

«Jeg tror det er lett å være en med konsentrasjonsvansker på uteskole»

En kvalitativ studie av seks lærere sin erfaring med uteskole og elever med konsentrasjonsvansker.

INGVIL ØSTERHUS
STINE HØGLIND SLETTA

VEILEDER
Maryann Jortveit

Universitetet i Agder, 2022
Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for pedagogikk

Master

Sammendrag

Formålet vårt med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan lærere erfarer og opplever uteskole, og om uteskole kan bidra til mer læring for elever med konsentrasjonsvansker. Vi vil dermed prøve å få svar på om uteskole kan gi elever med disse vanskene den bevegelsen og variasjonen de trenger for å lære. På bakgrunn av tema, formål og kontekst har vi kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan erfarer lærere fenomenet uteskole, og hvordan kan uteskole styrke elever med konsentrasjonsvansker på småskolen?

Denne oppgaven er en kvalitativ metode, og er basert på en liten N-studie. For å hente inn empiri har vi hatt seks semistrukturerte intervjuer og observasjon av to lærere sin uteskoledag. Alle informantene som var med i studien var lærere, og én var spesialpedagog i tillegg. Observasjonsdagen hjalp oss med å se hvordan uteskole fungerer i praksis og vi fikk en dypere forståelse av lærernes svar på intervjuene.

Resultatene vi fikk etter intervjuene og observasjonen viser at informantene har en positiv holdning til bruk av uteskole. De mener også at uteskole har en positiv innvirkning på elever med konsentrasjonsvansker, selv om vanskene ikke forsvinner på uteskolen. Datamaterialet viser derfor at uteskole kan bidra til at elevene får mer motivasjon, praktiske måter å lære på, være i bevegelse og mer lek i undervisningen. Dette kan være positivt for alle elever, men spesielt for elever som har vansker med å konsentrere seg.

I drøftingen blir uteskolens positive og negative konsekvenser belyst, og knyttet opp mot teori. I lys av datamaterialet og teori kom vi frem til at uteskole kan være en positiv læringsarena for elever med konsentrasjonsvansker. Disse elevene får en mer helhetlig og virkelighetsnær undervisning, som kan føre til bedre læring og selvfølelse. Det kan også gi elevene bedre relasjoner til medelever og lærere, da det er en mer uformell læringsarena.

Vår konklusjon er derfor at uteskole er bra for elever med konsentrasjonsvansker, men at det trengs mer forskning på dette.

Abstract

Our purpose with this master's thesis has been to find out how teachers experience outdoor education, and if outdoor education can contribute to more learning for students with concentration difficulties. We will thus try to get answers about outdoor education can give students with these difficulties the movement and variation they need to learn. Based on the theme, purpose and context have we come to this issue:

How do teachers experience the phenomenon of outdoor education, and how an outdoor education strengthens students with concentration difficulties?

This study is a capitative method and is based on a little N-study. To get empirical we have had a semi-structured interview with six teachers and observed two teachers' outdoor education. All the informants that were in the study were teachers, and one was a special educator besides. The observation day helped us to see how outdoor education works in practice and we got a deeper understanding of the teachers' answers during the interviews.

The results we got after the interviews and observation shows that the informants have a positive attitude to the use of outdoor education. They also mean that outdoor education has a positive impact on the students with concentration difficulties, though the difficulties do not disappear with outdoor education. The data material shows therefore that outdoor education can contribute so that the students get more motivation, practical ways to learn, be in movement, and get more play in the teaching. This can be positive for all students, but especially for the students that have difficulties with concentration.

In the discussion, the positive and the negative side of outdoor education gets illuminated and gets linked to theory. In the light of the data material and theory, we concluded that outdoor education can be a positive learning arena for students with concentration difficulties. These students get a more holistic and closer to reality instruction, which can cause better learning and give the students better self-esteem. It can also give the students better relationships with their fellow students and the teacher because it is a less formal teaching arena.

Our conclusion is therefore that outdoor education is good for students with concentration difficulties, but that it is necessary with more research on this topic.

Forord

Det er helt uvirkelig at vi nå legger bak oss fem år på grunnskolelærerutdanningen 1-7. Allerede første skoledag fant vi hverandre, og vi har vært venner siden. Vi fant fort ut at begge var interessert i uteskole og ønsket å lære mer om dette. Når vi bestemte oss for å skrive masteroppgaven sammen, følte det ut som at vi tok vennskapet til et dypere nivå. Kommentarene kom fra mange hold om at vennskapet kunne ryke av masteroppgavens mange utfordringer. Likevel har vi bare opplevd at vennskapet har blitt sterkere og dypere, til tross for uenighet i døgnrytme og lange dager. Å skrive masteroppgaven sammen har vært lærerikt og spennende. Vi har fått muligheten til å sette oss inn i et tema som engasjerer oss og som vi kommer til å ta med oss inn i læreryrket.

Vi vil takke alle seks informantene som lot oss intervju dem, til tross for den usikre koronasituasjonen. Tusen takk til de to informantene som lot oss observere dem en hel uteskoledag, noe som hjalp oss å få et dypdykk i hvordan en uteskoledag kan se ut. Vi vil også takke informanten som viste oss uteklasserommet sitt. Oppgaven hadde ikke blitt det samme uten deres spennende bidrag og vi har lært mye som vi vil ta med oss videre.

Vi vil også rette en stor takk til veilederen vår, Maryann Jortveit. Dine gode råd og tilbakemeldinger har vært til stor hjelp. Ditt engasjement for temaet vårt har vært veldig betryggende og støttende. Du har alltid vært lett tilgjengelig og har tatt deg tid til å gi oss svar på alle våre små og store spørsmål.

Til slutt vil vi takke kjærestene våre, Håvard og Marius, for deres tålmodighet og psykiske støtte. Vi vil også takke Ingvil sitt kollektiv og Stine sin familie, som har åpnet hjemmene sine for to frustrerte og høylytte masterstudenter, uten dere hadde det blitt mye tid på pendling. Takk til familie og venner som har vært støttende og oppmuntrende både i våre oppturer og nedturer. Tusen takk til Ingvil sin mamma og svigerfar som tok på seg den store oppgaven å korrekturlese. Nå skal vi endelig lære oss å slappe av igjen. Stine og Håvard skal renovere småbruket sitt og Ingvil skal endelig flytte sammen med Marius i Bergen.

Stine Høglind Sletta og Ingvil Østerhus

Universitetet i Agder

10. mai 2022

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
1. Innledning	1
1.1 Plassering i en samfunnsmessig kontekst.....	1
1.2 Bakgrunn for studien.....	3
1.3 Problemstilling	3
1.4 Begrepsavklaringer.....	4
1.4.1 Uteskole.....	4
1.4.2 Konsentrasjonsvansker	4
1.4.3 Begynneropplæring	4
1.5 Avgrensing.....	5
1.6 Oppgavens oppbygning.....	5
2. Teori og relatert forskning	6
2.1 Vygotskij.....	6
2.2 Dewey.....	7
2.3 Lave og Wenger.....	9
2.4 Uteskole.....	11
2.4.1 Generelt om uteskole	11
2.4.2 Behovet for uteskole.....	12
2.4.3 Fysisk aktivitet	13
2.4.4 Nærmiljøet som læringsarena	14
2.4.5 Trivsel og relasjoner.....	14
2.4.6 Lek.....	16
2.4.7 Fag og grunnleggende ferdigheter.....	17
2.4.8 Tradisjonell klasseromsundervisning	18
2.5 Konsentrasjonsvansker.....	19
2.5.1 Generelt om konsentrasjonsvansker.....	19
2.5.2 Problematisering av begrepet.....	20
2.5.3 Konsentrasjonsvansker som en del av en diagnose	20
2.5.4 Konsentrasjonsvansker som overgangsfenomen	21
2.5.5 Maslows behovspyramide	22
2.5.6 Motivasjon og mestring.....	24
2.5.7 Relasjoner	24
2.5.8 Læringsstiler	24
2.5.9 Fysisk aktivitet	25
2.5.10 Uteskoles påvirkning	26
3. Metode	28
3.1 Begrunnelse for valg av design.....	28
3.2 Utvalg.....	29
3.3 Datainnsamlingsmetode.....	30
3.3.1 Intervju.....	30
3.3.2 Observasjon.....	32

3.4 Validitet og reliabilitet	33
3.5 Etiske betraktninger.....	34
3.6 Analyse av data	34
4. Resultater.....	37
4.1 Konsentrasjonsvansker.....	37
4.1.1 Hvordan lærere beskriver konsentrasjonsvansker.....	37
4.1.2 Problematisering av begrepet konsentrasjonsvansker.....	37
4.1.3 Årsaker til konsentrasjonsvansker	38
4.2 Uteskole og konsentrasjonsvansker.....	38
4.2.1 Hvordan lærere definerer uteskole	38
4.2.2 Fordeler med uteskole.....	38
4.2.3 Begrensninger og ulemper med uteskole.....	44
4.2.4 Destinasjoner til uteskole.....	46
4.2.5 Fag på uteskole.....	46
4.2.6 Spesielle tiltak	47
5. Drøfting.....	48
5.1 Konsentrasjonsvansker.....	48
5.1.1 Hvordan lærerne beskriver konsentrasjonsvansker.....	48
5.1.2 Årsaker til konsentrasjonsvansker	49
5.2 Uteskole og konsentrasjonsvansker.....	50
5.2.1 Uteskole.....	50
5.2.2 Fordeler med uteskole.....	50
5.2.3 Begrensninger med uteskole.....	58
5.2.4 Destinasjoner til uteskole.....	61
5.2.5 Fag på uteskole.....	62
5.2.6 Spesielle tiltak	62
6. Avslutning.....	64
6.1 Sammendrag av svar.....	64
6.2 Spørsmål som ble reist i undersøkelsen og forslag til videre forskning.....	65
7. Litteraturliste.....	67
8. Oversikt over vedlegg.....	74
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	75
Vedlegg 2: Godkjenning av NSD.....	79
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	82
Vedlegg 4: Selvplagiat	84
Vedlegg 5: Samarbeidsprosess og den enkeltes bidrag.....	85

1. Innledning

Først i denne innledningen vil vi presentere hvilken plassering vår studie har i en samfunnsmessig kontekst. Her vil vi presentere hvilken plass uteskole har i den norske skolen, sammenhengen mellom konsentrasjonsvansker og uteskole, og hvorfor vi ønsker å skrive om dette. Videre vil vi presentere bakgrunnen for studien og vår problemstilling. Vi vil også gå gjennom viktige begreper, før vi avslutter med avgrensninger vi har valgt og oppgavens oppbygning.

1.1 Plassering i en samfunnsmessig kontekst

Høsten 2020 trådte den nye læreplanen Fagfornyelsen 2020 i kraft. I fagfornyelsens overordnede del står skolens grunnsyn. Opplæringen skal blant annet bygge på elevenes nysgjerrighet, oppdagelses- og skapertrang, bruke lek i undervisning som gir meningsfylt og kreativ læring, og lære om respekt for hverandre og naturen. I opplæringen skal elevene også få kunnskaper om hvordan løse konflikter, oppleve mestringsfølelse og livslang læring. I fagfornyelsen er ikke uteskole nevnt, men skolen har et ansvar om å legge til rette for at alle elever skal få et “best mulig utbytte av den ordinære opplæringen” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 16). Dette innebærer at læreren kan tilpasse undervisningen ved å bruke ulike pedagogiske metoder, eller arbeide annerledes med læringsmiljø og læreplanen. Punktene opplæringen skal bygges på er elementer som vi mener passer inn i en uteskolehverdag, og dette vil vi begrunne med bakgrunn i teori senere i oppgaven.

Utbredelsen av uteskole i Norge viser at flertallet av norske grunnskoler bruker dette i større eller mindre grad. Det er likevel usikkert på hvor stort omfanget er nå. En undersøkelse gjort av Bjelland og Klepp (2000) viste at uteskole er mest utbredt på de minste trinnene, og at det er en gradvis nedgang etter 1. trinn. I undersøkelsen hadde 90% uteskole i første klasse i minimum en halv dag i uken. Allerede i fjerdeklasse hadde dette tallet sunket til 40% (Bjelland & Klepp, 2000; Mjaavatn & Skisland, 2004). Selv om nordmenn ofte tenker at det er typisk norsk å være ute i skogen, er ikke uteskole et typisk norsk fenomen. Forskning på uteskole har også foregått i skandinaviske land som Danmark og Sverige, der deres forståelse av uteskole er relativt lik den i Norge. Også land som Storbritannia, USA, Australia og Spania har forsket på dette over mange år (Andersen & Fiskum, 2014; Jordet, 2010).

Elever i begynneropplæringen har ofte vanskelig for å sitte stille på stolen sin i klasserommet. For å klare å konsentrere seg om det læreren sier er barnet nødt til å prøve å undertrykke den urolige kroppen. Dette gjør at det blir vanskeligere for eleven å få med seg det læreren sier. De små barnekroppene som sitter ved pultene sine, er ikke laget for å sitte stille i lange strekk. De er laget for å bevege seg. Når elevene har undervisning i klasserommet, er det ofte vanskelig å få inn mye bevegelse i undervisningen. Pultene og stolene tar mye av arealet, og læring med bevegelse kan derfor bli nedprioritert i klasserommet. Barn er født med et ønske om å lære. Fysisk aktiv læring kan hjelpe hjernen til å få et godt utviklet nervesystem som kan hjelpe elevene å løse det de kan fortere og dermed bruke det eleven kan i nye situasjoner. Fysisk aktivitet kan dermed gjøre det lettere for barn å lære (Becher, 2018; Vingdal, 2018).

Ifølge Jordet (2007) kan elever som synes den tradisjonelle undervisningen i klasserommet er vanskelig, ha fordeler med å ha uteskole. Dette er fordi uteskole kobler fysisk aktivitet og læring sammen, og det gjør at elevene får være i bevegelse samtidig som de jobber med fag. Elevene får kunnskap gjennom å bruke sansene og kroppen, som igjen gjør at de får flere knagger å henge det de lærer på. Ved uteskole får elevene en mer personlig og uformell tone med lærerne, der de får senket skuldrene og en bedre relasjon med læreren. Dette gjør at elevene kan få et større læringsutbytte av undervisningen og at problematferd, som for eksempel konsentrasjonsvansker, kan reduseres (Jordet, 2010).

Jordet (2010) viser til at lærere ikke oppfatter uteskole som en faglig metode i skolen. Mange lærere velger å være ute iblant, men da har det en sosialpedagogisk funksjon, som en *turdag* eller *utedag*. Denne typen turdag eller utedag blir ofte knyttet opp mot den generelle delen av læreplanen, der det er fokus på å oppleve naturen, være fysisk aktive, leke og ha det hyggelig sammen. Dette er en viktig del av uteskolen, men for at uteskole skal fungere som en skolefaglig metode, må det faglige innholdet få en større plass i uteskolen. Hvis det faglige får en større rolle, kan det bli lettere å gi uteskolen en mer naturlig plass i skolens opplæring. Dette er et kunnskapshull som det bør settes mer lys på, i tillegg til barns fysisk-motoriske kropp. Vingdal (2018) peker på at lærere ikke har nok kunnskap om denne delen av elevenes kropp, og hvordan det kan påvirke barnet når de er i utvikling og i en lærings situasjon. Med denne masteroppgaven tenkte vi å kaste lys over dette. Dermed kan vi bidra til å tette kunnskapshull blant lærere og studenter om hvordan uteskole kan brukes og hvordan det påvirker elever med konsentrasjonsvansker.

1.2 Bakgrunn for studien

Gjennom fem års lærerutdanningen har vi hatt og sett lite uteskole i praksis. De timene vi har erfart å ha ute, har hovedsakelig bestått av utegym, tur eller å dra til biblioteket i byen. Noen av praksisskolene vi har vært på har hatt turdag én gang i uka, der elevene leker og har noen få oppgaver knyttet til ulike fag. Vi har sett at elever som strever med fag inne og synes det kan være vanskelig å sitte stille, har *blomstret* når de kommer ut og får gjøre oppgaver med mer bevegelse, samarbeid og frisk luft. Dette har gitt oss positive erfaringer til hva uteskole kan bidra med for elever som akkurat har kommet fra barnehagen, der dagene er lagt mer opp til lek og bevegelse.

Målet vårt med denne oppgaven er å undersøke hvordan lærere erfarer og opplever uteskole. Vi valgte å intervjuere lærere på småskolen, og observere to lærere på en hel dag med uteskole. På småskolen er noen barn urolige, og viser tegn til konsentrasjonsvansker. Dette kan være fordi overgangen fra barnehagen har vært for stor og de har vansker med å tilpasse seg den nye hverdagen med mye stillesitting, forventninger om å konsentrere seg og vente på tur (Vingdal, 2018). Andre elever er urolige på grunn av en diagnose eller hjemmefaktorer som spiller inn (Waade & Ingvaldsen, 2014). Fellesnevneren på konsentrasjonsvansker som et overgangsfenomen og som en del av en diagnose, er at det er omgivelsene og undervisningen som ikke er tilpasset det behovet barna har. Dette gjør at barna ikke føler de strekker til i skolen og viser tegn på atferdsproblemer, som for eksempel konsentrasjonsvansker (Becher, 2018; Nordahl, 2000; Stray, 2013). Derfor vil vi undersøke hva lærerne mener styrker elever med konsentrasjonsvansker, med hjelp av uteskole som arbeidsmåte. Vi vil prøve å få svar på om uteskole kan gi elever med konsentrasjonsvansker den bevegelsen og variasjonen de trenger for å lære, og om uteskole derfor bør være en større del av elevenes skolehverdag (Dollman et al., 2006; Dorling et al., 2020).

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av tema, formål og kontekst har vi kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan erfarer lærere fenomenet uteskole, og hvordan kan uteskole styrke elever med konsentrasjonsvansker på småskolen?

1.4 Begrepsavklaringer

Vi vil her belyse definisjoner av viktige begreper vi har brukt i studien. Begrepene som er sentrale er uteskole, konsentrasjonsvansker og begynneropplæring.

1.4.1 Uteskole

Når vi skriver om uteskole er det undervisning som finner sted en annen plass enn i et klasserom. Definisjonen som er brukt i denne oppgaven er hentet fra Jordet (1998), som sier at uteskole er en:

... arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig aktivitet utenfor klasserommet. Arbeidsmåten gir elevene anledning til å ta alle sansene i bruk slik at de får personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten. Arbeidsmåten gir rom for faglige aktiviteter, spontan utfoldelse og lek, nysgjerrig søken, fantasi, opplevelse og sosialt samvær. Uteskole handler om å aktivisere alle skolefagene i en integrert undervisning hvor ute- og inneaktivitetene har nær sammenheng, idet elevene lærer om virkeligheten i virkeligheten; dvs. om naturen i naturen, om samfunnet i samfunnet og om nærmiljøet i nærmiljøet (Jordet, 1998, s. 24).

1.4.2 Konsentrasjonsvansker

Når vi skriver om elever med konsentrasjonsvansker, mener vi elever som har så store vansker med konsentrasjonen at det blir en utfordring for læring. Duvner (1999) forklarer konsentrasjon som evnen til å styre handlingene og tankene våre (s. 33). Statped (2020) viser til at elever kan ha store vansker med å styre handlingene og tankene sine når de ikke synes det de skal lære er interessant, og dette kan føre til konsentrasjonsvansker. En ren definisjon av hva konsentrasjonsvansker er, har vært vanskelig å finne da det ofte knyttes opp mot ulike diagnoser med lite fokus på selve symptomet konsentrasjonsvansker. Vi vil derfor presentere begrepet grundigere i teoridelen.

1.4.3 Begynneropplæring

Begynneropplæringen er "(...) overgangen fra barnehage til skole og de fire første årene i skolen" (Palm et al., 2018, s. 13). I begynneropplæring er det et spesielt fokus på lesing,

skrivning og regning. Det er i tillegg stort fokus på tverrfaglighet, og dette vil gjenspeile i masteroppgaven vår. Definisjonen på begynneropplæring har vi hentet fra Palm et al. (2018). De beskriver begynneropplæringen som “alt barnet møter når det gjelder læringsmiljø, aktiviteter og undervisning i alle skolens fag de første skoleårene, spesielt på første og andre trinn. Begynneropplæring dreier seg også om de samfunnsmessige og politiske sammenhengene barnet og skolen er en del av” (s. 13).

1.5 Avgrensning

Vi har valgt å ikke avgrense til klassetrinn, da vi ønsket å fokusere på lærere på småtrinnet som bruker uteskole aktivt i sin undervisning, og som liker å bruke denne arbeidsmåten. På grunn av omfanget til studien har vi valgt å legge mest vekt på uteskole i naturen, og ikke like mye på nærmiljøet. For å avgrense studien har vi valgt å fokusere på symptomet konsentrasjonsvansker hos elever i begynneropplæringen, istedenfor å knytte vanskene til en spesifikk diagnose. Vi har sett det som hensiktsmessig siden elevgruppen vi sikter oss inn på er unge, og det kan ta lang tid mellom å oppdage symptomer til at eleven får en diagnose, som for eksempel ADHD (ADHD-Norge, 2020). Vi har likevel valgt å trekke inn noen diagnoser og bakgrunner for konsentrasjonsvansker i teoridelen for å få en forståelse rundt vanskene.

1.6 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven vår er oppdelt i 4 hovedkapitler. I kapittel 2 presenteres teori vi har tatt utgangspunkt i. Kjente teoretikere i pedagogikken som nevnes er Vygotskij, Dewey, Lave og Wenger. I tillegg vil teori om uteskole og konsentrasjonsvansker bli belyst. I kapittel 3 belyses vårt valg av metode og design. I kapittel 4 vil resultatene vi har fått av undersøkelsen bli presentert. I kapittel 5 vil funnene bli drøftet i lys av teori og annen forskning. I kapittel 6 har vi en kort avslutning, der vi reflekterer rundt problemstillingen og videre forskning.

2. Teori og relatert forskning

I dette kapitlet vil vi presentere relevant teori og forskning ved å trekke frem teoretikere fra pedagogikken. Vi har valgt Vygotskij og hans sosiokulturelle læringsteori, Dewey og hans prinsipp om *Learning by doing*, og til slutt Lave og Wenger og deres teori om *situert læring*. Flere teoretikere kunne vært aktuelle for oppgaven, men på grunn av oppgavens omfang falt valget på disse tre. Vi vil også presentere relatert forskning knyttet til uteskole og konsentrasjonsvansker. Her vil uteskolens positive effekt på blant annet læring og motivasjon belyses, og det diffuse begrepet konsentrasjonsvansker vil få en tydeligere definisjon og utdypning.

2.1 Vygotskij

Sosiokulturell læringsteori vektlegger at læring og utvikling skjer gjennom kommunikative prosesser, som foregår i sosiale kontekster der elevene samhandler og er aktive (Dysthe, 2001b). Når elevene får mulighet til å kommunisere og samarbeide med hverandre, bidrar det til at elevene blir aktivisert. Vygotskij var tydelig på at læring ikke er en passiv og individuell prosess, men en prosess i samhandling med andre. Vygotskij mener at kommunikasjon er et avgjørende utgangspunkt for at læring og utvikling finner sted (Dysthe, 2001a; Vingdal, 2014b).

Det fins to typer sosialiseringer. Den primære sosialiseringen finner sted hjemme. Og den sekundære sosialiseringen er den som finner sted på skolen, da læreren sjelden har like god relasjon til elevene som det familien har. Derfor kan ikke læreren like lett benytte seg av erfaringene til elevene. Tradisjonelt sett organiseres undervisningen som en monolog. Læreren skal overføre kunnskapen sin og elevene skal passivt motta kunnskapen. Dette kalles en overføringsmetafor. I et sosiokulturelt perspektiv er en slik pedagogikk svært problematisk og bidrar til at elevene blir passive i undervisningen (Dysthe, 2001b, s. 50). Målet i skolen er at elevene skal lære noe, og det elevene skal lære er ofte timeplanfestet og planlagt på forhånd. Dermed er det ikke alltid lett for læreren å ta mye hensyn til det elevene er motiverte for å lære, eller tema som elevene interesserer seg for (Säljö, 2000/2001).

Vygotskij er blant annet kjent for det pedagogiske begrepet *den nærmeste utviklingssonen* (Dysthe, 2001a). Vygotskij var interessert i å finne ut av forholdet mellom læring og utvikling. For å gjøre dette undersøkte han både hva elever klarte på egen hånd, og hva elever

klarte med støtte fra enten en lærer eller mer kyndig elev. Det han fant ut var at selv om to elever klarte de samme oppgavene som tilsvarte utviklingsnivå åtte år på egen hånd, var det stor variasjon i hva de klarte med støtte. Med støtte klarte den ene eleven utviklingsnivået over, mens den andre eleven klarte to utviklingsnivåer over sitt vanlige nivå. Den nærmeste utviklingssonen for barna er dermed mellom det nivået de klarer selv og det de klarer med støtte. Vygotskij mente at i dette området ligger det potensial for utvikling (Dysthe, 2001b; Dysthe & Igland, 2001; Säljö, 2000/2001; Vingdal, 2014b; Vygotskij, 1978). Vygotskij var også opptatt av var at man ikke brukte for mye tid på det elevene allerede hadde oppnådd av kunnskap, men heller på læringspotensialet og det som er i utvikling. For at elevene skal lære noe og utvikle sine kunnskaper er det viktig at de får noen utfordringer og har noe å strekke seg etter. Likevel skal ikke utfordringene være utenfor den nærmeste utviklingssonen. På den måten unngår man at elevene føler at de ikke strekker til, og man tilrettelegger for motivasjon og mestringsfølelser (Svanes & Andersson-Bakken, 2018; Wood et al., 1976).

For å oppsummere mener Vygotskij at læring skjer i en sosial prosess, der kommunikasjon er avgjørende for å lære. Elevene har ulike kunnskaper, som de kan dele med medelever for å utvikle seg selv og andre. Vygotskij sin teori om den nærmeste utviklingssonen viser at barn med støtte fra lærere eller medelever kan utvikle seg, så lenge oppgaven er innenfor den nærmeste utviklingssonen. Teorien om den nærmeste utviklingssonen er dermed relevant i uteskole da samarbeid ofte blir brukt. Når elevene får jobbe sammen istedenfor å finne ut alt alene, kan de bruke hverandre og dra nytte av hverandres erfaring og kunnskap for å lære mer.

2.2 Dewey

Dewey er assosiert med sitatet *Learning by doing*. Sitatet er ikke ordrett, da hans formulering var "Learn to do by knowing and to know by doing" (Dewey, 1889, s. 3). Dewey sitt syn på læring går ut på at aktivitet og kunnskap henger sammen. Han argumenterte for at kunnskap blir til gjennom aktiviteter og samhandling, men også med vekt på konteksten som kunnskapen blir skapt i. Det er når eleven selv er aktiv gjennom å prøve og øve, at eleven vil mestre og få økt forståelse. Dewey mente at lærerne hindret elevene i å få leke og være aktive, og han ble dermed kritisk til lærerne og deres praksis (Dewey, 1916, 1996b; Dysthe, 2001b). I tillegg var Dewey, som Vygotskij, opptatt av kommunikasjon i læringsammenheng. Hans tanker om å lære gjennom samarbeid, fysisk deltakelse og gjennom egne erfaringer har ført til at hans læringsbegrep inneholder tre viktige komponenter: aktivitet, erfaring og

rekonstruksjon (Dewey, 2005, s. 14 og 26). Vi vil nå komme mer inn på de ulike komponentene i læringsbegrepet hans.

Dewey var opptatt av å lære gjennom aktivitet i en sosial setting. Han mente mennesker er en del av et sosialt miljø der det utføres aktiviteter (Dewey, 2005, s. 39). Når barnet går i barnehage, lærer de med kroppen og sansene. Dette gjør at læringen gir mer mening for barnet da barnet går gjennom en aktivitetsprosess, i motsetning til å lese om det i en bok. Dysthe (2001b) viser til kritikken Dewey hadde mot skolen, om at lærerne underviste slik at barna ikke kunne bruke de erfaringene de allerede har (s. 43). Dewey forteller om flere lærere som mener at kroppslig aktivitet er en forstyrrende faktor i klasserommet. Begrunnelsen deres er at den er distraherende og ikke koblet opp mot mental aktivitet. I motsetning til disse lærerne mente Dewey at alle elever har en kropp med energi. Det vil si at den må bevege seg og være i aktivitet. Dewey fremhevet at problemet oppstår når lærere mener at kroppslig aktivitet ikke gir betydningsfulle resultat, og at dette er den største grunnen til at det er disiplinproblemer, som kan knyttes til konsentrasjonsvansker, i skolen. Dette medfører at lærerne bruker mye tid på å undertrykke elevenes kroppslige aktivitet, og vektlegger at alle skal sitte stille på stolen (Dewey, 1996b, s. 55-57). Dette kan knyttes til uteskole da elevene får bevegelse i skolehverdagen, og det er mer rom for å lage lyd og få utløp for energien.

Den andre komponenten i Dewey sitt læringsbegrep er erfaring. Dewey var kritisk til at barn forventes å kunne utvikle kunnskap ut fra bevisstheten sin. Han mener at for å kunne utvikle seg må man gjøre mer enn å bare få noe ut av egen bevissthet. Man må gå fra kunnskap, og over til erfaring for å kunne utvikles. Et barn trenger hjelp for å kunne gjøre dette gjennom passende stimuli (Dewey, 1996a, s. 32). Dewey argumenterer for at det i begynneropplæringen er viktig at undervisningen tar utgangspunkt i de erfaringene elevene har. En annen faktor er at lærestoffet skal gjennom en erfaringsvekst der læreren må utvide og tilrettelegge undervisningen slik at elevene får nye og utvidede erfaringer (Dewey, 1996c, s. 68-69). Dewey (1996b) sin oppfatning er at alle lærere er enige om at elevene må oppfatte sammenhenger. Problemene kommer når lærerne tror at elevene kan oppfatte sammenhengene uten erfaring. Dette fører til ufordøyd kunnskap, og ufullstendige observasjoner og verbale ideer (s. 58). Med bakgrunn i dette forklarte Dewey sammenhengen mellom teori og erfaring:

An ounce of experience is better than a ton of theory simply because it is only in experience that any theory has vital and verifiable significance. An experience, a very

humble experience, is capable of generating and carrying any amount of theory (or intellectual content), but a theory apart from an experience cannot be definitely grasped even as theory (Dewey & Hinchey, 2018, s. 153-154).

For at barnet skal kunne bruke de erfaringene han eller hun har til å forstå teori, må det bygges broer fra de erfaringene, sansene og musklene barnet har, og over til bevisstheten (Dewey, 2005, s. 160).

Den siste komponenten i Dewey sitt læringsbegrep er rekonstruksjon. Rekonstruksjon er når man oppdager sammenhengene mellom aktivitetene, og de konsekvensene som kommer av aktivitetene. Dette gjør at barnet har forstått og kan forklare det som har skjedd. For at en erfaring skal ha en betydning, er man nødt til å reflektere (Dewey, 1996b, 2005). Ut fra de tre komponentene har Dewey kommet frem til at læring handler om forståelse som en prosess som varer hele livet. Det handler ikke bare om å ta til seg erfaringer, men man må også forstå sammenhengene mellom tidligere og nye erfaringer. Dette fører til at man rekonstruerer erfaringene man har (Vaage, 2001, s. 135). Dewey kan knyttes til uteskole da det ofte blir brukt aktivitet og samarbeid, og erfaringene fra uteskolen kan være lettere å knytte til det faglige. Som en avrunding av uteskoledagen kan læreren legge opp til at elevene får mulighet til å koble aktivitetene og erfaringene sammen.

2.3 Lave og Wenger

Lave og Wenger er enige med Vygotskij når det gjelder læring som et sosialt fenomen. For å belyse dette vektlegger de at læring skjer når mennesker deltar i et sosialt praksisfellesskap (Dysthe, 2001b, s. 47). Praksisfellesskapet handler om relasjoner over lengre tid som er mellom personer, aktiviteter og den verdenen de lever i. Dette fellesskapet er en betingelse som må være tilstede for at kunnskap skal eksistere (Lave & Wenger, 1991, s. 98). Wenger (1998) mener at et praksisfellesskap fungerer når det er en god kontekst for å kunne utforske, noe som fører til at man får ny innsikt i kunnskap og fellesskapet. For at praksisfellesskapet skal være en god arena for å skape kunnskap, avhenger dette av at det er en læringsarena der individene får mulighet til å skape sterke bånd og at erfaring blir respektert. På denne måten blir det skapt et godt feste for læring (s. 214).

Når ordet *læring* blir nevnt går tankene fort over til skole, lærere og undervisning, men læring er også en del av hverdagslivet. Ifølge Lave og Wenger er det på grunn av

undervisningskonteksten og autoriteten til læreren at det er vanlig å tenke at undervisning er det samme som læring, men det er ikke selvsagt at undervisning skaper læring. Man må være i en kontekst der man har mulighet til å lære, og denne konteksten finnes andre steder enn i et klasserom. Dette vil si at undervisning og læring ikke nødvendigvis henger sammen (Wenger, 1998). Situert læring handler om at læring av et tema må foregå i temaets naturlige situasjoner, og den situerte aktiviteten må involvere hele mennesket. Dette betyr at mennesket ikke skal være en passiv mottaker for kunnskapen som blir presentert. Den situerte læringen er tett knyttet opp mot deltakelse (Lave & Wenger, 1991). Med bakgrunn i dette er den tradisjonelle læringssituasjonen, med elever som sitter foran pulter, og en lærer som kun står og snakker, en lite fruktbar metode for læring. Ifølge Lave og Wenger bør lærerne finne kreative måter å engasjere elevene, og gi dem tilgang til de ressursene de trenger for å styrke deltakelsen deres i meningsfulle praksiser (Lave & Wenger, 2003). Den situerte læringen er knyttet til uteskole, da elevene på uteskole får muligheten til å være i situasjonen det læres om. Et eksempel på dette er å istedenfor ha undervisning om tresorter inne i klasserommet, ta dem med ut og la dem utforske de ulike tresortene de finner i skogen. Elevene får da muligheter til å bruke sansene, diskutere og reflektere sammen om hva slags tre det kan være.

Lave og Wenger (1991) ser på læring som et fenomen som skjer i et praksisfelleskap der de oppsøker naturlige situasjoner, dette kalles *legitim perifer deltagelse*. Det handler blant annet om at det er uunngåelig at elever deltar i et fellesskap. I tillegg betyr det at aktivitetene er organisert på andre måter enn den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Læreren bruker alternative tilnærminger til læring ved å la elevene lære ved å få erfaringer i naturlige situasjoner, istedenfor å lære på avstand. Vingdal (2014b) oppsummerer legitim perifer deltagelse med at elevenes handlinger tar utgangspunkt i de erfaringene og kunnskapene elevene har. For å vise hva dette handler om knytter Vingdal dette opp mot fysisk aktiv læring. Når elevene er en legitim perifer deltager kan elevene oppleve at det fins andre muligheter ute, enn det er inne. På denne måten kan elevene forstå at de kan lære i bevegelse istedenfor å bare sitte stille, som de ville gjort i klasserommet (s. 45). Uteskole kan derfor dra nytte av legitim perifer deltagelse ved at elevene bruker erfaringene og kunnskapene de allerede har i samarbeid med andre elever. Uteskole kan gi elevene muligheter til å lære av erfaringer, eller ved å dra til de stedene eller de miljøene der det er mest hensiktsmessig å lære om et tema.

2.4 Uteskole

I dette delkapittelet vil vi først trekke frem generelt om og behovet for uteskole. Deretter vil vi gå dypere inn i uteskolens komponenter som er fysisk aktivitet, nærmiljøet, fag, relasjoner og lek. Til slutt vil vi trekke frem kritikk mot tradisjonell klasseromsundervisning.

2.4.1 Generelt om uteskole

Uteskole forstås som en *alternativ læringsarena* eller *et utvidet klasserom* der læringen foregår en annen plass enn i det tradisjonelle klasserommet (Andersen & Fiskum, 2014, s. 20). Men det er mange måter å drive uteskole på. Poenget er ikke å gjøre den samme undervisningen fra klasserommet ute, det kreves nemlig andre undervisningsmetoder som er tilpasset rammene til uteskolen (Husby & Fiskum, 2014b, s. 30). Likevel poengterer Jordet (1998) viktigheten av å ha en rød tråd mellom klasseromsundervisning og uteskole. Han mener det er nødvendig både for å utnytte uteskolens fulle potensial og for å forhindre at undervisningen oppleves abstrakt og fjern (s. 25 og 36). Dermed kan uteskole bidra til å gi elevene konkrete erfaringer som de kan se til når de er i klasserommet.

En av mange fordeler med uteskole er at elevene befinner seg i et *autentisk landskap*. Jenssen (2014) forklarer begrepet med at elevene er i omgivelsene til det de skal lære om (s. 119). Det vil si at istedenfor å lese *om* naturen i klasserommet, er man *i* naturen. Sagt på en annen måte lærer elevene *om* verdenen mens de er *i* den. På den måten bidrar uteskole til at elevene får opplevelser og førstehåndserfaringer, eller som Unhjem og Frenning (2019) kaller det, *autentiske erfaringer* (s. 175). Undervisningen føles dermed relevant ut for det virkelige livet og elevenes erfaringer bidrar til økt forståelse, læring og utvikling (Dewey, 1966, i Husby & Fiskum, 2014b, s. 31). Når elevene har uteskole stimuleres og aktiveres alle sansene deres. Dette skjer både gjennom de faglige og spontane aktivitetene og på grunn av de naturlige omgivelsene. Husby og Fiskum (2014b) poengterer også at på uteskolen får elevene være fysisk aktive samtidig som de blir utfordret kognitivt. Man kan derfor si at hele mennesket blir berørt og dannet ved bruk av uteskole som undervisningsmåte (Andersen & Fiskum, 2014; Jordet, 1998; Ommundsen, 2014; Unhjem & Frenning, 2019).

Uteskole deles ofte inn i tre faser: forberedelsesfasen, gjennomføringsfasen og bearbeidingsfasen. I første fase skal elevene bli oppmerksomme, forberedt og engasjert slik at uteskoledagen blir mer forutsigbar og noe de ser frem til. Forberedte elever er mer avslappet,

tryggere og mer konsentrerte. I forberedelsesfasen har læreren også mulighet til å sjekke bekledningen til elevene. Jordet (1998) anbefaler at skolene som vil satse på uteskole har en kasse med gjenglemt tøy, til slike tilfeller der elevene ikke er godt nok kledd (s. 103). Den andre fasen i uteskole er gjennomføringsfasen, som er selve uteskoledagen. Den tredje og siste fasen er bearbeidingsfasen og er noe som oftest skjer i klasserommet. Her er det fordelaktig at elevene får tid til å reflektere og bearbeide inntrykkene og opplevelsene sine. Selv om uteskole blir delt inn i tre faser, betyr det ikke at det er en fasit på hvordan uteskoledagen skal gjennomføres (Husby & Fiskum, 2014b; Jordet, 1998).

2.4.2 Behovet for uteskole

Det er flere grunner til at det er behov for uteskole i dagens skole. Flere studier underbygger at hverdagen til barn og unge bærer preg av å være i økende grad fysisk inaktiv. Dette fører til et økende fedmeproblem, distansering av naturen og tydeligere sosioøkonomiske forskjeller hos elevgruppen (Andersen & Fiskum, 2014). Årsakene til dette er sammensatte. Men én av årsakene som ofte blir poengtert er at den passive livsstilen øker i takt med antall timer bak skjerm (Jordet, 2010; Meld. St. 39 (2001-2002); Skaugen, 2014; Whitehead, 2014). I tillegg minker naturområder i byene og flere flytter til mer urbane strøk. Dette kombinert med at elevene er mye mer inne, fører til at det føles mer fremmed for barn og unge å bruke naturen som en naturlig arena å oppholde seg i. Konsekvensene av denne utviklingen kan være en endring i barnas verdigrunnlag, interesser og holdninger til naturen. Fysisk inaktivitet vil også føre til en uheldig motorisk utvikling, som igjen vil gi negative konsekvenser for elevenes utvikling og deres fysiske og psykiske helse (Jordet, 1998, s. 36 og 39).

Uteskole kan være med å motvirke utviklingen til fysisk inaktivitet. Ifølge forskning er skolens tiltak mot fysisk inaktivitet de mest virkningsfulle for å forbedre elevenes helse (Handeland, 2009). Uteskole berører hele eleven ved å fremme den motoriske og fysiske utviklingen gjennom aktiviteter som tilfredstiller kravene til helsemyndighetene om fysisk aktivitet. Man kan derfor si at uteskole er et helsefremmende tiltak for barn og unge. I tillegg vil en prioritering av uteskole bidra til å nå regjeringens mål om å spre «naturglede, kunnskap og respekt» (Meld. St. 39 (2001-2002)). Gjennom uteskole kan skolen også gi elevene regelmessige og varierte natur- og fellesskapsopplevelser. Dette bidrar til at elevene blir fortrolige med naturen som læringsarena og mer motiverte til å bruke den. Uteskole bidrar også til å utjevne sosioøkonomiske forskjeller, da elevene som ikke er mye ute på fritiden får mer naturkontakt og dermed et felles utgangspunkt for undervisningen. Ved å ta i bruk

uteskole føles undervisningen mer virkelighetsnær, konkret og meningsfull. Dette bidrar til økt trivsel og motivasjon hos elevene fordi den tar utgangspunkt i barnas premisser. Trivselen øker også i elev-elev-relasjonen og elev-lærer-relasjonen, noe som er positivt for læringsmiljøet og som bidrar til at psykososiale problemer minker (Jordet, 1998, 2010).

2.4.3 Fysisk aktivitet

Mennesket er skapt for å bevege seg og for å være i fysisk aktivitet. Ute i naturen er det mer plass enn i et klasserom, noe som automatisk tilrettelegger for mer bevegelse. Uteskole legger dermed til rette for at elevene skal få utløp for den naturlige trangen til fysisk utfoldelse som de er født med. Én av grunnene er fordi naturen inspirerer og trigger elevene til å bevege seg (Jordet, 1998, s. 28). Fiskum og Jacobsen (2012) mener også at når elevene får mer rom til å bevege seg på, kan dette bidra med å redusere problematferd og øke livsgleden til elevene. Dette fører til at elevene som ofte kan få negativ oppmerksomhet fra lærerne vil få færre korrigerende tilbakemeldinger (s. 20 og 27). Dette kan være positivt for læringsmiljøet og trivselen. Variasjonen i underlaget og miljøet virker også som en invitasjon til å være fysisk aktiv. Det naturlige miljøet er så tilrettelagt for aktivitet at elevene er mer enn dobbelt så aktive enn de er i vanlige klasseromsundervisning og mer enn kroppsøvingstimer også (Andersen & Fiskum, 2014; Fiskum, 2014; Jenssen, 2014).

Fysisk aktivitet stimulerer og styrker læringsutbyttet, den kognitive og generelle utviklingen på mange områder. Dette fører til at elevene lærer bedre fordi konsentrasjonsevnen og oppmerksomheten til de teoretiske oppgavene øker. Konsekvensene av dette er styrket aktivitetslyst, grunnleggende ferdigheter og elevenes danning (Husby & Fiskum, 2014a; Jordet, 1998; Ommundsen, 2014; Singh et al., 2012; Vingdal, 2014b). Andre mener årsakene kommer av at den fysiske aktiviteten bidrar til et bedre selvbilde, psykisk overskudd og inkludering, noe som bidrar til økt verdsettelse av selvet (Haugen et al., 2011, s. 54). Når elevene opplever at de mestrer de fysiske oppgavene, vil de få økt motivasjon til å være mer fysisk aktive, noe som utvikler seg til en god sirkel på grunn av de fysiske og kognitive fordelene (Fiskum, 2014, s. 76).

Når elever opplever flyt i fysisk aktivitet fører det ofte til umiddelbar glede som smitter til medelevene. Flyt er når oppgavene er tilpasset slik at elevene utfordres nok til at de ikke kjeder seg eller er redde for å mislykkes. Siden det naturlige miljøet allerede legger opp til tilpasset opplæring er det optimale muligheter for elevene til å komme i denne flytsonen på

uteskole (Csikszentmihalyi, 2000; Fiskum, 2014) Alle disse positive følelsene som vekkes på uteskole gir elevene energi som gir dem en lyst til å utforske, leke og lære. Dermed kan man si at naturen er et godt læringsmiljø som vekker positive følelser hos elevene og som bidrar til glede og trivsel (Vingdal, 2014a, s. 77).

2.4.4 Nærmiljøet som læringsarena

Mange tenker at uteskole bare skjer i naturen, og ser ikke potensialet som resten av nærmiljøet også har. De fleste norske skolene benytter seg av skolens leirplasser. Fordelen med faste områder er at elevene får en eierskapsfølelse til plassen noe som gjør uteskolen med forutsigbar (Andersen, 2014a; Andersen & Fiskum, 2014). Det man derimot ikke må glemme er at nærmiljøet er en læringsarena som er full av læringsmuligheter. Når lærerne bruker nærmiljøet i uteskolen, kan elevene få mulighet til å lære om og bli bedre kjent med livet i lokalsamfunnet. Her får elevene den unike kombinasjonen av konkrete livserfaringer og faglig innhold i en virkelighetsnær lærings situasjon som føles mer relevant og meningsfylt. Samtidig vil opplevelsene være med på å styrke elevenes tilhørighet og bånd til den lokale kulturen og tradisjonene (Jordet, 1998). Når elevene får oppleve ulike steder på uteskolen er det lettere for dem å huske det de har lært fordi de har noe konkret å feste lærdommen til (Fiskum & Suul, 2014, s. 144).

I nærmiljøet har man gode muligheter til å oppsøke historiske og kulturelle severdigheter og minner for å lære om lokalhistorien. Dette er noe barn ofte kan være nysgjerrige på og er uten tvil mer spennende å oppleve enn å lese om i en bok eller se en film. I tillegg kan man besøke ulike museum, bedrifter eller privatpersoner, som for eksempel en bonde (Andersen, 2014a, s. 237). Lokale kjøpesenter er også en fin læringsarena som med fordel kan benyttes mer i uteskolen. Her fins det mye informasjon i form av tekst, bilder, tall og symboler (Andersen, 2014b, s. 93). Når man åpner opp for hva som kan være en læringsarena fins det få begrensninger for hva elevene kan lære både faglig og sosialt.

2.4.5 Trivsel og relasjoner

En vanlig arbeidsmåte i uteskole er samarbeid på ulike måter. Gjennom uteskole får elevene lære å samarbeide med hverandre. De får muligheter til å utvikle ferdigheter til å være sammen på en hyggelig måte, der det er lov å være konstruktive, og de opplever positiv samhandling. Når elevene får komme ut av klasserommet, enten om det er i skogen, parken,

institusjoner eller andre steder, får elevene og lærerne møte hverandre på uformelle arenaer. Nye arenaer gir elever og lærere ulike rammer for den sosiale samhandlingen, men også for hvordan de kommuniserer med hverandre. De endrede rammene endrer også elevenes premisser for læring. Uteskole legger mer til rette for aktiviteter der elevene må samarbeide i grupper, og siden aktivitetene i uteskole ofte er mer praktiske enn klasseromsundervisning, må elevene kommunisere på andre måter enn det de vanligvis gjør (Jordet, 1998, 2010).

Vingdal (2014a) forklarer at undervisning i grupper gjør at elevene har færre å forholde seg til. Dette gjør også at det er lettere for flere av elevene å bli sett og å få frem meningene sine. Samarbeidsgrupper er positivt da elevene får lære av hverandre, men Vingdal påpeker at samarbeidsgrupper ikke alltid er positivt. Hvis gruppen ikke fungerer, kan det føre til at de usikre elevene blir mye mer usikre, og at de elevene som mestrer det faglige, dominerer i samarbeidet. Dette gjør at oppgaven kun løses av noen av elevene, og at de som ikke føler de bidrar kan miste motivasjonen. Det er derfor viktig at klassen har et godt læringsmiljø, at størrelsen til gruppen passer godt med oppgaven og at elevene har et godt praksisfellesskap.

Når elevene er mye ute, konkluderer Jordet (1998) med at det blir færre konflikter blant elevene. Dette begrunner han med at elevene får gode naturopplevelser. Han mener likevel at siden elevene opplever mange nye måter å samarbeide på, kan dette gi grunnlag for at det oppstår flere konflikter. Men dette kan også gi elevene rikere erfaringer om konfliktløsning og kommunikasjon seg imellom. Vingdal (2014b) forklarer at det å være fysisk aktiv i samhandling med andre kan bidra til å lære sosiale ferdigheter som å takle motgang, samarbeidslæring og å kunne løse konflikter. I tillegg til at fysisk aktivitet kan hjelpe elevene til å løse konflikter, mener Lyngstad (2010) at bevegelse gjør barn glade. Han har forsket på bevegelsesglede, og konkluderer med at timer med mye bevegelse og bevegelsesglede bidrar til at det blir mindre konflikter i timene.

Uteskolen er en uformell læringsarena, som Jordet (2010) beskriver som en mulighet elevene og lærerne har til å komme nærmere hverandre. De får senket skuldrene og de får en mer personlig tone mellom seg. Det er derfor stor sannsynlighet for at uteskole gir et godt grunnlag for at elever og lærere kan bygge gode relasjoner. Å bygge gode relasjoner dreier seg om å bli kjent med eleven som person, hva de interesserer seg for og hva som opptar dem i hverdagen. Læreren må også by på seg selv, og la elevene bli kjent med læreren. I tillegg til dette må elevene føle at læreren bryr seg om dem. For å etablere gode relasjoner er det viktig

å se hver enkelt, skape et tillitsbånd og la dem føle seg anerkjent og verdsatt. Jordet mener at dette er enklere å gjøre utenfor klasserommet. Uteskole kan derfor være en god arena for å skape positive relasjoner mellom elever og lærere, gi elevene et bedre læringsutbytte, redusere problematferd og gi et bedre læringsmiljø. Gode relasjoner som er skapt på uteskole, gir også bedre grunnlag mellom lærer og elev i klasserommet. En annen faktor Jordet ser på som viktig, er at læreren får muligheter til å vise hver enkelt elev oppmerksomhet, og de får se nye sider av eleven. Det er også mer latter og lek på uteskole, enn i klasserommet. Uteskole skaper derfor en annen stemning der fellesskapet mellom lærere og elever er i en mer naturlig setting.

2.4.6 Lek

I overgangen fra barnehage til skole kan det bli en brå overgang for elevene som begynner i første klasse. Deres hverdag har bestått av mye lek, mens i skolen er det ikke like mye plass til dette. Det er derfor viktig at læreren legger opp til lek i perioder (Broström, 2019). Ifølge Lillemyr (2011) er begrepet lek vanskelig å definere, da lek har store variasjoner selv om det er samme type lek. Barn mellom fire og ti år er de som leken er spesielt viktig for, da de bruker store deler av tiden sin på lek. Den har en egenverdi for barna, men den er også grunnleggende for barnas utvikling og læring. Jordet (1998, 2010) påpeker også viktigheten av lek, og hvordan leken er naturlig i barnas læreprosess. I både styrte og frie aktiviteter er samarbeidet mellom barn sentral i leken.

Læreren rolle i leken kan være alt fra observasjon til å delta mer eller mindre i leken. I observatørrollen får læreren mulighet til å følge med på hvem som er med i leken, og om noen trenger hjelp til å komme inn i leken. Læreren kan også hjelpe elevene hvis det oppstår en konfliktsituasjon blant elevene. Selv om læreren kan delta i leken, og at dette ofte også er positivt, bør læreren være oppmerksom på hvilke mulige innvendinger det gjør med leken. Leken er viktig for barn, og en voksen bør derfor vise stor respekt og forsiktighet for både barnet og leken (Broström, 2019; Lillemyr, 2011).

Jordet (1998, 2010) beskriver uteskole som en læringsarena som legger godt opp til mye variasjon i både den frie og lærerstyrte leken. Den frie leken er ofte et fast innslag når elever har uteskole. Frileken oppstår i naturlige situasjoner, når omgivelsene og forholdene er tilrettelagt for det. Et kjennetegn på frileken er at den skjer på barnas premisser, og det er barna som bestemmer innhold, form og sted. For at barna skal få utfolde seg i den frie leken,

må elevene få nok tid til å leke og de må ha et sted som passer til lek. Uteskole i skogen, eller på andre større områder bidrar til å gi gode fysiske rammer som kan skape mange muligheter for lekens utfoldelse.

En gammeldags tenkning om lek, er at lek og læring ikke hører sammen, og at lek hører til fritiden. Ifølge Jordet (1998, 2010) stemmer ikke dette. Begrunnelsen hans er at faglig lek gjør at elever kan holde ut lenger med oppgaver da det oppleves mer lystbetont. Derfor kan leken være en viktig kilde til å lære. I den styrte leken er det læreren som står for planlegging, forberedelser og igangsetting. Lillemyr (2011) beskriver den styrte leken som en metode for å øke trivsel og glede blant elevene. På den måten kan elevene føle trygghet, samtidig som de blir utfordret. I tillegg bidrar lek til å utvikle interesser og engasjement, noe som gir mulighet for motivasjon når nye aktiviteter oppstår på neste uteskole. Gjennom lek i uteskole kan leken bidra til sosial samhandling og et godt klassemiljø. De styrte lekene kan for eksempel være stafetter, sansleker eller ordleker. Disse kan knyttes til alle fag, og passer godt med uteskolens utforming, da elevene får muligheter til å snakke høyt, le og løpe (Jordet, 2010). Flere leker har et konkurranseelement i seg, som for eksempel stafetter. Noen elever blir trigget og motiverte av konkurranser, mens andre kan oppleve det som stressende. Derfor er det viktig å tenke på å ha en balanse av ulike aktiviteter med og uten konkurranse (Vingdal, 2014a, s. 78).

2.4.7 Fag og grunnleggende ferdigheter

Uteskole gir muligheter for å la elevene lære på en helhetlig måte. Undervisningen kan inneholde flere dimensjoner enn det som vanligvis blir brukt i klasserommet. Elevene får for eksempel mulighet til å ikke bare huske navn på trær, men vite hva som kjennetegner de ulike tresortene. Når elevene får mulighet til å henge tresortene på noen knagger blir det også lettere å huske dem. Elevene får derfor bruke erfaringen de har gjort med treet, til å øke forståelsen de har om tresorter (Husby & Fiskum, 2014a; Skavhaug, 2014). Uteskole kan varieres på utallige måter, og kan derfor gi elevene flere erfaringer de kan knytte til de ulike fagene. Denne arbeidsmetoden gir også mange muligheter til å jobbe tverrfaglig. Å jobbe på tvers av fag kan gi elevene en virkelighetsnær og helhetlig undervisning (Husby & Fiskum, 2014b; Jordet, 1998). Jordet (2010) poengterer at alle fag kan brukes i uteskolen, og at læreren kan dra nytte av uteskolen ved å jobbe tverrfaglig. Jordet legger også mye vekt på basisfagene norsk og matematikk, da dette er store fag i grunnskolen som barn kan trenge å få andre tilnærminger til. Dette kan for eksempel være å gjøre matematikken mer praktisk.

Andersen (2014b) tror at mange lærere og skoler er skeptiske til uteskole, på grunn av det økte trykket om å legge til rette for grunnleggende ferdigheter. Det vil si at lærerne tenker at det er vanskeligere å legge til rette for skriving, lesing og regning på uteskole. Andersen legger vekt på at dette ikke er et problem. Han begrunner det med at grunnleggende ferdigheter kan være en naturlig del av undervisningen, selv om elevene ikke er i klasserommet. Det som er viktig for å få inn de grunnleggende ferdighetene i uteskolen, er at lærerne må tenke nytt og være bevisste på den sosiokulturelle tankegangen. De grunnleggende ferdighetene overlapper hverandre ofte, spesielt i uteundervisning. Andersen mener at selv om det ikke ofte vises at elever leser, regner og skriver ute, så betyr ikke det at det ikke skjer i praksis.

2.4.8 Tradisjonell klasseromsundervisning

Jordet (2010) poengterer at det var læreren og læreboka som var undervisningens sentrum i Norge mellom 1700-tallet og tidlig 1900-tallet. Mye av undervisningen skjedde i helklassesituasjoner, der elevene var passive mottakere. Kvam (2016) og Llewellyn (2021) er kritiske til at skolen har endret seg lite siden 1700-tallet. Llewellyn (2021) lurer på hvorfor normen i klasserommet er at barnet skal sitte stille for å lære. Hvis man ser på teknologien for kun hundre år siden, har det skjedd store fremskritt. Sammenligner man utviklingen til klasseromsundervisningen er denne tilnærmet lik det den var på 1700-tallet. Ifølge Llewellyn føler mange lærere at det er lettere å kontrollere og passe på barna når de sitter i klasserommet og blir undervist på tradisjonelle måter. Elevene som hadde mer helsefremmende fysisk aktivitet i undervisningen, oppnådde også høyere karakterer enn ved mer stillesittende arbeid. Llewellyn sin konklusjon er at det kan være fordelaktig å ha mer bevegelse i undervisningen.

Når de små elevene begynner på skolen har de fantasi, lærelyst, aktivitetsbehov, overskudd og engasjement, men når de møter skolen må de trenes til å sitte stille på en stol. Dette fører til at etter mange år med disiplinering på skolen kobler de læring med å sitte stille (Becher, 2018; Jordet, 2010; Kirkeby et al., 2005). Jordet (1998) kommer frem til at rammefaktorene i skolen er med på å begrense lærerne. Jordet spør derfor om uteskole kan bidra til å fornye skolen. For elevene føles klasseromsundervisningen som fjern og langt unna deres hverdagsliv. Jordet (2010) mener at en av de største utfordringene i skolen er dekontekstualisering av læring og kunnskap. Kunnskapen lærerne formidler i klasserommet er ikke en del av elevenes virkelighet, og elevene får ikke knyttet kunnskapen som læres til noe som er konkret for dem.

2.5 Konsentrasjonsvansker

For å forstå begrepet konsentrasjonsvansker bedre har vi brukt Stray (2013) sin forståelse av konsentrasjonsvansker. Stray bruker *atferds- og konsentrasjonsvansker* som en fellesbenevnelse for mange vansker som oppstår under en læringssituasjon. Disse vanskene forstyrrer elevenes læringsutvikling. Konsentrasjonsvansker er ett av de symptomene i skolen som er mest vanlig å registrere som problematferd (s. 34).

2.5.1 Generelt om konsentrasjonsvansker

Hvidsten og Valle (2021) har nylig forsket på hvordan spesiallærere og psykologer forstår begrepet konsentrasjonsvansker. De fant ut at begrepet blir brukt til å beskrive forstyrrende atferd, og at det er et vidt begrep som strekker seg over alle typer atferdsavvik. Psykologene nevnte mestring, fysiologiske mangler, ADHD og kjedsomhet som mulige årsaker til vanskene, mens spesiallærerne nevnte årsaker som hjemmeforhold, ulike aspekter med lærevansker og nevrologiske tilstander i tillegg til ADHD. Paju et al. (2018) forklarer at de store sprikene i svarene fra psykologene og spesiallærerne, er at spesialpedagogikk inneholder mange faglige spesialiteter med ulik kompetanse. Siden konsentrasjonsvansker er ett av mange symptomer, og ikke en primærdiagnose, kan forskjellene mellom spesiallærerne og psykologene sine svar være større. Alle var likevel enige om at problemene oppstår i typiske akademiske fag som engelsk, norsk og matematikk (Hvidsten & Valle, 2021).

Stray (2013) forklarer at konsentrasjon er når man med egen viljestyrke fokuserer oppmerksomheten mot aktiviteten selv om det er kjedelig eller det er høye forventninger. For å fokusere oppmerksomheten må evnen til å luke vekk inntrykk som ikke er relevant trenes opp. Konsentrasjon handler dermed om å ha selvdisiplin, å kunne fokusere og ta vekk distraksjoner. Det kalles konsentrasjonsvanske når eleven sliter med dette over lengre tid. Symptomet konsentrasjonsvansker sier ingenting om bakgrunnen for vanskene. Dette kan være faktorer som følelser, motivasjon og relasjoner, eller mer fysiske forhold som mangel på søvn eller smerter. Ytre krav fra for eksempel lærere eller foreldre, kan også påvirke konsentrasjonen hvis de stiller for store krav (s. 34-35).

Ogden (2009) beskriver symptomet konsentrasjonsvansker på ulike måter. Felles for disse er at de ikke fullfører oppgaver, blir lett distraheret og at de fort mister interessen. Den ene

formen av konsentrasjonsvansker handler om at eleven er rastløs og vansker med å sitte i ro for eksempel i timen. Små barn er ofte grovmotorisk urolige, ved at de for eksempel vandrer rundt i klasserommet, mens eldre elever klarer å holde seg i ro ved å fikle, og bevege armer og bein. Den andre formen for konsentrasjonsvansker er elever som trenger sosial skjerming ved å jobbe i mindre grupper eller ved å sette pulten inn mot veggen. På denne måten blir de skjermet, og det blir enklere å konsentrere seg og unngå sosial distraksjon. Disse elevene er ofte innadvendte og kan ha problemer med å få kontakt med lærere og medelever.

2.5.2 Problematisering av begrepet

Begrepet konsentrasjonsvansker er litt omstridt da det kan bli en merkelapp elevene får. Denne merkelappen blir ofte satt av foreldre og lærere på en atferd som har mange felles kjennetegn, men som kan ha mange ulike kilder til problemet. Ifølge Stray (2013) er denne merkelappen kun en samlebetegnelse på at eleven ikke når opp til forventet nivå under aktiviteter som krever at elevene er fokusert og har vedvarende oppmerksomhet (s. 34-35). Et annet problem Stray (2013) trekker frem er at begrepet ofte blir antatt som at eleven har et individuelt problem, og at konsentrasjonsvansker opptrer som en diagnose eller at konsentrasjonsvanskene ikke har sammenheng mellom relasjoner og kontekst. Ogden (2009) viser til at merkelappen konsentrasjonsvansker er læreres reaksjon på irritasjon og bekymring over at elevene forstyrrer og ødelegger undervisningen, og at de tiltrekker seg mye oppmerksomhet i negativ forstand. Med bakgrunn i denne problematiseringen vil vi trekke frem konsentrasjonsvansker som en del av en diagnose, men også som et overgangsfenomen.

2.5.3 Konsentrasjonsvansker som en del av en diagnose

Mye teori om konsentrasjonsvansker som en del av en diagnose eller i et spesialpedagogisk tilfelle, er ofte knyttet opp mot atferdsproblemer. Atferdsvansker er ifølge Bufdir (2020) uttrykk som uro, at barnet lett blir frustrert, trass, at barnet ofte krangler, samarbeid med barnet er vanskelig og at barnet har vanskeligheter med kontrollere negative følelser. Dette er noe alle barn kan kjenne på, men hvis dette går igjen over lengre tid kan det kalles atferdsproblemer. For at et barn skal få en diagnose innen psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser, som for eksempel ADHD og lærevansker (WHO, 2021), må barnet ha hatt symptomer i minst seks måneder. Symptomene til barn før 4-6 årsalder er sjeldent så stabile at en diagnose kan settes basert på kun symptomer. Derfor fins det flere dimensjoner som må kartlegges for å kunne sette en diagnose tidlig (Kvelling, 2014).

Waade & Ingvaldsen (2014) beskriver at barn med ADHD er overaktive og har konsentrasjonsmangel. De trekker frem seks kjennetegn på overaktivitet. Det første tegnet er at barnet ikke sitter stille på stolen, vrir seg og fikler med både hender og føtter. Det andre tegnet er at barnet går rundt i klasserommet når man egentlig skal sitte på stolen sin. Det tredje og fjerde kjennetegnet går ut på at barnet løper rundt i situasjoner der det ikke passer seg, og at det ofte blir et for høyt støynivå under lek og fritidsaktiviteter. De to siste punktene går ut på at de har en indre uro som gjør at de ikke klarer å sitte stille og at de ikke klarer å stoppe med å prate.

Opp gjennom tidene har det vært stilt spørsmål om konsentrasjonsvansker og lærevansker har en sammenheng med hverandre. Nordahl (2000) påpeker at det er usikkert om det er lærevanskene som er grunnen til at elevene får problematferd, eller om det er problematferden som er grunnen til at elevene får lærevansker. Ifølge Kvello (2014) er det en klar sammenheng mellom atferdsvansker og lærevansker. Elever som har vansker med selvregulering, har enten en lærevanske og/eller et oppvekstmiljø som er grunnlaget for at eleven ikke har utviklet gode reguleringsevner. Eller så har lærevanskene oppstått med bakgrunn i atferdsvanskene.

2.5.4 Konsentrasjonsvansker som overgangsfenomen

Når en situasjon endres, kan noen barn ha vansker med å tilpasse seg. Dette kan for eksempel være når barnet går fra barnehage til skole, eller hjemmefaktorer som for eksempel skilsmisse. Det som kjennetegner denne typen konsentrasjonsvansker er at vanskene har kommet over kort tid og barnet har kroppsuro, konsentrasjonsvansker, eller problemer og lite motivasjon med det faglige. Disse vanskene kommer av at barnet synes det kan være vanskelig å tilpasse seg eller omstille seg den nye livssituasjonen (Ogden, 2009; Palm et al., 2018; Stray, 2013).

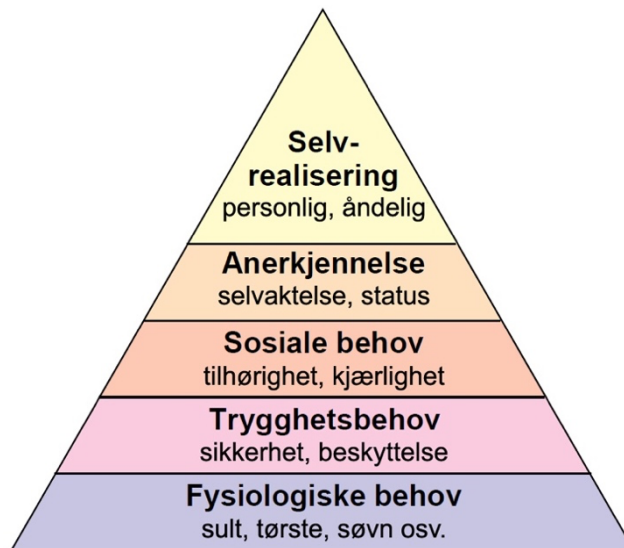
Begynneropplæring handler blant annet om overgangen fra barnehagen til skolen. Når barn begynner i førsteklasse, kan den kronologiske alderen være opp mot ett år mellom dem. Aldersforskjellen på barna gjør at de har ulike forutsetninger for å klare seg på skolen. Både den kronologiske og den biologiske alderen, altså hvor gamle de er i hodet og kroppen, spiller inn. Med dette i betraktning, kan aldersforskjellen bli større. I førsteklasse kan derfor aldersforskjellen i hode og kropp være fra fire til syv år. Det er derfor viktig å møte barna

med tilpassede forventninger, og ha et helhetlig syn på læring (Palm et al., 2018). Vingdal (2018) beskriver overgangen som stor for barna. De går fra å være eldst i barnehagen, til skolen der de er yngst. På skolen møter de forventninger om å sitte stille, holde konsentrasjonen, rekke opp hånda og vente på tur. Denne skolekonteksten er ikke tilpasset små barn, og derfor kan førsteklassinger ha problemer med å nå disse forventningene.

Vingdal (2018) mener at elevene ikke har forutsetning til å møte de utfordringene skolen gir dem. Barn er ikke laget for lange undervisningsøkter. Hvis man ser et lite barn leke, ser man at barnet løper, setter seg ned, og så løper igjen. Barn veksler derfor mellom mye innsats og korte pauser. Videre beskriver hun viktigheten av pauser, og at barn må kunne delta sammen med andre barn på deres premisser. Altfor mange skoler nedprioriterer friminutt og pauser, og allerede i første klasse kan barn oppleve undervisningsøkter på opptil 90 minutter. Lærere trekker ofte frem arbeidsro som viktigheten av et godt læringsmiljø, og at det er noe som er bra for læring. Men at det er bra for læring, betyr ikke at det er da læring skjer. For læring er det bedre at elevene greier å holde engasjementet og konsentrasjonen oppe, og dette er vanskelig når elevenes kropper kribler og det blir forlangt at de skal sitte stille over lang tid. Vingdal mener derfor at det er viktig at de små elevene får en undervisning som er basert på et helhetlig læringsyn, der læring skjer gjennom bevegelse. En annen overgangssituasjon som kan skape konsentrasjonsvansker er hjemmefaktorer. Eksempler på dette kan være skilsmisse eller sykdom i familien. Ifølge Ogden (2009) og Stray (2013) kan disse faktorene gjøre at barnet får vansker med å konsentrere seg på skolen. For å håndtere dette er det viktig at omsorgspersonene møter barn med bekreftelse og anerkjenner de vonde følelsene. Dette kan kobles til Maslows behovspyramide, som nevner anerkjennelse.

2.5.5 Maslows behovspyramide

I 1943 presenterte Maslow sin teori om menneskets behov. Maslows behovspyramide bygges opp av de viktigste behovene i bunn, og oppover blir behovene gradvis mindre viktig for at et menneske skal kunne leve. Ifølge Lund (2012) greier de fleste voksne å dekke de grunnleggende behovene selv, mens barn trenger hjelp. Når de nederste behovene er oppfylt, vil disse bli mindre fremtredende og man vil søke etter de behovene som ligger høyere i pyramiden.



Figur 1: Maslows behovspyramide, av Norheim, B. (<https://ndla.no/article/29789>). CC BY-SA 4.0.

Lund (2012) forklarer at de nederste behovene (se Figur 1) må være dekket, for at de ikke skal styre tankene, handlingene og følelsene. Når de basale behovene er tilfredsstilt, kommer man til behovet for trygghet. Det neste steget i behovspyramiden er trygghetsbehovet. Dette behovet handler om å føle seg ivaretatt. På skolen er det lærerne sitt ansvar å tilrettelegge for en trygg arena der barn kan øve, mestre, prøve og feile. Det tredje behovet er det sosiale behovet mennesker er født med. Når et barn opplever at det ikke får oppmerksomhet eller får være med i det sosiale, kan barnet slutte å søke oppmerksomhet. Han eller hun vil naturlig trekke seg tilbake og sette seg alene. Det fjerde steget i behovspyramiden er anerkjennelse. Lund påpeker viktigheten av at barn opplever å bli respektert og anerkjent. Barn som opplever å hele tiden bli avvist av voksne, vil ikke kjenne seg respektert eller forstått. Det øverste behovet er selvrealisering, som Lund forklarer som et behov for å utvikle seg. Selvrealiseringen handler om å ta tak i sine sterke sider. Selvrealisering er avhengig av voksnes støtte. Hvis et barn hele tiden får negative tilbakemeldinger, vil selvrealisering være tilnærmet umulig.

En studie gjort av Sutherland og Oswald (2005) viser at barn med atferdsproblemer får mer kjeft og mindre ros av lærere. En observasjonsstudie av Floress et al. (2018) viser at ros til elevene synker i løpet av de første årene på skolen. Når barn gjør noe de får ros for, ønsker de å gjøre det igjen senere. Studien viser at når elevene får mer ros, har de også mindre forstyrrende atferd. Denne studien kan knyttes til Lunds (2012) teori om at barn trenger å oppleve anerkjennelse, og at barn som ikke føler at de blir anerkjent, kan få atferdsutfordringer. Ifølge Lund er det derfor viktig at barnet blir sett og hørt. Ved å få

naturlige og positive tilbakemeldinger føler barnet seg sett, noe som kan bedre selvfølelsen til barnet.

2.5.6 Motivasjon og mestring

En viktig faktor i skolen er å motivere elevene og la dem oppleve mestring. For å lære en ny ferdighet må handlingen eller atferden gjentas flere ganger før man kan det man øver på. Ved å ha gode og varierte ferdigheter, får man mulighet til mestre på ulike områder. Det er ikke nok å øve på ferdighetene, man må også være motivert og interessert (Sigmundsson et al., 2014). Lund (2012) viser til at barn med utfordrende atferd kan gjøre de voksne irriterte og bekymret. Dette kan føre til at de gir opp å finne noe positivt som barnet gjør. Lund anbefaler derfor å ta barnet i å gjøre noe fint, og som vi ønsker at barnet skal gjøre oftere. Forventninger har mye å si for barnas atferd. Negative forventninger kan gjøre at barna ikke utvikler seg, mens positive forventninger som er klare og tydelige viser at den voksne har tro på eleven.

2.5.7 Relasjoner

Det er sårt når et barn ikke får til å være i samspill med andre barn. Lund (2012) forklarer at alle barn har lyst til å samarbeide og være med i lek, men for noen kan dette være vanskelig. Barn med atferdsvansker kan være hyperaktive, uoppmerksomme og impulsive. Dette kan bidra til at andre barn ikke synes at det er gøy å leke med disse elevene. Den voksne må ha gode relasjoner til elevene, slik at man vet hvordan man kan hjelpe dem med å komme inn i leken. Nordahl (2000) fant ut i en undersøkelse at lærerens relasjoner til elevene påvirker valg av arbeidsmåter og innhold i undervisningen. Han fant også ut at relasjonen påvirker opplevelsen av deltakelse, ro og orden i klasserommet. Gode relasjoner mellom lærer og elever er dermed en viktig faktor for elevenes sosiale og faglige behov.

2.5.8 Læringsstiler

Barn er forskjellige, noen lærer mer teoretisk, mens andre elever er mer praktisk anlagt. Palm et al. (2018) poengterer at elever burde lære og utvikle seg på ulike områder, med ulike arbeidsformer og gjennom dybdelæring. For at elevene skal oppnå målet med dybdelæring er det derfor viktig at lærerne legger opp til en variert undervisning der flere ulike typer praktiske og kreative arbeidsmåter trer frem. Elevene må få bruke sansene sine, tenke seg frem til løsninger, i tillegg til at elevene får mulighet til å jobbe praktisk. Variasjon av flere

ulike sosiale, motoriske og kognitive arbeidsmåter må derfor bli en større del av skoledagen (Sigmundsson et al., 2014).

Bunting og Lund (2006) presenterer begrepet *læringsstil*. En læringsstil handler om at man har ulike måter å lære på. Elevene bruker mye krefter på å måtte bruke en arbeidsmåte som ikke passer deres læringsstil. I praksis handler det om å ta fatt i elevens sterke sider. Ved å la elevene følge sin læringsstil kan flesteparten av disse elevene lære mer og føle mestring, da det blir lettere for dem å konsentrere seg. I skolen er det ofte én læringsstil som verdsettes og brukes mer enn andre. Elevenes læringsstiler varierer ut fra hvordan elevene liker å ha det rundt seg. Dette kan for eksempel være temperatur og lyd som kan påvirke elevenes konsentrasjon. Noen elever trenger oftere pauser enn andre elever, og noen trenger mer struktur. For andre kan hyppige pauser og tydelige rammer begrense dem. Elever trenger å bruke ulike sanser for å lære. I den tradisjonelle skolen er det mest den visuelle og auditive sansen som blir brukt. Disse sansene blir ofte ikke utviklet før 3. klasse og 7. klasse. Derfor trenger mange unge elever en kinestetisk tilnærming der de får bruke hele kroppen, eller en taktil tilnærming der de får fikle med konkrete (Roberts, 2004).

2.5.9 Fysisk aktivitet

Waade og Ingvaldsen (2014) beskriver viktigheten av fysisk aktivitet for urolige elever. De forklarer at fysisk aktivitet kan fremme oppmerksomheten, være impulsdepende og beroligende. De mener derfor at skolen må endres slik at man tilpasser undervisningen til hele barnet. Waade og Ingvaldsen mener at å bruke fysisk aktivitet aktivt før undervisning, kan endre rammebetingelsene for neste undervisningstime ved at de blir roligere og konsentrerte. Dette kan gi urolige elever mestring, da de klarer oppgaver de vanligvis ikke ville fått til. Koltyn (1997, i Waade & Ingvaldsen, 2014, s. 152) utdyper at intens fysisk aktivitet gjør at kroppstemperaturen kan stige rundt én grad som varer i opptil fire timer etter endt aktivitet. DeVries (1981, i Waade & Ingvaldsen, 2014, s. 152) har forsket på hvordan høyere kjernetemperatur kan virke positivt inn på psyken. Når kroppstemperaturen øker, føler kroppen seg roligere og spenninger i muskulaturen reduseres.

Dorling et al. (2020) har undersøkt hvordan de akademiske resultatene balanseres ved fysisk aktivitet. I denne studien gikk noen av de akademiske resultatene litt ned, men elevene blir mer konsentrerte og mer glade av å være i fysisk aktivitet. Studien viser også at elever som lærer ved å gjøre aktiviteter, kan relatere det de lærer bedre. Som en konsekvens av dette kan

en tilnærming til undervisning med mer fysisk aktivitet påvirke elevenes atferd på en positiv måte. Dorling et al. henter støtte til sin studie fra Dollman et al. (2006), som i sin studie konkluderte med at fysisk aktivitet i skolen har en positiv innflytelse på læring, akademisk suksess og konsentrasjon. De konkluderer dermed med at hvis elevene har det gøy i undervisningen, øker sjansen for at elevene blir engasjert i faget og får dermed økt sjanse til å lære.

2.5.10 Uteskoles påvirkning

Jordet (2007) mener at elever med atferdsvansker kan føle seg utilpass når de får mye irettesettelser og negative kommentarer, når de ikke mestrer klasseromsundervisningen. Ute får eleven lettere føle mestring og dette kan være positivt for både det sosiale, skolearbeidet og en positiv opplevelse av skolen og seg selv. Når elever med konsentrasjonsvansker får muligheten til å lære ute, får de aktivisert seg på en annen måte enn det de gjør i klasserommet og aktivitetene er ofte mer praktiske. Elever med konsentrasjonsvansker som har uteskole får en arena der det ofte er lettere for dem å føle mestring, og dette påvirker også atferden de har inne i klasserommet. De andre elevene får også se de positive sidene av eleven, og opplever derfor å få annerkjennelse fra medelevene. Jordet mener derfor at elever som vanligvis har vansker med den tradisjonelle undervisningen i klasserommet har fordeler med å ta del i uteskole.

Andersen og Fiskum (2014) mener elevene er i mer bevegelse på uteskole, noe som gjør at elevene får bedre konsentrasjon og selvregulering blir enklere. De legger til at uterommet har større plass enn klasserommet. Dette gjør at elevene får beveget seg mer fritt og at dette kan være med på å redusere utfordrende atferd. Fiskum og Jacobsen (2015) har undersøkt elever med lesevansker og deres effekt av uteskole. De konkluderte med at uteskole gjør elevene mer rolig, de har det morsommere og det er lettere for dem å være positive. Når elevene med faglige vansker er ute, forsvinner stresset de har inne helt eller delvis. Hvis lærerne veksler mellom klasseromsundervisning og uteundervisning, kan dette påvirke undervisningen i klasserommet ved at disse elevene får bedre selvoppfatning og læringskvalitet.

Fiskum (2015) undersøkte uteskole som en alternativ pedagogikk til dagens tradisjonelle undervisning. Hun trekker frem elever med ADHD-diagnose, og at alle med diagnosen ikke nødvendigvis har ADHD. Når barn ikke får den stimulansen de trenger og de må undertrykke oppførsel og reaksjoner, kan atferden være forårsaket av et iboende temperament og ikke en

diagnose. Istedenfor å undertrykke oppførsel og reaksjoner i tradisjonell undervisning, som kan føre til mindre læring og mer stress, kan lærere bruke uteskole aktivt i undervisningen, slik at elevene lærer i en setting som passer deres behov. Ved å bruke uteskole får elevene et naturlig miljø, som gjør at elevene får variert atferden, og det blir lettere for lærerne å møte elevenes behov.

3. Metode

Metodevalg skal hjelpe oss å besvare problemstillingen best mulig. Med bakgrunn i tema, teori og førforståelse har vi valgt en kvalitativ metode for å svare på problemstillingen. Vi vil i dette kapitlet trekke frem valg av design, informanter, innsamlingsmetode, hvordan vi har holdt studien gyldig og pålitelig, og våre etiske betraktninger. Til slutt vil vi presentere valg av analysemetode. Men først vil vi presentere vår tilnærming og førforståelse til forskningsprosjektet.

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) vil forskning aldri være helt objektiv, og derfor vil forskningen være verdiladet av forskeren. Vi har derfor gjennom forskningsprosessen hatt en abduktiv tilnærming til oppgaven, som vil si at vi har vekslet mellom å forholde oss til teori, og tidligere subjektive erfaringer og førforståelse. Det er viktig at forskerne er bevisste på sin subjektive mening om temaet som forskes på og redegjøre for dette (s. 101- 102). Vår førforståelse har vært at vi er positive til uteskole, og at uteskole påvirker elever med konsentrasjonsvansker på en positiv måte da de får mulighet til å være mer i bevegelse og mer variert undervisning. Denne førforståelsen har vi hatt fra begynnelsen siden vi begge er glad i å være ute, og vet hvordan det påvirker oss. Men vi har også tidligere erfaringer fra praksis, med turdager og uteskole der elever som sliter med å holde konsentrasjonen ikke viser de samme vanskene ute.

3.1 Begrunnelse for valg av design

Vår måte å se verden på er gjennom en sosiokulturell tilnærming. Den sosiokulturelle tilnærmingen bygger på at mennesket er i utvikling, og at de utvikles i samhandling med andre mennesker. Tilnærmingens hovedtrekk er at mennesket ikke har muligheter til å konstruere oppfatninger de har om verden alene, da de er avhengige av å gjøre det i samhandling med andre. Med bakgrunn i vårt ståsted har vi valgt intervju og observasjon som metode. Vi ønsket å intervjuere lærere for å høre deres fortolkninger av fenomenene uteskole og konsentrasjonsvansker, og sammenhengen mellom dem. Dette er også litt av grunnen til valget om å ha en observasjonsdag med uteskole, da vi får muligheten til å se hvordan de gjennomfører en slik dag. Tidlig i prosessen om valg av metode, valgte vi vekk spørreundersøkelse, fordi vi ønsket mer utdypende og mer beskrivende svar enn det en spørreundersøkelse kunne gi oss (Postholm & Jacobsen, 2018).

Metodedesignet for studien vår er en *liten N-studie*. Postholm og Jacobsen (2018) forklarer en liten N-studie med at det er et design med få antall mennesker, der fenomener blir satt i sentrum, mens konteksten ikke har så stor betydning. Forskjellen på en liten N-studie og stor N-studie er antall mennesker. Begrunnelsen vår for å ha en liten N-studie er at vi setter fenomenene uteskole og konsentrasjonsvansker i sentrum. De beskriver to ulike liten N-studier, fenomenologiske studier og narrative studier. Vårt design stemmer best overens med kriteriene til den fenomenologiske studien, da dette designet handler om å beskrive informantenes fortolkninger av opplevelser og erfaringer de har gjort av et gitt fenomen. I denne type design bør forskeren være klar over sin førforståelse av fenomenet, og trekke disse frem som en del av konteksten som er knyttet til funnene (s. 74-76).

3.2 Utvalg

Utvalget i denne studien består av seks lærere. Alle lærerne har lærerutdanning. Fem av lærerne har fireårig lærerutdanning, der fire har videreutdanning. To av lærerne med fireårig utdanning har videreutdanning i spesialpedagogikk, der den ene også har videreutdanning i begynneropplæring. Den siste læreren har master i spesialpedagogikk. To av lærerne jobber på samme skole, mens de andre fire er ansatt ved ulike skoler. En lærer jobber på spesialskole, og de fem andre jobber på barnetrinnet. Fem av lærerne som er med i studien har jobbet cirka 20 år i skolen, mens den siste læreren har nærmere 40 års erfaring i skolen der ca. halvparten er på en spesialskole.

Før vi tok kontakt med aktuelle informanter, bestemte vi oss for noen krav informantene måtte innfri. Siden vi går på begynneropplæring bestemte vi oss for at alle lærerne må ha erfaring fra småskolen eller tilsvarende alder. Med tilsvarende alder er dette siktet mot læreren som jobber på spesialskole, da de ikke jobber utfra klassetrinn. For å lettere få tak i informanter satte vi ikke krav til at lærerne måtte jobbe i småskolen på nåværende tidspunkt. Likevel jobbet flere av lærerne på småtrinnet. Det andre kravet vi hadde var at uteskole måtte være en arbeidsform informantene likte å bruke. Begrunnelsen for dette valget var at vi ønsket at lærerne var positive til uteskole og at det var noe de brukte aktivt i sin undervisning.

For å finne informanter til studien startet vi må lete etter skoler som var opptatt av uteskole, og vi hørte med medstudenter om de hadde noen tanker om hvilke skoler eller lærere som kunne være aktuelle kandidater. Etter noen uker med leting kom vi frem til tre aktuelle

kandidater. Når vi tok kontakt, sendte vi e-post til enten enkeltlærer eller rektorer ved skolen. Disse kandidatene ble også spurt om de kjente til eller visste om andre lærere som brukte uteskole aktivt i undervisning. På denne måten kom vi i kontakt med flere lærere som var aktuelle kandidater. Det var flere rektorer som ikke fant kandidater som ønsket å være med, og noen lærere som ikke svarte på e-post. Siden vi i begynnelsen av utvelgelsesprosessen bestemte oss for at vi ønsket å ha seks informanter, stoppet vi å lete etter at seks lærere hadde takket ja.

3.3 Datainnsamlingsmetode

Vi har valgt metodene intervju og observasjon for å samle inn data. Grunnen til det er at vi ønsker å høre refleksjoner av læreres erfaringer knyttet til uteskole og konsentrasjonsvansker, og få muligheten til å observere for å få muligheten til å se hvordan uteskole fungerer i praksis. For å få svar på problemstillingen valgte vi å benytte metodetriangulering. Metodetriangulering handler om at ulike datainnsamlingsmetoder har ulike styrker og svakheter, og ved hjelp av flere datainnsamlingsmetoder kan dette styrke troverdigheten til studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Ved å bruke to forskjellige forskningsmetoder vil det gi oss en mer utvidet og bedre forståelse av uteskole som arbeidsmåte (Røykenes, 2009, s. 224). Når man bruker metodetriangulering vil dette kunne beskrive virkeligheten fra ulike perspektiver, og dermed gi et mer helhetlig bilde av den sammensatte og komplekse virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237). Ved å ha en dag med observasjon fikk vi mulighet til å få innsikt i uteskole og kunnskap om hvordan det kan brukes.

3.3.1 Intervju

Intervjuene var semistrukturert, med planlagte hovedspørsmål og muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål. Vi valgte å skrive ned en del oppfølgingsspørsmål før intervjuene, slik at vi hadde noen planlagte oppfølgingsspørsmål og for at intervjuene skulle være så like som mulig. For å være sikre på at vi unngikk misforståelser eller gikk glipp av uforutsette spennende temaer, bestemte vi oss for å være åpne for oppklarende utdypingsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Før intervjuene sendte vi ut mer informasjon om studien og intervjuguiden, samtidig avtalte vi dato og tidspunkt for gjennomføring av intervjuene. Siden to av informantene hadde uteskole sammen, ønsket de å ha intervjuene sammen.

For å gjøre det tryggere og mer komfortabelt for lærerne avtalte vi å ha intervjuene på skolene deres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Siden dette var i en periode der korona var utbredt på flere barneskoler var vi også åpne for å ha intervjuene digitalt eller over telefon. Vi bestemte oss for å ha alle intervjuene sammen, slik at begge ville få like gode innblikk i svarene og for å unngå misforståelser. Under alle intervjuene ble det brukt lydopptaker. Ved å bruke lydopptaker ble det lettere å være til stede i intervjuet, da alt som ble sagt ble tatt opp og sitater ble ordrett det informanten sa (Thagaard, 2018, s. 112). For at intervjuene skulle bli så like som mulig, bestemte vi oss for å ha faste roller gjennom alle intervjuene. Én skulle stille spørsmål, mens den andre skulle notere viktige poeng som en forsikring i tilfelle lydopptakeren skulle svikte. Notatene ble ikke brukt etter intervjuene.

Tre av intervjuene ble gjennomført fysisk, mens ett var et videomøte og det siste intervjuet var over telefon. Grunnen til at to av intervjuene ble på video og telefon, var på grunn av pandemien og at det var mye smitte på skolene. Vi, som forskere, synes de fysiske intervjuene var det som var mest naturlig og enklest, da de andre intervjuene bød på noen tekniske utfordringer. Under videomøtet intervjuet vi to informanter, og hvis man pratet på likt hørte man ikke det som ble sagt. Dette ble en utfordring, men det ble løst ved at vi eller informantene måtte gjenta det som ble sagt. Telefonintervjuet var enklere, med tanke på at det var en informant og lyden hakket ikke. Intervjuet følte likevel mer upersonlig, da vi ikke kunne se hverandre, med mimikk og kroppsspråk. Det var også dette intervjuet som gikk raskest. Om det var på grunn av at når intervjuet ble mindre personlig så stilte vi færre oppfølgingsspørsmål, eller om svarene var mer konkrete er usikkert.

Under intervjuene ble lydopptakeren plassert i midten av oss og intervjukandidatene sånn at vi skulle høre alle like godt under transkriberingen. Dette gjorde vi også med det digitale og telefonintervjuet. Noen av intervjukandidatene valgte å ha spørsmålene foran seg, andre ikke. For å gjøre det mer oversiktlig for dem og oss under transkriberingen valgte vi å nevne nummeret på spørsmålene. Noen ganger var det nødvendig med oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagte, noe som førte til at intervjuene ikke ble identiske. Én av intervjukandidatene hadde mer utfyllende svar, og i kombinasjon med flere oppfølgingsspørsmål ble det derfor ikke tid til alle de planlagte spørsmålene. Da avtalte vi å sende de resterende spørsmålene på e-post slik at informanten kunne gi oss skriftlige svar på de resterende spørsmålene.

Etter intervjuene ble opptakene transkribert så raskt som mulig etter intervjuene. Intervjuene ble fordelt mellom oss, der en transkriberte tre intervjuer og den andre transkriberte to intervjuer. Når vi transkriberte var vi mer opptatt av innholdet enn språket til lærerne. Vi oversatte dialektord til standard bokmål uten å endre på meningsinnholdet. I tillegg ble tenkelyder og småord som for eksempel *hmm* og *ehm* ekskluderte i transkriberingen. Dette gjorde vi for at meningen skulle komme tydeligere frem og for at setningene skulle få et bedre helhetsinntrykk. Navn på steder ble også anonymisert med pseudonymer som skogen, byen eller kjøpesenteret istedenfor å bruke navn på plassene. I ettertid har vi sett at noen av spørsmålene var litt like hverandre og ga dermed gjentakende svar. Likevel gjorde dette at lærerne kom med nye formuleringer på det de allerede hadde sagt, noe som resulterte i nye refleksjoner og innfallsvinkler. Vi fikk dermed en bredere forståelse av det de allerede hadde sagt, selv om lærerne selv følte at de bare gjentok seg selv.

3.3.2 Observasjon

Før observasjonen bestemte vi oss for at vi ville ha en *observatør-som-deltaker*-rolle. Vi tenkte at dette var mer naturlig på småskolen enn “fullstendig observatør”, siden vi da fikk mulighet til å svare på spørsmål om hvem vi var og hva vi gjorde (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Vi avtalte med to av informantene, siden de hadde uteskole sammen, på e-post om en dag som passet. Vi fikk da vært med på en hel dag med uteskole fra oppstart til avslutning. Målet med observasjonen var å lære mer om fenomenet uteskole, og få innsikt og kunnskap om hvordan uteskole kan brukes som arbeidsmetode. Dette er også grunnen til at vi kun valgte en dag med observasjon. For å huske det vi hadde sett, valgte begge å ta feltnotater under observasjonen.

Observasjonene skjedde cirka tre uker etter intervjuet. Vi møtte opp på skolen kl. 08.00, og ble forklart hvor vi skulle og litt om hva lærerne pleide å gjøre på uteskole. Før vi begynte å gå til destinasjonen, presenterte vi oss selv og fortalte kort hvorfor vi var der til elevene. På turen bort begynte allerede elever å snakke med oss, så vi var fornøyde med rollen vi hadde gitt oss selv. Det hadde føltes unaturlig og stivt, hvis vi ikke kunne svart elevene. I tillegg ga dette oss muligheter til å spørre utdypende spørsmål ved opplegget til lærerne. Vi skrev hver våre feltnotater og gikk både litt hver for oss og sammen. På den måten kunne vi få med oss forskjellige hendelser og ulike innfallsvinkler. Siden vi noterte på ark, var det første vi gjorde etter endt uteskoledag å skrive feltnotatene over på pc-en. Da var det lettere å lese, og sammenligne notatene våre. Det som var spennende med sammenligningen var at vi hadde

sett og hørt mye forskjellig. Selv om vi observerte de samme hendelsene, var det likevel ulike ting vi hadde lagt merke til.

3.4 Validitet og reliabilitet

Denne studien har en kvalitativ forskningsmetode. Metoden er valgt ut etter undersøkelsens hensikt, problemstilling og den teoretiske forankringen. For å styrke validiteten til studien har vi forklart hele forskningsprosessen, om hva vi har gjort og hvordan vi har utført studien. Vi har under 3. *Metode* reflektert rundt vår subjektive mening og vår førforståelse, for å være ærlige om at dette kan ha påvirket resultatene til studien og at leseren selv kan reflektere over den. Vi valgte å være begge to på alle intervjuene og observasjonen, og dette oppfatter vi som en styrke da vi har hatt mulighet til å gjøre hverandre bevisste på forutinntatte meninger, tanker, erfaringer, opplevelser og holdninger. Ved å blande metodene observasjon og intervju, kan vår subjektive mening og datainnsamling utfylle hverandre og skape en helhetsforståelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 128-130). Etter observasjonen valgte vi å sammenligne notatene, og siden begge valgte å ta notater fikk vi to vinkler fra samme dag. Selv om vi har hatt tilnærmet lik førforståelse, var det store forskjeller på notatene våre. Sammenligningen av notatene tenker vi kan ha styrket validiteten, da vi så uteskoledagen på forskjellige måter.

For å styrke studiens reliabilitet har vårt mål vært å synliggjøre faktorer som kan påvirke studien. Postholm og Jacobsen (2018) trekker frem forskerens og undersøkelsens mulige påvirkning på resultatene til studien. To av påvirkningsfaktorene Postholm og Jacobsen trekker frem er om hvordan spørsmålene i et intervju blir stilt og informantenes kunnskap om tema. Vi opplevde noen av våre spørsmål som ledende til fordel for vår subjektive mening, da dette ble fanget opp av en av informantene som kommenterte at vi ikke kom til å få de svarene informanten trodde vi ønsket. Likevel, siden vi hadde intervju, fikk vi muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål som gjorde at vi kunne stille spørsmål ut fra det informantene sa. Oppfølgingsspørsmålene gjorde at vi fikk tilfredsstillende svar på spørsmålene, der informantene fikk flere muligheter til å utdype svarene sine. Informantene vi valgte ble strategisk utvalgt, da vi anså det som viktig at de hadde god kunnskap om temaet, så problemstillingen kunne besvares (s. 224-226). Vi har valgt å trekke frem disse to påvirkningsfaktorene vi opplever som relevante for resultatet, for å styrke studiens reliabilitet.

3.5 Etiske betraktninger

I 2001 trådte den nye loven om behandling av personopplysninger i kraft. Lovens formål er å beskytte enkeltpersoner mot at behandling av personopplysninger fører til krenkelse av personvernet (Personopplysningsloven, 2000, §1). Dette gjør at når behandling av personopplysninger skjer helt, eller delvis, med hjelp av elektroniske hjelpemidler (Personopplysningsloven, 2000, §3) må dette søkes om i NSD. Vi skrev en intervjuguide, et informasjonsskriv og et samtykkeskjema som vi sendte inn til NSD. Prosjektet ble godkjent (Se vedlegg).

I Norge er det tre krav som er viktige å overholde i et forskningsprosjekt. Disse kravene handler om informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli gjengitt korrekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Vi oppfylte kriteriet med informert samtykke ved at vi kun fokuserte på de lærerne som hadde skrevet under samtykkeskjemaet vi sendte før intervjuet og observasjonen. Studien var frivillig, og det ble påpekt at lærerne når som helst kunne trekke seg både i informasjonsskriv og e-post. Før lærerne takket ja til å være med, sendte vi ut et informasjonsskriv med vår hensikt med studien og hvordan studien ville foregå (Se vedlegg). Kravet om privatliv ble oppfylt da alle personopplysninger av informantene ble samlet og oppbevart konfidensielt. Informasjon om informantene er lagret i en skrivebok, og etter transkriberingen fikk informantene pseudonymer som *Informant 1* og *Informant 2*. Feltnotatene inneholdt ingen personopplysninger. Disse ble derfor skrevet rett inn på PC. I presentasjonen av resultatene har vi ikke tatt med personopplysninger som hvilken skole de jobber på, alder eller kjønn. Dette har vi valgt å gjøre for å sikre informantenes konfidensialitet. For å sikre det siste kravet om å bli gjengitt korrekt, har vi vært trofaste mot dataene. Vårt mål er at informantene skal bli ivaretatt, og derfor har vi valgt å sende dem masteroppgaven når den er levert. Dette gjør at vi blir mer skjerpa, og informantene blir tryggere på at det de har sagt har sin opprinnelige betydning.

3.6 Analyse av data

Vi bestemte oss for å bruke en generell analysemetode. Vårt valg ble dermed Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) sin tematiske analyse. Bakgrunnen for dette valget er at det var denne som passet best for oss i forhold til vårt vitenskapssyn og metodevalg. I denne metoden ser man etter temaer, kategorier, i dataene man har samlet inn, og grupperer de etter fellestrekk de har. Når dataene grupperes, får man orden på dem og man kan lettere se

sammenhengene i dataene. Temaene vil da bli drøftet, og til sammen svare på problemstillingen man har (s. 278-280). Vi synes at denne metoden virket mer oversiktlig og forståelig sammenlignet med de andre analysemetodene.

Det første steget i den tematiske analysen handler om forberedelse. I denne prosessen leste begge gjennom alle dataene, og vi noterte ned kommentarer til innholdet underveis. Når begge hadde lest gjennom alle intervjuene, skrev vi en oppsummering (Johannessen et al., 2018, s. 283-284). Siden vi hadde en abduktiv tilnærming, hadde vi allerede lest en del teori. Dette hjalp oss i neste fase i den tematiske analysen, som er koding.

Kodeprosessen handler om å notere ned viktige poeng som er i dataene og fremheve disse. Dette kan gjøres med penn og papir, men vi valgte å gjøre det i dokumentene på pc-en. Når man koder får man oversikt over innhold, skaper dype og nye innsikter og gjør dataene klare for det neste steget som er kategorisering (Johannessen et al., 2018, s. s. 284-294). Vi valgte også her at begge gikk gjennom alle dataene og noterte ned koder. Disse ble skrevet i margen på dokumentet og ved hjelp av markering i teksten. I teksten noterte vi viktige poeng, mens i margen skrev vi inn refleksjoner vi gjorde underveis og knyttet dataene til teori. Vi leste gjennom hverandres koder, og leste gjennom teksten på nytt for å se om det var noe vi hadde oversett den første gangen vi kodet. Vi diskuterte også dataene og kodene underveis i prosessen, og etterpå. Dette gjorde oss klare til neste steg som er kategorisering.

Det neste trinnet i den tematiske analysen er å kategorisere dataene. Dette betyr at vi sorterer dataene vi har etter overordnede temaer (Johannessen et al., 2018, s. 294-295). For å gjøre dette begynte vi med å lage et tankekart. Ut fra dataene og kodingen kom vi frem til fem ulike temaer. I de fem temaene var det i hvert tema data som hadde noe til felles. Vi kom frem til temaene klasserommet, personer, konsentrasjonsvansker, uteskole, og uteskole og konsentrasjonsvansker. Med denne fordelingen nådde vi over det meste av dataene, og de dataene som ikke var interessante ble ikke tatt med i fordelingen. For å finne dataene som passet inn under de ulike kategoriene, lagde vi fem ulike dokument med temaene som overskrifter. Vi valgte å gjøre dette sammen, da det var enklere å spørre og hjelpe hverandre underveis. All interessant data ble fargekodet etter hvilke tema de passet inn i, for så å bli limt inn under riktig kategori. Det neste trinnet ble da å finne underkategorier til dataene. Vi lagde først noen kategorier etter hva vi hadde sett under kodingen og kategoriseringen. Noen av

disse underkategoriene måtte endres underveis, da de ikke passet inn, var for smale eller for store.

Siste steg i den tematiske analysen er rapportering. Rapporteringen handler om å skrive temaene, og innholdet i temaene, i resultatdelen på oppgaven (Johannessen et al., 2018, s. 301). Under rapporteringen valgte vi å dele temaene mellom oss, men hadde tett samarbeid underveis. Underveis endte vi opp med å endre på temaene som vi hadde i kategoriseringen, og endte opp med konsentrasjonsvansker, og uteskole og konsentrasjonsvansker. Vi valgte å ha en tydelig struktur, der temaene ble presentert etter hovedtema og undertema. På noen av temaene presenterte vi svarene til en og en informant, mens andre ganger gikk vi ut fra meningene deres og slo sammen flere svar hvis de mente det samme. Dette ble valgt ut fra hva som var mest naturlig i forhold til temaene, og svarene. Vi valgte ut noen sitater vi mente belyste svarene godt, og tok med noen av lærernes eksempler.

4. Resultater

Vi vil her presentere de endelige temaene og innholdet vi har fått ut fra analysen vi har gjort. Vi har valgt å beholde pseudonymene vi ga lærerne under transkriberingen. Informantene heter derfor Informant 1, 2, 3, 4, 5 og 6. Vi vil påpeke at Informant 1 jobber på spesialskole, og kan derfor ha andre vinklinger på svarene enn det de andre lærerne har. Informant 3 og 4 hadde intervjuene sammen, og det var også deres uteskoleskoledag vi observerte. De var enige om mye og de vil derfor bli presentert sammen om svarene de gir. Når intervjuene og observasjonen blir nevnt brukes både empiri og datamaterialet som samlebetegnelse.

4.1 Konsentrasjonsvansker

4.1.1 Hvordan lærere beskriver konsentrasjonsvansker

På spørsmålet om hvordan lærerne definerer konsentrasjonsvansker hadde mange av lærerne lignende svar, men vektla forskjellige faktorer. Informant 2 vektla at elevene har vansker med å ta inn informasjonen og bruke den, og at de har ulike måter å lære på. Læreren mener også at konsentrasjonsvanskene henger mye sammen med lærerens forventning til barnet, og hvilken arena man er på. Informant 3 og 4 sier:

Det er jo vansker med å holde fokus, få med seg beskjeder, klare å sortere arbeidet selv. Det må de ha hjelp med i forhold til struktur. Vanskelig med å konsentrere seg rett og slett.

Informant 1 og 5 er relativt enig med 3 og 4 da det er å bli avleda og vansker med å holde fokus som blir mest vektlagt. Det blir også fortalt om at elevene oppfatter alle signaler like sterkt, noe andre ville klart å skille ut. Informant 6 konkluderer med at elever med konsentrasjonsvansker har problemer med å konsentrere seg av ulike årsaker, men at det er stort spenn. Læreren utdyper med at noen elever kan konsentrere seg i 8 minutter, mens andre har et oppmerksomhetsspenn på 15 minutter.

4.1.2 Problematisering av begrepet konsentrasjonsvansker

Informant 1 problematiserer begrepet konsentrasjonsvansker. Læreren sier: *Jeg tenker at du overfører problemet til barnet, istedenfor å se på organisering og innhold i hva som det faktisk forventes av det barnet.* Det blir presisert at elever kan ha konsentrasjonsvansker på grunn av en diagnose, fordi undervisningssituasjonen er kjedelige eller at pensumet er for vanskelig. Hvis konsentrasjonsvanskene er på grunn av de to siste, mener læreren at det er skolens rammer det er noe galt med og ikke eleven. Med bakgrunn i Informant 1 sin

problematisering av begrepet konsentrasjonsvansker, har læreren valgt å svare på spørsmål om elever med konsentrasjonsvansker, som om elevene har diagnosen ADHD. På den måten trenger ikke læreren å forholde seg til et begrep som læreren ikke står innenfor.

4.1.3 Årsaker til konsentrasjonsvansker

Informant 1 legger vekt på at hvis et barn sliter med konsentrasjonen er det faglige for vanskelig eller at barnet har en diagnose. Informant 3 og 4 forklarer to ulike typer konsentrasjonsvansker. Den ene er urolig, reiser seg fra stolen og vandrer rundt, mens den andre sitter stille og er i egne tanker, og får ikke med seg hva ting handler om eller får ikke gjort noe. De trekker frem dysleksi og lese- og skrivevansker, og forklarer at de ikke klarer å gjøre en oppgave før de har fått hjelp til oppstarten. De utdyper at:

Det er ulike grunner til konsentrasjonsvansker, noen har tanker som forstyrrer og noen har uro i kroppen som forstyrrer, det er mange vansker som gjør det vanskelig å holde fokus.

Informant 6 er enig i at konsentrasjonsvansker kan være både fysisk og psykisk, men trekker frem forholdene rundt elevene og spesielt hjemmesituasjonen eller trivsel.

4.2 Uteskole og konsentrasjonsvansker

4.2.1 Hvordan lærere definerer uteskole

Lærerne fikk spørsmål om hva de legger i begrepet uteskole, og alle lærerne var enige om at uteskole er mer enn en turdag. Informantene trekker også frem at uteskole må inneholde noe faglig. Her presiserer Informant 1 at det må være praktisk og at det ikke holder å bare jobbe med teoretiske oppgaver ute. Informant 2 derimot forklarer at uteskole er nesten det samme som skole inne, bare at det er et annet sted. Informant 3 og 4 legger mye vekt på at den faglige undervisningen på uteskole inneholder mye bevegelse og fysisk aktivitet knyttet til de ulike arbeidsmetodene. Informant 1, 2, 3 og 4 trekker frem at uteskole handler om å bruke naturen, og Informant 1 og 2 trekker frem at det offentlige rom og å være inne også kan være uteskole.

4.2.2 Fordeler med uteskole

Når lærerne ble spurt om hvilke fordeler uteskole har svarte Informant 3 og 4: *Det er mange flere pluser enn minuser.* Mens Informant 2 presiserte: *Det er jo fantastisk å få lov til å være ute.* Informant 1 trekker frem at det er tilpasset og godt for alle.

Bevegelse og fysisk aktiv læring

Alle informantene trekker frem bevegelse som en viktig faktor i uteskolen. Informant 1 forteller at å være i bevegelse og å være fysisk aktiv er bra for folks psyke. Mens Informant 2 legger vekt på at bevegelse fører til motorisk trening og at elevene kan prøve ut ting i praksis. Informant 3 og 4 viser til forskning at fysisk aktivitet gir økt læringsutbytte, og at det legger grunnlag for variasjon og ulike læringsarenaer. De sa: *Alle lærer jo bedre når det er fysisk aktivitet.* Ved å ha uteskole bruker de mange forskjellige aktiviteter som stimulerer bevegelsen. De forteller også at det kunne vært mer bevegelse i klasserommet, men at plass og lydnivå er vanskelig. Derfor er deres hovedgrunn for å legge undervisningen ute at de trenger plass og bevegelse. Informant 5 forteller at mye bevegelse er en: *kjempeinvestering i folkehelse*, og at elevene er i bedre form i mai enn i august, og at dette kan påvirke barnas fritid. Læreren trekker også frem at elevene lærer gjennom bevegelse og at bevegelse gjør at man husker bedre. Informant 6 forteller at elevene får jobbet mer variert og praktisk gjennom aktiviteter og bevegelse, og at dette kan gi elevene mer motivasjon. Dette ble også observert, da vi så at lærerne la opp til mer bevegelse under oppgavene i matematikk og engelsk.

Alle informantene påpeker at det er positivt med fysisk aktivitet på uteskole for elever med konsentrasjonsvansker. Informant 1 sier det er fordi elevene lærer av å være delaktige og av det de gjør. Informant 2 tror det handler om at elevene får brukt seg selv når de er i varierte bevegelser og at det i tillegg forventes at elevene skal bruke kroppene sine og lære noe. Informant 3 og 4 merker at elevene med konsentrasjonsvansker får bort uroen ved at de får bevege seg innimellom oppgavene og at de har lettere for å holde fokus på uteskolen. De mener at uteskole har fordeler for alle elever, men at elever med konsentrasjonsvansker som ikke får like mye utbytte i klassen har enda flere fordeler. Informant 6 påpeker av elevene er mer aktive ute enn inne og trekker frem forskning som viser at barn lettere konsentrere seg både når de er i bevegelse og etter at de har vært i bevegelse. Alle informantene sier at elevene med konsentrasjonsvansker ofte er sterkere, modigere og mer praktisk smarte. De erfarer at de mestrer oppgaver bedre når elevene får være ute og i fysisk aktivitet. Informant 5 erfarer at det er fordi: *de har lettere for å holde oppmerksomheten i praktiske gjøremål.* Informant 6 sier at på uteskole får disse elevene: *vist frem andre sider, og brukt andre sider av seg selv, som de kanskje mestrer bedre.* Informant 2 og 5 sier at dette gjør at elevene med konsentrasjonsvansker får status av resten av klassen fordi de blir imponerte av dem. Informant 3 og 4 føler de ofte klarer å holde mer fokus når aktivitetene er basert på lek og spill: *Det er veldig mye smil underveis på stasjonene, spesielt der det er litt løping.* Informant

6 tror det er lettere å konsentrere seg ute og at elevene mestrer bedre oppgavene: *fordi de er i bevegelse, det er en slags ventil for de med konsentrasjonsvansker*. Læreren erfarer dermed når elevene får være i fysisk aktivitet at de får bedre konsentrasjon.

Opplevelser

Informant 1, 2, 5 og 6 forteller om hvordan uteskole kan gi elevene gode opplevelser. Informant 1 vektlegger at å komme seg ut av klasserommet og knytte undervisningen opp med reelle situasjoner gjør at elevene lærer mer. Informant 2 ser tilbake på sine dager fra barneskolen, og forteller at de dagene som huskes er de dagene det skjedde noe spesielt. Det læreren husker best var når læringsarenaen var annerledes, eller når de fikk besøk i klasserommet. Læreren forteller også om opplevelser elevene har fått som å sove i en gapahuk de selv har bygget. Informant 5 trekker også frem opplevelser sammen med elevene:

For noen av de morsomste dagene jeg husker. Har faktisk vært i øs pøs regnvær, hvor alle var kledd og det var liksom en magisk dag man aldri kommer til å glemme. Og barna er liksom svarte i ansiktet når vi kommer tilbake.

Informant 6 legger vekt på hvordan opplevelsene gir elevene andre muligheter, nye inntrykk, fantasi og kreativitet.

Lek

Informant 2, 3, 4 og 5 trekker frem lek som fordel på uteskole. Informant 2 begrunner dette med at lek blir kombinert med læring på uteskole. Informant 3 og 4 forklarer at lek på uteskole gjør undervisningen mer lystbetont og gøyere. Dette ble også observert på uteskoledagen. Informant 3 og 4 forteller også at elevene samarbeider mer på uteskole. Under observasjonsdagen ble det sett at elever med stort konkurranseinstinkt kan ødelegge noe av gleden i samarbeid og faglig lek. Der ble det også stilt spørsmål i hvor stor grad de faglig sterke elevene lar de andre elevene få slippe til. Informant 3 og 4 trekker frem at elevene leker andre leker enn i friminuttene og at flere leker sammen. Leken kan gjøre barna mer inkludert, og at frileken derfor kan bedre klassemiljøet:

Det er veldig fint å se når de er i gang med lek. Det er viktig at de får den frileken også, at de får mulighetene til å utfolde seg utenom disse stasjonene som ikke er styrt av oss. Det er ofte litt vondt å avslutte frileken for å gjøre stasjoner.

Under observasjonsdagen ble det sett at elevene inkluderte hverandre, og at nesten alle elevene ble med i leken. Lærerne vektlegger også at på uteskole er det lettere å se elevene

som trenger å ledes inn i leken og at de får mulighet til å følge opp elevene etter konflikt. Informant 5 forteller at når elevene leker på uteskole, leker de mer på tvers av kjønn og at det bidrar til et bedre klassemiljø. Også Informant 5 trekker frem at elevene leker andre leker enn i skolegården, og at det er synligere for de voksne hvem som er på utsida av leken. Dette gjør også at læreren kan hjelpe elevene inn i leken eller hjelpe til i konflikter. Også frileken er viktig, spesielt i førsteklasse. Læreren mener likevel at elevene i førsteklasse ikke bare skal ha frilek, men også noe faglig opplegg, da erfaringene har vært at frilek alene bidrar til mer konflikter. Når de faglige aktivitetene er lekpregede, er det: *uteskole på barnas premisser*.

Relasjoner

Informant 1, 5 og 6 vektlegger at uteskole er positivt for relasjonene og klassemiljøet. Informant 5 tror det er fordi det er mer frilek og fordi de får gode opplevelser sammen: *de fleste skikkelig gode opplevelsene som jeg har hatt sammen med barna har skjedd ute*. Informant 2, 3, 4 og 6 forteller om hvilke muligheter uteskole gir for lærer-elev-relasjonen. Informant 2 ser at uteskole gir mer fellesskapsfølelse, som gjør at læreren og eleven får en annen relasjon til hverandre:

Du skaper en annen relasjon med elevene enn du gjør i klasserommet. Du er med dem hele dagen. Og det er ikke et skarpt skille mellom friminutt, og nå tar jeg meg en kaffe. Der oppe åpner jeg termosene ved siden av en elev som åpner kakaoen. Vi gjør mer ting sammen.

Også Informant 3 og 4 nevner at de få mer kontakt med elevene og at de blir kjent med elevene på andre måter. Under observasjonsdagen, så vi at lærerne snakket mye med elevene en til en. Dette skjedde både på turen bort, men også gjennom dagen. Informant 1 og 5 erfarer at det er lettere å lese elevene og situasjonsbildet når de har en god relasjon. Informant 6 trekker frem forskjellen mellom uteskole og klasserommet. Når lærerne og elevene er inne i klasserommet bruker læreren mer tid på administrerende oppgaver som klokken, matvakt, inn og ut av friminutt, mens ute slipper man dette. Læreren forteller at man får mer tid til å snakke med elevene, og bygge relasjoner til dem. Det blir: *Lettere å se dem, fordi vi har naturen som klasserom, og ikke sånn inn en time og ut en time, den oppdelte skoledagen da. Da er man sammen på en litt annen måte*. Læreren erfarer derfor at på uteskole kommer man som lærer tettere på elevene.

Alle informantene utenom Informant 5 forteller om hvilke muligheter uteskole gir for elev-elev-relasjoner. Informant 2 forteller at elevene knytter vennskap på tvers av klasser når de er

ute. Læreren sa at: *Det å ha de felles referanserammene er viktig, prate rundt bålet, pausene vi har sammen. Endelig ikke se på Supernytt når vi spiser, men å sitte og snakke sammen.* Læreren tror også det å være ute gjør at elevene føler seg bedre og det å knytte vennskap gir god psykisk helse og livsmestring. Også Informant 3 og 4 ser at elevene bygger relasjoner på tvers av klasser, og at de får flere å spille på sosialt. Informant 6 trekker frem et tiltak de har gjort for å få elevene til å bytte på hvem de er sammen med. De har turgrupper med 3-4 elever i hver, som ikke er så mye sammen. De går sammen til de ulike destinasjonene sammen, spiser sammen og de må spørre om de vil være med i leken: *Jo flere de kan leke med, være med og er trygge på, jo bedre blir klassemiljøet.* Informant 1 trekker frem samarbeid mellom elevene som viktig, og dette gjør også Informant 2, 3 og 4. De forteller at de legger opp til mye samarbeid på uteskole, og lite individuelt arbeid. Informant 3 og 4 presiserer også at de jobber med mange forskjellige elever, og at de ikke har faste grupper. Informant 3, 4 og 6 merker at når elevene er i mindre grupper, er det synligere hvordan elevene har det med hverandre og om noen trenger støtte. Noe Informant 1, 2, 3 og 4 vektlegger som interessant er at det er mange færre konflikter når elevene har uteskole, enn når de er på skolen. Likevel ble det observert noe konflikt under samarbeidsoppgavene som var på slutten av dagen. Læreren så det var en banal grunn og gjorde ikke noe spesielt med det, og konflikten gikk over etter hvert. Informant 2 forteller at det er mindre konflikter også dagen etter uteskolen, og tror dette skyldes at de har vært sammen på en positiv måte, de har beveget seg og at de har felles referanserammer fra uteskoledagen. Informant 3 og 4 mener uteskole er bra for alle: *men kanskje spesielt for de som er litt urolige i kroppen og har vanskelig for å sitte stille.*

Naturens påvirkning

Informant 2 merker at elever som sliter med konsentrasjonen inne i klasserommet, kan upåvirket lese i skogen der det både er fuglesang og andre lyder som de ellers ville blitt forstyrret av. Læreren merker at når elevene møter mer frihet på uteskolen kan elever som sliter med konsentrasjonen inne i klasserommet, ikke ha problemer med konsentrasjonen på uteskole. Læreren tror det er: *lett å være en med konsentrasjonsvansker på uteskole.* Informant 1 mener det er fordi miljøet motiverer og stimulerer bedre enn et trangt klasserom. I tillegg fins det få begrensninger fordi: *hvis du tenker at kommunen (sier stedsnavn) er klasserommet ditt, så kan du lære det meste. Det er mye du ikke kan lære i et klasserom.* Alle informantene bortsett fra Informant 2 påpeker at på uteskole blir alle sansene til elevene stimulert. Både Informant 3, 4 og 5 sier aktiveringen av alle sansene hjelper elevene å huske fagstoffet.

Faglig

Informant 1, 2, 3, 4 og 5 legger mye vekt på de faglige fordelene med uteskolen. Informant 1 forteller at lærestoffet blir mer reelt, konkret og morsommere når man handler i butikken, sammenlignet med å løse oppgaver i en bok. Informant 2 forteller at det er viktig med læring på uteskole, og at det handler mye om å prøve ut det teoretiske som er fort å glemme i klasserommet. Læreren har en oppfatning av at det er mange personer som tror at det er mindre læring på uteskole, enn det er i klasserommet. Dette mener læreren er feil, og sier det er minst like god læring ute som inne. Informant 3 forteller at de jobber med det faglige på litt andre måter når de er ute og at de fokuserer litt mer på forståelsen bak. Elevene får ofte jobbe praktisk, variert og får mengdetrening. Informant 5 forteller om en tidligere klasse som hadde uteskole fast, og da det nærmet seg nasjonale prøver tenkte læreren: *Jeg håper de klarer det gjennomsnittlig. For da vet jeg at de har lært så mange andre ting i tillegg.* Det viste seg at klassen holdt seg på snittet i ett fag, var over snittet på ett annet fag og var topp 10 i hele landet i det siste faget. Læreren forklarer at det ikke betyr at det var på grunn av uteskole elevene fikk det bra til på nasjonale prøver, men at uteskole hvert fall ikke er negativt for læringen.

Praktisk læring

Flere av informantene forteller at elevene får praktiske ferdigheter av å være ute. Informant 1 forteller at elevene får prøve å spikke en pølsepinne eller trekke opp en teine. Informant 2 forteller om elever som lærer å kle seg etter vær og vind. Informant 5 forteller at de får sløyd fisk, lære å ro, gå på skøyter og å ha det gøy ute selv om det er dårlig vær. Mens Informant 6 forteller at de lærer seg å like å være ute. Informant 3, 4, 5 og 6 trekker frem at ikke alle barn er vant med å være ute eller ikke liker å være ute, og at de har lite erfaring med å gjøre praktiske ting som å fyre bål og kløyve ved. Når de kommer ut blir de erfaringsrike av å være i naturen, de kan bli glade i å være ute og de får muligheter til å prøve ting for første gang. Den praktiske læringa gjør også at elever som strever med fag inne, får oppleve mestring ute ved at de klarer å være med på en del av de praktiske stasjonene, ifølge Informant 3 og 4. Informant 1 sa: *Det er mye mer spennende å holde på med det, enn å lære om det. Praktisk læring er alltid bedre enn teorilæring.* Praktisk læring oppleves ikke like *skolsk*, og er dermed mer motiverende.

Motivasjon

Informantene hadde mye å si på elevenes motivasjon i uteskolen. Informant 1 nevnte tre grunner: 1) fordi læringsarenaen er en del av den virkelige verdenen, 2) forventningene til elevene er tydeligere og 3) elevene er i bevegelse. Informant 3, 4, 5 og 6 merker elevene blir motiverte av å ha et avbrekk fra den tradisjonelle undervisningen. På uteskole er elevene mer på og friere når de får gjøre morsomme og lystbetonte aktiviteter. Informant 6 påpeker at elevene: *får vist frem andre sider, og brukt andre sider av seg selv, som de kanskje mestrer bedre*. Informant 3 og 4 sier de merker stor forskjell på elevene fra når de er i klasserommet og når de er på uteskolen. De tror at: *for noen er det godt å komme bort fra skolen også*. Dette tror de er fordi elevene ikke får: *samme følelsen av at det er skoleoppgaver de gjør når de er ute*. Videre påpeker lærerne at på uteskole har man større sjanse for å møte flere elever på deres premisser ved at man: *kan treffe på læringsstilen til noen av de ulike som sliter med konsentrasjonen, sånn at alle elevene får mulighet til å være på en arena som de mestrer*. Informant 5 legger til at det også blir færre negative tilbakemeldinger til elevene med konsentrasjonsvansker og at de forstyrrer medelevene sine mindre når de er ute. Derfor synes lærerne at uteskole er bra for motivasjonen til elever med konsentrasjonsvansker.

4.2.3 Begrensninger og ulemper med uteskole

Når lærerne fikk spørsmål om hvilke negative sider uteskole har, svarte informant 1, 2 og 5 at det ikke er noen negative sider med uteskole. De nevner likevel noen faktorer som kan begrense bruken av uteskole.

Planer

Informant 1 og 6 trekker frem læreplanen som en begrensning på uteskole. Informant 1 forteller at det er læreplanen som begrenser mest, selv om man kan være ute hele tiden og samtidig ha dekning i læreplanen. Informantene 1 til 5 trekker alle frem viktigheten av å ha kollegaer som er interessert og ønsker å være med å ha uteskole. De trekker frem at det er viktig at lærerne som er på uteskole er engasjerte, og at de ikke har uteskole fordi de må. Informant 3 og 4 trekker frem at på grunn av timeplanen er det mange lærere som må være med på uteskoledager, til tross for at de ikke er engasjerte i uteskole. De sier videre at: *da blir det ikke lett å engasjere elevene når den voksne ikke har lyst*. Informantene mener derfor det er viktig at uteskole er lystbetont for lærerne.

Vær og klær

Alle lærerne, utenom Informant 2, nevner vær som en begrensning eller utfordring. Alle nevner kalde elever, og at dette kan gjøre det ubehagelig for elevene og at de ikke lærer like mye når de fryser. Informant 5 nevner stafetter eller aktiviteter med mye bevegelse som en løsning, mens Informant 3 og 4 har kortere økter ute og går inn i gymsalen hvis det blir for kaldt å være ute. Informant 3, 4, 5 og 6 nevner også regn og vind som utfordringer på uteskole. Informant 6 forteller at oppgaver man lager må tåle regn, og at det kan begrense litt. Informant 5 nevner også gymsalen som en plan b, men at lærere ikke må være redd for å være ute selv om det blåser litt. Informant 3 og 4 sier: *Man må passe på at det ikke blir ut i all slags vær, for da kan man ødelegge litt det som uteskole skal være. Det kan være litt demotiverende, kaldt og vått.* Informantene mener uteskole skal være lystbetont, og da må man tilpasse opplegget etter været.

Informant 1, 3 og 4 nevner klær og foreldre som en utfordring på uteskole. Informant 1 trekker frem familier som ikke er vant med å være ute: *Vi har elever som kommer fra familier der dette å kle seg godt ikke nødvendigvis er en del av grunnkunnskapen.* Læreren nevner også foreldre med dårlig økonomi, eller foreldre fra andre land som ikke vet hva ullundertøy er. Informant 3 og 4 forteller om at ikke alle foreldre hjelper elevene med å ha med riktig tøy på skolen, eller klær som passer til været. De sier: *Det er viktig at de er kledd godt, sånn at de ikke går rundt og fryser, og kjenner på sårne ting. For det er ikke et godt grunnlag for læring.* Informantene mener derfor det er viktig med et godt samarbeid med foreldrene.

Holdninger

Alle informantene trekker frem elevene og foreldrene sine holdninger som en utfordring på uteskole. Informant 1 har sett at barns holdninger til å være ute har endret seg. De har nå mer lyst til å være inne å spille på iPaden, enn å komme seg ut. Informant 3 og 4 forteller om elevenes holdninger til å være ute:

Det er noen som ikke er glad i det, men de får sine fire dager på skolen. Så det er ikke plent den beste dagen i uka, men en får vært innom læringsarenaer som passer for enda flere elever.

De påpeker også at det ofte er gåturen som gjør at elevene ikke liker uteskole, selv om observasjonen viste at elevene fikk løpe frem og tilbake på gåturen og de kunne gå med hvem de ville. Det var også pauser underveis, der en av pausene var mating av høner. Også informant 5 trekker frem elever som ikke er så glad i uteskole, og at det også her er gåturen

som er problemet. Læreren tenker: *uteskole blir viktigere og viktigere*. Og begrunner det med at elever blir mer passive, de er mer på skjerm og er mindre erfaringsrike. Informant 6 er enige med Informant 3, 4 og 5 om at ikke alle elever er glade i å være ute. Læreren trekker frem at det ofte bunner i litt høy terskel for å komme seg ut, men når de er ute har de det ofte veldig fint. I motsetning til de andre har Informant 2 opplevd at det er noen foreldres holdninger som har utfordret litt.

Ulemper for elever med konsentrasjonsvansker

Informant 5 mener uteskole er bra for elever med konsentrasjonsvansker, men at konsentrasjonsvanskene ikke blir borte på uteskole. Informant 6 merker også at elevene sliter med å konsentrere seg uavhengig om de er inne eller ute. I tillegg sier læreren at selv om det er mer variert undervisning og bevegelse på uteskole, er det nok med én gang i uka fordi det er: *mange andre ting man kan gjøre for disse elevene*. Informant 6 påpeker det kan være forskjellige årsaker til at elevene sliter med å konsentrere seg, og ikke bare rammene.

4.2.4 Destinasjoner til uteskole

Informant 2 har et klasserom i skogen. De andre informantene er litt rundt omkring. Informant 1 bruker ofte nærmiljøet som læringsarena fordi: *det er samfunnet de skal inkluderes i, ikke klasserommet*. Et eksempel er å bruke det lokale senteret hvor det fins mange muligheter for tverrfaglige oppgaver.

4.2.5 Fag på uteskole

Informantene har litt ulike meninger når det kommer til fagene som brukes. Informant 1, 3, 4 og 5 mener man bør ha basisfagene på uteskole og verne de praktisk-estetiske. Dette utdyper Informant 5 med at: *de skal være i flytsonen når de er på skolen, og få et avbrekk med de fagene*. Informant 3 og 4 mener de praktisk-estetiske fagene er spennende i seg selv, og det er viktig å få andre innfallsvinkler til basisfagene. Lærerne erfarte når de hadde praktisk-estetiske fag i uteskolen så: *tok vi på en måte bort «pausefagene» for elevene i skolehverdagen ellers*. Informant 1 forteller at uteskole er en fagovergripende aktivitet, men at: *alle teorifag vil ha større utbytte av å gjøres utenfor klasserommet. Samtidig er det jo de som er vanskeligst å tilrettelegge*. Informant 2 har alle fag i uteskole og sier alle går like fint, men sier at de bruker mest basisfagene: *matematikk er et takknemlig fag å ha uteskole i*. Informant 6 synes alle fag passer til uteskolen, men at: *det er lurt å putte inn praktisk-*

estetiske fag. Læreren har erfart at da er det ikke like mye press når det gjelder læringsmål fordi det ikke er like lett å ha samme læringstrykk på uteskolen. I tillegg sier læreren at: *det er jo de basisfagene man må verne litt om*. Informant 6 har derfor her et annet perspektiv en de andre informantene.

4.2.6 Spesielle tiltak

På spørsmålet om tiltak lærerne gjør er det flere ulike svar, men flere av lærerne er også enige på mange punkter. Informant 1, 2, 3, 4 og 6 er alle enige om at kortere økter og pauser er et godt tiltak for konsentrasjonsvansker. Dette ble også observert som et effektivt tiltak. Her presiserer Informant 2 at variasjon og praktisk undervisningen også er viktig. Læreren mener også at det er viktig å fokusere på det som eleven får til og det som er positivt. Alle informantene, bortsett fra Informant 6, nevner struktur og forutsigbarhet som et viktig tiltak mot konsentrasjonsvansker. At elevene vet hva som skjer den dagen, og hvem eleven skal være med beskriver Informant 1 med at: *Det hjelper på å holde fokus. Fordi da er det ikke mye usikkerhet om hvor lenge ting varer, hva skjer etterpå, hvem er det som kommer nå. Alt dette stjeler fokus da*. Struktur og forutsigbarhet begrunner de med at for mye spontanitet kan føre til forvirring og utagering. Informant 5 foreslår også å lage avtaler med eleven. Dette kan for eksempel være å dra hjem til noen å se på hønene sammen med en voksen og en medelev, eller gjøre oppgaver i et annet rom.

5. Drøfting

I dette kapittelet vil vi drøfte funnene fra resultatene, og knytte dette opp mot teori.

Kategoriene i drøftingsdelen er hentet fra analysen og resultatene, og er tett koblet opp mot teoridelen. Drøftingen skal gi svar på vår problemstilling:

Hvordan erfarer lærere fenomenet uteskole, og hvordan kan uteskole styrke elever med konsentrasjonsvansker på småskolen?

5.1 Konsentrasjonsvansker

5.1.1 Hvordan lærerne beskriver konsentrasjonsvansker

Datamaterialet indikerer at lærerne har noe forskjellige tanker om hva konsentrasjonsvansker innebærer. Én av informantene trekker frem at elevene har vansker med å ta inn informasjon og bruke den, og mener at vanskene har sammenheng med lærernes forventninger. Halvparten av informantene trekker derimot frem noe av det samme, men vektlegger at elevene har vansker med å få med seg beskjeder, konsentrere seg, sortere arbeid og de blir lett distraheret. Alle forklaringene lærerne har på hva konsentrasjonsvansker innebærer, er støttet av teori som sier elever med konsentrasjonsvansker har problemer med å fullføre oppgaver, fokusere og de mister lett interessen (Ogden, 2009; Stray, 2013). Som én av informantene trekker frem, kan det tenkes at det er viktig å ha forventninger til elever med konsentrasjonsvansker, men at disse forventningene ikke er for høye. For høye forventninger kan gjøre at elevene ikke føler de strekker til, og hvis de får denne følelsen for ofte kan motivasjonen på skolen synke (Svanes & Andersson-Bakken, 2018; Wood et al., 1976).

Beskrivelsen i forrige avsnitt virker å være utbredt blant lærere generelt, og derfor skiller en av informantene seg ut ved å ha et annerledes perspektiv. Den inneholdt at elevenes vansker kan være forårsaket av mange ulike årsaker. Denne beskrivelsen kan tenkes å være viktig, da det også får frem hva som ligger bak vanskene. Disse tankene støttes også av Stray (2013) som påpeker at konsentrasjonsvansker er et symptom og ikke en diagnose. Dette kan tolkes som en påminnelse, da det kan tenkes at flere lærere og foreldre opplever konsentrasjonsvansker som en diagnose. Paju et al. (2018), Hvidsten og Valle (2021) trekker frem at konsentrasjonsvanskene kan tolkes forskjellig fra person til person, avhengig av fagfelt. Det kan derfor tenkes at dette er grunnen til at datamaterialet indikerer ulike faktorer på hvordan lærerne beskriver konsentrasjonsvansker.

På en annen side problematiserer én av informantene bruken av begrepet konsentrasjonsvansker. Bakgrunnen læreren har for problematiseringen av begrepet er at problemet blir overført til elevene istedenfor å se på organisering og innhold i timene som problemet. Dette sammenfaller med Stray (2013), som påpeker at foreldre og lærere bruker begrepet konsentrasjonsvansker som en merkelapp på elevene. Siden både teori og empiri trekker frem dette, kan det tenkes at lærere eller foreldre tolker vanskene som en diagnose og tenker det er barnet det er noe feil med. Det kan virke som en uheldig tankegang om alle problemene eleven har, blir beskrevet ut av kontekst og sett på som et individuelt problem. Det kan derfor tenkes at elever som har konsentrasjonsvansker på grunn av lite tilpasset skolekontekst, får en lengre utredning for å finne ut hva som er galt, istedenfor å tilpasse skolekonteksten. Med andre ord leter lærerne etter en diagnose som ikke er der. Dette kan vise hvor viktig det er å tilpasse undervisningen og ikke være for rask med diagnostisering av unge elever.

5.1.2 Årsaker til konsentrasjonsvansker

Hva informantene beskriver som årsaken til konsentrasjonsvanskene spriker i datamaterialet, og det er nevnt både diagnoser og hjemmefaktorer. Diagnosene som blir nevnt i empirien er ADHD, dysleksi, og lese- og skrivevansker. Dette samsvarer med teori, som viser at konsentrasjonsvansker ofte blir knyttet opp mot en diagnose (Bufdir, 2020) som blant annet kan være ADHD (Waade & Ingvaldsen, 2014) og lærevansker (Kvello, 2014; Nordahl, 2000). Det som kan tenkes å være et problem med å knytte konsentrasjonsvanskene i begynneropplæringen opp mot diagnoser, er at symptomene ofte ikke er stabile nok til å sette en diagnose når barna er unge (Kvello, 2014). Da kan problemene bli overført til barnet, istedenfor å prøve å finne ut når og hvor symptomene oppstår.

Med et annet perspektiv trekker to av informantene frem at vanskene kan skyldes mange ulike årsaker, og ikke nødvendigvis en diagnose. En annen informant påpeker at det er spesielt hjemmesituasjonen som kan påvirke elevens konsentrasjon. Dette samstemmer med teorien som sier at konsentrasjonsvanskene har flere ulike årsaker der spesielt overganger og hjemmesituasjonen blir vektlagt som påvirkningsfaktorer (Ogden, 2009; Palm et al., 2018; Stray, 2013; Vingdal, 2018). Å gå fra barnehagen til skolen kan være en stor overgang for elevene, og det kan virke som at elevene som ikke håndterer overgangen kan i ulik grad få vansker med konsentrasjonen. Det samme kan tenkes å gjelde overganger i hjemmet som kan

være skilsmisse eller sykdom i familien. Alle disse faktorene kan tenkes å ha skyld i forholdene og konteksten rundt eleven, og ikke et problem som ligger i eleven.

5.2 Uteskole og konsentrasjonsvansker

5.2.1 Uteskole

Felles for alle informantene er at de mener uteskole er mer enn en turdag på grunn av det faglige nivået. Samtidig som det kan være mye læring på en turdag, vil det ikke nødvendigvis være samme læringstrykket som på uteskole. Noen av lærerne mener uteskole er det samme som klasseromsundervisning, bare ute. Disse lærerne henviser mest sannsynlig til at det skal være like mye faglig trykk ute som inne. Likevel kan man ikke bare ta med elevene og bøkene ut, og forvente samme læringsutbytte. I planleggingen og gjennomføringen må lærerne ta hensyn til naturens rammer og elevenes medfødte behov for bevegelse. Dette empiriske funnet samstemmer dermed med (Husby & Fiskum, 2014a) sin definisjon på uteskole. De påpeker at uteskole skal være en kombinasjon av fysisk aktivitet og kognitive utfordringer. Men graden av fysisk aktivitet kan likevel variere da uteskole ikke nødvendigvis foregår i en stor skog. Nærmiljøet blir varmt anbefalt av flere teoretikere, og her kan museumsbesøk være et eksempel. Selv om museum ikke legger opp til bevegelse i samme grad som naturen, er elevene ofte mer aktive enn de ville vært i klasserommet. Man kan si at uansett om uteskolen foregår inne eller ute, vil det uansett være et høyere nivå av bevegelse enn i klasserommet, som igjen kan være bra for læringen. Empirien og teorien om uteskole stemmer dermed overens med Dewey sitt sosiokulturelle syn på læring da han mente aktivitet og kunnskap henger sammen (Dewey, 1916, 1996a, 1996b).

5.2.2 Fordeler med uteskole

Bevegelse og fysisk aktiv læring

Datamaterialet viser at bevegelse i undervisningen er bra for elevenes psykiske helse, motoriske ferdigheter, gir økt læringsutbytte og bidrar til mer variert undervisning. Naturen er naturlig tilrettelagt for bevegelse, og det er en positiv konsekvens av å ha undervisningen ute (Andersen & Fiskum, 2014; Jenssen, 2014; Jordet, 1998, 2010). Samtidig er lærernes erfaringer om økt læringsutbytte og positiv effekt på psykisk helse i samsvar med teori, noe som løftes frem hos Haugen et al. (2011) og Vingdal (2014b). At elevene får bedre motoriske ferdigheter gjennom uteskolens praktiske og varierte oppgaver, kan være en allmenn oppfatning. Men at elevene får bedre psykisk helse, er kanskje ikke like utbredt. Ved at

læreren legger opp til en uteskoledag der elevene kan oppleve fysisk, psykisk og faglig mestring gjennom tilpassede og varierte aktiviteter, kan læreren få mer ut av uteskolens potensial.

En annen positiv konsekvens av bevegelse i undervisningen, er mer motiverte elever. Noe også Fiskum (2014) understreker. I tillegg trekker hun frem at bevegelse kan gi elevene mestringsfølelse. Det kan derfor tenkes at elever opplever bevegelsesglede når de mestrer bevegelser i undervisningen. Når elevene får muligheter til dette, kan det videre tenkes at elevene blir mer motiverte til å oppleve mer mestring. Dette gjør at elevene kan komme i en flytsone (Csikszentmihalyi, 2000), som ifølge Vingdal (2014a) og Fiskum (2014) vil gjøre at elevene får lyst til å leke, lære og utforske. Funn fra datamaterialet og teori kan dermed vise at undervisning i et teoretisk fag som vanligvis er stillesittende, kan bli mer motiverende og morsommere for elevene. Det kan derfor tenkes at bevegelse i undervisningen kan gjøre det lettere for elevene å få til oppgaver, og at de får et bedre forhold til fagene. Og ifølge en informant kan det gjøre at elevene husker bedre. Dette samsvarer med Dorling et al. (2020) som trekker frem at elever lærer bedre når de får beveget seg, fordi de er mer konsentrerte og gladere. Ut ifra dette kan det se ut som at bevegelse er viktig for elevenes læring, og for at elevene skal få et bedre læringsutbytte. Siden bevegelse i både teori og funn ikke viser noen betydelige negative sider, reises spørsmål om hvorfor ikke flere lærere benytter arbeidsmetoder med mer bevegelse.

I datamaterialet og teori kommer det frem at fysisk aktivitet er positivt for elever med konsentrasjonsvansker (Dollman et al., 2006; Fiskum & Jacobsen, 2012; Singh et al., 2012). Informantene har mange forskjellige meninger om hvorfor. Det blir blant annet trukket frem learning by doing (Dewey, 1889). Det kan tenkes at når elevene får gjøre faglige aktiviteter gjennom bevegelse, kan de få utløp for energi og uro som de ellers ikke får i klasserommet. Dette kan være med på å gi elevene med konsentrasjonsvansker et bedre utgangspunkt for læringsutbytte på en læringsarena som de kanskje mestrer mer. Én av informantene trekker frem forskning om at fysisk aktivitet forbedrer konsentrasjonsevnen både mens elevene er i aktivitet og etterpå, dette samstemmer med Waade og Ingvaldsen (2014). Man kan derfor tenke seg at dette er fordi elevene får gode opplevelser når de får vist frem sine sterkere sider gjennom de praktiske oppgavene.

Opplevelser

Flere av informantene trekker frem uteskolens muligheter til å gi elevene gode opplevelser, både sosialt og faglig. Dette kan være både store og små opplevelser, som faglige situasjoner der undervisningen er knyttet opp mot reelle og ekte situasjoner, eller undervisning som har vært ute. Begge perspektivene kan sees i lys av teori der både bruk av nærmiljøet (Jordet, 1998) eller besøke andre steder (Andersen, 2014a) kan bidra til at elevene får andre opplevelser enn tradisjonell klasseromsundervisning; noe som også er i samsvar med situert læring (Lave & Wenger, 1991). Dette kan virke som en strategi som gjør undervisningen mer spennende, der elevene får mulighet til å opprettholde sin nysgjerrighet og utforskertrang. Ved å la elevene utforske nysgjerrigheten, kan det tenkes at elevene får mer motivasjon til å lære. På en annen side trekker én informant frem at opplevelsene ikke trenger å være så store, men at det kan være så lite som å være ute i regnvær og bare ha det gøy sammen. Disse funnene viser at opplevelsene på uteskole ikke trenger å være så store eller faglig betinget, men at sosiale opplevelser også kan ha stor betydning for elevers skolehverdag og klassemiljø.

Lek

Når elevene begynner i første klasse, kan dette bli en brå overgang for elevene. I barnehagen er det mye lek, noe det ikke alltid er like stor plass til på skolen. Datamaterialet viser at lek er en viktig del av uteskolen, med både den frie og den faglige leken. Hva definisjonen på lek er viser seg å være varierende fra informant til informant, dette kan være fordi definisjonen av lek er vid (Lillemyr, 2011). Informantene peker på ulike roller leken kan ha. Én av informantene trekker frem frileken som spesielt viktig i første klasse, og at frileken gradvis kan få mindre plass på uteskole. Ved å gi elevene mye frilek i første klasse, kan det ha en positiv effekt på elevenes overgang til skolen og det faktum at de minste elevene trenger mer lek i undervisningen (Broström, 2019).

Når elevene leker fritt får de muligheter til å inkludere hverandre og bygge gode relasjoner, noe som kan bidra til et bedre klassemiljø der elevene trives sammen (Jordet, 1998, 2010). På en annen side kan for mye frilek føre til konflikter, ifølge én informant. Det kan tenkes at en mulig årsak til mer konflikt er økt frihet, som kan øke sjansen for uenighet. Én av informantene trekker frem at dette kan være på grunn av at elevene får for lite å gjøre, og at de begynner å kjede seg. Siden leken skal oppstå i naturlige situasjoner og på barnas premisser (Jordet, 1998, 2010), kan frileken som er tidsbestemt av læreren gjøre leken mer

langvarig enn det den vanligvis ville vært. Dette kan føre til konflikter hvis frileken blir dratt for langt ut i tid. For én av informantene førte dette til en større lyst til å ha mer faglig lek i undervisningen, da erfaringene viste at elevene med konsentrasjonsvansker også hadde godt utbytte av dette. Dette kan likevel diskuteres, da lek ofte er svært positivt for barn (Jordet, 1998, 2010; Lillemyr, 2011).

På uteskole blir ofte leken koblet til ulike fag, og leken blir dermed en del av barnas faglige læring. Informantene mener dette kan føre til økt motivasjon, trivsel og glede blant elevene. Når elevene trives sammen, gir dette muligheter til å få et godt klassemiljø (Jordet, 1998, 2010; Lillemyr, 2011). Det kan tenkes at et godt klassemiljø dermed kan bidra til at elevene samarbeider bedre, på grunn av at elevene har det bedre sammen. Lærernes erfaringer viser at det er samarbeidsoppgaver som er den dominante arbeidsformen på uteskole, og at det kan bære frukter for elevenes læring. Et godt samarbeid kjennetegnes ved at elevene hjelper hverandre, bruker hverandres kunnskaper og motiverer hverandre. Dette er i tråd med sosiokulturell teori, der læring skjer i en sosial prosess (Dewey, 1916; Dysthe & Igland, 2001; Vygotskij, 1978). Det er likevel funn som peker på utfordringer med samarbeidslæring. Noen samarbeidsgrupper kan ha elever med stort konkurranseinstinkt eller faglig sterke elever som ikke lar de andre på gruppen slippe til (Vingdal, 2014a). Når tilfeller som dette oppstår i gruppene kan det føre til mindre læring for elevene som er usikre eller ikke like faglig sterke. I slike situasjoner kan en lærer med en observatørrolle gripe inn og hjelpe gruppene til å fungere eller hjelpe barn inn i leken. Både teori og datamaterialet viser dermed at lærerens rolle er viktig for at elevene skal trives og lære best mulig gjennom lek.

Relasjoner

Datamaterialet viser at lærerne opplever en styrket lærer-elev-relasjon på uteskolen, noe som gjør at lærerne føler de blir kjent med elevene på en annen måte. Jordet (2010) begrunner dette med at uteskole fører til en mer uformell og personlig tone. Det kan derfor tenkes at uteskolen bidrar til løsere rammer som gjør det lettere for elever og lærere å komme i kontakt, og snakke sammen om annet enn skole. Lærerne kan utnytte denne muligheten til å prate om hva elevene liker å gjøre på fritiden, men også la elevene bli bedre kjent med læreren som person. Under en uteskoledag virker det som at skille mellom elev og lærer blir visket bort, som kan tenkes å føre til at elevene føler det er lettere å prate med læreren og andre. To perspektiver blant informantene som blir dratt frem er at uteskole skaper en sterkere fellesskapsfølelse og at det er lettere å se den enkelte elev. Dette sammenfaller med Jordet

(2010) som mener det er lettere å se den enkelte elev og at uteskole er en god arena for å skape positive relasjoner. Dette kan tenkes å være en påvirkningskraft uteskolen naturlig har på relasjonen mellom lærer og elev på grunn av de uformelle rammene uteskolen har.

Teori trekker samtidig frem at elever med konsentrasjonsvansker ikke alltid får til å være med i samarbeid og relasjoner, og at disse elevene ikke alltid er like populære å være med. Derfor er det viktig å kjenne elevene godt for å vite hva de trenger og hvordan man kan hjelpe dem (Lund, 2012; Nordahl, 2000). Å se elever som ikke får til å være med de andre, kan tenkes å gjøre vondt for de voksne som ser og opplever dette. Det kan også være vanskelig å vite hva som kan hjelpe dem, og hva som kan gjøre relasjonene til medelevene bedre. Uteskole kan ifølge datamaterialet virke positivt for elever med konsentrasjonsvansker sine relasjoner til medelever og klassemiljøet. Dette kan tenkes er fordi det er mer frilek og elevene får gode opplevelser sammen. Uteskole virker derfor til å være en gyllen anledning til å skape og opprettholde gode relasjoner til både lærere og elever.

Videre viser datamaterialet at elev-elev-relasjonen og samarbeid er viktige grunner for å legge undervisningen ute. En av informantene trekker frem at det er uteskolens rammer som gjør det lettere å danne gode elev-elev-relasjoner. Disse tankene kan ses i sammenheng med teori (Jordet, 1998, 2010), som begrunner de gode relasjonene med bruken av samarbeid på uteskole. Å bygge gode relasjoner på uteskole kan dermed være enklere enn i klasserommet, siden det virker som å være et større fokus på å være sammen på en hyggelig måte. I tillegg kan de mer uformelle læringsarenaene gi elevene nye rammer for samhandling. I tråd med Vygotskij sin sosiokulturelle teori (Dysthe, 2001a; Dysthe & Igland, 2001; Vingdal, 2014b) er det ifølge empiri samarbeid som er den dominerende arbeidsformen. Bruken av samarbeid på uteskole støttes av teori, da lærernes bruk av praktiske oppgaver legger til rette for dette (Jordet, 1998, 2010). Selv om det virker som at samarbeidsoppgaver er godt likt blant lærerne på uteskole, er det noen faktorer som kan påvirke elevenes utbytte av slik undervisning. Disse faktorene kan eksempelvis være at elevene kjenner hverandre godt og at klassen har et godt klassemiljø. Dette kan ses i sammenheng med Lave og Wenger sin teori om at vennskap er en god base for læring og utvikling (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Både empiri og teori viser at det er mye mindre konflikter på uteskole, enn det er på skolen ellers. Dette kan være et resultat av gode naturopplevelser og fysisk aktivitet (Jordet, 1998; Vingdal, 2014b). Siden datamaterialet ikke sier noe om hvorfor, kan det peke på at lærerne er

usikre på hvorfor det skjer. Likevel påpeker en av lærerne at det virker som at konfliktnivået gjelder dagen etter uteskole også, og begrunner det med at elevene har felles referanserammer og har hatt det fint sammen. Denne beskrivelsen virker interessant, da ingen av de andre lærerne påpeker dette. Det er likevel usikkert om det også gjelder de andre informantene, bare at de enten ikke har lagt merke til det eller ikke nevnte det under intervjuet. På en annen side viser teori at samarbeidsoppgaver kan føre til konflikter (Jordet, 1998). Dette trekker ikke informantene frem i noen stor grad, men det ble observert noe konflikt under samarbeidsoppgaver på observasjonsdagen. Det kan likevel tenkes at samarbeidsoppgaver er viktig for elevene, siden det er mest fokus på de positive sidene i både empiri og teori. I tillegg kan konflikter blant elevene alltid skje, uavhengig om de er inne eller ute. Å oppleve konflikter kan også gi elevene ferdigheter til å løse dem, som kan være en god ferdighet å beherske i livet generelt.

Naturens påvirkning

Det kommer frem i empirien at alle informantene erfarer naturens positive påvirkning på elever med konsentrasjonsvansker. De erfarer at elevene med konsentrasjonsvansker har mindre problemer med konsentrasjonen ute enn inne. Blant annet merker de at elevene uforstyrret kan lese i en bok ute, til tross for naturens mange lyder. En mulig forklaring kan være at de naturlige lydene som vind, vann og fuglesang, er mer beroligende og mindre forstyrrende enn lyder fra medelever og læreren. I dette tilfelle kan det tenkes at bakgrunnen for elevens konsentrasjonsvansker i klasserommet skyldes mer undervisningsrammene, enn at det er noe eleven alltid har problemer med (Fiskum, 2015). En annen forklaring kan være den store forskjellen mellom klasserommets areal og naturens areal. Naturen åpner opp for at elevene både kan være sammen eller trekke seg bort fra medelevene om det er nødvendig.

Fem av våre seks informanter mener at alle sansene til elevene blir stimulert og aktivert av naturen. Dette kan bli sett på som en faglig fordel da det kan hjelpe elevene til å huske fagstoffet bedre. I motsetning til klasserommet der det ofte er slik at elevene må lære seg fagstoff bare ved hjelp av den visuelle og auditive sansen. I teoridelen ble dette begrunnet av de naturlige omgivelsene sin effekt på elevene (Andersen & Fiskum, 2014; Jordet, 1998; Ommundsen, 2014; Unhjem & Frenning, 2019). At elevene skal lære gjennom sansene var noe Dewey (1996b) poengterte viktigheten av da det øker elevenes forståelse til fagstoffet. Med bakgrunn i empiri og teori, kan man derfor tenke seg at naturen påvirker elevene i den grad at de kan få mindre konsentrasjonsvansker og kan huske fagstoff bedre.

Faglig

Flere av informantene fremhever at uteskole blir mer reelt, konkret og morsommere enn klasseromsundervisning. Det blir påpekt flere faglige fordeler, deriblant å jobbe mer variert, få dypere faglig forståelse og prøve ut det teoretiske fagstoffet gjennom uteskolens praktiske arbeidsformer. Dette er i tråd med Dewey (2005) sin teori om å koble fagstoff til praksis for å forstå sammenhengen. Det kan derfor tolkes som at å jobbe med teoretiske fag på en mer virkelighetsnær og mer variert måte er mer tilpasset elevene, da elevene ofte lærer på ulike måter. Det teoretiske elevene lærer inne i klasserommet virker som å gi elevene en dypere forståelse når de får prøvd det ut på uteskole, og at det da kan gi en mer helhetlig opplæring (Husby & Fiskum, 2014b; Jordet, 1998; Skavhaug, 2014).

I empirien kommer det frem en betraktning om at andre lærere tror uteskole ikke gir like mye læring som undervisning inne gjør. Man kan tenke det er forståelig at andre lærere har denne oppfatningen hvis de tror uteskole bare er tur eller frilek. Det kan virke som at noen lærere ikke ser potensialet til uteskolen, siden uteskolen misforstås til å være en turdag uten faglig innhold. Én av informantene var bevisst på dette, og var redd for hva andre lærere ville tenke hvis klassen kom under snittet på nasjonale prøver. Skepsisen blant andre lærere til uteskole er i samsvar med Andersen (2014b) som forklarer at det er på grunn av frykten for å ikke få inn nok grunnleggende ferdigheter. Selv om dette er en forståelig frykt, trenger det ikke å være et problem da Andersen videre påpeker at lesing, skriving og regning også skjer på uteskole, selv om lærerne ikke er klar over det. Det kan derfor tenkes at uteskolens faglige fordeler bør komme tydeligere frem blant lærere, og at uteskole kan få en utvidet forståelse enn det den har blant lærere i dag.

Praktisk læring

Dagens undervisning domineres av tradisjonell klasseromsundervisning hvor teoretiske oppgaver får mest plass (Jordet, 2010; Kvam, 2016; Llewellyn, 2021), noe Dewey kritiserte ved skolen (Dewey, 1916, 1996b; Dysthe, 2001b). Dette mente også Lave og Wenger (2003) er en lite produktiv metode for læring, da det er det motsatte av situert læring. Dermed er det ikke nødvendigvis mye rom for elevene å få, eller bruke sine praktiske erfaringer. Funn fra empirien viste at flere av informantene erfarer uteskole som en god arena for praktisk læring. Dette kan tenkes fordi undervisningsrammene er mer tilrettelagt for bevegelse og aktiviteter, enn det er plass til i klasserommet. Når uteskolen legger opp til praktiske oppgaver der det

forventes at elevene er aktive, kan det tenkes at de vil få flere praktiske erfaringer og få mulighet til å bruke sine gamle erfaringer. Dette sammenfaller også med Dewey (1996c). Vaage (2001) mener at de mer praktisk anlagte elevene vil oppleve mer mestring på uteskole enn i klasseromsundervisningen. Her kommer det frem i empirien at elever med konsentrasjonsvansker oppleves å være praktisk sterke. Det kan derfor tenkes at disse elevene får vist frem sine sterkere sider i de praktiske oppgavene på uteskolen, noe som kanskje ikke er tilfellet i klasserommet med flere teoretisk tunge oppgaver. Det at disse elevene får være på en arena der de opplever mestring, kan tenkes vil føre til økt motivasjon. Uttalelser fra to av informantene viser at de erfarer nettopp dette. Man kan si at dette bidrar til økt motivasjon og mestring for praktisk anlagte elever, i mye sterkere grad enn det klasseromsundervisning gjør.

Motivasjon

Datamaterialet peker på motivasjon som en viktig faktor for å legge undervisningen ute. Mer motivasjon poengteres av én av informantene å være på grunn av tydeligere forventninger, bevegelse og det å være i en reell verden. Resten av empirien peker på at uteskole gir elevene et avbrekk fra den tradisjonelle undervisningen, er morsommere og mer lystbetont. Det kan tenkes at elevene får mer motivasjon av å være ute da de får muligheten til å være mer i bevegelse, oppgavene er mer praktiske og uteundervisningen gjør det lettere å kunne bevege seg uten å forstyrre andre. To av informantene trekker frem at elevene føler det er lettere å gjøre oppgaver ute. Ifølge teori kan dette være på grunn av uteskolens arbeidsform, som kan føre til mer repetisjon av oppgaver som kan gi elevene mestring (Sigmundsson et al., 2014). Dette er også i tråd med Vygotskij sin sosiokulturelle teori (Svanes & Andersson-Bakken, 2018; Wood et al., 1976). På en annen side trekker (Lund, 2012) frem at elever med konsentrasjonsvansker kan gjøre lærerne irriterte. Elevene kan dermed oppleve at de ikke når opp til lærernes forventninger, noe som kan føre til at de ikke opplever å mestre skolehverdagen. På grunn av dette kan det være viktig å se etter elevenes positive sider, noe som kan være lettere å gjøre på uteskole. Der kan elevene vise sine sterkere sider på en arena som de mestrer bedre enn klasserommet.

Samtidig peker teori på at elever med konsentrasjonsvansker kan få mange irettesettelser av lærerne og negative kommentarer i klasserommet (Jordet, 2007). Dette kan virke som en negativ effekt på elevenes motivasjon (Floress et al., 2018). Sutherland og Oswald (2005) trekker frem at elever med atferdsproblemer får mer kjeft og mindre ros enn andre elever. Dette til tross for at mer ros kan gi mindre forstyrrende atferd. Dette virker som et viktig

poeng å dra inn i diskusjonen om uteskole for elever med konsentrasjonsvansker. Empiri støtter at det er færre negative tilbakemeldinger på uteskole enn det er inne i klasserommet, og det kan derfor tyde på at uteskole legger opp til å gi elevene mer mestring og dermed økt motivasjon. Når elevene får positive tilbakemeldinger av lærerne, ser også de andre elevene dette (Jordet, 2007). Positive kommentarer kan føre til at eleven føler seg anerkjent av både lærere og medelever, og en følelse av at læreren har tro på eleven. Videre kan det tyde på at dette fører til at eleven ønsker å jobbe bra på uteskole, og dermed oppleve å mestre de oppgavene som vanligvis virker for vanskelige. På grunn av dette trekker alle informantene slutningen at uteskole er bra for motivasjonen til elever med konsentrasjonsvansker.

5.2.3 Begrensninger med uteskole

Planer

To av informantene opplever læreplanen som en begrensning for uteskolen. Her trekker én av informantene frem at flere av skolens planer styrer læreren bort fra uteskole. Dette kommer også frem hos Säljö (2001) som trekker frem at timeplanen bestemmer utgangspunktet for undervisningen og ikke elevenes motivasjon. På én side er det nødvendig da man ikke bare kunne brukt elevenes interesser for å bestemme lærestoffet. Man kan se fordelene ved å ta utgangspunkt i interessene der det måtte passe, spesielt for elever med konsentrasjonsvansker. Det kan tenkes at når elevenes interesser blir tatt hensyn til, vil det være større sannsynlighet for at motivasjonen og konsentrasjonen øker. Likevel er det mye som er forhåndsbestemt av det elevene skal lære om, som ikke nødvendigvis er like lett å knytte til interessene. Men her kan det igjen være mulig å introdusere elevene for nye tema som kanskje kan føre til nye interesser. Det er kanskje ikke slik at alt elevene lærer om har potensial til å bli en interesse, men her kan kanskje uteskolens innfallsvinkler til fagstoffet øke potensialet for å vekke interessene til elevene. På skolen, og kanskje enda mer på uteskolen, har lærerne stor metodefrihet der det ofte bare er fantasien som setter grenser. Likevel er dette ifølge empiri ikke nok for å minke den begrensende følelsen planene gir.

Det kommer også frem fra datamaterialet at timeplanen plasserer mindre engasjerte lærere til å ha uteskole. På én side kan dette forhåpentligvis føre til at disse lærerne får øynene opp for uteskole og ønsker å ha det på flere trinn. Men det kan tenkes ut fra empiriens og teoriens funn at lærerne kan påvirke elevenes engasjement, motivasjon og læreglede (Jordet, 1998; Lave & Wenger, 2003). Uteskolen skal oppleves som en lystbetont læringsarena og da er ofte læreren en rollemodell. Hvis læreren ikke ser ut til å være engasjert, vil dette kunne smitte

over på elevene. Og kanskje da spesielt de som allerede ikke er så motiverte og glad i uteskole fra før av. Det er ikke alltid lett å late som at man er engasjert over noe, men det kan være lurt at lærerne er klar over hvilken rolle og påvirkningskraft de har når de er på uteskole.

Holdninger

Som nevnt i forrige avsnitt er det flere årsaker til manglende praktiske erfaringer hos elever. Disse kan man også tenke er de samme årsakene som påvirker holdningene elevene har til naturen. Én mulig forklaring kan være den økte distanseringen barn opplever til naturen. Dette er noe som ofte forklares med blant annet økt skjermtid (Meld. St. 39 (2001-2002); Skaugen, 2014; Whitehead, 2014). Økt skjermbruk fører ofte til at elevene oppholder seg mer inne og får en mer fysisk inaktiv hverdag. Det kom frem i empirien at digitale hjelpemidler ikke er særlig utbredt på uteskole. Hvis det ble brukt var det slik at elevene kunne lage læringsvideoer. På en side kan dette være en fin måte å lage en rød tråd mellom ute- og klasseromsundervisning, noe Jordet (1998) påpeker er viktig. Men på en annen side kan dette endre fokuset til elevene når de er på uteskole. Det kan tenkes at skjermen blir en distraksjon fra naturens muligheter, og kanskje da spesielt for elevene med konsentrasjonsvansker. Hjelpemidler er noe elevene kan lage inne også, og det trenger dermed ikke være eneste mulighet for å skape en rød tråd. Noen av informantene brukte for eksempel å dokumentere uteskoledagen med bilder som de viste inne i klasserommet. Det å la elevene bruke digitale hjelpemidler på uteskolen kan derfor noen stille seg kritiske til. Ved å la uteskolen ha begrenset bruk av digitale hjelpemidler kan skolen bidra til at elevenes skjermbruk går ned, og at de kanskje får øynene opp for andre læringsarenaer på fritiden som ikke bare er digitale.

Ifølge (Jordet, 2010) er konsekvenser av fysisk inaktivitet blant annet et økende fedmeproblem og endringer i barns holdninger til naturen. Dette kan føre til en negativ spiral der barna får en negativ motorisk utvikling, noe som kan gjøre terskelen høyere og motivasjonen lavere for å være fysisk aktiv. Denne trenden kan også snus ved hjelp av uteskolen (Handeland, 2009). Datamaterialet viste at flere elever synes gåturen er det kjedeligste med uteskolen. Her kan det tenkes at elever med konsentrasjonsvansker opplever turen som lite spennende og variert. For å forhindre dette kan lærerne finne på opplegg underveis eller lage skattekart som de kan følge gruppevis, hvis ressursene tillater dette. Gåturen kan også ofte bli preget av stressede lærere som prøver å holde klassen samlet og unngå farlige situasjoner i trafikken. Dette er noe som kan smitte over på elevene og som kanskje kan gi dem dårlige erfaringer med både gåturen og uteskolen. På observasjonsdagen

fikk elevene ganske frie tøyler på gåturen. De kunne gå med hvem de ville, eller alene, og de kunne gå frem og tilbake i rekken. Hvis elevene så noe spennende hadde de mulighet til å stoppe opp og undre seg. Her kan det tenkes at elevene får en mindre stressende gåtur da den typiske gåturen ofte inneholder en del irettesettelser og strenge beskjeder fra lærerne.

For andre elever kan gåturen være kjedelig fordi de kanskje ikke er så sterke motorisk på grunn av mye inaktivitet. Man kan tenke seg at det fører til ubehagelige følelser som å bli flau over å alltid være den bakerste som de andre må vente på. Men her viser erfaringer fra empirien at dette kan snu. Datamaterialet viste at en elev som var lite aktiv og overvektig ble mer aktiv og opplevde bevegelsesglede ved å ha uteskole regelmessig, da naturen trigger elever til å bevege seg (Andersen & Fiskum, 2014; Jenssen, 2014; Lyngstad, 2010). Man kan tenke at uteskole bidrar til å minke distanseringen elevene har til naturen, noe som igjen fører til at elevenes holdninger endres og interessen øker for å bruke naturen som læringsarena på skolen og fritiden.

Vær og klær

Datamaterialet indikerer at elevenes læring begrenses når de fryser. Det kan tenkes å være flere og sammensatte grunner for dette. Her kan også en av årsakene være elevenes distansering til naturen. Når elevene ikke oppholder seg mye i naturen kan de gå glipp av viktige erfaringer til hvordan man for eksempel skal kle seg etter været (Andersen & Fiskum, 2014; Jordet, 1998). Flere av informantene opplever at mange elever ikke har gode nok klær på uteskolen, og ofte er dette elevene som har konsentrasjonsvansker. Dette kan kanskje skyldes foreldrenes økonomi eller at foreldrene av ulike årsaker har manglende kunnskap om hvordan man burde kle seg etter været i Norge. Empirien stemmer overens med teorien til Bunting og Lund (2006), som har funnet ut at konsentrasjonen svekkes av å fryse. Maslows behovspyramide (Lund, 2012) illustrerer at fysiologiske behov må dekkes for å konsentrere seg om neste behov. Når elevene fryser kan det tenkes at et grunnleggende behov ikke er dekket. Dermed kan det å løse en matteoppgave være mindre viktig enn å få varmen. Man kan tenke seg at for en elev med konsentrasjonsvansker er det en dårlig kombinasjon å fryse samtidig som man skal gjøre noe faglig. Her har uteskolens praktiske aktiviteter et godt utgangspunkt til at man får varmen i seg. Likevel er det begrenset hvor mye løping kan hjelpe når elevene kommer med tøysko mens det regner. Ved å passe på at alle elevene har gode nok klær, for eksempel ved hjelp av en boks med glemte klær, og gi dem regelmessige

naturopplevelser, kan uteskole kanskje bidra til å utjevne sosioøkonomiske forskjeller og gi elevene et bedre felles utgangspunkt i undervisningen (Jordet, 1998, 2010).

5.2.4 Destinasjoner til uteskole

Flere av norske skoler benytter faste lokasjoner for uteskolen (Andersen, 2014a, 2014b). På én side kan denne praksisen gi et smalere læringsutbytte da det er mye mer enn skogen som kan være en læringsarena i uteskolen. Funn fra empirien viser at alle lærerne bytter på hvor de har uteskole, der halvparten har en fast base de vender tilbake til. Her er det spesielt én informant som skiller seg ut da de er så heldig å ha et eget klasserom i skogen. Derfor kan det tenkes at denne informanten ikke trenger å ta like mye hensyn til for eksempel været når opplegget planlegges. Likevel er det viktig at læreren ikke bare flytter klasseromsundervisningen fra skolen til klasserommet i skogen, da dette kan være med på å ødelegge poenget med uteskole. Uteskolen kan som tidligere sagt være inne, men da tenker man som oftest på museumsbesøk og lignende. Sett fra en annen side kan en fast destinasjon gi elevene mer eierskapsfølelse til stedet, noe som ifølge Andersen og Fiskum (2014) kan bidra til å gi elevene en følelse av forutsigbarhet. Det å vite hva som kommer til å skje og hvor det skal skje kan kanskje gi elevene en følelse av ro. Likevel kan for mye informasjon ødelegge litt av spenningen med hva som skal skje på uteskoledagen. I teorien kommer det frem at Jordet (1998) merker forberedte elever er mer avslappet, tryggere og dermed mer konsentrerte. Likevel betyr det ikke at man skal låse seg til én destinasjon for å skape forutsigbarhet, men en fin kombinasjon av nye steder og faste steder kan være bra.

I empirien kommer det frem at én av informantene motiveres til å bruke nærmiljøet som læringsarena, da det er nærmiljøet elevene skal inkluderes i. På den måten kan elevene slippe å kjenne på dekontekstualisering som mange kan kjenne på i klasserommet. Dette sammenfaller med Jordet (2010) som poengterer læringspotensialet nærmiljøet har som læringsarena, da elevene får konkrete livserfaringer som føles meningsfulle. Dette er også noe som stemmer overens med Lave og Wenger (2003) sin teori om situert læring, da elevene får oppleve det de skal lære om i naturlige situasjoner. Situert læring kan derfor føles mer engasjerende for elevene, da de for eksempel kan lære om vikingtiden ved å besøke et vikingmuseum, istedenfor å lese om det i en bok. Dette stemmer også overens med Dewey sin sosiokulturelle teori, der erfaringer er bedre enn teori (Dewey & Hinchey, 2018). Her kan man kanskje si at uteskolen er mer tilrettelagt for situert læring enn klasseromsundervisning.

Her poengterte én av informantene at når kommunen (stedsnavn) din er klasserommet, er det lite som ikke kan læres.

5.2.5 Fag på uteskole

Jordet (2010) konkluderer med at alle fag kan brukes i uteskolen og at det er godt tilrettelagt for tverrfaglig undervisning. Men her har derimot informantene ulike erfaringer. Halvparten av informantene har god erfaring med å bruke alle fagene, og alle bortsett fra én vektlegger basisfagene og verner de praktisk-estetiske fagene. Én av informantene har et annet perspektiv, da læreren foretrekker å verne basisfagene. Det kan tenkes at en fordel med dette er at de praktisk-estetiske fagene faller mer naturlig å ha på uteskolen da de allerede er praktiske i seg selv. Det kan virke som at man ikke trenger å tenke veldig annerledes i planleggingen da det ikke er like stor forskjell på om undervisningen er inne eller ute. I tillegg får man kanskje ikke det samme presset fra planer og krav som de teoretiske fagene har. På den andre siden har vi de andre informantene. Deres synspunkt kan forklares med at de praktisk-estetiske fagene oppleves som pausefag for elevene på skolen, da de oppleves som et kjærkomment avbrekk fra de andre teoretiske fagene. Selv om uteskolen oppleves mindre faglig og som et teoretisk avbrekk på grunn av de lystbetonte aktivitetene, er det ikke nødvendigvis slik. Hvis man bruker mange praktisk-estetiske fag på uteskolen merker man nok ikke like stor forskjell, da alle aktivitetene allerede er praktiske. Men på skolen kan det tenkes at elevene vil merke at alle de praktisk-estetiske fagene er brukt opp på uteskolen. Det kan da tenkes at skolehverdagen fort mister den lille variasjonen og den praktiske biten som de praktisk-estetiske fagene gir, og kan dermed bli teoretisk tung. Man kan da se for seg at en konsekvens av dette vil være nødvendig med enda flere tiltak i klasserommet for elevene med konsentrasjonsvansker.

5.2.6 Spesielle tiltak

Det kommer frem i empirien at hyppige pauser er et effektivt tiltak for elever med konsentrasjonsvansker. En forklaring kan være at barn ikke er skapt til å sitte stille (Vingdal, 2018). Å kreve at elevene skal sitte stille og følge med i én time i strekk kan derfor tenkes er å sette forventningene for høyt. Dette kan føre til at noen elever ikke får den tilpassede undervisningsrammen (Bunting & Lund, 2006). Ifølge Dewey (1996b) er grunnen til barns behov for pauser i klasserommet for å kunne få utløp for energien sin gjennom aktiviteter og bevegelse. Noen vil mene at gjennom uteskolen er forventningene og rammene mer tilpassede

for elever med konsentrasjonsvansker. Begrunnelsen kan være at istedenfor å forvente at de skal være stille og sitte stille, forventes det at de skal være aktive og bevege seg.

Et annet tiltak som blir trukket frem i empiri og teori er variasjon (Fiskum, 2015). Dette kan tenkes å være et godt tiltak da læreren ikke havner i et gammelt mønster og ikke legger vekt på å tilpasse seg etter elevenes behov. Man kan også tenke seg at variasjonen hjelper for å gi elevene ulike innfallsvinkler til fagstoffet. Det at undervisningen er preget av variasjon kan tenkes vil hjelpe elever med konsentrasjonsvansker da de får et avbrekk i byttene. I tillegg kan man kanskje lettere opprettholde interessen til elevene og unngå kjedsomhet. Når lærerne gir elevene varierte arbeidsmåter og tilnæringsmåter til stoffet, kan det også øke sannsynlighet for å treffe læringsstilen til elevene (Bunting & Lund, 2006; Roberts, 2004). På uteskolen blir det fort mer variasjon enn i klasserommet, da oppgavene ofte er aktivitetspreget og på ulike steder. På denne måten kan elevene få flere erfaringer og opplevelser knyttet til lærestoffet. Det sammenfaller med Fiskum og Suul (2014) sin teori om at dette kan gjøre det lettere for elevene å huske det de lærer. I tillegg mener Bunting og Lund (2006) at variasjonen også hjelper elevene til å konsentrere seg bedre.

Ifølge empiri og teori er det mange eksempel på tiltak for elever med konsentrasjonsvansker. Det man likevel kan tenke over, er at disse ofte gjelder for klasseromsundervisningen. Dette kan tolkes til at uteskolens rammer og natur kan være en mer tilrettelagt læringsarena for elever med konsentrasjonsvansker, da lærerne kan trappe ned på noen av tiltakene de har fra klasseromsundervisningen. Informantene påpeker at konsentrasjonsvanskene ikke blir borte selv om de er på uteskole. Men det er påfallende mindre tiltak som er nødvendig, noe som kan tolkes at det kan være lettere å holde konsentrasjonen på uteskolen. Det har blitt påpekt flere ganger at uteskolen skal inneholde lystbetont aktiviteter, og at elevene opplever den som mindre faglig (Fiskum & Jacobsen, 2015; Jordet, 1998). Dette er noe som kan tenkes er en faktor som hjelper på konsentrasjonsvanskene.

6. Avslutning

I denne oppgaven har vi utforsket læreres forståelse av uteskole, og hvordan uteskole kan styrke elever med konsentrasjonsvansker. Vårt mål har vært å få et innsyn i hvordan lærere opplever uteskole som arbeidsmetode, da det viser seg å variere hvor mye skoler benytter seg av denne metoden. I tillegg ville vi høre om lærerne opplevde at uteskole har en spesielt positiv virkning på elever med konsentrasjonsvansker.

6.1 Sammendrag av svar

Alle informantene mente at uteskole er en god metode for å få inn mer bevegelse og variasjon i undervisningen. I tillegg har studien vist at alle informantene mente uteskole er en god arbeidsmetode for elever med konsentrasjonsvansker. De opplevde at de ulike problemene som ofte er forstyrrende i den tradisjonelle klasseromsituasjonen ikke var like fremtredende når de hadde uteskole. Likevel påpeker flere av informantene at konsentrasjonsvanskene ikke forsvinner helt, da det kan være ulike årsaker til at de har vansker med å konsentrere seg. Videre vil vi legge frem våre hovedpoeng.

Uteskole gjør at både lærere og elever kan knytte bedre relasjoner, og gjelder både lærer-elev-relasjonen og elev-elev-relasjonen. Dette er på grunn av de uformelle undervisningsrammene uteskolen har naturlig. I tillegg får elevene gode opplevelser sammen, som gjør at de kan få en positiv fellesskapsfølelse som gjør at læringsmiljøet kan bli bedre. Med en god relasjon i bunn vil det også være lettere for læreren å tilpasse undervisningen både inne og ute for elever med konsentrasjonsvansker. Da kan eleven være mer motivert til å holde avtaler og eleven kan håndtere irettesettelser bedre da eleven er sikker på at det er atferden læreren kommenterer og ikke eleven. Det blir også mindre irettesettelser i naturen, da det er mer rom for lyder og bevegelse.

I naturen blir elevenes sanser stimulert mer enn i klasserommet. Når sansene blir stimulert vil elevene få flere knagger å feste det faglige på. Derfor vil sansestimuleringen hjelpe elevene til å huske fagstoffet til senere, man oppnår dermed dybdelæring på uteskole. Når nærmiljøet blir brukt får elevene mulighet til å oppleve det de skal lære om. Dette er mye mer motiverende enn å lese om fagstoffet i en bok, og det vil også være lettere å huske på grunn av sanseopplevelsene. Når lærerne bruker nærmiljøet blir undervisningen mer virkelighetsnær,

og blir da mer meningsfull. Dette kan gjøre at elevene med konsentrasjonsvansker synes undervisningen er mer interessant og motiverende, noe som kan hjelpe på konsentrasjonen.

Informantene trekker frem uteskolen som et sted der det er mer frilek og lærerstyrt lek i form av lystbetonte aktiviteter. Siden elevene i begynneropplæringa kommer rett fra mye lek i barnehagen, kan lek i uteskolen gjøre overgangen til førsteklasse lettere. Leken kan også bidra til et bedre klassemiljø, da flere elever leker sammen og blir introdusert for nye leker de kan bruke i skolegården. For elevene med konsentrasjonsvansker kan frileken gi elevene positive opplevelser sammen med klassen, og de kan bli tryggere på flere medelever. Den faglige leken på uteskole er ofte praktisk utformet. Dette kan hjelpe elever med konsentrasjonsvansker å vise sine sterkere sider, noe som kan gi dem positiv oppmerksomhet fra medelevene og lærerne. Den positive oppmerksomheten kan føre til at elevene med konsentrasjonsvansker kan få bedre selvfølelse.

Ut ifra vår forskning ser vi at det er flere positive sider med uteskole enn negative, vi har derfor valgt å fokusere mest på de positive sidene. De negative sidene handlet mye om været, skolens ressurser og holdningene til elevene. Både skolens ressurser og været er noe man ikke kan styre som lærer, og vi vil derfor ikke gå videre inn på dette. Holdningene til elevene i dagens samfunn påvirkes av mye skjermbruk som kan føre til inaktivitet, dette kan igjen få negative konsekvenser for elevenes fysiske og psykiske helse. Gjennom uteskole kan elevenes holdninger til å være ute i naturen endre seg, noe som kan føre til at de får positive holdninger til naturen og bedre fysisk og psykisk helse. Man kan derfor si at uteskole: “berører hele mennesket – og dermed alle sider av skolens arbeid” (Jordet, 1998, s. 199). På bakgrunn av empiri og teori er vår konklusjon at uteskole er en god arbeidsmåte og læringsarena både for elever generelt, men spesielt for elevene med konsentrasjonsvansker.

6.2 Spørsmål som ble reist i undersøkelsen og forslag til videre forskning

I arbeidet med denne masteroppgaven føler vi at vi fikk besvart vår problemstilling. Vi oppdaget at det fins lite forskning som handler om konsentrasjonsvansker og uteskole sammenkoblet. Derfor tenker vi dette er noe som kan bli brukt til videre forskning, og da kanskje med andre perspektiver. Oppgaven vår tok utgangspunkt i seks læreres erfaringer med uteskole og deres elever med konsentrasjonsvansker. Derfor er det ikke en selvfølge at vår konklusjon gjelder alle læreres erfaringer. En lik studie, men med flere informanter hadde

derfor vært interessant. Det som også hadde vært interessant var å få elevenes perspektiv på uteskole som læringsarena. Da kunne man for eksempel hatt en sammenligningsstudie der vi intervjuet elever med og uten konsentrasjonsvansker. På den måten kunne vi fått dypere forståelse av hvordan elevene opplever uteskole som læringsarena sammenlignet med tradisjonell klasseromsundervisning. Et annet forslag til videre forskning fikk vi av én av informantene. Læreren erfarer at det er påfallende mindre konflikter dagen etter uteskolen, men hadde ingen klare svar på hvorfor dette skjedde. Vi ble selv veldig nysgjerrige, og derfor hadde videre forskning vært interessant for å finne ut om det bare er tilfeldig for denne informantens klasse, eller om dette er en generell effekt uteskole har på alle elever.

En siste tanke som oppstod under arbeidet med denne masteroppgaven var mangelen på uteskole som en del av lærerutdanningen. Vi tror at hvis universitetene kunne prioritert uteskole i opplæringen, for eksempel gjennom kurs av engasjerte lærere eller som en del av lærerstudiet, kunne dette åpnet øynene til flere fremtidige lærere om at uteskole har et godt potensial som arbeidsmetode og læringsarena. Ved å introdusere flere lærere for uteskole kan dette i det store bildet forbedre folkehelsen til elevene i Norge. Men dette er kanskje ikke realistisk før vi har fått mer forskning på uteskole.

7. Litteraturliste

- ADHD-Norge. (2020, 2020, 6. oktober). *Utredning av ADHD for barn*. ADHD Norge.
<https://www.adhdnorge.no/artikkel/utredning-av-adhd-for-barn>
- Andersen, H. P. (2014a). Det bebygde miljøet som læringsarena. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s. 237-251). Cappelen Damm Akademisk.
- Andersen, H. P. (2014b). Grunnleggende ferdigheter og uteskole. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s. 83-97). Cappelen Damm Akademisk.
- Andersen, H. P. & Fiskum, T. A. (2014). Hva er uteskole? I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s. 15-29). Cappelen Damm Akademisk.
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 57-89). Universitetsforlaget.
- Bjelland, M. & Klepp, K. I. (2000). *Skolemåltidet og fysisk aktivitet i grunnskolen*. Institutt for ernæringsforskning. <https://docplayer.me/12351213-Skolemaltidet-og-fysisk-aktivitet-i-grunnskolen.html>
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 43-56). Universitetsforlaget.
- Bufdir. (2020, 2020, 27. november). *Atferdsvansker - ulike metoder*. Bufdir.
https://www.bufdir.no/barnevern/tiltak_i_barnevernet/metoder/
- Bunting, M. & Lund, T. S. (2006). *Mill: Mange intelligenser, læringsstiler, læringsstrategier. På vei mot tilpasset opplæring*. PEDLEX.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and*
- Dewey, J. (1889). *Applied psychology. An introduction to the principles and practice of education*. Educational Publishing Company.
<https://ia802700.us.archive.org/5/items/appliedpsycholog00mclerich/appliedpsycholog00mclerich.pdf>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillian.
- Dewey, J. (1996a). Barnet og læreplanen (B. Christensen, Overs.). I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling* (s. 23-40). Ad Notam Gyldendal.

- Dewey, J. (1996b). Erfaring og tenkning (B. Christensen, Overs.). I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling* (s. 53-66). Ad Notam Gyldendal.
- Dewey, J. (1996c). Planmessig ordning av lærestoffet (B. Christensen, Overs.). I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling* (s. 67-79). Ad Notam Gyldendal.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse* (J. Wrang, Overs.). Klim.
- Dewey, J. & Hinchey, P. H. (2018). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. Myers Education Press.
- Dollman, J., Boshoff, K. & Dodd, G. (2006). The relationship between curriculum time for physical education and literacy and numeracy standards in South Australian primary schools. *European Physical Education Review*, 12(2), 151-163.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1356336X06065171>
- Dorling, H., O., M. & Jones, M. A. (2020). Implementing physically active teaching and learning in primary school curricula in the United Kingdom. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 49(8), 970-985.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1817968>
- Duvner, T. (1999). *AD/HD: Impulsivitet, overaktivitet og konsentrasjonsvansker*. NKS-forlaget.
- Dysthe, O. (2001a). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 9-30). Abstrakt Forlag.
- Dysthe, O. (2001b). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. & Igland, M. A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 73-90). Abstrakt forlag.
- Fiskum, T. A. (2014). Uteområdet til inspirasjon og motivasjon for allsidig aktivitet. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s. 70-80). Cappelen Damm Akademisk.
- Fiskum, T. A. (2015). *Outdoor Education as an Alternative and Complementary Pedagogy - Acknowledging the nature of children* [Doktorgradsavhandling, Norwegian University of Science and Technology]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/283752/Fiskum%2c%20Tove%20A.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Fiskum, T. A. & Jacobsen, K. (2012). Individual Differences and Possible Effects from Outdoor Education: Long Time and Short Time Benefits. *World Journal of Education*, 2(4), 20-33. <https://doi.org/https://doi.org/10.5430/wje.v2n4p20>

- Fiskum, T. A. & Jacobsen, K. (2015). Children with Reading Disabilities and Outdoor Education. *International Education Research*, 3(4), 1-15.
https://www.researchgate.net/profile/Tove-Fiskum/publication/283541244_Children_with_Reading_Disabilities_and_Outdoor_Education/links/56b469e108ae61c480591611/Children-with-Reading-Disabilities-and-Outdoor-Education.pdf
- Fiskum, T. A. & Suul, U. (2014). Hvordan kan ulike kunnskapsformer berike undervisningen i uteskolen? I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s. 137-146). Cappelen Damm Akademisk.
- Floress, M. T., Jenkins, L. N., Reinke, W. M. & McKown, L. (2018). General Education Teachers' Natural Rates of Praise: A Preliminary Investigation. *Behavioral Disorders*, 43(4), 411-422. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0198742917709472>
- Handeland, M. (2009). Effektive tiltak mot fedme hos barn. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 8, 730. <https://doi.org/https://doi.org/10.4045/tidsskr.09.0354>
- Haugen, T., Säfvenbom, R. & Ommundsen, Y. (2011). Physical activity and global self-worth: The role of physical self-esteem indices and gender. *Mental health and physical activity*, 4(2), 49-56.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2011.07.001>
- Husby, J. A. & Fiskum, T. A. (2014a). Læringens mange dimensjoner. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s. 59-69). Cappelen Damm Akademisk.
- Husby, J. A. & Fiskum, T. A. (2014b). Undervisningsmetoder ute og inne - den gode sammenhengen. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s. 30-43). Cappelen Damm Akademisk.
- Hvidsten, B. B. & Valle, A. M. (2021). Counsellors perception of the phenomenon of concentration difficulties. *Support for Learning*, 36(1), 83-101.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-9604.12340>
- Jenssen, A. R. (2014). Fag i uterom. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 114-133). Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom: Uteskole i teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.

- Jordet, A. N. (2007). *Nærmiljøet som klasserom: En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. Brage Inn. https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/132008/Jordet_A_nærmiljøet.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen, T. & Kampmann, J. (2005). Samspill mellom fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 43-67). Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>
- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole*. Universitetsforlaget.
- Kvello, Ø. (2014). Lærevansker hos barn med alvorlige atferdsvansker. I H. Sigmundsson (Red.), *Læringsvansker* (s. 23-69). Fagbokforlaget.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring: Og andre tekster* (B. Nake, Overs.). Hans Reitzels Forlag.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Llewellyn, B. (2021). Physically Active Learning With Tagtív8. *Childhood Education*, 97, 38-45. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00094056.2021.1982290>
- Lund, I. (2012). *Tydelige voksne: Når atferd utfordrer*. Portal.
- Lyngstad, I. (2010). Bevegelsesglæden i kroppsøving. I M. Stende (Red.), *Forskning Trøndelag* (s. 65-78).
- Meld. St. 39 (2001-2002). *Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge*. B.-o. familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-39-2001-2002-/id470899/?ch=8>
- Mjaavatt, P. E. & Skisland, J. O. (2004). *Fysisk aktivitet i skolehverdagen* (IS-1156). Sosial- og helsedirektoratet.

- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (Vol. 2/2000, s. 383). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Norheim, B. (u.å.). *Maslows behovspyramide* [Illustrasjon]. Nasjonal Digital Læringsarena. <https://ndla.no/subject:1:03e810db-3560-47b5-a5f6-e7afe1d0a2d6/topic:1:283ddec5-923c-412c-b880-cf71f42516d2/topic:1:fcd739b6-1047-47d7-8091-fec8c1c2cf22/resource:ff86602f-473d-4f4b-a356-65d2ecd104a1>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Ommundsen, Y. (2014). Fysisk aktiv læring og kroppsøvningsfaget. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 96-113). Gyldendal Akademisk.
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2018). Contradictions as Drivers for Improving Inclusion in Teaching Pupils with Special Educational Needs. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 11-22. <https://doi.org/http://doi.org/10.5539/jel.v7n3p11>
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen* (s. 13-31). Universitetsforlaget.
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2000-04-14-31). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/lov/2000-04-14-31>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roberts, A. V. (2004). Forskning på sansemessige styrker. Jeg ser hva du mener. Jeg hører hva du sier. Holder du kontakten? Beveger du deg i min retning?: Del 2. Sansemessige styrker hos elever i amerikansk grunnopplæring (1.-12. trinn) (J. B. Holmberg & T. Guldahl, Overs.). I R. Dunn & S. Griggs (Red.), *Læringsstiler: Grunnbok i Dunn og Duns læringsstilmmodell* (s. 53-63). Universitetsforlaget.
- Røykenes, K. (2009). Metodetriangulering - et metodisk minefelt eller en berikelse av fenomener? *Sykepleien forskning*, 3(4), 224-226. <https://doi.org/https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2008.0081>
- Sigmundsson, H., Leversen, J. & Haga, M. (2014). Læring av ferdigheter - erfaringsbasert seleksjon. I H. Sigmundsson (Red.), *Læringsvansker* (s. 13-22). Fagbokforlaget.
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J. W. R., van Mechelen, W. & Chinapaw, M. J. M. (2012). Physical Activity and Performance at School: A Systematic Review of the

- Literature Including a Methodological Quality Assessment. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 166(1), 49-55. <https://doi.org/https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.716>
- Skaugen, R. (2014). Når natur oppleves som truende. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 223-236). Gyldendal Akademisk.
- Skavhaug, T. W. (2014). Ute i naturlandskapet. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s. 193-209). Cappelen Damm Akademisk.
- Statped. (2020, 2020, 3. desember). *Matematikk som følgevanske*. Statped.
<https://www.statped.no/matematikkvansker/matematikk-som-folgevanske/konsentrasjonsvansker/>
- Stray, T. (2013). *DAt-Kon - et vekrtøy for differensier av atferds- og konsentrasjonsvansker hos barn* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. UIS Brage.
https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/185890/Stray_Torstein.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sutherland, K. S. & Oswald, D. P. (2005). The Relationship Between Teacher and Student Behavior in Classrooms for Students with Emotional and Behavioral Disorders: Transactional Processes. *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), 1-14.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10826-005-1106-z>
- Svanes, I. K. & Andersson-Bakken, E. (2018). En lærers bruk av spørsmål som stillasbygging i lese- og skriveopplæringen. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 163-185). Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv* (S. Moen, Overs.). Cappelen Akademisk Forlag. (Opprinnelig utgitt 2000)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Unhjem, A. & Frenning, I. (2019). Det største klasserommet er alltid ledig - Erfaringsbasert læring i skolens uterom. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærming til skole og SFO* (s. 173-190). Universitetsforlaget.
- Vingdal, I. M. (2014a). Fysisk aktiv læring i grupper. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 60-80). Gyldendal Akademisk.
- Vingdal, I. M. (2014b). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringssyn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 37-59). Gyldendal Akademisk.

- Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 33-52). Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Red.). Harvard University Press.
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 129-150). Abstrakt Forlag.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Whitehead, M. (2014). Physical Literacy, kroppsøvningsfaget og kroppsøvningslæreren. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 81-95). Gyldendal Akademisk.
- WHO. (2021). Kapittel V (F00-F99) Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. I *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer (ICD-10)* (10. utg.). Direktoratet for e-helse.
<https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/2/0/2595808>
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Waade, L. & Ingvaldsen, R. P. S. (2014). Uro i skolen, fysisk aktivitet og ADHD. I H. Sigmundsson (Red.), *Læringsvansker* (s. 137-159). Fagbokforlaget.

8. Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Godkjenning av NSD

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Selvplagiat

Vedlegg 5: Samarbeidsprosess og den enkeltes bidrag

Vil du delta i masterprosjektet

«Uteskole for elever med konsentrasjonsvansker»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt.

Formål

I dette prosjektet vil vi undersøke hvordan lærere beskriver sine erfaringer og opplevelser fra uteskole, og vi ønsker å få svar på om uteskole er en nyttig arbeidsmåte for elever som trenger mer bevegelse og variasjon i skolehverdagen, og om uteskole bør være en større del av skoletiden til elevene på småskolen. Vi har lyst å intervju opp til seks lærere som har erfaring med uteskole, der en eller to har spesialpedagogisk kompetanse. Vi har også lyst til å observere én av lærerne vi intervjuer for å få et annet perspektiv på bruken av uteskole som arbeidsmetode. Vi håper du vil være med!

Problemstillingen vår er:

Hvilke erfaringer har lærere på småskolen med uteskole som arbeidsmåte for å styrke læring for elever med konsentrasjonsvansker?

Vi vil sende dere intervjuguiden på forhånd sånn at dere kan forberede dere på spørsmålene som kommer.

Dette er et forskningsprosjekt til vår masteroppgave i begynneropplæring med spesialpedagogikk, som skal skrives våren 2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet. Studentene som skal gjennomføre og skrive masteroppgaven er Stine Høglind Sletta og Ingvil Hauge Østerhus. Veilederen vår som skal hjelpe oss gjennom prosessen heter Maryann Jortveit.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har valgt å spørre deg fordi vi har hørt eller lest at du aktivt bruker uteskole som arbeidsmåte og at du jobber på småskolen. Eventuelt at du tidligere har brukt uteskole aktivt i undervisningen på småskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju som varer i ca. 1 time. Vi vil enten komme til din skole eller avtale et digitalt intervju. Begge studentene vil være til stede under intervjuene, der den ene intervjuer og den andre noterer. De fleste av spørsmålene vil være planlagte på forhånd (intervjuguide), mens noen spørsmål er spontane oppfølgingsspørsmål knyttet til svarene deres. Intervjuet vil bli tatt opp på tildelt lydopptaker fra UiA. Intervjuet vil bli destruert etter transkribering (gjøre lyd om til tekst).

Vi ønsker å observere én av intervjukandidatene en dag de har uteskole. Hvis du ønsker å være med på denne delen av forskningsprosjektet, innebærer dette at vi kommer til dere og observerer læreren gjennom dagen. Under observasjonen vil begge studentene være til stede og ta feltnotater for hånd. Vi ønsker å fokusere på læreren og ikke elevene, da det er lærerens pedagogikk og didaktikk som er relevant for vårt prosjekt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som har tilgang til opplysningene om deg er Stine, Ingvil og vår veileder Maryann. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det vil bli brukt lydopptaker fra UiA under intervjuet. Det er kun Stine og Ingvil som skal lytte til opptaket for å transskribere det som har blitt sagt. Den vil deretter bli destruert. For å beskytte personvernet til elevene, ønsker vi ikke å få personopplysninger om elevene under intervjuet, og vi vil heller ikke skrive ned personopplysninger om elevene

under observasjon. Under observasjonen vil vi ikke ha med mobiltelefonene våre for å være helt sikre på at barnas personvern blir overholdt. I den ferdige masteroppgaven vil dere ikke være gjenkjennbare, da vi ikke vil nevne navnet eller skolen deres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er rundt juni 2022(?). Når prosjektet avsluttes, vil alt av personopplysninger slettes/destrueres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra UiA har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- UiA ved Stine Høglind Sletta (stinhs17@uia.no), Ingvil Hauge Østerhus (ingvho17@uia.no) og veileder Maryann Jortveit (maryann.jortveit@uia.no)
- Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold johanne.lavold@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Stine Høglind Sletta & Ingvil Hauge Østerhus

Maryann Jortveit

(Forskere)

(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Uteskole for elever med konsentrasjonsvansker*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon
- at Stine og Ingvil kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Godkjenning av NSD

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Uteskole for elever med konsentrasjonsvansker

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Maryann Jortveit, maryann.jortveit@uia.no, tlf: 40065590

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Stine Høglind Sletta / Ingvil Hauge Østerhus, stinhs17@uia.no / ingvho17@uia.no, tlf: 48277847/97585661

Prosjektperiode

20.12.2021 - 30.06.2022

Vurdering (1)

23.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 23.12.2021. Behandlingen kan starte. LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet. OBSERVASJON AV

UNDERSVISNING Vi forstår det slik at det skal gjennomføres observasjon av undervisning. Vi minner om at det bare skal samles inn personopplysninger om de lærerne som samtykker til deltakelse. Vi anbefaler også at det informeres muntlig om prosjektet av forskningsetiske hensyn.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre

dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Intervjuguide

Info: Viktig at lærerne ikke gir opplysninger om elever, og at de snakker på et generelt grunnlag. Ikke utgi navn på elever.

Utdanning og erfaringsbakgrunn

1. Alder, utdanning og arbeidserfaring i skolen
2. Hvor lenge har du brukt uteskole som arbeidsmetode, og hva var det som fikk deg til å begynne med det?
3. Hva er din motivasjon for å bruke uteskole som arbeidsmetode?
4. Har du noen erfaringer fra du selv gikk på skolen?
 - a) Bruker du disse erfaringene nå som du selv er lærer?

Generelt om uteskole

5. Hva legger du i begrepet uteskole?
 - a) Positive og negative sider
6. Hvilke typer elever mener du at uteskole er bra for?
 - a) Hvorfor?
7. Hva er det som gjorde at du ønsket å ha så mye uteskole i din undervisning?
 - a) Hvorfor?
 - b) Hva er det som avgjør om du kan ha ønsket mengde uteskole?
8. Hvilke fag er det dere har mest uteskole i, og hvordan legger dere opp undervisning de dagene dere har uteskole?
 - a) Hvorfor?
 - b) Noen fag det ikke går å ha uteskole? Hvorfor?
 - c) Er det noen begrensninger?

Uteskole og konsentrasjonsvansker

9. Hva legger du i begrepet konsentrasjonsvansker?
10. Hvordan synes du din kompetanse er i forhold til barn med konsentrasjonsvansker?

11. Kan du gi et eksempel på hvordan du løste et tilfelle der en elev slet med konsentrasjonen?
12. Hva slags effekt tenker du at uteskole kan ha på elever med konsentrasjonsvansker, og hvorfor?
- a) Hva er det som gjør at uteskole er bedre tilpasset for elever med slike vansker?
 - b) Tenker du at det med fordel kan bli brukt mer uteskole i skolene for at disse elevene ikke skal falle av ordinær undervisning? Hvorfor? Hvorfor ikke?
 - c) Sosiale, faglige, psykiske og fysiske fordeler
 - d) Hvilke fag tenker du gir størst og minst fordeler å ha uteskole i for elever med konsentrasjonsvansker? Hvorfor?
13. Tenker du at uteskole er bedre tilpasset elever med slike konsentrasjonsvansker?
- a) I tilfelle ja, hvorfor?
14. Tenker du at uteskole gjør klasse miljøet bedre?
- a) I tilfelle ja, hvorfor?
15. Når du lager et undervisningsopplegg for uteskole, hva tenker du er de viktigste grunnene til å legge denne undervisningen ute? Og hva tenker du rundt det og elever som har store vansker med å konsentrere seg inne i klasserommet? Har dere noen tiltak mot dette? Hvorfor/hvorfor ikke?
16. Hvilke muligheter gir uteskole for elever med konsentrasjonsvansker, i forhold til vanlig klasseromsundervisning?
17. Har du noen eksempler på oppgaver du har brukt i uteskole, som er godt tilpasset elever med konsentrasjonsvansker?
- a) Hvorfor synes du denne oppgaven er godt tilpasset?
18. Har uteskole noe effekt på elever med konsentrasjonsvansker?
- a) Får de bedre til skriving/lesing/regning?
 - b) Er de mer motiverte? Hvordan merker du det?
 - c) Får de til oppgaver bedre ute når de kan være mer fysisk aktive?
 - d) Hvordan er det når de jobber med oppgaver inne, har uteskole en effekt på det?

Avslutning

19. Er det noe du vil legge til?

Vedlegg 4: Selvplagiat

Vi har benyttet tekst fra vår semesteroppgave i PED533 følgende steder:

Innledning: s. 3, 4, 5

Metode: s. 28, 30, 31, 32, 34, 35

Vedlegg 5: Samarbeidsprosess og den enkeltes bidrag

Samarbeidsprosessen mellom oss har gått fint. Vi har fordelt noe arbeid, men også jobbet mye sammen. Under all skriving og lesing av teori, har vi samarbeidet og hjulpet hverandre underveis. Vi føler arbeidet har blitt delt relativt likt, da noen deler har vært mer omfattende enn andre. I starten av året jobbet vi mye hver for oss, da var oppgavene klart delt. Men etter hvert jobbet vi sammen store deler av døgnet, noe som gjorde det vanskeligere å skille den enkeltes bidrag.

Stines ansvar:

- Det administrative ansvaret med å ta kontakt med informanter, og sende e-poster med informantene for å avtale tidspunkt.
- Tatt notater under intervjuer.
- Transkribert to intervjuer.
- Ansvar for å lese og skrive om Dewey.
- Ansvar for å lese og skrive om Lave og Wenger.
- Ansvar for å lese og skrive om konsentrasjonsvansker.

Ingvils ansvar:

- Intervjue informantene.
- Transkribert tre intervjuer.
- Ansvar for å lese og skrive om Vygotskij.
- Ansvar for å lese og skrive om uteskole.
- Lest noe teori om Dewey, Lave og Wenger, og konsentrasjonsvansker.

Samarbeid:

- Vi har sammen laget intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeerklæring.
- Vi fant informantene vi tok kontakt med sammen.
- Semesteroppgaven i PED533 skrev vi sammen høsten 2020, og noen deler i oppgaven er en del av masteroppgaven.
- Vi har sammen skrevet innledningen, og det var en samarbeidsprosess der vi ikke har et klart skille på hvem som har skrevet hva.
- Metodedelen skrev vi sammen, det er derfor ikke noe klart skille på hvem som skrev hva under denne delen.

- Analysering av dataene ble også gjort sammen.
- Vi fordelte først resultatdelen, men på grunn av store endringer har begge skrevet litt om alt.
- Drøftingen ble gjort sammen.
- Avslutningen ble også skrevet sammen.