

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SAM5003

Navn: Andrine Granheim

En kvalitativ studie om hvordan uteskole i
samfunnsfag bidrar til elevenes interesse
for lokalsamfunnet

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 65

Forord

Ett kapittel i livet er over og et nytt skal starte. Det er noe med disse overgangene i livet, som gjør det både vemodig og fint. Gjennom fem fine år som lærerstudent på Nesna har jeg vokst på utrolig mange måter. Jeg har blitt bedre kjent med meg selv, men også blitt kjent med mange fantastiske mennesker, både lærere og studenter. Denne forskningsprosessen har vært både givende, spennende og lærerik. Det er ikke å skyve under en stol at enkelte perioder i skriveprosessen har vært tyngre, men dette tror jeg har styrket både oppgaven min og meg som menneske.

Jeg anser meg selv som heldig som har så mange gode mennesker rundt meg. Det er mange som fortjener en takk for deres nærvær, støtte og hjelp. Først og fremst fortjener veilederen min Duarte Nuno Farbu Pinto en stor takk. Jeg er takknemlig for alle grundige tilbakemeldinger og gode råd du har gitt meg gjennom skriveprosessen. Jeg er takknemlig for alle motiverende ord, og sist men ikke minst for at du har hatt troen på meg. En stor takk til alle informanter som har stilt opp, både elever og lærere. Ellers vil jeg takke min kjære samboer Emil for god støtte, min mor og far for å ha stilt opp i perioder der det har vært ekstra travelt, og en stor takk til mine gode venninner Guro og Fredrikke for all god hjelp.

På slutten vil jeg legge med et sitat fra Pippi Langstrømpe. Jeg husker så godt at dette sitatet hang på skoleveggen da jeg kom ut som lærervikar for første gang. Jeg tror en viktig del av livet er å tørre å gå det ukjente i møte, selv om det er nytt og kanskje litt vanskelig. Da jeg satte i gang denne forskningsprosessen måtte jeg ha Pippi sitt sitat i bakhodet. Jeg tror man kan komme langt hvis man tenker litt mer som Pippi Langstrømpe.

«Dette har jeg aldri gjort før, så det klarer jeg helt sikkert»

Pippi Langstrømpe

Andrine Granheim

Verdal, 18. mai 2022

Sammendrag

Det er gjengående i skolens styringsdokumenter at elevene skal få bli kjent med sitt lokalsamfunn og at de skal få utfolde seg aktivt gjennom opplæringen.

(Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019; Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Med dette som bakgrunn, ble hensikten med denne studien å finne ut hvordan samfunnsfagundervisningen kan bidra til elevenes interesse for lokalsamfunnet, med overordnet vekt på uteskole som metode og arena for læring og utvikling. Ut fra dette ble tre forskningsspørsmål formulert, der det første forskningsspørsmålet omhandler uteskole som metode og arena, og hvordan dette kan bidra til elevenes interesse for lokalsamfunnet. Det andre forskningsspørsmålet dreier seg om lærerne og skolens tilrettelegging for uteskole med bruk av lokalsamfunnet i samfunnsfagundervisningen. Det siste spørsmålet tar for seg elevenes opplevelser av uteskole som metode for læring.

For å besvare problemstillingen ble kvalitativt muntlig intervju av lærere, og kvalitativt skriftlig intervju av elever benyttet. Det kvalitative skriftlige intervjuet ble gjennomført av sammenlagt 29 elever fordelt på to niende klasser, og i det kvalitative muntlige intervjuet deltok fire samfunnsfaglærere. Forskningsprosessen har blitt gjennomført med et hermeneutisk fenomenologisk utgangspunkt, der elevene og lærernes opplevelser har blitt særlig vektlagt, men også tolkningsprosessen underveis.

Noen av de mest sentrale funnene i studien viser at de positive opplevelsene elevene får fra uteskole som metode, kan bidra til å styrke deres identitetsfølelse, relasjon og tilknytning til lokalsamfunnet. På den andre siden viser funn at enkelte elever kan oppleve at det er vanskeligere å oppnå økt interesse for lokalsamfunnet, blant annet siden enkelte av dem mangler tilknytning fra før, foretrekker klasseromsundervisning og vektlegger trygge rammer. I sammenheng med dette viser funn at skoleledelsens og lærerens tilrettelegging også blir særs viktig. Samfunnsfaglærerne viser til utfordringer med tilrettelegging av uteskole i samfunnsfag, som tid og økonomi. På tross av dette kommer det frem at lærerne kan tilrettelegge på best mulig måte, noe som kan påvirke de opplevelsene elevene til slutt sitter igjen med etter uteskoleopplegg. Mangel på tilrettelegging kan derimot føre til at uteskole i samfunnsfag ikke bidrar til elevenes interesse, i verste fall kan det være et negativt bidrag.

Abstract

It is reiterated in the regulations of the school that the pupils are to be made familiar with their local communities and that they should be allowed to actively unfold through education (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019; Opplæringsloven, 1998, § 1-1). On these grounds, the purpose of this study was to find out how teaching of social sciences contribute to their pupils' interest in their local communities with overall emphasis on outdoor-school as a method for and arena for learning and development. This led to the formulation of three research questions. The first concerning outdoor-school as a method and arena for learning and further how this can contribute to the pupils' interest in their local community. The second research question involves the teachers' and the school's facilitation of outdoor school by the use of the local community when teaching social sciences. The last question addresses how the pupils' experience outdoor-school as a method for learning.

To answer the main research question, I used qualitative data in the form of both written and oral interviews of teachers and pupils. Both written and oral qualitative interviews of teachers and pupils were used to answer the thesis statement. The qualitative written interview was distributed to a total of 29 pupils in two ninth-grade classes, and four teachers of social sciences participated in the qualitative oral interview. The study has been conducted holding a hermeneutic phenomenological approach with particular emphasis on the pupils' and the teachers' experiences, as well as the interpretation process along the way.

The most essential finds in this study show that the positive experiences the pupils gain from outdoor-school as the method of teaching can contribute to strengthen their sense of identity, relationships and connection to their local community. On the other hand, the findings show that some pupils may find it more difficult to achieve increased interest in the local community, partly since some of them lack attachment already, prefer classroom teaching and emphasize safe frameworks. Following these circumstances, findings show that the school managements and the teachers' facilitating of learning is of particular importance. The social science teachers point to challenges with the facilitation of outdoor schools in social sciences, such as time and economics. In spite of this, it turns out that teachers can facilitate in the best possible way which may affect the experience that the pupils are left with after an outdoor school program. Lack of facilitation may, on the other hand, cause outdoor school to not contribute to the pupils' interest, and in the worst case it can be a negative contribution.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1.0 Innledning med problemstilling	1
1.1 Bakgrunn for temavalg og forskningens relevans	2
1.2 Begrepsavklaringer	3
1.3 Styringsdokumenter	4
1.3.1 Opplæringsloven	4
1.3.2 Læreplanverket	4
1.3.3 Stortingsmelding 28	5
1.4 Avgrensninger	5
1.5 Oppgavens disposisjon	5
2.0 Tidligere forskning og teoretisk rammeverk	7
2.1 Tidligere forskning	7
2.1.1 Stedstilknytning og stedstilhørighet	7
2.1.2 Samarbeid, relasjoner og tilpasset opplæring	8
2.1.3 Aktiv læring	8
2.1.4 Lærelyst og motivasjon	9
2.1.5 utfordringer med uteskole	9
2.2 Teoretisk rammeverk	10
2.2.1 Relph med place og placelessness	10
2.2.2 Tuan med barns romlige utvikling	11
2.2.3 Dewey med aktiv læring	12
2.2.4 Vygotsky med sosiokulturell læring	13
2.2.5 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	14
3.0 Metode	16
3.1 Valg av forskningsmetode	16
3.2 Hermeneutisk fenomenologi	17
3.2.1 Hermeneutikk	17

3.2.2 Fenomenologi.....	18
3.3 Innsamling av data	19
3.3.1 Utvalg.....	19
3.3.2 Det kvalitative intervjuet.....	20
3.3.3 Styrker og svakheter med innsamlingsmetodene	21
3.4 Analyseprosessen	22
3.5 Studiens kvalitet	22
3.5.1 Validitet.....	22
3.5.2 Reliabilitet	23
3.5.3 Generaliserbarhet	24
3.6 Forskningsetikk	24
3.6.1 Forskningsinterne lover og regler	24
3.6.2 Forskningsetiske vurderinger	25
4.0 Analyse og diskusjon	27
4.1 Analyse.....	27
4.1.1 Uteskole eller klasseromsundervisning?	27
4.1.2 Læring i, og om lokalsamfunnet	28
4.1.3 Falstads betydning for det lokale samfunnet.....	29
4.1.4 Elevenes interesse for lokalsamfunnet gjennom uteskole.....	30
4.1.5 Lærerne og skolens tilrettelegging for uteskole med bruk av lokalsamfunnet i samfunnsfagundervisningen.....	31
4.1.6 Elevenes opplevelse av uteskole som metode for læring	32
4.2 Diskusjon.....	34
4.2.1 Elevenes interesse for lokalsamfunnet gjennom uteskole.....	35
4.2.2 Lærerne og skolens tilrettelegging for uteskole med bruk av lokalsamfunnet i samfunnsfagundervisningen.....	37
4.2.3 Elevenes opplevelse av uteskole som metode for læring	40
5.0 Avsluttende betraktninger	45
5.1 Implikasjoner.....	47

5.2 Videre forskning.....	47
6.0 Litteraturliste	49
Vedlegg 1. Intervjuguide (lærere)	53
Vedlegg 2. Spørsmål til skriftlig intervju (elever)	54
Vedlegg 3. Informasjonsskriv til lærere	55
Vedlegg 4. Godkjenning fra NSD	57
.....	

1.0 Innledning med problemstilling

Skolen og samfunnet står i tett relasjon til hverandre. Skolen er en del av lokalsamfunnet, og i denne sammenhengen kan samfunnsfagundervisningen by på gode muligheter for elevene til å bli kjent med sitt lokalsamfunn. Alle skoler er knyttet til et sted, og i følge Relph (1967) er mennesker stedlige vesen som på en eller annen måte er tilknyttet et eller flere steder. Mange mennesker kjenner spesielt nærhet til sitt hjemsted, men mennesker kan også føle tilknytning til andre steder, enten de har familie, vokst opp eller oppholdt seg der. Relph (1967) påpeker at mennesker ofte kjenner på en dyp følelse av å bry seg om et sted, og at denne følelsen av tilknytning og omtanke til stedet er et viktig menneskelig behov.

Opp gjennom tidene har klasseromsundervisning vært dominerende i den norske skolen. I alle år har det eksistert ulike syn på hvordan elevene lærer best, og på hvilken undervisningsform som skal dominere i elevenes skolehverdag. I de siste årene har det blitt mer åpenhet og valgfrihet i læreplanen, og det ligger til rette for at flere lærere kan ta i bruk andre arenaer enn klasserommet i opplæringen. Jordet (2010) beskriver uteskole som en god og variert læringsmetode, som bringer med seg mange læringsfordeler for barn og unge. Han skriver også om verdien av å ta i bruk uteskole i alle fag, og viser til konkrete forslag til hvordan dette kan gjøres. Jordet (2010) fremhever at det finnes flere måter å bruke nærområdet på, både innen samfunnskunnskap, historie og geografi. I læreplanen for samfunnsfag (kunnskapsløftet, 2019) står det under fagets relevans og sentrale verdier at elevene skal få utforske sin identitet og lokalsamfunnet de lever i. Med andre ord ligger det eksplisitt i læreplanen at elevene skal utforske lokalsamfunnet i samfunnsfagundervisningen.

Jordet (2007, 2010) har forskningsfunn som presenterer en rekke fordeler med uteskole, men også funn som trekker frem utfordringer med uteskole som metode og arena. I tillegg til Jordet sin forskning, vil ytterligere forskning på området bli belyst i delkapittel 2.1. De ulike opplevelsene elevene sitter igjen med ved bruk av uteskole i samfunnsfagundervisningen, kan mer eller mindre bidra til deres interesse for lokalsamfunnet på forskjellige måter. I denne masteroppgaven skal jeg undersøke hvordan samfunnsfagundervisningen kan bidra til elevenes interesse for lokalsamfunnet. Jeg ønsker å se på dette i sammenheng med uteskole som læringsmetode og arena. Med dette som utgangspunkt ble følgende problemstilling formulert:

«Hvordan kan samfunnsfagundervisning bidra til elevenes interesse for lokalsamfunnet? – Problemstillingen besvares med overordnet vekt på uteskole som en metode og arena for læring og utvikling»

Jeg har formulert tre forskningsspørsmål som skal bidra til å konkretisere og besvare problemstillingen:

1. *Hvordan kan uteskole som metode og arena bidra til elevenes interesse for lokalsamfunnet?*
2. *Hvordan tilrettelegger lærerne og skolen for uteskole med bruk av lokalsamfunnet i samfunnsfagundervisningen?*
3. *Hvordan opplever elevene uteskole som metode for læring?*

For å besvare problemstillingen skal jeg ta i bruk kvalitativ metode, nærmere bestemt et hermeneutisk fenomenologisk utgangspunkt. Som innsamlingsmetoder vil jeg benytte meg av kvalitativt muntlig- og skriftlig intervju.

1.1 Bakgrunn for temavalg og forskningens relevans

Da jeg ble introdusert for samfunnsfag gjennom grunnskolelærerutdanningen i 2017 fikk jeg oppleve undervisning som var direkte knyttet til nærområdet. Samfunnsfaglærerne på Nord universitet var dyktige til å ta i bruk lokalsamfunnet i undervisninga. Dette skapte en interesse for meg som student, og siden har jeg sett stor verdi i dette. I min bakgrunn som grunnskoleelev var ikke uteskole i samfunnsfag veldig mye brukt. Jeg tror mange lærere opplever uteskole innen samfunnsfag som utfordrende, men at dette derimot har blitt mer vanlig de siste årene. Jeg har gått inn i dette prosjektet med en forforståelse, og en tanke, om at bruk av uteskole i samfunnsfagundervisningen kan bidra positivt til elevenes interesse for lokalsamfunnet. På samme måte er jeg bevisst over at det foreligger en del utfordringer med slik undervisning, som igjen kan bidra negativt til deres interesse. Temavalg i dette prosjektet har et opphav i et engasjement jeg innehar for fagfeltet, som blant annet stammer fra et FOU-arbeid som ble gjort på tredje studieår.

Det finnes en del forskning som kan knyttes både direkte og indirekte til problemstillingen min. Det er for eksempel forsket mye på uteskole, men det er gjennomført færre studier som omhandler interesse for lokalsamfunnet, og spesielt i forhold til begrepene *samfunnsfagundervisning, uteskole, interesse* og *lokalsamfunn* i sammenheng med hverandre. Dette gjør studien ekstra relevant for forskningsfeltet, og med styringsdokumentene som

overordnede føringer, vil studien kunne bli nyttig både for lærere og skoleledere. I opplæringsloven (1998, § 1-1) vektlegges det blant annet at elevene gjennom opplæringen skal oppnå kulturell og historisk forankring og innsikt, og få utfolde utforskertrang. Med et fokus på eleven i relasjon til lokalsamfunnet og utforsking i opplæringa, blir problemstillingen særs relevant. Styringsdokumentenes relevans knyttet til problemstillingen vil bli grundigere belyst i delkapittel 1.3.

Ved lesning av denne oppgaven kan lærere og skoleledere få et innblikk i hvordan elevene opplever uteskole i samfunnsfag, og på hvordan dette bidrar til elevenes interesse for lokalsamfunnet. Bevisstgjøring rundt de positive effektene elevene kan oppleve ut fra dette, kan styrke læreres motivasjon til å ta det med seg inn i opplæringa. På samme måte kan skoleledelsen få økt motivasjon, slik at de blir mer bevisst på å sette uteskole og lokalsamfunnet i fokus, for eksempel i læreres fellestid. Det kan også forekomme utfordringer med slik undervisning, og det er en fordel å være bevisst på disse utfordringene, slik at lærere og skoleledelse kan legge planer sammen for å forhindre at elevene sitter igjen med dårlige opplevelser etter uteskole i samfunnsfag.

1.2 Begrepsavklaringer

I denne delen vil jeg gi en kort definisjon av de mest sentrale og gjengående begrepene i oppgaven min: Uteskole/det utvidete læringsrom og lokalsamfunn. Uteskole og det utvidete læringsrom er begreper som går inn i hverandre og som ofte brukes om hverandre. Ifølge Jordet (2010, s. 13) er uteskole/det utvidete læringsrom, undervisning som er flyttet ut fra klasserommet, som tar i bruk de ulike læringsarenaene og ressursene som befinner seg utenfor klasserommets fire vegger.

Begrepet lokalsamfunn kan defineres på ulike måter, og Kjølørød (2021) og Villa & Hagen (2016) har to forskjellige definisjoner av begrepet. Kjølørød (2021) forklarer begrepet lokalsamfunn som «en betegnelse for sted og sosialt miljø innenfor et mindre område» mens Villa & Hagen (2016) viser til Aarsæther som beskriver et lokalsamfunn som «et geografisk avgrenset område der nærhet gir samhandling og at felles opplevde oppgaver eller problem bidrar til å skape lokale institusjoner (administrative eller frivillige organisasjoner)» (Aarsæther, 2014, sitert i Villa & Hagen, 2016, s. 18). Videre oppgir Aarsæther ulike kriterier for hva som er et lokalsamfunn. Han påpeker hvordan mennesker samhandler og opplever tilhørighet til et område med felles forpliktelser og problemforståelse. Innbyggerne vil også ha en slags oversikt over hverandres liv. I den forbindelsen skriver Aarsæther at forståelsen av

lokalsamfunn er «forbundet med strukturelle og sosiokulturelle dimensjoner knyttet til størrelse, sosial samhandling og tilhørighet» (Aarsæther, 2014, sitert i Villa & Hagen, 2016, s. 18).

1.3 Styringsdokumenter

Skolens praksis er styrt av noen overordnede styringsdokumenter. Disse skal være ledende for alt det som foregår i de ulike skolene i landet. Med bakgrunn i dette, ser jeg det som særs viktig at jeg har styringsdokumentene som overordnet utgangspunkt for forskningsprosjektet mitt. Det finnes flere styringsdokumenter man kan gå inn i, og i dette prosjektet knytter jeg spesielt forskningen min til opplæringsloven, overordnet del av læreplanen, læreplanen i samfunnsfag og til Stortingsmelding 28.

1.3.1 Opplæringsloven

Opplæringsloven ligger som et sentralt, veiledende og viktig lovverk for alle som er tilknyttet skolen. Opplæringsloven beskriver blant annet formålet med opplæringen, og viser til flere rettigheter barn og unge har i dagens skole (Opplæringsloven, 1998). For å knytte dette til mitt forskningsprosjekt, står det implisitt i formålet med opplæringen at elevene skal lære om sin historie og sin kultur: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal (...) opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Slik jeg ser det, er det en forutsetning at elevene skal lære om, og i, lokalsamfunnet sitt for å kunne oppnå en slik innsikt og forankring. Det står også under opplæringslovens formål at elevene skal «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Det er altså vektlagt at elevene skal få «kunnskap, dugleik og holdningar» gjennom skolen, til de selv skal ut i samfunnet. Når det gjelder dette punktet, kan det tenkes at samfunnsfagundervisning med bruk av uteskole, kan bidra til dette.

1.3.2 Læreplanverket

Overordnet del av læreplanen fastsetter prinsipper og verdier for grunnopplæringen. I overordnet del av læreplanen er det flere områder som er relevante for forskningen min. I likhet med opplæringsloven står det under punkt *1.2 Identitet og kulturelt mangfold* at kulturell og historisk forankring og innsikt vektlegges. Her begrunnes det videre at menneskers innsikt i deres kultur og historie, skaper en samfunnstilhørighet, og at dette er sentralt knyttet til elevenes utvikling av identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Under

punkt 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrangbevissthet* står det blant annet at «elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I denne sammenhengen er uteskole svært sentralt.

Hvert fag i grunnskolen har sin egen læreplan, og læreplaninnholdet vil i stor grad være styrende for fagenes praksis i skolen. I sammenheng med denne forskningen vil læreplanen i samfunnsfag være et viktig styringsdokument. I læreplanen for samfunnsfag er det flere elementer som er relevante å knytte opp til både uteskole og lokalsamfunnet, som er to sentrale begreper gjennom oppgaven. Det står blant annet skrevet under *fagets relevans og sentrale verdier* at samfunnsfag i skolen skal gi elevene mulighet til å utforske deres lokalsamfunn, og sin egen identitet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Flere av områdene i overordnet del og læreplanen i samfunnsfag, vil kunne knyttes direkte og indirekte til forskningsprosjektet mitt.

1.3.3 Stortingsmelding 28

Stortingsmelding 28 dannet grunnlaget for arbeidet med de nye læreplanene (LK20). I St. 28 bringes det opp flere poeng som kan knyttes til problemstillingen min. En fornyelse av fagene i skolen, kom blant annet fra behovet for kunnskap og kompetanse i samfunnet. Det forklares at endring i samfunnet krever en fornyelse av skolen (Meld. St.28 (2015-2016), s. 5-7). I stortingsmelding 28 vektlegges det blant annet at skolen skal tilrettelegge for at lokalsamfunnet skal trekkes inn i opplæringen (Meld. St.28 (2015-2016), s. 13). Verdien av skolen og samfunnet i et gjensidig forhold til hverandre fremheves også i stortingsmeldingen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 13).

1.4 Avgrensninger

Dette studiet er avgrenset til å omfatte elever som går på en ungdomsskole i Verdal kommune og lærere som arbeider i samme kommune. Forskningsfeltet er avgrenset til å innbefatte forskning som omhandler positive opplevelser rundt uteskole, utfordringer med uteskole, stedstilknytning og stedstilhørighet. Dette har betydning for den problemstillingen og de forskningsspørsmålene som ble formulert, og det var dette som førte til en avgjørelse om oppgavens mål og retning, inkludert teori, intervju spørsmål, analyse og diskusjon.

1.5 Oppgavens disposisjon

I denne masteroppgaven vil først relevant forskning belyses, etterfulgt av aktuell teori. Under metodekapittelet vil jeg begrunne og forklare alle metodiske valg jeg har gjort gjennom

forskningsprosessen. Det vil også legges et fokus på vurdering av forskningens kvalitet og forskningsetikk i kapittel 3.0. Videre i kapittel 4.0 presenterer og diskuterer jeg funnene fra forskningen. I delkapittel 4.1 presenteres funnene, og i analysen av datamaterialet har jeg tatt i bruk en sekstrinnmodell som «ramme» rundt analysearbeidet. Funnene vil i delkapittel 4.2. diskuteres og drøftes opp mot tidligere forskning og teori fra kapittel 2.0. Gjennom hele oppgaven vil forskningsprosessen gjøres så «gjennomsiktig» som mulig, slik at alle deler av prosessen vil være forståelige.

2.0 Tidligere forskning og teoretisk rammeverk

I følgende kapittel vil jeg i den første delen ha en gjennomgang av tidligere forskning innen forskningsfeltet. I den andre delen av kapittelet gir jeg en presentasjon av teoretisk rammeverk som er benyttet i oppgaven.

2.1 Tidligere forskning

I dette delkapittelet vil både nasjonal og internasjonal forskning bli belyst. Forskningen som blir trukket frem er relevant innenfor forskningsfeltet og har betydning for oppgavens problemstilling.

2.1.1 Stedstilknytning og stedstilhørighet

Wiestad (2002), Berg (2016) og Berg & Dale (2015) skriver alle om stedstilknytning og stedstilhørighet. Wiestad har et mer filosofisk syn enn Berg & Dale, som har et mer geografisk synspunkt på temaet. Både Wiestad (2002), Berg (2016) og Berg & Dale (2015) vektlegger at mennesker kan føle tilknytning til et sted. Wiestad (2002) utdyper dette, og oppgir at mennesker på forskjellige måter kan være forankret i en konkret omverden, et fritidssted eller bo-, arbeids- eller barndomssted: «alle mennesker lever stedlig og erfarer seg selv og andre i stedssammenhenger» (Wiestad, 2002). Wiestad (2002) påpeker også hvordan det stedlige rommet påvirker våre opplevelser, inntrykk og handlingsmuligheter. Hun er opptatt av at man kan finne ut noe om en person, ut fra hvor denne personen er. Hun meddeler at: «steder fester vår hukommelse (...)». Dette forklarer hun med at: «stedsinntrykkene danner en art indre arkiver som hjelper oss til å holde betydningsfulle hendelser levende i hukommelsen» (Wiestad, 2002). Videre er Wiestad (2014, s. 61) opptatt av kroppens nære forhold til omgivelsene rundt seg. Hun vektlegger barns læring gjennom bruk av sanser og knytter dette til læring som foregår utenfor klasserommet. Hun påpeker at barn ofte føler seg fremmedgjort i en rendyrket skriftkultur. Videre hevder hun at barn ønsker å lære gjennom å berøre ting, og gjennom deltakelse med bein, hender og smaks- og synssanser (Wiestad, 2014, s. 170).

Jordet (1998) legger hovedvekt på uteskole i sine verk, og knytter dette til menneskers relasjon til lokalsamfunnet. Jordet (1998) oppgir at: «Barn som aktivt bruker lokalsamfunnet i undervisningen, blir fortrolige med sitt eget nærmiljø» (s. 36). Videre påpeker han at det dannes en slags forbindelse mellom barnet, dets nærmiljø og den lokale historien. Berg & Dale (2015) skriver også om menneskers relasjon til steder, men enda mer tilknyttet identitet. De forklarer hvordan steder er viktige for menneskers identitetsforming, og hevder videre at

dette kan dreie seg om spørsmål rundt hvem man er, men også hvem man ønsker å være. Videre poengterer de at en kan ha både positivt, nøytralt og negativt forhold til sitt hjemsted (Rose, 1995, sitert i Berg & Dale, 2013, s. 27). Berg (2016, s. 38) viser til egne intervju og meddeler at et stort flertall mennesker har både positive og negative sider i forholdet til sitt bosted. For mange er det slik at de sitter med en følelse av at de ikke hører hjemme, en mangel på tilknytning og tilhørighet (Antonisich, 2010, sitert i Berg, 2016, s. 40).

2.1.2 Samarbeid, relasjoner og tilpasset opplæring

Jordet (2007, 2010), Smith & Sobel (2010) og Amos & Reiss (2012) har forskningsfunn som viser at elever oppnår bedre samarbeidsevner og relasjoner med andre medelever, og/eller lærere gjennom uteskole. Amos & Reiss (2012) rapporterte fra et forskningsprosjekt hvor ulike skoler i Storbritannia deltok. Evalueringen stammet i hovedsak fra intervju, spørreskjemaer og observasjonsdata fra 2706 elever, 70 lærere og 869 foresatte, fra 46 ulike skoler. Et av funnene i undersøkelsen viser at relasjoner og samarbeid ble styrket ved læring i nærområdet. Smith & Sobel (2010) viser til liknende funn som omhandler undervisning knyttet til elevenes lokalsamfunn, hvor forskning viser at slik undervisning blant annet gjør elevene bedre i samarbeidssituasjoner. Jordet (2010, s. 96) har også forsket på dette og oppgir at mange lærere har erfaringer med at det er enklere å danne gode relasjoner til elever ved uteskole. Jordet (1998, s. 171) presenterer også funn der det fremkommer at elevene samarbeider bedre med hverandre i det utvidete læringsrom enn i klasserommet.

Jordet (2010, s. 239) påpeker at man enklere kan tilpasse opplæringa ved å ta i bruk et utvidet læringsrom. Han beskriver variasjon som et kjennetegn på- og en nødvendig betingelse for tilpasset opplæring (Jordet, 2010, s. 235), videre uttrykker han at bruk av arenaer utenfor klasserommet legger opp til en langt mer variert hverdag, enn det klasserommet alene gjør (Jordet, 2010, s. 239).

2.1.3 Aktiv læring

Det finnes variert forskning på temaet aktiv læring og flere forskningsfunn viser at elevene lærer mer når de er aktive i undervisningen. Helsedirektoratet (2022) kommer med råd om at stillesitting bør reduseres. Dette rådet gjelder også for de som er innenfor rammen for anbefalt mengde daglig fysisk aktivitet. For barn og unge mellom alderen 6-17 år, er rådet å være i fysisk aktivitet i gjennomsnittlig, minimum 60 minutter daglig (moderat til høy intensitet). Fysisk aktivitet har flere positive effekter, blant annet på hjernen. Amerikanske helsemyndigheter (2018, sitert i Helsedirektoratet, 2022) oppgir blant annet bedret minne og

økt oppmerksomhet som positive effekter, som også kommer til fordel for barn og unge knyttet til læringssituasjoner. Romar et.al (2019) gjorde en undersøkelse på finske skoleelever, hvor deres fysiske aktivitet ble målt i klasseromsundervisning og uteundervisning. Funnene viser at undervisning utendørs skaper mer aktivitet i barnas hverdag. Barnes & Jing (2020) viser til funn fra sin studie hvor aktiv læring viste seg å øke elevenes prestasjoner.

2.1.4 Lærelyst og motivasjon

Frøyland (2010) og Wistoft (2013) skriver om uteskole knyttet til lærelyst og motivasjon. Wistoft (2013) viser til et organisk skoleprosjekt på Krogerup Gård i Danmark, hvor barna får god opplæring fra erfarne voksne i uteområdet sitt. Gjennom undersøkelser er et av hovedfunnene at elevene som deltar i prosjektet opplever økt lærelyst. Frøyland (2010) skriver også om de mange fordelene med uteskole og knytter dette opp mot bruk av naturen i undervisninga. Hun mener at elevene i større grad kan oppnå indre motivasjon ved slik type undervisning.

2.1.5 Utfordringer med uteskole

Mediå (2015) har gjennom sin forskning sett på samfunnsfaglæreres synspunkter på bruk av lokale læringsressurser i samfunnsfagundervisningen. Her kommer det frem flere positive opplevelser og funn, men også begrensninger for slik undervisning. Gjennom forskningen fant han ut at lærere ser på økonomi og tid som de største begrensningene. Frøyland & Remmen (2019) har likheter med Mediå (2015) sine funn. De nevner også tid og økonomi som en utfordring med undervisning i et utvidet læringsrom. I tillegg til dette trekker de frem planlegging og logistikk som utfordringer. De nevner også værforhold som en utfordring, da dette er noe man ikke rår over. Videre hevder de at beliggenhet kan være utfordrende og påpeker at det ofte kreves at lærerne er kjent med nærområdet og mulighetene som finnes der, for best mulig gjennomføring av slik undervisning. For å se utfordringer som kan oppstå fra en annen vinkel blir Jordet (2007) sentral. Han forsket på dette direkte knyttet til naturfag, og belyste det han kaller «problemfaktorer». Han hentet disse «problemfaktorene» ut fra observasjoner av elever. Dette oppsummerer han som: Høyt aktivitetsnivå, men lite systematisk, lite notering og ikke alltid i samsvar med oppgaven, og svak lærestofforientering. Han stiller også spørsmål til elevenes refleksjoner rundt det som læres gjennom uteskole.

Husby & Fiskum (2014, s. 30-33) beskriver alternative læringsarenaer som mer ukjente enn det trygge klasserommet. I den forbindelsen skriver de om «nyhetsgapet», og forklarer dette

som det gapet elevene møter mellom det trygge klasserommet og den mer ukjente alternative læringsarenaen. Videre påpeker de at «Det er viktig at læreren reduserer gapet mellom de godt kjente forholdene på skolen og i klasserommet og det som møter elevene når de drar til en alternativ læringsarena» (Husby & Fiskum, 2014, s. 31). De trekker frem tre dimensjoner innen nyhetsgapet: den geografiske og logiske dimensjonen, den kognitive dimensjonen og den psykologiske dimensjonen. Hvis elevene skal besøke et område som er ukjent for dem, kan vi prate om den geografiske dimensjonen. Her kan elevene forberedes/få redusert gapet ved og for eksempel få se på kart, bilder eller få fortalt noe om stedet. Den kognitive dimensjonen handler om at elevene kan forberedes praktisk og teoretisk på uteskoleopplegget, og dermed vil det kognitive gapet reduseres. Til slutt belyser de den psykologiske dimensjonen og poengterer at dette vil si å være forberedt på alle vis. De påpeker at det kan være enklere for elevene å være konsentrerte, trygge og komfortable i uteskoleopplegget hvis de er forberedt på det som møter dem (Husby & Fiskum, 2014, s. 32-33).

2.2 Teoretisk rammeverk

I følgende delkapittel belyses relevant teori med tanke på forskningens problemstilling. Med utgangspunkt i to humanistiske geografer og tre pedagoger danner denne delen et teoretisk rammeverk for oppgaven.

2.2.1 Relph med *place* og *placelessness*

Relph (1976) skriver om menneskets tilknytning til steder og om hvordan dette er viktig for mennesket. Han oppgir at mennesker ofte kjenner på en dyp følelse av å bry seg om et sted, og at denne følelsen av tilknytning og omtanke til stedet er et viktig menneskelig behov. Denne tilknytningen og omtanken henger sammen med at man er kjent på, og med stedet, og gjør at en har røtter knyttet til enkelte steder:

To have roots in a place is to have a secure point from which to look out on the world, a firm grasp of one's own position in the order of things, and a significant spiritual and psychological attachment to somewhere particular (Relph, 1976, s. 38).

Relph (1976, s. 38) påpeker at den omtanken man kan ha for et sted, kan stamme fra opplevelser fra fortiden, men også forventninger til fremtiden. Videre knytter han dette til menneskers tilknytning til «hjem». Han skriver at hjemstedet vårt er grunnlaget for vår identitet som enkeltmennesker, men også som medlemmer av et fellesskap (Relph, 1976, s. 39). Mennesker kan ha ulike opplevelser av samme sted, noe som kommer av at mennesker

har ulike minner, følelser, forestillinger, erfaringer og intensjoner. Dermed kan det samme hjemstedet se helt forskjellig ut for to ulike mennesker (Relph, 1976, s. 56).

Relph (1976, s. 45) vektlegger begrepet identitet og uttrykker at identitetsbegrepet er viktig i menneskers hverdag. Han påpeker hvordan man selv har en identitet, alle mennesker rundt, men også andre vesen, lokasjoner eller lignende, som planter, nasjoner eller steder. Han viser til Lynch sin definisjon av «the identity of a place», “(...) that which provides its individuality or distinction from other places and serves as the basis for its recognition as a separable entity. This tells us only that each place has a unique address, that is identifiable” (Lynch, 1960, s. 6, sitert i Relph, 1976, s. 45). Videre oppgir Relph (1976) at det ikke er stedets identitet i seg selv som er det eneste viktige, men også den identiteten et menneske eller en gruppe mennesker «(...) has with that place», enten de opplever stedet som innbygger der, eller som en utenforstående (s. 45).

Relph (1976) beskriver «placelessness» som et moderne fenomen: «Placelessness describes both an environment without significant places and the underlying attitude which does not acknowledge significance places” (Relph, 1976, s. 143). Her skriver Relph (1976, s. 143) om hvordan steder kan miste betydning, og hvordan utviklingen av samfunnet kan føre til at steder ikke tillegges en spesiell betydning for mennesket. Han hevder at stedene i større grad mister betydning når de nedprioriteres i forhold til midler for bevaring og vedlikehold. Han påpeker i tillegg at resultatet av placelessness kan være at de ulike betydningsfulle og mangfoldige stedene rundt omkring blir erstattet med «(...) anonymous spaces and exchangeable environment» (Relph, 1976, s. 143).

2.2.2 Tuan med barns romlige utvikling

Tuan (1977) skriver blant annet om menneskers tilknytning til steder og barns romlige utvikling. Tuan (1977, s. 19-33) tar for seg barnets utvikling fra spedbarnsstadiet, med grunnleggende behov, videre til å utvikle og uttrykke egne behov. Allerede i ung alder er barnet et stedlig vesen, som begynner å utvikle en relasjon til steder. Han hevder at barnet i tidlig fase vil oppleve stedet som «(...) large and somewhat immobile type of object», men at stedet, etter hvert som barnet blir eldre, vil bli viktig i barnets liv (Tuan, 1977, s. 29). Først vil barnets interesse ligge i de nærmeste områdene, for så å romme mer av lokalsamfunnet og senere vil interessen kunne utvikle seg til å omfatte større og mer «ukjente» områder, for eksempel byen, nasjonen og videre utover (Tuan, 1977, s.31).

Tuan (1977, s.31) trekker frem et eksempel, og viser til hvordan amerikanske førsteklasinger kunne kjenne igjen steder i nærområdet, men at de ikke viste entusiasme og engasjement for stedet på samme måte som de eldre barna gjorde. Tuan (1977) påpeker at dette henger sammen med at «feeling for place is influenced by knowledge» (s. 32). Han oppgir at barnet lettere vil utvikle en relasjon til stedet ved å kjenne til grunnleggende fakta, som for eksempel om stedet er menneskeskapt eller naturlig, eller om stedet er lite eller stort. Videre skriver han at et barn i f rsteklassealder mangler den kunnskapen. Relasjoner til steder vil altså påvirkes av den kunnskapen barn utvikler for stedene. Denne kunnskapen vil naturligvis utvikle seg desto eldre barnet blir, men også etter hvert som barnet blir bedre kjent med og f r utforske stedet/stedene (Tuan, 1977, s. 32).

2.2.3 Dewey med aktiv læring

Dewey (1956) skriver om forholdet mellom skolen og barns liv og utvikling. Her kritiserer han skolen for å være ensformig, og formet for at elevene skal være passive lyttere. Han påpeker at det ikke er lagt til rette for bevegelse og aktiv læring i skolens plan og oppbygning. Dewey (1956) beskriver det ideelle hjemmet og oppveksten til et barn, og knytter igjen dette til det han kaller den «ideelle skolen». Her uttrykker han at dette innebærer at elevene blant annet får muligheten til å lære i samfunnet og naturen rundt seg. Dewey (1956) var opptatt av at barna skulle få bruk for det de lærte på skolen, også i hverdagslivet, noe han mente skolen var dårlig på, og i denne forbindelsen forklarer han at «the isolation of the school – it’s the isolation from life» (s. 75). Videre poengterer han at opplæringen i skolen var for “virkelighetsfjern” for elevene. «When the child gets into the schoolroom he has to put out of this mind a large part of the ideas, interests, and activities that predominate in his home and neighborhood» (75). Han påpeker i denne sammenhengen at måten opplæringen er lagt opp på, ikke fører til at elevene f r noe meningsfullt ut fra det (Dewey, 1956).

Erfaring er noe Dewey har vektlagt i sine verk. Dewey (1916/2001) oppgir at erfaringens natur omfatter to elementer, et passivt og et aktivt, hvor begge kombineres på en spesifikk m te. Han forklarer det passive elementet som «  bli utsatt for» og det aktive elementet som «  forsøke» (s. 53). Videre hevder han at en aktivitet i seg selv ikke skaper erfaring, men at erfaring skapes av en kombinasjon av å bli utsatt for konsekvenser av noe og av reaksjoner på de konsekvensene (Dewey, 1916/2001, s. 53).

Dewey (1938) skriver om erfaring i forbindelse med “traditional” og “progressive” utdanning, hvor han reflekterer rundt erfaringsfilosofien. Han oppgir at erfaringsfilosofien både innen

den tradisjonelle og progressive utdanningen er for lite utviklet, og skriver om troen på at erfaring er viktig innen «ekte utdanning» (s. 25). Likevel påpeker Dewey (1938, s. 25-26) at ikke all erfaring nødvendigvis er like god erfaring. Han forklarer at en erfaring også kan føre til at enkelte sitter igjen med en «følelsesløshet». Han meddeler i denne sammenhengen hvordan en opplevelse kan virke «enjoyable» i øyeblikket, men likevel ikke trenger å ha positiv innvirkning på mennesket. Videre poengterer han at det ikke er mangel på erfaringer hos elevene i skolen, men at det kan være mangler i de opplevelsene elevene sitter igjen med. Dewey (1938) oppgir nærmere bestemt at: “Everything depends upon the quality of the experience, which is had. The quality of any experience has two aspects. There is an immediate aspect of agreeableness or disagreeableness, and there is its influence upon later experiences” (s. 27). I denne sammenhengen uttrykker Dewey (1938 s. 27) at lærerens rolle blir viktig. Lærerens jobb er å tilrettelegge for opplevelser som engasjerer og ikke frastøter elevene. Han påpeker hvordan lærerens jobb har betydning i et fremtidig perspektiv, siden erfaringer lever med mennesket inn i fremtiden.

2.2.4 Vygotsky med sosiokulturell læring

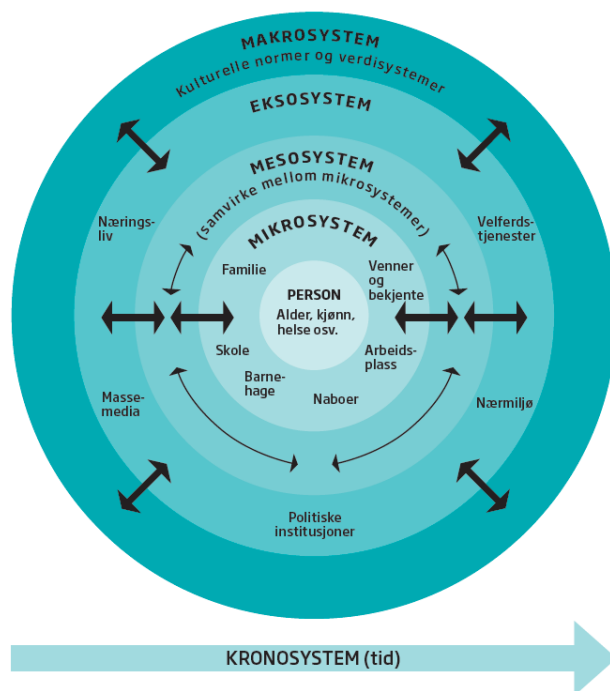
Vygotsky har hatt stor innvirkning i pedagogikken, og har blitt omtalt som en av «de store» innen fagfeltet (Bråten, 1998, s. 13). Vygotsky har flere teorier, blant annet verk som omhandler lek, språket som redskap og sosiokulturell læring. Bråten (1998, s.21) skriver at Vygotsky var opptatt av en sosial dimensjon i bevisstheten til mennesker. Dette gjør at mennesket kan få mye ut av erfaringer som andre har.

Bråten (1998) forklarer hvordan Vygotsky har et fokus på høyere psykologiske prosesser, og påpeker videre at han forklarer dette som kunstig, i motsetning til lavere psykologiske prosesser, som han beskriver som naturlig. Bråten (1998, s. 20-22) oppgir hvordan man innen høyere psykologiske prosesser kan skille mellom kulturelle og kognitive redskaper som for eksempel språk, regning og skriving, og mellom tradisjonelle kognitive prosesser som for eksempel begrepsdanning, selektiv oppmerksomhet og logisk hukommelse. Her skriver Bråten (1998, s. 22) hvordan en «ny form for psykologisk prosess» blir dannet ved høyere psykologiske prosesser. «Det nye», som blir omtalt i en slik prosess er «et resultat av sosial aktivitet og dermed sosial i sin karakter. Sagt på en annen måte: Sosial aktivitet medierer (formidler) høyere psykologiske prosesser» (Bråten, 1998, s. 22). Når barn deltar i sosial samhandling foregår det noe i de høyere prosessene, som senere blir tillagt i barnets «indre psykologiske verden» (Bråten, 1998, s. 22). For Vygotsky var undervisning viktig, da dette henger sammen med sosiokulturell aktivitet, som igjen henger sammen med og utgjør høyere

psykologiske prosesser. Han var spesielt opptatt av samarbeidet mellom barn og voksne i skolen, men også samarbeid i en større sammenheng (Bråten, 1998, s. 44). Han mente at barn lærer av hverandre, men også av voksne (Bråten, 1998).

2.2.5 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Bronfenbrenner (1979) har forsket på menneskers utvikling, og han vektla at mennesket og miljøet er i et utviklende samspill. Han definerer utvikling som «Thus development is defined in this work as a lasting change in the way in which a person perceives and deals with his environment» (s.3). Bronfenbrenner (1979) har konstruert en utviklingsmodell med hensikt å forklare menneskers utvikling gjennom ulike nivåer. Han skisserte i starten fire nivå, men ved en revisjon i senere år ble det tillagt et femte nivå (Guldbrandsen, 2006, s. 53). Jeg tar her for meg de fire første nivåene i Bronfenbrenners modell.



Figur 1. «Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell», 2015, av utdanningsforskning. (<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>).

På det innerste nivået i modellen ligger de umiddelbare og kjente omgivelsene til barnet. Bronfenbrenner (1979, s. 3) viser til at hjemmet eller klasserommet kan være eksempler på dette. Han beskriver det innerste leddet som et «mikrosystem» og presenterer dette som et mønster av mellommenneskelige relasjoner, roller og aktiviteter som den utviklende personen opplever i en bestemt setting (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Videre beveger vi oss ut fra det innerste nivået og kommer til det han kaller «mesosystem». Han beskriver et mesosystem som

et system av mikrosystemer. Videre uttrykker han at de ulike miljøene mennesket deltar aktivt i, har en forbindelse mellom hverandre. Dette kan for eksempel være forbindelse mellom skole-hjem og gjennom hjem og jevnaldrende i nabolaget (Bronfenbrenner, 1979, s. 25).

Det tredje nivået i modellen kalles «eksosystem», noe Bronfenbrenner (1979) beskriver som miljø/miljøer som påvirker mennesket, selv om mennesket ikke er i direkte kontakt med miljøet/miljøene (s.3). Gulbrandsen (2006, s. 60) trekker frem familiens sosiale nettverk av venner, naboer, kollegaer og slektninger som eksempler på eksosystemer. Videre forklarer hun at disse eksosystemene kan være relevante for barn/unges utvikling. Selv om de er deltakere i prosesser som ikke involverer barnet, kan de ha betydning for barnets mikrosystem, hvor barnet har en aktiv rolle. Det fjerde nivået i modellen kalles «makrosystem». Bronfenbrenner (1979, s. 26) definerer dette nivået slik:

The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso-, and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies.

Gulbrandsen (2006) påpeker at dette nivået tar for seg det kulturelle ved modellen. Videre forklarer hun at dette systemet bidrar til å vedlikeholde og stadfeste «velkjente sosiale mønstre og etablerte væremåter» (s. 62). Gulbrandsen (2006, s. 51) skriver om Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell og beskriver den blant annet slik:

Dette er en systemisk modell som omfatter mange aspekter ved menneskelige utviklingsprosesser, og som muliggjør komplekse og dynamiske analyser. Den kan imidlertid også benyttes på en enklere måte som et kart over forhold som kan være av utviklingsmessig betydning.

Bronfenbrenner (1979, s.27) påpeker at utvikling ikke skjer i et vakuum. Dette grunngir han videre med at utvikling alltid er uttrykt og innebygd gjennom atferd knyttet til et spesifikt miljø. Bronfenbrenner (1979) vektlegger at mennesket er aktivt og deltakende og at det foregår en interaksjon mellom mennesket og omgivelsene. Bronfenbrenner (1979, s. 22) skriver om utviklingsøkologi og forklarer i den sammenheng at det ikke bare er en interaksjon mellom mennesket og miljøet, men også en slags forbindelse mellom de forskjellige miljøene, også med påvirkning fra de større omgivelsene.

3.0 Metode

I denne studien har jeg valgt å gå fram med kvalitativ metode og en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. I denne delen av oppgaven begrunner jeg den metoden jeg har benyttet meg av. Jeg går inn i de ulike stegene i forskningsprosessen, på hvordan jeg har tenkt og hvilke hensyn jeg har tatt underveis. Jeg har konstant vært bevisst på at jeg skal gjøre forskningsprosessen så gjennomiktig som mulig hele veien. Thagaard (2018, s. 188) oppgir dette som viktig, og begrunner det med at prosessen skal være forståelig også for den som står utenfor forskningen. Etterfulgt av beskrivelse og redegjørelse for metodevalg, vil jeg gå inn i forarbeidet og analyseprosessen. Avslutningsvis i dette kapittelet reflekterer jeg rundt studiens kvalitet og rundt forskningsetiske overveielser.

3.1 Valg av forskningsmetode

Man skiller mellom kvantitativ og kvalitativ metode, som er to ulike måter å forske på. Postholm & Jacobsen (2018, s. 89) beskriver kvantitativ metode som «metoder som er basert på at informasjon om virkeligheten formidles ved hjelp av tall». Nyeng (2012, s. 71) definerer kvalitativ metode som «fellesnavnet på ulike metoder som brukes til å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener». Innen denne metoden påpeker Postholm & Jacobsen (2018, s. 89) at språk eller ord er den viktigste måten å innhente informasjon om virkeligheten på. I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt kvalitativ metode ut fra den problemstillingen jeg undersøker, som er følgende: «Hvordan kan samfunnsfagundervisning bidra til elevenes interesse for lokalsamfunnet? – Problemstillingen besvares med overordnet vekt på uteskole som en metode og arena for læring og utvikling».

For å svare på denne problemstillingen, vil kvalitativ metode være den mest naturlige og egnede metoden. Problemstillingen forutsetter at jeg går i dybden på det jeg skal undersøke, altså i dybden for å finne ut hvordan uteskole i samfunnsfag kan bidra til elevenes interesse for lokalsamfunnet. Det vil ikke være hensiktsmessig for problemstillingen min å ha hovedfokus på bredde, eller å tallfeste funnene i forskningen. Jeg er for eksempel ikke ute etter å se hvor mange elever som opplever økt interesse for lokalsamfunnet ved bruk av uteskole i samfunnsfagundervisningen, men på hvordan dette kan bidra til elevenes interesse for lokalsamfunnet.

Postholm & Jacobsen (2018, s. 89) skriver at det å være klar over svakheter og styrker med metoden «(...) er en forutsetning for å foreta en god og grundig refleksjon over forholdet mellom forsker, forskning, kunnskap og virkelighet». Etter kvalitative undersøkelser sitter

man ofte igjen med store mengder uoversiktlige data, som en selv må strukturere. Dette, sammen med tolkningen av datamaterialet, oppgir Nyeng (2012, s. 74) som utfordrende med kvalitativ metode. I kvalitativ metode går man i dybden, noe som vil si at en kun får oversikt over noens forhold til det som undersøkes, og man kan dermed ikke se noen representativitet ut fra det en undersøger. Målet mitt har heller ikke vært å finne ut av det, men å se i dybden på noen enkeltes opplevelser av det som undersøkes. Jeg tror det er en fordel å kunne gå i dybden i denne studien, da dette skaper en dypere forståelse av det som undersøkes. Jeg tror det er en forutsetning med dybdeforskning når man forsker på noens opplevelse av et fenomen.

3.2 Hermeneutisk fenomenologi

Jeg har valgt å besvare problemstillingen min med et hermeneutisk fenomenologisk utgangspunkt. Jeg er klar over at betegnelsen «interpretative phenomenological analysis» også blir brukt, men velger i denne oppgaven å bruke «Hermeneutisk fenomenologi». Nedenfor går jeg først inn i fenomenologien og deretter inn i hermeneutikken, med hovedvekt på dette knyttet til mitt prosjekt.

3.2.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk kan defineres som fortolkningslære, og innen hermeneutikken vektlegges synet på at forskning og vitenskap må bearbeides gjennom «systematisk arbeid med fortolkninger» (Nyeng, 2012, s. 45). Mennesker er opptatt av å finne mening i det som skjer rundt seg, og begrepet mening blir brukt i flere ulike settinger i hverdagen. Dermed blir fortolkning av meningsfulle fenomener en prosess som hele tiden skjer hos mennesker. «Karakteristisk for meningsfulle fenomener er at de må fortolkes for å kunne forstås» (Gilje & Grimen, 1993, s. 142). En hermeneutisk tilnærming vektlegger at fenomener kan tolkes og forstås på forskjellige måter (Nilssen, 2012, s.72).

Hermeneutikken har vært viktig i forskningen min, siden fortolkningsprosessen har vært avgjørende for funnene og fremstillingen av disse. Det vil være uunngåelig at jeg som forsker ikke påvirker forskningen. Dette er også noe Normann (2017) påpeker i artikkelen sin, der det blant annet står følgende: «The phenomenological researcher is in an interpretative engagement with both the participant and the reader» (Smith et al. Sitert i Normann, 2017, s. 5). Underveis har jeg hatt en slags forbindelse til deltakerne, spesielt under det muntlige intervjuet, der kommunikasjonen med deltakerne ble viktig. Mine tolkninger av det jeg hørte

og leste, gjennom begge intervjuformene ble avgjørende for de konklusjoner som ble trukket underveis i prosessen, men også avslutningsvis.

Med hermeneutikken knyttet til mitt prosjekt er det sentralt å trekke frem den hermeneutiske sirkel. Gilje & Grimen (1993, s. 153) beskriver dette som bevegelse mellom «det vi skal fortolke, og den konteksten det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forståelse». Jeg gikk inn i dette forskningsprosjektet med en forståelse av uteskole som en god læringsarena for barn og unge. Jeg hadde også en tanke om at bruk av uteskole i samfunnsfagundervisningen kan bidra til elevenes interesse for lokalsamfunnet på positive måter. Samtidig hadde jeg en tanke om at enkelte «problemfaktorer» med slik undervisning kunne påvirke resultatet til å bli mer negativt preget. Gilje & Grimen (1993, s. 152) påpeker også at slike fenomener alltid må ses i en kontekst. Jeg har hele tiden vekslet mellom å se tolkninger ut fra det som skulle tolkes, kontekst og ut fra min egen forforståelse. Alt dette påvirket sammenlagt den forståelsen jeg til slutt satt igjen med.

3.2.2 Fenomenologi

Fenomenologi er i dag mest kjent som et forskningsdesign innenfor kvalitativ metode (Johannessen et al., 2021, s. 165). Forskere som bruker kvalitativt fenomenologisk design, er blant annet ute etter menneskers erfaringer med et fenomen. Det blir derfor viktig å se på hver enkelt sin opplevelse av fenomenet, og igjen på hvordan dette blir meningsbærende for enkeltmennesket, og videre på hvordan det legger seg i bevisstheten til individet (Johannessen et al., 2021, s. 166). Sagt på en annen måte vil man i en slik tilnærming «(...) utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med – og forståelse av – et fenomen» (Johannessen et al., 2021, s.166). Med utgangspunkt i problemstillingen min fant jeg det hensiktsmessig å ta i bruk en fenomenologisk tilnærming. Et av målene med problemstillingen var å se på elevers opplevelse av uteskole i samfunnsfag, knyttet til deres interesse for lokalsamfunnet. Dermed var noe av det mest sentrale innenfor fenomenologien viktig, det å se på menneskers opplevelse av et fenomen, og videre på hvordan dette fenomenet ble meningsbærende for individene.

Jeg var spesielt bevisst på fenomenologien da jeg utformet spørsmål til intervjuene. Ordvalg og formuleringer ble viktige og jeg valgte å bruke ord som «opplever», «opplevelser» og «tanker». Hensikten var at disse ordene skulle hjelpe meg å få frem individenes opplevelser, noe som også er viktig innen fenomenologien. Jeg brukte uttrykk som «Kan du begrunne og fortelle meg litt om (...)», der hensikten min var å stille så åpne spørsmål som mulig. I en

fenomenologisk forskningsprosess vil det være viktig å være åpen, slik at man både er oppmerksom, observant og følsom til de opplevelsene som blir uttrykt (Dahlberg et al., 2008, sitert i Sundler et al., 2019, s. 3). Finlay (2014, s. 3) beskriver «reduksjon» som en del av fenomenologisk forskning, og forklarer at dette vil si å legge til sides egne tolkninger og synspunkter, for å få tak i essensen i fenomenet. Den hermeneutiske fenomenologien har likevel et litt mindre strengt fokus, da det her åpnes opp for en litt løsere holdning til følelser og åpenhet (Finlay, 2014).

3.3 Innsamling av data

I prosjektet mitt har jeg valgt å kombinere kvalitativt muntlig intervju med lærere, og kvalitativt skriftlig intervju med elever som datainnsamling. I denne delen av oppgaven redegjør jeg først for utvalget i del 3.3.1, etterfulgt av intervjuprosessene knyttet til mitt forskningsprosjekt under delkapittel 3.3.2. Til slutt i delkapittelet belyses styrker og svakheter med innsamlingsmetodene.

3.3.1 Utvalg

Utvelgelse av samfunnsfaglærere til muntlig intervju, og utvelgelse av skoleklasser til skriftlig intervju, skjedde på en delvis strategisk måte, men også påvirket av tilfeldigheter. Kriteriene for utvalget av lærere var at deltakerne var samfunnsfaglærere på mellomtrinn eller ungdomstrinn, eller at de har jobbet som samfunnsfaglærere på disse trinnene veldig nylig. Jeg vektla at disse lærerne har jobbet som samfunnsfaglærere over noen år, slik at de har opparbeidet seg noen tanker og eventuelt erfaringer med tematikken jeg skriver om. Jeg tok kontakt med lærere som jeg visste, eller hadde fått tips om, at har brukt eller bruker uteskole i samfunnsfagundervisningen. Jeg intervjuet fire lærere, der to av dem er lærere jeg kjenner til fra før, men som jeg ikke har jevnlig kontakt med. En av lærerne kjenner jeg godt til, og har dermed en tettere relasjon med. Den siste deltakeren hadde jeg ingen kjennskap eller relasjon til.

Det at jeg har ulik relasjon til de fire lærerne, gjør det nødvendig å reflektere rundt hvordan dette har påvirket, eller har kunne påvirket intervjuet og selve intervjusituasjonen. Jeg opplevde at jeg følte meg «tryggere» i selve situasjonen når jeg hadde en relasjon til lærerne fra før av. Jeg tror følelsen av trygghet gjorde det enklere for meg som intervjuperson og løsrive meg fra manus for å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Min kjennskap til noen av deltakerne fra før, kan ha skapt en trygghet for dem, men også en følelse av «press». For noen kan det føles enklere med åpenhet og ærlighet når de har en relasjon til meg som

intervjuperson, men for andre kan det virke som en begrensning. Jeg opplevde lærerne som ærlige og åpne i svarene sine, men anser det som viktig å være bevisst på at det kan ha skjedd en påvirkning som for meg er vanskelig å se.

Ved utvelgelse av skoleklasser var et av kriteriene at det skulle være klasser mellom 5. og 10. trinn. Jeg var ute etter å finne klasser som nylig hadde vært på, eller som i fremtiden hadde planlagt uteskole i samfunnsfag. Jeg sendte e-post til et stort antall skoler i kommunen og nabokommunene. Til slutt endte jeg opp med to 9. klasser fra samme skole med til sammen 29 deltakende elever, som skulle til Falstadsenteret, som er et minneste, museum og senter for menneskerettigheter.

3.3.2 Det kvalitative intervjuet

Johannessen et al. (2021, s. 105) beskriver det kvalitative intervjuet som «(...) en fleksibel metode som kan brukes nesten overalt, og som gjør det mulig å få fyldige og detaljerte beskrivelser av det vi studerer». Et slikt intervju egner seg når man er ute etter å studere noens opplevelser, erfaringer og meninger. Dette vil gi forskeren et innblikk i individets eller individenes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2014/2015, s. 20). I mitt forskningsprosjekt gjennomførte jeg muntlig intervju av lærere, for å nærmere undersøke hvordan uteskole i samfunnsfag bidrar til elevenes interesse for lokalsamfunnet. Jeg benyttet meg av semistrukturert intervju, som vil si at intervjuet er delvis strukturert. Ved et semistrukturert intervju vil en overordnet intervjuguide ligge til grunn, mens temaene, rekkefølgen og spørsmålene kan variere. Man kan altså som intervjuperson bevege seg litt fritt mellom ulike spørsmål og temaer, og legge til eller fjerne spørsmål om man ser at det er nødvendig (Johannessen et al., 2021, s. 108). Det semistrukturerte intervjuet passet mitt prosjekt godt, siden jeg gjerne ville ha mulighet til å avvike fra intervjuguiden. I enkelte situasjoner fikk jeg behov for å stille oppfølgingsspørsmål, eller endre på formuleringene for å få mest mulig ut av intervjuet.

Tre av intervjuene ble gjennomført på lærerens arbeidsplass, og et av intervjuene ble gjennomført i lærerens hjem. Lærerne fikk selv bestemme hvor vi skulle møtes, med hensikt at de skulle føle seg trygge og komfortable i situasjonen. Jeg var under hele prosessen opptatt av at intervjusituasjonen skulle føles naturlig, trygg og avslappet for deltakerne. Med hensyn til dette, var jeg opptatt av å prate litt generelt med lærerne før intervjuet for å skape en myk og fin start. Jeg var også opptatt av at deltakerne skulle føle at intervjuet var en slags samtale, og ikke enveiskommunikasjon.

Sammen med kvalitativt muntlig intervju var kvalitativt skriftlig intervju en av mine innsamlingsmetoder. Grunnen til at jeg betegner dette som et skriftlig intervju, er at hensikten er den samme som i det muntlige intervjuet. Jeg er klar over at begrepene blir litt utydelige, og det kan diskuteres rundt hvorvidt dette kan kalles noe annet. Jeg velger likevel å bruke denne betegnelsen, da jeg synes det passer godt med kjernen i «det kvalitative intervjuet» som metode. Det kan også diskuteres i hvilken grad intervjuet er strukturert, og jeg velger å kalle det et semistrukturert intervju, siden elevene kan veksle mellom spørsmålene slik de selv vil. Det vil dermed ikke foreligge noen nødvendig og bestemt rekkefølge på spørsmålene. Etter besøket på Falstadsenteret fikk elevene utlevert seks spørsmål som de besvarte anonymt i nettskjema (se vedlegg 2). Hensikten med dette var dermed likt som i det muntlige intervjuet: å få et innblikk i erfaringer, meninger og opplevelser. Elevene fikk åpne spørsmål, som ga dem mulighet til å gå i dybden og skrive utfyllende. Dette åpnet opp for at elevenes tanker, meninger og erfaringer kunne avdekkes gjennom spørsmålene. Med et antall på 29 elever fikk jeg også mulighet til å se litt i bredden, selv om hovedmålet med forskningsprosjektet er å gå i dybden.

3.3.3 Styrker og svakheter med innsamlingsmetodene

Det er både fordeler og ulemper med disse «intervjuformene». Etter min vurdering mener jeg at muntlig intervju med lærere og skriftlig intervju med elever egnet seg godt i kombinasjon med hverandre. Jeg fikk gå i dybden på lærernes tanker om elevenes opplevelse av det som ble forsket på, men fikk samtidig sett dette gjennom elevenes øyne. Gjennom det skriftlige intervjuet fikk jeg både sett litt i dybden og bredden, noe jeg ser på som en styrke, selv om «bredde» ikke var et mål med forskningen. Det vil likevel være enkelte faktorer jeg ikke får belyst ved disse intervjuformene, som jeg kanskje hadde fått ved å benytte meg av andre metoder. Hadde jeg for eksempel benyttet meg av observasjon som datainnsamling, hadde jeg fått mulighet til å gjøre tolkninger ut fra observasjoner av elevene. Jeg kunne i denne situasjonen sett både på kroppsspråk, reaksjoner, interesse og engasjement. Ved muntlig intervju fikk jeg gjennom lærerne en indirekte oppfatning av elevenes opplevelse og det må her tas høyde for at det ikke nødvendigvis trenger å være slik det fremstilles. Ved skriftlig intervju som innsamlingsmetode hadde jeg ikke mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, eller avklare om noe var uforståelig. Mitt utgangspunkt ble i det skriftlige intervjuet det elevene hadde skrevet, og uten observasjon eller muntlig kommunikasjon, vil det også være vanskeligere å avdekke om elevene fremstiller sine opplevelser ut fra ren ærlighet.

3.4 Analyseprosessen

I analyseprosessen har jeg basert meg på artikkelen til Normann (2017), som tar utgangspunkt i hermeneutisk fenomenologi. Her presenterer hun en sekstrinnsmodell som kan være til hjelp i analysearbeidet (Smith et al., 2009, sitert i Normann, 2017). Normann (2017, s. 7) viser til viktigheten av å ikke bli for opphengt i å følge et bestemt mønster eller en struktur, men at dette kan være et godt verktøy å lene seg på. Det første trinnet i Smith et al (2009, sitert i Normann, 2017) sin modell er lesing og repeterende lesing, hvor det handler om å fordype seg i materialet/transkripsjonen. Trinn to i modellen går ut på at man skal ta notater til alt en bemerker seg, både beskrivende, språklige og konseptuelle kommentarer. I trinn tre handler det om å utvikle nye temaer, og dermed se etter mønster og sammenhenger. I dette trinnet blir tolkningen og den hermeneutiske sirkel viktig, da man må se helheten i arbeidet. Trinn fire handler om å se etter sammenhenger på tvers av temaene, og underveis i trinn fire kan en igjen dele inn temaene til mer overordnede hovedtema. I trinn fem handler det om å gjenta samme prosess i resterende tilfeller, for eksempel i gjenstående intervju. Det er da viktig å være bevisst på å ikke la tidligere funn påvirke de neste. I det siste trinnet handler det om å se etter mønster på tvers, og dermed se etter gjengående eller mindre gjengående tema, noe som beskrives som et særlig kreativt trinn (Normann, 2017, s. 8-13). I min analyseprosess var denne modellen et godt hjelpemiddel, og den ble fulgt svært nøyaktig, både ved analyse av svarene i det skriftlige- og i det muntlige intervjuet.

3.5 Studiens kvalitet

I denne delen skal jeg se på studiens kvalitet, med utgangspunkt i begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

3.5.1 Validitet

Validitet, også kalt gyldighet, er et sentralt begrep innen forskning. Vi kan snakke om validitet på flere måter, men den mest grunnleggende formen for validitet er begrepsvaliditet. Begrepsvaliditet betyr at man forsker på det en har sagt at det skal forskes på, og at man ikke beveger seg ut fra det. Validitet er ekstra viktig innen kvantitative metoder, og mindre vektlagt i kvalitative metoder (Nyeng, 2012, s. 109-114). Selv om dette er et kvalitativt forskningsprosjekt, er det likevel sentralt å reflektere rundt dette i mitt prosjekt. I min refleksjon rundt begrepet, tar jeg utgangspunkt i begrepsvaliditet.

Først og fremst vil en gjennomtrengelig forskningsprosess med åpenhet og begrunnelse for valg, kunne styrke validiteten i prosjektet. Det må komme tydelig frem at man ikke påvirker

resultatene, men at resultatene er faktiske og ærlige. I denne sammenhengen vil det kunne styrke validiteten at man hele tiden er bevisst sin rolle i intervjusituasjonen. Salner (1989, sitert i Kvale & Brinkmann, 2014/2015, s. 277) vektlegger at det ikke bare er metodene som er viktig, men at forskerens rolle er av betydning for validiteten. Jeg har spesielt vært bevisst på oppbygning og formulering av intervju spørsmålene, hvor et fokus har vært på å ikke stille ledende, men åpne spørsmål. Ledende spørsmål kan lede deltakerne i en bevisst retning, noe som svekker validiteten i forskningen. En annen viktig del av validiteten har vært å reflektere grundig underveis rundt prosjektets helhet (Kvale & Brinkmann, 2014/2015, s. 278). Det har også vært viktig å ha en rød tråd gjennom forskningsprosjektet, slik at alle kapitlene i oppgaven har en meningsfull og god sammenheng med hverandre. I denne sammenhengen har en sentral del vært å reflektere rundt om oppgavens problemstilling blir besvart gjennom de ulike kapitlene.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor sterk og pålitelig en undersøkelse er, og i hvilken grad man kan ha tillit til den. Nøyaktighet og målesikkerhet er også begreper som kan brukes om reliabilitet (Nyeng, 2012, s. 105). Hensikten min er ikke å finne representativitet, men heller å gå i dybden i fenomenet. Det vil med stor sannsynlighet være forskere som kan komme frem til lignende resultater som jeg har gjort i denne forskningsprosessen. Likevel må det tas høyde for at jeg forsker innen en hermeneutisk tilnærming, noe som vil si at den enkeltes tolkning vektlegges. Forskerens syn og tolkninger vil kunne «farge» forskningen, og resultatene vil kunne bli ulike ut fra hvem som forsker.

Thagaard (2018, s. 181) skriver at reliabilitet blant annet handler om å redegjøre hvordan erfaringer i felten har betydning for utvikling av data. Postholm & Jacobsen (2018, s. 224) oppgir at reliabilitet er knyttet til forskeren og undersøkelsens rolle i påvirkning av resultatet. For min del har det vært viktig å være bevisst på min påvirkning i forskningsprosessen. Postholm & Jacobsen (2018, s. 225) påpeker at relasjoner mellom forsker og deltakerne i forskningen er viktig å reflektere over knyttet til reliabilitet. Her har det vært viktig for forskningens reliabilitet at jeg har redegjort for min relasjon til intervjuets deltakere.

I intervjusituasjonen med lærerne ble den muntlige kommunikasjonen viktigst, mens i det skriftlige intervjuet ble de skriftlige formuleringene i hovedfokus. Postholm & Jacobsen (2018, s. 225) vektlegger at det her blir viktig å være bevisst sine formuleringer og de svarene man får inn, og de nevner at en bør unngå ledende, uklare og doble spørsmål. For å styrke

oppgavens reliabilitet er dette noe jeg har vært bevisst på i utforming av spørsmålene i både det skriftlige- og det muntlige intervjuet. Jeg har for eksempel stilt spørsmål som «Hvordan opplevde du (...)», heller enn «Synes du at det var interessant med (...)». Validitet og reliabilitet går inn i hverandre, og i likhet med validitet vil det også med hensyn til oppgavens reliabilitet være viktig å hele tiden begrunne valg, tolkninger og hensyn.

3.5.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet, også kalt overførbarhet handler om hvorvidt resultater fra forskning er overførbart til andre situasjoner eller fenomener (Johannessen et al., 2021, s. 257).

Johannessen et al., (2021, s. 257) påpeker at man oftest referer til «overføring av kunnskap», heller enn generaliserbarhet når en snakker om kvalitativ forskning. En viktig del av mitt forskningsprosjekt er at jeg ønsker å gå en viss grad i dybden hos enkelte individer. Jeg er ute etter å fange opp enkeltes forståelser og opplevelser av et fenomen, og ikke om dette er representativt for en stor mengde. Likevel vil jeg kunne si at overførbarhet her blir relevant, da en kan anta at resultatene fra forskningen kan overføres til andre mennesker i samme situasjon, eller til mennesker som står i andre situasjoner. Det kan for eksempel være samfunnsfaglærere fra andre skoler som kjenner seg igjen i de tankene og erfaringene lærere har i forhold til elevenes opplevelse av uteskole i samfunnsfag. Selv om fokuset er på samfunnsfag, tror jeg også andre faglærere kan relatere til forskningen. På denne måten kan man si at studien har en viss overføringsverdi.

3.6 Forskningsetikk

Forskningsetikk er et sentralt og viktig felt innenfor all forskning. Det stilles krav til at all forskning skal utføres etter fastslåtte etiske lover og regler. Forskningsetikkloven (2017) ble laget med formålet om å bidra til at forskning følger slike «(...) anerkjente forskningsetiske normer» (§ 1). Selv om det foreligger noen formelle og nedskrevne etiske plikter i forhold til forskningsarbeid vil man også kunne møte etiske dilemmaer, som det kan være vanskeligere å finne et «korrekt» svar på. Jeg skal nedenfor reflektere over etiske lover, regler og dilemmaer knyttet til mitt masterprosjekt. Denne refleksjonen tar utgangspunkt i Nyeng (2012, s. 159) sin inndeling av forskningsetikken i to områder: Forskningseksterne vurderinger og forskningsinterne regler og normer.

3.6.1 Forskningsinterne lover og regler

Nyeng (2012, s. 159) oppgir vitenskapelig redelighet, åpenhet og saklighet, som sentrale begreper innen forskningsinterne normer og regler, og knytter dette til gjennomføring og

rapportering av forskning. Nyeng (2012, s. 159) trekker blant annet frem plagiat som åpenbar juks. I arbeidet mitt har jeg spesielt vært bevisst på riktig kildehenvisning hele veien, slik at det kommer tydelig frem hva som er mine funn og hva som er andres funn. Han trekker også frem at å «(...) konstruere falske data eller trikse med analysen for å få ønskede resultater» går under betegnelsen juks (Nyeng, 2012, s. 159). Dette er tett knyttet til begrepene validitet og reliabilitet som reflekteres rundt i delkapittel 3.5. Kort fortalt har mitt hovedfokus i henhold til dette vært å kontinuerlig dokumentere og redegjøre for alle hensyn og valg underveis i forskningsprosessen. Under transkriberingen har det vært viktig å notere det deltakerne faktisk har sagt, ikke det jeg har ønsket at de skulle sagt.

3.6.2 Forskningsetiske vurderinger

Forskningsetiske vurderinger handler om forskerens rolle knyttet til undersøkelsens deltakere, og forskningen knyttet til samfunnet rundt (Nyeng, 2012, s. 159). Her blir kravet om fritt informert samtykke viktig. Det vektlegges at forskningens deltakere skal få tilstrekkelig nok informasjon, slik at de uavhengig av ytre press kan vurdere om de ønsker å delta i forskningen. Dette innebærer også at deltakerne har rett til å trekke seg fra undersøkelsene underveis (Nyeng, 2012, s. 160-161). For å sikre at deltakerne fikk den informasjonen de har krav på, fikk lærerne tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg 3). I dette skrivet informeres det blant annet om deres rettigheter som deltakere i undersøkelsen. Før intervjuets start åpnet jeg også opp for at deltakerne kunne stille spørsmål om intervjusituasjonen eller rundt etterarbeid og bearbeiding av intervjuet.

Nyeng (2012, s. 161) viser videre til et viktig punkt, som omhandler personvern og respekt for anonymitet. Han vektlegger blant annet viktigheten av at alle opplysninger som kan betegnes som sensitive eller personlige må anonymiseres. Siden jeg skal gjennomføre intervju med lydopptak blir det stilt ekstra krav til bevaring av forskningsdata. Det foreligger en del juridiske regler som omhandler lagring av data, slik at man skal sørge for at personvernet blir overholdt (Nyeng, 2012, s. 161). For å sørge for at dette blir gjort på riktig måte sendte jeg inn en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) som er en juridisk og veiledende innsats innen lovverk i forskning. Jeg har fått godkjenning fra NSD, som betyr at jeg har planlagt forskningen og lagring av informasjon i henhold til retningslinjene og lovverket (se vedlegg 4).

Når man er i direkte kontakt med mennesker vil det også kunne oppstå andre etiske hensyn eller dilemmaer som en må ta hensyn til. Det handler blant annet om å reflektere etisk rundt

situasjoner som kan oppstå, eller rundt situasjoner som faktisk oppstår. Jeg tenker at det er en del av den etiske prosessen å tenke gjennom at intervjusituasjonen skal oppfattes som naturlig og trygg for de som intervjues, noe jeg reflekterte grundigere rundt i delkapittel 3.3.2.

4.0 Analyse og diskusjon

I følgende kapittel vil forskningsfunn fra muntlig og skriftlig intervju analyseres og diskuteres. Kapittelet deles inn i to hoveddeler der de viktigste funnene presenteres under delkapittel 4.1 analyse, mens funnene i delkapittel 4.2 diskuteres ut fra styringsdokumenter, relevant forskning og teori innenfor feltet.

4.1 Analyse

Dette delkapittelet har en underinndeling i seks deler, hvor datamateriale fra skriftlig intervju med elevene presenteres under de tre første underoverskriftene, og datamateriale fra muntlige intervju med lærerne under de tre siste. De tre første underoverskriftene skal oppsummere spørsmålene elevene besvarte, mens de tre siste er strukturert etter forskningsspørsmålene som ble presentert i kapittel 1.0. I presentasjonen av datamateriale fra intervju med lærerne referer jeg til deltakerne med fiktive navn, for å bevare deres rettigheter og for å sikre deres anonymitet med tanke på personvern. Opplysningen om kjønn er ikke endret og deltakerne refereres til som Johanne, Mari, Signe og Petter.

4.1.1 Uteskole eller klasseromsundervisning?

Elevene fikk først spørsmål om de foretrekker undervisning utenfor eller i klasserommet. Her kom det frem at nesten samtlige elever foretrekker undervisning som foregår utenfor klasserommet. Dette ble begrunnet med ulike argumenter og det var blant annet gjengående at slik undervisning gir mulighet til å være mer «aktive» og at det åpner opp for mer bevegelse under læringsprosessen. Fem av elevene beskriver klasserommet som en arena som er dominert av stillesitting og lite bevegelse. En elev påpeker:

Vi lærer ikke mest mulig av at noen prøver å lære oss noe gjennom ei bok eller på ei tavle, vi trenger fysisk læring! Gjennom fysisk læring tror jeg vi sitter igjen med mye mer lærdom til senere i livet.

Det er også gjengående at læring utenfor klasserommet er noe elevene ser på som en artigere og mer spennende måte å lære på. En av elevene skriver: «Jeg foretrekker læring utenfor klasserommet, fordi da føler jeg at jeg får mere lyst til å lære». En annen elev uttrykker:

Jeg lærer bedre når jeg får dra til et sted der det har skjedd noe historisk, eller et sted som kan knyttes til faget på noen måte. Det er enklere å lære og få forståelse for noe når man får oppleve eller se det i virkeligheten.

Det trekkes også linjer til yrkeslivet, og en av elevene argumenterer for at undervisning utenfor klasserommet er positivt og begrunner dette slik:

Jeg tror vi lærer bedre når vi får besøke steder, men også når vi får ut i yrkeslivet. Da får vi et innsyn i yrker som kan være interessante for oss i fremtiden. Da føler jeg at det jeg lærer, er relevant og viktig.

To av elevene skriver at de foretrekker begge deler, og to av elevene uttrykker at de liker læring i klasserommet best, der en begrunner dette med at «det er lett å miste fokus til andre ting som skjer rundt seg, når man lærer utenfor klasserommet.»

Elevene fikk også spørsmål om de husker mer eller mindre når de har lærings situasjoner utenfor klasserommet. Det kom frem at 20 av elevene sitter igjen med en følelse av at de husker mere når de lærer på denne måten. En elev begrunner blant annet dette med at læring utenfor klasserommet gir rom for utforskning og eksperimentering:

Jeg tror man husker bedre når man får utforske og eksperimentere litt selv. Jeg husker mer når jeg får gruble, prøve meg frem, og bli kjent med det jeg lærer om på min egen måte. Jeg føler at jeg har fått prøvd meg mer på å utforske gjennom uteskole, enn det jeg har gjort inne på klasserommet.

En av elevene påpeker at man gjennom uteskole får flere knagger å henge lærestoffet på:

Det er enklere å huske det man lærer, når en er ute av klasserommet og på relevante steder. Dette gjør at man får noen knagger å henge det en lærer på. Jeg synes det er lettere å lære om det samme i klasserommet senere når man har fått lært gjennom opplevelse og tilstedeværelse først.

En annen elev støtter under læring gjennom opplevelse og uttrykker dette slik:

Jeg ønsker meg mer undervisning utenfor klasserommet, som for eksempel slik undervisning som vi fikk på Falstadsenteret. Jeg ønsker dette fordi jeg føler jeg husker og lærer mer når noen kan vise meg historien, i istedenfor å bare fortelle den.

4.1.2 Læring i, og om lokalsamfunnet

På spørsmålet om elevene hadde lært noe nytt på Falstad som de ikke visste fra før, kom det frem at elevene lærte mye nytt gjennom dette besøket. Tre av elevene trekker frem hvordan de lærte om 2. verdenskrig «lokalt». En av elevene skriver: «Jeg lærte for eksempel at jeg er i slekt med en som har vært fange på Falstad», og det var gjengående at det var et høydepunkt for elevene å lete etter slektninger i navneoversikten på Falstadsenteret. Andre var svært

opptatt av historien om Rolf Nevermo, der en elev blant annet oppgir: «Jeg lærte at det var en verdaling som rømte». Ellers nevner elevene flere fakta som omhandler antall drepte og forferdelige hendelser som menneskene på Falstad opplevde. Videre fikk elevene et spørsmål som etterspurte hvilke opplevelser de satt igjen med etter besøket. En elev beskriver her at hen sitter igjen med en «vond følelse overfor de som opplevde grusomme handlinger rettet mot seg», mens en annen elev trekker frem et inntrykk av: «skrekkelige historier og en viten om alt det vonde som skjedde der». To av elevene forklarer at de opplevde følelsen av interesse og nysgjerrighet, og at de gjerne ville lære enda mer om Falstad etter besøket.

På spørsmålet som omhandler elevenes interesse for å lære om historie og historiske hendelser i nærområdet, oppgir 20 av elevene at de opplever økt interesse for å lære om, og i lokalsamfunnet gjennom uteskole i samfunnsfag. En av elevene meddeler at: «Interessen min vekkes når jeg lærer om noe som er lokalt og nært for meg». En annen elev skriver: «Det er interessant å høre om lokalhistorie, da lærer jeg mer om omgivelsene rundt meg. Dette får meg til å tenke på hjemplassen min på en annen måte». Det gjentas av elevene at de setter pris på læring der de i større grad opplever historien. En av elevene uttrykker seg slik: «Etter besøket fikk jeg mer lyst til å lære om dette temaet. Jeg føler at det blir noe annet å oppleve historien enn å lese bokstaver om den». En annen elev oppgir at historien føles mer ekte når man er til stede for å lære om det som skjedde på et spesielt sted.

4.1.3 Falstads betydning for det lokale samfunnet

På spørsmålet om elevene synes Falstadsenteret er viktig for det lokale samfunnet har flere av elevene tanker og meninger om at Falstadsenteret har betydning, og er viktig for lokalsamfunnet. En elev påpeker:

Det som formidles på Falstad er en viktig del av Norge sin historie om andre verdenskrig. Falstadsenteret er jo et sted man kan lære «lokalt» om nettopp dette. Det er en grusom del av historien vår, men vi kommer ikke unna at det også er en utrolig viktig del av den.

En av elevene oppgir at man kan innse hvor bra en egentlig har det ved å lære om den grusomme historien. Seks av elevene uttrykker gjennom sine svar at de opplever historien som gruffull, og en av elevene poengterer at selv om den er gruffull er den også viktig. Eleven skriver:

Jeg synes Falstadsenteret er viktig for det lokale samfunnet fordi det er med på å beskrive en viktig hendelse i nærområdet. Det er jo ikke noe vi kan gjøre med at

historien er sånn, men vi kan jo være med på å bestemme hvordan historien skal være kjent, slik at vi kan lære av den.

En annen elev vektlegger også dette og skriver at man kan lære av fortiden ved å formidle det som har skjedd før, til nåtiden og fremtiden. Videre begrunner en av elevene at hen tror det er viktig for lokalsamfunnet at historien om plassen formidles til mennesker rundt. En av elevene påpeker hvor viktig det er at historien blir bevart og begrunner dette slik: «Noen kan lære mer om sine foreldre og slektninger gjennom Falstad, om deres historie og liv. Jeg synes det er viktig at deres historie blir fortalt videre og at den aldri blir glemt».

4.1.4 Elevenes interesse for lokalsamfunnet gjennom uteskole

Alle fire samfunnsfaglærerne kommer med utsagn om at de har opplevd, og mener at uteskole som metode og arena på en eller annen måte kan bidra til elevenes interesse for lokalsamfunnet. Det gjentas av lærerne at å lære om «det lokale» engasjerer barn og ungdom. Johanne sier at det å lære om det lokale vil si at elevene lærer om noe som ofte er «gjenkjennbart». Videre forklarer hun hvordan elevenes engasjement betydelig øker når de lærer om noe som oppleves som nært for dem. Johanne mener det er viktig at elevene får vite sin historie, og ikke bare det som skjer ute i verden. Hun bruker begrepet «engasjement» og trekker frem et eksempel på hvordan lokalhistorie interesserer elevene, ofte mer enn det verdenshistorie gjør:

Det er viktig at de får vite sin historie, ikke bare det som skjer ute i verden. Man merker fort elevenes interesse for lokalhistorie når en prater om andre verdenskrig med dem. Når du snakker om det som skjedde i Europa, Japan og angrepet på Pearl Harbor kan man jo oppleve interesse, men når en snakker om hvordan Henry Oliver Rinnan var i Verdal så blir det virkelig et annet engasjement.

Mari påpeker at det er i elevenes nære omgivelser en fanger deres historie og samfunnsinteresse. Dette begrunner hun med at man må starte med det lokale og bevege seg videre ut fra dette. I denne sammenhengen sier hun at hun ikke tror elevene kommer til å interessere seg for det som skjer lenger ut i verden heller, hvis de ikke engasjerer seg lokalt. «Det handler blant annet om å lære dem å se sammenhenger og en helhet, noe som er enklere å lære elevene ved å starte i deres nære omgivelser».

Alle lærerne forteller at de opplever uteskole som en god arena og metode for å skape interesse for elevenes lokalsamfunn. Alle deltakerne trekker frem gode eksempler på

uteskoleopplegg i samfunnsfag hvor de har opplevd å ha sett engasjerte og interesserte elever, som har vært ivrige på å lære om nærområdet og lokalsamfunnet sitt. Deltakerne nevner både bedriftsbesøk, besøk på fabrikker, museum og naturen som eksempler på arenaer hvor de har opplevd elevene som engasjerte og interesserte i lokalsamfunnet, enten om det er historie eller lærdom om samfunnet her og nå. Petter og Johanne trekker begge frem Falstad som et godt eksempel på en arena der de oppdaget at elevene utviste økt interesse for å lære mer om den lokale historien. De beskriver hvordan elevene på forhånd forberedte seg på å lete etter slekt og kjente etternavn i registeret med navn på mennesker som satt på Falstad. Johanne forklarer: «Den nærheten elevene følte til historien på Falstad, gjorde at elevene i stor grad var nysgjerrige og lærevillige.»

Johanne oppgir at elevene kan utvikle en interesse for lokalsamfunnet sitt gjennom å faktisk være til stede og få være «en del av» samfunnet. Samfunnsfaglæreren trekker blant annet frem eksempler fra egen undervisning, og viser til tur til valglokale og samtaler med politikere:

Elevene sitter igjen med urolig mye ved og for eksempel få være med inn i valglokaler og få oppleve hvordan valget fungerer. Bare det å få se hva en stemmeseddel er og hvordan prosessen rundt stemming foregår og alt som følger med. Dette skaper nærhet, engasjement og interesse for å bidra til lokalsamfunnet.

4.1.5 Lærerne og skolens tilrettelegging for uteskole med bruk av lokalsamfunnet i samfunnsfagundervisningen

De fire samfunnsfaglærerne tilrettelegger alle, i noen og stor grad, for uteskole med bruk av lokalsamfunnet i samfunnsfagundervisningen. Lærerne kommer med eksempler på hvordan de har brukt lokalsamfunnet i undervisningen, og på gode effekter elevene har fått ut av dette. Det er likevel gjengående at lærerne ser noen begrensninger med slik undervisning, spesielt gjelder dette tid og økonomi. Petter og Johanne oppgir at de begrenses av dette, og Johanne forteller:

Det er minimalt med penger som settes av til reiser og buss i skoletiden, og dermed blir vi lærerne nødt til å se mulighetene som ligger helt i nærheten av skolen. Selv om lærerne ser verdien av å ta i bruk de aller nærmeste arenaene, blir en begrenset når man ikke har mulighet til å bevege seg med buss.

Både Petter og Johanne forteller at mulighetene som er innen gå og -sykkelavstand er begrenset og videre påpeker Petter at det i slike situasjoner kreves at læreren er litt kreativ, og at læreren har kjennskap til det som finnes rundt skolen. Mari forteller at de sjeldent har buss,

men at hun ikke ser dette som en stor utfordring, da ledelse og ansatte på skolen er flinke til å ta i bruk ressursene de har. Hun meddeler i denne sammenhengen:

Ledelsen og vi ansatte på skolen er flinke til å utnytte de sjansene vi har. Vi har for eksempel benyttet bussturer som går til et bestemt turmål til å ha guiding med stopp på lokal historiske områder underveis. På denne måten får vi mest mulig ut av ressursene når vi har dem.

Signe forteller hvordan skolens område er beriket av historie og mye som er fint å trekke inn i samfunnsfag. Skolen blir dermed ikke like avhengig av å komme seg bort med buss for å ta i bruk lokalsamfunnet i undervisninga, forteller hun.

Tid oppgis også som en begrensning, og Petter påpeker hvordan det er tidskrevende å planlegge uteskoleundervisning i samfunnsfag. Mari nevner også tid knyttet til uteskole i faget og meddeler:

Det tar tid å utforme og planlegge gode uteskoleopplegg i samfunnsfag. Jeg opplever i denne sammenhengen at det er en stor fordel å være en del av et større miljø i skolen. Vi er mange samfunnsfaglærere her, noe som gjør at vi kan drive mye for- og etterarbeid sammen. Dette er jo gunstig i sånne settinger – gode opplegg er jo til for å deles!

Samfunnsfaglærerne forteller at skolene legger til rette for bruk av uteskole i undervisninga i den grad det lar seg gjøre. Dette styrkes gjennom en lokal læreplan i samfunnsfag som ble utarbeidet av en gruppe lærere, som spesielt tar for seg historiske hendelser i nærområdet. Signe forklarer at det har blitt mer og mer fokus på dette i fellestid og teamtid: «Vi snakker ofte om hva vi skal gjøre når det kommer til nærmiljøet og nærmiljøetsatsingen og her er samfunnsfag og naturfag de fagene det er mest fokus på».

4.1.6 Elevenes opplevelse av uteskole som metode for læring

Lærerne er samstemte om at uteskole er en god metode og arena for læring og utvikling. Signe trekker frem verdien av å få se og erfare gjennom kropp, aktivitet og bevegelse:

Jeg tror elevene lærer mere og husker bedre når de får se og erfare gjennom kropp og bevegelse, ikke bare sitte ved en pult, men at de får se den plassen de lærer om, får se seg rundt, kjenne på veggene og være litt til stede i det de lærer.

Signe påpeker at hun mener uteskole gir rom for å ta i bruk flere av elevenes sanser, noe hun mener styrker elevenes læring, men også deres relasjon til det som læres og området de lærer i. Videre oppgir Signe at elevene i stor grad setter pris på undervisning som tar dem ut av klasserommets fire vegger. Samfunnsfaglæreren forteller at hun opplever at elevene kjenner glede over å få gjøre noe annerledes, og at elevene har behov for variasjon i opplæringa, noe uteskole gir gode muligheter for.

Alle fire deltakerne vektlegger at uteskole gir mulighet til å lære gjennom å oppleve. Petter sier at elevene får se ting på en annen måte gjennom slik undervisning. Videre knytter han linjer til historieundervisning og påpeker: «Det gjør noe med elevene å få være til stede på et område der noe spesielt har skjedd. De får se ting på en helt annen måte».

Samfunnsfaglæreren trekker videre frem et eksempel der han hadde med seg en klasse på tur i nærområdet, til et område som tidligere hadde vært kjempet om og blitt erobret av svenskene, men i ettertid igjen blitt norsk:

Da vi sto der og så ut over landskapet mens historien ble fortalt, brøt en elev inn å sa at han syntes dette var så rørende å høre, og spurte om ikke klassen kunne synge «ja vi elsker» sammen. Da skjønnte jeg at dette hadde gjort inntrykk på elevene.

Johanne er også opptatt av det engasjementet som elevene utviser gjennom læringsprosessen. Hun trekker linjer til et bedriftsbesøk i elevenes lokalsamfunn, hvor elevene fikk se og oppleve hvor nyttig denne bedriften er. Elevene fikk gjennom å være til stede, en dypere forståelse for at denne bedriften er viktig for lokalsamfunnet deres, men også for områder langt utover dette meddeler læreren. I denne sammenhengen påpeker hun: «Det gir rett og slett en helt annen forståelse for samfunnet». Deltakerne har alle opplevd elever som er forventningsfulle og positive før de skal på uteskole. Petter viser til et nylig gjennomført uteskoleopplegg i samfunnsfag og forteller:

Vi var på besøk på et museum for ikke så lenge siden. Før vi skulle dit pratet vi en del om det som skulle skje og om det vi skulle lære. I den forbindelsen opplevde jeg at elevene uttrykte spenning og glede gjennom samtaler med hverandre. Elevene diskuterte i fellesskap hva de så frem til, og fortalte hverandre om storesøsken som hadde vært på samme besøk tidligere år.

Signe mener at det også er viktig å påpeke at det finnes elever som ikke er like ivrige på undervisning utenfor klasserommet, da det vante og trygge er viktigere for dem. Mari reflekterer rundt at det også kan være elever som føler at de ikke har noen relasjon eller tilknytning til lokalsamfunnet, kanskje spesielt nyinnflyttede. Hun viser videre til at uteskole kan være en fin måte for dem, til å bli kjent med lokalsamfunnet sitt: «Det er viktig at de som ikke er innfødt her skal ha en relasjon til stedet også. De bor jo her, og den lokale forankringen vil være verdifull for dem også».

Uteskole utgjør ifølge Signe en fin arena for tilpasset opplæring. Hun begrunner dette med at den variasjonen uteskole åpner opp for, er nyttig og nødvendig for å inkludere alle i opplæringa. Petter har inntrykk av at uteskole er en fin måte å fenge elever som ikke nødvendigvis fenges inne i klasserommet og sier at:

Jeg har flere ganger opplevd at til og med elever som ikke er engasjerte i samfunnsfag, våkner når de er på et uteskoleopplegg. Det er fint å se hvordan enkelte elever som til vanlig ikke er så engasjerte i faget, blomstrer når de er i læringssituasjoner utenfor klasserommet.

Videre oppgir deltakeren at slik undervisning er en fin måte å bygge relasjoner på, både elev-elev relasjoner, relasjon til området rundt seg, men også relasjon mellom lærer og elev. Relasjoner og samarbeid er også noe Signe trekker frem i intervjuet. Hun opplever at elevene samhandler på en helt annen måte utenfor klasserommet, enn de gjør innenfor klasserommets fire vegger.

4.2 Diskusjon

Et overordnet utgangspunkt for dette delkapittelet vil være problemstillingen og forskningsspørsmålene, da hensikten vil være å sammenfatte oppgavens ulike deler, for å ende opp med et svar på forskningsprosjektets problemstilling som er følgende:

«Hvordan kan samfunnsfagundervisning bidra til elevenes interesse for lokalsamfunnet? – Problemstillingen besvares med overordnet vekt på uteskole som en metode og arena for læring og utvikling»

Diskusjonsdelen er strukturert med forskningsspørsmålene som utgangspunkt for hovedoverskriftene. Deretter vil sentrale og relevante tema under hvert forskningsspørsmål bli diskutert opp mot teori, forskning og styringsdokumenter. I det første forskningsspørsmålet vektlegges elevenes interesse for lokalsamfunnet, spesielt sett i lys av stedsidentitet og

stedstilørighet. I det andre forskningsspørsmålet belyses lærerne og skolens tilrettelegging for uteskole med bruk av lokalsamfunnet i samfunnsfagundervisninga, knyttet til elevenes interesse for lokalsamfunnet. Elevenes opplevelse av uteskole som metode og arena blir belyst i det siste forskningsspørsmålet.

4.2.1 Elevenes interesse for lokalsamfunnet gjennom uteskole

Tuan (1977) hevder at barn er stedlige vesen allerede i sine første leveår og at barnet gradvis utvikler en sterkere relasjon til steder rundt seg med alderen, gjennom å utforske områder og gjennom mer kunnskap. Det at mennesker er stedlige vesen støttes av Wiestad (2002) som oppgir at mennesker kan være forankret i et spesielt sted. Hun uttrykker at «alle mennesker lever stedlig og erfarer seg selv og andre i stedssammenhenger». Gjennom det skriftlige intervjuet kommer det tydelig frem at elevenes hjemsted har betydning for dem. 20 av elevene oppga at de gjennom besøket på Falstad fikk lyst til å lære mer om lokalsamfunnet sitt. Flere av elevene uttrykte at de likte undervisning der de fikk oppleve og høre mer om historien i lokalsamfunnet. Det kan tenkes at interessen for å lære mer henger sammen med deres forankring i stedet og kanskje den relasjonen noen har utviklet til hjemstedet sitt. Ved å lære mer gjennom utforsking og kunnskap på Falstadsenteret, kan det være sannsynlig at det for noen av elevene har skjedd en utvikling av den relasjonen de i utgangspunktet hadde til sitt lokalsamfunn. Dette kan stemme overens med Tuan sin teori om at mennesker utvikler en sterkere relasjon til steder rundt seg gjennom utforsking og tilegnelse av dypere kunnskap. Menneskers relasjon til sitt nærområde er også noe Relph (1976) vektlegger.

Relph (1976, s. 39) knytter menneskers hjemsted opp til deres identitet som enkeltindivider, men også som del av et fellesskap. Flere, blant annet Wiestad (2002), Berg (2016) og Berg & Dale (2015) knytter menneskers hjemsted til deres identitet og vektlegger at steder er betydningsfulle i forbindelse med identitetsforming. Wiestad (2002) poengterer at man kan finne ut noe om personligheten til et menneske, ut fra hvor personen er oppvokst og bor. Johanne sa i intervjuet: «Det er jo viktig at de får vite sin historie, ikke bare det som skjer ute i verden (...)». Hun omtalte historien som ligger i lokalsamfunnet som en del av elevenes historie. Ifølge Johanne er altså historien til nærområdet en del av elevene. En av elevene poengterte: «Noen kan lære mer om sine foreldre og slektninger gjennom Falstad, om deres historie og liv (...)». Det kan tenkes at flere av elevene har røtter som kan knyttes til spesifikke historiske hendelser i nærområdet. Opphavet til de ulike menneskene kan ha vært med på å forme menneskene til dem de er i dag. Det ble gjentatt av både elevene og lærerne, at elevene var opptatt av å finne ut om de hadde slekt som satt på Falstad. Det er ikke

usannsynlig at det kan skape interesse for å lære om lokalsamfunnet, når noe er såpass kjent og nært for elevene at det blir en del av dem. Ikke nok med at enkelte har slekt de selv knytter til spesifikke hendelser, men det kan kanskje skape nærhet for enkelte «å kjenne noen, som kjente noen».

Relph (1976) knytter menneskers hjemsted opp mot deres identitet som en del av et fellesskap, noe som er sentralt å reflektere rundt knyttet til uteskole i samfunnsfag. Det oppgis i overordnet del av læreplanen at innsikt i egen historie og kultur kan skape en samfunnstilhørighet (Kunnskapsløftet, 2017). Det kan også tenkes at dette, i forbindelse med følelsen av å være delaktig i et fellesskap kan bidra til å skape en slik tilhørighet. I denne sammenhengen kan man anta at ikke bare kunnskapsformidling om lokalsamfunnet blir viktig, men også læring gjennom opplevelse og deltakelse. Dette støttes av Johanne som meddelte sine tanker om hvor viktig det er at elevene får føle at de er «en del av» lokalsamfunnet. Hun satt igjen med den oppfatningen at elevene følte en større nærhet, interesse og engasjement for lokalsamfunnet etter at de for eksempel fikk være med å se hvordan et valglokale fungerer. Det kan reflekteres rundt hva som driver elevenes interesse for å lære om lokalsamfunnet, men det er ikke usannsynlig at elevene oppnår en større interesse når de opplever og erfarer deler av lokalsamfunnet som en del av et fellesskap. Ved å ta med elevene inn i valglokaler og lignende, kan det tenkes at elevene ser på det de opplever og lærer som en del av dem og deres fremtid som samfunnsmedlemmer. Ut fra det ovennevnte kan det antas at elevene kan oppnå en fellesskapsfølelse av uteskole i samfunnsfag, som igjen kan bidra til å oppnå en tilhørighet til lokalsamfunnet. Selv om enkelte kan oppnå en slik følelse av tilknytning, er ikke dette nødvendigvis like lett for alle.

Det er viktig å påpeke at selv om mennesker kan ha tilknytning til steder (Relph, 1976), kan de også ha et nøytralt og negativt forhold til hjemstedet sitt (Rose, 1995, sitert i Berg & Dale, 2013, s. 27). Det er ikke usannsynlig at det i dagens mangfoldige og flerkulturelle skole, kan være enkelte barn og unge som har opparbeidet seg et negativt forhold til sitt hjemsted. Det er ikke alltid lett å være den som skiller seg ut, og for noen kan dette være med på å trigge frem en følelse av at man ikke passer inn eller finner plass. Antonisich (2010, sitert i Berg, 2016, s. 40) påpeker hvordan mange sitter med en følelse av at de ikke hører hjemme, og dermed en mangel på tilhørighet og tilknytning. Selv om flere elever responderer godt på uteskole i samfunnsfag, og at dette kan knytte mennesker nærmere sitt lokalsamfunn, er det ikke selvsagt at dette gjelder alle. For noen av elevene vil det ikke nødvendigvis være slik at deres interesse fanges av denne type undervisning. Signe påpekte i sitt intervju at noen av elevene

vektlegger klasserommet som det vante og trygge, og dermed foretrekker læring innen klasserommets fire vegger. Hvis det skulle være slik at de elevene som har et negativt forhold til sitt hjemsted også foretrekker klasseromsundervisning, kan det være utfordrende å skape en interesse for lokalsamfunnet gjennom uteskole for disse elevene.

Mari påpekte at det kan være elever som sitter med følelsen av å ikke ha noen relasjon og tilhørighet til lokalsamfunnet sitt, noe som er i tråd med Rose (1995, sitert i Berg & Dale, 2013, s. 27) sin teori om at mennesker kan ha et nøytralt forhold til sitt hjemsted. Mari knyttet dette til nyinnflyttede, og uttrykte at det ofte er en følelse flere sitter med. Videre påpekte hun at uteskole kan være en fin måte for dem til å bli interesserte i, og kjent med sitt lokalsamfunn. Hun forklarte at det er viktig at de som ikke er født og oppvokst her også skal kunne ha en relasjon til lokalsamfunnet sitt: «De bor jo her, og den lokale forankringen vil være verdifull for dem også». Mari sine tanker og meninger rundt dette, stemmer godt med opplæringslovens mål om at alle elever gjennom opplæringen skal få kulturell innsikt og lokal forankring (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). En elev uttrykte: «Det er interessant å høre om lokalhistorie, da lærer jeg mer om omgivelsene rundt meg. Dette får meg til å tenke på hjemplassen min på en annen måte». Kanskje trenger elever som har et negativt eller nøytralt forhold til hjemstedet sitt dette, altså det å: «(...) tenke på hjemplassen (...) på en annen måte». På den måten kan uteskole i samfunnsfag bidra til at enkelte av elevene får et nytt syn på sitt hjemsted ved hjelp av utforskning og ny kunnskap. Som nevnt tidligere vektlegger Tuan (1977, s. 32) menneskers utvikling av relasjoner til sitt hjemsted gjennom utforskning og dypere kunnskap. I enkelte tilfeller opplever noen at hjemstedet mister betydning, noe Relph (1976) skriver om.

Relph (1976) belyser et fenomen han kaller «placelessness», hvor han forteller hvordan steder blir mer anonyme og mister sitt særpreg, som vil si at steder mister betydning. Videre oppgir han hvordan dette kan være et resultat fra moderniseringa. Som nevnt tidligere vektlegger Relph (1976) at tilknytning til steder er et viktig menneskelig behov. Han skriver hvordan samfunnsutviklinga kan føre til at verden blir fylt med anonyme steder. Dette kan knyttes til enkelte elevers opplevelse av å ikke ha noen tilknytning til sitt lokalsamfunn.

4.2.2 Lærerne og skolens tilrettelegging for uteskole med bruk av lokalsamfunnet i samfunnsfagundervisningen

Skolens ledelse, lærere og elever har alle en forbindelse til hverandre. Elevenes læring avhenger både av deres lærere og skolens ledelse. Sett i større sammenheng er igjen skolens

ledelse tilknyttet øvrig hold, som statlige bestemmelser, for eksempel de ulike styringsdokumentene. Ifølge Bronfenbrenner (1979, s. 3) sin utviklingsøkologiske modell kan mennesker bli påvirket av ulike miljøer selv om de ikke er i direkte nærhet eller kontakt med mennesket, og han kaller slike miljøer «eksosystem». Elevene er ikke nødvendigvis i direkte kontakt med skoleledelsen, men skoleledelsen er i direkte kontakt med lærerne som er i elevenes nære omgivelser (mikrosystem). Alle lærerne som deltok i intervjuet, forklarte at skoleledelsen la til rette for uteskole i den grad det er mulig. Signe forteller at uteskole har fått mer og mer fokus i lærernes fellestid. Ut fra lærernes svar i intervjuene kan det tolkes som at skoleledelsens tilrettelegging er viktig for deres bruk av lokalsamfunnet og uteskole i samfunnsfagundervisningen. Det er viktig å påpeke at det er flere faktorer, deriblant begrensninger, som påvirker lærernes bruk av lokalsamfunnet og uteskole i opplæringa.

Lærerne oppga at tid og økonomi er en begrensning knyttet til uteskole i samfunnsfag. Under intervjuet uttrykte Johanne og Petter stor frustrasjon rundt begrensninger som kommer fra skoleledelse eller statlige bestemmelser. Denne frustrasjonen kom blant annet til uttrykk gjennom kroppsspråk, utsagn og toneleie. Johanne hevet stemmen i det hun pratet om økonomi som begrensning i skolehverdagen. Det kan tolkes som at hun føler en slags «avmakt» i situasjonen, som om dette er noe som er utenfor hennes kontroll. Mediå (2015) sine funn viser at dette er en følelse flere lærere sitter med. I denne sammenhengen meddeler han at samfunnsfaglærerne i studien ser på økonomi og tid som de største begrensningene med denne typen undervisning. Både Vygotsky og Bronfenbrenner sine tanker kan være hjelpelig med å belyse hvordan dette kan påvirke elevene.

Ifølge Bråten (1998) mener Vygotsky at barn og voksne i skolen er i tett samspill, hvor de lærer både av og med hverandre. Ut fra Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell utgjør lærerne en del av elevenes mikrosystem, som vil si at de tilhører elevenes kjente og umiddelbare omgivelser (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). Med dette som utgangspunkt kan man ut fra Vygostky og Bronfenbrenner sine teorier anta at lærerne har betydning for elevene, og dermed deres læring. Elevene er konstant i kontakt med sine lærere, og på tross av øvrige bestemmelser og begrensninger, er det lærerne som tilrettelegger undervisningen for elevene. Mari forklarte hvordan ansatte har innvirkning på elevenes læring, og hun reflekterte rundt at lærerne kan se de mulighetene som finnes og utnytte de sjansene man har. Hun meddelte i denne forbindelsen: «(...) vi har for eksempel benyttet bussturer som går til et bestemt turmål til å ha guiding med stopp på lokal historiske områder underveis. På denne måten får vi mest mulig ut av ressursene når vi har dem». Petter forklarte i denne sammenhengen at det krever

at lærerne må være kreative og kjenne til områdene rundt skolen. Johanne påpekte også at det er viktig å kunne se de mulighetene man har i områdene rundt seg. Frøyland & Remmen (2019) hevder i likhet med Petter og Johanne, at det kreves at lærerne er kjente med skolens nærområde for å gjennomføre slik undervisning best mulig. Ut fra lærernes utsagn kan man anta at de ser på tilrettelegging av undervisning til elevene som en viktig del av deres jobb. Man kan tolke det slik at de øvrige bestemmelsene og begrensningene reduserer lærerne i enkelte tilfeller, men at lærerne likevel kan velge å se muligheter og løsninger for å gjennomføre slik undervisning for elevene.

Lærerens tilrettelegging av uteskoleopplegg kan være viktig for den opplevelsen elevene sitter igjen med etter uteskole, og således hvordan uteskoleopplegget påvirker deres relasjon til, og interesse for lokalsamfunnet. Husby & Fiskum (2014, s. 31-33) påpeker hvor viktig det er å forberede elevene på slike opplegg. De skriver hvor viktig det er at «(...) læreren reduserer gapet mellom de godt kjente forholdene på skolen og i klasserommet og det som møter elevene når de drar ut til en alternativ læringsarena». Dette betegner de som «nyhetsgapet», som omhandler å forberede elevene på stedet de skal til, på hva som skal skje og forberedelser på generelt nivå (Husby & Fiskum, 2014, s. 31-33). Lærerens refleksjon over sin rolle som tilrettelegger blir dermed en sentral faktor.

Måten lærere tilrettelegger for uteskoleopplegg kan være avgjørende for enkelte elevers opplevelser. I det skriftlige intervjuet kom det frem at to av elevene foretrekker klasserommet som læringsarena. En elev begrunnet dette med at det er lettere å miste fokus til andre ting som skjer rundt når man er på uteskoleopplegg. Ifølge Husby & Fiskum (2014, s. 31-33) skal forberedelsene på forhånd kunne hjelpe elevene å holde konsentrasjonen i selve opplegget. På denne måten kan en anta at de elevene som sliter med forstyrrelser og konsentrasjonsvansker, muligens kan oppnå bedre effekt av slik opplæring. Signe forklarte at enkelte elever vektlegger det vante og det trygge. Hensikten med Husby & Fiskum (2014) sin modell «nyhetsgapet», er blant annet at forberedelse skal kunne skape en større trygghet for elevene i slike situasjoner. Det kan tenkes at den tryggheten elevene kan oppnå ut fra dette, kan bidra til å skape en større interesse for det de lærer om, kanskje også en interesse for- og en relasjon til lokalsamfunnet sitt. Ut fra det ovennevnte kan man anta at lærerens rolle som tilrettelegger blir betydningsfull. Dewey (1938, s. 27) påpeker også hvor viktig lærerens rolle som tilrettelegger er. Han forklarer at læreren står i en posisjon der hen kan påvirke undervisningen til å skape engasjement, men også til at den frastøter elevene. Deretter knytter han dette til erfaringer, og mener at læreren kan påvirke de erfaringene elevene drar med seg

inn i fremtiden. Ut fra dette kan man stille spørsmålet: er det slik at læreren står alene som tilrettelegger i skolehverdagen?

Vygotsky vektlegger at mennesket lærer og utvikler seg i fellesskap (Bråten, 1998). Selv om han har hovedfokus på barnet i samspill med andre barn og voksne, kan nok dette ha overføringsverdi til voksne i samspill med andre voksne. De begrensningene lærerne opplever fra øvrig hold, kan gjøre det utfordrende å planlegge uteskoleopplegg som tar i bruk elevenes lokalsamfunn. Mari påpekte i denne forbindelsen at den tidskrevende prosessen der en skal planlegge gode uteskoleopplegg i samfunnsfag kan forenkles hvis man er omringet av en samarbeidskultur. Hun trakk frem fordelene av å være i et stort miljø med mange samfunnsfaglærere, hvor man kan drive mye for og etterarbeid sammen: «Gode opplegg er jo til for å deles!» poengterte hun. Mari sine synspunkter er i tråd med kjernen i Vygotsky sin sosiokulturelle teori, at mennesker lærer, og utvikler seg i fellesskap og samspill med hverandre (Bråten, 1998). Ved å legge opp til samarbeid i fellesskap kan skoleledelsen bidra til at lærerne får en samarbeids- og delingskultur, som kan påvirke lærerne til å ta i bruk uteskole og lokalsamfunnet i undervisninga på best mulig måte, noe som igjen vil gagne elevene.

4.2.3 Elevenes opplevelse av uteskole som metode for læring

Helt siden skolens opprettelse har det vært diskutert hvordan elevene lærer best. Kritikere har stilt spørsmål til skolens praksis og skolens utforming. En av disse kritikerne var Dewey (1956) som oppfattet skolen som for ensformig og formet for passive og lyttende elever. Han påpekte at skolens oppbygning og plan ikke var laget for aktive og deltakende elever. Siden den gang har det skjedd en utvikling innen skolen. Blant annet kan vi lese i overordnet del for dagens læreplan, at barn og unge skal få «(...) lære og utvikle seg gjennom sansing og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er dermed en forutsetning at barn skal få utfolde seg aktivt i læringsprosessen for å nå læreplanens mål. I det skriftlige intervjuet var det gjengående at elevene begrunnet sin interesse for uteskole i samfunnsfag, med at dette gir dem mulighet til mer bevegelse og aktivitet i undervisningen. Fem av elevene trakk også linjer til klasseromsundervisning og beskrev dette som en motsetning til uteskole, og forklarte klasserommet som en arena som er dominert av lite bevegelse og stillesitting. En elev påpekte at det er nødvendig med fysisk læring, og begrunnet dette med at fysisk læring gir bedre utbytte enn å lære gjennom lærebok eller tavleundervisning. Dette kan relateres til begrepet aktiv læring.

Opplæringsloven (1998, § 1-1) vektlegger, i likhet med læreplanen, aktiv læring. Engasjement, utforskertrang og skaperglede skal være sentrale momenter i elevens skolehverdag. Elevene skal med andre ord, ifølge lovverket, få utforske i opplæringa. Utforsking blir også vektlagt i læreplanen i samfunnsfag, hvor det under fagets relevans og sentrale verdier blir fremhevet at elevene skal få utforske sitt lokalsamfunn og sin identitet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det står ikke direkte her at elevene skal få utfolde seg aktivt, likevel kan utforsking og aktivitet være tett knyttet sammen. Uteskole i samfunnsfag kan bidra til at opplæringsloven og læreplanmålene blir fulgt. Gjennom uteskole får elevene mulighet til kroppslig læring med fysisk aktivitet, dermed ligger mulighetene godt til rette for å kunne «utforske». Gjennom det skriftlige intervjuet oppga en av elevene at uteskole gir rom for utforsking og eksperimentering. Denne eleven uttrykte at det er enklere å utforske utenfor klasserommet enn inne i klasserommet. Eleven meddelte også at hen føler at hen husker bedre i slike læringssituasjoner, noe som er i tråd med Wiestad (2002) sitt utsagn om at: «Steder fester vår hukommelse (...)». Det kan tenkes at utforskende læring er en fin måte å legge opp til undervisning som inkluderer elevenes livsverden.

Dewey (1956) mente at skolen isolerte elevene fra det virkelige liv. Han uttrykte at barn måtte legge bort en stor del av seg selv når de ankom skolen. Han betegnet dette som «the isolation of the school – it's the isolation from life» (s. 75). Han mente at skolen ble for virkelighetsfjern for elevene, mye på grunn av at skolen ikke inkluderte elevenes livsverden og nærområde i undervisninga (Dewey, 1956). Dewey (1956) sine synspunkter om å inkludere elevenes liv og nærområde i undervisninga er i tråd med flere av elevenes og lærernes opplevelser og tanker. Gjennom det skriftlige intervjuet kom det frem at elevenes interesse for å lære øker når de får lære om noe som føles nært, viktig og relevant for dem. En av elevene oppga at hen tror man lærer bedre når en får besøke steder og komme ut i yrkeslivet. Dette begrunner eleven med at hen føler at det blir nyttig for fremtiden og dermed også at det føles relevant og viktig. Johanne sine erfaringer rundt elevenes opplevelser av uteskole knyttet til lokalsamfunnet, samsvarer godt med det denne eleven uttrykte. Johanne refererte til besøk i valglokaler og samtaler med politikere. Hun forklarte at interessen til elevene var stor da de fikk et innblikk i lokalsamfunnet gjennom tilstedeværelse og opplevelse. Hun påpekte at: «(...) dette skaper nærhet, engasjement og interesse for å bidra til lokalsamfunnet». Det kan tolkes som at elevene i slike situasjoner lærer mer, men samtidig også utvikler en interesse og relasjon til det de lærer om, i dette tilfellet til lokalsamfunnet sitt.

Ved utvikling av interesse og relasjon til lokalsamfunnet kan også sanselig omgang med omgivelsene bli viktig.

Wiestad (2014, s. 61) vektlegger læring gjennom sanselig omgang med nærområdet. Hun mener at barn gjerne vil lære gjennom bruk av sansene sine, helst utenfor klasserommets fire vegger. Wiestad (2014) sine synspunkter støttes av Signe og hun forklarte at hun tror barn husker og lærer mer gjennom erfaring, bevegelse og bruk av kropp og sanser, og gjennom at de får «(...) se den plassen de lærer om, får se seg rundt, kjenne på veggene og være litt til stede i det de lærer». Signe påpekte også at uteskole gir rom for å ta i bruk et større spekter av sanser, noe hun tror styrker læringa og relasjonen til de områdene elevene lærer i, og til det de lærer om. En av elevene vektla læring gjennom opplevelse, og forklarte at det gir mer læring å få være til stede der noe historisk har skjedd, eller å være til stede på et område som har relevans for samfunnsfaget: «(...) det er enklere å lære og få forståelse for noe når man får oppleve eller se det i virkeligheten». Eleven nevnte ikke konkret læring gjennom sanser her, men det kan tolkes ut fra elevens utsagn at bruk av sansene styrker det eleven sitter igjen med etter undervisninga. Eleven verdsatte læring gjennom opplevelse, og dette innebærer ofte både bruk av syn, hørsel, lukt og følelser.

Læring gjennom opplevelser kan føre til at elevene sitter igjen med en del inntrykk. Dette kan henge sammen med følelsen av å lære noe som er meningsfullt og viktig, men også sansenes involvering i læringsprosessen. Elevene fikk spørsmål som omhandlet deres læring og opplevelser i forbindelse med besøket, og man kan ut fra svarene på disse spørsmålene tolke det slik at elevene satt igjen med sterke opplevelser og inntrykk etter besøket. Elevene svarte her at de hadde bemerket seg antall drepte og de forferdelige hendelsene menneskene på Falstad opplevde. En elev uttrykte at det ga en «vond følelse» å få fortalt om det grusomme menneskene opplevde. Det er ikke usannsynlig at elevene gjennom sin tilstedeværelse på Falstad fikk en nærhet til det de så og fikk fortalt. Det at en elev sitter igjen med en «vond følelse» kan si noe om hvor sterkt inntrykk dette har gjort. I intervjuet trakk Petter frem en opplevelse han fikk gjennom et uteskoleopplegg i samfunnsfag. Petter fortalte om en tur til et historisk sted i nærområdet, som en gang hadde vært erobret av Sverige:

Da vi sto der og så ut over landskapet, mens historien ble fortalt, brøt en elev inn å sa at han syntes dette var så rørende å høre, og spurte om ikke klassen kunne synge «ja vi elsker» sammen. Da skjønnte jeg at dette hadde gjort inntrykk på elevene.

Petter fortalte med innlevelse i stemmen og med et rørt ansikt. Det er tydelig at dette var et øyeblikk som også hadde festet seg hos han. Det kan ut fra elevenes utsagn, men også Petter sitt eksempel, tenkes at uteskole er fin arena for å skape inntrykk hos elevene. Dette kan igjen knyttes til elevenes interesse for lokalsamfunnet. Det at elevene får opplevelser eller beretninger om lokal historie som gjør inntrykk på dem, kan skape en interesse for å lære mer om dette. I denne sammenhengen er Jordets (1998, s.36) utsagn relevant. Han påpekte at ved å bruke nærområdet i undervisningen kan det etter hvert dannes en slags forbindelse mellom barnet, dets nærmiljø og den lokale historien. Jordet (1998, 2010) vektlegger at alle elever skal inkluderes og kunne oppleve denne forbindelsen.

Ifølge Jordet (2010, s. 239) er uteskole en fin metode og arena for å inkludere flest mulig, og en fin arena for tilpasset opplæring. Han uttrykker spesielt at det utvidete læringsrom åpner opp for mer variasjon, enn det klasserommet gjør. Han understreker at variasjon både er en nødvendig betingelse for, men også et kjennetegn på tilpasset opplæring. Signe deler noen av Jordets synspunkter og beskrev uteskole som en god arena for tilpasset opplæring. Hun nevnte også spesifikt variasjon som viktig, og uteskole som en god arena for å skape dette. Petter forklarte at han gjennom uteskole i samfunnsfag har opplevd at elever som vanligvis ikke engasjerer seg i samfunnsfag viser engasjement. Han forklarte at de: «(...) blomstrer når de er i læringssituasjoner utenfor klasserommet». Det kan ut fra lærernes utsagn tolkes som at uteskole kan være en arena der flere elever fenges, altså en arena som gjør det enklere å tilpasse opplæringa til hver enkelt. Det ble også gjennom elevenes svar tydelig at et stort flertall ser på uteskole som en god metode og arena i undervisningen. Det at såpass mange elever stiller seg positiv til dette, kan gi en indikator på at slik undervisning rommer en stor mengde elever, og dermed kan det tenkes at man gjennom uteskole i noen grad har lyktes med tilpasset opplæring.

Uteskole er et stort felt som rommer mye, og i diskusjonens kapitler har flere av uteskolens sider blitt belyst. Ut fra diskusjonen i kapittel 4.2, kan en anta at det gjennom uteskole, er flere faktorer som kan bidra til elevenes interesse for lokalsamfunnet. Det er ikke bare uteskole som fenomen som kan bidra til dette, men uteskole blir satt i en større sammenheng, der også lærerens rolle som tilrettelegger blir viktig. Elevenes opplevelser blir også satt i fokus, da dette blir tett knyttet til deres interesse for lokalsamfunnet. Ut fra Jordet (1998, s. 36) kan man anta at uteskole som metode og arena kan bidra til elevenes interesse ved at de blant annet gjennom fortrolighet, knytter en sterkere relasjon til sitt lokalsamfunn: «Barn som aktivt bruker lokalsamfunnet i undervisningen, blir fortrolige med sitt eget nærmiljø». Det kan

tenkes at denne relasjonen kan oppstå eller bli styrket gjennom de positive sidene med uteskole som har blitt diskutert i dette kapitlet.

5.0 Avsluttende betraktninger

I denne studien har hensikten vært å finne ut hvordan samfunnsfagundervisning kan bidra til elevenes interesse for lokalsamfunnet, med overordnet vekt på uteskole som metode og arena for læring og utvikling. Problemstillingen ble formulert med styringsdokumentene som et viktig bakteppe. De ulike styringsdokumentene fremhever en samfunnsnær og utforskende skole, som skal legge til rette for sanselig læring og jobbe for at elevene skal oppnå historisk og kulturell innsikt og forankring (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019; Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Med dette som bakgrunn blir problemstillingen min særs relevant og aktuell i forskningsfeltet. En av studiens målsettinger har vært å belyse dette temaet, med hensikt at samfunnsfaglærere og skoleledelse skal bevisstgjøres på hvilken effekt uteskole i samfunnsfag kan ha for elevenes interesse for lokalsamfunnet. Gjennom en slik bevisstgjøring har tanken vært at dette kan formidle inspirasjon og nye ideer til skoleledelse og samfunnsfaglærere.

For å besvare problemstillingen har kvalitativ metode blitt brukt, nærmere bestemt et hermeneutisk fenomenologisk utgangspunkt. Innsamlingen av datamateriale har foregått gjennom kvalitativt muntlig intervju av fire samfunnsfaglærere og kvalitativt skriftlig intervju, besvart av to skoleklasser. Gjennom analyse og diskusjon kommer det frem at det er stor likhet mellom lærernes tanker, erfaringer og synspunkter. Etter hvert blir det også tydelig at elevenes opplevelser av uteskole stemmer bra overens med lærernes inntrykk av deres opplevelser. For å besvare problemstillingen ble tre forskningsspørsmål formulert, og i avsnittene nedenfor oppsummeres funnene innenfor de tre forskningsspørsmålene.

Det første forskningsspørsmålet som ble formulert er: «Hvordan kan uteskole som metode og arena bidra til elevenes interesse for lokalsamfunnet?». Ut fra studiens funn kan man si at uteskole som metode og arena, på ulike måter kan bidra til elevenes interesse for lokalsamfunnet. Elevene ga uttrykk for at det var interessant å lære om noe som står dem nært. Det var tydelig at det vekket interesse når de kunne finne kjente navn i registeret på Falstad. Flere av elevene gjentok også at de lærte om en «Verdaling som rømte». Ut fra det elevene lærte på Falstad, vektla de det som sto dem aller nærmest. Et stort flertall av elevene oppga at de blir mer interesserte, og en elev begrunnet dette med at interessen «vekkes» når de lærer om noe som kan knyttes til deres lokalsamfunn. Både elever og lærere kommer med utsagn som underbygger teorien at elever ofte har en relasjon til sitt hjemsted, og at hjemstedet er knyttet til deres identitet. Den nærheten elevene får til lokalsamfunnet sitt ved å lære om, og i det, kan både gi, og bygge på følelsen av stedstilhørighet. Følelsen av

stedstilknytning og stedstilhørighet vil kunne komme tydeligere frem ved læring der elevene får føle og oppleve stedene rundt seg. Det kan dermed tenkes at uteskole i samfunnsfag også kan bringe frem denne følelsen hos elevene, noe som igjen kan styrke deres interesse og engasjement for å lære om deres lokalsamfunn.

Det andre forskningsspørsmålet er følgende: «Hvordan tilrettelegger lærerne og skolen for uteskole med bruk av lokalsamfunnet i samfunnsfagundervisningen?» Gjennom intervjuet med lærerne ble det tydelig at lærerne sitter med en del felles tanker og erfaringer rundt dette. Forskningsspørsmålets relevans knyttet til problemstillingen handler om elevene som en del av et større system. Både skoleledelsen og lærerne har innvirkning på læringsprosessen til elevene. Skoleledelsen har innvirkning på lærernes muligheter i skolehverdagen og kan i noen grad legge til rette for at lærerne kan bruke uteskole i samfunnsfag på en god måte. Lærerens tilrettelegging av uteskole i samfunnsfag kan mer eller mindre bidra til elevenes interesse for lokalsamfunnet. Samfunnsfaglærerne opplever en del begrensninger med uteskole, spesielt tid og økonomi. På tross av disse utfordringene vektlegger lærerne at det handler om å se mulighetene som finnes og tilrettelegge ut fra de forutsetningene en har rundt seg. Ut fra dette kan man si at lærernes rolle kan bli avgjørende for tilrettelegging av undervisning som involverer elevene med deres lokalsamfunn på en god måte. Lærerens rolle kan her bli viktig for å romme de elevene som ikke har noen tett relasjon til deres hjemsted, men også for å øke interessen til de elevene som allerede har opparbeidet seg en relasjon.

Det siste forskningsspørsmålet er formulert slik: «hvordan opplever elevene uteskole som metode for læring?». Her blir det tydelig at nesten samtlige elever opplever uteskole som en god metode for å lære samfunnsfag. Både lærerne og elevene trekker frem ulike positive sider ved slik undervisning, der læring gjennom opplevelse ses på som styrkende. Aktiv og utforskende læring er det som går igjen aller mest hos elevene. Det å være deltakende i undervisninga kan oppfattes som mer givende og lærerikt. Læring gjennom opplevelse gir mulighet for sanselig omgang med nærområdet, noe som fenger elevene. De får på denne måten føle seg som en del av det de lærer om og som en del av et fellesskap. Elevene sitter ofte igjen med en del inntrykk etter slik læring, noe som kan bringe frem ulike følelser i dem. Disse følelsene kan være tett knyttet opp mot relasjon og tilhørighet til nærområdet.

I denne studien har jeg forsøkt å besvare følgende problemstilling: «*Hvordan kan samfunnsfagundervisning bidra til elevenes interesse for lokalsamfunnet? – Problemstillingen besvares med overordnet vekt på uteskole som en metode og arena for læring og utvikling*».

For å oppsummere, kan man si at samfunnsfagundervisning gjennom uteskole, på ulike måter kan bidra til elevenes interesse for lokalsamfunnet. De positive opplevelsene elevene får fra uteskole som metode, kan bidra til å styrke elevenes identitetsfølelse, relasjon og tilknytning til lokalsamfunnet, noe som også kan bidra til å skape større interesse for deres lokalsamfunn. Skoleledelsen og lærerens rolle blir i denne sammenhengen viktig. På tross av de utfordringene lærerne opplever med slik undervisning, kan man ut fra lærersamarbeid og kreativitet tilrettelegge på best mulig måte, noe som igjen kan øke elevenes interesse for deres lokalsamfunn. På den andre siden kan det for enkelte elever være vanskeligere å danne en relasjon til sitt nærområde. Enkelte mangler dette fra før av, vektlegger trygge rammer og foretrekker undervisning inne på klasserommet. Dette kan også knyttes til mangel på god tilrettelegging av undervisninga. I slike tilfeller trenger ikke uteskole i samfunnsfag å bidra til elevenes interesse, i verstefall kan det gi et negativt bidrag.

5.1 Implikasjoner

I denne studien har det blitt gjennomført muntlige intervju med fire lærere og skriftlige intervju med to skoleklasser. Dette utvalget gir meg ikke representative funn og jeg vil ikke kunne trekke generelle konklusjoner om representativitet. Det er likevel viktig å påpeke at dette heller ikke er hensikten med forskningen. Hensikten med denne studien er ikke å gå i bredden, men å gå i dybden på det jeg forsker på. Det er også relevant å reflektere rundt at utvalget av elever er tatt fra en og samme skole. Dette betyr at elevene er tilknyttet samme sted og miljø, og det må tas i betraktning at elevene kan ha noen like erfaringer, og ut fra dette, meninger. Skulle jeg rommet et større mangfold burde jeg involvert klasser fra ulike skoler, noe som kunne vært gjort hvis studiens omfang hadde vært større. Dette hadde også vært mer aktuelt i en studie som benytter seg av et kvantitativt forskningsdesign, der hensikten i større grad hadde vært å avdekke bredde i funn, heller enn dybde.

5.2 Videre forskning

Bruk av uteskole i samfunnsfagundervisningen og elevenes interesse for lokalsamfunnet er sentrale og viktige felt innenfor dagens skole. Dette gir et grunnlag for videre forskning innenfor området. Ved fremtidig forskning kan det være aktuelt å gjennomføre en lignende studie, men med observasjon som metode. Det å bytte ut eller eventuelt tillegge observasjon som metode kunne gi andre og interessante funn, ikke minst belyst problemstillingen enda

grundigere. Samfunnsfag i skolen er et fag som rommer mye, og det kunne også vært interessant og spesifisert seg innenfor faget, for så å gå grundigere inn i for eksempel uteskole i historiedelen av samfunnsfag. På denne måten kunne man tatt for seg elevenes interesse for lokalsamfunnet, ved å koble dette til en bestemt del av faget. Lærerens rolle som tilrettelegger ble belyst som en del av oppgaven, og kunne vært forsket enda grundigere på. Et tips til videre forskning kunne dermed vært å se på hvordan læreren som tilrettelegger for samfunnsfagundervisning som skaper interesse for lokalsamfunnet. For å dreie dette inn på en relatert, men litt annerledes vinkling, hadde det vært interessant med en studie som tar for seg uteskole i elevenes lokalsamfunn, og på hvordan dette kan bidra til deres interesse for å lære om andre steder i verden.

6.0 Litteraturliste

- Amos, R. & Reiss, M. (2012). The Benefits of Residential Fieldwork for School Science: Insights from a five-year initiative for inner-city students in the UK. *International Journal of Science Education*, 34(4), 485-511.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2011.585476>
- Berg, N. G. (2016). Lokalsamfunn som sted – hvordan forstå tilknytning til bosted? I M. Villa & M.S. Haugen (Red.), *Lokalsamfunn* (s.34–52). Cappelen Damm Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard university press.
- Bråten, I. (1998). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, B & Berg, N. G. (2013). Hva er stedsidentitet, og hvordan fanger vi den opp? I A. Førde, B. Kramvik, N. Gunnerud, B. Dale. (Red). *Å finne sted: metodologiske perspektiver i stedsanalyser* (s. 23-41). Akademika forlag.
- Dewey, J. (1916/2001). Erfaring og tenkning (B. Christensen, Overs.). I E.-L. Dale (Red.), *Om utdanning: klassiske tekster* (s. 53-66). Gyldendal Norsk Forlag. (Kapittelet opprinnelig utgitt i 1916)
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1956). *The child and the curriculum; and the school and society*. University of Chicago Press.
- Finlay, L. (2014). Engaging phenomenological analysis. *Qualitative research in psychology*, 11(2), 121-141. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.807899>
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2017-04-28-23>
- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom: Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Abstrakt forlag.
- Frøyland, M. & Remmen, K. B. (2019). *Utvidet klasserom i naturfag*. Universitetsforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Guldbrandsen, L. M. (2017). Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell. I L. – M. Guldbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling* (s. 50-71). Universitetsforlaget.

- Hao, Q., Barnes, B. & Jing, M. (2020). Quantifying the effects of active learning environments: separating physical learning classrooms from pedagogical approaches. *Learning Environments Research*, 24(1), 109–122. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09320-3>
- Helsedirektoratet. (2022, 09. mai). *Nye råd om fysisk aktivitet og stillesitting – hvert eneste minutt teller*. <https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/nye-rad-om-fysisk-aktivitet-og-stillesitting--hvert-eneste-minutt-teller#referere>
- Husby, J. A. & Fiskum, T. A. (2014). Undervisningsmetoder ute og inne – den gode sammenhengen. I T. A. Fiskum, & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: ta med fagene ut* (s.30-42). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufta, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk.
- Jordet, A. N. (2007). *Nærmiljøet som klasserom: en undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv* [Doktorgradsavhandling, universitetet i Oslo]. Brage Inn. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/132008>
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom : uteskole i teori og praksis*. Cappelen akademisk.
- Kjølsrød, L. (2021, 03.august). Lokalsamfunn. I *store norske leksikon*. <https://snl.no/lokalsamfunn>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). (T.M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt 2014).
- Mediå, M. (2015). Bruk av lokale læringsressurser i samfunnsfagundervisningen på Helgeland. I H. Kjelen (Red.), *Det utvidete læringsrom* (s.111-131). Fagbokforlaget.

- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Normann, A. (2017). Becoming a phenomenologically skilled researcher - an account of a journey started. *Reflective Practice*, 18(5), 613–626.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1307720>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. Pion Limited.
- Romar, J.-E., Enqvist, I., Kulmala, J., Kallio, J., & Tammelin, T. (2019). Physical activity and sedentary behaviour during outdoor learning and traditional indoor school days among Finnish primary school students. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(1), 28–42. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1488594>
- Smith, G. A & Sobel, D. (2010). *Place- and Community-Based Education in Schools*. Routledge.
- Sundler, A. J., Lindberg, E., Nilsson, C., & Palmér, L. (2019). Qualitative thematic analysis based on descriptive phenomenology. *Nursing open*, 6(3), 733-739.
<https://doi.org/10.1002/nop2.275>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tuan, Y. F. (1977). *Space and place. The Perspective of Experience*. The University of Minnesota Press.
- Utdanningsforskning (2015). *Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>
- Wiestad, E. (2014). *Stedene som former deg : om rom og subjektivitet*. Fagbokforlaget.

Wiestad, E. (2003). Stedets betydning. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 37(1-02), 106-116.

<https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.18261/ISSN1504-2901-2002-01-02-14>

Wistoft, K. (2013). The desire to learn as a kind of love: gardening, cooking, and passion in outdoor education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(2),

125–141. <https://doi.org/10.1080/14729679.2012.738011>

Vedlegg 1. Intervjuguide (lærere)

1. Bruker du uteskole i samfunnsfagundervisningen? – Kan du begrunne og fortelle meg litt om dine tanker og opplevelser rundt dette?
2. Hvordan opplever du at skolen legger til rette for uteskole som metode og arena for læring og utvikling?
Evt. oppfølgingsspørsmål:
 - *Opplever du noen utfordringer med slik undervisning? Kan du evt. fortelle meg litt om dette?*
3. Kan du fortelle meg litt om hvordan du har opplevd elevenes forventninger til uteskoleopplegg?
4. Kan du fortelle meg litt om hvilken plass lokalsamfunnet har i samfunnsfagundervisningen?
5. Med bakgrunn i dine tanker, erfaringer og opplevelser – Kan du fortelle meg litt om hvordan uteskole i samfunnsfag kan bidra til elevenes interesse for lokalsamfunnet?
6. Ønsker du deg mer/mindre undervisning utenfor klasserommet (uteskole)? Begrunn.

Vedlegg 2. Spørsmål til skriftlig intervju (elever)

1. Foretrekker du at undervisningen er utenfor eller i klasserommet? Begrunn svaret ditt.
2. Husker du undervisningen bedre når den foregår i klasserommet eller utenfor klasserommet? Begrunn.
3. Lærte du noe på Falstad som du ikke visste fra før av? Gi noen eksempler.
4. Hvilke opplevelser sitter du igjen med etter du var på Falstad?
5. Hvordan føler du at et slikt besøk påvirker interessen din for å lære om historie og historiske hendelser i nærområdet?
6. Synes du at Falstadsenteret er viktig for det lokale samfunnet? Begrunn.

Vedlegg 3. Informasjonsskriv til lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet

Uteskole i samfunnsfag - Elevenes interesse for lokalsamfunnet?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *finne ut hvordan uteskole i samfunnsfag bidrar til elevenes interesse for lokalsamfunnet*. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et forskningsprosjekt som skal være utgangspunktet for en masteroppgave i grunnskolelærerutdanningen. Forskningsdataene skal kun brukes til dette prosjektet. Problemstillingen som danner grunnlaget for denne oppgaven er følgende:

«Hvordan kan samfunnsfagundervisning bidra til elevenes interesse for lokalsamfunnet? – Problemstillingen besvares med overordnet vekt på uteskole som en metode og arena for læring og utvikling»

Videre har jeg formulert noen forskningsspørsmål, som er følgende:

1. Hvordan kan uteskole som metode og arena bidra til elevenes interesse for lokalsamfunnet?
2. Hvor mye vektlegger lærerne fokus på lokalsamfunnet i samfunnsfagundervisninga?
3. Hvordan opplever elevene uteskole som metode for læring?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du er aktuell i denne forskningen, er fordi du er en samfunnsfaglærer på mellomtrinnet eller ungdomsskolen, som bruker uteskole i samfunnsfagopplæringa. Jeg ønsker å se på hvordan uteskole i samfunnsfag kan bidra til elevenes interesse for lokalsamfunnet. Som samfunnsfaglærer

danner man seg et inntrykk av hvordan elevene opplever undervisninga som blir gjennomført. Lærerne er i tett kontakt med elevene, og vil dermed kunne bidra til å besvare problemstillingen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å gjennomføre et intervju som vil ha en varighet på omtrent 20-30 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak. I intervjuet kommer jeg til å bruke en intervjuguide som utgangspunkt for spørsmålene. Jeg skal gjennomføre et semistrukturertintervju, og det vil derfor kunne forekomme noen uplanlagte oppfølgingsspørsmål underveis. Hvis du har behov for å se intervjuguiden på forhånd, så ta gjerne kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er bare jeg som kommer til å ha tilgang til lydopptak og navn. Når dette går videre i oppgaven, vil lydopptakene overføres til skrift, og alt vil anonymiseres.
- For å sikre din anonymitet vil jeg bruke koder eller oppdiktete navn i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Etter prosjektslutt vil alle opptak være slettet.

20.06.2022 vil alle opplysninger og lydopptak være slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vedlegg 4. Godkjennelse fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

417315

Prosjekttittel

En kvalitativ undersøkelse om hvordan uteskole i samfunnsfag påvirker elevenes interesse for lokalsamfunnet

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Duarte Nuno Farbu Pinto, duarte.n.pinto@nord.no, tlf: 96231314

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Andrine Granheim, andrine_granheim@hotmail.com, tlf: 48010889

Prosjektperiode

10.01.2022 - 20.06.2022

Vurdering (1)

23.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!