



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Ida Malnes Melby

En undersøkelse om relasjonsdannelse i et utvidet læringsrom

Læreres erfaringer og tanker rundt uterommets påvirkning av klasseledelse og relasjoner.

Masteroppgave i tilpasset opplæring

2013/2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Førord

Denne masteroppgaven er et resultat av en 5 måneder lang prosess, en prosess som både har vært lærerik, spennende, utviklende og til tider krevende.

Først vil jeg takke lærerne som deltok i mitt prosjekt, og som velvillig lot meg få kjennskaper til deres arbeidsmåter, tanker og erfaringer. Jeg er svært takknemlig for at jeg fikk bli med på uteskole, og på denne måten få innblikk i hvordan klasseledelse og relasjoner kan bli påvirket av bruk av et utvidet læringsrom. Takk til rektoren som videreformidlet min forespørsel.

En stor takk rettes til min veileder Arne Jordet! Arne har gitt meg råd, veiledning, konkret kritikk og ikke minst inspirasjon underveis i denne prosessen. Han har vært til stor hjelp, og har gjort at mitt engasjement for uteskole ikke har blitt mindre! Takk til sluttleser Camilla Andersen for verdifulle kommentarer i slutfasen.

Til slutt vil jeg takke min samboer, familie, venner og kollegaer som har heiet på meg igjennom arbeidet, oppmuntring og gode ord gir alltid en ekstra motivasjon under et slikt omfattende arbeid.

Setskog, mai 2015

Ida Malnes Melby

Innhold

Forord	2
Sammendrag	6
Abstract	7
1 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn	8
1.2 Problemstilling.....	9
1.3 Oppbygning av oppgaven.....	9
2 Utvidet læringsrom og uteskole	11
2.1 Uteskole.....	11
2.2 Samspill mellom inne- og uterommet	11
2.3 Uterommet og relasjonsdannelse	13
3 Teoretiske perspektiver	15
3.1 Klasseledelse	15
3.1.1 Klasseledelsens kompleksitet.....	16
3.1.2 Ulike dimensjoner av klasseledelse.....	16
3.1.3 Klasseledelse i det utvidede læringsrom	19
3.2 Relasjoner.....	20
3.2.1 Relasjon til hvert enkelt barn	21
3.2.2 Tillit.....	22
3.2.3. Kommunikasjon	23
3.2.4 Anerkjennelse og relasjoner	23
3.2.5 Den gode relasjonens betydning	26
3.3 Sosialt systemperspektiv i skolen.....	27
3.4 Oppsummering teoretiske perspektiver.....	30
4 Vitenskapsteoretiske perspektiver og metoder.....	34
4.1 Hermeneutikk	34

4.2. Kvalitativ forskning.....	36
4.3 Metodetriangulering	37
4.4 Utvalg	37
4.5 Observasjon.....	38
4.5.1 Deltagende observasjon.....	39
4.5.2 Gjennomføring av observasjon	40
4.6 Semistrukturert intervju.....	41
4.6.1 Intervjueguide og gjennomføring av intervjuene	43
4.6.2 Transkribering	44
4.7 Bearbeiding og analyse av intervju og observasjoner	44
4.8 Forskerens rolle	45
4.9 Etske overveielser	45
4.10 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	46
5 Presentasjon og fortolkning av det empiriske materialet	48
5.1 Hvordan påvirkes læreres klasseledelse av å være i det utvidede læringsrommet?.....	48
5.1.1 Læreren som regelleder i uterommet	49
5.1.2 Læreren som læringsleder.....	51
5.1.3 Oppsummering og drøfting	57
5.2 Hvordan blir relasjonene mellom lærer og elev påvirket i et utvidet læringsrom.....	60
5.2.1 Relasjonsbygging krever tid.....	60
5.2.2 En naturlig arena for personlige samtaler	62
5.2.3 Muligheten til å få være medmenneske.....	63
5.2.4 Tilgjengelighet og tilstedeværelse.....	64
5.2.5 Oppsummering og diskusjon.....	65
6 Konklusjon	68
6.1 Avsluttende kommentar og konklusjon.....	68
6.2 Noen siste tanker	70

Litteraturliste	72
-----------------------	----

Vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide

Vedlegg 2 Informasjonsskriv fra Høgskolen

Vedlegg 3 Informasjon om deltagelse i undersøkelse

Vedlegg 4 Samtykkeskjema

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler hvordan lærere opplever at deres klasseledelse og relasjonsbygging blir påvirket av å bruke et utvidet læringsrom i opplæringen. Bakgrunnen for oppgaven er at forskning forteller oss om hvor viktig det er for elevenes faglige og sosiale læring å ha gode relasjoner til elevene, og lærerens kompetanse på dette.

Målet er å kartlegge hvilke erfaringer og meninger informantene i min studie har om klasseledelse med særlig vekt på relasjoner i uterommet. I oppgaven rettes oppmerksomheten mot klasseledelse med vekt på relasjonsbygging i uterommet, og det empiriske materialet er samlet inn ved deltagende observasjon og intervju.

Studien viser at lærerne mener at klasseledelse og relasjoner blir påvirket i en positiv retning, når uterommet blir tatt i bruk som læringsarena. Det kommer frem hvor stort behovet er for en arena der lærerne kan få tid til å snakke med hver enkelt elev om emner ut over det faglige, og uteskole kan dekke dette behovet hos både lærere og elever. Uterommet blir en arena der lærere kan få muligheten til å være medmenneske ovenfor elevene, til å vise omsorg og varme på en annen måte enn i klasserommet. Lærerne føler de får en mulighet til å vise elevene at de virkelig bryr seg om de, og på denne måten få muligheter til å skape og ikke minst opprettholde de gode og positive relasjonene. Studien viser at lærerne fortsatt har klare forventinger til elevenes faglige innsats, oppførsel og atferd, men at dette ikke går på bekostning av det å vise varme og omsorg. Ved å benytte seg av et utvidet læringsrom føler lærerne at de kommer tettere på elevene og blir mer tilgjengelige hele tiden. I studien kommer det frem hvordan elevene i uterommet kommer bort til lærerne for å snakke på eget initiativ, og hvordan lærerne opplever denne arenaen som mye mer naturlig og autentisk for samtaler der man deler av hverandres liv. Undersøkelsen peker i retning av at bruk av uteskole kan føre til en mer likeverdig relasjon mellom lærere og elever, der forventinger og omsorg går hånd i hånd! Der lærer i tillegg til å opptre som en tydelig leder, også kan vise varme og omsorg.

Abstract

This master's thesis concerns how teachers experience that their class management and relationship management is affected by using outdoor education. The background for this thesis are based on what science tells us about how to create good relations to the students, and which competences the teachers needs when it comes to relationship leading. However, what is the teachers experience when it comes to how using an extended classroom can affect their class management and relationship management?

The goal for this thesis is to describe the teachers experience with outdoor education as a working method, associated with class management and relationship management, and how this is experienced in relations to normal classroom teaching. In the thesis, the attention is directed towards class management, with emphasis on the relationship management in an outdoor environment, and the empirical material is gathered by combining observation and interviews. The participated observation allowed me to ask the teachers and the student questions during the observations, to examine relevant statements or actions. A hermeneutic view on reality is the basis for my analysis, and the results are classified in categories regarding the teacher's class management and relationship management. Current research is the theoretical grounding for my study. The study shows how the class management and relationship management is influenced in a positive direction, by using the outdoor education is used as an alternative learning area. The need for an environment that gives the teachers time to talk with students about more than academic topics is big, and the extended classroom can open up and give time for this kind of conversations. The outdoor education can allow the teachers to act as humans, provide them with a possibility to give the student both warmth and care, to show them that they really care about each and one of them. In this way, the teachers can create and maintain good and positive relations to the student.

The teachers are expressing that they have high expectations to student's behaviour and efforts although they are using an outdoor education, and how this doesn't have to go at the expense of the possibility to give warmth and care. By using outdoor education, the teachers feel that they are more available to the students, and that the students take more initiative for personal conversations and interaction with them. The teachers experience with outdoor education is also that it is more authentic area for these personal conversations. A result of using outdoor education as a working method is that the relation between teacher and students can be more equitable, and expectations and care are complementary to each other!

1 Innledning

Dette er en masteroppgave skrevet innenfor programmet «Master i tilpasset opplæring» ved Høgskolen i Hedmark. Tilpasset opplæring er noe alle barn i Norge har krav på ifølge Opplæringsloven, og det handler om så mye mer enn å få oppgaver tilpasset sitt nivå. Det å tilpasse opplæringen handler ikke bare om å tilpasse arbeidsoppgaver i timene, men det omhandler det å tilpasse og legge til rette så elever på alle arenaer kan oppleve mestring, motivasjon og læring. Det handler om å se hele barnet, slik at alle får lik mulighet til å lykkes i skolen. I følge Engen (i Dalhaug Berg & Nes, 2010, s. 52) er tilpasset opplæring:

Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på individ-, organisasjons- eller kulturnivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter for å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har optimal sjanselikehet når det gjelder å nå skolens mål.

Som Engen beskriver handler tilpasset opplæring om alle tiltak som gjøres rundt et barn for at det skal få optimale sjanser for å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, og bruk av et utvidet læringsrom omhandler det å bruke andre arenaer enn klasserom i opplæringen, det å kunne kombinere inne- og uterommet for å gi elevene varierte arbeidsmetoder. (Jordet, 2010). Dette utvidede læringsrommet kan være med på å bidra til den tilpassede opplæringen ved å gi elevene variasjon, for tilpasset opplæring kjennetegnes av variasjon. (Jordet, 2010, s. 235). Lærerne i min avhandling snakker om hvilke erfaringer og tanker de har knyttet til uterommets påvirkning av klasseledelse og relasjonsdannelse. De setter blant annet fokus på bruk av uteskole som en variasjon fra den teoretiske skolen og hverdagen som de siste årene har oppstått, og hvordan akkurat variasjon og bruk av ulike kompetanser hos elevene blir viktig i deres arbeid.

1.1 Bakgrunn

Uteskole dreier seg om å bruke lokalsamfunn og nærmiljø som ressurs i opplæringen, det å ha regelmessig og målrettede aktiviteter utenfor klasserommet. Uteskole som arbeidsmetode fikk en stor utbredelse i norsk skole rundt år 2000, i kjølvannet av L97, og omhandler hvilke muligheter nærmiljøet representerer som ressurs i opplæringen og hvordan det bidrar til variasjon og mer praksisnære arbeidsformer (Jordet, 2010). Jeg vil i min oppgave undersøke hva som skjer med klasseledelse og relasjonsbygging når man forflytter seg ut av

klasserommet, og ut i nærmiljøet. Klasseledelse anses som en av grunnpilarene når det kommer til elevens læring, og en av kompetansene innenfor klasseledelse dreier seg om det å skape og opprettholde gode relasjoner til elevene (Nordahl, 2010, Nordenbo mfl., 2008. Dufour & Marzano, 2011). Jeg vil i min oppgave undersøke disse spørsmålene, og hvordan læreres klasseledelse påvirkes av å ta i bruk et utvidet læringsrom, og hvilke konsekvenser dette har på relasjonsbygging.

I studien rettes oppmerksomheten mot lærerne og deres erfaringer og praksis med uteskole, og ved å både intervju og observere lærere ville jeg finne ut mer om hvordan denne arbeidsmåten påvirker klasseledelse og relasjoner. Når det gjelder klasseledelse vil mitt fokus være rettet mot lærernes relasjonskompetanse. Målet med denne undersøkelsen er:

- Å kartlegge noen læreres erfaringer, holdninger og praksis knyttet til bruk av et utvidet læringsrom, og hvordan dette igjen påvirker deres klasseledelse og relasjonsbygging.

1.2 Problemstilling

Hva er læreres erfaringer ved å bruke et utvidet læringsrom, og hvordan påvirker det deres relasjoner til elevene? Det er litt teori som omhandler dette området, men ikke mye. Hvordan påvirkes lærernes klasseledelse når de kommer ut i uterommet, og hvordan kan dette igjen påvirke det å skape og opprettholde gode relasjoner? Hva slags erfaringer og tanker sitter de med? Hvordan kommer dette til uttrykk i praksis? Mine forskningsspørsmål munner ut i følgende problemstilling:

Hva er læreres erfaringer med og tanker om hvordan bruk av skolens uterom påvirker deres klasseledelse og relasjoner til elevene?

1.3 Oppbygning av oppgaven

Jeg vil i starten av min avhandling gjøre kort rede for hva uteskole og utvidet læringsrom er i kapittel 2. Dette er for å gi leser et lite innblikk i hva arbeidsmåten går ut på. Deretter vil jeg i kapittelet om teoretiske perspektiver skrive om klasseledelse og relasjoner, der jeg ser på sentral teori på området. Fokus rettes mot hva som kjennetegner god klasseledelse, og hvilke kompetanser det kreves av læreren. I kapittelet ser jeg videre på hva som skal til for å skape og opprettholde gode lærer-elev relasjoner, og her blir begreper som tillit, kommunikasjon og

anerkjennelse sentrale. I kapittel fire skriver jeg om vitenskapsteoretiske perspektiver og metoder, der det kommer frem hvilke metoder jeg har benyttet meg av i min undersøkelse. Undersøkelsen baseres på kvalitative metoder i form av intervju og observasjon. Videre vil jeg i kapittel fem presentere mitt empiriske materiale, der analysen ledet frem til hovedperspektivene klasseledelse og relasjoner. Jeg vil drøfte funnene til slutt i kapittel fem, før jeg i kapittel seks konkluderer og kommer med noen siste tanker om funnene.

2 Utvidet læringsrom og uteskole

I min oppgave skriver jeg om bruk av et utvidet læringsrom og uteskole, knyttet til klasseledelse og relasjoner. Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for hva uteskole og utvidet læringsrom er, for å skape en grunnforståelse og bakgrunn.

2.1 Uteskole

Uteskole er verken et nytt fenomen eller et typisk norsk fenomen. Også internasjonalt er det tradisjoner for å flytte undervisning ut av klasserommet, og begreper som brukes er «outdoor learning», «learning outside the classroom» og «outdoor education» (Rickinson mfl. 2004, Dahlgren og Szczepanski 1997, Jordet 2010). I Sverige kalles det «utomhuspedagogik» (Dahlgren & Szczepanski 1997), og begrepet «udeskole» blir brukt i Danmark (www.udeskole.dk). Ulike begreper blir brukt om det å ha undervisning ute, og begreper som uteskole, feltarbeid, ekskursjon og utvidet læringsrom blir benyttet. Jeg vil i min oppgave benytte meg av begrepet utvidet læringsrom og uteskole, som omhandler all undervisning som foregår utenfor klasserommet, eller som i samhandling med klasseromsundervisning kan skape en bredere forståelse hos elevene (Jordet 2010).

Uteskole kan sees på som en samlebetegnelse for all undervisning og læringsaktivitet som foregår utenfor klasserommet, og som varierer mye når det kommer til innhold, arbeidsmetoder, læringsarena og didaktikk (Jordet, 2010, Jordet, 1998). Det kan handle om å bruke alt fra skogen i nærmiljøet, til museer eller butikker som læringsarena. Fiskum & Husby (2014, s. 30) skriver at uteskole vil si at man velger undervisningsmetoder som passer til målgruppa, til området, tidsrammen og til innholdet. Jordet (2010) bruker begrepet «et utvidet læringsrom» som en betegnelse for opplæring hvor det foregår et samspill mellom aktiviteter i klasserommet som er preget av teoretiske kunnskaps- og læringsformer, og aktiviteter utenfor klasserommet hvor det er mer praktiske kunnskaps- og læringsformer som er vesentlige (Jordet, 2010, s. 47).

2.2 Samspill mellom inne- og uterommet

Et slikt målrettet samspill mellom klasseromsundervisning og uteskole kan sees på som et utvidet læringsrom, der teori og praksis går hånd i hånd.

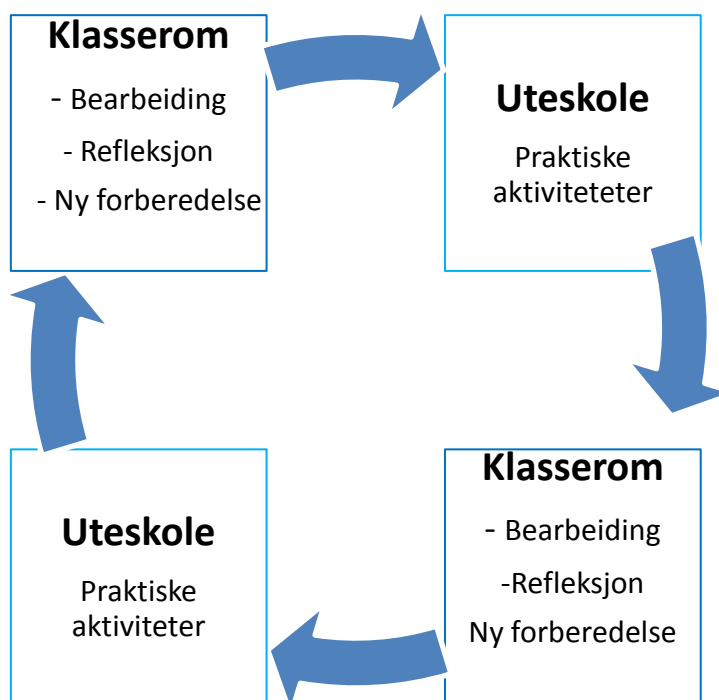
Læringspotensialet øker dersom læreren lykkes i å etablere en nær og tydelig sammenheng mellom det som skjer i og utenfor klasserommet ... Ute- og inneundervisningen er altså komplementære tilnærminger som ikke kan sees på som uavhengig av hverandre. Det eksisterer dermed ingen motsetning mellom uteskole og den øvrige opplæringen inne (Jordet, 2010, s. 47).

Som Jordet skriver skal man se på samspill mellom klasseromsundervisning og undervisning i uterommet som komplementære tilnærminger. To tilnærminger som kan gi en bred og variert praksis. Dette samspillet kan sees på som en tretrinnsprosess, der man kan skille mellom en deduktiv og en induktiv metode. Tretrinnsprosessen omhandler det å først ha forarbeid inne, der lærer formidler teori, og eventuelt ordner utstyr som skal med ut. Neste trinn er uteaktivitetene, der de planlagte aktivitetene gjennomføres, før man til slutt bearbeider materialet inne i klasserommet (Jordet 1998, s. 25). Den deduktive metoden tar utgangspunkt i at man starter med teori i klasserommet først, der man arbeider med den generelle og teoretiske kunnskapen man skal arbeide videre med ute senere. Tanken er at generell, teoretisk kunnskap om et emne gir et bedre grunnlag for å kunne forholde seg til konkret kunnskap (Jordet, 2010, s. 48). Ved andre anledninger anvender man en induktiv metode, der man først starter læringsprosessen ute med praktiske og konkrete aktiviteter, før man går inn i klasserommet og knytter erfaringene opp mot teori.

Det vil for eksempel skje når elever og lærere har forholdt seg til uventede hendelser eller fenomener som de kanskje ikke vet så mye om på forhånd, og som det blir stilt spørsmål omkring. Det følges opp gjennom undersøkelser og diskusjoner i klasserommet etterpå (Jordet, 2010, s. 48).

Rickinson (2004, s. 54) understreker også betydningen av dette samspillet mellom læringsaktiviteter i inne- og uterom, og hvor viktig den er for å styrke elevers læring. Uansett om man starter ute eller inne, kan man på denne måten gi elevene både teoretiske og praktisk erfaringer, som sammen kan føre til en bredere kunnskap og forståelse for et fag eller tema. Rickinson mfl. (2004, s. 34-38) hevder at uteskole gir positive påvirkninger på flere plan, blant annet det kognitive, det affektive og det sosiale.

Det å kunne se de to tilnærmingene i sammenheng, kan etablere et dynamisk bilde av læringsprosessen. Det er et nært samspill mellom teori og praksis, og et tett samspill mellom induktive og deduktive tilnærminger. Jfr. Figur 1.



Figur 1. Samspillet mellom induktive og deduktive tilnærminger. (Jordet, 2010, s. 50)

2.3 Uterommet og relasjonsdannelse

Det er mye vi ikke vet om hvordan uteskole endrer de kontekstuelle betingelsene for opplæring, og hva det er som gjør at dette skal kunne gi bedre muligheter for å bygge gode relasjoner med elevene. Selv om det er lite forskning på bruk av uteskole og påvirkning det har på relasjoner mellom lærer og elev, viser aktuell forskning på området at det samlet sett ser ut til at uteskole som praksisform har en positiv effekt på akkurat dette (Jordet, 2010, s. 99). Utenfor klasserommet endrer de kontekstuelle betingelsene for læring og samhandling seg, andre kompetanser tas i bruk og både elever og lærere kan senke skuldrene på en annen måte enn inne. Det er mye som tyder på at ved å bruke uterommet kan lærere bedre muligheten for å se det enkelte barnet, etablere tillitt og anerkjenne og verdsette elevene. Det virker som at det er lettere for lærere på en mer autentisk måte å anvende disse prinsippene utenfor klasserommet.

Uterommet er en mer uformell læringsarena, og åpner opp for andre samværs- og kommunikasjonsformer som synes å skape et mer naturlig og likeverdig forhold mellom lærer og elev, enn i klasserommet. Disse aspektene være med på å bedre relasjon mellom lærer og elev, da man er tettere på og kan bli kjent med elevene på andre premisser. Jordet (2010)

skriver videre at lærere gir uttrykk for at får bedre muligheter til å se den enkelte elevs individuelle forutsetninger på en bedre måte, som igjen har innvirkning på hvordan de på best mulig måte kan møtes. Lærerne sier de får mer overskudd til elevene når de er ute, de opplever en mer positiv og god atmosfære og dette gir seg utslag i mindre kjefting og færre konflikter (Jordet, 2010, s. 97).

Dynamikken i både kommunikasjon og sosiale ser ut til å endres, den blir preget av mer innlevelse, empati og personlig kontakt. Slike positive lærer-elev relasjoner kan igjen legge grunnlaget for å bedre elevenes læringsutbytte og atferd (Jordet, 2010, s. 99). Uteskole har verdi for både elevenes faglige og sosiale utbytte og utvikling, men ser også ut til å påvirke lærere i stor grad.

3 Teoretiske perspektiver

Klasserommets kompleksitet stiller store krav til ledelse. Forskning viser at lærerens, klasseledelse er den faktorene som har størst innvirkning på elevers læring i skolen, og det er lærers ansvar å sørge for gode betingelser for at elevene utvikler seg både faglig og sosialt (Hattie, 2009). Jeg vil i dette kapittelet se på hva som kjennetegner god klasseledelse, og hvilke kompetanser det kreves av læreren å være en god klasseleder. Jeg vil som jeg tidligere har skrevet, ha fokus rettet mot det relasjonelle ved det å være klasseleder.

3.1 Klasseledelse

All god undervisning baseres på god klasseledelse, og gjennom god og tydelig ledelse kan læreren legge til rette for at det etableres et godt læringsmiljø med gode forutsetninger for at elever skal føle mestring og motivasjon. Klasseledelse anses som den faktoren som har størst innvirkning på elvers læring (Hattie, 2013, Dufour & Marzano, 2011). For å kunne legge til rette for god tilpasset opplæring og anerkjennelse i uterommet så vel som klasserommet, blir klasseledelse her svært sentralt. Anerkjennelse handler om det å bli verdsatt, det å bli satt pris på av andre. Relasjoner i skolen kan komme til uttrykk ved aksept, ros, støtte, blick, smil og oppmuntring (Nordahl, 2010). Klasseledelse kan sees på som et overordnet begrep for lederrollen en lærer innehar i en klasse, både faglig og sosialt. Det handler om å være leder på flere plan samtidig, det å skape et positivt læringsmiljø for alle elever. Dufour og Marzano beskriver klasseledelse som en «Love Affair. Som lærer må man ha et «kjærlighetsforhold» til jobben man gjør. De skriver om hvordan man som lærer må ha lidenskap for jobben, og være en god rollemodell for elevene når det gjelder formidling av lidenskap og engasjement (Dufour & Marzano, 2011, s. 194).

Når man snakker om klasseledelse blir ofte begrepet klasseromsledelse brukt, men det å være klasseleder handler om det å være leder for klassen som gruppe på alle arenaer i skolen. Dette kan være på datarommet, på biblioteket, på skolekjøkkenet eller i uterommet som jeg skriver om.

3.1.1 Klasseledelsens kompleksitet

Det å utøve klasseledelse gjelder alt fra den strategiske klasseledelsen man foretar seg hver dag som å planlegge undervisning, til den situasjonsbestemte klasseledelsen som man må gjennomføre i praksis hver dag (Nordahl, 2012, s. 34-35). Den strategiske klasseledelsen er den man på forhånd kan planlegge, i motsetning til den situasjonsbestemte som bestemmes av hva som skjer i interaksjon med elevene. Dette kan være uforutsette hendelser, noe som man som lærer opplever hver dag (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 267). Man kan se på den situasjonsbestemte klasseledelsen som eksplisitt kunnskap som er bevisst og logisk, og på den situasjonsbestemte som mer implisitt, taus kunnskap.

Hattie har i sin metastudie sett på hva som kjennetegner god klasseledelse, og skriver blant annet at en nøkkelfaktor for god klasseledelse er at læreren har et kritisk syn på egen rolle, og at de spør seg selv hvilken betydning de har for elevens læring (Hattie, 2013, s. 42-43). Læreren må vite hvordan innvirkning han har på elevens læring, og bruke evidensbaserte metoder for å formidle, endre og opprettholde disse evalueringstankene rundt egen effekt på læring. Han trekker også frem hvordan læreren må kjenne til hver enkelt barns ressurser, og hvordan medelever kan bidra til vekst og utvikling av hverandres kunnskap og kompetanser. Læreren i samarbeid med medelever kan brukes for at elevene skal utvikle seg fremover fra det de er i stand til å gjøre nå, til det de kan være på en mest effektiv og virkningsfull måte. Det å ha en slik hensiktsmessig måte å tenke kombinert med hensiktsmessige handlinger vil sammen kunne jobbe for å oppnå en positiv læringseffekt (Hattie, 2013, s. 43). Læreren må skape et miljø der det er lov til å feile, der feil faktisk forventes og aksepteres, dette fordi vi lærer så mye av de feil vi gjør. Hattie (2013, s. 44-46) skriver at ved å snakke om mål, læringsstrategier, feil, forventinger og utvikling, kan læring bli synlig, og dermed er det større sannsynlighet for at elevene presterer på et høyere nivå. Dette gjelder også i uterommet, for selv om man har flyttet læringsaktiviteten ut, blir det fortsatt viktig å ha dette i fokus for at elevene også ute skal kunne prestere på et høyere nivå.

3.1.2 Ulike dimensjoner av klasseledelse

Når man skal trekke frem viktigheten av god klasseledelse er det mange aspekter som må frem, og det å være en god klasseleder er svært komplekst og sammensatt som vi har lest over. Det skjer mye på mange plan samtidig, og i det store og det hele handler det blant annet om å skape gode betingelser for læring for alle elever.

Nordenbo m.fl. (2008), løfter frem tre kompetanser en lærer må ha for å kunne utøve ledelse i klasserommet. Det er didaktikkompetanse, regjelledelse og relasjonskompetanse. Man kan ikke bare være god på en av disse kompetansene som lærer, men det er de ulike kompetansene som sammen skaper god klasseledelse. *Didaktisk kompetanse* er for seg at lærerne må kunne det faget de underviser i, slik at de har kunnskap og kompetanse til å legge opp til varierte og tilpassede arbeidsmetoder. «Dersom elevene skal få gode faglige resultater, må læreren ha solide kunnskaper i de fagene han eller hun underviser i.» (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 15). *Ledelseskompetanse* dreier seg om å lede en elevgruppe, være tydelig og forutsigbar, tørre å stille krav og det å være en lærerautoritet. Det å arbeide mot og klargjøre mål, samt at elevene vet hva som forventes av dem trekkes også frem som en viktig element i St. meld. nr. 11, (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 13). Læreren må også ha kompetansen til å lede elevene, til å etablere regler og rutiner i hverdagen, og være en tydelig leder som står for de regler og rutiner som er satt. *Relasjonskompetanse* handler om lærerens kompetanse om det å skape og opprettholde gode relasjoner til sine elever, som er grunnlaget for trivsel og læring. (Nordahl, 2010).

Didaktisk kompetanse

Når det gjelder den didaktiske kompetansen, omhandler dette både den faglige og den didaktiske kompetansen som er nødvendig i undervisning. «Lærerens didaktiske, ledelsesmessige og relasjonelle kompetanse på innbefatte evne til å lede elevers læring på flere arenaer enn klasserommet og bruke flere kunnskapsformer enn tekst.» (Jordet, 2010, s. 209) Det handler om at læreren kan faget som han underviser i, og kan tilpasse opplæringen og variere arbeidsmetoder slik at elevene får størst mulig forutsetning for optimal læring. Læreren må kunne faget så godt at man kan variere undervisningsopplegg, og ha evnen til å fange elevenes interesse og stimulere deres læring ved godt tilrettelagte arbeidsoppgaver (Jordet, 2010, s. 208). Ved en slik tilpasning og variasjon kan flere elever oppleve mestring og motivasjon, og dermed økt læring. Det er som Engen beskriver det i sin definisjon av tilpasset opplæring, man må sørge for at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt potensiale når det gjelder både faglig og sosial utvikling (Dalhaug Berg & Nes, 2010, s. 52).

Læreren må gjøre fagstoffet tilgjengelig for elevene, og ved at undervisning flyttes ut i det utvidede læringsrom, kreves det kanskje en enda større faglig og didaktisk kompetanse av læreren. Her kommer også lærerens evne til å klargjøre mål inn, samt hvordan læreren er til å

sette elevene inn i hvordan oppgaver skal løses og hva som forventes av dem. Hattie (2009) trekker frem viktigheten av å tydeliggjøre forventinger til elevene, og forklare hva hensikten med aktiviteten er. Tydelig struktur i undervisningsforløpet blir også viktig. Man må kunne planlegge og lede aktiviteter som er tilpasset gruppen som vel som enkeltindivider. En god klasseleder må gi tydelige signaler til elevene om hva som forventes, dette er knyttet til både oppførsel, innsats og faglig arbeid. Etablering av regler og retningslinjer for ønsket atferd i ulike situasjoner og aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 263).

Regelledelse

For at det skal være gode betingelser for læring og effektivitet i klassen som gruppe, er etablering av regler og rutiner viktig. På skolen skal regler først og fremst ha en pedagogisk og oppdragende hensikt, og målet er å skape et positivt læringsmiljø og avklarte forventinger til atferd. Regler skal bidra til å skape trygghet og forutsigbarhet, for å avklare hva som forventes og det skal inngå som et viktig element i skolens arbeid med læring av både faglig og sosial kompetanse (Nordahl, 2012, s. 52-53). Det må være en god og tydelig struktur på ledelsen, og lærer må være både tydelig og forutsigbar. Regler dreier seg om hvordan vi ønsker å ha det, og rutiner beskriver en forventet atferd i klasserommet. Marzano (2011) beskriver at det er lærerens ansvar å vise elevene en klar retning med skolearbeidet. Disse reglene kan komme til syne ved å ha klasseregler, andre igjennom skolens reglement. Læreren må ha klare forventinger om at reglene skal følges, og må være tydelig på dette. Mål må klargjøres for elevene (Marzano, 2011, s. 85). Hvis lærerne er klare på hva som forventes og hva konsekvenser ved brudd blir, samt er lojale ovenfor reglene, vil elevene oppleve at lærerne mener det de sier. På denne måten får reglene verdi, og kan gjøre det lettere for lærere å fremstå som en god klasseleder (Nordahl, 2012, s. 54). Når det kommer til rutiner handler dette om hvordan man velger å legge opp situasjoner, dette kan for eksempel være knyttet til oppstart og avslutning på en time, og andre til hvordan vi skal jobbe alene eller med andre eller det kan dreie seg om overganger i hverdagen. Regelledelse blir viktig også utenfor klasserommet, behovet for tydelige regler og rutiner er like viktige for elevene også her. Det å kunne lede en elevgruppe og være både tydelig og forutsigbar blir viktig, det å etablere rutiner, stille krav og sette grenser (Jordet, 2010, s. 208).

Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse trekkes frem som en veldig viktig faktor for god klasseledelse og læring, og kan sees på som en hjørnestein i læring og trivsel. Relasjonsbasert ledelse fremstår som viktig for elevenes læring, da dette gir mulighet for en god og positiv interaksjon mellom elev og lærer. Lærer må i tillegg til å ha faglige kunnskaper, derfor også ha et godt forhold til elevene (Nordahl, 2012, s. 17). Forskning viser at lærer-elev relasjoner har betydning for både læringsresultater og atferd, og at det er lærerens ansvar å skape disse gode relasjonene. Et godt læringsmiljø blir viktig, og for å skape dette krever det at lærer kommuniserer at hun/han liker elevene, og er der for å hjelpe de til å lære. Lærer må formidle dette både verbalt og nonverbalt, og dette gjøres for eksempel ved blikk, hyggelige kommentarer, oppmuntring og et klapp på skuldra. Læreren skal formidle at hun/han tror på hver enkelt, og ha høye forventninger (Marzano, 2011, s. 85). Det hevdes at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er svært avgjørende i alle former for undervisning, og at elever blir både motiverte og inspirerte av lærere som viser dem respekt og ønsker å ha et godt forhold til dem. Elever vil kunne få et høyere læringsutbytte (Nordenbo mfl., 2008), og lærere med gode relasjoner opplever mindre problematferd enn de som har et dårligere forhold til sine elever (Nordahl, 2010, s. 133). Man kan se at det å ha gode relasjoner med elevene sine har effekt på både læring og trivsel, på det faglige og det sosiale.

Læreren må kjenne til og erkjenne viktigheten av å ha gode relasjoner med elevene, og ha et genuint ønske om dette. Som problemstillingen min viser, vil jeg se nærmere på hvordan læreres klasseledelse med vekt på relasjonsbygging blir påvirket i uterommet. For lærere må ha evnen til å lede elevs læring og utvikling på flere arenaer enn klasserommet, dette gjelder både den didaktiske, ledelsesmessige og den relasjonelle kompetansen til en lærer (Jordet, 2010, s. 209). Det å skape og opprettholde gode relasjoner gjelder også utenfor klasserommet, og målet med denne oppgaven er å få frem læreres erfaringer og tanker rundt akkurat dette. Jeg vil derfor ikke ha hovedfokuset rettet mot den didaktiske kompetansen eller lærerens regelledelse når jeg skriver om klasseledelse, men på relasjoner mellom lærer og elev.

3.1.3 Klasseledelse i det utvidede læringsrom

Som klasseleder blir som nevnt tidligere lærerens didaktiske kompetanse, ledelseskompetanse og relasjonelle kompetanse viktig med tanke på elevenes læring. (Jordet, 2010, s. 208).

Kanskje kreves det andre kunnskaper og kompetanser av deg som klasseleder, når undervisningen flyttes ut i uterommet, og Jordet (2010) uttrykker det slik:

Det er sannsynligvis enda viktigere å være trygg faglig, godt forberedt og ha en god struktur på oppleggende utenfor klasserommet fordi inntrykkene her er flere, læringsrommet er større, og dermed er også fristelsene for elevene til avsporinger og til å ta sidespor større. På den annen side er det mye som taler for at de kontekstuelle betingelsene for interaksjon og kommunikasjon endres på en måte som gjør at det lettere etableres gode relasjoner mellom lærere og elever når de opererer på uformelle arenaer utenfor klasserommet (Jordet, 2010, s. 209).

Ved at man bruker det utvidede læringsrom, vil dette kanskje kunne kreve enda mer av lærerens didaktiske kompetanse, regjelledelse og relasjonelle kompetanse. I gjengjeld kan man få større frihet fra klasserommets begrensninger, og man kan bruke flere kunnskapsformer enn tekst (Jordet, 2010, s. 209). Kunnskapsløftet nevner at skolen må fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmetoder, og hvordan man må legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte. En opplæring i samspill med lokalsamfunnet, kan gjøre opplæringen i fagene mer konkret og virkelighetsnær, som igjen kan øke elevenes evne og lyst til å lære (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 25-28). Læreren må se mulighetene nærmiljøet og et utvidet læringsrom kan gi, og utnytte dette til det fulle for hver enkelt klasse og elev. Jeg vil i min analyse se på hvordan lærerne synes sin egen klasseledelse ble ute i forhold til inne, og hvordan det igjen påvirker relasjonsbyggingen.

3.2 Relasjoner

Som jeg har skrevet tidligere er det å ha relasjonskompetanse en av tre viktige faktorer i klasseledelse, ifølge Nordenbo mfl. (2008). Det at læreren har kompetanse til å både skape og opprettholde gode relasjoner med elever, blir viktig for både det faglige og det sosiale i skolen. Med begrepet relasjoner menes hvordan din innstilling eller oppfatning av andre mennesker er (Linder, 2010, referert i Nordahl, 2010, s. 133). Relasjoner handler om hva andre mennesker betyr for deg, og disse vil bli påvirket av hvilke oppfatninger andre har av deg, og hvordan de forholder seg til deg. Relasjoner bygges og utvikles i samhandling med andre mennesker, og kjernen i en god relasjon handler om det å være medmenneske, det å kunne kommunisere. Lærere som ønsker en god relasjon til sine elever, må tillate seg å være

mennesker og legge av seg noen av de rollene de spiller som leder for klassen (Nordahl, 2010, s. 134).

Man må som klasseleder både være en faglig, sosiale og emosjonell støttespiller. Ved å genuint bry seg om elevene kan man få innsikt i deres verdier, oppfatninger, holdninger, erfaringer og handlinger. På denne måten kan man som lærer og klasseleder best mulig møte deres behov, og tilrettelegge faglig og sosial læring og utvikling.

3.2.1 Relasjon til hvert enkelt barn

En relasjon omhandler hva slags innstilling til eller oppfatning du har av andre mennesker, og hva andre mennesker betyr for deg. Relasjonen bygges i interaksjon med andre mennesker, og kjernen i en god relasjon handler om det å kunne være et medmenneske. Det finnes ingen enkel vei til hvordan man skal få en god relasjon til elevene sine, men det krever blant annet god kommunikasjon og medmenneskelige relasjoner. Det å kunne benytte seg av en metode eller en strategi vil ikke være nok. (Nordahl, 2010, s. 134).

Som jeg også har nevnt tidligere er det å utøve klasseledelse en svært sammensatt oppgave, og det kreves mange forskjellige kompetanser av deg som lærer. Det å skape en god og positiv relasjon til elevene er grunnsteinen i god klasseledelse, og den relasjonelle kompetansen dreier seg om lærerens evne til å bygge opp, samt å vedlikeholde positive og gode relasjoner til hvert enkelt barn. For å få til dette må læreren ha en god kunnskap til elevene, kjenne deres forutsetninger og ha tro på elevens potensiale (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 15). I tillegg til faglig støtte, må du som lærer også fungere som en emosjonell støtte, (Bru mfl., 2002, referert i Jordet, 2010, s. 94). Som lærer må man oppmuntre eleven, påpeke fremgang, skape tro på egen læring og stimulere eleven til å ikke gi opp. En slik emosjonell støtte kan også sees på som et emosjonelt stillas, og behovet et slikt stillas vil aldri ville bli borte, slikt som ved et faglig støttende stillas (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 67).

Læreren må se hver enkelt elev i en hektisk hverdag, og må genuint bry seg. For å kjenne til hvert enkelt barn, må man lytte og faktisk bry seg. Læreren må lytte, snakke med elevene, og vise interesse. Læreren må også oppmuntre, rose og anerkjenne eleven (Nordahl, 2010). Eleven må vite at du som lærer har troa på deg og ha høye men realistiske forventninger, og anerkjenne deg som den du er. «I en enkelt undersøgelse vises det, at lærerens varme og

elevunderstøttende atferd giver et højere bidrag til elevernes læring end undervisningserfaring og et højt faglig niveau.» (Nordenbo, 2011, s. 18).

Denne relasjonsbyggingen er like viktig i et utvidet læringsrom, og det er mye som tyder på at det er lettere å anvende seg av prinsippene for bygging av gode relasjoner utenfor klasserommet, på en mer autentisk måte (Jordet, 2010, s. 96). Det å operere utenfor klasserommet hevder lærere er med på å bedre relasjonene, da de blir bedre kjent med elevene ute og uterommet åpner for et mer likeverdig forhold mellom lærer og elev (Jordet, 2010, s. 96). I min oppgave vil jeg undersøke dette nærmere, gå litt dypere ned i lærernes erfaringer og tanker rundt relasjonsdannelse ute.

3.2.2 Tillit

Tillitt blir svært sentralt når man snakker om relasjoner. De som har en god relasjon til hverandre, vil oftest ha gjensidig tillitt til hverandre. Det er viktig for å kunne stole på hverandre, det å oppleve at den andre holder ord. Tillitt sees på som avgjørende i relasjonen mellom elev og lærer, og eleven må oppleve at læreren holder avtaler, er forutsigbar og troverdig. Læreren er noe som eleven må gjøre seg fortjent til, men som ikke kan kreves hevder Skjervheim, 1996. En lærer gjør seg fortjent til dette ved å være pålitelig, rettferdig og til å snakke med. Men tillitt er en skjør ting, og den er svært enkelt å ødelegge. Om en lærer svikter eleven, uttaler seg negativt om vedkommende, er spydig, bruker maktstrategier eller utleverer eleven på en negativ måte, vil tillitten fort kunne bli ødelagt (Nordahl, 2010, s. 139-140).

Det å genuint bry seg og være sensitiv vil også være sentralt i opprettelse og vedlikehold av relasjoner, og personlige kommentarer viser at du virkelig gjør dette. Det kan være kommentarer og spørsmål om undervisning, prestasjoner, relasjoner til klassekamerater, aktiviteter på fritiden situasjoner og hendelser i hjemmet, klær og frisyre. Ved å gi slike kommentarer og denne type spørsmål til elevene, forutsetter det at lærere verdsetter elevenes ulike interessert, oppfatninger og erfaringer. Læreres private holdninger og synspunkter bør ikke stå i veien for å engasjere seg i elever, og for selv om en lærer ikke er spesielt interessert i fotball, skal ikke det stå i veien for å spørre om hvordan kampen gikk i går (Nordahl, 2010, s. 140-141). Tilliten vil bli like gjeldende uansett læringsarena, det å holde ord, være til å stole på og engasjere seg i elevens interesser blir sentralt også utenfor klasserommet. Relasjonen til

elevene vil påvirkes uansett hvor interaksjonen vil foregå, så det viktig at man også ute er bevisst på egen rolle og handlinger som lærer.

3.2.3. Kommunikasjon

Kommunikasjon blir også viktig i relasjonsbygging, både den verbale og den nonverbale. Lærere kan anerkjenne og underkjenne elever gjennom ansiktsuttrykk, blikk, bevegelser med hodet, smil, latter, sukk og lignende. Gjennom den nonverbale kommunikasjonen kan lærere ubevisst uttrykke ting om eleven, dette kan både bygge opp og rive ned tillitsforhold mellom dem. Personlige kommentarer som nevnt ovenfor, blikk-kontakt, en tommel opp eller et klapp på skuldra handler nødvendigvis ikke om å måtte bruke mye tid, men det handler om å være oppmerksom, delaktig og interessert (Nordahl, 2010, s. 141). Hva du som lærer tar deg tid til handler om prioritering, hva ønsker man å bruke tid på.

3.2.4 Anerkjennelse og relasjoner

Kampen om å bli anerkjent er fundamentalt når det kommer til identitetsdannelse hos mennesker, det kreves anerkjennelse for å både utvikle og opprettholde en helhetlig danning og identitet. Anerkjennelses begrepet er overordnet begrep, og relasjonsdannelse inngår i og er en del av anerkjennelsesbegrepet. Jeg ville ha med anerkjennelse inn i oppgaven, fordi jeg ser hvordan anerkjennelse og relasjon henger tett sammen. I dannelsen og opprettholdelsen av gode relasjoner, står anerkjennelse sentralt. Om et menneske ikke får anerkjennelse, vil det kunne føre til skader på selvfølelsen og dermed hindre identitetsdanning (Honneth, 2007, s. kap.5). Aksept og anerkjennelse fra andre er en forutsetning for en vellykket identitetsdannelse, og her vil anerkjennelse fra foreldre, venner, i arbeid eller på skolen være viktig. Når man blir bekreftet for sin lengsel og anerkjennelse, vil grunnlaget for arbeidsinnsats og trygghet bli lagt. Om anerkjennelse i motsetning uteblir, kan hver minste arbeidsoppgave oppleves som et ork (Nordahl, 2010, s. 145-146).

Det er sentralt for læring og trivsel at skolen kjenner til viktigheten av anerkjennelse hos eleven, og hvordan dette kan påvirke arbeidsinnsats, mestringsfølelse og troen på seg selv og sine ferdigheter. Nordahl (2010, s. 146) skriver at anerkjennelse i skolen kan komme til uttrykk på flere måter, for eksempel gjennom:

- Aksept
- Ros
- Støtte
- Blikk
- Smil
- Oppmuntring

I tillegg blir det å ha grunnleggende høflighet sentralt når det kommer til anerkjennelse, det å være høflig respekt ovenfor hverandre. Anerkjennelse og takknemlighet er nærmest synonyme begreper mener Nordahl, (2010, s. 16), og han skriver om hvordan et fellesskap med gjensidig respekt og anerkjennelse dannes gjennom blant annet takknemlighet. Om hvordan det i takknemligheten ligger en forståelse av at man selv ikke er den eneste forutsetningen i sitt eget liv, at man skal være takknemlige for de rundt seg (Nordahl, 2010, s. 14). Her blir det viktig slik jeg ser det for læreren å skape et læringsmiljø der man verdsetter hverandre for de ulikhetene som finnes i en klasse, og der man er takknemlig for dette. Det å få elevene til å se verdien av at vi mennesker er ulike, og at det er en gevinst for fellesskapet. Menneskers sterke behov for å anerkjennelse kan forstås som og uttrykkes igjennom bekræftelse, takknemmelighet, verdsetting, høflighet og opplevelse av det å være ventet (Nordahl, 2010, s. 146).

Det å frykte å bli avvist og oversett, er en sårbarhet knyttet til anerkjennelse. Alle som har opplevd å bli oversett eller avvist vet hvor emosjonelt tungt det kan være, og hva det kan gjøre med deg i etterkant med tanke på selvfølelse og identitet. En slik avvisning fra lærer vil være vanskelig for elever, man kan føle lærerens manglende anerkjennelse, selv om læreren har gode intensjoner. Slike episoder kan dreie seg om handlemåter eller uttalelser fra læreren, som igjen kan påvirke deg og din selvoppfattelse i lang tid. Det blir derfor viktig for læren å skille mellom person og handling, altså på hva en elev gjør og hva en elev er. Det er mulig for deg som lærer å uttrykke at du ikke aksepterer det en elev har gjort, men at du likevel liker og verdsetter eleven som person (Nordahl, 2010, s. 147). Enhver elev har noe de kan anerkjennes for, det er opp til læreren å løfte opp akkurat dette. Det er lærerens ansvar å vise anerkjennelse ovenfor alle elever, og jeg er opptatt av læreres valg av arbeidsmåter og sosiale settinger, kan være med på å påvirke graden av anerkjennelse. Legger læreren opp til varierte arbeidsmåter og tilnærminger slik at flere barn kan få optimale muligheter til å få vist frem sine kunnskaper

og kompetanser, eller legges det i liten grad opp til variasjon for mangfoldet av elevers sterke sider?

Skolen ser ut til å være mer tilpasset jenters forutsetninger og behov enn gutters, og når man ser dette i sammenheng er det ikke så rart at gutter står for hele 70 % av spesialundervisning i Norge, og har større frafall i videregående skole enn det jenter har (Bakken 2010, Nordahl og Hausstätter 2009, Hernes 2010, referert i Aasen, 2011). Aasen skriver videre i sin artikkel om hvordan forskning ikke finner begrunnelser i hverken kognitive-, biologiske- eller genetiske forskjeller mellom jenter og gutter, men at forhold som antiskolekultur, redsel for å mislykkes skolefaglig og sosialt, forventninger til kjønn, manglende anerkjennelse og ros, at skolen oppleves som feminin og relasjoner til lærer kan være faktorer som kan være med å spille inn (Aasen, 2011). Så ved at gutters opplevelse av skolen og hverdagen er annerledes enn jenters, og at resultater og spesialundervisning viser en klar forskjell mellom kjønnene gjør jo at man må finne årsak og løsning på dette. Det synes å være bred enighet om at løsningen er å legge opp til mer varierte og allsidige læringsprosesser, og en slik variasjon i et inkluderende læringsmiljø oppfattes som en hovednøkkel til en bedre opplæring. Dette fordi man kan involvere flere elever i læringsprosessen, ved å bruke ulike innfallsvinkler til læring (Jordet, 2010, s. 232). Det er kanskje her bruk av læringsarenaer utenfor skolen blir aktuelt, for å gi elevene variasjonen man vet trengs for å skape god mestring, motivasjon og utvikling?

Ved å ta i bruk både teoretiske- og praktiske arbeidsmetoder, åpner man opp for at flere elever kan bli anerkjent for sine ulike kompetanser og styrker, enn ved å kun legge opp til en ren teoretisk tilnærming. Opplæring i et utvidet læringsrom er en allmenn tilnærming som alle elever vil ha nytte av, men det vil kunne ha en spesielt positiv betydning for elever som av ulik grunn strever på skolen ved ordinær klasseromsundervisning. Elever vil utenfor klasserommet få mulighet til å bruke kroppen og få førstehåndserfaringer til lærestoffet, og dette vil kunne føre til økt mestring og motivasjon. Det å få lov til å bruke de kompetansene som man er god til, vil gi en følelse av å bli anerkjent av både lærere og elever. Man får vist at jeg faktisk er god til noe, og at det er verdsatt av de rundt seg. Dette vil igjen kunne føre til positiv relasjoner, økt selvbilde og en følelse av å bli sett som den man er og hva man kan (Jordet, 2010, s. 149).

Det er som Jordet (2010) videre skriver, er ved at å kun legge opp til undervisning i klasserom, med en snever teoretisk tilnærming, vil man på denne måten stigmatisere de som ikke er såkalt «teorisvake». Det blir viktig at man som lærer trekker frem og verdsetter alles

kompetanser likt, og ser på de som styrker for fellesskapet. «Å verdsette hverandre symmetrisk betyr å betrakte hverandre gjensidig i lys av verdier som gjør at de andres ferdigheter og egenskaper kan fremtre som betydningsfulle for den felles praksisen.» (Honneth, 2007, s. 138). Bruk av utvidet læringsrom kan åpne opp for at flere elever får vist sine styrker, og på denne måten bli anerkjent for hvem de er, og hva de kan. Det å bli anerkjent og satt pris på er viktig i identitetsdannelsen, og det å positivt bidra til fellesskapet.

3.2.5 Den gode relasjonens betydning

Ved å skape gode relasjoner, kan man som lærer komme i posisjon til eleven. Å være i posisjon til eleven handler om å ha tilgang til eleven, det vil si at læreren har lett for å snakke med eleven, samt det å stille krav. Eleven vil også kunne ta opp problemer med læreren sin, og i et slikt relasjonelt forhold vil eleven og læreren kan etablere reelle dialoger eller kommunikative handlinger. Dette kan igjen komme til nytte ved utfordringer knyttet til både faglig læring og sosiale aspekter. Lærer står også i posisjon til å komme med forventinger og krav til eleven, som det er store muligheter for at innfris, da de ikke har noe å tape ved å ikke oppfylle disse forventingene. En slik relasjon vil også kunne føre til økt motivasjon hos eleven når det kommer til både faglig og sosial utvikling (Nordahl, 2010, s. 144).

Nordahl (2010, s. 145) skriver videre at det er vanskelig å definere hva som gjør at noen lærere kommer i en slik posisjon til elevene sine, men at det helt klart dreier seg om ulike tilnærminger til de forskjellige elevene. Det å verdsette elevens interesser og verdier blir helt klart et viktig element, og humor kan være et vesentlig virkemiddel på de fleste elever. For å komme i posisjon til eleven må lærer gi av seg selv, og må oppleves som genuin og troverdig. Det å bli kjent med eleven blir viktig, og Nordahl beskriver hvordan han har gode erfaringer med at kontaktlærer for anledning til å være alene sammen med enkeltelever i positive situasjoner. På denne måten kan de se andre og nye sider ved hverandre, og eleven kan oppleve lærer på en annerledes måte. Felles erfaringer som dette kan være grunnlaget for en positiv relasjon (Nordahl, 2010, s. 145).

Dufour og Marzanos «Love- Affair» blir viktig i jobben med relasjoner, der man må ha et kjærlighetsforhold til jobben man gjør som lærer. Du må brenne for det å være lærer, og det å skape gode relasjoner mellom deg som lærer og elevene, samt et læringsmiljø som er fylt med

varme og anerkjennelse. De gode relasjonene skal være nære og preget av tillitt, god kommunikasjon og gjensidig respekt.

3.3 Sosialt systemperspektiv i skolen

Som elev eller lærer i skolen er man hele tiden en del av et system, et system der man er i interaksjon med andre hele tiden. Som klasseleder er det en forutsetning at du har en forståelse av klassen som et sosialt system, der man selv også er en deltager. En god klasseleder ser verdien av å skape et godt læringsmiljø, der man tar i betraktning at elevene og du selv er en del av det sosiale systemet. Det som er sentralt i et slikt sosial systemperspektiv er at man påvirker og lar seg påvirke, enten man er klar over det eller ikke. Som lærer må man vite hvor stor påvirkning man har, samtidig som man vet hva som påvirker oss til å ta de valg man gjør.

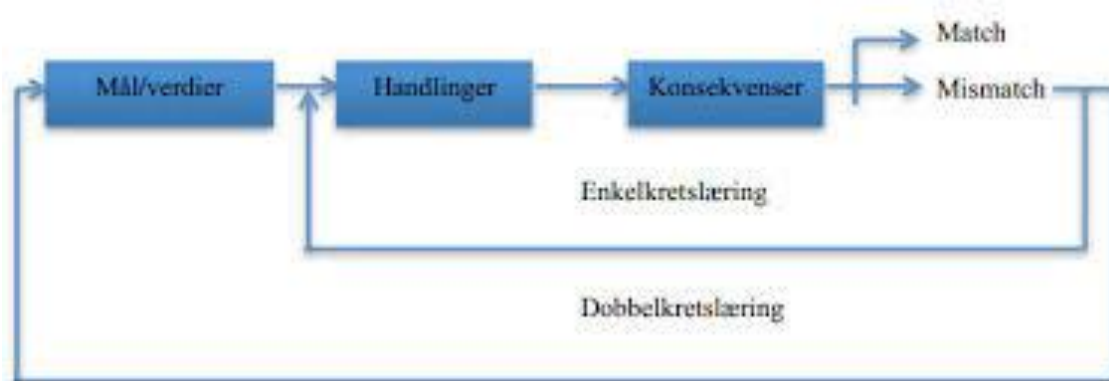
Elevers handlinger kan sees på som et produkt av omgivelsene rundt, det er en tilpasning til miljøet og systemet de er en del av. Det sosiale samspillet skjer ikke bare i friminuttene, men også i timene. Det blir både viktig og nødvendig at læreren har kjennskap til og interesse for den betydning jevnaldrende og skolen som sosial arena har for elevene, om de skal forstå de handlinger og meninger som elevene uttrykker i skolen (Nordahl, 2010, s. 18). I en klasse vil alle elever ha ulike roller, og alle påvirker og lar seg påvirke på hver sin ulike måte. Både elevens forhold til læreren og andre elever har stor innvirkning på både engasjement, trivsel og velvære i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 224).

Som lærer kan du bruke et slikt sosialt systemperspektiv for å bedre forstå elevers arbeidsinnsats, atferd og på best mulig tilrettelegge undervisningen for hver enkelt. Det at læreren kan se hvilke roller de ulike elever har, og hvorfor de handler som de gjør, kan bidra til at hun/han kan påvirke samspillet og dynamikken i den retning som er mest positivt. En lærer kan gjennom sine valg av arbeidsmåter, mål og vurderingskriterier påvirke elevers sosiale status i klassen, og på denne måten ha en viktig rolle i det sosiale samspillet i en klasse (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 227). Denne rollen skal man være veldig bevisst over at man som lærer har, for den kan ha både en positiv og en negativ effekt, helt etter hvordan læreren bruker sin sosiale rolle.

Et trygt læringsmiljø vil være svært avgjørende i et sosialt systemperspektiv, og et trygt læringsmiljø for elever og lærere er et miljø der feil forventes og aksepteres (Hattie, 2013, s.

44). Man lærer så mye av feil man gjør, og det at en klasse godtar at noen svar feil tror jeg blir svært viktig når det kommer til elevers sosiale status og hvorvidt et læringsmiljø er godt eller ikke. Man skal få ros og anerkjennelse for innsats og ikke bare resultat, og alle elevers ulike kompetanser og evner skal sees på som en styrke og berikelse for klassen som gruppe. Så skal lærere skape gode betingelser for læring både inne og ute, må man kjenne til og anvende kunnskaper om det sosiale systemet i klassen. For som Hattie sier; kjenn din påvirkning!

Skal man som lærer utvikle seg, blir det viktig å bruke kollegiet i denne prosessen. Dette gjelder også innenfor sosialt systemperspektiv, og gjennom å utveksle erfaringer vil lærere kunne se nye alternativer og muligheter for praksis i møte med elever. Samarbeid og utveksling av erfaringer og strategier innenfor lærerkollegiet, kan foregå som et systematisk samarbeid i lærerteam eller i grupper (Nordahl, 2010, s. 163). Man kan sammen øke kompetansen når det kommer til ikke bare fag, men også til hvordan man skal opptre som en rollespiller i det sosiale systemet i en klasse. Ved å ha fokus på klasseledelse og relasjoner i dagens skoleutvikling, vil mulighetene for dette forhåpentligvis kunne minske. Ved å ha kollegaobservasjoner, observasjoner fra ledelsen og diskusjoner i kollegiet, vil kanskje sjansen for ugunstige typer for klasseledelse bli mindre. Lærere bør sammen reflektere over utfordringer de står ovenfor når det kommer til klasseledelse og relasjonsbygging, og jeg vil her trekke frem Argyris og Schöns teori om enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring som viktig i denne utviklingen.



Figur 2. Argyris og Schöns teori om enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring.
(Hentet fra: <http://kunnskapssenteret.com/organisasjon>)

Dette omhandler at læring kan foregå på to nivåer. Om en lærer ikke er fornøyd med for eksempel hvordan undervisning foregår eller blir mottatt, vil man i en enkeltkretslæring kun gå tilbake å kun rette opp handlinger eller opplegg man med en gang kan tenke seg ikke fungerte. Man retter opp feil for å se om det kan være årsaken til at undervisningen ikke fungerte. Ved en slik enkeltkretslæring går man kun tilbake til å endre på handlinger om konsekvensene ikke er som ønsket, men ved dobbeltkretslæring går man dypere for å finne kjernen i problemet. I dobbeltkretslæring går man dypere tilbake til hvilke mål og verdier man har, og ser om det kan være noe på systemnivå som kan være årsaken til at for eksempel undervisningen ikke går som ønsket. Dette blir kjernen i lærende organisasjoner, det å gå dypere ned i systemet og ikke bare handlinger om noe ikke fungerer. Være bevisst på egen rolle og praksis (Hattie, 2009). For å få til dette må det settes av tid i kollegiet, slik at lærere og ledelse får mulighet til en slik læring. Dette vil også gjelde for uteskole, der man på lik linje som i klasserommet må bruke både kollegiet i utviklingen av egen praksis. Hva av arbeidsmetoder og praksis fungerer og hva fungerer ikke, og hvorfor, må være spørsmål som man kan drøfte i fellesskap. Dette knyttet til både det faglige og sosiale, både til inne- og uterom. Hattie (2009) hevder at det trengs lærere som drøfter og overveier egen praksis ut ifra evidensbasert kunnskap. Dette viser behovet for en vurdering av egen praksis, en vurdering som går så dypt at egne holdninger og verdier blir utfordret. Med bakgrunn i forskning og teori.

Uansett, klasseledelse krever at læreren fremstår som både tydelig og omsorgsfull, og at disse to ikke er motsetninger, men heller komplementære egenskaper som må til for å skape gode læringsmiljøer og relasjoner. En god klasseleder ser hvordan man selv påvirker elevene, og hvordan elevene påvirker hverandre og deg som lærer.

Her kan man trekke mange linjer til aktiviteter i et utvidet læringsrom, hvor man kan få fokus på anerkjennelse og ros av andre kompetanser og ferdigheter enn i klasserommet. Elevene vil ved å bruke et utvidet læringsrom kunne få vist frem sine sterke sider, og på denne måten oppnå anerkjennelse og ros på en helt annen måte enn inne. Dette vil igjen slik jeg ser det, spille inn på elevers sosiale status i en klasse. Men enten man er ute eller inne, må læreren kjenne hver enkelt elev godt, for å vite hvordan man skal opptre som en aktør i det sosiale samspillet. Tilpasset opplæring blir svært viktig om man er i klasserommet eller uterommet, slik at hver elev kan bidra til fellesskapet ved å få brukt og anerkjent sine sterke sider. Læreren må vite om elevers styrker og svakheter, og tilpasse deretter.

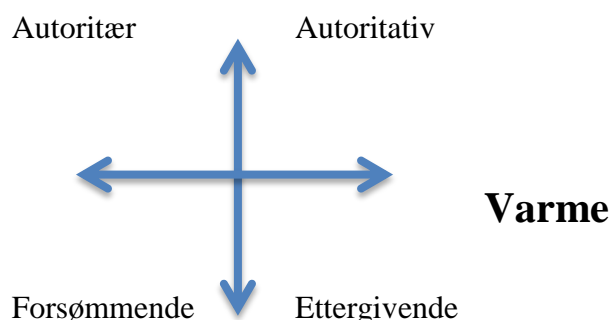
3.4 Oppsummering teoretiske perspektiver

Som vi har sett av teorikapittelet er klasseledelse komplekst, det krever mye av deg som lærer. Og Nordenbo mfl. (2008) beskriver, er det tre viktige kompetanser innenfor klasseledelse som blir sentralt. Sammen med didaktisk kompetanse og regelledelse, utgjør relasjonskompetanse grunnleggende kompetanser som må til for å skape et godt læringsmiljø. Lærerens evne til å skape og opprettholde gode relasjoner til elever, anses som en grunnstein i klasseledelse. Dufour & Marzano (2011) beskriver klasseledelse som «A Love- Affair.» Man må som lærer brenne for jobben man gjør med elevene, og være en god rollemodell når det kommer til engasjement og inspirasjon. Hattie (2013) skriver om hvordan man som lærer og klasseleder må kjenne sin påvirkning, og være kritisk til egen rolle. Han skriver også at det er lærerens oppgave å skape et trygt læringsmiljø, der feil skal forventes og ønskes, da man lærer så mye av sine feil.

Lærere må også være bevisst på at både de og elevene er medlemmer av et sosialt system, og at man påvirker og lar seg påvirke av dette. Ved å være klar over det sosiale systemet, kan læreren få bedre innsikt i hva som påvirker innsats og motivasjon, samt for å tilpasse opplæringen på en optimal måte. I rollen som klasseleder kan man både ha kontroll og gi varme, og denne balansegangen kan vi se i figur 3, dimensjoner i klasseledelse. Det å være klasseleder handler ikke bare om det å ha kontroll på det faglige, og på regler og rutiner. Det dreier seg også om å være medmenneske og viser omsorg og varme når det trengs. Enten man er i klasserommet eller uterommet, vil denne balansen være svært viktig. Mangelen på enten kontroll eller varme kan få negative konsekvenser for elevenes læring og utvikling, samt relasjonsdannelsen mellom lærer og elev.

Klasseledelse vil i stor grad dreie seg om det å balansere mellom å ha kontroll og struktur, og det å være omsorgsfull, sensitiv og gi varme. På denne måten kan vi se hvordan relasjoner står tett tilknyttet ledelse, ved å se hvordan lærers praksis får konsekvenser for relasjoner mellom seg selv og elever (Nordahl, 2010, s, 154). Denne balansen kan sees i figuren under.

Kontroll



Figur 3. Dimensjoner i klasseledelse.

I figuren fremstilles ulike former for ledelse, og som lærer vil man befinne seg på ulike steder i figuren, etter hva slags situasjon som oppstår i hverdagen. Modellen til Nordahl (2010) fungerer som en analytisk modell om klasseledelse, og er mye referert. Den er ikke mye brukt i forskning på uteskole, men jeg ønsker å benytte meg at denne modellen i min undersøkelse. Det hevdes at det er en fordel å utøve den klasseledelsen som er autoritativ. Denne typen klasseledelse innebærer å gi elevene mye varme, slik at relasjonen til eleven kommer i fokus, samtidig som man har kontroll og struktur i situasjonen. Læreren kan samtidig være både tydelig og omsorgsfull, og det innebærer å ha en god relasjon til elevene. Dette viser det ikke er slik at man ikke kan være både tydelig og ha en god relasjon til elevene på en gang (Nordahl, 2010, s. 155).

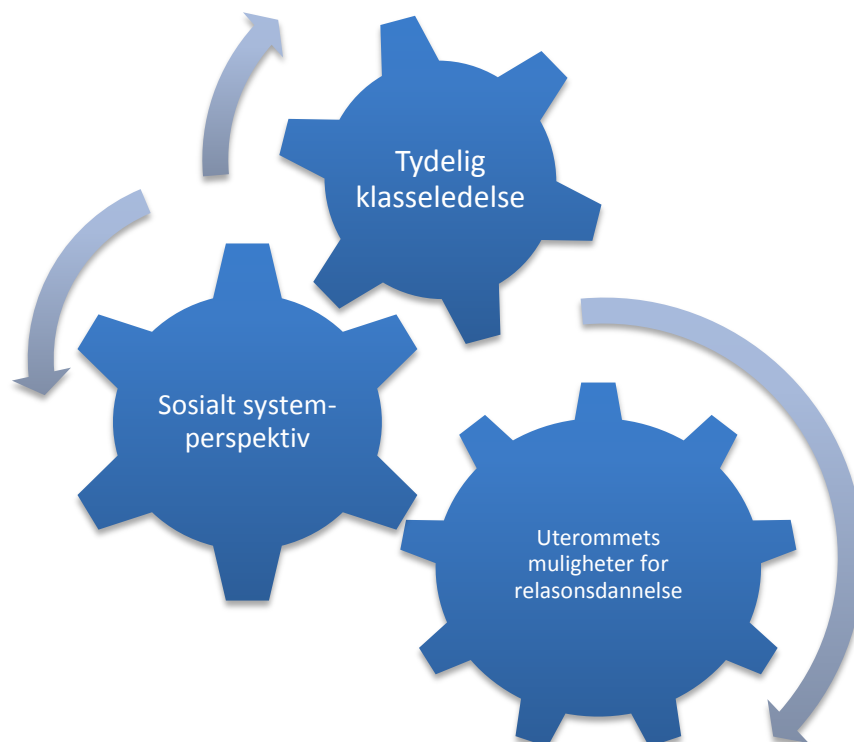
På den andre siden finner man den autoritære klasselederen, der læreren utøver stor grad av kontroll, men samtidig kan vise varme og omsorg til elevene. Autoritære lærere er ofte opptatt av å ha ro i klassen og er veldig opptatt av disiplin, men det behøver ikke å bety at elevene trives med denne typen klasseledelse. Om læreren som er autoritær i tillegg er forsømmende, vil det kunne medføre et dårlig læringsmiljø preget av dårlige relasjoner, maktstrategier, sarkasme, spydigheter og latterliggjøring av elevene. Dette er ikke heldig, og kan føre til mistriivsel og aggresjon hos elevene (Nordahl, 2010, s. 155). Om en lærers klasseledelse er preget av ettergivenesshet, vil forekomme hos lærere som viser mye varme og omsorg ovenfor elevene, men som derimot ikke har mye kontroll på klassen. Denne mangelen på kontroll kan føre til lite arbeidsro i timene og et dårlig klassemiljø, en klasse der noen blir usikre, mens andre benytter muligheten til å sjefe og få igjennom egne ønsker. En slik klasseledelse er ikke gunstig, da elever vil utnytte situasjonen og vanskelige situasjoner vil kunne oppstå (Nordahl, 2010, s. 155). Man vil ikke at slik klasseledelse skal utøves, eller klasseledelse som verken er

varm eller har kontroll. I uterommet blir denne balansegangen like gjeldene som inne, og det kunne påvirke elevene i positiv eller negativ retning.

Man må som lærer finne balansen mellom å ha struktur og kontroll i hverdagen, samtidig som man er omsorgsfull og gir varme (Nordahl, 2010). Det blir viktig med utvikling i et kollegia når det kommer til klasseledelse, og i figur 3 fikk vi se hvordan Argyris og Schöns teori om enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring kan vise hvordan utvikling og endring må skje, at om noe ikke fungerer må man ikke bare gjøre endringer i handlinger, men i mål og holdninger.

Som nevnt over er relasjonskompetanse ansett som en svært viktig kompetanse i klasseledelse, for å skape gode betingelser for faglig og sosial utvikling hos elevene. Den gode relasjonen krever at du som lærer er genuint interessert i å skape en god tone med eleven, og at du er opptatt av elevens beste når det kommer til både det faglige og sosiale. Det baserer seg på tillitt mellom elev og lærer, noe som krever at læreren blant annet holder avtaler, er troverdig og forutsigbar. Tillitt kan ikke kreves, men må fortjenes. Det er svært skjørt, og tillitt kan raskt ødelegges (Nordahl, 2010).

Jeg vil sammenfatte teorikapittelet i en modell, som vil utgjøre det analytiske grunnlaget for undersøkelsen min.



Figur 4. Betingelser for å skape gode relasjoner mellom lærer og elev i det utvidede læringsrom

Modellen viser betingelser for å skape positive relasjoner mellom lærer og elev, knyttet til bruk av et utvidet læringsrom. Tre perspektiver fremheves:

- Tydelig klasseledelse
- Uterommets muligheter for relasjonsdannelse
- Sosialt systemperspektiv

De tre perspektivene kan sees på som tannhjul som driver hverandre, det vil si at alle de tre perspektivene er viktige og komplementære rammebetingelser for relasjonsdannelse i det utvidede læringsrom. *Tydelig klasseledelse* innebærer de tre kompetansene til Nordenbo mfl. (2008), nemlig regelledelse, didaktisk kompetanse og relasjonskompetanse. *Uterommets muligheter for relasjonsdannelse* omhandler de rammer og dynamikk uterommet åpner opp for når det kommer til å bygge og opprettholde gode relasjoner mellom lærer og elev. Under relasjonell kompetanse kommer sentrale perspektiver som tillit, kommunikasjon, gjensidig respekt, være medmenneske og det å genuint bry seg om hver enkelt elev. *Systemperspektiv* dreier seg om viktigheten av kollegial utvikling, der kritisk syn på egen rolle og system er sentralt.

4 Vitenskapsteoretiske perspektiver og metoder

I dette kapittelet vil jeg vise hvordan jeg har gått frem for å besvare problemstillingen min, gjennom mine valg av vitenskapsteori og metode. En vitenskapelig metode kan sees på som et redskap, en fremgangsmåte for å løse problemer på og til å komme frem til ny erkjennelse (Holme & Solvang, 1996, s. 14.) Studien er basert på bruk av kvalitative metoder med observasjon og intervju. Menneskelig aktivitet og resultat av handling danner en mening (Gilje & Grimen, 1993, s. 142). Meningsfulle fenomener må tolkes for å forstås, og i min undersøkelse ønsker jeg å få frem tanker, erfaringer og meninger som noen lærere har i relasjon til uterommets påvirkning av klasseledelse og relasjonsdannelse med elever. Jeg ønsker å finne mening i og tolke de utsagn og handlinger som kommer, og på bakgrunn av dette blir den hermeneutiske meningstolkning sentral i oppgaven (Kvale, 1997). Et hovedtema innenfor hermeneutikken er at mening av en del bare kan forstås om den settes i sammenheng med en helhet (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 115).

Jeg vil først i dette kapittelet sette min undersøkelse inn i et vitenskapsfilosofisk perspektiv. Deretter vil jeg gjøre rede for ulike forskningsmetodiske sider ved min undersøkelse, der jeg argumenterer for hvorfor jeg har gjort de valg jeg har gjort.

4.1 Hermeneutikk

Pedagogikk som vitenskap blir i Norge sett på som et samfunnsvitenskapelig fag, som i dag baserer seg på forskning som både har røtter i humanistisk forskningstradisjoner og naturvitenskapelige tradisjoner. Kort fortalt så studerer og tolker de humanistiske fagene menneskers kulturelle uttrykk, og baserer seg på en hermeneutisk forskningstradisjon. I mitt kvalitative forskningsarbeid søker jeg mening gjennom hermeneutikken, der mine erfaringer, tidligere kunnskaper, holdninger og forventninger spiller en rolle i hvordan jeg forstår det jeg møter. Fenomener jeg møter kan bare forstås i lyset av konteksten det forekommer i, og konteksten forstås i lyset av enkeltfenomenene. Den hermeneutiske sirkel henviser til begrunnelsessammenhenger (Gilje & Grimen, 1993, s. 153).

Hermeneutikken er en vitenskapsfilosofisk tradisjon innenfor humaniorafagene, og behovet for tolkning av tekster har i lengre tider vært nødvendig, og opprinnelig var det en metode for å analysere skrevne bibeltekster (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 115). Dagens moderne hermeneutikk regnes som grunnlaget for de tyske filosofene Schleiermacher og Dilthey, og

Schleiermacher gjenformulerte på 1800-tallet hermeneutikken til å kunne brukes på alle litterære tekster, ikke bare på bibeltekster (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 139). Den tyske filosofen Gadamer og den franske filosofen Ricoeur er nyere sentrale hermeneutikere (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Gadamer mente at språket var sentralt i den hermeneutiske forståelsen, og åpnet opp for at muntlig språk også må anses som tekst. Ricoeur undersøkte metaforer i tekst som en måte å snakke om verden, et dypere nivå enn den deskriptive måten (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 139-140).

Innenfor de humanistiske fagene har det alltid vært et behov for å forklare meninger og uttrykk, og det er her menneskelig aktivitet og resultatene av disse aktivitetene som skal gi mening. Dette kan være musikk, kunst og litteratur. Disse handlingene eller uttrykkene kan ikke forklares innenfor universelle lover eller på basis av årsaksforklaringer, men her vil teoridannelse dannes på bakgrunn av fortolkninger og formålsforklaringer. Som nevnt tidligere var utgangspunktet for hermeneutikken å fortolke tekstmateriale, men i dag blir hermeneutikken brukt mer generelt på fortolkninger av alle menneskelige uttrykk.

Hermeneutikken blir relevant for pedagogikken, da de samfunnsvitenskapelige fagenes datamateriale ofte består av menneskelige fenomener som for eksempel meningsytringer eller handlinger. Det pedagogikken ofte forsøker å forklare og fortolke er menneskelige fenomener som handlingsmønstre, normer, atferd og verdier (Gilje & Grimen, 1993, s. 142-144). Min oppgave baserer seg på både meningsytringer og handlinger fra informantene, og disse forklares og fortolkes.

Det at man aldri møter verden forutsetningsløst, er en viktig grunntanke i hermeneutikken (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Vi kan se dette i sammenheng med Gadamers begrep forforståelse, han sier at forforståelse er helt nødvendig for at forståelse kan være mulig (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 135-136). Mennesker trenger ideer for å vite hva de skal se etter, og ha en retning som man kan orientere seg mot. Vi har med oss tanker, meninger og forståelse når vi går inn i noe nytt. I forforståelsen inngår også elementer som forskerens språk og teoretiske begreper, trosoppfatninger og personlige erfaringer, forforståelsen kan være alt fra klar og uttalt til for eksempel taus kunnskap som ikke artikuleres og deles (Gilje & Grimen, 1993, s. 148-151). Denne uartikulerte kunnskapen kan forhindre forskeren å forstå det hun/han undersøker, noe som igjen kan føre forskeren inn i en ond hermeneutisk sirkel (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 135-136).

En forsker må alltid fortolke fenomener i forhold til konteksten, da en annen grunntanke i hermeneutikken er at meningsfulle fenomener bare er meningsfulle i den sammenheng de forekommer i. Dette kan sees i forhold til et tredje grunnleggende element i det hermeneutiske vitenskapssyn, nemlig den hermeneutiske sirkel. Det omhandler hvordan den hermeneutiske fortolkningsprosessen er sirkulær og dynamisk, ved at man hele tiden veksler mellom å se helheten og enkeltdelene, det vil si konteksten og fenomenet. Hvordan fenomenet fortolkes er avhengig av hvordan konteksten fortolkes og motsatt, og det samme gjelder når helheten fortolkes ut ifra hvordan enkeltdelene fortolkes (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 364-365).

4.2. Kvalitativ forskning

Målet med undersøkelsen er å få kunnskap om hvilke tanker, erfaringer og meninger lærerne har når det kommer til det utvidede læringsroms påvirkning på klasseledelse og relasjonsbygging. Min intensjon med denne undersøkelsen er altså å finne ut om det er noen sammenheng, og eventuelt hvorfor. En slik hypotesedannende undersøkelse som bygger på induksjon gir ifølge Tveit, Hjordemaal & Kleven, 2002, s. 24, en retning for hvor man kan lede forskningsvirksomheten videre. Kvalitativ forskning kan sees på som en induktiv forskningsmetode, der vekten er lagt på å utarbeide en teori om undersøkelsesfenomenet i etterkant ut ifra et empirisk materiale.

En kvalitativ forskning vil gi forskeren en mulighet for en dypere kunnskap om tanker, erfaringer og meninger hos lærerne enn det kvantitativ forskning vil gi, da de kvalitative forskningsmetodene i større grad baserer seg på interaksjon med informantene. Kvalitativ metode har som formål å skape forståelse for et problemkompleks, og se på sammenhengen det har til omgivelsene (Holme & Solvang, 1996). Gjennom halvstrukturerte eller ustrukturerte samtaleformer gis det mulighet for direkte tilgjengelighet til informantene. (Grønmo, 1996, s. 86). Man kan som forsker følge opp interessante og relevante utsagn, og få disse utdypet gjennom en nærhet til informantene som er preget av subjekt/subjekt-forhold (Holme & Solvang, 1996, s. 87-88). Min problemstilling setter føringer for valg av forskningsmetode, og er utslagsgivende for hva jeg valgte. Som nevnt tidligere er det kun kvalitative forskningsmetoder som er relevant for min undersøkelse, da kvantitative forskningsmetoder vanskelig kan forenes med en målsetning om å kunne ha muligheten til å følge opp interessante utsagn som kommer underveis. Jeg vil skape meg en forståelse av en

helhet og sammenhenger, og kvalitative metoder har akkurat dette som mål, nemlig å få en helhetlig forståelse av spesifikke forhold (Grønmo, 1996, s. 92).

4.3 Metodetriangulering

For å få best mulig innsikt i det fenomenet jeg har valgt å studere, har jeg benyttet meg av to ulike metoder. En slik metodisk kombinasjon kalles metodetriangulering, og det innebærer at man får flere innfallsvinkler til feltet som studeres. Å triangulere betyr i samfunnsvitenskapen å se et fenomen fra flere perspektiver, det å samle inn data ved hjelp av forskjellige metoder (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 367). Ved å både intervju lærerne og observere de ute i praksis, kan man som forsker få en bredere forståelse og innsikt. Dette kan igjen bidra til å sikre kvaliteten på studien, men samtidig skal man være klar over at i all observasjon og intervju vil forskerens bakgrunn og holdninger kunne farge tolkningen og resultatet. En slik triangulering kan teste om ulike tilnærminger fører til noenlunde samme konklusjon, i slike tilfeller styrkes tillitten til resultatene. Om de eventuelt skulle avvike fra hverandre, trenger ikke dette å være noe problem, men kan heller sees på som stimulering til nye fortolkninger, en mer nyansert beskrivelse av og en mer helhetlig forklaring av de aktuelle problemstillingene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 367). I min oppgave var hovedmetoden intervjuet, men for å skape en bredere forståelse og en innsikt i lærernes hverdag valgte jeg å observere litt i tillegg. Jeg kunne jeg ha valgt å observert mer, for få en enda bredere forståelse og kunnskap. Ved å bruke både intervju og observasjon av lærerne har jeg fått frem flere virkeligheter og oppfatninger av temaet som studiet tar for seg, og ved bruk av en slik triangulering i metode vil troverdigheten kunne bli sterkere. For å få et enda bredere og mer troverdig bilde, kunne jeg også ha valgt å intervju foresatte og elever.

4.4 Utvalg

Jeg ønsket å gjennomføre mitt studie på en skole som har bruk av utvidet læringsrom i fokus, og der både elever og lærere er kjent med bruken av dette. På denne måten kan jeg komme i kontakt med de informantene som man antar sitter inne med mest informasjon eller har mest å bidra med på det valgte området (Postholm, 2010, s. 87). Jeg ville finne ut hvordan bruken av et utvidet læringsrom kan påvirke læreres klasseledelse og relasjonsbygging.

I jakten på å finne en skole som kunne være passende til min problemstilling tok jeg kontakt med min veileder Arne Jordet, som kom med tips til skoler som har bruk av utvidet læringsrom i sitt arbeid. Jeg tok kontakt med flere rektorer på mail, som igjen tok min henvendelse videre til de lærere det kunne være aktuelt for. Læreren som jeg kom i kontakt med, var positiv til min studie og hadde fokus på bruk av et utvidet læringsrom. Etter samtale med han kom vi frem til observasjonsdatoer, og lærere som ville la seg intervju. Jeg har intervjuet til sammen fem lærere på denne skolen. Alle lærerne var kontaktlærere, og variasjon i både alder og kjønn. Elever og lærere var vant med å ha jevnlig uteskole, og det var ca. 25 elever på 2 lærere under mine observasjoner. Elevene går i 6.trinn.

4.5 Observasjon

I det daglige observerer vi hver dag, man kan rett og slett ikke la være å observere det som skjer rundt seg. Noe av det vi observerer ønsker vi å fortolke, og noe legger vi ikke så stor vekt på. Observasjon kan i tillegg til å brukes i hverdagen, men også brukes i forskningsøyemed. Om man skal bruke det som en metode for innsamling, må man ta stilling til om det skal benyttes en strukturert observasjon, også kalt systematisk observasjon, eller om man skal benytte seg av deltagende observasjon. Man kan også skille mellom de to ved å bruke begrepene strukturert- og ustrukturert observasjon, slik som ved intervjuer (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011, s. 40-41).

I en strukturert observasjon har man på forhånd valg hva som skal observeres, hvordan det skal registreres i et skjema. Observatørens oppgave i en strukturert observasjon er vanligvis begrenset til å registrere observerbar atferd, uten at atferden skal analyseres eller vurderes. Analyse kan skje etterpå, også av andre enn observatøren. Ustrukturert observasjon kan sees på som en parallell til ustrukturert intervju, og her er det ikke klarlagt i detalj, akkurat hva som skal observeres. Det er heller ikke spesielle regler, men formålet med observasjonen er klar. Alt som er interessant i forhold til formålet observeres, og dette må observatøren selv ta stilling til underveis. Deltagende observasjon kan sees på som en underkategori under ustrukturert observasjon, og her deltar observatør selv i den prosessen som blir observert. Det kan her være ulik grad av deltagelse, fra det å være aktivt med i det som skjer, til å være så passiv så man nesten er som en tilskuer (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011, s. 41).

4.5.1 Deltagende observasjon

I mitt feltarbeid benyttet jeg med av det som kalles deltagende observasjon. Det vil si at jeg var med som deltager i felten, og at det åpnet opp for at jeg kunne stille spørsmål om hendelser eller utsagn som kom underveis. Slikt feltarbeid åpner for at man kan tilegne seg førstehåndserfaringer, man kommer nærmere på informantene og kan på denne måten få tak i deres virkelighet. Man får mulighet og anledning til å konfrontere deltagerne med spørsmål som du veit du har hold for å stille, dette på bakgrunn av det man har sett (Fangen, 2010, s. 15). Jeg valgte deltagende observasjon på grunn av dette, nemlig muligheten til å kunne være med der det skjer, og kunne stille spørsmål der og da. Dette ga meg tilgang til tanker og meninger bak hendelser eller utspill, noe som ga meg en større innsikt og forståelse i den andres virkelighet.

Som Fangen (2010) skriver er det viktig at man prøver å opparbeide så intim kunnskap som mulig om det miljøet man er i, under deltagende observasjon. Samtidig må man ha samfunnsvitenskapelig analytisk og metodisk skolering. Man må finne sin posisjon på balansevisen mellom det å være en deltager, og det å ha analytisk distanse. Graden av deltagelse vil variere gjennom feltarbeidet, og man kan gå fra å være helt deltagende til mer observatør på siden. Det er sjelden man kan velge en gang for alle i hvilken grad man skal delta, dette vil naturlig variere underveis (Fangen, 2010, s. 72). Dette fikk jeg merke under mitt feltarbeid, da det i noen situasjoner var naturlig å være helt tett på og deltagende, til de gangene man følte det var mer passende å «ta et skritt tilbake». Det er ikke noe ideal å oppnå fullstendig deltagelse, men heller å søke den graden av deltagelse som gir mest fyllestgjørende data (Fangen, 2010, s. 73). Målet er å kunne formidle det man har observert og erfart, og kunne illustrere konklusjonene sine på en slik måte at det er mulig for andre å få innsyn i den kunnskapen man har tilegnet seg (Fangen, 2010, s. 73).

Når man er i rollen som deltagende observatør, vil man automatisk få et mer analytisk blikk på det som skjer, enn det de primære deltagerne har. Man er i en «outsider-rolle» og hører ikke naturlig til i miljøet, og man følger skarpere med på det andre sier og gjør. Man er også ofte i tillegg ekstra fokusert på visse aspekter, da man har visse antagelser man ønsker å finne svar på. Det å observere gjør det lettere å stille de gode spørsmålene, da man ser hva som er relevant og naturlig ved å være med der det skjer (Fangen, 2010, s. 90). Dette ble svært nyttig og relevant for meg både underveis i observasjonen, men også når jeg i etterkant intervjuet lærerne. Ved at jeg hadde deltatt på uteskole og sett hva som foregikk, følte jeg at jeg på denne måten hadde større forutsetning for å stille de rette spørsmålene. Jeg hadde en felles

opplevelse med de jeg intervjuet, og jeg kunne ta utgangspunkt i hendelser og utsagn som jeg hadde observert og tatt del i.

4.5.2 Gjennomføring av observasjon

Jeg hadde på forhånd laget med en fokusliste over hva jeg ville se ekstra etter under min observasjon. Jeg ga ikke listen til lærerne, men fortalte at mitt hovedfokus under observasjon handlet om klasseledelse og relasjoner. Mine observasjonsferdigheter baserer seg på erfaringer fra tidligere studier, kollegaobservasjon, elevobservasjon og oppgaver tilknyttet masterstudiet. Som masterstudent fikk jeg høsten 2013 mulighet til å være med på et forskningsprosjekt ledet av Thomas Nordahl og Peder Haug, som undersøkte hvordan spesialundervisning i Norge foregår. (The function of special education). Under observasjon knyttet til dette SPEED-prosjektet høsten 2013 ble det benyttet strukturert observasjon, og ved observasjon av elever og kollegaer ble en mer ustrukturert observasjon benyttet. I mitt studie ville jeg ha observasjonsfokus på læreres handlinger, utsagn og erfaringer ved bruk av utvidet læringsrom, samt noen elevers tanker og erfaringer. Jeg laget meg en fokusliste på forhånd, og jeg ville ha fokus på dette:

- Hvordan er lærernes verbale og nonverbale kroppsspråk mot elevene?
- Kommer lærerne med personlige kommentarer, anerkjennelse, ros og oppmuntring?
- Er lærerne tydelige, og hvordan følger de opp regler og rutiner?
- Hvordan er interaksjon mellom lærer og elev, både under bestemte og eventuelle frie aktiviteter?

Jeg hadde fokuslisten med meg i skogen, og hele tiden tenkte jeg på hva som kjennetegner god klasseledelse, og hva som skaper og opprettholder en positiv relasjon når jeg var med på uteskolen. Observasjonsfokuset og sjekklisten gjorde meg bevisst på hva jeg skulle se etter, og hva som ble relevant for min problemstilling og oppgave. Jeg fikk også merke at det skjer mye på mange plan til enhver tid, og at jeg måtte ta valg om hvor og hva jeg ville ha mitt fokus på. Jeg observert klassen i både felles aktiviteter og mer frie aktiviteter, jeg hadde da fokus på lærernes handlinger og utsagn, og interaksjon mellom lærer og elev.

I min studie kombinerer jeg som nevnt tidligere observasjon og intervju. Målet mitt var å få et best mulig bilde av hvordan bruk av et utvidet læringsrom kan påvirke klasseledelse og relasjoner. Jeg valgte å observere lærerne i undervisning for å kunne få konkrete hendelser og

utsagn som kan fortelle meg noe om klasseledelse og relasjoner ute. Jeg var med på en hel dag med uteskole, for å få et inntrykk om hvordan praksis var, i tillegg til intervjuene. Jeg ser i etterkant at jeg kunne vært med flere økter, og at dette kunne ha styrket min oppgave. Av praktiske grunner ble det med denne dagen. Jeg ville gjerne ha vært med mer, men jeg er glad jeg fikk blitt med på en hel dag fra start til slutt. Jeg observerte hele dagen, fra elevene kom inn i klasserommet, til de dro hjem på ettermiddagen.

Observasjonen som ble brukt i studiet er ustrukturert observasjon, der jeg hadde klare intensjoner og formål på hva som skulle observeres. Jeg hadde på forhånd tenkt over situasjoner som kunne bli interessante og relevante, og tok utgangspunkt i det. Min rolle ble deltagende observatør, der jeg noen ganger var aktivt med i situasjoner og prosesser, og andre ganger mer passiv. Uansett hvilke typer observasjon man benytter, skal man være svært bevisst på egen rolle. Det er viktig å være oppmerksom på at observasjon uansett er en selektiv prosess (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011, s. 42). Man velger ut hva som skal få oppmerksomhet, enten man er bevisst på dette eller ikke. Observasjoner vil alltid bli subjektive, og det er da viktig at man tar dette i betraktning som leser. Som observatør syns jeg det var vanskelig å avgjøre hvor man skulle være til enhver tid. Hvilke dialoger skulle jeg følge med på, når skulle jeg være mer aktiv enn passiv og hva var viktigst å få med. I tillegg ville jeg notere ned hendelser og utsagn som var sentrale og viktige å huske på.

4.6 Semistrukturert intervju

Til min undersøkelse er det flere kvalitative metoder som kunne vært relevant, jeg kunne for eksempel gjennom bare å benytte meg av observasjon undersøkt lærernes handlinger og handlingsmønstre. Svakheten ved dette ville da blitt at jeg ikke fikk tilgang til deres egne meninger og oppfatninger, og at jeg ikke kunne ha fulgt opp det jeg observerer med spørsmål og undringer. Jeg kunne også ha benyttet meg av spørreskjema, men da igjen går jeg glipp av muligheten til å undersøke på et dypere nivå. Når man utarbeider et spørreskjema kan man ikke ta med «alt» man ønsker å spørre om, og man må nøye vurdere hvilke spørsmål som skal med og hvilke som må utelates (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 260). Ved å bruke spørreskjema som metode mister jeg friheten og muligheten til å følge opp interessante og relevante utsagn.

Det kvalitative forskningsintervjuet har en styrke som gjør det egnet til det jeg vil undersøke, ved å ha et slikt intervju kan få tak i de betydningene som er relevante i forhold til min

problemstilling og intensjon. Formålet er å fange subjektets perspektiver, og på denne måten skaffe et empirisk materiale som består av den intervjuedes egne beskrivelser (Fog, 2004, s. 11).

Kvale & Brinkmann, 2009, s. 67, har to metaforer for intervjueren, gruvearbeideren og den reisende. Denne metaforen brukes for å sette intervju som metode i en sammenheng med teoretisk oppfatning av intervjuforskning. Gruvearbeideren vil lete etter noe verdifullt, etter et gullkorn som har sentral betydning, som finnes i det indre hos intervjuobjektet. Noe som venter på å bli avdekket og derfor er upåvirkelig av ytre ting som for eksempel ledende spørsmål. Gruvearbeideren i denne metaforen representerer en vitenskapelig oppfatning om at kunnskap er noe som er «gitt» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 68).

Metaforen om den reisende representerer den andre ytterligheten, den forteller om kunnskap i et postmoderne og konstruktivistisk vitenskapsperspektiv. Den reisende kan sees på som en som gjengir kvalitativt sin historie, basert på tolkninger av opplevelse, møter, konversasjon i samtaler, og den bearbejdede fortellingen fremstår i ny form, en form som overbeviser og gyldiggjøres gjennom den virkningen den har på tilhørerne (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 68). Denne metaforen om den reisende danner et bilde av hvordan kvalitativt forskningsintervju er, og dette bildet som ligger nærmest hvordan jeg har arbeidet. Jeg gjengir historien basert på tolkninger av samtaler og observasjoner.

Forskningsintervjuet er basert på samtale, en faglig konversasjon. Denne konversasjonen har en viss struktur, med ett eller flere bestemte mål. Når man velger en mer åpen struktur, ligger det muligheter for at intervjupersonene kan øke sin forståelse av fagfeltet. På denne måten kan de øke sine handlingsmuligheter og få mulighet til større samarbeid om meningsavklaring, nettopp fordi det er en større nærhet mellom forsker og intervjuperson (Holter, 1996, s. 14). Det å ha en åpen eller lav struktur har både styrker og svakheter, alt avhengig av hva forskerens hensikt og mål er for forskningsintervjuet. I forhold til min oppgave og forskningsfelt ser jeg på denne åpne strukturen som en fordel, og passer til mitt ønske om å få en dypere forståelse og kunnskap om fenomener jeg undersøker. Den lave strukturen tillater meg å følge opp utsagn fra informantene som kommer underveis, som jeg finner interessante og relevante for mitt forskningsfelt. Styrken til det kvalitative forskningsintervjuet ligger i nettopp dette, at det fanger opp variasjoner i oppfatninger om temaet man skal undersøke, og på denne måten gir det et bilde av nyanser og mangfoldet innenfor temaet (Kvale, 1997, s. 23).

4.6.1 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene

Intervjuguiden (Vedlegg 1) er basert på min problemstilling, og hva mine intensjoner for studien er. Jeg spurte etter forhold knyttet til klasseledelse og relasjoner, knyttet til bruk av et utvidet læringsrom. I en kvalitativ intervjustudie bør man foreta ett eller flere prøveintervju, dette er for å teste ut intervjuguiden og seg selv som intervjuer. I etterkant av prøveintervjuer er det nødvendig å redigere intervjuguiden, for å optimalisere den (Dalen, 2011, s. 30-31). Jeg prøvde å være bevisst på å ikke lage spørsmål som kunne besvares kun ved ja eller nei svar, og hadde tenkt ut oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille til de ulike spørsmålene for å få mer utdypede svar fra informantene. Etersom jeg valgte å ha et semistrukturert intervju, var det rom for å kunne følge opp spennende og relevante utsagn som ikke sto på min intervjuguide.

Intervjuene ble gjennomført på en skole i Oslo våren 2015. Før undersøkelsen prøvde jeg ut deler av min intervjuguide på et familiemedlem, for å teste ut spørsmålene jeg hadde laget. I tillegg ønsket jeg å bli kjent med opptageren. Dette var for å være best mulig forberedt, og kjenne til funksjoner, avstander til informant, hvordan jeg skulle opptre som intervjuer og hvordan informantene opplevde meg. Prøvesituasjonen ga meg erfaringer om hvordan jeg skulle svare på utsagn som kom, og hvordan jeg skulle spørre for å få mer utdypning om et spørsmål.

Som nevnt tidligere ble intervjuene foretatt i en skole i Oslo, og alle mine informantene jobber på denne skolen. Det er i alt 5 lærere som er intervjuet, det er både menn og kvinner, og informantene er spredt i alder. Når jeg sendte mail til skolens rektor om deltagelse i undersøkelsen, kom jeg i kontakt med en av lærerne på trinnet. Læreren spurte de andre lærerne om deres ønske om deltagelse, noe de alle var positive til. Jeg fikk låne et møterom på skolen, der jeg fikk intervjuet lærerne uten forstyrrelser fra andre. Det første informantene gjorde når de kom inn var å lese igjennom og godkjenne samtykkeerklæringen, før jeg igjen kort fortalte om min oppgave og hensikten med intervjuet. Jeg informerte de også muntlig om hvordan materialet skulle oppbevares og brukes, og at de når som helst kunne trekke seg uten å oppgi en grunn. Jeg tok ikke notater underveis, jeg konsentrerte meg heller om å holde blikk-kontakt, bekrefte utsagn fra informanten eller stille oppfølgingsspørsmål. Jeg prøvde å være bevisst på å bekrefte de utsagn som kom, med en et nikk, et «ja» eller «mm» eller ved å vise med kroppsspråket at jeg var interessert og lyttet.

Jeg gikk inn til intervjuene med forkunnskap om uteskole, og om hvordan de jobbet med dette på skolen. Det at jeg tidligere hadde vært med de på uteskole ga meg en dypere forståelse for

hva de snakket om, og ga meg mulighet til å vise til hendelser eller utsagn fra observasjonene. Dette følte jeg at var et enormt pluss, da lærere kunne si til meg «du husker vel» eller «du vet, når vi». Jeg kunne da stille spørsmål som var knyttet til noe de hadde sagt eller gjort på uteskole og knytte det til spørsmålene i min intervjuguide.

4.6.2 Transkribering

Alle intervjuene ble transkribert innen en uke etter gjennomførelse. Transkriberingen tok mye tid, men det var en veldig lærerik prosess. Jeg la merke til utsagn som jeg ikke tenkte mye over under intervjuet, og som var spennende å skrive ned. Jeg har vært nøye med å skrive ned alt informantene sa, og leste transkriberingene flere ganger i etterkant.

Jeg har valgt å skrive bokmål der det er dialekt hos både intervjuer og informant, samt utelatt å skrive navn på enkeltlærere som blir nevnt underveis i intervjuene. Dette er med tanke på personvern, at det ikke skal være mulig å spore hverken tilbake til skole eller enkeltlærere.

4.7 Bearbeiding og analyse av intervju og observasjoner

Etter datainnsamlingen sitter jeg med en notatbok full av feltnotater fra observasjoner, en diktafon med lydopptak fra intervjuene og transkripsjon av disse. Dette empiriske materialet i seg selv viser ikke hvordan virkeligheten er, det sir ingenting uten vår tolkning (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 163). Tolkning og analyse av det empiriske materialet blir på denne måten viktig for at problemstilling og forskningsspørsmål skal kunne besvares (Alvesson & Sköldberg, 1994). Min analyse startet så fort jeg entret forskningsfeltet, og fortsatte gjennom hele denne forskningsprosessen. Det er hermeneutikk som er kjernen i prosessen, og som skaper forståelse og mening. (jfr. kap. 4.1). Teori ble systematisk benyttet igjennom forskningsprosessen, og dette ga utgangspunkt for retning og antagelser jeg utarbeidet. Analyse omhandler det å dele opp noe i biter eller elementer, og det å tolke handler om å sette noe inn i en større ramme eller sammenheng (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 164).

Alle intervjuene ble transkribert rett fra diktafon, og jeg lyttet til opptakene flere ganger for å sikre at jeg ikke hadde gått glipp av viktige detaljer. Opptakene var av god kvalitet, og alt ble

skrevet ned. Som nevnt tidligere i oppgaven ble navn på lærere eller stedet, samt andre personlige opplysninger bevisst tatt vekk med tanke på personvern.

Gjennom mitt arbeid med analysen ble transkriberingene lest nøye igjennom, og jeg gjorde meg notater i margen. Observasjonsnotatene ble skrevet om, da de var av dårlig kvalitet. Dette skyldes nok min iver i å skrive mest mulig på en gang. Kategorier ble deretter formulert på bakgrunn av oppgavens mål, og observasjonsnotater og utsagn dannet grunnlaget for strukturerte temaer og undertemaer. Jeg dannet meg et helhetsinntrykk basert på observasjoner i feltet, observasjonsnotatene, intervjuene, transkripsjonsprosessen og gjennomlesing av intervjuene.

I kapittel 5 vil jeg presentere det empiriske materialet først i kapitlet, før jeg drøfter dette i lys av sentral teori i et eget underkapittel til slutt. Jeg tar først for meg uteskolens påvirkning av klasseledelse, før jeg deretter ser på hvordan relasjonsbygging mellom lærer og elev kan påvirkes av å bruke uterommet som læringsarena.

4.8 Forskerens rolle

Det å inneha en rolle som forsker kan være vanskelig under både observasjon og intervjuer, og det er viktig å ha i bakhodet at man ikke kan være helt objektiv i møte med andre. Dette kan ha konsekvenser for tolkning av materiale. I det hermeneutiske vitenskapssyn, er det et sentralt punkt at man ikke møter verden forutsetningsløst. Man fortolker det man ser og hører, noe som kan være både positivt og negativt. Denne forståelsen kan være en styrke i tolkningen så lenge den er artikulert og bevisst, og den kan i motsatt tilfelle hindre forskeren i å gjøre en tolkning som er valid (Alvesson & Sköldbberg, 1994, s. 135-136). Derfor blir det viktig at forskeren beskriver hva hun / han bygger sine tolkninger på, og på denne måten viser egne meninger og forståelse. Dette kan igjen styrke validiteten, da man som forsker er mer åpen og forklarende.

4.9 Ethiske overveielser

Når man skal forske på mennesker på grunnlag av observasjon og intervju, er det flere etiske forhold man må forholde seg til. Samtykke, konfidensialitet og konsekvenser er ifølge Kvale (1997) tre vesentlige og sentrale etiske regler, når det kommer til forskning på mennesker.

Samtykke omhandler planleggingsprosessen, og handler om at menneskene det skal forskes på må gi sitt samtykke til å delta i en undersøkelse. Dette må være på et informert grunnlag, og det blir viktig at de vet hva hovedmålsettingen for undersøkelsen er, fordeler og ulemper ved å delta og at de vet at det er frivillig, og at man når som helst kan trekke seg (Kvale, 1997, s. 67). Personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskapelig datasenter (NSD), har spesifikke krav til samtykke. Det skal være frivillig, uttrykkelig og helst skriftlig, og det skal informeres tilstrekkelig nok, slik at vedkommende vet hva hun/han deltar i.

Konfidensialitet er en etisk side av forskningsprosessen, som hele tiden er sentral. Dette gjelder i særlig grad transkriberingsprosessen og i rapporteringen (Kvale, 1997, s. 67). Konfidensialitet omhandler blant annet at personene som deltar i forskningen blir anonymisert i en slik grad at man ikke kan gå tilbake gjennom opplysninger i materiale å identifisere dem. Dette kan være seg arbeidssted, etnisk opprinnelse, alder, utdanningsmessige forhold og bosted. Fremkommer det slike opplysninger i teksten, skal dette opplyses ved samtykke (Kvale, 1997, s. 67).

Gjennom hele forskningsprosjektet skal overveielser over konsekvenser for deltagerne å delta, alltid overveies. Når man transkriberer datamaterialet skal man tenke over hvordan man oversetter fra muntlig til skriftlig, og i enkelte situasjoner velge å unnlate å skrive på dialekt, om dette kan spores til enkelte personer. Man må tenke over hvordan informanten fremstilles i forhold til leseren, også hvor kritisk og dypt intervjuene analyseres. De nevnte reglene skal også settes i forhold til forskningens grunnprinsipper som forskerens vitenskapelige ansvar og forskeruavhengighet (Kvale, 1997, s. 69).

I min undersøkelse har ikke noe form for personopplysninger eller andre opplysninger som er konfidensielle blitt innhentet eller lagret, og i samtale med NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datasenter) ble jeg informert om at man da ikke trengte å søke og få godkjenning for sin forskning. Informantene ble informert om dette før intervju og observasjon.

4.10 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet er ifølge Kvale, en hellig vitenskapelig treenighet (Kvale, 1997, s. 158). Om denne påstanden er riktig er mulig, men at dette er begreper som er svært viktig for forskere å forholde seg til. Forskeren må aktivt og selvkritisk

se på egen forskning og disse begrepene, for at hans eller hennes forskning skal kunne vurderes som vitenskapelig og seriøst.

Reliabilitet betyr pålitelighet, og i forskningsøyemed handler dette om forskningen og resultatene er til å stole på. Når forskningsresultater har god reliabilitet, betyr dette at dataene er lite påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011, s. 89-90). Det å øke reliabiliteten er å «legge kortene på bordet», det å være åpen om ulike prosesser (Kvale, 1997, s. 137). Påliteligheten er avhengig av hvor dyktig man er som forsker til å beskrive sine metoder, metodevalg og analyseprosesser for leseren. Man skal en grundig beskrivelse av analyse- og tolkningsprosedyrene, slik at leseren kan følge trinnene i tolkningsprosessen og gjennom dette øke påliteligheten. Som Fog skriver, er målet å skape gjennomsiktbarhet (Fog, 2004, s. 188).

Validitet betyr gyldighet, og i kvalitativ forskningssammenheng er validiteten avhengig av i hvilken grad man måler det man tror man måler, eller om man måler det man tror man undersøker (Fog, 2004, s. 193). Validitet, gyldighet, sannhet, tre begreper som kan inneha samme betydning. Innenfor filosofien er det tre sannhetskriterier: den korresponderende sannhet (passer det med den objektive verden?), kårens (har det indre logikk og er utsagnet konsistent?) og pragmatisk (omhandler utsagnets sannhet) (Kvale, 1997, s. 166). Det er mange spørsmål man må stille seg som forsker, for å finne ut spørsmålet om hva sannhet er. I min oppgave blir det pragmatiske viktig, hvordan skal jeg forholde meg til utsagn som kommer. Forskningens gyldighet og validitet blir derfor avhengig av at jeg som forsker innehar en håndverksmessig dyktighet som innebærer kontroll, stille spørsmål og teoretisere (Kvale, 1997, s. 165). Ved valg av et semistrukturert intervju gir det meg som forsker muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål, eller be om en begrunnelse for et utsagn. På denne måten kan jeg få en dypere forståelse, og spørre etter tanker bak en erfaring eller et utsagn.

Generaliserbarhet i kvalitativ forskning kan sees i sammenheng med tre typer generalisering. Dette er naturalistisk, statistisk og analytisk generalisering. En naturalistisk generalisering baserer seg på egne personlige erfaringer, og statistisk generalisering er mer formell og eksplisitt og baserer seg på statiske slutningsmetoder. Den analytiske generaliseringen blir sentral i min undersøkelse, og baserer seg på logikk og argumentasjon som ved å spesifisere bevis og gjøre argumentasjoner eksplisitte, tillater forskeren å gjøre leseren i stand til å bedømme generaliseringens holdbarhet (Kvale, 1997, s. 162).

5 Presentasjon og fortolkning av det empiriske materialet

Målet med min oppgave er å kartlegge lærernes erfaringer, holdninger og praksis knyttet til bruk av et utvidet læringsrom, og hvordan dette påvirker deres klasseledelse og relasjonsbygging. I dette kapittelet vil jeg presentere empiri først, før jeg etter hvert delkapittel vil koble sammen teori og empiri i en drøftingsdel. Jeg vil først ta for meg klasseledelse og deretter relasjoner. Jeg valgte å intervjuere lærerne, samt være med de ut og observere uteskolen. Jeg valgte en slik metodetriangulering for å få en bredest mulig innsikt i feltet og fenomenet jeg ville undersøke. Problemstillingen for studien er:

Hva er læreres erfaringer med og tanker om hvordan bruk av skolens uterom påvirker deres klasseledelse og relasjoner til elevene?

På skolen jeg observerte og intervjuet hadde de et stykke å gå til skog og uteplass, og det var sludd og snø under min observasjon. Min observasjon inneholder klasseromsobservasjon, observasjon av frie og styrte aktiviteter ute, samt gåturen opp og ned fra uteplassen. Temaet for økten var vannkraft, og elevene hadde en time om dette inne i klasserommet før de gikk ut. Ute arbeidet de i grupper for å lage demninger i en bekk, for å til slutt kunne skape en flom. I tillegg til dette hadde de spisepause og frilek, der jeg også observerte.

Fenomener kan bare forstås i lyset av konteksten det forekommer i, og jeg har forsøkt å finne mening i og tolke de utsagn og handlinger som kommer fra informantene. Som jeg skrev i kapittel 4 har jeg derfor valgt hermeneutikk som vitenskapsteoretisk perspektiv, og gjennom fortolkning av intervju og observasjon ledet analysen frem til to hovedperspektiver:

- Klasseledelse i uterommet- læreres erfaringer og tanker
- Relasjonsledelse i uterommet- læreres erfaringer og tanker

5.1 Hvordan påvirkes læreres klasseledelse av å være i det utvidede læringsrommet?

Å være klasseleder stille store krav til en lærer, enten man er i klasserommet eller i det utvidede læringsrom. Læreren er som jeg har skrevet tidligere i oppgaven, den som har størst innvirkning på miljøet i klassen og elevers læring.

Jeg vil nå se nærmere på elementene regjeldelse og didaktisk kompetanse når det kommer til klasseledelseskompetanse, og relasjonskompetansen får eget kapittel da det er hovedfokus i oppgaven.

5.1.1 Læreren som regjelder i uterommet

I mine intervjuer spurte jeg lærerne om hvordan de følte at deres rolle som klasseleder ble påvirket av å være ute, og jeg vil her presentere deres svar og fokus på området.

Viktig med regler og rutiner selv i uterommet.

Lærerne påpekte under intervjuene hvordan de følte at klasseledeerrollen ute ikke endret seg mye når det gjaldt håndheving av regler, og krav til elevene. Alle lærerne uttrykte tydelig at de hadde de samme kravene til elevene ute som inne, og at elevene måtte forholde seg til regler og rutiner på samme måte. Sitatene under illustrerer lærernes tanker om regjeldelse ute:

Ja, for det er jo, det er jo fortsatt regler og rutiner man må forholde seg til selv om man er ute.
(Kilde: Lærerintervju).

Jeg tror de opplever meg som, opplever meg som at jeg har de samme kravene som jeg har i klasserommet. (Kilde: Lærerintervju).

Jeg observerte lærere som var tydelige på hva de forventet av elevene når det kom til oppførsel og rutiner. Lærere som for eksempel krevde at alle elever var stille når det ble gitt beskjeder, at man oppførte seg bra rundt bålet, hadde god arbeidsinnsats og lignende forventinger. Selv om læringsarenaen var flyttet ut, var lærerne tydelige på at dette ikke endret deres klasseledelse når det kom til regjeldelse.

En av lærerne påpekte balansegangen mellom det å ha kontroll, og det å gi «slipp» på elevene ute. På uteområdet var det ingen tydelige gjerder eller grenser, så her fortalte læreren at de måtte stole på at elevene holdt seg i nærheten. Læreren snakket om viktigheten av å kunne miste kontrollen, kontroll i den forstand at man ikke til enhver tid vet hvor alle elevene befinner seg i skogen. Læreren uttrykte dette på følgende måte:

Også må du være, du må ikke være redd for å miste kontrollen. Det tror jeg mange lærere er, de opplever uterommet som en trussel, de greier ikke å få kontroll, det kan skje ting ... Ja du må tørre å slippe litt løs, tørre å ikke ha kontroll på antall til enhver tid da. Ja det er klart det kan skje ting, men så lenge man har det, og er i områder som elevene er kjent, så tror jeg man som lærer ikke må være, man må ikke til enhver tid føle at man må ha kontroll på alt og alle. (Kilde: Lærerintervju).

En annen lærer påpekte betydningen av å kunne ha de i en klar ramme og struktur det ene øyeblikket, for så å gi slipp på denne under aktiviteter. Læreren beskrev dette i forhold til aktiviteter, det å gi elevene mulighet til å utforske eller prøve ut ting selv, uten at man som lærer må detaljstyre alt som skjer:

Vi gir de, eller hmm, holder de i en klar ramme. På liksom, vi holder den samme strukturen når det er fokus, så slipper vi de på en helt annen måte. Når vi har gitt det vi skal gi, er det de som får ordet, de som får snakke, de som på en måte får styre dagen da. (Kilde: Lærerintervju).

Det var ikke regler om hvor eksakt grensene gikk, men lærerne stolte på elevene, og forventingen var at de ikke skulle gå lengre unna enn at de kunne se eller høre lærerne sine. Under mine observasjoner så jeg elever som fulgte dette, og det var ingen «redningsaksjoner» etter elever som hadde blitt borte eller gått for langt. Disse forventingene var klargjort på forhånd, og elevene uttrykte at de kjente godt til disse.

Mindre behov for korrigering i uterommet.

Under en av mine observasjoner gikk jeg rundt under aktiviteten med å lage demninger, og jeg spurte elevene om hvordan de synes lærerne var ute i forhold til inne, om de synes det var en forskjell eller ikke. Flere elever svarte at de synes lærerne var snillere ute enn inne, men presiserte da at de synes det var snille inne også. Jeg spurte dem da hva de mente med dette, og fra en elev fikk jeg til svar at de for eksempel ikke hysjet så mye ute. Dette kommer også frem i intervjuet med lærerne, der de var veldig klare på akkurat dette:

Nei jeg tror for eksempel at vi trenger ikke å korrigere dem så mye ute, i forhold til det vi gjør inne. I forhold til arbeidsro, i forhold til bla frem i bøkene, du har ikke funnet bøkene, hvor er blyanten din. Sånne ting, i forhold til småting. Nå må vi komme til ro, for nå skal noen si noe.

Ta opp hånda før du snakker, de småkorrigeringsene ikke sant. De korrigeringsene der slipper du ute. (Kilde: Lærerintervju).

Det er jo helt unaturlig å gå rundt å hysje på tur! (Kilde: Lærerintervju).

Men det er jo litt mer rom for hva skal jeg kalle det, uro da, når man er ute. Og det tror jeg egentlig elevene syns er litt sånn befriende, ikke bare sånn sitt ned på plassen, vær stille. (Kilde: Lærerintervju).

Mm. Nei, for jeg kjenner jo på det at det er ikke så stort behov for at de skal være så stille ute, som når de er inne. Og det er, det blir ikke så voldsomt bråk heller da, det er så mye luft og rom å spille på ikke sant! Så det er jo mye mindre behov for å få dem til å være stille, og det er jo eneste når vi skal gi klare beskjeder om oppdrag eller noe, at de må være stille. (Kilde: Lærerintervju).

Observasjonene og intervjuene forteller noe om klasselederrollen ute, hvordan de føler at de slipper å korrigere elevene til enhver tid, og at uro og støy ikke er et problem ute i forhold til inne. På denne måten beskriver de at rollen som klasseleder ute blir noe endret ved at de opplever seg selv som mindre kontrollerende og korrigerende ovenfor elevene. De kan fokusere på andre ting enn korrigerings og kontroll. En lærer beskriver dette ved at han ser seg selv som veileder mer enn en klasseleder ute. Med dette mente han at han kunne bruke mer av tiden på å gå rundt å blant annet veilede, rose, anerkjenne og få de til å reflektere over egen rolle, en aktiv lærerrolle men på en annen måte enn inne. Han uttrykte det slik:

Jeg føler at jeg kan være den samme ute som jeg er inne, det gjør jeg. Klasseledelse ute. Jeg føler meg kanskje ikke som noe klasseleder, men mer som en veileder kanskje. Klasseledelse er mer litt inne, at du må trekke litt i trådene. Men ute så trekker du kanskje i tråder da, men da sitter du bare med en snor ikke sant! ... Både sånn faglig, og sånn praktisk veiledning, og veiledning sosialt. Speile dem litt i forhold til; hva bidro du med nå, hva gjorde du får at dere skulle få til det her. (Kilde: Lærerintervju).

5.1.2 Lærerens som læringsleder

Hvordan er læreren som leder ute, og hvordan er deres didaktiske valg? Her kommer lærernes tanker rundt det didaktiske aspektet.

Samarbeid og refleksjon i kollegiet.

Når det gjelder den didaktiske siden av klasselederrollen, forteller lærerne at de planlegger gjennomføringen av uteskole sammen på teamtid, og her planlegger de opplegg og evaluerer hva som fungerte og ikke. To lærere beskriver samarbeidet slik:

Vi planlegger uteskolen hver uke i teamtid. Da bruker vi teamtiden, og diskuterer uteskolen. Planlegger neste periode ... Så evaluerer vi om det er noen justeringer, i forhold til om det har skjedd noe. (Kilde: Lærerintervju).

Vi snakker litt om det på forhånd. Sånn på teammøte og sånne ting, men så har vi også snakket med 7.klasse, for de hadde jo uteskole i fjor. (Kilde: Lærerintervju).

Lærerne fortalte hvordan de brukte teamtiden på samarbeid, og drøftet spørsmål og tanker rundt uteskolen. Det kom også frem at det var noen lærere har mer ansvar for dette enn andre. Dette forklarer de med at noen har lengre erfaring enn andre på feltet, og at noen også har større personlig engasjement. Lærerne trekker frem at du må være trygg på faget og i naturen, og at dette blir viktig for hvordan uteskolen oppleves for både deg som og for elevene. En lærer beskriver dette slik:

Ja det gjør det, men det krever jo at du ... om du tenker generelt så tenker jeg at du som lærer er trygg i, i naturen og med naturen som læringsarena. Ha rutiner på alt fra ... du må mestre det å lage bål da, du må, eller veilede elevene på å lage bål. Du må veilede de på å ved, sånne basic friluftslivsferdigheter. Det tror jeg du må være trygg på. Eller så tror jeg det er ukomfortabelt for deg som lærer å være ute da. (Kilde: Lærerintervju).

Læreren tar opp det at det er noen som er både mer erfarne og interesserte i å være ute i skogen, og hvordan man på teamet utnytter kompetansen hver enkelt innehar. Disse lærerne er også til inspirasjon for de andre i teamet, dette gjelder også lærere i 7.trinn som har inspirert trinnene under når det gjelder uteskole.

En lærer var derimot veldig åpen og ærlig på at hun ikke likte å være ute, at hun ikke var typisk uteskolemenneske:

Men jeg er ikke sånn superivrig til å være på uteskole. Det innrømmer jeg. Jeg tenker at det er ikke den jeg gleder meg mest til. Men det jeg ser er at når jeg først er der, så er det veldig allright ... Så det er så fint at de liksom, i forhold til den målstyrte skolen, at de kan gjøre andre ting og. (Kilde: Lærerintervju.)

Læreren beskriver hvordan hun selv ikke er så ivrig til å ha uteskole, men at hun allikevel gjør det fordi hun ser at elevene kan få en variasjon fra det hun kaller den målstyrte skolen. Hun fortalte også hvordan det var noen lærere som var mer ivrige enn andre, og at de laget og organiserte opplegget. Hun ble «bare» med, og hun fortalte at når hun først kom seg ut syns hun det var veldig allright. Dette bringer meg over på det flere lærere uttrykte, nemlig det at uteskolen som arbeidsmåte er veldig sårbar og helt avhengige av enkeltlærere som har kunnskapen og engasjementet rundt det å være ute. De fortalte at skoleledelsen er positive til uteskole enn så lenge, men at uteskolen står og faller på lærernes interesse. En lærer opplevde at ledelsen har gitt grønt lys for uteskole, men at det er lite interesse utenfor det. De uttrykte klart alle at det var sårbart og opp til hver enkelt lærers interesse. To lærere uttrykte dette på følgende måter:

Jeg tror interessen ligger i teamet vårt, hos de lærerne som er på teamet. Et uteskoleopplegg faller mye på lærerens interesse. (Kilde: Lærerintervju.)

Jeg tror det altså, men alt står egentlig og faller på læreren. Jeg føler vel det, de er ikke nevneverdig interesserte i hva vi egentlig gjør, annet enn at det, ehh, at de vil vite hvordan vi har tenkt til å gjøre det. (Kilde: Lærerintervju.)

Samarbeidslæring.

Under intervjuene kom det frem av lærerne har fokus på viktigheten av elevenes samarbeid på uteskolen, og deres positive erfaringer med dette. Ved å legge til rette for aktiviteter som krever samarbeid og samhandling, velger lærerne ved sine didaktiske avgjørelser å åpne opp for læring og utvikling av elevenes sosiale kompetanser. Lærerne fortalte at de var opptatt av at elevene skulle samarbeide, og at dette var en vanlig arbeidsform på uteskolen. Dette var noe de var veldig klar på, og som de bevisst benyttet for å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring. Lærerne var mest opptatt av å formidle de positive sidene ved sosial læring i intervjuene. De så mange fordeler av å arbeide på gruppe, og en lærer beskriver det slik:

Ehh, så er det bare det at jeg tror kanskje elevene er flinkere til å sette pris på hverandre, eller ikke på hverandre, men på den jobben de andre gjør ute da. Fordi det er liksom veldig viktig med det lagarbeidet de gjør når de er på uteskolen da, de gjør ingenting aleine, som den gjør på skolen da, der jobber de med sitt. (Kilde: Lærerintervju.)

Læreren drar her frem viktigheten av lagarbeidet, og at man på uteskolen ikke gjør så mye alene, som ofte det blir til i klasserommet. Det trekkes også at læreren opplever at de setter mer pris på hverandre under slike samarbeidsaktiviteter, og jobben de gjør for fellesskapet. Dette understøttes også i mine observasjoner:

Elevene arbeider på grupper, de skal prøve å stoppe vannet i å renne videre i bekken ved å lage demninger. Demningene lages av stein, mose og gress, og elevene jobber på grupper på 3-4 stykker. Jeg går bort til en gruppe og spør hvordan de synes det er å jobbe på gruppe, og en jente svarer at hun aldri hadde klart dette alene, og at hun er glad de jobber sammen på lag. Flere elever jeg spør uttrykker det samme, at de er glade for at de er flere som kan hjelpe hverandre. (Kilde: Notater feltobservasjon).

Jentas svar viser også det at uterommets mulighet for gruppearbeid blir satt på pris på av elevene, at de ser verdien av å kunne hjelpe hverandre.

Betydningen av praktisk tilnærming og helhetlig danning.

I praktiske aktiviteter i uterommet er man ofte prisgitt å være flere på samme lag, der ulike kompetanser og kunnskaper kan utfylle hverandre og gi et best mulig resultat. Lærernes didaktiske overveielser får her konsekvenser for elevenes faglige og sosiale læring og utvikling. Den sosiale læringen ble av lærerne ansett som viktig, og flere av lærerne trakk frem Kunnskapsløftets generelle del som viktig i arbeidet ute. Hvordan de så på viktigheten av å se hele barnet, at de skal fungere godt sammen med andre og kunne jobbe på gruppe. Dette kommer til uttrykk i disse sitatene:

... Fordi jeg føler at mye av målene her går også på den generelle læreplanen ikke sant. Det å skape det helhetlige, gode mennesket. Ja jeg tenker at det er jo veldig viktig, egentlig når man ser det sånn så er den den viktigste. Men jeg er redd mange glemmer den generelle delen, i den resultatorienterte hverdagen det har blitt. (Kilde: Lærerintervju).

Lærerne trekker her frem viktigheten av å ha den generelle læreplanen i bakhodet og at de ikke bare ser på uteskolen som en arena for faglig læring og utvikling, men også sosial. Flere av lærerne forteller at de ser verdien av den frie leken, og at de velger å la elevene ha frilek eller fri tid, nettopp på grunn av dette. En lærer forteller om hvordan han tar på seg observasjonsbrillene under slike aktiviteter og leker, for å se etter blant annet relasjoner

mellom elever og dynamikken i elevgruppen sin. Han fortalte om observasjoner av lek og samhandling som han så på som veldig genial og spesiell for elevene.

Men det oppstår utrolig mye sånne, man kan nesten si leker og aktiviteter ute som ikke er planlagt. Det er ofte de som er initiert av elevene selv, som er, ehh, jeg opplevde det i løpet av mange år at det er det noe genialt som skjer. (Kilde: Lærerintervju.)

Flere elever blomstrer

Flere lærere dro frem erfaringer de har hatt med uteskole, der de ser elever som blomstre ved å enten ved å mestre praktiske oppgaver, eller å være en viktig del av gruppen. De forteller om elever som står frem som ledere, og som er med å bidrar positivt til at gruppeoppgaver kan løses på best mulig måte. Lærere var opptatt av de positive sidene slike praktiske gruppeoppgaver kan ha på relasjonene mellom elevene, og hva det igjen kan gjøre med enkeltes selvoppfatning. Lærerne uttrykker det slik:

Nei, det er jo de største øyeblikkene jeg føler jeg har opplevd på uteskolen er de elevene som, ehh, plutselig har stått frem som ledere. Eller initiativtakere, eller mestret praktiske ferdigheter som for eksempel å være flink til å spikke, eller ett eller annet. (Kilde: Lærerintervju.)

... Iallfall, han blomstret så sykt da, og alle i klassen var så fornøyd for han gjorde en så bra innsats som gjorde at prosjektet i bekken ble mulig å gjennomføre da. Og jeg tenkte bare at hele den uteskoledagen var verdt det, fordi han gutten fikk så mye selvtillit da! (Kilde: Lærerintervju.)

Det er kanskje de største øyeblikkene da, i alle fall som jeg kommer på, når du sitter på bussen på vei hjem eller hva du gjør, det er da du har hatt en skikkelig god dag. Fordi de to elevene som har slitt og som har stått fram, ehh, de har plutselig blitt en del av noe da. (Kilde: Lærerintervju.)

Lærerne fortalte at de kunne sitte i bilen eller på bussen på vei hjem fra endt arbeidsdag, og tenke på enkeltelever som hadde blomstret opp, mestret en aktivitet både sosialt og faglig, og blitt en del av felleskapet på en annen måte enn tidligere. En lærer uttrykker elevenes mestring slik:

De er mye mer på, og i klasserommet blir de liksom mer borte. De sitter og kanskje ikke skjønner alt, og detter litt inn i sin egen verden, og opplever at de ikke mestrer. Men ute står de

nesten som klegg ved siden av deg, når de er ferdig med en ting, så sier de «Hva skal jeg gjøre nå, hva skal jeg gjøre nå?» (Kilde: Lærerintervju.)

De uttrykte glede over å få oppleve slike episoder som lærer, og at disse øyeblikkene gjorde jobben verdt å gjøre. Det gjorde noe med dem som mennesker, og var motiverende for videre arbeid med uteskole. Episoder der elever som kunne oppleve klasserommets oppgaver som vanskelige og lite motiverende, plutselig mestret og sto ved siden av dem og «maste» om nye oppgaver. Slike erfaringer er med på å begrunne deres bruk av uteskole som en alternativ læringsarena i tillegg til klasserommet, og valget om å legge opp til samarbeidsbaserte arbeidsformer.

Læreren må selv like å være ute.

I tillegg til den faglig didaktisk kompetansen, ville jeg vite noe om hva lærerne mente om uterommets krav til andre kompetanser. Svarene jeg fikk viser at kollegiet er enige om at i tillegg til didaktisk kompetanse, er personlig erfaring og engasjement er svært viktig. Det å genuint like å være ute uttrykker alle lærere som viktig, og en lærer sa det slik:

Men det krever jo at man liker å være ute da, for hvis du viser at det selv om det pøsregner, det krever det av deg. At man er positiv. For sånn er det jo bare. Det er lov til å ikke like å være ute. Og da tror jeg ikke uteskole funker, om du som lærer, hvis du som lærer blir tvunget til å være ute, om du ikke trives med det. Så tror jeg det vil skinne igjennom. (Kilde: Lærerintervju.)

Under intervjuene kom det tydelig frem at man som lærer må like naturen, og de fortalte at det å være en god rollemodell både praktisk og mentalt ble viktig. Flere lærere dro frem eksempelet med dårlig vær, og hvordan du som lærer ute må være positiv og skape en god holdning blant elevene dine, tross dårlig vær og føre. En av lærerne snakket om hvordan hun tror elevene skjønner om man ikke har kompetansen som trengs for å være ute, eller om du ikke liker å være ute. De trodde at det vil skinne igjennom, og her er lærerens tanker:

... Jeg tror elevene merker veldig godt om du er helt blå når du er ute, du må liksom, du kan ikke ... Så jeg tenker at man bør ha litt sånn friluftskompetanse! (Kilde: Lærerintervju.)

Dette kan sees i sammenheng med utsagnet jeg fikk av en elev under mine observasjoner. Jeg spurte om elevene oppfattet læreren sin annerledes ute som inne, og da var to elever veldig

opptatt av hvor engasjert kontaktlæreren deres var ute. Han bare elsker naturen så de, han snakker mye om trær, dyr og natur. Elevene hadde klare oppfatninger om lærerne ute i forhold til inne, og om hvordan de merket at læreren deres var genuint opptatt og interessert i natur og friluftsliv.

5.1.3 Oppsummering og drøfting

Ja, hvilke erfaringer satt lærerne med når det kom til klasselederrollen i et utvidet læringsrom? Alle lærerne fortalte at de følte de var like i uterommet som i klasserommet når det kom til det å følge opp regler og rutiner, samt forventinger til atferd og innsats. Uansett læringsarena blir slike tydelige forventninger til elevene viktige. Hattie (2009, s. 90) skriver at lære må gi elevene muligheter til å engasjere seg i å forutsi egne prestasjoner, og ved å gjøre læringsmål og mestringskriterier krystallklare, ha høye men tilpassede forventinger og gi tilbakemeldinger på passende nivåer, kan dette åpne opp for å bygge eleven selvtillit og kan igjen ha sterk innflytelse på elevenes læringsresultater. De lærerne i motsetning ble endret når det kom til regelledelse, var at det er mindre behov for korrigerende og hysjing ute. Videre uttrykte lærerne og elevene at en opplevelse av å være i uterommet, var at selv om det var klare regler og forventinger, var det mindre korrigerende og hysjing ute enn inne. Dette kan blant annet være på grunn av uterommets mangel på vegger og tak, at behovet for å ha det stille til enhver tid ikke til stede på samme måte som inne i klasserommet. Det kan også sees i sammenheng med at uteskolen endrer dynamikken i kommunikasjonen og det sosiale samspillet, (Jordet, 2010, s. 99) og hvordan dette påvirker lærere og elever. Observasjoner og intervjuer understøtter hverandre, da jeg så klasseledere på uteskolen som var klare og tydelige i sine beskjeder, og om hva de forventet av elevene sine. Lærerne utøver her regelledelse slik som Nordenbo mfl. (2008) kaller det, og slik regelledelse er viktig for at det skal skapes et godt læringsmiljø for elevene. Læringsmiljøet skal være godt, og det skal være rom for elever og lærere å gjøre feil. Man lærer mye av sine feil, og det er opp til læreren å formidle dette til sine elever (Hattie, 2009).

En av lærerne uttrykte at han så på seg selv som veileder mer enn en klasseleder i uterommet. Det knyttet han til det at dynamikken ble endret og at han i stedet for å bruke tid på å korrigere og hysje til enhver tid, heller brukte tiden på å aktivt gå rundt å rose, anerkjenne, veilede og få elevene til å reflektere over egne handlinger. Lærerne praktiserer da det

faglitteraturen kaller «Management by walking around».¹ Dette er knyttet til lederskap for eksempel i næringslivet, og omhandler hvordan man som leder går rundt og blir kjent med sine ansatte, i stedet for å sitte på kontoret bak en lukket dør. Materialet viser at lærerne leder elevene i større grad ved å gå rundt og snakke, veilede, rose og utfordre elevene, og på denne måten kan de komme nært på elevene og lære dem å kjenne. Dette omhandlet både det faglige, sosiale og det praktiske. Man kan som lærer bruke tid på å være det støttende stillaset for barnet - Legge opp til at det kan utvikle seg i samhandling med andre, prestere mer sammen med andre enn man klarer alene (Pettersson & Postholm, 2003, s. 96).

Det å ha en balansegang mellom det å være en regelleder og det å skape støttende og gode relasjoner blir sentralt, de to er ikke motsetninger men heller komplementære i forhold til hverandre. Nordenbo mfl. (2008, s. 53) skriver om hvordan læreren på den ene siden må etablere individuelle relasjoner til den enkelte, og på den andre siden må sikre regelsystem for klassen. Vi kan se dette i lys til figur 3, der jeg skrev om ulike dimensjoner i klasseledelse. Hvordan du som lærer må ha en balansegang mellom det å ha kontroll og det å gi varme, og hvordan dette påvirker hva slags leder du oppfattes som (Nordahl, 2010).

Videre i intervjuene om klasseledelse kom det frem at lærerne mente at det kreves både faglig og didaktiske kompetanser av en lærer for å være klasseleder ute, og at de planla aktiviteter i teamtid og alltid var to lærere ute med en klasse. Det er viktig at lærerne og teamet sammen arbeider for å utvikle praksisen.

Forbedringer handler om å bygge en kollektiv kapasitet av lærere på en skole for å vise at skolen lykkes- ikke bare når det gjelder prestasjoner, men også i å gjøre læring til et verdifullt resultat, ved å bevare elevenes interesse for læring, få elevene til å respektere seg selv og andre, ved å se og anerkjenne mangfoldet og ved å bygge fellesskap. Elever «eies» aldri av lærere, men av skolen (Hattie, 2013, s. 215).

Hattie trekker frem viktigheten av kollektiv utvikling, og hvordan vi trenger lærere som overveier og drøfter egen praksis i fellesskap, ut ifra evidensbasert forskning (Hattie, 2013). Dette kan sees i sammenheng med Argyris og Schöns dobbeltkretslæring som ble presentert i teorikapittelet. Her skal man gå tilbake til holdninger og mål når noe ikke fungerer og skal endres, ikke bare se på enkelte handlinger som årsaken. Selv om det kom frem i intervjuene at det var enkelte lærere som dro lasset mer enn andre, kom det allikevel frem hvordan de

¹ http://www.mindtools.com/pages/article/newTMM_72.htm

brukte teamtid på å sammen planlegge innhold og aktiviteter, samt justeringer underveis og diskusjoner.

Det at lærerne er trygge i naturen og liker å være ute, ble uttrykt som viktig i intervjuene. Personlige egenskaper og engasjement ble trukket frem som fundamentalt for at uteskolen skal lykkes, og dette kan sees i sammenheng med Hatties tanker om lidenskap. Lidenskapen til arbeidet man som lærer gjør hver dag. Kjærlighet til faginnholdet og fagområde, lidenskapen til de tankeprosesser som følger av undervisning og læring, følelsen av å være engasjert i undervisnings- og læringsaktiviteter og i viljen til å engasjere seg i bevisst praksis for å oppnå forståelse. Lidenskapen er lite omtalt innenfor utdanning, og det er et tema som får læreres arbeide til å virke mindre seriøst, mer følelsesmessig enn kognitivt (Hattie, 2013, s. 45). Elever trakk frem at de så at lærerne virkelig elsket å være ute, elsket naturen. Dette viser at lærernes engasjement og kompetanser rundt det å være ute, kom tydelig frem til elevene, lærerens «Love-Affair» til uteskole og natur (Dufour & Marzano, 2011). Lærerne var helt enige i at bruk av uteskole som arbeidsmåte var sårbart, da det er avhengig av lærere med denne lidenskapen til det å være ute i naturen, og med kunnskap og tro på at det gir positive resultater både faglig og sosialt. Det står og faller mye på enkeltlærere.

Lærerne fortalte om deres didaktiske overveielser når det kom til å legge opp til aktiviteter der samarbeid og samhandling sto sentralt, og hvordan de hadde gode erfaringer med bruk av samarbeidsaktiviteter. De fortalte at elever lærte av hverandre, noe elevene selv også trakk frem. Flere studier påpeker at når elever underviser hverandre, ser det ut til å øke elevenes læring (Nordenbo mfl. 2008, s. 55). Ved at elevene bruker språket og begreper når de samhandler, overføres kunnskap mellom elevene og de lærer av hverandre gjennom praksis. Det er viktig at læreren er aktiv, men ikke tar over elevenes aktiviteter (Jordet, 2010, s. 89). Uteskolen åpner opp for samhandling, kommunikasjon og samarbeid mellom elevene, og lar elevene være ressurser for hverandres læring og utvikling. Dette kan sees i sammenheng med anerkjennelse og takknemlighet, det at man er avhengige av mennesker rundt deg, og at du selv ikke er den eneste faktoren i eget liv (Nordahl, 2010). Jeg observerte elever som uttrykte takknemlighet ovenfor hverandres innsats i gruppearbeidet, og lærere som påpekte hvor nyttig det var å samarbeide med hverandre. Individuelle variasjoner i en skole skal sees på som verdifulle og interessante, og som et positivt element (Flem i Petterson & Postholm, 2003, s. 108) En elev uttrykte at hun aldri hadde klart oppgaven aleine, og dette kan fortelle oss om takknemligheten til de andre gruppemedlemmene. Hennes erfaringer var at man klarte mye mer sammen med andre, og at alle var flinke på forskjellige ting.

5.2 Hvordan blir relasjonene mellom lærer og elev påvirket i et utvidet læringsrom

Relasjon mellom lærer og elev har stor betydning for klassemiljø og barns læring både faglig og sosialt. Som Nordenbo mfl. (2008) beskriver, er relasjonsledelse en av tre kompetanser en lærer må ha for å utøve klasseledelse. I kapittelet over har jeg sett på hvordan regjelledelse og didaktisk kompetanse påvirkes av å være ut, og ettersom jeg har et særskilt fokus på det relasjonelle, har dette fått et eget kapittel.

Blant lærerne var det mange erfaringer og meninger om hvordan uterommet påvirket mulighetene for relasjonsbygging med elevene. Lærerne svarte i intervjuet på hva de tenker skal til for å skape gode relasjoner, og her ble det trukket frem blant annet det å bry seg om hver enkelt, bli kjent med elevene utenom faglig, ha gode samtaler og gjensidig respekt. Alle var helt enige i at dette kreves tid for å få til, og at dette tidvis var vanskelig i en hektisk hverdag i klasserommet. Det var her de trakk frem uteskolens tid og dynamikk som sentral i relasjonsbygging.

Materialet viser at det er en bred enighet om hvordan bruk av uteskole påvirker relasjonsbyggingen positivt, og det trekkes frem at de føler seg mer tilgjengelig og tilstede for elevene. Lærerne føler seg tettere på eleven hele tiden i uterommet, i motsetning til vanlige dager der rutiner og plikter hindrer de ifra å være tilgjengelige for elevene slik de hadde ønsket og trengt. Uterommet gir dem tid og mulighet til å arbeide for å etablere og opprettholde de gode relasjonene. Lærerne gir uttrykk for at dynamikken mellom dem og elevene oppleves helt annerledes, og at de selv føler at faktorer som skaper gode relasjoner kommer mye mer naturlig i samhandling ute i forhold til inne. Å være i uterommet gir en mer autentisk arena for det å være medmenneske, ikke bare lærer, og lærerne hevder at skuldrene senkes hos både lærere og elever.

5.2.1 Relasjonsbygging krever tid

For å skape gode relasjoner var det stor enighet blant lærerne at de var helt avhengig av å kunne få tid til å være med elevene, tid til å bli kjent med dem utenfor det rent faglige. Mange uttrykte at de synes dette var vanskelig å få til i en hektisk hverdag i klasserommet, der de måtte ha inspeksjoner, bytte timer, bytte klasser, i møter, og at dette jaget hindret de i å følge opp samtaler slik de hadde ønsket, eller innlede nye. Ønsket var der, men mulighetene var

ikke alltid optimale for samtaler som gjør at man blir kjent med hver elev, samtalene som kan danne utgangspunktet for de gode relasjonene. Lærerne forklarte det slik:

Enten så har man undervisning, eller så er ikke elevene der, så man får ikke akkurat den relasjonsbyggingen i hverdagen, det syns jeg ikke er så lett å få til ... Ja for i hverdagen har jeg jo aldri tid til å snakke med elevene utenfor klasserommet, det er egentlig veldig befriende med akkurat den dagen, da man faktisk får tid til å prate med dem sånn. Det er jo ganske travelt å jobbe på barneskolen. (Kilde: Lærerintervju).

I sitatet forteller læreren om hvordan hun syns det er en travel hverdag å arbeide på barneskole, og hvordan uteskolen kan sees på som en motsats til den travle hverdagen fullt av rutiner og tett tidsskjema. Hun forteller her om hvordan uteskolens rammer tillater henne å ha tid til de viktige samtalene, og hvor befriende hun føler dette er.

En lærer forteller at hun som nytilsatt i januar tok over en klasse, og hvordan hun opplevde å bli ordentlig kjent med elevene sine først etter hun hadde hatt uteskole med de. Her er henne skildring av det å være ny lærer, og det å skulle bli kjent med en ny klasse.

Og ja, men når vi snakker om uteskole så vil jeg si at det er veldig bra på uteskolen, det med at vi får tid da. Tid til å snakke med de om andre ting enn fag da, i Osloskolen er det jo veldig masse fokus på fag og fag hele tiden da. Så jeg merket i alle fall når jeg startet at, for da var det litt sånn, jeg kom jo rett inn i januar og skulle liksom ta over en klasse. Det var ikke noe tid satt av og sånn som vi kunne bruke til å bli kjent med dem ... Uteskolen skulle være om en måned ca., og da husker jeg at jeg tenkte etter den gangen vi hadde hatt uteskole at: Hallo? Dette burde jeg hatt med en gang! Da fikk jeg liksom snakket med elevene, og hatt det litt gøy sammen med dem og blitt litt mer sånn kjent. Dem snakker jo mer med læreren også når de er på uteskolen enn de gjør i timen da, og i friminuttene og sånn. Jeg følte liksom at da løsnet det, først da! (Kilde: Lærerintervju).

Læreren hadde gjort seg erfaring med at uteskolen hadde åpnet en helt ny dør for henne som nytilsatt, da hun var i prosessen med å bli kjent med hver enkelt elev. Hun forteller at hun i etterkant tenkte at en slik utedag burde de hatt med en gang, for det ga henne rom til å bli kjent med dem og som hun beskriver, ha det gøy med dem. Hun fortalte om hvordan hun kunne leke med dem, snakke med dem og lære de å kjenne som mennesker, ikke bare elever. Hun beskriver at hun følte at det først da løsnet, det å lære dem å kjenne, sett bort ifra fag. Læreren var opptatt av hvor viktig det er å få tid til å snakke om annet enn bare fag, det å få kjennskaper til elevenes interesser, holdninger og erfaringer.

En lærer forteller om hvordan man får tid til å se den enkelte elev på uteskolen, det å kunne sette seg ned med en elev eller en liten gruppe og snakke om det elevene selv vil fortelle. Flere av lærerne uttrykte en dårlig samvittighet for de gangene man ikke har tid til å høre ferdig historier elevene forteller, der man må avbryte dem midt i en fortelling og si, beklager, jeg har ikke tid. De vil gjerne høre ferdig alle historier som dukker opp i hverdagen som elevene selv tar initiativ til, men det rett og slett ikke tid og rom for det. Læreren formidler dette slik:

Også selvfølgelig når man er på uteskolen så lager man jo mat, og tar pauser og sånn. Da er da veldig rom for å prate med dem, om hvordan de har det på tur selvfølgelig, men så fører det jo frem til andre ting og da. Som man, ikke har tid til å ta opp i klassen. Og da kan man også snakke enkeltvis med elevene i små grupper, i motsetning til i klasserommet. Der kan man ikke ta alle historier, når alle rekker opp hånda ... I alle fall ikke om man har et faglig litt sånn stress for å komme igjennom, også da må du bare: Beklager, har ikke tid! (Kilde: Lærerintervju).

5.2.2 En naturlig arena for personlige samtaler

Lærerne hevder at uterommet er en arena der det blir mye mer naturlig å snakke om ikke-faglige temaer som for eksempel fritid og personlige interesser, og informantene var alle helt enige i dette. De hadde erfaringer med uterommet opplevdes som en mye mer autentisk og naturlig arena for samtaler som ikke kun dreide seg om fag og praktiske spørsmål, men samtaler som går mer på det private plan. Følgende utsagn illustrer dette på en svært tydelig måte:

Ja! Ja, vi snakker mye mer sammen, på et helt annet nivå. Altså vi deler jo deler jo ting fra hverandres liv, ja, både elevene og jeg liksom. På en helt annen måte. Som er helt unaturlig i klasserommet syns jeg ... Det er helt unaturlig å snakke om hva jeg har gjort i helgen i klasserommet, men ute på tur syns jeg det er en helt annen setting og. ... Jeg lærer mer og mer om elevene. (Kilde: Lærerintervju).

For det første så kommer jo elevene mer til deg, spør om ting og lurer på ting også har jo jeg mye mer interesse av å spørre om hva de har drevet med, og hva de kan og ikke kan og. Jeg har lært mye mer om de ved å være ute, enn hva jeg får til inne i klasserommet. (Kilde: Lærerintervju.)

Lærerne føler at de personlige samtaler oppstår naturlig og helt av seg selv, og trekker frem det at elevene selv kommer bort til lærerne, og begynner å snakke om fritid og interesser på helt eget initiativ. Dette beskriver flere lærere i materialet, og de opplever i mye større grad at dette skjer ute enn inne. De forteller om elever som kommer bort og snakker om kjæledyr, fotballkamper og om andre personlige ting. Jordet skriver at det kan virke som om terskelen for å ta kontakt med læreren utenfor klasserommet er lavere enn inne, og at dette kan skyldes at det er flere timer til disposisjon og at undervisningen blir mer dialogrettet, og samtalerne fr et mer likeverdig preg. (Jordet, 2010, s. 88).

5.2.3 Muligheten til å få være medmenneske

Som nevnt tidligere opplever lærerne uterommet som en mye mer naturlig og autentisk arena for personlige samtaler og samhandling. De føler det gjør noe med dem som mennesker, ikke bare som lærer. Uteskole synes å åpne opp for en mer naturlig og likeverdig samhandling og forhold med elevene, følgende observasjon fremhever dette:

Aktiviteten med demningene er over, elevene har spist og det er nå frilek i skogen. Den ene læreren står ved bålet og snakker med to elever, den andre går rundt og observerer lek. 5 gutter leker en lek med en stor stokk som de sammen prøver å knekke, og læreren står og observerer dette en liten stund. Plutselig spør læreren om å få bli med på leken, guttene ser på hverandre og sier et rungende ja! Sammen leker de og tuller med stokken i flere minutter, både lærer og elever smiler og ler høyt. (Kilde: Feltnotater observasjon.)

Denne observasjonen viser det lærerne selv beskriver, nemlig at uterommet byr på en helt annen samhandling og kommunikasjon enn inne. Læreren ønsket selv å være med elevene på lek, og etter å ha spurt elevene i etterkant, var dette ikke første gang dette skjedde. De fortalte at lærerne til stadighet ble med på leker, og at de synes det var utrolig moro. Lærerne får vist andre sider av seg selv til elevene, og dette ser ut til å gjøre noe med begge parter. Det setter de en posisjon som er mer likeverdig hverandre, i forhold til i klasserommet. Dette likeverdige forholdet ser ut til å ha svært positive innvirkninger på relasjonsbyggingen, da læreren også opptrer som et medmenneske, i tillegg til det å være en tydelig leder slik som jeg påpekte i kapittel 5.1.1. En lærer som både viser varme, og samtidig har kontroll og struktur i situasjonen. En autoritativ leder som har en den nødvendige balansen mellom varme og kontroll (Nordahl, 2010).

Flere lærere trekker frem det å ha felles opplevelser sammen med elevene som viktig i relasjonsbyggingen, det å få vist omsorg og varme. Sitatet under uttrykker lærerens erfaringer og tanker rundt det å være et omsorgsfullt medmenneske i uterommet:

Absolutt mer tid, og sant, så har de kanskje problemer som er mer praktisk å løse da. Okei, en som ikke hadde med votter ja, ja da kan du låne vottene mine. Og kanskje en som plumper oppi en elv, og så må man hjelpe dem å bli tørre og.. Sånn bare for å få vist litt omsorg nesten da. ... Og for eksempel lære de skiteknikk da, jeg føler det er relasjonsbyggende på en annen måte enn å hjelpe de med et mattestykke da for eksempel. Det blir liksom at man opplever noe sammen da, får til noe sammen da. (Kilde: Lærerintervju).

Læreren fremhever her hvordan hun opplever det som givende å kunne hjelpe elevene sine med andre ting en fag, og kommer med eksempelet med å låne bort vottene sine til noen som ikke har med. På denne måten får man vist eleven at man genuint bryr seg, og ønsker elevens beste. Hun trekker frem det å få vist omsorg som viktig, og hvordan det å oppleve noe og få til noe sammen er viktig for relasjonsbyggingen med eleven, og hvordan uterommet åpner opp for at dette skal skje. Under mine observasjoner så jeg lærere som smilte, sendte hyggelige blikk, la en hånd på skuldre og stilte personlige spørsmål.

5.2.4 Tilgjengelighet og tilstedeværelse

Som tidligere beskrevet føler lærerne at uterommet er en mye mer naturlig arena for de personlige samtalene, og at de får tid til nettopp dette ved å være ute en hel dag. Lærerne beskriver i intervjuene at de føler at de er mye mer tilgjengelige for elevene, de er mye mer tilstedeværende for deres fortellinger og initiativ. De er tilgjengelige for elevene hele tiden, ikke av og på slik de opplever seg selv i klasserommet og hverdagen. En lærer beskriver sin tilstedeværelse i uterommet slik:

...Men det krever jo at jeg er mye mer til stede da, jeg kan jo ikke sette meg ned på noe vis da, og ta en kopp kaffe og slappe av. Man er jo til stede på en helt annen måte. (Kilde: Lærerintervju).

Under observasjonene mine så jeg lærere som satt ned med elevene rundt bålet når de spiste, de var med på leker, de hadde samtaler med elever alene eller i små grupper, de brukte humor og de var alltid tilstede for elevene. Lærerne kan her vie tid til enkeltelever, og som Jordet beskriver det, vie tid på en mer naturlig måte, uten at andre elever legger merke til det.

(Jordet, 2010, s. 97). Når man på uteskole er tilstede hele tiden, blir det jo ikke til at lærerne får pause slik som vanlig. Jeg spurte en lærer hvordan hun opplevde det å ikke ha pause i løpet av en hel dag, og hun svarte veldig bestemt slik:

Man er jo ute, og det er jo pause fra det vanlige uansett. Nei, jeg skulle heller hatt fem uteskoledager ute uten pause, enn vanlig. (Kilde: Lærerintervju.)

Hun forteller at hun heller skulle vært mer ute, for selv om hun ikke har pauser på lik linje med hverdagen, oppleves ikke dagene ute like slitsomme og stressende. Behovet hennes for pauser var lite eller ikke til stede, på grunn av organisering og dynamikk ute i forhold til inne. Dette kan sees i sammenheng med de flere av lærerne beskrev, nemlig hvordan de følte at de slappet mer av ute. En av lærerne uttrykte det på denne måten:

...Og du tar deg mer tid, og du, jeg tror man slapper mer av på en måte. (Kilde: Lærerintervju.)

De fortalte at de slappet mer av, og kunne senke skuldrene mer på uteskolen. Lærerne uttrykte også at de tror elevene opplevde dem som mer avslappet ute, og at det var befriende for lærerne å kunne vise andre sider av seg selv til elevene. Lærerne opplevde at de hadde det svært hyggelig ute og at det var en positiv atmosfære.

5.2.5 Oppsummering og diskusjon

Lærernes erfaringer og tanker omkring hvordan uterommet påvirker deres relasjonsledelse, peker tydelig i retning av at dette har en meget positiv innflytelse på muligheten for å skape og opprettholde gode relasjoner til elevene. Informantene la tydelig vekt på hvordan uterommet ga de den tiden de trengte for å bli kjent med hver elev, noe som ifølge faglitteraturen er grunnlaget i all relasjonsbygging. Nordahl (2010) skriver at for at læreren skal få innsikt i elevenes verdier og oppfatninger, og på denne måten forså deres handlinger er det nødvendig at læreren har en nær relasjon og tillitsforhold til eleven. Tillitt hevder Skjervheim (1996) at må fortjenes, og ikke kreves. Lærerne må gjøre seg fortjent til elevenes tillit. Mitt materiale viser at lærerne er opptatt av å kunne få tid til å bli kjent med elevene når det kommer til utenom faglige temaer, og at de føler at det er grunnleggende for å kunne bli godt kjent med hver elev. Uterommet ser ut til å gi muligheter for å bygge denne typen relasjoner og tillitsforhold på en helt annen måte enn klasserommet, ved at rammene åpner

opp for relasjoner mellom lærer og elev som bygges på emosjonell støtte. Funnet underbygger Brus' (2002) (Referert i Jordet, 2010, s. 94) og Skaalvik & Skaalviks (2013) forskning om emosjonell støtte i lærer-elev relasjonen.

Kommunikasjon ble i teorikapittelet beskrevet som viktig i relasjonsbygging. Både lærerens verbale og nonverbale kommunikasjon kan både fremme og hemme relasjonen mellom lærer og elev, helt avhengig av hvordan den blir anvendt. Ved å være ute i flere timer åpnes det opp for samhandling og kommunikasjon mellom lærer og elev over lengre tid, i motsetning til i klasserommet, slik Jordet (2010, s. 88) påpeker. Flere lærere opplevde hverdagen som stressende og styrt av organisering og plikter, og at dette kunne føre til at de ikke hadde tid til for eksempel å høre ferdig elevers historier, ha den viktige samtalen eller bare lære dem å kjenne utenfor det faglige. Lærerne trakk frem viktigheten av å kunne snakke med elevene sine om utenom faglige ting, som for eksempel fritid og interesser. Teorien som ble presentert i kapittel 3 løfter frem at slike personlige spørsmål knyttet til elevenes liv utenfor skolen, viser at du som lærer bryr deg om og er interessert i hvordan eleven har det. Som vi kunne lese i et av sitatene som omhandlet det å ha dårlig tid, at man ikke rakk å høre på hva alle elever ville si i hverdagen, og at lærere dessverre måtte si til eleven: Beklager, har ikke tid! Dette kan sees på som en type avvisningen av eleven, og kan av barnet oppleves som mangel på anerkjennelse. (Nordahl, 2010). Uteskole kan være med på at eleven i alle fall den dagen kan få mulighet til å fortelle det hun eller han har på hjertet uten å måtte bli avbrutt som konsekvens av lærerens dårlige tid. Læreren som fortalte om slike utspill fortalte at hun hadde dårlig samvittighet til tider, for det var jo ikke at hun ikke ville høre på hva eleven hadde å si, men at tiden rett og slett ikke strakk til.

Lærerne fortalte om det å få vist omsorg ovenfor elevene var viktig, det å få tid til å være menneske og omsorgsgiver. Dette kan sees i sammenheng med det Dufour & Marzano (2011) kaller en «Love affair», der du som lærer må ha et kjærlighetsforhold til jobben og et engasjement og en varme ovenfor elevene. Funnene underbygger viktigheten av en slik varm og omsorgsfull relasjon, og lærernes kjærlighet til elevene. Informantene uttrykte at uterommet var en mer naturlig arena for personlige samtaler og samhandling, en mer autentisk arena for deling fra hverandres liv. Jordet beskriver hvordan det å være på uformelle læringsarenaer gjør noe med positivt med relasjoner, det gir tid og mulighet til å bli bedre kjent på en helt ny måte, man får vist nye sider ved seg selv (Jordet, 2010, s. 96). Under intervjuene og observasjonene kom det frem at elevene i stor grad oppsøkte lærerne på eget initiativ på uteskolen, de kom bort for å fortelle om noe eller å bare snakke. Nordahl (2010)

skriver at slike samtaler alene med kontaktlærer er viktige i relasjonsbyggingen mellom lærer og elev. Det kan virke som om terskelen for å ta kontakt med lærerne er lavere utenfor klasserommet, samtalen er ofte mer fri, rolig, spontan, vennlig og likeverdig. Dette gir lærerne muligheter til å legge opp til en mer dialogrettet undervisning, der man kan komme nærmere eleven, noe som igjen kan føre til at de lærer eleven å kjenne på en bedre måte (Jordet, 2010, s. 88).

Det at elevene i større grad ute enn inne tar kontakt med lærerne, kan ha en sammenheng med at lærerne ifølge intervjuene føler seg mye mer tilgjengelige og tilstedeværende for elevene. Lærerne føler at de er til stede hele dagen, i motsetning til hverdagen med klasseromsundervisning. I klasserommet er kommunikasjonen orientert mot tekst, både muntlig og skriftlig, og det snakkes ofte om en virkelighet som ikke er til stede. Der det ofte konkurransen om taletid i klasserommet, og forskning viser at det er noen elever som får mye taletid, mens andre blir gitt svært liten plass i den felles samtalen. Dette kan ha store konsekvenser for læring, for det er en nær sammenheng mellom språkbruk og læring (Jordet, 2010, s. 83-84). En annen faktor er også at i samtaler i uterommet er det ikke så mange som hører det man sier alltid, og dermed kan terskelen for å si noe bli lavere, og samtalerne kan bli mer frie og spontane. Elevene kan dele tanker og følelser lettere, da de kanskje ikke er så redd for å si noe feil, eller at andre skal høre hva de har å si (Jordet, 2010, s. 87). Uterommet kan gi elever en etterlengtet tid til å fortelle noe, eller bare å snakke om løst og fast med læreren sin. Hattie skriver at læreren ikke bare har en viktig jobb i å snakke, men også å lytte. Lytte til eleven, det krever dialog. Man må sette pris på og respektere hverandres synspunkter, og denne dialogen kan få elevens «stemme» frem (Hattie, 2013, s. 114). Uterommet kan være en port inn i de viktige samtalerne, samtalerne som tillater lærer og elev å bli bedre kjent, som igjen kan være grunnlaget for økt læring, mestring og motivasjon, knyttet til både fag og sosialt. Lærerne jeg observerte og intervjuet så virkelig verdien av denne tiden og muligheten, muligheten til å få brukt hele seg som menneske i møte med elevene.

Materialet viser at det kan se ut til at bruk av et utvidet læringsrom kan gi lærerne rom og mulighet for å lykkes med å realisere det forskning viser at skal til for å være gode klasseledere og skape gode relasjoner til elevene. Man må ha kunnskap og kompetanse innenfor feltet, men det å ha tid til å realisere ønsker og kunnskaper om relasjonsbygging, hevder lærerne er helt grunnleggende. Uterommet kan gi lærerne mulighet og tid til å være genuine og virkelig bli kjent med hver enkelt elev, og kanskje unngå at læreren må si; Beklager, har ikke tid!

6 Konklusjon

6.1 Avsluttende kommentar og konklusjon

Klasseledelse er en kompleks og omfattende jobb for lærere, og det handler blant annet om det å ha regjledelseskompetanse, didaktisk kompetanse og relasjonskompetanse. Studien viser at informantene ikke følte at det å være i et utvidet læringsrom endret deres regjledelse, eller deres praksis når det kom til forventinger til elevene. De hadde klare formeningar om at de hadde de samme kravene og forventingene til elevene sine selv om de var ute, både faglig, sosialt og praktisk. Forskning viser at det å ha klare, tydelige og realistiske forventinger til alle elever blir svært viktig i deres læring og utvikling, og i uterommet kan lærerne ha de samme krav og forventninger til innsats, oppførsel og atferd som i klasserommet.

Det som lærerne derimot hadde erfaringer om at ble utfordret, var sider ved deres didaktiske kompetanse. Lærerne hadde klare erfaringer og tanker om at ved å legge opp til aktiviteter som krever samarbeid og kommunikasjon, fikk dette flere positive effekter for elevene. De så hvordan samarbeid og praktiske oppgaver fikk enkelte elever til å blomstre, og så at dette kunne ha en positiv effekt på relasjoner til både medelever og lærere. Flere lærere snakket om Kunnskapsløftets generelle del, om hvordan skolen skal være en arena der utvikling av hele mennesket står i sentrum. De hadde mange erfaringer på hvordan det å flytte undervisningen utenfor klasserommet, hadde en positiv effekt på læring og trivsel. Aktivitetene er lagt opp slik at det er samarbeid og aktivitet i fokus, og en konsekvens av dette er at lærerne kan bruke tid og energi på å gå rundt å veilede, anerkjenne, rose og utfordre de på refleksjon rundt egen læring og rolle. Studien viser at det blir mindre korrigerings og hysjing ute, og at dynamikken mellom lærer og elever endres ved å være ute. Materialet viser at lærerne i større grad praktiserer det som kalles «Leadership by walking around», ved at det blir mindre korrigerings blir det mer tid til å gå rundt å rose, veilede, anerkjenne og utfordre elevene. Komme tett på elevene, og bli bedre kjent. Lærerrollen ser også ut til å endres ved at man senker skuldrene og slapper mer av, og det kan se ut til at det blir et mer likeverdig forhold og dialog mellom lærer og elev ute. Flere lærere beskriver hvordan man må ha en balansegang mellom tydelig struktur i det ene øyeblikket, for så å kunne slippe elevene løs i aktiviteter eller lek.

I tillegg var lærerne enige i at det vil være viktig at man som lærer genuint liker å være i skog og natur. Elevene fortalte hvordan de merket at lærerne var glade i å være ute, og at de elsket natur. Lærerne så på seg selv som rollemodeller, som uansett vær eller føre måtte gå foran

som et godt eksempel både faglig, sosialt og praktisk. Informantene uttrykte også tanker om hvor sårbart uteskole er, at det står og faller på enkeltlærers interesse og engasjement.

Drøftingene og tolkningene i denne studien peker mot at bruk av uteskole har en positiv effekt på læreres relasjonsbygging til elevene. Lærerne som er intervjuet i studien har erfart at bruk av et utvidet læringsrom gir de tid og muligheter til å bli kjent med elevene sine på en bedre måte, spesielt knyttet til ikke-faglige temaer som fritid og interesser. Tid som er etterlengtet i en hektisk hverdag i klasserommet, der rutiner og organisering kan hindre en god relasjonsbygging mellom lærer og elev. Uteskole oppleves av lærerne som en motsats til denne travle hverdagen, en arena der man både får tid og tar seg tid til de viktige samtalene. I materialet kommer det frem hvordan lærerne føler seg tilgjengelige for elevene til enhver tid i uterommet, de er alltid fysisk til stede. I motsetning til klasserommets hverdag der det er skifte av timer, klasser, inspeksjoner, pauser og plikter, er lærerne alltid «på» i det utvidede læringsrom. De har en høy tilstedeværelse, noe studien viser at blant annet kan føre til de gode samtalene, samtalene som er med på å danne grunnlaget for de gode relasjonene til elevene. Den endrede og mer likeverdige dialogen og samhandlingen kan skape både tillit og gjensidig respekt, som igjen er grunnsteiner i en god relasjon.

Studien viser at uterommet oppleves som en mer naturlig og autentisk arena for samtaler som går på å dele erfaringer og tanker fra egne liv, samtaler som lærerne beskriver som unaturlige i klasserommet. Lærerne forteller at de snakker med elevene på et helt annet nivå, og at elevene oppsøker dem på eget initiativ for å fortelle historier fra eget liv. Lærerne mener slik deling av hverandres liv føles ut unaturlig i et klasserom, men i uterommet faller det seg mye mer naturlig. Det kan se ut til at dette gjelder både for elever og lærere. Det oppleves som om man kan være medmennesker i tillegg til å være lærer, og det å få muligheter til å vise omsorg og varme blir trukket frem som viktig i relasjonsbyggingen. Uterommet gjør at man som lærer får felles opplevelser sammen med elevene sine, og man kan mestre ting sammen. I tillegg gir uterommet mulighet for lek og humor mellom lærer og elever, og dette oppleves som veldig givende for begge parter. Selv om lærerne er klare regjledere og har tydelige forventinger til elevene, betyr ikke dette at de ikke kan være med i lek med elevene, tulle med elevene på en positiv måte og det å kunne slippe seg litt mer løs. Det er ikke to motsetninger det å enten ha klare regler og forventinger, eller det å kunne slippe seg mer løs og være medmenneske. Nei, det er to forhold som sammen kan skape grunnlaget for gode relasjoner med elevene. Et komplementært forhold mellom regler, forventinger, omsorg og engasjement.

Lærerne i min studie opplever at uterommet gir bedre rammer for å utvikle en lærer-elev relasjon preget av det Bru (2002, i Jordet, 2010) og Skaalvik & Skaalvik (2013) kaller emosjonell støtte, som igjen ligger nært opp til det Dufour & Marzano kaller en «Love affair». Lærernes kjærlighet til jobben og elevene, og det å være tilgjengelig for elevene, åpner opp for at lærerne kan bruke sine relasjons kompetanser på en optimal måte. Rammene tillater lærerne å kunne være medmennesker ovenfor elevene, og gi den varme og omsorg en god relasjon skal baseres på. I tillegg til å ha kunnskap, ferdigheter og ønsker knyttet til relasjonsdannelse, gir oppgaven et bilde av hvordan lærere føler at tiden til relasjonsbygging i en travel hverdag blir knapp, og at de trenger tid og rom for å kunne skape og opprettholde de gode relasjonene. Uterommet kan på denne måten gi lærerne de mulighetene de trenger og ønsker for å få vært medmennesker i en travel hverdag, medmennesker som får mulighet til å være tilgjengelige og tilstede for elevene.

Undersøkelsen belyser hvor viktig det er med samarbeid i kollegiet, og hvordan man må evaluere eget arbeid. I den sammenheng ble Argyris & Schöns teori om enkelkretslæring og dobbeltkretslæring sentral, hvordan skolen må være kritisk til egne handlinger og mål, og endringer må skje i systemet, ikke bare i enkle handlinger.

Materialet i sin helhet peker i retning av at bruk av et utvidet læringsrom styrker lærernes muligheter for å utvikle gode relasjoner til elevene, da det kan se ut til at bruk av et utvidet læringsrom kan gi lærerne rom og mulighet for å lykkes med å realisere det forskning viser at skal til for å være gode klasseledere og skape gode relasjoner til elevene

6.2 Noen siste tanker

Resultatene i denne studien indikerer at bruk av uteskole kan utfordre dagens resultatorienterte skole, og at det er uro for at dette kan gå på bekostning av en helhetlig dannelse av eleven slik som Læreplanen og formålsparagraf 1-1 legger opp til. Spørsmålet er om en sterkt resultatorientert skole kan stå i veien for arbeidet med å skape og opprettholde gode relasjoner til elevene? Dette kan gi oss et perspektiv det kan være viktig å ta med videre i tenkning om relasjonsbygging i skolen, om hvordan lærere trenger tid og rom for å bli kjent med hver enkelt elev, og hvordan arenaer utenfor klasserommet kan åpne opp for dette. Forskning på området finnes, men det er lite. Det trengs mer forskning som ser på uterommets viktighet og nødvendighet for læreres muligheter til å bygge og opprettholde gode relasjoner

til elevene sine. For lærere må ha kunnskaper og kompetanser om relasjonsledelse, men de må også få tid og rom til å ta i bruk disse! Tid og rom som den resultatorienterte skolen i dagens samfunn kanskje ikke tillater? Hvordan blir relasjonene våre til elevene påvirket om elevene til stadighet opplever å få høre fra læreren sin; Beklager, har ikke tid!?

Litteraturliste

Aasen, A.M. (2011). *Gutters opplevelse av sin skolesituasjon- noe skolen kan påvirke?* Padeia (1), s. 26-37.

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och refleksjon: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dahlgren, L.O. & Szczepanski, A. (1997). *Utomhuspedagogik: boklig bildning och sinnlig erfarenhet*. Linköping: Linköpings Universitet.

Dahlhaug Berg, G & Nes, K. (RED). (2010). *Tilpasset opplæring- støtte til læring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Dufour, R. & Marzano, R.J. (2011). *Leaders of learning*. Bloomington: Solution Tree Press.

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Oslo: Fagbokforlaget.

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

Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview* (2.rev. utg. ed.). København: Akademisk Forlag.

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (1996). *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskning*. I Holter, H. & Kalleberg, R. (Eds.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routeledge.

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

Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. (3.utg. ed.). Oslo: TANO.

- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax Forlag.
- Holter, H. (1996). *Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning*. I Holter, H. & Kalleberg, R. (Eds.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 9-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jordet, A.N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom: uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jordet, A.N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kleven, T.A. (RED), Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningintervjuet*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet. Mål og innhold i grunnskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. (St.melding. nr. 11.) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Marzano, R.J. (2011). Art and science of teaching / classroom management. Whose job is it? Educational leadership. (s. 85-86). Lokalisert på <https://www.sheltonschools.org/CAL/CommonCore/Shared%20Documents/The%20Art%20and%20Science%20of%20Teaching%20--%20Marzano/Classroom%20Management%20Whose%20Job%20Is%20It%20--%20Marzano.pdf>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Nordenbo, S.E. & Sivesind, K. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. [København]: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Danske Clearingshouse for Utdanningsforskning.

Petterson, T. & Postholm, M.B. (RED). (2003). *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rickinson, M. mfl. (2004). *A review of research on Outdoor learning*. London: National Foundation for Educational Research and King's College London.

Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skjervheim, H. (1996). *Deltagar og tilskodaer og andre essays*. Oslo: Aschehoug.

Tveit, K., Hjordemaal, F. & Kleven, T.A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.

Vedlegg:

Vedlegg 1 Intervjueguide.

Vedlegg 2 Informasjon fra Høgskolen i Hedmark

Vedlegg 3 Informasjon om deltagelse i undersøkelsen

Vedlegg 5 Samtykkeerklæring

Vedlegg 1. Intervjueguide

Intervjueguide med lærere i tilknytning mastergradsarbeid.

-Relasjoner i uterommet.

- Hvorfor driver du/dere med uteskole?
- Hva legger du i å ha god relasjon med elevene dine, og har du gode relasjoner syns du?
- Er det viktig for lærere å ha gode relasjoner med elevene? Hvorfor?
- Har du noen tanker om hva det er som gjør at du har gode (event. ikke så gode?) relasjoner til elevene?
- Hvordan påvirker bruk av et utvidet læringsrom relasjoner mellom lærer-elev slik du ser det?
- Tilfører uterommet andre muligheter for gode relasjoner enn klasserommet?
- Syns du at din rolle som klasseleder endrer seg ved å være ute? Blir den mer uformell og åpen enn ved å være inne?
- Hva tenker du om det utvidede læringsroms muligheter for varierte arbeidsmetoder, og hvordan tror du dette påvirker de ulike elevenes motivasjon?
- Er det noe som er vanskelig ved det å være utenfor klasserommet i undervisningen?



Høgskolen i Hedmark

Mastergrad i tilpasset opplæring

Anmodning om adgang til å innhente data i forbindelse med masteroppgave i tilpasset opplæring

I forbindelse med sitt masterstudium i tilpasset opplæring, trenger våre studenter mulighet til å komme ut i skoler og barnehager eller andre institusjoner for å samle inn empirisk materiale til sin masteroppgave. Det er ingen forpliktelser for vedkommende skole eller barnehage mht. veiledning eller lignende. Datamaterialet vil bli anonymisert før det brukes som del av studentens masteroppgave. Ingen informasjon skal således kunne tilbakeføres til bestemte barnehager, skoler eller andre institusjoner, heller ikke til enkeltpersoner. Resultatene vil videre bli behandlet konfidensielt, og ingen funn vil bli publisert offentlig med mindre de involverte partene har gitt sin tillatelse. Alle studentene skal søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste om tillatelse til å få gjennomføre sin undersøkelse, slik at etiske og andre hensyn er ivarettatt i henhold til lov og forskrifter.

Bakgrunn:

I alle sentrale utdanningspolitiske dokumenter siden grunnskoleloven og spesialskoleloven ble slått sammen til én lov for alle barn er tilpasset opplæring nedfelt som et viktig prinsipp. Likeledes går myndighetene inn for inkludering som et overordnet prinsipp. Rammeplanen for barnehagen gjenspeiler også disse grunnprinsippene.

Evalueringer av læreplanreformene har avdekket et klart behov for lærere og skoleledere som behersker tilpasset opplæring og inkludering. De politiske myndighetene foreslår en bred satsing for å sikre dette. I Kunnskapsløftet (*Kultur for læring*) konkluderes det med at særlig den *praksisrelaterte* og *profesjonsorienterte* kompetansen må styrkes i skolene. For at lærere og ledere skal kunne utvikle bedre beherskelse av tilpasset opplæring og inkludering i praksis

og teori, er det behov for *forskningsbasert* kunnskap. Dette fordrer både teori- og fagutvikling på fagfeltet.

Gjennom sitt *masterstudium i tilpasset opplæring* ønsker Høgskolen i Hedmark å ta opp utfordringen med å utvikle en praksisbasert kunnskap og en lærerkompetanse som samtidig er forskningsbasert. Særlig studentenes masteroppgaver vil gjøre at studiet kan bidra til fag- og kompetanseutviklinga på feltet. Slik kan masterstudiet også gjøre lærerutdanningsinstitusjonene bedre rustet til å drive annen kvalifisering på feltet.

For at dette skal lykkes er imidlertid høgskolen avhengig av et tett og forpliktende samarbeid med praksisfeltet. Gjennom hele studiet er det lagt til rette for at studentene i nært samarbeid med skoler og barnehager skal få utvikle evnen til å samle data, presentere sine resultater og utvikle kritisk, faglig forankret refleksjon over resultatene. Slik skal både kunnskapsaspektet, ferdighetsaspektet og holdningsaspektet ved tilpasset opplæring utvikles til en mest mulig integrert og personlig forankret kompetanse.

I denne sammenhengen er det av helt avgjørende betydning at studentene får anledning til å samle inn og analysere gode eksempler.

Høgskolen i Hedmark håper med dette at Deres institusjon vil stille seg positivt til at studentene får adgang til å gjøre sitt forskningsarbeid hos dere. Den enkelte student vil gjøre nærmere rede for sitt bestemte fokus og sin nærmere avgrensede problemstilling samt metoder for datainnsamling. Eventuelle spørsmål kan rettes til undertegnede eller til studentens hovedveileder.

Hamar 06.02. 2014



Thor Ola Engen
Professor i pedagogikk / leder for masterstudiet i tilpasset opplæring
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Tlf 62517707
thor.engen@hihm.no

Vedlegg 3. Informasjon om deltagelse i undersøkelsen.



Høgskolen i Hedmark

" Relasjoner i et utvidet læringsrom" – masteroppgave i tilpasset opplæring. Orientering til lærere og skole.

Å bruke skolens omgivelser som ressurs i opplæringen viser seg å kunne ha effekt på elevenes læringsutbytte, og ved å bruke kropp og sanser understøtter eller styrker man elevens tilegnelse av det faglige innholdet. (Jordet, A. *Klasserommet utenfor*. 2010). Jeg vil i min masteravhandling sette fokus på relasjoner i uterommet, relasjoner mellom elev og lærer. Jeg vil se etter hvordan relasjoner endres når man har undervisning ute, og hvordan lærerne ser på sin rolle som klasseleder i uterommet.

I tilknytning til min forskning vil jeg observere uteskoledager, der fokus vil være på lærernes klasseledelse og samhandling med klassen. Jeg skal ikke ha fokus på enkeltelever, men se 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.

Jeg vil i etterkant av observasjonene gjennomføre intervjuer med dere lærere, der jeg spør om det jeg har observert på uteskolen, og komme med spørsmål knyttet til bruk av utvidet læringsrom, klasseledelse og relasjoner. Intervjuene vil bli gjennomført når det passer best for dere. Observasjonen og intervjuene er helt frivillig, og man kan trekke seg uten grunn før, under og etter forskningen. Dere vil også kunne få tilgang til det ferdige materiell underveis og i etterkant.

Bruk og beskyttelse av data

- Undersøkelsen vil ikke være rettet mot enkeltelever eller enkeltlærere, men mot opplæringen generelt og samhandlingen mellom lærere og elever og elevene imellom.
- Forsker er underlagt taushetsplikt og data behandles konfidensielt.
- Det vil bli brukt taleopptager / diktafon under intervjuet, og dette opptaket og transkriberingen vil bli slettet innen 1.8.15. Det samme gjelder notater.
- Det vil ikke registreres og formidles opplysninger i rapportering fra prosjektet som er mulig å føre tilbake til enkeltpersoner. Dette gjelder personlig informasjon som navn, alder, kjønn og sted.

Har du spørsmål, ta kontakt med meg på mail. Tusen takk for at jeg får lov til å bli med dere ut i skogen, og for at jeg får intervju dere i etterkant. Det setter jeg veldig stor pris på.

Ida Melby

Masterstudent, Høgskolen i Hedmark

malnesmelby@hotmail.com

Vedlegg 4. Samtykkeerklæring.

Samtykkeskjema.

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

Navn: _____

Sted: _____

Dato: _____

Veileder masterstudent: Arne Jordet. Høgskolen i Hedmark. Arne.jordet@hihm.no

Mvh

Student master i tilpasset opplæring, Høgskolen i Hedmark.

Ida Melby

malnesmelby@hotmail.com