

Ragne Myklestad

Bruken av alternative læringsarenaer i dagens skole

Mai 2019

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
Fakultet for samfunns - og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Bacheloroppgave

2019



Ragne Myklestad

Bruken av alternative læringsarenaer i dagens skole

Bacheloroppgave
Mai 2019

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
Fakultet for samfunns - og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Bruken av alternative læringsarenaer i dagens skole

Bacheloroppgave av
Ragne Myklestad

LGU13002
Pedagogikk og elevkunnskap

Vår 2019



Sammendrag

I bacheloroppgaven «Bruken av alternative læringsarenaer i dagens skole» har jeg tatt utgangspunkt i problemstillingen *hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere i barneskolen når de skal ta i bruk alternative læringsarenaer?* For å besvare dette spørsmålet har jeg benyttet meg av en kvalitativ forskningsmetode ved å gi lærere ved en valgt skole i Trondheim kommune refleksjonsspørsmål om hvordan og hvorfor de bruker alternative læringsarenaer. Som teoretisk grunnlag for drøftingen av funnene har jeg valgt å ta utgangspunkt i Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. I tillegg har jeg brukt teori om klasseledelse, -miljø og relasjoner, planlegging av undervisning, alternative læringsarenaer og lærertetthet. I forskningsresultatene kom det frem at det er få lærere som benytter seg av denne undervisningsformen og at de vanligste utfordringene med det er størrelsen på elevgruppene. Flere så likevel verdien i alternative læringsarenaer og mente at muligheten for bruk i fremtiden var til stede, hvis de nåværende rammefaktorene ble endret. De mulighetene som ble trukket frem av lærerne var muligheten for sosial utvikling hos elevene og det å skape autentiske opplevelser for elevene som de sammen kan bruke videre i refleksjon og arbeid i klasserommet.

Abstract

The Bachelor thesis “The use of alternative learnings arenas in today’s school” is based in the question *which opportunities and challenges does teachers in primary school experience when using alternative learning arenas?* To answer this question, I have used a qualitative research method by giving teachers at a chosen school in Trondheim questions of reflection on how and why they use alternative learning arenas. As a theoretical basis for the discussion of the findings, I have chosen to start with Vygotsky’s Social development theory. In addition, I have used theory of class management, class environment, planning of teaching, alternative learning arenas and ratio of students per teacher. The research results showed that there are few teachers who make use of this type of teaching and that the most common challenges with this are the size of the student groups. However, they saw the value of alternative learning arenas and believed that the possibility of future use would be present if the current framework were changed. The opportunities presented by the teachers were the opportunity for the social development of the students and the creation of authentic experiences for the students, which they can use together in reflection and work in the classroom.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	2
INNLEDNING	4
TEORI	6
SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI	6
<i>Språk og tanke</i>	6
<i>Sosiale, medierte, situerte og kreative aktiviteter</i>	7
<i>Det interpsykologiske og intrapsykologiske plan</i>	8
<i>Den nærmeste utviklingszone</i>	8
RELASJONER, KLASSELEDELSE OG LÆRINGSMILJØ	9
Å PLANLEGGE OPPLÆRING	10
ALTERNATIVE LÆRINGSARENAER	12
LÆRERTETTHET.....	13
METODE	14
KVALITATIV ELLER KVANTITATIV UNDERSØKELSE?	14
RELIABILITET OG VALIDITET	16
ANALYSEVERKTØY	18
PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	18
UTESKOLE/TURDAG.....	18
SOSIAL KOMPETANSE	19
LÆRERTETTHET.....	20
KLASSELEDELSE OG RELASJONER.....	21
RAMMEFAKTORER.....	22
OPPSUMMERENDE DRØFTING AV FUNN I LYS AV PROBLEMSTILLINGEN	23
AVSLUTNING	24
OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	24
ALTERNATIVER OG VEIEN VIDERE	25
LITTERATUR	26
VEDLEGG	28
VEDLEGG 1: BREV TIL LÆRERNE	28
VEDLEGG 1 FORTSETTER	29
VEDLEGG 2: LÆRER 1	30
VEDLEGG 3: LÆRER 2	31
VEDLEGG 4: LÆRER 3	32
VEDLEGG 5: LÆRER 4	33
VEDLEGG 6: FUNN I KATEGORIER.....	34

Innledning

Første året på lærerutdanningen lærte vi blant annet om Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone. Vygotsky mente at læring oppstod i samhandling med andre og gjennom aktiviteter som var sosiale, situerte og inviterte til deltakelse (Strandberg, 2008, s. 25). Læring skjer altså best i aktiviteter som er tilpasset undervisningens mål og med verktøy og i et miljø som kan fungere som instrumentell og emosjonell støtte underveis i læringsutviklingen (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 231). For at dette skal kunne innfris, må lærere kunne skape et læringsmiljø for elevene som er tilpasset et hvert læringsmål (Strandberg, 2008, s. 36). Men hvordan kan det oppfylles?

I en pressemelding utsendt av regjeringen, angående den nye læreplanen, sa kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner følgende «Vi fornyer fagene og gir elevene rom for å lære mer og lære bedre. Vi gir også skolen et verdiløft. Det vil forberede elevene bedre for livet etter skolen og for fremtidens arbeidsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Denne uttalelsen, i tillegg til at jeg gjennom lærerstudiet fikk et større innblikk i den kommende læreplanens innhold, gjorde at temaet alternative læringsarenaer vokste frem som et mulig grunnlag for en bacheloroppgave. Videre i sin pressemelding sa Sanner at skolen skal legge til rette for en mer praktisk tilnærming til fag som i dag sees på som teoritunge og at elevene skal få muligheten til å gå i dybden i fagene og oppdage sammenhenger mellom ulike fagområder (Kunnskapsdepartementet, 2018). Jeg var selv skolestarter samtidig som Læreplan '97 ble iverksatt og har opplevd bruken av alternative læringsarenaer som et positivt innslag i min skolehverdag. Det at regjeringen har valgt å innføre praktiske tilnærminger til fagene, ser jeg på som en seier for alle elevene som har et behov for å utforske og undre seg gjennom praktiske tilnærmelser til kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2018). Mellom L97 og den kommende læreplanen, har vi hatt en læreplan som har vært styrende i 13 år. Etter at resultatene fra den første PISA-undersøkelsen ble offentliggjort i 2001, ble det diskutert om den daværende læreplanen hadde et for stort fokus på det ikke-faglige i skolen (Mausethagen, 2015, s. 33). I tillegg kom den første evalueringen av L97 og med den ble det innført blant annet nasjonale prøver, ny læreplan (Kunnskapsløftet 2006) og ny lærerutdanning. Det ble også et økt fokus på kunnskap og kompetanseheving av lærere (Mausethagen, 2015, s. 33). Hvilken innvirkning har Kunnskapsløftet 2006 hatt på undervisningsformen? Har det fremdeles vært aktuelt for lærere å ta i bruk alternative læringsarenaer i undervisningen?

Alternative læringsarenaers definisjon har jeg hentet fra heftet «Uteskole som læringsarena» som ble skrevet i forbindelse med læreplanen som kom i 1997, utgitt av Skoleetaten i Oslo kommune (1999). Der defineres uteskole slik: «Undervisning som foregår utenfor klasserommet. Det kan være faste undervisningsopplegg i parken, på museet, på sykehjemmet, i skogen, ved sjøen» (Skoleetaten i Oslo Kommune, 1999, s. 4). Denne definisjonen sier ikke noe om bruken av musikkrom, sløydsal, gymsal og skolekjøkken, men disse arenaene tolker jeg som klasserom er tilrettelagt for særskilt bruk. En kortere definisjon av alternative læringsarenaer kan derfor være all undervisning som organiseres utenfor skolens vegger. I denne oppgaven vil begrepene «alternativ læringsarena» og «uteskole» bli brukt om hverandre. Fellesbetegnelsen «uteskole» blir brukt om flere ulike alternative læringsarenaer som utfolder seg utenfor skolens fire vegger (Hallås, 2007, s. 21).

Som et startpunkt for undersøkelsen til denne bacheloroppgaven satte jeg som tentativ problemstilling *Hvorfor og hvordan benytter lærere seg av alternative læringsarenaer?* med utgangspunkt for datainnhenting fra en skole i Trondheim kommune. Den valgte metoden for datainnhenting ble en kvalitativ undersøkelse gjennom refleksjonsskjema som trinnteamene fikk utdelt. Da jeg var kommet i gang med undersøkelsene, så jeg fort at den tentative problemstillingen ville gi meg et dårlig utgangspunkt for videre skriving da svarene fra lærerne kom. Det viste seg at svært få benyttet seg av alternative læringsarenaer grunnet ulike utfordringer. Med denne nye kunnskapen ville det derfor bli vanskelig å skrive en oppgave om hvorfor de benytter alternative læringsarenaer, jeg endret derfor min problemstilling til følgende: *Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere i barneskolen når de skal ta i bruk alternative læringsarenaer?*

Vesentlige avgrensninger i oppgaven vil være at jeg har hentet data fra en skole i Trondheim kommune. Skolens og lærernes navn vil være anonymisert og hvilket trinn de jobber på vil generaliseres til trinninndelingen 1.-4. trinn og 5.-7. trinn (heretter kalt hovedtrinn).

Oppgavens hoveddel består av to hoveddeler, teori og drøfting, i tillegg til et kapittel om min valgte metode. Teorien innledes av Lev Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, før jeg fortsetter med nye bestemmelser om lærertetthet i skolen, relasjonsarbeid og klasseledelse, samt teori om alternative læringsarenaer og dybdelæring. Som en paraply i oppgaven vil Vygotskys sosiokulturelle læringsteori stå sentralt. I drøftingen vil jeg presentere mine funn

fra undersøkelsen gjennomført i Trondheim kommune, samtidig som jeg drøfter funnene i lys av teorien.

Teori

Sosiokulturell læringsteori

Lev Semjonovitsj Vygotsky (1896-1934) var en russisk psykolog, særlig kjent for å ha utviklet den sosiokulturelle læringsteorien (Rodina, 2018). Vygotsky mente at de indre prosessene settes i gang av ytre aktivitet i samhandling med andre, ved bruk av ulike verktøy, i spesifikke kulturelle miljøer (Strandberg, 2008, s. 25). Tidligere, og samtidig, som Vygotsky forsket, var de fleste opptatt med å skape en forståelse for eller forklaring på mennesket med utgangspunkt i dets medfødte forutsetninger eller i lys av ytre miljømessige faktorer (Moen, 2013, s. 252). Vygotsky, derimot, mente at man ikke kunne skille mellom mennesket og verden siden mennesket er påvirket av verden og verden påvirket av mennesket (Strandberg, 2008, s. 33). Uten påvirkning og inntrykk utenfra, kan det ikke skje en indre utvikling i mennesket og læring oppstår ikke (Strandberg, 2008, s. 25).

Språk og tanke

Påvirkningen og inntrykkene skjer altså gjennom samhandling med andre, noe som gjør at språket og tanken er viktig i denne teorien. Grovt sett, kan man si at språkutviklingen har tre stadier; sosialt språk, egosentrisk språk og indre språk. Det sosiale språket oppstår lenge før barnet kan prate selv. Det tilegner barnet seg gjennom å samhandle med andre som deler samme språk. Et eksempel er foreldres samhandling med barnet sitt der de sitter ansikt til ansikt og prater med barnet. Barnet observerer også ulike situasjoner gjennom dagen der språket blir brukt ulikt etter hvilken sosial setting det er (Moen, 2013, s. 256). Ettersom barnets språkkunnskaper utvikler seg og barnet lærer nok ord og begreper til å snakke selv, kan det bruke dette til å bli sin egen samtalepartner. Dette ser man spesielt i situasjoner med problemløsning. Da kan barnet snakke høyt med seg selv fremfor å tilkalle hjelp, slik at det bruker språket til å utforske tankene sine og veilede seg selv. Denne type samtale er ikke ment for sosial samhandling med andre, men er for å utvikle barnets kognitive funksjoner og kalles derfor egosentrisk språk (Moen, 2013, s. 256). Etter hvert når barnet utvikler språk og kognitive funksjoner videre, vil det egosentriske språket forsvinne og erstattes med indre språk. Da har barnet lært å strukturere tankene sine til en slik grad at ordene kan tenkes fremfor å uttales høyt. (Moen, 2013, s. 257). Denne utviklingen gjør at språket etter hvert får

to funksjoner, en ytre og en indre. Den ytre funksjonen er å kommunisere og samhandle med andre, den indre funksjonen er for å utvikle høyere mentale funksjon. Selv om man har utviklet et indre språk, kan man allikevel bruke egosentrisk språk når man står overfor utfordrende problemer. Dette kommer av at bruken av egosentrisk språk øker med oppgavers vanskelighetsgrad (Moen, 2013, s. 256).

Sosiale, medierte, situerte og kreative aktiviteter

Det var ikke bare språket og tanken som var viktig for Vygotsky i hans læringsteori. Siden han mente at mennesket og verden ikke var to enheter men en, kunne ikke læring oppstå i mennesket alene, men gjennom aktivitet med mennesker og miljøet rundt dem.

Læringsfremmende aktiviteter hadde tydelige kjennetegn som Vygotsky beskrev slik:

- Individuell kompetanse oppstår i ulike former for interaksjon med andre. Man lærer først sammen med andre det man senere mestrer på egenhånd (Strandberg, 2008, s. 25). Dette kan man i dag kjenne igjen i den delen av sosiokulturell læringsteori som er mest kjent for lærerstudenter, den nærmeste utviklingssonen. Dette utdypes mer senere.
- Vår relasjon til verden er mediert. Det vil si at vår fortolkning av verden skjer gjennom ulike redskaper og tegn som er knyttet til ulike sosiale praksiser. De ytre hjelpemidlene går foran indre tankearbeid. Som igjen viser tilbake til at menneskets indre utvikling skjer i samhandling med verden rundt oss (Strandberg, 2008, s. 25–26).
- Menneskers aktiviteter er alltid situerte, eller bør være situerte. Det er lettere å tilegne seg læring i situasjoner som er tilpasset den bestemte aktiviteten, fremfor i et miljø som ikke er det (Strandberg, 2008, s. 26).
- Aktivitetene er kreative og inkluderende for barnas egne læringsprosesser. Et barn som aktivt er med på å forme aktivitetene de er en del av, tar samtidig mange utviklingssteg. Aktivitetene må derfor ikke begrenses av de hjelpemidlene eller til en begrenset mengde kunnskap, men brukes for å prøve ut og øve på det vi enda ikke kan (Strandberg, 2008, s. 26).

Alle disse delene er like viktige i aktiviteter som fremmer læring. En fremgangsrisk elev kjennetegnes av at han/hun er aktivt deltakende i ulike undervisningssituasjoner (Strandberg, 2008, s. 27).

Det interpsykologiske og intrapsykologiske plan

Vygotsky var opptatt av forholdet mellom miljø og individ og hvordan miljøet påvirker individets kognitive utvikling. Vygotsky mente at enhver påvirkning til utvikling skjer i to plan. Det første planet er på et interpsykologisk plan, hvor individet er i interaksjon med andre i sosiale sammenhenger, før utviklingen blir en del av individets indre mentale fungering – individets intrapsykologiske plan (Moen, 2013, s. 254). I prosessen hvor utviklingen går fra det ytre til det indre plan (fra inter- til intrapsykologisk) gjennomgår utviklingen en internaliseringsprosess i hvert enkelt individ. Dette krever at individet er en aktiv mottaker og at den ytre aktivitet i samhandling med andre blir rekonstruert hos hvert enkelt individ, slik at informasjonen tolkes og bearbeides individuelt hos hver enkelt deltaker i aktiviteten. Dette er vesentlig i dannelsen av høyere mentale funksjoner (Moen, 2013, s. 254). I tillegg til at aktiviteten rekonstrueres, omdannes den interpsykologiske prosessen til en intrapsykologisk prosess, noe som gjør at læring ikke kopieres, men omdannes og tolkes hos hvert enkelt individ. Vygotsky poengterer at selv om dette gir grunnlag for at enkeltindivider kan utvikle sine høyere mentale funksjoner nesten ubegrenset, er det viktig å tenke på at disse prosessene blir påvirket av miljøet hvert enkelt individ vokser opp i. Derfor er utvikling av høyere mentale funksjoner avhengig av hva man møter og har møtt i sitt sosiale miljø (Moen, 2013, s. 254–255).

Den nærmeste utviklingszone

Teorien om barns utvikling av høyere mental kompetanse, er en av de mest kjente av Vygotskys teorier (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 70). Han kalte den *teorien om den nærmeste utviklingssonen*. Denne teorien delte han inn i to nivåer. Nivå 1 er barnets mestringszone, barnets allerede oppnådde kompetanse. Dette er oppgaver og problemstillinger som barnet klarer å løse på egenhånd, uten støtte fra lærer eller andre voksne. Oppgavene ligger allerede innenfor barnets mestringszone (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 70). Nivå 2 er utvikling av høyere mental kompetanse gjennom hjelp og støtte fra lærer eller andre voksne. Det var viktig for Vygotsky at hjelpen ikke bare er som en demonstrasjon på hvordan ulike oppgaver skal løses (modellering), men også i form av spørsmål, forslag, veiledning og forklaring (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 71–72). På denne måten oppnår eleven et høyere kompetansenivå gjennom samhandling og dialog med læreren og medelever i læringsmiljøet. Oppgaver gitt i elevers nærmeste utviklingszone er et alternativ til tilpasset opplæring, noe alle elever har krav på ifølge opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §1-3).

Når man støtter elever i oppgaver som ligger i deres nærmeste utviklingszone, er det naturlig at støtten i stor grad er instrumentell. Dette skjer gjennom at støtten oppleves av elevene som konkrete råd, praktisk hjelp og veiledning gjennom oppgaveløsingen (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 231). Etter hvert som elevene mestrer større deler av oppgaven og elevenes mestringszone utvikler seg, vil det fremdeles være behov for støtte fra læreren, men instrumentell støtte erstattes av emosjonell støtte. Da kan behovet for støtte bli større, fordi elevene må ha tro på at de mestrer oppgavene på egenhånd (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 74). Emosjonell støtte handler om elevenes opplevelse av å bli verdsatt, respektert og akseptert av læreren, i tillegg til at de føler en trygghet i samhandling med læreren (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 231). Instrumentell og emosjonell støtte inngår ofte begge i samhandling med elevene, så det er ikke slik at en lærer handler rett ved kun å fokusere på instrumentell støtte i oppgaver som ligger i elevenes nærmeste utviklingszone. En lærer som kun forholder seg til elevene gjennom instrumentell støtte, vil bli oppfattet som kjølig og upersonlig, mens en lærer som kun gir emosjonell støtte, kan bli oppfattet som en lærer uten særlig høye forventninger til elevenes innsats og faglige resultater (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 232). En lærer som mestrer å kombinere instrumentell og emosjonell støtte, vil kunne skape en bedre relasjon til elevene sine enn en lærer som ikke mestrer det (Folkvord, 2015).

Relasjoner, klasseledelse og læringsmiljø

Ifølge forskning, er det en sammenheng mellom lærer-elev-relasjonen og omfang av problematferd i en elevgruppe (Bergkaset, Dahl og Hansen, 2012, s. 24). Dette bekreftes hos Skaalvik og Skaalvik når de sier at gode relasjoner mellom lærer og elever skaper et godt grunnlag for læringsmiljø i klassen (2013, s. 231). De sier også at gode relasjoner fremmer elevenes egen motivasjon og trivsel i gruppen. Dette er med på å skape en følelse av tilhørighet, noe som er med på å øke elevenes engasjement og graden av hjelpesøkende atferd (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 231–232). Å skape en god lærer-elev-relasjon er en dynamisk prosess som krever at læreren er ansvarsbærende for relasjonsutviklingen og er tilstede i sin praksis og kan tilpasse seg situasjonen (Postholm, 2013, s. 296). Gode relasjoner bygger på elevenes opplevelse av å ha et godt forhold til læreren og medelever og bli anerkjent, respektert og inkludert i elevgruppen (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 232–233). Å forskjellsbehandle enkeltelever i en klasse kan være med på å få dem til å føle seg utrygg og ikke inkludert i det store fellesskapet. Derfor er differensiering i klasserommet noe som bør omfavne alle elevene og ikke bare noen (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 233–234). Slik vil relasjoner og læringsmiljø opprettholdes, selv om det er nødvendig med tilpassede oppgaver

for enkeltelever. Relasjoner består også i stor grad av tillit. Ikke bare elevenes tillit til læreren, men lærerens gjensidige tillit til elevene.

Klasseledelse og relasjoner henger tett sammen. En god klasseleder utgjør en forskjell på elevenes læringsresultater, samtidig som relasjoner til elevene ivaretas (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2012, s. 25). Derfor er det viktig at enhver lærer er en god klasseleder. En klasseleder skaper et godt miljø for læring, både sosial og faglig (Postholm, 2013, s. 294). Å være en god klasseleder, krever at man er tilstede og er fullt ut oppmerksom på det som skjer i klasserommet til enhver tid. Da har man mulighet til å se hendelser raskt og løse situasjoner og konflikter på en måte som ivaretar alle i klassen (Postholm, 2013, s. 294). Læreren skal ikke bare hindre konflikter i å utløses, men skal også legge til rette for læring gjennom å vise hensikten ved læringsaktiviteter og sette klare forventninger til elevene. Dette hjelper elevene til å utvikle et metablikk på egen læring (Postholm, 2013, s. 295). Ved å reflektere over måloppnåelse etter endt aktivitet, reflekterer elevene over sine egne læringsstrategier og disse kan utvikles.

Å etablere regler og tydelige forventninger til elevens atferd er viktig for å fremme et positivt læringsmiljø (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2012, s. 27). Klassereglene bør utformes i samarbeid mellom læreren og elevene. Slik kan elevene forstå begrunnelsen og hensikten med de ulike reglene som dannes (Postholm, 2013, s. 296; Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 231). Dette styrker relasjonen mellom læreren og elevene og elevene vil føle en større grad av tilhørighet i klassen. Opplevelsen av tilhørighet kan være med på å skape en indre ro hos elevene, noe som fremmer konsentrasjon og læring (Postholm, 2013, s. 296–297).

Å planlegge opplæring

Som innledning til kapittelet om planlegging av opplæring, skriver Lyngsnes og Rismark: «Læringsteori og didaktikk henger ufravikelig sammen fordi målet med enhver opplæring nettopp er å fremme læring» (2014, s. 81). I ideheftet til skoleetaten i Oslo kommune, trekker de frem viktigheten av å planlegge og organisere godt i forkant av en uteskoledag (1999, s. 6). Et av verktøyene lærere kan ta i bruk i undervisningsplanlegging er den didaktiske relasjonsmodell. Denne modellen består av 6 ulike elementer; læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læringsaktiviteter og vurdering (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 86). Disse elementene har rom for store variasjoner og påvirker hverandre. Modellen kan

brukes som redskap i planlegging av en enkelt arbeidsøkt eller til planlegging av opplæring over lengre tid, samt til refleksjon over allerede gjennomført undervisning (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 85–86). Videre vil jeg nå utdype mer om fem av elementene i den didaktiske relasjonsmodellen, fordi jeg mener disse har mest relevans for planlegging og gjennomføring i bruken av alternative læringsarenaer. Selv om enhver planlegging alltid bærer med seg elementer av vurdering, vil ikke dette utdypes i denne sammenheng.

Læreforutsetninger omhandler elevenes bakgrunn for å delta i undervisningen. Dette er individuelt og avhenger blant annet av elevenes forventninger, kunnskaper og evner (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 87). Læreforutsetningene er aldri noe statisk og krever at læreren har kjennskap til de ulike elevenes interesser og evner (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 87). I tillegg til de faglige interessene og evnene, er det en fordel at læreren kjenner til andre sider i elevenes hverdag som også kan være med på å påvirke læreforutsetninger i stor grad (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 89). Måten læreren møter elevene sine på er derfor avgjørende for hvordan relasjoner, samspill og læringsmiljøet blir for eleven selv og klassen i sin helhet (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 89).

Rammefaktorene er forholdene som er med på å begrense eller muliggjøre ulike undervisningsopplegg (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 89). Noen av rammefaktorene er satt av instanser høyere opp i systemet enn læreren, som for eksempel kompetansemål og årstimeantall (fastsettes av myndighetene). Rammefaktorer blir oppfattet ulikt av ulike lærere og det er ofte lærerens tolkning av disse som kan bli den mest begrensende rammefaktoren (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 90). Hvis en lærer tenker på klasserommet som rammer for undervisning, kan det bli utfordrende å ha gode læring som fremmer samhandlende, situerte og medierte aktiviteter. Derfor er det viktig at skolen har god kontakt til lokalmiljøet og at lærerne er kjent med de mulighetene som ligger utenfor klasserommet og skolegården (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 90). Selv om rammefaktorer som tid, utstyr, læringsarena og lignende er viktige, er det læreren selv som blir den viktigste rammefaktoren med sine kunnskaper, holdninger, forventninger, kreativitet og innsats. Det er dette som er mest styrende for hvordan undervisningen blir og hvilket læringsutbytte elevene sitter igjen med (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 90). En annen vesentlig rammefaktor er arbeidsfellesskapet læreren er en del av med kolleger og skolens ledelse. De kunnskaper som disse sitter med om hvor og hvordan læringsaktiviteter kan gjennomføres kan også være en begrensende eller muliggjørende faktor for planleggingen (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 90).

Elevenes læringsutbytte står i sentrum når læreren skal fastsette et eller flere mål for timen (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 92–93). Hva skal elevene ha lært når arbeidsøkten er gjennomført? Dette spørsmålet bør læreren stille seg i planleggingsfasen. Hvis det er lærerens egen aktivitet i timen blir satt som mål, er målet lite meningsfylt (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 93). Et mål må ikke nødvendigvis oppnås i en undervisningsøkt, men økten kan være del av et større bilde hvor læringsmålene innfris etter arbeid over tid (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 94). Planlegging av timens mål og planlegging av timens innhold er to sider av samme sak, mens målet er det læringsutbyttet som kan måles, er innholdet av undervisningen bidragsyter til oppfyllelse av skolens dannelsingsoppdrag (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 98–99). Danning skjer i møtet mellom eleven og undervisningens innhold, hvis innholdet har betydning for eleven.

Læringsaktiviteter er måten lærere tilrettelegger for elevenes læring gjennom ulike aktiviteter. Dette omfatter både undervisningen og elevenes arbeid (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 101). Som Vygotsky mener også Lyngsnes og Rismark at læring forutsetter at elevene også er aktive i læringsprosessen, derfor er det viktig at læreren tilrettelegger for elevenes deltakelse, forståelse og læring (2013, s. 102).

Alternative læringsarenaer

Mye av teorien jeg finner om uteskole, knyttes opp mot læreplanen som ble gjeldene i 1997, da uteskole ble en større del av undervisningen. Likevel ser jeg mye verdi i det jeg leser og kan knytte det opp til både dagens utfordringer i undervisningssituasjoner og flere av forfatterne jeg bruker trekker uteskoleundervisning inn i dagens læreplan. Hallås skriver at denne type undervisning fremmer en helhetlig utvikling av elevene gjennom undervisning med autentiske opplevelser som kobles til mer teoretisk klasseromsundervisning før/etter (2007, s. 21). Kunnskapen elevene tilegner seg oppstår gjennom elevenes egen aktivitet, mens deltakelse skjer gjennom samarbeid og samhandling med medelever og læreren (Hallås, 2007, s. 24). Den fysiske aktiviteten som elevene opplever gjennom uteskole, gir en annen sansestimulering enn stillesitting og minimal bevegelse i et klasserom, derfor er det viktig at elevene får oppleve læring i andre kontekster som er med på å konkretisere lærestoffet og gir elevene førstehåndserfaringer (Hallås, 2007, s. 24 og 31). Som Hallås, mener også Tiller og Tiller at meningsfulle handlingsrom og rike læringskontekster er viktige for alle fag. Elevene

må få delta i miljøet og verden rundt seg, ikke bare leve i den. (2002, s. 164). Et viktig poeng med uteklasserom var at opplevelser og kunnskap elevene tilegner seg, blir inkludert i klasseromsundervisningen (Skoleetaten i Oslo kommune, 1999, s. 6).

Tiller og Tiller beskriver læring som en sol som består av fire deler; å lære å vite, gjøre, være og leve (2002, s. 196). Å lære å vite handler om den kognitive og intellektuelle dimensjonen. Det handler om å bygge kunnskap gjennom å huske, koble ulike fakta opp mot hverandre i nye tankekonstruksjoner og å bygge en faglig forståelse. Å lære å gjøre dreier seg om aktivitet. Å lære begreper er en ting, men Tiller og Tiller mener man også må lære «å gripe det begrepene står for» (2002, s. 196). Med dette mener de at læring også oppstår gjennom erfaringsbaserte aktiviteter, ikke bare teoretisk læring. Å lære å være handler om å bli verdsatt som individ, både i privatlivet og i yrkeslivet (eller i skolehverdagen, slik det er for elevene). Under denne delen av solen finner man også mangfold, noe de mener er sterkt undervurdert i mange læringssituasjoner (Tiller og Tiller, 2002, s. 196–197). Alle elevene skal lære det samme, fortrinnsvis på samme måte gjennom samme teknikk eller forklaring fra læreren. Den fjerde delen av solen, å lære å leve, knyttes sammen med den tredje delen. Å leve handler om den menneskelige varmen som gir trygghet i et fellesskap (Tiller og Tiller, 2002, s. 197). For at læringsolen skal kunne gi energi til et læringsmiljø, er det nødvendig at alle de fire delene skinner like sterkt. Alle de fire delene i læringsolen finner man i den kommende læreplanen. Å lære å vite kan knyttes til dybdelæring og elevenes evne til å se sammenhenger mellom ulike kunnskap. Å lære å gjøre kan knyttes til den praktiske tilnærmingen til fagene. Å lære å være og lære å leve kan knyttes til medborgerskap og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Lærertetthet

I 2017 kom stortingsmelding nr. 21 som fastslo at skolene skulle få økt lærertetthet fra skolestart høsten 2018. Dette kravet om lærertetthet skal skjerpes ytterligere høsten 2019. Dette betyr at grensene for antall elever pr lærer til høsten er 15 elever pr lærer i 1.-4. trinn og 20 elever pr lærer i 5.-7. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 13).

Stortinget peker på forskning om tidlig innsats i sin begrunnelse av denne bestemmelsen, da tidlig innsats har bedre virkning enn kompensasjon for tapt læring senere i utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 12). Tidlig innsats skal komme til elevene gjennom

blant annet tilpasset opplæring. Dette stiller krav til skole og barnehager om enda tidligere kartlegging av elevenes kunnskapsnivå og evner, slik at elever som har behov kan få intensiv undervisning på utfordrende områder så fort som mulig. Dette tilbudet skal gjelde selv om ikke elevene har sakkyndig vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 13). For å kunne fange opp og tilby tidlig innsats gjennom tilpasset undervisning, er det viktig at læreren har en god kjennskap til elevenes kunnskapsnivå slik at oppgaver kan tilrettelegges. Dette kan bli vanskelig hvis elevgruppene er så store at læreren ikke får skapt gode relasjoner til alle elevene (Postholm, 2013, s. 296).

Stortingsmeldingen uthever at selv om lærertettheten i gjennomsnitt har vært stabil i Norge i flere år, er det store lokale forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 50). Dette bekreftes av en kalkulator utarbeidet av Utdanningsdirektoratet hvor man kan søke opp alle skoler i Norge og se om lærernormen er innfridd eller ikke på de tre hovedtrinnene, 1.-4. trinn, 5.-7. trinn og 8.-10. trinn ut fra nåværende lærertetthet (Utdanningsdirektoratet, 2018A). Et søk på skolen jeg har samlet inn empiri fra, viser at dette er en av skolene som ikke har innfridd kravet om lærertetthet slik kravet vil bli til høsten. De nye kravene om lærertetthet gjelder på hovedtrinnene sett under et. Derfor er det opp til skolene selv å organisere undervisningen slik at elevgruppene ikke blir for store pr lærer i undervisningssituasjonene (Utdanningsdirektoratet, 2018B)

Metode

Kvalitativ eller kvantitativ undersøkelse?

Som forskningsmetode valgte jeg en kvalitativ undersøkelse, med åpne spørsmål. Det vil si at respondentene sto fritt til å bruke egne ord til å besvare spørsmålene fra forskeren (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 17). Ved å bruke denne teknikken, fikk jeg i større grad innblikk i respondentenes egne tanker om muligheter og utfordringer i bruken av alternative læringsarenaer. Siden det er en fordel at relasjonen mellom forsker og deltaker er mindre formell i en kvantitativ forskningsmetode, valgte jeg å kontakte en skole hvor både ledelsen og lærerne kjenner meg godt (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 17).

Da jeg skulle finne teori om min valgte forskningsmetode, syntes jeg det ble utfordrende å finne god teori som støttet opp under dette som en kvalitativ undersøkelse. I bøkene skriver de nesten utelukkende om kvalitativ undersøkelse som noe som gjennomføres ved bruk av intervju eller observasjoner (Christoffersen og Johannessen (2012, s. 61–86). Spørsmål, eller

spørreundersøkelser klassifiseres som kvantitative undersøkelser og jeg følte at mitt valg av datainnsamling falt under dette. Men leste jeg mer om utvelgelse og grupperinger av informanter, ble klassifiseringen i kvantitativ forskning mer gjenkjennbart. Til tross for gjenkjennelser i både kvalitative og kvantitative metoder, kom jeg likevel frem til at jeg har basert datainnsamlingen min på en kvalitativ metode fordi jeg har åpne spørsmål og få informanter, som jeg har en nær relasjon til (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 53). Et annet kjennetegn ved kvalitative undersøkelser er at studien kan ta en annen retning enn planlagt (Nilssen, 2012, s. 25), noe som i mitt tilfelle gjorde at problemstillingen måtte endres og ny teori måtte inkluderes. I kvalitativ forskning vil ikke resultatet gi ett svar på forskerens spørsmål. Kvalitativ forskning bygger på en forståelse av at det eksisterer flere virkeligheter som stadig er i forandring. Forskningen vil derfor gi noen svar, men ikke alle (Nilsen, 2012, s. 25).

I datainnsamlingen til denne oppgaven valgte jeg å fokusere på en mest mulig homogen gruppe, det vil si at alle mine respondenter i oppgaven har tilnærmet lik bakgrunn og grunnlag for å besvare oppgavene (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 50). Dette løste jeg ved å kontakte én skole for å samle inn data til undersøkelsen. Jeg ønsket svar fra en-to lærere pr trinn, slik at jeg hadde jevn fordeling av respondenter fra 1.-7. trinn og dermed kunne se på likheter og forskjeller i de ulike hovedtrinnskategoriene (1.-4. trinn og 5.-7. trinn).

Spørsmålene jeg benyttet meg av var 1. Hvor lenge har du vært lærer?, 2. Underviser i år på ___ trinn., 3. Benytter du deg av alternative læringsarenaer i undervisningen? Hvilke og i hvilket fag? og 4. Hvorfor/hvorfor ikke benytter du deg av disse arenaene?

Enkelte elementer i spørsmålene mine fikk etter endt datainnsamling et kvantitativt preg, da et av spørsmålene ble i stor grad besvart ja/nei av respondentene. Spørsmål 1 og 2 valgte jeg å inkludere for å kunne kategorisere svarene mine, om nødvendig, etter hovedtrinn i skolen og hvor lenge respondentene hadde vært yrkesaktive som lærere. Spørsmål 3 ble i stor grad et ja/nei-spørsmål da det ikke inviterer til utfyllelse av svar hvis man ikke benytter seg av alternative læringsarenaer. Derfor bygger min analyse i stor grad på spørsmål 4 hvor lærerne har skrevet en mer utfyllende begrunnelse for valg av undervisningsform. I utgangspunktet ville det vært ideelt å bruke intervju som metode for datainnsamling slik at jeg fikk et mer utdypet svar på spørsmålene mine, men av flere årsaker ble dette utfordrende å gjennomføre. Veilederen fra NTNU snakker derfor om refleksjonsnotat som en god metode for

datainnsamling. Det viste seg likevel å bli utfordrende å få nok respondenter til et fullverdig forskningsresultat, da skolen har hatt store, uforutsette hendelser som har tatt mye tid og ressurser i både undervisningen og planleggingstiden til lærerne. Det har resultert i at jeg har mottatt 4 av 14 potensielle refleksjonsnotat, fordelt på tre trinn.

Reliabilitet og validitet

Noe av det jeg som forsker må tenke på i analysen av min forskning, er i hvilken grad min innsamlede data er reliabel. Reliabilitet brukes i omtalen av undersøkelsens pålitelighet – hvilke og hvordan data brukes, innsamlingsmetode og bearbeidelse (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 23). Altså i hvor stor grad forskningsresultatet speiler virkeligheten. Reliabiliteten kan øke ved å gjennomføre samme undersøkelse flere ganger i samme deltakergruppe (test-retestrelabilitet) eller ved at flere forskere undersøker det samme fenomenet. Kommer alle de ulike forskerne frem til samme resultat, gir det høy reliabilitet (interreliabilitet) (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 23).

I denne undersøkelsen har jeg gått direkte til lærerne og spurt dem om deres egen bruk av alternative læringsarenaer i undervisningen. Lærerne har ikke hatt behov for å gi en uttalelse på vegne av trinnteamet sitt eller skolen i sin helhet. Jeg har valgt å fokusere på den enkelte lærerens valg i min undersøkelse. Dette gjør at datainnsamlingen er reliabel til en viss grad. For å heve reliabiliteten, kunne jeg spurt de samme lærerne igjen til neste år, da det er nytt budsjett i skolen og nye temaer på læreplanen, for å se om det er ressurser og rammer som setter begrensninger for undervisningsmetodene fremfor lærernes egne valg. Noe annet jeg også kunne ha gjort er å endre metode for innsamling til intervju av lærerne, slik at jeg hadde mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål der jeg følte svaret ble litt for diffust (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 23). Slik kan jeg unngå mistolkninger i min analyse av dataene.

En annen ting jeg må tenke på i min analyse og presentasjon av resultatet, er i hvor stor grad min forskning representerer fenomenet i virkeligheten. Ingen forskning er et direkte speilbilde av virkeligheten, men er en representasjon av den (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 24). *Validitet* er begrepet som brukes om vurdering av hvor godt forskningsresultatet representerer virkeligheten. Validitet kan ikke oppfattes som noe absolutt, som at noe enten er eller ikke er en god representasjon av virkeligheten. Men det er et kvalitetskrav for å kunne si

at forskningsresultatene til en viss grad samsvarer med virkeligheten (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 24).

I denne undersøkelsen er validiteten god i skolens og lærernes nåværende ståsted, men siden mine undersøkelser gjelder bare denne ene skolen, vil jeg ikke kunne påstå at validiteten står sterkt i det norske skolevesen generelt. Det er også vanskelig å sammenligne med andre skoler i Trondheim kommune, da både skolestørrelse og beliggenhet varierer veldig fra skole til skole. Undersøkelsen er bare til en viss grad gjeldene for skolen jeg brukte i undersøkelsen, da bare et fåtall av lærerne svarte. I tillegg har jeg ikke spurt lærerne om de har vært ansatt på samme skole i alle sine yrkesaktive år, slik at de har hatt mulighet til å bli mer kjent i nærområdet enn sine kolleger med mindre yrkeserfaring. Jeg har heller ikke bedt dem om å skrive inn eget bosted, så jeg vet heller ikke om skolens nærmiljø også er deres eget. Dette er også faktorer som kan være med på å svekke undersøkelsens validitet.

Hadde jeg derimot utvidet undersøkelsen til å omhandle skolene i Trondheim og ikke bare en, kunne jeg nok stilt meg annerledes til spørsmålet. Spesielt med tanke på at mitt fokus ikke er på hvor mange som bruker alternative læringsarenaer, men valgene lærerne tar og tankene rundt bruken av dem. Siden skolene i Trondheim kommune er underlagt samme skoleeier og arbeider ut fra samme lærerplan og lovverk, kan jeg argumentere med at de kan sees på som en homogen gruppe i denne sammenhengen og derfor er sannsynligheten stor for at de ulike lærerne rundt om på skolene har et tilnærmet likt syn på muligheter og begrensninger i bruken av alternative læringsarenaer. Men som sagt er det stor variasjon i skolenes beliggenhet og størrelse, så dette er med på å argumentere for at skolene ikke kan klassifiseres som en homogen gruppe. I tillegg er det store variasjoner i elevgruppene til de enkelte lærerne som har vært med på å besvare undersøkelsen, noe som gir hvert enkelt trinn unike utfordringer knyttet til undervisning, klasseledelse og -miljø.

Men for våren 2019 og for denne ene skolen, vil jeg si at mitt forskningsresultat oppfyller kravet om validitet. Dette kunne selvsagt vært sterkere hvis flere av trinnene hadde besvart refleksjonsspørsmålene, men flere av trinnene er allikevel representert.

Analyseverktøy

I denne analysen benytter jeg meg av induktiv metode. Det vil si at jeg benytter den empirien jeg har samlet inn for å studere virkeligheten og gi et mest mulig korrekt bilde av den (Nyeng, 2012, s. 59). I en slik metode kan ikke jeg som forsker fastsette en hypotese i forkant av forskningen, for så å få den bekreftet av innsamlet empiri. Jeg bruker derfor empirien for å utvikle en generell oppfattelse av hvordan ting henger sammen i mitt valgte tema (Nyeng, 2012, s. 59).

I prosessen med å kategorisere funnene mine måtte jeg først lese gjennom refleksjonsnotatene til respondentene mine. Hvilke muligheter så de når de valgte å ta i bruk alternative læringsarenaer? Eventuelt, hvilke utfordringer gjorde at de valgte å gå bort fra alternative læringsarenaer? Var det enkelte muligheter og utfordringer flere respondenter hadde til felles? Ved å stille meg selv disse spørsmålene gjorde at jeg kunne dele opp tekstene jeg hadde fått inn i episoder, slik at det ble lettere å kategorisere svarene til analysen (Nilssen, 2012, s. 106). Gjennom denne prosessen laget jeg meg også en tabell med de ulike respondentenes svar. Ifølge Nilssen gir dette en god oversikt som gjør svarene jeg fikk inn enkelt kan sammenlignes (2012, s. 108). Dette gjorde også så jeg kunne kategorisere svarene (se vedlegg 6).

Presentasjon og drøfting av funn

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere funnene etter kategori og drøfte dem underveis i lys av teorien. Mine kategorier er «uteskole/turdag», «sosial kompetanse», «lærertetthet», «klasseledelse og relasjoner» og «rammefaktorer». Til slutt i dette kapitlet vil jeg ha en kort, generell drøfting av problemstilling og funn.

Uteskole/turdag

Det er kun lærer 1 som benytter seg av uteskole dette året (se vedlegg 2). Lærer 1 ser mulighetene for bruken av uteskole gjennom turdager, der elevgruppen får en felles opplevelse de sammen kan reflektere over i etterkant, eller bruke som grunnlag for skriveopplæring. Hallås bekrefter bruken av flere læringsarenaer for å tilrettelegge for en mer helhetlig utvikling (2007, s. 21), slik denne læreren gjør i elevgruppen sin. Lærer 1 skriver også at felles opplevelser brukes for refleksjon i etterkant, noe som er med på å gi rom for ulike tanker og tolkninger av opplevelsen. Dette er igjen med på å gi individene i elevgruppen

en følelse av tilhørighet og verdsettelse, noe som både styrker elevenes relasjon til læreren, så vel som til hverandre (Skaalvik og Skaalvik, 232-233). I tillegg er det viktig at erfaringer og kunnskap som oppstår i uteskole-situasjonen også videreføres til klasserommet (Skoleetaten i Oslo Kommune, 1999, s. 6). Lærer 1 ser også muligheten for utegym i utearealet, både rundt skolen og i nærmiljøet (se vedlegg 2). Fysisk aktivitet gir en annen sansestimulering enn stillesittende arbeid, noe som virker positivt inn på skolehverdagen (Hellås, 2007, s. 24). I tillegg gir gym på et større areal elevene plass til å utfolde seg, slik at samhandlingsproblemer ikke like lett oppstår. Slik får elevene styrket selvfølelsen gjennom mestring av ulike aktiviteter (Skoleetaten i Oslo kommune, 1999, s. 5).

Lærer 2 og 3 (vedlegg 3 og 4) skriver i refleksjonsnotatene at de ikke bruker alternative læringsarenaer. Lærer 2 skriver at det ikke skjer i den daglige undervisningen, men utdyper ikke noe mer om når det eventuelt brukes (se vedlegg 3). Lærer 4 bruker ikke uteskole med årets elevgruppe, men at dette er en vurdering som skjer fra år til år basert på elevgruppens behov og voksentettheten på trinnet (se vedlegg 5).

Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er det kun lærer 4 som har nevnt i sitt refleksjonsnotat (vedlegg 5). Jeg har likevel valgt å ha dette som en egen kategori, da sosial kompetanse er nødvendig for å kunne mestre deltakelse i samfunnet. Lærer 4 trekker frem at bruken av alternative læringsarenaer gir muligheter for å utvikle elevenes sosiale kompetanse i ulike situasjoner. Det kan være i samhandling med elever i samme elevgruppe, eller ellers på skolen, samt i forbindelse med besøk i andre offentlige eller private institusjoner som elevene vanligvis ikke ville besøkt. I lys av Vygotskys tanker om individ og miljø, vil elevenes kompetanse være avhengig av hvilke situasjoner de møter i sitt sosiale miljø (Moen, 2013, s. 254–255). Å erfare at læreren ikke er øverste leder overalt kan være med på å skape en modell for elevenes fremtidige utforskning av det samfunnet de skal ta del i. Som både den nåværende og den nye læreplanen fokuserer på, samt opplæringslova, skal elevene læres opp til å delta i samfunnet som medborgere etter endt skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 25; Opplæringslova, 1998, §1-1). Ved å ta med elevene ut på en arena som også er ukjent for læreren, erfarer elevene hvordan man innhente informasjon og kunnskap fra miljøet rundt seg til å kunne samhandle med ulike deler av samfunnet. Dette gjøres for eksempel ved at læreren sier «nå må vi finne en som kan vise oss hvordan vi skal oppføre oss her og kan

fortelle om dette stedet». På denne måten blir ulike former for interaksjon med medborgere demonstrert for elevene og læring i sosiale fellesskap oppstår (Strindberg, 2008, s. 25). Skolens oppgave vil være å skape ulike situasjoner hvor de får mulighet til å samhandle i ukjente miljøer, med en instrumentell og emosjonell støtte fra læreren både før, under og etter den aktuelle situasjonen. Ifølge den nye læreplanen skal det fokuseres på å gjøre elevene kompetent til å mestre utfordringer i ulike sammenhenger, gjennom blant annet sosial læring og utvikling (NOU, 2015: 8, 2015, s. 14). Å styrke elevenes sosiale kompetanse, kommer dessuten godt med i arbeidet med klassemiljø og relasjonen mellom eleven selv, medelever og læreren.

Det at skolen skal fokusere på sosial utvikling er ikke noe som blir innført med den nye læreplanen. Skolen har allerede et dannelsingsoppdrag, og som Lyngsnes og Rismark skriver, skal dette oppdraget oppfylles av hvordan innholdet i undervisningen planlegges og gjennomføres (2014, s. 99). Det som er viktig å tenke på da, er at innholdet i undervisningen må ha relevans for eleven. For at alle elevene skal kunne få en dannelsingsutvikling, kan man ikke gå ut ifra at alle elevene får lik utvikling gjennom lik tilnærming til undervisningen. Derfor er tilpasset opplæring og differensiering aktuelt å trekke inn i planleggingen av timen.

Lærertetthet

En ting som er felles for alle lærerne er at de trekker frem lærertettheten som en utfordring i forbindelse med alternative læringsarenaer. Jeg kan bekrefte, gjennom Utdanningsdirektoratets kalkulator for lærertetthet, at denne skolen mangler over 1 årsverk pr hovedtrinn for å oppfylle kravet om lærertetthet (Utdanningsdirektoratet, 2018A). Lærer 1 har skrevet at elevgruppen kan bestå av opptil 20 elever, noe som overstiger Stortingets krav om lærertetthet som tilsvarer 16 elever pr lærer på 1.-4. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2016-2017, s. 13).

Lærer 4 skriver om voksenstøtte og at dette er viktig i bruken av alternative læringsarenaer og utfordringen med årets elevgruppe er at den krever høy voksentetthet. Dette mener også Skoleetaten i Oslo kommune i sitt idehefte om bruken av uteskole. Der poengterer de at voksentettheten må være høy for at elevene skal få støtte til utforskning ut fra sine egne forutsetninger (1999, s. 7).

Klasseledelse og relasjoner

Lærer 1 og 2 nevner ikke klasseledelse eller relasjoner, men Lærer 1 sin kommentar om lærertetthet kan også tolkes til denne kategorien. Når lærer 1 skriver om utfordringen med å holde på 20 elevers fokus i en kontekst som eleven også forbinder med lek, er det viktig at læreren sammen med elevene har utarbeidet noen regler og forventninger for klassens læringsmiljø (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2012, s. 27). Læreren har ansvaret med å ha rollen som leder av aktivitetene elevene gjør som en del av gruppen. Hvis læreren har klare forventninger til elevenes atferd, kan det bli lettere for elevene å gjøre riktige valg i lærings situasjoner. Læreren, hvis oppgave er å være fullt oppmerksom på elevaktiviteten (Postholm, 2013, s. 294), kan bekrefte overfor elevene at han anerkjenner den valgte aktiviteten og relasjonen mellom elev og lærer styrkes. Da kan elevene føle et voksende engasjement og vilje til å delta i læringen i gruppen (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 231–232). Hvis læringsmiljøet er godt og lærer-elevrelasjonen er god, kan elevenes opplevelse av tilhørighet i gruppen bidra til mulighet for fokus på læring fremfor lek i gitt situasjon (Postholm, 2013, s. 296–297). Relasjoner består også i stor grad av tillit. Hvis læreren har tillit til at elevene kan gjennomføre beskjeder og oppgaver de har fått, kan dette være med på å styrke relasjonen mellom dem.

Lærer 3 begrunner valget av å ikke bruke alternative læringsarenaer med at dette kan oppleves som urettferdig blant elevene, noe som kan skade relasjoner mellom elever og læreren ved at elevene ikke føler samme grad av tilhørighet i gruppen. Dette skaper ubalanse i gruppens dynamikk og kan utløse utrygghet hos elevene (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 233–234). Hvis lærerne på trinnet bestemmer seg for å bevisst differensiere elevgruppene, kan behovet for lik behandling og tilbud falle bort, da det ikke blir en tydelig forskjellbehandling av enkeltelever eller -grupper. Dette kan gi muligheter for bruk av alternative læringsarenaer også som en tilpasning av opplæringen ut fra hva elevene har behov for (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 233–234).

Lærer 4 nevner både klasseledelse, klasse miljø og relasjoner i sitt refleksjonsnotat og skriver at dette har vært prioritert i planlegging av undervisning i elevgruppa. Lærer 4 skriver videre at det har vært vanskelig å skape en god relasjon til elevene og at elevgruppen har vært preget av utrygghet og uforutsigbar handling fra enkeltelever. Teorien bekrefter det læreren ser, at en

klasse preget av utrygghet også har tilfeller av problematferd (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2012, s. 24). Skaalvik og Skaalvik skriver om viktigheten av gode relasjoner mellom læreren og elevgruppen for at et godt lærings- og klassemiljø skal kunne vokse frem. Derfor kan det argumenteres med at lærerteamet gjort riktig vurdering når de legger til rette for at elevene skal få tid til å bygge relasjoner til lærere og medelever i en trygg og forutsigbar skolehverdag. Som Postholm sier, er lærerne de ansvarlige i relasjonsbyggingen med elevene (2013, s. 296). At relasjonsbyggingen har vært en lang og vanskelig prosess kan ha flere årsaker, men forskjellsbehandling av enkeltelever kan være med på å skape en ubalanse og utrygghet hos enkelteleven, noe som kan skape en opplevelse av å ikke være inkludert i fellesskapet (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 233–234). Å differensiere alle elevene gjør det mulig å tilrettelegge og tilpasse undervisningen til alle, uten at de føler seg annerledes og utenfor fellesskapet som gjør de samme oppgavene. Dette krever naturligvis mer tid til planlegging fra lærerens side, men vil kunne gi en stor gevinst i klassemiljøet og elevenes selvfølelse.

Både god klasseledelse og relasjonsbygging er viktig for å skape et godt læringsmiljø. Lærerne må jobbe kontinuerlig med å skape og opprettholde relasjoner til elevene sine, både for å ha en god relasjon til enkeltelever, men også som klasseleder for en elevgruppe. En klasseleders mål er å skape et godt og inkluderende læringsmiljø. Nesten alt som er skrevet om klasseledelse er skrevet innenfor rammen «klasserommet», men jeg tror at hvis relasjonene mellom lærer og elever og elevene seg imellom er gode, kan klasseromsdefinisjonen omdefineres til å også gjelde alle arenaer hvor det kan oppstå læring, som for eksempel utearealet. Hvis tilliten er stor mellom læreren og elevene, vil det være enklere for læreren å gi en beskjed uavhengig av hvor den gis. Da vil elevene høre etter og læringsaktivitetene har en større mulighet for å gjennomføres.

Rammefaktorer

Bruk av uteskole krever god planlegging og organisering fra lærernes side (Skoleetaten i Oslo kommune, 1999, s. 6). Dette er en utfordring lærer 2 og 3 nevner i sine notater.

Voksnettheten bør være høy og trinnets voksne bør prioriteres til å ha høyest tetthet i den elevgruppen som skal bruke en alternativ læringsarena. Derfor bør ikke alle assistenter og lærere være låst enkeltelever eller -grupper (Skoleetaten i Oslo kommune, 1999, s.7).

En annen utfordring som lærer 2 og 3 nevner i forbindelse med alternative læringsarenaer, er at tilbudene fra andre instanser ofte er organisert for mindre elevgrupper enn hva de fleste klassene består av i dag. I tillegg skriver lærer 2 at skolens nærmiljø er for lite attraktivt til å brukes i alternativ undervisning. Lyngsnes og Rismark nevner viktigheten av lærerens kjennskap til lokalmiljøet og de mulighetene som ligger utenfor klasserommet og skolegården (2014, s. 90). At lærer 2 og 3 ikke ser disse mulighetene, kan være avgjørende i disse lærernes egne opplevelser av undervisningens rammefaktorer.

Oppsummerende drøfting av funn i lys av problemstillingen

Alle de fire respondentene tar tak i utfordringene rundt de store elevgruppene de har i dag, men der Lærer 1, 2 og 3 ser på dette som en utfordring hvor løsningen vil være å øke lærertettheten, skriver lærer 4 om mulighetene som ligger framfor læreren hvis klasseledelse, klasse miljø og relasjoner er godt opparbeidet. Lærer 4 belyser også lærerens trygget i seg selv som en kompetent leder når det reflekteres rundt lærerens eget kontrollbehov i klasserommet. Lærer 4 skisserer med dette muligheten for læreres utvikling ved å slippe kontrollen av og til og la elevene utforske på egenhånd gjennom alternative læringsarenaer. Selv om Regjeringen nå har fastslått at lærere ikke skal ha ansvar for større elevgrupper enn henholdsvis 15 og 20 elever (1.-4. trinn og 5.-7. trinn) fra høsten 2019, er det opp til skolene selv å organisere elevgruppene. Dermed kan lærere i undervisningssituasjoner med elevgrupper som overstiger denne grensen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dermed er det desto viktigere at lærere er trygge nok på seg selv og sin lederkompetanse til å kunne gjennomføre undervisning som både tilfredsstiller læreren selv, elevene og læreplanens krav til undervisning.

Man går ikke ut fra skolen ferdig utlært til å mestre alle utfordringer man møter senere i livet. Å ha en lærer som viser at man lærer gjennom hele livet, kan være med på å øke elevenes kompetanse innen livsmestring. Dette bekreftes av Vygotskys teori om at individet blir påvirket av miljøet det befinner seg i (Moen, 2013, s. 253), et miljø som stadig kan utvides hvis elevene oppmuntres til å være oppsøkende og nysgjerrige.

Som den didaktiske relasjonsmodellens elementer, er også mine kategorier i analysen sammenhengende og påvirker hverandre. Det er utfordrende å drøfte funnene i en kategori, uten å trekke inn elementer som belyses senere i de andre kategoriene. De utfordringene enkelte av lærerne ser ved bruken av alternative læringsarenaer, kan hende de etter hvert ser

på som muligheter hvis de selv får ta del i det læringsmiljøet som finnes blant kolleger i trinnteam og eller på skolen. Ved å dele erfaringer og diskutere utfordringer, kan de sammen hjelpe hverandre til å se løsninger på problemene. På samme måte som elevene får støtte fra læreren sin til å se løsninger, kan lærere støtte hverandre. Et sosialt læringsfellesskap er ikke skapt bare for barn og elever, men for alle slik at samfunnet kan utvikle seg.

Avslutning

Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har jeg tatt for meg en barneskole i Trondheim kommune og undersøkt lærernes bruk av alternative læringsarenaer og tankene de har rundt utfordringer og muligheter ved bruken av dem. Forskningsmetoden jeg valgte var kvalitativ og jeg samlet empiri gjennom refleksjonsnotat. Jeg var bekymret for å ikke få nok empiri til en god analyse, men det løste seg da enkelte av respondentene hadde reflektert over verdien av uteskole og hvilke utfordringer og muligheter de ser i bruken av det. Det som overrasket meg mest var at det var såpass få lærere som valgte å bruke alternative læringsarenaer, og at de som gjorde det for det meste var fokusert på det faglige læringspotensialet. Til sammen har lærerne nevnt lærertetthet, klasse miljø og rammefaktorer som utfordringer i bruken av alternative læringsarenaer. Lærer 1 skrev om mulighetene for kobling mellom turdag og skrive dag, altså knytte kunnskap lært gjennom praktiske tilnærminger til teoretiske oppgaver i klasserommet. Lærer 4 så verdien i sosial læring og utvikling gjennom samhandling med medelever, elever ellers på skolen og med mennesker i andre miljø gjennom for eksempel skolebesøk på andre institusjoner. Lærer 2 og 3 brukte ikke alternative læringsarenaer og så for det meste utfordringer i bruken av det.

En tanke jeg har gjort meg i denne analysen, er at det er de lærerne med mest erfaring i yrket som ser flest muligheter ved bruken av alternative læringsarenaer. Dette er ikke nødvendigvis en generell sannhet og kan ha mange årsaker. Jeg har blant annet ikke spurt lærerne om de har vært ansatt på samme skole i alle disse årene, slik at de har hatt mulighet til å bli mer kjent i nærområdet enn sine kolleger med mindre yrkeserfaring. Jeg har heller ikke bedt dem om å skrive inn eget bosted, så jeg vet heller ikke om skolens nærmiljø også er deres eget.

Å gi oppgaven en avsluttende konklusjon basert på undersøkelsen min er vanskelig, da min analyse og mine svar bare kan representere en del av virkeligheten. Denne delen ble enda

mindre da kun et fåtall av min valgte skoles lærere hadde anledning til å svare, så min analyse kan ikke generaliseres for skolen oppfattelse av virkeligheten heller. Men jeg har allikevel klart å formulere en slags konklusjon. I et sosiokulturelt læringssyn er det utfordrende at all undervisning skal foregå inne i et klasserom, fordi det ligger i læringssynet at det sosiale og det kulturelle rom har en sentral rolle i individets læring. Det er en begrensning i hvor stort potensiale det er for sosial og kulturell læring i en klasseromsbasert undervisning. Derfor er det viktig å benytte seg av autentiske læringsrom med muligheter for situert læring, noe bruken av alternative læringsarenaer er med på å ivareta.

Alternativer og veien videre

For å forbedre validiteten og reliabiliteten til forskningen, kunne jeg valgt intervju av et utvalg lærere med jevnere fordeling på hovedtrinn (for eksempel to lærere på 1.-4. trinn og to lærere på 5.-7. trinn). Slik kunne jeg fått muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål dersom noe ble uklart. I tillegg hadde det økt muligheten for flere utfyllende svar på spørsmål rundt bruken alternative læringsarenaer.

Hvis dette skulle bli en forskning jeg ønsker å gå videre med, kunne jeg samlet inn empiri fra flere skoler i Trondheim kommune for å se om det er fellestrekk med oppfattelsen av muligheter og utfordringer i bruken av alternative læringsarenaer. Eventuelt kunne jeg sett på forskjellen mellom skoler sentralt i byen og skoler som ligger mer i utkanten, eller skoler med vesentlig forskjell i elevtall. For å utvide ytterligere, kan ulike kommuner sammenlignes eller landsdeler. Uavhengig av om forskningen blir noe jeg velger å gå videre med eller ikke, så har det vært en spennende og lærerik prosess å jobbe med dette temaet. Det har vært veldig givende å få et innblikk i ulike læreres syn på den omfattende prosessen det er å planlegge undervisning som både skal sikre elevenes læring, men også skape en skolehverdag med trygghet, forutsigbarhet og engasjement for opplæringa elevene skal gjennom i løpet av skolegangen. I tillegg blir det spennende å se hvordan det blir lagt til rette for praktisk tilnærming til fagene når den nye læreplanen trer i kraft høsten 2020.

Litteratur

Bergkastet, I., Dahl, L. Og Hansen, K.A. (2012) *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. 4. opplag. Oslo, Universitetsforlaget.

Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo, Abstrakt forlag.

Danielsen, A.G. (2013) Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy – statistikk og spørreskjema. I Brekke, M. og Tiller, T. (red.) (2013) *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. (s. 138–154) Oslo, Universitetsforlaget.

Folkvord, K. A. (2015) *Klasseledelse og elevers motivasjon for læring*. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/motivasjon-og-larelyst/klasseledelse-og-elevers-motivasjon-for-laring-article116343-21051.html> den 19.05.19

Hallås, O., Herheim, R. (red.) (2007) Uteskole som arbeidsmåte. *Tangenten*, 2007 (2), 20–24 + 31) Bergen, Caspar forlag AS.

Kunnskapsdepartementet (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Meld. St. 21) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf> 13.05.19

Kunnskapsdepartementet (2018) *Fornyelse innholdet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/> 13.05.19

Lyngsnes, K. Og Rismark, M. (2014) *Didaktisk arbeid*. 3. utgave. Oslo, Gyldendal Akademisk.

Mausethagen, S. (2015) *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo, Universitetsforlaget.

Moen, T. (2013) Sosiokulturell læringsteori. I Karlsdottir, R og Lysø, I.H. (red) (2013) *Læring, utvikling, læringsmiljø. En innføring pedagogisk psykologi*. (s. 251–268) Trondheim, Akademika forlag.

Nilssen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo, Universitetsforlaget.

NOU 2015:8 (2015) *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf> 13.05.19

Nyeng, F. (2012) *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen, Fagbokforlaget.

Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61) §1-1 *Formålet med opplæringa*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1 20.05.19

Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61) § 1-3 *Tilpassa opplæring*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1 08.05.18

Oslo kommune, Skoleetaten (1999) *Uteskole som læringsarena*. Oslo.

Postholm, M.B. (2013) Klasseledelse for et godt læringsmiljø. I Karlsdottir, R og Lysø, I.H. (red) (2013) *Læring, utvikling, læringsmiljø. En innføring pedagogisk psykologi*. (s. 287–306) Trondheim, Akademika forlag.

Rodina, K. (2018) Lev Vygotskij. Hentet fra https://snl.no/Lev_Vygotskij 28.04.19

Skaalvik, E.M og Skaalvik, S. (2018) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. 3. utgave. Oslo, Universitetsforlaget.

Strandberg, L. (2008) *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo, Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2016) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Grunnskolen*. Oslo: Pedlex.

Utdanningsdirektoratet (2018A) *Lærernorm for grunnskolen – kalkulator (2019/20)*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/larernormkalkulator/larernorm-for-grunnskolen2/> 13.05.19

Utdanningsdirektoratet (2018B) *Hvordan går det med lærernormen?* Hentet fra <https://www.udir.no/notat-larernorm/> 13.05.19

Vedlegg

Vedlegg 1: Brev til lærerne

Hei, alle lærere!

Jeg er i gang med bachelorskriving og skal skrive om alternative læringsarenaer og bruken av dem i skolehverdagen. Bacheloren skal være forskningsbasert, og derfor trenger jeg hjelp fra dere. Jeg ønsker meg en, gjerne to, lærere pr. trinn som kan besvare to spørsmål angående bruk av alternative læringsarenaer i grunnskolen i dag. Besvarelsesformen er refleksjonsnotat, så jo mer utfyllende dere klarer å være, jo bedre blir oppgaven min! ☺

Både skole og alle besvarelser vil bli holdt anonyme i bacheloren og det er lov å trekke seg hvis det er ønskelig i etterkant av innleveringen av refleksjonsnotatet. I tillegg til refleksjonsspørsmål, spør jeg etter antall aktive år som lærer og hvilket trinn dere underviser på i nåværende skoleår. Dette vil også holdes anonymt og er kun for egen analyse av bruk av alternative arenaer i småskolen/mellomtrinnet.

I denne undersøkelsen er alternative læringsarenaer forstått som all undervisning som foregår utenfor skolens fire vegger.

Håper dere kan være med på å hjelpe meg med vårens store oppgave og at dere kan sette av tid til å svare på spørsmålene ila uka ☺

Send svaret på mailadressen nedenfor, eventuelt kan jeg samle inn håndskrevne/utskrevne notat på torsdag 21.03.19. Da kan jeg ta en runde innom kontorene på begge skoleområdene. På forhånd, takk! ☺

Hilsen Ragne Myklestad
E-post: ragnem@stud.ntnu.no
Tlf: 90699877

Vedlegg 1 fortsetter

Refleksjonsnotat til bachelor:

Hvor lenge har du vært lærer? _____ år

Underviser i år på ____ . trinn

Benytter du deg av alternative læringsarenaer i undervisningen? Hvilke og i hvilket fag?

Hvorfor/hvorfor ikke benytter du deg av disse arenaene?

Vedlegg 2: Lærer 1

Hvor lenge har du vært lærer? 25 år

Underviser i år på 1.-4. trinn

Benytter du deg av alternative læringsarenaer i undervisningen? Hvilke og i hvilket fag?

Jeg har ansvaret for å planlegge norskundervisning på trinnet. Vi driver med stasjonsundervisning, noe som gjør at eleven er på grupper ut av klasserommet. Elevene er på en konstruksjonsgruppe og en ikt gruppe ut av klasserommet. Vi bruker uterommet til opplevelser og skriver, tegner og reflekterer i klasserommet etter å ha vært ut av klasserommet.

I kroppsøving er vi ofte ute hele året å gjør aktiviteter i skolegården, skøytebanen eller i akebakken.

Hvorfor/hvorfor ikke benytter du deg av disse arenaene?

Det er sikkert mange grunner til at alternative undervisningsareal blir brukt i mindre grad enn klasserommet. Når en tenker norskundervisning er det veldig vanskelig å få et faglig fokus ute når elevene har mer lyst til å leke og klatre i trær. Hvis en da er 1 voksen på en gruppe på over 20 elever faller ofte noen fra. Her har vi utvilsomt et forbedringspotensiale.

Refleksjonsnotat til bachelor:

Hvor lenge har du vært lærer? 3 år

Underviser i år på **5.-7. trinn**

Benytter du deg av alternative læringsarenaer i undervisningen? Hvilke og i hvilket fag?

Nei, ikke i den daglige undervisningen.

Hvorfor/hvorfor ikke benytter du deg av disse arenaene?

På grunn av planlegging, stor elevgruppe (93),
organiseringen det kreves.

Nærmiljøet føles lite attraktivt for elevkursjon

Trist, men en ellers hektisk og krevende
hverdag gjør at dette blir nedprioritert.

Kan ikke dra på tur alene med en gruppe.

Tilbudene vi får er gjerne for mindre elevgrupper

Vedlegg 4: Lærer 3

Bachelor i pedagogikk og elevkunnskap vår 2019

Ragne Myklestad

Refleksjonsnotat til bachelor:

Hvor lenge har du vært lærer? 1,5 år

Underviser i år på **5.-7. trinn**

Benytter du deg av alternative læringsarenaer i undervisningen? Hvilke og i hvilket fag?

Nei

Hvorfor/hvorfor ikke benytter du deg av disse arenaene?

Krever mye organisering og omlegging av timeplan.
Klassene er så store at en lærer kan ikke dra alene.
Tilbud vi får fra andre instanser er for mindre grupper enn det vi er. Det vil da oppleves urettferdig om en gruppe får, og ikke de andre.

Vedlegg 5: Lærer 4

Hvor lenge har du vært lærer? 12 år

Underviser i år på 5.-7. trinn

I løpet av mine år som lærer har graden av bruk av alternative læringsarenaer variert veldig.

For min egen del, vil beslutningen om å benytte alternative læringsarenaer i stor grad påvirkes av både elevgruppa og voksentettheten. Som klasseleder vil jeg alltid vurdere hvorvidt jeg kan flytte læringa ut av klasserommet og samtidig legge til rette for læring. Spørsmål rundt klasseledelse, adferd, voksenstøtte vil alltid være en viktig del av en slik beslutning. Dette vil jo også variere veldig fra lærer til lærer, for i hvor stor grad har man behov for kontroll i en læringssituasjon?

Trygghet og trivsel vil måtte ligge til grunn for at læring i det hele tatt skal skje, uansett arena. Elever må kjenne at de er trygge og verdsatt, med en klasseleder som legger til rette for elevens deltakelse for at en meningsfull læringssituasjon skal oppstå.

I løpet av mine siste tre år har jeg vært lærer for ei elevgruppe som det har tatt lang tid å skape relasjoner med. Det har tatt tid å etablere seg som leder i klasserommet, og dagene har vært preget av uforutsigbar atferd fra flere enkeltelever. Dette preger naturligvis også resten av gruppa. Med tanke på at en trygg og tydelig ledelse er viktig for at læring skal skje har det i denne tida vært lite bruk av alternative læringsarenaer. Teamet på dette trinnet har bevisst valgt å følge så normale og rutinemessige uker som mulig, over lang tid, nettopp for å etablere trygge, faste rutiner.

I utgangspunktet, og ideelt sett er jeg opptatt av å ta i bruk alternative læringsarenaer så ofte som mulig. Den beste læringa skjer i det elevene får frihet til å utforske, til å undre og til å prøve ut. Utforskning og utprøving kan skje både i forbindelse med innføring av ny læring, underveis eller som del av en avslutning. Dette må gjerne skje ut, i lek eller i utforskende oppdrag. Innlæring av nytt stoff samtidig som man er fysisk aktiv har jeg også sett gode resultater av. Engelsk grammatikk kan også læres gjennom stafett i skolegården!

Med fokus på sosialt/ psykososialt arbeid får elevene øvd seg på å utvikle sine positive egenskaper i samhandling med andre, både i møte med andre elever på skolen, og også i forbindelse med skolebesøk. Hvordan viser vi respekt og omsorg for andre på forskjellige arenaer, på offentlige steder? Hvordan viser vi lærevillighet og åpenhet på besøk til et sted vi aldri ville valgt å besøke selv, for eksempel en synagoge? Dette er ferdigheter som ikke like lett lar seg øve på om man ikke åpner opp for læring på alternative arenaer.

Vedlegg 6: Funn i kategorier

Kategorier	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4
Uteskole/turdag	Bruker uteskole i forarbeid til skrive dag eller til felles refleksjon i klasserommet. Bruker uteareal til utegym.	Brukes ikke i den daglige undervisningen. Sier ingenting om det brukes av og til.	Skriver ikke eksplisitt uteskole eller turdag.	Bruker ikke uteskole pr. i dag, men ser verdien i det, spesielt gjennom elevenes egen utforskning og undring.
Sosial kompetanse	Nevnes ikke i refleksjonsnotatet.	Skriver ingenting om sosial kompetanse	Nevner ikke sosial kompetanse	Øves på gjennom samhandling med andre, både på skolen og i forbindelse med besøk i andre institusjoner.
Lærertetthet	Det er vanskelig for 1 lærer å holde på 20 elevers fokus når noen heller vil klatre i trær.	Elevgruppen er for stor.	Elevgruppene er for store til at en lærer kan ta med en gruppe på tur.	Voksenstøtte er viktig i situasjoner hvor læresituasjoner flyttes ut av klasserommet
Klasseledelse og relasjoner	Nevnes ikke i refleksjonsnotatet. Kan settes i forbindelse med lærertetthet.	Skriver ingenting om klasseledelse og relasjoner.	Kan oppleves som urettferdig blant elevene å få ulikt undervisningstilbud.	Trygghet og trivsel prioriteres for å skape et godt læringsmiljø. Læreren må også kjenne på sitt eget behov for kontroll i læringssituasjonen.
Rammefaktorer	Nevnes ikke i refleksjonsnotatet.	Krever mye tid til planlegging. Lite attraktivt nærmiljø. Elevgruppen er for stor til å få en felles opplevelse. Tilbud om undervisningsopplegg er for mindre grupper.	Krever mye tid til omorganisering og omlegging av timeplanen. Alternative læringsarenaer tilbudt av andre er skalert for små elevgrupper.	Store utfordringer med klassemiljø har gjort at relasjonsbygging og klasseledelse har fått fokus gjennom forutsigbare dager og faste rutiner.