

KAPITTEL 3

Eleven i fokus

Av Tove Anita Fiskum, Arve Thorshaug og Jon Arve Husby

Dersom vi skal ha elevene i fokus, er det viktig å kunne ta utgangspunkt i elevenes interesser og egeninitierte aktiviteter. Noe annet som er vesentlig når vi skal ha fokus på elevene, er å se på endringer i undervisningssituasjonen ut fra et elevperspektiv. En av utfordringene ved å satse på alternative læringsarenaer og alternative læringsmetoder er at elevene kan oppleve et nyhetsgap, det vil si et sprang fra den læringsituasjonen de er vant med, og over til den nye. Dette kan forstyrre elevenes mulighet til å konsentrere seg om temaene de skal arbeide med. For å hjelpe læreren til å håndtere nyhetsgapet best mulig, vil vi i dette kapitlet gjøre rede for en del grep som kan redusere nyhetsgapet. Samtidig vil vi komme inn på elevmangfoldet, fordi en bevissthet om elevenes ulikhet og unikhet er viktig, både for å skape interesse for fagene i skolen og for å bringe alle elever «trygt over nyhetsgapet».

Målet med å variere læringstilnærmingene er at skolen skal møte ulike læringsmål på en bedre måte. Dette forutsetter at elevene er mentalt til stede i undervisningen. For at elevene skal makte å være mentalt fokusert på de temaene vi tar opp i undervisningen, bør de ha interesse og motivasjon for det de skal lære noe om (se f.eks. kap. 9), i tillegg til at de må føle seg trygge i læringssituasjonen.

Elever som opplever utrygghet, klarer i mindre grad å ha fokus på faglige spørsmål. Trygghet er et grunnleggende behov som må være ivaretatt før de er i stand til å være helt til stede i selve læringsprosessen (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016; Maslow, 1987). Utrygghet kan innebære frykt og redsel. Eksempler kan være at en elev er engstelig for å bli mobbet når det blir friminutt, eller er redd for å gå hjem etter skolen

fordi det ikke oppleves trygt hjemme. Utrygghet kan også være mindre alvorlig, men likevel forstyrre elevens fokus ganske mye. Elever kan for eksempel være så spente på hva et undervisningsopplegg på det lokale kjøpesenteret innebærer, at de ikke klarer å ha fokuset på den faglige aktiviteten. Dette trenger ikke skyldes at de er redde for noe konkret. Det kan like gjerne være at de er usikre på hva som skal skje, og hva som forventes av dem. Skal de for eksempel spise lunsj på en av kafeene? Var det slik at de skulle ha med egne penger, og hva har de eventuelt lov til å kjøpe seg på egen hånd? Hva om en av elevene ikke har penger med seg? Selv om dette ikke nødvendigvis er store og alvorlige ting, vil det kunne ta fokuset vekk fra selve undervisningsopplegget. Mange kjenner vel ord-taket «liten tue kan velte stort lass». Slik er det også når vi skal starte på et undervisningsopplegg elevene ikke er vant med. Det er da nyhetsgapet oppstår, og det blir viktig å ta noen forholdsregler for å lykkes i ulike læringstilnærminger.

Et mål med varierte undervisningsopplegg er å aktivisere eleven på ulike måter. Vi ønsker at eleven skal bli aktivt deltakende i det faglige arbeidet, og undervisningen skal kunne skape interesse for det aktuelle temaet. Dette er også en viktig forutsetning for at eleven skal være «dønn til stede» i læringsprosessen.

Når det planlegges en engasjerende og aktiviserende undervisning, er det derfor av betydning å ta elevperspektivet. Elevmangfoldet er stort, og vi må erkjenne at elevenes forutsetninger for å takle endringer i lærings-situasjonen er svært ulike

Eleven

Elevene er ulike på mange vis. Litt forenklet kan vi si at det er to hovedretninger av faktorer som gjør elevene ulike. Disse to er biologi og tidligere erfaringer, eller sagt på en annen måte: arv og miljø. Når det gjelder de biologiske faktorene (arv), er vi ulike på flere vis. Vi har for eksempel ulike muligheter til å lære oss fysiske ferdigheter, fordi vi har ulike forutsetninger for blant annet fysisk utholdenhet og styrke. Biologisk er vi også ulike på flere vis, for eksempel i konsentrasjonsevne. Mange mener også at det er biologiske ulikheter som påvirker hvordan

vi spontant reagerer på glede og frustrasjon. Vi kan også være født med ulike diagnoser, og vi kan være mer eller mindre tilbøyelige til å motta læring.

Tidligere erfaringer og ervervet/lært kunnskap (miljø) gjør oss også ulike og unike. Tidligere erfaringer er alt det vi har opplevd. Det kan være både positivt og negativt. Dette omfatter alt fra erfaringer knyttet til den kulturen vi har vokst opp i, til det at vi har ulike erfaringer innenfor et tema, som for eksempel fjæra. Og noen elever har vokst opp i et hjem der det er vanlig å gå på tur, eller at det er vanlig å undre seg over det vi ser.

Alt som inngår i elevmangfoldet, kan ikke belyses i dette kapitlet. Vi vil derfor komme litt inn på hvordan tidligere erfaringer kan påvirke hva som fanger vår oppmerksomhet og vår interesse. Deretter vil vi komme inn på ulikheter knyttet til nettopp det å delta i uvante undervisnings-situasjoner. For øvrig vil det også bli mer om betydningen av tidligere erfaringer i kapittel 4, og det vil bli mer om det å skape interesse og motivasjon i kapittel 9.

Hver enkelt elev er et unikt individ med en unik sammensetning av kunnskap. I skolen har vi en tendens til å løfte fram den teoretiske kunnskapsformen som den viktigste. Innenfor teoretisk kunnskap ser vi at elever er ulike; de har blant annet sine styrker i ulike fag og temaområder. I skolen har vi oftest ikke så mye fokus på den praktiske kunnskapen, men det er jo slik at også innenfor denne kunnskapsformen er elevene minst like ulike. I skolen ser vi hvilke elever som er flinke i ulike aktiviteter i kroppsøving og svømming, kunst- og håndverksaktiviteter, mat og helse og musikk, men ser vi hvem som er flinke til å snekre olabil, dresere hund, delta i fjøsarbeid eller dramatisere?

En spesiell form for kunnskap er det vi kan omtale som *den tause kunnskapen*. Dette handler om det vi kan, men ikke helt klarer å uttrykke eller forklare. Et eksempel på taus kunnskap er at vi kjenner ansiktene til de omkring oss, men vi klarer ikke å forklare hva det er som kjennetegner hvert av ansiktene. Vi vet bare intuitivt hvem det er. Den tause kunnskapen er et resultat av interesser, kunnskaper og tidligere erfaringer. Dette påvirker blant annet hva vi ser, hva vi blir redde for, og så videre (Fiskum og Suul, 2014). Her er vi alle unike. Tenk bare på

hva enkelte elever intuitivt er redde for eller trekker seg unna. Dersom vi spør elever om hva de har lagt merke til i et miljø, vil de mest sannsynlig svare ulikt. Det er fordi våre interesser, erfaringer og kunnskaper gjør at vi både bevisst og intuitivt legger merke til forskjellige ting. Tenk deg en klasse på tur ved sjøen der noen legger merke til båter, noen ser fine steiner, mens andre kanskje legger merke til at det har vært sau på beite i området. Elevenes tause kunnskap styrer i stor grad hva de legger merke til. Dersom de etterpå forteller hverandre hva de har lagt merke til, vil de erfare at de har lagt merke til ulike ting. Ved å synliggjøre en del av elevenes tause kunnskap på denne måten kan læreren få mulighet til å bidra til anerkjennelse av den enkelte elevens kunnskap og erfaringer. For eksempel en elev som legger merke til at skogen de går gjennom, ganske nylig er ryddet for løvtrær, kan kanskje få fortelle om hvorfor han la merke til det. Kan hende har han vært med på slikt arbeid, og kanskje kan han fortelle om hvorfor skogeieren gjør dette arbeidet. Klarer vi å gripe noe av den tause kunnskapen på denne måten, får eleven anerkjennelse for en kunnskap vi til vanlig ikke løfter fram i skolen.

Vi mennesker er ulike, og det finnes mange teorier om personligheter, og disse er mer eller mindre basert på arv. Temperamentsteorien er en av disse, og denne teorien er en måte å vurdere individuelle ulikheter på (Thomas og Chess, 1977). Temperament handler ikke om sinneutbrudd, men om hvordan vi generelt opptrer i møtet med omgivelsene. Thomas og Chess deler temperamentet inn i ni dimensjoner. De ni dimensjonene er: *Rytmisitet* (gjelder i hovedsak bare de minste barna og ikke skoleelever), *Aktivitet*, *Tilegnelse eller unnvikelse*, *Tilpasning*, *Terskel*, *Intensitet*, *Humør*, *Uoppmerksomhet / Hvor lett det lar seg distrahere* og *Oppmerksomhetsspenn / Evne til å holde på med samme aktivitet over tid* (Thomas og Chess, 1977). Selv om alle disse ni dimensjonene er vesentlige med hensyn til hvordan elever fungerer i skolen, er det spesielt tre av dem som påvirker elevens evne til å møte nye læringssituasjoner. Dette er dimensjon for *Tilegnelse kontra unnvikelse*, *Tilpasningsdimensjonen* og *Dimensjonen for Oppmerksomhetsspenn / Evnen til å holde på med samme aktivitet over tid*.

Dimensjonen for Tilegnelse kontra unnvikelse dreier seg om elevens naturlige og første respons på nye stimuli, slik som ny mat, nye aktiviteter,

nye mennesker, nye steder, osv. (Thomas og Chess, 1977). Noen barn prøver nye aktiviteter med en gang, mens andre unngår nye og fremmede oppgaver, eller de ønsker å være tilskuer til å begynne med (Keogh, Pullis & Cadwell, 1982). En dimensjon som ligner på *Tilegnelsesdimensjonen*, er *Tilpasningsdimensjonen*. Tilpasningsdimensjonen sier noe om elevens evne til å gå inn i nye eller endrede situasjonsbetingelser. Her er det ikke fokus på hvordan barnet reagerer i starten, men hvor lett det etter hvert går inn i de nye betingelsene etter de første reaksjonene (Thomas og Chess, 1977). Den sier noe om barnets evne til å tilpasse seg nye miljøer og situasjoner (Keogh et al., 1982). Dette er på en måte et stadium etter *Tilegnelse kontra unnvikelse*.

Oppmerksomhetsspenn og *Evnen til å holde på med samme aktivitet over tid* dreier seg om hvor lenge eleven klarer å fokusere på en aktivitet. Den dreier seg også om elevens evne til å videreføre eller gjenoppta en aktivitet selv om det er andre aktiviteter som frister (Thomas og Chess, 1977). Dette er en viktig egenskap i skolen, men dersom elever har for mye av evnen til å holde på med samme aktivitet over tid, vil de kunne oppleve en del frustrasjoner ved avslutning av aktiviteter og overganger til nye aktiviteter.

Interesse og motivasjon

For at eleven skal være «koblet på» i læringssituasjonen, er det viktig at det skapes en viss interesse for det han skal lære om. Interesse gjør at han affektivt er mer observant og oppmerksom mot det han skal lære noe om. Det affektive er knyttet til følelser, og det er med på å styre vår bevissthet og oppmerksomhet mot noe (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964). Samtidig er det slik at det du ikke har noen som helst kjennskap til, er du heller ikke interessert i. Da må vi som lærere jobbe med å skape interesse hos elevene, noe kapitlene videre i denne boka vil kunne gi inspirasjon til.

Mange tema som elevene skal lære om, vil være ukjente for dem, og da er det viktig at læreren på en interessevekkende måte kan åpne døren på gløtt inn til det ukjente. Som lærer har du et mye bedre utgangspunkt for å undervise om for eksempel temaet sopp dersom elevene har erfaring

med å legge merke til sopp når de er ute på tur. Da har de sett ulike typer sopp, og kanskje også registrert at de vokser på spesielle steder. Elever med et slikt utgangspunkt vil etter at de har fått undervisning om temaet sopp, trolig se på sopp «med nye øyne», for eksempel begynner de kanskje å legge merke til hvilken sopp som vokser på de forskjellige stedene. Kunnskap, erfaring og interesser utgjør da sammen en positiv spiral for kunnskapsutvikling (Fiskum og Suul, 2014).

Nyhetsgapet

Nyhetsgapet (Orion og Hofstein, 1994) er forskjellen mellom det trygge og kjente klasserommet med de arbeidsmetodene elevene er vant til, og det som av elevene kan oppleves som den ukjente og kanskje utrygge nye læringssituasjonen. Dette kan representere en så stor overgang for mange elever at skiftet i læringsarena og/eller læringsaktivitet i seg selv vanskeliggjør læringen.

Teorien om nyhetsgapet (Orion og Hofstein, 1994) har i seg en påpekning av at denne forskjellen, eller dette «skiftet», er svært viktig å ta hensyn til når endringer i læringsaktiviteter oppleves som nytt for elevene. De fleste vil innse at det for elever kan eksistere et nyhetsgap mellom to ulike læringsarenaer, som klasserommet og et uteområde. Men det er også all grunn til å være bevisst på at nyhetsgapet også kan oppstå inne i klasserommet. Det kan oppstå som en følge av endringer i læringssituasjonen for elevene. For eksempel vil en ny organisering av elevene i klasserommet, sammenslåing av klasser eller grupper, bytte av lærer, endring i rutiner, deriblant innføring av nye læringsmetoder, kunne lage et nyhetsgap for elevene. Det vil si at når det skjer endringer i elevenes læringssituasjon som medfører at det trygge og kjente endres til noe som er ukjent og uforutsigbart, kan det oppstå et nyhetsgap. Et nyhetsgap vil derfor kunne oppstå når vi skal innføre læringsaktivitetene som presenteres i denne boka, slik som for eksempel arbeidsmetodene i matematikk som presenteres i kapittel 6 og kapittel 9. Elever som aldri har jobbet med utforskende/inquiry-based matematikk, og som blir bedt om å diskutere ulike løsningsforslag og framgangsmåter i en gruppe, vil kunne få utfordringer med det. De må først avvennes fra dette med å skulle

lete etter et riktig svar som de deretter kan sette to streker under. Det samme gjelder dersom noe skal utforskes uten at det finnes noen klare svar (se f.eks. kap. 12). Det må på en måte skje en «avskoling» før elever kan lære på måter som de ikke opplever som typiske i skolen (Miller og Twum, 2017). Miller og Twum mener at en slik «avskoling» kan ta flere måneder. Dernest må elevene lære seg å samarbeide i grupper og lytte til hverandres argumenter. Samtidig må de venne seg til nye måter å arbeide på. Det blir mye uvant i starten, noe som betyr at det er vanskelig å lykkes med en helt annerledes arbeidsmetode i matematikk i løpet av en uke. Dersom endringene i læringssituasjonen ikke er for store, vil de være overkommelige for de fleste elevene. Det vil si at ikke for mye bør endres samtidig, eller at de nye betingelsene gjøres forutsigbare for elevene.

Dersom større endringer gjøres, enten i omfang eller innhold, vil noen elever kunne oppleve usikkerhet som de tar med seg over i den nye læringssituasjonen. Dette kan få uheldige konsekvenser på elevenes læring. Samtidig kan noen elever uttrykke sin utilpasshet på måter som uroer resten av gruppa. For å unngå denne usikkerheten må læreren ta hensyn til nyhetsgapet. En lærer må på en måte bygge bro mellom den kjente og trygge læringssituasjonen og den nye ukjente. Her vil vi i større eller mindre grad finne igjen de tre dimensjonene som Orion og Hofstein (1994) har omtalt: den geografiske og logistiske dimensjonen, den psykologiske dimensjonen og den kognitive dimensjonen. Den geografiske dimensjonen vil ikke være aktuelt så lenge en bruker det samme klasserommet, men den logistiske delen vil fortsatt være med. Og den kognitive dimensjonen og den psykologiske dimensjonen vil det fortsatt i stor grad være nødvendig å ta hensyn til.

Den *kognitive dimensjonen* (Orion og Hofstein, 1994) kan reduseres når elevene forbereder seg faglig. Dette innbefatter både teoretisk og eventuelt også praktisk forberedelse. Dersom elevene skal gjøre registreringer, målinger eller innsamlinger, så er det en stor fordel at de på forhånd får gjøre seg kjent med metoder, teknikker eller utstyr de skal bruke. Dette gjør det lettere å etablere en trygghet som gjør dem forberedt til å gå løs på en større oppgave. Den teoretiske delen kan for eksempel være å få mulighet til å forberede seg på et tema de skal jobbe med i improvisasjon,

eller øke sin kunnskap innenfor et fagområde de skal jobbe utforskende med i naturfag.

Den geografiske og logistiske dimensjonen handler om hvordan det ser ut der de skal være, og hvordan elevene skal komme seg dit. I denne dimensjonen ligger også kjennskap til dagens program og hvilke fasiliteter de har på det nye området (Orion og Hofstein, 1994). Dersom vi skal gjøre omfattende endringer, må regler for oppførsel i den nye situasjonen innarbeides hos elevene. Om vi skal skifte læringsarena, må blant annet klasserommets vegger erstattes av mentale grenser som for eksempel setter grenser for hvor langt eleven kan bevege seg bort fra resten av gruppa (Jordet, 2010).

Enkelte elever kan være spesielt vare overfor hvordan andre elever opptrer når læringssituasjonen endrer seg og det ikke lenger er læreren som har det meste av regien. Dette er det viktig å være observant på i oppgavearbeid der elevene skal diskutere ulike løsninger som ikke nødvendigvis har klare svar, slik som det som presenteres fra matematikk i kapittel 6, fra naturfag i kapittel 11 og fra oppgavetyper som virkelig legger opp til at det ikke vil være et svar (kap. 12). I arbeidet med slike oppgaver er det behov for kjennskap og forutsigbarhet om hvordan elevene møter hverandres ideer og bidrag. Likedan vil det være vesentlig for tryggheten til å bli med i improvisasjon (kap. 5). Den nye læringssituasjonen kan ta vekk den trygge rammen de har med hensyn til forutsigbarhet på alle områder. Dette bringer oss over til den psykologiske dimensjonen:

Den geografiske og logistiske dimensjonen henger, som vi ser, tett sammen med den *psykologiske dimensjonen* (Orion og Hofstein, 1994). Innenfor en klasse er det normalt med stor variasjon med tanke på hvordan elevene takler endringer i læringssituasjonen. Noen har små eller ingen problemer med å håndtere endringer, mens andre kan ha store vansker med dette. For noen vil avklaringer med hensyn til for eksempel gruppedeling være veldig viktig. Likeledes kan avklaring av hvilke oppgaver som skal utføres, og tid til lek og fysisk aktivitet være viktig. En lærer som kjenner sine elever og har gode relasjoner til dem, vil kunne forutse hvilken type informasjon klassen og den enkelte elev vil ha behov for. Slik informasjon vil bidra til å tette nyhetsgapet til den psykologiske og geografiske og logistiske dimensjonen.

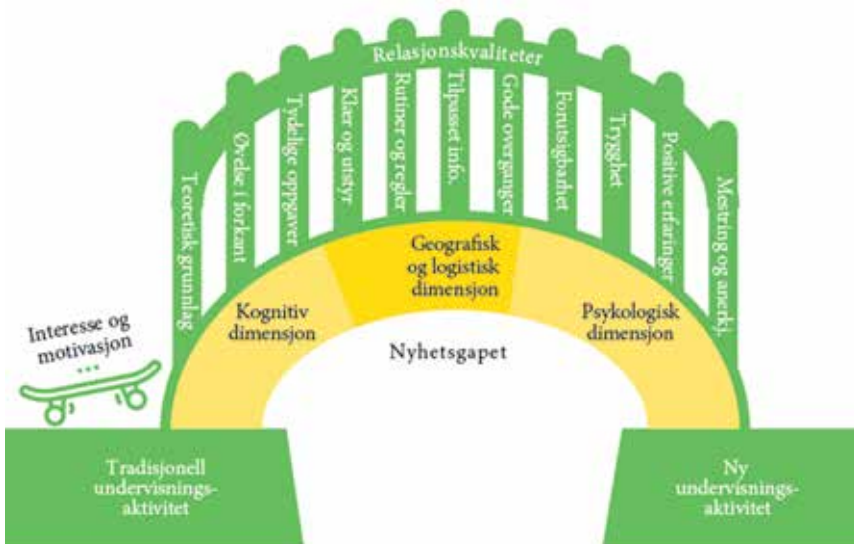
Hvordan kan vi hjelpe elever i gang med nye læringsaktiviteter?

Vi har tidligere beskrevet ulikheter i hvordan elever møter nye lærings-situasjoner. Uansett om elever er ulike, bør alle tøyes til å prøve nye utfordringer. Dette er for øvrig noe som diskuteres videre i kapittel 5, som dreier seg om improvisasjon. Dersom vi har som mål at elevene skal lære seg å håndtere noe av det uforutsigbare, kan improvisasjon være en positiv øvelse. Det vi skal være klar over, er at i møtet med en ny og ukjent situasjon vil det være en viss forhøyet spenning. Ofte vil vi ønske slik uforutsigbarhet og spenning og knytte det til glede og iver. Det krever imidlertid at spenningsnivået ikke er for stort. For at vi skal ha glede av dette spennende og uforutsigbare i en lærings-situasjon er det derfor en fordel å være fri for spenning knyttet til andre forhold. Apter (2001) knytter dette til begrepene *telisk* og *paratelisk*. I en telisk fase ønsker vi å ha et lavt spenningsnivå, mens vi i den parateliske fasen ønsker et høyt spenningsnivå. Dersom vi er inne i en telisk fase, vil vi ut fra vår tilfredshet med spenningsnivået føle oss mer eller mindre avslappet eller ha en redsel for å ikke mestre situasjonene. Om vi derimot er i en paratelisk, fase vil vi ut fra vår tilfredshet med spenningsnivået føle mer eller mindre grad av kjedsomhet og mer eller mindre grad av glede og iver. Vi veksler mellom disse to fasene hele tiden, og situasjonen vil avgjøre hvilke fase vi er i. Blir spenningsnivået for stort, for eksempel ved at vi blir veldig redde eller føler oss veldig usikre, så vil de fleste av oss fort bringes over i en telisk fase, og da er ikke spenning og uforutsigbarhet av noen art ønskelig (Apter, 2001). Slike situasjoner kan være utviklende for elevene, men kan dessverre gi dårlige vilkår for læring, noe som gjør at vi må være bevisste på det når vi setter i gang helt nye læringsaktiviteter. For at elevene skal være klare til å prøve nye utfordringer, må vi derfor sørge for å hjelpe dem over nyhetsgapet så godt som mulig. Da får vi fjernet noe av den unødvendige spenninga, som for enkelte elever kan blokkere for læring.

Det å skape interesse og engasjement er en nødvendig drivkraft for at eleven skal håndtere nyhetsgapet. I tillegg må læreren, som vi allerede har nevnt, prøve å hjelpe elevene med å få dekket de tre dimensjonene. I dette arbeidet må læreren også ta hensyn til elevmangfoldet.

For å finne ut hva som er spesielt viktig å ta tak i for å hjelpe elevene med den kognitive, den logistiske og geografiske og den psykologiske dimensjonen, har vi fått hjelp av 44 lærere i grunnskolen. Dette er lærere som underviser på barnetrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn, samtidig som de er praksislærere på lærerutdanningen.

Lærerne svarte på et spørreskjema bestående av åpne spørsmål. I besvarelsene beskrev de hvordan de forebygde og ivaretok elever som var usikre ved innføringa av nye læringsaktiviteter. I analysen av disse spørreskjemaene kom vi fram til følgende områder det bør fokuseres ekstra på når vi skal hjelpe elever over nyhetsgapet: Relasjonskvaliteter, Tydelige og tilpassede oppgaver, Teoretisk fundament, Øvelse i forkant, Bekledning og utstyr, Rutiner og regler, Tilpasset informasjon, Gode overganger, Forutsigbarhet, Trygghet, Positive erfaringer og Mestring og anerkjennelse. Av disse temaene er relasjonskvaliteter gitt en overgripende plass, fordi den styrker og binder de andre temaene sammen med kognitiv dimensjon, geografisk og logistisk dimensjon og psykologisk dimensjon.



Figur 3.1 Figuren viser de tre dimensjonene elevene trenger å få kontroll på for å takle en ny undervisningssituasjon. For å hjelpe alle elevene over dette gapet trenger vi et rekkverk. I dette rekkverket finner vi et gelender, som vi har kalt Relasjonskvaliteter. Dette er det viktigste virkemidlet for å hjelpe elevene over nyhetsgapet. I tillegg består rekkverket av stolper eller søyler, som gjør at rekkverket står støtt, og som er med på å gjøre gelenderet stabilt. Rullebrettet indikerer at interesse og motivasjon er en viktig energi for at eleven i det hele tatt skal ønske å komme over dette nyhetsgapet.

Når vi nå beskriver elementene til rekkverket i nyhetsgapet, er det i hovedsak de 44 lærernes erfaringer og tolkningene av deres utsagn som kommer fram.

Relasjonskvaliteter

Gode relasjoner vil fungere som et gjennomgripende gelender og dermed ha innvirkning på alle stolpene i modellen. Arbeidet med stolpene i gelenderet vil også virke inn på relasjonskvalitetene, og understreke betydningen av gode relasjoner mellom elever og voksne, relasjoner elevene imellom og de voksne imellom. Røkenes og Hanssens (2012) definisjon av begrepet relasjonskompetanse handler om å forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte, blant annet gjennom ivaretagelse av elevens interesser i samhandlingen. Relasjoner utvikles derfor gjennom sosialiseringprosesser på ulike arenaer i skolen.

I nærhetsetikken er relasjonene lærer–elev, elev–elev og lærer–lærer sentrale grunnforutsetninger. Vi påvirker hverandre gjensidig enten vi ønsker det eller ikke (Bergem, 2011), noe som understreker betydningen av relasjoner i alle sammenhenger. Hattie (2014) understreker særlig lærerrollen i elevenes læring, og at lærerne gjennom positive forventninger, klare mål og konstruktive tilbakemeldinger har store muligheter til å påvirke elevenes læring.

Lærer–elev-relasjonen innebærer trygge og gode relasjoner mellom lærer og elev. I sammenheng med nyhetsgapet handler det om å ha ekte nærhet til elevene. Denne ektheten vil stå sentralt i arbeidet med å gjøre elevene trygge på hva som til enhver tid skal skje. Elever som vi vet er ukomfortable, må trygges ved å gis ekstra støtte, for eksempel ved at de opplever lærernes tilstedeværelse. Det er i den forbindelse også viktig å vise anerkjennelse (Brandtzæg et al., 2016). Dette kan læreren for eksempel gjøre ved å anerkjenne at noen trenger mer forhåndsinformasjon. Denne informasjonen kan gis direkte til enkeltelever før den gis til hele klassen. Dette kan også innebære noe så grunnleggende som å vise elevene at vi ser dem, ved for eksempel å legge en hånd på skulderen deres, eller bevisst å bruke navn og blikk-kontakt.

Uansett lærernes tilrettelegging vil det, i de fleste tilfeller, være slik at noen elever kvier seg for enkelte undervisningssituasjoner, og da særlig

ukjente situasjoner. Dette kan bli synlig gjennom det læreren opplever som utfordrende atferd. Noen elever gjør for eksempel det de kan for å unngå utedager, mens andre viser utrygghet gjennom å komme for seint til enkelte undervisningsopplegg. En del har en tendens til å «glemme» svømmetøy eller klær og sko til kroppsøvingstimen. Når elever viser slik atferd, er det avgjørende viktig at vi ser bak de konkrete handlingene, og ser eleven, som har behov for å bli trygg på disse undervisningssituasjonene. Elever kan også vise sin utrygghet på andre måter, for eksempel ved at de later som de leter etter noe, og blir «hengende» igjen når de andre går. Disse elevene er ekstra avhengig av trygge relasjoner.

Når en lærer skal bygge relasjoner til sine elever, er emosjonell støtte viktig (Hamre et al., 2013; Ruzek et al., 2016). Emosjonell støtte handler om blant annet å bidra til et positivt læringsklima, at lærer viser en sensitivitet til elevene og deres opplevelser, og at lærer tar hensyn til elevers perspektiv (Hamre et al., 2013). Forskning viser at lærere som klarer å gi en sterk emosjonell støtte med varme og sosial årvåkenhet, vil kunne få elevene til å prestere mer (Hatfield, Burchinal, Pianta & Sideris, 2016). Forskning viser at lærer–elev-relasjonen også påvirker elevers relasjoner og atferd og forhold til hverandre (Luckner og Pianta, 2011; Ruzek et al., 2016). Elever som er trygge på hverandre, vil lettere kunne søke utfordringer på nye læringsarenaer, og dermed være mer konsentrerte i andre arbeidsformer. I slike sammenhenger vil det være lettere å bygge opp under en forventning om at alle skal delta og ta ansvar i læringsaktiviteter.

Et annet perspektiv på relasjoner og relasjonskvalitet handler om forholdet mellom de voksne som arbeider sammen om en klasse eller elevgruppe. I erkjennelsen av at elevenes trivsel og læring har direkte sammenheng med kvaliteten i relasjonen mellom de involverte voksne, blir dette et viktig fokus generelt, og spesielt når det gjelder arbeidet med å lukke nyhetsgapet. Dette er med på å skape trygghet for elevene, noe som er et viktig grunnleggende behov (Brandtzæg et al., 2016; King, 2009; Maslow, 1987). Trygge relasjoner og godt samarbeid i kollegiet vil for det første gjøre lærerne mer trygge og stabile i sin yrkesutøvelse. For det andre vil lærere som samarbeider godt, også kunne være mer fleksible når de leter etter gode løsninger. Samtidig vil de ha en tydeligere felles praksis, noe som gjør ting mer forutsigbart for elevene. Dessuten

er det mange elever som lett vil legge merke til trygghet og trivsel kontra utrygghet og mistriivsel blant personalet. Gode relasjoner og god kommunikasjon i alle ledd er derfor en viktig forutsetning for å lykkes med de arbeidsformene som presenteres i del 2 i boka.

Rekkverk til kognitiv dimensjon

For å gjøre det enklere å tette nyhetsgapet i den kognitive dimensjonen fant vi i vår studie tre «søylor», som sammen med relasjonskvaliteter vil bidra til å hjelpe eleven over. Disse søylene representerer temaer som forbereder eleven til det faglige undervisningsopplegget. Felles for disse søylene, og sentralt når det gjelder å dekke den kognitive dimensjonen, er det å forberede elevene på den faglige læringen som skal skje. Dersom vi ser dette i sammenheng med Piagets læringsteori, vil det være en idé å tenke på at vi skal legge noe av grunnlaget for læring på forhånd, slik at elevene i større grad kan få assimilativ læring når mange andre faktorer er ukjente. Assimilativ læring kjennetegnes ved at eleven bruker allerede etablerte forståelseskjemaer til å tilegne seg ny kunnskap. En annen og mer krevende form for læring er den akkomodative læringen. Den må eleven benytte når den nye kunnskapen ikke passer inn i allerede etablerte forståelseskjemaer. Da må det dannes nye forståelsesrammer (Illeris, 2006). Vi kan tenke oss at akkomodasjon vil være mer krevende enn assimilasjon. For usikre elever vil det derfor være en fordel om læreren har bidratt til å redusere spenningsnivået og kravene. Når det er stor sannsynlighet for at spenningsnivået er høyt, kan det være en fordel at elevene i størst mulig grad kan lære assimilativt.

Tydelige og tilpassede oppgaver

Opgavene må være klart formulert og gjennomgått på forhånd. For noen elever er det ekstra viktig å bli godt forberedt på disse oppgavene. Det må ikke være noen tvil om hva de skal gjøre, og noen har i tillegg behov for å forberede seg mentalt på enkelte oppgaver. Vi må være bevisste på om aktivitetene er tydelige og trygge nok, samtidig som det er viktig å fokusere på at aktivitetene skal utfordre. Det er når vi blir litt utfordret, at vi

lærer og øker vår opplevelse av at vi kommer til å mestre nye utfordringer. Det at en oppgave skal være passe utfordrende, hindrer at elever kjeder seg. Kjedsomhet skaper uro og lite engasjement i temaet de skal lære om. Hvis elevene får for krevende oppgaver, vil det kunne føre til frykt for å ikke lykkes. Det handler med andre ord om å velge oppgaver der alle er innenfor en «flytzone». Det vil si at alle føler en viss utfordring og en viss mestring. Denne flytsonen ligger med andre ord mellom frykten for ikke å lykkes på den ene siden og kjedsomhet på den andre siden. Etter hvert som vi blir flinkere, tåler vi også større utfordringer (Csikszentmihalyi, 2000). For å lykkes med et undervisningsopplegg er det av betydning at vi holder elevene innenfor denne flytsonen.

Teoretisk fundament

Elever som har et visst teoretisk fundament for den aktiviteten de skal jobbe med, vil være bedre i stand til å takle nye arbeidsformer. Dette er fordi den kognitive dimensjonen da er godt dekket, og de vil føle mestring på det faglige området. Det er derfor viktig å gi elevene mulighet til å være forberedt faglig på det de skal jobbe med. En viss teoretisk forståelse på forhånd vil i tillegg til å forberede eleven på hva som skal skje, også øke sannsynligheten for at eleven vil være innenfor flytsonen (Csikszentmihalyi, 2000) i undervisningssituasjonen. Faglig forståelse gjør også opplegget mer interessant fordi eleven forstår mer av det han jobber med.

Øvelse i forkant

Samtidig som vi forbereder elevene på det faglige innholdet, kan det også være behov for å øve seg på noen av aktivitetene de skal gjøre eller øve på. En forberedende aktivitet kan for eksempel være å prøve noe aktuelt utstyr. Det kan være at de øver på å delta aktivt i ulike roller i gruppearbeid, eller at de gjør seg kjent med et skjema de skal skrive observasjoner inn i. Her, som i de andre «søylene/stolpene», vil det være individuelle behov. Det vil blant annet være avhengig av hvor lett elever blir med i nye aktiviteter og situasjoner (Thomas og Chess, 1977), men elevens selvoppfatning generelt, eller mer spesifikt til lignende aktiviteter, vil også ha betydning. Det kan

også være at elevene trenger å øve seg i å bruke utstyr de trenger i den nye undervisningssituasjonen. Eksempel på utstyr de kan trenge å øve seg på, er lupen, kikkerter, måleinstrumenter og apper. Øvelse i forkant av et undervisningsopplegg vil også kunne bidra til at flere elever får muligheten til å komme innenfor flytsonen (Csikszentmihalyi, 2000) i læringsaktiviteten.

Rekkverk til geografisk og logistisk dimensjon

Innenfor denne dimensjonen har vi i vår studie først og fremst lagt vekt på det logistiske aspektet, da den geografiske dimensjonen bare omfatter lærings situasjoner der vi skifter arena. Vi må huske at selv om vi ikke skifter geografisk område for lærings situasjonen, så kan det være mye spenning og usikkerhet knyttet til skifte av læringsaktivitet. For å hjelpe elevene over nyhetsgapet med tanke på den logistiske dimensjonen kom vi fram til fire temaer vi bør jobbe med. Det siste temaet, som vi har kalt gode overganger, er plassert mellom geografisk og logistisk dimensjon og psykologisk dimensjon. Dette er fordi dette temaet, i større grad enn de andre temaene, går over i den psykologiske dimensjonen.

Bekledning og utstyr

Hensiktsmessige klær er viktig når vi skal være ute. Det er også viktig med nok mat og drikke. Alt dette er et grunnleggende behov, og dersom dette ikke er på plass, vil elevene ha dårligere forutsetninger for å lære noe nytt (Maslow, 1987). Utstyr vil også være vesentlig for at elever skal føle mestring. Det kan for eksempel være passelig skiutstyr, eller tilstrekkelig utstyr til å gjøre en måling. Her må vi selvfølgelig skille mellom hva som er påkrevd, og hva som er viktig for å føle en viss mestring. Skiutstyr som passer til størrelsen på eleven, er ikke påkrevd, men det er nødvendig for at eleven skal oppnå glede og mestring ved aktiviteten. Sikkerhetsutstyr ved for eksempel bruk av kano og båt er nødvendig. På samme måte som det er nødvendig med vernebriller i kjemiforsøk.

I tillegg må vi her skille mellom det som er vårt ansvar å legge til rette for, og det elevene må ta med seg hjemmefra. Når det gjelder det utstyret vi skal skaffe, må elevene være trygge på at dette blir ordnet. Elevene må

ellers få tydelig beskjed om hvilket utstyr det kreves at de stiller med på skolen. Dette krever både tydelige beskjeder og gode rutiner for hvor slike beskjeder blir gitt (f.eks. ukeplaner). Spesielt for yngre elever vil dette også dreie seg om godt og nært foreldresamarbeid.

Rutiner og regler

En innarbeidet praksis gjør at nyhetsgapet langt på vei er dekket. Når rutiner og regler er kjent, er den logistiske dimensjonen på mange måter dekket. Noen elever trenger lengre tid til å innarbeide slike rutiner og regler. Det handler ikke nødvendigvis om bevisst vrang vilje, men kan skyldes at de generelt har litt uorden på struktur og rutiner. Vi må derfor regne med at det vil ta litt lengre tid for noen elever å tilpasse seg nye arbeidsformer. Dette gjelder for eksempel nye arbeidsformer i matematikk, slik som de som nevnes i kapittel 6 og 9, når vi ønsker å gå over til mer utforskende undervisning i naturfag (kap. 11), når vi ønsker at de skal starte med utforskende skriving (kap. 10), når vi ønsker å øke bruken av digitale virkemidler (kap. 7), når vi ønsker å avvike fra de tradisjonelle kokebokforsøkene i naturfag for å gå over til mer åpne og utforskende forsøk (kap. 11), når vi ønsker å få dem i gang med å diskutere oppgaver som ikke engang har et klart svar (kap. 12), eller vi ønsker å tenke mer tverrfaglig og trekke det estetiske inn i andre fag (kap. 8). Dette er variasjoner i arbeidsmetoden, som i utgangspunktet kan tolkes som ganske små, men det kan likevel føre til relativt store uforutsigbarheter for enkelte elever. Arbeidsformer med improvisasjon, som beskrives i kapittel 5, kan nok oppleves som en enda større endring for mange elever. Men innenfor disse metodene er det muligheter for å starte gradvis med «mindre farlige» og kortere øvelser, og med større forutsigbarhet, som dermed kan gi en viss trygghet til det de skal improvisere innenfor.

En annen utfordring knyttet til rutiner og regler, er at mange elever ikke tror at det er de samme reglene som gjelder ved andre organiseringsformer. Et tips for å få innarbeidet rutiner og regler er å holde seg til skiserte opplegg, og innarbeide felles praksis på hele skolen (Fiskum, 2017). I tillegg kan det være gunstig å innføre felles time-out, der for eksempel beskjeder tilpasses og gjentas.

Tilpasset informasjon

Det at alle skal få tilpasset informasjon, kan bety at noen må ha mer informasjon på forhånd. Enkelte elever har større utfordringer med å få med seg beskjeder, de har et større behov for forutsigbarhet enn andre, og dermed må de ha mer detaljert informasjon. Som regel vet vi hvilke elever som har behov for ekstra tydelige beskjeder, og hvem som egentlig kan lese planene og på egen hånd finne ut hva som skal skje. Dette handler om tilpasset opplæring og inkludering, og skolens evne til å gi opplæring som ivaretar elevenes faglige og sosiale utvikling innenfor rammen av ordinær opplæring, og overfor de elevene som har rett til spesialundervisning. Tilpasset opplæring innebærer i denne sammenheng tiltak knyttet til organisering av opplæringen, pedagogiske metoder, arbeid med læringsmiljø og oppfølging av lokalt arbeid med læreplaner og vurdering (Udir, 2016). Dette handler også om å skape et passe spenningsnivå for den enkelte (jf. f.eks. Apter, 2001).

Tilpasset informasjon innebærer riktig type og riktig mengde informasjon. Riktig informasjon innebærer at vi på forhånd må ha tenkt gjennom innholdet og organisering av dagen og hva som eventuelt kan skje, samt gi informasjon om dette. Dette høres enkelt ut, men vi kan stå i fare for å gi feil informasjon, for eksempel dersom elevene spør en ansatt som ikke kjenner så godt til det som skal foregå. Dette er noe vi må sikre gjennom kollega-samarbeid og rutiner for informasjonsdeling. Riktig mengde informasjon kan noen ganger være en enda større utfordring. Blir det for mye informasjon, risikerer vi at enkelte elever ikke får med seg det mest vesentlige. Her kan det derfor være helt nødvendig å differensiere mengden informasjon. Noen elever må få gjentatt beskjeder, og noen må få dem individuelt, ikke bare i plenum. Noen trenger mer informasjon for å bli trygget. I noen tilfeller kan det også være aktuelt å ta med enkeltelever til et undervisningsområde på forhånd. Dette bør være mulig å gjennomføre, da læreren kanskje uansett vil ta seg en tur til området noen dager i forveien på befarings-

Gode overganger

Med gode overganger menes både overgangen fra kjent undervisningssituasjon til ny (nyhetsgapet), og det gjelder overganger mellom aktiviteter

i den nye lærings situasjonen. Her er elever ulike. Noen veksler hurtig og lett mellom aktiviteter. Samtidig kan noen elever ha vansker med å holde på med en aktivitet over tid, mens andre elever kan fokusere så sterkt på en oppgave at det blir vanskelig å avslutte den. Dette henger gjerne sammen med temperamentsdimensjonen, som omhandler evnen til å holde på med samme aktivitet over tid (Thomas og Chess, 1977). Det er viktig for helheten at elevene får tid til å avslutte sine aktiviteter, men selvfølgelig innenfor en viss tidsramme. For de som har utfordringer med å skifte oppgave, må vi forberede aktivitetsskiftet i god tid. Det kan vi gjøre ved å avtale med dem at de skal avslutte om for eksempel 10 minutter.

Noen ganger kan en overgangsaktivitet være en gunstig ordning for å skape gode skifter mellom ulike aktiviteter. Med overgangsaktivitet mener vi en ekstra aktivitet som ligger mellom to planlagte aktiviteter, og som ikke alle elever trenger å gjøre. Slike overgangsaktiviteter kan være de samme fra gang til gang, for eksempel inne i klasserommet, der elever som er ferdige, kan ta fram en hyllebok som de leser i, eventuelt at de utendørs kan få øve seg i hinderløypa eller samle seg ved bålet. Faste overgangsaktiviteter kan føre til ekstra forutsigbarhet for elever som trenger det. Samtidig vil slike aktiviteter gjøre det mulig for læreren å vente med aktivitetsskiftet for elever som jobber godt, og som åpenbart er i flytsonen og trenger litt lengre tid. Gode overganger er, som vi tidligere har nevnt, også tett koblet til den psykologiske dimensjonen.

Rekkverk til psykologisk dimensjon

Den psykologiske dimensjonen er den mest omfattende. Den vil derfor også være den mest utfordrende dimensjonen i nyhetsgapet. Derfor er det fire temaer som danner rekkverket for denne dimensjonen. Temaene i denne dimensjonen kan nok også være mer diffuse og mer utfordrende å legge til rette for. Denne dimensjonen er nok også den mest omfattende, da den også innebærer deler av de to andre. Psykologisk dimensjon dreier seg rett og slett om alle faktorer som den nye situasjonen kan føre til. Det å hjelpe elevene over denne dimensjonen vil også innebære å legge til rette for forutsigbarhet og trygghet, som ifølge Maslow (1987) kan anses som et grunnleggende behov.

Forutsigbarhet

For å skape forutsigbarhet er det viktig å ha faste rutiner og regler. Det er også en fordel for elevene at lærerne på skolen så langt som mulig har en noenlunde lik praksis. For enkelte elever er det særlig viktig å holde på de planene og rammene vi har gitt på forhånd. Forutsigbarhet gjelder for alle, og det må forplikte både lærere og elever. Det er derfor hensiktsmessig å formidle forventninger til elevene. Ved å gjøre forventningsavklaringer med klassen og med enkeltelever vil det bli klarere for dem både hva de kan forvente i løpet av dagen, og hva som forventes av dem.

Trygghet

Det å føle trygghet er essensielt for å kunne fokusere på et faglig innhold. En elev som er redd for å bli mobbet, eller som er redd for usikkerheten i møte med en annen undervisningssituasjon, må derfor ivaretas spesielt. Dette kan løses ved at en voksen er tilgjengelig i nærheten av denne eleven. For eksempel kan det være nødvendig med en egen voksen som følger en mindre gruppe. Læreren kan også på forhånd ha fortalt eleven at han skal få hjelp med oppgaven. Noen ganger kan det også være hensiktsmessig å benytte medelever som støttespillere eller veiledere. Det er viktig å investere tid, oppriktighet og engasjement for å trygge disse elevene. Dette krever at det er tilstrekkelig med voksenressurser, og det krever i neste omgang at de voksne samhandler godt og er trygge på hverandre.

Positive erfaringer

Elever som har positive erfaringer med ulike undervisningskontekster, vil ha mindre utfordringer med nyhetsgapet. Det å være vant til endringer gjør derfor nyhetsgapet mindre. Hver gang vi har et annerledes undervisningsopplegg enn det elevene er vant til, legges derfor et grunnlag for neste gang. Både på godt og på vondt. Et mislykket opplegg kan gjøre nyhetsgapet større til neste gang, mens et vellykket opplegg vil bidra til å gjøre det mindre. Samtidig er det langt fra alle elevene som selv ser det positive i en vellykket overgang. Det kan hende at læreren må hjelpe dem å reflektere og påpeke at dette klarte de faktisk veldig bra.

Mestring og anerkjennelse

Mestring er viktig for motivasjonen. Noen elever kan oppleve lite faglig mestring i skolen. Det gjelder å legge til rette for dette ved å velge aktiviteter de kan mestre. Igjen handler det om å få alle innenfor en flytzone (Csikszentmihalyi, 2000). Mange elever har for store forventninger til seg selv. Når vi i tillegg endrer undervisningsform eller undervisningsarena, blir også forventningene mer utydelige. Det gjelder derfor å være tydelig på hva det er ønskelig at de oppnår av kunnskap, og veilede dem i hvordan de kan oppnå det. Ved å benytte musikk i læring av realfag, slik det skisseres i kapittel 8, utfordrer vi noen elever med at det kreves en viss innsikt og kompetanse i musikk i tillegg til realfag. Samtidig vil elever som kjenner seg vel i faget musikk, kunne føle en mestring og en anerkjennelse for sine ferdigheter.

Ifølge Maslows behovspyramide er anerkjennelse et viktig behov for å være motivert for læring (Maslow, 1987). Anerkjennelse kan gis muntlig, men også gjennom blick og kroppsspråk. Det er viktig å vise eleven at vi er der, og at vi ser ham, og dermed anerkjenner det han gjør. Opplevelsen av å kunne noe og mestre noe kommer gjerne når vi har klart å gjennomføre en oppgave. En del elever trenger imidlertid en forsterkning på dette, ved at læreren gir en konkret positiv tilbakemelding på at dette gikk bra.

Elever som er utrygge og helst vil være i nærheten av en voksen, kan få konkrete oppgaver som å bære utstyr. Da blir eleven en hjelper. Han gjør noe nyttig, som han får anerkjennelse for, istedenfor å være usikker på om han kan gå der ved siden av læreren hele tiden.

Oppsummering

Dersom vi skal lykkes med å skape gode læringsbetingelser for alle elever, er det viktig å skape interesse, å sette eleven i fokus og å ivareta elevmangfoldet. En viktig del av dette er at vi tar hensyn til nyhetsgapet i lærings-situasjonen. Elever er ulike, og de har således ulike behov for å få dekket hver av de tre dimensjonene i nyhetsgapet. Det er viktig å ivareta at alle er trygge i lærings-situasjonen, samtidig må vi være åpne for at spenning også kan være verdifullt, og at alle elever på lengre sikt bør klare å gi seg ut i noe som er uforutsigbart. Dette er et av argumentene for å jobbe med

improvisasjon, som beskrives og utdypes i kapittel 5. For å hjelpe elevene til det vil det kunne være en hjelp å fjerne noe av spenninga som ligger i nyhetsgapet. Noen ganger, og for noen elever, må vi fjerne mye spenning, andre ganger kan vi la noe være igjen.

For å konkretisere hvordan en lærer kan hjelpe elever over nyhetsgapet, har vi tegnet et rekkverk med 12 elementer. Av de 12 elementene er gode relasjonskvaliteter både mellom lærere og elever, elever imellom og lærere imellom det aller viktigste. Relasjonskvalitetene kan også være et virkemiddel for å kunne jobbe med de andre 11 elementene i rekkverket. Det vil imidlertid variere fra klasse til klasse og fra elev til elev hvilket av disse elementene vi trenger å fokusere mest på for å få elevene trygt over nyhetsgapet.

For å skape gode lærings situasjoner er det viktig at elevene er i «flytsonen». De må føle en viss mestring av aktiviteten, situasjonen og temaet, og de må samtidig oppleve at det ikke er kjedelig. Det betyr at de må ha en viss interesse for temaet og aktiviteten. Da vil de være til stede i lærings situasjonen. Når vi skal hjelpe elevene over nyhetsgapet, kan det være hensiktsmessig å tenke på hvordan flytsonen (Csikszentmihalyi, 2000) kan være nyttig for å dekke nyhetsgapet. Samtidig vil en god ivaretagelse av nyhetsgapet lettere bringe elevene inn i denne flytsonen.

For å få elevene over i en flytzone i alternative arbeidsformer og på alternative læringsarenaer er det viktig å få dem over nyhetsgapet på en tilfredsstillende måte. Vi har tegnet nyhetsgapet med ei bru over, og lagt på et rekkverk med viktige elementer vi bør ta hensyn til for å hjelpe elevene over nyhetsgapet. Interesse og motivasjon er viktige drivkrefter for å ha lyst til å komme over denne brua. Det er ikke slik at elevene passerer nyhetsgapet på morgenen eller i starten av en aktivitet. Selv om vi har tegnet dette som en bru, er det heller slik at elevene passerer mer eller mindre fullstendig. Elever kan med andre ord være i gang med en læringsaktivitet, der nyhetsgapet er dårlig dekket. Det fører til at de ikke er så mye til stede i lærings situasjonen som de kunne vært om de hadde fått dekket dette bedre. Et annet forhold som også kan påvirke hvor godt vi lykkes med læringsaktivitetene som presenteres i del 2 av boka, er elevenes persepsjonsevne og evne til å være kreativ. Dette er kompetanser som kan utvikles, og som derfor kan være en større utfordring i starten. Dette behandles i neste kapittel.

Referanser

- Apter, M. J. (2001). *Motivational styles in everyday life: a guide to reversal theory*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys: innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brandtæg, I., Torsteinson, S., Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra : relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Fiskum, T.A. (2017). Muligheter og utfordringer med uteskole på barnetrinnet. I K.M. Lyngsnes og M. Rismark (red.), *Didaktisk praksis, 1.-7. trinn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fiskum, T. A. & Suul, U. (2014). Hvordan kan ulike kunnskapsformer berike undervisningen i uteskolen? I T.A. Fiskum og J.A. Husby (red.), *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence : why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. doi:10.1086/669616
- Hatfield, B. E., Burchinal, M. R., Pianta, R.C., Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher-child interactions and preschool children's school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 561–571. doi:10.1016/j.ecresq.2015.09.005
- Hattie, J., Yates, G. (2014). *Synlig læring – Hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Keogh, B.K., Pullis, M.E., Cadwell, J. (1982). A short form of the Teacher Temperament Questionnaire. *Journal of Educational Measurement*, 19(4), 323–329.
- King, P.W. (2009). *Climbing Maslow's Pyramid*. Leicester, UK: Matador.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., Masia, B.B. (1964). *Affective domain* (Vol. 2). New York: McKay.
- Luckner, A.E., Pianta, R.C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257–266. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010
- Maslow, A.H. (1987). *Motivation and personality*. New York: HarperCollins.

- Miller, D., Twum, S. (2017). The Experiences of Selected Teachers in Implementing Place-Based Education. *Education*, 23(1), 92–108.
- Orion, N., Hofstein, A. (1994). Factors That Influence Learning during a Scientific Field Trip in a Natural Environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1097–1119.
- Ruzek, E.A., Hafen, C.A., Allen, J.P., Gregory, A., Mikami, A.Y. & Pianta, R.C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95–103. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.01.004
- Røkenes, O.H., Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, A., Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Udir. (2016). Hva er tilpasset opplæring? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

