

**Naturen brukt som læringsarena i en montessoribarneskole.
Hvilken betydning har friluftpedagogikk for elevenes læring?**



(Foto: June Sønsterudbråten. Publisert med samtykke av barn og foreldre.)

June Sønsterudbråten

Vår 2018

Masterstudium i pedagogikk

Institutt for pedagogikk, Lillehammer

«Spor og sportegn som du kan sitte og lese om i en bok, det er ikke det samme som å gå... Når vi har vært ute her om vinteren og funnet ulvespor og fulgt det innover skogen og... Det gjorde vi senest i vinter... Vi gikk jo kanskje 500 meter, så var det... Fant vi ulvespor. Og i stedet for å se på planter i ei bok, så... Det sier seg selv. At det er bedre å gjøre de tinga ute. Alle disse insektene i vatnet, fange med håver og...».

Knut (lærer)

«Dyreliv. Du kan jo søke på nettet og se på hvordan livet er. Og så kan du gå ut og se hvordan det egentlig er i det virkelige livet».

Lotta (elev)

«Hvis alle trær og... ja... alt i naturen hadde vært borte, så hadde vi jo ikke hatt noe oksygen, så da kunne vi ikke ha levd».

Tim (elev)

«Det har betydning på at vi skal ha det gøy ute. Vi lærer ute».

Vilde (elev)

«Det blir jo veldig praksis da. Gjør aktivitetene liksom... For inne så jobber vi som regel på penn og papir. Ute så gjør vi det liksom».

Lotta (elev)

Førord

Jeg er oppvokst på et småbruk på Finnskogen og var elev ved en kombinert barne- og ungdomsskole. Min interesse og mitt engasjement for skole og læring var meget stor. På fritiden var jeg for det meste ute i skogen; enten løpende, på ski eller kjørende med fars travhester. Jeg har en mening om at denne oppveksten har bidratt til at jeg som lærer ofte har brukt naturen som læringsarena i tillegg til det tradisjonelle klasserommet. Videre har mine positive erfaringer fra naturens læringsrom gitt meg motivasjon til å bli masterstudent i pedagogikk med et ønske om å forske på friluftpedagogikk.

Min kjærlighet til naturen er ingen brems for nysgjerrigheten til ny teknologi. Det meste av det tekniske arbeidet med denne oppgaven har jeg gjort på iPad, noe som har bidratt til at min lærer- og masterstudenthverdag har vært fleksibel. Veggene i et tradisjonelt arbeidsrom har noen ganger blitt byttet ut med skogen, sjøen, fjellet og himmelen som fysiske avgrensinger. Kombinasjonen av ny teknologi og naturens ro har vært viktig for meg i en krevende arbeidsprosess. Jeg har vært nødt til å utøve streng selvdisiplin og ta tøffe valg underveis.

For noen år siden var jeg kollega med Gunn Dale; ei flott og engasjert dame mot slutten av sin lærerkarriere. Etterhvert som vi ble kjent, fant vi ut at vi var naboer. Jeg fikk også vite at hennes ektemann var professor i pedagogikk. Dessverre døde han brått mens vi var kolleger. Gunns ektemann var Erling Lars Dale, og det var først underveis i masterstudiet at jeg oppdaget hans posisjon innen pedagogikkmiljøet. Jeg vil takke Gunn for at jeg har fått låne mye litteratur, men mest av alt vil jeg takke for det hun har delt av muntlige overføringer omkring Erling Lars' liv og reformpedagogiske engasjement. Det har gitt meg energi og ekstra pågangsmot gjennom arbeidsprosessen. Jeg vil dedisere denne oppgaven til Erling Lars Dale.

Takk til min veileder Anne Mette Bjørgen som har utfordret meg, gitt tips og vært en viktig støttespiller. Takk til montessoriskolen jeg fikk forske på. Takk til mine flotte elever som utfordrer, gleder og inspirerer meg. Takk til mine ledere og kolleger for uvurderlig støtte. Takk til mine nærmeste som heier på meg uansett hvor kronglete stier jeg velger.

Mai 2018

June Sønsterudbråten

Sammendrag

Hovedmålet med min studie har vært å frembringe mer kunnskap om hvilken betydning friluftpedagogikk har for elevenes læring. Jeg ønsket å få elever og lærere til å fortelle om sine opplevelser med læringsaktiviteter ute i naturen. Siden jeg ikke fant noen definisjon av friluftpedagogikk, har en hensikt med denne oppgaven også vært å definere friluftpedagogikk. Problemstillingen i denne oppgaven er:

Hvilken betydning har friluftpedagogikk for elevenes læring i en montessoribarneskole?

Mine forskningsspørsmål er:

1. Hvordan opplever elevene varierte læringsaktiviteter og mestring når friluftpedagogikk brukes?
2. Hvordan opplever elevene motivasjon og naturfølelse når friluftpedagogikk brukes?
3. Hvordan opplever elevene samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen når friluftpedagogikk brukes?

Bakgrunnen for studien er at jeg selv har praktisert og hatt positive erfaringer med friluftpedagogikk. Det motiverte meg til å forske på temaet, og min kunnskapsstatus viser at det er lite tidligere forskning på dette forskningsfeltet. Skolen er i endring, og en hensikt med studien har vært å bidra med ny kunnskap til utarbeidelsen av nye fagplaner som skal være ferdig høsten 2020.

Jeg valgte kvalitativ forskningsmetode for å få svar på problemstillingen. I det analytiske arbeidet tolket jeg resultatene med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Jeg har foretatt et kasstudium ved en montessoribarneskole og intervjuet sju elever og to lærere fordelt på tre gruppeintervjuer; et gruppeintervju av tre elever fra 7.trinn, et gruppeintervju av fire elever fra 3./4.trinn og et gruppeintervju av elevenes kontaktlærere.

Hele oppgavens struktur er bygd opp etter Knud Illeris sin læringsmodell. Illeris ser på læring som en helhet, men i sin modell har han delt læringen inn i tre dimensjoner. Det er læringens innholds-, drivkraft- og samspilldimensjon. Illeris, John Deweys erfaringspedagogikk, Maria Montessori og Arne Næss' dypøkologi danner oppgavens teoretiske ramme; en teoretisk ramme jeg har satt i et sosiokulturelt læringsperspektiv.

Min forskning viser at montessoribarneskolen jeg har forsket på, bruker varierte læringsaktiviteter både inne i klasserommet og ute i naturen. Mine hovedfunn i denne oppgaven er at 1) elevene opplever mestring og motivasjon, 2) elevene utvikler god naturfølelse, 3) elevene opplever læring gjennom samarbeid og 4) elevene og lærerne opplever positiv innvirkning på lærer-elev-relasjonen når friluftpedagogikk brukes. Friluftpedagogikk har betydning for elevenes opplevelse av mestring og motivasjon. Elevene gleder seg og synes det er morsomt med uteskole, som igjen fører til mestring og vice versa. Mine funn viser at medelever har stor betydning for en elevs læring, og gjennom friluftpedagogikk ligger forholdene godt til rette for samarbeidslæring. Ved bruk av friluftpedagogikk gis elevene likeverdige muligheter til læring fordi elevene får flere veier til kunnskap og en allsidig utvikling av hele mennesket. Ute i naturen har elevene det bra inni seg og de føler at de har en god relasjon til sin lærer. Alt dette bidrar i en elevs læringsprosess, og jeg har vist at friluftpedagogikk bidrar positivt på alle læringsdimensjonene og til læringens helhet.

Jeg konkluderer med at min forskning viser at friluftpedagogikk har betydning for elevenes læring ved montessoribarneskolen. Når friluftpedagogikk brukes en halv skoledag hver uke, fremmes elevenes lærelyst. Friluftpedagogikk brukes systematisk for at elevene skal få observere og se sammenhenger i den virkelige naturen, som å utforske spor, spor tegn, dyre- og planteliv, forutsetninger for ild og årstidenes variasjoner. Friluftpedagogikk bidrar til variasjon i elevenes opplæring fordi de jobber mer praktisk ute enn inne. Ute opplever elevene både kroppslig og åndelig aktivitet som bidrar til allsidig utvikling av hele mennesket. Friluftpedagogikk brukt som komplement og supplement til læringsaktiviteter i klasserommet, gir elevene likeverdige muligheter til læring og utvikling uavhengig av deres forutsetninger. Naturen som læringsarena supplerer og komplementerer klasserommet når praktiske samarbeidsoppgaver vektlegges ute. Friluftpedagogikk kan brukes som metode for å koble klasserommets teori sammen med praksis ute, og gjøre opplæringen mer helhetlig og tilpasset alle elevtyper. Jeg mener mine funn bidrar til ny kunnskap til forskningsfeltet fordi det finnes lite kunnskap om dette fra før. Jeg vil fremheve mine funn av at noen elever opplever at de lærer best og får best kontakt med læreren sin ute i naturen. Dette mener jeg er et argument for at alle skoler bør bruke friluftpedagogikk som et supplement og komplement til læringsaktiviteter i klasserommet.

Min forskning er foretatt på få undersøkelsesenheter i en montessoribarneskole, og det mener jeg er en begrensning med oppgaven. Likevel vil jeg hevde at mine funn av friluftpedagogikkens betydning for elevenes læring ved denne skolen, bør bidra til at det forskes videre på dette forskningsfeltet i offentlig skole.

INNHALDSFORTEGNELSE

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 1. | INNLEDNING | 9 |
| 1.1 | Bakgrunn, begrunnelser og hensikt | 11 |
| 1.2 | Problemstilling | 12 |
| 1.3 | Teoretiske tilnærminger | 13 |
| 1.4 | Begrepsavklaringer | 14 |
| 1.5 | Avgrensninger og oppbygning | 17 |
| 2. | KUNNSKAPSSTATUS | 18 |
| 2.1 | Litteratursøk | 19 |
| 2.2 | Varierte læringsaktiviteter og mestring når friluftpedagogikk brukes | 20 |
| 2.3 | Motivasjon og naturfølelse når friluftpedagogikk brukes | 24 |
| 2.4 | Samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen når friluftpedagogikk brukes | 26 |
| 2.5 | Oppsummering av kunnskapsstatus | 33 |
| 2.6 | Denne studiens bidrag | 33 |
| 3. | TEORI | 34 |
| 3.1 | Illeris' læringsmodell | 34 |
| 3.2 | Deweys erfaringspedagogikk | 36 |
| 3.3 | Montessoripedagogikken | 40 |
| 3.4 | Arne Næss' dypøkologi | 42 |
| 4. | VITENSKAPSTEORI | 43 |
| 4.1 | Vitenskapsteoretisk begrunnelse for valg av metode | 43 |
| 4.1.1 | <i>Fenomenologi</i> | 43 |
| 4.2.2 | <i>Hermeneutikk</i> | 45 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 5. | METODE | 45 |
| 5.1 | Valg av metode | 46 |
| 5.2 | Forskningsdesign | 49 |
| | 5.2.1 <i>Utvalg</i> | 49 |
| | 5.2.2 <i>Gruppeintervjuene</i> | 51 |
| | 5.2.3 <i>Analyse</i> | 52 |
| 5.3 | Studiens kvalitet | 55 |
| | 5.3.1 <i>Gyldighet (validitet)</i> | 55 |
| | 5.3.2 <i>Overførbarhet (ekstern gyldighet)</i> | 58 |
| | 5.3.3 <i>Pålitelighet (reliabilitet)</i> | 58 |
| 5.4 | Etiske refleksjoner | 60 |
| | 5.4.1 <i>Å forske på barn</i> | 60 |
| 6. | RESULTAT | 61 |
| 6.1 | Hvordan opplever elevene varierte læringsaktiviteter og mestring når friluftpedagogikk brukes? | 61 |
| 6.2 | Hvordan opplever elevene motivasjon og naturfølelse når friluftpedagogikk brukes? | 65 |
| 6.3 | Hvordan opplever elevene samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen når friluftpedagogikk brukes? | 68 |
| 7. | ANALYSE | 71 |
| 7.1 | Om læringens innholdsdimensjon: Hvordan opplever elevene varierte læringsaktiviteter og mestring når friluftpedagogikk brukes? | 71 |
| 7.2 | Om læringens drivkraftdimensjon: Hvordan opplever elevene motivasjon og naturfølelse når friluftpedagogikk brukes? | 74 |
| 7.3 | Om læringens samspilldimensjon: Hvordan opplever elevene samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen når friluftpedagogikk brukes? | 76 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 8. | DRØFTING | 78 |
| 8.1 | Om læringens innholdsdimensjon: Hvilken betydning har friluftpedagogikk for elevenes mestring? | 78 |
| 8.2 | Om læringens drivkraftdimensjon: Hvilken betydning har friluftpedagogikk for elevenes motivasjon og naturfølelse? | 79 |
| 8.3 | Om læringens samspilldimensjon: Hvilken betydning har friluftpedagogikk for samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen? | 81 |
| 8.4 | Hvilken betydning har friluftpedagogikk for elevenes læring? | 84 |
| 9. | KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE | 86 |
| 9.1 | Konklusjon | 86 |
| 9.2 | Mine resultatets begrensninger og veien videre | 89 |
| | REFERANSELISTE | 90 |

VEDLEGG

Vedlegg 1: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger fra NSD

Vedlegg 2: Forespørselsark om deltagelse i mitt forskningsprosjekt

Vedlegg 3: Intervjuguide elevene

Vedlegg 4: Intervjuguide lærerne

1. INNLEDNING

Denne oppgaven vil handle om hvordan elever og lærere på en montessoribarneskole opplever hvilken betydning friluftpedagogikk har for elevenes læring. Begrepet friluftpedagogikk har jeg ikke sett eksplisitt definert noe sted. Jeg har derfor i denne oppgaven gjort rede for min forståelse av begrepet friluftpedagogikk, og videre forsket på hvilken betydning denne pedagogikken har for elevers læring. Jeg har gitt elever og lærere, som har erfaring med friluftpedagogikk, en stemme for å få fram kunnskap om og perspektiv på sammenhengen mellom friluftpedagogikk og læring.

Begrepet læring er mangesidig og blir brukt i mange fagfelt. Jeg har i denne oppgaven valgt å fokusere på Knud Illeris sin læringsmodell. I sin læringsmodell har Illeris delt læringen inn i tre dimensjoner; det er læringens innholdsdimensjon, drivkraftdimensjon og samspilldimensjon (Illeris, 2012, s. 43). Jeg har i min undersøkelse forsket på hvilken betydning friluftpedagogikk har for disse tre læringsdimensjonene. Innenfor innholdsdimensjonen har jeg valgt å fokusere på hvordan skolen praktiserer varierte læringsaktiviteter og hvordan elevene opplever mestring. Innenfor drivkraftdimensjonen har jeg valgt å fokusere på hvordan elevene opplever motivasjon og naturfølelse. Innenfor samspilldimensjonen har jeg valgt å fokusere på hvordan elevene opplever samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen. Jeg valgte å fokusere på Illeris sin læringsmodell fordi jeg synes modellen er relevant for å kunne studere hvordan elever opplever læring. Modellen har vært viktig og nyttig for meg gjennom hele arbeidsprosessen; fra utarbeidelse av intervjuguide til strukturering og skriving av oppgaven.

Sentrale begrep i denne oppgaven er dermed friluftpedagogikk, varierte læringsaktiviteter, mestring, motivasjon, naturfølelse, samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen.

Vi står foran en fornyelse av skolen. NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole, heretter kalt Ludvigsenutvalget, har gitt et kunnskapsgrunnlag for fornyelsen. Meld. St. 28 «Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet» ble vedtatt 11.10.2016. Målet med fornyelsen av fagene i skolen er å gi mer dybdelæring og forståelse i tillegg til å gi skolens brede dannelsesoppdrag en tydeligere plass i skolehverdagen. Et samfunn i endring krever en skole som fornyer seg. I meldingen legger regjeringen fram forslag til hvordan innholdet i grunnskolen og videregående opplæring skal fornyes. Opplæringen skal gi den enkelte elev de beste forutsetninger for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning både i nære mellommenneskelige relasjoner og i samfunnet. I fagfornyelsen vil departementet prioritere tre

emner: 1) Folkehelse og livsmestring, 2) Demokrati og medborgerskap og 3) Bærekraftig utvikling (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5-7). I en nyhetsartikkel på Utdanningsforbundets nettsider samme dag som meldingen ble vedtatt, står det at vedtaket var meget oppløftende og signaliserer en langt større tillit til norske lærere. De skriver videre at et enstemmig Storting vedtok at Stortinget ber regjeringen sikre at det er lærerens ansvar og faglige skjønn som skal avgjøre hvilke metoder og virkemidler som skal tas i bruk i undervisningen for å nå kompetansemålene og oppfylle skolens generelle samfunnsmandat (Utdanningsforbundet, 2016). Jeg har en antagelse om at bruk av friluftpedagogikk kan være et viktig bidrag for å nå ovenfornevnte mål. Derfor mener jeg oppgavens tema er aktuelt både teoretisk og samfunnsmessig.

Arne Nikolaisen Jordet definerer uteskole slik:

«Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen – for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen. Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet», (Jordet, 2010, s. 34).

Jeg mener friluftpedagogikk kan være en del av uteskole. I løpet av oppgaven vil jeg vise hvordan. Jordet hevder i sin bok «Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom» at hvilke virkninger uteskole har på elevenes faglige og sosiale læring, ikke har vært gjenstand for forskning (Jordet, 2010, s. 21). Jeg ønsker at min forskning skal kunne bidra til økt kunnskap om hvilken betydning læringsaktiviteter i naturen har for elevers læring.

I denne oppgaven er, i tillegg til Illeris, John Dewey (1859-1952) sin erfaringspedagogikk sentral når jeg setter fokus på hvilken betydning friluftpedagogikk kan ha for elevenes læring. Deweys pedagogiske filosofi skjøv fokus fra det som foregikk inni eleven, til det som foregikk mellom individ og samfunn og mellom eleven og lærestoffet (Løvlie&Steinsholt, 2001, s. 10-12).

Videre i innledningen gjør jeg rede for bakgrunn, begrunnelser, hensikt, problemstilling, teoretiske tilnærminger, begrepsavklaringer og oppbygning av oppgaven.

1.1 Bakgrunn, begrunnelser og hensikt

Jeg har lang erfaring med friluftpedagogikk benyttet ukentlig i min undervisning, både i hel klasse og i liten gruppe som spesialpedagogisk tiltak, på 5.-10.trinn i den offentlige skolen. Jeg har ofte erfart at elever som kan streve med tradisjonelle skolefag i klasserommet, viser iver og lærelyst ute i naturen. En annen erfaring er at friluftpedagogikk kan være egnet for å bygge gode relasjoner i skolen. Disse erfaringene gjør at jeg er svært opptatt av varierte læringsaktiviteter og relasjoner i skolen, og videre har erfaringene gitt meg motivasjon til å forske på temaet. Jeg har et ønske om å få fram elever og læreres opplevelser av hvilken betydning friluftpedagogikk har for elevenes læring, og derfor valgte jeg å benytte kvalitativ forskningsmetode. Jeg har gjennomført to gruppeintervjuer av elever og ett gruppeintervju av lærere ved en montessoribarneskole. Det første elevgruppeintervjuet besto av tre elever fra 7.trinn (12 år gamle), og det andre elevgruppeintervjuet besto av fire elever fra 3.og 4.trinn (8 år gamle). Lærerguppeintervjuet besto av to lærere; kontaktlærerne for henholdsvis 7.trinn og 3./4.trinn.

I denne oppgaven vil Illeris sin læringsmodell, Deweys erfaringspedagogikk, pedagogikken til Maria Montessori (1870-1952) og Arne Næss (1912-2009) sin dypøkologi danne en teoretisk ramme. Det føles naturlig å ha montessoripedagogikken med i oppgavens teoretiske kontekst fordi jeg har gjennomført min undersøkelse på en montessoribarneskole. En av forpliktelsene for montessorigrunnskolen er å skape et læringsmiljø hvor det er naturlig at barna, i tillegg til arbeidet på skolen, bruker sitt lokalmiljø til å utforske natur og samfunn. I kapittel 3.3 setter jeg montessoripedagogikken i sammenheng med de sentrale begrepene i denne oppgaven, men nå vil jeg sette montessoripedagogikken inn i en kosmisk sammenheng.

Montessori mente at vi mennesker er en del av kosmos og har et kosmisk ansvar; at menneskets handlinger alltid får konsekvenser. Blant annet mente Montessori at det er viktig at barn utvikler respekt for seg selv, andre og miljøet og at mennesket må lære å forstå helheten for å treffe veloverveide valg som gagnar både andre mennesker og naturen i det lange løp. Kosmisk utdanning er tiltenkt barnet mellom 6-12 år, den aldersgruppen av elever jeg har forsket på, ved bl.a. å teste relasjoner og demokratiske prosesser i grupper. Montessori ønsket at kosmisk utdanning skal bidra til å bevare jorden og å skape bedre levevilkår for menneskeheten (Læreplanen for montessoriskoler, 2013, s. 47-61).

Jeg har en oppfatning av at Montessori har et positivt menneskesyn fordi hun mente alle barn kan utvikle seg til frie, selvstendige mennesker som handler etisk og bærekraftig hvis forholdene ligger

til rette for det. Denne oppgaven handler om hvordan dette menneskesynet kan komme til uttrykk ved bruk av friluftpedagogikk i en montessoribarneskole. Hensikten med oppgaven har vært å finne ut hvilken betydning friluftpedagogikk har for elevenes læring og å definere friluftpedagogikk.

Statlige vedtak og dokumenter legger føringer for skolars pedagogiske praksis. I arbeidet med en fornyelse av læreplanverket i norsk skole, ble det ved kongelig resolusjon 1. september 2017 fastsatt Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (heretter kalt Overordnet del). Overordnet del erstatter generell del og prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet fra 2006, og utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Overordnet del beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen. I denne oppgaven synes jeg følgende punkter i opplæringslovens formålsparagraf er særs aktuelle; 1) Opplæringa skal bygge på respekt for menneskeverdet og naturen. 2) Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav og gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Overordnet del, s. 4). Jeg er opptatt av å knytte min studie til statlige skoledokumenter og vil senere i oppgaven utdype mer om hva Overordnet del og andre skoledokumenter legger av føringer for denne oppgavens sentrale begrep.

1.2 Problemstilling

Ludvigsenutvalget viser til forskning som fremmer læring, og forskningen er oppsummert i sju punkter om hva som har betydning for at god læring skal finne sted. Punktene omtales som forutsetninger for god læring (NOU 2014:7, s. 32). To av disse sju punktene mener jeg kan knyttes direkte til min studie. Det er for det første at det fremmer læring at undervisningen er tilpasset elevenes ulike forkunnskaper og forutsetninger, og for det andre at det fremmer læring at læringsmiljøet tar hensyn til elevenes relasjoner, motivasjon og følelser (NOU 2014:7, s. 33). Overordnet del poengterer at ved å bruke varierte læringsarenaer, kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt (Overordnet del, s. 15). Disse føringene fra Ludvigsenutvalget og Overordnet del mener jeg aktualiserer en undersøkelse omkring friluftpedagogikk og læring. Jeg har i min studie valgt følgende problemstilling:

Hvilken betydning har friluftpedagogikk for elevenes læring i en montessoribarneskole?

Studien ble avgrenset til å intervju sju elever og to lærere ved en montessoribarneskole. For å finne svar på problemstillingen, valgte jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever elevene varierte læringsaktiviteter og mestring når friluftpedagogikk brukes?
2. Hvordan opplever elevene motivasjon og naturfølelse når friluftpedagogikk brukes?
3. Hvordan opplever elevene samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen når friluftpedagogikk brukes?

Det første spørsmålet handler om læringens innholdsdimensjon, og det belyser hvordan skolen jeg har forsket på, praktiserer varierte læringsaktiviteter i klasserommet og ute i naturen, og hvordan elevene opplever mestring når friluftpedagogikk brukes. Det andre forskningsspørsmålet handler om læringens drivkraftdimensjon og setter fokus på hvordan elevene opplever motivasjon og naturfølelse når friluftpedagogikk brukes. Det siste forskningsspørsmålet handler om læringens samspilldimensjon og setter søkelys på elevenes opplevelse av samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen når friluftpedagogikk brukes.

1.3 Teoretiske tilnærminger

På 1900-tallet skjedde det en vending i pedagogisk tenkning ved at fokus ble flyttet fra lærerens undervisning til barnets læring. Det oppsto en spenning mellom såkalt tradisjonell pedagogikk på den ene siden, og reformpedagogikk eller progressiv pedagogikk på den andre siden. Denne vendingen blir også omtalt som et perspektivskifte i pedagogikken fra «den gamle skolen» til «den nye skolen». Jordet trekker fram den svenske pedagogen Ellen Kays bok «Barnets århundre», som ble utgitt i 1900, som et symbol på dette fundamentale perspektivskiftet i pedagogikken. Jordet trekker videre fram John Amos Comenius (1592-1670), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) og Johann Pestalozzi (1746-1827) som tidligere idébærere av denne forflytningen fra læreren til eleven i pedagogikkens sentrum. Videre hevder Jordet at det er først med progressivismen og den amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey disse ideene for alvor slår igjennom. Reformpedagogene kritiserer sterkt den «gamle skolens» pedagogiske praksis (Jordet, 2010, s. 104).

Deweys erfaringspedagogikk, Illeris' læringsmodell, montessoripedagogikken og Arne Næss' dypøkologi utgjør den teoretiske rammen i denne oppgaven. Illeris sin læringsmodell har vært inspirasjonskilde for oppgavens struktur. Illeris har en grunnleggende oppfatning om at all læring har både en individuell og en sosial side. Det vil si at Illeris mener at både den tradisjonelle

læringspsykologiens individuelle orientering og den moderne sosiale orienteringen må tas i betraktning. Illeris mener at ingen av dem alene kan tilby den fullstendige forståelsen av hva læring er (Illeris, 2012, s. 36). Læring er noe som alltid utspiller seg både på et individuelt og et sosialt og samfunnsmessig plan. Læringsresultatet er et individuelt fenomen som samtidig alltid er sosialt og samfunnsmessig medbestemt (Illeris, 2012, s. 308-309).

I en sosiokulturell tradisjon er det en grunnleggende oppfatning at handlinger og praksis konstituerer hverandre; at menneskelige handlinger er situert i sosiale praksiser. Med utgangspunkt i at kunnskap er situert i sosiale praksiser, oppfattes læring som en prosess der vi legger nye måter å tenke og handle på til dem vi allerede behersker. Læring handler om å bli delaktig i kunnskaper og ferdigheter og samtidig evne å bruke dem på en produktiv måte i nye sosiale sammenhenger. I et sosiokulturelt læringsperspektiv er det grunnleggende at fysiske redskaper, i tillegg til intellektuelle og språklige redskaper, medierer virkeligheten for mennesker i konkrete virksomheter. Begrepet mediere antyder at mennesker ikke står i direkte, umiddelbar og fortolket kontakt med omverdenen. Kommunikasjon og språkbruk står helt sentral i et sosiokulturelt perspektiv; språket utgjør bindeleddet mellom barnet og omgivelsene. Barnet tenker med og gjennom intellektuelle redskaper i form av språklige uttrykk som det har støtt på og tatt til seg i samspill med andre. Psykologiske og fysiske redskaper fungerer som strukturerende ressurser som gjør det mulig for deltagere i sosiale praksiser å tolke og handle kompetent i nye situasjoner. Resultatet av interaksjon er at vi forandres som individer. Vi utvikler både vårt intellektuelle og kommunikative repertoar og vår måte å beherske fysiske redskaper på (Säljö, 2001, s. 68-155). Ut fra hvordan jeg tolker Illeris sin forståelse av læring og Roger Säljös beskrivelse av et sosiokulturelt læringsperspektiv, vil jeg plassere Illeris innenfor et sosiokulturelt læringsperspektiv.

Jeg vil bygge oppgaven på de tidligere nevnte sentrale begrepene; friluftpedagogikk, varierte læringsaktiviteter, mestring, motivasjon, naturfølelse, samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen. Disse begrepene avklarer jeg i kapittel 1.4. I kapittel 3 utdyper jeg hvordan jeg knytter Illeris, Dewey, Montessori og Næss til oppgavens sentrale begrep og et sosiokulturelt læringsperspektiv.

1.4 Begrepsavklaringer

I denne oppgaven er **friluftpedagogikk, varierte læringsaktiviteter, mestring, motivasjon, naturfølelse, samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen** sentrale begrep.

Jeg har ikke klart å finne en eksplisitt definisjon av friluftpedagogikk i tidligere forskning og litteratur. I mitt forsøk på å definere begrepet friluftpedagogikk, har jeg tatt utgangspunkt i definisjoner omkring naturskole og uteskole. I en artikkel om naturskolene i Norge, publisert på Miljødirektoratet sine nettsider, er naturskole definert slik :

«En naturskole er en virksomhet med egen(e) ansatt(e) som gir skoler og barnehager et tilbud om naturfaglig undervisning, eller andre aktuelle fag og temaer, med utgangspunkt i kommunens eller skolens egen natur, nærmiljø og læreplan. Naturskolens tilbud og elevenes besøk inngår som en del av undervisningen disse arbeider med til daglig. Naturskolen tilbyr som oftest dagsbesøk, og benytter uteskole som arbeidsmetode» (Miljødirektoratet, 2010).

I samme artikkel defineres uteskole slik:

«Uteskole kan best defineres som en arbeidsmetode som i hovedsak foregår ute, men som nødvendigvis ikke har noe med naturfaget i seg selv å gjøre. Uteskole defineres som følger: Uteskole er en pedagogisk arbeidsmåte som i hovedsak foregår utenfor klasserommet og som kjennetegnes ved et høyt konkretiseringsnivå, spontan utfoldelse, nysgjerrig søken, fantasi, opplevelse, sansing og utfordrende samvær» (Miljødirektoratet, 2010).

Ut fra Jordets definisjon av uteskole beskrevet i kapittel 1, ovenfornevnte definisjoner og etter arbeidet med denne studien, vil jeg definere friluftpedagogikk slik:

Friluftpedagogikk handler om den undervisningen og de læringsaktivitetene som foregår i naturen, der naturen med sin egenverdi kan være en supplerende og komplementerende læringsarena til klasserommet.

Læringens innholdsdimensjon definerer Illeris bredt som den dimensjonen i læringen som dreier seg om det som skal læres. Det dreier seg om hvordan kunnskap, forståelse og ferdigheter kan skape mening og mestring (Illeris, 2012, s. 44-48). Jeg har kategorisert begrepet **varierte læringsaktiviteter** under innholdsdimensjonen og tenker da på variasjon av læringsaktiviteter brukt på ulike læringsarenaer; i denne oppgaven både i klasserommet og med naturen som læringsarena. I Overordnet del er varierte læringsaktiviteter nevnt under kap. 3.2 som handler om at skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Det handler om at elevene møter på skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper,

holdninger og behov og at skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling uavhengig av deres ulike forutsetninger. Videre står det at:

«For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer» (Overordnet del, s. 16).

I Illeris sin læringsmodell handler den innholdsmessige og drivkraftmessige læringsdimensjonen om den individuelle tilegnelsesprosessen av læringen. Illeris har plassert mestring innenfor innholdsdimensjonen og motivasjon innenfor drivkraftdimensjonen (Illeris, 2012, s. 43-45).

Mestring handler ofte i skolesammenheng om å få til oppgaver, og Terje Manger mener det er viktig å skape forventning om mestring i skolen. Elevene må få anledning til å mestre oppgaver som ligger litt over det nivået de har løst oppgaver på før (Manger, 2012a, s. 36-37). Manger mener at hvis vi skal forstå læring i skolen, må vi ha kunnskap om elevenes **motivasjon** fordi motivasjon er en svært viktig drivkraft i læringen. Han hevder det er svært sjelden vi finner elever som presterer bra uten at de er sterkt motiverte (Manger, 2012a, s. 6). Manger og Bjørn Wormnes forklarer motivasjon som noe vi alle opplever når vi virkelig har lyst på noe eller ønsker å utføre en aktivitet, og det kan betraktes som en tilstand som styrer aktiviteten i en bestemt retning og gir energi til den. Videre referer Manger til Brophy (1988) som forklarer motivasjon for å lære som tendenser hos en elev til å finne skoleaktiviteter meningsfulle og verd å holde på med (Manger, 2012b, s. 10).

Illeris kategoriserer dagliglivets begrep følelser og vilje, i tillegg til motivasjon, til læringens drivkraftdimensjon (Illeris, 2012, s. 45). Jeg har derfor valgt å kategorisere begrepet **naturfølelse** under drivkraftdimensjonen. Næss definerer naturfølelse som en positiv følelse for områder som ikke åpenbart er dominert av menneskelig virksomhet. Næss mente hovedbetydningen av begrepet natur er det ubearbeidede i motsetning til det bearbeidede eller forskjønnede (Næss, 1998, s. 109-110). Mer om naturfølelse og Næss' dypøkologi utdyper jeg i kapittel 3.4.

Læringens samspillmessige dimensjon handler i Illeris sin læringsmodell om de sosiale og samfunnsmessige sidene av læringen; om individets samspill med den sosiale og materielle verden. Illeris har valgt ordene handling, kommunikasjon og samarbeid som signalord under samspilldimensjonen (Illeris, 2012, s. 43-48). Jeg har derfor valgt å kategorisere begrepene samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen under læringens samspilldimensjon. John Hattie hevder at **samarbeidslæring** handler om samarbeidsorientert læring, og han kaller det også for kooperativ læring. Under kooperative forhold, spiller mellommenneskelige relasjoner inn på læring (Hattie,

2013, s. 313-315). Samarbeidslæring i denne oppgaven handler om hvordan elevene samarbeider gjennom språk og handling.

Begrepet lærer-elev-relasjonen har jeg, som nevnt ovenfor, kategorisert under læringens samspilldimensjon. Relasjoner handler om hva slags oppfatning man har av andre mennesker; om hva andre mennesker betyr for deg og hvordan de forholder seg til deg. Relasjonene er et grunnlag for, og inngår i, kommunikasjonen eller den sosiale samhandlingen vi har med andre, og relasjoner både bygger på og utvikles i interaksjoner med andre mennesker (Drugli, 2012, s. 7). **Lærer-elev-relasjonen** er en asymmetrisk relasjon. Med det menes at i samspillet mellom lærer og elev, er partene ikke likestilte og jevnbyrdige fordi læreren i form av å være voksen og i form av å være lærer, har større makt enn eleven. I en asymmetrisk lærer-elev-relasjon er det alltid læreren som må ta ansvar når relasjoner trenger å forbedres (Drugli, 2012, s. 16). Læreren har ansvaret for å skape en god lærer-elev-relasjon (Nordahl, 2012, s. 3-4). Begrepet lærer-elev-relasjonen utdyper jeg ytterligere i kapittel 2.4.

1.5 Avgrensninger og oppbygning

Underveis i arbeidsprosessen har jeg vært nødt til å ta mange valg for å avgrense oppgavens omfang. Ifølge Tove Thagaard kjennetegnes kvalitative metoder av et fleksibelt forskningsopplegg. Forskerne kan arbeide parallelt med problemstilling, innsamling av data, analyse og tolkning (Thagaard, 2013, s. 31). Jeg kjenner meg igjen i den beskrivelsen; arbeidsprosessen har bestått av parallelt arbeid og mange endringer. Jeg har endret innfallsvinkel og struktur noen ganger, og det har vært et krevende arbeid. Læringsbegrepet er mangesidig, og det har vært nødvendig å avgrense; jeg måtte velge det jeg mente var viktigst å fokusere på under alle de tre dimensjonene i Illeris sin læringsmodell. Jeg har etter beste evne, ved hjelp av kvalitativ metode, prøvd å få fram elevenes og lærernes stemme omkring hvordan de opplever friluftpedagogikkens betydning for elevenes læring. Etter at alle valg er tatt, står jeg igjen med denne oppgaven. Resten av oppgaven har jeg valgt å strukturere på følgende måte:

I kapittel 2 gjør jeg rede for et utvalg av hva slags forskning som allerede finnes rundt teamet. Jeg har valgt å strukturere kapitlet etter forskningsspørsmålene. I kapittel 3 redegjør jeg for teori rundt de sentrale begrepene i problemstillingen. I kapittel 4 gir jeg en vitenskapsteoretiske begrunnelse for valg av metode. I kapittel 5 gjør jeg rede for hvordan jeg har jobbet metodisk med studien. I kapittel 6 presenterer jeg resultater fra min undersøkelse. I kapittel 7 tolker og analyserer jeg

resultatene. I kapittel 8 drøfter jeg hva resultatene mine betyr i forhold til denne oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling. I kapittel 9 vil jeg gi svarene på spørsmålene som er stilt i problemstillingen og presenterer noen tanker om veien videre.

Etter at Overordnet del nå er vedtatt, jobbes det videre med en fornyelse av fagplanene i skolen. Arbeidet med fagfornyelsen startet høsten 2016 da Utdanningsdirektoratet opprettet faggrupper for hvert enkelt fag, og gruppene har hatt som mandat å kutte i fagene for å gi rom for mer dybdelæring og forståelse. Gruppene har delt sine skisser på nett og bedt om innspill underveis. Tirsdag 06.03.18 la gruppene fram sine forslag til hva de mener bør være det viktigste i faget/kjerneelementene og hva de mener kan prioriteres ned eller kuttet ut. Forslagene lå ute for høring til 17.04.18, og høsten 2018 starter arbeidet med å utarbeide de nye fagplanene. De nye fagplanene være ferdig høsten 2020. I forslaget som er lagt ut, foreslås det bl.a. at naturfag skal gjøres mer praktisk med mer vekt på utforskning av naturen (Utdanningsnytt, 2018). Jeg håper at min studie vil være et bidrag i utarbeidelsen av de nye fagplanene.

2. KUNNSKAPSSTATUS

Min studie handler om hvilken betydning friluftpedagogikk har for elevenes læring, og dette kunnskapsfeltet er det forsket lite på. Friluftpedagogikk innehar elementer av både friluftsliv og uteskole, så under arbeidet med kunnskapsstatus har jeg tatt med elementer fra de to kunnskapsfeltene og sett på disse i sammenheng med læringsdimensjonene i Illeris sin læringsmodell. Hensikten med dette kapitlet er å presentere et bakteppe for min studie ved å synliggjøre kunnskap som kan knyttes til studien. Selv om det er forsket lite på mitt kunnskapsfelt, dekker ikke denne oppgavens omfang et uttømmende bilde av kunnskapsstatus rundt læringsdimensjonene. Jeg presenterer i dette kapitlet et utdrag av kunnskapsstatus.

Jeg har strukturert dette kapitlet etter forskningsspørsmålene, og har under denne inndelingen valgt å presentere hvilken plass oppgavens sentrale begrep har i offentlige skoledokumenter. Etter en gjennomgang av kunnskapsstatus rundt de tre læringsdimensjonene, vil jeg gi en oppsummering av kunnskapsfeltet. Til slutt gir jeg en begrunnelse for denne studiens fokus og bidrag, men aller først vil jeg redegjøre for litteratursøk i denne kunnskapsstatusen.

2.1 Litteratursøk

I søket etter litteratur har jeg benyttet en systematisk metode kombinert med kjedesøking. Søket har foregått over lengre tid og søkeordene har endret seg noe underveis mens oppgavens struktur tok form. Systematisk søk har fortrinnsvis foregått i Oria og Idunn, men Google Scholar har jeg også benyttet. Hovedutfordringen med gjennomføringen av systematisk søk, var at det finnes lite forskning på mitt forskningsfelt. Informasjonen jeg søkte etter ble derfor fordelt på mange felt uten direkte sammenheng med friluftpedagogikk. Med dette utgangspunktet ble kjedesøking nødvendig for å finne fram til relevant litteratur. Jordets bok «Klasserommet utenfor – Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom», har vært en sentral kilde. Referanselista i denne boka ble viktig i videre søk etter tidligere forskning og teori. Jeg har foretatt kjedesøking fra litteraturlistene i mange bøker og i artikler funnet i de systematiske søkene.

I løpet av masterstudiet har jeg på jobb hatt en rolle som ressurslærer i Utdanningsdirektoratets satsning Ungdomstrinn i utvikling. I den forbindelse var jeg på noen seminar der både Pål Roland og Erling Roland, som jobber ved Læringsmiljøsentret i Stavanger, var blant foredragsholderne. Utbyttet av disse foredragene var bl.a. nyttig informasjon om forskning på relasjoner og relasjonsbygging, og det tok jeg med meg i søket etter kunnskapsstatus om lærer-elev-relasjonen. Jeg har også søkt etter tidligere forskning på Utdanningsdirektoratet sine nettsider og på Utdanningsforbundets nettsted utdanningsforskning.no.

I databasen Oria søkte jeg først på emneordet friluftpedagogikk. Det ga ingen treff. Videre har jeg i Oria og Idunn søkt på kombinasjoner av emneordene «natur», «læring», «uteskole», «naturskole», «varierte læringsaktiviteter», «friluftsliv», «villmarksprogrammer», «mestring», «motivasjon», «naturfølelse», «dypøkologi», «samarbeidslæring», «kooperativ læring», «medlæring» og «lærer-elev-relasjonen». I Google Scholar søkte jeg på kombinasjoner av emneordene «nature», «learn», «forest schools», «outdoors», «mastery», «motivation», «natural feeling», «deep ecology», «cooperative learning» og «teacher-student relationship». Disse søkene har gitt en del treff, men ut av treffene anser jeg Jordets doktorgradsavhandling fra 2007 med tittelen «Nærmiljøet som klasserom. En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv», som den aller mest relevante forskningen for kunnskapsstatus på mitt forskningsfelt. Henvisninger til denne avhandlingen vil derfor være i hovedfokus i de tre neste delkapitlene.

2.2 Varierte læringsaktiviteter og mestring når friluftpedagogikk brukes

Kunnskapsstatus omkring varierte læringsaktiviteter og mestring er knyttet til innholdsdimensjonen i Illeris' læringsmodell. Ulik forskning har vist at undervisningens innhold virker inn på elevens læring. Når friluftpedagogikk brukes, vil det bidra til at elevene opplever læringaktiviteter på varierte læringsarenaer. Naturen blir en supplerende og komplementerende læringsarena til klasserommet. Jeg vil i dette delkapitlet først presentere kunnskapsstatus omkring varierte læringsaktiviteter, før jeg tar for meg mestring når friluftpedagogikk brukes. Friluftpedagogikk spiller inn på alle læringsdimensjonene, så i den følgende presentasjonen av kunnskapsstatus til hver enkelt læringsdimensjon, vil jeg kommentere underveis når jeg mener funnene overlappes til andre læringsdimensjoner.

Det finnes lite forskning om hvilke virkninger uteskole har på elevenes faglige og sosiale læring. Jordet beskriver det han mener er to grunner til at ikke betydningen av den fysiske og sosiale virkeligheten utenfor klasserommet har hatt fokus i dagens skole- og utdanningspolitiske klima når det gjelder skolens dannelsesarbeid. Det å bruke skolens omgivelser som ressurs i opplæringen assosieres mest sannsynlig med en aktivitetsorientert pedagogikk, og det mener Jordet er hovedgrunnen. Denne pedagogikken blir ofte omtalt som reformpedagogikk, og de siste årenes skoleforskning har stilt denne pedagogikken i et negativt lys. Jordet mener at det er lærerne som ikke har lykkes godt nok med å etablere en didaktisk praksis der aktivitet og læring går hånd i hånd, fordi det er bred enighet om at elevaktivitet er viktig for elevenes læring (Jordet, 2010, s. 20).

Den andre grunnen til at det har vært vanskelig å argumentere for å bruke læringsarenaer utenfor klasserommet, hevder Jordet er at man ikke på forskningsmessig grunnlag kan si noe sikkert om hvilke virkninger det har på elevenes faglige og sosiale læring. Denne manglende dokumentasjonen betyr ikke at bruk av læringsarenaer utenfor klasserommet ikke kan ha en viktig funksjon i opplæringen, men Jordet mener forklaringen rett og slett er at området ikke har vært gjenstand for forskning. Jordet mener det er et hull i den forskningsbaserte kunnskapen om effekten av læringsaktiviteter utenfor klasserommet, til tross for at læreplanene i hele etterkrigstiden har tegnet et bilde av eleven som «den forskende elev i sitt lokalmiljø» (Jordet, 2010, s. 13-21). Jordet har selv bidratt med forskning for å øke kunnskapen om hvilken effekt læringsaktiviteter utenfor klasserommet kan ha. Jeg vil nå presentere noen av Jordets funn i hans doktorgradsavhandling og referere til annen forskning omkring varierte læringsaktiviteter.

Av tidligere forskning referer Jordet i sin avhandling til Mygind (2005) som konkluderer i en dansk kasusstudie at kombinasjonen av uteskole og klasseromsundervisning har bidratt til å styrke mulighetene for å realisere skolens samlede dannelsingsoppgaver der særlig helsemessige, psykiske, faglige og sosiale gevinster fremheves (Jordet, 2007, s. 25). Jordets forskning bygger på tre kasusstudier ved ulike norske skoler i perioden 1995-2003, der han benyttet kvalitativ forskningsmetode (Jordet, 2007, s. 27). Et funn i hans studie er at uteskole gir lærere og elever mange og varierte muligheter til å arbeide med, og få erfaringer fra, sentrale emneområder innenfor alle skolens fag. Både fordi elever og lærere oppsøkte kunnskapskildene i den fysiske og sosiale virkelighet, og fordi de brukte ulike arenaer i naturen og i det urbane miljø som alternative klasserom, kunne Jordet trekke denne konklusjonen (Jordet, 2007, s. 200). En hovedkonklusjon Jordet trekker om danning og uteskole, er at uteskole framstår som en didaktisk tilnærming som kan bidra til en allsidig utvikling av mennesket, innenfor rammene av arbeidet med alle skolens fag (Jordet, 2007, s. 210). Videre viser Jordets studie at elevene gjennom bruk av kropp og sanser i uteskole får muligheter til å etablere en nær forbindelse til virkelighetens verden, til elementene i naturen som er grunnlaget for vårt livsopphold og til de produksjonsprosessene samfunnet og kulturen springer ut av (Jordet, 2007, s. 240).

Hattie har rangert friluftundervisning som nr. 43 av hans 138 variabler over hva som har effekt for elevenes læring. Hatties forskning på synlig læring er en stor kvantitativ metaanalyse av tidligere forskning. De mest vellykkede av modellene som har blitt forsket på under friluftundervisning, var såkalte Outward bound- eller Adventure-programmene. Dette er villmarksprogrammer som vanligvis foregår i naturen over flere dager, så jeg mener at denne forskningen ikke direkte kan sammenlignes med uteskole eller friluftpedagogikk i norsk skole. Likevel vil jeg fremheve at forskningen viste svært positive resultater der programmene var utformet for å gi utbytte på prestasjoner med integrert undervisningsprogram, normalt skolearbeid og friluftsopplevelser. De opplevelsene hjelper på problemløsningsferdigheter, læring mellom elever og samarbeidslæring. En viktig grunn til vellykketheten i programmene, er måten aktivitetene er strukturert på. Programmene legger vekt på at læringsmålene er svært utfordrende, at mestringskriteriene er klare og at støtten fra medelevene er optimalisert. Forskningen viser at mange av de mestringsstrategiene elevene hadde i starten av programmene, var mangelfulle. De mangelfulle strategiene måtte erstattes av mer kognitive strategier som innebar mer støtte mellom medelever for å sikre at teamet mestret de mange utfordringene. Forskningen viser også at programmene hadde langvarig effekt utover selve friluftsopplevelsen. Programmene hadde effekt på elevenes læring om å møte utfordringer, søke tilbakemeldinger, tilpasse seg samarbeidslæring med medelever og forbedret selvregulering av egne

ferdigheter og styrker (Hattie, 2013, s. 237-238). Denne forskningen vil jeg knytte til begrepet mestring i innholdsdimensjonen, men også til begrepet samarbeidslæring under samspilldimensjonen i min studie.

Jeg synes Liz O'Briens kvalitative forskning på elevers læring og utvikling i såkalte «Forest Schools» i Storbritannia er noe nærmere knyttet min studie enn Hatties forskning referert til ovenfor. Forest Schools er skoler der elever deltar på regelmessige læringsaktiviteter i skogen. Slik jeg tolker konseptet, får elever/klasser med spesielle behov tilbud om å delta på Forest Schools som deler av ordinær opplæring. Det kan f.eks. dreie seg om en halv dag hver uke i 2-12 måneder. O'Brien hevder at det finnes 100 Forest Schools i England, 20 i Skottland og 20 i Wales, og at konseptet stadig vokser i Storbritannia. «Learning outside the classroom manifesto», vedtatt av britiske myndigheter i 2006, fremhever viktigheten av at barn og unge får erfaringer utenfor klasserommet. O'Brien knytter Deweys formulering «learning by doing» til pedagogikken som benyttes i Forest Schools (O'Brien, 2009, s. 45-60).

O'Brien forsket på 24 barn i alderen 3-9 år over en periode på 8 måneder, og noen funn er relevante i forhold til de sentrale begrepene motivasjon, samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen i denne oppgaven. Det ser ut til at forskningen foregikk mest på barn under norsk skolealder på 6 år, men jeg synes likevel noen av funnene er interessante for min oppgave. Jeg oppfatter konseptet slik at elevens lærer fra den ordinære skolen deltar på Forest School sammen med eleven. O'Briens forskning viste at deltagelse på Forest School ga lærerne mulighet til å oppdage nye sider ved eleven, sett i forhold til de sidene eleven vanligvis viste i klasserommet. Dette kobler jeg til varierte læringsarenaer og begrepet lærer-elev-relasjonen i min oppgave. Videre viste O'Briens forskning at læringsaktiviteter i skogen ga gode muligheter for elevene til å samarbeide, og at oppgavene ute virket motiverende for elevene, noe jeg kobler til motivasjon og drivkraftdimensjon i denne oppgaven. O'Brien konkluderer bl.a. med at utendørslæring er et komplement, og kan være et viktig supplement, til klasseromslæring (O'Brien, 2009, s. 45-60).

Jordet konkluderer i sin doktorgradsavhandling med at mange av lærerne i hans studie mener uteskole har noe å tilføre alle elever i skolen. Hver tredje lærer i Jordets studie trakk fram den betydning de mener uteskole har for enkeltelever som av ulike grunner strever med en tradisjonell, teoretisk inneundervisning. Disse elevene viser også ofte problematferd og mistilpasning i skolen. Ti av lærerne i Jordets materialet mente uteskole fremmer mulighetene for individualisering av

undervisningen, og brukte begreper som individualisering, differensiering av undervisningen eller tilpasset opplæring. Lærerne i studien relaterte dette til mulighetene for å møte den enkelte elev på den enkeltes premisser, og at uteskole gjør det lettere å møte den enkelte elev individuelt. Lærerne mente det er viktig å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs individuelle forutsetninger og at mulighetene for dette er mange og varierte ute. Ute kan tilpasningen skje mer naturlig (Jordet, 2007, s. 287-289).

Når en elev opplever mestring, mener jeg at undervisningen har vært godt tilpasset eleven. Læreren har tilpasset undervisningen til elevens individuelle forutsetninger. Jeg går nå over til å presentere tidligere forskning omkring mestring. På Hatties rangeringsliste over variabler etter effekt på læring, er mestringslæring rangert som nr. 29. Hattie skriver at mestringslæring er basert på påstanden om at når barn får tydelige forklaringer på hva det betyr å «mestre» materialet som blir undervist, kan alle barn lære. Andre elementer som spiller inn på mestring, er hensiktsmessige læringsforhold som høye nivåer av samarbeid mellom klassekamerater og lærere som gir hyppige og spesifikke tilbakemeldinger. En oppfatning innen mestringslæring er at læring bør skje konstant og at tiden bør kunne variere. Hattie refererer til Guskey og Pigott sin forskning fra 1988, som påpeker viktigheten av at læreren avgjør tempoet for undervisningen og styrer tilbakemeldingene og korreksjonene som følger med. Undervisningsmaterialet bør deles inn i relativt små læringsenheter med egne mål og vurderinger. Elevene må mestre tidligere eller mer grunnleggende materiale før de kan gå videre til nytt materiale. Hattie viser også til Kulik, Kulik og Bangert-Drowns forskning fra 1990 som fant at modeller for mestringslæring hadde en positiv effekt på elevenes innsats på eksamen på bl.a. de øvre trinnene i grunnskolen, spesielt for elever med svake evner. Mestringsmodeller hadde positive effekter på elevenes holdninger til undervisning og faginnhold (Hattie, 2013, s. 256-257).

Jordet hevder at mye tyder på at uteskole bidrar til at elevene får muligheter til å bruke flere sider av seg selv enn tradisjonell, fagdelt og teoretisk klasseromsundervisning alene gir rom for. Jordets datamateriale underbygger oppfatningen om at uteskole gir lærerne et langt bredere repertoar av aktiviteter som de kan bruke, fordi uteskole kommer i tillegg til og supplerer klasseromsundervisningen. Den enkelte elev får flere veier til kunnskap og et større handlingsrom i dannelsesarbeidet. I neste omgang kan dette gi elevene flere muligheter til å oppleve mestring i skolen, bedre selvoppfatning og bedret posisjon i elevgruppen (Jordet, 2007, s. 304).

Overordnet del legger vekt på dybdelæring, og det forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon. Det krever at lærerne har kunnskap om hvordan elever lærer, hva de kan fra før og forutsetter tett oppfølging av den enkelte (Overordnet del, s. 16). Dybdelæring henger sammen med kompetanse i fagene og innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre (Overordnet del, s. 11). Dybdelæring blir også nevnt tidligere i Overordnet del under punktet om at skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling. Det presiseres av evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Videre at elevene skal utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter (Overordnet del, s. 7). Disse utdragene fra Overordnet del knytter jeg til varierte læringsaktiviteter i min oppgave.

Jordet hevder at det er behov for forskning på læringsaktiviteter utenfor klasserommet fordi han mener at det er når man anvender teoretiske kunnskaper i praktisk handling, at man utvikler forståelse for hvordan ting henger sammen (Jordet, 2010, s. 21). En hensikt med min studie er nettopp å bidra med forskning rundt det Jordet etterspør.

2.3 Motivasjon og naturfølelse når friluftpedagogikk brukes

Mestring og motivasjon henger nøye sammen. Mestring har Illeris plassert innenfor læringens innholdsdimensjon, og motivasjon har han plassert innenfor læringens drivkraftdimensjon. Dette delkapitlet vil handle om kunnskapsstatus omkring drivkraftdimensjonen, men det vil også her komme fram at mestring og motivasjon henger nøye sammen. Jeg tar først for meg kunnskapsstatus omkring motivasjon før jeg går inn på naturfølelse.

Elevenes motivasjon og lærerens kjennskap til dette, er avgjørende for læringsutbyttet i skolen. Manglende motivasjon og mestring kan være opprettholdende faktorer for mangelfull læring og utvikling (Manger, 2012a, s. 3). Nordahl og Hansen hevder at motivasjon er den viktigste faktoren for at elevene lærer best mulig, men at sammenhengen mellom motivasjon og læring ikke er enkel. Det er komplekst fordi mange forhold spiller inn, og lærer-elev-relasjonen og lærerens undervisning blir trukket fram som to forhold som kan spille inn på elevenes motivasjon og læring (Manger, 2012b, s. 3-4). Her blir motivasjon koblet sammen med både læringens innholdsdimensjon og samspilldimensjon.

Av Hatties 138 variabler målt etter effekt på læring, er motivasjon rangert som nr. 51. Hattie referer til Dörnyei (2001) som bemerket at motivasjonen til elever er høyest når de er kompetente, har nok selvstendighet, setter hensiktsmessige mål, får tilbakemeldinger og blir bekreftet av andre. Dörnyei oppfordrer til at lærere bør gjøre en vurdering av elevenes demotivasjon, som f.eks. konflikter med medelever eller lærere, fordi demotivasjon kan ha mer innvirkning enn motivasjon. Demotivasjon kan påvirke elevenes forpliktelse til læringsmålene, skru av ønsket om og effekten av tilbakemeldinger og senke engasjementet. Hattie fremhever også at det å ha en oppfatning av at bedre prestasjoner er en funksjon av vår innsats og interesse, er avgjørende for å lykkes. Interesse er også knyttet til prestasjoner (Hattie, 2013, s. 89-90).

I Overordnet del står det at skolen kan gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt ved å bruke varierte læringsarenaer. Under kap. 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring i Overordnet del, står det:

«Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.»

Videre utdypes sitatet ved å slå fast at elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige og at elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid (Overordnet del, s. 15-16). Her kobles motivasjon igjen til læringens innholds- og samspilldimensjon.

I Overordnet del står det også at elevene skal få oppleve naturen og se den som kilde til nytte, glede, helse og læring og at skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet (Overordnet del, s. 8). Det fører meg inn på kunnskapsstatus omkring naturfølelse når friluftspedagogikk brukes. Tidligere forskning har vist mange eksempler på naturens positive innvirkning på mennesker. Haslestad setter friluftslivet i et sosiologisk perspektiv og har forsket på grunner til at nordmenn bruker naturen så mye. Følgende liste presenterer Haslestad i sin artikkel: oppleve naturens stillhet og ro, komme ut i frisk luft; vekk fra støy og forurensning, komme bort fra mas og stress, få trim og bli i bedre fysisk form, være sammen med venner, oppleve blomster, trær, fugle- og dyreliv, oppleve storheten i Guds skaperverk og komme i kontakt med naturens sjel og mystikk. Haslestad mener disse funnene er begrunnelser for å ta i bruk friluftsliv som en pedagogisk, eventuelt økopedagogisk vei og metode i skolen. I sin artikkel viser Haslestad at friluftsliv har fått en stadig større plass i skolens læreplaner fra 1939 til 1997 (Haslestad, 2002).

2.4 Samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen når friluftpedagogikk brukes

Dette delkapitlet handler om kunnskapsstatus omkring de sentrale begrepene samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen, som jeg har kategorisert under læringens samspilldimensjon. Jeg vil først ta for meg samarbeidslæring og deretter lærer-elev-relasjonen.

Når det gjelder kommunikasjon, skriver Jordet at 70% av lærerne i hans materiale fremhevet i intervjuene at uteskole gir elevene gode muligheter for å kommunisere og å bruke språket aktivt. Lærerne mente mulighetene for kommunikasjon i uteskole er flere og bedre enn i klasserommet hvor de mente rammene er trangere og mulighetene færre (Jordet, 2007, s. 242). Videre hevder Jordet at hans undersøkelse viser hvordan kommunikasjons- og interaksjonsprosesser inngår som en integrert del av de erfaringer elevene gjør i uteskole (Jordet, 2007, s. 283).

Hatties forskning viser at samarbeidslæring er mer effektiv enn individuelle metoder, og Hattie påpeker kraften medelever har i læringslikningen. Kooperative lærings situasjoner/samarbeidslæring gir bedre resultater og dypere forståelse. Variabelen kooperativ vs individualistisk læring er på plass nr. 24 på Hatties liste over hva som har effekt på læring. Det ser ut til at kooperativ læring påvirker overflate- og dybdelæring når nytt materiale blir organisert og utdypet. Hattie refererer til Roseth, Fang, Johnson og Johnson (2006) som konkluderte med at under kooperative forhold har mellommenneskelige relasjoner den sterkeste innflytelsen på prestasjoner, og peker videre på verdien av vennskap i det de kaller prestasjonslikningen. Konklusjon var at dersom man vil øke elevenes faglige prestasjoner, så bør man gi hver elev en venn. Vennskap på skolen er effektivt for elevens følelse av velvære, legger til rette for en elevs følelse av tilhørighet på skolen, gir en følelse av verdi og er en viktig kilde til positive følelser om skolen. Medlæring blir også trukket fram som en positiv faktor i samarbeidslæring, fordi litteraturen om samarbeidslæring har forsterket kraften medelever har som lærere og tilretteleggere. Denne kraften i medelevene kan frigjøres når det er en viss struktur i medlæringen. Forskning til Nuthall (2007) har vist dette og konkluderer at det er lettere for elever å gjøre og lære av feil i fellesskap, og samtalene elevene imellom kan være til hjelp for å tydeliggjøre læringsmålene og mestringskriteriene for alle (Hattie, 2013, s. 313-316).

I 2006 publiserte Kari Backmann og Peder Haug en forskningsrapport om tilpasset opplæring på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Behovet for en slik rapport meldte seg fordi tilpasset opplæring er et av de mest sentrale begrepene i Kunnskapsløftet av 2006. Målet med rapporten var å definere en basislinje som gir uttrykk for den samlede forskningsbaserte innsikt om tilpasset opplæring, som

videre skulle gi et grunnlag for å vurdere utviklingen i Kunnskapsløftet. Backmann og Haug etterlyser i sin forskningsrapport videre forskning om hvordan undervisningen som en felles inkluderende kommunikasjonsarena, kan ivareta mangfoldet og tilpasses de enkelte elevers behov. Dette uten at individualisering nødvendigvis blir dominerende. Det legges til grunn at kateterundervisning i klasserommet ikke anses som uforenlig med tilpasset opplæring, men at også en slik undervisningsform kan være tilpasset. Alt er avhengig av innhold, elever, situasjon/kontekst og hvorvidt den kombineres med andre arbeidsformer (Backmann&Haug, 2006, s. 49).

I 2015 ble den offentlige utredningen NOU 2015:8; «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser» presentert. Skolen skal bidra til å utvikle elevene til å bli aktive deltagere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn, men skolen skal også støtte elevene i deres personlige utvikling og identitetsutvikling. Skole er en viktig fellesarena der elevene i samspill med hverandre, med lærerne og andre ressurspersoner, utvikler kunnskap og kompetanser som gjør dem i stand til å delta og bidra produktivt på livets arenaer. Elevenes utvikling i skolen er en viktig del av samfunnets utvikling, og skolen er i et samspill med samfunnet. I NOU 2015:8 gis et kunnskapsgrunnlag med foreslåtte valg vi som samfunn bør ta om kompetanser for fremtiden. Flere utviklingstrekk peker mot et samfunn med større mangfold, høy grad av kompleksitet og hurtige endringer. På bakgrunn av disse utviklingstrekene anbefales fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold: 1) Fagspesifikk kompetanse, 2) Kompetanse i å lære, 3) Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og 4) Kompetanse i å utforske og skape (NOU 2015:8, s. 7-8).

I Overordnet del står det at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring. Dialogen står sentralt i sosial læring og alle skal lære å samarbeide (Overordnet del, s. 10). Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre (Overordnet del, s. 11). Disse utdragene fra Overordnet del, forskningsrapporten til Backmann og Haug og NOU 2015:8 vil jeg knytte til begrepet samarbeidslæring under læringens samspilldimensjon. Under samspilldimensjonen har jeg også kategorisert lærer-elev-relasjonen, og jeg vil nå gå over til kunnskapsstatus omkring det begrepet.

De siste årenes forskning viser at læreren og lærerens interaksjon med elevene har størst effekt på læring. En positiv og støttende relasjon mellom elev og lærer er viktig for elevens læring (Hattie, 2013, s. 19). Forskningen som har vist hvor viktig lærer-elev-relasjonen er for elevenes læring, er

en grunn for at jeg ville forske på hvilken betydning friluftpedagogikk har for lærer-elev-relasjonen. Jeg har valgt å kategorisere lærer-elev-relasjonen under samspilldimensjonen fordi denne dimensjonen retter søkelyset mot forbindelsen mellom det individuelle og det sosiale og samfunnsmessige planet (Illeris, 2012, s. 124).

Ulike funn tyder på at mange elever i dag opplever å ha en god relasjon til læreren sin. Elevundersøkelsen fra 2013 viser at flertallet av elevene opplever at lærerne bryr seg, og at 80 % av elevene opplever at læreren har tro på at de kan gjøre det bra på skolen. Likevel blir det en utfordring at 20 % av elevene føler at læreren ikke bryr seg om dem, og at læreren ikke har tro på deres faglige prestasjoner (NOU 2015:2, s. 122). Drugli skriver at forskningen viser noe sprikende funn når det gjelder samsvar mellom lærer og elevs vurdering av relasjonen til hverandre. Begge parters perspektiv er viktig, og et moderne elevsyn innebærer at elevens opplevelse ses på som sann for eleven (Drugli, 2012, s. 99). Dette er en av grunnene til at jeg valgte en kvalitativ metode i min studie, med intervjuer av både elever og lærere. Jeg ville ha tak i både lærer- og elevperspektivet, og jeg anser dette som et viktig forskningsområde innen skolen.

Druglis bok «Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel» bygger på en kvalitativ studie av 49 elever og 25 lærere fra sju ulike skoler i Trondheim (Drugli, 2012, s. 13). Når det gjelder lærer-elev-relasjonens betydning for elevenes læring, mente de fleste lærerne i Druglis studie at eleven lærer mer når relasjonen til lærer er god og at det å være lærer handler om mer enn ren faglig formidling. Elevene var ikke i tvil om at de lærerne de lærte mest av, var de lærerne de likte og som de opplevde at brydde seg om dem. Drugli mener at en god lærer-elev-relasjon vil i seg selv bidra til at elevene viser engasjement for lærerens undervisning og klasseromsaktiviteter, og vil være faglig aktive og tørre å spørre om hjelp. En av ungdomsskoleelevene Drugli intervjuet, sa at han spurte bare de lærerne han stolte på og som var hjelpsomme; de andre prøvde han å holde seg mest mulig unna. En elev i 6.klasse forklarte at når man liker læreren, tør man svare i timen og be om hjelp, og man lærer mer. Hvis man ikke liker læreren, tenker man mer på andre ting (Drugli, 2012, s. 70-71).

Drugli beskriver to teorier for å forstå lærer-elev-relasjonen; transaksjonsmodellen og tilknytningsteori. Transaksjonsmodellen viser hvordan kjennetegn ved eleven, som et eget lite system, er i et gjensidig samspill (transaksjoner) med andre omliggende faktorer i elevens miljø, og hvordan elevens utvikling henger sammen med disse transaksjonene over tid. Både eleven og

miljøet rundt vil være i kontinuerlig endring og vil regulere seg i forhold til hverandre. Elevene kan utvikle seg både positivt og negativt, og denne diskontinuiteten er viktig å være klar over som lærer. Skolen vil kunne utgjøre en positiv eller negativ faktor i elevenes utviklingsprosess. Risikofaktorer øker sjansen for negativ utvikling. Beskyttelsesfaktorer vil dempe risikofaktorene. En god lærer-elev-relasjon kan fungere som en beskyttelsesfaktor for elever med ulike vansker. Det kan f.eks. være faktorer ved elevens hjemmeforhold som videre indirekte kan få betydning for lærer-elev-relasjonen. For å skape eller opprettholde en god lærer-elev-relasjon kan det i noen tilfeller være nødvendig å skaffe seg en mer helhetlig forståelse av forhold knyttet til eleven og skolen (Drugli, 2012, s. 17-19).

Den andre teorien Drugli presenterer for å forstå lærer-elev-relasjonen, tilknytningsteorien, er utviklet av Ainsworth (1973) og Bowlby (1973), og handler om det psykologiske behovet vi mennesker har for å være knyttet til andre mennesker gjennom nære sosiale relasjoner. Hvis en lærer strever med relasjonen til en elev, kan forståelse av tilknytningsprosesser bidra til økt innsikt i hvordan disse vanskene har oppstått. Barn knytter seg til personer som gir dem fysisk og emosjonell omsorg, som er forholdsvis stabilt til stede i deres liv og som er villige til å inngå en nær og positiv relasjon til dem. Ved en slik tilknytning mellom lærer og elev vil elevene føle seg trygge og det vil videre frigjøre elevenes energi til læring og utforskning. Tilknytningen vil danne et viktig grunnlag for elevens sosialisering. Når eleven knytter seg til sin lærer, vil læreren bli en sentral rollemodell. Både når det gjelder atferd og verdier. En elev som er trygt tilknyttet læreren, vil også ta det læreren formidler på alvor (Drugli, 2012, s. 20-22).

For å få til en positiv lærer-elev-relasjon, mener Drugli at to vesentlige forutsetninger må være til stede i relasjonen. Den første forutsetningen er at partene anerkjenner hverandre. Anerkjennelse forutsetter at det er et gjensidig og likeverdig forhold mellom partene; de har et subjekt-subjekt-forhold. Selv om lærer og elev er likeverdige i det mellommenneskelige møtet seg imellom, har de ikke like mye makt og ansvar i relasjonen. Anerkjennelse av eleven vil føre til et likeverdig samspill i lærer-elev-relasjonen. Fordi læreren har mest makt, blir det derfor uhyre viktig å være klar over at væremåten overfor eleven influerer på elevens syn på seg selv og sine omgivelser. Læreren væremåte har betydning for elevens selvforståelse. En positiv selvforståelse og å føle seg verdsatt som menneske, betinger anerkjennelse av sentrale voksenpersoner. Som lærer står man i en posisjon til både å bygge opp og rive ned en elevs oppfatning av sitt eget verd. Ved anerkjennelse fra lærerens side bidrar det til tillit, likeverd og respekt i relasjonen mellom lærer og elev. Det vil også føre til at eleven anerkjenner læreren og blir en person eleven tar på alvor, lytter til og vil

samarbeide med. Anerkjennelse vil på den måten ha nær sammenheng med elevens læring på skolen. Eleven trenger å bli møtt med anerkjennelse fra læreren for å bli kjent med og akseptere seg selv. Hvis læreren derimot møter eleven med mange negative tilbakemeldinger og lite anerkjennelse, kan det bli vanskelig for eleven å utvikle selvrespekt. En elev med lite selvrespekt vil heller ikke utvise respekt for andre (Drugli, 2012, s. 49-51).

Den andre forutsetningen Drugli mener må til for å få til en positiv lærer-elev-relasjon, i tillegg til anerkjennelse, er at det er tillit mellom partene. Tillit innebærer å ha tiltro til et annet menneskes pålitelighet; man stoler på en man har tillit til. Tillit vokser fram i et positivt samspill fordi partene erfarer at den andre parten er til å stole på. Ved å vise eleven tillit, gjør læreren seg sårbar. Det kan hende eleven avviser læreren. Da er det viktig å være tålmodig slik at et tillitsforhold etterhvert kan oppstå. Tillit bidrar til å bygge bro mellom ulikheter og gjøre dialog mulig, og vil derfor fungere som et lim i lærer-elev-relasjonen. Ved å være forutsigbar, troverdig, rettferdig, forståelsesfull, imøtekommende, lyttende og holde avtaler, tar læreren et profesjonelt ansvar for at eleven skal få tillit til han. At man vil hverandre vel i en relasjon, er en forutsetning for tillit. Ved tillit mellom partene er det ikke «farlig» at partene er forskjellige. For at tillit skal vokse fram, er det viktig at lærer og elever blir kjent med hverandre. En hensiktsmessig måte å gjøre dette på, kan være å dra på tur. Drugli har gjennomført både kvalitative og kvantitative studier om lærer-elev-relasjonen, og skriver at både lærere og elever pleier å formidle at å gjøre noe annet sammen utenfor klasserommet, fører til at de blir raskere kjent. Å være på tur eller gjøre andre aktiviteter sammen utenfor klasserommet, bidrar til en god relasjonsetablering (Drugli, 2012, s. 51-52).

Drugli viser i sin bok til andre forskere. Professor Robert C. Pianta ved University of Virginia er en anerkjent forsker på relasjoner og relasjonsbygging. Pianta (2006) hevder at det foreligger mye dokumentasjon på at lærer-elev-relasjonen er en sentral faktor for å fremme elevenes trivsel og positive adferd generelt i skolen og for å fremme elevenes motivasjon for å jobbe med faglige aktiviteter og lyst til å lære. I Danmark har Nordenbro med flere (2008) gjennomgått 70 studier om hvilke kjennetegn ved lærer som har størst sammenheng med elevenes læring, og konkluderer med tre faktorer som er særlig betydningsfulle: 1) Lærers evne til å etablere en god relasjon til den enkelte elev, 2) Lærers evne til å lede klassen og 3) Lærers didaktiske ferdigheter i forhold til undervisning og fag. Lærers utførelse av de to første faktorene vil i stor grad virke inn på elevenes motivasjon og egeninnsats i læreprosessen, og dermed på deres faglige utvikling. Ifølge rapporten er en lærer-elev-relasjon som fungerer læringsfremmende basert på respekt, toleranse, empati og interesse for eleven. Videre fant Nordenbro med flere at det er viktig at læreren mener at

alle elever har et potensial for læring og at læreren må respektere at hver enkelt elev har sin individuelle måte å lære på. Nordahl (2010) sin forskning viser at lærer-elev-relasjonen har sterk sammenheng med hvordan eleven opplever lærerens undervisning og påvirker videre de faglige prosessene i klassen (Drugli, 2012, s. 66-72). Denne forskningen synes jeg setter lærer-elev-relasjonen i sammenheng med alle tre læringsdimensjonene til Illeris.

I Jordets doktorgradsavhandling kommer det fram at i hans materiale mente over halvparten av lærerne at elevene lærer hverandre bedre å kjenne i uteskole og at uteskole styrker vennskapet og samholdet mellom elevene. Lærerne mente også at uteskole fører til at elever og lærere kommer nærmere hverandre fordi aktivitetene og opplevelsene ute bringer mer glede og latter inn i skolehverdagen (Jordet, 2007, s. 265), og at uteskole har et stort potensial med tanke på å stimulere sosial samhandling mellom elevene og mellom elever og lærer (Jordet, 2007, s. 267). Videre er et av Jordets funn at 60 % av lærerne fremhevet i intervjuet at det oppstår bedre relasjoner mellom lærer og elever i uteskole (Jordet, 2007, s. 269). Jordet hevder at det samlede materialet hans peker i klar retning av at relasjonen mellom lærer og elever styrkes som følge av uteskole, fordi lærerne mener at de blir bedre kjent med elevene og at dette gjør dem til bedre lærere for elevene. Lærerne hevder videre at de blir bedre kjent med elevene og at de tar med seg de bedrede relasjonene inn i klasseromsundervisningen (Jordet, 2007, s. 272). Jordet hevder at han ikke har grunnlag for å uttale seg om elevene opplever det på tilsvarende måte; om de opplever at uteskole bedrer deres relasjoner til læreren. Dette må avdekkes gjennom videre forskning, mener Jordet (Jordet, 2007, s. 271).

Jordet viser til annen forskning omkring relasjoner i skolen. I en artikkel av Edvin Bru, Paul Stephens og Torbjørn Torsheim fra 2002 påviser de, gjennom sin forskning, betydningen av den mellommenneskelige relasjonen mellom lærer og elever. Bru, Stephens og Torsheim bruker begrepet emosjonell støtte. Med det menes elevens opplevelse av at læreren eksplisitt anerkjenner og bryr seg om eleven, og at mye tyder på at eleven lettere vil gjøre det læreren ber om dersom han viser at han bryr seg om eleven. Samtidig påpekes at det å bry seg må ledsages av et faglig fokus, en effektiv organisering av undervisningen og klarhet i hva elevene skal gjøre. Bru, Stephens og Torsheim sin forskning tyder på at elever som føler seg emosjonelt støttet av læreren, i større grad vil være faglig interessert og motivert. I tillegg vil disse elevene ha større pågangsmot på skolen, enn elever som ikke opplever slik støtte fra læreren. Jordet viser også til Thomas Nordahl og Terje Ogden sin forskning som fremhever viktigheten av emosjonell støtte fra læreren for at eleven skal oppleve god relasjon til sin lærer. Læreren må aktivt vektlegge ros, invitere til dialog og vise at han bryr seg om eleven. Jordet viser til forskning av Jensens m.fl fra 2005 der de hevdet at uteskole

bidro til å styrke relasjonen mellom elever og lærere fordi de opplevde noe sammen. Ute kunne elever og lærere oppdage nye sider ved hverandre og lære hverandre bedre å kjenne. Jordet viser videre til Stelter, som ut fra studien til Jensens m.fl., påpeker at lærerens deltagelse ute i praksisfellesskapet bidrar til å bygge tillit til elevene på en annerledes måte enn i klasserommet. Jordet refererer også til Ericsson sin forskning publisert i 1999, som konkluderte med at uteskole skaper bedre relasjoner mellom lærere og elever. Ericssons dybdeintervjuer av ti læreres erfaringer med uteskole viste også at lærerne mente det ute var lettere å møte det enkelte barn på barnets egne premisser (Jordet, 2007, s. 271-272).

Hattie har rangert lærer-elev-relasjonen som nr. 11 av de 138 ulike variablers betydning for elevenes læring. Hattie skriver at *«å bygge relasjoner med elever krever handling og effektivitet, at læreren har respekt for det eleven tar med seg inn i klassen (fra hjemmet, kulturen og jevnaldrende), og at læreren tillater at barnets erfaringer anerkjennes i klasserommet. Å utvikle relasjoner krever videre at læreren har visse ferdigheter, som evne til å lytte, empati, omsorg og en positiv ydmykhet overfor andre.»* (Hattie, 2013, s. 185-186).

Cornelius-White (2007), her referert til fra Hattie (2013), fant ut at i klasser med personsentrerte lærere er det mer engasjement, mer respekt for seg selv og andre, mindre motstandsattferd, flere ikke-instruerte aktiviteter (elevinitierte og elevregulerte) og høyere prestasjonsresultater. Cornelius-White bemerket også at de fleste elever som ikke ønsket å gå på skolen eller mislikte skolen, gjør det fordi de misliker læreren. For å forbedre lærer-elev-relasjonene bør lærere lære å legge til rette for elevenes utvikling ved å vise at de bryr seg om læringen for hver elev som en person og ved å ha empati for elevene. Lærerne må kunne se elevenes perspektiv og kommunisere dette tilbake til dem slik at de har verdifulle tilbakemeldinger for å kunne vurdere seg selv, føle seg trygge og lære å forstå andre og innholdet med samme interesse og engasjement (Hattie, 2013, s. 185-186).

Forskning viser at elever blir motiverte og inspirerte av lærere som respekterer dem, og som legger vekt på å ha et forhold til dem. Elever med et godt forhold til læreren trives på skolen. (NOU 2015:2, s. 122). Som nevnt i kapittel 1, står det i opplæringsloven at opplæringa skal bygge på respekt for menneskeverdet og naturen. I Overordnet del utdypes dette videre ved å slå fast at skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten. Barn og unge skal bli møtt med respekt og anerkjennelse i opplæringen. Lærerne skal vise omsorg for elevene, se den enkelte og anerkjenne menneskeverdet.

Dialogen mellom lærer og elev må være basert på gjensidig respekt, og trygge læringsmiljø utvikles av tydelige og omsorgsfulle voksne i samarbeid med elevene. Lærerne skal være rollemodeller som skal skape trygghet i skolen og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen, og dette krever at læreren viser omsorg for den enkelte elev (Overordnet del, s. 4-18).

Drugli mener relasjonen mellom lærer og elev lenge har vært et underfokusert område i pedagogikken (Drugli, 2012, s. 7). Relasjonen mellom elev og lærer kan betraktes som en av de mest undervurderte variabler innenfor undervisning og læring når forskning viser at elever som opplever at de har en lærer som anerkjenner, verdsetter og liker dem har et klart bedre faglig og sosialt læringsutbytte i skolen enn de elevene som ikke har et godt relasjonelt forhold til sine lærere. Elever som har en positiv relasjon til læreren, blir motivert til å yte en arbeidsinnsats samtidig som de vil ha bedre forutsetninger for å utvikle en god selvoppfatning (Linder, 2012, s. 3-4).

2.5 Oppsummering av kunnskapsfeltet

Samlet synes jeg kunnskapsgjennomgangen viser, til tross for et lite kunnskapsgrunnlag, at friluftspedagogikk kan ha betydning for alle tre læringsdimensjonene i Illeris' læringsmodell. Tidligere forskning viser at friluftspedagogikk kan ha betydning for elevenes mestring, motivasjon, naturfølelse, samarbeidslæring og elev-lærer-relasjonen.

2.6 Denne studiens bidrag

Til tross for at jeg samlet ser at tidligere forskning viser en sammenheng mellom friluftspedagogikk og elevenes læring, har kunnskapsgjennomgangen også vist at det finnes lite forskning på flere områder om hvilken betydning friluftspedagogikk har for elevenes læring. Forhåpentlig vil min studie bidra til å dekke noe av hullet i den forskningsbaserte kunnskapen som jeg har påpekt i dette kapitlet; om effekten av læringsaktiviteter utenfor klasserommet, om elevenes opplevelser av hvordan friluftspedagogikk påvirker relasjonen til læreren, hvordan elev og lærer opplever relasjonen seg imellom og betydningen av lærer-elev-relasjonen og elevenes læring ved bruk av friluftspedagogikk. I tillegg har jeg en intensjon om at min forskning skal bidra til ny kunnskap om friluftspedagogikkens betydning for alle de tre læringsdimensjonene, fordi det er forsket lite på hele mitt kunnskapsfelt.

3. TEORI

Lev Vygotskij er opphavsmannen til det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling. Læringen skjer ved å delta i samspill med andre. Säljö hevder at både Vygotskij og Dewey mente at menneskelig kunnskap alltid har både intellektuelle (teoretiske) og manuelle (praktiske) komponenter (Säljö, 2016, s. 95-113). Ifølge Jordet hevdet Dewey at all erfaring til sjuende og sist er sosial; det vil si at erfaring er basert på samhandling og kommunikasjon med omgivelsene. Barn lærer gjennom et aktivt og meningsbærende samspill med andre barn og voksne (Jordet, 2010, s. 124-125). I dette kapitlet skal jeg utdype hvordan jeg knytter Illeris, Dewey, Montessori og Næss til oppgavens sentrale begrep og et sosiokulturelt læringsperspektiv.

3.1 Illeris' læringsmodell

Illeris er dansk og har over 40 års erfaring som forsker, teoretiker, skribent og debattant innenfor læring og utdanning (Illeris, 2012, s. 5). Jeg har innledningsvis i denne oppgaven, i kapittel 1, gitt en forklaring på hvorfor jeg har valgt Illeris sin læringsmodell som et sentralt teoretisk bidrag for oppgavens struktur og i forhold til begrepet læring. Illeris definerer læring som

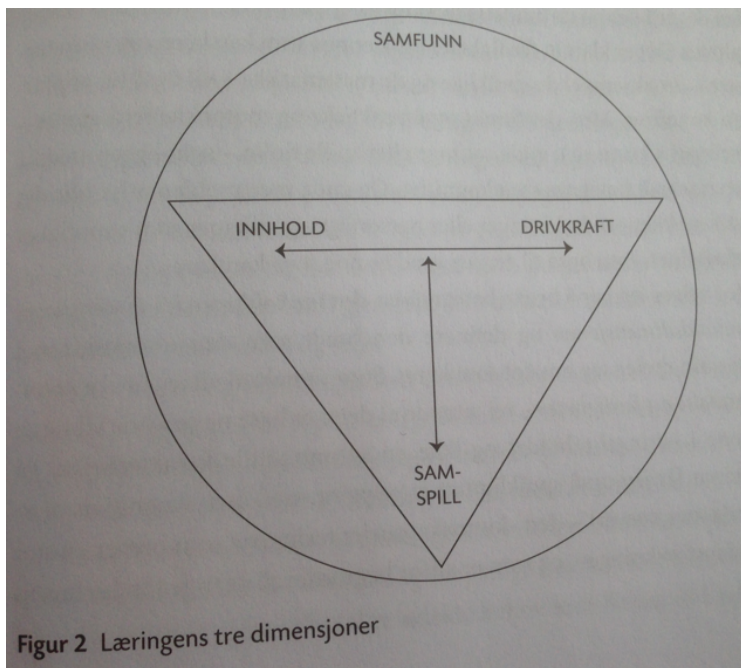
"enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring" (Illeris, 2012, s. 16).

I Illeris sin læringsmodell har han delt læringen inn i tre dimensjoner. Det er læringens innholdsdimensjon, drivkraftdimensjon og samspilldimensjon (Illeris, 2012, s. 43).

Innholdsdimensjonen dreier seg om kunnskap, forståelse og ferdigheter for å skape mening og mestring slik at mennesker fungerer hensiktsmessig i de omgivelsene de befinner seg i.

Drivkraftdimensjonen dreier seg om motivasjon, følelser og vilje for å opprettholde en mental og kroppslig balanse slik at mennesker utvikler sin sensitivitet. Dimensjonen om samspill dreier seg om handling, kommunikasjon og samarbeid for å oppnå en sosial og samfunnsmessig integrasjon slik at mennesker utvikler sin sosialitet (Illeris, 2012, s. 48). For å begrense denne oppgavens omfang valgte jeg, ut fra Illeris sin læringsmodell, å fokusere på begrepene varierte læringsaktiviteter, mestring, motivasjon, naturfølelse, samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen i min forskning på hvilken betydning friluftpedagogikk kan ha for elevers læring.

Bilde av læringens tre dimensjoner:



Bilde fra Knud Illeris' bok «Læring», 2012, s. 43.

Læringens innholdsdimensjon handler om det som skal læres; om kunnskaper, ferdigheter, holdninger, forståelse, innsikt, sammenheng og overblikk (Illeris, 2012, s. 100-101). Målet med læringens innholdsdimensjon er å skape mening og mestring. I denne oppgaven handler det første forskningsspørsmålet om å finne ut hvordan montessoriskolen jeg har forsket på, bruker varierte læringsaktiviteter. Mestring er et av innholdsdimensjonens mål, og jeg har under det første forskningsspørsmålet også prøvd å finne ut hvordan elevene opplever mestring når friluftpedagogikk brukes.

Drivkraftdimensjonen omfatter den mentale energien som investeres i læringen; den motivasjon, de følelsene og den viljen den enkelte mobiliserer i en læringsprosess. Illeris mener at i læringens tilegnelsesprosess er det et nært samspill mellom den innholdsmessige og drivkraftmessige dimensjonen (Illeris, 2012, s. 123). Mitt andre forskningsspørsmål handler om drivkraftdimensjonen og jeg har knyttet de sentrale begrepene motivasjon og naturfølelse til denne læringsdimensjonen. Læringens samspilldimensjon handler om den dimensjonen i læringen som angår samspillet mellom den lærende og omverdenen. Illeris mener at all læring er situert; det vil si at lærings situasjonen ikke bare påvirker læringen, men også er en del av den (Illeris, 2012, s. 124). De sentrale begrepene samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen har jeg kategorisert under samspilldimensjonen, og går inn under det tredje forskningsspørsmålet.

Til tross for at Illeris har delt læringen inn i tre dimensjoner, fastholder han at læringen er en helhet. For å knytte de tre dimensjonene sammen, setter Illeris søkelyset mot erfaringsbegrepet som et tversgående læringsbegrep. Illeris mener at hvis det skal være snakk om erfaring, må alle tre læringsdimensjonene både sett utenfra og opplevd av den lærende selv, være av vesentlig betydning i sammenhengen. Erfaring står som et samlebegrep for Illeris sin læringsforståelse, og erfaringen er karakterisert ved at den på en vesentlig måte er helhetsorientert med hensyn til de tre dimensjonene. Illeris henviser til Dewey når han skal forklare sin oppfatning av erfaringsbegrepet. Illeris nevner Deweys prinsipp om kontinuitet og samspill i forbindelse med erfaringslæring. Erfaringen er en prosess der erfaringene utgjør en stadig strøm, et kontinuum, som viser tilbake til tidligere erfaringer eller fram mot mulige senere erfaringer. Samspill i erfaringslæringen handler om at den enkelte erfaringen må forstås som et samspill mellom organismen og omgivelsene. Karakteren av dette samspillet er bestemt av organismens grunnleggende behov i sammenheng med tidligere gjorte erfaringer (Illeris, 2012, s. 155-157). Dewey sin erfaringspedagogikk går jeg nærmere inn på i neste delkapittel.

3.2 Deweys erfaringspedagogikk

I dette delkapitlet vil jeg sette Deweys erfaringspedagogikk i sammenheng med følgende sentrale begrep i denne oppgaven: varierte læringsaktiviteter, friluftpedagogikk, samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen. Gjennom perspektivene har jeg også en intensjon om å begrunne min plassering av Dewey innenfor et sosiokulturelt læringsperspektiv.

Dewey var en virksom skribent i over 70 år. Han tok sin forskerutdanning ved Johns Hopkins-universitetet i Baltimore og var lærer ved universitetene i Michigan og Minnesota før han ble utnevnt til professor ved Chicagouniversitetet i 1894. Der hadde Dewey ansvar for filosofi, psykologi og pedagogikk. Rundt 1900-tallet skrev Dewey flere betydningsfulle reformpedagogiske arbeider som raskt spredte seg i USA og hadde stor betydning for den pedagogiske debatten ved å utfordre det tradisjonelle utdanningsmønsteret. Etter en konflikt med universitetsledelsen ved universitetet i Chicago, flyttet Dewey sitt virke som professor til Columbia-universitetets Teachers College i New York i 1904 og jobbet der til han ble pensjonert i 1930. Dewey fortsatte dog sitt omfattende forfatterskap og hadde en fremtredende rolle i offentligheten fram til sin død (Englund, 2011, s. 376).

Dewey var motstander av den tradisjonelle, kateterstyrte og autoritære undervisningen som ble praktisert på tiden han levde; «den gamle skolen». Han mente den tradisjonelle undervisningen passiviserte barna og gjorde skolen til en pseudovirkelighet uten noen forbindelse til barnas liv, interesser og utvikling. Dewey mente at kunnskap utvikler seg gjennom aktivitet; ved at man er aktiv i verden og sammen med andre mennesker. Skoleaktivitetene skal ha en verdi i seg selv som barn kan forstå, og som bidrar til at de får erfaringer og vokser som individer og medborgere. Dewey anbefalte en aktivitetspedagogikk med elevaktive undervisningsmetoder der barn undersøker verden med alle sansene (Säljö, 2016, s. 86). Disse anbefalingene fra Dewey mener jeg er en begrunnelse og forankring for å benytte friluftpedagogikk som en del av varierte læringsaktiviteter også i dagens skole, i den globaliserte og digitaliserte verden vi lever i. Deweys kritikk av datidens skole som han uttrykte som

«Uansett hvor mange faktaleksjoner som er planlagt kun som faktaleksjoner, kan ingen bidra med et snev av den fortroligheten med planter og dyr – på bondegården og i hagen – som man oppnår når man faktisk lever midt blant dem og bryr seg om dem» (Säljö, 2016, s. 86), vil jeg si også gjelder i nåtidens skole.

Deweys erfaringsbegrep innebærer en forståelse av at erfaringens natur omfatter både et aktivt og et passivt element som er kombinert på en spesiell måte. Erfaringen på den aktive siden består av å forsøke; Dewey brukte også ordet eksperiment for å forklare den aktive siden av begrepet erfaring (Dewey, 2001c, s. 53). Jordet beskriver at erfaringens aktive dimensjon innebærer at elevene gjør noe i eller med omgivelsene gjennom en aktiv handling og opptre dermed som et aktivt handlende subjekt. Jordet beskriver at erfaringens passive dimensjon innebærer at eleven blir påvirket av omgivelsene ved at de blir utsatt for konsekvensene av en handling; eleven er et objekt som utsettes for omgivelsenes påvirkning (Jordet, 2010, s. 121). Dewey forklarte dette med at det aktive og passive elementet kombineres ved at vi gjør noe med tingen og så gjør tingen noe med oss igjen. Dewey var tydelig på at aktivitet alene ikke skaper noen erfaring (Dewey, 2001c, s. 53). Jordet beskriver dette som at handling og tenkning må gå hånd i hånd for at vi skal kunne bruke Deweys begrep erfaring (Jordet, 2010, s. 121).

Dewey hevdet at å lære av erfaring er å foreta en forbindelse bakover og fremover mellom det vi foretar oss med ting, og det vi nyter eller lider av som en konsekvens av dette. Det å handle blir et forsøk eller et eksperiment med verden for å finne ut hvordan verden er, og ut fra dette kan mennesket oppleve læring ved at det oppdager hvordan ting henger sammen. Ut fra dette, mente Dewey, følger to viktige konsekvenser for pedagogikken. Det er 1) at erfaring først og fremst er

aktiv-passiv, ikke først og fremst kognitiv og 2) målet på verdien av en erfaring ligger i forståelsen av forbindelser og sammenhenger som den fører til. For en elev blir det derfor viktig å få mulighet til å oppdage betydninger ved at forbindelsen mellom aktivitetene og å bli utsatt for dens konsekvenser, ikke blir brutt. Dewey hevdet at elever kommer på skolen med både kropp og sjel og at kroppen er et oppkomme av energi og må være i aktivitet. Dewey var opptatt av at elevene måtte oppleve en sammenheng mellom rent kroppslig handling på den ene siden og «åndelig» aktivitet på den andre siden (Dewey, 2001c, s. 54-55). Dette aktualiserer varierte læringsaktiviteter i skolen, og jeg mener friluftpedagogikk spesielt kan stimulere en kroppslig handling.

Ifølge Dewey var alle autoriteter i 1916 enige om at det å oppdage sammenhenger er det egentlige intellektuelle anliggendet, og følgelig også det pedagogiske anliggendet. Videre mente Dewey at feilen oppstår hvis man antar at sammenhenger kan oppfattes uten erfaring; uten den kombinasjonen av en aktiv og passiv del av begrepet erfaring beskrevet ovenfor. Dewey hevdet at *«et gram erfaring er bedre enn et tonn teori, ganske enkelt fordi det bare er gjennom erfaring at teorien har en vital og verifiserbar betydning»* (Dewey, 2001c, s. 58).

Et annet viktig begrep i Deweys teori er refleksjon, og han forklarer at refleksjon, eller tanke, er det å oppfatte forholdet mellom det vi forsøker å gjøre og det som skjer som en konsekvens av det. Det vil si at ingen erfaring av betydning er mulig uten et visst element av refleksjon (Dewey, 2001c, s. 59). Jordet beskriver dette, ut fra Dewey teori, som at det er ulike nivåer av erfaring alt etter hvor mye refleksjon som finner sted. Det laveste refleksjonsnivået kalte Dewey prøve-og-feile-metoden som gjelder aktiviteter som i liten grad involverer bevisst tankevirksomhet, og der man ikke helt skjønner hvordan ting henger sammen. Erfaring eller læring skjer først når aktiviteten følges opp av systematisk tenkning og refleksjon. Når eleven analyserer følgene av en aktivitet, blir tanken tydelig og eleven kan forstå hvordan ting henger sammen (Jordet, 2010, s. 121). Dewey mente tenkning er en tydelig gjengivelse av det intellektuelle elementet i vår erfaring, og videre at tanken gjør det mulig å handle med et mål i sikte. Vi mennesker blir stimulert til tenkning når vi ønsker å bestemme betydningen av en handling som enten er utført eller skal utføres. Vi reflekterer for å foreslå en løsning som prøves ut ved at vi handler i forhold til den løsningen/ideen/teorien. Dewey mente at all tenkning resulterer i kunnskap, men verdien av kunnskapen er til syvende og sist avhengig av kunnskapens bruk i tenkningen (Dewey, 2001c, s. 60-66). Dette mener jeg er en begrunnelse for å benytte varierte læringsaktiviteter på ulike læringsarenaer. Ved å kombinere teoretiske læringsaktiviteter i klasserommet med praktiske læringsaktiviteter ute i naturen om samme tema,

mener jeg elever får mulighet til å lære gjennom Deweys begrep, erfaring og refleksjon. Og det betinger et samspill og kommunikasjon mellom elev-elev og elev-lærer; samarbeidslæring.

Dale presenterte i sin artikkel «John Dewey og reformpedagogikk», Deweys erfaringsmodell for utdanning i fem punkter. Starten er punkt 1) en interessant aktivitetssituasjon for eleven. 2) Det oppstår et problem i situasjonen som stimulerer elevens tenkning. 3) Selve tenkningen, d.v.s. elevobservasjoner og prosessen med å innhente informasjon for å bearbeide problemet. 4) Elevens forslag til løsninger han selv er ansvarlig for å utvikle. 5) Eleven skal ha anledning og mulighet for å teste sine ideer gjennom anvendelse. Meningen er at eleven selv skal oppdage holdbarheten i sine forslag og mening blir ytterligere klargjort (Dale, 2001, s. 233-234). Jeg mener at naturen er en fin læringsarena for denne erfaringsmodellen, som igjen betinger bruk av varierte læringsaktiviteter og friluftpedagogikk.

Dale hevdet at Dewey har en lokalorientert skoleideologi fordi han stadig viser til den erfaringslæring som eksisterer utenfor skolen. Dewey mente skolen skal gi anledninger og muligheter for å «gjenskape dagligdagse situasjoner». I f.eks. geografi bør begynnerundervisningen legge vekt på den lokale og hjemlige geografi som bl.a. inneholder sol, luft, rennende vann og jordens overflate. Likevel må undervisningen legges opp slik at den utvider erfaringens grenser ved også f.eks. å bringe fremmede folkeslag og ukjente forhold fram for elevene, fordi elevenes fantasi ikke blir stimulert av noe de allerede vet (Dale, 2001, s. 235-239). Dette mener jeg er en begrunnelse for å benytte friluftpedagogikk i skolen.

Dale mente at det finnes formuleringer i Deweys teori som ligner på dialogpedagogikken fra 1970-årene. Dale refererte til Deweys beskrivelse av hvordan læreren og eleven deltar i aktivitetene på en slik måte at læreren er elev og elev er lærer uten å vite det. Og at jo mindre bevisst begge parter er om at de gir eller får opplæring, desto bedre er det (Dale, 2010, s. 235). Dette fører meg inn på at Deweys erfaringsbegrep også er et kulturelt fenomen. At erfaringsbegrepet er et kulturelt fenomen betyr at vår tenkning skjer i en sosial og kulturell sammenheng. I møte mellom menneske og verden vokser kunnskap fram gjennom individets aktive tenkning og samhandling med andre mennesker. Dette sosiokulturelle perspektivet vil jeg knytte til begrepene samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen under læringens samspilldimensjon i denne oppgaven.

Jordet hevder at Dewey mente at all erfaring til syvende og sist er sosial ved at den er basert på samhandling og kommunikasjon med omgivelsene. Læreren har en viktig rolle ved å lete etter og identifisere eventuelle sammenhenger mellom erfaring og fag, og så videre bedømme hvilken vei en erfaring peker og veilede elever videre derfra. Elevaktivitet er et resultat av lærerens grundige planlegging og undervisning, og barnet lærer gjennom et aktivt og meningsbærende samspill med andre barn og voksne (Jordet, 2010, s. 124-125). Dewey ser på læring som noe som skjer i og gjennom menneskelige aktiviteter; det vil si at vi lærer ved å gjøre erfaringer og bearbeide dem i handling. Vi lærer ved å gjøre, eller «learning by doing», som er et av Deweys kjente formuleringer (Säljö, 2016, s. 89). Ved å benytte friluftpedagogikk mener jeg forholdene ligger godt til rette for å få til dette meningsbærende samsillet mellom barn og voksen som Dewey her fremhever. Det tror jeg igjen vil virke inn på lærer-elev-relasjonen.

3.3 Montessoripedagogikken

I kapittel 1 satte jeg montessoripedagogikken inn i en kosmisk sammenheng. I dette delkapitlet vil jeg utdype litt mer om Maria Montessori, hennes pedagogikk og sette montessoripedagogikken i sammenheng med oppgavens sentrale begrep.

Maria Montessori (1870-1952) ble i 1896 Italias første kvinnelige lege. Sin første stilling fikk hun ved Universitetssykehuset i Roma der hun begynte å jobbe med utviklingshemmede barn. Ut fra hennes erfaring med disse barna, la hun i 1898 for første gang fram sin teori om at barn med spesielle behov snarere var et pedagogisk problem enn et medisinsk problem. Dette skjedde på en lærerkongress i Turin i Italia. Montessori ble deretter leder på en spesialscole, Scuola Magistrale Ortofreni, der barna gjorde store framskritt og klarte tester som ellers bare ble gitt til normalbegavede barn. Etter sitt arbeid på denne skolen, begynte Montessori på universitetet i Roma i 1901 og studerte filosofi, psykologi, allmennpedagogikk, spesialpedagogikk og sosialantropologi. I 1904 ble Montessori utnevnt til dosent i sosialantropologi ved universitetet i Roma. I 1907 skjedde det som skulle bli Montessoris retning; hun ble vitenskapelig leder for daghjemprosjektet Casa dei Bambini (Barnas hus) i bydelen San Lorenzo i Roma (Signert, 2011, s. 421-425). Det var her montessoripedagogikken så dagens lys ved at Montessori gjennomførte sine pedagogiske ideer og observerte hvordan barna reagerte på dem. Førskolen fikk raskt internasjonal anerkjennelse fordi resultatene av barnas arbeid med montessorimateriellet i et nøye forberedt miljø, var svært oppsiktsvekkende. Sitt første kurs for lærere holdt Montessori i 1909 og montessorifilosofien spredte seg verden rundt. Montessoripedagogikken er basert på universelle menneskelige utviklingslover med utgangspunkt i Montessoris kunnskap om biologi, psykiatri og antropologi.

Videre utviklet Montessori sin pedagogikk gjennom samarbeid med andre lærere og observasjon av barn over hele verden. I dag er det rundt 8000 montessoriskoler og -barnehager over seks kontinent i verden (Læreplan for montessoriskolen, 2013, s. 46).

Montessori var opptatt av at lærere skal observere barna i deres eget miljø før undervisning kan starte, fordi barn har ulike forutsetninger for å lære og har ulike interesser. Budskapet fra Montessori til de som forsøkte å etterligne henne, var å alltid følge barnet/vende oppmerksomheten mot barnet. Da Montessori selv observerte barn i deres skolemiljø, oppdaget hun tre områder som var viktig i undervisningen: 1) Miljøet, 2) Læreren og 3) Frihet. Det var viktig for Montessori at lærere skaper et pedagogisk miljø tilpasset barnas utviklingsstadier og behov. Ut fra sine observasjoner delte Montessori opp menneskers utvikling i fire separerte utviklingsfaser, der man lærer seg ting på ulike måter. Første perioden er 0-6 år, andre perioden 6-12 år, tredje perioden 12-18 år og fjerde perioden 18-24 år. Elevene jeg forsket på, befant seg i andre periode.

Undervisningslokalene bør være store og romslige, lyse, fargeglade og undervisningsmateriellet skal ha sin egen plass. Montessori er kjent for sitt konkrete undervisningsmaterie; et materie som skal være et hjelpemiddel i barns læring. I starten kopierte hun materiellet til den franske legen Édouard Séguin (1812-1880) som han hadde utarbeidet til sin undervisning av hørselshemmede barn. Det var dette materiellet Montessori kopierte og benyttet på barna med stort hell i Scuola Magistrale Ortofreni. Senere utviklet hun, og prøvde ut, mye nytt materie. I tillegg mente Montessori at læringsmiljøet skal være slik at alt skal tilpasses barnets størrelse, hvert barn skal ha en egen arbeidsplass og ha mulighet til selv å få velge om de vil arbeide alene eller i gruppe (Signert, 2011, s. 423-430). Konkretiseringsmateriellet setter jeg i sammenheng med varierte læringsaktiviteter i denne oppgaven.

Ifølge Montessori bør læreren være en del av det forberedte pedagogiske miljøet, være nøye med å ikke forstyrre elevene i deres arbeid, sørge for at elevene ikke forstyrrer hverandre, være tilgjengelig når elevene trenger veiledning og utvikle en følelse for å vite når elevene trenger henne. Montessori talte om at elevene skal ha en arbeidssyklus på tre timer der de skal få arbeide uforstyrret uten at noen lærere griper inn. Barna bør få velge hva de skal jobbe med umiddelbart når de kommer inn i sitt klasserom på morgenen. Montessori mente at et av de viktigste målene er at barna skal bli uavhengig av voksne. Læreren skal fortelle, beskrive, orientere og klarlegge. Likevel må tilegnelsen av kunnskap skje gjennom elevens egen aktivitet. Montessori mente at den naturlige studiegangen er fra handling til tanke og fra konkretisering til abstraksjon, og at det er barnets ønske at den voksne skal hjelpe barnet å hjelpe seg selv (Signert, 2011, s. 424-428). I Læreplanen for

montessoriskolene står det at montessorigrunnskolen forplikter seg til å skape en struktur i undervisningen basert på lange arbeidsøker og små gruppepresentasjoner av fag og materiell (Læreplanen for montessoriskoler, 2013, s. 61).

Det siste området Montessori mente var viktig i undervisningen, frihet, handler om at det er lærerens første plikt å stimulere livet ved å la det utvikle seg fritt. Kerstin Signert mener det er denne friheten som er synonymt med montessoriundervisningen, og for at barn skal kunne være frie må de først utvikle sin selvstendighet. Montessori mente at mennesket som klarer seg selv også blir sterkt i seg selv, og å være fri ikke er å gjøre alt man har lyst å gjøre. Å være fri, mente Montessori, er å kunne være virksom uten hjelp og det handler om å gi barnet frihet fra det som står i veien for en normal utvikling. Signert hevder at vanligvis oppfattes frihet og disiplin som hverandres motsetninger, men for Montessori hørte de begrepene sammen. Hun mente at man må være fri for å oppnå disiplin, og at disiplinen kommer når barnet får mulighet til å konsentrere seg om noe det synes er interessant (Signert, 2011, s. 424). For å få til dette, tror jeg det er nødvendig å tilby varierte læringsaktiviteter. Jeg vil også knytte dette til begrepet motivasjon; man er som regel motivert for å gjøre noe man synes er interessant.

Ifølge Signert var det mange pedagoger og filosofer som inspirerte Montessori; Johann Amos Comenius (1592-1670), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann H. Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Fröbel (1782-1852), Ellen Key (1849-1926) og John Dewey. Signert hevder at både Dewey og Montessori mente at kunnskap må være til nytte og ha virkelighetstilknytning samtidig som kunnskapen også må utsettes for refleksjon; eleven skal ha en aktiv rolle i undervisningen og kunnskapen må bygge på en aktiv handling; «learning by doing» (Signert, 2011, s. 431-432). Jeg synes denne sammenligningen er viktig å ha med i denne oppgaven. Dels fordi Deweys erfaringspedagogikk er den pedagogiske retningen jeg har valgt å fokusere mye på, og dels fordi jeg har forsket på en montessoriskole.

3.4 Arne Næss` dypøkologi

Ifølge Per Ingvar Haukeland er filosofen og fjellklatreren Arne Næss mest kjent i utlandet for økosofien og dypøkologien (Haukeland, 2008, s. 10). Den dype økologiske bevegelse mener at naturen har en egenverdi, uavhengig av den nytteverdi den måtte ha for menneskene. Naturens mangfold har egen verdi (Haukeland, 2008, s. 57). Når det gjelder naturens egenverdi beskriver Haukeland Næss` opplevelse av en slags følelse av likeverd på en måte at det ga mening å gjøre noe

bare for naturens egen skyld. Næss mener at det levende kan ha verdi «i seg selv», ikke bare overfor noe annet. En beskrivelse av at det hang noe fast «ved den levende naturen», en slags egenverdi (Haukeland, 2008, s.61). Videre beskriver Næss naturfølelse som er positiv følelse for områder som ikke åpenbart er dominert av menneskelig virksomhet. Næss mener også at det sosiale liv ofte er sterkt preget av press utenfra fra ulike hold. Kravene kommer ofte i konflikt med hverandre og det sosiale liv bringer derfor ofte et menneske ut av seg selv. Næss snakker om at ut fra dette kan det oppstå en lengsel etter omgivelser der man får en klarere følelse av hvem man er (Haukeland, 2008, s. 66-67). Når friluftpedagogikk brukes, kan elever få mulighet til å utvikle sin naturfølelse.

Næss hevdet at det eneste spesielle ved norsk kultur, er naturfølelsen. Det sterke og inderlige forholdet nordmenn har til naturen, mente Næss kanskje er det eneste vi har her i landet som er unikt ved vår kultur. Naturfølelsen er noe spesielt norsk. Næss mente at grunnen til at det er slik, er at vi slekter på de første nordmennene som søkte hit fordi naturlandskapet tiltrakk dem. Gjennom århundrer kan vi snakke om gener. De som ikke trivdes, forsvant ved utvandring. Så Næss mener nordmenns unike naturfølelse til en viss grad kan være genetisk rendyrket (Svagård, 2001, s. 24-25).

4. VITENSKAPSTEORI

Jeg vil i dette kapitlet gi en vitenskapsteoretisk begrunnelse for mitt valg av metode.

4.1 Vitenskapsteoretisk begrunnelse for valg av metode

Lars Fuglsang skisserer 15 ulike retninger når det gjelder vitenskapsteori i samfunnsvitenskapene (Fuglsang, 2013, s. 45-50). Ut fra hans oversikt, mener jeg fenomenologi og filosofisk hermeneutikk passer best som begrunnelse for mitt valg av metode. Jeg vil nå gi en forklaring på hvorfor jeg mener dette.

4.1.1 Fenomenologi

I min studie gir de felles erfaringer elever og lærere har, et grunnlag for å prøve å utvikle en generell forståelse av hvordan de opplever hvilken betydning friluftpedagogikk har for elevenes læring. Ifølge Thagaard tar et fenomenologisk vitenskapssyn utgangspunkt i den subjektive opplevelsen til intervjuobjektene og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i

enkeltpersoners erfaringer. Innen fenomenologien er det sentralt å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personer som blir studert, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem. Thagaard referer til Kvale & Brinkmann som hevder at fenomenologien bygger på en underliggende antagelse om at realiteten er slik folk oppfatter den (Thagaard, 2013, s. 40). Jeg har prøvd å utforske den mening elevene og lærerne tillegger sine erfaringer med friluftpedagogikk.

Magdalene Thomassen hevder at filosofen Edmund Husserl er mest kjent som grunnleggeren av fenomenologi. Oppmerksomheten rettes mot verden slik den konkret oppleves og erfares fra et subjektperspektiv. Husserl mente at menneskelig erfaring kjennetegnes ved en direkte opplevelse av helhetlige, meningsbærende fenomener. Med det mente han at vår erfaring av omgivelsene alltid går utover det vi kan se med det blotte øyet. For at noe skal få mening, mente Husserl at vi alltid legger til noe for at det vi ser skal få mening for oss. Vi erfarer strukturerte helheter. Fokus innen fenomenologien blir da å beskrive hvordan ting vi står overfor, fremtrer for oss slik vi mest direkte og umiddelbart opplever dem. Fenomenologien setter seg fore å beskrive det primære meningsbærende fenomenet i den menneskelige erfaring. Som metodisk tilnærming hevder Thomassen da at fenomenologien krever en mest mulig forutsetningsløs undersøkelse ved å se bort fra alle teorier, antagelser og forventninger vi vanligvis møter erfaringer med. Videre bør en fenomenologisk studie gjennomføres med en mest mulig utfyllende undersøkelse av hele variasjonsbredden fenomenet kan oppleves i. Siktemålet er å få fram det særegne ved fenomenet (Thomassen, 2006, s. 82-84). I min studie valgte jeg å intervju elever og deres lærere nettopp for å forsøke å utvide variasjonsbredden.

For å få fram flest mulig ulike menneskelige perspektiv i min studie, tror jeg gruppeintervju er en bedre metode enn individuelle intervju. En begrunnelse for dette finner jeg i Husserls bruk av begrepet livsverden. Begrepet livsverden brukte Husserl for å klargjøre hvilke grunnleggende forutsetninger som betinger menneskers bekvemhet av virkeligheten. Med begrepet livsverden mente han verden slik den fremstår for oss i vår praktiske omgang med tingene. Innenfor denne livsverden er andre mennesker også en del av menneskers opplevelser. Menneskers perspektiver kan klargjøres og utfylles gjennom andre menneskers perspektiver (Thomassen, 2006, s. 84-85).

En kritikk av Husserl, ifølge Thomassen, er at det er umulig å forstå det vesentlige med fenomener hvis man må se bort fra hele sammenhengen man erfarer fenomener innenfor. Dette skjer hvis man må ta vekk all form for forforståelse. Jeg erfarte hvor vanskelig det er å legge vekk all forforståelse, og skjønnte etter hvert at min studie både har et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk ståsted.

4.1.2 Hermeneutikk

Thagaard hevder at hermeneutikken bygger på prinsippet om at mennesker forstår delene i lys av helheten. Tilnærmingen legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2006, s. 41). Thomassen skriver at ordet hermeneutikk betyr å tolke eller fortolke, og at H.G. Gadamer regnes som den mest sentrale hermeneutiske teoretiker i vår tid (Thomassen, 2006, s. 157). Hermeneutikken peker på menneskets språklige erfaring og historiske eksistens som et fundament for vitenskap. Den historiske, kulturelle og sosiale sammenhengen bestemmer forståelseshorisonten hvor ting får mening. Fenomenologiske analyser blir fortolkende når fenomener er underlagt historiske og språklige betingelser (Thomassen, 2006, s. 161). Dette må nødvendigvis gjelde min studie fordi skolen jeg forsket på er en montessoriskole som jobber etter pedagogikken til Maria Montessori. Lærerne planlegger læringsaktiviteter ut fra den kulturelle og språklige rammen montessoripedagogikken legger føringer for, og elevene blir en del av denne kulturen og språket. Interessen for Montessoris undervisningsmetoder har vokst siden hun døde i 1952, og i dag er montessoripedagogikken spredd over hele verden (Signert, 2011, s. 433).

Under analysen har jeg valgt å gjøre min forforståelse eksplisitt fordi jeg har mange års erfaring med friluftspedagogikk. Erfaringer med min studie bekrefter kritikken av Husserl. Det oppleves vanskelig å legge vekk all forforståelse. Likevel har jeg et mål om å legge fram mine empiri mest mulig autentisk etter et fenomenologisk vitenskapssyn, og at jeg under analysen fortolker på flere nivåer gjennom det hermeneutiske vitenskapssyn. Jeg har i min søken etter å forstå, jobbet etter Gadamer's utvidede forståelse av begrepet den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkel er et begrep som betegner hvordan forståelsen utvikler seg gjennom en stadig bevegelse frem og tilbake mellom helhet og del i det materialet vi søker å forstå. Ifølge Thomassen utvider Gadamer begrepet den hermeneutiske sirkelen ved at hos han blir fortolkeren selv en bestemmende del av forståelsessirkelen. Det blir ikke bare snakk om forholdet mellom helhet og del i teksten, men også forholdet mellom leser og tekst (Thomassen, 2006, s. 91-93).

5. METODE

Knut Halvorsen hevder at metode er den håndverksmessige siden av vitenskapelig virksomhet og er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på. Den type informasjon som samles inn, kalles gjerne data (Halvorsen, 1993, s. 15). Den virkeligheten jeg ønsket å forske på, befant seg på skoler som praktiserer friluftspedagogikk. I min undersøkelse har jeg brukt kvalitative gruppeintervju av

elever og lærere for å samle inn data. Jeg valgte kvalitative intervju fordi jeg ønsker å forstå elever og læreres syn på friluftpedagogikk.

I dette kapitlet vil jeg utdypende nærmere hvorfor jeg valgte kvalitativ metode og gruppeintervju, beskrive hvordan jeg jobbet med forskningsdesignet og redegjøre for mine refleksjoner rundt studiens kvalitet og etikk.

5.1 Valg av metode

Edvard Befring beskriver kvalitativ forskning som forskning der det er snakk om data der informanternes meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger kan stå sentralt (Befring, 2007, s. 29). Informasjonsmengden i kvalitativ metode beskriver Halvorsen med mange opplysninger om få undersøkelsesenheter (Halvorsen, 1993, s. 84). Jeg var ute etter å få fram meninger og holdninger til elever og lærere, så derfor falt valget på kvalitativ metode.

Kjell Skogen hevder at case-studie-design er blant våre mest brukte design i utdanningsvitenskapelig forskning, og at denne tilnærmingen egner seg godt til å studere fenomenene slik de forekommer i den virkelige verden. Enhetene som casestudier retter seg mot, kan for eksempel være en elevgruppe, klasse eller skole (Skogen, 2006, s. 52). Jeg fikk tillatelse til å forske på en montessoriskole. Ifølge Eirin Eikås i Norsk Montessoriforbund er det 82 Montessoriskoler i Norge (e-post, 18. august 2017). Barneskolen jeg fikk tillatelse til å forske på, har praktisert friluftpedagogikk over flere år. Oppgaven er dermed et case-studium, eller kasusstudium, av en skole der jeg har brukt kvalitativ forskningsmetode.

Ifølge Dag Ingvar Jacobsen er det fire metoder som er hyppigst benyttet innenfor den kvalitative tilnærmingen der data samles inn som ord. Det er 1) Individuelt intervju, 2) Gruppeintervju, 3) Observasjon og 4) Dokumentundersøkelse (Jacobsen, 2015, s.194). Dokumentundersøkelse er knyttet til benyttelse av sekundære data, kilder for data som andre har samlet inn, og det var ikke aktuelt for min studie. Dels fordi det finnes få sekundærdata om mitt tema (Jordet, 2010, s. 21) og dels fordi jeg ønsket å gjennomføre en egen undersøkelse.

Jeg kunne valgt observasjon som metode. Observasjon baserer seg på at forskeren ser/observerer hva mennesker gjør og hvordan de samhandler (Jacobsen, 2015, s.145). Observasjon egner seg til å

måle hva mennesker faktisk gjør, i stedet for hva de sier at de gjør i et intervju (Jacobsen, 2015, s. 173). Denne datainnsamlingsmetoden tror jeg kunne vært en egnet metode fordi det ville gitt meg mulighet til få data ved å være med elever og lærere når læringsaktivitetene faktisk foregår i naturen.

Jacobsen hevder at jo lengre en observasjonsperiode er, desto mer pålitelig blir informasjonen (Jacobsen, 2015, s. 168). Jeg ønsker at min studie skal være pålitelig. Jeg valgte derfor vekk observasjon som metode fordi jeg ikke hadde mulighet til å gjennomføre nok observasjoner for å få den mengden av informasjon jeg tror er nødvendig. Undervisningen ute i naturen på den skolen jeg forsket på, falt på samme ukedag som jeg underviste selv. Tid har vært en ressursbegrensning for meg i min studie.

En kombinasjon av observasjon og intervju tror jeg også kunne vært et godt valg av datainnsamlingsmetode. Etter min forståelse vil en slik kombinasjon kreve mindre observasjon enn ved kun å benytte observasjon. Likevel valgte jeg heller ikke denne kombinasjonen av samvittighetsgrunner overfor mine egne elever. Jeg ønsker i så stor grad som overhode mulig å unngå at vikarer blir satt inn i min undervisning.

Da sto jeg igjen med to reelle alternativ: individuelt intervju og gruppeintervju. Jeg vil nå drøfte fordeler og ulemper med disse to datainnsamling metodene og gjennom dette begrunne mer inngående hvorfor jeg valgte gruppeintervju.

Ifølge Anne Ryen dominerer en naturalistisk tilnærming i kvalitativ forskning. Tilnærmingen innebærer å bruke deltagerens egne ord for å vise hva de tenker og gjør. Forskeren skal prøve å få tilgang til verden slik den ser ut fra deltagerens eget perspektiv. Intervju er en vanlig metode innen den naturalistiske tilnærmingen der det fokuseres på hva-spørsmål og innholdet i det respondenten forteller (Ryen, 2002, s. 62).

Jacobsen karakteriserer det åpne individuelle intervjuet som en dialog mellom undersøker og informant. Det skal ikke legges begrensninger for hva informanten kan si. Ord, setninger og fortellinger er data som samles inn og det skjer vanligvis ansikt til ansikt. Intervjuet kan også foregå via telefon, Internett eller e-post, men det var ikke aktuelt for min studie fordi jeg ønsket personlig kontakt med mine intervjuobjekter. Jacobsen hevder at det åpne individuelle intervjuet egner seg best når 1) relativt få enheter undersøkes, 2) når man er interessert i hva det enkelte individ sier og

3) når man er interessert i hvordan den enkelte fortolker og legger mening i et fenomen (Jacobsen, 2015, s. 146-147).

For min studie gjelder punktene ovenfor. På grunn av tidsressursen kunne jeg ikke gjennomføre mange intervjuer. I et individuelt intervju vil den enkeltes holdninger og oppfatninger komme fram uten at det tas hensyn til den sosiale sammenhengen. Jacobsen hevder at en styrke i individuelle intervju er at forholdene ligger godt til rette for å etablere tillit og åpenhet. Som regel blir det lite distraksjoner gjennom intervjuet og det ligger til rette for at intervjuer har god kontroll over intervjusituasjonen fordi intervjuer kan observere underveis. Svakheter hevder Jacobsen kan være høye kostnader fordi intervjuer må være til stede under hele intervjuet, det kan være vanskelig å få tak i enkelte respondenter, enkelte kan kvie seg for å stille til slike intervjuer og intervju-effekten er potensielt sterk (Jacobsen, 2015, s. 146-148). Intervju-effekt vil si at intervjuers tilstedeværelse kan skape spesielle resultater (Jacobsen, 2015, s. 173). Samtaler formes av partene som deltar, og dette gjelder også for intervjuer. Informanten kan bli påvirket av hvordan bl.a. intervjueren snakker, er kledd og oppfører seg på (Jacobsen, 2015, s. 242).

Gruppeintervjuer, også kalt fokusgrupper, er intervju der flere informanter samles til en samtale om ett eller flere temaer. Gruppene er satt sammen ut fra den relevans medlemmene har for prosjektet. Det er viktig at forskeren styrer diskusjonen og oppmuntrer alle til å delta (Thagaard, 2013, s. 99). Metoden egner seg for å innhente gruppesynspunkter eller for å gi et inntrykk av enighet eller uenighet i en gruppe (Jacobsen, 2012, s. 173). Ifølge Jacobsen fungerer fokusgrupper best når man ønsker å få fram individers erfaringer med spesielle forhold, som f.eks. at alle deltagerne i fokusgruppa har deltatt på samme opplevelser (Jacobsen, 2012, s. 160).

Ryen hevder at etnometodologer ønsker å komme nær handlinger slik som naturalistene, men etnometodologene fokuserer på hvordan virkeligheten skapes. De er på leting etter produksjon av mening om hvordan verden er konstruert av dens medlemmer. Det fokuseres på hvordan-spørsmål for finne ut hvordan medlemmene produserer sine virkeligheter uten at forskeren vurderer eller dømmer. Under analyser er det derfor viktig å inkludere kommunikasjonen mellom alle involverte fordi etnometodologene mener virkelighet produseres i interaksjonen, ikke i de separate responsene (Ryen, 2002, s. 64-66). Slik jeg tolker Ryen, vil jeg si at gruppeintervju passer inn under paradigmat etnometodologi.

Jacobsen hevder at i en fokusgruppe kan deltagerne sette i gang tankeprosesser hos de andre deltagerne, de kan hjelpe hverandre med å forstå felles opplevelser og at gruppeintervju er

overlegne individuelle intervju når det gjelder å få fram hvorfor mennesker har spesielle synspunkt. En forsker kan følge med på hvordan synspunktene utvikles i en diskusjon. Gjennom samtalene kan deltagerne få perspektiv på opplevelsene og utvikle mening i løpet av selve prosessen (Jacobsen, 2012, s. 160). Ryen referer til et eksempel der det er blitt gjennomført gruppeintervju, og i tilnærmingen emosjonalisme legges det vekt på at intervjuobjektene konstruerer felles kunnskap ved å overta for hverandre i samtalens løp, eller ved å fylle pausene i hverandres prat (Ryen, 2002, s. 69).

Repstad hevder at forskningseffekt er de vridninger i aktørens atferd som kan oppstå fordi aktørene vet at de er under utforskning (Repstad, 2007, s. 38). For gruppeintervju gjelder samme svakhet som individuelle intervju når det gjelder intervju effekt. I tillegg kan en mulig undersøkelseeffekt med fokusgrupper være en konteksteffekt som går på at de relasjoner som oppstår i gruppen, kan skape spesielle resultater (Jacobsen, 2012, s. 173). Dette bør forskeren være oppmerksom på. Tove Thagaard mener det er viktig at forskeren styrer diskusjonen og oppfordrer alle til å delta (Thagaard, 2013, s. 99).

Videre i dette kapitlet beskriver jeg mitt arbeid med forskningsdesignet før jeg redegjør for mine refleksjoner rundt studiens kvalitet og etikk.

5.2 Forskningsdesign

Befring beskriver forskningsdesign som forskningsopplegg eller forskningsmetodiske hovedmønster av de framgangsmåtene som arbeidet omfatter (Befring, 2007, s. 35 og s. 75). Jeg redegjorde for mitt valg av kvalitativt kasusstudium i kapittel 5.1. I dette delkapitlet vil jeg redegjøre nærmere for hvilke framgangsmåter jeg benyttet i min studie.

5.2.1 Utvalg

Ifølge Befring bør man i et kasusstudium forsøke å finne et typisk tilfelle eller eksempel på det fenomenet vi vil studere (Befring, 2007, s. 40). Jeg fikk tillatelse til å forske på en montessoriskole som har praktisert friluftpedagogikk over flere år.

Første gang jeg tok kontakt med skolen jeg kunne tenke meg å forske på, presenterte jeg mitt forskningsprosjekt for skolens leder. Jeg fikk positiv respons, men lederen ville spørre lærerne om de kunne tenke seg å delta i min studie. To lærere var interessert. De var kontaktlærere for 3./4.trinn og 7.trinn, og de var rutinerne friluftpedagoger. Første steg mot et utvalg var avklart. Thagaard

hevder at kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg. Det vi si at forskeren velger deltagere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 60). Det kan være en iboende feil i min studie at de to lærerne som meldte seg, er rutinerte og engasjerte friluftpedagoger.

Jeg besøkte skolen en stund i forkant av intervjuene for å bli litt kjent med elevene og de to lærerne som ønsket å delta. Jeg hadde med skjema for samtykke og forklarte lærerne litt mer om studien. Min studie var på dette tidspunktet godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Lærerne og jeg ble enige om at fire elever kunne være en passende størrelse for mine gruppeintervju, og at begge kjønn burde være representert. Vi ønsket helst to gutter og to jenter som lærerne mente kunne fungerer bra i en gruppeintervjusituasjon om friluftpedagogikk og læring. Vi ble også enige om at lærerne, som kjente elevene, skulle velge ut og spørre intervjuobjektene og deretter ordne samtykke fra foresatte. Da jeg kom til skolen for å gjennomføre intervjuene, var intervjuobjektene valgt og samtykke ordnet. Min framgangsmåte på dette punktet følger instruksen Gisle Johnsen skriver om når han henviser til Dalen som hevder at forskeren må sikre seg tillatelse til å oppsøke informantene. Johnsen skriver også at når det gjelder intervju av barn, spør man vanligvis barna selv om hvordan de ser på å bli intervjuet før man videre spør foreldrene (Johnsen, 2006, s. 127). Jeg anser mitt utvalg av både lærere og elever som et strategisk utvalg, og at jeg kunne fått et annet utfall av min undersøkelse ved annen utvelgelse.

Ønsket om at begge kjønn skulle være representert i elevenes gruppeintervju, er basert på kunnskap om barn og erfaringer med barn i løpet av 20 år som lærer. Gutter og jenter har gjerne ulike syn på opplevelser og de kommuniserer også ulikt. Johnsen stadfester ved hjelp av Dalen at best mulig valg av informanter forutsetter at forskeren har både teoretisk grunnlag og kulturkompetanse for å kunne vurdere hvilke informanter som ønskes (Johnsen, 2006, s. 124). Min kompetanse innen skolekulturen bidro også til valget av å overlate ansvaret til kontaktlærerne for utvelgelse av elevene til gruppeintervjuet. Jeg anså deres utvelgelsesevne som bedre enn min, fordi de kjente elevene.

5.2.2 Gruppeintervjuene

Jeg utarbeidet to intervjuguider; en til gruppeintervjuene med elevene og en til gruppeintervjuet med lærerne (se vedlegg 3 og 4). Intervjuguiden var bygd opp rundt fire tema. Det første temaet handlet om friluftpedagogikk. De tre siste temaene; læringens innholdsdimensjon, læringens drivkraftdimensjon og læringens samspilldimensjon, var inspirert av Illeris' læringsmodell. Jeg valgte å bygge opp intervjuguiden på denne måten fordi jeg så for meg at den kunne danne en struktur for analysen av datamaterialet. Jeg fokuserte på å formulere åpne spørsmål i intervjuguiden for å prøve å oppmuntre intervjupersonene til å fortelle om sine synspunkter og erfaringer. Ifølge Thagaard er det spesielt viktig at forskerne knytter spørsmålene til spesielle hendelser under intervju av barn fordi barn gir vage svar på generelle holdningsspørsmål, men forteller lett om hva de gjør i løpet av en dag (Thagaard, 2013, s. 104).

Under arbeidet med intervjuguiden ble jeg enig med min veileder om at jeg skulle gjennomføre et prøveintervju med mine egne elever. På det tidspunktet hadde elevene mine deltatt på læringsaktiviteter i naturen, under min ledelse, 3-4 timer i uka over tre terminer. På prøveintervjutidspunktet gikk mine elever på 8.trinn. Jeg foretok et prøveintervju med fire av mine elever; to jenter og to gutter.

Under prøveintervjuet fikk jeg testet intervjuguiden, prøvd meg selv i intervjurollen og tatt opptak av et intervju. Både av prøveintervjuet og gruppeintervjuene på montessoriskolen tok jeg opptak med appen OneNote på iPad. Under prøveintervjuet erfarte jeg at det var viktig å sørge for at alle fikk komme til orde, og at mine åpne spørsmål, tilknyttet konkrete hendelser, fungerte. Jeg synes jeg fikk gode svar, så jeg endret ikke så mye på intervjuguiden i etterkant. Jeg merket at min erfaring med barn var en fordel, for jeg er vant til å lytte til elevene og følge opp med oppklaringsspørsmål. Mine erfaringer bekrefter det Johnsen skriver når han hevder at å fremme en god samtale, handler gjerne om evnen til å lytte sammen med kreativitet tilknyttet små, oppfølgende spørsmål. Johnsen viser også til Dalen når han hevder at det alltid må gjennomføres et eller flere prøveintervju med så tilnærmet like informanter som mulig i en kvalitativ intervjustudie (Johnsen, 2006, s. 126). Jeg mener jeg har oppfylt dette punktet og etter mitt prøveintervju følte meg tryggere i intervjurollen. Likevel knyttet det seg litt spenning til hvordan intervjuguiden ville fungere på yngre elever.

En av fire elever som skulle delta på gruppeintervjuet med 7.trinn, var ikke på skolen da intervjuet ble gjennomført. Mine tre gruppeintervju besto da av et utvalg på fire elever fra 3./4.trinn (to gutter

og to jenter), tre elever fra 7.trinn (to jenter og en gutt) og to lærere (begge menn). Lærerne var kontaktlærer for elevene i henholdsvis 3./4.trinn og 7.trinn.

Kontaktlæreren til elevene på 3./4.trinn var til stede store deler av deres gruppeintervju. Dette var ikke avtalt på forhånd, men for min del var det helt greit og jeg tolket hans tilstedeværelse som en ekstra trygghet for elevene. Mot slutten av intervjuet skulle elevene svare på spørsmål omkring lærer-elev-relasjonen, som lærerne skulle gjette svaret på under deres gruppeintervju. Etter spørsmål fra meg, var det greit at læreren ikke var med på siste delen av gruppeintervjuet.

Jeg opplevde både elever og lærere som trygge i intervjusituasjonen og tankene omkring valget av gruppeintervju som metode beskrevet i kapittel 5.1, slo til. Jeg erfarte at elevene satte i gang tankeprosesser hos hverandre ved å referere til felles opplevelser, de hjalp hverandre til å fullføre tankerekker og fylte opp pauser. Jeg fulgte nøye med på samtalen og fulgte opp med oppfølgingsspørsmål der det følte naturlig og nødvendig.

5.2.3 Analyse

Ifølge Kvale og Brinkmann består intervjuundersøkelser av syv stadier. De tre første er tematisering, planlegging og intervjuing. Dette delkapitlet vil handle om stadium fire og fem; transkribering og analysering. Ved transkribering klargjøres intervjumaterialet for analyse (Kvale&Brinkmann, 2015, s. 137). I mitt tilfelle transkriberte jeg fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst. I transkriberingen anonymiserte jeg intervjuobjektene ved at jeg ga dem fiktive navn. Kvale og Brinkmann kaller transkriberingen prosedyren som skal til for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Det blir lettere å få oversikt over materialet når det struktureres i tekstform. Kvale og Brinkmann mener denne struktureringen i seg selv er begynnelsen på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

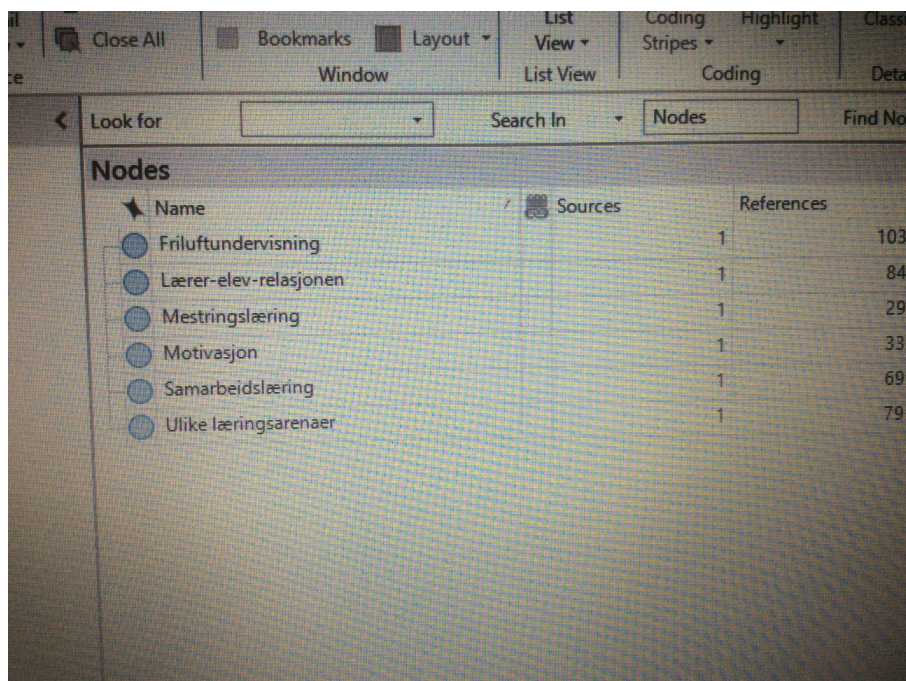
Kvale og Brinkmann skisserer seks trinn i analysen. Det første trinnet er når intervjupersonene beskriver sin livsverden spontant i løpet av intervjuet med liten fortolkning eller forklaring. Mine intervju hadde mye innslag av dette første trinnet. Andre trinn dreier seg om at intervjupersonene selv oppdager nye forhold i løpet av intervjuet. Jeg vil hevde at det skjedde i noen grad i mine intervju. Jeg erfarte at noen elever så nye betydninger i det de hadde opplevd. Analysens tredje trinn handler om at intervjueren underveis i intervjuet fortolker meningen med det intervjuobjektene sier, og stiller oppfølgingsspørsmål for å bekrefte eller avkrefte fortolkningen. Dette skjedde også under mine intervju. I det fjerde trinnet blir det transkriberte intervjuet tolket av intervjueren. Intervjuet

struktureres for analyse gjennom transkribering og ved hjelp av dataprogrammer som utfører kvalitative dataanalyser. Trinn fem og seks, gjenintervjuing og handling, er ikke aktuelt for min studie (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 221-222).

Mens jeg transkriberte intervjuene, gjorde jeg en grovanalyse. Jeg noterte meg alternative kategorier på et ark underveis. Ved endt transkripsjon skrev jeg ut 64 sider og satte i en perm. Videre leste jeg en del av Hatties bok «Synlig læring» og sammenlignet mine notater underveis i transkriberingen med hans liste over hvilke variabler som gir størst effekt på læring. Etter dette hadde jeg følgende kategorier: lærer-elev-relasjonen, samarbeidslæring og medlæring, mestringslæring, friluftundervisning og motivasjon. Jeg kodet disse kategoriene med fem ulike farger, og deretter leste jeg gjennom intervjuene i permen og markerte uttalelser jeg syntes passet inn under de ulike kategoriene. Kvale og Brinkmann hevder at den vanligste formen for dataanalyse i dag er å kode, eller kategorisere, uttalelser i intervju (Kvale&Brinkmann, 2015, s. 226).

Neste steg i prosessen var å legge inn disse kategoriene i et kvalitativt dataanalyseprogram som heter Nvivo. Det er utviklet for å systematisere og analysere kvalitativt datamateriale. Da jeg skrev inn kategoriene, valgte jeg å forkorte samarbeidslæring og medlæring til samarbeidslæring. Et godt stykke ut i arbeidet, følte jeg at jeg manglet en kategori. Jeg opprettet derfor underveis kategorien ulike læringsarenaer. Jeg gikk gjennom hele datamaterialet og kodet på nytt.

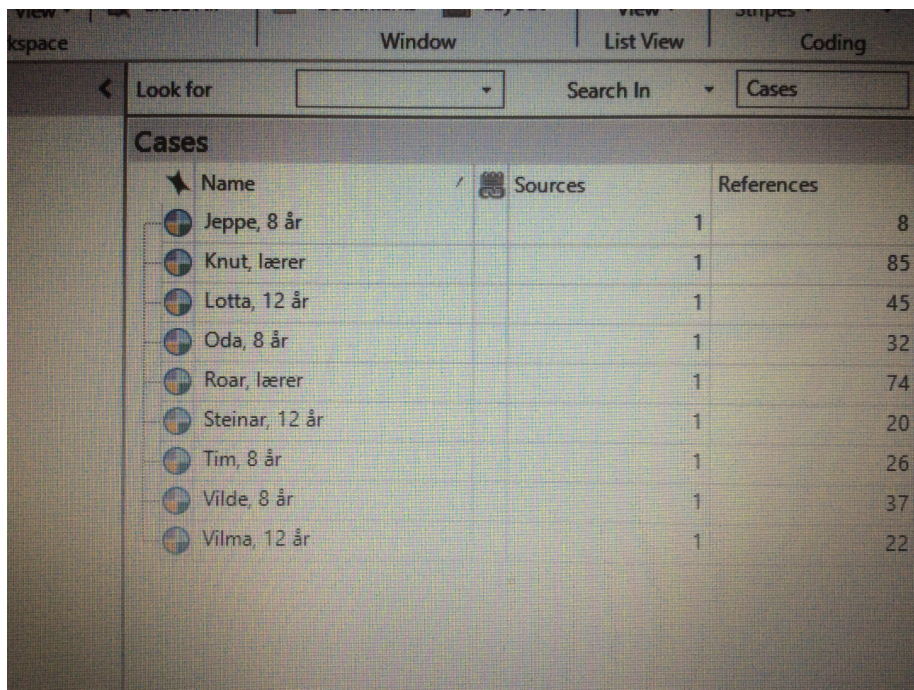
I dataprogrammet ser kategoriseringen slik ut:



The screenshot shows the Nvivo software interface. At the top, there are menu options: Close All, Bookmarks, Layout, List View, Coding Stripes, Highlight, and Class. Below this is a search bar with 'Look for' and 'Search In' (set to 'Nodes'). The main area displays a table of nodes with columns for Name, Sources, and References.

| Name | Sources | References |
|-----------------------|---------|------------|
| Friluftundervisning | 1 | 103 |
| Lærer-elev-relasjonen | 1 | 84 |
| Mestringslæring | 1 | 29 |
| Motivasjon | 1 | 33 |
| Samarbeidslæring | 1 | 69 |
| Ulike læringsarenaer | 1 | 79 |

Nodes er kategoriene. References ytterst til høyre forteller hvor mange referanser/hvor mange uttalelser fra informantene som er kodet under hver kategori. Informantene er kategorisert på en annen måte:



The screenshot shows the NVivo software interface. At the top, there are menu options: 'kspace', 'Window', 'List View', and 'Coding'. Below this is a search bar with 'Look for' and 'Search In' dropdowns, and a 'Cases' button. The main area is titled 'Cases' and contains a table with the following data:

| Name | Sources | References |
|----------------|---------|------------|
| Jeppe, 8 år | 1 | 8 |
| Knut, lærer | 1 | 85 |
| Lotta, 12 år | 1 | 45 |
| Oda, 8 år | 1 | 32 |
| Roar, lærer | 1 | 74 |
| Steinar, 12 år | 1 | 20 |
| Tim, 8 år | 1 | 26 |
| Vilde, 8 år | 1 | 37 |
| Vilma, 12 år | 1 | 22 |

Cases er informantene. References ytterst til høyre forteller hvor mange uttalelser jeg har kodet for hver av dem. Som du kan se av tabellene er det flere referanser under kategoriene enn antall uttalelser lagret på informantene. Det er fordi en del uttalelser fra en informant ble kodet til flere kategorier.

I analysen videre er dataprogrammet slik at jeg kan f.eks. trykke på en kategori, så kommer alle uttalelsene knyttet til kategorien opp. Dette var effektivt og hensiktsmessig i resultat-, tolking- og drøftingsarbeidet, fordi det var lettere å se sammenhenger da jeg fikk se lignende uttalelser under hverandre. Likevel benyttet jeg også utskriften med mine markeringer parallelt med Nvivo fordi det hjalp meg til å se i hvilken sammenheng uttalelsene kom.

Underveis med studien erfarte jeg virkelig at kvalitative metoder kan være et fleksibelt forskningsopplegg slik Thagaard hevder. Mens jeg arbeidet parallelt med problemstilling, innsamling av data, analyse og tolkning (Thagaard, 2013, s. 31), gjorde jeg mange endringer. Jeg endte til slutt med sju sentrale begrep/kategorier: 1) friluftpedagogikk, 2) varierte læringsaktiviteter, 3) mestring, 4) motivasjon, 5) naturfølelse, 6) samarbeidslæring og 7) lærer-elev-relasjonen.

Underveis fant jeg ut at jeg måtte flette sammen utsagn fra de ulike kategoriene for å finne svar på mine forskningsspørsmål, som jeg også endret litt underveis. Jeg valgte derimot ikke å endre kategoriene i Nvivo flere ganger fordi det ville være svært tidkrevende. Jeg fant fram i dataprogrammet uten endringer mens jeg jobbet videre med analysearbeidet.

Kvale og Brinkmann skisserer ulike tilnæringer til intervjuanalyse. En tilnærming er analyser med fokus på mening (Kvale&Brinkmann, 2015, s. 230). Jeg tolker Kvale og Brinkmann sin meningstilnærming i tråd med min vitenskapsteoretiske begrunnelse for denne studien; fenomenologi og hermeneutikk. Da jeg analyserte mine resultater fra intervjuene, var jeg opptatt av å se mange og nyanserte beskrivelser av fenomener før jeg foretok en meningsfortetting. Med meningsfortetting forkortes intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer (Kvale&Brinkmann, 2015, s. 232). Under hele fortolkningsprosessen var jeg opptatt av den hermeneutiske sirkel; jeg foretok en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet i datamaterialet. Jeg foretok også en kontinuerlig fram- og tilbakeprosess mellom datamaterialet, kunnskapsstatus og teori (Kvale&Brinkmann, 2015, s. 237).

5.3 Studiens kvalitet

Ifølge Thagaard representerer faglitteraturen ulike synspunkter på hvilke dimensjoner som er relevante for å studere forskningens kvalitet. Thagaard viser til Corbin & Strauss som fremhever begrepet troverdighet. De mener at begrepet troverdighet fanger opp både deltagerens, forskerens og leserens erfaringer med fenomenene som studeres. Thagaard viser også til Silverman som argumenterer for å vurdere forskningens kvalitet på grunnlag av troverdighet. Silverman hevder at validitet og reliabilitet er sentrale begreper i denne vurderingen (Thagaard, 2013, s. 193). Dette kapitlet handler om hvordan jeg vurderer min studies validitet og reliabilitet.

5.3.1 Gyldighet (validitet)

Pål Repstad hevder at validitet ofte oversettes med gyldighet og handler om forskeren har målt det han ønsker å måle. Gyldigheten skal si noe om det er samsvar mellom forskningsspørsmål og de informasjonene som brukes når konklusjoner trekkes, og i dette delkapitlet skal jeg drøfte hvorvidt min empiriske undersøkelse har kastet lys over min problemstilling (Repstad, 2007, s. 134).

Jacobsen skiller mellom intern og ekstern gyldighet. Den interne gyldigheten går på om resultatene oppfattes som riktige. I denne sammenhengen foreslår Jacobsen at forskeren bør stille seg tre

spørsmål. Det første er om hvorvidt studieobjektene gir en sann beskrivelse av virkeligheten, det andre er knyttet til hvorvidt gjengivelse og fortolkning av data er riktig og det tredje knytter seg til hvorvidt funn og konklusjoner forskeren trekker gjenspeiler en virkelighet (Jacobsen, 2015, s. 228-229).

For å finne svar på om studieobjektene gir en sann representasjon av virkelighetene, foreslår Jacobsen at forskeren kan stille seg noen underspørsmål. Det første er om forskeren har fått tak i de riktige kildene (Jacobsen, 2015, s. 229). Ut fra de valgene omkring utvalg beskrevet i kapittel 5.2.1, mener jeg selv at jeg har fått tak i gode kilder fordi intervjuobjektene ytret ulike meninger. Likevel vil jeg tro at jeg muligens hadde fått noe variasjon av data hvis jeg hadde hatt tilgang til andre kilder. Lærerne jeg intervjuet var meget interessert i friluftpedagogikk, og det tror jeg svarene til deres elever bar preg av. Det er mulig jeg ville fått litt annen respons hvis jeg hadde intervjuet lærere og deres elever som praktiserer, men ikke er fullt så interessert i friluftpedagogikk. Det er også mulig jeg kunne fått litt annen informasjon hvis jeg hadde intervjuet elever i andre aldersgrupper. At jeg selv har positive erfaringer med friluftpedagogikk, kan også ha farget mine funn ut fra måten jeg stilte spørsmål og oppfølgingsspørsmål på. Jeg har dog vært svært bevisst på min rolle og forforståelse, og jeg har gjort mitt ytterste for at det ikke skulle påvirke forskningsprosessen.

Et annet underspørsmål er om kildene gir riktig informasjon (Jacobsen, 2015, s. 230). Mine data kommer fra førstehåndskilder; kildene referer til hendelser de faktisk har vært med på. Jeg vil også hevde at mine kilder hadde relativt lang erfaringsbakgrunn; de eldste elevene hadde deltatt på uteskole ukentlig i sju år, de yngste i tre eller fire år og lærerne hadde begge mer enn ti års erfaring med friluftpedagogikk. Jeg anser også gruppeintervju som en mulighet for forskeren til å følge med på dynamikker for å sjekke om det som sies er sant. Hvis noen velger å lyve, tror jeg det lett avkrefte av de andre i gruppen. Jeg anser det mine kilder ga av informasjon som gyldige beskrivelser av sine meninger omkring friluftpedagogikk. Da jeg sammenlignet elevenes og lærerens beskrivelser av opplevelser, synes jeg de passet godt overens. Jeg anser gruppeintervju som en god metode i min studie fordi elever og lærere har hatt felles opplevelser med undervisning ute i naturen. Underveis i intervjuene kunne jeg følge med på hvordan samtalen utviklet seg, og jeg opplevde at både elever og lærere konstruerte felles kunnskap. Likevel kan jeg ikke være skråsikker på om mine kilder har gitt riktig informasjon.

For å finne svar på om jeg som forsker har gitt en sann representasjon av data, har jeg gjennom hele forskningsprosjektet vært svært opptatt av å representere mine data og legge vekk min forforståelse. Jeg har hatt fokus på at det mine kilder fortalte, var deres oppfatninger slik det framsto for dem akkurat på det tidspunktet gruppeintervjuene ble foretatt. Jeg har prøvd å drøfte kritisk med meg selv og min veileder i forhold til kategorisering, analyse og drøfting, og jeg har flere ganger endret på oppgavens kategorisering og struktur. Jeg kunne ha valgt å kryssjekke min kategorisering med en annen forsker. Ifølge Jacobsen ville en slik dobbeltsjekk øke sannsynligheten for at de kategoriene jeg opererer med i denne studien, er gyldige, og at data er blitt satt inn i rette kategorier (Jacobsen, 2015, s. 235).

Validering gjennom kritisk drøfting av sammenhenger er også et viktig punkt for å finne svar på om jeg som forsker har gitt en sann representasjon av data (Jacobsen, 2015, s. 235). Jeg har gjort mine vurderinger omkring hvilke mekanismer som forbinder hendelser og kategorier, og jeg har prøvd å være kritisk og gi forklaringer på mine konklusjoner. Likevel vil jeg påpeke at disse konklusjonene ikke kan tas for gitt, slik Jacobsen hevder (Jacobsen, 2015, s. 235).

For å finne svar på om mine funn og konklusjoner gjenspeiler virkeligheten, må det spørres i hvor stor grad funnene representerer en virkelighet utenfor både forskeren og de som er undersøkt. Hvordan stemmer min forskning overens med annen forskning? (Jacobsen, 2015, s. 236-237). Jeg har etter beste evne prøvd å knytte kunnskapsstatus opp mot mine funn for å gi leseren et inntrykk av om det er sammenfall med andre undersøkelser, for å styrke gyldigheten av mine funn.

Jeg har i denne oppgaven etter beste evne prøvd å synliggjøre min forskningsprosess for å gjøre studien så transparent som mulig for leseren. Under hele prosessen har jeg gjort meg notater, lagd oversikter, skrevet tekstforslag og drøftet med min veileder før valg er tatt. Mine valg har jeg prøvd å gjøre tydelig for leseren. Selv om jeg har etterstrebet å gjøre min studie så troverdig som mulig, er det likevel til syvende og sist leserens vurdering som avgjør om jeg har lyktes eller ikke.

5.3.2 Overførbarhet (ekstern gyldighet)

Thagaard mener overførbarhet er knyttet til om hvorvidt den forståelsen forskeren utvikler innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2013, s. 194). I forhold til kasusstudier mener Thagaard at slike undersøkelsesopplegg kan være spesielt rettet mot kunnskap som peker utover den enheten undersøkelsen fokuserer på (Thagaard, 2013, s. 214). Jeg jobber selv i den offentlige skolen, men min datainnsamling er foretatt på en montessoribarneskole. Likevel har jeg gjennom hele prosjektet hatt et ønske om at min forskning kan overføres til den offentlige skolen og være et bidrag i drøftingen rundt ny læreplan. Jeg vil gjennom oppgaven prøve å vise hvordan alle skoler med tilgang til naturen kan benytte friluftpedagogikk i sin pedagogiske praksis.

Jacobsen kaller overførbarhet ekstern gyldighet, som dreier seg om i hvilken grad funnene fra en undersøkelse kan generaliseres til andre enn dem man har undersøkt. Generaliseringen er avhengig av to forhold; antall enheter og hvordan enhetene er valgt ut. Ved å gjenta en lignende undersøkelse i andre case, øker sannsynligheten for at jeg kan generalisere fra en kontekst til en annen (Jacobsen, 2015, s. 237-238). Innenfor rammen av en masteroppgave, ser jeg ikke muligheten for å gjenta en lignende undersøkelse i andre case. Likevel har jeg gjennomført prøveintervju på mine egne elever i den offentlige skolen. Ved sammenligning av intervjuene, var det svært få meninger rundt emnene som var ulike. På grunn av sammenfallende meninger rundt emnene i prøveintervjuet og mine gruppeintervju av elever, vil jeg hevde at det styrker overførbarheten i min studie. Likevel vil jeg påpeke at jeg ikke kan være sikker på om jeg har fått et representativt utvalg i min kasusstudie. Antall undersøkelsesenheter vil jeg også hevde er relativt få med tanke på ekstern gyldighet.

5.3.3 Pålitelighet (reliabilitet)

Repstad hevder at pålitelighet er den norske oversettelsen av begrepet reliabilitet, som er et uttrykk innen forskning generelt. Reliabilitet er et uttrykk på hvor god kvalitet det er på forskningen. Det handler om hvor pålitelige og presise informasjonen man har fått, og om man har greid å gjennomføre analysen uten feil og mangler (Repstad, 2007, s. 134).

Jeg valgte å transkribere intervjuene selv, og erfarte at jeg under transkriberingen begynte å analysere. Kvale og Brinkmann hevder at forskeren som transkriberer sine egne intervjuer lærer mye om sin egen intervjustil, og de vil under transkripsjonen til en viss grad gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen og ha påbegynt meningsanalysen av det som ble sagt (Kvale&Brinkmann, 2015, s. 207). Under transkripsjonen valgte jeg å skrive ordrett

det intervjuobjektene sa. Jeg inkluderte også pauser og småord som eh og mm. Appen OneNote var enkel å betjene i forhold til å spole. Hvis jeg var usikker på hva intervjuobjektene sa, spolte jeg fram og tilbake til jeg klarte å tyde uttalelsene. Jeg var både under intervjuene og transkriberingen opptatt av å få fram intervjuobjektens meninger og ytringer uten påvirkning av min forforståelse. Jeg har mine erfaringer med friluftpedagogikk, men bestemte meg for at under intervjuene skulle jeg lytte med åpent sinn. Likevel tror jeg min bakgrunn kan styrke påliteligheten fordi jeg under intervjuene kunne stille oppklarende spørsmål basert på et kunnskapsfelt jeg har lang erfaring med. På denne måten tror jeg at jeg fikk fram intervjuobjektens meninger i større grad i intervjuene enn hvis jeg kun skulle tolke meninger under analysen i etterkant av intervjuene.

Jeg har prøvd å skille mellom den informasjonen jeg har fått gjennom intervjuene og egne vurderinger av denne informasjonen, for å styrke påliteligheten. Et annet valg jeg gjorde for å styrke påliteligheten, var å intervjuer både elever og lærere. På den måten kunne jeg sammenligne og sjekke ut påliteligheten til intervjuobjektene. Min erfaring var at intervjuobjektene var til å stole på. Likevel kan jeg ikke være helt sikker på at min studie er helt uten feil og mangler. Jacobsen slår også fast at alle forskningsprosesser vil være beheftet med feil, svakheter og manglende presisjon (Jacobsen, 2015, s. 17). Både intervju effekt og kontekst effekt som jeg beskrev i kapittel 5.1, kan ha hatt en påvirkning på resultatet av min studie. Selv om jeg oppfattet intervjuobjektene som tillitsfulle og vi hadde en god tone, så kan jeg ha tolket feil. En mulig forskningseffekt kan være tilstedeværelsen av kontaktlæreren til 3./4.trinn under deres gruppeintervju. Det kan ha farget svarene til elevene.

Under analysen kategoriserte jeg datamaterialet for å prøve å finne sammenhenger, og jeg gjorde disse valgene basert på mine erfaringer og min kompetanse. Jacobsen påpeker at når enheter plasseres i en bestemt kategori, vil det alltid være et element av skjønn inne i bildet (Jacobsen, 2015, s. 246). Det kan være at min kategorisering kunne vært gjort annerledes og på en kvalitetsmessig bedre måte. Jacobsen forslår at en forsker kan kryssjekke inndelingen av kategorier ved å la en annen forsker foreta kategorisering. Desto større samsvar det er mellom to ulike forskere i kategoriseringen, desto større tiltro vil det ha til dataene i analysen (Jacobsen, 2015, s. 246). Jeg valgte ikke en slik kryssjekking på grunn av tidsressursen og at tilgangen til andre forskere for min del er begrenset.

5.4 Etiske refleksjoner

Jeg har etter beste evne prøvd å basere min forskning på ansvarsbevisste prioriteringer, vært ærlig og etterstrebet at saklige hensyn har hatt forrang framfor utenforliggende forhold og forutinntatte vurderinger. Jeg har prøvd å være en troverdig forsker både ved å ta vare på min entusiasme og den nødvendige objektiviteten overfor mitt forskningsfelt. Dette i tråd med teorien til Befring (Befring, 2007, s. 63-65). Barn har spesielle behov for og krav til vern i en forskningsprosess. Jeg vil derfor videre i dette delkapitlet utdype mer omkring mine etiske refleksjoner om å forske på barn.

5.4.1 Å forske på barn

Kvale og Brinkmann beskriver forskningsintervjuet som en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. Det er ikke en åpen, dagligdags samtale mellom likestilte parter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Dette gjelder både individuelle intervju og gruppeintervju. Jeg mener dette asymmetriske maktforholdet blir ytterligere forsterket når man skal intervju barn. Befring mener at barn har spesielle behov for og krav til vern. For å kunne tilpasse metode og innhold for den aldersgruppen som skal delta på intervjuet, må forskeren ha god kunnskap om barn (Befring, 2007, s. 69).

Slik som relasjonen mellom forskeren og intervjuobjekt, er det også mellom lærer og elev asymmetri i maktforholdet (Drugli, 2012, s. 16). Dette hensynet veide tungt, i tillegg til ønsket om å intervju i en sosial sammenheng, da jeg valgte gruppeintervju som metode foran individuelle intervju. I løpet av 20 år som lærer, har jeg hatt mange samtaler med barn. De fleste barn er litt reserverte før jeg blir kjent med dem. Intervjuene i denne studien skulle gjennomføres på ukjente barn, derfor valgte jeg gruppeintervju fordi jeg trodde det ville gjøre elevene tryggere i intervjusituasjonen. Jeg diskuterte også dette med elevenes lærere i forkant. Vi trodde at Jacobsens teori om at elevene ville sette i gang tankeprosesser hos hverandre, slik jeg skrev om i kapittel 5.1 og 5.2, kanskje ville slå til. Og vi fikk rett. Trolig har slike tankeprosesser gitt bedre empiri enn individuelle intervju ville ha gitt.

Ifølge Hundeide svarer barn annerledes på spørsmål enn voksne. Barn følger intervjuer mer samvittighetsfullt og svarer på en måte de tror intervjuer ønsker, f.eks. at barn svarer på absurde spørsmål med helt absurde svar. Barn trenger mer enn voksne å få satt spørsmål inn i sosiale sammenhenger. Barn trenger gjerne mer tid til å bruke språket for å sette spørsmål i riktig forståelsesmessig sammenheng. Hedegaard og Fleer mener derfor det er viktig å analysere barns kommunikasjon som en hel prosess, ikke bare barns svar isolert sett (Hedegaard&Fleer, 2008, s.

149). Jeg erfarte at elevene trengte tid til å forstå enkelte av spørsmålene fordi de noen ganger snakka om noe helt annet enn jeg hadde forventet. Min erfaring med barn tilsier at det er viktig å lytte til alt de sier, selv om jeg som voksen mener det de sier er utenom tema. Ved å ta tak i det elevene sa for å oppklare, tror jeg elevene følte at de ble lyttet til og at vi sammen i gruppa klarte å få fram felles forståelse.

6. RESULTAT

I dette kapitlet vil jeg presentere hva som har kommet fram som resultat på min undersøkelse. Jeg har strukturert kapitlet etter forskningsspørsmålene.

6.1 Hvordan opplever elevene varierte læringsaktiviteter og mestring når friluftpedagogikk brukes?

Dette delkapitlet handler om det første forskningsspørsmålet, som er knyttet til læringens innholdsdimensjon. Jeg setter først fokus på hvordan skolen praktiserer varierte læringsaktiviteter. Deretter setter jeg fokus på hvordan elevene opplever mestring og hva lærerne fortalte om hvordan de opplever elevenes mestring når friluftpedagogikk brukes.

Lærerne forklarte at skoledagen ved montessoriskolen jeg har forsket på, er delt inn i tre bolker. Dagen starter med en tre timers arbeidsøkt (180 minutter) etterfulgt av en time friminutt, inkludert 20 minutter felles lunsj. Den siste bolken er en ny tre timers arbeidsøkt. Det er fast uteskole siste arbeidsøkt på fredager for hele skolen. Første uteskole i måneden er det en av gruppene/klasse som arrangerer for resten av skolen. Det er elevene som arrangerer i samarbeid med læreren i gruppa. Elevene er blandet i grupper på tvers fra 1.-7.trinn. De tre andre fredagene i måneden så er det mer gruppe-/klassevis, men det hender enkelte grupper samarbeider om opplegg.

Skoledagene på montessoriskolen starter likt, ifølge lærerne. Den første halvtimen er satt av til lesetrening. Alle elevene leser høyt med en voksen. Deretter er det presentasjoner av ulike fag. Det er faste presentasjoner som skal sikre at elevene kommer seg gjennom alt de skal. Under presentasjonene er det en lærer som gjennomgår læringsstoff i ulike fag med få elever. Etter

presentasjonene får elevene velge hva de vil fordype seg i; de velger både hvilket fag og hvilket læringmateriell de vil jobbe med, og de får velge om de vil jobbe individuelt eller sammen med noen. I løpet av ei tretimersøkt veksler dermed elevene på å være med på presentasjoner og fordype seg i et valgfritt fag. Elevene jeg intervjuet fortalte at de fordypet seg i både engelsk, norsk, matte og kulturfag. Kulturfag er et fag med elementer fra KRLE, naturfag og samfunnsfag.

Elevene sa at de jobber mye med penn og papir inne. Lærerne fortalte at digitale læremidler blir også brukt innimellom, og de digitale læremidlene blir mest brukt av de eldste elevene. Elevene har bl.a. lagd reklamefilmer og de bruker digitale læremidler til å søke informasjon på nettet. Skolen bruker viltkamera for å vise elevene hva som foregår i skogen til alle døgnets tider, og lærerne sa at elevene synes det er spennende og moro.

Når elevene fordypet seg i ulike fag, jobber de på varierte måter. Elevene forklarte at de bl.a. jobber med hefter og ulike konkretiseringsmateriell. Et eksempel er matchingkort. Det er kort med tekst og bilder som elevene matcher ut fra hva de tror hører sammen, og som de deretter kan snu for å sjekke om de har gjort riktig. Et annet eksempel er frimerkespillet, som er et konkretiseringsmateriell i matematikk. Elevene jobber en del praktisk inne i klasserommet; forklart på følgende måte av den ene læreren:

«Ja, for det er nok likere her på skolen vår... enn andre skoler. For det at vi har mye mer at de skal lære seg praktisk inne også enn de kan i en vanlig... Vi har jo ikke tavleundervisning, slikt tradisjonelt, her». Knut, lærer.

På uteskolen siste økta på fredager har hele skolen undervisning ute. De er ofte på turer i skogen og elevene kom med eksempler på at de bl.a. fisker, sløyer fisk, rensker fisk, ser på dyre- og plantelivet, padler, går på ski/skøyter og lager bål. Å lage bål av det elevene finner i naturen, er en fast gruppeoppgave som gjentas flere ganger i løpet av barneskolen. Elevene må samarbeide om hvordan de skal løse oppgaven, og de får utdelt kun et fåtall fyrstikker til å tenne opp med. Undervisningsoppleggene kan være mer eller mindre styrt av et planlagt opplegg. Lærerne forklarte hvordan skolen varierer undervisningen etter årstidene og utnytter f.eks. sporsnø om vinteren for å se etter sportegn fra dyr. Da blir undervisningen litt mer på sparket etter hva som dukker opp underveis, enn f.eks. en planlagt natursti.

Lærerne sa at de er opptatt av å variere undervisningen for å prøve å lage spennende og lærerik undervisning. Knut forklarte hvordan de kan variere aktiviteter ute og inne:

«Spor og sportegn som du kan sitte og lese om i en bok, det er ikke det samme som å gå... Når vi har vært ute her om vinteren og funnet ulvespor og fulgt det innover skogen og... Det gjorde vi senest i vinter. Vi gikk jo kanskje 500 meter, så var det... Fant vi ulvespor. Og i stedet for å se på planter i ei bok, så... Det sier seg selv... At det er bedre å gjøre de tinga ute. Alle disse insektene i vatnet, fange med håver og...».

For at det ikke skal bli det samme bestandig, legger lærerne inn litt lek innimellom for å prøve å gjøre undervisningen litt morsom. Lærerne sa at de synes det er lettest å lage spennende og lærerik undervisning i de fagene de er trygge på, som f.eks. naturfag.

Elevene kan jobbe med samme tema inne i klasserommet og ute i naturen. Elevene forklarte at de f.eks. kan gå på nettet, bruke bøker eller plansjer og se på planter og dyr, for deretter gå ut i naturen og se hvordan det er i det virkelige livet. Forklart av Lotta, 12 år:

«Dyreliv. Du kan jo søke på nettet og se på hvordan livet er. Og så kan du gå ut og se hvordan det egentlig er i det virkelige livet».

En ulikhet mellom læringsaktiviteter inne og ute er at elevene beveger seg litt mer ute enn når man sitter inne. En annen ulikhet er hvordan elevene jobber. Lotta, 12 år, forklarte det slik:

«Det blir jo veldig praksis da. Gjør aktivitetene liksom... For inne så jobber vi som regel på penn og papir. Ute så gjør vi det liksom».

Lærerne tror elevene lærer alle fag best praktisk; at det ikke er noen tvil om at elevene lærer bedre ved å være ute og ta på, prøve og gjøre ting i praksis. Ved å gjøre noe praktisk får man kunnskapen inn gjennom hendene i stedet for å forestille seg det i hodet.

Elevene sa at de kan føle mestring med ulike oppgaver og på ulike læringsarenaer; f.eks. når de løser matteoppgaver i klasserommet og når de løser vanskelige naturstioppgaver på uteskolen. Elevene forklarte at de føler mestring når de driver med noe de synes er morsomt, gøy og spennende og når de har jobbet med et materiell veldig mye. Sagt med Vilde, 8 år, sine ord:

«Fordi jeg synes det er morsomt å drive med, og da klarer jeg det».

Når elevene gjør samme oppgave flere ganger, som f.eks. lage bål av ting de finner i naturen, begrunner de mestringsfølelsen med at de gjorde noe for andre gang.

For at elevene skal føle mestring, sa lærerne at de er opptatt av at elevene må få bekreftelser når de mestrer. Lærerne gir ofte ros og oppbacking, og de synes de har god mulighet til gi dette ofte fordi de er tett på elevene når de jobber. Lærerne fortalte at elever som sliter faglig inne i klasserommet, vinner en del på at skolen jobber en del med praktiske oppgaver ute. Mange elever som sliter med skriving, lesing og den teoretiske biten inne, er kjempeflinke praktisk og føler mestring ute. Disse elevene kan f.eks. håndtere øks og kniv kjempegodt, mens andre som er flinke med blyanten ikke kan håndtere verktøy så bra. Lærerne forklarte at de praktisk gode elevene får mulighet til å vise fram hva de kan og er gode på utenfor klasserommet. Knut, lærer, sa:

«Noen føler mestring helt på siden av det med uteskolen og tror jeg, mens kanskje noen som sliter mer da vi sitter og jobber mer med faga slik sett, at du får mer den store hopen til å føle mestring med uteskolen».

Elevene fortalte at de føler mer mestring på skolen fordi de har vært en del ute. De føler at de har lært og mestret nyttige ferdigheter, bl.a. hvordan man bruker kart og kompass hvis man roter seg bort. Elevene sa at det er morsomt at de får til ting ute og at den gode mestringsfølelsen de har fått ute, tar de med seg inn i klasserommet.

Elevene lærer best på ulike læringsarenaer. Noen lærer best inne i klasserommet, noen lærer best ute i naturen og noen lærer best både ute og inne.

«Jeg lærer best når jeg er inne». Steinar, 12 år.

«Ute. Fordi da kan vi snakke sammen litt mer». Oda, 8 år.

«Inne og ute». Jeppe, 8 år.

Lærerne fortalte at noen av de eldste elevene kan presentasjoner på rams 2-3 år etterpå. Det kan være presentasjoner som de har hatt både inne og ute. Det kan være elever som ikke har fått til noe skriftlig rundt presentasjonene; elevene har lært uten at de har produsert noe. Lærerne koblet også den generelle delen av læreplanen, nå Overordnet del, til læring ute. Knut sa:

«Det kommer an på... hele... Lærer hva da, ikke sant? For det... Det er forskjellige ting de lærer seg ute som kanskje ikke står direkte i noen... det står i fagplaner det og, men det er mer den generelle biten kanskje? Den biten der med å være sammen, sosiale, samarbeide om ting og... Masse forskjellig som de skal løse sammen da».

6.2 Hvordan opplever elevene motivasjon og naturfølelse når friluftpedagogikk brukes?

Dette delkapitlet handler om det andre forskningsspørsmålet, som er knyttet til læringens drivkraftdimensjon. Jeg setter først fokus på hvordan elevene opplever motivasjon når friluftpedagogikk brukes og hva lærerne fortalte om hvilken betydning undervisning i naturen har for elevenes motivasjon for å lære. Deretter setter jeg fokus på hva elevene og lærerne sa om sine følelser for naturen og hvordan friluftpedagogikk påvirker naturfølelsen.

Jeg sa til elevene at vi mennesker føler oss motivert når vi har lyst til å gå løs på en oppgave. Elevene skulle deretter tenke på en gang de gledet seg mye til noe de skulle gjøre på skolen. De eldste elevene trakk først fram eksempler på spesielle hendelser utenfor skolen, som skoleturer til Oslo og leirskole. Deretter kom de inn på spesielle dager, som f.eks. vintersportsdagen. Det gledet en elev seg til fordi det var mange varierte aktiviteter hun kunne velge mellom, som f.eks. hopp, kuleløype, stå på ski og skøyter. De yngste elevene begynte med en gang å fortelle hvor mye de gleder seg til fredagen og uteskole, men de var også innom at de gleder seg til svømming, gym og til kunst- og håndverk.

Elevene fikk videre spørsmål om hvilken betydning læringsaktiviteter i naturen har hatt for deres motivasjon for å lære. Elevene fortalte gjentatte ganger at de gleder seg mye til uteskolen og at det har betydning for å lære. Vilde, 8 år, forklarte dette slik:

«Det har betydning på at vi skal ha det gøy ute. Vi lærer ute».

Elevene sa at de synes det er gøy å lære mer om å være ute; ikke bare være inne. Det å få gjøre ting praktisk på uteskolen, er motiverende for å lære. En elev beskrev at det føles behagelig å ikke bare sitte på en stol ved en pult å jobbe; at det er fint å gå litt rundt og se på litt forskjellig dyreliv og sånn. Elevene var enige om at uteskolen har bidratt til at de har blitt motivert for å lære.

Oda, 8 år, fortalte at hun ikke blir like sliten i andre økta ute som inne:

«Inne så må man jobbe og da kan man være litt sliten. Jeg blir alltid det i andre økta... mens ute så blir jeg ikke alltid like sliten. Fordi da vi er mye inne da, så blir jeg veldig sliten inne fordi det blir dårlig luft og sånn...».

Lærerne sa at målet med uteskole er å gi elevene noe å glede seg til for den tyngste økta på hele uka. Roar forklarte dette slik:

«Hensikten med uteskole er jo å... det vil si at... siste økta på fredag er den kjedeligste, tyngste økta du har på hele uka. Og... og da å bruke den økta der til å være ute, gjøre noe som ungene liker... Altså gleder seg til, at du da kan glede deg til den siste økta i stedet for å sitte kanskje inne og drive med tunge presentasjoner eller tungt stoff eller lære noe nytt eller... altså det kommer de ikke til å huske allikevel... Tror jeg. Det er en bra slutt på uka, ikke sant. Det er... det er iallfall målet».

Lærerne trakk fram bl.a. engasjerte lærere, artig materiell og at elevene har det bra på skolen som svar på hva de mente motiverer elevene for å lære. Roar sitt overordnende mål er at alle skal ha det bra på skolen. Hvis elevene trives på skolen og har det moro, så er de også motivert for å lære. Knut sa at han prøver å få fram den indre driven, indre motivasjonen, hos elevene. Han vil ha engasjerte elever som har noe å strekke seg etter og tilpasser seg elevenes nivå og gir utfordringer deretter. Noen må litt bakover i klassetrinn og noen må litt framover.

Når det gjelder hvilken betydning lærerne mente undervisning i naturen har for elevenes motivasjon, sa Knut at han tror elevene blir mer motiverte bare av å komme seg ut iblant. At naturen i seg selv er spennende. Lærerne fortalte at de fleste ungene er veldig glad i uteskolen og at uteskolen har stor betydning for elevenes motivasjon. Lærerne beskrev en forskjell på elevene når det gjelder hvor glad de er i naturen, akkurat som det er en forskjell på hvor glad voksne er i naturen. Roar forklarte at ikke alle i kollegiet er like glad for å gå ut en tur.

I tillegg til motivasjon, hører begrepet følelser inn under læringens drivkraftdimensjon. Elevene beskrev gode følelser for naturen. De forklarte at de er glad i dyrelivet, at det ikke er så mye stress i naturen og at naturen betyr veldig mye fordi det er frisk luft i skogen. Elevene knyttet også naturen opp mot vår eksistens og at vi ikke kunne levd uten naturen. Tim, 8 år, sa:

«Hvis alle trær og... ja... alt i naturen hadde vært borte, så hadde vi jo ikke hatt noe oksygen, så da kunne vi ikke ha levd...».

Elevene fortalte at de har det fint og hyggelig i naturen. Oda, 8 år, sa at når hun er ute, glemmer hun nesten det hun er redd for fordi det egentlig bare er et stort rom som det ikke skjer så mye skummelt i. En følge av at elevene har vært mye ute og blitt trygge i naturen på skolen, er at de har vært mer ute i naturen på fritiden. Oda har likt å være ute helt siden hun var liten. Det eneste hun er blitt skremt av, er når noen andre har sagt at det er veldig mye ekle dyr som kommer til å spise henne opp. Hun trodde på det da hun var liten, men nå tenker hun at de bare vil skremme henne hvis noen sier noe slikt. Oda tror at dyrene er mer redd for henne enn de er for dem, og hun føler seg tryggere i skogen på fritiden fordi hun har vært mye i skogen på skolen.

Natur for lærerne betyr rekreasjon, mat, det beste som er, nyte stillhet og ro, fiske, jakt, gå turer og et fint sted å være med familien. Lærerne forklarte at de tror deres gode forhold til naturen på fritiden, helt siden de var barn, har hatt betydning for hvordan de underviser i naturen. De beskrev tryggheten og stor kunnskap om naturen som viktige elementer for å kunne gripe fatt i det som dukker opp i naturen og formidle kunnskapen videre til elevene på uteskolen. Sagt med Knut sine ord:

«Ja, og så da vi er ute på tur, så behøver det ikke ha noe med baktanken med opplegget eller noen ting, for at... vi kan jo mye om naturen vi, og kan se ting underveis som bare dukker opp og kan forklare... og... det engasjerer ofte like mye det».

Lærerne sa at de håper at de kan overføre noe av deres naturglede til elevene. De kom med et eksempel på at det hadde vært moro om en eller annen elev skulle like fiskestanga bedre enn iPaden.

6.3 Hvordan opplever elevene samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen når friluftpedagogikk brukes?

Dette delkapitlet handler om det tredje forskningsspørsmålet, som er knyttet til læringens samspilldimensjon. Jeg setter først fokus på hva elevene og lærerne sa om sine opplevelser omkring samarbeidslæring når friluftpedagogikk brukes. Deretter setter jeg fokus på hva elever og lærere fortalte om hvordan de opplever lærer-elev-relasjonen når friluftpedagogikk brukes.

Elevene sa at de snakker mye mer sammen under læringsaktiviteter ute i naturen enn inne i klasserommet. Ute blir det ikke så bråkete når de snakker sammen fordi naturen er som et stort rom. Elevene forklarte at de ikke kan snakke så mye inne, for da blir det for bråkete til å jobbe. Elevene vil ha litt fred og ro inne. Lærerne sa også at ute går skravla til elevene hele tiden, og at elevene vet forskjellen på bruk av muntlig språk ute og inne. Sagt med Roar sine ord:

«Der vet de forskjellen: At inne der må det være stille skal vi få gjort noe, liksom. Så ute da er det mer akseptabelt å skravle litt og... Det har du liksom muligheten til».

Lærerne fortalte dog at elevene er flinke til å slutte å prate når de samles om ting de skal gjøre på uteskolen.

Elevene forklarte at de lærte sammen med andre inne i klasserommet. De kan velge om de vil jobbe med en, to eller tre andre elever, men at det er lettere med samarbeidslæring ute i naturen. Inne så prøver elevene å finne ut av oppgavene selv. Hvis de ikke får det til, så blir det til at de spør en lærer eller medeleven som sitter ved siden av. Ute så trenger ikke elevene å tenke over det en gang; de kan bare spørre noen andre. Elevene sa at det var bra med denne variasjonen i måten å jobbe på inne og ute. Sagt med Lotta, 12 år, sine ord:

«Jeg føler at det er bra variasjon på begge. For her inne får du tenke litt selv og finne ut det på egen hånd, og ute kan du få lov å... kan du gjøre sånn, høre andres meninger... hvordan de tenker da...».

De andre elevene har betydning for elevenes læring når de gjør samarbeidsoppgaver ute. De beskriver det som at det er fint å ha noen å støtte seg på, de oppmuntrer og roser hverandre, de liker å være med venner og de samarbeider om å finne oppgaver som passer til alle i gruppa. Elevene var enige om at båløppgaven føles spennende og lærerik nettopp fordi de samarbeider. De må

samarbeide om å finne ut av hvordan de skal få fyr på bålet og senere hvordan de skal unngå at bålet slokker. Når elevene løser samarbeidsoppgaver, lærer de av hverandre. Tim, 8 år, sa:

«Noen ganger så kan det være at de vet noe jeg ikke har viti før, og da synes jeg det er gøy å høre det... Noen ganger så er det ting jeg vet, men ikke de vet. Så da kan vi lære det bort og...».

Ifølge lærerne er elevene flinke til å løse oppgavene sine ute og elevene lærer av hverandre; i samarbeidet så er det noen som kan litt mer enn en annen og så spiller de på hverandre. Lærerne forklarte at dette var spesielt framtreddende når de hadde aldersblanding på uteskolen. De yngste snapper opp fra de største. De eldste er flinke til å vise omsorg og de tar et ansvar for å lære bort til de yngre. Lærerne sa at de eldste nok er klar over at de minste ser opp til dem. Lærerne fortalte at de har prøvd samarbeidslæring på tvers inne også, men at det er mye enklere å få til arbeid på tvers ute. Elevene fortalte at det øker samholdet når de løser samarbeidsoppgaver ute.

Elevene sa at de får bedre kontakt med hverandre under undervisning ute enn inne. Det er en annen sosial setting både når de går til og fra naturen og når de løser samarbeidsoppgaver. Lærerne forklarte at elevene får en god relasjon til hverandre når de kan være flere om å løse en oppgave. De eldste elevene fortalte om et sterkt bånd i klassen fordi de har en liten klasse. Elevene kan snakke med hverandre om masse rart, og på uteskole snakker de ikke bare om fag. Lærerne sa også at elevene snakker om alt ute; det trenger ikke være faglige ting de snakker om. Det kan f.eks. være spilling og fotball.

Nå går jeg over til å presentere hva elevene og lærerne fortalte om lærer-elev-relasjonen. Elevene liker lærere som er morsomme, snille, oppmuntrende, gir ros, som de kan prate med hvis de vil, som gjør dem trygge når de er utrygge og som forklarer godt når de trenger hjelp. Elevene merker om lærerens personlighet er god eller dårlig, og det kommer an på lærerens personlighet om elevene liker læreren eller ikke. En god personlighet beskrev elevene som at læreren ikke kjefter mye, hilser på elevene når det ikke er time og tar en spøk. Hvis læreren ikke liker eleven, så forklarte elevene at da skjønner ikke læreren spøken og blir liksom sint eller sur hvis man gjør det.

Lærerne skulle gjette hva elevene svarte på spørsmålet om hvorfor de liker en lærer godt. Lærerne gjettet på at elevene hadde svart at en lærer de liker skal være snill og rettfærdig, men at det også er litt grenser. Lærerne svarte at eleven må føle at han blir sett og hørt, blir tatt på alvor, føler at han

kan prate med og har tillit til læreren, på spørsmål om hva som gjør at en elev liker læreren sin. Lærerne fortalte også at det er viktig å snakke med elevene på en ordentlig måte og vise at de liker elevene ved å spørre litt om hva de er interessert i å drive med.

Elevene beskrev en god kontakt med lærerne sine både inne i klasserommet og ute i naturen. En forklaring var at de har få lærere å forholde seg til. Sagt med Lotta, 12 år, sine ord:

«Men sånn sett positivt er at vi har så f... vi har jo ganske få lærere som er liksom bare for oss, og de er liksom i alle fag, så vi får liksom... Vi har ikke en lærer i hvert fag liksom. Vi blir ganske godt kjent med de to lærerne vi har nå da...».

Lærerne fortalte at de har en god relasjon til elevene sine både ute og inne, og forklarte det med at de er tett på elevene hele tiden. Ved praktisk arbeid både inne og ute kommer lærerne tettere på hver enkelt elev og får en litt annen dialog. Likevel sa lærerne at de kanskje har bedre kontakt med elevene ute. De forklarte det med at det er lettere for elevene å komme springende bort for å spørre om noe ute enn inne. Roar beskrev dette slik: *«Du sitter ikke på en stubbe og rekker opp hånda liksom, da springer du heller bort og spør».* Det blir en annen setting ute. Lærerne forklarte også at det er lettere å observerer hvordan elevene har det inni seg når de er ute i naturen enn inne i klasserommet. Det kommer tydelig fram ute hvis elevene ikke har det helt bra; de holder seg for seg selv og den vante gløden de har når de er ute, er borte. Når det er uteskole er alle glade og blide. Hvis en elev ikke er glad og blid, er det noe som er galt. Inne i klasserommet er det vanskeligere å oppdage om en elev ikke har det helt bra fordi elevene sitter og jobber med et eller annet som vanlig. Lærerne sa at hvis de oppdager at noen er lei seg ute, så går de bort til eleven og tar en prat for å prøve å nøste opp og finne ut hva de kan hjelpe med. Noen ganger trenger det ikke være noe galt, for enkelte elever trenger alenetid også.

Ifølge lærerne er det lettere å gjennomføre elevsamtaler ute, og de føler at de blir kjent med elevene på en helt annen måte ute enn inne. De forklarte det med at det er lettere å være for seg selv med en elev ved at de f.eks. kan gå litt unna på en stubbe mens de andre elevene driver med sitt. Inne i klasserommet så kan kanskje de andre elevene høre hva de sier. En elev synes det aller beste stedet å ha elevsamtale på, er på et lite grupperom på skolen. Der følte han seg helt trygg på at ikke noen skulle høre hva de snakket om.

På spørsmål om hvor elevene har best kontakt med læreren sin, svarte elevene ulikt:

«Like god kontakt inne som ute». Jeppe, 8 år.

«Jeg har bedre kontakt ute fordi jeg var litt redd når vi skulle gå over bekken. For da var det mye steiner da...mmm... Da kom det... han løpende med en gang... Jeg gjorde ikke noe spesielt, bare så litt sånn redd ut liksom». Oda, 8 år.

«Det er ikke så mye som inne i klasserommet». Vilma, 12 år.

Elevene fortalte at en god lærer-elev-relasjon er viktig for deres læring fordi en god kontakt med læreren fører til at de tør å spørre om hjelp. Læreren er også viktig når det gjelder å gi tips som passer hver enkelt elev. En elev sa at hun slet med å skrive helt riktig, og at det var viktig for henne at læreren visste dette og ga henne gode tips når hun skulle skrive. Elevene trodde heller ikke at de ville synes oppgaver ville være noe gøy hvis de ikke kjente læreren så godt. En god lærer-elev-relasjon er viktig for at elevene skal lytte til læreren sin. Tim, 8 år, forklarte dette slik:

«Det er veldig viktig for meg å ha lærere for hvis... hvis jeg ikke hadde hatt noen lærere jeg hadde likt godt, da hadde jeg nesten ikke hørt på de».

Lærerne er enige i at en god lærer-elev-relasjon er viktig for elevenes læring. Knut forklarte:

«Det er alfa og omega det! Jo, fordi at hvis du skal sitte og være usikker på læreren din... så tenker du mer på det enn det... enn det du er her for å... ja, lære deg nye ting og komme deg videre».

7. ANALYSE

I dette kapitlet vil jeg presentere hvordan jeg har tolket og analysert resultatene. Jeg har valgt samme struktur her som i resultatkapitlet, så jeg vil presentere min analyse i tråd med forskningsspørsmålene.

7.1 Om læringens innholdsdimensjon: Hvordan opplever elevene varierte læringsaktiviteter og mestring når friluftpedagogikk brukes?

I dette delkapitlet tolker og analyserer jeg mine funn fra resultatkapitlet omkring det første forskningsspørsmålet, som handler om læringens innholdsdimensjon. Jeg vil presentere hvordan jeg tolker og analyserer mine funn om varierte læringsaktiviteter og elevenes opplevelse av mestring når friluftpedagogikk brukes.

Jeg tolker resultatene som at skolen jeg har forsket på, følger forpliktelsen om at montessorigrunnskolen skal skape en struktur i undervisningen basert på lange arbeidsøker og små gruppepresentasjoner (se kap. 3.3). Jeg tolker videre at elevene opplever at læringsaktivitetene er varierte både inne i klasserommet og ute i naturen. Funnene bekrefter at montessoriskolen jeg har forsket på, benytter konkretiserende undervisningsmateriell som Montessori er kjent for. Jeg oppfatter også at elevene selv får velge hva de vil jobbe med. Disse funnene vil jeg knytte til området frihet; et av tre områder som Montessori mente var viktig i undervisningen (se kap. 3.3). Det virker som om elevene har mulighet til å utvikle seg fritt og konsentrere seg om noe de synes er interessant.

Slik jeg analyserer resultatene, mener jeg at skolen jeg har forsket på har satt ut i praksis det Dewey anbefalte; en aktivitetspedagogikk med elevaktive undervisningsmetoder der barn undersøker verden med alle sansene. Elevene i min undersøkelse har mulighet til å utvikle sine kunnskaper gjennom aktivitet; de er aktive sammen med andre mennesker, som Dewey igjen mener fører til at de får erfaringer og vokser som individer og medborgere (se kap. 3.2). Slik jeg tolker Deweys erfaringsbegrep, mener jeg at mine funn viser at skolen jeg har forsket på praktiserer erfaring etter det Dewey la i begrepet. Friluftpedagogikk kan brukes for å kombinere et aktivt og et passivt element av erfaringsbegrepet, slik Lotta forklarte hvordan elevene kan kombinere å se på dyrelivet på nettet og så se hvordan dyrelivet er ute i det virkelige livet (se kap. 6.1).

Mine funn om båløpgaven som gjentas, vil jeg også knytte til Deweys erfaringsbegrep. Jeg tolker elevenes uttalelser omkring denne læringsaktiviteten som at de kommuniserer omkring erfaringer, altså både den aktive og passive delen av erfaringsbegrepet, for å løse oppgaven på en bedre måte. Dewey mente at erfaring eller læring skjer først når aktiviteten følges opp av systematisk tenkning og refleksjon. Refleksjon, eller tanke, er et annet viktig begrep i Deweys teori (se kap. 3.2). Dewey mente at ingen erfaring av betydning er mulig uten et visst element av refleksjon. Jeg mener mine funn viser at læringsaktivitetene ved skolen jeg har forsket på, følges opp av tenkning og refleksjon. Når elevene kommuniserer for å løse båløpgaven på nytt, mener jeg de reflekterer omkring erfaringsbegrepets passive del; det «tingen» gjorde med elevene forrige gang. Dewey mente at vi mennesker blir stimulert til tenkning når vi ønsker å bestemme betydningen av en handling som skal utføres, f.eks. lage bål av materiell i naturen, og elevene reflekterer for å foreslå en løsning som de prøver ut ved at de handler i forhold til ideene/teoriene sine (se kap. 3.2). Ved å gjøre like aktiviteter med jevne mellomrom mener jeg elevene får mulighet til å foreslå løsninger ut fra

tidligere erfaringer og at det gir gode muligheter for å føle mestring. Jeg synes dette eksemplet med å lage bål av det elevene finner ute i naturen, er et bra eksempel på hvordan Deweys erfaringmodell for utdanning i fem punkter kan gjennomføres (se kap. 3.2).

Båleksemplet synes jeg også kan være en praktisk beskrivelse av ordene kontinuitet og samspill som Dewey knytter til erfaringsbegrepet, og at å lære av erfaring er å foreta en forbindelse bakover og fremover mellom det vi foretar oss med ting og det vi nyter eller lider av som en konsekvens av dette (se kap. 3.2). Elevene handler for å lage et bål og eksperimenterer for å finne ut hvordan verden er, og ut fra dette kan elevene oppleve læring ved at de oppdager hvordan ting henger sammen. Lotta, 12 år, erfarte at «*en guttegruppe på tre stykk fant en stor tyrirot...så den brant jo veldig bra*». Vilma, 12 år, «*husker at vi fant masse kvister og la det på bålet, så tente vi på og så brant det fort sånn at... Vi løp veldig mye inn og ut i skogen...*» Jeg mener, ut fra mine funn, at elevene har fått oppleve en sammenheng mellom rent kroppslig handling på den ene siden og «åndelig» aktivitet på den andre siden, som Dewey var opptatt av (se kap. 3.2). De lærer/erfarer ved å gjøre en aktiv handling som de tankemessig setter i sammenheng med tidligere erfaringer.

Dewey er kjent for sin formulering «Learning by doing», som kan oversettes med «lær av å gjøre». Englund mener det er en misforståelse av Deweys opprinnelige formulering «Learn to do by knowing and to know by doing» (Englund, 2011, s. 382). Etter arbeidet med denne oppgaven kan jeg til en viss grad forstå denne misforståelsen, for jeg tolker Deweys tanker om læring som erfaring der man både må handle og tenke. Min oversettelse av Deweys opprinnelige formulering; «lær å gjøre ved å kjenne og vite ved å gjøre det», vil muligens fange opp det som Dewey kalte det aktive og passive elementet av erfaringsbegrepet. Jeg tolker mine resultat som at friluftpedagogikk er en metode som kan brukes for at elevene kan lære og føle mestring ved å handle og tenke.

Slik jeg tolker elevenes utsagn, så føler de mestring på uteskolen. Ut fra Hatties beskrivelse av mestringslæring (se kap. 2.2), så virker det som at elevene i min undersøkelse får tydelige forklaringer på hva det betyr å mestre materialet som blir undervist. Og at de lærer som følge av det. Jeg vil hevde at resultatet av hvor elevene lærer best, kun kan tolkes som at elevene har ulike meninger om hvor de lærer best. Jeg mener at lærerne i min undersøkelse tar hensyn til at elevene møter på skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. På meg virker det som om lærerne ved bl.a. bruk av friluftpedagogikk, gir elevene likeverdige muligheter til læring og utvikling uavhengig av deres forutsetninger, slik Overordet del beskriver (se kap. 1.4). Jeg tolker

resultatene fra lærernes intervju som at lærerne vet hvordan elevene lærer, hva de kan fra før og at de følger tett opp sine elever. Dette i tråd med Overordnet del referert til i kap. 2.2.

Illeris er opptatt av at læring er en helhet, til tross for at han har delt læring inn i tre ulike dimensjoner. Han forklarer en tett sammenheng mellom innholdsdimensjonen og drivkraftdimensjonen (se kap. 3.1). Jeg tolker mine resultater som en bekreftelse på denne tette sammenhengen mellom disse to læringsdimensjonene. Elevene ytrer at de gleder seg og synes det er morsomt på uteskole, som igjen fører til at de føler mestring og vice versa. Det at lærerne gir ofte ros og oppbacking skal, ifølge Dörney i Hatties forskning, bidra til å gi elevene motivasjon (se kap. 2.3). Dette viser igjen den tette sammenhengen mellom mestring og motivasjon; mellom innholdsdimensjonen og drivkraftdimensjonen i Illeris sin læringsmodell. Jeg vil i neste kapittel tolke og analysere resultatene jeg fikk omkring begrepene motivasjon og naturfølelse, som jeg har kategorisert under drivkraftdimensjonen.

7.2 Om læringens drivkraftdimensjon: Hvordan opplever elevene motivasjon og naturfølelse når friluftpedagogikk brukes?

I dette delkapitlet tolker og analyserer jeg mine funn fra resultatkapitlet omkring det andre forskningsspørsmålet, som handler om læringens drivkraftdimensjon. Jeg vil presentere hvordan jeg tolker og analyserer mine funn om motivasjon og naturfølelse når friluftpedagogikk brukes.

Når det gjelder elevenes motivasjon, tolker jeg elevenes utsagn som at de er motiverte fordi deres opplæring består av varierte aktiviteter og at de er motivert for undervisning i naturen fordi de gleder seg til uteskolen. Videre tolker jeg at både elever og lærere knytter det å glede seg til og ha det gøy på uteskolen, til både motivasjon og læring. Lærerne trekker fram at de legger vekt på varierte og lekbetonte læringsaktiviteter for å motivere elevene. På dette punktet synes jeg lærerne i min undersøkelse jobber etter et par av Hatties forskningsfunn; at interesse er knyttet til prestasjoner, og at lærerne bør gjøre en vurdering av elevenes demotivasjon fordi demotivasjon kan ha mer innvirkning enn motivasjon for mange elever (se kap. 2.3). Lærerne i min undersøkelse vet at elevene er slitne siste økta på fredag, derfor har de uteskole for å prøve å motivere elevene for den tyngste økta i uka. Lærerne vet også at elevene liker å være ute.

Elevenes beskrivelser av naturen som et stort rom med frisk luft og lite stress, vil jeg knytte til Næss' beskrivelse av naturens egenverdi (se kap. 3.4). Når det gjelder naturfølelse, tolker jeg elevenes utsagn som at naturen har en positiv innvirkning på dem; de blir mindre slitne og beskriver naturen som et stort rom der man glemmer å være redd. Jeg tolker elevenes uttalelser som at friluftpedagogikk har bidratt til at de trives godt og føler seg tryggere i naturen, og at det videre har bidratt til at de er mer i naturen på fritiden.

Jeg tolker utsagnene til elevene som at Montessoriskolen jeg har forsket på, har lyktes i å følge opp Montessoris ønske om at barn utvikler respekt for miljøet, og at skolens opplæring bygger respekt for naturen slik det står i Opplæringslovens formålsparagraf (se kap. 1). Elevenes utsagn om at vi ikke kunne levd uten naturen, vil jeg koble opp mot Montessoris tanker om kosmisk utdanning tiltenkt barn 6-12 år. Det virker for meg som at elevene har lært å forstå helheten, at vi mennesker er del av et kosmos, slik at de videre er rustet til ta veloverveide valg som gagnar både andre mennesker og naturen i det lange løp (se kap. 1).

Det kan virke som at skolen allerede jobber godt innenfor det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, som er et av tre tverrfaglige tema vedtatt i Overordnet del:

«Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling», (Overordnet del s. 13). I Meld. St. 28 står det at disse tre tverrfaglige tema skal være prioritert i fagfornyelsen (se kap. 1).

Jeg vil også hevde, ut fra hvordan jeg tolker lærernes utsagn, at lærerne har et positivt menneskesyn omkring oppfattelsen av at barn kan utvikle seg til frie, selvstendige mennesker, som handler etisk og bærekraftig hvis forholdene ligger til rette for det (se kap. 1).

Lærerne har vokst opp og bor nær naturen. De er glade i naturen selv, og drar mye fra naturen med seg inn i undervisningen. Deres kunnskap om og trygghet i naturen tror jeg nok, som Knut sier, engasjerer elevene ekstra fordi lærerne kan gripe fatt i ting som dukker opp underveis. Jeg synes Roar drar fram et viktig poeng omkring kollegene og deres varierte interesse for å gå ut på tur. Likevel er det slik på denne skolen at det er en del av opplæringa at de har uteskole siste økt hver fredag, så lærere på denne skolen er forpliktet til å legge til rette for læring ute i naturen denne økta.

7.3 Om læringens samspilldimensjon: Hvordan opplever elevene samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen når friluftpedagogikk brukes?

I dette delkapitlet tolker og analyserer jeg mine funn fra resultatkapitlet omkring det tredje forskningsspørsmålet, som handler om læringens samspilldimensjon. Jeg vil presentere hvordan jeg tolker og analyserer mine funn om samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen når friluftpedagogikk brukes.

Når det gjelder samarbeidslæring, vil jeg hevde at mine funn viser at friluftpedagogikk kan bidra til å styrke elevers kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta. Dette er en av fire kompetanseområder foreslått i NOU 2015:8: «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser» (se kap. 2.3). Når elevene i min studie skal gjøre oppgaver i naturen, er det som oftest praktiske samarbeidsoppgaver som krever aktive elever, og at de må kommunisere for å løse oppgavene. Dette støttes opp av teorien til både Dewey og Montessori som mente at kunnskap må være til nytte og ha virkelighetstilknytning, samtidig som den også må utsettes for refleksjon. Elevene skal ha en aktiv rolle og bygge på aktiv handling (se kap. 3.3).

Ifølge Hattie gir kooperative læringssituasjoner/samarbeidslæring bedre resultater og dypere forståelse. Hattie refererte til Roseth, Fang, Johnson og Johnson sin forskning som konkluderte med at under kooperative forhold har mellommenneskelige relasjoner den sterkeste innflytelsen på prestasjoner, og fremhever viktigheten av vennskap i denne sammenhengen (se kap. 2.3). I kapittel 6.2 presenterte jeg Roar sitt overordnede mål, som er at elevene skal ha det bra på skolen. Jeg tolker elevenes uttalelser som en bekreftelse på at Roar og Knut lykkes med å skape en samarbeidskultur mellom elevene. Jeg tolker elevenes utsagn som at de er gode venner og jobber godt sammen med samarbeidsoppgavene på uteskolen.

Jeg tolker lærernes uttalelser som en bekreftelse på elevenes uttalelser om at de snakker mer sammen ute enn inne, og at mulighetene for samarbeidslæring er flere ute enn inne i klasserommet. Dette mener jeg er et eksemplet på at jeg anser min studie mer pålitelig fordi jeg har intervjuet både elever og lærere, enn hvis jeg kun hadde intervjuet bare elever eller bare lærere (se kap. 5.3.3).

Jeg tolker mine funn omkring samarbeidslæring som et eksempel på Deweys teori om erfaring som et kulturelt begrep. Det virker som elevene og lærerne i min studie samarbeider godt seg imellom og med hverandre; at i møte mellom dem og verden vokser kunnskap gjennom individets aktive tenkning i samhandling med andre mennesker. Ut fra dette vil jeg hevde at min forskning er i tråd med Deweys teori om at all erfaring til syvende og sist er sosial ved at den er basert på samhandling og kommunikasjon med omgivelsene (se kap. 3.2).

Når det gjelder lærer-elev-relasjonen, tolker jeg mine funn som at elevene synes de har en god relasjon til sin kontaktlærer og at lærerne synes de har en god relasjon til sine elever. Det virker som om elevene føler seg anerkjent, verdsatt og likt av læreren sin. Og at elevene liker læreren. Jeg synes også lærerne er tydelige på at de er opptatt av å se og lytte til elevene sine, og at lærerne ønsker at elevene skal føle seg trygge på dem. Jeg tolker mine funn som at elevene opplever emosjonell støtte fra sin kontaktlærer. Mine funn viser at elevene har ulike oppfatninger om hvor de har best kontakt med læreren; noen føler de har best kontakt ute, andre inne og noen føler like god kontakt både inne i klasserommet og ute i naturen.

Ut fra mine funn vil jeg hevde at elevene i min undersøkelse anerkjenner asymmetrien i lærer-elev-relasjonen. Jeg mener også at mine funn viser at elevene og lærerne anerkjenner og har tillit til hverandre. Dette er i tråd med Druglis påstand om to vesentlige forutsetninger som må være til stede i en positiv lærer-elev-relasjon; at partene anerkjenner og har tillit til hverandre (se kap. 2.4).

For meg virker det som om lærerne i min studie er opptatt av å skaffe seg en helhetlig forståelse av forhold knyttet til eleven og skolen, og dette bekrefter innholdet i transaksjonsmodellen Drugli presenterer for å forstå lærer-elev-relasjonen. Og at dette, i tillegg til alle andre interaksjoner mellom lærer og elev i min studie, bidrar til at elevene opplever at læreren gir dem fysisk og emosjonell omsorg som gjør at elevene er villige til å inngå en nær og positiv relasjon til sin lærer, slik som tilknytningsteorien til Ainsworth og Bowlby handler om. Tilknytningsteorien handler også om at når eleven knytter seg til sin lærer, vil læreren bli en sentral rollemodell både når det gjelder atferd og verdier. En elev som er trygt tilknyttet læreren, vil også ta det læreren formidler på alvor. Det virker også som om lærerne i min studie bryr seg om læringen for hver enkelt elev og har empati for elevene, noe Cornelius-White var opptatt av for å forbedre lærer-elev-relasjonen. Utsagnene til elevene i min studie tolker jeg i retning av at de tar det lærerne formidler på alvor. Jeg synes det også virker som at lærerne i min studie er opptatt av å bygge gode relasjoner til elevene,

og handler ut fra det Hattie beskriver som at de er opptatt av å snakke med elevene om forhold også utenfor skolen (se kap. 2.4).

Når jeg kobler funnene på at elevene synes lærerne er morsomme sammen med funnene på at lærerne legger vekt på å gjøre undervisningen morsom innimellom for å variere, så tolker jeg dette som at lærerne lykkes med sine mål om variasjon i undervisningen og at elevene skal trives på skolen.

8. DRØFTING

I dette kapitlet vil jeg drøfte meg fram til hva resultatene betyr i forhold til oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling, som er: Hvilken betydning har friluftpedagogikk for elevenes læring i en montessoribarneskole? Jeg vil i de tre første delkapitlene drøfte hva resultatene betyr for de tre ulike læringsdimensjonene, inndelt etter forskningsspørsmålene. I det siste delkapitlet vil jeg trekke sammenhenger mellom drøftingene under de tre læringsdimensjonene, og drøfte dette opp mot problemstillingen.

8.1 Om læringens innholdsdimensjon: Hvilken betydning har friluftpedagogikk for elevenes mestring?

Dette delkapitlet retter fokus mot læringens innholdsdimensjon, og jeg vil nå drøfte hvilken betydning varierte læringsaktiviteter og bruk av friluftpedagogikk har for elevenes mestring. Hovedfokus vil være på hvilken betydning friluftpedagogikk har for elevenes mestring fordi dette er nært knyttet opp mot problemstillingen som jeg skal drøfte i kapittel 8.4.

Det første av mine to hovedfunn omkring læringens innholdsdimensjon, er at ved montessoriskolen jeg har forsket på benyttes varierte læringsaktiviteter både i klasserommet og ute i naturen. Mitt andre hovedfunn er at elevene i min undersøkelse opplever mestringsfølelse fordi deres opplæring består av varierte læringsaktiviteter og at elevene føler mestring når friluftpedagogikk brukes.

Jeg mener min forskning bekrefter Jordets funn om at uteskole bidrar til at elevene får bruke flere sider av seg selv enn klasseromsundervisning alene gir rom for, og at den enkelte elev får flere veier

til kunnskap. Jordet hevdet at dette i neste omgang kan gi elevene flere muligheter til å oppleve mestring. Elevene i min undersøkelse synes jeg bekrefter Jordets funn. Jordet konkluderte i sin doktoravhandling at mange av lærerne i hans studie mente at uteskole har noe å tilføre alle elever i skolen ved at lærerne bl.a. mente at uteskole hadde betydning for de elevene som strever med teoretisk inneundervisning, og at ute er mulighetene mange og varierte for å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs forutsetninger (se kap. 2.2). Lærerne i min undersøkelse er tydelige på at de mener at uteskole fører til at den store hopen, alle elever, føler mestring nettopp fordi elever som kan streve med teori inne ofte kan føle mestring ute. Jeg vil derfor hevde at mine resultater bekrefter Jordets funn på dette området.

Jeg tolker lærernes utsagn som at de tar hensyn til Deweys mening om at mennesker opplever læring ved at det oppdager hvordan ting henger sammen. Jeg mener at lærerne i min undersøkelse er, som Dewey, opptatt av at elevene må oppleve en sammenheng mellom rent kroppslig handling på den ene siden og «åndelig» aktivitet på den andre siden (se kap. 3.2). Mine funn synes jeg viser hvordan friluftpedagogikk kan bidra til kroppslig handling. O'Brien konkluderte i sin forskning at utendørslæring er et komplement og et supplement til klasseromslæring (se kap. 2.2). Jeg mener mine funn bekrefter O'Briens forskning fordi mine resultater viser hvordan kroppslig handling kan kombineres med «åndelig» aktivitet i naturen og inne i klasserommet.

Elevene har delte meninger om hvor de lærer best; noen lærer best inne, noen lærer best ute og noen lærer like bra både inne og ute. Jeg mener mine funn på hvor elevene lærer best, gir en begrunnelse for å bruke friluftpedagogikk i skolen. Ved kun å benytte klasseromsundervisning, mener jeg at skolen fratruer en del elever muligheten til å utnytte sitt læringspotensiale. De elevene som lærer best ute, vil jeg hevde ikke blir møtt med likeverdige muligheter hvis de kun får undervisning inne.

8.2 Om læringens drivkraftdimensjon: Hvilken betydning har friluftpedagogikk for elevenes motivasjon og naturfølelse?

Dette delkapitlet retter fokus mot læringens drivkraftdimensjon, og jeg vil nå drøfte hvilken betydning friluftpedagogikk har for elevenes motivasjon og naturfølelse.

Det første av mine to hovedfunn omkring læringens drivkraftdimensjon, er at elevene blir motivert for læring når friluftpedagogikk brukes. Jeg mener dette funnet bekrefter O`Briens forskning som viste at læringsaktiviteter i skogen virket motiverende for elevene (se kap. 2.2).

Jeg mener mine funn viser at friluftpedagogikk bidrar til å ta på alvor Deweys uttalelse om at elever kommer på skolen med både kropp og sjel, og at kroppen er et oppkomme av energi og må være i aktivitet (se kap. 3.2). Ved å kombinere friluftpedagogikk med klasseromsundervisning vil jeg, ut fra mine funn, hevde at elevene blir møtt med et helhetlig menneske- og læringssyn fordi elevene får stimulert alle sansene sine. Jordet trakk en hovedkonklusjon av sin doktorgradsavhandling; at uteskole framstår som en didaktisk tilnærming som kan bidra til en allsidig utvikling av mennesket (se kap. 2.2). Jeg vil hevde at min forskning viser at friluftpedagogikk framstår som en tilnærming som kan bidra til en allsidig utvikling av hele mennesket.

Mitt andre hovedfunn omkring læringens drivkraftdimensjon, er at elevene utvikler god naturfølelse og respekt for naturen når friluftpedagogikk brukes. Jordets studie viste at elevene gjennom bruk av kropp og sanser i uteskole får muligheter til å etablere en nær forbindelse til virkelighetens verden; til elementene i naturen som bl.a. er grunnlaget for vårt livsopphold (se kap. 2.2). Jeg mener uttalelsene til lærerne viser at de bl.a. er opptatt av å ta utgangspunkt i forandringer i naturen i sin undervisning, og at dette gir elevene mulighet til å etablere en nær forbindelse til virkelighetens verden. Jeg vil dermed hevde at min forskning bekrefter Jordets forskning på dette punktet.

Ved bruk av friluftpedagogikk mener jeg at skoler kan oppfylle den delen av Overordnet del som handler om at skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet (se kap 2.3). Jeg mener også at mine funn omkring mestring, motivasjon og naturfølelse viser at friluftpedagogikk kan brukes for å legge til rette for læring innenfor to av de tre tverrfaglige emnene i Overordnet del og de nye fagplanene som er under utarbeiding (se kap. 1 og 7.2). Innenfor det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring mener jeg, ut fra mine funn, at friluftpedagogikk kan bidra til at elevene er mer fysisk aktive på skolen og at de utvikler gode følelser for naturen. Elevene opplever mestring, glede, er trygge og har det fint inni seg i naturen. Dette mener jeg kan være positive opplevelser som kan føre til at de kanskje kan benytte naturen som et rekreasjonssted hvis livet blir vanskelig. Jeg mener friluftpedagogikk kan brukes for å legge til rette for læring innenfor folkehelse og livsmestring. Mine funn mener jeg bekrefter Haslestads

forskning på grunner til at nordmenn bruker naturen så mye, og min forskning synes jeg bygger opp under hans begrunnelse for å bruke friluftsliv som en pedagogisk vei i skolen (se kap. 2.3).

Innenfor det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, mener jeg mine funn viser at friluftpedagogikk legger til rette for å lære klima- og miljøbevissthet. Elevene har god innsikt i fotosyntesen og menneskers livsgrunnlag, og de vet hvorfor det er viktig å ta vare på naturen. Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt, står det i Overordnet del (se kap. 2.3). Jeg vil hevde at min forskning viser at elevene opplever motivasjon og innsikt når friluftpedagogikk brukes, og at dette burde alle elever få oppleve. Etter mine funn vil jeg derfor hevde at ordlyden i Overordnet del burde blitt endret til: Skolen skal benytte varierte læringsarenaer, inkludert naturen som læringsarena, for å gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt.

8.3 Om læringens samspilldimensjon: Hvilken betydning har friluftpedagogikk for samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen?

Dette delkapitlet retter fokus mot læringens samspilldimensjon, og jeg vil nå drøfte hvilken betydning friluftpedagogikk har for samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen.

Mitt første av to hovedfunn omkring læringens samspilldimensjon, er at bruk av friluftpedagogikk fremmer samarbeidslæring. I kapittel 6.1 presenterte jeg funn fra Oda som lærer best ute fordi elevene da kan snakke sammen litt mer. Hun mener det ikke blir så bråkete når elevene snakker sammen ute. Disse funnene synes jeg bekrefter Jordets funn på at 70% av lærerne i hans doktorgradsavhandling mente at mulighetene for kommunikasjon i uteskole er flere og bedre enn i klasserommet, der rammene er trangere og mulighetene færre (se kap. 2.4). Ut fra analysen av mine funn, vil jeg hevde at alle elevene i min undersøkelse mente at mulighetene for å kommunisere ligger bedre til rette ute i naturen enn inne i klasserommet.

Uttalelser fra både elever og lærere når det gjelder beskrivelse av hvordan elever lærer av hverandre, synes jeg bekrefter Hatties forskning omkring medlæring og hvordan samarbeidslæring forsterker kraften medelever har som lærere og tilretteleggere (se kap. 2.4). Det virker som om elevene jeg har forsket på, er flinke til å kommunisere om hvordan de skal løse ulike oppgaver og hjelpe hverandre for at gruppen skal fungere best mulig. Hattie refererte til Nuthalls forskning som

viste at samtalene elevene imellom kan være til hjelp for å tydeliggjøre læringsmålene og mestringskriteriene for alle (se kap. 2.4). Det kan virke som om dette også gjelder elevene i min undersøkelse.

Når jeg analyserer mine funn opp mot Hatties forskning som konkluderte med at samarbeidslæring gir dypere forståelse, mener jeg at friluftpedagogikk bør fremheves i fagfornyelsen fordi målet med fornyelsen av fagene i skolen nettopp er å gi mer dybdelæring og forståelse (se kap. 1). Jeg mener også at mine funn viser at friluftpedagogikk kan brukes for å legge til rette for læring under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, som er vedtatt i Overordnet del (se kap. 1.0 og 7.2). Når friluftpedagogikk brukes til samarbeidslæring, bidrar elevene med løsningsforslag, samarbeider om å ta avgjørelser og lærer å ta hensyn til medmennesker og naturen. Det mener jeg er viktige elementer i emnet demokrati og medborgerskap.

Elevene opplever at det er lettere med samarbeidslæring ute i naturen enn inne i klasserommet. Hatties forskning på friluftundervisning viste at de programmene hjelper på læring mellom elever og samarbeidslæring (se kap. 2.2). Illeris mener at samspill i erfaringslæringen handler om at den enkelte erfaringen må forstås som et samspill mellom organismen og omgivelsene. Fordi elevene i min undersøkelse er så tydelige på at det er lettere å kommunisere/ ha samspill med omgivelsene ute enn inne, så vil jeg konkludere med at friluftpedagogikk er et viktig bidrag for læringens helhet (se kap. 3.1).

Mitt andre hovedfunn under læringens samspilldimensjon, er at friluftpedagogikk bidrar positivt for lærer-elev-relasjonen. Jordets doktoravhandling viste at 60% av lærerne fremhevet at lærer-elev-relasjonen ble styrket som følge av uteskole. Jordet hadde ikke grunnlag for å uttale seg om elevene opplever det på tilsvarende måte (se kap. 2.4), men jeg tolker utsagnene til elevene i min studie at noen av elevene mener at lærer-elev-relasjonen blir styrket med friluftpedagogikk. Likevel synes jeg det er vanskelig ut fra mine funn å slå fast hvor stor betydning friluftpedagogikk har for den gode lærer-elev-relasjonen de beskriver. For meg synes det tydelig at både elever og lærerne er enige om at de har en god relasjon både i naturen og i klasserommet. Friluftpedagogikk vil ha størst betydning for de elevene som får best kontakt med læreren ute i naturen.

Mine funn viser at elevene har delte meninger om hvor de får best kontakt med læreren sin; noen mener de får best kontakt inne i klasserommet, noen får best kontakt ute i naturen og noen føler like

god kontakt både inne og ute. Lærerne synes de har god kontakt både inne og ute, men helte mest over til at det er lettest å få best kontakt ute i naturen. På dette området mener jeg min forskning bekrefter Ericsson sin forskning som viste at lærere mener at de får bedre relasjoner med elevene på uteskole (se kap. 2.4). At elevene har delte meninger om hvor de får best kontakt med læreren sin, mener jeg er et argument for å benytte friluftpedagogikk i opplæringen. Det blir spesielt viktig for de elevenes som får best kontakt med læreren sin ute, fordi tidligere forskning er så tydelig på hvor viktig en god lærer-elev-relasjon er for elevenes læring (se kap. 2.4). Mine funn viser også at elevene og lærerne har gjensidig tillit til hverandre. Stelter viste til forskning om at lærernes deltagelse i praksisfeltet på uteskole bidrar til å bygge tillit til elevene på en annen måte enn inne i klasserommet. Jeg mener min forskning bekrefter denne forskningen.

Bru, Stephens, Torsheim, Nordahl og Ogden fremhever emosjonell støtte fra læreren som viktig for at elevene skal oppleve en god relasjon til sin lærer (se kap. 2.4), og jeg vil hevde at min forskning bekrefter deres forskning. Det virker på meg som at lærerne vektlegger ros, inviterer til dialog og viser at de bryr seg om elevene sine. Videre har forskning vist at elevene i min studie da bør ha et bedre faglig og sosialt læringsutbytte enn de elevene som ikke har et godt relasjonelt forhold til sine lærere (se kap. 2.4). I min studie har jeg ikke forsket direkte på faglig eller sosialt læringsutbytte, men jeg synes elevene er tydelige i sine utsagn om at de mener læreren har stor betydning for deres læring. Lærerne mener også at en god lærer-elev-relasjon er viktig for elevenes læring. Jeg vil påstå at min forskning bekrefter Druglis forskning når det gjelder at en god lærer-elev-relasjon bidrar til at elevene tør å spørre om hjelp (se kap. 2.4).

Ut fra mine funn tolker jeg at både lærere og elever bekrefter hverandres oppfatning av at de synes de har en god relasjon til hverandre. Likevel kan jeg ikke være helt sikker. Jeg tenker at i et gruppeintervju er det en mulighet for at ikke alle tør være helt ærlige fordi de påvirker hverandre. Når det gjelder relasjon til sin lærer, kan det tenkes at hvis den første eleven som ytrer seg er positiv, kan det være vanskelig for de andre å evt være negativ. På den annen side, så ytrer elevene ulike oppfatninger om hvor de synes de får best kontakt med læreren. Og det bidrar til at jeg tolker utsagnene mer pålitelig enn om det kun hadde vært like utsagn.

Lærerne i min forskning, slik jeg tolker det ut fra deres utsagn og etter montessoripedagogikken, er ikke klasseledere på samme måte som i et «vanlig» klasserom. Etter min forståelse mener jeg montessorilærerne har mer tid med hver enkelt elev og at de etter pedagogikken skal være svært opptatt av å observere og alltid vende oppmerksomheten mot barna (se kap. 3.3). Ut fra mine funn

vil jeg hevde at dette danner gode muligheter for å bygge en god lærer-elev-relasjon. Jeg tolker lærernes utsagn som at de har respekt for menneskeverdet. For meg virker det som at lærerne møter elevene med tillit og respekt og gir dem utfordringer som fremmer lærelyst. Dette er viktige punkter i opplæringslovens formålsparagraf (se kap. 1).

Pianta og Nordenbro sin forskning viste en sammenheng mellom en god lærer-elev-relasjon og elevens motivasjon og egeninnsats i læreprosessen (se kap 2.4). Jeg mener min forskning bekrefter Pianta og Nordenbro sin forskning. En grunn til det tror jeg kan være at lærerne gjør slik som Montessori foreslo; lærerne forteller, beskriver, orienterer og kartlegger. Tilegnelsen av elevers kunnskap skjer ofte gjennom elevenes egen aktivitet (se kap. 3.3).

Druglis forskning viste at en tur eller andre aktiviteter sammen utenfor klasserommet, vil bidra til en god relasjonsetablering mellom elev og lærer (se kap. 2.4). Jeg mener min forskning bekrefter Druglis forskning på dette punktet. Ut fra min forskning vil jeg også hevde at systematisk bruk av friluftpedagogikk kan bidra til både å etablere, opprettholde og videreutvikle en god lærer-elev-relasjon.

8.4 Hvilken betydning har friluftpedagogikk for elevenes læring?

Dette delkapitlet retter fokus mot oppgavens problemstilling som er: Hvilken betydning har friluftpedagogikk for elevenes læring i en montessoribarneskole? Ut fra drøftingen av de tre foregående delkapitlene om friluftpedagogikkens betydning for de tre læringsdimensjonene, vil jeg nå drøfte hvilken betydning friluftpedagogikk har for læringen som en helhet.

Illeris har delt læringen inn i tre dimensjoner, men fastholder at læringen er en helhet. Alle tre læringsdimensjonene både sett utenfra og opplevd av den lærende selv, må være av vesentlig betydning i læringens sammenheng. Illeris setter søkelyset mot erfaringsbegrepet som et tversgående læringsbegrep (se kap. 3.1). Jeg har i denne oppgaven presentert mange funn på at elevene lærer godt ute i naturen. Når jeg ser disse funnene opp mot Hatties forskning som viser at samarbeidslæring er mer effektiv enn individuelle metoder (se kap. 2.4), så tenker jeg at skolens systematiske bruk av samarbeidsoppgaver over flere år på uteskole kan være en av årsakene til hvorfor elevene synes de lærer godt ute i naturen.

Mine hovedfunn i denne oppgaven er at 1) elevene opplever mestring og motivasjon, 2) elevene utvikler god naturfølelse, 3) elevene opplever læring gjennom samarbeid og 4) elevene og lærerne opplever positiv innvirkning på lærer-elev-relasjonen når friluftpedagogikk brukes. Mine funn viser at medelever har stor betydning for en elevs læring, og gjennom friluftpedagogikk ligger forholdene godt til rette for samarbeidslæring. Gjennom samarbeid opplever elevene mestring, som videre fører til at de gleder seg og er motiverte for uteskole. Ved bruk av friluftpedagogikk gis elevene likeverdige muligheter til læring fordi elevene får flere veier til kunnskap og en allsidig utvikling av hele mennesket. Ute i naturen har elevene det bra inni seg og de føler at de har en god relasjon til sin lærer. Alt dette bidrar i en elevs læringsprosess, og jeg har vist at friluftpedagogikk bidrar positivt på alle læringsdimensjonene og til læringens helhet.

Under samarbeidsoppgavene ute får elevene praktisert Deweys erfaringsmodell for utdanning i fem punkter (se kap. 3.2). Mine funn viser at når friluftpedagogikk brukes, opplever elevene både motivasjon og mestring. Jeg ser disse funnene i sammenheng med erfaringsmodellen i fem punkter. Punkt 1) Ute i naturen blir elevene utsatt for en interessant aktivitetssituasjon; det tror jeg bidrar til å motivere elevene. Punkt 2) Elevene får i oppgave å løse et problem; det tror jeg også bidrar til motivasjon. Punkt 3) Under selve tenkningen for å løse problemet bidrar alle elevene med tidligere observasjoner; elevene spiller på hverandre og opplever at alle har noe å bidra med. Punkt 4) Elevene kommer med forslag til løsninger som de selv er med på å utvikle. Punkt 5) Elevene får teste ut sine ideer gjennom handling. Punkt 3, 4 og 5 tror jeg gir elevene mestringsfølelse. Alle disse punktene blir praktisert i samarbeid med andre elever, som trolig forsterker læringsprosessen og gjør at de føler mestring og ny motivasjon for å løse nye samarbeidsoppgaver på uteskolen.

Når friluftpedagogikk brukes, utvikler elevene god naturfølelse. Både elever og lærere opplever at friluftpedagogikk bidrar positivt i lærer-elev-relasjonen. Jeg mener min forskning viser at friluftpedagogikk er spesielt viktig for de elevene som lærer best i naturen, og for de elevene som får best kontakt med læreren ute i naturen. Jordet hevder i sin doktorgradsavhandling at å påtvinge lærere som ikke er motivert for uteskole en slik didaktisk praksis med tanke på å bedre relasjonene til elevene, neppe vil være en god ide dersom læreren selv ikke ønsker en slik løsning (Jordet, 2007, s. 273). Dette er jeg kritisk til fordi Nordenbro med flere konkluderte etter sin forskning med at det er viktig at læreren må respektere at hver enkelt elev har sin individuelle måte å lære på (se kap. 2.4). Min forskning viser at noen elever lærer best, og oppnår best kontakt med læreren i klasserommet. Andre elever lærer best, og får best kontakt med læreren ute i naturen. Jeg mener

disse funnene i min forskning er et argument for at elevene i norsk skole må få mulighet til å erfare læringsaktiviteter både inne i klasserommet og ute i naturen. Jeg mener derfor at lærere noen ganger kanskje må lære seg metoder de i utgangspunktet ikke selv er motivert for.

I Overordnet del står det at alle elever er ulike og hva som er elevens beste, er et kjernespørsmål i all opplæring. Det står videre at skolen skal være et profesjonsfellesskap der lærere reflekterer over felles verdier og vurderer og videreutvikler sin praksis (Overordnet del, s. 18-19). Dette mener jeg forplikter lærere, og jeg undres på om metodefriheten i norsk skole viser respekt for at hver enkelt elev har sin individuelle måte å lære på. Kan metodefriheten i norsk skole føre til at hver enkelt elev ikke får utnyttet sitt læringspotensiale? Hvis vi skal følge et moderne elevsyn som innebærer at elevens opplevelse ses på som sann for eleven (se kap. 2.4), så mener jeg at funn fra elevene i denne oppgaven må tas på alvor og forskes videre på. For er det etisk forsvarlig å opprettholde en praksis i norsk skole som eventuelt fratrukker noen elever muligheten til å utnytte sitt læringspotensiale?

9. KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE

I dette kapitlet vil jeg gi svarene på spørsmålene som er stilt i problemstillingen, og beskrive noen praktiske bidrag til hvordan skoler kan jobbe med friluftpedagogikk. Jeg vil legge fram noen tanker om hvilken ny kunnskap min oppgave har bidratt med på dette forskningsfeltet, hvilke begrensinger resultatene mine har og hvordan mine resultater kan følges videre.

9.1 Konklusjon

For å finne svar på problemstillingen, valgte jeg tre forskningsspørsmål. Jeg vil nå gi et svar på hva jeg har funnet ut under hvert spørsmål og legge fram hvilken ny kunnskap jeg mener min oppgave har bidratt med.

1. Hvordan opplever elevene varierte læringsaktiviteter og mestring når friluftpedagogikk brukes?

Min forskning har vist at montessoribarneskolen jeg har forsket på, bruker varierte læringsaktiviteter både inne i klasserommet og ute i naturen. I klasserommet deltar elevene på lærerstyrte presentasjoner i små grupper og fordypet seg deretter i valgfritt fag. Når de fordypet seg benytter de ofte konkretiseringsmateriell, og elevene kan velge om de vil jobbe selvstendig eller sammen med andre elever. Ved bruk av friluftpedagogikk en halv skoledag hver uke fremmes elevenes lærelyst. Ute i naturen vektlegges praktiske samarbeidsoppgaver etter Deweys

erfaringsmodell for utdanning i fem punkter. Friluftpedagogikk brukes systematisk for at elevene skal få observere og se sammenhenger i den virkelige naturen, som f.eks. utforske spor, sportegn, dyre- og plantelivet, forutsetninger for ild og årstidenes variasjoner. Friluftpedagogikk bidrar til variasjon i elevenes opplæring fordi de jobber mer praktisk ute enn inne. Ute opplever elevene både kroppslig og åndelig aktivitet som bidrar til allsidig utvikling av hele mennesket. Friluftpedagogikk brukt som komplement og supplement til læringsaktiviteter i klasserommet, gir elevene likeverdige muligheter til læring og utvikling uavhengig av deres forutsetninger. Elevene får flere veier til kunnskap samtidig som de opplever at de er mer fysisk aktive på skolen når friluftpedagogikk brukes.

Elevene opplever mestring på begge læringsarenaer, men i denne oppgaven er et viktig funn at enkelte elever føler mer mestring ute i naturen enn inne i klasserommet. Jeg vil derfor konkludere med at min forskning viser at friluftpedagogikk er en pedagogikk som kan brukes for å få flere elever til å føle mestring; naturen blir en komplementerende og supplerende læringsarena til klasserommet. Jeg mener min forskning på hvilken betydning friluftpedagogikk har for elevenes mestring, er ny kunnskap til dette forskningsfeltet fordi det finnes lite forskning om dette fra før.

2. Hvordan opplever elevene motivasjon og naturfølelse når friluftpedagogikk brukes?

Min forskning har vist at elevene ved montessoribarneskolen blir motivert for å lære og utvikler positiv naturfølelse og respekt for naturen når friluftpedagogikk brukes. Ukentlige opplevelser i den virkelige naturen bidrar til at elevene får kjenne naturens ro og storhet. Gjennom fysiske opplevelser av frisk luft skjønner de sammenhengen mellom fotosyntesen og menneskets eksistens. Elevene gleder seg til uteskolen fordi de synes det er gøy å lære ute. Jeg mener min forskning generelt omkring motivasjon og naturfølelse bidrar til ny kunnskap til dette forskningsfeltet fordi det finnes lite forskning om dette fra før. Spesielt vil jeg trekke fram min forskning omkring naturfølelse. Jeg mener min forskning viser hvordan friluftpedagogikk kan brukes for å legge til rette for læring i de to tverrfaglige temaene bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring i Overordnet del, som jeg har kategorisert under læringens drivkraftdimensjon. Jeg mener derfor min forskning kan være et nyttig kunnskapsbidrag i utarbeidelsen av de nye fagplanene som skal være ferdig høsten 2020.

3. Hvordan opplever elevene samarbeidslæring og lærer-elev-relasjonen når friluftpedagogikk blir benyttet?

Min forskning har vist at ved montessoribarneskolen jeg har forsket på, opplever elevene læring gjennom samarbeidsoppgaver på uteskolen og at friluftpedagogikk har en positiv innvirkning på lærer-elev-relasjonen. Elevene opplever at de lærer av hverandre når de samarbeider om å løse oppgaver i naturen, og at ute ligger forholdene bedre til rette for å snakke sammen. Når de f.eks. skal samarbeide om å få fyr på og holde liv i et bål med få fyrstikker og kun bruke ting de finner i naturen, må de kommunisere og bli enige om ansvarsfordeling. Jeg mener mine funn omkring samarbeidslæring viser hvordan friluftpedagogikk kan brukes for å legge til rette for det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i Overordnet del. Med dette funnet mener jeg at jeg bidrar med ny kunnskap til alle de tre tverrfaglige emnene som skal inn i de nye fagplanene.

Mine funn viser at en god lærer-elev-relasjon er viktig for elevenes læring, og at noen elever og lærerne synes at de får best kontakt med hverandre ute i naturen. Ute i naturen ligger forholdene bedre til rette for lærerne til å observere elevenes psykiske helse, og elevene bekrefter at de føler seg sett av lærerne ute. Tidligere forskning har vist at en god lærer-elev-relasjon er viktig for elevers læring, men jeg mener min forskning viser ny kunnskap omkring hvilken betydning friluftpedagogikk har for lærer-elev-relasjonen.

Jeg vil nå gi et svar på problemstillingen:

Hvilken betydning har friluftpedagogikk for elevenes læring i en montessoribarneskole?

Min forskning har vist at friluftpedagogikk har betydning for elevenes læring på montessoribarneskolen. Friluftpedagogikk har betydning for elevenes opplevelse av mestring og motivasjon. Elevene gleder seg og synes det er morsomt med uteskole, som igjen fører til mestring og vice versa. Elevene opplever læring gjennom samarbeidsoppgaver ute i naturen. Både elever og lærere opplever at friluftpedagogikk bidrar positivt på naturfølelsen og lærer-elev-relasjonen. Når friluftpedagogikk brukes, oppleves læring som en helhet fordi pedagogikken har betydning på alle læringens dimensjoner. Naturen som læringsarena supplerer og komplementerer klasserommet når praktiske samarbeidsoppgaver vektlegges ute. Friluftpedagogikk kan brukes som metode for å koble klasserommets teori sammen med praksis ute, og gjøre opplæringen mer helhetlig og tilpasset alle elevtyper. Jeg mener mine funn bidrar til ny kunnskap til forskningsfeltet, fordi det finnes lite kunnskap om dette fra før. Jeg vil fremheve mine funn av at noen elever opplever at de lærer best og får best kontakt med læreren sin ute i naturen. Dette mener jeg er et argument for at alle skoler bør bruke friluftpedagogikk som et supplement og komplement til læringsaktiviteter i

klasserommet, for å drive en pedagogisk praksis etter grunnsynet beskrevet i Overordnet del (se kap. 1).

9.2 Mine resultatets begrensninger og veien videre

Mine resultater er kommet fram av to gruppeintervjuer med til sammen sju elever og ett gruppeintervju av to lærere ved en montessoribarneskole. Jeg mener det relativt sett er få intervjuobjekter, og at det er en begrensning ved mine resultater. Undersøkelsen er gjennomført ved en montessoribarneskole, og jeg mener det er en begrensning i forhold til overføringsverdien til offentlig skole. Likevel vil jeg hevde at mine funn om at enkelte elever opplever at de lærer bedre og får bedre kontakt med læreren sin ute i naturen, bør bidra til mer forskning på friluftpedagogikk i den offentlige skolen. Jeg håper noen vil forske på hvor mye friluftpedagogikk brukes og hvilken betydning friluftpedagogikk har for elevenes læring i offentlig skole. Ut fra funn i denne oppgaven vil jeg anta at også noen elever i offentlig skole lærer best og får best kontakt med læreren sin ute i naturen. Hvis noen forsker på dette, og bekrefter mine antagelser, mener jeg det bør bidra til at metodefriheten i norsk skole bør opp til politisk debatt. Hvis resultatet av forskningen avkrefter mine antagelser, slipper jeg å bekymre meg for at offentlig skole fratrar noen elever muligheten til å utnytte sitt læringspotensiale.

REFERANSELISTE

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf
- Befring, E. (2007) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bostad, I. & Pettersen, T. (2006). *Dialog og danning. Det filosofiske grunnlaget for læring*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I Bråten, I. (red), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 13-42). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, E.L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dale, E.L. (1992). *Pedagogikk og samfunnsforandring 2. Om betingelsene for en frigjørende pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E.L. (2001). John Dewey og reformpedagogikk. I Dale, E.L (red), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 231-257). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. En kvalitativ tilnærming . Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (2001a). Barnet og læreplanen. I Dale, E.L (red), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 23-40). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (2001b). Utdannelse som konservativ og progressiv. I Dale, E.L (red), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 41-52). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (2001c). Erfaring og tenkning. I Dale, E.L (red), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 53-66). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Drugli, M.B. (2011). *Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole*. *Spesialpedagogikk*, 4, s. 26-32.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Englund, T. (2011). John Dewey: Den pragmatiska utbildningsfilosofin. I Steinsholt, K & Løvlie, L (red), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det*

postmoderne (s. 374-391). Oslo: Universitetsforlaget.

Fiskum, T. A. & Husby, J.A. (2014). *Uteskoledidaktikk. Ta fagene med ut*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Grenness, T. (2012). *Hvordan kan du vite at noe er sant?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Halvorsen, K. (1993). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Bedriftøkonomens forlag.

Haslestad, K-A. (2002). *På leting etter friluftsliv i grunnskolens læreplaner*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 4, s. 251-262

Hattie, J.A.C. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Haukeland, P.I. (2008). *Dyp glede. Med Arne Næss inn i dypøkologien*. Oslo: Flux forlag.

Heedegaard, M. & Fler, M. (2008). *Studying Children: A Cultural-Historical Approach*.
Berkshire: Open University Press

Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm.

Jerlang, E. (1993). *Utviklingspsykologiske teorier. En innføring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Johnsen, G. (2006). Intervjuet - en forskningssamtale i møtet med mennesker. I Fuglseth, K. & Skogen, K (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 118-131). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Jordet, A. N. (2007). *Nærmiljøet som klasserom. En undersøkelse om uteskoles didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*.
Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo. Hentet fra
https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132008/Jordet_A_nærmiljøet.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Limstrand, T. (2001). *Uteaktivitet i grunnskolen: realiteter og utfordringer*. Hovedfagsoppgave, Norges Idrettshøgskole, Oslo.

- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om. Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Læreplan for montessoriskolen (2013). Oslo: Norsk Montessoriforbund
- Manger, T. (2012a). *Dette vet vi om. Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Manger, T. (2012b). *Dette vet vi om. Motivasjon, tro på seg selv og ros*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mathiesen, R. (2008). *Sosialpedagogisk perspektiv på individ og fellesskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 28. (2015-2016). Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Miljødirektoratet. (2010). Naturskoler i Norge. Hentet 12. oktober 2017 fra <http://www.miljodirektoratet.no/Documents/Friluftsliv%20i%20skolen/NATURSKOLER%20I%20NORGE%202010.pdf>
- Montessori, M. (2006). *Barnesinnet*. Oslo: Montessoriforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NOU 2014: 7. Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:2. Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- NOU 2015:8. Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Næss, A. (1998). *Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornuft*. Oslo: Universitetsforlaget
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach. *Education 3–13*, 37:1, 45-60, DOI: 10.1080/03004270802291798
- Ogden, T. (2013). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System- Secondary*. Charlottesville, VA: Teachstone.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1992). *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2006). Forskning: hensikt, innhold og form. I Fuglseth, K. & Skogen, K (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 13-19). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skogen, K. (2006). Case-forskning. I Fuglseth, K. & Skogen, K (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 52-65). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Løvlie, L. & Steinsholt, K. (2011). Prolog. I Steinsholt, K. & Løvlie, L.(red), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idehistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 9-19). Oslo: Universitetsforlaget.
- Signert, K. (2011). Maria Montessori: Läkaren som blev pedagog. I Steinsholt, K & Løvlie, L (red), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 421-434). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svagård, M. (2001). *Naturlig rik*. Oslo: Tun Forlag
- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Säljö, R. (2016). *Läring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm
- Sæther, E. (2003). Friluftslivets historie. I Bagøien, T. E. (2003). *Barn i friluft. Om verdifullt Friluftsliv* (2.utg) (s. 141-152). Oslo: SEBU Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget
- Utdanningsforbundet (2016, 11.oktober). Handal: - En ny retning i norsk skole.
Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Nyheter/Handal--En-ny-retning-for-norsk-skole/>

Utdanningsnytt (2018, 6.mars). Utvalg vil ha mindre idrett, norrønt og religionshistorie i norsk skole. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2018/mars/utvalg-vil-ha-mindre-idrett-norront-og-religionshistorie-i-norsk-skole/>

Vestøl, Ø. (2003). Uteskole: potensial og virkelighet: en undersøkelse av sammenhengen mellom uteskolens potensial som pedagogisk arbeidsform på teoriplanet og uteskoleaktiviteten slik den fremstår på skolearenaen i virkeligheten. Hovedfagsoppgave, Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Vygotsky, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Tiller, R & Tiller, T. (2002). *Den andre dagen – det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger fra NSD

Vedlegg 2: Forespørselark om deltagelse i mitt forskningsprosjekt

Vedlegg 3: Intervjuguide elevene

Vedlegg 4: Intervjuguide lærerne

Anne Mette Bjørgen
Avdeling for pedagogikk og sosialfag - HiL Høgskolen i Innlandet
Postboks 400
2418 ELVERUM

Vår dato: 12.05.2017

Vår ref: 53854 13 1 BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.03.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|---|
| 53854 | Friluftpedagogikkens betydning for elevenes læring |
| Behandlingsansvarlig | Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder |
| Daglig ansvarlig | Anne Mette Bjørgen |
| Student | June Sønsterudbråten |

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

NSD -Norsk senter **orskningsdata AS** for Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 5821 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD -Nonvegian **for Research Data** Centre NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Kopi: June Sønsterudbråten junes@live.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 53854

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget (lærere og skoleelever og deres foresatte) informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

BARN OG UNGE I FORSKNING

Deler av utvalget i prosjektet er barn og unge, og det er foreldrene deres som samtykker til deltakelse. Likevel bør barna få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Det er også viktig at barna og ungdommene får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket.

REKRUTTERING

I følge meldeskjemaet skal eleven rekrutteres av studenten i samråd med elevenes lærer. Vi minner om at læreren har taushetsplikt og vi legger derfor til grunn at konfidensialitet og frivillighet blir ivaretatt ved rekruttering av skoleelevene til prosjektet.

TAUSHETSPLIKT

Lærerne som intervjues har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger om enkeltelever. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Personvernombudet legger med dette til grunn at du ikke innhenter personopplysninger om noen av elevene, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

TREDJEPERSONER

Det fremgår av meldeskjemaet at det kan fremkomme opplysninger om tredjepersoner. Tredjepersoner er personer som ikke deltar i forskningsprosjektet og kan være andre elever og lærere. Vi minner om at dere i utgangspunktet har informasjonsplikt overfor tredjepersoner. Om personer som ikke deltar direkte i prosjektet, og som ikke informeres om prosjektet, skal det kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Innlandet sine interne rutiner for datasikkerhet.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 15.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) - slette digitale lydopptak

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"Friluftspedagogikkens betydning for elevenes læring."

Bakgrunn og formål

Formålet med forskningsprosjektet er å finne ut hvilken betydning undervisning i friluft har for elevenes læring. Studien vil forsøke å finne svar på hva friluftspedagogikk er og hvilken betydning den har for elevenes motivasjon, mestring og samspill med andre. Prosjektet er en mastergradsstudie ved Høgskolen i Innlandet, studiested Lillehammer.

Daglig leder ved Finnskogen Montessoriskole har svart positivt på en forespørsel om elever og lærere kan delta i studien. Du blir spurt om å delta fordi skolen har hatt over lang tid jevnlig undervisning ute i naturen, og dermed har du nyttig erfaring for forskningsprosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Du vil sammen med 3-4 andre delta i et gruppeintervju (elevgruppeintervju og lærergruppeintervju) som vil vare ca 30-40 minutter. Spørsmålene vil blant annet omhandle hva dere gjør når dere har undervisning ute, hva dere gjør når dere har undervisning i klasserommet, hvilken sammenheng det er mellom undervisningen inne og ute, hvordan elevene samarbeider og når de føler motivasjon og mestring, hvordan elevene lærer best og hvilken betydning relasjonene i skolen har for læring. Foresatte som samtykker for barn, kan på forespørsel se intervjuguiden. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til lydopptakene. Lydopptakene lagres på studentens iPad som er beskyttet av egne koder for å komme inn på både iPad og appen OneNote lydopptaket blir lagret i. Ved transkribering av lydopptak til et dokument vil intervjuobjektene anonymiseres, dvs gitt andre navn. Dermed vil deltakerne ikke bli gjenkjent i publikasjon av prosjektet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.18. Da vil lydfilene bli slettet.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med student June Sønsterudbråten, tlf 959 00624, eller veileder Anne Mette Bjørgen, tlf 61 28 82 72.

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

Samtykke til deltakelse i studien For

foresatte til elever:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la delta (skriv inn navn)

(Signert av foresatte, dato)

For lærere:

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

(Signert av deltager, dato)

| | Kategori 1 Definisjon av læring | Kategori 2 Definisjon av friluftpedagogikk | Kategori 3 Læringens innholdsdimensjon. | Kategori 4 Læringens drivkraftdimensjon. | Kategori 5 Læringens samsplidimensjon. |
|--------------------------|------------------------------------|--|---|---|--|
| Spørsmål intervju elever | | <p>Hva gjør dere vanligvis når dere har undervisning i naturen? (Hvor, aktiviteter, organisering)</p> <p>Hva gjør dere vanligvis når dere har undervisning i klasserommet? (aktiviteter, organisering).</p> <p>Hvor lærer du best? Hvordan lærer du best? Hvorfor tror du at du lærer best på den måten?</p> | <p>Hvordan vil dere beskrive forskjellene på undervisning i naturen og i klasserommet?</p> <p>Hvilke sammenhenger er det mellom det dere gjør ute og det dere gjør inne? (Tema, mål).</p> <p>Hvilke sammenhenger er det mellom det dere lærer på skolen og hverdagen utenfor skolen?</p> <p>Hvordan kan lærerne lage spennende og lærerik undervisning?</p> <p>Hva kan lærerne gjøre for at du skal føle mestring?</p> <p>Hvilken betydning har undervisning i naturen hatt for at du føler mestring på skolen?</p> | <p>Hva motiverer deg for å lære?</p> <p>Hvilken betydning har undervisning i naturen hatt for din motivasjon for å lære?</p> <p>Hva betyr naturen for deg?</p> <p>Hvordan har du det inni deg når du er ute i naturen?</p> <p>Hvilket forhold har du til naturen på fritiden?</p> <p>Hvilken betydning har undervisning i naturen hatt på ditt forhold til naturen på fritiden?</p> | <p>Hvor mye snakker dere sammen når dere løser oppgaver ute?</p> <p>Hvor mye snakker dere sammen når dere løser oppgaver inne?</p> <p>Tenk på en lærer du liker godt. Hvorfor liker du denne læreren?</p> <p>Hvordan vet du at en lærer liker deg?</p> <p>Sammenlign kontakten du får med læreren din under undervisning ute og inne.</p> <p>Hvilken betydning har læreren for din læring?</p> <p>Sammenlign kontakten du får med andre elever under undervisning ute og inne.</p> <p>Hvilken betydning har de andre elevene for din læring?</p> |

| Spørsmål intervju lærere | Kategori 1 Definisjon av læring | Kategori 2 Definisjon av friluftpedagogikk | Kategori 3 Læringens innholdsdimensjon. | Kategori 4 Læringens drivkraftdimensjon. | Kategori 5 Læringens samspilldimensjon. |
|--------------------------|---|--|--|--|--|
| | <p>Hva gjør dere vanligvis når dere har undervisning i naturen? (Hvor, aktiviteter, organisering).</p> <p>Hva gjør dere vanligvis når dere har undervisning i klasserommet? (aktiviteter, organisering).</p> <p>Hvor tror dere elevene lærer best?</p> <p>Hvordan tror dere elevene lærer best?</p> <p>Hvorfor tror dere at de lærer best på den måten?</p> | <p>Hvordan kan dere lærere lage spennende og lærerik undervisning?</p> <p>Hvilke sammenhenger er det mellom det dere gjør ute og det dere gjør inne? (Tema, mål).</p> <p>Hvilke sammenhenger tror dere det kan være mellom det elevene lærer på skolen og hverdagen utenfor skolen?</p> <p>Hvordan vil dere beskrive forskjellene på undervisning i naturen og i klasserommet?</p> <p>Hva kan læreren gjøre for at en elev skal føle mestring?</p> | <p>Hva kan en lærer gjøre for at en elev skal føle seg verdsatt?</p> <p>Hva mener dere motiverer elevene for å lære?</p> <p>Hvordan gir elevene uttrykk for hvordan de har det inni seg når de har undervisning ute i naturen?</p> | <p>Hvor mye snakker elevene sammen når de løser oppgaver ute?</p> <p>Hvor mye snakker elevene sammen når de løser oppgaver inne?</p> <p>Elevene får et spørsmål der de skal tenke på en lærer de liker godt og forklare hvorfor de liker denne læreren. Hva tror dere elevene svarer?</p> <p>Hva mener dere er det viktigste for at en elev skal like læreren sin?</p> <p>Hvordan kan en elev vite at en lærer liker eleven?</p> <p>Sammenlign kontakten du får med elevene dine under undervisning ute og inne.</p> <p>Sammenlign kontakten elevene får med hverandre under undervisning ute og inne.</p> | |