

# MASTEROPPGAVE

Emnekode:	Navn på kandidat:	Kandidatnummer:
ST313L	Randi Pernille Eilertsen	26

---

## **Det utvidede læringsrom som begrep i elevens læring**

En studie om bruken av det utvidede læringsrom som arbeidsmåte for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev.

## **The extended classroom as a concept in students learning**

A study in the use of the extended classroom as a working method to adapt training to the individual student.

---

Dato: 15.mai

Totalt antall sider: 99

## **Førord**

Det er med glede jeg nå kan sette punktum for mitt masterprosjekt. Det er et resultat av en snart 2-årig lang prosess, som har vært lærerik, utviklende og spennende. Arbeidet har vært svært krevende, men samtidig gitt meg mye glede og inspirasjon som lærer.

Først vil jeg takke lærerne som deltok i min undersøkelse. Tre kunnskapsrike damer som har bidratt med sin kompetanse og erfaring om bruken av det utvidede læringsrommet. Uten dem hadde dette forskningsarbeidet ikke latt seg gjennomføre.

Jeg har hatt veldig god oppfølging av min veileder Trond Lekang. En stor takk til han for gode råd, kritiske blikk og vilje til å dele av sin kunnskap i denne prosessen. Uten denne hjelpen hadde dette blitt vanskelig.

En takk går til bibliotekaren på Nord universitet, avdeling Vesterålen, som har vært til stor hjelp med å fremskaffe litteratur.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min kjære mann og min tre barn for deres tålmodighet og støtte igjennom dette omfattende arbeidet. Nå blir det tid til å være mer sammen igjen!

Grytting, 14. mai 2018.

Randi Pernille Eilertsen

## Sammendrag

Skolen utgjør en viktig sosialiseringfaktor i barns liv. Skolen skal være med å oppdra elevene til kloke og handlekraftige samfunnsborgere som kan leve og arbeide sammen. Skolen skal gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner og få et grunnlag for å gjøre gode valg i livet. Det handler om å mestre sitt liv og ivareta andre menneskers verdi. Forskning viser at store elevgrupper faller igjennom i skolens opplæring. Det er derfor behov for endring i skolen slik at flere opplever mestring. Denne masteroppgaven handler om hvilke muligheter bruken av et utvidet læringsrom gir i forhold til relasjonen mellom lærer og elev, og mellom elev og elev. Læreren kan spille en avgjørende rolle med tanke på elevens læring. Denne form for undervisning i skolens omgivelser, også kalt uteskole, gir en annen læringsarena enn det tradisjonelle klasserommet. På slike mer uformelle læringsarenaer ligger forholdene godt til rette for å bli kjent med det enkelte barn som det mennesket han eller hun er med sine individuelle forutsetninger og behov. Gode mellommenneskelige samspill har stor betydning for elevens muligheter til å bli individer som kan inngå i sosialt forpliktende samarbeid.

Det empiriske materialet er samlet inn ved hjelp av intervju av lærere og deltakende observasjon i uteskolen. I intervjuene gir lærerne tydelig uttrykk for at bruken av et utvidet læringsrom har en viktig funksjon i å skape og opprettholde gode relasjoner mellom lærer og elev, og mellom elev og elev. Undersøkelsen viser at uterommet skaper en mindre formell og styrt ramme for kommunikasjon og samspill. Lærerne gav uttrykk for at de fysiske rammene endres sammenliknet med det tradisjonelle klasserommet, der fellessamtalen i større grad må reguleres. Lærernes erfaringer var at det blir det mindre støy og færre forstyrrelser, noe som åpner opp for en friere kommunikasjon der samtalene blir mer åpne og spontane. Det foregår parallelle samtaler samtidig, og elevene får mer taletid. I følge lærerne blir det mer tid til samtaler med elevene, og på den måten blir de bedre kjent. Aktivitetene i uteskolen var mange og varierte og av praktisk karakter. Lærernes erfaringer var at elevene får vist andre sider av seg selv sammenliknet med i klasserommet inne. Elever som strever når de kommer til teoretiske emner mestrer andre ting utendørs. Elevene får anledning til å ta i bruk hele kroppen og bruke flere sider av seg selv. Alle elevene blir sett, inkludert og verdsatt for den de er. Skolen blir da en arena for mestringsopplevelser der elevene får tro på egne evner og styrket selvtillit. Aktivitetene ute er i høy grad basert på samarbeid i grupper. Elevene knytter kontakter gjennom felles opplevelser der de får se hverandre fra nye sider, noe som styrker samholdet og vennskapet mellom dem.

## **Abstract**

The school represents an important factor in educating students to conform to society. The school participates in raising students to become clever and capable members of society and able to live and work together. The school must give each student the possibility to develop his/her abilities and form the basis for making the right choices in life. It is about managing life and attends to the importance of other human beings. Research shows that a large number of students fail the school's training. This is the reason why there is a need for change in schools so that more students can experience success.

This paper is about what possibilities the use of an extended classroom can give with respect to the relation between teacher and student, and between students. The teacher may play a decisive part when it comes to the students learning. The teaching and learning activities in the school's surroundings, also named outdoor school, give a different learning ground to the traditional classroom. In such informal learning grounds, often without walls and ceiling, the conditions lend themselves well to get to know each student individually as the person he or she is with their individual qualities and needs. Such reciprocal play is of great importance for the student's possibilities to become individuals who are able to enter into binding collaboration.

The empiric material is collected by means of teacher interviews and by participating observation in outdoor schools. During the interviews the teachers clearly expressed that the use of an extended classroom has an important function in creating and maintaining good relationships between teacher and student, and between students. The study shows that the outdoor ground creates a less formal and controlled setting for communication and interaction. The teachers clearly indicated that the physical frames are altered compared to the traditional classroom where common conversation to some extent must be controlled. The teachers experienced less noise and interruptions in the outdoor setting and that it opened up for freer and easier communication with more spontaneous and informal conversation. Parallel conversations take place at the same time and students get more time for speaking. According to the teachers they get more time with the students and in this way get to know them better.

The activities in the outdoor school were many and varied and of practical nature. The teacher's experiences were that the students got to show different sides of their characters compared to the indoor classroom. Students who struggle when it comes to theoretical matters

can master something else outdoors. Students get the opportunity to use the whole body and different sides of their talent. All students are seen, included and valued for who they are. The school becomes a place for meeting experiences they can master, where they gain a belief in own abilities and develop stronger self-confidence. The outdoor activities are to a large degree based on collaboration in groups. The students establish a connection through cooperation where they are able to view each other from new angles, something that strengthens team spirit and friendship among them.

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	1
Sammendrag .....	2
Abstract .....	3
Innholdsfortegnelse .....	5
Oversikt over figurer .....	7
1.0 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn og temavalg .....	8
1.2 Formål med oppgaven.....	10
1.3 Problemstilling og begrepsavklaring.....	11
1.4 Tidligere forskning .....	13
1.5 Den videre framstillingen av oppgaven .....	14
2.0 Teorigrunnlag .....	15
2.1 Det store samfunnsoppdraget i fremtidens skole .....	15
2.2 Det utvidede læringsrommet .....	17
2.2.1 En bred forståelse av læring .....	17
2.2.2 Tilpasset opplæring .....	18
2.2.3 Menneskets mange intelligenser .....	20
2.2.4 Elevenes erfaringsverden .....	21
2.2.5 Den nærmeste utviklingssonen.....	22
2.3 Relasjonsbygging i det utvidede læringsrommet .....	23
2.3.1 Relasjonskompetanse .....	23
2.3.2 Dialog om annen utvikling.....	27
2.3.3 Relasjon mellom lærer og elev i det utvidede læringsrommet.....	29
2.3.4 Relasjoner mellom elever i det utvidede læringsrommet.....	30
2.4 Oppsummering teoretiske perspektiver.....	31
3.0 Design og metode.....	32
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	32
3.2 Sammensatt singelcase.....	33
3.3 Kvalitativ metode .....	34
3.4 Utvalg .....	34
3.5 Observasjon.....	35
3.6 Intervju .....	37
3.7 Etikk og personvern .....	39
3.8 Validitet.....	40
3.9 Reliabilitet .....	41
3.10 Transkribering .....	41
3.11 Analyse og tolkning av datamaterialet. ....	42
4.0 Resultat og tolkning av data .....	44
4.1 Bakgrunnsinformasjon om informantene og deres klasser. ....	45
4.1.2 «Tora» .....	45
4.1.3 «Vibeke» .....	46
4.1.4 «Beate».....	46
4.2 Lærerrollen i det utvidede læringsrommet .....	46

4.2.1 Målrettet læring gjennom praktiske tilnærminger.....	47
4.2.2 God rollemodell.....	49
4.2.3 Tid til samtaler .....	50
4.2.4 Likeverdige forhold.....	51
4.2.5 Tilgjengelighet .....	52
4.2.6 Regler og frihet.....	53
4.3 Sosial læring i det utvidede læringsrommet.....	55
4.3.1 Samarbeid i grupper .....	55
4.3.2 Utvikling av sosiale ferdigheter .....	57
4.3.3 Relasjonsbygging mellom elevene.....	59
4.3.4 Fellesskapsfølelse.....	60
4.4 Mangfoldige mestringsopplevelser .....	62
4.4.1 Å mestre på en annen arena.....	62
4.4.2 Åpne oppgaver .....	63
4.4.3 Rom for alle.....	64
4.5 Helhetlig læring.....	66
4.5.1 Variasjon og tilpasset opplæring.....	67
4.5.2 Å lære om virkeligheten i virkeligheten.....	68
5.0 Drøfting av resultatene .....	70
5.1 Lærerrollen i det utvidede læringsrommet .....	70
5.2 Sosial læring i det utvidede læringsrommet.....	75
5.3 Mestringsopplevelsene i det utvidede læringsrommet.....	79
5.4 Helhetlig læring i det utvidede læringsrommet.....	81
6.0 Konklusjon og veien videre.....	84
6.1 Relasjon mellom lærer og elev .....	84
6.2 Relasjon mellom elev og elev .....	86
6.3 Veien videre .....	87
Litteraturliste .....	89
Vedlegg 1- Observasjonsguide i uteskolen .....	I
Vedlegg 2-Intervjuguide med lærere.....	II
Vedlegg 3- Infoskriv til lærere og skole.....	IV
Vedlegg 4- Infoskriv til foreldre/foresatte .....	VI

## **Oversikt over figurer**

Figur 1 Relasjonskompetanse	s. 24
Figur 2 Det autoritative perspektivet	s. 27
Figur 3 Mattetrollet i Naturmaterialet	s. 48
Figur 4 Mattetrollet i uteskoleboka	s. 48



## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn og temavalg

Å mestre sitt liv innebærer en god balanse mellom å tilfredsstille egne behov og å vise hensyn og støtte til andre (Spurkeland, 2011). I dagens samfunn tilbringer barn og unge mer tid i pedagogiske institusjoner enn noensinne. Barnehage, grunnskole og videregående skole representerer en kontinuerlig obligatorisk tilværelse for så godt som samtlige barn og unge. Derfor er det viktig at alle opplever tilhørighet, og blir møtt på best mulig måte. Spurkeland mener at økt fokus på relasjonelle forhold i skolen kan bidra til å bedre trivsel, sosial og faglig læring hos elevene. Han sier det handler om å etablere sterke, fortrolige og tillitsfulle relasjoner i et samspill. Det overordnede målet er bedre livsmestring.

Tilpasset opplæring i skolen er noe alle barn og unge har krav på i følge Opplæringsloven (1998,§1-3). Det handler om å legge til rette slik at alle elevene skal få best mulig utbytte av opplæringen, både med hensyn til elevenes faglige læring, og elevenes personlige og sosiale utvikling.

Pedagogisk forskning gir i dag god dokumentasjon for at elevenes læringsproblemer og andre pedagogiske utfordringer henger sammen med og blir forklart av en rekke forhold eller faktorer i og omkring de situasjoner eleven befinner seg innenfor (Nordenbro, Larsen, Tiftki, Wendt & Østergaard, 2008; Hattie, 2009). I følge Pianta (2006) har det oftest blitt rettet fokus mot lærerens faglige kompetanse, undervisningsmetoder, elevens eventuelle behov for faglig tilpasset opplæring og resultater på kartleggingsprøver. Pianta sier elevens fungering og læring i skolen langt sjeldnere har blitt satt i sammenheng med kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Det vil si lærerens vilje til å bry seg om alle elevene og vise interesse for den enkelte, samt evne til å være støttende og ha forventninger om utvikling. Det å lede læringsaktiviteter på en slik måte at eleven opplever mestring. Gode relasjoner kan bidra til både å fremme elevenes trivsel og positive adferd generelt i skolen, samt til å fremme deres motivasjon for å jobbe med faglige aktiviteter.

Dagens forskning viser tydelig at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for undervisning og læring. Hattie (2009) sin internasjonale metaundersøkelse er en av flere dokumenterte datamaterialer innen skoleutvikling og læringsstrategier. Han har forsket på hvilke faktorer som har størst betydning for elevenes læringsutbytte, og konkluderte med at lærerens rolle og den relasjonen læreren etablerer til den enkelte elev og

gruppa har den desidert viktigste betydning for elevenes læringsutbytte. Nordenbro et al. (2008) sine 70 studier om hvilke kjennetegn ved lærer som har størst sammenheng med elevenes læring konkluderte med at lærerens evne til å etablere en god relasjon til den enkelte elev er særlig betydningsfull.

Masteroppgaven handler om hvordan disse møtene med samspill fungerer i skolehverdagen. Forskningen tar for seg lærernes relasjonskompetanse i møte med elevene. Studien skal se nærmere på hvordan lærere kan etablere et positivt og støttende forhold til sine elever for å gi god læring. Innholdet i oppgaven vil kunne bidra til å kaste lys over den pågående politiske debatten om hva slags læring skolen skal gi elevene. Grunnskolen har blitt anklaget for ikke å utvikle de kompetansene som trengs for å mestre utfordringer i endring, der det fortsatt er for lite variasjon i undervisnings- og læreprosesser (Kjelen, 2015, s.14).

Forskningen gjennomføres ut fra lærernes oppfatninger og erfaringer med relasjonsarbeid i det utvidede læringsrommet. Årsaken til valget om å forske på relasjoners betydning for læring nettopp der, er at det gir andre rammer enn et ensidig kognitivt orientert klasserom, slik Jordet (2010) definerer det tradisjonelle klasserommet. Det utvidede læringsrommet skaper andre rammer for kommunikasjon og interaksjon, både mellom lærer og elev og elevene seg imellom. Kjelen (2015) hevder at lange tradisjoner med lærer- eller lærebokstyrte undervisningsformer gjør at behovet er tilstede for læringsformer som gir utvidet rom for læring. Tilnærmingen til denne læringsformen handler om en bred forståelse som innebærer at denne form for undervisning brukes som et middel for å fremme elevenes allmenne dannelse (Jordet, 2010).

Måten lærere møter og kommuniserer med elevene på kan utgjøre en stor forskjell for dem. Masteroppgaven skal derfor belyse relasjonenes betydning i det utvidede læringsrom. Egne erfaringer ved å ta i bruk læringsarenaer utenfor det tradisjonelle klasserommet har vist at en lettere kan se hele mennesket, etablere tillit og å vise verdsetting og anerkjennelse til den enkelte elev. Som lærer kan en vise elevene oppmerksomhet og snakke om det som opptar de der og da. Ved å tilpasse undervisningen slik, skapes det gode betingelser for elevenes læringsmotivasjon og læringsutbytte.

Jordet (2010) hevder at samspillet mellom aktiviteter i og utenfor klasserommet etablerer et utvidet læringsrom som åpner en bred vifte av muligheter til å variere opplæringen, noe som går langt ut over det klasserommet alene gir muligheten for. Han bruker begrepet utvidet læringsrom som en betegnelse for en opplæring der det foregår et målrettet samspill mellom

undervisning i og utenfor klasserommet, noe han mener vil gi elevene en mer helhetlig opplæring.

Masteroppgaven vil ha fokus på opplæringen som foregår utenfor klasserommet. Denne form for undervisning og læringsaktivitet i det utvidede læringsrommet kan ha mange betegnelser, som «uteskole», «klasserommet utenfor», «bruk av nærmiljøet» og «lokalorientert undervisning» (Kjelen, 2015). I denne oppgaven vil begrepet «uteskole» bli brukt. Det er mest naturlig å ta i bruk denne betegnelsen, da lærerne som det forskes på i det utvidede læringsrommet bruker det om sitt læringsarbeid med elevene utenfor klasserommet. I tillegg har begrepet uteskole vært den vanligste betegnelsen for opplæring utenfor klasserommet i norsk grunnskole siden midten av 1990-tallet (Jordet, 2010).

## ***1.2 Formål med oppgaven***

Skolen i dag er i ferd med å bli svært målorientert. Det har vært mye fokus på fagspesifikk kompetanse og vektlegging av testing der elevenes prestasjoner innenfor fagene har fått all oppmerksomhet. Jordet (2010) viser til forskning som tegner et bilde av en norsk skole der elevenes læringsutbytte ikke står i forhold til sitt høye aktivitetsnivå. Norske elever har kommet relativt dårlig ut på internasjonale undersøkelser (PISA, TIMMS og PIRLS)<sup>1</sup>. Mellom 15 og 20 prosent av elevene skåret under prestasjonsnivå 2 i PISA i 2015. Det tilsvarer om lag 10 000 elever som går ut av grunnskolen med så svake ferdigheter at de trolig vil ha problemer med å klare seg i videre utdanning og arbeidsliv (Meld. St. 21 (2016-2017), 2017, s. 21). På tross av en svak økning i andelen elever som fullfører og består videregående opplæring de siste par årene, har gjennomføringen i hovedsak vært stabil siden Reform 94 med bare 70 prosent (Meld. St. 21 (2016-2017), 2017, s. 21). Det har derfor blitt et stort fokus på å øke elevenes læringsutbytte. Spørsmålet om hvorvidt det har blitt for ensidig vekt på måling og testing på bekostning av verdien av relasjonsbygging, skal ikke besvares her. Biesta (2014) sier at skolen er mye mer enn bare en produksjonsprosess med faglig kunnskap som mål. Skole og utdanning dreier seg like mye om mellommenneskelig samspill, og har stor betydning for barns muligheter til å bli individer som kan inngå i sosialt forpliktende samarbeid.

---

<sup>1</sup> PISA (Programme for International Student Assessment) måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. TIMMS (Trends In International Mathematics and Science Study) måler 9- og 13-åringers kompetanse i matematikk og naturfag. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) måler elevenes leseferdigheter i 4. og 5.klasse.

Målet med forskningen er å dokumentere hvordan bruken av et utvidet læringsrom kan bidra til å utvikle gode relasjoner mellom lærere og elever og elevene seg imellom. Gode relasjoner er viktig for elevenes psykiske helse og for deres evne til å takle utfordringer som livet vil by på, og ikke minst avgjørende for elevenes muligheter til å lære fag. Dette arbeidet kan bidra til å inspirere flere til å flytte deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet på mer uformelle læringsarenaer. Ved å løfte frem den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015) kan det være en motvekt til det store fokus på måloppnåelse i alle fag. Dette da den generelle delen av læreplanverket sammen med formålsparagrafen inneholder målsettinger for elevenes utvikling og for skolefelleskapet, som ikke i sin helhet kan uttrykkes gjennom kompetansemålene i fagene.

### ***1.3 Problemstilling og begrepsavklaring***

I følge Spurkeland (2011) er relasjonspedagogikkens grunnleggende prinsipp å kjenne enkelteleven, dens interesser, hva han/hun er opptatt av og la eleven bli kjent med deg. På den måten kan læreren hjelpe den enkelte elev å mestre livet sitt og bli deltaker i samfunnet. Relasjonens betydning i det utvidede læringsrommet er et viktig bidrag for å bedre elevenes læringsutbytte. Gode relasjoner kan gi elevene en bred kompetanse med kognitive og praktiske ferdigheter, og sosial og emosjonell læring. Forskning viser at læring foregår i et samspill mellom kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter. Sosiale og emosjonelle ferdigheter som utholdenhet, det å håndtere egne følelser, nysgjerrighet og det å takle motgang spiller en stor rolle for elevenes læring (Hattie, 2009).

Ved å utvide skolens læringsrom blir variasjonen i undervisningen større, og muligheten for den enkelte elev til å lykkes i møte med skolens oppgaver vil øke.

Ut fra tema om betydning av relasjonskompetanse i det utvidede læringsrommet er problemstillingen:

**Hvilke muligheter gir bruken av et utvidet læringsrom i forhold til relasjonen mellom lærer og elev, og mellom elev og elev?**

Med *utvidet læringsrom* forstås, ifølge Kjelen (2015, s. 13), «det rom for individualisert meningsskapning som undervisningsoppleggene gir.» Det kan tilrettelegges på mange måter, og gi rom for helhetlig utvikling i livsnær og relevant samhandling. Varierte intelligenser utnyttes, og ved å ta i bruk den virkelige verden utenfor det tradisjonelle klasserommets fire vegger gjøres erfaringsdannelsen til en integrert del av opplæringen.

Med *relasjoner* menes «...hva slags innstilling til eller oppfatning du har av andre mennesker. Sagt på en annen måte handler relasjoner om hva andre mennesker betyr for deg» (Nordahl, forord i Drugli, 2012, s. 7). Relasjonen er grunnlaget for den sosiale samhandlingen vi har med andre. Kjernen i god relasjon handler om å være menneske, å kunne kommunisere og samhandle med andre (Nordahl, forord i Drugli, 2012).

Forskningen skal vise hvilke muligheter som åpner seg ved bruken av et utvidet læringsrom i forhold til relasjonen mellom lærer og elev, og mellom elev og elev. Oppmerksomheten vil rette seg mot lærerne med deres erfaringer og praksis av undervisning utenfor klasserommet. Metodene er intervju av lærere og observasjon av lærernes elever i uteskolen. Fangen (2010) sier at det som kjennetegner kvalitativ metode generelt, og observasjon spesielt, er en fleksibilitet med henhold til forskningsspørsmål.

For bedre å kunne operasjonalisere problemstillingen er følgende fem forskerspørsmål blitt tatt i bruk for å finne svar på hvilke muligheter som åpner seg ved bruken av et utvidet læringsrom i forhold til relasjonen mellom lærer og elev, og mellom elev og elev:

- 1) Hva legger lærerne i begrepet det utvidede læringsrommet?**
- 2) Hvordan kan læreren skape gode relasjoner til elevene gjennom bruk av et utvidet læringsrom som læringsarena?**
- 3) Hvordan kan læreren utvikle sosiale ferdigheter og relasjoner i elevgruppa gjennom bruk av et utvidet læringsrom som læringsarena?**
- 4) Hvordan kan bruk av det utvidede læringsrommet være en motivasjon for elevenes læring?**
- 5) Hvordan kan det utvidede læringsrommet med gode relasjoner bidra til helhetlig læring?**

Med *sosiale ferdigheter* forstås, i følge Gresham & Elliot (1990), en sosialt og akseptert atferd som tillater en person å samhandle effektivt med andre og unngå sosialt uaksepterte reaksjoner. Basert på deres faktoranalyser av et stort antall sosiale ferdigheter er følgende fem ferdighetsområder definert som viktige i skolen: Empati, samarbeidsferdigheter, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Empati er evnen til å vise omtanke og ha respekt for andres følelser og synspunkter. Samarbeid vil si å dele med andre, hjelpe andre, samt følge regler og beskjeder. Selvhevdelse handler om å kunne be andre om informasjon, presentere seg, samt reagere på andres handlinger. Selvkontroll er å mestre det å vente på tur, å inngå kompromisser og reagere egnet på erting. Ansvarlighet innebærer å kommunisere med voksne og vise respekt for eiendeler og arbeid (Gresham & Elliot, 1990).

Med *helhetlig læring* menes at sanselighet, kroppslighet, kreativitet og følelser får sin naturlige plass i samspill med de kognitive funksjonene. Opplæringen stimulerer utviklingen av hele mennesket, av «hode, hjerte og hånd». Det styrker elevenes mulighet for faglig fordypning, sammenheng og overblikk. Ved å ta i bruk den virkelige verden utenfor det tradisjonelle klasserommets fire vegger gjøres erfaringsdannelsen til en integrert del av opplæringen. Det gis flere knagger å henge kunnskapen på, og det kunstige skillet mellom kroppslig og mental aktivitet oppheves. Det er lærerens ansvar å bygge bro mellom læringen i og utenfor klasserommet (Jordet, 2010).

#### ***1.4 Tidligere forskning***

Lange tradisjoner med lærerbokstyrte undervisningsformer gjør at behovet for forskning på et utvidet rom for læring er tilstede. Tidligere forskning på bruken av utvidet læringsrom, med et spesielt fokus på sosiale interaksjoner, kan gi et bredere bevis på hvilke muligheter et utvidet rom gir i forhold til relasjonsbygging.

Kjelen (2015, s. 15) skriver at det siden etterkrigstiden har vært som mål for grunnskolen å tegne et bilde av læreplanen med innhold av en virkelighetsnær undervisning der eleven er aktivt utforskende i sitt nærmiljø. Allerede i Normalplanen av 1939 inngikk aktivitetsprinsippet. Siste års skoleforskning viser imidlertid at vi har langt igjen. Men ifølge Jordet (2010, s. 14) har de siste års skoleforskning bidratt til at ideen om en aktiv læring, der deler av opplæringen flyttes ut av klasserommet, kommet under press. Det finnes lite forskningsbasert kunnskap om bruken av et utvidet læringsrom som undervisningsform.

Selv om forskningsinnsatsen på læringsaktiviteter utenfor klasserommet er beskjedent, er den forskningen som er gjort lovende og peker i retning av at det vil være et positivt og virkningsfullt innslag i skolens opplæring (Jordet, 2010).

Jordet (2007) har gjennomført tre store kasus-studier i perioden 1995-2003 om skolens bruk av den ytre virkeligheten i undervisningen. Forskningen hans bygger på «Søbakken-studiet» (1995-97), «Det tredje klasserom» (1997-98) og «Lutvann-studien» (2000-03). Funnene i studiene tyder på at uteskole har et stort potensiale med tanke på å etablere gode relasjoner mellom lærere og elever. Lærerne gav uttrykk for at de blir bedre kjent med elevene gjennom mange gode samtaler, og at de opplever nye sider av elevene. De mente uteskole skaper en mer naturlig og likeverdig forhold mellom lærer og elev enn det klasserommet gir mulighet for. Videre viste funnene at uteskole stimulerer samhandling mellom elevene gjennom aktiviteter i en sosial kontekst. Det var en bred oppfatning av at uteskole skaper et bedre jevnalderfellesskap og et bedre klassemiljø. Det var også påpekt av lærerne at elevene får bruke flere sider av seg selv når de har uteskole. Det øker muligheten for å oppleve mestring, og å få medelevers anerkjennelse. Jordet understreker imidlertid at uteskole ikke går av seg. Det krever at læreren har kunnskaper om hvordan læringsaktivitetene kan organiseres og hvordan situasjoner må følges opp for å kunne oppnå ønskede resultater.

Utenfor Norge, nærmere bestemt i København, har Mygind (2005) jobbet med et større forskningsprosjekt omkring tema uteskole. Han gjennomførte en kasusstudie der en forskergruppe fulgte en klasse gjennom tre år. Forskerne hevdet at relasjonene mellom lærer og elev ble styrket av felles opplevelser. De ble bedre kjent med elevene, og ble i stand til å møte den enkelte elev på en bedre måte. De forskjellige måtene og arenaene å lære hverandre å kjenne på, kunne åpne lærerens øyne for å oppdage andre styrker hos elevene. I dette «Naturklasseprosjektet» kom det også fram at lærernes deltakelse i fellesskapet gjorde at de bygde opp en tillit som de ikke i samme grad lyktes i å etablere i klasserommet (Mygind, 2005, s. 229).

### ***1.5 Den videre framstillingen av oppgaven***

I det følgende vil det bli gjort rede for det teoretiske perspektivet som er tatt i bruk i oppgaven. Videre vil det fremkomme hvilke metoder som er benyttet i undersøkelsen. Deretter presenteres datamaterialet, hvor det følger en drøfting av resultatene i forhold til problemstillingen i lys av det teoretiske perspektivet. Avslutningsvis vil det være en konklusjon og en siste kommentar omkring funnene i datamaterialet.

## 2.0 Teorigrunnlag

### 2.1 *Det store samfunnsoppdraget i fremtidens skole*

Skoleforskning har vist en manglende helhetlig sammenheng mellom den akademiske kunnskapen og den kunnskapen som trengs i yrkesfeltet (Kjelen, 2015). Behovet er tilstede for flere læringsformer som kan forberede elevene på den virkeligheten de møter etter endt skolegang. Det utvidede læringsrommet med praktisk og erfaringsorientert læring utfordrer den tradisjonelle forståelsen av elevens læringsarena. De skolepolitiske prosessene og betydningen av nasjonale føringer er tydeliggjort i teoridelen av masteroppgaven for å gi et bredere grunnlag for forståelse av forskning på bruken av det utvidede læringsrom som begrep i elevenes læring.

Den generelle delen av læreplanen har stått uforandret i 24 år. Et offentlig utvalg ledet av professor Sten Ludvigsen la fram to offentlige utredninger: delutredning NOU 2014:7 «Elevens læring i framtidens skole» og sluttrapport NOU 2015: 8 «Fremtidens skole». Utvalget mente at det var behov for endringer i innholdet og strukturen i læreplanen på grunn av samfunnsutviklingen som fører med seg krav og andre forventninger til hva elevene skal lære. Det slås fast at skolens oppdrag er mer enn kompetansemål i de spesifikke fagene. Gjennomgang viste at det var manglende sammenheng mellom generell del og læreplanene for de ulike fagene i skolen. De anbefalte en utvikling av skolen og skolefagene som legger til grunn et bredt kompetansebegrep, som omfatter både kognitive og praktiske ferdigheter, sosial og emosjonell læring og utvikling. Av sosiale og emosjonelle kompetanser omfatter blant annet forventninger til egen livsmestring, og å kunne kommunisere og samhandle med andre. Ludvigsen-utvalget la også vekt på at skolen i større grad må vektlegge dybdelæring.

Med bakgrunn i arbeidet i Ludvigsenutvalget sitt arbeid la regjeringen våren 2016 fram forslag for tiltak i melding til Stortinget nummer 28 (Meld. St. 28, 2015-2016). I denne meldingen til Stortinget har skolens brede dannelsesoppdrag fått en tydeligere plass i skolehverdagen. Opplæringen skal gi den enkelte elev de beste forutsetninger for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning for mellommenneskelige relasjoner og samfunnet. Skolen skal både utdanne og danne (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Melding til Stortinget nummer 28 «Fag- Fordypning-Forståelse» ble behandlet av Stortinget, «Innst. 19 S (2016-2017)», og her skulle det sikres et verdiløft i skolen gjennom bedre å innlemme formålsparagrafens fellesverdier i alle fag og på alle nivåer i skolen. Tema som



klassemiljø, elevmedvirkning, holdningsarbeid og livsmestring skal settes av på timeplanen. Verdiene fra generell del av læreplanen skal inn i klasserommet og i lærernes undervisning, der den skal sikre respekten for hver enkelt elevs menneskeverd og verdi (Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, 2016).

I tilråding til Stortinget fra regjeringen, melding til Stortinget nummer 21 (Meld. St. 21, 2016-2017), ble lærerens kompetanse og kontakten med den enkelte elev fremhevet. Kvaliteten på lærerens undervisning betyr aller mest for elevens læring. Læreren som kan faget sitt, som gir god undervisning ved å variere uten å være bundet til faste opplegg og metoder, og samtidig ivaretar elevens trivsel og lærelyst, er det viktigste bidraget til at elevene lærer og har det godt på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

«Overordnet del av læreplanverket – verdier og prinsipper for grunnopplæringen», ble fastsatt 1. september 2017 av regjeringen med hjemmel i opplæringsloven § 1-5. Den nye overordnede delen av læreplanen skal erstatte læreplanens generelle del og prinsipper for opplæringa. Den utdypet verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen, og skal bygge sin praksis på formålsparagrafen.

I opplæringens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.6) står det blant annet at «Skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten.» Det betyr at skolen skal legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet. Når læreren ser og viser omsorg for den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi.

Det er videre løftet fram som et av prinsippene for læring, utvikling og danning at «Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). Innenfor sosial læring står dialog sentralt, og lærerne skal i møte med elevene fremme samarbeid og kommunikasjon. Elevene skal lære å fungere sammen med andre ved å opptre ansvarlig, hensynsfullt og vise bevissthet om egne holdninger. Folkehelse og livsmestring er løftet frem som et tverrfaglig tema for å fremme god psykisk og fysisk helse. Utvikling av et positivt selvbilde og trygg identitet er særlig avgjørende for å kunne ta selvstendige livsvalg. Å sette grenser og respektere andres, og håndtering av mellommenneskelige relasjoner er i denne sammenheng av betydning. Innenfor skolens praksis står det at «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.17).

Det innebærer at alle elevene må få likeverdige muligheter uavhengig av deres forutsetninger. Gode klasseledelse med motivasjon, varme relasjoner og variasjon, som inneholder et bredt utvalg av læringsaktiviteter, beskrives som grunnlag å legge til rette for tilpasset opplæring.

## ***2.2 Det utvidede læringsrommet***

### ***2.2.1 En bred forståelse av læring***

Jordet (2010) hevder at læring utenfor det tradisjonelle klasserommet kan bidra til allsidig dannelse da det involverer hele mennesket. En slik bred forståelse av læring i skolens omgivelser favner alle skolens oppgaver. Det vil si faglig læring, helsefremmende fysisk aktivitet, kreativ utfoldelse, lek og sosialt samvær. Jordet (2010, s. 54) definerer uteskole som «en samlebetegnelse for den undervisningen og de læringsaktivitetene som foregår utenfor klasserommet.» Jordet mener bruk av nærmiljøet og lokalsamfunnet som ressurs i opplæringen utfyller klasseromsundervisningen. Både inne- og uteskole må sees i en sammenheng, slik at elevene får best mulig nytte av undervisningen. I klasserommet brukes mest teoretisk kunnskap, mens uteskole gir større muligheter til å sette kunnskapen inn i en mer autentisk kontekst. Uteskole bygger på ideer om at læring styrkes gjennom aktiv handling og bruk av hele sanseapparatet. Ved å flytte undervisningen ut av klasserommet får eleven flere innganger til lærestoffet og aktivisert flere av sine evner. «Bruk av kropp og sanser skal understøtte eller styrke den enkeltes tilegnelse av det faglige innholdet» (Kjelen, 2015, s. 17).

Uteskole som arbeidsmåte er solid forankret i den generelle delen av læreplanen. Den formidler et verdigrunnlag og et syn på kunnskap og læring som legitimerer uteskole. Det er blant annet formulert slik: «målet for opplæringa er å utvide evnene hos barn, unge og voksne til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfolding og deltaking» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Utenfor klasserommet ligger forholdene til rette for ulike typer faglige aktiviteter som utfordrer uten å sette begrensning med hensyn til plass og støy.

En slik opplæring som gir elevene opplevelser og muligheter for innlevelse, utfoldelse og deltakelse utenfor klasserommet, gir elevene anledning til å bruke alle sider av seg selv. Den stimulerer utviklingen av hele mennesket, av hode, hjerte og hånd.

I innledningen til læreplanens generelle del (Utdanningsdirektoratet, 2015) står det følgende:

Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp.

Ved å ta i bruk et større repertoar av aktivitetsformer, får elevene mulighet til å bruke flere sider av seg selv i kroppslig og sosial samhandling med omgivelsene og med andre elever. Uteskole er et bidrag til mestring for alle elever. De får autentiske mestringsopplevelser gjennom stadig utfordrende oppgaver som bygger på det han eller hun kan fra før. Elevene vil da også utvikle tro på egen evne til å lykkes (Jordet, 2010, s. 146).

Læringsplakaten forutsetter at skolens omgivelser brukes som ressurs, ved at skolen skal legge til rette for å trekke inn lokalsamfunnet i opplæringa på en meningsfylt måte (Utdanningsdirektoratet, 2015). Å bruke lokalsamfunnet som kunnskapskilde og læringsarena gir elevene muligheter til å forholde seg til skolens innhold på en konkret, sansbar måte som igjen øker elevenes motivasjon for å lære (Jordet, 2010).

### ***2.2.2. Tilpasset opplæring***

Kravet om tilpasset opplæring der elevene skal få en opplæring som er tilrettelagt ut fra deres evner og forutsetninger kjennetegnes av variasjon. I læringsplakaten står det at skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter, og videre at tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Elevene har ulike forutsetninger for å lære. Jordet (2010, s. 175) har illustrert fem ulike representasjonsformer for å skape mening fra abstrakt symbolsk kunnskap på den siden til den konkrete kunnskapen, slik den erfares gjennom kropp og sanseapparat utenfor klasserommet. Det er ikke alle elever som har gode nok forutsetninger for en god opplæring gjennom den abstrakte symbolske formen. Jordet hevder at læringen blir mer virkningsfull for alle når man kombinerer bruken av de ulike representasjonsformene. Ulike læreprosesser forsterker hverandre. Ved å ta i bruk det utvidede læringsrommet gir det elevene muligheter til å nærme seg kunnskapene på flere måter og til å bruke flere sider av seg selv. Det blir et viktig bidrag til en mer variert opplæring og gir rom for den store ulikheten som finnes i elevgruppen. Flere vil da mestre skolens oppgaver og dermed oppleve at de lykkes. Hernes (2010, s.33) skriver at

Skolens oppgave er å gjøre gull av dem som tror de er gråstein. Ja, det viktigste de unge kan lære i skolen, er dette: «Det du blir er noe du kan påvirke, dine evner er noe du kan gjøre noe med! Ingen ting er uvendbart.»

Ved å ta i bruk aktivitetsformer i det utvidede læringsrommet gir det et bredere repertoar som skaper variasjon og mulighet til å gi alle elevene en opplevelse av å være en som kan (Jordet, 2010).

Nordahl og Overland (2015) fremhever en bred tilnærming til tilpasset opplæring. Det innebærer å se tilpasset opplæring i en større sammenheng enn bare forhold ved eleven. Dette for å ivareta kompleksiteten i enhver læringssituasjon. Haug (2014) sier at det sentrale er ikke elevens problemer og individuelle vansker, men hvordan skolen kan møte barn og unge på en best mulig måte. Utgangspunktet er at alle skal få høre til i det sosiale fellesskapet.

Det er mange faktorer som har betydning for barn og unges læringsutbytte i skolen. Nordahl og Overland (2015) fremhever det relasjonelle perspektivet som spesielt viktig. Det vil si de mellommenneskelige relasjonene mellom læreren og eleven, relasjonen mellom elevene, og innholdet i den vanlige undervisningen på skolen. Lærerne bør kjenne til barn og unges verdier og oppfatninger for å kunne endre eller påvirke deres læringsstrategier, læringsinnsats, atferd og motivasjon. Innenfor en bred tilnærming til tilpasset opplæring betraktes læring ut fra et systemperspektiv. Den ivaretar den pedagogiske praksis som realiseres, om elevene får et tilfredsstillende læringsutbytte.

Pedagogisk forskning gir i dag god dokumentasjon for at elevenes pedagogiske utfordringer henger sammen med og blir forklart av en rekke forhold og faktorer i læringsmiljøet (Hattie 2009; Nordenbo et al. 2008). Slike faktorer kan være knyttet til relasjoner mellom jevnaldrende, relasjonen mellom elev og lærer, lærerens ledelse av klassen og håndhevelse av regler, undervisningens innhold og struktur, samt krav og forventninger til elevene (Nordahl og Overland, 2014). Den stadig økende bruken av diagnoser i skolen knyttes opp til elevenes pedagogiske utfordringer. Nordahl og Overland påpeker at det kan være elever som har en annen kompetanse enn den som er akseptert og som etterspørres i dagens skole, uten at det nødvendigvis ligger noen patologi til grunn. Eksempel på slik kompetanse kan være elever som sliter faglig, men som har mye kunnskap om fotball eller har gode ferdigheter på snøbrett. Disse elevene har krav på opplæring etter evner, forutsetninger og behov uten at vi forklarer årsaken til problemene ved hjelp av egenskaper ved individet.

Læringsproblemene forstås ikke kun som en konsekvens av vansker eller skader hos eleven, men også som et resultat av at den pedagogiske praksisen ikke har vært kvalitativt god nok.

Det påpekes behov for en kvalitativ bedre undervisning for alle elever, også for de med ulike funksjonshemninger, lærevansker og atferdsproblemer. En faglig og sosialt inkluderende praksis der tilpasset opplæring knyttes til det som foregår i den daglige undervisningen i tillegg til forhold knyttet til eleven. Det er avgjørende at læreren tilpasser opplæringen slik at mulighetene for læring blir så god som mulig for den enkelte elev. Den sentrale oppgaven er å tilrettelegge på en måte som fremmer elevens mestringstro. Det gir de beste betingelser for utvikling av positiv selvoppfatning. Et sentralt poeng er at den tilpassede opplæringen skal skje i et læringsfellesskap. Hattie (2013) dokumenterer i sine omfattende metaanalyser at det er den godt strukturerte, sammenholdte undervisningen med variasjon som gir elever det beste læringsutbytte.

### ***2.2.3 Menneskets mange intelligenser***

Den amerikanske psykologen Howard Gardners teori om menneskets mange intelligenser (MI-teori) er en teori som legitimerer en opplæring som gir større rom for sanselighet, kroppslighet, kreativitet og følelser (Gardner, 1993). Han stiller spørsmålstegn ved intelligenstestene som ble brukt som metode til å bestemme hvilke grunnskoleelever som sto i fare for å stryke. Han avviser disse isolerte papir- og blyant-testene, som han mener gir en for snever tilnærming til begrepet intelligens. Han gir begrepet en videre sosial og kulturell betydning ved å hevde at intelligens handler om «evnen til å løse problemer eller å lage produkter som har en funksjon i et gitt samfunn» (Gardner, 2006).

Gardner (1993) mener mennesker er i stand til å forstå verden på minst åtte forskjellige måter. Disse forståelsesmåtene har han kalt menneskets åtte intelligenstyper. De beskriver et bredt spekter av evner og talenter som alle mennesker har i større eller mindre grad. Han påpeker viktigheten av at vi anerkjenner alle de forskjellige menneskelige intelligensene, samt kombinasjoner av intelligenser. Hvis vi erkjenner dette vil vi ha en bedre sjanse til hensiktsmessig å behandle de mange problemene vi står ovenfor i verden. De åtte intelligensene er språklig, logisk/matematisk, visuell-romlig, kroppslig/kinestetisk, musikalsk, sosial, intrapersonlig og naturalistisk. Språklig intelligens er evnen til å bruke ord virkningsfullt, muntlig eller skriftlig. Logisk-matematisk intelligens er evnen til å bruke tall effektivt og til å argumentere godt. Romlig intelligens innebærer evnen til å oppfatte den visuelt-romlige verden nøyaktig og til å omforme disse oppfatningene. Kroppslig-kinestetisk intelligens er dyktighet til å bruke hele kroppen for å uttrykke ideer og følelser, og ferdighet i

å bruke hendene til å produsere og omforme ting. Musikalsk intelligens vil si å oppfatte, forvandle og uttrykke musikalske uttrykk. Sosial intelligens betyr evnen til å oppfatte og skjelne mellom ulike sinnsstemninger, hensikter, drivkrefter og følelser hos andre mennesker. Intrapersonlig intelligens innebærer å ha selvinnsikt og evne til å handle på basis av denne kunnskapen. Naturalistisk intelligens er sakkynndighet i å gjenkjenne og klassifisere alle de ulike artene i flora og fauna i den enkeltes miljø (Armstrong, 2003, s.17).

Jordet (2010, s. 182) sier Gardners MI-teori utfordrer skolens ensidige bruk av kognitive tilnærminger som først og fremst stimulerer elevenes språklige og logisk/matematiske intelligenser. Han sier den legitimerer en opplæring som gir større rom for sanselighet, kroppslighet, kreativitet og følelser. Teorien underbygger oppfatningen om viktigheten av å variere undervisningen slik at elevene får arbeide med et tema på ulike måter. Når elevene arbeider med et gitt lærestoff på praktiske, utforskende og skapende måter i samhandling med andre elever, som er vanlig i uteskole, aktiviseres alle intelligenser. Armstrong (2003, s.22) mener de moderne utdanningssystemene resulterer i at mange mennesker framstår som evneveike, bare fordi de ikke kognitivt sterke. Han eksemplifiserer det med et stort antall mennesker som har problemer med formelle prøver, men som kan fremvise en relevant forståelse når oppgavene oppstår i naturlige sammenhenger.

#### ***2.2.4 Elevenes erfaringsverden***

Menneskets umiddelbare vekselvirkning eller samspill med omgivelsene resulterer i det den amerikanske pedagogen og filosofen John Dewey (1996) kaller for erfaring. Han la vekt på at elevene får kunnskap gjennom praktiske erfaringer, og at dette skjer innenfor et kulturelt fellesskap. Elevens aktivitet er et sentralt metodisk prinsipp i Deweys tenkning. Han mente at erfaring er noe som skjer i bevisstheten når individet med kropp og sanser handler aktivt i en ytre virkelighet. Aktivitet uten tenkning gir ingen erfaring, hevdet han. «Vi gjør altså noe med tingen og så gjør den noe med oss igjen» (Dewey, 1996, s. 53). Det innebærer at læreren må legge til rette for aktiviteter som ledsages av målrettet og systematisk tenkning.

Dewey (1996) kritiserte den gamle skolen. Han påpekte skolens manglende evne til å se kroppslig aktivitet som en ressurs i elevens læringsarbeid. Hans kritikk var basert på at undervisningen ble for abstrakt og manglet forankring i elevenes liv. Kroppen ble sett på som en forstyrrende faktor som var kilde til uro i skolen, og derfor måtte bringes til ro.

Dewey (1996) gikk så langt som til å hevde at dette var hovedkilden til disiplinproblemet i skolen, fordi læreren måtte bruke så mye tid og krefter på å undertrykke elevenes kroppslige aktiviteter som ledet intellektet vekk fra det de skulle gjøre.

Kjernepunktet i Deweys pedagogiske filosofi var at elever og lærere sammen skulle få noen opplevelser og erfaringer fra en ytre virkelighet som de kunne spille på i opplæringen inne i klasserommet. Hovedideen var å etablere en nær forbindelse mellom skolens innhold og elevenes erfaringsverden, slik at erfaringen ble en integrert del av opplæringen. Dewey mente prinsippet om kontinuitet og samspill måtte ivaretas i opplæringen. Det innebærer at erfaringsdannelsen blir en kontinuerlig og vedvarende prosess som foregår i et samspill mellom elevens erfaringer og skolens lærestoff (Dewey, 1996).

Jordet (2010) mener uteskole representerer en praksisform som kan ivareta denne siden av Deweys tenkning. Ved å etablere et nært samspill mellom aktiviteter i og utenfor klasserommet vil bruk av skolens omgivelser bli sett på som et supplement til det didaktiske arbeidet. Klasseromsundervisning og uteskole blir komplementære tilnæringer som veves sammen til en helhetlig opplæring. Jordet sier det sentrale er at læreren legger til rette for målrettede læringssituasjoner, der elevene får muligheter til å integrere de praktiske førstehåndserfaringer fra en ytre virkelighet med den tekstbaserte kunnskapen i klasserommet.

### ***2.2.5 Den nærmeste utviklingssonen***

I følge den russiske psykologen Lev Vygotskij (2001, s. 14) utvikles menneskets bevissthet først i fellesskap mellom mennesker, og deretter som en egenskap inni det enkelte menneske. Vygotskij la et viktig teoretisk grunnlag for å forstå betydningen av kommunikasjon og sosial samhandling for elevenes læring. Den språklige tenkningen etableres som ytre tale i barnets sosiale samspill med andre mennesker. Læring skjer som ledd i sosiale prosesser med språket som en avgjørende funksjon. Vygotskij skiller mellom et barns faktiske utviklingsnivå og dets potensielle utviklingsnivå. Faktisk utviklingsnivå uttrykker hva barn kan mestre på egenhånd, mens potensielt utviklingsnivå uttrykker hva barnet kan mestre under voksen veiledning eller i samarbeid med en mer dyktig jevnaldrende. Avstanden mellom disse to nivåene kaller Vygotskij for den nærmeste utviklingssonen. Det vil si at barnets utvikling dermed ikke bare er avhengig av dets medfødte kapasitet, men også av dets kapasitet til å nyttiggjøre seg av erfaringer fra kommunikasjon og samarbeid med andre.

Vygotskij (2001, s. 166) hevder at barn med en større nærmeste utviklingssone vil klare seg mye bedre på skolen enn barn som har en mindre utviklingssone. Han mener lærerens rolle er å skaffe seg kjennskap til elevenes individuelle forutsetninger ved å danne seg et bilde av det enkelte barns nærmeste utviklingssone.

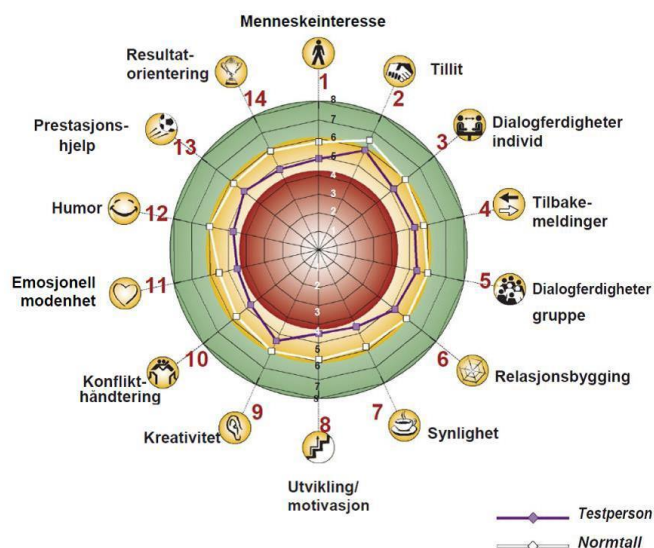
Kartlegging av barnets læringsforutsetninger, eller nærmeste utviklingssone, skjer i stor grad ved bruk av ulike typer diagnostiske tester. Jordet (2010, s. 187) mener diagnostisering innenfor en klasseromskontekst gir begrenset informasjon om barnet. Utenfor klasserommet kommer andre kompetanser og ferdigheter til anvendelse, som ikke fanges opp av skolens diagnostiske verktøy. Jordet hevder Vygotskijs teori legitimerer en didaktisk praksis der bruk av uformelle læringsarenaer utenfor klasserommet er en integrert del av skolens opplæring. Uteskole stimulerer det sosiale samspillet i praksisfellesskapet der elevene forholder seg aktivt til virkeligheten. Ute endres interaksjonen mellom lærer og elever seg. Alle senker skuldrene, og relasjonen mellom lærer og elever bedres. Elever får vise fram andre sider av seg selv enn det som kommer fram i klasserommet. Det gir lærerne et bedre grunnlag for å avdekke elevens nærmeste utviklingssone.

## ***2.3 Relasjonsbygging i det utvidede læringsrommet***

### ***2.3.1 Relasjonskompetanse***

Drugli (2012) definerer relasjonskompetanse til det å forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte, blant annet ved å ivareta den andres interesser i samhandlingen. Barn blir trygge når de opplever å bli forstått og anerkjent. Når læreren er oppriktig nysgjerrig, og innstilt på å forstå eleven, vil han eller hun lettere føle seg trygg og verdifull. En slik trygghet gir det beste utgangspunktet for læring. Spurkeland (2011, s. 62) illustrerer relasjonskompetansen i form av et radarhjul med 14 dimensjoner av ferdigheter, evner og holdninger som inngår i definisjonen relasjonskompetanse.





Figur 1. Relasjonskompetanse. Hentet fra «Relasjonspedagogikk,» av J. Spurkeland, 2011, s. 62.

Menneskeinteresse står først i radarhjulene. Det er for å markere at menneskeinteresse er det grunnleggende elementet i relasjonskompetansen. Læreren må inneha grunnleggende relasjonelle egenskaper for å komme på «innsiden» av eleven. Spurkeland (2017) beskriver disse egenskapene som mer holdninger og evner enn konkrete ferdigheter. Egenskapene består av generell positiv nysgjerrighet til mennesker, et aktivt engasjement i andre mennesker, sosial intelligens og evne til å vise positive følelser for andre. Positiv nysgjerrighet er i sin innerste kjerne lærerens evne til mentalt å konsentrere seg om elevens fortelling om seg selv. Det handler om ikke å la forstyrrende tanker og følelser få en sjans mens den andre forteller. Spurkeland (2017, s. 26) beskriver det som «å vandre sammen inn i de fargerike landskapene og oppdage hvert individs historie.» Et aktivt engasjement i andre mennesker innebærer å forstå mer av 24-timersmennesket og se helheten i andre mennesker. Skolen er bare en del av barnets 24-timers liv. Utenom den tiden som eleven er på skolen finnes det et annet liv. Interesser, hobbyer, familie og vennskap utgjør sammen med skolen helheten i elevens livssituasjon. Elevene skal bli møtt på bakgrunn av sine forutsetninger, og læreren trenger å bli kjent med 24-timersmennesket for å tilrettelegge og tilpasse undervisningen for den enkelte. Sosial intelligens handler om kunsten å omgås andre mennesker. Det betyr evnen til å forstå intensjoner, motiver og ønsker. Spurkeland sier at når læreren investerer positive følelser i samhandlingen, endrer relasjonen karakter. Eleven lærer bedre, og læreren kjenner seg akseptert. Han understreker at denne menneskeinteressen er å betrakte som et premiss for å komme videre inn i dybden av relasjonskompetansen. Et hovedpoeng i relasjonspedagogikk er at læreren har en inngående kjennskap til enkelteleven.

Spurkeland (2016, s. 35) fremhever tillit som bærebjelken i alle relasjoner og som en sum av de øvrige dimensjonene i radarhjulet. «Det er en følelse som utvikles gjennom interpersonlige erfaringer og bygges ved repeterte tillitsvekkende handlinger». Tillit kan derfor ikke normalt oppstå plutselig og spontant. Tillit trenger tid.

Schindler og Thomas (1993) deler tillit opp i fem områder som er spesielt knyttet til ferdigheter og atferd. Disse er integritet, kompetanse, konsistens, lojalitet og åpenhet. Med integritet menes samsvar mellom tale og handling. Kompetanse vil si den faglige og mellommenneskelige kunnskapen. Konsistens innebærer å være forutsigbar og ha en enhetlig opptreden. Å vise lojalitet handler om villighet til å stille opp for en annen person og støtte vedkommende. Åpenhet er å opptre ærlig og sannhetstro. I tillegg til disse fem atferdsmessige områdene knyttet til tillit, mener Spurkeland (2016) at lærerens moral og emosjonell følsomhet også er viktig for tillitsbyggingen.

Spurkeland (2011) sier læreren må finne tillitsbyggende veier inn til eleven. Anerkjennelse er en meget sentral dimensjon i gode lærer-elev-relasjoner, og er en av hovedveiene for å bygge opp tillit. «En anerkjennende lærer er en som lytter, forstår, aksepterer og bekrefter eleven» (Drugli, 2012, s.49). Anerkjennelse forutsetter imidlertid at det er et gjensidig og likeverdig forhold mellom lærer og elev. Selv om de har ulike roller i skolen, har de begge rett til sin opplevelse av det som skjer, og er på den måten likeverdige subjekter i møte med hverandre. Læreren har likevel større makt i relasjonen enn det elevene har. Drugli (2012) sier det derfor er viktig at lærere er klar over sin betydning for elevenes selvforståelse, og er seg dette bevisst når de samhandler med sine elever. Gjennom sin kommunikasjon med elevene har læreren mulighet til å bygge opp eller rive ned elevens oppfatning av sitt eget verd. Det å bli sett, hørt og respektert på en anerkjennende måte utvikler elevens identitet og oppfatning av seg selv. Anerkjennelse gjennom aksept, ros, støtte, blick, smil og oppmuntring bidrar til tillit, likeverd og respekt i relasjonen mellom læreren og elevene.

«Relasjoner bygges gjennom dialog» (Spurkeland, 2017, s. 65). Dialogferdigheter er den tredje dimensjonen av ferdigheter som inngår i definisjonen i relasjonskompetanse. Dialog har som formål å bedre kontakt og forståelse mellom to parter. Spurkeland (2017, s. 66) definerer denne dialogen mellom to personer for den balanserte og likeverdige samtalen. Balanse betyr å gi plass og åpning for den andre parten i samtalen. Det krever at læreren mestrer kunsten å gi eleven høyere status i samtalen, samt å senke egen status. Spurkeland sier dette er metoden for å nærme seg symmetri i relasjonen. Ut fra antakelsen om en asymmetrisk relasjon mellom

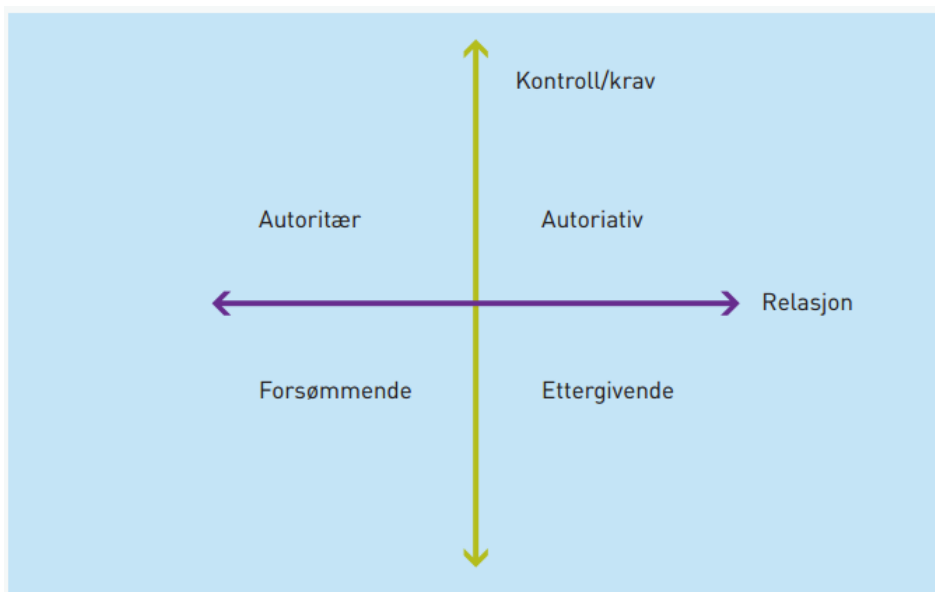
lærer og elev med ulik maktfordeling, kan dette synes vanskelig. Tilnærmet symmetri kan oppnås når læreren gjør bevisste valg som oppveier ubalansen dem mellom dem. Læreren må tilføre eleven betydning gjennom både fysisk likeverdighet ved å innta en lyttende og respektfull kroppsholdning, og psykisk ved å gi eleven rom, tid, respekt og styring i samtalen.

Relasjoners betydning for forbedring av norsk skole handler i følge Spurkeland (2011) om grunnleggende forhold mellom lærer og elev. Gjennom satsing på skolens samhandlingskunnskap mener han at skolen vil få læringsgevinster. Da er læreren i sin yrkesutøvelse avhengig av sine relasjonelle egenskaper og ferdigheter, i tillegg til sin faglige og didaktiske kunnskap. Læreren skal nå fram til den enkelte elev, ha evne til å se og bekrefte hver enkelt av dem. Gode relasjoner har effekt på regulering av elevens emosjoner og atferd i skolen. De bidrar til å strukturere samspill med andre barn og unge, og fungerer som en base for trygghet, utforskning, mestring og læring. Spurkeland hevder at vårt blikk og kontakt med elevene kan hindre eller fremme utvikling. Den psykologiske nøkkelen er at eleven ønsker å bli i læresituasjonen. Nordahl og Overland (2015) understreker viktigheten av at det er læreren som har ansvaret for å etablere en anerkjennende relasjon til eleven.

Gode emosjonelle og sosiale ferdigheter er avgjørende for faglig læring, og disse kompetansene er det viktig å ivareta i skolen. Det å kunne kommunisere, samhandle og delta. Læreren er den viktigste faktor for elevens læring (Hattie, 2014). Positive relasjoner mellom elev og lærer og elever imellom har stor betydning for elevens trivsel og framgang i skolen, uavhengig av fag. Trygghet, anerkjennelse og tillit er viktige stikkord som er tilbakevendende når vi ser på betydningen av at læreren må være i stand til å være emosjonelt nær sine elever. Dette for å kunne gi den støtten som trengs for å fremme elevens læring og mestring (Drugli, 2012).

I relasjonspedagogikk må vi ha kjøreregler som sikrer at barn får tilpasset undervisning (Spurkeland, 2011). Denne tilpasningen må bygge på psykologiske betraktninger av barnets mentale tilstand. Behovet for å bli forstått er grunnleggende og allmennmenneskelig. At andre forstår oss innenfra øker opplevelsen av å være i et fellesskap. Å forstå andre innenfra og seg selv utenfra, utgjør mentaliseringsevnen. Det innebærer blant annet å forstå at elevens opplevelse av en situasjon kan være annerledes enn lærerens, i tillegg til å være oppmerksom på hvordan ens egen atferd som voksen påvirker eleven (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016). Lærerens evne og vilje til mentalisering er viktig for skolen og elevens trygghet og mulighet for læring.

Gjennom positive samhandlingsrelasjoner skaffer lærere seg naturlig autoritet med kontroll og styring. Relasjonen er i seg selv disiplinerende, og læreren blir en rollemodell. Baumrind (1991) sin modell definerer en slik lederstil for autoritativ. Den kjennetegnes blant annet av hvordan læreren ivaretar de to sentrale dimensjonene kontroll og relasjonsvarme på en respektfull måte. Kontroll innebærer blant annet å ha oversikt over den enkelte elevs læringsprogresjon, klasseregler, struktur og tydelighet i undervisning. Relasjonsvarme kjennetegnes ved den relasjonen læreren har til eleven uttrykt gjennom ros, anerkjennelse, empati og innlevelse. Denne autoritative lederstilen medfører respekt, fordi læreren fremstår som en autoritet som både har god relasjon til elevene samtidig som han eller hun håndhever reglene på en måte som ikke provoserer, men som aksepteres (Nordahl & Overland, 2015).



Figur 2. Det autoritative perspektivet. Hentet fra "Parenting styles and adolescent development," av D. Baumrind, 1991.

### 2.3.2 Dialog om annen utvikling

Hartberg, Dobsen & Gran (2012) sier det er avgjørende at lærere behersker anerkjennende og læringsfremmende feedback, både om hvor elevene er, hvor de er på vei og hvordan de skal komme seg videre. Feedback kan både støtte og hindre utvikling, og har dermed stor betydning for elevene. Med feedback mener de all vurderingskommunikasjon, både den som ser bakover på det som er oppnådd og den som ser framover mot framtidige mål.

Hartberg et al. (2012) sier utgangspunktet for feedback er menneskers grunnleggende behov, forstått som behov for mestring, utvikling, medvirkning, å bli stilt krav til og at noen har tillit til at man kan beherske det som forventes. Det relasjonelle og læringsfremmede innholdet er styrende for feedbacken. Sosial kompetanse, dannelse og utrustning for livslang læring er ikke-fagspesifikke i skolen. Det er likevel viktig å sette av tid til at lærer og elev kan gi individuell muntlig feedback til hverandre. I Norge er slike arenaer lovpålagt gjennom bestemmelsen om jevnlig dialog. Opplæringslova (2007, § 3-4) fastslår at læreren skal ha jevnlig dialog med eleven om utviklinga i lys av § 1-2 i opplæringslova, generell del og prinsipp for opplæringa i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Hartberg et al. (2012, s. 135) sier det finnes en lang rekke naturlige situasjoner i skoledagen der læreren kan gi feedback. Til forskjell fra de faglige målene er ikke målene for sosial kompetanse operasjonalisert, og dermed er det ikke en tydelig utviklingslinje elevene skal ha feedback på. I følge Hartberg et al. har den atferden som får mest oppmerksomhet, en sterk tendens til å bli gjentatt. Det gjelder både positiv og negativ atferd. Det er gjerne de klare avvikene man legger merke til, de som forstyrrer lærernes og elevenes trivsel og læringsfokus. Det er derfor et mål å gi den positive atferden oppmerksomhet, slik at feedback i størst mulig grad gis som ros. Man må passe på at alle får speile sin utvikling, holdninger og atferd, og at feedback fra elevene kommer til overflaten. Feedback i form av ros og underliggende anerkjennelse har en forsterkende rolle på positiv atferd (Webster- Stratton, 2005).

Hartberg et al. (2012) sier indre motivasjon hos elevene først og fremst bygges gjennom gode læringsprosesser. Læring må forbindes med noe positivt. «Gode læringssituasjoner er preget av et positivt miljø med gode relasjoner og høy trivsel.(...)» (Hartberg et al., 2012, s. 140). Direkte læringsbetingelser som mestring, følelse av utvikling, autonomi, tydelige forpliktelser og vist tillit er også av betydning. Skolens påstås å være samfunnets veksthus, og elevene må sikres sol og vann også på utenomfaglige områder. En slik dialog mellom lærer og elev krever åpenhet, respekt, toleranse, å være lydhør, å avvike fra fasiten og å se og akseptere nye erkjennelser. Det går en rød tråd fra faglig mestring til sosial kompetanse, elevinvolvering og livslang læring. I følge Hartberg et al (2012, s. 141) spiller relasjonen mellom lærer og elev en stor rolle der bruk av anerkjennende feedback er den viktigste enkeltfaktoren for å lykkes.

### ***2.3.3 Relasjon mellom lærer og elev i det utvidede læringsrommet***

Forskning viser at elever blir motiverte og engasjerte av lærere som respekterer dem og som legger vekt på å ha en god relasjon til dem. Elever med et godt forhold til læreren trives bedre på skolen (Nordahl, 2010). Kjernen i god relasjon handler i følge Nordahl om å være empatisk og å kunne kommunisere og samhandle med andre. Mens det inne i klasserommet eksisterer grenser og mønstre for kommunikasjon og samhandling, gir arbeidet i et klasserom uten tak og vegger nye rammer for elevers og lærernes samhandling (Lave & Wenger, 2003).

Læring i det utvidede klasserommet skaper altså andre rammer for kommunikasjon og interaksjon både mellom lærer og elev og elevene imellom. Det finnes imidlertid ingen enkel oppskrift på hvordan læreren kan etablere gode relasjoner til hver enkelt elev. Jordet (2010) sier kommunikasjonen mellom lærere og elever får et mer uformelt preg utenfor klasserommet. Læreren kommer nærmere elevene og får muligheter til å se hver enkelt elev med nye øyne. Det kan være at eleven evner å løse faglige oppgaver på en praktisk måte ute, men som hun/han ikke får til inne i klasserommet.

Webster-Stratton (2005) definerer den investering i form av tid til samvær og samtaler, der eleven opplever anerkjennelse og følelse av å bli verdsatt, for «relasjonsbanken». Ved å bli sett og anerkjent for den han eller hun er, utvikler og opprettholder barnet en positiv selvoppfatning. De gode relasjonene gir læreren bedre grunnlag for å møte elevens utfordringer knyttet til faglig læring og sosiale aspekter i klasserommet. Det må bygges opp en stor «konto» i relasjonsbanken slik at den tåler store uttak.

Opplæringen skal stimulere til elevens individuelle utvikling, og den må skje i kommunikasjon der eleven speiler seg og formes i møte med andre. Interaksjonen mellom lærer og elev har betydning for elevens selvbylde og selvfølelse, hvor en inntar en holdning til seg selv som tilsvarer motpartens øyne og perspektiv. Denne selvfølelsen har nær sammenheng med hvorvidt andre bekrefter ens selvbylde. Meads speilingsteori (1934) handler om hvordan vi speiler oss i andres responser, og at disse prosessene er sentrale i utviklingen av selvbylde. Læreren må derfor reflektere over sine responser til elevene, slik at deres danning av selvbylde stimuleres. Det handler om å sette seg inn i elevens tankeverden, vise interesse for, og å ha evne og vilje til å forstå den som en kommuniserer med.

Læreren er en meget sentral rollemodell, også for elevenes relasjoner til hverandre. Det er viktig at læreren møter hver enkelt elev på en positiv og respektfull måte da mange elever tar etter mye av det læreren gjør og formidler. Elever som får gode tilbakemeldinger og blir godt

likt av læreren, blir også lettere likt av medelever. De voksnes respekt smitter over på barna (Wentzel & Ramani, 2016). Drugli (2012) hevder at dersom elever merker at en lærer ikke kommer godt overens med en elev, vil de selv også gjerne utvikle en negativ relasjon til den samme eleven. Elever som opplever seg likt av læreren og andre elever vil bli tryggere i klassen. Når elevene opplever seg forstått og verdsatt, vil de lettere kunne samarbeide med medelever. Gode relasjoner fremmer elevens trivsel, positive atferd, motivasjon for å jobbe med faglige aktiviteter og lyst til å lære (Drugli, 2012, s. 66).

#### ***2.3.4 Relasjoner mellom elever i det utvidede læringsrommet.***

Jordet (2010) sier at elevene får mer taletid og kommunikasjonen er friere når elevene arbeider praktisk på en mer uformell læringsarena. Innenfor de fysiske rammer i klasserommet må adgangen til samtaler reguleres. I det utvidede læringsrommet kan elevene få mange felles opplevelser, og de vil kunne støtte og hjelpe hverandre på andre måter enn inne i klasserommet. Aktivitetene er i stor grad basert på elevsamarbeid. Oppgavene er gjerne åpne, noe som betyr at de ikke har én bestemt løsning, men i stedet krever at elevene må kommunisere sammen i grupper for å komme fram til en felles løsning. Det handler i mindre grad om oppgaven er løst riktig eller galt. Gjennom å praktisere, observere og diskutere gis det rom for at elevene får lære av hverandre. Det forutsetter en nærværende og deltakende lærer som registrer hva som forgår elevene imellom.

Kommunikasjon og samhandling blir en integrert del av uteskolen. Den stimulerer alle de sosiale ferdighetsområdene, som ifølge Gresham & Elliot (1990) kjennetegner den sosiale kompetansen. Kompetansen dreier seg om evnen til å samhandle med andre i sosiale situasjoner ved å vise samarbeidsevne, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet. Å kunne samarbeide dreier seg om å dele med og hjelpe andre, følge regler og beskjeder. Evnen til selvhevdelse omfatter å hevde sine egne meninger og rettigheter på positive og tydelige måter, å ta initiativ, presentere seg og motstå negativt gruppepress. Selvkontroll handler om å bringe følelser under tankemessig kontroll. Videre er empati å kunne se ting fra andres synsvinkel, å forstå hvordan andre har det, og vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter. Ansvarlighet dreier seg om å holde avtaler og forpliktelser, samt vise respekt for eiendeler og arbeid. Jordet (2010) mener elevene i det utvidede læringsrommet tilegner seg sosiale ferdigheter gjennom egne erfaringer som ikke kan konstrueres i klasserommet.

Innholdet blir kontekstualisert og relatert til deres personlige liv ved at det har en funksjon i virkeligheten.

Gjennom en allmenn tilnærming med mange og varierte felleserfaringer vil flere elever oppleve mestring og i neste omgang få økt anerkjennelse hos medelever. I det utvidede læringsrommet får elevene vist kunnskaper og ferdigheter som ikke blir like godt verdsatt i klasserommet. De får muligheten til å bruke flere sider av seg selv, og de elevene som strever med teoretisk og abstrakt kunnskap får nye muligheter til forståelse. Jordet sier det reduserer faren for å påføre elever nederlagsfølelse, som er et stort problem i dagens skole (Jordet, 2010).

En norsk studie (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen & Tveit, 2009), undersøkte virkningene av å ta i bruk varierte og praktiske aktivitetstilbud utenfor klasserommet. Studien viste at disse elevene som tidligere hadde problematferd og opplevde mistilpasning, fikk økt anerkjennelse og status i elevgruppen. Jordet (2010) hevder at uteskole representerer en så radikal endring av de kontekstuelle betingelsene i skolen at det kan endre mange elevers atferd i positiv retning. Tilpasset opplæring vil da ivaretas ved at den enkelte elev får utfolde seg på flere plan gjennom å bli sett og verdsatt som det mennesket det er.

#### ***2.4 Oppsummering teoretiske perspektiver***

Ludvigsen-utvalget sine anbefalinger om et bredt kompetansebegrep forutsetter altså lærere som tilrettelegger læreprosesser som involverer mange forskjellige elementer, og for å sikre at dybdelæring skal skje, må læreren legge opp til varierte læringsaktiviteter (Kjelen, 2015). Ved å ta i bruk skolens fysiske og sosiale omgivelser vil det bli flere læringsarenaer som bidrar til at opplæringen blir mer variert. Det øker muligheten for den enkelte elev til å lykkes i møte med skolens oppgaver (Jordet, 2010). Elevene får arbeide med lærestoffet samtidig som de kommuniserer og samhandler med medelever og lærer. Spurkeland (2011) viser til at dagens arbeidsliv setter helt nye krav til arbeidstakernes kommunikasjonsferdigheter og evne til å fungere i relasjon til andre. Han mener derfor at skolen må ta konsekvensen av slike krav, slik at utdanningen tar hensyn til arbeidslivets krav og forventninger. Hartberg et al. (2012) sier skolen må ha systemer som sikrer at alle sidene ved elevutviklingen ivaretas. Det innebærer god sosial utvikling på lik linje med utvikling av fagkompetanse.



### **3.0 Design og metode**

For å svare på problemstillingen om hvilke muligheter som åpner seg ved bruken av et utvidet læringsrom i forhold til relasjonen mellom lærer og elev, og mellom elev og elev, er det tatt følgende forskningsmessige valg.

#### ***3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming***

Vitenskapsteoretisk tilnærming er nødvendig i forskning, og avhenger av hvilket blikk vi har på fenomenet. «Fenomenologi er kort fortalt læren om «det som viser seg», det vil si tingene eller begivenhetene slik de viser seg eller framstår for oss, slik de umiddelbart oppfattes av sansene» (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010, s. 82). En fenomenologisk tilnærming til masteroppgaven innebærer å finne en metode som egner seg best for å fange opplevelsen av et fenomen og beskrive det slik at det blir forstått av leserne. «En metode betraktes som et redskap til å skaffe seg innsikt» (Johannessen et al., 2010, s. 362). Siden denne forskningen er på menneskelige prosesser i virkelig setting, blir det naturlig å gjennomføre en metode innenfor kvalitativ forskning. Johannessen et al. (2010) beskriver kvalitet i betydningen beskaffenhet, som viser til egenskaper ved fenomen. Kvalitativ forskning vil gi en dypere kunnskap om lærernes handlinger, da denne metoden baserer seg på interaksjon med informantene.

Målsettingen i forskningsarbeidet er å samle inn empiri for å forstå det spesifikke forskningsfeltet ut fra informantens ståsted eller perspektiv (Postholm, 2010). «Empiri er utsagn om virkeligheten som har sitt grunnlag i erfaring, ikke i synsing» (Johannessen et al., 2010, s. 36). Det er vesentlig å få frem meningsperspektivene slik at informantens verden kan presenteres slik den framstår for dem. Det er viktig som forsker å ha en induktiv tilnærming til forskningsstedet. Det innebærer at hva vi ser avhenger også av hva vi har opplevd og erfart. For å illustrere at våre livserfaringer også vil ha betydning for hva vi som forskere ser, har Postholm (2010) illustrert et godt bilde på dette i form av en tegning som fremstiller både en kanin og ei and. Hun understreker at selv om blikket er rettet mot de menneskene som studeres, farges blikket av forskerens teoretiske ståsted. I denne oppgaven er det sentralt å få frem og forstå de tanker og erfaringer et utvalg lærere har til bruken av det utvidede læringsrommet som læringsform, der utvikling av gode relasjoner kan bidra til helhetlig læring og utvikling hos elevene.

Tilnærming til forskningsfeltet er hermeneutisk-fenomenologisk. Ifølge Merleau-Ponty innebærer en fenomenologisk tilnærming «å beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 46). I dette tilfelle betyr det å beskrive så presist som mulig informantenes erfaringer med bruken av et utvidet læringsrom.

Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster. Den hermeneutiske tilnærmingen er videre å fortolke for å få en dypere mening med informantenes tanker. Fangen (2010) hevder idealet er å gå inn i feltet med et åpent sinn, men samtidig med kunnskap nok til å nærme meg feltet på en hensiktsmessig måte. Johannessen et al. (2010) viser til Gadamer (1975) sin beskrivelse av denne fortolkningen som en hermeneutisk sirkel. Fortolkningen er en prosess der forskeren hele tiden beveger seg frem og tilbake mellom helhet og enkeltdelene. Fortolkningene setter delene i relasjon til helheten, som igjen åpner for en stadig dypere forståelse av meningen. Formålet er å sikre en gyldig og allmenn fortolkning og forståelse av tekstene som produseres. Det legges vekt på forskerens forhåndskunnskap. Det betyr å ha fokus på at dybde- og breddeforståelsen utvikles. Det innebærer å drøfte den nye informasjonen fra informantene opp mot egen forforståelse gjennom erfaring og innsikt i annen forskning og teorier. Det blir da viktig å være bevisst egen forforståelse og være ydmyk for det som er annerledes enn eget ståsted, og å kunne gi slipp på egne meninger når empirien skal fortolkes. Ny erkjennelse etter møte med tidligere og nåtidig horisont kaller Gadamer for horisontsammensmelting.

### ***3.2 Sammensatt singelcase.***

Det finnes mange ulike måter å designe og gjennomføre kvalitativ forskning på, og det ble funnet naturlig å velge sammensatt singel-case-design (Fuglseth & Skogen, 2007). Ordet case kommer fra latin casus, som betyr tilfelle. Johannessen et al. (2010) viser til Yins (2007) tilnæringsmåte på casedesign. Den kjennetegnes av at forskeren får inn mye informasjon fra noen få enheter eller caser over kortere eller lengre tid gjennom detaljert og omfattende datainnsamling. Informantene er definert som en helhet. Ved å studere læreres erfaringer med uteskole gjennom observasjon og intervju er det valgt enkeltcasedesign ved å bruke flere analyseenheter.

### **3.3 Kvalitativ metode**

Det er sentralt å få frem og forstå de tanker og erfaringer et utvalg lærere har til bruken av et utvidet læringsrom som læringsarena, der utvikling av gode relasjoner kan bidra til helhetlig læring og utvikling hos elevene. Ønsket er at disse erfaringene skal bringes videre på systemnivå i egen kommune. Siden forskningen baserer seg på menneskelige prosesser i virkelig setting, ble det naturlig å gjennomføre en metode innenfor kvalitativ forskning. «En metode betraktes som et redskap til å skaffe seg innsikt» (Johannessen et al., 2010, s. 362). Kvalitativ forskning gir en dypere kunnskap om lærernes handlinger, da denne metoden baserer seg på interaksjon med informantene. Johannessen et al. (2010) beskriver kvalitet i betydningen beskaffenhet, som viser til egenskaper ved fenomen.

Hovedmetoden i undersøkelsen er intervju, men for å skape en bredere forståelse og innsikt i hver lærers beskrivelser av sin hverdag med uteskole, er intervjuene kombinert med observasjon. Det vil øke muligheten til å gi en helhetlig og troverdig beskrivelse av uteskolen ved å få perspektivet fra både elever, lærere og forskerens ståsted. «Å kombinere flere metoder kalles gjerne triangulering» (Fangen, 2010).

Undersøkelsen startet med observasjon i uteskolen til de tre ulike klassene. I etterkant ble det gjennomført intervju med lærerne i klassene. Lærerne delte egne erfaringer om deres valg og gjennomføring av uteskolen med fokus på relasjon med elevene som grunnlag for å skape læring. En åpen og tillitsfull holdning vil i følge Fangen (2010) vekke informantenes tillit og få dem til å åpne seg mer. Observasjonen i forkant var en supplerende metode for å få svar på problemstillingen da den bidro til et mer helhetlig perspektiv for den videre analysen. I intervjuene ble informasjon avklart, korrigert og utdypet sammen med informantene, og muligheten til å vurdere gyldigheten av informantenes utsagn ble dermed større.

### **3.4 Utvalg**

Johannessen et al. (2010, s. 104) sier det ofte er vanskelig å avgjøre på forhånd hva som vil være nok informanter, og at mange forskere hevder at det bør gjennomføres intervjuer helt til forskeren ikke lenger får noen ny informasjon. Det som imidlertid kjennetegner kvalitative metoder er at vi forsøker å få mye informasjon fra et begrenset antall informanter.

Det ble foretatt en kartlegging av hvilke barneskoler som har uteskole regelmessig. Jeg var på utkikk etter de gode og relevante svarene, og ønsket å avdekke det potensialet uteskole har. Valget falt derfor naturlig å intervju tre lærere som er dyktige i bruk av uteskole. Det er lærere som i tillegg oppfattes som dyktige i jobben sin med hensyn til bevissthet om sin relasjonskompetanse, og som har fokus på betydningen av gode relasjoner med elevene sine. Hva slags erfaringer og tanker sitter de med? Og hvordan kommer dette til uttrykk i praksis? Det ble gjennomført observasjon og intervju med en informant om gangen. Dette gjorde forskningen oversiktlig og ryddig fordi feltnotater fra uteskolen og transkribering av intervjuet med en lærer var ferdige før det ble skiftet fokus til ny lærer og klasse.

### **3.5 Observasjon**

Forskningen startet med observasjon som en forundersøkelse i forkant av intervjuene, der relasjonen mellom lærer og elev og elevene seg imellom i konkrete lærings situasjoner i det utvidede læringsrommet ble studert. Interessen lå i de spontane og autentiske situasjonene. For å kunne oppleve dette var det viktig som forsker å delta i uteskolepraksisen, da dette lar seg vanskelig fange bare ved en intervjusituasjon. Johannessen et al. (2010) sier observasjon som metode egner seg godt når forskeren ønsker seg direkte tilgang til det han undersøker, for eksempel samhandling mellom mennesker. Forfatterne bruker betegnelsen felt om det som er gjenstand for observasjonen. I denne forskningen blir det utvidede læringsrommet en beskrivelse for feltet. Det ble gjennomført fem observasjoner med uteskole. Disse observasjonene var i tre ulike klasser. Observasjonen foregikk sammen med lærer og klassen for å studere uteskolen i en naturlig setting. Fangen (2010) mener at en ved bruk av observasjon kan skrive om feltet med en langt større innlevelse og kjennskap, enn om en bare studerer det ved hjelp av utvendige metoder.

En forsker kan innta ulike roller i forskningsprosessen. «At en forsker er en deltakende observatør, vil si at han blir en del av det miljøet som studeres» (Johannessen, et al, 2010, s. 127). Ved å være deltaker i feltet, er tilgangen til førstehåndsinformasjon god ved å komme nærmere innpå informantene, og en kan på den måten få bedre innsikt og forståelse i deres virkelighet. Som deltakende observatør i uteskolen ble det enklere å stille de rette spørsmålene i intervjuene. Det ble som forsker mulighet til å ta utgangspunkt i hendelser og utsagn som var blitt observert i feltarbeidet. Som en hovedregel mener Fangen (2010) at det ikke trenger å være noe mål å være fullstendig deltaker, men å delta så mye at en forstår nok.

Hun sier også at når man utfører deltakende observasjon, utfører man to former for handling på samme tid. Det betyr å involvere meg i samhandling med elevene og læreren, samtidig som jeg iakttar hva de foretar seg. Det ble viktig å finne gode måter å kombinere de to handlingsprinsippene på. Før oppstarten med observasjonene var valget tatt for hvordan denne observasjonen skulle skrives ned og bevares. Postholm anbefaler å bruke en bok å notere i mens observasjonene pågår. Slike feltnotater ble benyttet, der hver enkelt side ble delt i to på langs, hvor det på venstre side ble skrevet ned det som skjedde på uteskolen, og på høyre side notert analyser og tolkninger av det som ble observert. Spørsmål som dukket opp underveis ble også skrevet ned her. De ble utgangspunktet for utarbeidelsen av intervjuguiden, som ble brukt i intervjuene med lærerne i etterkant, og som bidro til mer fylde i intervjuene. Det skapes på denne måten en interaksjon mellom observasjonene på den ene siden og intervjuene på den andre.

Det å holde fokus på det som observeres er av stor betydning da det kan være lett å gå seg vill i alle mulige interessante observasjoner. Postholm har et godt bilde på det ved å skrive at den kvalitative forskeren kan stå i fare for ikke å oppdage skogen for bare trær, så derfor er det av betydning å få enkelte av trærne til å skille seg ut og stikke seg frem i den grønne skogdrakten (Postholm, 2010, s. 55). Hun sier videre at det innebærer at observatøren oppdager og utforsker begreper og kategorier som trer frem som meningsfulle i utviklingen av forståelsen av forskningsfeltet. Fangen (2010) skriver at en bør være selektiv, ellers vil det ende opp med endeløse notater som er av lite nytte senere.

En fokusliste som omhandler lærernes handlinger og utsagn i samspillet med elevene kan være til hjelp under observasjonen for hva en skal se etter. Samtidig er det viktig å være åpen for å observere andre ting som kunne komme opp underveis. Følgende observasjonsfokus var laget på forhånd:

- Samspillet mellom lærer og elev i styrte aktiviteter.
- Samspillet mellom lærer og elev i frie aktiviteter.
- Samspillet mellom elevene seg i mellom.
- Lærernes verbale og ikke-verbale kroppsspråk mot elevene.
- Forekomst av personlige kommentarer, anerkjennelser, ros og oppmuntringer.
- Støtte og feedback fra læreren til elevene på læringsaktiviteter.

Selv om det er blitt opparbeidet mye forhåndskunnskap om relasjonskompetanse og det utvidede læringsrommet, sier Fangen (2010) at man i feltarbeidet bør prøve å innta en ny posisjon som om man ikke vet noe, for da å være bedre i stand til å lære noe nytt. Videre å forsøke å gripe hendelser, handlinger, normer og verdier fra perspektivet til dem som studeres.

Privilegiet ved å observere i tillegg til å intervju er at denne metoden gir mulighet til å studere ikke-verbal kommunikasjon i tillegg til det verbale. På den måten ble lærernes og elevens væremåte ovenfor hverandre, ansiktsuttrykk og sinnsstemning også studert. Fangen (2010) sier at når observasjonene skal skives ned, er det viktig at beskrivelsene er mest mulig direkte og detaljerte. Det viste seg i ettertid at ved å ha konkrete notater om hva de gjorde, kunne gode analyser foretas.

### **3.6 Intervju**

Kvale & Brinkman (2010, s. 135) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål, der hensikten er å få fram beskrivelser av informantens hverdagsverden. Dette for å kunne tolke betydningen av de fenomenene som beskrives. Bruk av intervju bidrar til å få tak i informantens tanker og meninger omkring bruken av det utvidede læringsrommet. Kvale & Brinkmann bruker to metaforer for å illustrere intervjuprosessen, som henholdsvis gruvearbeideren som kunnskapsinnhenter og den reisende som kunnskapskonstruktør. Gruvearbeideren vil lete etter noe verdifullt, noe som venter på å bli avdekket. En slik vitenskapelig oppfatning representerer noe som er «gitt» i form av ny kunnskap. Den reisende derimot er opptatt av å gjengi en historie basert på tolkninger og refleksjon av opplevelser som gir ny selvinnsett. Ønsket var å forsøke å være den reisende i gjennomføring av intervjuene. Videre å gjengi historier basert på fortolkninger av samtalene.

Det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert. Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, men spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere. (Johannessen et al., 2010, s. 137). Forskeren kan dermed bevege seg fram og tilbake i intervjuguiden. Valget ble denne form for intervju da det gir en balanse mellom standardisering og fleksibilitet. Informantene fikk mulighet til uttrykke seg fritt om sine oppfatninger og erfaringer. Spørsmålene oppmuntret informantene til å komme med utdypende informasjon. Den lave strukturen gjorde det mulig å følge opp utsagn som kom

frem underveis og som ble funnet interessant for problemstillingen. Det gav mulighet til å fange opp kompleksiteten i informantenes opplevelse av uteskole.

Intervjuguiden ble basert på problemstillingen og intensjonene for studien. Den ble ferdigstilt i etterkant av observasjonene. Intervjuguiden ble delt opp etter overordnede temaer som det var ønskelig å få informasjon om, og med forslag til spørsmål som igjen kan følges opp med tilleggsspørsmål. Intervjuene ble gjennomført enkeltvis da de ble basert på observasjoner fra tre ulike uteskoler. Muligheten var da tilstede for å kunne spørre om ting som hadde blitt observert, og vurdere det informantene sa mot det observerte.

«Et kvalitativt forskningsintervju produserer kunnskap sosialt» (Kvale & Brinkman, 2010, s. 99). Det betyr at intervjueren og den intervjuede produserer kunnskap sammen. Men selv om kunnskap produseres i et samspill mellom forsker og informant, er ikke et forskningsintervju en samtale mellom likeverdige deltakere. Intervjuet består av et asymmetrisk maktforhold. Det er forskeren som har vitenskapelig kompetanse, som definerer og kontrollerer samtalen. Forfatterne understreker at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet. Derfor blir forskerens kompetanse og håndverksmessige dyktighet, det vil si evner, følsomhet og kunnskaper, avgjørende for kvaliteten på den kunnskap som blir produsert. «Den dyktige håndverker fokuserer ikke på teknikkene, men på den oppgaven og det materialet eller objektet han eller hun arbeidet med» (Kvale & Brinkman, 2010, s. 103). I intervjuene var fokuset på å etablere god kontakt ved å skape en trygg intervjusituasjon.

Fangen (2010) mener at en hovedregel i selve samtalen bør være at intervju spørsmålene er korte og oversiktlige, og at man unngår å stille to spørsmål på en gang. Det er imidlertid viktig å stille gode oppfølgingsspørsmål når informanten svarer. Det er i denne sammenheng av betydning å ha opparbeidet gode kunnskaper om emnet på forhånd. Å lytte tålmodig er også et verktøy som etter beste evne ble praktisert for å innhente nok kunnskap.

Det er ulike måter å dokumentere et intervju på. Det ble tatt i bruk lydopptak da det gjorde det lettere å ta vare på det informantene sa. Det gjorde det også lettere å holde fullt fokus på informantene, uten å måtte skrive samtidig. Postholm sier det kan være tjenlig i tillegg å ha med en notatbok hvor oppfølgingsspørsmål noteres etter hvert som de dukker på. En slik notatbok var med i intervjuene, og stikkord ble notert ned underveis.

For å teste ut intervjuguiden og rollen som intervjuer, ble det foretatt et prøveintervju. Kvale & Brinkman (2010, s. 105) sier «forskingsintervju som håndverk læres ved å praktisere intervjuer, fortrinnsvis i et fellesskap av erfarne intervjuere». Det var ikke mulighet for å gå i

lære som forskningsintervjuer, men prøveintervjuet gav nyttige tilbakemeldinger på formuleringer av spørsmål og andre aspekter ved intervjuferdighetene som intonasjon, lengden på pauser og følsom lytting.

### **3.7 Etikk og personvern**

Som forsker er det svært viktig å ivareta etiske prinsipper gjennom hele forskningsprosessen, og det å gjøre seg kjent med de etiske retningslinjene for undersøkelsene i god tid. Det ble tidlig sjekket opp med SND (Personvernombudet for forskning) om eventuell søknad om adgang til forskning. Tilbakemeldingen var at dette ikke var nødvendig i denne type forskning.

Før oppstart med undersøkelsene måtte «forskerdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen» (Kvale & Brinkman, 2010, s. 88). Det ble viktig å innhente godkjenning fra nærmeste leder til de tre lærerne før observasjon i klassene og intervjuet av lærerne. I tillegg ble foreldre/foresatte til elevene i de ulike klassene informert om at data ville bli samlet inn fra uteskolen og brukt i forskningsarbeidet. Alt dette ble presentert skriftlig.

Lærerne fikk i god tid tilsendt samtykkeerklæring med informasjon om studiet og hvilke emner som det ville bli forsket på. Videre ble det samtykket til tillatelse for fremtidig bruk av materialet. Den sikrer også at de involverte deltar frivillig, og deres rett til å trekke seg ut av undersøkelsen. Informantene fikk også intervjuguiden på forhånd, slik at de var best mulig forberedt.

Postholm (2010) skriver at personene som skal forskes på, bør bli informert om forskerens rolle i forskningsarbeidet. Det var et ønske om å kunne besøke klassene i forkant av observasjonene. Dette lot seg vanskelig gjøre på grunn av jobb ved siden av studiet. Elevene fikk imidlertid opplysninger fra sin lærer om observasjonen som ville finne sted. I tillegg fikk de vite at ingen kan kjenne dem igjen i tekstene tilknyttet observasjonene.

Intervjupersonene, elevene og skolene skal beskyttes konfidensielt. «Konfidensialitet i forskning innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres» (Kvale & Brinkman, 2010, s. 90). For å sikre dette er det brukt fiktive navn på forskningsdeltakerne og skolene er ikke nevnt med noe navn. Det ble videre nødvendig å lagre opptakene og



transkripsjonene trygt med bruk av kode på datamaskinen, og opptakene ble slettet når de ikke lenger skulle brukes.

### **3.8 Validitet**

«Validitet dreier seg om metoden undersøker det dens intensjon er å undersøke» (Postholm, 2010, s. 170). Denne formen for validitet har også blitt kalt intern validitet. Ved valg av semistrukturert intervju gav det meg som forsker mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål eller be om begrunnelse for et utsagn. Det gav en grundigere forståelse av informantenes tanker og erfaring. Ved å bruke flere kunnskapskilder, både observasjon og intervju, øker sannsynligheten for at forskningen gir troverdige resultater. Utvalget består av lærere som er positive til bruken av uteskole i undervisningen. Ved å relatere funnene til ulike typer teori og lignende empiriske studier om relasjonskompetanse og bruken av det utvidede læringsrommet, ble det imidlertid en kritisk distanse til datamaterialet som har vært støttende for forskningen.

Kvale & Brinkman (2010) sier at valideringen avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen ved at forsker kontinuerlig sjekker, utspørter og fortolker funnene teoretisk. Som forsker er det forsøkt å etablere gode rutiner på å operasjonalisere begreper og teori i tillegg til å se på de gode erfaringene informantene sitter inne med i forhold til forskningen.

Ekstern validitet gjelder graden av generalisering (Fangen, 2010). Kvale & Brinkman (2010) viser til tre former for generalisering i kvalitativ forskning. Det er naturalistisk, statisk og analytisk generalisering. Naturalistisk generalisering baseres på personlige erfaringer. Statisk generalisering er formell og eksplisitt, og baserer seg på et tilfeldig utvalg der resultatene er kvantitative. Den analytiske generaliseringen baserer seg på logikk om i hvilken grad funnene kan brukes som en rettleiding for hva som skal skje i en annen situasjon. Denne form for generalisering er sentral i denne studien. Det er et begrenset utvalg, men mener likevel at observasjonene og intervjuene har bidratt med kunnskap og innsikt om relasjonsarbeid som kan ha overføringsverdi i bruk av det utvidede læringsrommet ved andre skoler.

### **3.9 Reliabilitet**

Reliabilitet knytter seg til resultatenes pålitelighet (Postholm, 2010). Den styrkes ved at å ha vist nøyaktighet i forskningsprosessen i form av dokumentasjon der nedskrivningen er presis som det ble sagt av informantene. Fangen (2010) anbefaler å la beskrivelsene være så deskriptive som mulig. I denne undersøkelsen innebærer det at alle observasjonene er beskrevet med konkrete gjengivelser heller enn å bruke mye adjektiv og adverb som beskrivelser av det som ble observert.

Videre styrker det påliteligheten å være bevisst rollen som forsker ved å beskrive hva tolkningene bygger på. Fangen poengterer at forskningen i størst mulig grad skal være uavhengig og fri. Det er forsøkt å finne tolkninger som passer det som faktisk er funnet i datamateriale og ikke nødvendigvis det som tidligere forskning viser.

En annen prosedyre for å kvalitetssikre forskningsprosessen er at informantene har fått tilgang til å lese gjennom intervjuet i form av beskrivelser og tolkninger. Da kunne eventuelle faktafeil bli oppdaget, og informantene fikk også mulighet til å gi tilleggsinformasjon. Postholm (2010, s. 130) betegner denne prosedyren for «Member checking».

Bruk av lydopptaker og en nøyaktig transkribering av det som ble sagt styrker også beskrivelsene. Beskrivelsene vil derfor ikke være påvirket av misforståelser. Observasjonene og intervjuene er gjennomført ved tre ulike skoler, noe som øker reliabiliteten da informantene var upåvirket av hverandre.

### **3.10 Transkribering**

De muntlige opptakene etter hvert intervju ble transkribert mens de ennå var ferske. Postholm (2010, s.104) anbefaler som dokumentasjon av observasjonene å lage store marger på hver side av teksten slik at det blir god plass til å kode og kategorisere dataene. Siden uttalelsene bare skulle brukes for å analysere meningsinnhold, var det unødvendig å skrive alle digresjoner og ufullstendigheter i sitatene. Opptakene av intervjuene ble transkribert selv, noe som gav mange analytiske refleksjoner underveis.

Transkribering innebærer å klargjøre intervjumaterialet for analyse. Det vil si å oversette fra talespråk til skriftspråk. Kvale & Brinkmann (2010) beskriver det som en fortolkningsprosess som krever en rekke vurderinger og beslutninger for å sikre de mange detaljene som er

relevante for den spesifikke analysen. Notatene må være beskrivende og grundige. En god beskrivelse skal tillate leseren å tre inn i situasjonen, og å forstå det som foregår der (Fangen, 2010).

Det ble benyttet meningstolkning for å få en bredere fortolkning av beskrivelsene i intervjuene. Det gav en dypere mening av funnene i transkriberingen. Formuleringene inneholder bevis og argumenter for å bevare legitimiteten (Kvale & Brinkmann, 2010).

### ***3.11 Analyse og tolkning av datamaterialet.***

Etter gjennomføring av undersøkelsene var datamaterialet en feltbok med notater, lydopptak fra intervjuene og transkripsjon av disse. Dette empiriske materialet taler ikke for seg selv. For å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene ble det foretatt en analysering og fortolkning ved hjelp av teorier og egen forforståelse. I følge Johannessen et al. (2010, s. 164) betyr å analysere å dele noe opp i biter eller elementer, og å tolke betyr å sette noe inn i en større ramme eller sammenheng. Siden både observasjonene og intervjuene består av tekst kunne de analyseres på samme måte. Det finnes ulike modeller for å analysere og tolke kvalitative data på, og en av de mest brukte i fenomenologisk forskning er innholdsanalyse. (Johannessen et al., s. 173). Det første steget i denne analysen var å få et helhetsinntrykk av datamaterialet. Observasjonsnotatene fra uteskolen og det transkriberte materialet fra de tre intervjuene ble lest grundig gjennom. Ved å lese datamaterialet flere ganger ble det stadig funnet nye betydninger og mønstre av hva som foregikk. I denne prosessen ble utsagn og lange setninger forkortet og komprimert for å få frem tekstens meningsinnhold knyttet opp til problemstillingen. Johannessen et al. (2010) beskriver denne prosessen som en meningsfortetning.

Videre for å få et bedre overblikk over fokusområdene for observasjonene og svar på de spørsmålene som ble stilt i intervjuene, ble den neste fasen å kategorisere og kode meningsinnholdet. «Koding brukes for å avdekke og organisere de meningsfulle utsnittene og bidra til å redusere og ordne datamaterialet slik at det blir lettere å analysere det» (Johannessen et al., 2010, s. 174). Postholm (2010) viser i figur 5.1 s. 93 et eksempel på hvordan det transkriberte materiale ble kodet og kategorisert med analysebeskrivelser.

Den tredje fasen kalles kondensering. Da ble materiale redusert ytterligere ved at de delene av teksten som var kodet, ble trukket ut og dannet meningsforståelse. Tekstmaterialet ble på denne måten forkortet slik at materialet fikk korte presise beskrivelser av tekstene.

I den siste fasen ble materialet sammenfattet slik at kategoriene representerer helheten. Gjennom analysen var målet å kunne trekke paralleller, og å se likheter og ulikheter mellom informantene. På den måten skapes det et overblikk over hva som er relevante data for å besvare problemstillingen. Kjernen i denne prosessen er hermeneutikk (jfr. kapittel 4.1). I følge Fangen (2010) gjør det seg gjeldende under hele forskningsprosessen i form av en evig runddans mellom teori, metode og data etter hvert som forskningen gav mer kunnskap på området.

## 4.0 Resultat og tolkning av data

I denne delen av oppgaven vil resultatene fra forskningen bli presentert. Her er det forsøkt å finne mening og å tolke utsagn og handlinger fra informantene. Resultatene gjenspeiler hovedlinjene i datamaterialet fra intervjuene med lærerne samt observasjonene i uteskolen. Observasjonene består av observasjon i klasserommet i forkant av uteskolen, observasjon av frie og styrte aktiviteter i uteskolen, og i en av klassene ble det også gjort observasjon av etterarbeidet i klasserommet. De ble utført for å få en direkte tilgang til uteskolen i praksis for å observere hvordan møtene med samspill mellom lærer og elev og elevene imellom fungerte. Denne naturlige settingen gav en bedre oppfatning av det lærerne snakket om i intervjuene.

Gjennom fortolkning av intervjuene og observasjonene ledet analysen frem til fire hovedkategorier. I hver kategori vil beskrivelsene av datamaterialet fra intervjuene være i fokus, men observasjonene fra uteskolen vil også bli beskrevet der det er relevant for oppgaven. Innholdskategoriene som vokste frem under analysen for å kunne besvare problemstillingen er følgende:

- Lærerrollen i det utvidede læringsrommet.
- Sosial læring i det utvidede læringsrommet
- Mangfoldige mestringsopplevelser i det utvidede læringsrommet.
- Helhetlig læring i det utvidede læringsrommet.

Disse kategoriene vokste frem gjennom flere prosesser, hvor essensen av det innsamlede datamaterialet belyser problemstillingen om hvilke muligheter bruken av et utvidet læringsrom gir i forhold til relasjonen mellom lærer og elev, og mellom elev og elev. Lærerne har mange erfaringer og meninger om hvordan uterommet påvirker relasjonsbyggingen positivt.

Lærerne trakk frem lærerrollen som en sentral faktor for hvordan skape gode relasjoner til elevene gjennom bruk av det utvidede læringsrommet som læringsarena. De fremhevet uterommet som en naturlig og autentisk arena hvor læreren lettere blir ordentlig kjent med elevene. De gav uttrykk for mer tid ute til å samtale med hver enkelt elev. De får se elevene med nye øyne og møte dem på deres premisser. De opplever seg mer tilgjengelig for elevene ved å være tilstede hele tiden. De poengterte viktigheten med planlegging og gjennomføring av uteskolen med faglige og sosiale mål, og at det er avgjørende med struktur i form av regler og rutiner. Lærerrollen skal vise omsorg, men samtidig har kontroll og struktur på uteskolen.

Den sosiale læringen var også gjennomgående i intervjuene med lærerne. Lærerne fremhevet gruppearbeid som en viktig organisering ute, da elevene hjelper og lærer av hverandre. De mener denne sosiale samhandlingen i autentiske situasjoner utfordrer og utvikler elevenes sosiale ferdigheter. De får oppleve hverandre fra andre sider enn inne i klasserommet. Det bygger det opp relasjonene mellom elevene og skaper en fellesskapsfølelse.

Gjennom alle intervjuene ble det lagt vekt på mangfoldige mestringsopplevelser hos elevene. Det å mestre på en annen arena enn i klasserommet. Lærerne fremhevet variasjon i innholdet ute. Det resulterer i at alle elevene kan bidra og lykkes med noe. De får positive tilbakemeldinger og anerkjennelse fra medelever, noe som styrker hver enkelt elevs selvoppfatning.

Lærerne løftet frem muligheten elevene har til å bruke hele kroppen til å nærme seg faglig og sosial læring ute. De får førstehåndserfaring gjennom egenaktivitet som har en funksjon i det virkelige liv. Det de erfarte ute blir knyttet til opplæring i klasserommet. Denne helhetlige læringen legger grunnlag for ei sterkere inkludering av alle elevene. Det forutsetter imidlertid at læreren tilpasser innholdet med variasjon av oppgaver slik at alle elevene får oppleve mestring.

For å gi leseren en bedre forståelse av resultatene av datamaterialet og tolkningen av den, vil informantene og deres undervisningsopplegg bli presentert i det følgende.

#### ***4.1 Bakgrunnsinformasjon om informantene og deres klasser.***

Undersøkelsen ble gjennomført på skoler i Nordland fylke. Observasjonene ble utført i klasser fra 1. til 5.trinn. Det er klasser som jevnlig bruker uteskole i undervisningen. Tiden med uteskole varierte i omfang fra økter med 3 timer til en hel skoledag.

##### ***4.1.2 «Tora»***

Tora er lærer for en 5.klasse med 26 elever. Skolen ligger i en by med gangavstand til et nærområde med tilgang til fjæra og skogen. Klassen har ingen fast dag i uka med uteskole. Hun gjennomfører imidlertid uteskole så ofte hun kan når det passer inn med temaene de arbeider med i skolens fag.

Tema for uteskolen den første dagen med observasjon var plantelivet i skogen. Målet for uteskolen var å plukke planter til å lage et herbarium, og å plukke høstblader i ulike farger til å lage høstbilde. Oppgavene skulle gjennomføres med samarbeid i grupper. Den andre dagen med observasjon var temaet stjerneorientering i nærmiljøet. Elevene hadde faglige og praktiske oppgaver i grupper, men med nye gruppesammensetninger enn forrige dag.

#### **4.1.3 «Vibeke»**

Vibeke er lærer i en 2.klasse, som består av 17 elever. Denne klassen gjennomfører uteskolen sammen med parallellklassen. Det er en lærer og en assistent i hver klasse. Skolens beliggenhet er i utkanten av en liten by. Skolen er bare et steinkast fra marka og fjellet og noen hundre meter ned til sjøen. De benytter seg av alle disse arenaene i uteskolen en dag i uka gjennom hele året. Den dagen det ble foretatt observasjon var temaet vann. Elevene skulle i grupper samarbeide om å lage hvert sitt vannhjul.

#### **4.1.4 «Beate»**

Beate jobber som lærer på en fådelt skole der 1.-4.klasse har uteskole sammen en dag i uka. De er totalt 22 elever fordelt på disse fire klassetrinnene. Det er tre lærere og to assistenter sammen med elevene når de har uteskole. Skolen ligger i ei bygd med et stort og fritt uteområde som de ofte benytter seg av. De har uteskole en dag i uka i tillegg til at de bruker skolens nærområder i ulike prosjekter gjennom hele året. Under observasjonen skulle elevene skulle lage et mattetroll i et skogsområde som de bruker jevnlig. Kriteriene var at trollet kun skulle inneholde naturmaterialer, kroppen skulle ha geometriske former og i tillegg være symmetrisk. Trollet skulle lages i aldersblanda grupper med 3-4 elever i hver gruppe, der alle elevene i hver gruppe måtte bidra.

### **4.2 Lærerrollen i det utvidede læringsrommet**

I intervjuene med informantene ble det rettet oppmerksomhet mot hvordan lærerne begrunner det utvidede læringsrommet som læringsarena, og hvordan de gjennom bruk av dette læringsrommet kan skape gode relasjoner med hver enkelt elev. Materialet viser at det er

bred enighet blant lærerne om at mulighetene er mange for kommunikasjon og sosial samhandling utenfor klasserommet. Lærerne trekker frem at de planlegger gjennomføringen av undervisningen ute med både faglig og sosialt innhold gjennom praktiske tilnærminger. Det er ikke bare en tur ut med elevene for å ha en pause fra lærestoffet. I denne sammenheng påpeker de viktigheten av at de opptrer som gode rollemodeller med hensyn til å vise positive holdninger til det å være ute. Videre fremhever lærerne mer tid i det utvidede læringsrommet, tid til å samtale med hver enkelt elev, se elevene med nye øyne og møte dem på deres premisser. De beskriver tiden ute med elevene som mer avslappet og et sted der både de og elevene blir mer seg selv. De får mulighet til å vise seg fra nye sider, og lærerne føler seg mer tilgjengelige for elevene. De poengterer også at det er viktig med tydelige regler og rutiner, men at det samtidig må gis rom for frihet til at elevene får leke og utforske ting selv. Deres svar og fokus vil i det følgende bli utdypet.

#### ***4.2.1 Måltrettet læring gjennom praktiske tilnærminger***

Alle tre lærerne definerer bruken av det utvidede læringsrommet i skolens omgivelser som en arena for både faglig og sosial læring. Den sosiale læringen blir av lærerne ansett som viktig, og den generelle delen av læreplanen blir løftet fram. De gir tydelig uttrykk for at læreren må mestre å flytte undervisningsaktiviteten ut av klasserommet slik at det ikke bare blir en tur uten læringsaktiviteter. I dette innebærer det også at denne læringsarenaen brukes regelmessig og måltrettet. De uttrykker alle viktigheten av å gjøre noe praktisk med elevene ute gjennom aktivitet, samarbeid og refleksjon. Tora forklarer det slik:

For meg handler det om å være ute, vi er ikke inne på klasserommet. Og at det er mer enn en tur. Den skal jo ha læringsmål, og vi skal ta med oss det faglige ut. Sånn at vi har undervisning og oppgaveløsning. Det skal være aktiviteter som er faglig knyttet, men at vi går ut av klasserommet. Den sosiale og den generelle delen av læreplanen får mye større plass i hodet mitt når vi har uteskole. Jeg ser mange ganger i etterkant at nå har vi brukt den generelle delen mye mer og vært mye mer oppmerksom på den ute enn når vi er inne. Men jeg er ganske nøye på at vi har et fagmål også når vi skal ut og ha uteskole.

Tora sitt svar gir et bilde av en læringsarena der det ikke bare blir en tur for elevene, men at den skal ha faglige og sosiale ferdighetsmål. Det skal være en arena for læring og utvikling. Hun tilfører elevene ei allsidig opplæring i uteskolen med flere praksisformer. Dette kommer også til uttrykk i Vibekes utsagn:



Det er viktig å ha tro på at det du gjør på lang sikt får stor utvikling på alle områder, både faglig, motorisk og sosialt. Hvis vi hadde hatt, kan du si, en turdag en gang i måneden for å lage bål, grillet litt og lekt, da tror jeg ikke at vi ville hatt det samme utbytte. Ja du får ei fin stund ute, men det handler om at vi prøver å tenke bevisst på mange områder.

Lærerne legger her frem den didaktiske betydningen av å ta i bruk læringsarenaen utenfor klasserommet. Gjennom gode rutiner og tilpassede utfordringer for elevene skaper dryppvise øvinger utvikling over tid.

Lærerne trekker frem at bruken av det utvidede læringsrommet bør være en integrert del av skolens opplæring forøvrig, og må sees i sammenheng med det som skjer inne i klasserommet. Beate beskriver det slik:

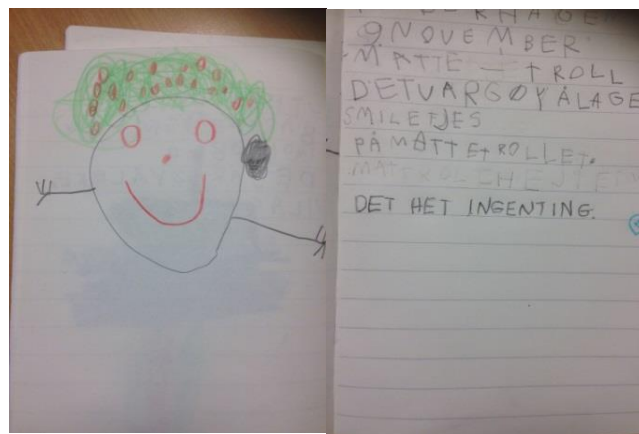
Den sosiale delen utenfor klasserommet er kjempeviktig for det er anledningen for de gode samtalene som man ikke har i samme grad i klasserommet, og man blir bedre kjent med hver enkelt elev. Det må også legges mer faglig innhold i aktivitetene. Det trenger ikke å være et ferdig undervisningsopplegg, men at elevene får erfare ulike ting. Ikke bare å se at en voksen gjøre det, men at det kan være gruppeoppgave. Videre å trekke de erfaringene man gjør ute med seg inn igjen i klasserommet etterpå.

De definerer det didaktiske arbeidet i det utvidede læringsrommet som en del av en helhetlig opplæring der de reflekterer og følger opp aktivitetene inne i klasserommet. Ute i praksis møter elevene mye av det de har pratet om i teorien inne i klasserommet, og motsatt. Det blir en nær og tydelig sammenheng mellom det som skjer i og utenfor klasserommet.

Observasjonene bekrefter lærernes uttalelser. I klasserommet fikk elevene hverandres opplevelser av virkeligheten fra uteskolen. De fortalte om samarbeidet i gruppene med å lage mattetrollet og hvordan det fungerte. Etterpå skrev og tegnet de om det i uteskoleboka. Konflikter og uenigheter som hadde oppstått ute ble også bearbeidet inne i etterkant.



Figur 3 Mattetrollet i naturmaterialet  
(fotograf Randi Eilertsen)



Figur 4 Mattetrollet i uteskoleboka (fotograf Randi Eilertsen)

### 4.2.2 God rollemodell

Lærerne mener det er av stor betydning at de opptrer som gode rollemodeller sammen med elevene. Med det mener de at personlig engasjement ved å være positiv og vise et godt humør er viktige momenter for å få elevene motivert til å være ute. Det stimulerer elevenes nysgjerrighet og interesse tross «dårlig» vær og føre ute. Vibeke sier det slik:

For det første må du jo ha interesse og lyst til å være ute. Jeg tror at hvis du føler deg tvunget inn i noe, så gruer du deg bare. Og spesielt siden vi kan ha et sånn variabelt vær. Hvis jeg er motivert for noe, så selger jeg det jo inn hos elevene. Når du var med oss på uteskolen, så regnet det jo i bøtter og spann, men det var jo ikke et tema hos ungene. De er jo vant til å være på tur i all slags vær, og vi har vært på skitur hvor vi ikke har sett personen foran oss i løypa en gang. Så lenge de er opptatt med aktiviteten og ser en mening med det de gjør, så er det ikke været noe tema hos ungene.

Læreren blir et forbilde for elevene, både praktisk og mentalt, ved å være positiv og vise en god holdning til å være ute og ha uteskole. Ved å være en god rollemodell får det elevene til å være mottakelige og utfordre seg selv i uteskolen. Følgende observasjon kan fremheve dette:

En av elevene, Lars, ønsker ikke å gå på uteskolen. Han gjentar seg og sier «Tora, men æ vil ikkje gå på uteskolen i dag.» Lærer svare som tidligere i samme munter, men bestemt tone: «Men det skal du, vi skal alle gå på uteskolen. Det kommer til å bli gøy.» Lars blir igjen i garderoben når klassen går ut for å stille på rekker. Assistenten, som er ny for klassen denne dagen, går inn for å hente han. Hun lykkes ikke med å få han ut til resten av klassen, og lærer går da inn for å snakke med han. Etter noen få minutter kommer læreren og eleven hånd i hånd ut til de andre. Eleven smiler og ser fornøyd ut, og stiller opp sammen med læreren fremst i rekka. Senere på tilbaketuren fra uteskolen går lærer fremst hånd i hånd sammen med blant annet Lars. Hun spør Lars om han har hatt en fin uteskole. Eleven svarer med en gang smilende: «Ja det va en kjæmpefin tur!» Lærer svarer da spøkefullt: «Kan du ikkje tænk på det neste gång æ må tveng dæ då?». Eleven svarer så like smilende «Tora, neste gång kan du jo bære sei vær så snill tell mæ.

Tora viser her at hun ivaretar de to sentrale dimensjonene kontroll og relasjonsvarme på en respektfull måte. Hun fremstår som en naturlig autoritet ved å være veldig tydelig og bestemt ovenfor denne eleven ved å si at alle elevene skal være med på uteskole, samtidig som hun viser varme ved å være positiv, bry seg og motivere denne eleven til å ha lyst til å delta på uteskolen. Det er også av betydning at hun kjenner eleven godt. Lederstilen som læreren her viser skaper trygghet for eleven. Hun stiller krav og forventninger til hva som kreves av han på en omsorgsfull måte.

### 4.2.3 Tid til samtaler

Tidsdimensjonen er en sentral faktor i det utvidede læringsrommet. Alle lærerne fremhever at de får mer tid til elevene ute, tid til å snakke med hver enkelt, og til å bli kjent med dem som enkeltindivider. De opplever at de ikke hadde blitt så godt kjent med elevene om de ikke hadde vært sammen med dem på uteskolen. Lærerne blir bedre kjent med elevene gjennom samtalene, ved at de får se hvordan elevene reagerer på forskjellige situasjoner, og hvordan de løser utfordringer. De opplever at det blir annerledes ute enn inne. Tora sier følgende om dette:

Det er mer tid til uformelle samtaler ute, og jeg blir kjent med hver enkelt elev, både faglig og sosialt, for elevene blir også mer avslappet ute. På uteskolen har jeg mye mer mål som er formulert med at «Nå skal vi finne ut av ...», mens inne så har jeg sånn «2+2=kom med et svar.»

Tiden til samtalen gir en uvurderlig mulighet til å etablere og opprettholde gode relasjoner til hver enkelt elev. Det blir en mer naturlig arena til å være menneske, ikke bare lærer og elev, og skuldrene senkes hos både elevene og lærerne. Inne i klasserommet er det en hektisk hverdag med et jag etter å oppnå faglige mål.

Lærerne er opptatt av muligheten til å snakke med elevene om noe annet enn bare fag. De forteller at disse samtalene skjer både når de går til og når de kommer tilbake fra uteområdet, og at det hele tiden skifter hvilke elever som søker til dem for å fortelle om noe de har opplevd. Etterpå går de videre og er sammen med de andre elevene. Det ble poengtert fra dem alle at slike samtaler ikke skjer i klasserommet. Tora uttrykker det slik:

Det er uten tvil bedre ute enn inne i klasserommet, fordi at man har bedre tid til samtaler. Det blir litt som sist vi hadde uteskole, da var det en gutt som fortalte meg at gammelonkelen var død. Og hadde det vært i klasserommet så hadde jeg enten hatt 25 andre som satt og ventet på at jeg skal gå videre i undervisningen eller så hadde jeg 25 andre, der kanskje halvparten trengte hjelp til noe, sant? De sitter og venter på noe. Men det gjør de ikke ute. Så ute fikk jeg tid til liksom «åh har han dødd, var det uventet?» Jeg fikk pratet med eleven i stedet for at det var et sånn «ja det var trist» Jeg fikk tid til ordentlig å prate med han. «Hva vet du, hva har skjedd, hva føler du, hva synes du rundt det, skal du i begravelse?» Ikke sant?

I det utvidede læringsrommet får lærerne tid til å bry seg om elevene, og gi dem emosjonell støtte ved å lytte til det de har behov for å fortelle. Gjennom disse personlige samtaler i uteskolen får de tettere kontakt og kan bygge opp tillit med den enkelte elev. Beate beskriver det slik:

Inne i klasserommet er timen satt og planlagt, og vi skal gjøre det og det og det. Vi har jo samlingsstundene om morgenen, men det blir ikke på samme måte som når man er ute i lag. Det at de gjennom samtalen får tillit til meg, og at de da søker til meg og åpner opp ved å fortelle. Det er det jeg har opplevd som det mest verdifulle med uteskolen. Jeg får samtaler med elevene på en helt annen måte enn jeg får anledning til inne i klasserommet. På uteskolen har vi nemlig tid til de dype samtalene.

Lærerne uttrykker at relasjonsbygging krever tid. Det innebærer tid til å bli kjent med 24-timersmennesket. Inne er det vanskeligere å få til disse samtalene med enkeltelever. De beskriver de fysiske rammene i klasserommet som trangere, og elevene må ofte rekke opp hånda for å få si noe. Det blir nesten en konkurranse om å få taletid. Ute kan det derimot eksistere parallelle samtaler samtidig, og hver samtale får en egen ro og kvalitet.

#### ***4.2.4 Likeverdige forhold***

Lærerne løfter frem uteskolen som en mer uformell læringsarena i det utvidede læringsrommet, der lærer og elev er mer likeverdige. Med det mener de at det ansvarsforholdet som læreren har blir mindre synlig i uterommet. De løfter frem kommunikasjonen som friere fordi uterommet skaper en mindre formell og styrt ramme for kommunikasjon. Tora mener både hun og ungene inntar en annen rolle der de blir mer avslappet og mer seg selv. Hun sier hun får møte elevene som det mennesket han eller hun er. Men også at elevene får bli bedre kjent med henne. Hun beskriver det slik:

Når vi går ut så får jeg se den egentlige ungen, for de har ikke den rollen som de har inne så tydelig lenger. Klassens klovn kan slappe litt av når vi er ute, og det kan jo jeg også gjøre. Sånn at jeg blir mer ekte jeg også.

Det at elevene utenfor klasserommet får vist nye sider av seg selv, blir fremhevet under intervjuene hos alle lærerne. Lærerne mener at elevene får vist flere av sine evner ved å løse oppgaver som han eller hun ikke får mulighet til inne i klasserommet. Dette mener de skyldes at aktivitetsformene er annerledes ute enn inne, og at dette kan løfte frem enkelteleven. Observasjonene bekrefter lærernes utsagn om at forholdene ute ligger godt til rette for de mer uformelle rammene, der lærerne og elevene får et mer naturlig og likeverdig forhold. Læreren blir mindre autoritær, og både læreren og elevene blir mer ekte ved at de får vist flere av sine sider av seg selv. De blir bedre kjent med hverandre. Lærerne gir uttrykk for at deres rolle som lærer i kommunikasjon med elevene endrer seg i uterommet. Vibeke beskriver det med at hun da ikke er så mye «på scenen». Det er litt friere og mer pusterom.

Hun synes tiden med uteskole er noen gode timer for det er et veldig høyt tempo inne. Tora uttrykker sin rolle som lærer på følgende måte:

I klasserommet er jeg kun for å veilede og undervise, ingen ting annet. Det er ikke tid til noe annet. Men i uteskolen, blant annet under frileken, hva skal jeg gjøre da? Jeg kan jo verken veilede eller undervise, da skal jeg jo bare være der. Og da blir jeg litt venn eller nabokjerring som det går an å sette seg ned sammen med og sjabb litt om løst og fast, og så får vi nå se hvor det bærer hen. Det gjør vi jo aldri i klasserommet. Vi har jo aldri hatt frilek i klasserommet. 26 unger, johoo. Det går ikke. Mens i marka så er det sånn.

Sitatet beskriver hvordan uterommets rammer gir en helt annen ramme for samhandling og kommunikasjon enn inne. Observasjonene bekrefter dette gjennom mange slike uformelle samtaler mellom lærere og enkeltelever, og med elever i mindre grupper. Disse samtalene skjedde blant annet på transportetappen til og fra uteområdet, sittende ved bålet, under leken, på samlingsplassen før og etter styrte aktiviteter. Dette var samtaler som oppstod naturlig og spontant av seg selv. Observasjonen viste lærere som roser elevene og inviterer til dialog. Partene har et mer subjekt-subjekt forhold, der begge er likeverdige, selv om makt og ansvarsforholdet ikke er jevnt fordelt i relasjonen. Det er av sentral betydning for elevens selvforståelse hvordan læreren opptrer ovenfor den enkelte elev, da det kan gi eleven en anerkjennelse for den han eller hun er.

#### **4.2.5 Tilgjengelighet**

Lærerne sier at de opplever seg mer tilgjengelig for elevene i uteskolen enn inne i klasserommet. De gir uttrykk for at de i uteskolen kommer nærmere elevene og har høyere tilstedeværelse. De beskriver livet i klasserommet som mer av og på, der de ikke er tilgjengelig for elevene hele tiden. Et slikt eksempel er i friminuttene. Tora utdyper det med å si at hun ofte får andrehåndsinformasjon dersom det skjer konflikter i skolegården, og at det resulterer i at hun bare driver med «brannslukking». Det skyldes at hun må bruke friminuttene til å forberede neste undervisningstime. I uteskolen derimot er hun alltid til stedet. Lærerne gir uttrykk for at det er få konflikter i uteskolen. Dersom en konflikt oppstår, er de selv til stedet og får ofte løst den før den eskalerer. Da er det ikke er en eller annen tilfeldig voksen ute i et friminutt som ikke kjenner elevene, og som kanskje ikke har kjennskap til hvordan dagen til disse elevene har vært.

Lærerne fremhever denne tilstedeværelsen i uteskolen som veldig positiv for å kunne bygge opp relasjonen til hver enkelt elev. De begrunner det med at lærerens nærhet kan bidra til å bli

bedre kjent og etablere tillit. De mener det er lettere å ta de vanskelige samtalene og rydde opp i konflikter når de er blitt så godt kjent med hverandre. Tora gir et bilde av det på følgende måte:

Jeg tror at når jeg forsøker å vise en elev ekstra omsorg ute fordi at jeg kanskje lurer på om det er noe som er ekstra vanskelig nå, så kjenner de meg og vet at dette ikke er bare sånn at jeg stikker innom og sier «har du det bra?»

Tora gir her uttrykk for at det å være deltakende i fellesskapet sammen med elevene ute gir anledning til de personlige, fortrolige samtalene. Hun sier hun får anledning til å gi ekstra oppmerksomhet til enkeltelever som særlig trenger det den dagen. Gjennom feltarbeidet ble det observert at lærerne var til elevenes disposisjon gjennom hele uteskolen. Det var ingen lærere som gikk og tok seg en pause fra elevene. Elevene fikk anledning til å snakke med de voksne gjennom de ulike aktivitetene, og læreren gav elevene positive tilbakemeldinger, enten verbalt eller med kroppsspråket i form av et nikk, klapp på skulderen, et smil og lignende.

#### ***4.2.6 Regler og frihet***

I intervjuene la lærerne stor vekt på organiseringen av elevaktivitetene i uteskolen gjennom regler og rutiner for den sosial samhandlingen og opplæringen i fag. De påpekte at det er viktig å sørge for at læringsarenaen ute er preget av variasjon mellom de frie aktivitetene og det faglige fokus. Beate uttrykker det slik:

Når det gjelder lærerrollen er det jo også viktig å ha god struktur og rammer. I uteskolen er det imidlertid også viktig å gi elevene frihet til å kunne bevege seg i et område uten at vi trenger se dem hele tiden, så lenge de vet hvor de har lov til å bevege seg. For eksempel når de bygger hytte i skogen.

I den frie leken har lærerne satt rammer for hvor grensene går med hensyn til hvor i uteområdet elevene får være. Elevene får bevege seg fritt samtidig som de vet hvilke begrensinger som gjelder. Lærerne formidlet i intervjuene at denne vekslingen mellom regler og frihet gjør det mulig for elevene å skape og forsterke de sosiale relasjonene. Dette understøttes også i observasjonene der lærerne vekslet mellom frihet og faglig fokus. Det startet allerede på transportetappen fra uteskolen til de ulike læringsarenaene. Elevene ble først organisert i faste rekker langs bilvei, men når de tok av hovedveien fikk de gå sammen med hvem de ville. De grupperte seg i par eller i små grupper.

Det var ingen som gikk helt alene. Da hadde de en voksen hånd å holde i. Det var mye sosial og muntlig samhandling i form av åpne og frie dialoger av mye utenomfaglig innhold, blant annet snakket de om fotball, bursdager og spill. Tora sier at når de går transportetappen til og fra vil det være unaturlig av henne å bestemme hvem de skal gå sammen med, så der får de lov å gå med hvem de vil.

Lærerne uttrykker at elevene må forholde seg til regler og rutiner slik som i klasserommet begrunnet i at det skaper trygghet for både dem og elevene. Innenfor disse rammene er det imidlertid rom for at elevene får utfolde seg på en god og hensiktsmessig måte. De fysiske rammene endres og legger til rette for ei avveksling til klasserommets fire vegger med pulter stilt i rekker. Tora uttrykker viktigheten av å kjenne hverandre i uterommet. Hun utdyper det med å si at de har bygd opp relasjonen over ganske lang tid, så elevene vet hvor grensen for det meste er, og ting blir dermed forutsigbart.

De vet hvor de skal, de vet hva de skal gjøre der, og de vet at jeg bestandig har rom for frilek. De vet hvordan de skal oppføre seg, hva som er greit og hva som ikke er greit.

Hun har satt reglene for uteskolen og samtidig hatt fokus på å bygge opp en relasjon med elevene over tid, noe som gir anledning til å slippe litt på tøylene slik at elevene får pusterom til den frie leken.

I intervjuene uttrykker lærerne også at elevene er flinke til å se hverandre ute, og de oppdager fort hvis det er noen som trenger hjelp. Da kommer de og henter de voksne der de er. Tora utdyper det slik:

Det er den her tryggheten for ungene, og de er ikke alene. De oppdager veldig fort hvis det er noen som trenger hjelp, og da er det mye bedre at de vet hvor de skal finne meg enn at jeg går og leker sammen med dem i den frie leken.. Det har de ikke behov for, tenker jeg. I frileken vet alle hvor de finner meg til en hver tid. Så jeg prøver å være veldig forutsigbar for ungene hvor jeg er når vi har uteskole.

Lærernes beskrivelser av rutinene med balansen mellom regler og frihet, som også bekreftes gjennom funn i observasjonene, viser at uteskolen gjør det mulig å favne alle elevene på en god måte med fokus på en helhetlig læring med både faglig og sosialt innhold. Lærerne gir også uttrykk for at denne organiseringen endrer deres rolle som lærer ute. Tora beskriver seg selv på en måte som mer «rund i kantene», og at det er mulig siden de kjenner hverandre godt. Følgende sitat illustrer hennes tanker om regelledelse i uterommet:

Når du står inne i klasserommet, så står du jo framfor ungene og prater til et klasserom. Da får du på en måte en ufrivillig autoritær rolle. Men når jeg står ute i naturen og prater, så har jeg de framfor meg i en flokk eller de sitter fremfor meg i en halvsirkel. Jeg kan ikke være så streng og så tydelig og så avvisende og så ditt og så datt, for ute får jeg en annen rolle.

Sitatet viser at hun har forventninger til elevene, noe som også kan bekreftes fra observasjonene. Timene ute hadde en klar ramme og struktur, men dynamikken mellom læreren og elevene endret seg fra da de var inne. Under observasjonene fikk elevene mulighet til å utfolde seg uten at læreren skulle detaljstyre alt som skjedde. Skuldrene var mer senket, noe lærerne mener har en positiv innvirkning på relasjonsbyggingen, da de kan opptre som et medmenneske i tillegg til å være en tydelig leder.

### ***4.3 Sosial læring i det utvidede læringsrommet***

Jeg spurte informantene om hvordan bruken av det utvidede læringsrommet påvirker elevenes sosiale ferdigheter og relasjoner i elevgruppa. Det kom klart fram at lærerne har stort fokus på gruppearbeid i uterommet for at elevene skal hjelpe og lære av hverandre. De gir uttrykk for at aktivitetene i møte med de autentiske situasjonene i uterommet utfordrer og utvikler elevens sosiale ferdigheter. Dette sosiale samholdet med felles opplevelser der elevene får se hverandre fra andre sider enn inne, mener de styrker relasjonene mellom elevene. Elevene får oppleve verdien av å være en del av et større fellesskap. Deres svar i intervjuet er med på å gi et bilde av hvordan det utvidede læringsrommet kan bidra til utvikling av gode relasjoner mellom elever.

#### ***4.3.1 Samarbeid i grupper***

Lærerne understreker at elevene får kommunisert med hverandre på en helt annen måte ute enn de gjør inne i klasserommet. De organiserer elevene veldig ofte i grupper, noe som innebærer at elevene utfører ulike aktiviteter sammen. Det innebærer at elevene må være aktive, kunne samarbeide og kommunisere med hverandre. Tora begrunner denne organiseringen slik:

Den fremste tanken med gruppearbeid er at vi mennesker er sosiale, og det er i relasjoner vi lærer. Og at elevene mange ganger er mye bedre lærere for hverandre enn det jeg er. Hele poenget er jo at de skal lære av hverandre.



Alle tre klassene hadde gruppearbeid i den styrte læringsaktiviteten under observasjonene. Elevene skulle utføre oppgaver der de var avhengig av hverandre for å kunne fullføre. Det krevde at de måtte kommunisere med hverandre.

Tora forklarer at hun bruker ispinnetmetoden når hun deler elevene inn i grupper. Hun har 26 ispinner med navnene på elevene, og så trekker hun. De elevene som blir sammen har ansvaret i lag for å hjelpe, støtte, oppmuntre og spørre hverandre om hjelp. Hun bytter hver 14. dag på hvem de skal jobbe sammen med. Hun poengterer viktigheten av at elevene skal lære seg å samarbeide med forskjellige mennesker. Hun sier at ungene er veldig klar over og bevisst på hvorfor hun gjør det, og at de absolutt ser verdien av det selv også.

Elevene får se ny og nyttig kunnskap hos hverandre, og de gir hverandre bekreftelser. Det styrker den enkeltes selvhevdelse og selvoppfatning. Et slikt aksepterende miljø bidrar til at flere tør å eksponere seg selv for nye utfordringer.

Under den ene observasjonen laget elevene vannhjul. Etter gjennomgang av hvordan de skulle lage vannhjulet, ble elevene inndelt i grupper på 6 elever. De fikk kniver, melkekartonger og epler på deling. Innenfor hver gruppe skulle elevene samarbeide to og to om å lage ett vannhjul sammen. De fikk beskjed om å forske på hvordan de skulle få dette vannhjulet til å gå rundt, og de skulle passe på at begge i gruppa var deltakende. Elevene gikk ivrig i gang med arbeidet. De fordelte oppgavene seg imellom, og det var høy elevaktivitet. Jeg fulgte en gruppe med to gutter litt tettere enn de andre elevene. De jobbet iherdig med å lage dette vannhjulet. Etter en stund ropte de på læreren: «Vi trenger litt hjelp til å skjære i eplet, men vi har fått på akslingen. Se her!» Elevene viste stolt frem eplet sitt til læreren. Læreren smilte, gav dem positive tilbakemeldinger og tommelen opp.

Det var mye dialog i bevegelse mellom elevene. Jeg observerte at elevene spurte lærerne mye om hvordan de skulle få til å lage vannhjulet, og det skapte en gylden mulighet for læreren til å møte elevene på deres premisser. Lærerne gikk rundt og fikk høre hva elevene på de ulike gruppene tenkte, og de kunne på den måten veilede, ansvarliggjøre og anerkjenne elevenes arbeid.

Etter hvert ble elevene klare til å prøve vannhjulet i elva. De to guttene jeg observerte hadde satt to melkekartongbiter i eplet, og de hadde ei aktiv utforskning av vannhjulet nede i vannet. De formidlet til lærer at den ikke fungerte. Hun spurte dem om hva de kunne gjøre for å få akslingen (strikkepinnen) til å gå rundt. De svarte at de skulle prøve med to kartongbiter til. De gikk tilbake til plassen der de har utstyret sitt, skar opp to biter kartong, og satte begge

bitene inn i eplet. Etterpå gikk de tilbake til elva og prøvde på nytt. De holdt på hver sin side, og vannhjulet fungerte med en gang med å snurre rundt. De lo og ropte til hverandre «Ja, vi fikk det til!»

Denne gruppebaserte læringsaktiviteten inviterer til parallelle samtaler mellom elevene. Det ble observert stor kommunikasjon der de gjennom samtaler og meningsutvekslinger diskuterte og forsket seg frem til en løsning på vannhjulet som virket. Elevene fordelte oppgaver og hjalp hverandre. En slik åpen oppgave med å lage et vannhjul handler ikke om å få ett svar «med to streker under», der det bare finnes en løsning. Det var ingen vannhjul som var helt like, men alle fungerte likevel slik de skulle. Noen hadde tre biter kartong, mens andre hadde flere. Ved slike typer oppgaver med samarbeid blir elevene øvet opp til selvstendig tenking, og til å ha tro på egne og hverandres ferdigheter, og der de sammen må vurdere om løsningen de valgte er bra nok. De ser hverandre med nye øyne. Tora uttrykker det slik:

Elevene sier at de blir litt overasket av og til, at de har lært seg ikke å undervurdere andre. Og da har du jammen meg lært noe! Og det er jo også fordi i klasserommet så er det sånn at enten er det matte eller norsk eller engelsk, og så er det veldig sånn stereotyp. Hun er god i matte, men kan ikke engelsk. Hun skriver veldig mye når hun endelig får skrive i norsk, og hun blir aldri ferdig å lese. Inne setter de hverandre veldig i bås, og det forsvinner jo når de kommer ut.

Barna opplever hverandre fra andre sider gjennom større grad av frihet. De får utfoldet seg mer, og denne eksponeringen i felleskap har betydning for medelevers opplevelse av seg selv. Beate påpeker at gruppearbeid gir dybdelæring ved at de ikke bare får lest eller hørt, men de er nødt til å delta i en samtale, de må gjenfortelle, de må hjelpe noen, eller de får hjelp selv. Lærerne sier at læringen skjer i relasjoner mellom mennesker, ikke i enkelthodene. Ikke minst lærer de seg å ta vare på hverandre. I gruppearbeid utfordres elevene nettopp til å hjelpe hverandre for å finne felles løsninger.

### ***4.3.2 Utvikling av sosiale ferdigheter***

I intervjuene kom det frem at lærerne har fokus på sosial læring som en del av undervisningen ute. De mener at de autentiske situasjonene bidrar til utvikling av sosiale ferdigheter hos elevene. Disse situasjonene opptrer både gjennom de planlagte og de styrte aktivitetene, og ikke minst gjennom leken i de frie aktivitetene.

Vibeke sier at elevene lærer å fungere bedre sammen fordi det skjer så mye sosial samhandling som utfordrer deres sosiale evner. Hun mener at uteskolen derfor så absolutt har betydning for utvikling av sosiale ferdigheter.

Vibeke sier det handler om å lære å forholde seg til de andre menneskene rundt seg. Hun erfarer at vi nå til dags har mange «prinser» og «prinsesser» som er veldig egosentriske. I løpet av 1.klasse og til nå i 2.klasse ser hun imidlertid en større harmoni i gruppa. Det var flere konflikter forrige skoleår. Det var mye fokus på konkurranse. Elevene trodde de konkurrerte uten at det var konkurranse. Det var lett for at de dyttet og slo til hverandre hvis de var uenige eller ikke kom først. Dette skoleåret er det imidlertid roligere med færre konflikter mellom elevene. Hun begrunner det med at elevene gjennom uteskolen har fått anledning til å bli kjent med hverandre på en annen måte ute enn inne. I klasserommet er opplæringen veldig lærerstyrt, og da er det mye fokus på henne uansett hvordan de sitter, om det er i buss, i par, i hesteko eller i grupper. Det blir ikke så mye rom til samspill, mens ute er elevene nødt til å håndtere. Hun sier de i uteskolen pleier å organisere elevene i lekegrupper, litt styrt i fra de voksne, for å få øvet dem på samarbeid, og å tåle å tape hvis det er konkurranse.

Lærerne er tydelige på at uteskole er en god arbeidsmåte for å utvikle empati og ta hensyn til hverandre. De forsøker å legge til rette for aktiviteter som krever at elevene utfordres sosialt. Lærerne mener elevene gjennom bruken av det utvidede læringsrom er blitt flinke til å ta vare på hverandre, og de kommer og gir beskjed hvis det er noen elever som ikke har det så bra, for eksempel at de trenger hjelp til noe. Tora illustrer det med følgende eksempel:

Ute blir det også for dem litt mer uformelt. Hvis en elev som skal ned fra «storsteinen» er redd, så er det nesten hvem som helst i klassen som kan strekke ut ei hand. Det er ikke avhengig av at det er en på gruppa eller læringspartneren. De er flinke til å ta vare på hverandre.

Dette illustrer at elevene gjennom fellesskaperfaringer lærer seg til å se hverandre ved å vise omsorg. Beate forteller at elevene hjelper hverandre å pakke sekkene, og hvis en elev er kald er det alltid en medelev som kan låne bort et ekstra par votter. Når det gjelder å ta vare på seg selv, gir hun uttrykk for at det er noen elever som er mer selvstendig enn andre, og da kan de som ikke er så selvstendig lære av dem. De elevene som er flinke og kan dette, går da foran som et godt eksempel.

Observasjonene viste mye læring av sosiale ferdigheter i klassene, og bekrefter dermed lærernes uttalelser. Elevene får oppleve autentiske mestringer av sosiale ferdigheter. De lærer seg å tilpasse seg fellesskapet. De må følge regler og beskjeder som blir gitt, og lære seg å vise ansvarlighet og gjøre sin del av fellesoppgaver.

Selvhevdelsen vokser ved at elevene våger å eksponere flere sider av seg selv ute. Følgende observasjon i en aldersblanda gruppe som laget mattetroll av naturmaterialer viser en slik praktisk tilnærming til sosial læring:

Nora, ei jente i 2.klasse på gruppa, har «satt seg litt på bakbeina». Hun ønsker å lage magen og hodet til trollet av mose, mens de andre på gruppa er begynt å lage trollet av en stor tue på bakken. En jente i 4.klasse tar da ansvaret og spør resten av gruppa: «Hvem vil lage et troll av mose, og hvem vil lage et troll av denne haugen?» Alle rekker opp hånda for å svare, og når alle har svart sier jenta: «Da må vi bruke denne, siden flertallet vil lage troll av denne haugen. Men Nora, vi kan bruke mosen til hårpynt, hvis du vil?» Nora smiler og nikker. «Kom så går vi og finner mer mose, og kanskje finner vi steiner til øynene?» Så går de hånd i hånd sammen til bekken.

Dette illustrerer at den eldste jenta viser evnen til å ta andres perspektiv og forstå den yngre jentas følelser og intensjoner. Samtidig er hun et eksempel for de andre på gruppa hvordan denne utfordringen lar seg løse. Beate, som jobber med elever i aldersblanda grupper, fremhever denne måten å organisere elevene. Hun opplever at de eldste kan hjelpe de yngre, og likedan viser det seg at det går begge veier. Det er nemlig ferdigheter 1. og 2.klasse mestrer som ikke 3. og 4.klasse kan like godt. Elevene får utvekslet erfaringer.

### ***4.3.3 Relasjonsbygging mellom elevene***

Et viktig moment ved sosial læring i det utvidede læringsrommet er den relasjonen som skapes mellom elevene. Elevene får se hverandre på ulike arenaer, ulike mestringsområder, og de lærer hverandre da bedre å kjenne. Lærerne fremhever dette som kjempe verdifullt i uteskolen.

Tora sier det slik at når de drar ut, så får elevene bruke flere sider av seg selv. Det kan være han som sier minst inne i timen, som ute plutselig er den som sier: «Jeg vet hvor den lapper ligger! Jeg har stålkontroll, følg etter meg!» Det har ingen ting å si om en elev er dårlig i for eksempel matematikk, for når de er ute er det jammen han som skjønner at hvis de bare kaster en stein til, så klarer de å komme seg over elva, for da er det steiner nok å trø på hele veien. Slik at den som er dårlig i matte inne i klasserommet, kan være den som er mest løsningsorientert ute. I uteskolen med en friere arena får elevene dermed oppleve hverandre fra andre sider som igjen kan styrke samholdet mellom dem.

Eksemplet viser at elever som kanskje ikke er så faglig sterke teoretisk kan hevde seg praktisk og oppleve mestring utenfor klasserommet. Slike opplevelser der elevene støtter og hjelper hverandre med sine sterke sider har betydning for å skape et godt læringsmiljø.

Lærerne uttrykker i intervjuene at de prioriterer dette i uteskolen, og ser det som en av sine viktigste oppgaver å få elevene til å etablere vennskap.

Vibeke fremhever måltidet ute som en god arena til å bygge relasjoner. Hun forteller at de voksne alltid spiser sammen med elevene ute. Men hvis det er en elev som stadig søker til en voksen, og skal sitte alene sammen med henne uten at det er noen andre unger der som eleven har dialog med, da oppfordrer og hjelper hun denne eleven til å komme i kontakt og sitte sammen med andre elever å spise. Dette under forutsetning av at denne eleven ikke har noe personlig han eller hun ønsker å snakke bare med en henne om. Hun er opptatt av å få alle elevene til å oppleve verdien av å være en del av et elevfelleskap. Dette mener hun uteskolen har et stort potensiale til å bidra til.

Tora forteller at som regel er begge parallellklassene sammen på uteskolen, og de har forsøkt å få elevene mer spleiset på tvers av klassene. Hun overtok en klasse som ikke hadde praktisert uteskole de første skoleårene, og der elevene i de to klassene ikke kjente hverandre så godt.

Sånn at nå prøver vi å få det til, og vi så nå sist på uteskolen da vi var blandet, at det faktisk ikke var noen grupper der det bare var en klasse representert. Alle klyngene, der de satt og spiste, bestod av begge klassene. Det var ei salig blanding. Og da tenkte vi at vi hadde fått til noe.

Dette viser at lærernes relasjonskompetanse i uteskolen fremmer elevenes samhandling i ulike situasjoner i et rom hvor læring og lek glir over i hverandre. Både gjennom praktiske oppgaver og sosiale opplevelser forholder elevene seg til hverandre. Det understøttes i observasjonene der elevene var sammen og viste mye humør og glede både i de praktiske oppgavene, under lek og måltid, og på transportetappen til og fra uteområdet.

#### ***4.3.4 Fellesskapsfølelse***

Lærerne gir uttrykk for at opplevelsene i det utvidede læringsrommet styrker fellesskapsfølelsen mellom elevene. De får mange opplevelser sammen der de jobber mot et felles mål, noe som har en positiv effekt på samspillet mellom elevene.

Elevene og lærerne kommer også nærmere hverandre i uteskolen. I observasjonene gav lærerne rom for både fri og styrt lek, i tillegg til at elevene ble satt til å gjøre praktiske og faglige oppgaver i grupper. Et godt eksempel som illustrerer styrking av det sosiale fellesskapet er en observasjon fra frileken til en av klassene:

Etter matstunden har elevene frilek. Noen av elevene fortsetter å prøve ut vannhjulet, og leker med det. Flere av de aktive guttene leker lenger bort ved elva. Sammen leker de at pinnene i vannet er ulike fisketyper, som de forsøker og «fiske opp» fra elva. Aktiviteten er høy og de samarbeider om å få tak i pinnene. En av lærerne kommer bort til dem. «Vibeke, Vibeke, vi har fått en diger fisk på kroken! Det er en blåkval!» roper en av guttene henrykt. Lærer smiler overaskende og svarer nesten like henrykt tilbake: «Hva sier dere? Har dere greid å fange en blåkval! Det var ikke verst!» Guttene smiler, og fortsetter med leken.

Lærerne mener denne sosiale samhandlingen er av uvurderlig verdi for både ungene og de voksne, for de blir kjent med hverandre på en annen måte enn de blir i skolegården og i klasserommet. Beate uttrykker at det er allment kjent både for unger og voksne, hvilken stor betydning uteskole har for trivsel. Hun beskriver at de kan møte motstand til å være ute når det er dårlig vær. Men hun opplever bestandig at elevene er fornøyde når de kommer tilbake. Selv om det er dager om vinteren at noen fryser og ikke er riktig kledd, så gir elevene uttrykk for at de har hatt det fint likevel. Hver gang de kommer tilbake fra uteskolen så kjenner hun på den løfta stemninga som er i gruppa. Alle er glade og fornøyde, og det er ofte elevene synger på tilbaketuren.

Jeg tror det skyldes en kombinasjon av at de er i bevegelse og at de får tid til leken i lag. Vi ser også unger som leker sammen på uteskolen, men som ikke nødvendigvis er sammen i skolegården. Det synes jeg er fint.

Observasjonene understøtter Beate sine utsagn om fornøyde elever. Det var elever med smil om munnen i et sosialt samspill der ingen stod alene utenfor. I situasjoner der noen av elevene var uenige eller misfornøyde med noe, var lærer raskt til stedet og hjalp elevene, enten med å rydde i konfliktene før de fikk utviklet seg eller med annen omsorg og støtte. Det var få korrigeringer, og i stedet var det mye ros og anerkjennelse å observere. Lærerne uttrykker at uteskolen er med på å utvikle glade unger som trives fordi de føler seg akseptert og trygg i et miljø preget av fellesskap. De får tro på egne ferdigheter og står da bedre rustet til å fortsette videre skolegang.

#### ***4.4 Mangfoldige mestringsopplevelser***

Opplevelsen av mestring for elevene i det utvidede læringsrom er tydelig i utsagnene fra lærerne. De påpeker at uteskolen er en arena med mestringsopplevelser for alle elevene, og kan på den måten bidra til at skolen oppleves positivt for alle. Kanskje særlig for dem som sliter faglig inne og sjelden opplever mestring i klasserommet. I intervjuene spurte jeg om deres bruk av uteskole kan være en motivasjon for elevenes læring. Lærerne fremhever at de i uteskolen kan møte den enkelte elev på elevens premisser, da mulighetene ute er mange og varierte. Alle får til noe og lykkes med noe ute. En slik læringsarena mener de skaper motivasjon, og bidrar til at elevene får positive tilbakemeldinger fra både medelever og de voksne.

##### ***4.4.1 Å mestre på en annen arena.***

Det var gjennomgående i intervjuene at bruken av det utvidede læringsrommet helt klart bidrar til at elevene får oppleve mestring. Tora forteller at de jobber en god del i klassen med at vi mennesker mestrer forskjellige ting og at det er greit. Hun sier det er noe å mestre for alle når de kommer ut fordi elevene frigjør seg fra boka og de tankene de har inne. Det er ikke bare hun som ser dem i de ulike arenaene, men at de i høyeste grad ser hverandre i de ulike arenaene på en annen måte enn inne i klasserommet. Elevene får i uteskolen vist flere sider av seg selv både for læreren og medelever, noe som endrer elevers oppfatninger av hverandre. Denne mestringen på noe annet bidrar til at de får medelevers anerkjennelse.

Dette kan også understøttes av observasjonene der det ble registrert mange positive tilbakemeldinger mellom elevene på ting de mestret. Der dette særlig kommer fram var i klassen som hadde stjerneorientering organisert i grupper. De skulle løse oppgaver som blant annet bestod av å bære hverandre, lage en statue sammen, danse jenka på rekke, finne noe i naturen som er typisk for høsten, løse gangeoppgaver og muntlig gjengi gloser på engelsk. Elevene mestret ulike ting, og de utfylte hverandre på oppgavene. De overøste hverandre med ros når noen på gruppa kunne bidra med svar på oppgavene.

Dette viser at ved å legge til rette for variasjon, noe lærerne i denne studien har gjort, vil det være noe å mestre for alle. Det vil kunne bidra til at elevene får en følelse av å lykkes, og å være verdifulle i samhandling med de andre elevene.

#### 4.4.2 Åpne oppgaver

I intervjuene kom det fram at lærerne legger til rette for at elevene skal få muligheten til å være utforskende i uteskolen. Det innebærer at oppgavene kan gjennomføres på mange måter, og at det ikke handler om å få det eneste riktige svaret. Tora beskriver det slik:

Det blir mer åpne oppgaver i uteskolen. Veldig mye mer åpne oppgaver, og veldig mer forskeroppgaver, som nå skal vi prøve å finne ut av eller nå skal vi se om. Du får ikke de oppgavene med to streker under svaret.

Tora sier at elevene lærer seg at oppgaver kan løses på forskjellige måter, og de lærer seg å samarbeide med forskjellige typer mennesker. Elevene får pratet, diskutert og utfordret hverandre. Hun beskriver oppgavene ute som «mindre firkantede», og det er mye mer greit for elevene å gjøre feil. Det er mindre skummelt å svare feil ute i marka enn det er i klasserommet. Det er større aksept for å tørre, for det er få fasitsvar i de oppleggene hun velger å ta med ut i naturen. Det vil si at det like gjerne kan være riktig det som gruppe 1 har gjort som det gruppe 2 har gjort, men løsningene er forskjellige likevel. Der er mestringsmuligheter for alle.

Observasjonene bekrefter det læreren beskriver om en større aksept for å tørre, og at samme oppgave kan gi mange riktige løsninger. Et godt eksempel som illustrerer dette var i uteskolen til Beate da elevene hennes skulle samarbeide om å lage mattetrollet. Gruppene lagde helt ulike troll, men at alle gruppene hadde likevel fulgt kriteriene for oppgaven. Det ble fem flotte mattetroll, som alle gruppene fikk applaus for. Følgende observasjon fra en av presentasjonene av trollene beskriver dette:

Læreren sier at alle må ta hverandre i hendene slik at de får laget en sirkel. Og så må alle høre etter mens gruppa forteller om sitt troll. Den eldste på gruppa starter. «Først fant vi en liten stein her som vi syntes var alt for smått til hode, så da fant vi en litt større stein. Og så har Randi og Julie vært og funnet rognebær til å lage munnen, og jeg og Levi har funnet mose til hår, så nesten alt er gjort i lag.» «Det er veldig bra! Hvor er symmetrien i dette?» svarer læreren «Det er sånn.» Eleven viser en loddrett symmetrilinje ned fra midt på hodet. Lærer smiler og nikker. «Den er veldig fin. Er det noen geometriske figurer på trollet?» «Tyttebær», svarer en annen elev på gruppa. «Ja, det stemmer. Er den to- eller tredimensjonal?» «Den er tre» svarer den samme eleven. «Og da kalles den?» spør lærer. «Kule.» svarer en annen elev på gruppa. Lærer gir elevene på denne gruppa skryt med å tilbakemelde at det ble et flott troll, og de andre elevene gav gruppa applaus ved å klappe.

Slike åpne oppgaver som kan gi flere ulike rette svar og gode muligheter for samarbeid i gruppene, øker elevens muligheter til å oppleve mestring i samspill med de andre elevene.



Alle får muligheten til å bidra med noe i gruppearbeidet, bli verdsatt av medelever og komme på «seierspallen». Elevene virket trygge i presentasjonen og torde si noe om hva de hadde laget. Læreren kan gi elevene økt selvoppfatning ved å legge til rette for slike positive opplevelser. Slike oppgaver i uteskolen gir muligheten til å «løfte frem» enkelteleven. Jeg ser en tydelig parallell mellom klassen som laget mattetroll og de to andre klassene som laget vannhjul og stjerneorientering. I alle klassene fikk gruppene åpne oppgaver, noe som øker sjansen for at den enkelte lykkes med oppgavene i samarbeid med medelever.

Tora sier hun har oppdaget at hun har noen elever som er rasere til å resonere, og derfor forsøker hun å få mer av slike oppgaver med seg ut. Det handler om å lage oppgavene så ullen eller så vanskelig eller «far out» at det ikke er sånn to pluss to. Hun utdyper det slik:

De må virkelig resonere og tenke, og da får man fram resoneringsmestrene. Ja, hvis vi gjør sånn og sånn, og igjen får de vist seg på en helt annen arena. Da er det plutselig de som egentlig ikke er så skoleflinke som får lov å blomstre litt.

Lærerne uttrykker glede og begeistring over å få til slike oppgaver der elevene får blomstre, og da særlig med tanke på de elevene som har sliter med å mestre og ikke får vist sitt potensiale inne i klasserommet. Det er de elevene som inne nesten blir usynlige eller de som blir betegnet som «bråkmakere». Ved at lærerne legger til rette for gode pedagogiske situasjoner der de kan nærme seg lærestoffet på flere måter, kan det bidra til økt selvfølelse og en bedre posisjon i elevgruppa.

#### ***4.4.3 Rom for alle***

Lærerne fremhever uteskole som er arena der elevene får aktivisert seg på en annen måte enn inne hvor klasserommet begrenses med hensyn til plass og lyd. De gir mange beskrivelser av et utvidet læringsrom som har rom for den store ulikheten som finnes i gruppa.

Vibeke har særlig stort fokus på at de elevene som inne ikke trives like godt med bok og blyant, og som har et stort behov for å bruke kroppen sin. Hun er opptatt av at disse elevene kan få kjenne på mestringsfølelsen av å ha lykkes med noe. Hun har erfaring med at uteskole gir større plass til å bevege seg slik at elevene stimuleres til å bruke hele kroppen. Dette legger grunnlaget for at alle blir mer inkludert. De som har ekstra behov for fysisk aktivitet blir ikke sett på som forstyrrende av de andre. Derimot kan det være nettopp disse elevene som får anerkjennelse fra medelever og lærere for deres evne til å mestre fysisk aktivitet.

Vibeke forteller at de elevene som har størst utfordringer med å jobbe på pulten og stolen, er veldig glade når de drar hjem etter uteskolen. Det er ofte den beste dagen. Hun sier det slik:

Det er kjempefint særlig for de elevene som har et større behov for å bevege seg. Det er vanskelig for dem å sitte i ro, og de trenger å bevege seg. Da trenger vi ikke å be dem om å være stille. De er fri til å bevege seg så mye de vil ute.

Det Vibeke påpeker har stor betydning for de elevene som særlig har behov for en mer kroppslig aktiv og praktisk undervisning. Elevene får den romlige friheten de trenger. De blir ikke begrenset av for liten plass inne i klasserommet og de slipper negativ tilbakemelding. De blir mer motiverte og opplever gleden av å mestre.

Tora formidler at hvis man ser på de elevene som lager veldig mye lyd, så vises og høres de utrolig godt i klasserommet, og alle vet hvem det er til en hver tid. Ute derimot forsvinner de nesten. Hun sier det virker som at de elevene som har veldig mye uro i seg får mer ro i kroppen når de har uteskole. Der er det i tillegg naturlig at de beveger seg og prater mye. I klasserommet er det ikke slik. I klasserommet stikker denne eleven seg ut hvis han eller hun springer på do, spisser blyanten, drikker vann, eller bare må bort dit. Men på uteskolen er det helt greit. De får ikke de negative blickene fra læreren, og de blir ikke irettesatt. Det er helt i orden. Disse elevene har en mye finere dag. Hun avslutter med dette:

Elevene har ulike forutsetninger for å mestre ute, men det har de jaggu meg når de sitter i ro i et klasserom også. Så det får ikke overskygge det. For det er jaggu ikke alle som har forutsetninger for å sitte i ro i en time heller. Det er ei skam hva vi holder på med sammen med ungene.

Når de fysiske rammene endres og elevene får bedre plass og lov til å bevege seg, gir det en romlig frihet hos de elevene med stort aktivitetsbehov og mye energi. De får utløp for sin aktivitetstrang uten at de blir et forstyrrende element i klasserommet, der det stilles andre regler til lyd og bevegelser.

En annen gruppe elever som ble trukket fram i intervjuet er de elevene som ofte sitter i klasserommet med mindre deltakelse i timene. Tora sier det er viktig å gi også disse elevene mestringsfølelse i uteskolen. Hun mener gruppearbeid er en god metode for at disse elevene skal oppleve mestring. Hun begrunner det med å si at de elevene som underlyter, de hører, ser og observerer selv om de ikke har gjort seg egne erfaringer med for eksempel å ha plukket det bladet eller funnet det insektet som skal artsbestemmes. Tora mener de lærer likevel.

Elevene har ulike forutsetninger for å prestere. Det foregår likevel læring hos eleven gjennom samarbeid med de andre elevene.

Å være i ei gruppe skaper trygghet for elevene, da de innenfor rammene kan få prestere på sine premisser. Hvis en elev synes noe er vanskelig, så er det en trygghet at det er gruppa som helhet som kommer med løsningen. Så om de ikke har kommet frem til svaret på den oppgaven, så har de i hvert fall vært til stedet i prosessen og hørt svaret, og fått vært med og presentert det.

Dette bekreftes i observasjon av klassene. Elevene som hadde stjerneorientering, skulle sammen presentere svaret på oppgaven til læreren før de fikk gå videre til neste post. Elevene viste ulike mestringsområder, og siden de var i en gruppe kunne de bytte på hvem som avga svaret. Jeg fulgte en gruppe gjennom hele denne styrte aktiviteten. Jeg merket meg en gutt som ikke var så god på å svare på oppgavene, men han fikk likevel mange positive tilbakemeldinger fra de andre på gruppa fordi han var så snar med å finne postene.

Tora uttrykker at det er en utfordring den dagen noen elever av fysiske årsaker, for eksempel overvekt, begynner og kvie seg for å være med på uteskolen, fordi de blir hengende etter. Hun har noen elever som er på tur å komme dit nå, så når disse elevene skal gå langt, har de gitt uttrykk for at de gruer seg litt. Ved lang avstand til uteområdet, har hun derfor forsøkt å lage til oppgaver underveis, for da må gruppa holde i lag hele tiden. Det er ikke lov å gå i fra gruppa si, og hun porsjonerer ut gruppene med litt tid i mellom. Da er det ingen av de elevene som normalt henger etter som blir synlige og opplever nederlag.

Disse beskrivelsene fra lærerne viser at det er rom for alle ute bare man tilpasser for at alle skal få gode mestringsopplevelser i fellesskapet. Det er her av avgjørende betydning at lærerne leder elevenes energi inn i hensiktsmessige aktiviteter.

#### ***4.5 Helhetlig læring***

Under intervjuene kom det frem at lærerne har fokus på at det utvidede læringsrommet skal bidra med en helhetlig læring ved å skape variasjon fra aktivitetene i klasserommet. De mener at ved å skape variasjon i en autentisk setting økes muligheten for å lykkes i skolen. Elevene gjør noe konkret i en livsnær og relevant samhandling som har en funksjon i det virkelige liv. Lærerne fremhever at elevene gjennom varierte aktiviteter får stimulert alle sansene i møte med virkeligheten og opplevelsene utenfor klasserommet.

Lærerne er opptatt av å tilpasse opplæringen gjennom variasjon og bruk av gruppearbeid. De har fokus på differensierte oppgaver slik at alle får de riktige utfordringene og mulighet til å lykkes med noe. Deres meninger og erfaringer om dette vil bli utdypet i det følgende.

#### **4.5.1 Variasjon og tilpasset opplæring**

Lærerne snakker om at elevene får flere muligheter til å ta i bruk sansene og hele kroppen i det utvidede læringsrommet enn inne i klasserommet. Uteskole bidrar til at det ikke blir så ensidig vekt på teori, og at de får ta i bruk hele kroppen gjennom praktiske oppgaver. Lærerne mener det er en sammenheng mellom fysisk aktivitet og læring. De hevder at den grovmotoriske aktiviteten ute har innvirkning på innsatsen og konsentrasjonen i de teoretiske emnene når de inne i klasserommet skal være mer i ro ved å lese, skrive og regne i bøkene. Lærerne erfarer at når elevene får være i fysisk aktivitet blir de mer mottakelig for læring etterpå. Ved å skape variasjon er uteskolen med på å utvikle glade unger som trives. Elevene får muligheter til å prøve ulike former for samhandling og de lærer seg å håndtere utfordringer. Nettopp dette kan være med på at den enkelte elev føler seg akseptert og trygg i et miljø. De står da bedre rustet til å fortsette videre skolegang. Tora uttrykker det på følgende måte:

Ute er det ikke sånn at du skal ha klart ti oppgaver for å få en klapp på skuldra av læreren. Det er mye mer variasjon og mestring, og forhåpentligvis så forstår ungene også at «ja ja, æ e ikkje noen racer i matte, men steike ta kor god æ e å klatre!» Sånn at de føler at de er noe likevel. Hvis at vi klarer det, så kan det jo være at det gir dem nok ballast til å stå ut et løp i videregående, som de faktisk nesten må hale seg i gjennom fordi målene er så mange og så konkret at vi kan si «åh nei, det klarte du ikke.» Tenk deg at vi sier det! For så konkret er målene at vi kan si sånn «nei det fikk ikke du til.» «Åh ja, du har ikke sammenhengende skrift, nei da nådde du ikke det målet.» Kan du tenk deg, de veies jo hele tiden.

Uteskolen blir en ressurs som gir elevene mulighet til å nærme seg både den faglige kunnskapen og den sosiale læringen på flere måter. Det legger grunnlag for ei sterkere inkludering av alle elevene i opplæringen, og er dermed et viktig bidrag til tilpasset opplæring.

Tora forteller at hun bestandig har gruppearbeid i uteskolen, og hun sier videre at en derfor kanskje kan stille spørsmåltegn om det er tilpasset hver enkelt elev. Men så tenker hun at på en annen side så er bruken av gruppearbeid tilpasset opplæring, for hun har fokus på å tilpasse innholdet med ulike typer oppgaver. Elevene deltar og utfører de oppgavene som de mestrer. Hun forsøker å lage oppgavene slik at hver elev på gruppa kan mestre noen av oppgavene.

I praksis vil det bety at enkelteleven kan blomstre på en oppgave, men så kan de kanskje ikke bidra med noe på den neste oppgaven for det er noen andre av elevene som tenker raskere. Hun forsøker å variere oppgavene slik at alle elevene får alle en opplevelse av mestring samtidig som de lærer av hverandre. Hun tilføyer at igjen er det veldig mye to streker under svaret i klasserommet.

Ja, jeg sa noe tidligere om at når vi er ute, er det ikke så farlig å gjøre feil som det er inne i klasserommet. Og jeg personlig tror at sånn som læreplanen nå er formulert, med denne måloppnåelsen som de skal måles opp mot hele tiden, den tar drepen på ungene. Jeg prater mye om mål, at målet med dette kapitlet når vi er ferdig er at vi skal kunne sånn og sånn. Jeg gjør jo det, og jeg er jo pålagt å gjøre det i konferansetimen og ellers når vi har tester og sånn, men ute så er det igjen litt mer avslappet. Skuldrene er litt mer nede. Målene er ikke så konkrete. Hadde jeg gitt elevene disse oppgavene inne, så hadde jeg kalt det en prøve. Men hvis vi tar det ute på en natursti får det en helt annen betydning for både meg og elevene.

Observasjonene bekrefter det Tora sier om å variere innholdet i oppgavene slik at alle får en følelse av mestring. Hun differensierer oppgavene på en god måte ved at alle får noe å bryne seg på. Lærernes uttalelser om variasjon i gruppearbeidet blir også understøttet av observasjonene. Et eksempel er fra Toras klasse der det var stor variasjon i innhold av oppgavene som elevene skulle gjøre i stjerneorienteringen. Elevene skulle blant annet danse jenka og regne oppgaver fra gangetabellen. Elevene drar stor nytte av å samarbeide og de lærer av hverandre i gruppearbeidet. Det ble observert mye positiv prat mellom elevene, både med hensyn til å forklare noe til hverandre om faglige oppgaver og den hverdagslige praten mellom elevene.

#### ***4.5.2 Å lære om virkeligheten i virkeligheten***

Lærerne legger mye vekt på at elevene gjennom egenaktivitet får førstehåndserfaringer i det utvidede læringsrommet. Det som skjer ute er mer erfaringsbasert, og inne i klasserommet er det i mye større grad lærerstyrt. I uteskolen kan elevene være mer involvert i sin egen læring. Det blir også mer konkretisering ute. De lærer seg å håndtere bedre ved å ha opplevd konkrete situasjoner i virkeligheten. Det lærte har en funksjon i det virkelige liv.

Vibeke uttrykker at du må gripe for å begripe. Hun forteller at de i uteskolen blant annet gjør mange oppgaver i matematikk. Hun sier dette faget er konkret, og vi bruker det hele tiden i hverdagslivet vårt. Klassen hennes skal starte med emnet lengde, og derfor har elevene på forhånd i uteskolen vært å målt og sagt hver sin stokk på en meter.

Stokken skal de ta i bruk i matematikken, både inne i klasserommet og i uteskolen, og da får de gå med stokken og måle ulike ting.

Lærerne uttrykker at det er av betydning å knytte det de erfarer ute med den videre opplæringen i klasserommet. De mener det vil gi elevene en bedre dybdeforståelse. Beate uttaler det slik:

Det er med uteskolen at man blir erfaren. Elevene gjør seg erfaringer gjennom «learning by doing». Videre å ta det teoretisk gjennom blant annet samtale når vi kommer tilbake til klasserommet. Hva opplevde vi? Hva gjorde vi? Da kan vi sammen forske videre på det. Vi har jo all verdens muligheter til å finne ut av spørsmålene.

Beate er opptatt av å formidle at vi som voksne må forsøke å lede elevene mot det vi ser rundt oss. Hun mener vi må sette av tid til alle de gode spørsmålene og undringen. Hvorfor er det slik, og hva har skjedd her? Hun sier det er det som er det fantastiske med uteskolen, fordi du har de ulike opplevelsene i mye sterkere grad enn du vil kunne fått det ved å se det på film eller lese det i en bok. Da har elevene personlige erfaringer, og de kan kanskje lettere finne løsninger. Utførelse av praktisk arbeid gjennom kommunikasjon og samarbeid skaper bedre forståelse. Etterpå tar vi opplevelsene tilbake til klasserommet for å snakke mer om og jobbe videre med det. Tora sier det slik:

Det gir eleven en knagg, ikke sant, det gir mye mer enn boklæring og boklærdom. Og det er det jeg håper jeg gir dem. Knagger å henge det på.

Læreren blir viktig for å kunne legge til rette slik at elevene får anledning til å nærme seg virkeligheten, og at de tar med seg det selvopplevde tilbake til klasserommet for å bearbeide det videre der. Det kan skape en helhet som gjør innholdet mer forståelig for elevene da det bygger på elevenes erfaring. Denne læringsprosessen forutsetter imidlertid sosial samhandling mellom lærer og elev, der læreren kan være det støttende stillaset. Observasjonene understøtter denne samhandlingen der læreren skapte en synlig læring ved å ta elevenes perspektiv og gi dem verdifull tilbakemelding. Den relasjonelle betydningen i disse erfaringsbaserte læringsprosessene kan bidra til å gi elevene de kunnskapene, ferdighetene og holdningene som kreves for å kunne meste sitt liv som samfunnsdeltaker i et fremtidig arbeidsliv.

## 5.0 Drøfting av resultatene

Oppgavens formål er å finne svar på hvilke muligheter bruken av et utvidet læringsrom gir i forhold til relasjonen mellom lærer og elev, og mellom elev og elev. Kapitlet er inndelt i de fire hovedkategoriene som presenterer funnene i datamaterialet, og som tjener til å belyse problemstillingen. Hovedkategoriene er betydningen lærerrollen har for å skape gode relasjoner, den sosiale samhandlingen i autentiske situasjoner som utfordrer og utvikler elevenes sosiale ferdigheter, mangfoldige mestringsopplevelsene, og muligheten for en helhetlig læring i det utvidede læringsrommet. I det følgende vil funnene bli diskutert i forhold til problemstillingen og i lys av det teoretiske perspektivet som er redegjort for i teorikapittelet.

### *5.1 Lærerrollen i det utvidede læringsrommet*

Lærerne var tydelige på å definere bruken av det utvidede læringsrommet som en læringsarena. Det er mer enn bare en tur for elevene. Den skal ha læringsmål, slik at elevene får undervisning og oppgaveløsning. Det skal være en arena for læring og utvikling, både faglig og sosialt, der elevene gjennomfører praktiske læringsaktiviteter knyttet opp til disse målene. Vibeke sa at det ikke vil bli det samme utbytte ved å gjennomføre tiden ute som en turdag for å lage bål, grille litt og leke. Det handler om å gjøre noe praktisk gjennom aktivitet, samarbeid og refleksjon. I følge Kjelen (2015) får elevene aktivisert alle sine evner og får dermed flere innfallsvinkler til lærestoffet ved å flytte undervisningen ut av klasserommet. Funnene underbygger det Jordet (2010) påpeker at uteskole ikke går av seg selv. Han sier det krever en lærer som har kunnskaper og vet hvordan læringsaktivitetene kan organiseres, og hvordan situasjonene må følges opp for å oppnå ønskede resultater. Forskning viser at noen forutsetninger må være til stedet om denne form for læringsaktivitet skal fungere godt. Det er påpekt i flere undersøkelser at planlegging og gjennomføring av aktivitetene er avgjørende faktorer for læringsutbytte (Jordet 1998; Jordet 2007; Mygind 2005). Læreren kan ikke trekke seg tilbake og overlate elevene til seg selv i uteskolen.

Bruk av kropp og sanser i det utvidede læringsrommet understøtter og styrker den enkeltes tilegnelse av læring. Lærerne i undersøkelsen har en tanke og en plan bak det de gjør sammen med elevene ute. Det er ikke tilstrekkelig bare å være en tur ute for å ha en pause i opplæringen. Et slikt didaktisk perspektiv på bruken av det utvidede læringsrommet

forutsetter at læreren mestrer å håndtere flere faktorer i sin planlegging. Det vil kreve en høy grad av bevissthet om hva elevene skal gjøre, hvordan elevene skal arbeide, og hvorfor elevene skal gjøre det de gjør. Opplæringen må tilpasses de store ulikhetene i elevenes bakgrunn og forutsetninger slik at alle opplever mestring. Jordet (2010) sier at om det skal gi mening å bruke begrepet uteskole om denne praksisformen, må læreren ta i bruk de ressursene og mulighetene som finnes i det aktuelle læringsrommet på en meningsfylt måte. Materialet viser at ved å ivareta disse forholdene i deres didaktiske praksis, kan bruken av et utvidet læringsrom ha et stort læringspotensial der alle elevene får mulighet til å lykkes både faglig og sosialt.

Tora uttrykte at den sosiale og den generelle delen av læreplanen får mye større plass i hodet hennes når de har uteskole, samtidig som det må legges faglig innhold i aktivitetene. Hun sier den sosiale delen utenfor klasserommet blir kjempeviktig fordi det er anledning for de gode samtalene med elevene som hun ikke får i samme grad i klasserommet. Dette kan sees i sammenheng med det Jordet (2010) kaller en bred forståelse av læring, som favner skolens samlede oppgaver. Det innbefatter i tillegg til faglig læring, en helsefremmende fysisk aktivitet, kreativ utfoldelse, lek og sosialt samvær. Læringsaktivitetene involverer og stimulerer hele mennesket, og gir elevene mulighet til å bruke alle sider av seg selv. Denne tilretteleggingen øker muligheten for at alle elevene lykkes. Jordet sier læreren får se nye sider hos elevene, og blir bedre kjent med hver enkelt elev. Observasjonene understøtter dette. Lærerne la til rette slik at elevene ble stimulert på flere måter gjennom både styrte og frie aktiviteter. Elevene fikk ta i bruk hele kroppen gjennom praktiske og sansemotoriske tilnærminger. Slike aktivitetsformer ivaretar elevenes utvikling som hele mennesker, slik Jordet påpeker. Aktivitetene kan bidra til at elevene lærer mer enn bare fag. Det gir sosiale utfordringer der elevene må forholde seg til hverandre. Lærerne i undersøkelsen får se elevene med nye øyne i et utvidet læringsrom som inviterer til mer spontanitet og en friere elevutfoldelse enn klasserommet kan gi. Dette kan ha positiv effekt på lærerens relasjonsbygging til elevene.

Lærerne løftet frem bruken av uteskolen som en integrert del av skolens opplæring for øvrig. Innholdet i uteskolen må sees i sammenheng med opplæringen inne i klasserommet. Beate sa det slik at man trekker de erfaringene man gjør ute med seg inn, og gjør noe med det når man kommer i klasserommet. Jordet (2010) bruker begrepet utvidet læringsrom som en betegnelse for nettopp dette målrettede samspillet som lærerne utøver mellom undervisning i og utenfor klasserommet, noe han mener vil gi elevene en mer helhetlig opplæring.



Lærerne bruker samme betegnelse for denne type opplæring, som gir en nær og tydelig sammenheng mellom teori og praksis.

Et eksempel som illustrerer dette er observasjonen av mattetrollet som elevene lagde i grupper. Inne i klasserommet snakket elevene om symmetri og geometriske figurer før de gikk ut og lagde trollet av naturmaterialet, for så å skrive og tegne om det i uteskoleboka etterpå (se figur 3 og 4). Det skaper en variasjon hos elevene. Jordet (2010) sier ulike læreprosesser øker muligheten for den enkelte elev til å lykkes i møte med skolens oppgaver. Den praktiske tilnærmingen kan hjelpe elevene til å forstå det teoretiske innholdet i skolen. Han mener ulike læreprosesser forsterker hverandre. Observasjonene viste engasjement og glede blant elevene. De mestret oppgavene og hjalp hverandre i gruppene.

Slike utforskende og praktiske oppgaver i fellesskap kan gi gode betingelser for å gi elevene flere knagger å henge kunnskapen på, der sosialt samspill og læring går hånd i hånd. Ved at det ble lagt opp til felles klassesamtaler i etterkant av uteskolen, der læreren sammen med elevene «samlet trådene» og snakket om det de hadde opplevd, fikk elevene bearbeidet uteaktivitetene. Læreren bygger på denne måten bro mellom ute- og inneaktivitetene, som kan hjelpe elevene til en bedre forståelse. Elevaktiviteter som veksler mellom teori og praksis, avhenger altså av at lærer legger til rette for oppgaver som også skal løses gjennom handling. Den muntlige kommunikasjonen og det sosiale samspillet omkring oppgavene i uterommet skaper sammenheng og mening for elevene. Det er ikke behov for å regulere taletiden i samme grad som inne, og muligheten ligger til rette for å skape gode relasjoner mellom elevene, og mellom lærere og elever.

Lærerne mente det er av stor betydning hvordan de opptrer som gode rollemodeller for elevene. De løftet frem personlig engasjement som en svært viktig egenskap for å få elevene motivert, nysgjerrig og interessert i det som skal skje på uteskolen. Observasjonene understøtter det lærerne sier. De voksne var aktive og viste et positivt engasjement, noe som så ut til å skape motiverte elever. De voksne utstrålte godt humør, og de oppmuntret, roste og støttet elevene i de ulike aktivitetene. Dette kan sees i sammenheng med Hatties forskning, der lærerens rolle og den relasjonen læreren etablerer til den enkelte elev og gruppa har den desidert viktigste betydning for elevenes læringsutbytte (Hattie, 2013). Funnene understøttes også av Wentzel (2002) som sier at elever som opplever læreren sin som støttende, vil bli mer motivert for å jobbe med det som læreren fremhever som viktig. Dersom aktiviteten er viktig for læreren, blir den det også for de elevene som i utgangspunktet ikke er så motiverte, men

som liker læreren sin. Ved å være en god rollemodell er muligheten større for at elevene våger å utfordre seg selv, og observasjonene viste stor mestring blant elevene. Spurkeland (2011) hevder den psykologiske nøkkelen er at elevene ønsker å bli i læresituasjonen.

Observasjonene der alle elevene med stort engasjement og aktivitet forsket på hvordan få et vannhjul til å gå rundt, gir et godt bilde av nettopp dette. Det viser at enkeltlæreren med sitt engasjement og kunnskap på området, er en viktig brikke for at bruken av det utvidede læringsrommet skal kunne gi positive resultater hos elevene, både faglig og sosialt.

Lærerne gav uttrykk for at uteskole gir gode muligheter til å komme i kontakt med enkeltelever som trenger ekstra oppfølging eller støtte. Tidsdimensjonen er sentral i denne sammenheng. Tiden til de uformelle samtalene, som gir mulighet til å etablere og opprettholde gode relasjoner til hver enkelt elev. Lærerne gav uttrykk for at både de og elevene blir mer avslappet ute, og det blir en naturlig arena for det å være menneske, ikke bare lærer eller elev. Dette kan sees i sammenheng med Drugli (2012) sin definisjon av relasjonskompetanse om det å forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte, blant annet ved å ivareta den andres interesser i samhandlingen. Lærerne kan ha stor nytte av disse samtalene i en mer naturlig setting, da de blir bedre kjent med hvert enkelt barn.

Lærerne var tilgjengelige for elevene hele tiden, og de viste interesse for det elevene hadde å si. Spurkeland (2011) fremhever nettopp menneskeinteresse som det grunnleggende element i relasjonskompetansen. Han sier læreren trenger å bli kjent med 24-timersmennesket for å tilrettelegge og tilpasse undervisningen til den enkelte. Det skaper trygghet for elevene, og gir det beste utgangspunktet for læring. De uformelle samtalene i uteskolen der lærerne gav elevene rom og tid til « å snakke fra hjertet», kan knyttes til det Spurkeland (2017) fremhever som den balanserte og likeverdige samtalen. Det skaper et mer likeverdig forhold mellom lærer og elev. Denne kontakten mellom lærer og elev gjennom regelmessig bruk av uteskole, bidrar til å skape tillit. Det stemmer med det Schindler og Thomas (1993) beskriver om tillit. Tillit kan ikke oppstå plutselig og spontant, men trenger tid.

Undersøkelsen viser at uterommet kan være en døråpner til de gode og viktige samtalene mellom lærer og den enkelte elev. Samtaler som legger grunnlag for å skape gode relasjoner, der lærer blir kjent med enkelteleven, hva han/hun er opptatt av, og der eleven også blir kjent med læreren. Denne investeringen i form av tid til samtaler der eleven føler seg anerkjent og verdsatt, kan i følge Stratton (2005) gi læreren et bedre grunnlag for å møte elevens utfordringer i klasserommet. Denne dialogen forutsetter imidlertid at læreren gjennom

kommunikasjon og samhandling innehar de ferdigheter, evner og holdninger som inngår i definisjonen relasjonskompetanse. Da kan bruken av uterommet etablere sterke, fortrolige og tillitsfulle relasjoner mellom lærer og elev. Dette kan også sees i sammenheng med det Hartberg et al. (2012) fremhever som anerkjennende og læringsfremmende feedback. Skolen blir sett på som samfunnets veksthus, og elevene må sikres sol og vann også på utenomfaglige områder. En slik dialog mellom lærer og elev krever vilje til å lytte, åpenhet, respekt, toleranse, vilje til å høre andres meninger, avvike fra fasiten og se og akseptere nye erkjennelser.

Lærerrollen som en tydelig leder for å skape trygghet blant elevene, kom klart frem i intervjuene. Observasjonene viste at lærerne gjennom gode positive samhandlingsrelasjoner med elevene hadde naturlig autoritet med kontroll og styring. Tora uttrykte det slik at reglene var satt på forhånd og over tid blitt forutsigbare for elevene. Det gav anledning til «å slippe litt på tøylene», og på den måten skape pusterom til å være seg selv, ikke bare lærer eller elev. I den nye overordna delen av læreplanen står det at god klasseledelse med motivasjon, varme relasjoner og variasjon er grunnlaget for å kunne legge til rette for tilpasset opplæring, der alle elevene skal få likeverdige muligheter uavhengig av deres forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette kan settes i sammenheng med Baumrinds modell for den autoritative lederstilen, som kjennetegnes av de to dimensjonene kontroll og relasjonsvarme (Baumrind, 1991). Lærerne hadde god struktur og viste tydelighet ovenfor elevene, samtidig som det ble gjort på en omsorgsfull måte gjennom å vise elevene respekt og anerkjennelse.

Lærerne hadde også god oversikt over den enkelte elevs læringsprogresjon ved at de fikk tilpassede oppgaver med ulike utfordringer som de mestret. I det utvidede læringsrommet endres interaksjonen seg mellom læreren og elevene. Skuldrene senkes, og det sosiale samspillet stimuleres. Det kan gir lærerne et bedre grunnlag for å avdekke elevenes individuelle forutsetninger og utviklingspotensial, som Vygotskij (2011) kaller for den nærmeste utviklingssonen. Denne mer uformelle læringsarenaen der læreren har mulighet til å bli bedre kjent med elevene, kan bidra til at læreren får bedre innsikt i elevenes verdier og oppfatninger, og da lettere møte elevene på deres premisser.

Undersøkelsen viste at lærerne tar hensyn til spenningen mellom rutiner og frihet i uteskolen. Lærerne hadde etablert rutiner med et rammeverk som la til rette for at elevene kunne få utløp for sin aktivitetstrang og mulighet til å bevege kroppen sin. Elevene trengte heller ikke å ta

hensyn til stemmebruk i samme grad som inne i et klasserom. Det eksisterte tydelige regler for hvor langt de kunne bevege seg i området, og hvor de hadde samlingsplass. Elevenes frihet foregikk innenfor forutsigbare rammer. Når elevene får en slik mulighet til å prate og være sammen på en friere læringsarena, beveger vi oss bort fra en forståelse av sosial og faglig læring der individuelt stillesittende arbeid er det bærende element, og i stedet i retning av en forståelse av at mennesker lærer best i fellesskap. Det kan sees i lys av Deweys (1996) metodiske prinsipp om elevaktivitet. Han kritiserte den gamle skolens manglende evne til å se kroppslig aktivitet som en ressurs i elevenes læringsarbeid. Han mente kunnskap vokser fram i samhandling med andre mennesker gjennom elevaktivitet. Jordet (2010) fremhever elevaktivitet som en nødvendig forutsetning for læring, og han anser Deweys pedagogiske filosofi for å være en aktuell veiviser i dagens skole, der elevenes læringsutbytte ikke står i forhold til aktivitetsnivået. Undersøkelsen viser at det å ha klare regler og forventninger samtidig som det gis rom for at elevene får slippe seg mer løs og være menneske, gir grunnlag for å skape gode relasjoner med elevene. Reglene gjør det forutsigbart og trygt for elevene, samtidig som den frie aktiviteten gir læreren og elevene muligheter for å bli kjent på andre områder enn bare gjennom det faglige. Elevene får vist seg fra andre sider enn det den styrte aktiviteten legger opp til. Det kan gi elevene ytterligere mestring og anerkjennelse.

Oppsummert viser undersøkelsen at lærerrollen har stor betydning for relasjonsbygging i det utvidede læringsrommet. Funnene viser at lærerens kunnskap og kompetanse innenfor feltet er viktig for at bruken av det utvidede læringsrommet skal kunne stimulere samhandlingen gjennom aktiviteter i en sosial kontekst. Interaksjonen mellom lærere og elever påvirkes av mange forhold, og det å flytte undervisningen ut krever at læreren vet hvordan læringsaktiviteter kan organiseres og hvordan situasjoner må følges opp for at en skal oppnå ønskede resultater. Sosial opplæring som en integrert del av undervisningen i uterommet kan gi positive virkninger for elevenes læringsutbytte, trivsel, fysisk og psykisk helse. En kan da lykkes med å realisere det forskningen viser skal til for å skape gode relasjoner med elevene.

## ***5.2 Sosial læring i det utvidede læringsrommet***

Lærerne var tydelige på at bruken av det utvidede læringsrommet bidrar til sosial læring hos elevene. Observasjonen viste at det foregikk mye gruppearbeid i klassene, der elevene hadde gode samtaler med hverandre. Transportetappen til og fra uteområdet inneholdt også mye sosial samhandling. Jordet (2007) sier transportetappen gir en uformell, fri og naturlig ramme

som stimulerer til kommunikasjon mellom elevene. Lærerne løftet frem gruppearbeid som en metode i uteskolen, hvor de ofte arbeider med åpne, utforskende og skapende oppgaver. Slike oppgaver som ikke handler om å få ett riktig svar der det bare finnes en løsning, gir elevene muligheter til å lykkes med oppgavene og få medelevers anerkjennelse. Det bekreftes av Jordet (2010), som sier det innebærer at elevene må diskutere og forhandle seg fram til felles løsninger. Han sier det står i motsetning til kommunikasjonen i klasserommet, hvor det oftere er snakk om rett eller galt svar. Observasjonene viste elever som kommuniserte på en positiv måte med oppgaver der det var rom for flere riktige løsninger. Elevene var kreative og hadde ulike løsninger på oppgavene. Blant annet ble det fem helt ulike mattetroll, som alle likevel var symmetriske og inneholdt naturmateriale formet i tredimensjonale figurer. Slike åpne oppgaver organisert i grupper, kan skape et inkluderende og aksepterende miljø blant elevene. Elevene får se hverandre med nye øyne ved at de oppdager andre egenskaper hos både seg selv og medelever. Alle elevene kan komme på «seierspallen», et uttrykk en av lærerne i «Naturklasseprosjektet» brukte for å beskrive den funksjonen uteskole kan ha på dette området (Mygind, 2005).

Lærerne hadde stort fokus på læring av sosiale ferdigheter som en integrert del av opplæringen i uterommet. Observasjonene i klassene viste også mange autentiske situasjoner som stimulerte til utvikling av elevenes sosiale kompetanse. De fem ferdighetsområdene som Gresham og Eliot (1990) definerer som den sosiale kompetansen, kom til uttrykk i de varierte aktivitetene som det ble lagt til rette for i uteskolen. Det er elevens evne til å samarbeide, inneha selvkontroll, vise selvhevdelse, empati og ansvarlighet. Elevene viste evne til å samarbeide i lærerstyrte aktiviteter som krevde at de måtte hjelpe og støtte hverandre. Dette ble observert i alle klassene. Det foregikk samarbeid mellom elevene som lagde mattetroll, elevene som lagde vannhjul, og i klassen som gjennomførte stjerneorientering og plukket høstblad. I andre situasjoner oppstod det naturlige hendelser der elevene fikk vise evne til samarbeid. Et slikt eksempel er guttene i elva, som i frileken jobbet sammen om å få flest mulige pinner (fisker). De viste stor iver og delte med hverandre. I den nye overordna delen av læreplanen blir dialogen mellom elevene løftet frem innenfor sosial læring, der læreren i møte med elevene skal fremme elevenes evne til samarbeid og kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). Undersøkelsen viser at bruken av et utvidet læringsrom vil kunne bidra til nettopp dette. Lærerne la til rette for gode muligheter til samspill mellom elevene. Å mestre evnen til å kommunisere, samhandle og delta i et samarbeid, forbereder elevene til å fungere som samfunnsdeltakere i fremtiden.

Elevene viste ansvarlighet ovenfor de oppgavene som ble gitt. Ogden (2009) sier en forutsetning for ansvarlighet er tillit. Læreren må gi elevene anledning til å vise ansvarlig atferd gjennom selv å få organisere sin egen tid og planlegge egne aktiviteter. Observasjonene viste lærere som stolte på elevene sine og gav dem mulighet til å utvikle ansvar. Elevene fulgte normer og regler som ble gitt. De holdt avtaler om hvor de fikk være i den frie leken, uten at læreren nødvendigvis så de til enhver tid. Det var ingen «redningsaksjoner» etter elever som ikke viste ansvar. Det kan synes som tydelige mål og kriterier med tilpassede forventninger gir trygghet for både lærere og elever.

Elevenes evne til empati kom frem gjennom gode samtaler i gruppearbeidet der de gav hverandre mye positiv tilbakemelding. De var flinke til å ta vare på hverandre også i de frie aktivitetene. Dette ble blant annet poengtert av Tora, som viste til eksempelet med «Storsteinen», der elevene alltid får ei hånd å holde i for å komme seg opp eller ned av den store steinen. Jordet (2007) viser til egen forskning der bruken av uteskole kan utvikle elevenes evne til å ta andres perspektiv og forstå deres følelser og intensjoner. Det er her av betydning at læreren med sine kunnskaper og ferdigheter følger opp elevene gjennom samtaler omkring rettferdighet, respekt og omtanke for andre. Ogden (2009) skriver at barns positive relasjoner til omsorgsfulle voksne er blant drivkreftene bak sosial kompetanse. Læreren kan være en slik omsorgsfull voksen for elevene.

Lærerne uttalte at elevene i uteskolen får oppleve hverandre fra andre sider gjennom praktiske aktiviteter, noe som kan bidra til å utvikle elevens positive selvhevdelse. De får positive kommentarer fra medelever på det de mestrer. Jordet (2007) sier elevene da blir tryggere i samspill, og de tør mer å utfordre seg selv. Vibeke viste til et eksempel i uteskolen med sine elever, der elevene våget å sette utfordringer etter å ha blitt oppmuntret av både medelever og lærere. Uteskole kan her ha en viktig funksjon ved at elevene får bruke flere sider av seg selv. Det kan gi flere muligheter til å lykkes, og styrke troen på seg selv gjennom opplevelse av mestring.

Elevenes evne til selvkontroll ble utfordret i mange av de spontane situasjonene som oppstod i uteskolen, og der elevene måtte forholde seg aktivt til hverandre. Det ble observert flere hendelser mellom elevene der de måtte diskutere for å komme til enighet. Gresham og Elliot (1990) sier god selvkontroll forutsetter at elevene er bevisst sine egne følelser og kan kontrollere dem i situasjoner der de utsettes for blant annet frustrasjon og nederlag. Observasjonene viste viktigheten av lærerens nærvær og tilstedeværelse også i disse

situasjonene. Læreren kom tidlig inn i situasjonen, og kunne veilede elevene til å ta den riktige løsningen på problemet.

Lærernes beskrivelser og observasjonene av de mange mulighetene uterommet synes å gi i arbeidet med elevenes sosiale ferdigheter gjennom planlagte aktiviteter og ikke minst de spontane autentiske situasjonene, peker på at uteskole har et stort potensiale med tanke på relasjonsbygging mellom elever. Det kan sees i sammenheng med Jordet (2010) sin beskrivelse av klasserom uten tak og vegger, som gir videre rammer enn klasserom inne, der det eksisterer grenser og mønstre for kommunikasjon og samhandling. Bruk av uterommet stimulerer elevene til å kommunisere med hverandre. Det er ingen som begrenses på grunn av støy eller for liten plass. Elevene kan ha parallelle samtaler i bevegelse uten at det forstyrrer noen. De autentiske situasjonene gir elevene sosiale ferdigheter gjennom praktiske erfaringer, noe Dewey (1996) fremhevet i sitt læringssyn. Han mente at erfaring er noe som skjer i bevisstheten når eleven handler aktivt i en ytre virkelighet. Funnene stemmer også med tidligere forskning som viser at uteskole stimulerer samhandling mellom elevene gjennom aktivitet i en sosial kontekst (Jordet 1998; Jordet, 2007; Myging 2005).

Det ble poengtert av alle lærerne i intervjuene at de opplever få konflikter i uteskolen. Observasjonene viste også en god atmosfære mellom elevene. Det kan tyde på at klassene har hatt godt utbytte av lærernes jobb med de sosiale ferdighetene. Alle elevene var deltakende og pratet med hverandre, og det var en positiv tone og humor i alle tre klassene. I følge Nordahl (2005) viser elever som har et godt forhold til læreren mindre problematferd enn elever som har et dårlig forhold til læreren. Han sier videre at elevene blir motiverte av lærere som respekterer dem og som legger vekt på å ha et positivt forhold til dem. Spurkeland (2011) fremhever betydningen av at læreren forstår at elevenes opplevelse av en situasjon kan være annerledes enn ens egen forståelse. Ved å forstå elevens følelser og motiv kan en lettere følge opp sosialiseringprosessen hos elevene på en positiv måte. Det øker elevenes opplevelse av å være i et fellesskap. Dette viser at utvikling av elevenes sosiale ferdigheter ikke skjer automatisk og ved å overlate elevene til seg selv. Det krever oppfølging av lærer både ved planlagte aktiviteter og gjennom alle de spontane autentiske situasjonene som oppstår i uteskolen. Det kan bidra til å skape og vedlikeholde gode relasjoner mellom elevene, og mellom lærer og elev.

Lærerne fremhevet at elevene gjennom uteskole får oppleve verdien av å være en del av et større sosialt fellesskap der de kommer nærmere hverandre. De begrunnet det med mange

fellesopplevelser og erfaringer der de på en annen måte enn i klasserommet må hjelpe og støtte hverandre. Samtidig ble det lagt vekt på at det krever tid å bli kjent både på tvers av kjønn, parallelle klasser og ulike trinn. Dette viser at bruk av uteskole over tid kan styrke fellesskapet og samholdet mellom elevene. Jordet (2010) sier uteskole innebærer en regelmessig aktivitet. Først da kan bruken av nærmiljøet være en ressurs i opplæringen. Å flytte undervisningen ut av klasserommet utfordrer den tradisjonelle elev- og lærerrollen. Elevene får mer frihet og ansvar, og læreren må derfor ha andre forventninger til elevene ute enn inne.

Oppsummert viser undersøkelsen at det er mange muligheter for sosial læring i det utvidete læringsrommet. Både lærernes uttalelser og observasjonene i uteskolen vitner om at det skjer noe mellom elevene hele tiden. Gjennom gruppearbeid, på transportetappen til og fra uteområdet, i de frie aktivitetene og i spisetiden ligger forholdene til rette for kommunikasjon og samhandling mellom elevene. Uterommet gir elevene mange fellesopplevelser som gjør at de blir kjent med hverandre på en annen måte enn inne i klasserommet. Sosial læring i en autentisk kontekst som er nærmere virkeligheten enn inne i klasserommet, synes å utvikle elevenes sosiale ferdigheter og gi dem verdifulle erfaringer langt utover det som er mulig å oppnå i klasseromssituasjoner. Drugli (2012) hevder at i dagens samfunn, der barn og unge tilbringer mer tid i pedagogiske institusjoner enn noensinne, er jevnalderfellesskapet av stor betydning for utviklingen og sosialiseringen deres. Hun sier konsekvensen av å stå utenfor dette fellesskapet i skolen er større i dag enn tidligere. Det gjør skolen til en viktig læringsarena for sosial kompetanse og læring.

### ***5.3 Mestringsopplevelsene i det utvidede læringsrommet***

Lærerne fremhevet uteskole som arena for mestringsopplevelser. De hadde mest fokus på de elevene som har utfordringer med den faglige teorien inne, og som sjelden opplever mestring i klasserommet. Dette er et sentralt punkt i Jordet (2007) sin egen forskning om uteskolen sitt potensial til å nærme seg kunnskapen på flere måter enn klasserommets teoretiske praksisformer. Ute får elevene mulighet til å tilegne seg kunnskap gjennom kroppslig bevegelse og bruk av sanser. Uteskole åpner et stort handlingsrom for å variere undervisningen, noe som kan gi elevene flere muligheter til å lykkes. Undersøkelsen understøtter Jordet sin forskning og teori på området, og viser at denne aktiviteten kan gi de «teorisvake» elevene en større mestring og glede i skolearbeidet. De får andre tilnærminger til



læring, noe som oppgavene med vannhjulet og mattetrollet er eksempler på. Oppgavene var lagt opp slik at samarbeid og praktisk aktivitet var i fokus, noe som gav lærerne rom og tid til å gå rundt og anerkjenne elevene gjennom ros, oppmuntring og veiledning. Det kan synes å gi en positiv effekt på læring og trivsel.

Lærerne hadde et stort fokus på de elevene som ikke trives like godt med bok og blyant, og som har et stort behov for å kunne bevege seg. De gav uttrykk for at de elevene som trenger ekstra fysisk aktivitet, får dekket dette behovet når de har uteskole. De får en opplevelse av mestring, og blir ikke sett på som forstyrrende av medelever. Tvert i mot kan de på mange områder i uteskolen være en ressurs for de andre elevene. De mestrer de fysiske utfordringene, og kan være de som bærer «det største lasset» på transportetappene til og fra uteområdet, det være seg en ekstra sekk på skuldrene eller et ekstra akebrett på slep. Hattie (2009) mener det å lede læringsaktivitetene på en slik måte at alle elevene opplever mestring, fremmer elevenes motivasjon for å jobbe med faglige aktiviteter. Hernes (2010) brukte uttrykket «å gjøre gull av dem som tror de er gråstein». Det handler om å gi alle elevene en opplevelse av å lykkes. Ved å variere undervisningen slik at elevene får bruke kroppen vil sjansen være tilstede for at flere mestrer skolens oppgaver. Læringsarenaen ute synes å gi elevene utløp for deres aktivitetstrang, der de ikke trenger bruke energi på å begrense sine bevegelser og stemmebruk. Færre korrigeringer og hysjinger fra lærer gir et bedre grunnlag for å skape gode relasjoner til elevene.

Oppsummert viser undersøkelsen at uteskole kan gi rom for mangfoldige mestringsopplevelser. Lærernes erfaringer og observasjoner støttes opp av forskning som peker på uteskole som arena for både faglige, sosiale og praktiske mestringsopplevelser (Jordet 1998; Jordet 2007; Mygind 2005). Elevene får vist seg på en annen måte ute. Læreren får mulighet til å oppdage nye sider og styrker hos den enkelte elev. Gjennom positive tilbakemeldinger fra lærer bygger eleven opp selvtillit og troen på seg selv. Det kan sees i sammenheng med Meads speilingsteori (1934) om hvordan vi speiler oss i hverandre, som er sentralt i utvikling av selvbylde. Det er derfor av betydning at lærer i møte med elevene er bevisst sin egen væremåte. Læreren har også en sentral rolle i forhold til elevenes relasjon til hverandre. Drugli (2012) viser til forskning der relasjonen mellom lærer og elev også påvirker relasjonen elevene imellom. Dersom elevene merker at læreren ikke kommer godt overens med en elev, vil de selv også gjerne utvikle en negativ relasjon til den samme eleven. De voksnes respekt smitter over på barna (Wentzel og Ramani, 2016). Dette viser viktigheten av at lærer er seg bevisst sin egen atferd i forhold til enkeltelever, da det kan få konsekvenser

langt utover egen relasjon til enkelteleven. Dette viser at det er av uvurderlig verdi at lærer møter hver enkelt elev på en positiv og respektfull måte.

#### ***5.4 Helhetlig læring i det utvidede læringsrommet***

Lærerne fremhevet variasjon i aktivitetene slik at elevene får muligheten til å ta inn kunnskap på flere måter og med hele kroppen. Uteskolen blir en ressurs i tilpasset opplæring da elevene får nærmet seg den faglige kunnskapen og den sosiale læringen på andre måter der kropp og sanser er en integrert del av det didaktiske arbeidet. Lærerne mener det gir ei sterkere inkludering av alle elevene i opplæringen. Observasjonene viser også at uteskolen gir elevene en variasjon til den teoretiske læringen i klasserommet. Dette kan sees i sammenheng med det Jordet (2010) kaller for helhetlig læring, der sanselighet, kroppslighet, kreativitet og følelser får sin naturlige plass i samspill med de kognitive funksjonene. Opplæringen stimulerer utviklingen av hele mennesket, av hode, hjerte og hånd. Kjelen (2017) sier denne form for undervisning kan gi økt rom for helhetlig utvikling i livsnær og relevant samhandling. Han hevder meningsskaping skjer som berørt deltaker gjennom varierte innfallsvinkler til læring. Jordet (1998) påpeker at tilegnelse av kunnskaper krever aktivitet og innebærer at sanseinntrykkene organiseres og tilpasses gjennom tankevirksomhet og aktiv kommunikasjon med andre.

Når undervisningen flyttes ut av det tradisjonelle klasserommet, inviteres de som skal lære, lettere til fysisk aktivitet, noe som kommer taktile og kinestetiske læringspreferanser til gode. Varierte intelligenser utnyttes, slik som kroppslig/kinestetisk intelligens og evnen til å orientere og bevege seg i rommet, den visuelle/romlige intelligensen (Gardner, 2006). Jordet (2010) hevder læring er mer enn bare å skrive, lese og prate ut fra en tekst. Kunnskap er mer enn ord i bøkene. Han sier læring også forutsetter at elevene utfører praktiske handlinger i virkeligheten. Dette er noe som læreplanen også påpeker. I generell del står det at «målet for opplæringa er å utvide evnene hos barn, unge og voksne til erkjenning og oppleving, til innleving, utfalding og deltaking» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Elevene fikk anledning til å bruke flere sider av seg selv gjennom praktisk tilnærming til læring. De viste glede ved å være i aktivitet. Det forutsetter imidlertid at elevene har det rette utstyret på de dager som krever det, eksempelvis regntøy, vanntette støvler og varme klær hos de elevene som lagde vannhullet. Tora beskrev det på følgende måte: «Du skal jaggu meg få lov til å være noe til

pedagog hvis du klarer å få de til å løse en eller annen oppgave og glemme at de holder på å fryse seg i hjel». For at elevene skal håndtere og mestre omgivelsene ute er det derfor av betydning at de blir møtt med gode rutiner for riktig påkledning og utstyr.

Lærerne ønsket å bevisstgjøre elevene på at hver enkelt av dem mestrer noe, selv om de ikke nødvendigvis er noen rasere i teoretiske fag. Ved å legge til rette for at elevene får bruke flere sider av seg selv, vil de oppleve at de kan noe likevel. Jordet (2010) sier elevene har ulike forutsetninger for å lære. Han hevder at læringen blir mer virkningsfull for elevene når man kombinerer handling i en autentisk kontekst med symboler, bilder og aktiviteter i klasserommet. Det kan sees i sammenheng med Toras beskrivelser om bruk av natursti på uteskolen, i kombinasjon med å jobbe i klasserommet med læreboka i naturfag. Jordet viser til at ulike læreprosesser forsterker hverandre. Ved å ta i bruk skolens omgivelser som ressurs i opplæringen, får elevene en felles erfaring fra en ytre verden som kan skape forbindelse til skolens symbolske verden. Ved å legge til rette for oppgaver i den fysiske og sosiale verden får elevene en bedre sammenheng mellom tekst og kontekst i læreprosessen.

Elevene kan få en bedre forståelse for symmetri og geometriske figurer ved å lage mattetrollet i uteskolen i kombinasjon med tekst og symboler i klasserommet. Det åpner opp for en variasjon som synes og overgå det klasserommet kan by på. Elevene får en ny inngang til lærestoffet, noe som tjener alle elevene. De elevene som mestrer teori i form av skriftlig tekst får et ekstra påfyll til det lærte, mens de elevene som sliter med teori, får en inngangsport til læring med færre nederlagsopplevelser. Jordet (2010) sier at opplevelser med refleksjon i etterkant løfter kunnskapen til et høyere erfaringsnivå, samtidig som den nedfelles i elevens kropp. Dewey (1996) hevder at når elevene får mulighet til å integrere de praktiske førstehånderfaringene fra uteskolen med tekstbasert kunnskap i klasserommet, blir det lærte mer begripelig. Det skaper større mulig for mestring. Å mestre utfordringer og ha en følelse av kontroll, spiller en stor rolle for læring (Hattie, 2009). Ved å knytte bånd mellom elevenes opplevelse og erfaring fra uteskolen med skolens innhold i klasserommet, kan skolearbeidet bli mer forståelig og ikke minst meningsfylt for elevene, noe som igjen kan øke lysten til å lære mer.

Lærerne mente elevene lærer seg å håndtere bedre ved å ha opplevd konkrete situasjoner i virkeligheten. Det lærte i uteskolen kan ha en funksjon i det virkelige liv. Det sosiale samspillet blir utfordret, noe som gir elevene praktisk erfaring i hvordan håndtere situasjonene som oppstår.

Når elevens opplevelser skjer i grensesonen for hva han eller hun kan mestre, i den nærmeste utviklingssonen (Vyotskij, 2001), forutsetter det imidlertid at læreren er der som et støttende stillas for å hjelpe elevene å se helheten. Vyotskij sier at jo bedre interaksjonen er mellom lærer og elev, desto bedre og mer vil eleven lære. Dersom læreren har fokus på å se og inkludere alle elevene, vil uteskole gi mange fellesskaps erfaringer som kan knytte elevene og læreren tettere sammen. Faglige mestringsopplevelser gjennom variasjon kan være avgjørende for at elever ikke dropper ut av skolen, og i stedet opplever skolen som en positiv arena.

Oppsummert viser undersøkelsen hvilke faglige og sosiale muligheter uteskole kan gi ved at alle sansene stimuleres i møte med virkeligheten utenfor klasserommet. Det gir flere innganger til lærestoffet og kan bidra til en mer variert opplæring. Læringspotensialet synes å være størst når elevenes erfaringer i det utvidede læringsrommet settes i sammenheng med den teoretiske kunnskapen i klasserommet. Dette krever imidlertid at læreren har kunnskaper og kompetanse til å hjelpe elevene med å se helheten. Jordet (2010) kaller det for en intim relasjon mellom det teoretiske og det praktiske. Han sier den store utfordringen er å få uteskole til å fungere i et samspill med undervisningen i klasserommet, slik at det bli en balanse mellom teoretiske og praktiske tilnærminger og individuelle og gruppebaserte tilnærminger. Uteskole står ikke på egne bein, men må sees i nær sammenheng med klasserommets teoretiske kunnskaps- og læringsformer. Da kan uteskole være en praktisk tilnærming til læring, der muligheten er til stedet for at flere elever mestrer skolens oppgaver og dermed opplever at de lykkes.

## **6.0 Konklusjon og veien videre**

I denne undersøkelsen er det forsøkt å gi et bidrag og innsikt i hvilke muligheter bruken av et utvidet læringsrom gir i forhold til relasjonen mellom lærer og elev, og mellom elev og elev. Hovedvekten har vært på lærernes beskrivelser og erfaringer, men forskningsmetoden som deltakende observatør har vært et supplement for å få en bedre innsikt i lærernes bruk av det utvidede læringsrommet. Denne forskningsmessige trianguleringen av perspektiver har lagt til rette for en større kompleksitet i undersøkelsen, og den har styrket både validitet og reliabilitet.

Materialet viser at det er mye som taler for at lærere bør utvide læringsrommet for å utvikle gode relasjoner til elevene og styrke relasjonsbyggingen mellom elevene. Funnene underbygges også av annen forskning på området. Problemstillingen er todelt, og vil bli oppsummert hver for seg. Først vil det bli presentert hvilke muligheter bruken av et utvidet læringsrom gir i forhold til relasjonen mellom lærer og elev, for deretter å gi et svar i forhold til relasjonen mellom elev og elev. Avslutningsvis kommer noen tanker om veien videre.

### ***6.1 Relasjon mellom lærer og elev***

Et av forskningsspørsmålene handlet om hvilke muligheter bruken av et utvidet læringsrom gir i forhold til relasjonen mellom lærer og elev. Materialet i sin helhet peker på at bruken av det utvidede læringsrommet styrker lærernes muligheter til å utvikle gode relasjoner til elevene. Det er mange muligheter for kommunikasjon og sosial samhandling utenfor klasserommet. De mest klare funnene er knyttet til kategoriene lærerrollen og helhetlig læring. Uteskolen gir læreren flere innganger til å komme i kontakt med elevene og gi enkeltelever ekstra oppmerksomhet.

Lærernes erfaringer peker tydelig i retning av at det utvidede læringsrommet gir læreren gode muligheter for å skape og opprettholde gode relasjoner til elevene. Lærerne beskriver dette læringsrommet som en mer uformell læringsarena. De løfter frem mer tid til å kommunisere med den enkelte elev. Samtalen får en egen ro og kvalitet i uteskolen der rammene er mer uformell og naturlig. Kommunikasjonen er friere med en mindre styrt ramme enn det som er vanlig i et klasserom. Uterommet åpner opp for en mer likeverdig samhandling med elevene sammenliknet med de fysiske rammene i klasserommet, der adgangen til samtalene må

reguleres i større grad. Rommene inne er trangere og taletiden for den enkelte elev blir mindre.

Utenfor klasserommet derimot ligger forholdene til rette for mer sosial samhandling. Uterommet absorberer mer lyd og elevene er mer spredt over et større område, noe som gir læreren og elevene mulighet til å kommunisere uten at det medfører forstyrrelse for de andre. Terskelen for samtale blir lavere. Det som sies blir ikke overhørt av hele klassen. Det er rom for samtaler omkring utenomfaglige emner, der eleven får mer taletid. Samtalene er mer spontane, og mindre styrt av læreren. Læreren kommer nærmere hver enkelt elev, får høre hva eleven tenker og er opptatt av der og da. Slike uformelle læringsarenaer gjør noe positivt med relasjonene. Skuldrene senkes, og det blir en naturlig arena til å være seg selv, ikke bare elev og lærer. Det gir tid og mulighet til å bli kjent på en helt ny måte, der elevene får vist nye sider av seg selv som de ikke får mulighet til i klasserommet. Alle elevene kan bli sett, inkludert og verdsatt for den de er.

Lærerne fremhever betydningen av å legge til rette for variasjon ved å ta i bruk det utvidede læringsrommet. Elevene får anledning til å ta i bruk hele kroppen og alle sansene i form av praktiske aktiviteter. Det er en motvekt til de teoretiske tilnærmingene i klasserommet. Lærerne mener det gir en mer helhetlig læring da elevene får bruke flere sider av seg selv. Ei slik allsidig opplæring som stimulerer hele kroppen bidrar til en sterkere inkludering av alle elevene i opplæringen. Praktiske tilnærminger kommer alle elevene til gode, men bidrar særlig til at de elevene som har ekstra behov for bevegelse, får oppleve at de også mestrer og lykkes med noe. Det gir læreren mulighet til å gi alle elevene positive tilbakemeldinger og anerkjennelse. Gjennom slike felles opplevelser med en god atmosfære, får læreren og elevene over tid bygd opp tillit og etablert gode relasjoner. Gjennom bruk av det utvidede læringsrommet veves faglige kunnskaper og praktiske ferdigheter sammen, og kan bidra til at hver elev mestrer sitt eget liv og kan delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Uteskole representerer på den måten en viktig og nødvendig erfaringsbasert læringsarena.

Undersøkelsen viser at lærerrollen har stor betydning for å skape gode relasjoner i det utvidede læringsrommet. Funnene viser at lærerens kompetanse og kunnskaper innenfor denne læringsarenaen er av betydning for å legge til rette for en mer kroppslig, kommunikativ og sosial læringsform. Det handler om å skape en praksisform med frie og styrte aktiviteter som stimulerer til sosial samhandling ledsaget av en god organisering og et faglig fokus.

Lærerens relasjonelle kompetanse skaper gode samtaler med eleven preget av innlevelse, verdsetting og anerkjennelse for det menneske han eller hun er.

## ***6.2 Relasjon mellom elev og elev***

Det andre forskningsspørsmålet handlet om hvilke muligheter bruken av et utvidet læringsrom gir i forhold til relasjonen mellom elev og elev. De mest klare funnene er her knyttet til den sosiale læringen som skjer mellom elevene, og de mangfoldige mestringsopplevelsene hos hver enkelt elev.

Undersøkelsen viste at det hele tiden skjer noe sosialt mellom elevene i uteskolen. Elevene får sosiale erfaringer langt utover det klasseromsundervisningen har muligheter for å gi. Ute eksiterer det mange parallelle samtaler og det oppstår spontane situasjoner som medfører at elevene må forholde seg til hverandre på ulike måter. Både intervjuene og observasjonene vitner om at elevene i uteskolen knytter kontakter og opplever ting sammen med medelever, som nødvendigvis ikke er dem de søker mest sammen med i fritiden og i friminuttene på skolen. Når elevene ser hverandre og gir hverandre positiv oppmerksomhet på tvers av de vanlige gruppedannelsene, ligger forholdene til rette for å utvikle et godt samhold med flere elever. Gjennom felles opplevelser i uteskolen styrkes vennskapet og samholdet mellom elevene. Lærerne var ikke i tvil om at aktivitetene i uteskolen var hovedårsaken til dette.

Lærerne er tydelige på at de styrte aktivitetene i uteskolen skal inneholde mest mulig samarbeid og kommunikasjon mellom elevene. Slike aktiviteter er i hovedsak åpne, utforskende og skapende gruppeoppgaver, som gir rom for flere riktige løsninger. Denne type elevaktivitet har flere positive effekter mellom elevene. Elevene får utviklet sosiale ferdigheter gjennom å diskutere, hjelpe og støtte hverandre i autentiske situasjoner som er nærmere virkeligheten enn inne i et klasserom. Elevene får oppleve hverandre fra nye sider, både i styrte og mer frie aktiviteter. Det kan endre elevers oppfatninger av hverandre. Aktivitetene og opplevelsene var preget av mye glede blant elevene. De får positive kommentarer fra medelever på det de mestrer, noe som styrker troen på seg selv. Anerkjennelse fra medelever kan bidra til at flere får et positivt selvbilde, som igjen påvirker deres psykiske helse. De elevene som sliter faglig med teorien inne, får gjennom den praktiske tilnærmingen vist at de også mestrer og kan noe. Dersom elever har negative

opplevelser av skolen fra klasserommet, kan mestringsopplevelser i uteskolen resultere i at flere elever istedenfor opplever skolen som en positiv arena.

Det ble observert mange mestringsopplevelser hos elevene. I uteskolen blir elevene utfordret og får mulighet til å bryte egne grenser. Når elevene lykkes, får de tro på egne evner og selvtilliten styrkes. Ute får elevene utfolde seg mer, og praktiske egenskaper som ikke så lett kommer frem i klasserommet, blir synlige ute. Siden skolen representerer en så stor del av elevenes liv, er det viktig at skolen blir en arena for slike mestringsopplevelser. Læreren som tilrettelegger av gode varierte lærings situasjoner preget av et positivt miljø med gode relasjoner og høy trivsel, er avgjørende for at hver enkelt elev lykkes og kan oppleve mestring. Eleven får muligheten til å utvikle de forskjellige sidene av seg selv, og særlige evner og talenter blir fremhevet på en naturlig måte. Eleven blir bedre kjent og tryggere på både seg selv og andre. Da kan skolegangen bli en unik bagasje for resten av livet.

### ***6.3 Veien videre***

Prosessen med masteroppgaven har vært en stor glede og til inspirasjon i jobben min som lærer. Jeg har opparbeidet meg innsikt og kunnskap som jeg på et vis ikke skulle ønske tok slutt. Gjennom intervju samtaler med tre svært dyktige lærere, observasjoner av interessante uteskoledager, og lesing av god litteratur og forskning på området, har jeg blitt mer oppmerksom på og fått reflektert over relasjonenes betydning i det utvidede læringsrommet. Det har gitt faglig påfyll i min jobb som lærer. Ønsket er at dette materialet kan brukes som støtte i et videre arbeid på systemnivå i kommunen jeg jobber i, slik at flere lærere som ønsker å prøve uteskole i egen undervisning får kunnskaper, og ikke minst motivasjon, til å ta i bruk det utvidede læringsrommet på en målrettet og regelmessig måte.

Om lag 10 000 elever som går ut av grunnskolen, har så svake ferdigheter at de trolig vil ha problemer med å klare seg i videre utdanning og arbeidsliv. Norge har en stor utfordring med stort frafall i videregående skole. Uteskole har ikke vært gjenstand for mye forskning. Jordet (2010) sier vi står overfor mye upløyd mark når vi søker å utforske undervisningspraksiser hvor en varierer mellom teoretiske og praktiske kunnskaps- og læringsformer ved å gjøre bruk av et utvidet læringsrom. Mer forskning i feltet ville være å gjøre en studie på om bruken av det utvidede læringsrommet kan bidra til at flere ikke faller fra etter endt grunnskole. En interessant studie ville være å se nærmere på om elever som har hatt uteskole regelmessig i



grunnskolen i større grad fullfører videregående skole enn andre elever. Denne undersøkelsen ble basert på lærerens erfaringer med bruken av uteskole. I videre forskning ville det være særlig interessant å undersøke elevenes egne beskrivelser og tanker om denne form for undervisning.

Arbeidet med å fornye kunnskapsløftet er i gang. Nye læreplaner i fagene vil først være klare i 2020. Det vil bli interessant å se hvordan verdiene og prinsippene, slik de fremkommer i ny overordnet del, skal integreres i fagene, og hvordan de tverrfaglige temaene, blant annet folkehelse og livsmestring, skal være gjennomgående temaer i alle skolefag. Kritisk tenkning og refleksjon vil bli en viktig del av hva elevene skal lære i skolen. Det er et ønske om mer kreativitet i skolen, og at elevene skal lære på nye måter. I tillegg skal de praktiske og estetiske fagene styrkes. Målet er å styrke utviklingen av elevenes dybdelæring og forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2018). Sett i sammenheng med funnene i min undersøkelse, kan bruken av det utvidede læringsrommet være et bidrag til hvordan verdiene og prinsippene kan realiseres. Det foreligger i dag mye forskning som viser at gode relasjoner fremmer god og effektiv læring, og har betydning for den psykiske helsen (Drugli, 2012). Her kan bruken av det utvidede læringsrommet gi rom for det mellommenneskelige samspillet, som har betydning for elevens muligheter til å bli individer som mestrer arbeidslivets nye forventninger i relasjon med andre.

For å følge opp mandatet i læreplanen og visjonene i offentlige utredninger, må skolen, hvor alle barn tilbringer store deler av oppveksten sin, ta hensyn til barns grunnleggende behov for trygge relasjoner. Barns trygghet og læring er avhengig av tilgjengelige voksne gjennom hele oppveksten. Derfor må lærerne i skolen ta ansvar for kvaliteten på relasjonene til hvert enkelt barn i tillegg til selve undervisningen. Elevene blir trygge når de opplever å bli forstått og anerkjent av de voksne. For elever som sliter og er sårbare, kan relasjonen til læreren spille en avgjørende rolle. Undersøkelsen viser at uteskole har et stort potensial med tanke på lærerens mulighet til å bygge opp en positiv relasjon til hver elev. Det kan utgjøre en forskjell for et barns framtid.

## Litteraturliste

- Armstrong, T. (2003). *Mange intelligenser i klasserommet*. Oslo: abstrakt forlag.
- Baumrind, D. (1991). *Parenting styles and adolescent development. I: J. Brooks-Gunn, Lerner & A.C. Peterson (Eds). The Encyclopedia of adolescence*. Garland. New York.
- Biesta, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Dewey, J. (1966). I Dale, E. L. (red.) *Erfaring og tenkning: Klassiske tekster* (s.53-66). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev, avgjørende for elevenes trivsel og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk AS.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglseth, K. & Skogen, K.(2007). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Otta: Cappelen Akademiske Forlag.
- Gardner, H.(1993). *Slik tenker og lærer barn*. Bekkestua: Praxis forlag.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: new horizons*. New York: Basic Books.
- Gresham, F.M. & Elliot, S.N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Hartberg, E.W., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Synlig læring: Hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk AS.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo-rapport. Hentet 10.april fra <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Fylkeslag/Vest-Agder/Pdf-dokument/2010/20147%20Fafo%20rapport.pdf>
- Jahnsen, H., Nergaard, S., Rafaelsen, F. & Tveit, A. (2009). *Den ene dagen*. Hentet 10.april 2017 fra <https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/789/Den%20ene%20dagen.pdf?sequence=1>
- Johannessen, A, Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: abstrakt forlag.

- Jordet, A.N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Jordet, A. N. (2007). «*Nærmiljøet som klasserom*» *En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. Oslo: Akademika AS.
- Jordet, A.N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom. Uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Kjelen, H. (2015). *Det utvidede læringsrommet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. 2017. Meld. St. 21 (2016-2017), 2017. *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet 3.mai 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?q=stortingsmelding%20tidlig%20innsats%202017>
- Kunnskapsdepartementet. 2016. Meld. St.28 (2015-16) 2016. *Fag-Fordyping-Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet 4.desember 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring- og andre tekster*. København: Reizel.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist. Edited and with introduction by Charles W. Morris*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mygind, E. (2005). *Udeundervisning i folkeskolen. Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrinn i perioden 2000-2003*. København: Museum Tusulanums forlag.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T & Overland, T.(2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordenbro, S.E., Larsen, M.S., Tiftkci, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S (2008). Universitetet i Aarhus, Dansk Clearinghouse for utdanningsforskning. *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet. Oslo*. Hentet 25.april 2017 fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser\\_og\\_elevers\\_laring.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf)
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen (2.utg.)*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Opplæringslova (2007) *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til privatskolelova*. Hentet 29.april 2018 fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2007-07-09-884>

- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 1.april 2017 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)
- Pianta, R.C. (2006). *Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice*. In Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. *Handbook of Classroom management. Research practice and contemporary issues* (s. 685-709). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper Høringsutkast fra Kunnskapsdepartementet 10.03.17*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 5.mai 2017 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>
- Spurkeland, J.(2017). *Relasjonsledelse* (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J.(2016). *Relasjonskompetanse* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stortinget (2016). *Innst.19 S* (2016-2017). Hentet 4.desember 2016 fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2016-2017/inns-201617-019s/>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Fagfornyelsen*. Hentet 11. april 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet 18.februar 2016 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleiing/>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Hentet 1.april 2017 fra [https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/prinsipper\\_1k06.pdf](https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_1k06.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Lærer-elev-relasjonen*. Hentet 18.februar 2016 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del-verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 24.februar 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 18.februar 2016 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og kognitiv utvikling hos barn*. Oslo: Gyldendal

Wentzel, K.R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, Volume 73, number 1, (s. 287-301).

Wentzel, K.R. & Ramani, G. B. (2016). *Handbook of Social Influences in School Contexts: Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes*. New York: Routledge.

Yin, R.K. (2007). *Fallstudier: Design och genomförande*. Malmö: Liber.

## Vedlegg 1- Observasjonsguide i uteskolen

Det vil bli tatt i bruk en feltbok å notere i mens observasjonene pågår. Hver enkelt side deles i to på langs, der jeg på venstre side skriver ned observasjonen, og på høyre side noterer analyser og tolkninger av det som observeres.

Hva som observeres	Hva jeg ser etter	Observasjoner	Analyser/tolkninger
Undervisning/lærerrollen	Plan og mål for uteskoledagen.		
	Hvilket innhold det arbeides med (hvilket innhold lærer ønskes elevenes oppmerksomhet styres mot)		
	Arbeidsmåter(Hvordan elevene arbeider med lærestoffet)		
Elevenes forutsetninger og faglig/sosialt utbytte.	Lærerens tilrettelegging for tilpasset opplæring for alle. Elevenes mestring.		
Relasjoner mellom elev og lærer i styrte og frie aktiviteter	Lærerens verbale kroppsspråk med elevene (personlige kommentarer, anerkjennelse, ros og oppmuntring etc.)		
	Lærerens nonverbale kroppsspråk med elevene(blikk, fysisk kontakt etc.)		
Relasjoner elever imellom i styrte aktiviteter	Samarbeid og kommunikasjon mellom elevene.		
Relasjoner elever imellom i frie aktiviteter	Samarbeid og kommunikasjon mellom elevene.		
Motivasjon og trivsel	Elevaktivitet Elevenes engasjement. Mestringsopplevelser. Latter, smil, glede, frustrasjon.		

## Vedlegg 2-Intervjuguide med lærere

### Intervjuguide med lærere

**Tema: Relasjonsarbeid i det utvidede læringsrommet på barnetrinnet.**

#### Problemstilling:

**Hvilke muligheter åpner seg ved bruken av et utvidet læringsrom i forhold til relasjonen mellom lærer og elev, og mellom elev og elev?**

#### Introduksjon:

- Ønske velkommen.
- Avklare om han/hun vil delta på intervjuet, og at han/hun kan trekke seg.
- Avklare at det er greit at jeg bruker opptaker, si noe om hvordan datamaterialet skal brukes og når det skal slettes.
- Videre under gjennomføringen å ta tak i ting som blir snakket om dersom noe er uklart.

FORSKNINGSSPØRSMÅL	FORSLAG TIL INTERVJUSPØRSMÅL
Hva legger lærerne i begrepet det utvidede læringsrommet?	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hvilke erfaringer har du ved å ta i bruk det utvidede læringsrommet som en del av undervisningen?</li><li>2. Hva legger du mest vekt på at elevene skal lære og oppleve i dette læringsrommet? Hvilke pedagogiske muligheter mener du det gir?</li><li>3. Hva er den viktigste begrunnelsen for hvorfor du bruker det utvidede læringsrommet i opplæringen?</li><li>4. Hva er den største forskjellen på undervisning ute og inne i klasserommet?</li><li>5. Kan du si noe om hvordan du mener det utvidede læringsrommet imøtekommer kravet om tilpasset opplæring til den enkelte elev?</li><li>6. Hvilken kompetanse/kunnskaper mener du en lærer bør inneha for å ta i bruk et utvidet læringsrom i undervisningen?</li></ol>
Hvordan kan læreren skape gode relasjoner til elevene gjennom bruk av det utvidede læringsrommet som læringsarena?	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hva legger du i å ha god relasjon med elevene dine?</li><li>2. Hvordan er muligheten for kommunikasjon og interaksjon mellom lærer og elev i det utvidede læringsrommet?</li><li>3. Tilfører det utvidede læringsrommet</li></ol>

	<p>andre muligheter for utvikling av gode relasjoner enn i klasserommet?</p> <p>4. Synes du din rolle som lærer endrer seg når dere er utenfor klasserommet?</p>
<p>Hvordan kan læreren utvikle sosiale ferdigheter og relasjoner i elevgruppa gjennom bruk av det utvidede læringsrommet som læringsarena?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvilken betydning mener du uteskolen har for utvikling av elevenes sosiale ferdigheter?</li> <li>2. Hvilke sosiale kvaliteter ønsker du elevene skal utvikle som ledd i bruken av det utvidede læringsrom?</li> <li>3. Hvordan er muligheten for kommunikasjon og interaksjon elever imellom i ute?</li> <li>4. Hvordan fungerer elevgruppa når dere er ute?</li> <li>5. Hvordan kan gode relasjoner i ute legge grunnlag for et godt lærings- og klassemiljø?</li> </ol>
<p>Hvordan kan det utvidede læringsrommet som læringsarena være en motivasjon for elevers læring?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. På hvilken måte kan bruken av det utvidede læringsrom være en motivasjon for elevenes læring?</li> <li>2. Hvordan er elevenes interesse for aktiviteter ute?</li> <li>3. Hvordan er elevenes mestring av aktiviteter ute?</li> </ol>
<p>Hvordan kan det utvidede læringsrommet med gode relasjoner bidra til helhetlig læring?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvordan forbereder du elevene på undervisning ute?</li> <li>2. Tar dere med tema fra det utvidede læringsrom inn i klasserommet etterpå?</li> <li>3. Gir et utvidet læringsrom muligheter for varierte arbeidsmåter, og på hvilken måte?</li> <li>4. Hvordan kan utvidet læringsrom gi elevene dybdeforståelse?</li> <li>5. Hva mener du er den viktigste gevinsten for elevene ved å ta i bruk et utvidet læringsrom som læringsarena?</li> <li>6. Er det noe som er vanskelig ved å være utenfor klasserommet i undervisningen?</li> </ol>
<p><b>Avslutning</b></p>	<p>Har du noen meninger/synspunkter som ikke har kommet fram i intervjuet som du ønsker å si noe om?</p> <p>Avslutte med å takke for at jeg fikk lov å gjennomføre intervjuet med han/henne.</p>



### ***Vedlegg 3- Infoskriv til lærere og skole***

Jeg er masterstudent i tilpasset opplæring, fordypning ved Universitetet i Nordland, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er relasjonsarbeid i det utvidede læringsrommet på barnetrinnet.

Jeg skal undersøke hvilke muligheter åpner seg ved bruken av et utvidet læringsrom i forhold til relasjonen mellom lærer og elev, og mellom elev og elev. Jeg ønsker å se på hvordan lærere jobber for å fremme uteskolen som ressurs i opplæringen. Jeg er interessert i begrunnelser for bruken av denne læringsformen, og hvordan den kan bidra til en mer helhetlig læring som gir elevene allmenn dannelse.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å være med deres klasse på uteskolen 1-2 ganger, der fokus vil være lærerens relasjon med elevene og samhandling i klassen. Jeg skal ikke ha fokus på enkeltelever, men se på gruppa som helhet. Jeg vil benytte meg av notatblokk, der jeg løpende vil notere mine observasjoner. Disse notatene vil ikke inneholde personlige opplysninger som navn, alder, kjønn eller sted, verken på elever eller lærere.

I etterkant av observasjonene vil jeg foreta et intervju med deg som lærer i klassen for å høre hva du synes om bruken av uteskole, og hvordan dere arbeider i uteskolen for å skape gode relasjoner. Du vil få intervjuguiden i forkant av gjennomføring av intervjuet. I intervjuet er det du selv som forteller din historie og velger hva du selv ønsker å si noe om. Jeg vil ta opp intervjusamtalene på båndopptaker, og ta noen notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir enige om tid og sted. Du vil få tilgang til det ferdige materialet underveis og i etterkant.

Det er frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten at du oppgir noen grunn for det. Dersom du trekker deg vil all informasjon jeg har samlet inn fra deg bli slettet, og vil ikke bli brukt i oppgaven. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Det betyr at alt som er sagt og gjort av enkeltpersoner, både i intervjuet og under observasjonen, ikke vil bli gjenkjent i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, beregnet 15.mai 2018.

Dersom du har lyst til å være med og hjelpe meg med denne undersøkelsen som består av observasjon på uteskolen og intervju, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg. Tusen takk om jeg får lov til å bli med dere ut av klasserommet, og til å intervjuer i etterkant. Det setter jeg veldig stor pris på.

Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe meg på 93404959, eller sende e-post til [randi.eilertsen@sortland.kommune.no](mailto:randi.eilertsen@sortland.kommune.no). Du kan også kontakte veileder Trond Lekang ved Nord universitetet, fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag, på telefonnummer 75 51 77 25 eller e-post [trond.lekang@nord.no](mailto:trond.lekang@nord.no).

Studiet gjøres etter avklaring med Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Randi Pernille Eilertsen

## Samtykkeskjema:

Jeg ønsker å delta i forskningsprosjektet, og er informert skriftlig om at jeg har rett til å trekke meg fra studiet når jeg vil uten grunn. Jeg er også informert om bruk og behandling av data.

Navn: \_\_\_\_\_

Sted: \_\_\_\_\_

Dato: \_\_\_\_\_

Mvh

Randi Eilertsen

[Randi.eilertsen@sortland.kommune.no](mailto:Randi.eilertsen@sortland.kommune.no)

Student master i tilpasset opplæring, Universitet i Nordland

#### *Vedlegg 4- Infoskriv til foreldre/foresatte*



Hei!

Jeg heter Randi Eilertsen og er masterstudent i tilpasset opplæring, fordypning ved Universitetet i Nordland. Jeg holder nå på med den avsluttende masteroppgaven, der temaet for oppgaven er relasjonsarbeid i uteskolen på barnetrinnet.

Jeg skal undersøke hvilke muligheter åpner seg ved bruken av et utvidet læringsrom i forhold til relasjonen mellom lærer og elev, og mellom elev og elev? Jeg ønsker å se på hvordan lærere jobber for å fremme uteskolen som ressurs i opplæringen. Jeg er interessert i begrunnelser for bruken av denne læringsformen, og hvordan den kan bidra til en mer helhetlig læring.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å være med ditt barns klasse på uteskolen 1-2 ganger, der fokus vil være lærerens relasjon med elevene og samhandling i klassen. Jeg skal ikke ha fokus på enkeltelever, men se på gruppa som helhet. Jeg vil benytte meg av notatblokk, der jeg løpende vil notere mine observasjoner. Disse notatene vil ikke inneholde personlige opplysninger som navn, alder, kjønn eller sted, hverken på elever eller lærere. Skolens navn vil ikke bli nevnt i oppgaven, all informasjon vil bli anonymisert, og notater slettes når jeg er ferdig med oppgaven.

Med vennlig hilsen

Randi Eilertsen