DET UTVIDETE LÆRINGSROMMET

Hallvard Kjelen (red.)



FAGBOKFORLAGET

DET UTVIDETE LÆRINGSROMMET

Hallvard Kjelen (red.)

DET UTVIDETE LÆRINGSROMMET

FAGBOKFORLAGET

Copyright © 2015 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved

ISBN: 978-82-450-2709-9
ISBN (trykt): 978-82-450-1854-7

Tilrettelagt for e-bok: John Grieg, Bergen

Forsidedesign ved forlaget
Forsideillustrasjon: © Hans Petter Sørensen –
www.faroutfocus.no

Boken er utgitt med støtte fra Høgskolen i Nesna.

Spørsmål om denne boken kan rettes til:
Fagbokforlaget
Kanalveien 51
5068 Bergen
Tlf.: 55 38 88 00 Faks: 55 38 88 01
e-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Materialet er vernet etter åndsverkloven.
Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarfremstilling
bare tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med Kopinor.

Føreord og takk

Antologien *Det utvidete læringsrommet* speglar noko av breidda av forskings- og utviklingsarbeidet som har vore gjennomført ved lærarutdanninga og barnehagelærarutdanninga ved Høgskolen i Nesna[1] (HiNe) gjennom mange år. Lærarutdanningane ved HiNe har solide tradisjonar for å bruke og utvikle praktisk-estetiske arbeidsformer og for å ta i bruk utvida rom for læring. Denne antologien gjev mange døme på dette arbeidet.

Vi trur at denne antologien presenterer nokre viktige røyster i samtalen om undervisning og utdanning nettopp no. Fleire av bidraga i denne boka kan lesast i lys av den pågåande politiske diskusjonen om kva slags læring skulen skal gje. Antologien gjev nokre svar på kva som kan gje den djupe læringa som Ludvigsen-utvalet diskuterer, og han gjev nokre svar på kva som skal til for å skape ei motiverande, praktisk og variert undervisning slik til dømes Utdanningsdirektoratets ungdomstrinnssatsing skal leie til.

Det utvidete læringsrommet er relevant for studentar og lærarar i lærarutdanningane, lærarar i barnehage, grunnskule og vidaregåande skule, skuleforskarar og alle som er interesserte i undervisning og læring.

Ein stor takk til dosent Elsa Løfsnes som tok initiativet til antologien og leidde prosessen på eit tidleg stadium. Utan hennar engasjement ville ikkje antologien vorte noko av. Takk til forlagsredaktør Roald Valle ved Fagbokforlaget som hadde tru på prosjektet og har gjeve viktige innspel i heile prosessen. Takk til Høgskolen i Nesna som har støtta prosjektet økonomisk. Ein stor takk går òg til alle kapittelforfattarane. Samarbeidet har vore svært gjevande og lærerikt for redaktøren, og saman har vi utforska eit utvida læringsrom frå mange ulike innfallsvinklar.

Bleikvasslia, november 2015
Hallvard Kjelen

---

1 Fra 1. januar 2016 er Høgskolen i Nesna en del av *Nord universitet*, sammen med Universitetet i Nordland og Høgskolen i Nord-Trøndelag.

Innhold

KAPITTEL 1 UTVIDET LÆRINGSROM 13
Elsa Løfsnæs, Hallvard Kjelen

Bakgrunn for målsettingen om utvidet læringsrom 13
Begrepet læringsrom og intensjoner for utvikling 16
Læringsrommet forstått i et utvidet perspektiv 19
Læringsrom, faglig egenart og helhetlig læring 21
Antologiens oppbygging 22
Referanser 25

DEL 1 Allmenndidaktiske og fagdidaktiske innganger til det utvidede læringsrommet 29

KAPITTEL 2 DRAMATURGI I UNDERVISNING OG LÆRING 31
Tor-Helge Allern

Innledning 31
Dramaturgi 35
Verbalspråkets og bildets logikk 36
Dramaturgibegrepet i norsk skoleforskning 40
Dramaturgiske modeller 41
Det strukturelle aspektet i dramaturgi 44
På sporet av dramaturgiske tilnærminger i skolen 47
Triangulær didaktikk 49
Forsøk med triangulær didaktikk 50
Avslutning 54
Referanser 56

KAPITTEL 3 EN REISE – FRA TROLLET I KREMS TIL PER I VERDENSROMMET 59
Anne-Lise Wie, Pauliina Heiskanen, Maria Wannerer

Bakgrunnen for prosjektet 60
Prosjektet fra *Kirchliche Pädagogische Hochschule Krems* 63
Prosjektet på Høgskolen i Nesna 65

Kulturmøtet 68
Videreføring av ideer fra prosjektet – Per i verdensrommet 69
Tid og rom 72
Konklusjon 75
Referanser 76

KAPITTEL 4 ASFALTENS PARADIS 77
Solveig Fretheim

Innledning – «hands-on-experiences» 77
Kunnskapsløftets broer – eller underganger? 79
Asfalt – en grunn for sanselig opplevelse 80
Meiseveien 11 – «asfaltens paradis» 82
Paradisstredet 84
Sanglekplassen 85
Stroll, stomp, hiphop og rapp 87
Revitalisering og renovasjon 89
Tjue timers asfaltarbeid – på akkord med grunnleggende ferdigheter? 90
Referanser 92

KAPITTEL 5 GEOCACHING SOM ENGELSKFAGLIG METODE I DET KONTEKSTUALISERTE LÆRINGSROMMET 95
Patrick Murphy

Fra kunnskapskonsum til kunnskapsproduksjon og kommunikasjon 99
Konklusjon 108
Referanser 109

KAPITTEL 6 BRUK AV LOKALE LÆRINGSRESSURSER I SAMFUNNSFAGUNDERVISNINGEN PÅ HELGELAND 111
Morten Medià

Bakgrunn og forskning på feltet 111
Bakgrunn, hovedfunn og det utvidede læringsrommet 111
Bakgrunn 112
Mulige fordeler med lokale læringsressurser 115
Problemstillinger 116
Metode og bakgrunnsvariabler 116
Metodevalg, bakgrunnsvariabler, verktøy og metodekritikk 116
Bakgrunnsvariabler 117
Bruk av lokale læringsressurser på Helgeland 118
Bruk av LLR i samfunnsfag og elevrespons 118
Kartlegging av LLR i kommune og skole og tilrettelegging LLR i samfunnsfag 120
Flerfaglig samarbeid og bruk av lokale læringsressurser 121
Begrensninger for bruk av lokale læringsressurser i samfunnsfag 121
Hvilke lokale læringsressurser brukes i samfunnsfagundervisningen? 123

Hvilke kilder har de faglige oppleggene i samfunnsfag som bruker lokale læringsressurser? ... 124
Drøfting av hovedfunnene i spørreundersøkelsen ... 125
Bruk av lokale læringsressurser og elevrespons ... 125
Begrensninger for bruk av lokale læringsressurser ... 126
Hvilke lokale læringsressurser brukes i samfunnsfag på mellomtrinnet og ungdomstrinnet? ... 127
Metoder og kilder for bruk av lokale læringsressurser ... 128
Troverdighet, representativitet og implikasjoner ... 129
Referanser ... 131

KAPITTEL 7 Å LÆRE AV Å VÆRE I ROLLE. DET EKSISTENSIELLE ASPEKTET I FIKSJONER OG ROLLESPILL ... 133
Tor-Helge Allern

Innledning ... 133
Eksistensiell og representerende spillemåte ... 136
Estetiske læreprosesser ... 140
Alternativ bruk av klasserommet ... 142
Fordøyelsesfabrikken – naturfag på 3. trinn ... 142
Kombinasjonen klasserom og andre av skolens rom ... 144
Galilei og inkvisisjonen – Samfunnsfag og RLE på 7. trinn ... 144
Bruk av rom utenfor skolen tilpasset læreprosessen ... 147
Holocaust – 10. klasser i Rådhusets lagerrom ... 147
Bruk av rom spesielt egna for temaarbeid ... 154
LAIV om Nord-Norge og 1814 på Belsvåg gård for 10. klasser ... 154
Vurdering ... 159
Spaden – «det lille i det store» ... 161
– et dokumentarisk drama med dramastudenter og elever i videregående skole ... 161
Gjennomføring ... 165
Sammenfatning ... 168
Referanser ... 169

KAPITTEL 8 ROLLESPEL OG PROFESJONSETIKK I EIT UTVIDA LÆRINGSROM ... 171
Marian Børli Sivertsen

Rollespela ... 172
Rollespel som arbeidsform for å utvide eit læringsrom ... 174
Kva er det for ein kunnskap ein treng som lærar? ... 178
Eit utvida læringsrom ... 180
Konklusjon ... 182
Referansar ... 182

KAPITTEL 9 BRUK AV STRUKTURERT DRAMA FOR Å HJELPA ELEVAR TIL Å FORSTÅ FYSIKK 185
Johannes Tveita, Frode Henanger

Innleiing 185
Den kinetiske partikkelmodellen 186
Bruk av strukturert drama for å hjelpa elevane til å forstå partikkelmodellen 187
Væske 189
Fast stoff 190
Forsøk med fast stoff og dramatisering av forsøka 191
Den beste måten å læra på er å undervisa. Bruk av forklaring som metode 191
Bruk av partikkeltenkinga til å forstå den fysiske verda rundt oss. Modellen og kvardagen til elevane 192
Fleire undervisningsmetodar 193
Erfaringar med undervisningsopplegget med den kinetiske partikkelmodellen 194
Elektronmodellen for elektriske kretsar 194
Dramamodell for elektriske kretsar 195
Undervisningsopplegget med elektriske kretsar 197
Erfaringar med bruk av dramamodellen for elektrisitet. Vidareutvikling av metodane 198
Brukar lærarar som har erfart dramametodar på høgskolen, desse metodane i si eiga undervisning? 198
Avslutning 199
Referansar 200

KAPITTEL 10 TVERRFAGLIG SNØPROSJEKT I LÆRERUTDANNINGEN 203
Karin Stoll, Wenche Sørmo, Mette Gårdvik

Sammendrag 203
Bakgrunn for prosjektene 204
Erfaringsbasert læring i et utvidet læringsrom i lærerutdanningen 204
Snøforming i undervisning 205
Prosjektutvikling og gjennomføring 208
Prosjektutvikling 208
Prosjektgjennomføring 208
Teoretisk innføring 208
Praktiske oppgaver 209
Dokumentasjon og prosessevaluering 210
Kvalitativ kasusstudie 210
Funn 211
Deltakelse i prosjektene 211
Observasjoner om naturfaglig innføring og praktisk tilnærming til formingsmaterialene snø og is 212
Observasjoner av studentenes erfaringer med skaperprosessen 214
Funn i bloggene 217

Studentenes erfaringer og opplevelser 217
Om det praktiske arbeidet 218
Om samhandling i gruppen 219
Evaluering – utvikling av lærerrollen 221
Oppsummering av observasjonen etter studentenes praksisperiode 222
Refleksjon og konklusjon 222
Referanser 223

DEL 2 Studenters læring i et utvidet læringsrom 227

KAPITTEL 11 Å REISE I EIN STOL: LITTERATURUNDERVISNING OG OPNING AV ROMMET 229
Hallvard Kjelen

Skjønnlitteratur og danning 230
Litterær kompetanse 232
Omgrepet litterær kompetanse 233
Litterær lesing – kjensler og kognitive prosessar 236
Korleis står det til med litteraturundervisninga i Norden? 238
Opning av rommet? 242
Referansar 242

KAPITTEL 12 STUDENTENES OPPLEVELSE AV INTEGRERT TEORETISK OG PRAKTISK LÆRING I REGIONBASERT STUDIEMODELL 245
Elsa Løfsnæs

Innledning 245
Teori 248
Metode 253
Dataframstilling 254
Betydningen av å arbeide med teorier om læring tidlig i studiet 255
Betydningen av tilrettelegging for integrert teoretisk og praktisk læring 256
Motivering til egen innsats 257
Betydningen av egen innsats i studiet 257
Betydningen av diskusjon med medstudenter 259
Betydningen av studiet for personlige forutsetninger for lærerrollen 259
Opplevelse av videoundervisning kontra campusundervisning 260
Drøfting 261
Oppsummering og konklusjon 264
Referanser 266

KAPITTEL 13 KLASSELEDELSE OG VOKSNES LÆRING 269
Nuno Farbu Pinto, Inger Lise Valstad

Innledning 269
Voksnes læring 271
Hva er god klasseledelse? 273
Støttende relasjoner 274
En positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse. (Udir, 2015) 274
Struktur og regler 278
Struktur, regler og rutiner er virkemidler for å fremme læring og trivsel på skolen 278
Læringskultur 282
En positiv læringskultur oppmuntrer til læring. Elever må oppleve at det er lov å prøve og feile, og å gjøre sitt beste på skolen 282
Motivasjon og forventninger 284
Elever blir motiverte av å mestre. Læreren må ha tydelige positive forventninger til elevenes faglige og sosiale utvikling og støtte dem i læringsarbeidet. 284
Avsluttende oppsummering 287
Referanser 289

KAPITTEL 14 UTDANNING SOM ETISK ERFARING: Å BLI TIL FOR DEN ANDRE OG SEG SELV 293
Barbro Fossland

Innledning 293
Empirisk utgangspunkt, metode og forskningsspørsmål 294
Fra selvdanning til etisk danning 295
Å berøres av noe utenfor seg selv 298
Å bli til gjennom relasjonen til den andre 299
Kan etisk ansvarlighet planlegges for i utdanning? 300
Referanser 303

KAPITTEL 15 OPPSUMMERING 305
Elsa Løfsnæs, Hallvard Kjelen

Referanser 309

FORFATTEROMTALER 311

1

Utvidet læringsrom

Elsa Løfsnæs, Høgskolen i Nesna
Hallvard Kjelen, Høgskolen i Nesna

Bakgrunn for målsettingen om utvidet læringsrom

Artiklene i denne boka tar alle utgangspunkt i begrepet «utvidet læringsrom». Flere av artiklene skildrer undervisningsopplegg og undervisningsformer som utfordrer tradisjonelle forståelser av skolens eller læringens rom. Læringsaktivitetene som beskrives, har gjerne som siktemål å gi både en kognitiv, en kroppslig og en følelsesmessig erkjent læring gjennom en utvidelse av rommet som læringen foregår i. Med *utvidet læringsrom* forstås det rom for individualisert meningsskaping som undervisningsoppleggene gir. Undervisningsoppleggene har didaktisk tilrettelegging som sentralt utgangspunkt og har som siktemål å gi dem som skal lære, en opplevelse av å bli berørt på et plan og i en sammenheng som gir mening for den enkelte student eller elev.

De fleste artiklene i boka er utprøvd på lærerstudenter. Noen artikler er basert på forskings- og utviklingsarbeid som er gjort i samarbeid med lærere i grunnskolen. Artiklene eksemplifiserer hvordan begrepet utvidet læringsrom på ulike måter kan forstås som praktisk og erfaringsorientert utgangspunkt for læring. Som eksempler på metodebruk og perspektiver på læring har undervisningsoppleggene overføringsverdi til grunnskole og videregående skole så vel som til undervisning på andre utdanningsnivåer.

Lange tradisjoner med lærer- eller lærebokstyrte undervisningsformer gjør at behovet er til stede for flere eksemplifiseringer av læringsformer som kan gi utvidet rom for læring. Lærerstudenter har gjennom flere år klaget på at

undervisningen i for stor grad blir rettet mot kognitiv tenkning (Opstad, 2010). Utdanningen er blitt beskrevet som en kognitivistisk modell for læring, en overlevering av definert kunnskapsinnhold (Heggen, 2010). Studentene ønsker å få erfaringer som kan gi dem ideer for opplegg i grunnskolen. Det er vist til manglende helhetlig sammenheng mellom den akademiske kunnskapen og den kunnskapen som trengs i yrkesfeltet (Hiim, 2003; Mæhre og Vestly, 2012; Solstad, 2010), og lærerutdanningene har fått kritikk for ikke å forberede studentene godt nok på den virkeligheten de møter i skolen (Gregersen og Tiemensma, 2007).

Det er også stilt spørsmål ved sammenhengen mellom kvalifisering i utdanning og yrke (Damsgaard og Heggen, 2010). Den kvalifikasjonsrelevante kompetansen er de kompetansene som i første hånd er relevante for at studentene skal stå til eksamen og bli formelt kvalifisert til profesjonen (Nygren, 2004). Yrkesrelevante handlingskompetanser er de kompetansene som trengs for å kunne tilrettelegge for læring i læreryrket. I profesjonsutdanningenes offisielle retorikk og formål skal de kvalifikasjonsrelevante kompetansene i størst mulig grad sammenfalle med de yrkesrelevante kompetansene (KD, 2010). Lærerutdanningen må også gi studentene erfaringer med slik undervisning som de skal praktisere i yrket (Hefendehl Hebeker, 1998). Dette er mål som det i dag strebes mot, men som trenger et tilfang av ideer og perspektiver.

Lærerstudentenes undervisning oppleves meningsfull når den oppleves verdifull både for egen læring og for den overføringsverdien undervisningsperspektivene kan gi for undervisning i grunnskolen. Læring bygger på erfaringer og forestillingsbilder for videre erfaringer (Wittek og Bratholm, 2014). Slik forenes teoretisk og praktisk forståelse. I retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene framheves at det skal arbeides for en integrert teoretisk og praktisk læring (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Grunnskolen har også vært anklaget for ikke å utvikle de kompetansene som elevene trenger for å mestre utfordringer i endring (Ulvik, Ulltveit og Telhaug, 2002). Det er fortsatt lite variasjon i grunnskolens undervisnings- og læreprosesser, og det rapporteres om en dreining mot større vektlegging av individuelt arbeid (Haug, 2006; Nordahl, 2012). Haug (2003) oppsummerte i synteserapporten fra evalueringen av Reform 97 at lærere var tilbaketrukne og lite intervenerende, og at de i for stor grad hadde overlatt arenaen til elevene og deres initiativ. Ludvigsen-utvalget anbefaler en utvikling av skolen og av skolefagene som legger til grunn et bredt kompetansebegrep, som både

omfatter «kognitive og praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell læring og utvikling» (NOU, 2015: 8, s. 9). Utvalget påpeker at skolen bør bidra til at elevene lærer å utforske og skape, og den betydningen det har for den enkelte og for samfunnet at elevene lærer å kommunisere, samhandle og delta. Dette er også avgjørende for å skape et godt læringsmiljø i skolen. Et slikt bredt kompetansebegrep forutsetter lærere som tilrettelegger læreprosesser som involverer mange forskjellige elementer. Ludvigsen-utvalget legger også vekt på at skolen i større grad må vektlegge dybdelæring. For å sikre at dybdelæring skal skje, må læreren legge opp til varierte læringsaktiviteter (ibid.).

Som mål for grunnskolen har læreplanene i hele etterkrigstiden tegnet et bilde av en virkelighetsnær undervisning der eleven er aktivt utforskende i sitt nærmiljø. Aktivitetsprinsippet inngikk allerede i Normalplanen av 1939. Men de siste årenes skoleforskning viser at vi ennå har langt igjen for å oppfylle et slikt læringsmål (Allern og Sæbø, 2010; Bachmann og Haug, 2006; Danielsen, Skaalvik, Garmannslund og Viblemo, 2009; Nordahl og Sunnevåg, 2008). Ungdomstrinnsatsingen (Udir, udat.) er et eksempel på ønsket om videre utvikling av undervisningsorganisering og forståelse av læringssammenhenger. Som grunnlag for aktiv læring har ideen om å flytte deler av opplæringen ut av klasserommet, som Jordet (2010, s. 14) påpeker, kommet under press.

Et UNESCO-støttet forskningsprosjekt publisert i boka *WOW-faktoren* (Bamford og Espeland, 2008), viser at elevaktive og kreative læringsformer er gunstige for helhetlig læring i alle fag. Men rapporten viser også at om lærere har for dårlig kompetanse i slike arbeidsformer, kan de fungere mot sin hensikt. Universiteter og høyskoler har dermed et ansvar for å utvikle lærerutdanninger som i større grad gir lærere denne typen kompetanse. Denne boka kan leses som et bidrag til en slik utvikling.

Det stilles i dag også skjerpet krav om målrettet kunnskapsutvikling i barnehagen. Hvordan denne kunnskapsutviklingen skjer, er avgjørende for resultatet. Med hensyn til forståelse av balanseganger når det gjelder helhetlig utvikling, har skole og barnehage en del sammenfallende utfordringer. For å mestre denne utfordringen trengs det i tillegg til overordnete perspektiver på barnas og elevenes behov og tilpassete målsettinger handlingsrettete ideer om hvordan disse målsettingene kan forsøkes nådd.

Undervisningsopplegg som har gitt et utvidet læringsrom, er nok blitt utprøvd av mange på alle utdanningsnivåer, både i det tradisjonelle klasserom-

met og i klasserommet utenfor. Som Kvalbein (2004) viser til, vektlegges det også i lærerutdanningen å trekke paralleller fra studentenes undervisningsformer til grunnskoleundervisning. Han viser også til at lærere framhever at lærerstudentene indirekte lærer didaktikk gjennom de undervisnings- og læringsformene de selv erfarer.

God læring dreier seg på alle utdanningsnivåer om meningsfulle erfaringer som grunnlag for videre læring (Sæverot, 2011). Ved å flytte deler av undervisningen ut av klasserommet, til de mange læringsarenaer vi finner i skolens omgivelser, vil læreren på alle utdanningsnivåer få et større repertoar å spille på. Læring utenfor det tradisjonelle klasserommet gir økte muligheter til aktiv læring. Som Merleau-Ponty påpeker (Marratto, 2012), gir kunnskap som er kroppslig erfart, et dypere kunnskapsnivå. Fysisk aktivisering og sanseopplevelser gjør undervisningen helhetlig kroppslig og følelsesmessig forankret. Goleman (1995, s. 31) konstaterer at følelser og tanker påvirker hverandre gjensidig, at følelsene er viktige for fornuften og rettleder de beslutningene som tas. Han sier at intellektet kan ikke fungere godt uten følelsesmessig tilknytning.

Undervisningens kompleksitet framheves gjennom at det utvidete rommet for læring forstås både som «klasserommet utenfor» (Jordet, 2010) og den individualiserte mening som undervisningen må gi for at det skal kunne være tale om utvidet læring. Individualisert mening kan det tilrettelegges for på mange måter. Denne antologien gir forskjellige eksempler på hva begrepet utvidet læringsrom kan innbefatte. Alle læringsaktivitetene som beskrives og analyseres, har som siktemål å gi en kognitiv, erkjent læring gjennom en utvidelse av rommet som læringen foregår i.

Begrepet læringsrom og intensjoner for utvikling

Begrepet læringsrom kan forstås på flere måter. På den ene siden kan vi tale om «klasserommet utenfor» (Jordet, 2010), som dreier seg om å flytte undervisningen bort fra det tradisjonelle klasserommets fire vegger. Dette rommet for læring gir muligheter til erfaringstilknyttet undervisning i omliggende fysisk og sosialt miljø og hverdagsliv. Undervisning utenfor det tradisjonelle klasserommet kan ha mange betegnelser, som «uteskole», «bruk av nærmiljøet», «lokalorientert undervisning» osv. Ved å flytte undervisning ut av det

tradisjonelle klasserommet får den som skal lære, aktivisert flere av sine evner og får flere innganger til lærestoffet. Bruk av kropp og sanser skal understøtte eller styrke den enkeltes tilegnelse av det faglige innholdet.

Når undervisningen flyttes ut av det tradisjonelle klasserommet, inviteres også de som skal lære, lettere til fysisk aktivitet, noe som kommer taktile og kinestetiske læringspreferanser til gode (Dunn og Griggs, 2004). Fysisk aktivitet ivaretar også helsemessige målsettinger. Undervisningen kan gi økt rom for helhetlig utvikling i livsnær og relevant samhandling. Varierte intelligenser utnyttes, slik som for eksempel kroppslig/kinestetisk intelligens og evnen til å orientere og bevege seg i rommet, altså en visuell/romlig intelligens (Gardner, 2006). Ved å ta i bruk den virkelige verdenen utenfor det tradisjonelle klasserommets fire vegger gjøres erfaringsdannelsen til en integrert del av opplæringen (Jordet, 2010). Når de som skal lære og lærer videre, samtaler om felles erfaringer, gis det flere knagger å henge kunnskapene på. Slik oppheves det kunstige skillet mellom kroppslig og mental aktivitet.

Opphevingen av det kunstige skillet mellom kroppslig og mental aktivitet er et uttrykt mål for både læring i grunnskolen og den lærerutdanningen vi har gitt ved Høgskolen i Nesna.[2] Lærerutdanningen for 5.–10. trinn har en profil hvor aktivitet, et utvidet læringsrom, friluftsliv og helse står sentralt. Kjernefagene i lærerutdanningen tas ut i naturen eller nærmiljøet for en stedsbasert, aktiv og mangfoldig læring. Målet er å gjøre studenten i stand til å bli en lærer som kan møte framtidens utfordringer, en lærer som kan bidra til mer aktive og engasjerte barn og en bedre folkehelse. Lærerutdanningen for 1.–7. trinn har en profil med utvidet praksistilknytning og tverrfaglig samarbeid om undervisningsopplegg. Den utvidete praksistilknytningen med nær samhandling mellom fag og praksis, faglærere og praksislærere gir i seg selv et utvidet rom for læring. Det tverrfaglige samarbeidet åpner lettere for utnyttelse av «klasserommet utenfor».

I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen sies det: «Kort sagt, opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse» (LK06, s. 3). Det sies i læreplanen videre at hvis utdanningen skal fremme disse målene, kreves det

2 Høgskolen i Nesna er fra og med 01.01.2016 fusjonert med Universitetet i Nordland og Høgskolen i Nord-Trøndelag. Den fusjonerte institusjonen heter Nord Universitet.

en nærmere utdyping av verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver. Læringsplakaten påpeker også behovet for læring i det virkelige livet utenfor klasserommets fire vegger: «Skolen skal legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte.» Læring utenfor det tradisjonelle klasserommet kan bidra til en allsidig danning, skriver Jordet (2010). Danning er en prosess som involverer hele mennesket. Undervisning skal ikke bare fremme kunnskaper og akademiske ferdigheter, men også gi praktiske og estetiske erfaringer og etiske og miljømessige utfordringer.

Læreplanverket for grunnskolens framheving av kompetanser som endelig mål (LK06) peker også mot erfaringsbaserte læringsbaner. Gjennom erfaringer dannes spontane, dagligdagse eller empiriske begreper som sentrale utgangspunkter for videre læring (Vygotsky, 2001). Erfaringer er grunnpilarene i oppbygging av læringsbaner (Wittek og Bratholm, 2014). Undervisning som «treffer» den enkelte og bygger en meningsfull bro til dem som skal lære sitt eget hverdagsliv, vil derfor lettere oppleves som mer relevant og meningsfull. Slik styrkes den enkeltes individualiserte læring. Erfaringsdannelse er imidlertid en kontinuerlig prosess, som ikke har noen begynnelse eller ende. Begrep inngår i en gryende læringsprosess og er ikke tilegnet en gang for alle i en ferdig form.

Selv om praktisk erfaring er nødvendig i omsettingen av kunnskap til handling (Wells, 1999), trengs det dessuten en utdypet forståelse av det stadig økende teorigrunnlaget i samfunnet. Dewey (2009) ble assosiert med begrepet «learning by doing», men mente egentlig ikke at å lære ved å gjøre var nok. Dewey framhevet også betydningen av å gå til teorien og forstå erfaringene på et dypere plan. Slagordet «ansvar for egen læring» har ut fra erfaringer blitt sett i et mer nyansert perspektiv, og samspillet mellom lærer og elever omkring elevenes læring og læreprosesser er blitt framhevet (Hattie, 2013). Læreren er en viktig part i tilretteleggingen for meningsfull læring, men som Hattie (2013) viser til, er den viktigste komponenten i læreres repertoar hva de får dem som skal lære til å gjøre, ikke det læreren selv spesifikt gjør. Læreren tilrettelegger for læring, men den som skal lære, må selv konstruere hvilken personlig mening både erfaringer på førstehåndsnivå og formidlete erfaringer på annenhåndsnivå gir (Vygotsky, 2001). Erfaringsprosessen er en kontinuerlig spiral som uunngåelig innebærer en kobling mellom nåtid og fortid.

Læringsrommet forstått i et utvidet perspektiv

Utdanning har tre formål, individualisering, sosialisering og kunnskapsutvikling (Biesta, 2006). Den spontane, dagligdagse eller erfaringsbaserte læringen må gjøres til en integrert del av opplæringen, men gjennom at en lærer utfordrer forståelsen og krever videre utforsking og utdyping på et teoretisk plan, ivaretas den kunnskapsutviklingen som kreves på et overordnet plannivå. Slik utvikles en mer presis forståelse av hva erfaringen dreier seg om (Vygotsky, 2001). Undervisning har som siktemål å også utvikle de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kreves som samfunnsdeltaker, og dette krever en lærer som utfordrer den som skal lære, til kritisk teoretisering og refleksjon i en dialog eller nærmere utforsking (Biesta, 2006). Som lærer må en ha undervisningsintensjoner, men disse intensjonene må stå i relasjon til dem som skal lære sine muligheter til erfaringsbasert læring (Wittek og Bratholm, 2014).

Pettersen (2005) viser til at et bærende element i Deweys kunnskapsteori er prosjektet om å overskride ideen om at kunnskap er noe som er «inne i» mennesket, og handling er noe som er «der ute». Pettersen påpeker med henvisning til Løvlie at vi ikke får kunnskap, men at vi gjør erfaringer ved å etablere en ny kognitiv balanse der den tidligere er blitt forrykket.

Former for aktiv læring kan imidlertid også stimuleres innenfor det tradisjonelle klasserommet, for eksempel gjennom dramatiseringer, erfaringsutveksling, varierte former for bearbeiding av kunnskapsinnhold, dialog og drøftinger. Eksemplifiserte handlinger og symbolske representasjoner, som for eksempel måten å kommunisere på, inngår som en aktiv part når vi handler og samhandler. Som ledd i utviklingen av kunnskapsbaner blir begrep utviklet på bakgrunn av eksemplifiserte handlinger og symbolske representasjoner som medierende redskaper, det vil si tilgjengelige ressurser og hjelpemidler å støtte seg på både i handling og i tenking (Wittek og Bratholm, 2014). Sett i et sosiokulturelt perspektiv er alt vi foretar oss, medierte handlinger (Vygotsky, 2001). Hvert enkelt individ skaper seg selv i sosial samhandling og er helt avhengig av denne sosiale samhandlingen. Kulturelle ressurser og redskaper blir dermed helt sentrale når læringsbaner konstrueres. Når vi bruker disse ressursene og redskapene, drar vi veksler på den kunnskapen som ligger nedarvet i dem, og som utgjør en del av kunnskapsfeltets referanseramme, en ressursramme som for eksempel er helt nødvendig i lærerstudentenes læring mot profesjonell yrkesutøvelse.