snitt over hele kommunen, med et spenn fra 10.55 opp til 11.98. Totalt finner vi en gjennomsnittsskåre på 11.09. Generelt sett er elevene litt over middels fornøyd med skolens uteområde.

Det kan tenkes at aktivitetene elevene foretar på skolens uteområde varierer med tanke på elevenes alder, og påvirker synet på uteområdet. En inndeling av gjennomsnittene basert på trinn viser at 7. trinn topper listen med 11.33, mens 4. trinn ligger på bunn med 10.76. En inndeling av elevene på barne- og ungdomsskolenivå viser en ikke-signifikant forskjell. Det er ingen store forskjeller mellom klassetrinnene (4.-10.) med hensyn til elevenes syn på skolens uteområde.

Det kan tenkes at elevenes interesse for uterommet som læringsarena E1 (Likerute) har sammenheng med hvor fornøyde elevene er med uteområdet på skolen E2 (Brauteområde). Et lite innbydende og aktivitetsskapende uteområde vil kunne dempe interessen. Det er en positiv korrelasjon mellom E1 (Likerute) og E2 (Brauteområde) ($p < 0.01$, $r = .101$). Jeg delte elevene i grupper, fire grupper basert på interessen for uterommet, fire grupper basert på hvor fornøyde de er med uteområdet. En krysstabell viser en ubetydelig tendens til at elever med størst interesse for uterommet som læringsarena også er mest fornøyd med uteområdet (Pearson Chi square = .010, Cramers V= .079).

KAPITTEL 5 DRØFTING

På grunn av veldig ulikt antall lærere ved hver skole (N), har jeg valgt å ikke ha fokus på sammenligning av skolene. Svarene fra de tre lærerne ved skole 8 kan gjelde akkurat bare disse lærerne, og det ville derfor vært lite hensiktsmessig å sammenligne resultater. Fordi data fra lærerne, rektorer og elever ligger på tre ulike databaser har jeg ikke kunne gjort analyser på tvers av kategoriene, men vil heller drøfte disse resultatene på bakgrunn av teori og resultater. Jeg har hatt tilgang på veldig mye data, og kunne gjort uendelig mange analyser, og har derfor måtte ta et utvalg analyser jeg mener er relevant for forskningsspørsmålet mitt. Selv om jeg har prioritert de viktigste analysene, har det likevel blitt et stort antall analyser, som kan virke forvirrende for leserne, på grunn av mange likhetstrekk og at det er tre ulike datasett. Jeg har likevel valgt å gjøre presentere så mange analyser, for at kommunen skulle få flest mulig nyttige resultater fra min del av undersøkelsen. For noen kan det kanskje virke som om forskningsspørsmålet mitt ligger litt utenfor det spesialpedagogiske feltet, men som jeg nevnte innledningsvis er bakgrunnen for denne oppgaven, min oppfatning om at dagens opplæring er beregnet for en «A4-elev». Dette gjelder kanskje for et mindretall av dagens elever, noe som kan være en av årsakene til den økende mengden spesialundervisning. Den spesialpedagogiske hjelpen er økende i Norge i dag, og ser ut til å hovedsakelig bli lagt til ungdomsskolenivå (Kommunesektorens organisasjon, 2012). Tallene er klart høyest på de to ungdomsskolene i prosjektkommunen, som i mange tilfeller kan være for seint. Jeg tror og mener en mer praktisk skolehverdag, med bruk av uterommet som læringsarena, er en skole med rom for flere typer elever. I følge Stortingsmelding 30 «Kultur for læring» (2004) må skolene sette søkelys på personalets læring, i tillegg til en oppløsning av tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter på skolene.

Hvordan brukes uterommet som læringsarena?

Gjennomsnittet på påstanden om hvor mange ganger i uken lærerne vanligvis bruker uterommet som læringsarena, tilsier at uterommet blir brukt sjeldnere enn 1 gang i uken, blant lærerne i denne kommunen. Listen er lang over gode grunner til å benytte uterommet som læringsarena; uterommet gir kontekstbasert læring (Jordet, 2009), det er et levende klasserom hvor barna kan bruke hele kroppen og flere sanser samtidig (Vedum, 2001), det er et rom som stimulerer til fysisk aktivitet og nydannelse av nerveceller (Miljøverndepartementet, 2009), det kan føre til bedre konsentrasjonsevne (Dwyer et al., 2001), skaper sosiale relasjoner (Jordet, 2010) og forebygger fedme (Singh et al., 2012) mm. Jeg mener skolens uterom

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

utfyller et krav om å være et læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring, som kan sies å gjøre uterommet til en elevrett i følge Opplæringslova (1998).

Lærerskjemaet viser at 66.4% av lærerne mener de er aktive forkjempere for uterommet som læringsarena på deres skole, i stor eller liten grad. Det burde nevnes at selv om definisjonen av uterommet som læringsarena er forsøkt gjort så tydelig som mulig, kan det være ulike oppfatninger av hva dette betyr, og ikke minst hva det betyr å være en aktiv forkjemper. For å være en aktiv forkjemper tenker jeg at det å bruke uterommet som læringsarena i egen undervisning er et førstekrav, noe flertallet av lærerne gjør i liten grad. Det er 9 lærere som mener det er «helt sant» at de er aktive forkjempere for uterommet, og til sammen 9 lærere som bruker uterommet mer enn 2 ganger i uken i egen undervisning – jeg anser disse få lærerne som uvurderlige kilder til inspirasjon, og som en drahjelp for å få i gang flere av lærerne til å bruke uterommet i større grad. Det å ha noen til å vise et godt eksempel, og gjøre andre klar over hvilke muligheter som finnes, kan være med på å endre fokus hos noen lærere. Dersom flere lærere bruker uterommet aktivt i undervisningen, vil de også gjøre seg nye erfaringer de kan dele med hverandre og på den måten utvikle seg i dette arbeidet. For selv om mange anser seg som aktive forkjempere, er det kun et fåtall, 13.6%, som mener de prioriterer uterommet som læringsarena fremfor andre arenaer. Det får meg til å tro at det er mange lærere som har en positiv holdning til bruk av uterommet, men ikke bruker det i den graden de ønsker. Det kan være ulike grunner til dette; erfaring, tidsbruk, uteområdets utforming, mangel på kunnskap eller tilrettelagte opplegg etter læreplanens krav, frykten for ikke å oppnå de forventede kunnskapsmål osv. I følge rektorene er tidsbruken hovedgrunnen til at uterommet ikke blir brukt som læringsarena. Det ble dessverre ikke stilt et lignende spørsmål til lærerne, som jeg i ettertid ser kunne vært interessant. Det kan tenkes at noen lærere er redd tiden som blir tatt fra teoretisk klasseromsundervisning går ut over prestasjonene i disse fagene. Forskning viser derimot at det heller fører til opplagte og konsentrerte elever som kan jobbe mer effektivt med teorifagene (Dwyer et al., 2001). Ved å se på lærernes utdanning er det førskolelærerne som skiller seg ut når det kommer til valg av læringsarena, ved å i minst grad foretrekke klasseromsundervisning. I løpet av et utdanningsløp får enhver med seg en teoretisk ballast, som er med på å forme handlinger i yrkessammenheng. Dette kan fungere som et godt argument for hvorfor det burde være flere førskolelærere i skolen, men den diskusjonen er det ikke rom for her.

På påstanden om lærerne bruker naturen aktivt i undervisningen, er lærerne midt mellom «sant» og «usant». Siden de bruker uterommet i så liten grad, kan det derfor tenkes at

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

de tar med naturen inn på klasserommet. Det er selvfølgelig vel å bra at de lærer om naturen, men ved ikke å bruke uterommet som læringsarena, mistes et pedagogisk virkemiddel. Fordeler som stresshåndtering, bevegelsesfrihet, sansemuligheter (Hauge sitert i Miljøverndepartementet, 2009), positive effekter på teorifag (Dwyer et al., 2001; Ericsson, 2003), stimuli av en naturlig nysgjerrighet (Grimeland, 2006) og mer, blir mistet ved å la være å bruke uterommet. Det kan også tenkes at lærerne ikke er komfortable med å bruke uterommet som læringsarena, at dette er noe de ikke føler de kan nok om, og derfor ikke er trygge på å bruke. Det kan stemme overens med påstanden om lærerne ønsker mer kunnskap om uterommet som læringsarena, hvor hele 86.5% av lærerne mener dette er «helt, ganske eller litt sant». For meg ser det ut som at lærerne ønsker å bruke uterommet som læringsarena, de har en holdning som tilsier at de ser nytten av arbeidet, men ikke helt vet hvordan det skal gjøres. De har et behov for mer kunnskap om denne undervisningsmetoden. Her kan et samarbeid mellom lærerne være en god løsning, et fellesprosjekt for å prøve ut ulike metoder, samt en erfaringsutveksling mellom skolene (St. meld nr. 30, 2005). En utvikling av skolens uteområde i samarbeid med elevene, for en best mulig tilpassing til trinnenens og undervisningens behov. Lærernes kompetanse og trygghet er viktig i denne arbeidsmåten for at organisering og gjennomføring skal fungere best mulig (St. meld nr. 22, 2010-2011). Samtidig er det viktig at natur får være natur, og at tilpassingen ikke eskalerer i den grad at det blir stor utbygging av nye fabrikklagde lekeapparater av stål og plast. For som landskapsarkitekt Wike (2006) hevder er det avgjørende at barn får daglig samhandling med naturmaterialer. Her gis sanseapparatet mulighet til avslapning og energibyging (Kaplan & Kaplan, 1995). I følge rektorene har 10 av 11 skoler et variert grøntområde på sitt skoleområde, som selvfølgelig må kunne brukes i undervisningen. Et gjennomsnitt fra rektorene tilsier også at det er «ganske sant» at skolene har faste opparbeidde turområder. Jeg mener lærerne har en plikt til å bruke områdene i mye større grad enn det som gjøres i dag. Det er snakk om arbeid for elevenes beste, og her ligger alt til rette, uten å bli utnyttet godt nok.

Skolens fysiske tilrettelegging er en forutsetning for at uterommet skal kunne brukes som læringsarena. I samarbeid med elevene kan det utvikles et uteområde som fungerer best mulig for både lærerne og elevene. Det må tas hensyn til variasjonen i elevgruppen, for at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til hver enkelt elev (Opplæringslova, 1998). Dersom dette hensynet tas med i utarbeidingen av naturlekeplasser, turområder og skolens områder vil det kreve mindre planlegging og tilrettelegging for lærerne i

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

skolehverdagen. Det vil bli lettere å bruke uterommet som læringsarena, og derfor også utvikle undervisningen. Det jeg anser som en utfordring for den pedagogiske plattformen til skolene, er den tilsynelatende splittede oppfatningen av skolenes behov og ønske for mer kunnskap om uterommet som læringsarena. Som vi så har de fleste lærerne et sterkt ønske om mer kunnskap om uterommet som læringsarena. Rektorene fikk spørsmålet om de «ønsker å få et økt fokus på bruk av uterommet som læringsarena», og representerer skolen i sin svargivning. Til forskjell fra lærerne har rektorene et lavt gjennomsnitt, som tilsvarer «litt usant», på påstanden som er nesten identisk lærernes. Forskjellen er at lærerne snakker på vegne av seg selv, og sitt ønske og behov. Forskjellen er spesielt tydelig på den ene ungdomsskolen, hvor rektoren svarer «helt usant» og lærerne ved samme skole svarer over «ganske sant». Det at oppfatningen om lærernes og skolenes behov for mer kunnskap om uterommet som læringsarena er så forskjellig fra lærere og rektor, kan være en årsak til hvorfor uterommet blir brukt i så liten grad. Selv om en lærer har ansvar for egen undervisning, er det vanskelig å få til mye uten støtte fra ledelsen. Kvalitetsutvikling i skolen er avhengig av god ledelse (St. meld nr. 30, 2004). Selv om rektorene mener det er «litt sant» at skolene har en bevisst pedagogikk angående uterommet som læringsarena, tror jeg det kan være nyttig for rektor og lærer å sette noen felles mål for skolen. De kan være nyttig med en faglig diskusjon rundt temaet uterommet som læringsarena, hvor de mange fordelene ved å bruke denne læringsarenaen belyses. Jeg mener det vil være en klar fordel å få til et felles prosjekt i kommunen, hvor ekstern hjelp burde vurderes innleid for en konferanse eller lignende, av noen som arbeider med dette til daglig. På den måten vil forhåpentligvis lærerne som ikke ser nytten av uterommet som læringsarena, i alle fall åpne for diskusjon. Som eksempel er «Den naturlige skolesekken» (Naturfagsenteret, u.å.) et alternativ, som kan bidra med både økonomiske midler, seminarer og konferanser. Lærerstaben bør gis mulighet til å komme med sine ideer og tanker, for å utnytte kompetansen blant lærerne i kommunen best mulig. De beste løsningene og ideene kommer ofte frem når personer med ulike meninger og synspunkter diskuterer.

10 av de 11 skolene har et leirskoletilbud, men det blir ikke spurt noe nærmere om dette blir brukt regelmessig eller hvilke trinn tilbudene strekker seg mot. Leirskole er ikke lovpålagt (Opplæringslova, 1998), men har lenge vært en uskrevet rett elevene har, som tradisjon i det norske utdanningstilbudet gjennom årrekker. Leirskole er en måte å bruke uterommet som læringsarena på, i tillegg til det som gjøres i skolehverdagen. På leirskole kan det gjøres aktiviteter som ikke er like lett tilgjengelige i skolehverdagen. I tillegg har leirskole

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

de klare fordelene med sosial trening og fellesskapsbygging blant elevene, og kan gi lærerne anledning å bli bedre kjent med elevene, for å bedre tilpasse opplæringen.

Hvilke holdninger har lærerne og hvilken betydning har holdninger i arbeidet med uterommet som læringsarena?

Lærerne i kommunen har generelt et middels positivt syn når det kommer til bruken av uterommet som læringsarena. Analyser viste at lærere med en positiv holdning til uterommet som læringsarena også brukte uterommet som læringsarena i større grad enn lærerne med en annen holdning. En holdning blir uttrykt gjennom handlinger, som ved å bruke uterommet i undervisningen. Holdninger baseres på kunnskap og ervervede erfaringer (Holdning, 2013). Med bakgrunn i all den forskningen med klare positive resultater på bruk av uterommet som læringsarena, vil det eventuelt være en mangel på den kunnskapen som kan gjøre at enkelte lærere har en motsatt oppfatning. En annen årsak kan være tidligere erfaringer der ting ikke har gått som ønsket, muligens på bakgrunn av manglende kompetanse, men det er en utfordring som kan løses i samarbeid med andre lærere og andre med mer erfaring på området, samt trening. Såvidt jeg har lest er det ingen som har hevdet at bruk av uterommet som læringsarena er problemfritt. Det å undervise et trinn med like mange personligheter som det er individer vil alltid gjøre arbeidet til en utfordring. Slik er det å jobbe med mennesker, og det er også det som gjør det så spennende. Det vi kan gjøre er å utnytte den kunnskapen og de ressursene vi har for å imøtekomme elevenes behov best mulig. Tilpasset opplæring krever utvidet læringsrom (Jordet, 2009), og da er uterommet en god arena, hvor den fysiske virkeligheten blir et læringsmiljø; en måte å lære på, gjenstand for læring og en del av læringsprosessen (Dahlgren et al., 2007).

En interessant sammenheng er at de mest fysisk aktive lærerne har en mer positiv holdning til bruk av uterommet som læringsarena enn de mindre fysisk aktive lærerne. Det er også de mest fysisk aktive lærerne som er best fornøyd med arbeidsmiljøet i uterommet. Forskningsresultater presentert på en konferanse i 2011 dokumenterte en sammenheng mellom fysisk aktivitet og læring uansett alder (Bangsbo, 2011). Det er vanlig å få både mer energi og bedre konsentrasjon ved å trene regelmessig. Jeg mener det i verste fall er snakk om egnethet i forhold til lærerrollen dersom lærerne velger bort uterommet av årsaker som mangel på motivasjon eller energi. Jeg mener ikke at dette er tilfelle her, men synes det er viktig å være klar over betydningen fysisk aktivitet har for skolehverdagen, også for lærerne.

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Analyser viste at lærerne med en positiv holdning til uterommet også mener arbeidsmiljøet ute fungerer bedre, enn lærerne uten den samme positive holdningen til bruk av uterommet. Her kan det være ulike oppfatninger av hva som forårsaker hva. Min oppfatning er at lærerne med en positiv holdning til bruk av uterommet som læringsarena gjenspeiler dette, når det gjelder både bruken av, og væremåten i uterommet. Dette kan ha en positiv virkning blant elevene i uterommet, som fører til et godt arbeidsmiljø. Dessuten er det naturlig at erfaring med bruk av uterommet som læringsarena gjør lærerne trygge på undervisningsmetoden, som igjen gir trygge elever. Lærerne som mener arbeidsmiljøet ute fungerer godt har også et større ønske om mer kunnskap om bruken av uterommet, enn lærerne som er mindre fornøyd med arbeidsmiljøet i uterommet. De bruker også uterommet som læringsarena i større grad. En positiv holdning fører til at uterommet som læringsarena fungerer godt blant elevene, som igjen gjør at lærerne ønsker mer kunnskap for å kunne bruke uterommet i større grad. Det er jo helt «etter boka», akkurat sånn som det burde være. I tillegg er lærerne som er godt fornøyd med arbeidsmiljøet i uterommet, de som i sterkest grad mener dette fører til positive konsekvenser for elevene. I motsatt ende finner vi lærerne som ikke er fornøyd med arbeidsmiljøet i uterommet, som heller ikke har det samme ønsket om mer kunnskap om uterommet. Disse lærerne foretrekker i mye større grad klasseromsundervisning. Jeg mener det er disse lærerne som har størst behov for denne kunnskapen, for å en dag føle at arbeidsmiljøet har bedret seg, som jeg tror vil komme som et resultat av en holdningsendring.

Den røde tråden ser ut til å være sammenhengen med om lærerne har en positiv holdning til uterommet som læringsarena. En positiv holdning indikerer å bidra til økt bruk av uterommet, bedre arbeidsmiljø og lærere som ser positive konsekvenser for elevene. Dersom lærerne opplever at elevene mestrer kravene de blir stilt i uterommet, kan både lærere og elever oppleve mestring og forsterke den positive holdningen. Som den lærende organisasjonen skolen skal være, kan dette være et godt utgangspunkt for en godt fungerende skole med minimalt behov for spesialundervisning. Ved å bruke uterommet som læringsarena regelmessig blir aktivitet en naturlig del av skolehverdagen, som er viktig for helse, trivsel, vekst og utvikling (Friluftsrådernes Landsforbund, 2012), det bidrar til god selvfølelse hos elever (Mjaavatn sitert i Borrevik, 2003), forebygger fedme (Naylor & McKay, 2009), stress og depresjon (Forebyggingsdivisjonen, 2003). Har vi rett til å frarøve elevene den retten?

Hva er rektorenes synspunkt på skolens bruk av uterommet som læringsarena?

Rektorene mener det er et ganske sterkt fokus på uteområdet som læringsarena ved

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

skolene. Likevel er det ingen signifikant sammenheng mellom skolenes fokus på uteområde og hvorvidt skolene har opparbeidde turområder. Det er derimot slik at skoler med fokus på uteområde har mange lekeapparater på sitt uteområde. Det kan virke som at fokus på uteområdet ved skolene betyr en utbygging av lekeapparater. Et variert og rikt utemiljø er som vi vet viktig for aktiviteten i uterommet (Haug, 2008), og ved tilgang foretrekker barna lek i naturområder (Fasting, 2012). Selv om rektorene mener fokus på elevenes aktivitetsglede, mestringsglede, trygghet og trivsel er sterkt på skolene, har dette ingen sammenheng med om skolene har naturlekeplasser. Jeg mener et fokus på uteområde innebærer en bearbeiding av nærområder for en tilpassing til trinnene, som helst også kan brukes i friminuttene. Det er her elevene får søke kunnskapskildene ved kroppslig bevegelse, i en konkret og sansbar virkelighet (Jordet, 2009). I følge rektorene er ikke ressurser et problem for å legge til rette for en tilpasset opplæring. En del av den tilpassede opplæringen er selvfølgelig læringsarenaen og læringsmidlene (St. meld nr. 31, 2007-2008). I og med at ressurser ikke er problemet, kan det tenkes at naturområdene er for små eller at satsingen er manglende. Jeg mener det er flott at skolene mener de har sterkt fokus på elevenes aktivitets- og mestringsglede, men at dette fokuset burde forsterkes ved å skape et uteområde preget av mer natur. Dersom mye natur rundt skolene er fjernet, kan naturen innføres ved planting av busker, trær og kjøkkenhage i samarbeid med elevene, som en del av opplæringen.

Hva er elevenes syn på uteområde ved skolen og bruk av uterommet som læringsarena?

Elevene har et ønske om uterommet som læringsarena. Det er en undervisningsmetode elevene i stor grad føler nytte av og ønsker at ble brukt mer. Skolen skal ha rom for den enkelte (Utdanningsdirektoratet, 2006b), uavhengig av den enkeltes sterke sanser (Fine, 2002 ref. i Roberts, 2004) kilde til motivasjon (St. meld nr. 22, 2010-2011) og eventuelle særlige vansker og talenter (St. meld nr. 16, 2006-2007). Skolen skal være en plass alle kan sette seg realistiske mål de kan mestre på egenhånd eller i samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Det tror jeg gjennomføres på best måte ved bruk av uterommet som læringsarena, i tillegg til vanlig klasseromsundervisning. Det er naturlig at elevenes tidligere erfaringer med bruk av uterommet som læringsarena, påvirker elevenes oppfatning av hvordan ytterligere bruk ville være. Barneskoleelever viser et noe sterkere ønske om bruk av uterommet enn ungdomsskoleelever. Jeg tror en årsak kan være at dette er noe ungdomsskoleelevene vanligvis forbinder med barneskolen. Likevel viser analysene at også ungdomsskoleelevene har et ønske om mer bruk av uterommet som læringsarena. Årsakene er i følge elevene at de liker å ha undervisning ute, lærer mye når de har timer ute, samarbeider godt, blir i bedre

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

humør og føler seg mer opplagt. Det at elevene selv føler dette, mener jeg er et like godt argument for uterommet som læringsarena som teori og resultater fra store forskningsprosjekter. Jeg vil også tro at behovet mange elever har for en konkretisering av teoretisk kunnskap gjennom praktiske aktiviteter, har betydning for svargivingen (St. meld nr. 22, 2010-2011). Når det kommer til uteområdet, er elevene halvveis fornøyd med området ved sin skole. I følge elevene er det derfor mye som kan forbedres ved skolens uteområde. Jeg mener det er viktig å finne ut hva elevene ønske områdene skal inneholde.

Konklusjon – Tanker om veien videre

Lærerne i kommunen har en middels positiv holdning til bruk av uterommet som læringsarena. For lærerne med en positiv holdning fører dette til et ønske om mer kunnskap om bruken, de er fornøyd med arbeidsmiljøet i uterommet, de bruker uterommet mer og ser tydelig positive konsekvenser for elevene med denne undervisningsmetoden. Generelt er lærerne godt fornøyd med arbeidsmiljøet i uterommet, mange ser positive konsekvenser for elevene ved bruk av uterommet og et stort antall lærere anser seg som aktive forkjempere for uterommet ved sin skole. Likevel blir uterommet som læringsarena brukt i liten grad, aller minst på den ene ungdomsskolen. Felles er lærernes ønske om mer kunnskap for bruk av uterommet som læringsarena. Skolenes uteområde er tildels bra, mange har opparbeidede turområder og varierte grøntområder, men det er en mangel på naturlekeplasser. Skolenes områder er til dels fysisk tilpasset elever med funksjonsnedsettelse, best på skolene med naturlekeplasser. Rektorene mener det er «litt sant» at skolene har en bevisst pedagogikk angående uterommet som læringsarena. Hovedårsaken til at uterommet ikke blir brukt i ytterligere grad er, i følge rektorene, tidsbruken. Elevene liker bruk av uterommet som læringsarena godt, og skulle ønske dette ble brukt mer. Gutter og barneskoleelever har størst ønske om dette. Med uteområdet er elevene middels fornøyd.

Avslutningsvis vil jeg presisere at jeg ikke mener all undervisning bør byttes ut med uterommet som læringsarena, men at mye kan og bør gjøres i uterommet. En tilpassing til trinnene og de ulike behovene til enkeltelever må tas hensyn til, samt lærernes muligheter og utfordringer. Uterommet som læringsarena er, og skal være mye mer enn å bare få frisk luft i lungene, dette krever arbeid fra både lærernes, rektorenes og elevenes side. Det er verd å merke seg at for både lærerne og elevene, har fysisk aktivitet vist seg å påvirke holdningen til uterommet. Jeg tror kommunen kan vinne mye på å ha mer fokus på uterommet som

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

læringsarena. Det vil ta tid å komme inn i gode rutiner, men med godt samarbeid vil uterommet som læringsarena kunne bli en naturlig del av skolehverdagen.

Uterommet som læringsarena er et tema som har vært mye aktuelt de siste årene. Jeg tror og håper det kommer til å få en større plass i skolen i løpet av de neste årene. Det jeg mener er viktigst den neste tiden er at lærerne utnytter mulighetene de har i nærmiljøet, og gjør seg erfaringer med denne undervisningsmetoden. Flere lærere med erfaringer og lærere som føler seg trygge på bruk av uterommet som læringsarena er viktig drahjelp i utviklingen. Pedagogiske diskusjoner rundt temaet, basert på nyere forskning og teori – er viktig for å bevisstgjøre lærere om betydningen av dette arbeidet, og for å finne gode måter å arbeide og samarbeide på. Det er viktig at vi i et land som Norge ikke glemmer de utallige ressursene vi har like utenfor døren, disse er det viktig at vi bruker. Jeg venter på, og gleder meg til det kommer mer forskning om en mer praktisk skole, som bruker uterommet som læringsarena i langt større grad enn dagens skole, og iverksettelsen av dette. Hvorvidt dette har påvirkning på frafall i videregående skole, lese- og skrivevansker, økt interesse for realfag, økt miljøbevissthet, kunnskap om bærekraftig utvikling, medisinerer, diagnostisering, nasjonale tester, mobbing, helse, trygghet og trivsel på skolen – gjenstår å se.

Referanseliste

- Anderssen, S., Kolle, E., Steene-Johannessen, J., Ommundsen, Y. & Andresen, L. (2008). *Fysisk aktivitet blant barn og unge i Norge. En kartlegging av aktivitetsnivå og fysisk form hos 9-åringer og 15-åringer*. Helsedirektoratet. Hentet fra <http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/fysisk-aktivitet-blant-barn-og-unge-i-norge/Publikasjoner/fysisk-aktivitet-blant-barn-og-unge-i-norge.pdf>
- Bahn, J. (2009). *Betydning i og af udeskole*. Hentet 11. februar fra <http://www.udeskole.dk/media/Betydning%20i%20og%20af%20udeskole.pdf>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bangsbo, J. (2011). *Fysisk aktivitet og læring - en konsensuskonferanse*. Erklæring fra konsensuskonferanse, Skandinavia 25.-27. oktober 2011. Hentet 11. februar 2013 <http://www.udeskole.dk/site/forskninglaering/796/>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bischoff, A., Marcussen, J. & Reiten, T. (2007). *Friluftsliv og helse: en kunnskapsoversikt*. Hentet fra <http://teora.hit.no/dspace/bitstream/2282/493/1/Friluftslivoghelse.pdf>
- Borrevik, L.N. (2003, 28.04). Spreke barn blir populære - Småskolebarn som er dyktige fysisk er de mest populære barna, viser studier som en gruppe norske forskere har gjennomført. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/helse/article535419.ece>
- Chen, M. & Bargh, J. A. (1999). Consequences of automatic evaluation: Immediate behavioral predispositions to approach or avoid the stimulus. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(2), 215-224.
- Cohen, F.J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum.
- Dahlgren, L. O., Sjölander, S., Szczepanski, A. & Strid, J. P. (Red.) (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

- Darling-Hammond, L. (1999). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1.), 1-44. Hentet fra <http://www.politicalscience.uncc.edu/godwink/PPOL8687/WK11March%2029%20Teachers/Darling-Hammond%20Review%20essay%20on%20teacher%20quality%20and%20outcomes.pdf>
- Departementene. (2005-2009). *Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/Upload/HOD/Vedlegg/Planer/HOD_kortversjonFysisk.pdf
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplan. For grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Dwyer, T., Sallis, J. F., Blizzard, L., Lazarus, R. & Dean, K. (2001). Relation of academic performance to physical activity and fitness in children. *Pediatric Exercise Science*, 13(3), 225-237.
- Ericsson, I. (2003). *Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer: en interventionsstudie i skolår 1-3*. Hentet fra <http://dspace.mah.se/handle/2043/7975>
- Fasting, M. L. (2012). *"Vi leker ute!": en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til barns lek og lekesteder ute* (Vol. 2012:71). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Fine, D. A. (2002). *Comparisons between the learning styles of special- and regular-education high-school students and the effects of responsive teaching on the short- and long-term achievement, attitudes, and behaviors of a sub-set of special-education adolescents*. St. John's University (NY) UMI Dissertations Publishing.
- Forebyggingsdivisjonen. (2003). *Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. Helsedirektoratet. Hentet fra <http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/fysisk-aktivitet-i-skolehverdagen/Publikasjoner/fysisk-aktivitet-i-skolehverdagen.pdf>

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Forskning.no. (2013). *Dramatisk økning i ADHD-diagnoser*. Hentet 01. februar 2013, fra <http://www.forskning.no/kortnytt/345915>

Friluftsrådernes Landsforbund. (2012). *Veileder: Stedsbasert læring – det teoretiske grunnlaget*. Hentet fra <http://www.friluftsrad.no/file=6569>

Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.

Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Grimeland, G. (2006). *Med åpne sanser: barnet, læreren og naturen*. Oslo: Cappelen.

Griggs, S. A. (Red.). (2004). *Læringsstiler*. Oslo: Universitetsforlaget.

Haug, E. (2008). *Multilevel correlates of physical activity in the school setting*. Bergen: Research Centre for Health Promotion, Faculty of Psychology, University of Bergen.

Helsedirektoratet. (2004). *Fysisk aktivitet og måltider i skolen*. Helsedirektoratet. Hentet fra <http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/fysisk-aktivitet-og-maltider-i-skolen/Sider/default.aspx>

Hillman, C. H., Erickson, K. I. & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58-65.

Holdning. (2013). *Store Norske leksikon*. Hentet 13.03.2013 fra <http://snl.no/holdning>

Imsen, G. (2005). *Elevenes 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. (2003). Lutvann-undersøkelsen: en case-studie om uteskolens didaktikk, Delrapport 2, En undersøkelse av innhold og metoder i uteskolen på Lutvann skole. Vol. nr 9-2003. *Lutvann-undersøkelsen*. Hentet 21. februar 2013 fra

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

http://brage.bibsys.no/hhe/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_29549/1/rapp09_2003.pdf

Jordet, A. N. (2009). *Uteskole og tilpasset opplæring*. Hentet 30. januar 2013, fra <http://www.naturesekken.no/artikkel/vis.html?tid=1113228>

Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Jordet, A. N. (2011). Uteskole: et bidrag til økt fysisk aktivitet – og bedre læringsutbytte. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <http://www.udir.no/Fysisk-aktivitet-i-skolen/Tema/Arealer/Uteskole/Uteskole-et-bidrag-til-okt-fysisk-aktivitet--og-bedre-laringsutbytte/>

Kaplan, R. & Kaplan, S. (1995). *The experience of nature: a psychological perspective*. Ann Arbor, Mich.: Ulrich's Bookstore.

Kleven, T.A. (Red.). (2011). Data og datainnsamlingsmetoder i T.A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (s. 27- 47). Oslo: Unipub.

Kommunesektorens organisasjon [KS]. (2012). Spesialundervisningen i skolen fortsetter å øke. Hentet 01. februar 2013, fra <http://www.ks.no/tema/Innovasjon-og-forskning/fou/FoU-Spesialundervisningen-i-skolen-fortsetter-a-oke/>

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reitzel.

Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.

McQueen, R. A. & Knussen, C. (2006). *Introduction to research methods and statistics in psychology*. Harlow: Pearson Education.

Merikangas, K.R., He, J. P., Rapoport, J., Vitiello, B. & Olfson, M. (2013). Medication Use in US Youth With Mental Disorders. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 167(2), 141-148. Hentet fra <http://archpedi.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=1465762>

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Miljøverndepartementet. (2009). *Naturopplevelse, friluftsliv og vår psykiske helse*. Rapport fra det nordiske miljøprosjektet Friluftsliv og psykisk helse. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/MD/Vedlegg/Rapporter/T-1474.pdf>

Mjaavatn, P. E. & Fjørtoft, I. (2008). *Barn og fysisk aktivitet – med hovedvekt på aldersgruppa 0-16 år*. Helsedirektoratet, Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.

Mjaavatn, P. E. (1998). Friluftsliv og barns hverdag. Direktoratet for naturforvaltning (Red.), *Referat fra landskonferansen om friluftsliv: Sandnes 10.-12. juni 1998. DN-notat 1998-4*. (s. 71-85). Trondheim: Direktoratet for naturforvaltning.

Nasjonalt folkehelseinstitutt. (2008). *Friluftsliv og naturkontakt*. Hentet fra http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=Content_6493&Main_6157=6287:0:25,5497&MainContent_6287=6493:0:25,5524&Content_6493=6441:70177::0:6446:2:::0:0

Naturfagsenteret (u.å.). Naturesekken.no. Hentet 02. mai 2013 fra <http://www.naturesekken.no/>

Naylor, P. J. & McKay, H. A. (2009). Prevention in the first place: schools a setting for action on physical inactivity. *British Journal of Sports Medicine*, 43(1), 10-13.

Olsen, H. (2005). *Fra spørsmål til svar: konstruktion og kvalitetssikring af spørgeskemadata*. København: Akademisk Forlag.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 29. januar 2013, fra Lovdata <http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061.html>

Plan- og bygningsloven. (2008). Lov om planlegging og byggesaksbehandling. Hentet fra <http://www.lovdato.no/all/hl-20080627-071.html#29-3>

Rea, L. M. & Parker, R. A. (2005). *Designing and conducting survey research: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ringdal, K. (2012). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

- Rintala, P., Pienimäki, K., Ahonen, T., Cantell, M. & Kooistra, L. (1998). The effects of a psychomotor training programme on motor skill development in children with developmental language disorders. *Human Movement Science*, 17(4), 721-737.
- Roberts, A.V. (2004). Del 2. Sanssemessige styrker hos elever i amerikansk grunnopplæring (1.-12. trinn). I S.A. Griggs (Red.), *Læringsstiler* (59-63). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schiffman, L. G., Kanuk, L. L. & Hansen, H. (2012). *Consumer behaviour : a European outlook*. Harlow: Financial Times Prentice Hall.
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J. W., van Mechelen, W. & Chinapaw, M. J. (2012). Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 166(1), 49.
- Solem, T. (2006). *Folkehelse og fysisk miljø*. Hentet 19. februar 2013, fra <http://www.forskning.no/artikler/2006/september/1157541700.63>
- St. meld nr. 39 2000-2001 (2003). *Friluftsliv - Ein veg til høgare livskvalitet*. Oslo: Miljøverndepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/md/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/20002001/stmeld-nr-39-2000-2001-.html?id=194963>
- St.meld nr. 16 2002-2003 (2003). *Resept for et sunnere Norge: folkehelsepolitikken*. Oslo: Helsedepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stmeld/20022003/stmeld-nr-16-2002-2003-.html?id=196640>
- St. meld 30 (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Undervisnings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- St. meld nr. 16 2006-2007 (2006) " ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

St. meld nr. 31 2007-2008 (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>

St. meld nr. 11 2008-2009 (2009) *Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>.

St. meld nr. 22 2010-2011 (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>

St. meld nr. 18 2010-2011 (2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>

Teksum, T. (u.å.). Tare Teksum. Hentet 12. mai 2013 fra <http://www.tareteksum.no/index.php/2013-02-20-12-28-09/om-tare-teksum>

Tomporowski, P. D, Davis, C. L., Miller, P. H. & Naglieri, J. A. (2008). Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 20(2), 111-131.

Tordsson, B. (1994). *Perspektiv på friluftslivets pedagogik*. Bø: Telemark distriktshøgskole.

Ulleberg, H.P. (2006) *Et vidløftig sted. En analyse og diskusjon av skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet*. NTNU, Pedagogisk institutt.

Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Kunnskapsløftet - fag og læreplaner*. Hentet 30. januar 2013, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 12. mars 2013, fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Utdanningsdirektoratet. (2006c). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipp for opplæringa*. Hentet 12. mars 2013 fra

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>

Utdanningsdirektoratet. (2011). Hva er uteskole? <http://www.udir.no/Fysisk-aktivitet-i-skolen/Tema/Arealer/Uteskole/Hva-er-uteskole/>

Vedum, T.V. (2001). Å lære i og av naturen. Organisering av uteundervisning. L. Brenden (Red.), *Fritt fram for uteskole: lek og læring i natur- og miljøfag: håndbok for lærere*. (s. 15-20) Oslo: Aschehoug.

Wike, J. (2006). Why Outdoor Spaces for Children Matter So Much. *Exchange*, 171, 44-48.

World Health Organization [WHO]. (2013). *Physical Activity. Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health*. Hentet 13. mars 2013, fra

<http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/en/index.html>

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Vedlegg 1



NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet
Pedagogisk institutt
Samarbeidsprosjektet ——— kommune - NTNU

Spørreskjema til lærerne

Hva er registreringsnummeret på skolen din?
Hvor mange års erfaring har du i jobben?
Hvor mange år har du jobbet på denne skolen?
Alder?
Kjønn?
Hvilken utdanning har du?

Her er noen spørsmål om bruken av skolens uterom som læringsarena. Med uterom tenker vi på skolegården og eventuelt tilstøtende friområder.

	Sjeldnere enn 1 gang pr. uke	1 gang pr. uke	2 ganger pr. Uke	3-4 ganger pr. uke	Hver dag
--	------------------------------	----------------	------------------	--------------------	----------

Hvor mange ganger i uken bruker du vanligvis skolens uterom som læringsarena?
Hvor ofte driver du selv fysisk aktivitet så hardt at pulsen stiger og du blir varm?

I hvilken grad er du enig i disse påstandene?

Helt usant	Nesten helt usant	Litt usant	Litt sant	Ganske sant	Helt sant
------------	-------------------	------------	-----------	-------------	-----------

Jeg er en aktiv forkjemper for bruk av uterommet som læringsarena på denne skolen
Jeg er interessert i å drive friluftsliv i min egen fritid
Uterommet ved vår skole er en god arena for tilpasset opplæring
Elevene ved vår skole er nok ute i friminuttene, undervisningen kan gjøres inne
Det kreves mindre planlegging når jeg bruker uterommet som læringsarena
Elevene har større utbytte av klasseromsundervisning enn av undervisning i skolens uterom
Jeg prioriterer ofte uterommet som læringsarena framfor andre arenaer
Jeg bruker uterommet for å få en pause i undervisningen
Jeg bruker naturen aktivt i undervisningen
Elevene får styrket mestringsfølelse ved å bruke uterommet som læringsarena
Arbeidsmiljøet er generelt bedre ute enn inne
Etter ei økt med uteundervisning er elevene roligere inne i klasserommet
Elevene samarbeider bedre ute enn inne
En større del av elevgruppen er aktivt med når vi har undervisning ute
I hvilken grad er du enig i disse påstandene?
Elevene utfører tildelte oppgaver bedre ute enn inne
Elevene møter et mangfold av metoder i uteundervisningen

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Jeg velger bort uterommet som læringsarena fordi elevene blir så urolige ute

Det er lettere å drive tilpasset opplæring inne enn ute

Skolens uteområde er fysisk tilpasset alle elever

Det er vanskelig å skape en god læringsarena ute for elever med spesielle behov

Elever med spesielle behov er mer motiverte for læring ute enn inne

Uterommet som læringsarena er velegnet for elever med lærevansker

Jeg ønsker mer kunnskap om bruken av uterommet som læringsarena

Elevene får positive opplevelser ved bruk av uterommet som læringsarena

Skolen legger vekt på god fysisk tilrettelegging av elevenes arbeidsplass også for elever med funksjonsnedsettelse

Skolens uteareal er tilrettelagt for elever med funksjonsnedsettelse

Skolens inneareal er tilrettelagt for elever med funksjonsnedsettelse

Elever med funksjonsnedsettelse klager til meg over at skolens fysiske utforming skaper problemer for dem

Hvor sikker er du på at du kan

Absolutt ikke sikker	Svært usikker	Ganske usikker	Litt usikker	Ganske sikker	Svært sikker	Helt sikker
----------------------	---------------	----------------	--------------	---------------	--------------	-------------

... organisere undervisningen og arbeidsoppgavene slik at alle elevene får tilpasset opplæring
... ivareta variasjonen i elevenes evner og forutsetninger slik at alle får realistiske utfordringer?

... gi de faglig svakeste elevene en tilpasset undervisning samtidig som du ivaretar alle andre elever i klassen eller gruppen?

... organisere arbeidet slik at både de svakeste og de flinkeste elevene arbeider med lærestoff som er tilpasset deres forutsetninger?

I hvilken grad er du enig i disse påstandene? Noen handler om holdninger og noen om dine erfaringer.

Helt usant	Nesten helt usant	Litt usant	Litt sant	Ganske sant	Helt sant
------------	-------------------	------------	-----------	-------------	-----------

Tilpasset opplæring handler primært om å skape et læringsmiljø i klassen som tar vare på alle elevenes behov innenfor felleskapets rammer

Jeg synes jeg har de nødvendige ressurser for å legge til rette for tilpasset opplæring for alle elevene i klassen

Jeg synes jeg har den nødvendige kompetansen for å legge til rette for tilpasset opplæring for alle elevene i klassen

Elevenes opplevelse av mestring et viktig kriterium for å lykkes med tilpasset undervisning

Jeg legger vekt på å bruke kreative fag (forming, musikk, drama) og kroppsøving i spesialundervisningen

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Vedlegg 2



NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet
Pedagogisk institutt
Samarbeidsprosjektet ———— kommune - NTNU

Spørreskjema til rektorene

Hva er registreringsnummeret på skolen din?
Hvor mange års erfaring har du i jobben som rektor?
Hvor mange år har du jobbet som rektor på denne skolen?
Alder?
Kjønn
Hvilken utdanning har du?
Har skolen et leirskoletilbud?
Hvor mange elever er det ved skolen din i inneværende skoleår?
Hvor mange elever ved skolen din er i inneværende skoleår tilrådd spesialundervisning av PPT?

I hvilken grad er du enig i disse påstandene?

Helt usant	Nesten helt usant	Litt usant	Litt sant	Ganske sant	Helt sant
------------	-------------------	------------	-----------	-------------	-----------

Skolens uteareal er tilrettelagt for elever med funksjonsnedsettelse

Skolens inneareal er tilrettelagt for elever med funksjonsnedsettelse

Elever med funksjonsnedsettelse klager til meg over at skolens fysiske utforming skaper problemer for dem

Skolen legger vekt på god fysisk tilrettelegging av elevenes arbeidsplass også for elever med funksjonsnedsettelse

I hvilken grad er du enig i disse påstandene?

Tilpasset opplæring for elever med spesielle behov sikres best innenfor rammen av ordinær undervisning

Tilpasset opplæring handler primært om å skape et læringsmiljø på skolen som tar vare på alle elevenes behov innenfor felleskapets rammer

Jeg synes vår skole har de nødvendige ressurser for å legge til rette for tilpasset opplæring for alle elevene

Jeg synes vi har den nødvendige kompetansen blant lærerne ved skolen for å legge til rette for tilpasset opplæring for alle elevene

Tilpasset opplæring i klassen for alle elever krever et godt samarbeid mellom alle lærerne på skolen

Vi har et godt samarbeid mellom lærerne på skolen

Vår skole har en god samarbeidskultur i forhold til tilpasset opplæring

Skolen har gode systemer for å evaluere elevenes læring

Lærerne ved skolen slutter opp om skolens planer i forhold til tilpasset opplæring

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Vi har en felles strategi for tilpasset opplæring ved skolen vår

Fellesskapet mellom elevene er like viktig som de faglige prestasjonene

Det er viktig å utvikle et læringsmiljø som gir mulighet for elevsamarbeid

Et godt samarbeid med foreldrene er en forutsetning for å lykkes med tilpasset opplæring

Hvor sikker er du på at lærerne ved skolen din kan

Absolutt ikke sikker	Svært usikker	Ganske usikker	Litt usikker	Ganske sikker	Svært sikker	Helt sikker
----------------------	---------------	----------------	--------------	---------------	--------------	-------------

... organisere undervisningen og arbeidsoppgavene slik at alle elevene får tilpasset opplæring?

... ivareta variasjonen i elevenes evner og forutsetninger slik at alle får realistiske utfordringer?

... gi de faglig svakeste elevene en tilpasset undervisning samtidig som de ivaretar alle andre elever i klassen eller gruppen?

... organisere arbeidet slik at både de svakeste og de flinkeste elevene arbeider med lærestoff som er tilpasset deres forutsetninger?

I hvilken grad er du enig i disse påstandene?

Helt usant	Nesten helt usant	Litt usant	Litt sant	Ganske sant	Helt sant
------------	-------------------	------------	-----------	-------------	-----------

Tilpasset opplæring i klassen for alle elever vil kreve spesialpedagogisk kompetanse

Vi har den nødvendige spesialpedagogiske kompetansen på vår skole

Noen elever trenger mer hjelp enn det skolen kan gi innenfor det ordinære undervisningsopplegget

Noen elever vil ha bedre utbytte av å få alternativ opplæring (for eksempel Haugen gård) enn å gå på ordinære skoler

I hvilken grad er du enig i disse påstandene?

Ved skolen vår har vi fokus på at alle elevene skal få oppleve aktivitetsglede

Ved skolen vår har vi fokus på å gi elevene glede av å lære

Ved skolen vår har vi fokus på elevenes trivsel

Ved skolen vår har vi fokus på elevers mestringsglede

Vi vektlegger trygghet blant elevene på vår skole

Vi tilrettelegger skolens uteområde for å skape aktive elever

Vår skole har et godt fysisk utemiljø

Vi har et variert grøntområde på skolens område

Skolen har et variert uteområde

Skolens uteområde er noe vi satser mye på

Skolens uteområde har mange lekeapparater

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Skolen har en naturlekeplass

Skolens uteområde er tilpasset elever med alle funksjonsnivå

Skolens uteområde byr på spennende utfordringer for alle elever

I hvilken grad er du enig i disse påstandene?

Skolens område blir utarbeidet i samarbeid med elevene

Alle våre elever skal være ute daglig

Trinnene har faste turdager

Vi har faste opparbeidde turområder

Uteaktivitetene avtar når elevene blir eldre

Elevene skal vanligvis være ute i hvert friminutt

Vi har en bevisst pedagogikk angående uterommet som læringsarena

Vi mangler kompetanse på bruk av uterommet som læringsarena

Vi bruker nærområder aktivt

Vi har et aktivt fokus på bruk av uterommet som læringsarena

Vi hadde et større fokus på bruk av uterommet som læringsarena tidligere

Vi ønsker å få et økt fokus på bruk av uterommet som læringsarena

Vi bruker ikke uterommet som læringsarena i den grad vi burde, på grunn av.....

Her kan du velge flere alternativer.

- Økonomi
- Barnas fysiske sikkerhet
- Manglende engasjement fra lærerne
- Manglende engasjement fra kommunen
- Det er tidkrevende
- Mangel på tilrettelagt opplegg som fyller kravene i læreplanen

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Vedlegg 3



NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet
Pedagogisk institutt
Samarbeidsprosjektet _____ kommune - NTNU

Spørreskjema til elevene

Denne undersøkelsen handler om deg og hvordan du opplever skolen. Det er ingen rette eller gale svar - det er din mening vi er interessert i. Du svarer ved å krysse av på det du er mest enig i. På noen ganske få spørsmål vil vi at du skriver inn et kort svar.

Forskerne som skal bruke opplysningene får ikke vite navnet ditt. Lærerne dine får ikke se hva du har svart.

LYKKE TIL OG PÅ FORHÅND TAKK FOR HJELPEN!

Hva er nummeret på skolen din? _____

Hva er nummeret på klassen din? _____

Hva er nummeret ditt? _____

Kjønn Jente.....

Gutt.....

Hvor gammel er du: _____

Hvilken klasse går du i: _____

Har du ekstra hjelp i noen fag på skolen? Ja.....

Nei

Hvis ja, hvilke fag får du ekstra hjelp i?

Vet du hva din mors høyeste utdanning er?
Grunnskole

Videregående skole

En kort utdanning med varighet fra 1 til 2 år etter
videregående skole

En utdanning på universitet/høgskole som varte i
minst 3 år (f.eks. sykepleier, ingeniør, lærer, fysioterapeut)

En utdanning på universitet/høgskole som varte i minst 5 år (
f.eks. studium med hovedfag/mastergrad, medisinstudiet, jusstudiet)

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Hvor mange timer pr. uke deltar du i

Organisert trening: _____

Idrettskonkurranser: _____

Friluftsliv: _____

Hvilket språk snakker dere hjemme det meste av tiden? Kryss av bare i en boks.

Norsk

Svensk.....

Dansk

Engelsk.....

Annet språk, hvilket: _____

Hvordan kommer du deg til skolen til vanlig?

Jeg tar buss

Jeg blir kjørt.....

Jeg sykler

Jeg går

Hva er dine favorittfag? Kryss av for de tre fagene du liker best.

Norsk

Matematikk

Engelsk.....

Kunst og håndverk.....

Kroppsøving

Religion, livssyn og etikk

Samfunnsfag

Mat og helse.....

Naturfag.....

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

	<i>Helt usant</i> 1	<i>Nesten helt usant</i> 2	<i>Litt usant</i> 3	<i>Litt sant</i> 4	<i>Ganske sant</i> 5	<i>Helt sant</i> 6
Jeg får være med å bestemme hva som er den beste måten å lære på for meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne lar meg være med på å bestemme innholdet i hva vi skal jobbe med på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får komme med forslag til min egen arbeidsplan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan velge mellom ulike oppgavetyper i fagene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan velge mellom ulike arbeidsmåter i fagene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg skulle ønske jeg kunne fått ekstra hjelp og støtte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er positivt at noen elever får ekstra hjelp og støtte utenfor klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg skulle ønske at hele klassen var samlet i alle timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg?

	<i>Helt usant</i> 1	<i>Nesten helt usant</i> 2	<i>Litt usant</i> 3	<i>Litt sant</i> 4	<i>Ganske sant</i> 5	<i>Helt sant</i> 6
Det går greit å gjøre arbeidsoppgavene mine i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene i klassen min er gode venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har lett for å få venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er lett å like meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg godtar meg selv slik jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg vil helst være slik jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg liker å holde på med skolearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får ofte oppgaver på skolen jeg ikke klarer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler meg ofte dum på skolen fordi jeg ikke klarer oppgavene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes jeg har bruk for mye av det jeg lærer på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er lett å omgås	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvis noen i klassen er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren vår hjelper flinke og mindre flinke elever like mye	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren vår gir like mye hjelp til jenter som til gutter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren vår liker de flinke elevene best	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TAKK FOR AT DU SVARTE PÅ SPØRSMÅLENE!

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste As
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES
Per Frostad
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 19.02.2013 Vår ref: 32650 /3/ KH Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.01.2013. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 14.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32650	Spesialundervisning i skolen
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Per Frostad

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

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <https://pvo.nsd.no/prosjekt/sok?side=1>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD. Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tlf. +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet 7491 Trondheim. Tel: 47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD. SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel. +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Vedlegg 4

Personvernombudet for forskning
Prosjektvurdering – Kommentar

Prosjektnr: 32650

Formålet med prosjektet er å kartlegge drivere for og opplevelse av spesialundervisning i grunnskolen i en kommune. Det skal foretas en bred kartlegging av hvordan skoleledere, lærere, elever og PPT-ansatte vurderer spesialundervisning. Prosjektet er planlagt i samarbeid med ——— kommune.

Utvalget vil bestå av alle rektorer, lærerere og elever (4. - 10. klasse) i ——— kommune, samt PPT-ansatte i kommunen. Totalt inngir cirka 2000 personer.

Førstegangskontakt med elever og foresatte foretas av den enkelte skole via en kontaktperson. Personvernombudet finner det generelle informasjonsskrivet til elever og foresatte mottatt 30.01.2013 tilfredsstillende utformet forutsatt at det tilføyes at hver elev vil få tildelt en kode, og at kun skolen har tilgang til denne, samt at det vil bli innhentet opplysninger om selvoppfatning/selvverd. Vi ber om å få tilsendt et revidert skriv til følgende adresse:
<http://www.nsd.uib.no/personvern/>

Vi finner tilleggsskrivet til de som har IOP tilfredsstillende utformet.

Data innhentes via elektronisk spørreskjema. Kontaktperson ved hver skole administrerer spørreskjema. Kontaktpersonene vil også administrere informasjonsbrev og samtykkeerklæringer i forkant av gjennomføringen, samt utarbeide koblingsnøkkel. Personvernombudet forutsetter at det inngis databehandleravtale med den enkelte kontaktperson, jf. personopplysningsloven § 15.

Personvernombudet forutsetter at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling som finner sted. Vi legger til grunn at det ikke innhentes opplysninger om enkeltelever fra rektorene eller fra PPT. Kun lærerere vil gi opplysninger om enkeltelever ved at det gis opplysninger om omfang, gjennomføring og grunnlaget for spesialundervisningen, og da under forutsetning av at det foreligger samtykke fra foresatte.

Det er en forutsetning at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

Det forutsettes at det utarbeides retningslinjer for å sikre konfidensialiteten til elevene ved besvarelse av skjema, samt for sletting av logger i etterkant av undersøkelsen.

Koblingsnøkkelen og logger slettes innen 01.07.2013. Datamaterialet vil kun foreligge i anonymisert form ved at hverken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår.

Prosjektleder opplyser per telefon den 14.02.2013 at det vil bli tilrettelagt undervisning for elever som ikke skal delta i undersøkelsen.



Vedlegg 5

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige
universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap
og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

Til lærere og assistenter i skolene i ——— kommune

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt
Pedagogisk institutt ved NTNU vil i samarbeid med ——— kommune gjennomføre et forskningsprosjekt om kvaliteten på skolens undervisning, med særlig vekt på forholdet mellom spesialundervisning og ordinær undervisning. Prosjektet gjennomføres av tretten masterstudenter og tre forskere ved NTNU i tett samarbeid med kommunen. Som en del av prosjektet ønsker vi at alle lærere og assistenter fyller ut et spørreskjema. Elevene fra og med 4. klasse vil også fylle ut et skjema. I tillegg vil vi intervju noen utvalgte lærere og elever. Disse vil få egen forespørsel om deltakelse. Dette informasjonsskrivet gjelder derfor bare spørreskjemaet.

Spørreskjemaet skal fylles ut elektronisk. Skolen har en kontaktperson som vil motta informasjon om hvordan en konkret skal gå fram for å fylle ut skjemaet, som vil ta maks 30 minutter å fylle ut. Datainnsamlingen skal gjennomføres i løpet av ukene 6 og 7. Det vil bli stilt tid til rådighet innenfor arbeidstiden. På skjemaet ber vi deg om å ta stilling til påstander som handler om tilpasset opplæring, spesialundervisning og ordinær undervisning. I tillegg ønsker vi dine vurderinger av effekten av ulike tiltak i klassen din.

Du skal ikke oppgi navnet ditt, men vi ønsker at du forteller hvilken skole du jobber på og hvilken klasse du enten er kontaktlærer i, eller har de fleste av timene dine i. Dette gjør du ved å oppgi skolen og klassens nummer på skjemaet. Kontaktpersonen på skolen har oversikt over numrene til skolen og de ulike klassene. Grunnen til at vi ønsker disse opplysningene er at vi skal se svarene fra deg som lærer i relasjon til hva elevene svarer.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste AS.

Det er frivillig å svare på skjemaet, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn til dette. Vi håper likevel så mange som mulig vil delta, dette er avgjørende for å få et best mulig bilde av situasjonen.

Om du skulle ha spørsmål til undersøkelsen kan de rettes til en av oss to som er oppgitt nederst i brevet.

Med vennlig hilsen

Per Frostad
Professor/Pedagogisk institutt
per.frostad@svt.ntnu.no
73551151

Per Egil Mjaavatn
Førsteamanuensis/Pedagogisk institutt
per.egil.mjaavatn@svt.ntnu.no
73598103

Postadresse
NO-7491 Trondheim

Telefon +47 73 59 19 50
Telefaks +47 73 59 04 70
Org. nr. 974 767 880
<http://www.svt.ntnu.no/ped/>

Besøksadresse
Paviljong C, 2. etg.
Dragvoll

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Vedlegg 5

NTNU



Norges teknisk-naturvitenskapelige
universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap
og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

Til lærere i ——— kommune

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt
Som du tidligere har fått informasjon om har Pedagogisk institutt ved NTNU i samarbeid med ———kommune satt i gang et forskningsprosjekt om kvaliteten på skolens undervisning, med særlig vekt på forholdet mellom spesialundervisning og ordinær undervisning. Prosjektet gjennomføres av tretten masterstudenter og tre forskere ved NTNU i tett samarbeid med kommunen. Som en del av prosjektet ønsker vi å intervju noen utvalgte lærere. Disse intervjuene vil bli gjennomført av en masterstudent, som skal bruke dataene i sin masteroppgave, i tillegg til at dataene vil inngå i prosjektets database.

Vi vil gjerne at du blir en av våre informanter i intervjuundersøkelsen.

Intervjuet vil forgå på skolen din i løpet av uke 6 eller 7. Det vil ta maks en time.

Det overordnede temaet for alle intervjuene er det samme som for spørreskjemaundersøkelsen, men de ulike masterstudentene har litt ulikt fokus i sine prosjekter. Dette informasjonsskrivet er felles for alle vi inviterer til intervju, men rektor vil ha informasjon om hva din masterstudent ønsker å fokusere i intervjuet med deg. Dette har å gjøre med reglene for personvern som ikke tillater oss å få oppgitt navnet ditt før du eventuelt har sagt deg villig til å være med. Rektor på skolen din har vurdert at du vil passe som informant.

Hvis du kan tenke deg å være med gir du beskjed til rektor som så vil opprette kontakt mellom deg og din masterstudent.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Det er frivillig å være med, og du kan når som helst trekke deg (også etter at intervjuet er gjennomført) uten å oppgi noen grunn til dette.

Om du skulle ha spørsmål til undersøkelsen kan de rettes til en av oss to som er oppgitt nederst i brevet.

Med vennlig hilsen

Per Frostad
Professor/Pedagogisk institutt
per.frostad@svt.ntnu.no
73551151

Per Egil Mjaavatn
Førsteamanuensis/Pedagogisk institutt
per.egil.mjaavatn@svt.ntnu.no
73598103

Postadresse
NO-7491 Trondheim

Telefon +47 73 59 19 50
Telefaks +47 73 59 04 70
Org. nr. 974 767 880
<http://www.svt.ntnu.no/ped/>

Besøksadresse
Paviljong C, 2. etg.
Dragvoll

Vedlegg 6



NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige
universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap
og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

Til foresatte for elever i ——— kommune

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt
Pedagogisk institutt ved NTNU vil i samarbeid med ——— kommune gjennomføre et forskningsprosjekt om kvaliteten på skolens undervisning. Prosjektet gjennomføres av tolv masterstudenter og tre forskere ved NTNU i tett samarbeid med skolene. Alle elevene fra og med 4. klasse fyller ut et spørreskjema om sin opplevelse av skolen. I tillegg vil vi intervju noen utvalgte elever. Denne forespørselen gjelder deltakelse av din sønn/datter i intervjuundersøkelsen.

For at eleven skal være med på intervju trenger vi foresattes tillatelse. Hvis du/dere i samråd med eleven er villig til å gi tillatelse til dette fyller dere ut slippen nederst på siden og returnerer den til skolen.

Tema for intervjuet er hvordan eleven opplever skolen sin. Det vil ta ca en halv time. Intervjuet gjennomføres ved at en av våre masterstudenter kommer til skolen og intervjuer eleven der. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd. Innholdet i intervjuet vil så bli skrevet ned og lydfilen blir slettet. Det vil ikke være mulig i ettertid å spore intervjuet til den aktuelle eleven. Ingen navn eller andre opplysninger som kan kobles til elevens navn vil bli brukt i noe som blir rapportert.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Deltakelse er frivillig og eleven kan trekke seg også etter at intervjuet er gjennomført uten å oppgi noen grunn til det.

Med vennlig hilsen

Per Frostad
Professor/Pedagogisk institutt
institutt
per.frostad@svt.ntnu.no
73551151

Per Egil Mjaavatn
Førsteamanuensis/Pedagogisk
per.egil.mjaavatn@svt.ntnu.no
73598103

Jeg/vi gir tillatelse til at: _____

kan delta på intervjuundersøkelsen i regi av NTNU.

Navn på foresatte

Postadresse
NO-7491 Trondheim

Telefon +47 73 59 19 50
Telefaks +47 73 59 04 70
Org. nr.974 767 880

Besøksadresse
Paviljong C, 2. etg
Dragvoll

<http://www.svt.ntnu.no/ped/>

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Vedlegg 7

L1 – Positivuterom

Komponentmatrise ^a	
Jeg er en aktiv forkjemper for bruk av uterommet som læringsarena på denne skolen	,808
Jeg prioriterer ofte uterommet som læringsarena framfor andre arenaer	,882
Jeg bruker naturen aktivt i undervisningen	,859

Reliabilitetsanalyse	
Cronbach's Alpha	Antall
,797	3

L1 Positivuterom			
Hva er registreringsnummeret på skolen din?	Gjennomsnitt	N	Standardavvik
1	8,7808	13	3,18757
2	9,8667	15	2,85023
3	9,1111	9	2,57121
4	11,5714	7	3,73529
5 U	10,1429	7	3,76070
6 U	6,8333	12	2,79068
7	10,2250	14	2,87968
8	12,0000	3	2,00000
9	11,1818	11	3,12468
10	9,2000	5	2,16795
11	11,0909	11	1,37510
Total	9,7972	107	3,06896

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Vedlegg 7

L2 – Arbeidsmiljøute

Komponentmatrise^a	
Arbeidsmiljøet er generelt bedre ute enn inne	,658
Elevene samarbeider bedre ute enn inne	,726
En større del av elevgruppen er aktivt med når vi har undervisning ute	,842
Elevene utfører tildelte oppgaver bedre ute enn inne	,835

Reliabilitetsanalyse	
Cronbach's Alpha	Antall
,760	4

L2 Arbeidsmiljøute			
Hva er registreringsnummeret på skolen din?	Gjennomsnitt	N	Standardavvik
.	11,6000	5	4,15933
1	14,3483	12	2,68160
2	14,1429	14	2,71342
3	15,4180	10	1,56081
4	13,2857	7	3,49830
5 U	13,1229	7	3,43788
6 U	13,5322	9	4,42599
7	13,3238	13	1,62072
8	13,3333	3	,57735
9	15,3636	11	4,24906
10	13,2500	5	3,30719
11	14,7273	11	2,45320
Total	14,0137	107	3,04306

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Vedlegg 7

L3 – Konsekvenser

Komponentmatrise ^a	
Elevene får styrket mestringfølelse ved å bruke uterommet som læringsarena	,704
Elevene møter et mangfold av metoder i uteundervisningen	,710
Uterommet som læringsarena er velegnet for elever med lærevansker	,796
Elevene får positive opplevelser ved bruk av uterommet som læringsarena	,749
Elever med spesielle behov er mer motiverte for læring ute enn inne	,676
Etter ei økt med uteundervisning er elevene roligere inne i klasserommet	,529

Reliabilitetsanalyse	
Cronbach's Alpha	Antall
,782	6

L3 – Konsekvenser			
Hva er registreringsnummeret på skolen din?	Gjennomsnitt	N	Standardavvik
.	22,8000	5	3,03315
1	26,0054	13	4,55029
2	24,1429	14	3,54872
3	26,3340	10	4,94368
4	27,5714	7	4,31498
5 U	25,3343	7	3,88702
6 U	24,1989	9	3,78893
7	24,9331	13	3,62260
8	25,6733	3	1,14897
9	25,8200	11	4,97558
10	26,2000	5	1,48324
11	26,0909	11	3,67300
Total	25,4140	108	3,94638

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Vedlegg 7

L4 - Hellerinne

Komponentmatrise^a	
Elevene har større utbytte av klasseromsundervisning enn av undervisning i skolens uterom	,702
Jeg velger bort uterommet som læringsarena fordi elevene blir så urolige ute	,717
Det er lettere å drive tilpasset opplæring inne enn ute	,788
Det er vanskelig å skape en god læringsarena ute for elever med spesielle behov	,740
Uterommet som læringsarena er velegnet for elever med lærevansker	-,599

Reliabilitetsanalyse	
Cronbach's Alpha	Antall
,756	5

L4 Hellerinne			
Hva er registreringsnummeret på skolen din?	Gjennomsnitt	N	Standard avvik
.	18,0000	6	3,40588
1	14,5567	12	4,51365
2	14,4014	14	3,73269
3	14,5556	9	2,92024
4	12,4286	7	5,41163
5 U	16,9386	7	4,30694
6 U	17,2356	9	2,44323
7	13,7692	13	3,67772
8	16,3333	3	2,51661
9	13,2727	11	3,90105
10	16,8000	5	6,05805
11	14,4545	11	2,97871
Total	14,8878	107	3,98771

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Vedlegg 7

L5 – Skolentilrettelagt

Komponentmatrise ^a	
Skolen legger vekt på god fysisk tilrettelegging av elevenes arbeidsplass også for elever med funksjonsnedsettelse	,765
Skolens uteareal er tilrettelagt for elever med funksjonsnedsettelse	,838
Skolens inneareal er tilrettelagt for elever med funksjonsnedsettelse	,729
Elever med funksjonsnedsettelse klager til meg over at skolens fysiske utforming skaper problemer for dem	-,654

Reliabilitetsanalyse	
Cronbach's Alpha	Antall
,738	4

L5 Skolentilrettelagt			
Hva er registreringsnummeret på skolen din?	Gjennomsnitt	N	Standardavvik
1	18,3236	14	2,62759
2	17,5150	12	3,09266
3	18,5000	6	2,88097
4	19,2000	5	2,48998
5 U	17,6667	6	3,26599
6 U	17,8460	10	3,19400
7	20,9933	12	2,76903
8	23,0000	2	1,41421
9	20,3000	10	2,75076
10	19,3333	3	1,15470
11	16,3000	10	2,16282
Total	18,6677	90	3,04285

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Vedlegg 7

R1 – Uteområde

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Vedlegg 7

R2 - Fysisktilrettelagt

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Vedlegg 7

R3 - Elevene

Komponentmatrise ^a	
Ved skolen vår har vi fokus på at alle elevene skal få oppleve aktivitetsglede	,951
Ved skolen vår har vi fokus på elevenes trivsel	,962
Ved skolen vår har vi fokus på elevers mestringsglede	,924
Vi vektlegger trygghet blant elevene på vår skole	,818
Alle våre elever skal være ute daglig	,962
Elevene skal vanligvis være ute i hvert friminutt	,962

Reliabilitetsanalyse	
Cronbach's Alpha	Antall
,916	6

Hva er registreringsnummeret på skolen din?	Gjennomsnitt	N
1	36,0000	1
2	36,0000	1
3	36,0000	1
4	35,0000	1
5 U	27,0000	1
6 U	36,0000	1
7	36,0000	1
8	34,0000	1
9	36,0000	1
10	33,0000	1
11	36,0000	1
Total	34,6364	11

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Vedlegg 7

E1 - Likerute

Komponentmatrise ^a	
Jeg skulle ønske vi hadde flere undervisningstimer ute	,832
Jeg liker å ha undervisning ute	,868
Jeg lærer mye når vi har timer ute	,852
Jeg samarbeider godt med andre når vi har timer ute	,779
Jeg blir i bedre humør av å være ute	,786
Jeg føler meg mer opplagt når vi har timer ute	,816

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	Antall
,904	6

E1 LikerUte			
Hva er nummeret på skolen din?	Gjennomsnitt	N	Standardavvik
.	28,0000	4	4,39697
1	28,8538	130	6,56407
2	27,4146	82	6,47112
3	25,0862	58	7,60029
4	28,0930	43	6,35765
5 U	25,9470	132	7,28935
6 U	26,3577	274	7,42310
7	28,7544	114	5,47005
8	26,1169	77	7,20740
9	28,6000	70	6,64067
10	30,9032	31	4,10167
11	30,0339	118	5,66883
Total	27,5459	1167	6,82164

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Vedlegg 7

E2 Brauteområde

Komponentmatrise ^a	
Jeg synes skolen har et veldig bra uteområde	-,853
Jeg skulle ønske det var mer å gjøre på skolens uteområde	,708
Jeg synes skolen har et kjedelig uteområde	,897

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	Antall
,760	3

E2 Brauteområde			
Hva er nummeret på skolen din?	Gjennomsnitt	N	Standardavvik
.	11,2000	5	1,92354
1	10,6496	134	2,01888
2	11,4588	85	1,96731
3	11,3220	59	1,95149
4	11,5020	44	2,40067
5 U	11,1595	138	2,17147
6 U	11,1741	282	2,42812
7	10,5542	114	2,25738
8	11,0500	80	1,94806
9	11,9859	71	2,10097
10	10,9063	32	2,45422
11	10,8507	127	2,13356
Total	11,0909	1171	2,21637

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Vedlegg 8

Tabell 1

Oversikt over deltagerne i prosjektet.

Skole	Rektorer	Antall lærere totalt	Lærere	Antall elever totalt	Elever
1	1	23	12	156	137
2	1	24	15	136	87
3	1	12	10	86	58
4	1	12	7	70	44
5	1	20	7	221	139
6	1	35	14	376	282
7	1	22	15	142	115
8	1	13	4	82	80
9	1	15	11	72	71
10	1	7	5	33	32
11	1	23	11	180	128
Sum	11	206	111	1554	1173
Prosent	100.00%		53.88%		75.48%

Tabell 2

Hvor ofte brukes uterommet som læringsarena på de ulike skolene? Svar fra lærerne.

Skole	Gjennomsnitt	N	Standardavvik
1	1.14	29	1.36
2	2.29	17	1.26
3	1.90	10	.88
4	1.90	10	1.37
5 U	.93	14	.997
6 U	1.21	19	1.03
7	2.11	18	1.23
8	2.33	3	.58
9	1.93	15	1.49
10	1.50	6	.84
11	1.59	17	1.54
Total	1.62	158	1.30

Tabell 3

Skolens uteområde er fysisk tilpasset alle elever. Svar fra lærerne.

Gruppe	N	Prosent
1 Helt usant	2	1.8
2 Nesten helt usant	6	5.3
3 Litt usant	15	13.3
4 Litt sant	28	24.8
5 Ganske sant	39	2.5
6 Helt sant	23	20.4
Total	113	100.0

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Tabell 4

Vi ønsker å få et økt fokus på bruk av uterommet som læringsarena. Svar fra rektorene.

Skole	
1	Litt sant
2	Litt sant
3	Helt sant
4	Litt sant
5	Mangler
6	Helt usant
7	Nesten helt usant
8	Litt usant
9	Ganske sant
10	Ganske sant
11	Nesten helt usant

Tabell 5

Hvor mange elever ved skolen din er i inneværende skoleår tilrådd spesialundervisning av PPT? Svar fra rektorene.

Skole	N
1	7
2	22
3	5
4	12
5 U	33
6 U	46
7	15
8	7
9	15
10	9
11	20

Tabell 6

Interkorrelasjon. Sumvariabler lærere.

	L1	L2	L4	L3	L5
L1 Positivuterom	1	.445**	-.536**	.500**	.106
L2 Arbeidsmiljøte	.445**	1	-.495**	.630**	.055
L4 Hellerinne	-.536**	-.495**	1	-.615**	-.205
L3 Konsekvenser	-.500**	.630**	-.615**	1	.306**
L5 Skolentilrettelagt	.106	.055	-.207	.306**	1

Tabell 7

Er lærere som vektlegger kreative fag og kroppsøving i sin undervisning, mer positiv til uterommet som læringsarena enn lærere som ikke vektlegger kreative fag og kroppsøving i sin undervisning? Svar fra lærerne.

Gruppe	Gjennomsnitt positivuterom (L1)	N	Standardavvik
1 Lite	8.09	22	2.74
2 Middels	10.27	26	2.89
3 Mye	10.55	42	2.98
Total	9.87	90	3.05

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Tabell 8

Er lærere med en positiv holdning til uterommet som læringsarena mer fornøyd med arbeidsmiljøet i uterommet?

		L2 Arbeidsmiljøute			
		1	2	3	4
L1 Positivuterom	1	42.1%	31.6%	21.2%	5.3%
	2	52.0%	12.0%	32.0%	4.0%
	3	23.3%	33.3%	10.0%	33.3%
	4	9.7%	19.4%	35.5%	35.5%
	Total	29.5%	23.8%	24.8%	21.9%
Pearson Chi Square		.001			
Cramers V		.300			

Tabell 9

Blir klasseromsundervisning prioritert i en annen grad av lærere som er positive til bruk av uterommet som læringsarena, enn lærere som er negativ til bruk av uterommet som læringsarena? Svar fra lærerne.

Heller inne	Gjennomsnitt positivuterom (L1)	N	Standardavvik
1 Minst inne	12.32	26	2.54
2 Nest minst inne	9.84	27	2.44
3 Nest mest inne	9.12	28	2.20
4 Mest inne	8.60	25	2.96
Total	9.97	106	2.88

Tabell 10

Er det en sammenheng mellom lærernes synspunkt på konsekvenser uterommet medfører elevene og hvorvidt lærerne ønsker mer kunnskap om uterommet som læringsarena? Svar fra lærerne.

L5 Konsekvenser	
Pearson Correlation	443**
Sig. (2-tailed)	.000

Tabell 11

Ser lærere med en positiv holdning til uterommet som læringsarena mer positive konsekvenser elevene ved bruk av uterommet?

		L3 Konsekvenser			
		1	2	3	4
L1 Positivuterom	1	34.8%	12.9%	23.3%	0%
	2	30.4%	35.5%	13.3%	14.3%
	3	26.1%	32.3%	33.3%	19.0%
	4	8.7%	19.4%	30.0%	66.7%
	Total	21.9%	29.5%	28.6%	20.0%
Pearson Chi Square		.001			
Cramers V		.298			

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Tabell 12

Er det forskjell på hvilken utdanningsbakgrunn lærerne har og hvorvidt de foretrekker klasserommet som læringsarena? Svar fra lærerne.

Utdanning	Gjennomsnitt hellerinne (L4)	N	Standardavvik
1 Allmennlærer	14.53	61	4.36
2 Førskolelærer	11.95	6	3.78
3 Faglærer	18.19	3	.734
4 Bachelorgrad	15.27	11	2.80
5 Mastergrad	15.00	5	3.81
Total	14.60	86	4.11

Tabell 13

Har lærernes synspunkt på skolens tilrettelegging for elever med funksjonsnedsettelse en sammenheng med kjønn? Svar fra lærerne.

Gruppe	Gjennomsnitt skolentilrettelagt (L5)	N	Standardavvik
1 Kvinne	19.34	52	2.80
2 Mann	17.84	33	3.20
Total	18.75	85	3.03

Tabell 14

Interkorrelasjon. Sumvariabler rektorene.

	R1	R2	R3
R1 Uteområde	1	.137	-.411
R2 Fysisktilrettelagt	.137	1	.020
R3 Elevene	.238	.953	1

Tabell 15

Interkorrelasjon. Sumvariabler elevene.

	E1	E2
E1 Uteområde	1	.101**
E2 Fysisktilrettelagt	.101**	1

Tabell 16

Er det forskjell mellom gutter og jenter med hensyn til interessen for uterommet som læringsarena? Svar fra elevene.

Gruppe	Gjennomsnitt likerute (E1)	N	Standardavvik
1 Jente	26.44	563	6.69
2 Gutt	28.54	593	6.83
Total	27.51	1156	6.83

HVORFOR SITTE INNE NÅR ALT HÅP ER UTE?

Tabell 17

Interessen for uterommet som læringsarena ved de ulike trinnene. Svar fra elevene.

Trinn	Gjennomsnitt likerute (E1)	Antall	Standardavvik
4	27.78	194	6.14
5	28.59	149	6.75
6	29.06	160	6.44
7	28.05	208	6.26
8	25.13	163	8.03
9	27.56	155	6.72
10	26.35	135	6.88
Total	27.54	1164	6.83