

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Bruk av varierte læringsarenaer

En kvalitativ studie om funksjoner ved bruk av varierte læringsarenaer.

Ulrik Sandnes Stensland

Masteroppgave i lærerutdanning 5. – 10. trinn

15.Mai 2018

LRU- 3905 Samfunnsfagsdidaktikk



Forord

Denne oppgaven markerer en avslutning på studiet Integreert master i lærerutdanning 5. – 10. trinn. Til å begynne med ønsker jeg å uttrykke min takknemlighet for å ha fått muligheten til å skrive og utforske et tema som interesserer meg. Utarbeidelsen av denne masteroppgaven har gitt meg ny innsikt og kunnskap om et fagfelt som jeg ønsker å praktisere som fremtidig samfunnsfagslærer.

Proessen har bydd på flere utfordringer og det har vært lærerikt å møte disse utfordringene. Gjennomføring av denne oppgaven er noe jeg ikke kunne gjort alene og ønsker derfor å takke de individene som har bidratt.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Bjørn-Henrik Johannessen for råd og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen.

Takk til informantene som tok seg tid til å intervju og gjorde dette prosjektet mulig å gjennomføre. Jeg vil også takke min familie og medstudenter som har bidratt til å motivere meg.

Tromsø, 15. mai 2018

Ulrik Sandnes Stensland

Sammendrag

I januar 2018 ble det utgitt en studie som viser at økt motivasjon for læring kan oppstå underveis og i etterkant av en undervisningstime utenfor skolen (Kuo, Browning & Penner, 2018). Det fremstår at å variere omgivelsene der læring skjer kan være nyttig i henhold til å tilpasse undervisningen. Masteroppgaven utforsker dette tema, om variasjon i læringsarenaene har noen virkning for elevenes opplæring.

Denne undersøkelsen tar for seg forskningsspørsmålet:

Hvilken funksjon har bruk av varierte læringsarenaer for elevenes samfunnsfagsopplæring?

For å finne svar på oppgavens forskningsspørsmål er det benyttet en kvalitativ forskningsmetode. Begrunnelsen er fordi jeg er ute etter å forstå sosiale fenomener i den virkelige verden. Den kvalitative metoden har forutsetninger for å utvikle og forstå hvilken sosiale fenomener som kan oppstå ved bruk av varierte læringsarenaer. Intervju er brukt som datainnsamlingsmetode og fem samfunnsfagslærere deltok som informanter.

Funnene viser antydninger til at det oppstår didaktiske funksjoner som kan nyttiggjøres i forbindelse med å tilpasse samfunnsfagsopplæringen. Funnene viser tendenser til at bruken av varierte læringsarenaer i nærmiljøet stimulerer elevenes nysgjerrighet og motivasjon for å lære på egenhånd. Elevene kan utvikle en mer virkelighetsnær forbindelse mellom teori og praksis, der nærmiljøet kan brukes som læringsarena og kunnskapskilde.

Undersøkelsen retter lys mot arbeidsformer, læringsmåter og tilpassende funksjoner som kan oppstå når omgivelsene for læring varierer.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	5
1.1	Bakgrunn	5
1.2	Tema	6
1.3	Forskningsspørsmål og avgrensning	7
1.3.1	Avklaring.....	7
1.4	Oppgavens struktur.....	8
2	Teoretisk rammeverk.....	9
2.1	Sosiokulturell læringsteori.....	9
2.2	Formålet i samfunnsfag	11
2.3	Manifest og latente funksjoner	12
2.4	Strategisk læring i samfunnsfag	14
2.4.1	Tilpasset opplæring og motivasjon	15
2.4.2	Kropp, sanser og organisk forbindelse	16
2.4.3	Uteskole.....	19
2.4.4	Transformativ læring og identitetsutvikling.....	22
3	Metode.....	24
3.1	Kvalitativ metode og forskningsdesign	24
3.1.1	Fenomenologisk tilnærming.....	24
3.1.2	Intervju	25
3.1.3	Semistrukturert intervju.....	26
3.2	Utvalg av informanter.....	27
3.2.1	Intervjuguide	27
3.2.2	Gjennomføring av test - og offisielle intervjuer.....	28
3.3	Transkribering	29
3.3.1	Koding og kategorisering	30

3.4	Studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet	31
3.4.1	Etiske retningslinjer.....	33
4	Presentasjon, analyse og drøfting av funn.....	35
4.1	Presentasjon av informanter	35
4.2	Formålsforståelse.....	37
4.3	Begrepet læringsarena	41
4.4	Erfaringer ved bruk av uteskole.....	45
4.4.1	Økt motivasjon og engasjement	45
4.4.2	Nye roller, relasjoner og samarbeid	47
4.4.3	Elevaktiv læring og identitet	49
4.4.4	Virkelighetsnære forbindelser	51
4.4.5	Didaktisk og praktisk aspekt	54
4.5	Oppsummering av analysen.....	56
5	Avslutning	58
5.1	Konklusjon – hva har jeg lært?.....	58
5.2	Kritikk og veien videre	59
6	Referanseliste	62
	Vedlegg 1 Intervjuguide.....	66
	Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	68
	Vedlegg 3 Godkjennelsesbrev fra NSD.....	70
Figurliste		
	Figur 1: Uteskole	18
	Figur 2: Identitetsutvikling	21
Tabelliste		
	Tabell 1: Presentasjon av informanter	34

1 Innledning

“I believe that the school must represent life - life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighbourhood, or on the playground.”

- John Dewey -

1.1 Bakgrunn

Med bakgrunn i erfaring fra grunnskoleopplæringen var tilknytningen mellom skolens faglige innhold og elevenes livsverden ikke tydelig nok forbundet og praktisert. Nærmiljøet som er et sentralt område i elevenes livsverden, opplevde jeg ikke var sterkt nok representert som læringsarena og kunnskapskilde. Jeg mener virkeliggjøringen og anvendelsen av undervisning i nærmiljøet kan ha nyttige virkninger for elevenes opplæring.

I løpet av egen samfunnsfagsopplæring var klasseromsundervisning praktisert, der bruken av varierte læringsarenaer nesten var fraværende. Etter min mening kan dette være fordi lærerne er «bundet» til klasseromsundervisning gjennom mangel på ressurser i form av tid, økonomi eller nødvendig didaktisk kunnskap, erfaring og trygghet.

Jeg har minner fra enkelte undervisningstimer som var utenfor klasserommet. Dette skapte større engasjement og motivasjon for egen læring hos flertallet av mine medelever, sammenlignet med en undervisningstime inne i klasserommet. Når læringsarenaene og kunnskapskildene i undervisningen tok utgangspunkt ute i kjente omgivelser, viste elevene en annen adferd og holdning for å lære. Lignende situasjoner har oppstått i egen praksis hvor elevenes entusiasme for å lære på egenhånd endres i lys av omgivelsene. Elevene blir motiverte for å lære på egenhånd når omgivelsene endres, i tillegg har elevene visst bedre konsentrasjon når de kommer tilbake til klasserommet igjen.

På universitetsnivå har jeg erfart at ekskursjoner og feltturer skaper engasjement blant studentene. Det oppstår økt motivasjon for læring underveis og i etterkant av en undervisningstime utenfor klasserommet. Etter min mening oppfattes det at de didaktiske virkningene ikke alltid er like tydelig å forutse eller ha kunnskap om, verken for lærere eller elever. De læringsfremmende virkningene oppstår spontant og impulsivt i henhold til omgivelsene der læring skjer.

1.2 Tema

Sent på 1800-tallet oppfordret utdanningspioneren Francis W. Parker samtlige lærere til å bruke mest mulig undervisningstid utenfor klasserommet. Francis mente også at skolekunnskap knyttet til nærmiljøet var viktig (M. Frøyland, 2010, s 127). Ved å lære i varierte omgivelser utenfor skolen kan blant annet det samfunnsfaglige innholdet forbindes og virkeliggjøres med nærmiljøet.

I grunnskolen inneholder samfunnsfagets læreplan fire hovedområder. Geografi, samfunnskunnskap, historie og utforskeren. *Utforskeren* legger føringer for at samfunnsfaglig forståelse skal stimuleres gjennom utforskning, nysgjerrighet og skapende aktiviteter (udir, 2013). Samtidig skal elevenes forutsetninger tas hensyn til og tilpasses slik at de føler mestring og har muligheter for utvikling i undervisningen. Prinsippene for opplæringen vektlegger også at skolen skal legge til rette for å trekke inn lokalsamfunnet i opplæringen på en meningsfylt måte (Udir, 2015 b). Samfunnsfaget har en utforskende arbeidsform der variasjon i elevenes *omgivelser* kan være en ledende rammefaktor for praktisering av denne arbeidsformen. Gjennom variasjon i omgivelser der læring skjer kan muligheten for flere kroppslige og sansemessige erfaringer øke, dette kan stimulere læringspotensialet til elevene. Det kan også påvirke muligheten til å bli nysgjerrig og utforske på egenhånd. Forutsetningene i å variere læringsomgivelsene skaper en mulighet for elevene til å bli stimulert og motivert til å lære de samfunnsfaglige kunnskapene, ferdighetene og holdningene gjennom en utforskende arbeidsform.

En læringsfremmende virkning som oppstår ved å ta elevene ut av klasserommet ble belyst 4. januar 2018 i en forskningsartikkel som omhandler elevenes engasjement og motivasjon for skolearbeid etter en undervisningstime ute (Kuo, Browning & Penner, 2018). Det uttrykkes i denne studien at når elevene blir undervist utenfor klasserommet viser de motivasjon for å arbeide når de kommer tilbake til klasserommet igjen.

Når rammefaktorene for læring endres i form av omgivelsene virker det som ulike didaktiske og potensielle læringsfremmende funksjoner oppstår både underveis og i etterkant av undervisningen. Jeg er derfor nysgjerrig på hvilke virkninger variasjon i læringsomgivelsene kan ha for elevenes samfunnsfaglige opplæring.

1.3 Forskningsspørsmål og avgrensning

Masteroppgaven har følgende forskningsspørsmål:

Hvilken funksjon har bruk av varierte læringsarenaer for elevenes samfunnsfagsopplæring?

For å avgrense og klarlegge forskningsspørsmålet sentrale begreper, har den tre fokusområder.

- Det første fokusområdet er *samfunnsfagsopplæringen* (1).
- Det andre fokusområdet er begrepet *funksjon* (2).
- Det tredje fokusområdet er *varierte læringsarenaer* (3).

Hensikten med å ha fokusområder er fordi de bidrar til å fremstille en avgrenset og tematisert presentasjon av forskningsspørsmålet viktigste områder. For å svare på forskningsspørsmålet er det brukt en kvalitativ forskningsmetode. Det er brukt intervju som datainnsamlingsmetode og fem samfunnsfagslærere deltok som informanter. I løpet av analyseprosessen oppstår det funn som antyder på stimulering og utvikling av elevenes samfunnsfaglige sosial- og fagpedagogiske kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

1.3.1 Avklaring

Varierte læringsarenaer blir i denne oppgaven brukt i forbindelse med *uteskole*. Begrunnelsen ligger i forutsetningene for *uteskole* som er beskrevet i delkapittel 2.3.3. Selve begrepet læringsarena blir i denne oppgaven definert som; der læring skjer. Begrepet *funksjon* blir forklart som en observert virkning eller konsekvens, dette blir beskrevet dypere i delkapittel 2.2.

1.4 Oppgavens struktur

I **kapittel 2** redegjøres sosiokulturell teori og hva som vektlegges i samfunnsfagsopplæringen. Det skal fokuseres på deler av formålet i faget som inneholder sentrale kunnskaper, ferdigheter og holdninger som elevene skal utvikle i løpet av opplæringen. Deretter introduseres og forklares begrepet *funksjon*. Videre skal det redegjøres for tilpasset opplæring, læring gjennom kropp, sanser og undervisningsfilosofien *uteskole*. I lys av denne teorien skal dermed transformativ læring og identitetsutvikling forklares.

I **kapittel 3** presenteres det valg av metode, utvalg av informanter, innsamling av data og transkriberingsprosessen. Kapitlet vil også inneholde forskningsdesignets kvalitet og etiske utfordringer. I **kapittel 4** presenteres, analyseres og drøftes informantenes meninger og erfaringer i lys av relevant teori. Funnene er presentert i delkapittel 4.4 i form av kategorier. Her representeres ulike funksjoner som bruken av varierte læringsarenaer kan ha for utviklingen av samfunnsfaglige kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

Avslutningsvis i **kapittel 5** gjengis funnene i form en konklusjon som redegjør for hva jeg har lært i arbeidet med å svare på forskningsspørsmålet.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet redegjøres det for oppgavens teoretiske grunnlag. Teorien må leses i lys av forskningsspørsmålets tre fokusområder, og teorikapittelet blir dermed presentert som en tematisert fremstilling av forskningsspørsmålet.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori vektlegger at læring skjer gjennom et sosialt samspill der kultur og omgivelser er i fokus (Imsen, 2012, s. 251). Sosiokulturell teori kan ses i sammenheng med sosialkonstruktivismen som tar utgangspunkt i at kunnskap utvikles i lys av kulturen og at all kunnskap er sosialt konstruert (Ibid, s. 39). Perspektivet til disse to læringsteoriene skaper et lærings og kunnskapssyn hvor omgivelsene er et utgangspunkt for det sosiale og kulturelle samspillet for individers læring og kunnskapsutvikling. Psykologene Lev Vygotsky (1896-1834) og John Dewey (1859-1952) var sentrale bidragsytere for utvikling av denne læringsteorien som fremstiller et sosiokulturell knutepunktet der forutsetningene for læring og utvikling er individuelle erfaringer sett ut ifra sosiale og kulturelle omgivelser.

I følge den russiske psykologen Lev Vygotsky er forutsetningene for læring og utvikling individets omgivelser og deres samhandling med andre mennesker (Vygotskij, Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman, 1978, s. 19-25). Forutsetningene for elevers læring og utvikling vil være de sosiale omgivelsene og samhandlingene mellom individet, læreren, medelevene og nærmiljøet. Det er barnets samhandling med omgivelsene som danner grunnlaget for utviklingen som individ (Bråten, 1996, s. 124). I Vygotskys utviklingsteori innebærer også *den nærmeste utviklingssonen*. Denne sonen forklares som «rommet» mellom det utviklingsnivået elevene allerede har nådd, og det nivået de er på vei mot (Ibid, s. 129). Han mener dette «rommet» består av spirer til utvikling av læringsprosesser, og at det er disse læringsprosessene som må tilpasses i en undervisning (Ibid, s. 129). For å ha forståelse for at elevene kan lære i deres nærmeste utviklingszone nevner Moll (1990) tre trekk som er av betydning (ibid, s. 126). I holistisk undervisning skal kunnskapen ikke tas ut av sin naturlige sammenheng og overføres isolert, men inngå og undervises i sammenheng og som helhet. I mediert læring poengteres det at gjennom sosial samhandling i en felles oppgavesituasjon utvikler elevene passende læringsstrategier. Det siste trekket er endring, dette trekket er forståelsen av undervisningen som et middel til endring (Ibid, s. 126, 127). I betraktning til at kunnskapen skal undervises i sin naturlige sammenheng og i en sosial samhandling, kan

læring gjennom elevenes nærmeste utviklingssone oppstå og bli et middel for å tilpasse undervisningen slik at individuell endring og utvikling skjer.

John Deweys pedagogikk mente at gjennom sosiale forutsetninger for læring og utvikling vil individets aktive medvirkning i sin egen læreprosess være sentral. «Learning by doing» er Deweys kjente pedagogiske uttrykk som vektlegger læring gjennom erfaring (Imsen, 2012, s. 38). Dewey vektla at den aktive medvirkningen var individets egne erfaringer som bidro til utvikling, hvor erfaringer kan forklares som et samspill mellom å gjøre noe og forstå hva handlingen fører til (Imsen, 2012, s. 38). Individets aktive medvirkning i egen læreprosess ses i lys av de sosiale og kulturelle omgivelsene som skaper rammefaktorer for nye erfaringer og muligheten til å lære og la seg endre og utvikle av disse erfaringene. Dewey mente at hvis noe skal læres skal det også erfares og herfra utvikles kunnskap.

I boka *Erfaring og oppdragelse* (1974) sier John Dewey at utviklingen som kommer innenfra tar utgangspunkt i tankene som påvirkes og formes utenfra. Det inngår i Deweys opplæringsfilosofi at elevenes indre utvikling og opplæring er direkte påvirket av deres personlige erfaringer fra sine omgivelser. Han mente at det var en klar forbindelse mellom opplæring og personlig erfaring, og at hans opplæringsfilosofi sterkt bygger på en erfaringsfilosofi (Ibid, s. 34, 39,43). Han mente at hovedformålet i skolen var å forberede de unge til fremtiden med å utstyre de med vedtatte ferdigheter som utgjør lærestoffet, han mente at skolegangen tjener ikke noe annet formål enn å gi elevene vekstmuligheter som best sikrer evnen til å stadig være i utvikling (Ibid, s. 30, 34).

En av hovedideene til Dewey var å etablere en nær forbindelse mellom skolens innhold og elevens erfaringsverden, slik kunne elevene relatere faglige tilnærminger i skolen til erfaringer fra den ytre virkelighet (Jordet, 2010, s. 114). Erfaringsforbindelsen mellom teori og praksis kan bidra i elevenes mulighet til å anvende skoleteorien. Bruken av teori kan gjøres i egne omgivelser og dermed i sin egen hverdag. Alle erfaringer man opplever forandrer oss og denne forandringen påvirker igjen alle de kommende erfaringene vi opplever (ibid, s. 16). Ved å fokusere på erfaringer fra omgivelsene som en grunnleggende faktor for utvikling, vil variasjon i elevenes læringsarenaer gi de en bredere erfaringsutvikling.

2.2 Formålet i samfunnsfag

Formålet som er en del av læreplanen i samfunnsfaget inneholder en variasjon av begreper, kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Disse strekker seg over hovedområdene geografi, historie, samfunnskunnskap og utforskeren. Innenfor samfunnskunnskap kan det eksemplifiseres med kunnskap og holdninger til demokrati og likestilling. Et eksempel innenfor historie kan være kunnskap og holdninger til menneskelig og samfunnsmessige forandringer over tid. Innenfor geografi kan det være kunnskap og holdninger rundt naturlige og menneskeskapte forhold på jorda. Utforskeren blir presentert som en arbeidsform i faget, der alle de nevnte områdene skal læres gjennom å utforske.

I henhold til alle hovedområdene skal ferdigheter som formidling, diskusjon, kritisk tenkning, refleksjon og redegjøring anvendes. Disse kunnskapene, ferdighetene og holdningene skal bidra til å utvikle elevenes *identitetsdannelse, motivasjon for ny innsikt og aktive medborgerskap* (Udir, 2013). Jeg forstår begrepet identitetsdannelse som elevenes personlige utvikling av verdier, interesser, selvforståelse og selvstendighet i lys av omgivelsene de vokser opp i. Motivasjon for ny innsikt oppfattes som at elevene skal bruke sin nysgjerrighet og egen interesse som drivkraft for å lære seg ny kunnskap og dermed alltid være i utvikling. Aktivt medborgerskap forstår jeg som elevenes utvikling til deltakelse i samfunnet, der deres indre motivasjon er drivkraften for ønske om å delta og være nyttig for det demokratiske felleskapet.

I læreplanen i samfunnsfag finnes det kompetansemål som er tilrettelagt og strukturert innenfor hvert enkelt hovedområde. Dette skaper et sammenhengende nettverk av ulike mål som elevene skal lære seg i løpet av opplæringen. Læreplanen vektlegger også at alle hovedområdene i samfunnsfaget utfyller hverandre og må derfor ses i sammenheng med hverandre (udir, 2013). Dette innebærer at hvert enkelt hovedområde ikke kan undervises og læres isolert men i forhold til hverandre.

Utforskeren er som nevnt et hovedområde og en overordnet del som strekker seg gjennom de andre hovedområdene i samfunnsfaget. Alle områdene i faget skal arbeides med fra et utforskende utgangspunkt, hvor man bygger opp samfunnsfaglig forståelse gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter (Udir, 2013). Min oppfattelse av utforskeren forstås som en overordnet arbeidsmetode eller undervisningsfilosofi som skal prioriteres i en samfunnsfaglig undervisning. Lars Gaute Jøssang (2015, s. 45) skriver at utforskeren handler om hvordan samfunnsfaglig forståelse blir til gjennom forsøk og eksperimentering. Denne

utforskende undervisningsfilosofien som karakteriserer samfunnsfagsopplæringen legger etter min mening føringer for en erfaringsbasert samfunnsfagsopplæring.

Med et sammenhengende og utforskende utgangspunkt for opplæringen i samfunnsfag, står det i formålet at; *Gjennom kunnskap om samfunnet omkring seg blir elevene undrende og nysgjerrige og stimulert til refleksjon og skapende arbeid. Slik kan den enkelte forstå seg selv og andre bedre, mestre og påvirke verden vi lever i, og bli motivert til ny innsikt og livslang læring* (Udir, 2013). Her vektlegges det at elevene blir stimulert til refleksjon, skapende arbeid, selvforståelse, forståelse for andre, mestre, gi innflytelse og bli motivert til ny innsikt gjennom kunnskap om samfunnet omkring seg.

Med tanke på at samfunnsfaget er et utforskende fag som inneholder varierte teoretiske og praktiske fagområder er det naturlig at elevenes omgivelser vektlegges i opplæringen. De omgivelsene elevene erfarer i møte med lærestoffet er sentrale for deres mulighet til å utvikle de nevnte samfunnsfaglige kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I formålet står det også at; *... menneskene bidrar til å forme seg selv, og både påvirke og bli påvirket av omgivelsene sine..* (Udir, 2013). Dette utdraget forsterker argumentet om at omgivelsene har betydning for elevenes utvikling i samfunnsfagsopplæringen. Omgivelsene i seg selv kan være en betydelig rammefaktor for elevenes muligheter for utvikling. Derfor vil variasjon i omgivelsene skape en forutsetning for flere erfaringer som former et godt utgangspunkt for å lære og utvikle seg.

2.3 Manifest og latente funksjoner

Med bakgrunn i forskningsspørsmålet skal begrepet *funksjon* redegjøres for. Den amerikanske sosiologen Robert K Merton skriver i *Social Theory and Social Struktur* (1957, s. 9) om en analyse av begrepet funksjon. Han beskriver det overordnede begrepet *funksjon* som et synonym til mening, motiv, virkning, intensjon eller konsekvens. I praksis kan *funksjon* *forklares som observerte konsekvenser som kan nyttiggjøres og brukes for å tilpasse et system, både positivt eller negativt* (Merton, 1957, s. 13, 43). Begrepet må derfor ses i den forbindelsen det brukes i (Ibid, s. 13, 43). Ved å være bevist på betydningen av begrepet *funksjon* og hva dette innebærer både teoretisk og praktisk, kan jeg bedre forstå begrepet knyttet til oppgavens tema. I dette tilfelle skal begrepet funksjon forbindes med samfunnsfagsopplæringens intensjon, og virkninger som kan oppstå ved bruk av varierte læringsarenaer.

Jeg ønsker å vise til et skille som oppstår i Mertons begrepsanalyse, begrunnelsen er fordi skillet skaper en tydeligere forståelse mellom den teoretiske og praktiske anvendelsen av begrepet og er derfor av betydning relatert til potensielle funn. Merton har delt begrepet inn i *manifeste funksjoner og latente funksjoner*. Manifeste funksjoner blir forklart som de objektive tilsiktede konsekvenser og intensjoner til et gitt system (Merton, 1957). Et eksempel kan være skolens opplæring, den har manifeste funksjoner som kan relateres til innholdet i opplæringsloven og læreplanen, altså de forventede intensjoner og funksjoner med opplæringen. I opplæringsloven står det for eksempel at «*Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, åpne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring*» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Det oppfattes at dette er manifeste og tilsiktet intensjoner som skolens opplæring skal bidra til. I andre enden har vi *latente funksjoner* som blir forklart som de utilsiktede virkninger, konsekvenser og intensjoner som oppstår i et gitt system (Merton, 1957). En latent funksjon forstår jeg som for eksempel de uforutsette didaktiske utfordringene eller mulighetene som oppstår generelt i opplæringen eller i en spesifikk undervisningstime. Latente funksjoner oppstår og må forstås i lys av de manifeste funksjonene.

Merton forteller at en funksjonell forklaring er determinert av hva som er beskrevet knyttet til emnet eller tema som skal undersøkes (Ibid, s. 43, 48). Et mer spesifikt eksempel kan være skolens samfunnsfagsopplæring, der den manifeste og tilsiktede funksjonen er å utvikle elevenes samfunnsfaglige kunnskaper, ferdigheter og holdninger fordi elevene skal forberedes til å bli en aktiv medborger i samfunnet. Utilsiktede funksjoner som kan oppstå må ses i lys av opplæringen og tema som skal undersøkes. I henhold til oppgavens tema vil det være funksjoner som kan oppstå ved bruk av varierte læringsarenaer i lys av elevenes samfunnsfagsopplæring.

Merton argumenterer for at oppdagelsen og utviklingen av forståelsen av latente funksjoner har en signifikant betydning for vår forståelse av kunnskap og fenomener i sosiologien. Betydningen av forståelsen vår til latente og uforutsette funksjoner som oppstår i sosiale sammenhenger, belyser ukjente sosiale og psykologiske kunnskaper og funksjoner som oppstår i skyggen av manifeste funksjoner (Ibid s. 61). Han betrakter forståelsen av latente funksjoner i en høyere grad enn forståelsen av manifeste funksjoner, og begrunnelsen er fordi bevisstheten rundt latente funksjoner kan utvikle en persons sosiale kunnskaper (Ibid, s. 61). Skolen som institusjon og opplæringsarena har manifeste og forutsatte funksjoner som vi finner i opplæringsloven og læreplanene. Disse funksjonene er skrevet ned, forutsatt og

manifestert. De latente og utilsiktede funksjonene eller virkningene som oppstår i praksis er ukjent, uvanlig og særegen sosial kunnskap, og derfor viktig å bevisstgjøre, ta lærdom av og nyttiggjøre i henhold til elevenes opplæring.

Ved at lærere bevisstgjøres på latente og utilsiktede funksjoner som oppstår ved bruk av for eksempel varierte læringsarenaer, kan de potensielt sett forbedre og tilpasse undervisningen i den retningen som er nødvendig. Denne sosiale å utforutsette kunnskapen i form av latente funksjoner kan være relevant for analyseprosessen. Begrunnelsen er at Mertons forklaringer bidrar til min forståelse av informantenes erfaringer og hvilke virkninger og funksjoner de har observert ved bruk av varierte læringsarenaer.

2.4 Strategisk læring i samfunnsfag

Den utforskende delen i faget står sentralt fordi den strekker seg over alle hovedområdene. Opplæringen i samfunnsfag bør derfor bestå av en utforskende, omgivelses- og erfaringsrik undervisning. Solhaug (2010, s. 227, 231) skriver at samfunnsfaget er sammensatt og komplekst og bør tilrettelegges deretter. Han mener strategisk læring i faget er nødvendig og det «nære» bør vektlegges slik at elevene har et konkret og virkelig forhold til det komplekse lærestoffet (ibid, s 227, 231). Ved å prioritere å bruke det «nære» i undervisningen, kan omgivelser eller institusjoner i nærmiljøet som er forbundet til elevenes livsverden, tilpasses i opplæringen.

Å få erfare kunnskapen i den sammenhengen den hører til er betydningsfullt, for å realisere dette må elevene ut av klasserommet, «*Gjennom å variere læringsarenaen vil også elevenes konteksterfaringer bli rikere*» (M. Frøyland, 2010, s 128, 131). En rikere konteksterfaring av teori utenfor klasserommet blir betydnings- og meningsfullt for elevene. Elevenes opplevelser og erfaringer er knyttet til en geografisk nærhet, dette kan også gjøre det lettere for de å forstå sammenhengen i faget (koritzinsky, 2014, s. 151). Når læringsarenaen er forbundet med teorien skapes en mer naturlig og virkelighetsnær forbindelse mellom teori og praksis. Når vi tar i bruk skolens fysiske og sosiale omgivelser som en ressurs i opplæringen, vil vi få en mer sammensatt opplæringssituasjon (Jordet A. N. 2010, s. 25). Et utforskende og sosiokulturelt syn på læring i samfunnsfag vil være strategisk fordi teorien vektlegger hvordan elevene utvikler kunnskap i et samspill med andre, spesielt i lys av omgivelsene. Utvikling av kunnskap er situasjonsbestemt, der kunnskap og mening konstrueres av individet gjennom de fysiske og sosiale omgivelsene.

2.4.1 Tilpasset opplæring og motivasjon

Å tilpasse opplæringen er et gjennomgående prinsipp for hele opplæringen, det er ikke et mål, men et virkemiddel for læring (stortingsmelding, nr. 16, s. 76). For at elever skal ha en mulighet for å lære, kan tilpasset opplæring anvendes. «*Tilpasset opplæring er et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte*» (Udir. 2016). Begrepet læringsutbytte kan være utfordrende å forstå. I forskriften om nasjonal kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, beskrives det at; *læringsutbytte er det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som resultat av en læringsprosess* (Forskrift om NKR og EQF, 2017, § 2 c). Min oppfattelse er at denne definisjonen er bred. Begrunnelsen er fordi den tar for seg alt som en person kan og er i stand til å gjøre, i lys av en type læringsprosess. Det fremstår som om ens læringsutbytte kan være utvikling av teoretiske kunnskaper, men også sosiale ferdigheter, holdninger og verdier.

Bachman & Haug (2006, s. 26) henviser til Imsen (2003, s. 65) som mener at en planmessig strategi for å tilpasse opplæringen kan være en progressiv tilnærming. Dette praktiseres ved at lærerne viser kreativitet i form av å tilrettelegge elevaktive arbeidsformer der man frigjør seg fra lærebøkene og tilpasser elevenes interesser og læringsbehov. Å variere kunnskapskilder, læringsaktiviteter og læringsomgivelser kan være en strategi for å tilpasse opplæringen.

Ved å bruke en tilpassingsstrategi som vektlegger skolens fysiske og sosiale omgivelser får man en mer sammensatt opplæringssituasjon, der involvering av elevene som deltakere i læringsfellesskapet i sitt lokalmiljø kan endre elevenes *motivasjon* for læring (Jordet A. N. 2010, s. 26). Motivasjonsbegrepet kan tydeliggjøres ved å skille mellom indre og ytre motivasjon. Den indre motivasjonen eller den naturlige motiveringen begrunnes med egen interesse eller å oppleve en naturlig mening med den aktiviteten som utrettes. Indre begeistring eller glede, hvor elevenes egen utforskning, nysgjerrighet og initiativ kan relateres til deres indre motivasjon for å lære.

Ytre motivasjon er forklart som en ytrestyrt atferd, hvor gjennomføring av en aktivitet gjøres på grunn av en form for ytre belønning, en fysisk premie eller lignende. I skolen kan karakterer forbindes med ytre motivasjon. Dette belønningssystemet er selvmotsigende fordi det er et ideal i skolen om at elevene skal arbeide og lære fra deres indre motivasjon (Imsen, 2012, s. 382). Det er derfor betydningsfullt å tilpasse opplæringen slik at elevene arbeider og lærer gjennom en indre og ikke ytre motivasjon. Gjennom å bruke skolens omgivelser for å tilpasse opplæringen argumenteres det for at elevene blir nysgjerrig og utforsker på egenhånd.

De kan også utvikle en mer sammensatt oppfatning av lokalmiljøet som læringsarena og kunnskapskilde.

Variasjon i opplæringen omtales som et kjennetegn ved tilpasset opplæring ettersom klasserommets muligheter for variasjon fort blir overfladisk, repetitivt og begrenset. For å realisere læreplanens mål om tilpasset opplæring er bruk av et utvidet læringsrom og bruk av skolens omgivelser nødvendig (Jordet A. N. 2010.s. 239). Ved å forholde seg til lokalsamfunnet som en ressurs i opplæringen, mister også klasserommet sin enerett som læringsarena (Ibid, s. 28). Dette kan utvide elevenes læringsperspektiv på nærmiljøet som kunnskapskilde, og lettere kunne knytte og anvende teoretisk kunnskap til deres egen livsverden og virkelighet.

Når elevene lærer utenfor klasserommet i *varierte læringsarenaer*, vil forholdet mellom teori og praksis endres. Den teoretiske kunnskapen som elevene erfarer utenfor klasserommet blir koblet til objekter, områder eller fenomener som skaper flere forbindelser mellom det teoretiske og praktiske (Ibid, s. 28). Ved å tilpasse undervisningen i å bruke skolens omgivelser som læringsarena vil elevene også bli stimulert til å være i aktivitet. Både fysiske og mentale prosesser brukes samtidig som de kan koble den teoretiske kunnskapen til kjente fysiske gjenstander eller områder. Nøkkelen til økt læringsutbytte er variasjon i både læringsaktiviteter og læringsarenaer. Elever er ulike i deres evner til å lære og deres forutsetninger skal derfor tas hensyn til.

2.4.2 Kropp, sanser og organisk forbindelse

Jordet (2010, s. 64,65) mener at ved å bruke *varierte læringsarenaer* som skolens fysiske og sosiale omgivelser, åpner det seg nye måter å arbeide og erfare kunnskap på. Jordet mener at skolen domineres av et teoretisk syn på kunnskap og læring der den symbolske representasjonen av kunnskap ofte demonstreres gjennom tekst og tale, denne ensformige symbolistiske representasjonen av kunnskap skaper begrensninger for individuelle læringsbehov (Jordet, 2010, s. 64, 65). Jordet (2010, s. 65) mener også at ensidigheten i skolens tilnærming resulterer i at elever får problemer med å lære og forstå. Ved å lære i varierte omgivelser hvor kroppen er i aktivitet, der både mentale og fysiske funksjoner brukes samtidig, skapes et større læringspotensial. Ved å ha undervisning utenfor klasserommet tilbys elevene kroppslige og sansemessige erfaringer i møte med det faglige innholdet.

Jordet (2014, s. 67) henviser til Berg og Mjaavatns (2009, s. 50) tre forklaringer for sammenhengen mellom læring og aktivitet, der læring gjennom elevenes kropp og sanser vektlegges.

- Den sensomotoriske forklaringen sier at; *motoriske erfaringer stimulerer den perseptuelle og sensoriske utviklingen, det vil si evnen til å motta og organisere inntrykk, som er en forutsetning for kognitive prosesser.*
- Den nevrofysiologiske forklaringen sier at; *fysisk aktivitet fører til forandringer i nervesystemets struktur og funksjon som fremmer læring og hukommelse.*
- Den psykologiske forklaringen sier at; *fysisk aktivitet har psykologiske virkninger som styrker barns motivasjon, som i sin tur gjør det lettere å lære.*

Ved å tilrettelegge undervisningen slik at både kropp og sanser brukes i kjente omgivelser får elevene flere «knagger» å henge kunnskapen på (Jordet, 2014, s. 67,69). Ved å introdusere og undervise faglig teoretisk kunnskap der både kropp og sanser blir inkludert på en aktiv måte, blir elevenes potensiale for å utvikle bedre motorikk og nye kognitive endringer virkeliggjort. Disse fysiske og mentale stimuleringene påvirker elevenes mulighet til å lære og å mestre. Ved å lære gjennom bruk av hele kroppen får elevene en bedre selvforståelse og motivasjon for egen læring, som er et sentralt område i samfunnsfagets formål. Argumentet om en kroppslig forbindelse til teorien kan også forsterkes gjennom den organiske forbindelsen. Jordet (2010, s. 114,115) henviser til Deweys (1996, s. 68) forklaring av den organiske forbindelsen mellom teori og praksis.

1. Teorien tas med ut: *De intellektuelle, faglige begreper anvendes dermed i praktiske aktiviteter ute.*
2. Erfaringene ute tas med inn: *Erfaringene gir «kjøtt på beinet» og hjelper elevene til en utdypet og mer nyansert forståelse av teorien som de arbeider videre med i klasserommet.*

Ved at elevene får bruke kropp og sanser utendørs for å tilegne seg kunnskap, kan også disse teoretiske erfaringene tas med inn i klasserommet. Denne organiske forbindelsen som Dewey fremstiller har flere didaktiske fordeler. Jordet (2010, s. 98) henviser til (Nordahl, 2002, s. 212) som mener at relasjonen mellom elever og lærere vil være situasjonsbestemt og ved å ha undervisning utenfor klasserommet kan nye relasjoner mellom elever og lærere utvikles. Positive relasjoner mellom elev og lærer er forutsetningen for et godt læringsmiljø, der trivsel og læring står sentralt, et godt læringsmiljø skaper også et grunnlag for mestring og framgang

i opplæringen (Stortingsmelding nr.20. s. 75). Nye relasjonene skaper også nye assosiasjoner og holdninger til hverandre. Elevenes samarbeid og læringsmiljø kan derfor endres.

Å bruke *varierte læringsarenaer* for å utvikle en organisk forbindelse mellom teori og praksis endrer dynamikken i kommunikasjonen blant elever og lærere, samtidig som det sosiale aspektet endres (Jordet, 2010, s. 99). Dette argumentet bygger også opp under den sosiokulturelle læringsteorien, hvor omgivelsene og det sosiale samspillet er i sentrum for læring og utvikling. Ved å undervise ute i *varierte læringsarenaer* utvikles også et fundament for å endre elevenes læringsutbytte og atferd (Ibid, s. 99). Dette utsagnet kan relateres til tilpasset opplæring, hvor økt læringsutbytte er målet for å tilpasse undervisningen.

4. januar 2018 ga Kuo, Browning og Penner ut forskningsartikkelen «*Do Lessons in Nature Boost Subsequent Classroom Engagement? Refueling Students in Flight*» (Kuo, Browning & Penner, 2018). Denne studien omhandler elevens engasjement i klasserommet etter å ha hatt undervisning ute i naturen. Det beskrives at når elevene kom tilbake til klasserommet var de mer engasjerte og konsentrerte for å arbeide enn de tidligere hadde vært (Kuo, Browning & Penner, 2018). Min oppfattelse av denne forskningen kan knyttes til Deweys organiske forbindelse. Begrunnelsen er fordi den vektlegger den virkelighetsnære forbindelsen og den didaktiske virkningen mellom å ha undervisning utenfor og deretter inne i klasserommet.

Ved at lærerne tar hensyn til elevenes læring gjennom kropp, sanser og den organiske forbindelsen er det flere tilpassende faktorer som oppstår. Elevene får flere «knagger» og henge kunnskapen på, dette kan bidra til en bedre forbindelse og forståelse mellom teori og virkeligheten. Elevene kan også få en bedre selvforståelse gjennom å bli bevisst på egen kroppslig læring og bli motivert for å lære på egenhånd. Elevene kan utvikle nye relasjoner og forhold seg imellom som kan forbedre læringsmiljøet i klassen.

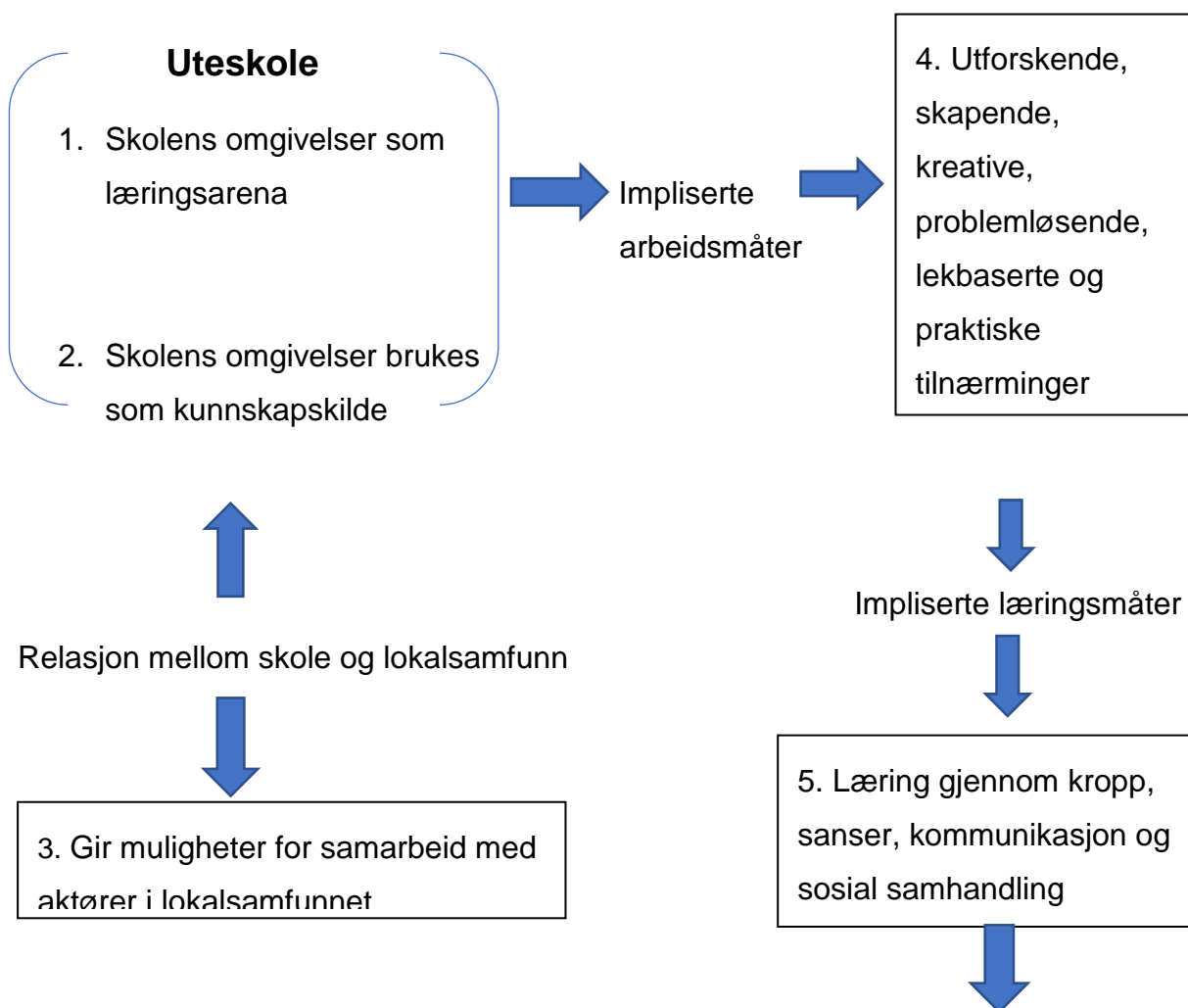
Denne type læring kan forstås som en flerdimensjonal tilnærming på læring der elevenes kognitive, sosiale og emosjonelle aspekter blir stimulert for å oppnå økt læringsutbytte (Stortingsmelding. 28, 2015-2016, s. 14). Når elevenes kroppslige og sansemessige erfaringer vektlegges i opplæringen, er det tilpassende funksjoner som kan oppstå ved bruk av varierte læringsarenaer.

2.4.3 Uteskole

Uteskole kan forstås som undervisning som foregår ute. Det er to sentrale forutsetninger for uteskole, at *skolens omgivelser brukes som læringsarena* og *skolens omgivelser brukes som kunnskapskilde* (Jordet A. N. 2010, s. 32, 34). Omgivelser kan ha flere betydninger og jeg oppfatter omgivelser som nærmiljøet rundt skolen, for eksempel skogsområder, parker, fjæra, institusjoner o.l. Disse områdene kan brukes som læringsarenaer og kunnskapskilder.

Figuren under forklarer sammenhengen mellom uteskolens forutsetninger, hvordan lokalsamfunnet inkluderes, arbeids – og læringsmåter samt dannende funksjoner.

Figur 1. (Jordet, 2010, s. 35). Uteskole



6. Dannende implikasjoner.

«Hode - Hjerter – Hånd»

Stimulerer til et samspill mellom teoretiske, praktiske og estetiske kunnskaps- og læringsformer

Denne visuelle fremstillingen og figuren presenterer uteskolens innhold, fremgangs- og arbeidsmåter, og hvilke funksjoner undervisningsfilosofien har. Poenget med å ha med denne figuren er fordi den fremstiller uteskolens varierte funksjoner på en tydelig og konkret måte. Ved å bruke skolens omgivelser som læringsarena og kunnskapskilde kan undervisningen få en samfunnsmessig forbindelse. Arbeidsmåtene vil være utforskende, problemløsende og praktiske, der elevene lærer ved bruk av hele kroppen. Uteskolens impliserte arbeid- og læringsmåter kan forbindes til samfunnsfagets utforskende arbeidsform. Begrunnelsen ligger i de sammenlignbare utforskende arbeids og læringsimplikasjonene.

Jordet (2010, s. 32) viser til to hovedoppfatninger av uteskole, den smale og brede forståelsen. Den smale forståelsen av uteskole vektlegger å bruke skolens omgivelser for å realisere enkle faglige og sosiale mål fra læreplanen, og synet på uteskolens allmenndannende funksjon er begrenset. Lærerne vektlegger uteskolens allmenndannende funksjon i en mindre grad, hvor de kan planlegge å være ute i løpet av en skoletime og samle objekter eller annen data fra nærområdet. Denne måten kan forsterke den faglige funksjonen og sette den sosialpedagogiske funksjonen av uteskole i skyggen. Dette er den vanligste forståelsen og didaktiske tilnærming til uteskole som vi finner i skolen (Jordet A. N. 2010, s. 32).

Den brede forståelsen av uteskole kan oppfattes som en fremgangsmåte der læringsaktiviteter skjer ute og kan utvikle elevenes allmenne dannelse som vektlegger kvaliteter som praktisk læring, helsefremmende effekter, kreativ utfoldelse, lek og sosialt samvær, der den sosialpedagogiske funksjonen kan gå på bekostning av den faglige funksjon. En slik undervisning kan være krevende å planlegge for lærere. Dette knyttes også til Dewey, som skriver om den erfaringsmessige kontinuiteten av erfaringsbasert læring, hvor oppdrageren eller læreren må vektlegge grundig planlegging med hensyn til hva og hvordan undervisningen skal gjennomføres (Dewey J. 1974, s. 41-46). Anvendelsen av denne brede forståelsen er derfor krevende og behøver grundig didaktisk planlegging. Det kan være

vanskelig å skille disse to forklaringene og forståelsene av uteskole, men hovedskillet ligger i målet for undervisningen, læringsaktivitetene og hvor mye tid man bruker.

Den allmenndannende funksjonen til uteskole, altså kombinasjonen av den sosialpedagogiske og den faglige funksjonen blir påvirket med tanke på hvor mye tid og læringsaktiviteter som skjer ute. Deweys opplæringsfilosofi, i delkapittel, 2.1. argumenterer for at faglige ferdigheter kan gjøres om til hverdagslige vaner gjennom en variasjon av personlige erfaringer i varierte omgivelser. Dette er støttet av Jordets figur hvor uteskolens funksjon fremmer muligheten for elevenes allmenne dannelse gjennom bruk av *varierte læringsarenaer* og aktiviteter.

Jordet (2010, s. 142, 143) henviser til Klafki (2001, s. 32, 68) som gjør rede for begrepet allmenn dannelse gjennom tre perspektiver.

1. *Dannelse for alle*; forklarer at alle elever skal møtes i samme læringsfellesskap, uavhengig av forutsetninger og bakgrunn.
2. *En felles, allmenn kjerne av innhold*; beskriver at skolen må ivareta og lære opp alle elever fra samme kulturelle kunnskapsinnhold, hvor opplæringsinnholdet forbereder elevene for et møte med samfunnsmessige samtids og framtid utfordringer.
3. *En allsidig dannelse*; forklarer at individet er vektlagt, hvor ulikheter skal ivaretas, og elevenes individuelle forutsetninger skal være et grunnlag for utvikling av egne verdier og interesser.

Disse perspektivene tar utgangspunkt i at elevenes allmenne dannelse skal skje gjennom et samlet læringsfellesskap, hvor skolens kunnskapsinnhold skal innebære elevenes teoretiske forberedelser til samtids- og fremtidige samfunnsutfordringer.

I lys av opplæringen vil forståelsen av begrepet allmenn dannelse fokusere på at alle elever får mulighet til å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendig for å kunne være en deltaker i samfunnet og være ansvarlig for eget liv (Jordet, 2010, s. 143).

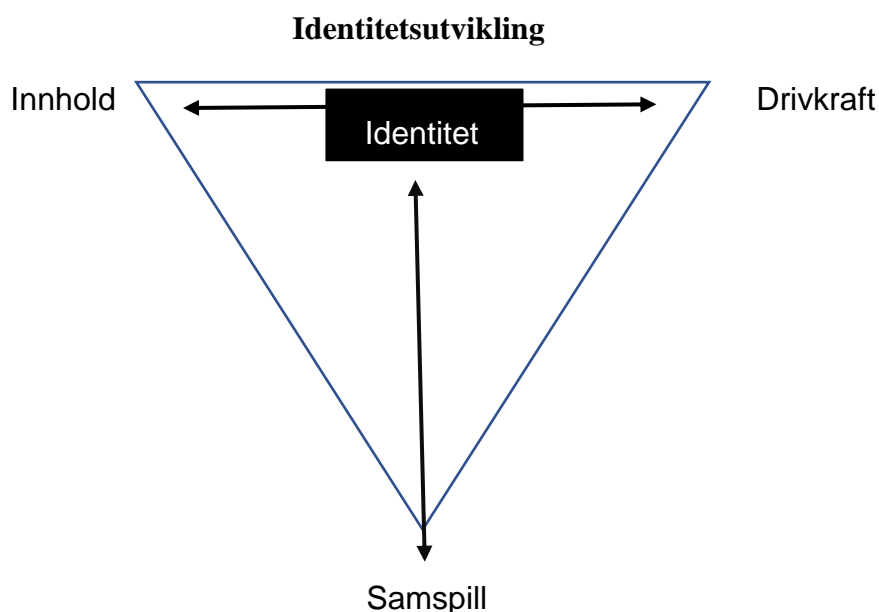
Uteskole er en undervisningsfilosofi som kan bidra til allmenn dannelse, der elevene lærer gjennom erfaringsbaserte sosiale undervisningsopplegg som skaper forbindelser og forståelse mellom teori og praksis. Denne virkelighetsnære forbindelsen som elevene erfarer i *varierte læringsarenaer* kan være en funksjon som bidrar til å stimulere elevenes samfunnsfagsopplæring.

2.4.4 Transformativ læring og identitetsutvikling

Transformativ læring vektlegger utvikling som omdanner eller forandrer den lærende (Illeris, 2013, s. 17). Dette kan knyttes til delkapittel 2.2, der formålet i samfunnsfag vektlegger begrepet identitetsdannelse, hvor en av samfunnsfagsopplæringens manifeste funksjoner er å stimulere elevenes selvforståelse i form av verdier, interesser og holdninger. Illeris presenterer prinsipper for transformativ læring som forklarer denne læringsteorien tydelig. Et av prinsippene handler om at transformativ læring skal være utforskende og meningsfullt, et annet prinsipp handler om refleksjon over de erfaringene elevene opplever, både i henhold til seg selv, sine medelever og omgivelsene som inngår i læreprosessen (Ibid, s. 27). Prinsippene kan forbindes med det nevnte innholdet i formålet i samfunnsfag, sosiokulturell læringsteori og uteskole.

Formålet med transformativ læring er at elever finner mening gjennom å utforske, dette bidrar til endring i forståelse og adferdsmønstre til individet (Ibid, s. 26). Dette kan bidra til å omdanne og forandre den elevenes identitet. Illeris fremstiller denne læringsprosessen gjennom en figur som inneholder tre sentrale dimensjoner og deres sammenheng, områdene er sentral i transformativ læring og derfor i endringsprosessen til elevenes identitet.

Figur 2 (Illeris, 2013, s. 109).



Innholdsdimensjonen handler om læringens innhold, dette kan relateres til læreplanen og målet for den spesifikke undervisningen. Drivkraften kan forklares som elevenes motivasjon, hvor deres interesser og fysiske behov er vektlagt. Samspillsdimensjonen handler om de

sosiale og materielle omgivelsene som elevene omgir seg i (Ibid, s 59, 60). Sammenhengen mellom disse dimensjonene er sentrale i elevenes endringsprosess, hvor identiteten og selvforståelse til elevene endres i en transformativ læringsprosess.

Transformativ læring har til hensikt å forandre den lærende og identitetsbegrepet blir dermed naturlig å introdusere. Imsen (2012, s. 64) beskriver identitet som en opplevelse av selvforståelse. Det å blant annet være bevisst på hvilke verdier og interesser man har og står for. Hun mener at identitet har en sosial forankring, en følelse av å høre til et sted, i en interessegruppe, subkulturer, arbeidsfellesskap o.l. Imsen vektlegger også at identitet utvikles mellom individet og de sosiale omgivelsene som individet befinner seg i (Imsen, 2010, s. 170). Transformativ læring og identitetsutvikling kan derfor relateres til den utforskende delen i samfunnsfaget, sosiokulturell læring og uteskole. Dette er fordi alle tre områdene legger føringer for læring gjennom sosiale omgivelser der utvikling av ny kunnskap og forståelse skapes i samspill med andre.

3 Metode

Oppgavens forskningsspørsmål vil avgjøre hvilken metode som er hensiktsmessig å bruke, den avgrenser tema og gir retning til videre arbeid (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.29). Forskningsspørsmålet som ble presentert innledningsvis var:

Hvilken funksjon har bruk av varierte læringsarenaer for elevenes samfunnsfagsopplæring?

I følgende kapittel redegjøres og forklares de metodiske valgene som ble gjort for å kunne svare på forskningsspørsmålet. Et forskningsdesign presenteres først og deretter redegjøres datainnsamlingsmetoden. Videre klargjøres transkriberingsprosessen av datamateriale og studiens kvalitet.

3.1 Kvalitativ metode og forskningsdesign

I denne undersøkelsen brukes det en kvalitativ metode fordi metode har som mål å forstå sosiale fenomener i den virkelige verden (Thagaard, 2009, s. 11). Kvalitativ metode kan forstås som en samlebetegnelse for denne type studier hvor data og informasjon i form av personlige erfaringer, meninger og holdninger brukes. I denne studien er det funksjonene som oppstår ved bruk av varierte læringsarenaer som er sosiale fenomener. Det er lærerne som er informantene og kilden til nødvendig data og informasjon som trengs for å svare på forskningsspørsmålet. Det vil derfor være lærernes erfaringer, tanker og meninger til tema som skal undersøkes og drøftes. For å analysere og tolke dette samfunnsaktuelle tema må man finne en type forskningsdesign som kan brukes som en formgiver for forskningen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 93). Ved utgangspunkt i utvalg i et forskningsdesign skapes en struktur (Ibid, s. 93). Når fokuset er på fenomener som oppstår i den virkelige verden, vil dette forskningsdesignet ha en fenomenologisk tilnærming og struktur.

3.1.1 Fenomenologisk tilnærming

Et fenomenologisk utgangspunkt blir beskrevet som «det som viser seg», hvordan tingene eller hendelsene «framstår» for oss (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Det passer derfor i denne oppgaven å bruke en fenomenologisk tilnærming fordi forskningsprosessen skal «forstå verden gjennom menneskene», eller i mitt tilfelle forstå fenomenene gjennom lærernes erfaringer.

(Thagaard, 2013, s 40) sier at fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og utforsker den mening som personer tillegger sine erfaringer av et fenomen. De erfaringene som informanten har, gir et grunnlag for en generell forståelse av det fenomenet man studerer. I dette tilfelle var det derfor viktig for meg å erkjenne hvordan fenomener som oppsto i de varierte læringsarenaene ble forstått av subjektet læreren. Fenomenene som viste seg for lærerne gjennom bruk av *varierte læringsarenaer* var subjektivt oppfattet og noen av mine informanter hadde ulike oppfatninger av lignende situasjoner. For å utvikle en generell forståelse av fenomenene, eller det som viser seg og fremstår, ble det tatt utgangspunkt i informantenes egen tolkning av sine erfaringer. Her var det viktig å tenke på at våre tolkningsmønster preges av vår variasjon i personlige holdninger og meninger, som igjen er et resultat av våre erfaringer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). Dette er et sentralt område i fenomenologisk forskning som ble tatt hensyn til for å utvikle en forståelse for informantenes tolkning av fenomenene som oppstår i *varierte læringsarenaer*. For å forklare dette tolkningsmønsteret kan det etter min mening sammenlignes med et personlig filter eller briller som vi ser verden gjennom. Hvis man erkjenner og er bevisst på hva som former dette filteret som vi ser verden gjennom, kan man utvikle en forståelse for hvordan dette filteret fungerer på vår evne til å tolke en erfaring.

For å innhente informantenes erfaringer og meninger som skulle analyseres og drøftes, ble intervju brukt som et verktøy for datainnsamling.

3.1.2 Intervju

Forskningintervjuets formål er å tilegne seg informasjon i form av meninger og erfaringer knyttet til et fenomen (Leseth & Tellmann. 2014, s. 87). Forskningsspørsmålet mitt fokuserer på fenomener som oppstår ved bruk av *varierte læringsarenaer* i samfunnsfagsopplæringen. Begrunnelsen for å bruke intervju er fordi det er et verktøy som kan bidra til å samle inn disse meningene og erfaringene som informantene har. Kvalitative intervjuer gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser hos informanten (Christoffersen & Johannessen. 2012. s 77). Ved å bruke intervju som et verktøy for datainnsamling, åpnet det seg en mulighet til å få detaljerte svar hos informantene. Jo mer detaljerte svarene er, jo lettere er det for meg å forstå hva de uttrykker. Målet er også å forstå informantenes handlinger og meninger gjennom samtale (Christoffersen & Johannessen. 2012, s 82). Ved å ha valgt å bruke intervju som et hjelpemiddel for datainnsamling kan informasjon samles inn gjennom spørsmål og samtale. For å gjennomføre dette er det ulike kvalitative intervjuformer som kan brukes.

3.1.3 Semistrukturert intervju

Det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert (Christoffersen & Johannessen. 2012, s. 78). Strukturen påvirker hvor formelt intervjuet er, rekkefølgen på spørsmålene og hvor åpent og detaljert deltakerne har mulighet til å svare (ibid, s.78). Når informasjon om deltakernes egne erfaringer og meninger er vektlagt bør de kunne svare åpent og detaljert, og ikke i form av svaralternativer. Det ble brukt en delvis formell intervjuform, en intervjuform som kalles semistrukturert intervju. Denne intervjuformen innebærer et utgangspunkt for intervjuet hvor spørsmål og rekkefølge gjennomføres slik det passer og slik man selv ønsker (Christoffersen & Johannessen. 2012, s 78). Intervjuformen er egnet for forskningsspørsmålet og metoden fordi den ga meg en frihet til å tilpasse intervjuprosessen underveis.

Å bruke semistrukturert intervju som datainnsamling skapte en forutsetning der jeg og informantene kunne ha en samtale om tema i stedet for at kommunikasjonen var enveis. Dette var en god forutsetning for å hente inn relevant data som kunne påvirke min egen forståelse fra lærernes virkelige erfaringer. Intervjuformen skapte en oversiktlig fremstilling av tema og spørsmål for informanten, samtidig som den skapte rom for informantenes egne meninger og erfaringer om tema. Jeg ønsket at intervjuprosessen skulle foregå som en slags tematisert dialog.

Gjennom en dialog eller samtale kunne vi spørre hverandre spørsmål, kommentere hverandres uttalelser og handlinger hvor våre følelser, tanker og holdninger er i fokus (Postholm, 2011, s. 68). Ved å bruke et semistrukturert intervju kunne det stilles spørsmål som skapte refleksjon hos informanten. Spørsmålene skulle få informantene til å fremstille et svar som hadde grunnlag i personlige erfaringer og meninger. Dette kunne gjøres ved å oppmuntre til refleksjon gjennom å stille oppfølgingsspørsmål slik at informantene kunne utdype og gi detaljerte svar. Ved å unngå å lage spørsmål som kan svares med ja og nei, og heller fokusere på hva-, hvordan- og hvorfor spørsmål, blir forutsetningene for svarene mer personlig (Christoffersen & Johannessen. 2012, s 83). Målet med intervjuene var at jeg skulle utvikle en bedre forståelse av informantenes erfaringer fra virkeligheten i skolen. Denne metoden passet dermed for å tilegne meg informasjon som kan bidra i arbeidet med å svare på forskningsspørsmålet.

3.2 Utvalg av informanter

Hvilke informanter som skal være med i en undersøkelse er betydningsfull i all samfunnsforskning (Christoffersen & Johannessen. 2012, s 49). I denne studien er det samfunnsfagslærernes erfaringer som er betydningsfull for min forskning. Kriteriene for å delta som informant var at de var utdannet lærere, jobbet fra 5.- 10. trinn og var samfunnsfagslærere. Dette kan være nødvendig for gyldigheten i forskningen.

Informasjonsskrivet inneholdt hvilke tema jeg ønsket å utforske og hva som er formålet med selve forskningsprosjektet. Videre inneholdt dokumentet informasjon om deltakelse i studien, der opplysning om gjennomføring av selve intervjuene var vektlagt. Informantene fikk opplysninger om hva som skjer med informasjonen som blir samlet inn gjennom intervjuet. Dette går under etiske betraktninger før datainnsamlingen og opplysningene skal behandles konfidensielt (Postholm, 2011, s. 146). Informantene ble også opplyst om at de må gi sitt samtykke om å delta i prosjektet, samtidig som de kan trekke seg når som helst. Dette er fordi informert samtykke er forespørselen om deltakelse i et forskningsprosjekt (Ibid, s. 146).

Da informasjonsskrivet var ferdig sendte jeg ut forespørsler til flere barne- og ungdomsskoler i Tromsø. Jeg slet med å få svar, men fikk respons hos fem ulike lærere. To mannlige barneskolelærere og tre kvinnelige ungdomsskolelærere. Etter at jeg fant mine informanter oppdaget jeg at selv om man underviser i samfunnsfag, har man nødvendigvis ikke en samfunnsfagsutdanning. Denne realiteten er dessverre noe man ofte finner i skolen i dag, og derfor et element i denne oppgaven.

3.2.1 Intervjuguide

Intervjuguiden skal inneholde informasjon om deltakelse, bruk av hjelpemidler som lydopptaker, tid, bruk av datamateriale skal klargjøres og grad av anonymitet skal sikres (Christoffersen & Johannessen. 2012, s 80). Intervjuguiden (vedlegg 1) ble laget i god tid før selve intervjuprosessen begynte, dette ga meg tid til å reflektere over innholdet og strukturen på spørsmålene og hvordan jeg skulle gjennomføre selve intervjuet.

Spørsmålene i intervjuguiden begynte med **faktaspørsmål** om informantenes utdanning, jobberfaring og personlige interesser. Deretter **introduksjonsspørsmål** som inneholdt spørsmål fra formålet i samfunnsfaget, som er det første *fokusområde (1)* i oppgaven. Den neste delen var overgangsspørsmål som skapte en forbindelse mellom intro- og nøkkel-spørsmålene. **Overgangsspørsmålene** fokuserte på begrepet læringsarena, som også er det

andre *fokusområde* (2) i oppgaven. **Nøkkelspørsmålene** fokuserte på erfaringene og inneholder selve funksjonene jeg er ute etter, disse spørsmålene var dermed sentral i denne intervjuguiden. Nøkkelspørsmålene var forbundet til det tredje *fokusområde* (3) i oppgaven. Ved å lage intervjuguiden lik fokusområdene i oppgaven kunne transkriberingen og analysearbeidet av den innsamlede dataen gjennomføres tydeligere. **Avslutningsvis** hadde jeg et åpent spørsmål der informant kunne tilføye noe som var glemt eller ønskelig å dele (Christoffersen & Johannessen. 2012, s. 80, 81). Ved å følge denne malen av spørsmålstyper i utforming av intervjuguiden kunne informantene ha oversikt og være forberedt på selve intervjuprosessen. Samtidig ville jeg som forsker ha en oversiktlig struktur på min egen datainnsamlingsprosess. Dette bidro til min egen forberedelse når intervjuene skulle gjennomføres og transkriberes.

3.2.2 Gjennomføring av test - og offisielle intervjuer

Jeg gjennomførte testintervju fordi jeg ville ha mulighet til å øve og gjøre endringer og justeringer hvis jeg oppdaget at det var nødvendig. Å gjennomføre testintervju kan være nyttig fordi forsker får øvd på intervjusituasjonen, hvordan man kan håndtere ulike svar og finne teknikker for å få svar på sine spørsmål (Christoffersen & Johannessen. 2012, s 84). Det viste seg at testintervjuet hjalp meg med progresjonen i å tilpasse spørsmålene, planlegge tidsbruken, bearbeide mine egne intervjuferdigheter og se hvordan det tekniske utstyret best mulig kunne utnyttes.

I intervjusituasjonen følte jeg at jeg var litt for formell, intervjuet var mer et strukturert intervju enn et semistrukturert intervju. Jeg ønsket at intervjuet skulle gå mer som en temabasert samtale eller dialog og måtte derfor tilpasse ulike teknikker. Etter testintervjuet lyttet jeg til opptaket og oppdaget at jeg ga lite respons etter svarene fra informanten og intervjuet følte derfor formelt ut. Jeg måtte derfor tilpasse min måte å fremstille spørsmålene på samtidig som jeg måtte respondere bedre på informantens utsagn. Når jeg responderte på svarene fra informanten med engasjement og nysgjerrighet ble begge mer engasjerte og komfortable. Med bedre respons fra meg ble intervjuetsituasjonen tilpasset mer som et semistrukturert intervju hvor vi begge opplevde datainnsamlingen som en delvis strukturert temabasert samtale.

Tilpassingen av min egen rolle påvirket ikke bare mine ferdigheter som intervjuer, men forbedret hele intervjuprosessen fra begge parter. Informantene ble mer komfortable med respons i form av positivt engasjement, nysgjerrighet og ledende spørsmål fra meg som

intervjuer. Forbedringen som skjedde gjennom testintervjuet mener jeg også kan påvirke studiets reliabilitet fordi jeg fikk bedre informasjon fra informantene etter tilpassing av min egen respons.

Alle intervjuene ble gjennomført fra 30.01.2018 – 07.04.2018. Intervjuene ble gjort på arbeidsplassen til lærerne slik at de kunne føle seg komfortable. Alle intervjuene ble også gjort individuelt. Med utgangspunkt i testintervjuets resultater ønsket jeg denne gangen å vise god respons på alle spørsmålene, slik at intervjuet var i en semistrukturert form. Jeg hadde fokus på å lytte godt til hva informantene fortalte meg slik at jeg kunne respondere, samtidig som å skrive ned eventuelle notater som jeg følte var relevant. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål til de områdene jeg følte at informanten var uklar i sine svar. Formuleringen av spørsmål må skje raskt, der intervjuer må ta kjappe beslutninger som underbygger problemstillingen (Christoffersen & Johannessen. 2012, s 83). Jeg merket fort at det var utfordrende å formulere et hurtig oppfølgingsspørsmål som kunne gi meg et tydeligere svar. Jeg prøvde å stille oppfølgingsspørsmål som vektla deres meninger og erfaringer slik at de måtte reflektere over sin egen praksis. Dette hjalp meg i å få enda mer detaljerte svar som ville bidra til reliabiliteten samt å utvikle en forståelse for informantenes tolkning av spørsmålene.

Når informantene svarte på et spørsmål observere jeg deres kroppsspråk, dette ga meg mulighet til å tyde og analysere informantenes svar enda bedre. Kroppsspråket formidler reaksjoner og følelser (Ibid, s. 84). Informantenes kroppsspråk fortalte meg også om de var komfortable i intervjuprosessen og engasjert i tema. Når informantene viste engasjement la jeg merke til deres gestikulering, dette forsterket min tolkning av subjektets interesse om en spesifikk erfaring. Disse erfaringene prøvde jeg å gi oppfølgingsspørsmål på fordi det var tydelig gjennom informantenes kroppsspråk og gestikulering at hendelsene de refererte til var meningsfull og utslagsgivende, og dermed potensielt sett betydningsfullt for mine funn.

3.3 Transkribering

Rett etter hvert intervju ble transkriberingen gjort, jeg ønsket å gjøre det slik fordi jeg hadde intervjuet ferskt i minnet. Analyseprosessen er allerede i gang mens vi intervjuer (Thagaard, 2013. s. 120). Min oppfatning av hva informanten fortalte meg i løpet av intervjuet oppfatter jeg kunne tolkes bedre når transkriberingen ble gjort rett etter intervjuet. Relasjonen til informanten og tolkningen av informasjonen var også ferskere rett etter intervjuet tok plass. Etter min oppfatning var det derfor riktig å transkribere mens intervjuet fortsatt var nytt i minnet.

Det er viktig å reflektere over hva informanten formidler gjennom kroppsspråket (Thagaard, 2009, s. 97). Informantens ansiktsuttrykk og kroppsspråk var fortatt i hukommelsen min når jeg transkriberte, hvis jeg hadde ventet med å transkribere hadde jeg kanskje ikke tolket informantens holdning og erfaringer på samme måte. Dette mener jeg er viktig for analysens pålitelighet fordi jeg kunne reflektere og analysere subjektets kroppsspråk og informasjon tydeligere når transkribering skjedde rett etter intervjuet.

3.3.1 Koding og kategorisering

Når jeg skulle strukturere og analysere datamateriale hadde jeg en nøye stegvis gjennomgang av den innsamlede informasjonen. Det første steget i en analyseprosess var å sette navn eller kode databrokker, ved å gjøre dette får en hendelse eller en handling et navn som representerer fenomenet (Postholm, 2011. s. 88). Dette betyr at jeg kunne få en bedre oversikt over datamateriale og lettere kategorisere innholdet ved å skape koder. I en analyse som innebærer koding og kategorier blir datamaterialet redusert slik at det blir mer oversiktlig og forståelig (Ibid s. 91). For å gjøre datamateriale oversiktlig brukte jeg en kodingsfase der åpen-, aksial – og selektiv koding kunne bidra til reduseringen og kategoriseringen av datamateriale (Ibid, s.88). Begrunnelsen for å bruke kodingsfasen var fordi det ga meg en stegvis forklaring på hvordan jeg kunne kode og kategorisere den innsamlede informasjonen tydelig.

I løpet av åpen koding leste jeg nøye gjennom transkriberingen og fokuserte på viktig informasjon forbundet til samfunnsfaglige og didaktiske områder. Ved at jeg hadde andrehånds tilgang til informantenes virkelige erfaringer var jeg bevisst på at *deres utsagn representerer en erfaring, det er ikke en direkte erfaring i seg selv*. Erfaringene de delte med meg oppfatter jeg kan være «farget» av nye tanker, meninger, holdninger og erfaringer som er gjort i etterkant. Dette antyder jeg kan påvirke deres gjenskapende representasjon og refleksjon av den originale erfaringen. Med bakgrunn i dette begynte jeg å streke under meninger og hendelser som informant hadde erfart, og som jeg mente var sentral for min analyseprosess.

Jeg følte også det var viktig å være åpen for svar som jeg ikke hadde forventet. Begrunnelsen for dette er at jeg måtte være bevisst på mitt «filter» eller «briller» og ikke utelukke eller overse svar som kunne være relevant. Jeg var oppmerksom på at jeg skulle prøve å ikke la mitt subjektive fokus overse alternative relevante svar, samtidig som jeg måtte holde fokus på intervjuets hovedtemaer. Ved å alltid ha forskningsspørsmålet og de tre fokusområdene i

bakhodet, prøvde jeg å lete etter relevante erfaringer som kunne kodes. I henhold til de tre fokusområdene i oppgaven delte jeg inn den innsamlede informasjonen i mindre deler og informantenes erfaringer ble mer og mer kategorisert.

Merriam (1998) og Patton (2002) mener at å utvikle kategorier kan beskrives som en prosess der man ser etter og oppdager mønster i datamaterialet (Postholm, 2011, s. 88). I selve transkriberingsprosessen fant jeg et slags mønster og dette gjorde det lettere for meg å kode og kategorisere. Den utvalgte informasjonen som jeg ville analysere videre kunne jeg relatere til mine utvalgte områder innenfor formålet i samfunnsfaget eller viktige didaktiske områder som jeg ønsket å fokusere på.

Steg to var aksial koding, dette steget hjalp meg i å presisere mønstrene enda mer i henhold til fokusområdene. Dette steget handler om å skape kategorier som kan relateres til kodene slik at forklaringen av fenomenene blir mer fullstendig og presis (Ibid, s. 89). Ved hjelp av fokusområdene så jeg automatisk noen kategorier jeg kunne plassere kodene inn i. I løpet av analyseprosessen utviklet jeg tre kategorier som begynte å framtre som mønstre etterhvert som jeg klassifiserte. Kategoriene synes jeg var relevante med hensyn til forskningsspørsmålet og derfor et nødvendig fokus videre inn i analysedelen. I den aksiale kodingsprosessen ble disse tre kategoriene formet; *formålsforståelse, begrepet læringsarena og erfaringer ved bruk av uteskole*.

Steg tre var selektiv koding, i denne prosessen skulle jeg finne kjernekategori som fremstiller oppgavens hovedfokus (Ibid, s. 90). Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet vil informantenes erfaringer ved bruk av varierte læringsarenaer være kjernekategori for oppgaven. Når den siste kategorien i den aksiale kodingen; *erfaringer ved bruk av uteskole*, inneholder oppgavens hovedfokus ble det naturlig å fremstille denne kategorien også som kjernekategori i den tredelte kodingsfasen.

3.4 Studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet

Kvalitetssikring er viktig i alle forskningsprosesser og studiets reliabilitet, validitet og overførbarhet må derfor presenteres. Reliabilitet forklarer forskningens pålitelighet og validitet forklarer forskningens gyldighet (Thagaard 2009, s 22). Reliabilitet kan beskrives som nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvordan data samles inn, brukes og bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Validitet kan beskrives som representasjon av

data, altså hvor relevant og godt dataen representerer fenomenet (ibid, s 24). Ved å følge opp kravene er det muligheter for at studiets pålitelighet og gyldighet blir kvalitetssikret.

For at denne forskningsprosessen skal presenteres så tydelig, troverdig og relevant som mulig er det noen nødvendige tilnæringsmåter som er fulgt. Yin (2009) foreslår at man skal dokumentere selve prosessen og alle stegene som er gjort i studien (Creswell, 2014, s. 203). I denne oppgaven er det gjort rede for valg av tema, forskningsspørsmål, fokusområder, og deretter forskningsprosessen. Jeg har også dokumentert og begrunnet valg av teori. Ved presentasjon av alle stegene som er gjort i forskningsprosessen vil studiets pålitelighet formes. (Thagaard, 2013. s. 193) mener også at forsker må skille mellom ulike typer arbeid man har gjort og den informasjonen man sitter igjen med. Informasjonen som ble samlet inn gjennom intervjuene ble redusert i form av koder og kategorier, dette var informasjonen jeg satt igjen med etter analysen av intervjuene. Ved at jeg har dokumentert og gjort rede for valg helt fra innledningen og gjennom selve metodedelen, er det en mulighet for at forskningsprosessen fremstår som tydelig og pålitelig.

Forskningens representasjon av fenomener kan påvirke oppgavens validitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Dette betyr at om mine funn kan gjenspeiles som fenomener i den sosiale virkeligheten vil studiets gyldighet muligens sikres. I løpet av intervjuprosessen oppdaget jeg at noen av informantenes svar var like og kunne forbindes til det teoretiske rammeverket. Jeg oppdaget et mønster i form av de observerte virkningene informantene hadde erfart ved bruk av varierte læringsarenaer. Når jeg sammenlignet informantenes erfaringer samsvarte de med hverandre, de hadde like erfaringer av fenomenene. Jeg oppfattet at informantenes erfaringer uttrykte likhetstrekk, dette forsterket min oppfattelse av muligheten til fenomenets potensielle gjenspeiling. Deres erfaringer ved bruk av varierte læringsarenaer blir presentert i analysedelen som funksjoner. Dette er fordi fenomenene i form av blant annet økt motivasjon kan nyttiggjøres i lys av elevenes samfunnsfagsopplæring. Informantenes erfaringer av fenomenene lignet og i henhold til det teoretiske rammeverket hadde fenomenene en motiverende virkning og funksjon. Funnene kan potensielt sett gjenspeiles i elevenes sosiale virkelighet og jeg synes derfor funnene kan virke noe gyldig.

Overførbarhet eller generaliserbarhet handler om funnene er gyldig og relevant i andre situasjoner enn den jeg selv har gjennomført (Thagaard, 2009, s. 190). Om mine funn kan relateres til andre situasjoner og annen forskning kan være betydningsfullt innenfor dette område. Informantenes sammenlignbare erfaringer hadde et utgangspunkt der erfaringene ble

gjort i varierte læringsarenaer utenfor klasserommet. Disse erfaringene kunne også kobles til det teoretiske rammeverket som argumenterer for at de observerte virkningene som ble gjort av informantene, muligens kan gjenskapes ved like rammefaktorer. Her vil innholdet i figur 1 uteskole, være sammenlignbart men ikke absolutt. Funnene i denne oppgaven kan muligens relateres til annen lignende forskning som er presentert i delkapittel 2.4.2. I studien «*Do Lessons in Nature Boost Subsequent Classroom Engagement? Refueling Students in Flight*», uttrykkes det at økt motivasjon blant elever oppstår underveis og i etterkant av en undervisningstime ute (Kuo, Browning & Penner, 2018). Dette er funn som samsvarer og har likhetstrekk med mine funn. Dette betyr ikke at denne studien kan generaliseres, men at funnene kan sammenlignes.

Utfordringen med å kvalitetssikre denne type studie er blant annet fordi kvalitative data skapes i relasjon mellom forskeren og de som studeres, det vil derfor være umulig å gjenta kvalitative undersøkelser i identisk form (Leseth & Tellmann, 2014, s. 191). Selv om det er utfordrende eller umulig å gjenta en kvalitativ studie kan funnene vise lignende antydninger. Selv om funnene ikke er generaliserbar oppfatter jeg at informantenes erfaringer har likhetstrekk seg imellom. Informantenes erfaringer viser antydninger til å gjenspeile hverandre. Funnene fra studien til Kuo, Browning og Penner (2018) viser også tendenser til å være sammenlignbar med informantenes erfaringer.

3.4.1 Etske retningslinjer

For å få tillatelse til å begynne med prosjektet måtte jeg sende inn et meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, NSD (vedlegg3). Meldeskjemaet inneholdt prosjektets tema og informasjon og forteller om deltakerne kan direkte eller indirekte identifiseres gjennom opplysninger i oppgaven (Thagaard, 2013. s. 25). For å lage dette meldeskjemaet var det ulike etiske retningslinjer jeg måtte følge.

(NESH) Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora har noen etiske retningslinjer som jeg måtte følge og ønsker å henvise til (Christoffersen & Johannessen. 2012, s. 41). Den første etiske retningslinjen jeg måtte følge var «*informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi*» (Ibid, s. 41). Denne retningslinjen fulgte jeg ved å sende ut et informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 2) til ulike potensielle deltakere hvor det blant annet stod at de har mulighet til å trekke seg som informant når som helst. Den andre retningslinjen jeg måtte følge var «*forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv*» (Ibid, s. 41). Her informerte jeg potensielle informanter om at all informasjon de

velger å dele er anonymisert og eventuelle spørsmål i intervjuet ikke ville vektlegge personlig informasjon. Navnene som er presentert er også pseudonymer, det var derfor ingen sjanse for å bli identifisert. Selv om de ikke kan bli identifisert er det mulig for informantene å kjenne seg selv igjen gjennom tabellen som presenterer dem. I tabellen står deres alder, yrkeserfaring, utdanning, barne – og ungdomsskole.

Informasjonen som ble samlet inn var det kun jeg og eventuelt min veileder som hadde tilgang til. Den siste retningslinjen var «*forskerens ansvar for å unngå skade*» (Ibid, s. 42). Her valgte jeg å ikke lage spørsmål som var for belastende for informant, altså spørsmål som ikke var for følsomme. Jeg ville ikke at informantene skulle føle seg usikker eller sårbar i intervjuøyeblikket. For å forsikre meg å unngå usikkerhet og sårbarhet hos informant valgte jeg å sende spørsmålene og intervjuguiden på forhånd slik at de kunne føle seg trygge og komfortable på spørsmålene når intervjuet skulle gjennomføres.

Etter jeg hadde lagd en struktur og spørsmål sendte jeg intervjuguiden og meldepliktskjemaet inn til Norsk senter for Forskningsdata (NSD) (vedlegg 3), dette for å få en godkjenning av prosjektet. Jeg måtte først søke og få godkjent selve prosjektet før jeg sendte ut intervjuguiden til mine potensielle informanter. 18 januar fikk jeg svar fra NSD om at jeg kunne gå i gang med prosjektet.

I løpet av denne forskningsprosessen har jeg tolket og drøftet informantenes erfaringer og meninger. Thagaard (2009, s. 211) forteller at det kan oppstå etiske dilemmaer i tolkningsprosessen. Når analysering og tolkning skjer er ikke informanten til stede, dette gir meg som forsker mer innflytelse i forskningsprosessen (Ibid, s. 211). Jeg som forsker studerer informantenes informasjon utenfra og mitt perspektiv vil derfor være annerledes enn informantenes forståelse av situasjonen. Jeg hadde som nevnt andrehånds tilgang til informasjon av erfaringene, og har tolket erfaringene alene i etterkant av selve intervjuene. Det er her de etiske utfordringene kan oppstå. Informantene kan oppleve at forskerens fremstilling, forståelse og tolkning ikke stemmer overens med sin egen, de kan oppfatte forskerens tolkning som feil eller provoserende (Ibid, s. 212). I løpet av analyseprosessen har jeg prøvd å forstå informantenes erfaringer fra deres subjektive perspektiv og tolket utsagnene i henhold til relevant teori. På grunn av mitt «*forskningsfilter*» eller mine «*briller*», kan det hende at tolkningen av deres erfaringer ikke fremstår helt som de selv oppfatter det. Med bakgrunn i dette har jeg som forsker prøvd å følge de etiske retningslinjene og har tatt hensyn til at informantene ikke skal ta skade eller føle seg provosert av tolkningen og drøftingen.

4 Presentasjon, analyse og drøfting av funn

I dette kapittelet presenteres, analyseres og drøftes informantenes meninger og erfaringer i henhold til det teoretiske rammeverket. For å klarlegge og tydeliggjøre presentasjonen av den innsamlede dataen skal forskningsspørsmålets fokusområder brukes som utgangspunkt. Som nevnt i innledningen og avgrensningen er det tre fokusområder i forskningsspørsmålet. Det første fokusområdet er *samfunnsfagsopplæringen* (1). Det andre er begrepet *funksjon* (2), og det tredje er *varierte læringsarenaer* (3). I løpet av transkriberingen oppsto tre lignende kategorier som reduserte datamateriale og nå representerer informantenes meninger og erfaringer i lys av fokusområdene. Disse kategoriene er *formålsforståelse, tolking av læringsarenaer og erfaringer ved bruk av uteskole*. I en analyse som innebærer koding og kategorier blir datamaterialet redusert slik at det blir mer oversiktlig og forståelig (Postholm, 2011, s. 91). Postholm vektlegger at i en fenomenologisk analyse prøver forskeren å klarlegge meningen eller essensen av det erfarte eller opplevde (Ibid, s. 98). Informantenes *erfaringer* vil derfor vektlegges og kjernekategoriene *erfaringer ved bruk av uteskole* vil inneholde funn, og blir den mest betydningsfulle i dette kapittelet.

4.1 Presentasjon av informanter

I løpet av datainnsamlingen ble det intervjuet fem informanter. Det er laget en tabell som deler dem inn etter alder, erfaring, utdanning og hvilket trinn de underviser på. Alle navn i tabellen er pseudonymer. Som tidligere nevnt i delkapittel 3.2 under *utvalg av informanter*, var kriteriene for å delta som informant at de var utdannet lærere, jobbet fra 5.- 10. trinn og var samfunnsfagslærere. Yrkeserfaring kan være en interessant og betydningsfull faktor for kvaliteten i svarene. I tabellen under kan vi se at selv om alle jobber som samfunnsfagslærere, var det tre av fem informanter som hadde samfunnsfagsutdanning. Det var også kun en av fem som hadde lengre erfaring som lærer. Jeg oppfatter lengre erfaring som over 10 år i yrket.

Informanter

Navn	Alder	Erfaring	Utdanning	Barne- eller ungdomsskole
Martin	29 år	2 år	Lektor, Matematikk,	Barneskole

			Engelsk og Kroppsøving	
Øystein	28 år	2 1/2 år	Lektor, Engelsk, samfunnsfag og mat og helse	Barneskole
Grete	53 år	18 år	Adjunkt med opprykk. Engelsk, spesped og samfunnsfag	Ungdomsskole
Mona	33 år	6 år	Adjunkt med opprykk. Engelsk, Religion, språkvitenskap og språklitteratur	Ungdomsskole
Ragna	28 år	2 år	Lektor, Naturfag, Samfunnsfag og KRØ	Ungdomsskole

Som fremstilt er det Øystein, Grete og Ragna som har samfunnsfagsutdanning, der Grete er den læreren med lengst erfaring. Tre av informantene har lektorutdanning, og to av de er adjunker. Etter min oppfatning bidro informantenes ulike forutsetninger til varierte svar i intervjuene.

4.2 Formålsforståelse

Denne kategorien vil inneholde informantenes formålsforståelse i samfunnsfag.

Innledningsvis i intervjuet ble informantene spurt spørsmål der de kunne fortelle om seg selv, hvilken utdanning og hvor lang erfaring de har i yrket. Dette ga meg et innblikk i informantenes faglige forutsetninger. Vi gikk herfra over til spørsmål om samfunnsfagets formål hvor informantene kunne fortelle om egen forståelse av fagets hensikt og tanker om sentrale områder som vi finner i formålet. For å klarlegge hvilken oppfatning lærerne har om fagets formål og hva de selv vektlegger i samfunnsfagsopplæringen, mener jeg denne formålskategorien var betydningsfull å begynne med.

Mona, en av lærerne uten samfunnsfagsutdanning presenterte sin forståelse av formålet i samfunnsfaget slik:

Det er veldig stort og utfordrende. Det er jo delt i tre deler, og på en måte enda flere deler synes jeg ... Vi ser mye på hvor vi er og hvor vi skal.

Hun sier at faget er veldig stort og utfordrende, og viser mangel på sentrale begreper som tydeliggjør hva som er stort og utfordrende innenfor formålet i faget. Mona gir et vagt svar og viste begrenset innsikt i hva selve formålet med samfunnsfagsopplæringen er. Mona nevner at faget er delt i tre deler, og hun nevner ikke hva disse delene er. Jeg oppfatter disse delene som de fire hovedområdene som er presentert i delkapittel 2,2, under formålet i samfunnsfag, som utforskeren, geografi, historie og samfunnskunnskap (udir, 2013). Generelt sett viser Mona mangel på sentrale begreper, kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er redegjort for i fagets formål. Eksempler kan være utvikling av samfunnsfaglig forståelse gjennom utforskende arbeidsformer, lære og utvikle demokratiske verdier, stimuleres til identitetsutvikling og utvikle en sammenhengende forståelse mellom teori og virkeligheten. Formålet i faget inneholder et mangfold av varierte kunnskaper, ferdigheter og holdninger som sammenhengende skal læres i sammenheng med de fire hovedområdene, der *utforskeren* legger føringer for arbeidsformen.

Øystein, en av lærerne med minst erfaring og med samfunnsfagsutdanning, presenterte sin forståelse av formålet i samfunnsfag slikt:

Samfunnsfag et jo delt i tre, geografi, samfunnskunnskap og historie, men hovedformålet blir jo at elevene skal finne sin plass i samfunnet ... bidra til samfunnet.

Øystein begynner med å nevne de tre hovedområdene, der utforskeren ikke blir nevnt. Selv om han nevner samfunnsfagets fagfelter uttrykker han at hovedformålet i samfunnsfag er at elevene skal finne sin plass i samfunnet. I lys av formålets brede og komplekse innhold synes jeg dette er et uklart svar. Øysteins utsagn bærer flere preg og det kan tyde på at han mener elevene skal bli et «ferdig produkt» slik at de kan finne denne «plassen» som venter på dem ute i samfunnet. Denne «plassen» virker litt statisk, elevene skal ikke bli et sluttprodukt. Min oppfatning er at samfunnsfagsopplæringen handler mye om å alltid være i utvikling, hvor et dynamisk syn på opplæringen er vektlagt.

Kan å «finne sin plass» bety å finne sin sosiale forankring i lys av samfunnets ulike verdier, holdninger og interesser? Eller hvor de skal i livet, yrkesmessig og sosialt? I dette tilfellet oppfattes det slik at for å «finne sin plass» må elevene utvikle en selvforståelse for sine interesser og verdier som kan påvirke deres identitet. Selvforståelse kan bidra til at de finner sin politiske og verdimeslige plass i samfunnet. Med dette mener jeg at man har utviklet verdier og holdninger som kan bidra til å tydeliggjøre sin egen sosiale forankring i samfunnet, og dermed utvikle seg herfra. Dette er redegjort for i delkapittel 2.4.4 der Imsen (2012, s. 64) knytter selvforståelse, identitet og sosial forankring. Begrepet identitetsdannelse blir relevant fordi det påvirker elevenes sosiale forankring, det er også et begrep som er vektlagt i formålet i faget (udir, 2013). Øystein sier også at elevene skal bidra til samfunnet. Det oppfattes slik at elevene skal bidra i form av å være en ressurs for fellesskapet og en aktiv medborger. Ved å utvikle egne demokratiske verdier, interesser og sin sosiale forankring kan man bidra til det demokratiske fellesskapet og være en aktiv medborger.

Ragna, en av lærerne med samfunnsfagsutdanning, og ganske ny i læreryrket presenterte sin forståelse av formålet slik:

Det er ganske mye, det er veldig stort og innholdsrikt fag. Det handler vel egentlig om å ruste elevene for å klare seg i samfunnet. Det å blant annet å kunne diskutere, møte de problemstillingene de møter.

Ragna viser en forståelse for formålet der hun bruker begreper som å ruste og diskutere. Hun vektlegger at faget er et innholdsrikt fag, men nevner ikke spesifikke hovedområder som gjør at faget er så innholdsrikt. Ragna sier at fagets hovedformål er å forberede elevene til å klare seg selv i samfunnet. På grunn av samfunnsfagets komplekse læreplan har faget en sentral posisjon for elevenes dannelse og identitetsutvikling. Dette kan relateres til delkapittel 2,2 hvor elevenes identitetsdannelse blir beskrevet som et sentralt område i formålet i

samfunnsfag (udir 2013). Imsen redegjør i delkapittel 2.4.4 for identitetsbegrepet og vektlegger selvforståelse og selvstendighet som sentrale faktorer. Elevenes identitet er påvirket av utvikling av selvforståelse og selvstendighet, dette mener jeg vil påvirke elevenes forberedelser til å klare seg selv i samfunnet. Hun eksemplifiserer med evnen til å diskutere som kan forberede elevene i møte med de utfordringer de møter i livet utenfor skolen. Denne ferdigheten er også nevnt i delkapittel 2,2 under formålet i samfunnsfag. Ragna viser en forberedende og utviklende forståelse av formålet i faget.

Martin, en av lærerne uten samfunnsfagsutdanning og en av de minst erfarne presenterte sin forståelse av formålet i samfunnsfag slik:

Jeg tenker at det faget skal ruste elevene i, er i å fungere i samfunnet. Man er jo hele tiden i utvikling, gjennom hele livet og når ting endres er vi nødt å følge. Da er det jo lærerne sin jobb å ruste elevene til dette.

Martin nevner ikke de ulike hovedområdene eller variasjon i de ulike kompetansene som elevene skal opplæres i, men svarer i form av et mer helhetlig syn på fagets dannende formål. Martin har et bredt syn på formålet i faget og vektlegger at elevene skal forberedes til å kunne fungere i samfunnet. Å fungere i samfunnet oppfattes som å være selvstendig og være en ressurs for samfunnet. Dette kan knyttes til delkapittel 2.2 hvor aktivt medborgerskap er nevnt som en viktig del av formålet (udir, 2013). Aktivt medborgerskap kan relateres til elevenes deltakelse i samfunnet, hvor de er nyttige medborgere og kan bidra til fellesskapet på flere områder. Martins utsagn om at faget skal ruste elevene til å fungere i samfunnet, mener jeg indirekte kan forbindes til formålet, også i delkapittel 2.2 formålet i samfunnsfaget, der ferdigheter knyttet til formidling, diskusjon, kritisk tenking og refleksjon mm, er sentralt. Formålet formidler en utvikling av disse ferdighetene som skal kunne bidra til å forberede elevene til et aktivt medborgerskap.

Martin uttrykker at vi mennesker hele tiden er i utvikling og når noe endres skal vi holde følge med de endringene som skjer. For at elevene skal ha mulighet til å klare å endre seg i takt med samfunnet sier Martin at det er lærernes jobb å forberede elevene på denne endrende utviklingen som de er en del av og som formålet i samfunnsfaget også vektlegger. Ved at det er lærernes arbeid å forberede elevene til en evig utvikling i takt med samfunnet, mener Solhaug at selve undervisningsstrategien vil skape forutsetningene for elevenes mulighet til å lære de nødvendige samfunnsfagskompetansene. Dette fremstilles i delkapittel 2.4 hvor Solhaug mener at samfunnsfaget behøver strategisk læring fordi faget er så sammensatt og

komplekst (Solhaug, 2010, s 227, 231). I delkapittel 2.4 bygger Koritzinsky og Jordet opp dette argumentet ved å påpeke at elevenes egen forståelse og anvendelse av innholdet i faget kan forsterkes ved at lærerne tar elevene ut av klasserommet og tar i bruk skolens omgivelser som læringsarena. Martin har et forberedende og en utviklende forståelse for formålet i faget.

Grete, den læreren med mest erfaring og med samfunnsfagsutdanning presenterte sin forståelse av formålet i samfunnsfaget slikt:

Jeg tenker at det handler om å bidra til at elevene skal ha forståelse for demokratiske verdier i Norge. Gjøre elevene klar for å bidra i samfunnet, og ha en god forståelse for samfunnet rundt oss.

Hun vektlegger først at elevene skal utvikle en forståelse for de demokratiske verdiene i samfunnet vårt. Med forkunnskap om at Grete er den læreren med mest yrkeserfaring, i tillegg med samfunnsfagsutdanning, er det kanskje naturlig at hun er bevisst på og nevner begrepet demokrati som et sentralt område i formålet. Dette fremheves ved at hun nevner at elevene skal kunne bidra i samfunnet. Gretes forklaring av å bidra, forstås som at elevene kan være en demokratisk ressurs for samfunnet. I samfunnsfagsopplæringen skal elevene skal utvikle demokratiske verdier som gjør at de kan bidra til fellesskapet i samfunnet (udir, 2013). Grete poengterer også at elevene skal ha en god forståelse for samfunnet rundt oss, dette har en naturlig forbindelse med utvikling av demokratiske verdier. Dette er et sentralt område i fagets formål som beskrives i delkapittel 2.2. Ved at elevene har en demokratisk forståelse for samfunnet rundt seg kan denne forståelsen hjelpe elevene i å skjønne hvordan de selv kan bidra politisk i samfunnet.

Det fremstår som om at informantene har en formålsforståelse der opplæringen skal bidra til å utvikle og forandre elevene i henhold til å bli selvstendig, kunne bidra og være en ressurs for samfunnet. Etter min mening oppfattes det at Grete, Martin og Ragna har en annen formålsforståelse enn Øystein og Mona. Dette er fordi de tre informantene har et utviklende og forberedende fokus hvor de også bruker faglige begreper og kunnskaper som finnes i formålet i faget. Den samfunnsdeltakende forberedelsen beskrives av informantene som et sentralt område for samfunnsfagsopplæringen. Aktivt medborgerskap, demokratisk deltakelse og identitetsdannelse er begreper innholdet i formålet vektlegger. I delkapittel 2.2, formålet i samfunnsfag, fremstår det at motivet eller den manifeste funksjonen til samfunnsfagsopplæringen er å lære elevene om teoretiske, praktiske kunnskaper, ferdigheter og holdninger som utvikler og påvirker deres dannelse. Elevenes egne ønsker om å bidra,

delta og være en aktiv medborger kan stimuleres. Denne kunnskaps, ferdighets og verdiendringen kan påvirke elevenes selvforståelse og identitetsutvikling. Alle viktige områder som er redegjort for i delkapittel 2.2 formålet i samfunnsfag.

4.3 Begrepet læringsarena

Etter formålsforståelsen ønsket jeg å klarlegge enkelte informanters oppfattelse av begrepet læringsarena. Begrunnelsen er fordi læringsarena er et sentralt begrep og fokusområde innenfor forskningsspørsmålet og undervisningsfilosofien uteskole, som er redegjort for i delkapittel 2.4.3. Dette kan potensielt sett bidra til å utvikle et svar til forskningsspørsmålet. Det ble stilt spørsmål angående deres egen oppfatning av begrepet læringsarena, samt et oppfølgingsspørsmål om deres forståelse for varierte læringsarenaer. Oppfølgingsspørsmålet er av betydning i sammenheng med forskningsspørsmålets 3. fokusområde *varierte læringsarenaer*.

På spørsmål om hva begrepet læringsarena betyr, svarte **Martin**:

*Det er jo der man lærer elevene ... Har det kanskje med selve metoden man bruker?
Jeg har først og fremst tenkt på skolen som læringsarena, og at man bruker de redskapene som er på skolen.*

Martin uttrykker først at en læringsarena er der elevene lærer. Han uttrykker så en usikkerhet med å relatere undervisningsmetoden med begrepet læringsarena. Han sier dermed at han i utgangspunktet har tenkt på skolen og dets redskaper som læringsarena. Det oppfattes at Martin vektlegger skolen som den mest sentrale læringsarenaen. Martins oppfatning av begrepet læringsarena virker å preges av læringsarena som en lokalitet, men også at denne lokaliteten kan endres på og at selve arbeidsmetoden også er av betydning. Dette kan relateres til begrepsdefinisjon i avklaringen i delkapittel 1.3.1 som definerer læringsarena som *der læring skjer*.

Jeg spør dermed: enn varierte læringsarenaer?

Da tenker jeg at det er viktig at elevene får ulike vinklinger på ting og litt annerledes enn det som er vanlig.

Martin uttrykker ikke en tydelig definisjon av begrepet, men vektlegger umiddelbart betydningen av variert opplæring. Han sier også at elevene bør bli lært om teori fra ulike perspektiver og dermed erfare en annerledes opplæring enn «det vanlige». «Det vanlige» oppfattes som en klasseromsundervisning hvor lærebokarbeid er vektlagt. Denne type arbeid

blir fort ensformig og perspektivfattig, sammenlignet med variasjon i læringsarenaen som påvirker kunnskapskildene og læringsaktiviteter. Dette kan relateres til delkapittel 2.4.1 tilpasset opplæring, hvor variasjon blir beskrevet som nøkkelen til tilpasset opplæring og økt læringsutbytte. Det kan være derfor Martin uttrykker at det er betydningsfullt når elevene får ulike vinklinger og perspektiver på innholdet i faget.

På spørsmål om hva begrepet læringsarena betyr, svarte **Øystein**:

Jeg tenker en plattform hvor man lærer, et sted. Skolen er jo en læringsarena, men så er det jo hva man gjør det til. Jeg tenker undervisningsmetoder men også hvor. Teoretisk men også fysisk.

Øystein forklarer sin definisjonsoppfattelse av begrepet, og poengterer at det er et sted man lærer. Han kommer med et eksempel der han bruker den vanligste forbindelsen til begrepet, som er skolen. Øystein legger vekt på at det er avgjørende hva læreren selv planlegger innenfor det stedet læring skjer, der han vektlegger kombinasjonen mellom læringsarenaen og arbeidsmetoden. Han avslutter med å si; teoretisk men også fysisk. Dette kan innebære flere ting, og det oppfattes at elevene kan erfare teorien gjennom fysisk læring. Dette er redegjort for i delkapittel 2.4.2 hvor læring gjennom kropp og sanser er vektlagt som en tilpasset og effektiv måte lære på. Her poengteres det at ved å lære i varierte omgivelser der kroppen er i aktivitet skapes et større læringspotensial og økt læringsutbytte. Dette kan forbindes til delkapittel 2.4 som redegjør for strategisk læring der bruk av varierte omgivelser, den organiske forbindelsen og uteskole blir forbundet til strategiske måter å lære på i samfunnsfag.

Jeg spør dermed: enn varierte læringsarenaer?

Jeg tenker at det ikke skal bli for statisk. Ikke gjøre det samme om og om igjen. Vi er jo heldige at fjæra er en gate ned og en stor park en gate opp og kan bruke dette.

Øystein uttrykker sine tanker rundt varierte læringsarenaer og poengterer at undervisningen ikke skal bli for ensformig. Mitt inntrykk er at han mener variasjon i både læringsaktiviteter og læringsarenaer fordi han ikke ønsker en gjentakende og ensidig undervisning. Han kommer dermed med eksempler på varierte læringsarenaer som han har brukt fra sitt nærområde. Bruk av nærområdet er også vektlagt i elevenes opplæring (Udir, 2013). Dette er begrunnet for i delkapittel 2.4. Her vektlegges det at tilpasset opplæring realiseres gjennom bruk av nærmiljøet. Bruk av lokale læringsarenaer er noe Øystein også har sett nytten av for å variere og tilpasse undervisningen.

På spørsmål om hva begrepet læringsarena betyr, svarte **Grete**:

Læringsarena er en plass hvor læring skjer eller finner sted. Et klasserom, museum eller ute i naturen for eksempel.

Grete uttrykker en forståelse for begrepet der hun vektlegger der læring skjer. Hun nevner at «stedet» man lærer kan være flere plasser og åpner dermed opp for at en læringsarena er der læring finner sted. Hun eksemplifiserer dermed med det kjente klasserommet, museum og selve naturen. Gretes oppfatning av begrepet vektlegger selve stedet læring skjer, og ikke hvilken metode man bruker.

Jeg spør dermed: enn varierte læringsarenaer?

Jeg tenker at det er viktig å skape flere arenaer det læring kan finne sted. Ofte er man på skolen, men for å motivere elevene bør man skape flere varierte arenaer for å kunne gjøre seg flere erfaringer.

Grete uttrykker tanker om hvor betydningsfullt det er å tilby elevene flere læringsarenaer, der de kan få muligheten til å lære. Grete utsagn er preget av at flere omgivelser gir flere erfaringer, som igjen kan bidra til at flere elever føler motivasjon. Flere erfaringer i varierte omgivelser kan være en forutsetning for økt læringsutbytte. Det uttryktes at «gjennom å variere læringsarenaen vil også elevenes konteksterfaringer bli rikere» (Frøyland, 2010, s. 128, 131). Dette er videre beskrevet i delkapittel 2.4 hvor Frøyland poengterer at gjennom variasjon i erfaringer blir opplæringen tilpasset og flere elever kan oppleve mestring og motivasjon. Det uttrykkes også at Dewey vektlegger en opplæringsfilosofi der erfaringer er utgangspunktet for utvikling, dette er beskrevet i delkapittel 2.1. Gretes forståelse av begrepene preges av at hun er bevisst på hvilke potensielle funksjoner som kan oppstå ved å variere læringsarenaen.

På spørsmål om hva begrepet læringsarena betyr, svarte **Mona**:

For meg betyr det både det å jobbe ulikt, i bok, på nett, i grupper, men også ute av huset opplevelser, vi var i tinghuset og nord-norsk kunst museum

Monas oppfatning av begrepet har flere betydninger. Oppfatningen innebærer variasjon i læringskilder som lærebøker og nettkilder. Det kan være variasjon i læringsstrategier som gruppearbeid i tillegg til ulike læringsomgivelser. Hun kommer med eksempler fra tinghuset og nord-norsk museum. Hennes forståelse av læringsarena preges av en kombinasjon av

variasjon i læringskilder, -strategier og -omgivelser. Sammenlignet med Grete så har Mona et større fokus på å variere læringsstrategier.

Jeg spør dermed: enn varierte læringsarenaer?

Fokus på praktisk variasjon egentlig. Vi har tatt klassen med til byen, på fjellet, overnattingstur.

Monas utsagn kan forbindes med hennes tidligere svar fordi hun legger vekt på det praktiske. Der både variasjon i arbeidsmetoder og læringsomgivelser er presentert. Ordet praktisk forbindes med å skape, samarbeide, problemløse og utforske. Det gjengis at utforskeren som en slags arbeidsmetode i samfunnsfag vektlegger skapende og utforskende arbeidsformer i samfunnsfagsopplæringen, dette redegjøres for i delkapittel 2.2. For å gjennomføre en slik undervisning er omgivelsene utgangspunktet som skaper muligheten for å utforske. Dette kan relateres til delkapittel 2.4.3 hvor uteskole blir redegjort for, der variasjon i omgivelsene er i fokus. I dette delkapitlet finner vi figuren for uteskole, den inneholder arbeidsmåter hvor utforskende, problemløsende og praktiske tilnærminger er en implikasjon på uteskole. I tillegg fokuseres Jordets figur for uteskole på denne type utforskende og praktiske arbeidsmåten. Mona kommer dermed med eksempler på hvilke læringsarenaer hun har brukt for å gjennomføre en slik praktisk variert undervisning, der hun har vært i byen og på fjellet.

På spørsmål om hva begrepet læringsarena betyr, svarte **Ragna:**

Det første jeg tenker på er en plass man lærer. I skolen eller utenfor skolen. En setting der de lærer. Men kan også være metoden man bruker.

Ragna i likhet med de andre informantene svarer at en læringsarena er en plass man lærer. Hun eksemplifiserer dermed med å henvise til områder i eller utenfor skolen. Hun vektlegger selve settingen, dette oppfattes som omgivelsene hvor elevene lærer. Hun uttrykker at arbeidsmetoden kan være en del av hva læringsarena betyr, noe Martin, Øystein og Mona også uttrykker.

Jeg spør dermed: enn varierte læringsarenaer?

Ulike settinger, ikke bare er i klasserom men at man er utenfor klasserommet og varierer metoder.

Ragna uttrykker en forståelse hvor hun vektlegger ulike settinger, dette oppfattes som ulike omgivelser. Hun uttrykker at læringsomgivelsene men også læringsmetoden kan innebære i hennes forståelse av varierte læringsarenaer.

Informantene har en delvis lik oppfatning av begrepet læringsarena, hvor alle vektlegger at en læringsarena ikke alltid trenger å være tilknyttet skolebygget, men oppstår *der læring skjer*. *Der læring skjer* er også begrepsdefinisjonen som er presentert i avklaringen i delkapittel 1.3. I figuren for uteskole som redegjøres for i delkapittel 2.4.3, er forutsetningene at skolens omgivelser blir bruk som læringsarena og kunnskapskilde. Ved å gjøre dette brukes utforskende, praktiske og skapende arbeidsmåter. Når arbeidsmåtene anvendes lærer elevene gjennom fysisk aktivitet der kroppslige, sansemessige og samarbeidene læringsmåter prioriteres (Jordet, 2010, s. 35). Variasjon er nøkkelen for å tilpasse opplæringen, og tilpasset opplæring er et verktøy for å oppnå økt læringsutbytte (udir 2016). Denne forklaringen gir en oversikt og forståelse for hva varierte læringsarenaer kan innebære og medføre i en undervisningssituasjon. Martin, Øystein, Mona og Ragna uttrykker at variasjon i omgivelsene og undervisningsmetoden er tilknyttet deres forståelse av begrepet varierte læringsarenaer. Grete vektlegger variasjon i omgivelsene der læring skjer og hvilke følger denne variasjonen kan ha. Informantene har en samlet forståelse for begrepene hvor både variasjon i undervisningsmetoden, kunnskapskildene og læringsomgivelsene er vektlagt i deres svar.

4.4 Erfaringer ved bruk av uteskole

Dette er kjernekategori og vil være av stor betydning fordi den er sentral i henhold til forskningsspørsmålet og fordi analyseprosessen går ut på å finne essensen i informantenes erfaringer. Denne kategorien er den eneste som presenterer deres erfaringer i lys av forskningsspørsmålets hovedfokus og vil derfor inneholde mulige funksjoner og funn.

Begrepet *funksjon* blir redegjort for i delkapittel 2.3 og definert *som en virkning eller en observert konsekvens som kan nyttiggjøres*. De erfaringene som blir presentert i denne delen er virkninger som informantene har observert og som potensielt sett kan nyttiggjøres i lys av elevenes samfunnsfagsopplæring. For en tydelig oversikt er informantenes erfaringer plassert inn i underkategorier som representerer mulige funksjoner.

4.4.1 Økt motivasjon og engasjement

Da informantene ble spurt om hvilke erfaringer de har ved bruk av varierte læringsarenaer svarte **Grete**:

Uansett hva man jobber med så erfarer jeg at elevene blir motivert på en ny måte, de kan bli nysgjerrig, engasjert og ha spontane spørsmål, refleksjoner og dialoger..

Gretes utsagn viser til at elevene blir motivert på en «ny måte». Hun poengterer at elevene blir nysgjerrige og engasjerte når hun bruker ulike omgivelser i sin undervisning. Denne virkningen som Grete har erfart er en motiverende funksjon som kan oppstå ved bruk av varierte læringsarenaer. Elevenes «nye» motivasjon oppfattes som en type motivasjon de ikke har mulighet til å uttrykke eller oppleve i et klasserom. Den «nye» motivasjonen bærer preg av et grunnlag i elevenes nysgjerrighet for å utforske. Altså at deres indre motivasjon og egen interesse for å lære blir en naturlig handling når læringsarenaen varieres. Elevenes indre motivasjon er deres egen drivkraft i ønske om å lære noe nytt, dette begrunnes i delkapittel 2.4.1 under tilpasset opplæring. Å ha motivasjon for ny innsikt er også noe som står sentralt i formålet i faget (udir, 2013).

Gretes utsagn om økt nysgjerrighet kan knyttes opp mot læreplanen og utforskeren som undervisningsfilosofi i samfunnsfag. Utforskeren vektlegger utvikling av samfunnsfaglig forståelse gjennom nysgjerrighet og undring (udir, 2013). Dette er begrunnet i delkapittel 2.2. Grete har også erfart at elevene har spontane spørsmål, der ferdigheten kritisk tenkning kan bli brukt. Elevene reflekterer og har spontane dialoger, dette er også viktige ferdigheter som vektlegges i formålet i faget (udir, 2013). Gretes gir uttrykk for erfaringer ved bruk av varierte læringsarenaer hvor økt motivasjon, engasjement og spontane diskusjoner kan være nyttige funksjoner for elevenes samfunnsfagsopplæring.

På spørsmål om erfaringer ved bruk av varierte læringsarenaer svarer **Martin**:

Elevene fikk en annen type motivasjon når de ikke var i klasserommet. Jeg har sett at elevene ble mer interessert i hva som faktisk skjer når de er utenfor klasserommet.

Martin uttrykker at elevene viste en annen form for motivasjon og interesse for undervisningen når den ble gjennomført i varierte læringsarenaer. Når Martin uttrykker at elevene blir mer interessert i det som skjer, oppfatter jeg dette som selve innholdet i arbeidsoppgavene eller aktiviteten som forekommer. Elevenes ønske om ny innsikt forbindes til formålet i faget hvor det fremstår at motivasjon for ny innsikt er et mål, dette beskrives i delkapittel 2.2. Dette utsagnet kan knyttes til Jordets (2010, s. 25,26) uttalelser om at endring i læringsomgivelsene, der undervisning i lokalmiljøet kan resultere i forandring i elevenes motivasjon for skolearbeid. Det står at begrepet indre motivasjon er forbundet med en av skolens ideer om at elevene skal lære fra deres egen nysgjerrighet, dette redegjøres for i delkapittel 2.4.1. Ved å bruke varierte læringsarenaer har Martin opplevd at elevenes viser økt

motivasjon og interesse for å lære. Dette kan forbindes til tilpasset opplæring, der variasjon er et utgangspunkt for økt læringsutbytte.

På spørsmål om erfaringer ved bruk av varierte læringsarenaer svarer **Mona**:

Jeg føler mange elever har høy motivasjon (utenfor klasserommet) når de får gjøre noe de ikke helt kan måles i.

Monas erfaring knyttet til læringsaktiviteter hvor det er utfordrende å «måle» eller vurdere elevene, erfarer hun at elevene får høy motivasjon for å lære. Dette utsagnet oppfattes å være preget av en indirekte mening som sier at elevene presterer bedre gjennom praktiske, aktive og sosiale arbeidsformer, hvor vurdering i form av en tallkarakter ikke er vektlagt. Dette er et interessant utsagn og kan knyttes til Gunn Imsen hvor hun mener at elevene bør arbeide og lære fra deres indre motivasjon, hvor utforskning og læring gjennom egen nysgjerrighet vektlegges (Imsen, 2012, s. 382). Elevenes motivasjon for læring kan endres når de fysiske og sosiale omgivelsene forandres, dette begrunnes under tilpasset opplæring i delkapittel 2.4.1. Monas erfaringer av elevenes høye motivasjon er forbundet med arbeidsmåten hvor deres indre motivasjon og nysgjerrighet er utgangspunktet for å lære. Dette er også en av skolens ideer at elevene skal lære og utvikle seg gjennom sin indre motivasjon (Imsen, 2012, s. 382).

Virkningene som Grete, Martin og Mona har erfart kan forklares som latente funksjoner. Dette er fordi stimulering av elevenes nye motivasjon, nysgjerrighet, interesser, spontane refleksjoner og dialoger er utfordrende å forutse eller planlegge på forhånd. De latente funksjonene som informantene har erfart, er nyttige spontane virkninger som har oppstått ved bruk av varierte læringsarenaer.

4.4.2 Nye roller, relasjoner og samarbeid

Da informantene ble spurt om hvilke erfaringer de har ved bruk av varierte læringsarenaer svarte **Mona**:

Vi ser andre elevroller når vi er utenfor skolen ... Det er lettere å gi de ros og se en annen side av elevene. Jeg tror dette endrer hvordan de ser på seg selv og andre. Våre relasjon til dem endres også.

Mona har erfart at elevene viser nye sider av seg selv når undervisningen skjer utenfor skolen. Hun mener at det er lettere å rose og gi skryt til elevene når hun oppdager nye sider ved dem. Når omgivelsene endres, endres også elevenes holdninger, handlinger og lærernes mulighet til å gi konstruktive og motiverende tilbakemeldinger. Hun mener at dette kan endre deres

selvforståelse og syn på sine medelever. Selvforståelse forbinder Gunn Imsen med identitetsutvikling (Imsen, 2012, s. 64). Når elevene erfarer nye sider ved seg selv og utvikler en ny selvforståelse, så formes elevenes identitet. Dette blir redegjør for og utdypet i delkapittel 2.4.4, hvor transformativ læring presenteres.

Mona har også erfart at hennes relasjon til elevene endres når hun underviser utenfor klasserommet. Utvikling av nye relasjoner kan henvises til delkapittel 2.4.2 under den organiske forbindelsen. Nordahl mener at utvikling av nye relasjoner vil være situasjonsbestemt, og en undervisning utenfor klasserommet derfor utvikler nye relasjoner (Jordet, 2010, s. 98). De nye relasjonene kan bidra til et godt læringsmiljø som er et grunnlag for at elevene skal føle mestring og utvikle seg i løpet av opplæringen (stortingsmelding nr. 20, s 75). Nye relasjoner mellom lærer og elev er viktig i forbedringen av læringsmiljøet som er nyttig i lys av elevenes læringsutbytte for samfunnsfagsopplæring.

På spørsmål om erfaringer ved bruk av varierte læringsarenaer svarer **Ragna**:

Jeg vil si at elevene har et tettere samarbeid, med flere elever, oftere. Jeg har erfart at de samarbeider bedre utenfor klasserommet.

Ragna sier at hennes erfaring er at elevenes evne til å samarbeide forbedres når undervisningen foregår utenfor klasserommet. Dette kan oppfattes på flere måter. Ragnas undervisningsmetoder inne i klasserommet kan vektlegge individuelle arbeidsoppgaver hvor elevenes samarbeid ikke er nødvendig eller vektlagt. Eller så kan det faktisk være at omgivelsene utenfor klasserommet skaper et samarbeidene utgangspunkt.

Når elevenes omgivelser endres, fra klasserom til uteområde, endres også de fysiske og sosiale ramme faktorene og elevene føler kanskje et naturlig behov for å samarbeide med flere av sine medelever. Når elevene får mulighet til å arbeide og lære i en arena utenfor klasserommet, og som er mer virkelighetsnær og samfunnsrelatert, kan det hende at de føler en nødvendighet til å samarbeide fordi omgivelsene krever en samarbeidende arbeidsform. Dette kan også forbindes til mediert læring, knyttet til Vygotskys nærmeste utviklingszone, der sosiale samhandlinger i lys av en oppgavesituasjon utvikler og overfører nødvendige læringsstrategier. Denne erfaringen kan relateres til teori fra delkapittel 2.1 om sosiokulturell læring, som sier at omgivelsene er utgangspunktet for samspill.

Det er antydninger for at omgivelsene skaper et utgangspunkt for hvilken arbeidsform som elevene føler er naturlig å bruke. Det kan være individuelle arbeidsformer som kan være naturlig å bruke i et klasserom eller samspill og samarbeid som vil være en naturlig

arbeidsform å bruke ute i samfunnsrelaterte omgivelser. Denne erfaringen som Ragna har gjort kan også kan forbindes til teori fra delkapittel 2.4.2 under organisk forbindelse, som fremhever at relasjoner er situasjonsbestemt og at uteskole skaper nye forbindelser mellom elever. Jordets figur om uteskole kan også relateres der læring gjennom kommunikasjon og sosial samhandling er en funksjon som bruken av varierte læringsarenaer skaper. Dette fremstilles i delkapittel 2.4.3 under uteskole.

Virkningene som Mona og Ragna har erfart kan også forklares som latente funksjoner. Dette er fordi elevenes mulighet til å oppdage og vise nye sider av seg selv, der nye relasjoner og samarbeid oppstår, er utfordrende å forutse eller planlegge på forhånd. De oppstår i

4.4.3 Elevaktiv læring og identitet

Da informantene ble spurt om hvilke erfaringer de har ved bruk av varierte læringsarenaer sa **Mona** dette:

Elever som sliter å sitte i ro i klasserommet kan være i sitt ess når de er utenfor klasserommet ... På museet så jeg at guttene som er litt «laid back» stod sammen med guiden og diskuterte kunst.

Mona gir uttrykk for erfaring hvor elever som sliter med å holde seg i ro i klasserommet, presterer bedre når de får muligheten til å lære utenfor klasserommet. Inntrykket Grete gir av elevenes utfordring med å sitte i ro kan forbindes med elevenes mangel på motivasjon og interesse for det som undervises, eller at læringsmetoden ikke tilpasses elevenes læringsbehov. Når elevene blir tatt med utenfor klasserommet endres rammefaktorene for både læringsarenaen og læringsmetodene, dette kan ha en tilpassende effekt på de elevene som sliter med å sitte i ro og lære i et klasserom.

Mona har erfart at de «laid back» elevene som på eget initiativ diskuterte kunst, viste en ny motivasjon og interesse for dette området. «Laid back» oppfattes som de elevene som vanligvis ikke rekker opp hånden, søker oppmerksomhet eller tar initiativ for å lære på egenhånd. Utenfor et klasserom vil elevenes nysgjerrighet kunne praktiseres i en større grad enn i et klasserom, dette er fordi de ytre forholdene skaper et utgangspunkt for nye påvirkninger og nysgjerrighet. De latente funksjonene som bruk av varierte læringsarenaer skaper, kan bidra til å endre elevenes eget initiativ for å lære ny kunnskap på egenhånd.

Ut fra det Mona gir uttrykk for virker det som at elevene stimuleres til å reflektere, tenke kritisk og stille spørsmål med bakgrunn av egen interesse. Det fremheves at disse to sentrale

ferdigheter, refleksjon og kritisk tenkning, uttrykkes i delkapittel 2.2, formålet i samfunnsfag. Når elevene tar eget initiativ til å reflektere og diskutere, utvikler de nye perspektiver og nye personlige interesser som igjen kan påvirke elevenes selvforståelse. En potensiell identitetsformende hendelse som kan påvirke elevenes interesser og verdier. Dette er uforutsette didaktiske funksjoner som oppstår og kan nyttiggjøres ved å undervise i varierte læringsarenaer. Den progressive tilnærmingen vektlegger elevaktive arbeidsformer som en metode for å tilpasse, motivere og interessere elevene, dette er utdypet i delkapittel 2.4.1 som redegjør for tilpasset opplæring.

På spørsmål om erfaringer ved bruk av varierte læringsarenaer svarer **Ragna**:

Elevene tar mer initiativ, og de elevene som er «stille» har også vist nye sider av seg selv.

Ragnas erfaringer har likhetstrekk med Monas erfaringer. Gjennom at læringsarenaen varieres har Ragna erfart at elevene tar eget initiativ for å lære. Elevene blir mer aktiv i sin egen læreprosess. Hun har erfart at de elevene som ofte er stille viser nye sider av seg selv når omgivelsene for læring endres. Når elevene får muligheten til å lære, interessere og uttrykke seg for nye ting gjennom å variere rammefaktorene, stimuleres elevenes nysgjerrighet og de tar eget initiativ for å lære. De viser dermed nye sider av seg selv. Dette er en interessant erfaring og potensiell funksjon som elevene kan dra nytte av i lys av deres selvforståelse og identitetsutvikling, som redegjøres i delkapittel 2.4.4. Å ta initiativ for egen læring kan også henvises til formålet i faget, delkapittel 2.2, hvor motivasjon for ny innsikt er begrunnet.

På spørsmål om erfaringer ved bruk av varierte læringsarenaer svarer **Grete**:

Jeg ser at elevene også tar i bruk seg selv på en annen måte, de er mer delaktige i sin egen læring. Visuelt, auditivt, man kan sammen med klassekamerater oppleve ting annerledes, i en symbiose, erfare og snakke sammen.

Gretes erfaring fremstiller en virkning der elevene tar i bruk seg selv og er mer delaktig i sin egen læreprosess. Dette utsagnet kan relateres til flere av informantenes tidligere utsagn der de har erfart at elevene viser en større arbeidsinnsats og motivasjon for egen læring når omgivelsene endres. Eksemplene Grete kommer med oppfattes som elevenes bruk av seg selv i læreprosessen, hvor elevene bruker flere sanser for å utvikle nye kunnskaper og ferdigheter. Både individuelt og som et kollektiv. Gretes erfaring gir uttrykk for at det kan oppstå dialog mellom elevene når de har en felles opplevelse.

Når elevene får erfare teori sammen kan de bygge på denne felles opplevelsen, også når de kommer tilbake til klasserommet igjen. Dette blir fremstilt i delkapitlet 2.4.2, i den organiske forbindelsen, der elevenes motivasjon, samhandling og initiativ endres når de opplever en hendelse sammen.

Ved at elevene bruker både kropp og sanser til å lære, blir elevene mer delaktig i sin egen læreprosess. Elevene blir mer i sentrum for sin egen læring og utviklingsprosess når flere av sansene blir stimulert. De tre nevnte forklaringene fra Berg og Mjaavatns (Jordet, 2014, s. 67) blir nå relevant fordi de redegjør for læring gjennom kropp og sanser. De tre forklaringene vektlegger først at motoriske erfaringer stimulerer evnen til å motta og organisere inntrykk, noe som er en forutsetning for kognitive prosesser. Den andre er at fysisk aktivitet fremmer læring og hukommelse, og den tredje forklaringen er at fysisk aktivitet fremmer motivasjon. Dette redegjøres for i delkapittel 2.4.2 under kropp, sanser og den organiske forbindelsen.

Det er fellestrekk mellom Mona, Ragna og Gretes erfaringer fordi alle tre har erfart at elevene tar i bruk seg selv på en ny måte, de tar mer initiativ og er dermed mer delaktig i sin egen læring. Elevene blir stimulert gjennom nye erfaringer som bidrar til at de blir nysgjerrige og kan ha samtaler og diskusjoner med hverandre. Dette kan bidra til å utvikle deres egen selvforståelse fordi de kan erfare nye interesser og verdier gjennom en mer elevaktiv læring. Ved å utvikle en bedre selvforståelse kan deres identitetsutvikling også stimuleres, dette beskrives i delkapittel 2.4.4 under transformativ læring og identitetsutvikling.

Virkningene som Mona, Ragna og Grete har erfart kan også forklares som latente funksjoner. Dette er fordi elevenes initiativ til diskusjoner og samtaler er utfordrende å forutse eller planlegge på forhånd. Når elevene viser nye interesser og er motivert til ny innsikt kan deres selvforståelse også utvikles, et sentralt område i identitetsutviklingen. Den elevaktive læringen stimulerer også til kollektive kroppslig og sansemessige erfaringer, som kan forsterke deres forhold til teorien.

4.4.4 Virkelighetsnære forbindelser

Da informantene ble spurt om hvilke erfaringer de har ved bruk av varierte læringsarenaer svarte **Øystein:**

Når de får erfare historien i sin egen by blir det mer ekte ... vi fant en stein som var til minne om en tre år gammel jente (fra 2.vk) og flere av elevene begynte å gråte.

Øystein deler en erfaring fra en undervisning om 2. verdenskrig og jødernes situasjon i Tromsø. Han henviser til en hendelse som hadde gjort sterke emosjonelle inntrykk på elevene. Ved at Øystein tok elevene med ut av klasserommet og brukte nærområde som læringsarena ble teorien virkeliggjort for elevene. Dette er en fysisk og emosjonell opplevelse knyttet til gitt uteområde, som elevene ikke ville ha erfart inne i et klasserom. Elevene har både mentale og fysiske forbindelser mellom teori og praksis. Når opplæringens innhold og elevenes virkelighet møtes kan de utvikle mening og et eget forhold til teorien. Dette blir beskrevet i delkapittel 2.4.2, der kropp, sanser og organisk forbindelse blir redegjort for. Her fremstilles det at ved å lære i varierte omgivelser, der både mentale og fysiske funksjoner brukes samtidig skapes et større læringspotensial.

Denne kroppslige og emosjonelle hendelsen som Øystein har erfart er en virkning som er vanskelig å forutse. Denne latente funksjonen som påvirker elevenes personlige forhold til teorien er nyttig fordi den forbinder teori til elevenes nærområder. Ved å knytte teorien til nærmiljøet og bruke lokale omgivelser som læringsarena og kunnskapskilde får elevene erfarte teorien i sin egen hjemby, og dermed skape et personlig forhold som virkeliggjør teorien.

Øystein svarer videre:

Elevene kan ha flere tråder å knytte kunnskapen til.

Øystein sier også at ved å variere læringsarenaen får elevene flere områder å knytte kunnskapen til. Den teoretiske kunnskapen er lettere tilgjengelig fordi elevene har flere virkelige forbindelser å relatere teorien til. Sammenlignet med et klasserom er det begrenset hvilke fysiske objekter eller områder elevene kan knytte kunnskapen til. Elevenes forbindelse med teorien blir også mer virkeliggjort og ekte når de har erfart teorien i den settingen den hører til. Dette kan også relateres til delkapittel 2.4 der det argumenteres for at utvikling av kunnskap er situasjonsbestemt, der kunnskap og mening konstrueres av individet gjennom de fysiske og sosiale omgivelsene. Dette er også noe Jordet (2010, s. 28) skriver om, at forholdet mellom teori og praksis endres når elevene erfarer teorien utenfor klasserommet. Ved å bruke varierte læringsarenaer kan elevene utvikle flere tråder å knytte kunnskapen til og få et mer meningsfullt og virkelighetsnært forhold til faglig teori. Elevene kan knytte teorien til fysiske objekter, områder eller fenomener som utvikler nye forbindelser mellom det teoretiske og det praktiske (ibid, s. 28). Når elevene har flere forbindelser mellom teori og praksis virker det som at de lettere kan anvende kunnskapen når de trenger den.

Da jeg spurte **Ragna** hvilke erfaringer hun hadde svarte hun:

Vi var i fjæra, da fikk elevene erfare teorien. Denne erfaringen tok vi inn igjen i klasserommet. Alle elevene har da kunnskaper, minner og erfaringer som vi kunne jobbe videre med i klasserommet, de virket da motivert til å fortsette arbeidet.

Ragna svarte med et eksempel hvor hun tok elevene med i fjæra for å erfare teorien. Hun forteller dermed at de tok erfaringen med inn i klasserommet igjen og at elevene kunne arbeide videre med erfaringene. Hun opplevde at elevene var mer motiverte for å fortsette arbeidet når de kom tilbake til klasserommet igjen. Ragnas erfaring er lik Deweys forklaring om den organiske forbindelsen, der hun har erfart at elevenes samarbeid og motivasjon for læring økes når de har erfart teorien sammen og kan bygge videre på denne felles erfaringen inne i klasserommet igjen (Jordet, 2010, s. 114,115). Deweys organiske forbindelse blir aktuell her fordi den vektlegger at teorien tas med ut, der praktiske aktiviteter gjøres og elevenes erfaringer skaper «kjøtt på beinet» og bidrar til at de får en dypere forståelse av teorien, fordi de har erfart den i praksis.

De teoretiske erfaringene tas med inn i klasserommet igjen der elevene har felles minner og opplevelser av teorien som de kan arbeide med. Elevenes virkelighetsnære forbindelser til teorien kan forbindes til holistisk undervisning, i forbindelse med Vygotskys nærmeste utviklingszone, der kunnskapen skal læres i en naturlig sammenheng med for eksempel omgivelsene. Dette redegjøres for i delkapittel 2.1.

Når elevene er i aktivitet i løpet av en læringsprosess, der både mentale og fysiske funksjoner brukes samtidig økes deres læringspotensial. Å ha undervisning ute og dermed ta med erfaringene inn igjen påvirker elevenes engasjement og konsentrasjon for videre arbeid. Dette fremstilles i en ny forskning fra 2018, hvor Kuo, Browning og Penners studie har funnet at elevene blir mer engasjerte for å arbeid i klasserommet etter en undervisningstime ute i naturen. Denne studien redegjøres for i delkapittel 2.4.2 under den organiske forbindelsen.

Elevene har ulike forutsetninger for læring, ulike interesser, verdier og syn på verden. De utvikler derfor ulike virkelighetsnære forhold til teorien. Ved å variere læringsarenaene oppstår det nye kunnskapskilder og arbeidsmåter, dette øker muligheten for at flere elever kan utvikle sin egen virkelighetsnære forbindelse til teorien. Virkningene som Øystein og Ragna har erfart kan også forklares som latente funksjoner. Dette er fordi elevenes reaksjoner, emosjoner og utvikling av virkelighetsnære forbindelser til teorien er utfordrende å forutse eller planlegge på forhånd. Variasjon i læringsarenaene skaper en forutsetning for at elevene

kan utvikle en mer sammenhengende og virkelighetsnær forbindelse mellom samfunnsfagets innhold og deres egen livsverden.

4.4.5 Didaktisk og praktisk aspekt

Dette delkapitlet vil inneholde ulike didaktiske og praktiske meninger og utsagn som informantene svarte på i lys av didaktiske og planmessige fordeler og ulemper ved bruk av varierte læringsarenaer. Begrunnelsen for å ha med dette delkapitlet er fordi det skaper en enda tydeligere fremstilling av noen virkninger som bruken av varierte læringsarenaer kan medføre for elevenes samfunnsfagsopplæring.

Da informantene ble spurt om didaktiske og planmessige fordeler og ulemper i henhold til bruk av varierte læringsarenaer svarte **Martin**:

Jeg tenker jo at det er lettere å tilpasse opplæringen det jeg tenker er den letteste måten å legge til rette på er å variere.

Martins tanker rundt å tilpasse opplæringen er gjennom variasjon. Han nevner ikke hva som kan varieres men jeg får inntrykk av at han mener både læringsaktivitetene og læringsarenaene. Ved at undervisningen varieres, tilpasses opplæringen og elevene vil potensielt sett få økt læringsutbytte. Tilpasset opplæring blir forklart som et verktøy for økt læringsutbytte og blir redegjort for i delkapittel 2.4.1.

På det samme spørsmålet svarte **Grete**:

Innholdet og arbeidsmåtene blir forskjellige på de forskjellige læringsarenaene fordi man kan møte innholdet på flere varierte måter og kan dermed nå flere på deres nivå.

Gretes meninger om de didaktiske fordelene vektlegger at selve læringsinnholdet er ulikt i de ulike læringsarenaene. Hun nevner også at arbeidsmetodene endres innad de ulike læringsarenaene nettopp fordi man kan arbeide med kunnskapen på ulike måter. Dette blir fremstilt i uteskolens figur der problemløsende, utforskende og praktiske arbeidsformer blir virkeliggjort ved bruk av varierte læringsarenaer. Som nevnt i delkapittel 2.4.1 er variasjon en faktor for å tilpasse opplæringen og dette er brukt som et verktøy for at flere elever skal få et økt læringsutbytte, eller «nå flere elever på deres nivå» som Grete uttrykker. Ved at innholdet og arbeidsmetodene varieres mener Grete også at opplæringen kan nå flere elever på deres nivå. Det bærer preg at flere elever kan få et læringsutbytte og føle mestring gjennom muligheten til å lære i ulike læringsarenaer og gjennom ulike arbeidsmetoder. Dette kan forbindes til delkapittel 2.4.3, der en av uteskolens forutsetninger sier at man bruker

omgivelsene som kunnskapskilde. Når flere læringsarenaer brukes, oppstår flere kunnskapskilder. Dette tror jeg også skaper en mer virkelighetsnær forbindelse mellom teori og elevenes egen livsverden. Elevene kan lettere utvikle en forståelse for sammenhengen i faget. Dette er også et nevnt område i det teoretiske rammeverket under delkapittel 2.2 hvor den sammenhengende forståelsen av fagets innhold vektlegges i elevenes opplæring.

Grete svarer også:

organisatoriske ting som tid og økonomi.

Grete synes den største utfordringen til å drive med undervisning i varierte læringsarenaer er tidsaspektet og økonomien som treng for å gjennomføre denne type undervisning. Tiden kan forbindes til alle aspekter av planleggingen og gjennomføringen. Dette mener Grete kan skyldes både begrensning til tid og økonomi. Det bæres preg at timefordelingen til samfunnsfag i grunnskolen oessursene til hver enkelt lærer og skole kan være en faktor for Gretes erfaring.

På det samme spørsmålet svarte **Ragna**:

Det er mer forarbeid i henhold til planlegging.

Ragnas erfaring i lys av å bruke varierte læringsarenaer, er at det krever mer av henne som lærer i form av planlegging av selve undervisningsopplegget. Jeg mener at dette er en av forklaringene for at denne type undervisning er i skyggen av klasseromsundervisning i dagens skole. Å bruke uteskole som undervisning er utfordrende og det krever grundig planlegging fra lærernes side. Erfaringsbasert læring er forklart av Dewey som krevende (Dewey J. 1974, s. 41-46). Dette er noe Ragna også har erfart. Med tanke på at samfunnsfag er et komplekst og sammensatt fag hvor nærmiljøet bør brukes i opplæringen, virker det som at organisatoriske faktorer påvirker mulighetene for å undervise ute i varierte læringsarenaer.

I løpet av analyseprosessen la jeg merke til noe som jeg ønsker å fremheve. Det var ingen av informantene som nevnte etterarbeidet i henhold til det didaktiske og praktiske aspektet ved uteskole. Vurdering er en sentral del av all undervisning, enten det er en underveisvurdering eller sluttvurdering. Jeg kan selv ta kritikk for ikke å ha spurt spesifikt om vurdering, men dette er et område som inngår i planleggingsfasen og er en sentral del i likhet med forarbeid og gjennomføring av undervisningen. Analysen viser en antydning til at vurderingsaspektet ved bruk av varierte læringsarenaer ikke har like stort fokus som forarbeidet og selve gjennomføringen.

Etter min mening er det tendenser fra analysen som viser at noen informanternes bruk av varierte læringsarenaer kan forbindes til den smale forståelsen ved bruk av uteskole (Jordet A. N. 2010, s. 32). Her brukes skolens omgivelser som læringsarena i en litt mer spontan sammenheng, der elevene kan dra ut i løpet av en skoletime og samle inn data og gjøre raske erfaringer. Her kan enkle sosiale og faglige mål realiseres og synet på uteskolens mange funksjoner er begrenset.

Ved å utelate vurderingsaspektet ved uteskole fremstår det som at informantenes bruk av varierte læringsarenaer gjennomføres litt mekanisk og mangler noe refleksjon og kunnskap. Med bakgrunn i teori og empiri fra analysekapitlet er det antydninger til flere didaktiske funksjoner som kan oppstå og potensielt sett tilpasse undervisningen. Etter min mening er erfaring om disse latente funksjonene betydningsfull kunnskap i henhold til lærernes arbeid i å vurdere elevenes styrker, utfordringer og potensial for videre utvikling. Dette skaper muligheter til å tilpasse undervisningen ytterligere. Det er derfor antydninger til at undervisvurdering er noe lærerne bør gjennomføre ved bruk av uteskole. Det kan ha en betydningsfull funksjon i å utvikle ny kunnskap om elevenes læringspotensial og videre tilpassing av elevenes opplæring.

4.5 Oppsummering av analysen

I dette delkapitlet oppsummeres analysekapitlet og dets funn, dette vil forhåpentligvis forme en mer forenklet og redusert oppfatning av analysen. I en analyse som innebærer koding og kategorier blir datamaterialet redusert slik at det blir mer oversiktlig og forståelig (Postholm, 2011, s. 91). Jeg blir å oppsummere kapitlet i henhold til de tre kategoriene i analysedelen *formålsforståelse, begrepet læringsarena og erfaringer ved bruk av uteskole*.

Det er drøftet i delkapittel 4.2, at informantenes formålsforståelse vektlegger at faget skal forberede elevene til å kunne bidra og være til nytte for samfunnet. Dette gjøres i form av å utvikle demokratiske verdier, bli en aktiv medborger og være en ressurs for samfunnet. I forbindelse med det teoretiske rammeverket som redegjør for formålet i faget, i delkapittel 2.2, skal denne forberedende opplæringen skje gjennom en utforskende undervisningsform der utvikling av ulike samfunnsfaglige kunnskaper, ferdigheter og holdninger vil påvirke elevenes identitetsdannelse, demokratiske verdier og aktive medborgerskap. Den utforskende arbeidsformen som prioriteres i samfunnsfagsopplæringen legger føringer for en erfaringsbasert, sosial og omgivelsesrik undervisningsform. Det tyder på at funksjonen ved å variere og bruke skolens omgivelser som læringsarena er nyttig for elevenes mulighet til å

praktisere den utforskende arbeidsformen og fagforståelsen som prioriteres i samfunnsfagsopplæringen.

Informantenes forståelse av begrepet læringsarena fremstilles i delkapittel 4.3. Her formidler informantene en begrepsforståelse hvor de vektlegger selve stedet hvor læring skjer, der læringsmetodene også er inkludert. Informantene har en delvis samlet forståelse av at en læringsarena oppstår der læring tar sted. Dette kan være i et klasserom, ute i en park, i fjæra, på museet eller andre omgivelser der læring oppstår. Det fremstilles derfor gjennom informantene at en læringsarena kan være hvor som helst, så lenge læring finner sted. Den forhåndsforklarte definisjonen på læringsarena blir presentert i delkapittel 1.3.1 som; *der læring skjer*. Forbindelser mellom denne definisjonen og informantenes oppfatning av begrepet er sammenlignbar.

I delkapittel 4.4 blir informantens erfaringer drøftet. Dette er erfaringene jeg forbinder til begrepet funksjon. Dette er fordi begrepets definisjon som i delkapittel 2.3 redegjøres for som et synonym til virkning og en *observert konsekvens som kan nyttiggjøres* (Merton, 1957, s. 13, 43). De erfaringene informantene hadde observert ved bruk av varierte læringsarenaer oppfatter jeg har virkninger som kan nyttiggjøres for elevenes samfunnsfagsopplæring. Funksjoner som økt motivasjon, engasjement, nysgjerrighet, nye relasjoner, bedre samarbeid, mer elevaktiv læring, faglige diskusjoner og dialoger, et mer personlig, virkelighetsnært og sammenhengende forhold til samfunnsfagets innhold og elevenes egen livsverden.

Det er viktig å legge vekt på at selv om enkelte elever har opplevd et mulig økt læringsutbytte vil dette nødvendigvis ikke gjelde alle. Det er vanskelig å uttale seg om et eksakt læringsutbytte, men det kan tyde på at variasjon i elevenes læringsarenaer har flere funksjoner som kan nyttiggjøres for å tilpasse undervisningen og potensielt sett motivere elevene for å lære på egenhånd.

5 Avslutning

I denne samfunnsfagsdidaktiske oppgaven har jeg prøvd å finne svar på *hvilken funksjon bruk av varierte læringsarenaer har for elevenes samfunnsfagsopplæring*. For å svare på dette har oppgaven tre fokusområder med utgangspunkt i forskningsspørsmålet. Fokusområdene var *samfunnsfagopplæringen*, begrepet *funksjon* og *varierte læringsarenaer*. Disse fokus- og temaområdene ble redegjort for gjennom det teoretiske rammeverket og omgjort til kategorier i analyseprosessen. Gjennom denne fremgangsmåten ble det gjort flere funn i form av nyttige didaktiske funksjoner og virkninger som bruken av varierte læringsarenaer kan ha for elevenes samfunnsfagsopplæring.

5.1 Konklusjon – hva har jeg lært?

I løpet av denne forskningsprosessen har jeg erfart at det er antydninger til flere *latente funksjoner som oppstår ved bruk av varierte læringsarenaer* og at disse utilsiktede funksjonene er betydningsfull kunnskap i henhold til å tilpasse og øke læringsutbytte til elevenes samfunnsfagsopplæring.

Det er antydning til at *økt motivasjon for læring* er en latent funksjon som oppstår når læringsarenaene varieres. Elever lærer ulikt og ved å variere omgivelsene tilpasses også undervisningen i form av nye kunnskapskilder, arbeidsmetoder og læringsformer. Dette skaper forutsetninger for at flere latente funksjoner kan oppstå og bidra til å tilpasse opplæringen til elevene. Det er antydninger til at omgivelsene legger føringer for arbeidsmetodene og læringsformene som elevene føler er naturlig å bruke og utvikle seg gjennom. Elevenes *flerdimensjonale læring* kan tilpasses når læringsarenaene varieres.

Ut ifra analysen og funnene fremstår det at elevene *samarbeider* mer og bedre når læringen skjer ute i varierte læringsarenaer. Når elevene samarbeider opplever de nye sider ved seg selv og sine medelever. Ved å erfare nye sider ved seg selv kan elevenes *selyforståelse* og *identitetsutvikling* stimuleres. Gjennom å oppleve nye sider med seg selv og sine medelever, oppstår nye roller og relasjoner mellom elever og lærere. Gjennom analysen antyder disse latente funksjonene på en forbedring av *læringsmiljøet* i klassen, en faktor for potensielt økt *læringsutbytte*.

Når elevene erfarer teori i nye omgivelser stimuleres deres *nysgjerrighet*. Virkningen av økt nysgjerrighet har jeg lært bidrar til at elevene tar mer *initiativ* for å *utforske* og *lære på egenhånd*. Dette funnet kan forbindes til et av samfunnsfagets hovedområder, *utforskeren*,

som vektlegger at samfunnsfaglig forståelse skal læres gjennom nysgjerrighet, utforskning og skapende aktiviteter (udir, 2013). Bruk av varierte læringsarenaer viser antydninger til latente funksjoner som endring og utvikling av *nye interesser og verdier* oppstår. Et økt initiativ til faglige *diskusjoner, kommunikasjon, begrepsbruk og dialog* fra elevene oppstår. Disse virkningene kan nyttiggjøres i læringsprosessen der elevenes sosiale og faglige kunnskaper, holdninger og ferdigheter i samfunnsfag skal utvikles.

Funnene fra analysen bærer preg av at bruken av varierte læringsarenaer skaper en forutsetning for at elevene er i *aktivitet*. Denne læringsformen som oppstår gir elevene et *kroppslig og sansemessig erfaringsforhold til teorien*. Ved å variere læringsarenaene er det antydninger for å fremme læringspotensialet som aktiv læring medbringer. Når elevene erfarer teori i kjente omgivelser kan de også få *virkelighetsnære og personlige forbindelser* til samfunnsfagets innhold. De kan utvikle en *sammenhengende forståelse* mellom teori og praksis, og dermed bruke nærmiljøet som læringsarena og kunnskapskilde.

Selv om variasjon i læringsarenaer indikerer flere latente funksjoner for elevenes sosialpedagogiske og faglige samfunnsfagsopplæring kan disse funnene ikke generaliseres eller være helt pålitelig. Det begrensede antallet informanter påvirker validiteten. Jeg har lært at en kvalitativ forskning aldri kan gjenskapes identisk og at funnene derfor aldri vil bli lik. Det jeg kan konkludere med er at det er viktig for meg som kommende lærer å ta lærdom og nyttiggjøre meg av de latente didaktiske funksjonene som muligens kan oppstå ved bruk av varierte læringsarenaer.

Det kan konkluderes med at funnene er gjenkjennbar hos informantene, i det teoretiske rammeverket samt fra mine egne erfaringer fra skolen. Gjennom teori, empiri og personlig erfaringer er det antydninger til ulike tilpassende, utforskende og sosialpedagogiske funksjoner som bruken av varierte læringsarenaer kan ha for elevenes samfunnsfagsopplæring.

5.2 Kritikk og veien videre

Det er nå viktig å fremheve at selv om funnene av de latente funksjonene er virkelige erfaringer fra lærere som jobber i skolen, vil det begrensede utvalget av informanter ikke skape en tydelig nok representasjon av de sosiale fenomenene. Med kun fem informanter er jeg av den oppfatning at antallet informanter ikke var tilstrekkelig for å mette mengden informasjon som trengtes for å skape et tydelig og konkret svar som vil tilfredsstillende studiets

gyldighet og overførbarhet. Hvis det hadde blitt intervjuet over ti informanter som viste til identiske erfaringer tror jeg denne informasjonen ville mettet behovet som trengs for å tydeliggjøre funnene og studiets validitet. Selv om fem informanter bekreftet hverandres erfaringer og i tillegg var gjenkjennbart med det teoretiske rammeverket, mener jeg disse indikasjonene ikke skaper en sterk gyldighet. Funnene kan derimot gjenkjennes som mulige sosiale fenomener ved bruk av varierte læringsarenaer.

Det kan også diskuteres om metoden som ble valgt for å få svar på forskningsspørsmålet var den beste. Kanskje det kunne blitt supplert med observasjon for å tilegne meg mer detaljert informasjon. Kanskje det kunne blitt brukt spørreskjema for å få flere svar. Kanskje elevene kunne blitt intervjuet for å få deres egne meninger og erfaringer om hva de synes læring ute i varierte omgivelser gjør for deres motivasjon. Det er flere potensielle endringer som kunne vært gjort, men jeg tror å være bevisst på disse endringene er viktig for å få perspektiv på min egen forskningsprosess.

Ved å ta lærdom av antydningene som funnene representerer og tilegne meg ny kunnskap om latente funksjoner, hadde det vært interessant å forske videre på dette temaet ved å gå mer i dybden. Ved å tilegne seg ny kunnskap fra et elevperspektiv, belyses elevenes erfaringer og meninger som kan påvirke antydningen om de latente funksjonene som oppstår ved å bruke skolens omgivelser som læringsarena og kunnskapskilde.

I forbindelse med oppgavens funn og veien videre, vil jeg rette lys på fornyelsen av kunnskapsløftet som blir presentert i stortingsmelding nr. 28, *fag- fordypning-forståelse*. Begrunnelsen for denne belysningen har grunnlag i oppgavens funn som viser antydninger til likhetstrekk med læringsformen flerdimensjonal læring som vektlegges i utarbeidelsen av et nytt kunnskapsløfte. Her presenteres blant annet dybdelæring. Dybdelæring kan oppfattes som en sammenhengende fagforståelse som kan oppnås ved å bruke flerdimensjonal læring (Stortingsmelding. 28, 2015-2016, s. 14). Den flerdimensjonale læringen forklares i delkapittel 2.4.2 og kan være sammenlignbar med de læringsformene og arbeidsmetodene som kan oppstå ved å bruke varierte læringsarenaer. Veien videre herfra er at jeg som kommende lærer kan ta i bruk denne kunnskapen for å tilpasse undervisningen og øke muligheten for å praktisere dybdelæring.

Denne sammenhengende og virkelighetsnære fagforståelsen, mellom skolens innhold og elevenes livsverden, bærer preg av at elevene kan utvikle kunnskap om hvordan bruke lokalsamfunnet som læringsarena og kunnskapskilde i deres egen hverdag.

“I believe that the school must represent life - life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighbourhood, or on the playground.”

- John Dewey-

6 Referanseliste

Litteratur

Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport 62. Volda: Høgskulen i Volda.

Bråten, I (red). (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Gjøvik: Cappelen Akademisk forlag AS.

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

Creswell, J W. (2014). *Research design, qualitative, quantitative, & mixed methods approaches*. Fourth edition. USA: SAGE publication.

Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse. Dansk utgave*. København: Dreyers Forlag & Christian Ejlers forlag Oslo.

Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. 1. Utgave. Narayana Press, Gylling.

Imsen, G. (2012). *Elevenes verden, innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2010). *Lærerens verden, innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jordet, A N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap, fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Leseth, A B & Tellmann, S M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm AS.

Postholm, M. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Solhaug, T. (2010). *Strategisk læring i samfunnsfag*. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis*. (s. 227 – 244) Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring I kvalitativ metode* (3.utg) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Vygotskij, Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman, (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. s

Figur 1. Uteskole

Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm AS (s. 35)

Figur 2. Identitetsutvikling

Illeris, K (2013). *Transformativ læring og identitet*. 1. Utgave. Narayana Press, Gylling (s.109)

Nettressurser

Forskrift om NKR og EQF, (2017). *Forskrift om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring og om henvisningen til Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring*. 08.11.2017. Hentet 18.04.2018

<https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-11-08-1846>

Kuo, Browning & Penner (2018). “*Do Lessons in Nature Boost Subsequent Classroom Engagement? Refueling Students in Flight*» Hentet 04.05.2018. Fra:

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.02253/full>

Merton, K. R. (1957) *Manifest and Latent functions. Social theory and social structure*. Hentet 15.03.2018, fra

https://www.pravo.unizg.hr/_download/repository/Merton%2C_Manifest_and_Latent_Functions.pdfs

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. 27.11.1998. Hente 16.04.2018: Fra

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1

Regjeringen. Meld. St. 20 (2012-2013). (U.å.b.). *På rett vei*. Hentet 07.03. 2018, fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/sec2>

Regjeringen. Meld, St. 28 (2015-2016), *Fag-fordypning-forståelse*. Hentet 14.05.2018 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2016). *Hva er tilpasset opplæring*. Hentet 10.03.2018, fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplanen i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet 07.07. 2018, fra

<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>

Utdanningsdirektoratet (2015) *Læringsstrategier for tilpasset opplæring*.

Hentet 07.03.2018 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/laringsstrategier/>

Utdanningsdirektoratet (2015, b). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 6.3.2018, fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Vedlegg 1 - Intervjuguide

- LRU-3905 Mastergradsoppgave i samfunnsfagsdidaktikk - *"Bruk av varierte læringsarenaer i samfunnsfagsopplæringen"*

Intervjuguide

1. Utdanning og interesser

- a. Kan du fortelle litt om hvilken utdanning du har, og om du har personlig interesse i fagene dine?
- b. Hvor gammel er du og hvor lenge har du jobbet som lærer?
- c. Har du noen interesser og hobbyer?

2. Formål i faget

- a: Kan du fortelle litt om formålet med samfunnsfag?
- b: Hva er dine tanker om elevenes kunnskap og erfaring om samfunnet/nærmiljøet omkring seg?
- c: Hva tenker du om at selvforståelse og motivasjon for livslang læring er sentralt i formålet i samfunnsfaget?

3. Læringsarenaer

- a. Hvordan oppfatter du begrepet læringsarena?
- b. Hva tenker du når du hører begrepet varierte læringsarenaer?
- c. Kan du fortelle litt om egne erfaringer ved bruk av varierte læringsarenaer i samfunnsfag?

d. Hva tenker du om elevenes evne til å forstå seg selv og andre ved bruk av varierte læringsarenaer?

e. Hva tenker du om elevenes motivasjon ved bruk av varierte læringsarenaer?

4. Didaktikk

a. Hva er dine tanker om didaktiske fordeler med å bruke varierte læringsarenaer?

b. Hvordan kan tilpasset opplæring knyttes opp mot bruken av varierte læringsarenaer?

c. Hvordan opplever du læringsmiljøet til elevgruppa når læringsarenaene varierer?

d. Hvilke didaktiske utfordringer har du opplevd ved bruk av varierte læringsarenaer?

5. Generelt

a. Avslutningsvis, er det noe du ønsker å tilføye eller noe du ikke har fått sagt underveis?

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjonsskriv og samtykkeskjema Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

- LRU-3905 Mastergradsoppgave i samfunnsfagsdidaktikk - *"Bruk av varierte læringsarenaer i samfunnsfagsopplæringen"*

Bakgrunn og mål

Jeg heter Ulrik Sandnes Stensland og er en 5.års lærerstudent på studiet lærer 5.-10. trinn ved Universitetet i Tromsø, Norges Arktiske universitet. I forbindelse med skriving av masteroppgave trenger jeg å gjøre en datainnsamling, dette vil jeg gjøre i form av kvalitativt intervju (semistrukturert intervju). Masteroppgaven har som tema "*bruk av varierte læringsarenaer i samfunnsfagsopplæringen*". Oppgaven er samfunnsfagsrettet og vil derfor ta utgangspunkt i sentrale deler av formålet i faget.

Målet med dette prosjektet er å finne ut hvilke funksjoner bruk av varierte læringsarenaer kan ha for elevenes samfunnsfagsopplæring.

Intervjuet vil derimot fokusere på hvorfor lærere velger å ta i bruk varierte læringsarenaer i sine samfunnsfagundervisninger, samt deres tanker og erfaringer rundt tema.

Begrunnelse for valg av tema har grunnlag i egen interesse i bruk av varierte læringsarenaer samt å arbeide med dette i min framtidige lærerpraksis. Jeg ønsker også mer kunnskap og erfaring i hvordan jeg som framtidig lærer kan bruke nærmiljøet i min samfunnsfagundervisning.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Som nevnt ønsker jeg å gjøre en datainnsamling i form av kvalitative intervju.

Gjennomføringen av intervjuene vil ha en varighet på 20-40 minutter. Under intervjuet ønsker jeg å gjøre lydopptak. Jeg ønsker i utgangspunktet å intervjuer samfunnsfagslærere, hvor spørsmålene vil omhandle deres utdanning, interesser, yrkeserfaring, erfaringer knyttet til bruk av varierte læringsarenaer og dine generelle tanker rundt tema. Jeg ønsker å gjennomføre et semistrukturert intervju hvor informant føler seg trygg og komfortabel til å kunne samtale mellom spørsmålene. Det er med bakgrunn i dette at jeg inviterer deg som informant til å delta i intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger og øvrig informasjon som informanten uttrykker seg vil bli behandlet konfidensielt. Dette betyr at personopplysningene og øvrig informasjon vil bli anonymisert, og vil bli oppbevart på låste områder eller på enheter som er brukernavn- og passordsikret. Det vil ikke bli oppgitt noen personlig informasjon som kan knytte dine svar til din identitet. Dette betyr at jeg og veileder er de eneste som har tilgang til disse personopplysningene og øvrig informasjon om deg. All data som inneholder personlig informasjon blir slettet ved avsluttet prosjekt mai 2018.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Dersom du har spørsmål om prosjektet kan du ta kontakt med meg på mail: ulrikstensland@gmail.com eller telefon: 91888705. Du kan også ta kontakt med min veileder i dette prosjektet Bjørn Henrik Johannessen som er lektor ved Universitetet i Tromsø, Norges Arktiske Universitet. Han kan kontaktes via mail: bjorn.h.johannessen@uit.no eller telefon: 77660460.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Godkjenningsbrev NSD



Bjørn-Henrik Johannessen

9006 TROMSØ

Vår dato: 18.01.2018

Vår ref: 58188 / 3 / ST M

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.01.2018.

Meldingen gjelder prosjektet:

58188

Bruk av varierte læringsarena i samfunnsfag.

Behandlingsansvarlig

UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Bjørn-Henrik Johannessen

Student

Ulrik Stensland

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjon må minst omfatte:

- at UiT Norges arktiske universitet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust. tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no