

# Utforskende arbeidsmetoder i samfunnsfag

*Fire samfunnsfaglæreres erfaringer og  
meninger om utforskende arbeidsmetoder i  
samfunnsfag*

*Oda Elisabeth Dahl*



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk Det  
utdanningsvitenskapelige fakultet Institutt for  
lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2017



# **Utforskende arbeidsmetoder i samfunnsfag**

Fire samfunnsfaglæreres erfaringer og meninger om  
utforskende arbeidsmetoder i samfunnsfaget

Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk

Oda Elisabeth Dahl

© Oda Elisabeth Dahl

2017

Utforskende arbeidsmetoder i samfunnsfag

Oda Elisabeth Dahl

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Grafisk senter, Oslo

IV

# Sammendrag

Hovedområdet Utforskaren har gitt utforskende arbeidsmetoder en sentral plass i samfunnsfag. Videre varsles det nå om en ny læreplan hvor utforskning ser ut til å bli en viktig ferdighet i flere av skolefagene. Det finnes derimot lite forskning om utforskende arbeidsmetoder i samfunnsfag i norsk kontekst. Studien forsøker derfor å bidra til dette med å undersøke problemstillingen: *Hva mener samfunnsfaglærerne om bruken av utforskende arbeidsmetoder i samfunnsfaget og hvilke erfaringer har de med praktiseringen av metoden?* Problemstillingen er snevret inn med fem ulike forskningsspørsmål som forsøker å besvare *hva, hvordan, hvorfor* og beskrive *erfaringer*.

Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål vil bli besvart gjennom en kvalitativ metodetilnærming. Det er gjennomført kvalitative forskningsintervjuer med 4 samfunnsfaglærere. Disse intervjuene har blitt basert på en semistrukturert intervjuguide som har åpnet opp for informantenes rike beskrivelser og skildringer. Intervjue- og meningsanalyse er benyttet som analyseverktøy. Det vil bli benyttet teori og empiri om utforskende arbeid. Utforskende arbeid vil også bli sett i lys av dannelsesperspektivet.

Samfunnsfaglærerne beskriver flere oppgaver og opplegg, som i større eller mindre grad trekker på ulike elementer fra teoriens beskrivelser av arbeidsmetoden. Alle lærerne mener at arbeidsmetoden er hensiktsmessig og bidrar til læring. Arbeidsmetoden blir særlig knyttet til dannelsesperspektivet. I lys av Biestas (2009, 2011) inndeling av skolens formål og hensikt, er det særlig kvalifisering til arbeidslivet og utvikling av elevens demokratiske beredskap og autonomi som blir fremhevet.

Studiens hovedfunn er at elevenes nivå og motivasjon er styrende for hvor vellykket arbeidsmetoden er. Teorien påpeker viktigheten av lærerens bruk av veiledning og støttestrukturer. Disse blir av lærerne brukt i varierende grad, og det tyder på at det er mangel på tid som forhindrer lærerne i å benytte disse mer aktivt. Det samme kan sies å stemme om differensiering. Dette er ingen av lærerne som innad i klassen differensier undervisningen til elevens nivå eller interesser. Dette fremheves i teorien som en mulig måte tilpasse undervisningen til elevens nivå og motivasjon, og vil i oppgaven foreslås som et utgangspunkt for videre forskning.



# Forord

At fem år på Blindern er over, er både fint og trist på en gang. Etter noen hektiske måneder hvor denne oppgaven har opptatt mesteparten av min tid, skal det bli deilig å endelig bli ferdig. Jeg har hatt noen flotte år på Blindern, lært masse og fått venner for livet. Det var derfor litt vemodig å gå ned trappene på Helga Eng i dag, for aller siste gang.

Å sitte her med en ferdig skrevet masteroppgave føles fantastisk. Jeg er stolt, men også evig takknemlig til dere som har vært der gjennom både oppturer og nedturer. «UIO-jentene», jeg hadde ikke klart dette uten dere. Takk for fantastiske lunsjer, kollokvier, ferier og vennskap. Takk til mamma og pappa som alltid har støttet og oppmuntret meg og mine valg. Takk til min kjære Jay som tålmodig har vært der gjennom en lang og hektisk vår, og tidvis blitt neglisjert til fordel for en oppgave som noen ganger har virket uendelig. Jeg ønsker også å takke alle dere andre jeg er så heldige å ha rundt meg. Tusen takk for at dere har lyttet og delt mitt engasjement for denne oppgaven.

Denne masteroppgaven hadde ikke vært mulig å skrive uten god hjelp både i forkant av og underveis i prosessen. Tusen takk til min veileder Elin Sæther. Uten deg hadde ikke dette gått. Dine gode tilbakemeldinger og faglige innspill har vært uvurderlige. I tillegg til dette er du en fantastisk person som ser og bryr deg om dine studenter. Takk til mine frivillige informanter som har vært villig til å dele sine erfaringer og meninger. Takk til dere som har hjulpet meg med korrekturlesning, og kommet med viktige faglige innspill. En ekstra takk til Katharina, alle skulle hatt en venn som deg.

Blindern, Mai 2017

Oda Elisabeth Dahl





# Innholdsfortegnelse

1	Innledning:.....	1
1.1	Bakgrunn og formål med studien .....	1
1.2	Hva vet vi om undervisningen i dagens skole? .....	3
1.3	Begrenset forskning.....	3
1.4	Problemstilling.....	4
1.5	Utforskende arbeidsmetoder- Hva er det? .....	5
1.5.1	En teoretisk forståelse av utforskende arbeidsmetoder .....	5
1.5.2	Utforsking i samfunnsfag .....	6
1.5.3	Reiserute .....	7
2	Teori.....	9
2.1	Kompetanse, vurdering og læring .....	9
2.2	Utforskende arbeid og tradisjonell undervisning.....	13
2.2.1	Tradisjonell undervisning.....	13
2.2.2	Oppdagende læring.....	15
2.3	Hvorfor benytte seg av utforskende arbeidsmetoder? .....	15
2.3.1	Kvalifisering.....	15
2.3.2	Sosialisering.....	16
2.3.3	Subjektifisering.....	17
2.3.4	Demokratiopplæring.....	17
2.3.5	Frihet til å forandre .....	19
2.3.6	Utforskende arbeidsmetoder- virker det? .....	21
2.3.7	Forskning om utforskende arbeidsmetoder .....	21
2.3.8	Hvorfor ikke drive med utforskende arbeid?.....	23
2.4	Hvordan drive utforskende arbeid? .....	26
2.4.1	Utforskaren .....	27
2.4.2	De ulike stegene i utforskingen .....	27
2.4.3	Å knytte utforsking til begreper.....	28
2.4.4	Vurdering og veiledning under et utforskende arbeid .....	29
2.4.5	Tilpasset opplæring og differensiering under et utforskende arbeid .....	30
2.4.6	Kritisk tenkning .....	31
3	Metode.....	34

3.1	Forskningsdesign.....	34
3.1.1	Intervju som datainnsamlingsmetode.....	36
3.1.2	Intervjuguiden.....	38
3.2	Datainnsamlingsprosessen.....	38
3.2.1	Utvalg og presentasjon av informanter.....	40
3.2.2	Intervjusituasjonen.....	42
3.3	Forskningsetiske betraktninger.....	44
3.3.1	Konsekvenser.....	45
3.4	Reliabilitet og validitet.....	45
3.4.1	Reliabilitet.....	46
3.4.2	Validitet.....	46
3.5	Analyse.....	47
3.5.1	Transkribering av datamaterialet.....	47
3.5.2	Intervjue- og meningsanalyse.....	48
4	Presentasjon av funn og analyse.....	50
4.1	Hvordan forstår samfunnsfaglærerne utforskende arbeid?.....	50
4.2	Hvordan jobber samfunnsfaglærerne med utforskende arbeid i samfunnsfag?.....	52
4.2.1	Eksempel på undervisningsopplegg knyttet til utforskende arbeidsmetoder.....	52
4.2.2	Veiledning ved et utforskende arbeid.....	55
4.2.3	Vurdering av elevenes utforskende arbeid.....	58
4.2.4	Oppsummerende betraktninger.....	61
4.3	Grunner til å velge eller velge bort utforskende arbeid.....	64
4.3.1	Lærernes undervisning.....	65
4.3.2	Hvorfor lærerne benytter seg av metoden.....	65
4.3.3	Grunner til at lærerne ikke benyttet seg av arbeidsmetoden.....	66
4.3.4	Samspillet mellom utforskende arbeid og tradisjonell undervisning.....	68
4.3.5	Oppsummerende betraktninger.....	70
4.4	Hvordan lærerne begrunner bruken av arbeidsmetoden fra et større samfunnsperspektiv.....	71
4.4.1	Formålet med faget.....	71
4.4.2	Utforskende arbeidsmetoder som forberedelse til videre liv og karriere.....	72
5	Konklusjon.....	76
5.1	Studiens bidrag til samfunnsfagdidaktikken.....	78

Litteraturliste .....	81
Vedlegg 1 Samtykkeerklæring .....	85
Vedlegg 2 Intervjuguide .....	86



# 1 Innledning:

I dette innledningskapitlet vil jeg redegjøre for bakgrunn og formål med studien. Dette er begrunnet i at vi nå ser et økt fokus på utforskende arbeidsmetode i samfunnsfaget, samtidig som forskningen rundt denne metoden i norsk kontekst er begrenset. Jeg vil presentere problemstilling og forskningsspørsmålene som har som mål og få innsikt i lærerens meninger om og erfaringer med utforskende arbeidsmetoder. Til slutt vil jeg si noe om hva utforskende arbeidsmetoder innebærer, både generelt og i forhold til samfunnsfaget.

## 1.1 Bakgrunn og formål med studien

Påtvungen kunnskap blir aldri sjelens varige eie. (Platon)

Det vi må lære før vi kan gjøre det, det lærer vi ved at vi gjør det. (Aristoteles)

Mitt ønske om å skrive en masteroppgave om utforskende arbeidsmetoder i samfunnsfag startet da jeg for ett år siden ble introdusert for temaet i SDID4010. Det vekket en nysgjerrighet i meg som jeg ønsket å utforske nærmere. Både gjennom egen skolegang og i praksis, stusset jeg over hvor teoretisk og ensidig undervisningen i norsk skole kan være. I praksis hadde vi samfunnsfag i en yrkesfagklasse og jeg husker min frustrasjon over den manglende interessen. Som tidligere politisk aktiv og med et stort samfunnsengasjement, ville jeg så gjerne at elevene skulle se relevansen av faget, og forstå at politikk og samfunnsfaglige spørsmål omgir oss i alle aspekter av livet. Samtidig så jeg frustrasjonen flere av disse elevene opplever hver eneste dag. De hadde begynt på skolen for å bli yrkesfagarbeidere, det var det de var gode på. Skolens abstrakte kunnskap og ofte, ensidige kunnskapsformer og formidlingsmåter ekskluderer i dag mange elever. Jeg kjenner mange mennesker som ikke var gode på skolen, men er veldig gode på livet. De må også få muligheten til å vise hvor gode de er, og slippe å bli stemplet som «skoletapere» hvis de ikke passer inn i den forestilte normen. Utforskende arbeidsmetoder er kanskje en av inngangene til en mer inkluderende skole. En skole hvor alle elever får tilgang til viktig kunnskap og kompetanse, på den måten og gjennom de arbeidsmåter som fenger og er tilpasset den enkelte elev.

En utforskende arbeidsmetode kjennetegnes av en elev som utforsker et tema og aktivt er med på kunnskapsinnhenting. Læreren fungerer i større grad som en veileder heller enn en foreleser. (se for eksempel: Hmelo-Silver, Duncan, & Chinn, 2007; Knain & Kolstø, 2011;

Selwyn, 2014). Metoden er på ingen måte ny og uoppdaget, men empirien forteller oss at metoden ikke blir brukt så ofte som ønskelig (Klette, 2013; Koritzinsky, 2014). Prinsippene rundt denne undervisningsmetoden er ikke nye, vi kan i ulik grad skimte spor av disse i ulike teoretiske tilnærminger opp gjennom historien. Det som er nytt er at det nå gis tydelige signaler om at dette er noe skolemyndighetene ønsker mer av. Etter Kunnskapsløftet ble innført i 2006 har debattene rundt læreplanen blant annet vært preget av en bekymring for at den progressive og reformpedagogiske arven, som i ulik grad har vært tilstede opp gjennom historien, har gått tapt i reformen. Effektivitets- og konkurransemotivet med klare kunnskapsmål, har i stor grad tatt over for den brede folkedannelsen med utgangspunkt i det enkelte barn og vekt på aktivitet (Ottosen, 2009, s. 84). I tidsrommet 2006-2012 ble det gjort en evaluering av læreplanen. Den konkluderte med at undervisningen bar preg av mye overflatelæring og at det ble brukt mye tid på oppgaver som å identifisere, produsere og registrere ord, begreper og fakta. Evalueringen viste også at undervisningen hadde endret seg lite etter implementeringen av Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006-2012, ps. 5-8). I 2013 ble læreplanen revidert på grunnlag av evalueringen. For samfunnsfaget innbar revideringen et nytt hovedområde, «Utforskaren» som beskriver ulike metoder som skal benyttes i arbeidet med de andre kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Tre år etter at den reviderte utgaven av Kunnskapsløftet ble introdusert blir det i Melding St. 28 (2015–2016) igjen foreslått en endring, denne gangen basert på flere av Ludvigsen-utvalgets anbefalinger. Det varsles om en læreplan med blant annet mer dybdelæring og færre kompetansemål. Videre er læreplanen fortsatt preget av manglende sammenheng og konsistens. Det foreslås nå at hele læreplanverket fornyes og sees i sammenheng.

Ludvigsen-utvalget foreslår fire kompetanseområder de mener er spesielt viktige for fremtidens skolefag, og beskriver disse som fagovergripende kompetanser. En av disse er;

*«Å kunne utforske og skape (kritisk tenkning og problemløsning, kreativitet og innovasjon)»*  
(NOU 2015: 8)

Kunnskapsdepartementet valgte riktignok ikke å følge denne anbefalingen, men påpeker at flere av elementene i det utvalget kaller fagovergripende kompetanser vil være et sentralt innhold i flere av skolefagene (Meld. St. 28 Kunnskapsdepartementet 2015-2016).

Kompetansemålene i Kunnskapsløftet har blitt kritisert for å beskrive hvilke ferdigheter eleven skal kunne beherske, men ikke hvilket lærestoff eller hvilke metoder som skal benyttes

(Fjeldstad, 2009, s. 195). Presiseringen som referert til ovenfor, sammen med hovedområdet Utforskaren er et stort skritt unna K06 som ble innført med tilnærmet metodefrihet. Dette kombinert med en reduksjon av antall kompetansemål vil i stor grad legge praksisforholdene til rette for økt bruk av utforskende arbeidsmetoder i samfunnsundervisningen. Dermed blir behovet for økt kunnskap om utforskende arbeidsmetoder viktig.

## **1.2 Hva vet vi om undervisningen i dagens skole?**

Studier fra norske klasserom viser relativt stor ensidighet samt overforbruk av noen undervisningsmetoder og tilsvarende underbruk av andre. Helklasseundervisning er det som dominerer (Klette, 2013, s. 182). Selv om det er fagene matematikk, naturfag og norsk som er undersøkt er det grunn til å tro at undervisning i andre fag ikke skiller seg ut. Funnene er i tillegg i tråd med internasjonal forskning (Klette, 2013, s. 185) og det kan tyde på at dette er et generelt kjennetegn ved skolen. Koritzinsky (2014) viser til en spørreskjemaundersøkelse fra 2014 som ser på hvilke arbeidsmetoder samfunnsfaglærere i grunnskolen benytter i sin undervisning. Her fremkommer det blant annet at 72 prosent av lærerne ofte bruker gjennomgang av lærestoff i helklasse Koritzinsky (2014 s. 180-181) konkluderer med at lærernes enetale brukes for mye, er for lite engasjerende og lærerik. Hans forslag er at lærerne burde variere undervisningen mer slik at den oppleves mer levende og engasjerende for elevene.

## **1.3 Begrenset forskning**

Hovedområdet «Utforskaren» er inspirert av naturfagets «Forskerspiren» som har eksistert siden Kunnskapsløftets implementering i 2006 (Koritzinsky, 2014, s. 44). Dette hovedområdet har som overordnet målsetting at elevene skal møte naturfaget på en undrende og utforskende måte og at elevene lærer at naturvitenskapelig kunnskap ikke er noe som er endelig og gitt en gang for alle. Hovedområdet skal gi elevene kunnskap om naturvitenskapelige arbeidsmåter og innsikt i hvordan forskere innen naturvitenskapen arbeider (Almendingen & Isnes 2005). Evalueringen av Natur-og miljøfag etter Reform 97 viste at elevene hadde liten øvelse i å tenke og resonnere med basis i naturvitenskapelige tenke- og arbeidsmåter, og at mange elever møtte faget som teoretisk og lærerstyrt. Undersøkelser har også vist at barn og unge liker denne måten å arbeide på (Almendingen & Isnes 2005). Det finnes mye forskning som omhandler utforskende arbeid i naturfag, både

nasjonalt og internasjonalt. Det finnes derimot lite relatert til samfunnsfaget. Det som finnes er i tillegg utført i andre land, for eksempel i USA hvor faget er lagt opp på en helt annen måte enn i Norge. I tillegg er mye av forskningen gjort på 90-tallet hvor konteksten er annerledes (Strømmen, 2016, s. 6). Jeg har likevel valgt å bruke forskning fra utforskende arbeid i naturfaget da jeg ser at det har overføringsverdi. For eksempel er et av funnene fra ElevForsk- prosjektet at lærerens veiledning og bruk av støttestrukturer underveis i arbeidet er av stor betydning (Knain & Kolstø, 2011) og dette vil jeg vise at er minst like relevant i samfunnsfaget.

Når det nå varsles en ny læreplan hvor det i stor grad vil bli lagt til rette for utforskende arbeid er en masteroppgave med dette temaet aktuelt. For samfunnsfagdidaktikken blir det viktig å etablere et solid kunnskapsgrunnlag innenfor feltet slik at man kan bidra til at fremtidens endringer blir implementert på mest mulig hensiktsfull måte. Man vil nok aldri innad i skolemiljøet bli hundre prosent enig i hvilken undervisningsmetode som best legger til rette for elevenes læring. Det som er viktig er at vi har god, forskningsbasert kunnskap om de alternativene som finnes, slik at undervisningsvalgene som tas har støtte i forskning. Videre er det for samfunnsfagdidaktikken er viktig å kjenne til hvordan intensjonene i læreplaner og fag faktisk arbeides med i skolen (Koritzinsky 2014 s. 175).

## 1.4 Problemstilling

Forskere og teoretikere legger ulike kriterier til grunn når de skal definere utforskende arbeid. Det de enes om er som tidligere beskrevet at det handler om en aktiv elev som utforsker noe. I norsk sammenheng kan hovedområdet Utforskaren gi en god indikasjon på hva utforskende arbeid innebærer. Ettersom dette hovedområdet har eksistert siden 2013 antar jeg at samfunnsfaglærerne har verdifulle erfaringer og meninger om arbeidsmetoden som bidra til økt fagdidaktisk kunnskap og innsikt. Jeg har på grunnlag av dette utarbeidet følgende problemstilling:

*Hva mener samfunnsfaglærerne om bruken av utforskende arbeidsmetoder i samfunnsfaget og hvilke erfaringer har de med praktiseringen av metoden?*

Jeg har valgt å ikke utelukkende konsentrere meg om Utforskaren, men heller legge vekt på begrepet utforskende arbeidsmetode med den fleksibiliteten det medfører. En ensidig vektlegging av Utforskaren kan legge lokk på meninger om og erfaringer med en bredere



definering av arbeidsmetoden, som er av stor fagdidaktisk verdi. Ettersom min problemstilling er såpass bred har jeg snevret den inn med fem ulike forskningsspørsmål. Jeg ønsker i hovedsak å finne ut av; hvordan samfunnsfaglærerne forstår utforskende arbeid, hvorfor eller hvorfor ikke de benytter arbeidsmetoden, hvordan de jobber med utforskende arbeidsmetoder i samfunnsfag og til slutt deres erfaringer med dette.

Forskningsspørsmål:

*Hvordan forstår samfunnsfaglærerne utforskende arbeid? (Hva)*

*Hvordan jobber lærerne med utforskende arbeid i samfunnsfag? (Hvordan)*

*Hvordan begrunner samfunnsfaglærerne bruken eventuelt fraværet av utforskende arbeidsmetoder i sin undervisning i samfunnsfag? (Hvorfor)*

*Sett i et samfunnsperspektiv, hva slags nytteverdi finner samfunnsfaglærerne knyttet til utforskende arbeidsmetoder? (Hvorfor)*

*Hvilke praksis relaterte erfaringer har samfunnsfaglærerne med å drive med utforskende arbeid i samfunnsfag? (Erfaring)*

Lærernes betraktninger vil bli diskutert i lys av relevant teori og forhåpentligvis bidra til økt kunnskap om utforskende arbeidsmetoder.

## **1.5 Utforskende arbeidsmetoder- Hva er det?**

Utforskende arbeidsmetoder er en arbeidsmetode som inviterer til ulike tolkninger og definisjoner. Jeg velger derfor å ikke strengt definere metoden men heller vise til ulike forståelser. Knain and Kolstø (2011, s. 15) støtter opp om dette og peker på hvordan det å lete etter den riktige definisjonen av utforskende arbeidsmetoder er lite fruktbart, da dette handler mer om en fagdidaktisk tradisjon, heller enn en spesifikk metode.

### **1.5.1 En teoretisk forståelse av utforskende arbeidsmetoder**

Utforskende arbeid eller *Inquiry learning* som Hmelo-Silver, Duncan, & Chinn kaller det har sin opprinnelse i vitenskapelige forskningsmetoder. Det handler om å stille et spørsmål, samle og analysere data og konstruere bevis-baserte argumenter på bakgrunn av dette (Hmelo-Silver, Duncan, & Chinn, 2007, s. 100). Selwyn (2014 s. 273) er opptatt av hvordan

spørsmålet som stilles må være av interesse for eleven. Hmelo-Silver et al. (2007) og Knain og Kolstø (2011, s. 20) legger ikke like mye vekt på dette, men som Selwyn (2014) er de opptatt av at spørsmålet eller oppgaven må kretse rundt en autentisk situasjon. Selwyn (2014, s. 269) kommer med et eksempel:

*Why are my shoes (or shirts or soccer balls) manufactured in China, Indonesia, or Pakistan, and what impact does that have on those people and places involved (including me)?*

Denne oppgaven er autentisk i den forstand at den vil undersøke et reelt spørsmål som kun kan besvares ved å oppsøke «ekte» kilder. Den kan også invitere til engasjement hos eleven ettersom den er direkte relatert til han eller henne, og i tillegg har rot i virkeligheten.

Et viktig steg i utforskningsprosessen er elevens antagelser og utviklingen av velbegrunnede forklaringer (Selwyn, 2014, Hmelo-Silver et al. 2007). Disse forklaringene må støttes opp av kilder som er valgt ut på grunnlag av kritisk vurdering. Kritisk vurdering innebærer å fastslå om materialet som er samlet inn er pålitelig, nyttig, om det støtter opp om, motsier eller tilbyr ny innsikt til det andre materialet som er innsamlet. Arbeidet avsluttes med vurdering og evaluering av det som er funnet ut for så å kunne kommunisere dette til et publikum (Selwyn, 2014, Hmelo-Silver et al. 2007). Selv om kriteriene kan variere noe blant de ulike teoretikerne er hensikten og målet det samme. Legge opp til en undervisning som i stor grad er elevstyrt, hvor elevene i større grad får ansvar for kunnskapsinnhenting, og hvor kunnskapen som er innhentet er kritisk vurdert og evaluert. Dette er alle momenter som vi kan finne igjen i ulike kompetansemål under hovedområdet Utforskaren. For eksempel i det følgende:

*Formulere ei aktuell samfunnsfagleg problemstilling og skrive ein drøftande tekst ved å bruke fagomgrep, variert kjeldetilfang og kjeldetilvisingar* (Utdanningsdirektoratet, 2013).

På tross av at dette er en elevaktiv arbeidsmetode er lærerens tilstedeværelse av stor betydning for arbeidets nytteverdi og resultat. Vellykkede prosjekter med utforskende arbeidsmetoder inneholder rammer for arbeidet og støttestrukturer som styrer eleven i riktig faglig retning (Hmelo-Silver et al., 2007; Knain & Kolstø, 2011)

### **1.5.2 Utforsking i samfunnsfag**

Opp gjennom historien har det vært en utbredt praksis at myndighetene bruker skolen måte å videreføre grunnleggende verdier og institusjoner i samfunnet. I samfunnsfaget kan

økonomiske, sosiale, politiske og kulturelle strukturer bli fremstilt som riktige, naturlige og gode, og faget får dermed en dannelsefunksjon hvor målet er å lære opp elevene i rådende adferds standarder og normer (Børhaug 2005, s. 173). Selv om skolen har en viktig rolle som videreformidler av grunnleggende verdier og institusjoner i samfunnet, vil en slik legitimerende opplæring bli autoritær hvis ikke læreren legger til rette for elevenes kritiske vurdering. Det læreren sier blir presentert som ubestridelige sannheter og det er lite rom for diskusjon og reevaluering av tilsynelatende uforanderlige normer og verdier.

En annen måte å tilnærme seg samfunnsfaget på er gjennom et danningsperspektiv (Børhaug 2005, s. 174). Dette vil innebære en distansering fra passiv overtagelse og over til en opplæring som oppfordrer til selvstendig vurdering og forståelse. Tilpasning i et slikt perspektiv innebærer at elevene forstår at sosiale strukturer og normer for adferd ikke er gitt, og kan forandres. Eventuell aksept skjer på bakgrunn et informert valg. (Børhaug 2005, s.174). En sentral ferdighet blir da å gjøre elevene i stand til å undersøke selv hvordan noe er i stedet for å stole blindt på autoriteters beskrivelser. Dette kan gjøres ved å trene elevene i å selv stille spørsmål for eksempel i form av hypoteser, teste hypoteser opp mot empirisk materiale for så å kunne drøfte resultatene (Børhaug 2005, s. 60). Dersom elevene blir vant til å ukritisk ta imot det lærerne formidler uten mulighet for å sette dette i tvil etter selvstendig vurdering, kan dette ha uheldige konsekvenser. Elevene kan i verste fall gå ut i samfunnet med samme oppfattelse av at noen strukturer og maktforhold er gitt, og at deres tanker og stemmer ikke betyr noe. De vil bli vant med å bare godta heller enn godta etter egen vurdering. Dette ville være en utfordring både for demokratiet og samfunnet som helhet. Utforskende arbeidsmetoder over elevene i kritisk tenkning og selvstendig problemløsning og kan bidra til å skape og opprettholde et dynamisk og demokratisk samfunn med selvstendige borgere.

### **1.5.3 Reiserute**

Oppgaven vil forsøke å besvare og redegjøre for problemstillingen som omhandler samfunnsfaglærernes meninger om og erfaringer med utforskende arbeid i samfunnsfaget. Hvert forskningsspørsmål representerer et spørreord som vil forsøke å strukturere oppgaven underveis. Inkludert dette kapitlet er studien delt opp i fem hovedkapitler. Dette innledende kapitlet har i tillegg til å presentere formålet med studien, introdusert teoretiske perspektiver på oppgavens *hva*. **Kapittel 2** vil redegjøres for studiens teoretiske rammeverket som er valgt

ut for å belyse problemstillingen. Innledende vil det bli diskutert overordnede perspektiver på kunnskap, læring og vurdering og utforskende arbeidsmetode vil bli satt i kontrast med andre undervisningsmåter. Studiens *hvorfor* vil så bli besvart gjennom ulike innfallsvinkler. I tillegg vil det her bli presentert ulike utfordringer knyttet til arbeidsmetoden. Det siste underkapittelet vil ta for seg studiens *hvordan* og undersøke hva litteraturen sier er de beste forutsetningene for utforskende arbeid. **Kapittel 3** vil presentere valgt forskningsmetode og redegjøre for de metodevalgene som er tatt. I **kapittel 4** vil funn og analyse bli presentert. Kapitlet er strukturert i henhold til forskningsspørsmålene og studiens *hva*, *hvordan* og *hvorfor* vil utgjøre egne underkapitler. Da studien *hvorfor* undersøkes gjennom to ulike forskningsspørsmål; «Hvordan begrunner samfunnsfaglærerne bruken eventuelt fraværet av utforskende arbeidsmetoder i sin undervisning i samfunnsfag?» og «Sett i et samfunnsperspektiv, hva slags nytteverdi finner samfunnsfaglærerne knyttet til utforskende arbeidsmetoder?» Disse vil utgjøre to separate underkapitler. Forskningsspørsmålet som omhandler *erfaringer* vil bli presentert og analysert underveis i sin naturlige kontekst. **Kapittel 5** vil sammenfatte studiens hovedfunn og si noe om hvilke implikasjoner studien kan ha for samfunnsfagdidaktikken.

## 2 Teori

Det vil her bli presentert teori og tidligere forskning. Det innledes med et delkapittel om kompetanse, vurdering og læring. Oppgavens hva vil utdypes videre. Det vil så bli presentert to undervisningsstiler, tradisjonell undervisning og oppdagende læring for å sette disse i kontrast til utforskende arbeidsmetoder. Til slutt vil teoriens svar på hvorfor, hvorfor ikke og hvordan bli presentert.

### 2.1 Kompetanse, vurdering og læring

Selwyn (2014, s.267) mener at et av de viktigste spørsmålene en lærer må spørre seg, er hva vedkommende ønsker at elevene skal ta med seg videre i livet. Å være klar over hva man verdsetter og hva man ønsker er i så og si alle områder i livet en god taktikk for å oppnå sine mål. Læreren står riktignok ikke alene. Han eller hun er pliktet til å handle i tråd med læreplanen og de politiske styringsdokumentene. Disse formidler hva slags kunnskap og kompetanse myndighetene ønsker elevene skal besitte etter endt skolegang. Læreplanen er derimot ikke entydig. Engelsen og Karseth (2007) har gjort en analyse av Kunnskapsløftet med vekt på læreplanverket og argumenterer for at det inneholder ulike og motstridende kunnskapsoppfatninger. I den generelle delen av læreplanen understrekes betydningen av en kanon og et felles kunnskap- og verdigrunnlag, hvor den enkelte må sosialiseres inn i en felles nasjonal og statlig identitet. Noen av argumentene i den vedtatte prinsippdelen og også Læringsplakaten, mener de kan bli tolket i retning av en elevsentrert læreplan med vekt på den enkeltes utvikling. Til slutt er det læreplanene i de enkelte fagene hvor utdanning ikke lenger er et kulturelt prosjekt, men hvor utdanningen skal støtte opp om økonomiske behov ved at elevene tilegner seg den kompetansen som det antas at arbeidslivet har behov for (Engelsen & Karseth, 2007, s. 409).

For samfunnsfaget kan en ensidig vektlegging av kompetansemålene bli redusert til opplæring i faktakunnskap om samfunnet. Selv om samfunnskunnskap lett kan misforstås som nettopp faktakunnskap om samfunnet, vil en slik definering bli for snever (Koritzinsky 2012, s. 16). I innledningen ble samfunnsfaget knyttet til dannelsesperspektivet hvor dannelse ble forstått som reformatorisk; faget skal ikke bare lære opp elevene i deltagelse, det skal også stimulere elevene til å delta i kritikk og reform av de eksisterende samfunnsforholdene (Børhaug, 2005, s. 181). Dette beskriver skolens demokratimandat. Samfunnsfaget har fått et

ekstra ansvar og henter mye av sin begrunnelse og legitimitet i denne oppgaven (Solhaug, 2006, s. 239).

Det andre mandatet skolen er tildelt handler om å sørge for at elevene får de grunnleggende ferdighetene og kunnskapen de trenger for å leve i samfunnet som selvstendige individer med eget arbeid (Stray, 2014, s. 651). Da læreplanen i samfunnsfag har svært få kompetansemål som dreier seg om utvikling av elevenes kritiske tenkning, deres reflekterte meningsdannelse og handlingskompetanse i deltakerdemokratiet, er det særlig det siste mandatet som blir prioritert (Koritzinsky, 2014, s. 104). Formålet med faget og den generelle delen av læreplanen oppfordrer til utviklingen av elevenes demokratiske kompetanse. Problemet er imidlertid at resultatmålinger på slike områder er vanskelig (Koritzinsky, 2014). Dette kan forklare hvorfor formidling av reproduerbare faktakunnskaper preger mye av undervisningen i norsk skole (Koritzinsky 2014, Klette 2013).

Videre mener Sjøberg (2014, s.32) at ulike tester som for eksempel PISA, nasjonale prøver, elevundersøkelser og ulike former for evalueringer og rapporter, fører til en vektlegging av en lett operasjonaliserbar basiskompetanse som enkelt lar seg måle. Skolemyndighetene og skolene satser derfor på de fagene, kunnskapene og ferdighetene det er forventet at det testes i. Den generelle delen av læreplanen med sitt dannelsesideal blir derfor neglisjert til fordel for den testbare kompetansen. I formålet i samfunnsfaget står det at faget skal skape «*forståing av og oppslutning om «grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling»*» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette blir i liten grad fulgt opp i kompetansemålene. Newman (1990) henviser til forskning fra USA, som viser at en viktig grunn til at «høyere ordens tenkning» i liten grad blir undervist i skolen, er nettopp fordi det er vanskelig å vurdere. Kritisk vurdering av moralsk eller politisk art støter også på samme problem (Newmann, 1990, s. 41) . En overdreven fokusering på testing av elevene vil ikke bare innsnevre skolens demokratiske dannelsesoppdrag, det vil også minske det undervisningsmessige handlingsrommet til lærerne som må ta valg basert på det økende kravet om vurdering av elevene

Svein Sjøberg (2014, s. 30) som i sin artikkel skriver om PISA, mener at det har forandret norsk skole ved at den former offentlighetens bilde av skolen og legger premissene for skolepolitikken. PISA-resultatene nevnes til stadighet i media og blir et mål på hvor effektiv skolen er. Skolens primære mål blir å forberede de unge til å bli produktive i en konkurransepreget global økonomi som får forrang foran skolens dannelsesoppdrag. I følge

Sjøberg (2014) omdefinerer PISA resultatene derfor skolens mål og mening (Sjøberg, 2014, s. 30). «I praksis blir altså «bedre skole» operasjonalisert til å være en skole der man oppnår flest mulig pisa-poeng per krone brukt» (Sjøberg, 2014, s. 37).

Teach- to-test tenkning er omdiskutert og Biesta (2009, s.35) stiller spørsmålet om vi; verdsetter det vi måler, eller om vi måler det vi verdsetter? Biesta (2009) argumenterer for viktigheten av å gjenoppta spørsmålet om hva som faktisk er hensikten med utdanningen. Ved å klargjøre hva man faktisk verdsetter kan veien til gjennomføringen av en god opplæring bli lettere. I forskrift til Opplæringslova § 3-2 (2009) under formålet med vurdering blir det eksplisitt uttrykt at formålet med vurdering blant annet er å fremme læring underveis.

I et slikt perspektiv vil vurderingens funksjon være knyttet til å gi informasjon, motivasjon og økt læring, også kalt vurdering for læring. Det vi derimot ser er at det økte fokuset på å måle elevens kunnskap har gjort at vurderingen i større grad får et sluttvurderingspreg. Karakterene fungerer som en sorteringsmekanisme, hvor elevene «takseres» og «sluses» inn i samfunnet etter hvilken kompetanse og egnethet skolen mener den enkelte er i besittelse av (Hovdenak, 2013, s. 67). Det eksisterer derfor en definisjonsmakt i systemet som for noen får dramatiske konsekvenser for fremtidig liv, både i form av identitetskonstruksjon og jobbmuligheter (Hovdenak, 2013, s. 67). Selv om også dette er viktig, vil en ensidig vekt på sluttvurderingen gjøre at vurdering med hensikt å fremme læring hos elevene, forsvinner. Biesta (2009) peker på hvordan spørsmålet om hva som er god utdanning er et sammensatt spørsmål uten et enkelt svar. Han foreslår at vi må skille mellom hvordan utdanningen kan bidra til kvalifisering, sosialisering og subjektifisering. Mens kvalifisering handler om å forberede elevene til fremtidig arbeidsliv, handler sosialiseringen om overføringen av bestemte verdier og normer, samt at elevene skal bli medlemmer av det eksisterende samfunnet gjennom skolegangen. Subjektifiseringen handler om en selvstendigjøring av eleven og tilrettelegging for at han eller henne kan ta selvstendige valg basert på egne refleksjoner (Biesta, 2009).

Ludvigsen-utvalgets anbefalinger er også er begrunnet i behovet for å forberede elevene til å bli produktive i et fremtidig arbeidsliv. Da regjeringen oppnevnte utvalget i 2013 var oppgaven de fikk nettopp å vurdere innholdet i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU:2015, 8, s. 14). Målstyringen er derfor ikke annerledes. Forskjellen i det som ser ut til å bli en ny læreplan, er at det nå ser ut til at man har endret syn på hva som er nødvendig kompetanse. Arbeidslivets behov er i K06 vektlagt gjennom måloppnåelse basert på mange kompetansemål, og hvor individets utvikling

er knyttet til økonomi og effektivisering. Ludvigsen-utvalgets tilnærming kan muligens bedre forenes med skolens demokratiske samfunnsmandat. Dette synliggjøres for eksempel med utvalgets forslag om å bruke demokratisk kompetanse som en felles byggestein (Stray & Sætra, 2015, s. 469). K06 opererer med en tilnærming til demokratisk kompetanse hvor opplæringen ofte er lagt opp til opplæring *om* demokrati og i mindre grad *for* og *gjennom* demokrati. Utfra Ludvigsen-utvalgets anbefalinger er det derimot lagt opp til en læreplan hvor skolens brede samfunnsoppdrag synliggjøres i større grad (Stray & Sætra, 2015, s. 469). Videre opereres det med et bredere kompetansebegrep som *«omfatter et bredt spekter av kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser som for eksempel problemløsning, samarbeidsevne og motivasjon. Kompetansebegrepet rommer også praktiske ferdigheter, holdninger og verdier»* (NOU: 2015, 8, s. 9).

Et annet viktig spørsmål er spørsmålet om hva effektiv læring egentlig er. Imsen (2011) påpeker at de fleste studier som omhandler læringseffektivitet måler læring i betydning av læringsutbytte. Læringsutbytte kan ha mange konkurrerende betydninger, men det læringssynet Imsen (2011 s.23) mener ligger til grunn for det hun kaller «testbevegelsen» og de fleste forskningsresultater om «hva som virker», betrakter læring som fullendt og målbart. Dette mener hun også ligger til grunn for læreplanen og for deler av elevvurderingen. En annen innfallsvinkel til læring, som står i kontrast til dette synet, er det som betegner læring som en åpen prosess som aldri tar slutt, og hvor elevenes prestasjon kan variere med tid, sted og hva slags oppgave som blir gitt. I en slik tradisjon er det lite hensiktsmessig å foreta kunnskapstesting (Imsen, 2011, s. 24). Å sette likhetstegn mellom læring og læringsutbytte kan bidra til å flytte fokuset fra skolens overordnede mål.

Hvilke konsekvenser har dagens diskurser og ideer om kunnskap, vurdering og læring for utforskende arbeidsmetoder? Først og fremst er det mange av momentene ovenfor som gir et dårlig grunnlag for å drive utforskende undervisning. Det er lærerens oppgave å sørge for at elevene er forberedt til de ulike prøvene og testene som gjennomføres. Undervisningen må derfor legges opp deretter og lærerne må prioritere de ferdighetene og kunnskapene det testes i. Mange av aspektene ved utforskende arbeid kan ikke måles gjennom riktig/galt, for eksempel formulering av problemstilling og kritisk vurdering og evaluering av ulike kilder. På grunn av dette blir det vanskelig å måle «læringstrykk». Selv om læreren kanskje ønsker å drive undervisning hvor utviklingen av elevens demokratiske kompetanse og evne til problemløsning er hovedmålet, blir forventningene og kravene ovenfra et hinder.



## 2.2 Utforskende arbeid og tradisjonell undervisning

Utforskende arbeidsmetoder åpner opp for ulike tilnæringer hvor flertydigheten rommer ulike innganger til det samme målet, nemlig undring, elevaktivitet, og problemløsning. I teorien om *hvordan* vil jeg vise til blant annet hvordan Selwyn (2014) beskriver ulike steg i prosessen. Om disse ikke blir fulgt punktlig, vil ikke det si at arbeidet ikke kan defineres som utforskende. Knain & Kolstø (2011 s. 15) benytter følgende definisjon når de omtaler det de kaller utforskende arbeidsmåter; «Arbeidsmåter som påkaller og øver kompetanser i å stille et spørsmål og utvikle svar som underbygges ved hjelp av bevismidler». Da denne definisjonen er rettet mot naturfaget kan det legges til en samfunnsfaglig komponent, noe Magne Strømmen (2016, s. 4) har gjort i sin masteroppgave; «Utforskende arbeid i samfunnsfag er arbeidsmåter som påkaller og øver kompetanser i å stille et samfunnsfaglig spørsmål og utvikle svar som begrunnes». King, Newmann, and Carmichael (2015, s. 54) snakker om å bruke ekte og autentiske ferdigheter og kunnskaper. Disse skal være tilpasset den spesifikke oppgaven, men skal også kunne anvendes til å løse nye problemer i andre situasjoner og settinger. De kaller det «Authentic intellectual work», Jeg plasserer dette under utforskende arbeidsmetoder da hensikten er det same; « To reach an adequate solution to new problems the competent adult has to “construct” knowledge because these problems cannot be solved by routine use of information of skills previously learned » (King et.al, s.54).

### 2.2.1 Tradisjonell undervisning

Når man skal prøve å ramme inn utforskende arbeidsmåter, er det naturlig å peke på hva som er ulikt fra annen undervisning. En vanlig undervisningsmetode er såkalt formidlende og lærerstyrt undervisning, også kalt tradisjonell undervisning (Knain og Kolstø, 2011, s. 16). Undervisningen starter med at eleven blir presentert for teorien som skal læres for å så bearbeide det nye stoffet gjennom å svare på spørsmål i en oppgavebok. Kanskje gjør eleven også noen elevøvelser som illustrerer det nye lærestoffet (Knain og Kolstø, 2011, s. 16). Senere får elevene enten en prøve eller en oppgave som skal besvares, innleveres og settes karakter på (Koritzinsky 2014, s. 214). Denne metoden, hvis den blir enerådende, har blitt kritisert for å være lite hensiktsmessig ettersom den ikke representerer en autentisk situasjon. I arbeidslivet og i livet generelt eksisterer det lite pugging og reproduksjon, det er heller evnen til å skaffe seg kunnskap og anvende eksisterende kunnskap som er av avgjørende betydning. (Selwyn 2014; King, et.al 2015).

Lærerens styring av elevenes arbeid gjøres ved at læreren prøver å drive elevenes kunnskapsfremdrift gjennom en rekke lærerstyrte aktiviteter. Dette kan for eksempel være introduisering av nytt lærestoff, gi elevene oppgaver og samtale om disse oppgavene for å oppklare eventuelle misforståelser. Denne måten å styre elevens fremdrift på kaller Knain og Kolstø (2011, s. 86) for «punktstyring» og er noe annet enn «rammestyring» som preger utforskende arbeid. Mens punktstyring kjennetegnes av at læreren detaljstyrer gjennom undervisning, oppgaver og tilbakemeldinger er rammestyringen kjennetegnet av at læreren tar i bruk rammer og støttestrukturer for at elevene får retning og framdrift (Knain og Kolstø 2011, s. 86).

Formidlende og lærerstyrt undervisning kan plasseres under kategorien «helklasse undervisning» som på ingen måte er en entydig aktivitet (Klette 2013. s. 185). Selv om det er denne undervisningsformen som dominerer, er den rent styrte tavleundervisningen, eller læremonologen brukt i relativt liten grad. Isteden foregår for eksempel diskusjoner, samtaler og spørsmål-svar sekvenser (Klette 2013. s. 185). Selv om tradisjonell undervisning i denne oppgaven muligens kan bli fremstilt som utdatert og lite hensiktsmessig, er dette ikke intensjonen. Jeg vil påpeke at denne undervisningsstilen kan være negativ, men bare hvis den blir for dominant. I mange situasjoner er tradisjonell undervisning mest hensiktsmessig. Koritzinsky (2014) skriver blant annet at den kan motivere elevene, presentere, begrunne og eksemplifisere begrepsbruk, sentrale fakta og modeller, i tillegg til at det kan binde sammen lærestoff fra ulike bøker og andre kilder (Koritzinsky 2014, s. 181).

Det skal også påpekes at det ikke er *en* undervisningsform som er mer overlegen enn en annen. Det finnes mange forskjellige veier til målet om en undervisning som vekker elevenes engasjement og motivasjon, og legger til rette for læring (Nordahl, 2010, s. 20; Elstad, s. 141). God undervisning er kontekstavhengig og varierer fra klasserom til klasserom. God undervisning handler mer om lærere som er i stand til å presentere lærestoffet på en slik måte at det blir relevant for elevene. Lærere som kan anvende aktiviteter i undervisningen som skaper engasjement og deltakelse, fremfor utøvelsen av bestemte teknikker og arbeidsmåter (Nordahl 2010, s. 20). Alle klasserom er ulike og det finnes derfor ikke et standardsvar på spørsmålet om hvilke metoder som burde benyttes. Ettersom det er den tradisjonelle undervisningsmetoden som råder i mange klasserom, og det nå ser ut som det blir et satt krav om mer utforskning, vil oppgaven prøve å sette søkelyset på denne arbeidsmetoden, heller enn å argumentere for dens overlegenhet.

## 2.2.2 Oppdagende læring

Oppdagende læring eller *Discovery learning* på engelsk, er en metode som ofte blir satt inn i samme kategori som utforskende arbeidsmetoder. Denne formen for læring innebærer at elevene heller enn å bli presentert for essensiell informasjon, må oppdage eller konstruere denne informasjonen selv (Kirschener, Sweller, & Clark, 2006; Knain & Kolstø, 2011). Ideen om oppdagende læring rommer et forenklet syn på kunnskapsutvikling, hvor konklusjoner følger nokså uproblematisk direkte fra utvetydige data. Praktisk arbeid i seg selv ikke er noen garanti for at elevene får et godt læringsutbytte og et slikt syn på læring er forlatt i fagdidaktisk litteratur (Knain og Kolstø (2011, s. 32). Å sidestille oppdagende læring med utforskende arbeidsmetoder blir feil ettersom utforskende arbeidsmetoder krever betydelig oppfølging og støtte fra lærerens side (Hmelo-Silver et. al 2007; Selwyn 2014; Knain og Kolstø 2011).

## 2.3 Hvorfor benytte seg av utforskende arbeidsmetoder?

Jeg vil i dette delkapittelet tilnærme meg hvorfor-spørsmålet fra ulike innfallsvinkler. Jeg har først valgt å dele begrunnelsene i tre dimensjoner basert på Biesta sin inndeling av skolens formål og hensikt, nemlig kvalifisering sosialisering og subjektifisering (Biesta 2009, 2011). Disse vil bli utdypet og forklart nedenfor. Sjøberg (2013, s. 166) påpeker at elevene i dag, kanskje mer enn tidligere, er opptatt av hvorfor de skal lære det de lærer og at begrunnelsene læreren gir må oppfattes som gode og gyldige. Det er derfor viktig at læreren hele tiden er bevisst hva som er hensikten med ulike undervisningsopplegg for å kunne rettferdiggjøre disse valgene ovenfor elevene. Jeg vil til slutt se på hva forskningen sier om elevens læringsutbytte etter et utforskende arbeid. Det er viktig at metodene som benyttes i skolen er støttet opp av forskning og ikke bare gode intensjoner og idealer.

### 2.3.1 Kvalifisering

Et av skolens viktigste formål er å forberede elevene til fremtidig arbeidsliv. Dette er mye av grunnen til at man tilbyr elevene gratis skolegang, da det bidrar til økonomisk vekst og utvikling for samfunnet (Biesta 2009, s. 40) I mange jobber er det forventet at man ikke bare skal ha kompetanse, men også kunne selvstendig anvende denne kompetansen til å løse ulike oppgaver. King et al. (2015, s. 56) fremhever viktigheten av at det elevene lærer må ha verdi også utenfor skolen. De påpeker at mange ting som gjøres i skolen, slik som pugging til

prøver, arbeidsoppgaver i læreboken og eksamener, ofte har som hensikt å dokumentere elevenes kompetanse mer enn å tilby elevene ferdigheter som er av verdi i fremtidig arbeidsliv. King, et al. (2015 s. 53-53) bruker en ingeniør som skal designe en bro som eksempel. For å kunne gjøre dette må hen ha mye kunnskaper om arkitektur, matematikk, fysikk osv. Den broen som skal bygges eksisterer imidlertid i en spesiell kontekst med tanke på værforhold, lengde, høyde og plassering. Ingeniøren må være i stand til å kunne anvende de kunnskapene og den kompetansen vedkommende har når den spesifikke broen som skal bygges. Innlæringen av kunnskaper og kompetanser burde derfor være relatert til den virkelige verden. King et al. (2015 s. 54-55) kaller dette «Authentic intellectual work» og foreslår at konstruksjonen av kunnskap gjøres gjennom disiplinert utforskning. De viser til tre steg i denne prosessen:

1. Bruke tidligere kunnskap
2. Jobbe mot dybdeforståelse, heller enn overfladisk forståelse
3. Utvikle og uttrykke sine ideer og funn gjennom kommunikasjon med andre

Ludvigsen- utvalgets oppgave var å se på hva slags kompetanse som behøves i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv og vurdere grunnopplæringens fag opp mot dette (NOU 2015:8). I deres rapport viser de til at dagens arbeidsliv stiller høyere krav til kompetanse, utdanning, omstillingsevne og samarbeid på tvers av fagfelt. Viktigheten av elevenes evne til kritisk vurdering og selvstendig problemløsning blir fremhevet. Som nevnt i innledningen foreslo utvalget «Utforske og skape» som en fagovergrepene kompetanse. Dette mener Ludvigsen-utvalget er av stor verdi både samfunnsmessig, økonomisk og kulturelt, ettersom samfunnet har et stort behov for innovasjon, forskning og nyskaping (NOU 2015:8). Utforskende arbeidsmetoder er en arbeidsmetode med samme mål og hensikt og legger til rette for å utvikle de kompetanser som Ludvigsen-utvalget foreslår.

### **2.3.2 Sosialisering**

Sosialiseringen handler om hvordan vi på ulike måter gjennom vår skolegang blir medlemmer av et bestemt sosialt, kulturelt og politisk system. Det handler om inkluderingen av nykommere til det eksisterende system (Biesta 2009, s. 40). Biesta (2009) hevder at dette er en av de faktiske konsekvensene av skolegangen ettersom utdanningen aldri er nøytral, men ofte representerer en bestemt ideologi. Ofte er sosialiseringen tydelig kommunisert i ulike utdanningsdokumenter. For eksempel med tanke på overføringen av bestemte normer og

verdier, med hensyn til å opprettholde en bestemt kulturell eller religiøs tradisjon (Biesta 2009, s. 40). I norsk kontekst er dette eksplisitt formidlet, for eksempel i generell del av læreplanen, under «det meningssøkende mennesket»: *«Oppfostringa skal tuftast på grunnleggjande kristne og humanistiske verdiar, og bere vidare og byggje ut kulturarven, slik at ho gir perspektiv og retning for framtida»*. (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Ordet dannelse, kan som beskrevet i innledningen kan ha to konkurrerende betydninger. Det er gjerne dannelse sett fra et kritisk endringsperspektiv som er å foretrekke. Klafki (1985/2001, s. 138) beskriver det utfyllende:

*Af principperne om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet følger dermed, at sådanne pædagogiske målsætninger ikke må være dogmatiske fastlæggelser eller ren overtagelse af uafprøvede traditioner. De må derimod – i den opvoksende generations interesse mht. nutidige og fremtidige livs- og udviklingsmuligheder – retfærdiggøres rent pædagogisk, i stigende grad besluttet sammen med den opvoksende generation og holdes åbne for kritik og forandring* (Christensen, B. sin oversettelse).

### **2.3.3 Subjektivisering**

For å oppnå idealet formulert av Klafki (1985/2001) er skolens rolle i individualiseringsprosessen av stor betydning. Biesta (2009, 2011) definerer dette formålet som subjektivisering. Her er det ikke snakk om innsettingen av nykommere til det eksisterende system, men heller en måte å oppnå selvstendighet fra et slikt system. Det er mange som mener at utdanningen skal legge til rette for at eleven blir mer autonom og selvstendig, både i sin tenkning og handling. Hvorvidt all utdanning faktisk bidrar til dette, kan diskuteres. Mange vil argumentere for at dette ikke er tilfelle, og at den faktiske innflytelsen utdanningen har er knyttet til kvalifisering og sosialisering (Biesta 2009, s. 40).

### **2.3.4 Demokratiopplæring**

*«Det moderne liv betyr demokrati, og demokrati betyr frigjøring av intelligensen til selvstendig virksomhet- en frigjøring av bevisstheten som selvstendig organ til å fungere på egenhånd»* (Dewey, 1916/2000a, s. 85) (S. Vaage oversettelse)

Når det er snakk om subjektivisering og sosialisering er demokratiopplæringen et sentralt tema. Norsk skole bygger på demokratiske prinsipper og verdier (Stray, 2014, s. 652).

Samfunnsfaget har fått et ekstra ansvar, noe som kommer tydelig frem i formålet med faget i læreplanen. Hvordan man skal drive demokratiopplæring er derfor et meget viktig samfunnsfagdidaktisk spørsmål. Utfordringen handler om hvordan demokratiopplæring man skal fokusere på. I diskusjonen rundt skolens sosialisering- og subjektifiseringsfunksjon befinner demokratiopplæringen seg i et spenningsfelt.

På den ene siden har man det liberalistiske synet. Her blir politiske subjekter dannet før de entrer den politiske scene. Demokratiet blir ansett som statisk og nye medlemmer må innrette seg for å passe inn. (Biesta 2011 s. 149). For å ta del i det politiske liv må man tilfredsstille noen kriterier. For eksempel en forpliktelse til verdier som rasjonalitet og upartiskhet. I et slikt perspektiv følger det at skolen skal sosialisere elevene inn i en allerede eksisterende politisk og sosial orden ved å formidle demokratiske verdier og handlinger (Biesta 2011 s. 149).

Biesta (2011, s. 151-152) konkluderer i sin artikkel med at demokratiets kjerne ikke kan bli tilstrekkelig fanget opp hvis man anser det som et stabilt politisk system. Han forstår demokratiet som dynamisk. Nye politiske identiteter og subjekter blir skapt og det er nettopp denne dannelsen og den pågående transformasjonen av politiske subjekter som er det demokratisk politikk handler om. Biesta (2011) argumenterer for at den demokratiske medborger ikke er en forhåndsdefinert identitet som enkelt kan bli undervist og lært bort (Biesta, s. 152). Han mener på ingen måte at demokratiet er uten referansepunkter, men at selve kjernen i det demokratiske liv er at disse referansepunktene skaper en prosess som ikke er forhåndsbestemt, men helt åpen for forhandling.

Hvis skolen skal være en arena for subjektifisering kan det ikke bare fokuseres på innlæring av kunnskap, ferdigheter og kompetanse. Elevene må bli eksponert for demokrati gjennom deltakelse i demokratiske prosesser. All læring involvert i denne prosessen foregår derfor ikke på et kognitivt nivå og er ikke noe som enkelt kan bli undervist. "The desire for democracy can, in a sense, only be fueled" (Biesta, 2011, s. 152). Dette er da grunnen til at den mest signifikante formen for medborgerskapsopplæringen er den som mest sannsynlig tar plass gjennom de prosessene og praksisene som er en del av barn og unges liv. Det er disse forholdene som han mener fortjener vår fulle oppmerksomhet hvis vi er opptatt av fremtidig demokratisk medborgerskap (Biesta, s. 152-153).

For å dette i sammenheng med utforskende arbeid vil jeg referere til målet med utforsking i skolen. For Dewey handler utforsking om muligheten til å løse «the problems of men» (Johnston, 2006, s. 8). Disse problemene er relatert til det personlige liv, det mellommenneskelige liv og samfunnet. Dewey argumenterer for at den største fordel med utforsking i skolen er nettopp å fostre økt demokratisk beredskap (Johnston, 2006, s. 8) Utforskende arbeid vil i et slikt perspektiv være fruktbart da det øver eleven opp i selvstendig problemløsning og kritisk tenkning. Disse ferdighetene er av avgjørende betydning for demokratisk medborgerskapsopplæring. Stray og Sætra (s. 462-463) påpeker at Utforskaren, kan forstås som en presisering av demokratimandatet og et uttrykk for at dette mandatet skulle styrkes ytterligere.

I teori om skolens demokratiopplæring blir det skissert et skille mellom demokratisk kompetanse som intellektuell kompetanse, verdi- og holdningskompetanse og handlingskompetanse. Dette beskrives som undervisning om, for og gjennom demokratisk deltagelse (se f.eks Biseth, 2014; Stray & Berge, 2012; Stray og Sætra, 2015). Opplæring om demokrati inneholder blant annet undervisning om demokratiets historie, valg, ulike demokratiske prosesser og institusjonelle ordninger, den såkalte intellektuelle kompetansen. Opplæring for demokratisk deltagelse derimot, handler om opplæring i å tenke kritisk, utviklingen av dømmekraft, lære seg å kunne se en sak fra flere sider og utviklingen av såkalt demokratisk beredskap. Den siste dimensjonen er det som blir kalt opplæring gjennom demokratisk deltakelse og består av handlingskomponenten, det er den kompetansen og ferdighetene elevene tilegner seg ved å delta i ulike demokratiske prosesser (Stray & Sætra, 2015, s. 461-462).

### **2.3.5 Frihet til å forandre**

I likhet med Biesta (2011) setter Kincheloe and Steinberg (1998) som et premiss for undervisningen at elevene ikke bare skal forstå verden, men også være i stand til å endre den. De skriver om hvordan utforskende arbeid er veien til dette målet da elevene læres opp til «... 'read the world' in such way so they not only can understand it but so they can change it» (Kincheloe & Steinberg, 1998, s. 2). Elever som forskere skal læres opp til å forstå de sosiale, politiske og pedagogiske motsetningene i skolen, som har formet deres egen men også andres bevissthet. Jo mer bevissthet elevene får om disse motsetningene og forholdene, jo mer vil de

forstå hvordan makt opererer og skaper undertrykkende forhold for noen grupper og privilegerer andre (Kincheloe & Steinberg, 1998, s. 2).

Bourdieu (2000/1984) undersøkte ulikheter i samfunnet blant annet gjennom utdanning. Han mente at utdanningssystemet er et av de samfunnssystemene som sterkest reproducerer normer og verdier, og fremstiller disse som naturlige. Skolen opptrer derfor som en strategisk maktfaktor for sentrale myndigheter. Bourdieu (2000/1984) mente at utdanning viderefører de privilegerte sin dominans i samfunnet, ved at deres habitus og kulturelle kapital blir formidlet i skolen. Han mente at skolen ved at pensum, eksamineringssystemet og pedagogiske praksiser var tilpasset de privilegerte, ble en arena for ideologiproduksjon. Dette kan bidra til å opprettholde ulikhetene i samfunnet, samtidig som skolen skjuler sin medvirkning i prosessen ved å fremstille skolens praksiser som naturlige og universale. De dominante i samfunnet har som mål og beholde sin innflytelse over andre og gjør dette ved å sikre at de rådende normer og verdiene blir presentert som riktige og viktige. Det er blant annet dette Kincheloe & Steinberg (1998) snakker om, og som de mener at elever som forskere skal bli bevisst på. En slik bevisstgjøring er en av mange veier til frihet.

Frihet handler ikke bare om frihet til å forandre eller frihet til å gjøre det du vil, det handler også om frihet fra noe, for eksempel frihet fra undertrykking. Freire (2003) er kritisk til den tradisjonelle undervisningsformen hvor læreren forteller og elevene skriver ned for å så kunne reproducere dette på for eksempel en prøve uten å virkelig forstå meningsinnholdet. På elevene bruker han metaforene «beholdere» og «oppbevaringskar» som skal «fylles» av læreren (Freire, 2003, s. 76). Freire kritiserer synet på lærerrollen hvor læreren fremstilles som den allvitende som formidler kunnskap uten å oppfordre til elevenes kritiske refleksjon som han mener bidrar til å stimulere deres godtroenhet. I følge han vil dette tjene undertrykkernes interesser ettersom de med deres overlegne posisjon, ikke er interessert i endring. Mens en undervisningsform som oppfordrer elevene til kritisk tenkning og lærer de opp i å gjøre egne vurderinger vil bidra til å styrke elevens mulighet for forandring, mener Freire (2003) at den tradisjonelle undervisningsformen som han beskriver vil lære opp elevene til å godta rådende maktforhold som gitt, og derfor hindre de fra å oppnå frihet fra undertrykking i det demokratiske samfunn. Sett fra et slikt perspektiv kan det argumenteres for at utforskende arbeidsmetoder med sin erkjennende handlingsdimensjon og trening i kritisk refleksjon kan være frigjørende. Den myndiggjøringen og bevisstgjøringen Freire



(2003) og Kincheloe & Steinberg (1998) referer til, kan bidra til samfunnsmessig fornyelse og unngå status quo.

### **2.3.6 Utforskende arbeidsmetoder- virker det?**

I spørsmålet om hvorfor man burde benytte utforskende arbeidsmetoder er det viktig å se på i hvilken grad denne metoden faktisk er hensiktsmessig og legger til rette for læring. Selv om de teoretiske begrunnelsene for utforskende arbeid er viktig for å støtte opp om metoden, har de liten verdi hvis de ikke kan støttes opp av forskning. Dette er et område hvor man må bevege seg med varsomhet da å måle læring er vanskelig og omdiskutert. Det finnes mye litteratur som prøver å svare på hva som er effektiv læring, og metodene som foreslås er ofte støttet opp av forskning som måler elevenes læringsutbytte (Imsen, 2011, s. 23). Som tidligere påpekt vil en slik tilnærming betrakte læring som fullendt og målbart og stå i kontrast til et læringssyn som anser læring som en åpen prosess som aldri tar slutt (Imsen, 2011, s. 23). Hvis målet for undervisningen er at elevene skal lære seg faktakunnskaper til en prøve, er det ikke sikkert at det er utforskende arbeidsmetoder som fungerer best, men heller en mer tradisjonell tilnærming. Det skal allikevel nevnes at det er gjort forskning som viser at elever som fikk jobbe utforskende før en standardisert prøve, fikk høyere karakterer enn elever som hadde fått tradisjonell undervisning (Hmelo-Silver et. al, 2007 s. 104). Hvis målet for undervisningen derimot er å myndiggjøre elevene som utdypet ovenfor, vil en slik tradisjonell tilnærming være lite hensiktsmessig. Jeg vil nå gå over til å presentere forskning som er gjort i forhold til utforskende arbeidsmetoder.

### **2.3.7 Forskning om utforskende arbeidsmetoder**

Som tidligere påpekt er det skrevet lite om utforskende arbeidsmetoder i samfunnsfag. Forskningen jeg nå presenterer vil derfor være rettet inn mot utforskning som arbeidsmetode generelt. Det har ofte blitt diskutert hvorvidt elevene er i stand til å lære på denne måten og hvilke faktorer som er vesentlige og uunnværlig for den mest optimale læringssituasjonen.

I artikkelen *Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark* forsøker forfatterne å vise at utforskende arbeidsmetoder er hensiktsmessig med tanke på elevenes læring. Den nyeste forskningen de referer til er en studie gjennomført i USA på ungdomsskoletrinnet i naturfag. To kohorter ble sammenlignet over tre år. Den ene bestod av 1803 elever som jobbet utforskende, og den

andre bestod av 17562 elever som fikk tradisjonell undervisning. Det var en større andel av elevene som hadde jobbet utforskende som sto på eksamen enn i kontrollgruppen. I tillegg var også gjennomsnittsscoren høyere (Hmelo-Silver et. al 2007, s. 104). De viser også til flere andre studier og konkluderer med at det er klare bevis for at læringsutbytte ved utforskende arbeidsmetoder er signifikant høyere i sammenligning med elever som mottok tradisjonell undervisning (Hmelo- Silver et. al s. 103-104).

Denne artikkelen ble skrevet som et svar til artikkelen "*Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching*". I denne artikkelen argumenter Kirschener et al. (2006) for hvorfor utforskende arbeidsmetoder og andre lignende metoder er lite hensiktsmessige. De definerer læring som varig endring i langtidsminne og mener at utforskende arbeidsmåter ikke vil gi læring da arbeidsminnet har begrenset kapasitet. De viser til forskjellen mellom eksperter og elever. Når elever skal lære noe nytt, er det allerede så mye å holde styr på at utforskingsprosessen går på bekostning av læringen slik de forstår den (Kirschener et al., 2006, s. 77).

Hmelo-Silver et. al finner to svakheter i deres argumentasjon. Den første er at Kirschener et al. (2006) setter et likhetstegn mellom utforskende arbeidsmetoder og arbeidsmetoder med svak veiledning fra læreren, slik som for eksempel oppdagende læring. Det er derfor ikke bemerkelsesverdig at arbeidsmetoden kan virke lite hensiktsmessig. Et lignende funn finner vi i norsk kontekst under Reform 97, da evalueringen av satsingen på prosjektarbeid viste at læreren hadde hatt en tilbaketrasket rolle og at læringsresultatene blant elevene ikke var tilfredsstillende (Solstad, Rønning, & Karlsen, 2003).

Den andre svakheten som påpekes er at Kirschener et al. (2006) mener at det ikke finnes empiriske bevis på at utforskende arbeidsmetoder er en effektiv læringsmetode. De forfekter en tradisjonell undervisningsmetode hvor læreren presenterer informasjon som fullt ut og forklarer konsepter og prosedyrer som er nødvendig innen den gjeldende disiplinen. Dette setter de opp mot undervisning der eleven jobber selvstendig med minimal veiledning og hvor eleven istedenfor å bli presentert for ny informasjon, må oppdage den selv. Den sistnevnte mener de har en beviselig dårligere effekt på elevenes læring og dette støtter de opp med empiri (Kirschener et al. 2006). Problemet med deres argumentasjon er derfor at empirien de viser til som finner at utforskende arbeid gir lavt læringsutbytte, er innsamlet i situasjoner hvor læreren har en tilbaketrasket rolle. Som Hmelo-Silver et al. (2007), Knain og Kolstø

(2011) og Selwyn (2014) fremhever er lærerens aktive veilederrolle en forutsetning for kvaliteten på utforskende arbeid. At læreren er av stor betydning trekkes frem av flere (Elstad, 2013; Klette, 2013). Det er faktisk ingen enkeltfaktor som er av større betydning enn læreren og hans eller hennes undervisning, da også medregnet klassestørrelse, skolestørrelse og nivåspredning. Her er det ikke snakk om lærerens personlighet men snarere hvor effektiv læreren er og hvor systematisk hen bruker ulike lærings- og undervisningsverktøy (Klette 2013, s. 179).

Hmelo- Silver et. al. er enig i at et arbeid som innebærer minimal instruksjon fra læreren er ineffektivt, men de påpeker at utforskende arbeidsmetoder på ingen måte innebærer dette. De avslutter derfor med å påpeke at det å spørre om arbeidsmetoden fungerer er feil, man må heller spørre; under hvilke omstendigheter er det det virker (Hmelo-Silver et al. 2007 s. 105)?

En rekke undersøkelser har sammenlignet norske og utenlandske elevers læring av samfunnskunnskaper og demokratiske ferdigheter. I undersøkelser om elevenes samfunnskunnskaper skårer elevene nokså gjennomsnittlig og ganske dårlig i forhold til blant annet danske og finske elever (Børhaug, Christophersen og Aarre 2014 s. 33). I norsk kontekst har det vist seg at elevaktive arbeidsmåter har liten innvirkning og noen ganger til og med negativ effekt på elevenes læring (Børhaug et al. 2014 s. 33). Dansk samfunnskunnskap undervisning er mer preget av diskusjon og dialog, og dette kan kanskje forklare noe av forskjellen mellom danske og norske elevers kunnskaper. Børhaug et.al. (2014, s.133) stiller spørsmålet om noe av grunnen til at elevaktive arbeidsmåter har negativ effekt på elevenes læring kan ha noe med at disse blir brukt som avveksling heller enn som læringsfremmende.

### **2.3.8 Hvorfor ikke drive med utforskende arbeid?**

Jeg nevnte tidligere at ingen undervisningsmetode er mer overlegen enn en annen. Valg av metode må gjøres ut i fra konteksten den skal gjennomføres i. I enkelte tilfeller vil det muligens være lite fruktbart å jobbe utforskende, eller vanskelig å gjennomføre et utforskende arbeid. Costenson and Lawson (1986) intervjuet 12 erfarne naturfagslærere på en videregående skole i Phoenix, USA. Noen av lærerne foretrakk såkalt tradisjonell undervisning, mens andre var mer åpne for utforskende arbeidsmetoder. Forskerne presenterer flere ulike grunner til at utforskende undervisning ikke blir benyttet i flere klasserom. Jeg vil nå vise til disse og koble det opp mot annen forskning.

### **2.3.7.1 Tid og energi**

Øverst på listen troner tid og energi. Lærerne påpeker at det tar mye tid og energi å forberede gode utforskende undervisningsopplegg. Dette blir satt opp mot undervisning hvor man for eksempel kan støtte seg til læreboken og hvor lærerne i mindre grad må være innovative og lage undervisningsopplegg selv (Costenson og Lawson 1986, s. 151). Videre ble det uttrykt at ettersom utforskende arbeidsmetoder krever mye tid blir det da vanskelig for læreren å komme seg gjennom hele pensum (Costenson og Lawson 1986, s. 151).

Vi finner lignende funn i norsk kontekst. Lærerne uttrykker til stadighet vanskeligheten med å balansere alle sine arbeidsoppgaver i en hektisk hverdag (se f.eks. Sætra 2015, Stray & Sætra 2015). Mangel på tid er for eksempel en av begrunnelsene for at det også i Norge er læreboken som styrer mye av undervisningen (Koritzinsky, 2014, s. 232; Utdanningsdirektoratet 2006-2012, p. 9). Videre gjør bruken av lærebøker undervisningen mer lettvent for både lærer og elever. De faglige emnene, leksene og prøvene blir mer forutsigbare og enklere å forholde seg til (Koritzinsky, 2014, s. 232). En annen interessant begrunnelse for at undervisningen domineres av læreboken, handler om at mange samfunnsfaglærere føler seg faglig avhengig av den. Dette kan skyldes svak eller ingen høyere utdanning i samfunnsfag. Læreboken fungerer derfor som lærerens viktigste faglige støtte (Koritzinsky, 2014, s. 232).

### **2.3.7.2 Elevenes forutsetninger**

Elevenes forutsetninger har også betydning. Det blir pekt på at flere elever er for umodne til å jobbe utforskende og at mange elever kaster bort tiden sin på andre ting. Konsekvensen blir da at de ikke lærer nok (Costenson og Lawson 1986, s. 155). Videre opplever lærerne at elevene ikke har gode nok leseferdigheter til å kunne lese stoff fra andre steder enn læreboken, da den kan oppleves vanskelig nok i seg selv. Lærebokforfatterne har de seneste årene uttrykt bekymring over elevens lave lesenivå. Dette har ført til at begreper har måtte bli utdypet med flere setninger som igjen har ført til flere leseutfordringer (Costenson og Lawson 1986, s. 155). I norsk sammenheng påpeker (Koritzinsky, 2014, s. 255) at en av svakhetene med mange av årenes siste lærebøker i samfunnskunnskap er at de er for vanskelige. Utfordringene er blant annet at det ofte blir brukt unødvendig mange akademiske faguttrykk eller vanskelige begreper. I tillegg er det ofte for mye og detaljert faktainformasjon, spørsmål og arbeidsoppgaver (Koritzinsky, 2014, s. 255)

Flere forskere har uttrykt bekymring over at utforskende arbeidsmetoder vil være en hindring for svake elever. Kirschner et. al (2010, s. 81) går så langt som å påstå at de har bevis for at svake elever sitter igjen med mindre kunnskap etter et utforskende arbeid. Dette må riktignok sees på i forhold til hvordan Kirschner et. al (2010) har kategorisert utforskende arbeidsmetoder. I en doktoravhandling referert til av Knain og Kolstø (2011, s. 85-86) ble elevenes innsats og utbytte av prosjektbasert kjemi- og biologiundervisning vurdert. Her ble det funnet at mens faglig sterke elever verdsatte arbeidsmåten, var faglig svake elever urolige for at de ikke lærte det de trengte til neste prøve. I hvor stor grad læreren fungerer som en aktiv veileder vil ha påvirkning og dette vil bli utdypet nærmere under 2.6.

Elevene kunne også finne utforskende arbeidsmetoder utfordrende fordi det var en arbeidsmetode de var ukjent med. Costenson og Lawson (1986, s. 157) refererer til en elev som syntes at bare det å starte var vanskelig nok i seg selv. Mens mer tradisjonell undervisning gir rom for at elevene kan være passive, må man under et utforskende arbeid være aktiv. For mange elever kan dette oppleves fremmed og derfor ukomfortabelt. Hvis elevene er vant til å bli dømt etter riktigheten i deres svar, kan et utforskende arbeid være krevende ettersom det ikke alltid finnes kun ett riktig svar. Elevene må derfor trenes opp i at deres svar og tanker alltid er viktige, og de må bli vant til at de ikke nødvendigvis blir vurdert etter om det de tenker eller svarer er riktig eller galt. Her blir det referert til forskning og fremhevet at jo tidligere elevene har blitt utsatt for utforskende arbeid, jo mer komfortable er de med et slikt arbeid når de kommer på videregående (Costenson og Lawson 1986, s. 157).

### **2.3.7.3 Lærernes undervisningsvaner**

Neste punkt handler om undervisningsvaner. En av lærerne uttrykker at hun har undervist på den tradisjonelle måten i 15 år og at det nå er vanskelig å omstille seg. En av utfordringene er at lærerne mottar veldig lite hjelp utenfra når det kommer til utvikling av egne undervisningsmetoder. Mange har heller ikke fått opplæring i hvordan man leder et utforskende arbeid. (Costenson og Lawson 1986, s. 156). Det vises til lignende problem i L97. Lærerne uttrykket at de manglet kompetanse til å godt nok kunne ivareta arbeidet med frie arbeidsmåter (Solstad et al., 2003, s. 188).

Mange av lærerne følte de manglet trening i hvordan man driver utforskende arbeid. De som hadde fått trening i dette og kanskje vært entusiastiske til metoden i starten, mistet mye av denne entusiasmen når de startet å jobbe. Dette kunne være fordi at de ikke mottok støtte og

veiledning verken innenfra, fra skolens administrasjon eller ledelse, eller utenfra i form av kursing eller workshops. I artikkelen blir det foreslått at «peer coaching» og veiledning fra ledelsen kan være den støtten som lærerne trenger.

Det er gjennomført en del prosjekter i norsk sammenheng hvor skolevandring har vært tema. Som en del av prosjektet *Lære og lede i praksisfelleskaper* gjennomførte Siw Skrøvset (2008) et forskningsprosjekt. Målet var å utvikle skolelederrollen og skolen som lærende organisasjon gjennom aksjonsforskning. Skrøvset (2008) henviser til forskning som fremhever viktigheten av at skoleleder fungerer som en rollemodell for lærerne, der de følger med i og overvåker hva som kommer ut av undervisningen. Hun viser også til forskning som antyder at selv om lærerne øker sin kompetanse gjennom kurs og seminarer, er felles refleksjon minst like viktig for lærernes utvikling (Skrøvset, 2008, s. 13). Prosjektet hun gjennomførte viste at skolevandring under bestemte forutsetninger er et hensiktsmessig verktøy. En av disse forutsetningene var for eksempel at lærerne mottok positive og konstruktive tilbakemeldinger. Den som observerer kommer tett på læreren og de konkrete tilbakemeldingene som det dermed er mulig å gi, kan gi lærerne en opplevelse av stolthet og økt energi (Skrøvset, 2008, s. 129).

#### **2.3.7.4 Skoleledelsens målsetninger og forventninger**

Flere lærere uttrykte at de var mer komfortable når de tydelig kunne demonstrere ovenfor elevene hva de var forventet å kunne (Costenson & Lawson, 1986, s. 157). Dette gjaldt både overfor elevene, men også ovenfor skolens administrasjon. Som det også ble beskrevet i 2.1 er skoleledelsen og skolemyndighetene ofte opptatt av målsetninger som er enkle å kommunisere og lette å evaluere. (Costenson & Lawson, 1986, s. 157). Flere av lærerne uttrykte at de var bekymret for at skolens administrasjon ikke ville ha kjennskap til hva som skjer i deres klasserom, og tro at de gjør en dårlig jobb hvis elevene ikke presterte godt nok på skriftlige prøver (Costenson og Lawson 1986, s. 155).

## **2.4 Hvordan drive utforskende arbeid?**

Jeg vil nå gå over til å se på hva litteraturen kan fortelle oss om hvordan utforskende undervisning burde gjennomføres. Som vi har sett kan ulike måter å forstå utforskning på, ha påvirkning på læringsutbytte. Jeg vil først ta for meg Utforskaren for å se hvilke føringer den legger, før jeg tar for meg andre perspektiver.

### **2.4.1 Utforskaren**

Med innføringen av Utforskaren som hovedområdet i den reviderte læreplanen i 2013, fikk samfunnsfaglige metoder en sentral plass i læreplanen. Kompetansemålene tilhørende dette hovedområdet skal jobbes med på tvers av de andre hovedområdene. Hovedområdet gir lærerne tydeligere føringer for arbeidsmetoder (Aarre, Børhaug, & Christophersen, 2014, s. 26). I sin masteroppgave undersøkte Rauboti (2014) hva lærerne tenkte om det nye hovedområdet. Hun fant både at det ikke ble prioritert fordi faget allerede var for stort, og at noen ikke syntes det var noe nytt, men heller en formalisering av arbeidsmetoder de allerede benyttet seg av (Rauboti, 2014). K06 har blitt kritisert for å konsentrere seg om hvilke ferdigheter eleven skulle kunne beherske, men ikke hvilke metoder som skulle benyttes i arbeidet med disse ferdighetene (Fjeldstad 2009 s. 195). Utforskaren kan sies å være et svar på dette. I Utforskaren blir utforskning for elevene blant annet beskrevet gjennom; «formulere ei aktuell samfunnsfagleg problemstilling(...)» «Utforske aktuelle (...) problem og drøfte ulike løsningsforslag» «Bruke varierte digitale søkestrategier (...) vurdere kjeldene» «bruke samanfallande og motstridande informasjon...» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Her beskrives det ulike metoder for utforskning som lærerne må benytte. Jeg vil nå gå over til å presentere ulike teoretikers løsninger på hvordan utforskende arbeid kan gjennomføres på best mulig måte.

### **2.4.2 De ulike stegene i utforskningen**

Jeg nevnte tidligere at jeg velger å ikke strengt definere utforskende arbeidsmetoder ettersom det handler mer om en fagdidaktisk tradisjon enn en spesifikk metode. Selwyn (2014, s. 268) støtter opp om dette. Han mener at det ikke er noen «riktig» måte å drive utforskning på, men at det er noen faktorer som påvirker hvor vellykket prosessen er. Han fremlegger en liste over de ulike stegene. Disse vil bli presentert punktlig for oversiktens skyld.

-Eleven skal identifisere og definere et spørsmål han eller hun vil undersøke. Her vektlegger han at dette burde være et spørsmål som er bredt nok til å legge til rette for dybdelæring, men smalt nok til å være håndterlig og meningsfullt for eleven. Han legger vekt på at spørsmålet skal være av interesse for eleven samtidig som det burde være relatert til kompetansemålene.

-Både elevene og læreren må være bevisst begrunnelsen for hvorfor et spørsmål blir stilt.

-Eleven må være bevisst hvilke oppfatninger han eller hun har om det som skal undersøkes da dette kan påvirke utforskningsprosessen.

-Eleven må være bevisst det faktum at vi ser på verden gjennom ulike linser og filtre som for eksempel er basert på ulik erfaring, kunnskap, og bakgrunn.

-Elven må samle inn informasjon og tenke igjennom hvor og hvordan denne skal samles inn.

- Eleven må evaluere informasjonen for å kunne stadfeste om den er pålitelig eller ikke. I denne sammenhengen blir kritisk tenkning og evaluering viktig. Samtidig er det viktig med bakgrunnsinformasjon for at eleven skal være i stand til å bedømme kildens riktighet.

-Elven må så ha muligheten til å dele det hun eller han har funnet ut med andre. Dette kan gjøres til lærer eller medelever. Hensikten er å få tilbakemeldinger som kan danne grunnlag for eventuelle revideringer.

-I siste steg må det ferdige produktet presenteres enten muntlig eller skriftlig. Også her er det viktig at eleven får tilbakemeldinger som kan bidra til mer kunnskap eller flere spørsmål (Selwyn 2014, s. 264-271).

### **2.4.3 Å knytte utforsking til begreper**

Mange læreplaner i USA og England på 1960-tallet kan samles under betegnelsen oppdagende læring. Det ble antatt at elever kunne lære seg naturfaglig begrepskunnskap gjennom induksjon, altså at de startet kunnskapsutviklingen med verdifrie, objektive og teorinøytrale observasjoner som så skulle lede til generaliseringer i form av fakta, lover og teorier. Det viste seg imidlertid at elevene ikke fant lovmessighetene og at det var behov for ulike støttestrukturer som kunne guide elevene. (Knain & Kolstø, 2011, s. 31).

*Du kan ikke oppdage noe du er konseptuelt uforberedt på. Du vet ikke hvor du skal se, hvordan du skal se eller hvordan du kan gjenkjenne det når du har funnet det (Hodson 1996, s. 118) (min oversettelse).*

I Elevforsk prosjektet gjennomført av Knain og Kolstø ble det tatt høyde for disse erfaringene. De har utarbeidet en modell for ulike faser av prosessen hvor både praktisk arbeid og grunnleggende ferdigheter virker sammen. Stegene innebærer følgende:



- *Introduksjonstid om hvordan forskere arbeider, med klassesamtale der elevene brukte egne hverdagsbegreper*
- *Lærerstyrt introduksjon og diskusjon av nye begreper med eksemplifisering i elevenes arbeid*
- *Diskusjoner med elever mens de arbeidet praktisk, og der hverdagsforestillinger og vitenskapelige begreper møttes*
- *Siste prosjekttime hvor elevene øvde seg på å formulere og samtale med de nye begrepene* (Knain & Kolstø, 2011, ps. 32-33).

Alle disse stegene kan også være anvendbare for samfunnsfaget og bidra til en mer lærerik prosess. Knain og Kolstø (2011, s. 280) sine erfaringer med Elevforsk påpeker viktigheten av at både autoritative prosesser (hvor læreren styrer) og dialogiske prosesser (hvor det er rom for elevenes språk og interesser), blir brukt vekslende. Lærerens undervisning må også kunne være såpass fleksibel at den kan gi rom for å gjennomføres spontant og når elevene har behov for det (Saye & Associates., 2015, s. 66).

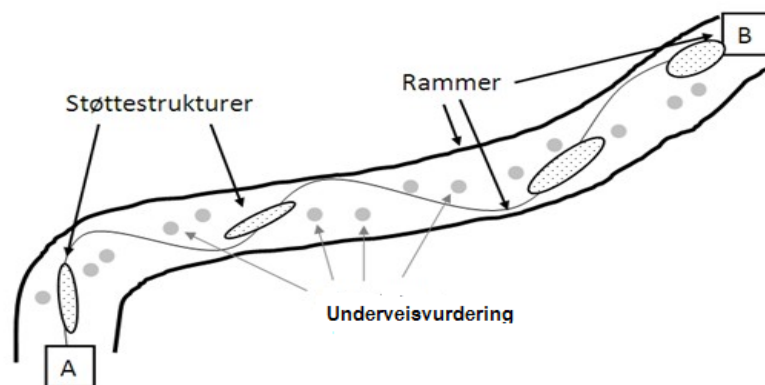
#### **2.4.4 Vurdering og veiledning under et utforskende arbeid**

Et sentralt element i læringsprosessen er vurdering og oppfølging av elevenes arbeid (Bransford, Brown, & Cocking, 1999; Blikstad-Balas, 2015; Engh, 2011). Jeg påpekte tidligere hvordan Sjøberg (2014) mener at tester som PISA fører til en økt vektlegging av operasjonaliserbar basiskompetanse da den er lett å måle og gir et grunnlag for å kunne måle hvor effektiv skolen er. Bransford, Brown, and Cocking (1999, s. 130) mener det nettopp er et slikt bilde av effektiv læring dette står i veien for en god vurderingspraksis ettersom forståelse må vike for hukommelse og gjengivelse.

Denne vurderingsformen, som kan fortelle samfunnet, eleven eller foresatte om hvilken kompetanse eleven har etter en prøve, eksamen eller endt utdanning, blir av flere definert som summativ vurdering. Eleven blir testet og blir vurdert etter hvor godt han eller hun har nådd læringsmålet for arbeidet. (Bransford et al., 1999; Hopfenbeck, 2014). I formativ vurdering er formålet derimot at vurderingen skal bidra til økt læring. Vurderingen og lærerens tilbakemeldinger skal støtte og veilede elevene i læringsprosessen. Vurderingen må skje kontinuerlig, «in time», derav navnet underveisvurdering (Bransford et al., 1999; Hopfenbeck, 2014).

*Feedback is most valuable when students have the opportunity to use it to revise their thinking as they are working on a unit or project. The addition of opportunities for formative assessment increases students' learning and transfer, and they learn to value opportunities to revise (Bransford et al., 1999, s. 129).*

Under et utforskende arbeid er lærerens bruk av formativ vurdering av avgjørende betydning for arbeidets kvalitet (se f. eks: Selwyn, 2014; Knain og Kolstø, 2011). Men, da arbeidet er mindre detaljstyrt enn for eksempel ved tradisjonell undervisning, er også rammer for arbeidet og støttestrukturer essensielt. Knain og Kolstø (2011, s. 87) presenterer en modell (se figur 2.1) hvor både rammer, støttestrukturer og undervisvurdering blir satt i system for å fremme elevenes faglige forståelse og fremdrift i læringsarbeidet. Rammene leder elevene fra oppstart til slutt og utgjør for eksempel tema, metoder, tidsplan, produktbeskrivelse, vurderingsformer og vurderingskriterier. Støttestrukturene er redskaper elevene får for å kunne ta seg frem gjennom rammen slik at arbeidet blir tilfredsstillende innenfor vurderingskriteriene som er satt. Dette kan være maler for skriving av oppgave eller drøfting og verktøy for å støtte mulig utfordrende faser i rammen, for eksempel formulering av problemstilling, planlegging, datainnsamling, refleksjon. Gjennom lærerens undervisvurdering eller formative vurdering, knyttes elevens arbeid i støttestrukturene til målet for prosjektet og sluttproduktet.



Figur 2.1 Illustrasjon av rammestyring med støttestrukturer som metode for å fremme elevens faglige forståelse og fremdrift i læringsarbeid. Hentet fra (Knain & Kolstø, 2011, s. 87).

#### **2.4.5 Tilpasset opplæring og differensiering under et utforskende arbeid**

Retten til tilpasset opplæring er nedfelt i Opplæringsloven (§ 1-3) og er noe alle lærere er pliktig til å oppfylle. Roar Engh (2011) fastslår at det eksisterer en sammenheng mellom vurdering og tilpasset opplæring, da formålet med de begge blant annet er økt læringsutbytte. Han påpeker videre at konkretiseringen av hvordan man skal tilpasse undervisningen til

elevenes forutsetninger rommer mange ulike aspekter, for eksempel tilpasning til elevenes kunnskap, ferdigheter, interesser, arbeidskapasitet og personlighet, at kravene som stilles til den som skal innfri alt dette i sin undervisning, er nesten umulig å innfri (Roar Engh 2011, s.161). Mens tilpasset opplæring er målet for undervisningen er differensiering ulike måter å nå dette målet på (Fosse, 2014, s. 423).

Carol Ann Tomlinson (2014, s.20) har utarbeidet en omfattende teori og konseptualisering av hvordan et differensiert klasserom kan se ut. Hun beskriver et differensiert klasserom som støtter opp om elevers ulike læringsmåter og læringstempo og er tilpasset hvilke talenter og egenskaper elevene tar med til skolen. Hun mener at en slik tilnærming passer bedre for flere elever, og er å foretrekke over en «one-size fits all» modell (Tomlinson, 2014, s. 13). Skolen har en tendens til å fastslå hvilke elever som er sterke og svake og intelligens blir ofte ansett som statisk heller enn flytende. I følge Tomlinson er alle elever kapable til å lære det som undervises i skolen hvis dette blir gjort på mest hensiktsfull måte (Tomlinson, 2014, s.43).

Hun beskriver hvordan det er mulig å differensiere innhold, prosess, produkt og læringsmiljø for den enkelte elev innad i et klasserom. Dette kan differensieres etter den enkelte elevs modenhet (readiness), interesser og/eller læreprofil (Tomlinson, 2014, s. 20). Modenhet forstås ikke som synonymt med evne. Det blir heller beskrevet som “entry point relative to particular knowledge, understanding or skills” og refererer til den utviklede tilnærmingen til et spesifikt læringsmål (Tomlinson, 2014, s. 18). Elevens interesse forstås som elevenes nysgjerrighet eller begeistring for et tema. Elevens lærings profil handler om hvordan eleven lærer best og som kan være formet gjennom elevens intellektuelle preferanser, kjønn, kultur eller læringsstil (Tomlinson, 2014, s. 19). Case (2007, s.81) støtter opp om dette og skriver hvordan man kan tilpasse vanskelighetsgrad slik at alle elever kan involveres i det han kaller «høyere ordens tenkning». Forutsetningene for en slik undervisning er at undervisningsvurderinger og støttestrukturer som beskrevet i delkapittelet ovenfor blir aktivt brukt (Tomlinson, 2014).

#### **2.4.6 Kritisk tenkning**

Kritisk tenkning er som tidligere beskrevet en viktig ferdighet i dagens samfunn og mye av begrunnelsen for at elevene må få muligheten til å jobbe utforskende. Følger man Dewey (1916/2000b) bør skolen bidra til å utvikle elevers kritiske, men konstruktive forhold til samfunnet. Dewey (1916/2000b) påpeker at skolen må stille seg kritisk til skolens

tradisjonelle kunnskap, doktriner og metoder. Han begrunner dette med at frigjøring av tenkning i utdanning skal lede til samfunnsmessig fornyelse. Overført til samfunnsfaget vil dette innebære at det gis rom for en kritisk og konstruktiv debatt, også av skolen som institusjon (Dewey, 1916/2000b).

Kritisk tenkning kan forstås som å « søke etter sannheten eller trenge dypere inn i sannheten, å spekulere, å vurdere og å tenke konstruktivt» (Tønnessen & Tønnessen, 2007, s. 235). Det handler om å ikke ta utsagn og argumenter for gitt, men heller tenke selvstendig og gjøre sine egne refleksjoner. Mange læreplaner nevner kritisk tenkning og det er en universell enighet om viktigheten av å kunne gjøre gjennomtenkte vurderinger (judgements) i alle aspekter av våre liv. På tross av dette mener Roland Case (2007, s. 45) at gjennomføringen og tilstrekkeligheten av undervisningen i kritisk tenkning i skolen er det han karakteriserer som hjerteskjærende. Han mener det er særlig tre grunner til dette. Den ene handler om spredningen av ideen om såkalte «tenke-ferdigheter», hvor kritisk tenkning bare blir en av mange tenkemåter elevene skal øve på. Videre mener han at kategoriseringen av kritisk tenkning som en såkalt «høyere ordens tenkning» gjør at det ikke blir forventet at elevene skal mestre kritisk tenkning før de har mestret «lavere ordens tenkning». Det blir ofte forventet av at svake elever bare skal beskrive, gjengi og kanskje forklare. Kritisk tenkning blir da ofte kun begrenset til, og forventet av de sterke elevene (Case, 2007, s.45).

Bloom`s målstaksonomi (Bloom, 1956) er et velkjent fenomen i skoleverden (Case, 2015, s. 73). Bloom`s opprinnelige intensjon var å lage et rammeverk for å klassifisere og vurdere læringsutbytte (Bloom, 1956). Bloom stadfester at det er unødvendig å vurdere ferdigheter på de lavere nivåene, hvis ferdigheter på de høyere nivåene blir vurdert. I følge Case (2015, s. 73) har modellen imidlertid blitt misforstått. I dag er ofte modellen et utgangspunkt for undervisning og det blir antatt at man må mestre ferdighetene nederst i hierarkiet for å kunne mestre de mer komplekse ferdighetene (Case, 2015, s. 73). Anvendt på utforskende arbeidsmetoder vil en slik forståelse implisere at det å jobbe utforskende vil være forbeholdt de sterkeste elevene. Mange av ferdighetene som benyttes under et utforskende arbeid vil med et slikt utgangspunkt befinne seg på toppen av hierarkiet. Case (2015, s. 76) mener at mange lærere bruker taksonomien til å rettferdiggjøre de lavere forventningene de har til svakere elever. Throndsen, Hopfenbeck, Lie & Dale 2009) påpeker at man ikke må se isolert på verbene som beskriver målene, men heller relatere de ulike til den aktuelle situasjonen. Drøfting blir for eksempel da noe alle elever kan mestre, men på ulike nivåer. Videre skriver

de hvordan det nødvendigvis ikke er slik at for å mestre de høyeste målene må man først mestre alle de forutgående trinnene (Thronsen et al., 2009, s. 38.)

Den siste årsaken Case (2007) mener er grunnen til at gjennomføringen av undervisningen av kritisk tenkning i skolen er utilstrekkelig dreier seg om at undervisning om kritisk tenkning ofte blir undervist løsrevet fra pensum. I mange klasserommet er det fagpensumet som er hovedprioritet og kritisk tenkning blir så undervist etter at man har vært gjennom dette. Etersom læreren som regel har veldig mye stoff elevene skal gjennom, blir det lite tid igjen til at elevene kan drive kritisk tenkning. Og når kritisk tenkning blir undervist, er dette ofte ikke i forbindelse med fagstoffet, men heller formidlet som en ferdighet elevene på egenhånd er forventet å ta i bruk både på skolen og i hverdagen (Case, 2007, ps. 45-46).

Case (2007) forslår en annen tilnærming til utviklingen av elevenes kritiske kompetanse. Etter gjennomføringen av et prosjekt med flere tusen canadiske lærere gjennom *The Critical Thinking Consortium*<sup>5</sup> ble det konkludert med at kritisk tenkning kan innta en sentral plass i klasserommet. Premisset for dette er at kritisk tenkning blir en måte å undervise alle deler av faget på, både innhold og ferdigheter. Ved at elevene får muligheten til å tenke kritisk om fagstoffet vil de både oppnå forståelse og mestring av ferdigheter (Case, 2007, s. 46). Elever som passivt mottar informasjon er i mye mindre grad i stand til å forstå hva de har lært, hørt eller lest, i motsetning til elever som har kritisk evaluert, tolket, gransket og brukt informasjonen. Det blir derfor anbefalt at i stedet for at kritisk tenkning skal konkurrere med undervisningen av annet fagstoff, skal det foregå samtidig og støtte oppunder elevens tilegnelse av fagstoffet (Case, 2007, s. 46).

Læreren kan gi eleven oppgaver som ikke bare forventer at eleven finner informasjon, men hvor eleven faktisk må forstå informasjonen for å løse den foreliggende oppgaven. Dette kan gjøres ved at det gjeldende tema problematiseres. Et av eksemplene Case (2007) kommer med handler om at læreren i stedet for å be elevene skrive en artikkel om en kjent vitenskapsmann, kan be elevene vurdere om da Vinci, Newton eller Einstein hadde den mest vitenskapelige hjernen (Case, s. 47). Relatert til samfunnsfaget kunne en oppgave være å sammenligne to konflikter for å kunne si noe om hvorfor konsekvensene av de er ulike, fremfor å bare presentere en konflikt. Mange av kompetansemålene i læreplanen for samfunnsfag bruker verb som «diskutere» «vurdere» og «drøfte», noe som legger til rette for slike oppgaver.

## 3 Metode

Den opprinnelige betydningen av ordet *metode* er «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). I dette kapittelet vil forskningsprosessen bli dokumentert på en mest mulig systematisk, grundig og åpen måte slik at leseren selv kan tolke resultatene på bakgrunn av dette.

Tjora (2013, s. 14) beskriver forskning som systematisk nysgjerrighet. Studiens mål er å få innsikt i samfunnsfaglærerens meninger og erfaringer om og med utforskende arbeidsmetoder, og er derfor bygget på min nysgjerrighet knyttet til disse temaene. Innen all type samfunnsforskning vil forskeren ha et eller annet engasjement i temaet det forskes på, dette engasjementet kan i verste fall bli en støy i prosjektet ved at det kan påvirke resultatene. Da fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere blir er en grundig redegjørelse av det metodiske arbeidet nødvendig for at studien ikke bare skal tilfredsstillende min nysgjerrighet, men også være av verdi for forskningsfeltet (Tjora, 2013, s. 203).

Kapittelet vil starte med en redegjørelse og begrunnelse for valg av forskningsdesign. Deretter vil den metodiske prosessen med hensyn til datainnsamling bli lagt frem og argumentert for før det vil bli reflektert rundt studiens reliabilitet, validitet og forskningsetiske betraktninger. Kapittelet vil avsluttes med en gjennomgang av hvilke analysestrategier som er benyttet.

### 3.1 Forskningsdesign

Kvale and Brinkmann (2015, s. 140) skriver at man må vurdere om metoden man velger å benytte harmonerer med det aktuelle forskningstemaet. Man må som forsker spørre seg *hva* og *hvorfor* man ønsker å undersøke noe, før man kan stille seg spørsmålet om *hvordan* man skal gjøre det. Da undersøkelsens formål er å innhente mest mulig utdypende og nyansert informasjon om samfunnsfaglærernes meninger og erfaringer om og med utforskende undervisning, vil en kvalitativ tilnærming være hensiktsmessig. Satt opp mot kvantitative undersøkelser som undersøker verden gjennom variabler, og ser på forklaringer som en demonstrasjon av at det er en statistisk sammenheng mellom disse, så er forklaringer i kvalitative undersøkelser knyttet til individer, situasjoner og prosesser samt hvordan disse påvirker hverandre (Maxwell, 2013, s. 29).

Caseundersøkelser er godt egnet når man ønsker å gå i dybden på et tema og studere det inngående (Yin, 2009, s. 4). Schramm referert til i Yin (2009) definerer casestudier på følgende måte:

The essence of a case study, the central tendency among all types of case study, is that it tries to illuminate a decision or a set of decisions: why they were taken, how they were implemented, and with what result (Yins uthevelse. s.17).

Selv om Yin (2009, s. 17) kritiserer denne definisjonen for å være for snever ved å kun fokusere på beslutninger som tema for casestudier, da det som utgjør en case kan være så mangt, passer definisjonen imidlertid godt i denne konteksten. Yin (2009, s. 2) skriver at case studier er en foretrukket metode når;

- a. «hvordan» og «hvorfor» spørsmål blir stilt. b.
- b. Når forskeren har liten kontroll over hendelsesforløpet c.
- c. Når fokuset er på et pågående fenomen innenfor en virkelig kontekst.

Alle disse forutsetningene er tilstede i dette forskningsprosjektet og det å benytte seg av elementer fra et slikt forskningsdesign vil derfor være hensiktsmessig.

Yin (2009, s. 46) opererer med ulike typer design av casestudier. Det er særlig to dimensjoner det må tas hensyn til. Den første omhandler hvorvidt man ønsker å forske på en eller flere caser. I denne studien vil det bli forsket på én case, nemlig samfunnsfaglærernes meninger og erfaringer knyttet til utforskende arbeid i samfunnsfaget. Å konsentrere seg om én case vil være fordelaktig når det fenomenet som studeres ikke har blitt forsket på tidligere da *“the case study is therefore worth conducting because the descriptive information alone will be revelatory”* (Yin 2009, s. 49). Som tidligere påpekt har jeg funnet lite om utforskende arbeidsmetoder i samfunnsfag i en norsk kontekst, og det jeg har funnet har helt andre utgangspunkt. Selve lærerperspektivet har tidligere ikke blitt problematisert. Den andre dimensjonen handler om hvor mange analyseenheter man velger å anvende (Yin 2009, s. 46). En analyseenhet kan være et individ, en gruppe eller en sosial setting (Yin 2009, s. 50). I denne studien vil lærerne bli betraktet som en analyseenhet da de representerer en svært homogen gruppe hvor alle er samfunnsfaglærere i videregående skole på østlandsområdet.

En viktig del av en casestudie er å sette seg inn i den eksisterende teorien. Dette er viktig for at en som forsker skal kunne legge noen antagelser til grunn, som kan rettlede når hen skal avgjøre hva slags stoff som skal samles inn og hvordan det skal analyseres (Yin 2009, s. 36).

Yin (2009, s. 35-36) viser til at det er en utbredt misforståelse blant studenter som anvender case studier at man starter innsamlingen av data uten å først oppsøke eksisterende teori og litteratur. Jeg startet research på fagfeltet ett år før skrivingen startet, og hadde en god oversikt over relevant teori og eksisterende forskning tidlig i forskningsprosessen. Dette var blant annet viktig med tanke på utforming av forskning- og intervju spørsmål i forkant av intervjuene. Teorigrunnlaget ble videreutviklet underveis da det var viktig informasjon som kom frem i studiet som ikke kunne forutses på forhånd. Maxwell (2013, s. 30) skriver at en av kvalitative studiers store styrker er nettopp den åpenheten og fleksibiliteten den tilbyr som gjør det mulig å modifisere forskningsdesignet i løpet av prosessen som følge av nye perspektiver og ny innsikt. Denne innsikten kan komme fra økt kunnskap om temaet etter mer inngående litteraturgjennomgang, men også fra selve intervjuene. En kvantitativ tilnærming består ofte av statistisk hypotesetesting som innebærer at metoder i liten grad kan bli endret i ettertid (Maxwell, 2013, s. 30). Da forskningen rundt lærerperspektiver på utforskende arbeidsmetoder i samfunnsfag er begrenset finner jeg denne datainnsamlingsmetoden i dette henseende lite hensiktsmessig. Bruken av spørreundersøkelser hadde gjort at jeg kunnet samle informasjon fra flere informanter, men jeg hadde også risikert å gå glipp av viktig informasjon og perspektiver jeg ikke hadde sett for meg på forhånd ved at spørsmålene i liten grad fanget opp spekteret av meninger, og at svaralternativene kunne være lite treffende (Maxwell 2013, s. 30). En annen årsak til at jeg ikke valgte å benytte meg av andre datainnsamlingsmetoder er oppgavens begrensede omfang knyttet til tid og ressurser. Hadde oppgaven hatt et større tidsrom hadde jeg i større grad hatt mulighet til å triangulere, samle inn informasjon fra flere personer i flere ulike settinger, og eventuelt bruke flere varierte innsamlingsmetoder (Maxwell, 2013, s. 128).

### **3.1.1 Intervju som datainnsamlingsmetode**

Ulike former for intervju er den mest utbredte datagenereringsmetoden innenfor kvalitativ forskning. Dette er kanskje ikke overaskende da denne metoden egner seg godt til å få kunnskap om menneskers oppfatning av verden, og valgene de tar på bakgrunn av denne oppfatningen (Tjora, 2013, s. 104). Det gir også et godt utgangspunkt for å forstå den spesifikke konteksten som de individer som studeres handler innenfor og den innvirkning konteksten har på disse individene (Maxwell, 2013, s. 30). Hensikten i denne studien er få innsikt i samfunnsfaglærernes meninger og erfaringer med utforskende undervisning, men det



er også et mål og forstå den konteksten de opererer innenfor som igjen påvirker deres handlinger og oppfatninger knyttet til arbeidsmetoden.

Kvale and Brinkmann (2015, s. 22) beskriver forskningsintervjuet som en profesjonell samtale hvor det konstrueres kunnskap i samspill med, eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede. Det er en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge hvor hensikten er å konstruere ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Forskningsintervjuet bærer preg av en viss struktur og beveger seg på et dypere plan enn den spontane meningsutvekslingen som foregår i dagliglivet. Intervjuet er ikke en samtale mellom likeverdige deltakere, da det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. Det er også forskeren som setter agendaen for samtalen og kritisk følger opp intervjupersonens svar på de spørsmålene som blir stilt (Kvale & Brinkmann, 2015, ps. 22-23).

Dybdeintervjuet er en av de intervjuformene som kan benyttes. Denne intervjuformen er hensiktsmessig når vi er ute etter å se verden fra informantens ståsted. Metoden er basert på et fenomenologisk perspektiv hvor forskeren er interessert i å forstå den intervjuedes opplevelser samt hvordan hen reflekterer over disse (Tjora, 2013, s. 105). Dybdeintervjuer kan være strukturerte, delvis strukturerte eller ustrukturerte (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 144). Det som skiller de tre er i hvor stor grad spørsmålene og rekkefølgen de blir stilt er bestemt og fastlagt på forhånd. Strukturerte intervjuer hvor spørsmål og rekkefølgen på disse er fastlagt, ville i denne studien forhindre meg i å tilpasse spørsmålene til hver enkelt informant. Ustrukturerte intervjuer ville gjort det vanskelig å sammenlikne og sortere materialet i ettertid i tillegg til at det kan være lett å miste fokus på studiets overordnede mål og «gå seg vill» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 144). Jeg valgte derfor å benytte semi-strukturerte intervjuer med en intervjuguide (vedlegg 2). Denne inneholdt mine forskningsspørsmål med tilhørende underspørsmål. Det var kun underspørsmålene som ble spurt, men ved at jeg hadde forskningsspørsmålene foran meg kunne jeg hele tiden sjekke at disse ble besvart og spørre oppfølgingsspørsmål der det var behov for det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 171). Dette bidro ikke bare til å gi den senere analysen et sikrere grunnlag, det tydeliggjorde ovenfor informanten at jeg aktivt lyttet til det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, ps. 165-166). Selv om spørsmålene i intervjuguiden hadde en fastlagt rekkefølge varierte det mellom hver informant hvor strengt vi fulgte denne. Noen av informantene snakket mye og svarte på spørsmål før de ble spurt, det ble derfor til at vi

beveget oss på tvers av flere temaer samtidig. Andre informanter snakket ikke like mye og svarte på spørsmålene i den rekkefølgen som var oppsatt.

### 3.1.2 Intervjuguiden

Jeg prøvde å formulere spørsmålene i intervjuguiden i et avslappet dagligspråk for å generere spontane, rikholdige beskrivelser, og unngå at informantene skulle begrense sine svar på grunnlag av sin forståelse av teoretiske begreper (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164). Et eksempel på dette er når jeg spurte lærerne om hvordan de veiledet og vurderte elevenes arbeid. Selv om jeg hadde Knain og Kolstø (2011) sin modell (se figur) i tankene brukte jeg ikke disse benevnelsene, men heller vurdering og veiledning som er kjente begreper. Det ble spurt om eksempler heller enn konkrete definisjoner. Lærerne fikk ingen definisjon på utforskende arbeidsmetode i forkant av intervjuet da deres forståelse av metoden har stor betydning for deres meninger og erfaringer.

Ved å benytte et semi-strukturert intervju fikk informantene mulighet til å snakke fritt og være med å sette agendaen for samtalen innenfor studiets tema. Informantene ble oppfordret til å gi detaljerte beskrivelser av situasjoner som for eksempel et undervisningsopplegg, samt beskrive så nøyaktig som mulig begrunnelsen for valg av disse. På den måten håpet jeg på å komme frem til betydninger på et konkret plan heller enn generelle meninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Ved å legge til rette for disse tingene fikk jeg mulighet til å samle det som Maxwell (2013, s.126) beskriver som *rich data*. Slik data er kjennetegnet ved at det gir et utfyllende og dekkende bilde av det som undersøkes (Maxwell 2013, s.126). En annen fordel med å benytte semi-strukturerte intervjuer er at man som forsker har mulighet til å tilpasse spørsmålene etter den informasjonen som fremkommer. I løpet av intervjuet vil man lære og oppdage nye forhold ettersom informantene får frem nye og uventede aspekter av det fenomenet man undersøker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 147).

## 3.2 Datainnsamlingsprosessen

Yin (2009, s. 92) påpeker at å gjennomføre en pilotstudie er så viktig at det nesten burde settes av mer ressurser til dette enn den faktiske datainnsamlingen. I forkant av mine intervjuer valgte jeg å gjennomføre to pilotintervjuer av flere grunner. Først og fremst er intervjusituasjonen en ukjent situasjon jeg har lite erfaring med. Omfattende trening er nødvendig for å bli en høyt kvalifisert intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84). Da

intervjueren er selve forskningsinstrumentet der dyktighet har stor betydning for intervjuresultatets kvalitet var det viktig for meg å øve før de faktiske intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Semi-strukturerte intervjuer stiller store krav til meg i intervjusituasjonen. For at intervjuet skal være mest mulig fruktbart må det kontinuerlig tas raske valg om hva det skal spørres om, hvilke svar som skal følges opp og ikke, og kunne klare å tolke det som blir sagt underveis for å kunne få dette bekreftet eller avkreftet av informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, ps. 195-196).

Jeg ønsket å være trygg og bekvem i situasjonen slik at jeg i intervjuene kunne opptre selvsikkert for informanten og være i stand til å fokusere full og helt på det som skulle gjøres. Tjora (2013, s. 135) skriver om hvordan intervjuerne vil «modnes» med intervjuguiden og at man etter 2-3 intervjuer vil få den såpass «under huden» at man er i stand til å frigjøre seg fra den i betydelig større grad og engasjere seg fullt og helt i samtalen. Dette vil gi større flyt og et mer fruktbart intervju. Siden min studie begrenser seg til 4 intervjuer, ga de to ekstra intervjuene meg nettopp muligheten til å modnes.

Det var også viktig for meg å teste intervjuguidens kvalitet. Da intervjuguiden i stor grad ble utarbeidet på bakgrunn av min teoretiske forståelse av temaet og min oppfatning av de potensielle spenningspunktene, var det viktig å se om dette var relevant også i praksis. Et av formålene med pilotstudier er å utvikle en forståelse av de konseptene og forståelsene som personene jeg studerer innehar (Maxwell, 2013, s. 67) Det kan bidra til å gi meg innsikt og forståelse av hvilket mening de tingene, hendelsene og handlingene jeg er interessert i faktisk har for de jeg ønsker å undersøke. Det teoretiske rammeverket og intervjuguidens spørsmål må i mange tilfeller endres for å være relevant i den gjeldende kontekst. (Maxwell, 2013, s. 67). Jeg valgte å intervju en samfunnsfaglærer fra praksisskolen min for å teste nettopp dette. Etter dette intervjuet ble noen spørsmål endret eller fjernet, og noen spørsmål ble også lagt til. Det viste seg at noen antagelser jeg hadde om forskjellige aspekter ved lærerens undervisning og klasserommets muligheter ikke var av betydning.

Å teste intervjuguiden er også viktig for å teste dens kvalitet i form av om spørsmålene som stilles er gode. Ikke bare gjelder dette selve spørsmålenes form, om informantene forstår spørsmålene, men også om spørsmålene er formulert på en slik måte som gir den informasjonen man er interessert i (Maxwell, 2013, s. 67) For å sjekke dette utførte jeg et pilotintervju med en medstudent som jobber som samfunnsfaglærer ved siden av studiet. Noen av spørsmålene måtte endres da ordlyden var uklar og lett kunne misforstås.

### 3.2.1 Utvalg og presentasjon av informanter

Rekrutteringen av informanter i kvalitative studier er ofte kjennetegnet av det som i metodelitteraturen kalles *purposeful sampling* (Maxwell, 2013, s. 97). Man velger seg ut informanter som på mest mulig hensiktsmessig måte kan bidra med informasjon og viktig innsikt i akkurat det man er interessert i. Dette står i kontrast til rekrutteringen i mange kvantitative studier hvor informantene blir rekruttert tilfeldig. Da målet i en slik studie ikke er å foreta statistiske generaliseringer, men heller få dybdeinformasjon om det temaet som skal undersøkes vil *purpose sampling* være hensiktsmessig (Maxwell, 2013, s. 97). I dette tilfellet var det samfunnsfaglærere på videregående skole som ble valgt ut. Det kunne også vært fruktbart å intervju ungdomsskolelærere, men da samfunnsfaget på ungdomskolen består av både historie, geografi og samfunnsfag, og jeg ville ha et inngående fokus på samfunnsfaget var videregående mest aktuelt. Kriteriene for utvelgelsen var at lærerne det siste halve året måtte ha undervist i samfunnsfag, dette for at jeg ikke skulle risikere at lærerne ikke husket konkrete opplegg og kompetansemål. Det ble ikke satt som kriteriet at lærerne aktivt bruke utforskende arbeidsmetoder i sin undervisning. Hvis lærerne ikke benyttet metoden regelmessig ville deres betraktninger rundt dette være av stor verdi. Siden hovedområdet «Utforskaren» ble lagt til læreplanen i 2013 gikk jeg ut fra at alle lærerne hadde et eller annet forhold til arbeidsmetoden. Da jeg lagde utarbeidet spørsmålene til intervjuguiden var jeg bekymret for at en eller flere av lærerne ikke ville vite hva utforskende arbeidsmetoder er. Dette viste seg var tilfelle med en av mine informanter, Sturla. Hans forståelse ble imidlertid utviklet i løpet av intervjuet. Han startet med en litt uklart forståelse som han utviklet på bakgrunn av sine egne beskrivelser. Gjennom selvrefleksjon gjennom hele intervjuet fikk han mulighet til å reflektere over sin egen oppfatning og på slutten hadde han en mye bredere forståelse av utforskende arbeidsmetoder. Brinkmann og Kvale (2015, s. 221) beskriver dette som en form for selvanalyse hvor informantene oppdager nye forhold i løpet av intervjuet. Sturla sa selv at spørsmålene fikk han til å reflektere over egen praksis på en måte han ikke hadde gjort før og han fikk nye ideer til samfunnsfagundervisningen. Mange av spørsmålene var også opptatt av lærernes undervisning og begrunnelsen for denne så uansett hva slags forhold læreren hadde til utforskende arbeidsmetoder, ville intervjuet på en eller annen måte gi ny innsikt. Det var

heller ikke et krav at de hadde en klar definisjon av hva utforskende arbeidsmetoder er eller at de benyttet denne arbeidsmetoden jevnlig.

Pragmatiske hensyn må tas når man bestemmer seg for hvilken metode man skal benytte og hvilke informanter som skal delta. Alle former for forskningsaktivitet preges av begrensede ressurser som hindrer en metodisk mangfoldighet (Tjora, 2013, s. 30). På grunnlag av dette ble det benyttet et såkalt *convenience sample* hvor informanter blir valgt ut på grunnlag av hvor lett tilgjengelige de er (Maxwell, 2013, s. 97). Det hadde vært fruktbart å ha et utvalg med lærere fra hele landet, men dette ville vært vanskelig å gjennomføre med tanke på begrenset tid og økonomiske ressurser. Jeg kontaktet et dusin skoler på østlandsområdet, og da interessen for å delta ikke var overveldende, ble det lærerne som meldte seg frivillig som ble tatt med. Jeg valgte bevisst skoler utenfor Oslo da mitt inntrykk er at mange masterstudenter gjør forskningen sin nettopp her.

Et argument mot kvalitative studier er ofte at utvalget er for lite til å kunne generalisere (Maxwell, 2013; Yin, 2009). 4 informanter er ikke nok til å si noe om alle samfunnsfaglæreres meninger om og erfaringer med utforskende arbeidsmetoder. Dette er heller ikke målet med å benytte kvalitative studier. Målet er heller å gi en rik kontekstualisert forståelse av et fenomen i en spesifikk setting. Ved å gjøre en kvalitativ studie kan man utvikle teorier om prosesser og fenomener som eksisterer i en situasjon og som kan være overførbare til andre lignende situasjoner. Dette kan være med på å legge grunnlag for nye studier og er særlig aktuelt i studier av fenomener som ikke er undersøkt i stor grad (Maxwell, 2013, s. 138).

I desember 2016 sendte jeg ut en e-post til en rekke skoler på Østlandet hvor jeg presenterte meg selv og prosjektet. Vedlagt lå en samtykkeerklæring med beskrivelse av hva det innebar å delta og prinsipper for anonymitet og konfidensialitet. Det var fire lærere som meldte seg villig til å bli med. Jeg har valgt å presentere lærerne i en tabell med informasjon om informantenes kjønn, alder, fiktivt navn, antall år vedkommende har jobbet som lærer og fagene vedkommende underviser i høsten 2016. Da den enkeltes erfaring kan være av betydning for den videre analysen, har jeg valgt å ta med antall år vedkommende har jobbet som lærer. De fire lærerne har blitt oppkalt etter fire av mine venner, og har ingen ting med informantene selv å gjøre.

<b>Fiktivt navn:</b>	<b>Kjønn:</b>	<b>Antall år som lærer:</b>	<b>Undervisningsfag høst 2016:</b>
Katharina	Kvinne	4 år	Samfunnsfag VG1, Studiespesialiserende.
Eirik	Mann	13 år	Samfunnsfag VG1, Studiespesialiserende. Sosiologi VG3.
Liv	Kvinne	11 år	Samfunnsfag VG1+VG2 Yrkesfag Samfunnsfag VG1, Studiesspesialiserende
Sturla	Mann	2.5 år (Bare undervist i samfunnsfag siden august 2016)	Samfunnsfag VG1, yrkesfag.

Sturla skilte seg ut ved å ha jobbet som lærer i 2.5 år og kun undervist i samfunnsfag det siste halvåret og da bare yrkesfagelever. Hans fagbakgrunn begrenset seg til markedsføring da han hadde jobbet innenfor økonomi tidligere og så tatt PPU.

### **3.2.2 Intervjusituasjonen**

Intervjuene ble gjennomført i løpet av januar og de to første ukene i februar 2016. Jeg valgte å komme til de ulike skolene hvor lærerne jobbet både for å ikke ta for mye av deres tid, men også fordi det er anbefalt å gjennomføre intervjuer på steder hvor informanten kan føle seg trygg og avslappet (Tjora, 2013, s. 120). Alle lærerne hadde reservert gruppe- eller klasserom hvor vi kunne snakke uforstyrret. De første minuttene av et intervju er avgjørende for kvaliteten på resten av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 160; 2015). Det var viktig for meg å skape en god relasjon med informanten før vi startet intervjuet og også la vedkommende få følelsen av at dette var en avslappet situasjon hvor det var greit å snakke åpent om personlige synspunkter, lov å tenke høyt og hvor digresjoner var tillatt (Tjora, 2013, s. 110). Vi småpratet om alt og ingenting og det var en god stemning i rommet da intervjuet startet. Ettersom jeg er klar over at utforskende arbeidsmetoder ikke er så utbredt, var jeg tydelig på at alle betraktninger rundt arbeidsmetoden var interessante funn. Jeg hadde presisert i informasjonsmailen de hadde mottatt i forkant av intervjuet at det ikke var noe krav om å benytte denne arbeidsmetoden jevnlig eller ha noen klar ide av hva det var. Dette

gjentok jeg i forkant av intervjuet for at ikke informanten skulle føle seg forlegen hvis vedkommende følte seg usikker på temaet. Tjora (2013, s. 118) skriver at man ikke kommer utenom problemet at informanter forsøker å svare «riktig» på spørsmålene slik at de framstår i et godt lys, men jeg håper og tror at jeg klarte å skape en avslappende atmosfære hvor informantene ikke følte de måtte «prestere» noe. Kort informasjon ble gitt og eventuelle spørsmål ble besvart. Jeg valgte og ikke utdype noe særlig om temaet eller diskutere problemstillingen min i særlig grad før intervjuet startet for å unngå at dette skulle påvirke informantenes svar.

Jeg brukte den samme intervjuguiden i alle intervjuene men noterte ikke noe underveis da alle intervjuene ble tatt opp med lydopptaker etter samtykke fra informantene. Ved å ta i bruk lydopptaker kunne jeg konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk, og ha fullt fokus på informanten. I tillegg fikk jeg da også registrert ordbruk, tonefall og pauser som er en viktig når intervjuet skal transkriberes og tolkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg opplevde ikke at informantene ble påvirket av lydopptakeren, da den ble slått av var det ikke noen endring i informantenes væremåte selv om praten ofte fortsatte om det gjeldende tema. Som tidligere nevnt ble ikke intervjuguiden fulgt slavisk da noen av informantene snakket mye og kom innpå ulike temaer underveis. Da studiens tema ikke tidligere er problematisert i stor grad var det viktig for meg å ta tak i de momentene informantene kom opp med selv. Jeg spurte derfor flere oppklaringsspørsmål for å unngå at jeg gikk glipp av viktig informasjon jeg ikke var bevisst på før intervjuet startet. Jeg prøvde gjennom hele intervjuet å tolke det informantene sa slik at jeg underveis kunne verifisere at min forståelse var i tråd med det informantene formidlet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194). Intervjuene varte i mellom 30 og 45 minutter avhengig av hvor fort informanten snakket, og hvor mye de hadde å si om hvert spørsmål. Noen av informantene formulerte seg kort og presist, mens andre var mer reflekterende.

Jeg prøvde på best mulig måte å legge til rette for en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte partnere. Likevel var jeg hele tiden bevisst det faktum at det var en profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom meg og den som ble intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Dette tror jeg kan ha blitt opplevd ulikt blant informantene. Ettersom jeg er en mastergradsstudent og de er ferdigutdannede og erfarne fagpersoner skulle det tilsi at de opplevde seg som den autoritative parten i intervjuet. Dette opplevde jeg egentlig kun blant en av informantene, nemlig Eirik som både var eldst, hadde jobbet lengst

og hadde en mastergrad. De tre andre lærerne og da særlig de med minst erfaring opplevde jeg hadde en mer nølende fremtoning enn Eirik. Dette oppfattet jeg ved at de var mindre bastante og mer tvilende over egne utsagn. En innvirkning her kan være at ingen av de hadde skrevet en masteroppgave og kanskje følte på at jeg hadde mer kompetanse på feltet, i det minste når det kom til utforskende arbeidsmetoder. Jeg var derfor ekstra påpasselig med og ikke fremtre vurderende og dømmende men heller interessert og åpen.

Hukommelsens rolle er lite diskutert i metodelitteraturen og Kvale and Brinkmann (2015, s. 66) gir konkrete anbefalinger det kan være lurt å være bevisst. Ettersom utforskende arbeid og særlig de i større skala ikke er noe som gjøres relativt jevnlig, oppdaget jeg at informantene trengte litt hjelp fra meg for å huske ulike arbeidsopplegg, vurderingsformer, kompetansemål de jobbet utforskende med osv. Jeg ga de tid til å huske og informerte om at vi ikke hadde dårlig tid. Jeg ga de konkrete ledetråder som for eksempel «hvordan jobbet du med hovedområdet internasjonale forhold?» og spurte etter aktuelle spesifikke praksiser heller enn generelle beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48).

### **3.3 Forskningsetiske betraktninger**

Det eksisterer en spenning mellom streben etter å innhente interessant kunnskap og det å opprettholde intervjupersonens integritet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). Å være bevisst det moralske og etiske ved en intervjusituasjon er av stor betydning. De moralske og etiske spørsmålene er ikke begrenset til den direkte intervjuforskningen men gjennomsyrrer hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Forskningsetikk har derfor vært et viktig anliggende gjennom hele studien. Dette gjelder hvordan data skal hentes inn, hvordan temaer skal fremstilles og hvordan man kan sørge for at studien ikke får etisk uforsvarlige konsekvenser for deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). De etiske retningslinjene for behandling av personopplysninger utarbeidet av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) har vært retningsgivende. I November 2016 brukte jeg NSD sin nettbaserte test til å sjekke om prosjektet måtte meldes inn, dette var det ikke behov for da personopplysninger ikke skulle bli lagret. Dette ble bekreftet på telefon med NSD. Ingen av informantenes navn er lagret eller skrevet ned noe sted, den informasjonen som fremkommer i tabell 1 ble notert med fiktive navn. Alle informantene underskrev på en samtykkeerklæring i forkant av intervjuet. I denne ble det presisert at studien var frivillig og at deltakerne hadde rett til å trekke seg når som helst, også etter at intervjuene var gjennomført. I samtykkeerklæringen



ble forskningsprosjektet formål og prosedyrer beskrevet, og det ble informert om anonymisering og hvem som ville ha tilgang til materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, ps. 104-105). Gjennom hele forskningsprosessen var det kun jeg som hadde tilgang til lydopptak, transkripsjoner og personopplysningene med fiktive navn og alt har blitt behandlet konfidensielt. Lydopptakene ble slettet da materialet var transkribert og de transkriberte dokumentene vil bli slettet da oppgaven blir levert.

### **3.3.1 Konsekvenser**

Jeg har hele tiden prøvd å ha i bakhodet hvilke konsekvenser studien kan ha for mine informanter. Dette gjelder både den mulige skaden den kan påføre deltakerne men også de fordeler de kan forventes å få ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Jeg har vært opptatt av at lærerne hvis de skulle lese min masteroppgave ikke skulle behøve å føle seg forlegne over egne utsagn og ytringer. Da det er stor forskjell mellom talespråk og skriftspråk har jeg valgt å endre litt på sitatene jeg bruker uten at sitatets hovedpoeng forsvinner, for å ikke krenke mine informanters verdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Jeg har i tillegg vært opptatt av at transkripsjonen har behandlet dataen på en redelig måte og fremstilt informantenes meninger og forståelse uten redigeringer eller vurderinger fra min side.

Jeg har også vært opptatt av hvordan studien kan ha fordelaktige konsekvenser for informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 103) Jeg har gitt informantene mulighet og rom for å reflektere over egen praksis i intervjuet, og har også tatt meg tid til å diskutere temaet mer inngående etter at intervjuet var ferdig. Flere av informantene kommenterte etter intervjuet at spørsmålene hadde fått de til å reflektere over egen praksis, og jeg fikk inntrykk av at det var en lærerik situasjon også for de.

## **3.4 Reliabilitet og validitet**

Reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet) benyttes gjerne som indikatorer på kvalitet i kvalitativ forskning (Tjora, 2013, s. 202). Begrepene reiser viktige epistemologiske spørsmål om kunnskapens objektivitet og intervjuforskningens karakter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Mens reliabiliteten handler om en intern logikk gjennom hele forskningsprosessen, handler validitet om en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming, funn og de spørsmålene man ønsker svar på (Tjora, 2013, s. 202)

### **3.4.1 Reliabilitet**

Reliabilitet omhandler forskningsresultatenes konsistens og troverdighet og måten data samles inn og håndteres på. Sagt på en annen måte handler reliabilitet om spørsmålet om de samme funnene ville bli funnet av andre forskere på andre tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Da kvalitative forskere ikke benytter strukturerte innsamlingsteknikker som anvendes i kvantitative forskningsprosjekt, er ikke kravene til reliabilitet i kvalitative forskning av samme art som i kvantitativ forskning. I kvalitativ forskning kommer man ikke utenom at man som forsker vil ha en innvirkning på studiens gjennomførelse og resultat. Selv om idealet er nøytrale og objektive forskere er dette ikke mulig i et kvalitativt forskningsprosjekt (Tjora, 2013, s. 203). Intervjueren sitt utgangspunkt kan påvirke selve intervjusituasjonen, for eksempel kan ledende spørsmål påvirke hvilke svar informanten gir. Transkriberingen og analysen vil bli farget av hvem som arbeider med den ettersom vi som mennesker innehar ulike erfaringer, interesser og kunnskap som vil bidra til å filtrere informasjonen som samles inn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Selv om fullstendig reliabilitet er urealistisk i en slik studie, er det grep man kan ta for å styrke studiens pålitelighet. Jeg har gjennom hele denne oppgaven hatt som mål å beskrive interne forhold innad i undersøkelsen som for eksempel kontekstuelle forhold og begrunnelser for valg som er tatt, og tilstrebet en gjennomsiktighet hvor leseren selv kan bedømme resultatene på bakgrunn av denne informasjonen (Tjora, 2013, s. 205).

### **3.4.2 Validitet**

Validitet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, og i hvilken grad de observasjonene man gjør faktisk reflekterer det fenomenet man ønsker å si noe om. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validering gjennomsyrrer hele forskningsprosessen og er noe man som forsker kontinuerlig må ta stilling til. Maxwell (2013, s.124) diskuterer særlig to forhold som det må tas hensyn til i en kvalitativ studie, forskerens bias og reaktivitet. Forskerens bias handler om hvordan forskerens forutinntatthet, teorier og mål vil påvirke hvilke data som velges ut, og hvilke data som for forskeren skiller seg ut. Dette omhandler spørsmålet om subjektivitet og er umulig å unngå. I stedet for å prøve å eliminere forskerens forutinntatthet og forforståelse kan man heller være åpen om det, og kommunisere hvordan det muligens kan ha innvirkning på studiens gjennomførelse og konklusjon (Maxwell, 2013, s. 124). Ved å tydeliggjøre for leseren min forskerrolle og min forståelse av det som studeres, har jeg forsøkt å gi andre forskere og lesere sjansen til å selv

vurdere hvordan jeg kan ha påvirket utførelsen og tolkningen av datamaterialet. Reaktivitet er et annet problem som reises i gjennomføringen av kvalitative studier. Det viser til den innflytelsen en som forsker har på den settingen eller de individene hen studerer (Maxwell, 2013, s. 124). På samme måte som at forskerens bias er umulig å unngå, er det å eliminere sin faktiske innflytelse som forsker vanskelig. Isteden må man prøve å forstå den innflytelsen man har og prøve å bruke den produktivt (Maxwell, 2013, s. 125). Jeg har i dette kapittelet prøvd å reflektere over min rolle som forsker og hvordan dette kan ha hatt innvirkning på mine informanter og deres utsagn. Under selve intervjuet prøvde jeg å unngå ledende spørsmål og heller legge opp til spørsmål hvor informanten kunne si akkurat hva de tenkte uten påvirkning fra meg. Jeg prøvde også under intervjuet å kontinuerlig spørre oppklarende spørsmål for å være sikker på at jeg forsto meningen i det som ble sagt og drive det Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) kaller «på stedet»-kontroll» og Maxwell (2013, s. 125) «member checks».

Validitetsaspektet er også viktig under rapporteringen av funnene og dreier seg om hvorvidt en rapport gir en gyldig beskrivelse av funnene, og gir leseren mulighet til å selv bedømme disse (Kvale og Brinkmann 2015, s. 278). Jeg har valgt å presentere mine funn og analyse under ett og prøver å gi en korrekt og tydelig deskriptiv fremstilling av funnene før jeg analyserer de. Da det nødvendigvis er slik at jeg må velge meg ut noen funn jeg analyserer grundigere, prøver jeg å så godt det lar seg gjøre beskrive også andre funn for å eliminere mitt bias og la leseren få det fulle og hele bildet.

## **3.5 Analyse**

### **3.5.1 Transkribering av datamaterialet**

Som tidligere nevnt ble intervjuene tatt opp med lydopptaker slik at jeg senere kunne transkribere materialet. Transkripsjon blir av Kvale and Brinkmann (2009, s. 187) forklart som “oversettelser fra talespråk til skriftspråk», der konstruksjonene underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger. Det er ulike svar på spørsmålet om hva som er en gyldig transkripsjon. Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) eksemplifiserer to ulike transkripsjoner hvor den ene er en ordrett gjengivelse av historiens muntlige form, men den andre er en idealisert realisering av den samme sekvensen. Under transkripsjonen av materialet valgte jeg den første tilnærmingen og inkluderte eventuell dialekt, latter, pauser, nølinger og

ufullstendige ord som «ehh» og «øhh». Pauser, nølinger, tonefall ble markert der jeg mente det var av betydning for setningens innhold. Dette ble gjort ettersom intervjuene ble gjort med så kort mellomrom at jeg ikke rakk å transkribere ett intervju før jeg startet med det neste. Da jeg ikke noterte i særlig stor grad under intervjuet hadde jeg ingen forutsetning for å kunne huske disse tingene, og en slik transkripsjon var derfor meget nyttig. I de sitatene jeg har gjengitt har jeg derimot unngått de overnevnte tingene. Jeg har også valgt å omformulere muntlig språk til skriftlig som for eksempel endret «asså» til «altså» og «vikke» til «vil ikke». Kvale og Brinkmann (2015, s.213) skriver at det er viktig å bruke ordrett transkribert materiale varsomt, da et muntlig språk kan virke usammenhengende og utydelig og man kan risikere at den intervjuede blir fornærmet hvis slike transkripsjoner blir publisert. De sitatene jeg har valgt ut er i noen tilfeller redigert for å fremstå mer sammenhengende og presise, uten at meningsinnholdet er utelatt. At sluttproduktet skal være holdbar og lojal med tanke på den intervjuedes tanker, synspunkter og ideer er et viktig etisk moment (Kvale og Brinkmann 2009, s. 213-214).

### **3.5.2 Intervjue- og meningsanalyse**

Den kvalitative analysen har som sitt formål å la leseren få økt kunnskap om det temaet det forskes på, uten at hen selv må gjennomgå all dataen som er generert i løpet av prosjektet (Tjora, 2013, s. 174). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i to analysestrategier som Yin (2009, ps. 130-131) opererer med. Den ene baserer seg på teoretiske antakelser som ligger til grunn for de forskningsspørsmålene som er formulert, forskningsteorien som er valgt og mine hypoteser. Den andre tilnærmingen er utviklingen av case beskrivelser som er godt egnet i studier som denne hvor man undersøker et fenomen som i liten grad er undersøkt tidligere (Yin, 2009, ps. 130-131). Å gjøre en litteratur gjennomgang i forkant av datainnsamlingen vil gi et godt utgangspunkt for å utlede testbare hypoteser fra generelle teorier, men dette må kombineres med såkalt «analytisk induksjon». Analyse som «analytisk induksjon» betegner «den systematiske undersøkelsen av likheter innen og mellom tilfeller for å utvikle begreper, ideer eller teorier». Dette gjorde jeg for å unngå at jeg kun fant det jeg så etter og gå glipp av viktig informasjon som ikke fanges opp av forhåndsdefinerte kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224).

Å kategorisere og sortere dataene handler om «marking what is of interest in the text» (Maxwell, 2013, s. 105). Jeg gjennomførte først en begrepsstyrt koding hvor jeg brukte

allerede utviklede koder i form av forskningsspørsmålene mine (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). Hvert forskningsspørsmål fikk sin egen farge og teksten ble fargelagt. Da noen setninger ga svar på flere enn ett spørsmål fikk disse flere farger, de setningene som ikke passet inn under en farge ble stående til neste runde. Da materialet er for stort og komplekst til at det er tilstrekkelig å kun benytte forskningsspørsmålene som hovedkategorier ble det i neste steg nødvendig å foreta en ny koding. Her nærmet jeg meg materialet induktivt og lot dataen snakke for seg selv. Kvale og Brinkmann (2015, s.227) skriver om hvordan man ved å sette for stor lit til utarbeidede koder kan risikere å «... redusere polyfon mening til det som bare kan fanges av en enkelt kategori». På denne måten fikk jeg muligheten til å kunne oppdage nye ting som jeg ikke hadde sett etter da jeg brukte mine egne koder og åpnet tekstene for flere innfallsvinkler. Ved å finne momenter som skilte seg ut og gjentok seg fikk jeg mulighet til å se mønstre og spenninger som ble viktig for formidlingen av resultatene. Mange av disse var svar på de ulike intervju spørsmålene, men det dukket også opp nye momenter som jeg ikke på forhånd hadde sett for meg og som vil bli presentert i egne avsnitt i analysen. I analysen vil dataene først bli presentert under det tilhørende forskningsspørsmålet og deretter under det relevante tema. Maxwell (2013, s.112) påpeker at koding og kategorisering som analytisk strategi kan være begrensende da det erstatter de originale kontekstuelle sammenhengene med en unaturlig kategorisk struktur. Dette er en av grunnene til at det anbefales og også analysere materialet induktivt. For å unngå den unaturlige fremstillingen valgte jeg også å presentere dataene på den måten som best mulig presenterer dataen i deres opprinnelige kontekst. For eksempel omhandler et av mine forskningsspørsmål erfaringer. I stedet for å ha en egen del med dette har jeg valgt og la lærernes erfaringer bli presentert under de temaene hvor erfaringene ble uttrykt.

## 4 Presentasjon av funn og analyse

I dette kapittelet vil sentrale funn fra det innsamlede datamaterialet bli presentert, diskutert og tolket med utgangspunkt i den formulerte problemstillingen. Den deskriptive fremstillingen er basert på de kvalitative intervjuene, og alle sitater er hentet fra disse. Tolkningen vil skje i lys av det teoretiske rammeverket og annen relevant teori. Det første delkapittelet vil presentere og diskutere hvordan samfunnsfaglærerne forstår utforskende arbeidsmetoder. Lærernes forståelse vil danne grunnlag for de neste kapitlene. Det andre delkapittelet vil være en forlengelse av det første, da *hvordan* lærerne jobber med utforskende arbeid i samfunnsfaget kan gi en nærmere beskrivelse av hvordan de forstår utforskende arbeid. Det tredje og det fjerde delkapittelet vil forsøke å besvare *Hvorfor* spørsmålet. Da dette spørsmålet er representert gjennom to ulike forskningsspørsmål vil det bli presentert, diskutert og tolket i to separate kapitler. Det første kapitlet vil forsøke å besvare spørsmålet ved å presentere, diskutere og tolke hvordan lærerne begrunner bruken, eventuelt fraværet av utforskende arbeidsmetoder i sin samfunnsfagundervisning. Det andre vil forsøke å besvare *hvorfor* spørsmålet gjennom å presentere og diskutere hvordan lærerne, sett i lys av et samfunnsperspektiv, ser nytteverdi i å benytte utforskende arbeidsmetoder. Mitt siste forskningsspørsmål omhandler lærernes praksisrelaterte *erfaringer* med utforskende arbeidsmetoder. Dette vil ikke utgjøre et eget kapittel, men heller bli presentert i sin naturlige og opprinnelige kontekst.

### 4.1 Hvordan forstår samfunnsfaglærerne utforskende arbeid?

En bred og inkluderende forståelse av utforskende arbeid definerer utforskende arbeid som en elevstyrt aktivitet hvor eleven undersøker noe, og kunnskapsinnhenting i større grad er lagt i hendene på eleven. Det blir gjerne satt opp mot såkalt tradisjonell undervisning ettersom læreren fungerer mer som en veileder heller enn en foreleser (Hmelo-Silver, Duncan, & Chinn, 2007; Knain & Kolstø, 2011; Selwyn, 2014). Katharina, Eirik og Livs forståelse av utforskende arbeid kan bli oppsummert med følgende sitat fra Eirik:

*«Sånn jeg forstår utforskende arbeid, så er det liksom en egenaktivitet for å finne ut av noe. Ikke bli forelest, fortalt eller formidlet til».*

Videre lister lærerne opp ulike kjennetegn ved metoden, slik som kritisk tenkning og velbegrunnede forklaringer. Det var også noe variasjon blant de fire lærerne. For eksempel var Eirik i likhet med Selwyn (2014) opptatt av at elevene skulle lage problemstilling selv. Liv og Katharina var ikke opptatt av dette, selv om de anerkjente at det gikk under utforskende arbeid. Katharina og Liv viste til Utforskaren når de skulle beskrive metoden nærmere. De mener at hensikten med Utforskaren og dermed utforskende arbeidsmetoder handler om å utvikle ferdigheter. Eksempler som ble gitt var formulering av problemstilling, innhenting av informasjon, kildekritikk, analysering og sammenligning. Resultatet kunne presenteres muntlig eller skriftlig.

Da lærerne skulle beskrive ulike utforskende opplegg de hadde benyttet kom det også frem kjennetegn ved metoden, for eksempel at arbeidet på en eller annen måte skal være autentisk. Dette ble ikke uttrykt eksplisitt av noen av lærerne, men flere av de utforskende arbeidene som ble nevnt, for eksempel debatter og fengselsbesøk kan ses på som autentiske. Innen en bred forståelse av utforskende arbeidsmetode var de godt kjent med metoden. At lærerne avvek noe i sine beskrivelser av utforskende arbeid, burde ikke være problematisk da blant annet Knain and Kolstø (2011); Selwyn (2014) og Hmelo-Silver, Duncan, and Chinn (2007) også vektlegger ulike aspekter.

Sturla var mer usikker på hva utforskende arbeid er og hadde ingen klar definisjon av metoden. Som beskrevet i metodedelen skilte dette intervjuet seg ut av den grunn at han startet med en uklar forståelse av utforskende arbeidsmetode. Han beskrev at elevene skulle finne nyhetssaker som skulle presenteres til resten av klassen, eller at de skulle finne en nyhetssak knyttet til ett eller flere begreper de jobbet med. Han mener dette blir oppfattet som utforskende fra elevens side ettersom de selv må finne en sak og sette seg inn i en sammenheng heller enn at han skal «fore» de med stoff. Selv om hans definisjon er noe snever, er det tydelig at han i likhet med de andre lærerne setter dette i kontrast til tradisjonell undervisning.

Denne forståelsen utviklet seg imidlertid i løpet av intervjuet. På bakgrunn av sine egne beskrivelser og refleksjoner hadde han på slutten av intervjuet utviklet en klarere forståelse av hva utforskende arbeidsmetoder innebar. I sine konkluderende betraktninger spør han om arbeidsmetoden kan sammenlignes med problembasert læring, en arbeidsmetode han har benyttet mye i sin markedsføringsundervisning. Da jeg bekrefter dette forteller han at dette er en arbeidsmetode han er veldig positiv til. Dette kan kanskje forklare hvorfor han begrunner

viktigheten av metoden på samme måte som de andre lærerne. Som det vil bli beskrevet grundigere er han opptatt av at den såkalte tradisjonelle undervisningsformen står i stor kontrast til arbeidslivets forventninger. Han påpeker viktigheten av at elevene er aktive. Hvis man i likhet med Knain and Kolstø (2011) tenker seg at den utforskende arbeidsmetoden handler mer om en fagdidaktisk tradisjon heller enn en spesifikk metode, er Sturla sin forståelse innenfor eller i det minste veldig tett opp til denne tradisjonen.

## **4.2 Hvordan jobber samfunnsfaglærerne med utforskende arbeid i samfunnsfag?**

Samfunnsfaglærerne ble spurt om eksempler på utforskende arbeid i samfunnsfag, hvordan de vurderer det og hvordan veiledning de gir. Med dette håpet jeg på å få innsikt i hvordan samfunnsfaglærerne jobber med utforskende arbeid i samfunnsfag, samt en dypere innsikt i hvordan de forstår utforskende arbeidsmetoder.

### **4.2.1 Eksempel på undervisningsopplegg knyttet til utforskende arbeidsmetoder**

Katharina, Liv og Eirik kom med flere eksempler på undervisningsopplegg de knyttet til utforskende arbeid. Liv beskrev et opplegg det ble jobbet med tverrfaglig i samfunnsfag og geografi. Tema var bærekraftig utvikling og utvinning av olje og elevene skulle forberede seg til et folkemøte i Lofoten. Elevene fikk utdelt ulike rollekort, for eksempel lokalbeboer, politiker og oljearbeider. Arbeidet munnet ut i en debatt. Elevene måtte på forhånd gjøre research på nettet, bruke læreboken og samle aktuell informasjon som skulle brukes i debatten. På den måten fikk elevene belyst saken fra ulike sider og vurderingen ble basert på den muntlige fremføringen og deltakelsen.

Katharina fortalte om et større prosjekt de hadde drevet med i flere år i samarbeid med kommunens bibliotek. Her måtte elevene sette seg inn i en sak, finne informasjon selv, være kildekritiske overfor informasjonen de fant og så presentere dette i en debatt. Det ble hentet inn en forsker som var ekspert på temaet som skulle debatteres. Forskeren holdt foredrag både i forkant og underveis i arbeidet og bisto når de trengte hjels.

Eirik viste til *Holbergs-prisen i skolen* som skolen har deltatt i. Holberg-prisen er en forskningskonkurranse hvor videregående skoler over hele landet inviteres til å delta i et



forskningsarbeid med hjelp fra etablerte forskere. Elevene skal forske på en reell problemstilling, og får gjennom prosjektet kjennskap til bruken av historiske kilder og fagbegres. De lærer å skrive en drøftende og argumenterende tekst og blir gjort kjent med forskning og vitenskapelige metoder (Holbergprisen.no, 2017).

Eirik viser også til et arbeid han har drevet med knyttet til temaet «kriminalitet». Elevene har formulert egne problemstillinger, og forsket på denne utenfor skolen. Han forteller for eksempel om hvordan noen flere elever oppsøkte et fengsel i nærområdet.

Alle disse oppleggene krever en aktiv innsats fra eleven. De er også knyttet til en autentisk situasjon og kan kun besvares ved å oppsøke «ekte» kilder. Elevene ble vurdert etter i hvilken grad de har mestret å drøfte det de har funnet ut og på hvilket grunnlag de har valgt ut kilder. Alle disse eksemplene kan derfor sies å gå under det både Selwyn (2014), Knain og Kolstø (2011) og Hmelo-Silver et.al definerer som utforskende arbeid.

Både Katharina og Liv har latt elevene jobbe utforskende under temaet «internasjonale forhold». Her skal elevene sette seg inn i en konflikt, diskutere årsaker til konflikten, måter å løse den på, og presentere det ferdige produktet muntlig og eller skriftlig. Det blir stilt krav til at elevene må innhente informasjon på egenhånd, bruke flere kilder og være kritisk til de kildene de velger å bruke. Katharina nevner at hun velger å kombinere flere kompetansemål under et slikt arbeid, disse kompetansemålene kan også komme fra andre fag. Konflikten kan for eksempel knyttes til fattigdom, terrorisme eller klima. Koritzinsky (2014, s. 173) definerer dette som fagintegrering og anbefaler dette da det er praktisk og tidsmessig i tillegg til at det er flere gode argumenter for dette (Koritzinsky 2014, s. 173). Katharina omtaler senere samfunnsfaget som et lite og sårbart fag med et begrenset tidsaspekt, og fagintegreringen kan sies å være en mulig strategi å løse dette på.

Katharina har dårlige erfaringer med at elevene får velge konflikt eller tema selv. Hun har ved flere anledninger opplevd at noen elever velger ting som ikke er helt relevant. Liv ser at elevene ofte syntes det er vanskelig å formulere problemstilling og at mye tid går bort til dette. Dette gjelder særlig de elevene hun definerer som svake. Hun forteller at hun ofte må gjøre dette for de, mens de sterkeste elevene klarer dette fint. Hvor mye tid hun har til rådighet er ofte styrende for om elevene får formulere problemstilling.

Som tidligere nevnt anser Eirik formulering av problemstilling som en vesentlig del av utforskende arbeid. Derfor lar han elevene ofte få velge både problemstilling og tema. Som

illustrert med Knain og Kolstø sin modell (se figur 2.1) er støttestrukturer under et utforskende arbeid av stor verdi for kvaliteten på arbeidet. Jeg spurte Liv og Katharina om de gjorde noen grep i forkant eller underveis for å møte utfordringen med formulering av problemstilling. Elevene som hadde behov for det fikk hjelp i form av råd eller helt konkrete forslag, i tillegg ble vist til vurderingskriteriene. Vurderingskriteriene kan sies å fungere som en støttestruktur. Rådene og hjelpen elevene fikk kan bli definert som en form for underveisvurdering i form av veiledning.

Katharina, Liv og Eirik pekte alle på at utforskende arbeid ikke nødvendigvis måtte foregå i en lengre periode. Liv eksemplifiserer og forklarer at man for eksempel kan bruke en del av en dobbelttime på at elevene må diskutere eller undersøke et spørsmål eller en hypotese. Dette gir hun en pekepinn på hva elevene kan om temaet, samtidig som det er en mer elevaktiv arbeidsmetode. Hun nevner i midletidig at disse korte sekvensene ikke har like mye for seg som de større prosjektene.

*«...men for at det skal ha noe nytte så tenker jeg at det må være et litt større perspektiv, et litt større prosjekt man kanskje gjennomfører, og ikke bare disse veldig korte sekvensene, sånne miniatyr-opplegg».*

Som tidligere nevnt identifiserer Sturla utforskende arbeidsmetoder noe annerledes enn de tre andre lærerne. Han viser til hvordan elevene parvis eller i gruppe får et begrep som er sentralt for tema. Han eksemplifiserer og viser til da de hadde om velferdsstaten og behovsprøving av en velferdsordning. Elevene skulle lete opp nyhetssaker som omhandlet temaet, for eksempel om barnetrygden og hvorvidt denne burde være behovsprøvd og finne ulike synspunkter på dette. Dette munnet så ut i en plenumsdiskusjon. Sturla håpet at denne læringsmåten vil være mer motiverende for elevene, bidra til en dypere forståelse og gjøre at de lettere husket stoffet. Dette går innenfor Eisners (1994) betraktninger om kognitiv bearbeiding og affektiv aktivitet. Han er uenig i det kunstige skillet som skisseres mellom disse, og mener at kognitiv aktivitet er avhengig av en følelsesmessig komponent. Når elevene får mulighet til å diskutere, vurdere og reflektere over et begrep, oppstår det ulike følelser hos eleven som vil kunne bidra til en bearbeiding av begrepet og kognitiv aktivitet (Eisner, 1994).

Han har også et ukentlig opplegg hvor elevene må lage en PowerPoint og presenterer en nyhetssak for resten av klassen. Elevene får velge nyhetssak selv, og må bruke internett for å innhente informasjon. Når jeg nevner kildekritikk er dette noe han mener han burde gjøre mer

av. Det han har gjort er å presentere en nyhetssak sett fra to ulike perspektiver. Dette for å vise elevene hvordan samme sak kan sees på ulikt. For Sturla blir utforskning begrenset til det å lete frem informasjon, typisk en nyhetssak.

#### **4.2.2 Veiledning ved et utforskende arbeid**

Selv om vurdering og veiledning ikke er gjensidig utelukkende praksiser, blir de her diskutert separat. I de tilfellene lærerne trekker paralleller mellom begrepene, vil dette komme frem i analysen. Samfunnsfaglærerne ble spurt om veiledning, heller enn faguttrykk som undervisvurdering eller vurdering for læring. Hensikten med dette var at lærerne ikke skulle begrense sine ytringer på bakgrunn av sin forståelse av disse, men heller snakke fritt.

Liv og Katharina nevner at det særlig er under innhenting av kilder, at elevene har behov for veiledning. Liv påpeker at ovenfor de hun definerer som svake må hun være tett på, og ofte peke på konkrete kilder de kan bruke. Dette forutsetter at hun på forhånd har gjort seg kjent med hva som er å finne av kilder og har tenkt i gjennom hvilke utfordringer hun kan møte på underveis. Hun peker også på at det under et utforskende undervisningsopplegg, er av avgjørende betydning at hun går rundt og passer på at elevene gjør det de skal. Som tidligere nevnt er det i de tilfellene hvor elevene selv skal lage problemstilling at elevene trenger ekstra mye veiledning, og at hun ofte ender opp med å gjøre dette for dem. Katharina veileder også mye med tanke på kilder. Hun ser at elevene ofte gjør et søk på Google og bruker det første og beste de finner. Selwyn (2014, s. 279) skriver om hvordan utforskning tar tid og presiserer viktigheten av at læreren får elevene til å oppsøke flere og ulike kilder.

Katharina prøver å snakke mye om på kildekritikk, og får blant annet inn bibliotekaren på skolen for å forelese om hvordan man best mulig kan bevare denne. Hun påpeker også at hun oppfordrer elevene til aktivt å ta i bruk en sjekklister som innehar spørsmål som «Er kilden troverdig?» «Er den riktig for ditt bruk?» osv. En slik sjekklister kan regnes som en støttestruktur som hjelper eleven til å orientere seg innenfor den definerte rammen (Knain og Kolstø, 2011).

Utover veiledning med hensyn til kilder er det ikke så mye veiledning, men Katharina påpeker at hun i starten av arbeidet gir elevene ganske klare rammer som de må følge. Hun kommuniserer tydelig hvilke forventninger hun har til sluttresultatet og dette karakteriserer hun som en veiledende praksis. Liv nevner at elevene får vurderingskriterier i starten av

arbeidet som i likhet med Katharina kommuniserer forventninger til sluttproduktet. Disse vurderingskriteriene blir imidlertid ikke nevnt når jeg spør om veiledning, men heller under spørsmålet om vurdering. Det synes derfor som at hun ikke anser dette som en slags veiledning, selv om jeg i likhet med Katharina vil påstå at det er det. Sett i lys av Knain og Kolstø sin modell (se figur 2.1) kan både Liv og Katharina sin sine forventninger og vurderingskriterier defineres som rammer elevene må jobbe innenfor.

Eirik har en type steg for steg liste som elevene får i starten av arbeidet. Han ser at mange av elevene, særlig de på VG1, er ukjent med å jobbe utforskende og trenger klare retningslinjer. Han påpeker imidlertid at dette er avhengig av hvilken klasse det er, om det er et ferdypningsfag som sosiologi eller yrkesfag. Han må alltid se an hvor mye de enkelte elevene vil klare på egenhånd. I tillegg benytter han loggarbeid hvor han kan følge med på elevenes fremdrift, og veilede de når han ser de strever med eventuelle ting. At Eirik benytter loggarbeid som undervisningsvurdering bidrar ikke bare til vurdering for læring, men er også en måte å følge med på om elevene holder seg innenfor de rammene som er satt. Engh (2011, s. 165) skriver om hvordan loggføring som et vurderingsverktøy er en måte læreren kan bli kjent med elevenes kompetanse og læringsbehov. På grunnlag av den informasjonen som kommer frem kan læreren legge til rette for tilpasset veiledning og opplæring. Han mener at spørsmålet ikke er om man burde benytte seg av loggarbeid, men heller hvordan, hvor ofte og i hvilke fag Engh (2011, s. 165). Under et utforskende arbeid kan loggarbeid legge til rette for tilpasset opplæring ved at læreren kontinuerlig får informasjon om hva eleven strever med, og hvilke tiltak og støttestrukturer som er nødvendige for å veilede eleven. Knain og Kolstø (2011) kaller loggene for refleksjonslogger. ElevForsk prosjektet viste at i tillegg til at disse er et nyttig verktøy for vurdering for læring, fikk elevene økt innsikt i egen læring (Knain og Kolstø, 2011, s.239).

Liv nevner i forbindelse med veiledning en metode hun har benyttet seg av ved noen få anledninger og som kan sammenlignes med loggskrivningen. Dette har gått ut på at elevene har levert et halvferdig arbeid til henne for veiledning, som hun har gitt tilbake med tilbakemeldinger som elevene kan bruke til å videre bearbeide oppgaven sin. Fordi denne praksisen er tidskrevende er dette noe hun har sluttet med. Videre kobler hun veiledning til tilpasset opplæring;

*Men jeg tenker at man kan jo alltid legge oppgavene på ulikt nivå også. Og det kan jo også tilpasses ved å veilede, hvis man er god på å være tett på elevene, men ja, det må nok*

*gjennomtenkes. Den type arbeid kan det være veldig krevende for de litt svake elevene, på den måten at de får ikke løst oppgaven like godt da, at de trenger mer veiledning underveis og at jeg må være mer tett på hele tiden. Men ja, så er det dette med tidsaspektet ikke sant, man må sette av mye tid for at det skal bli vellykket.*

Liv ser nytten av å tilpasse oppgavene til elevens nivå og er opptatt av å veilede særlig de svake elevene. Det kan tyde på at hun ønsker å differensiere undervisningen innad i klassen slik Tomlinson (2014) foreslår. Hun stadfester også sammenhengen mellom veiledning og tilpasset opplæring slik som Roar Engh (2011). Likevel antyder hun at dette er noe hun ikke gjør nok av, og at dette skyldes tidsmessige grunner. Heller ikke de andre lærerne differensierer oppgavene innad i en klasse.

Både Liv og Katharina nevner ved flere anledninger at det ovenfor de svakere elevene er viktig å være «tett på». Hopfenbeck (2014, s. 132) påpeker viktigheten av at man klarer å tilpasse undervisningen etter elevenes evne til selvregulering. Noen elever evner å holde jobbintensiteten oppe og ta ansvar for å arbeide effektivt. Andre trenger tett oppfølging fra læreren og ønsker gjerne å bli fortalt hva de skal gjøre, og på hvilken måte de skal gjøre det. Katharina og Liv legger begge til rette for elevens læringsutbytte, ved å ta hensyn til elevenes evne til selvregulering.

Sturla syntes dette med veiledning kan være utfordrende. Ettersom det først og fremst er å finne en nyhetssak som er oppgaven han gir, begrenser veiledningen seg til å be elevene google, og sette seg inn i den aktuelle saken. Han mener det er utfordrende at elevene ikke spør så mye. Han prøver å oppmuntre elevene til å spørre mer, samtidig som han prøver å formidle at også dette er læring. Han trekker parallellen fra veiledning til underveisvurdering og vurdering for læring og sier at elevenes manglende engasjement er et hinder for å få til dette.

*«... men så klart jeg bruker ikke så mye tid på etter en økt å sette meg ned med eleven og liksom; «det du sa i stad var bra, men hvis du i tillegg kan se det fra denne siden» så bare «aahh». Det er ikke realistisk med en gjeng med yrkesfagelever som bare brenner til å «get the hell out there» for å være helt ærlig, så det får jeg ikke noe særlig til egentlig».*

Den veiledningen elevene søker hvis de først spør går mer på leseforståelsen og det å forstå vanskelige ord i de ulike nyhetssakene.

Vi ser noe av det samme i evalueringsrapporten av tema- og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L97. Veilederrollen særlig knyttet til prosjektarbeid ble beskrevet av lærerne som en nokså passiv og tilbaketrukket lærerrolle. Læreren grep inn hvis elevene ba om det eller hvis hen så at elevene hadde store problemer med arbeidet. Mange av lærerne uttrykket usikkerhet i forhold til rollen (Solstad et al., 2003, s. 154).

### 4.2.3 Vurdering av elevenes utforskende arbeid

Liv, Katharina og Eirik vurderer vekselvis det utforskende arbeidet både muntlig og skriftlig. Alle tre ser på i hvor stor grad elevene har mestret drøftingen, kildebruk og formuleringen av problemstilling. Både Liv og Katharina tar utgangspunkt i kriteriene eller rammene som har blitt satt på forhånd, og vurderer etter disse. Det er først og fremst sluttproduktet som vurderes, ikke prosess. Dette skiller seg fra Eirik som er tydelig på at han både vurderer prosess og produkt. Han ser på om elevene oppfyller kriteriene han har satt på forhånd. Han er også opptatt av at elevene må vise hvordan de har kommet frem til det de har funnet ut, for eksempel hva de har gjort underveis. Elevenes loggskrivning blir brukt som grunnlag for å sette karakter og virker disiplinerende for elevene.

Sturla snakker igjen om vurdering for læring. Han forteller at han er veldig bevisst på vurdering for læring, men at det er lett å legge fokuset på den summative vurderingen.

*«... fordi det var det vi opplevde da vi gikk på skolen. Det blir jo sånn, man er veldig fokusert på det, og sånn er jo elevene skrudd sammen også. «Hva får jeg tilslutt?» Men vi som lærere er jo veldig på, særlig vi som nettopp har hatt PPU. Hva kan du gjøre ikke sant, undervisvurdering osv. «Nå har du fått tilbakemelding på dette, nå jobber du videre med det her», prøve og feile osv. ...».*

Dette stemmer overens med forskningen som finner at elever tilpasser seg vurderingssituasjoner og legger mer i arbeidet hvis det blir vurdert med en karakter. Vurderingen har betydelig innvirkning på hvordan elevene jobber, da de oppfatter det som vurderes som det eneste som teller og legger mest innsats her (Brevik & Blikstad-Balas, 2014, s. 3). Katharina og Liv kommer også inn på dette og viser til hvordan elevene er veldig opptatt av den summative vurderingen og ofte starter et arbeid med å spørre om arbeidet blir vurdert. Hvis arbeidet ikke blir vurdert med en slutt karakter er elevene ofte mindre engasjerte og jobber dårligere.

Sturla nevner igjen dette med at elevene er lite mottakelige for veiledning underveis. Jeg forstår det slik at det er mye mangelen på elevenes interesse og fokuset på slutt karakteren som gjør at det blir en overvekt av sluttvurderinger. Han merker seg at elevene har en slags «*jeg har ikke lyst til å være her*» holdning og kun er tilstede for å få fagbrevet sitt. «... *det er litt sånn krampelesning før en prøve mentalitet*». Han syntes det er utfordrende å gå inn i et klasserom og være kjempesprudlende når elevene har null motivasjon og sitter og «halvsøver». Han mener vurdering for læring er kjempeviktig, og at man aldri må gi det opp. Likevel peker han på at det er viktig å være pragmatisk og realistisk i forhold til hva som faktisk fungerer i det enkelte klasserom. Han ser for seg at dette hadde vært mer gjennomførbart i en studiespesialiseringsklasse, hvor han anser elevene for å være mer motivert. Sturla uttrykker et ønske om å drive med vurdering for læring og veiledning, men grunnet elevenes manglende motivasjon og interesse finner han at dette vanskelig å gjennomføre.

Alle lærerne problematiserer gjennom hele intervjuet på ulike måter elevenes nivå. Et gjennomgående moment er at jo mer selvgående og sterke elevene er, jo mer vellykket er arbeidet og jo bedre liker elevene å jobbe utforskende. Det blir av flere nevnt at det er lettere å gjennomføre et utforskende arbeid i en studiespesialiserende klasse. Eirik sier for eksempel; «Elevene her er jo jevnt over ansvarsfulle og flinke, jeg har vært på skoler hvor det ikke ville fungert på samme måte». Sturla snakker mye om dette og jeg forstår det slik at han syntes elevens lave nivå er utfordrende. Han ser at begreper han tar for gitt at elevene kan, ofte er ukjente og at han hele tiden må være realistisk i forhold til hva de klarer. Han prøver å unngå mest mulig drøfting og analyse og heller gi oppgaver som «hva betyr», «forklar» og «berør lett». Mer avanserte oppgaver mener han ville vært for krevende og senket den allerede lave motivasjonen til elevene. Han sammenligner ofte studiespesialiserende elever med yrkesfagelever og mener at han i en slik klasse ville hatt helt andre undervisningsopplegg. Det samme gjelder prøvene han gir og vurderingen av disse

*«...men igjen så er det sånn, man kan ikke legge lista for høyt med de heller, for da mister de all motivasjon. Så det å ha for mye sånn drøft og sammenligning, og den type spørsmål, da går det jo helt i svart da. Så derfor må jeg legge lista på et nivå som er litt sånn, vurdering litt sånn basic, har du riktig på hva betyr, hva snakker vi om her, har du forklart det greit, okay da får du en treer eller en firer. Å få en femmer eller en sekser er liksom en utopi...».*

Disse betraktningene kan tyde på at Sturla i likhet med mange andre lærere er inspirert av Bloom's måltaksonomi og setter målene elevene skal nå i et hierarki etter vanskelighetsgrad Thronsen et al. (2009, s. 37-38). Sturla gir sine elever oppgaver på det laveste nivå siden han tenker at det å gi oppgaver på et høyere nivå vil være for vanskelig og senke elevenes motivasjon. Hans implementering av nyheter i undervisningen kan derimot tyde på at han noen ganger går vekk i fra denne tenkemåten ettersom dette ofte innebærer at elevene må evaluere og sammenligne nyhetsartiklene de leser. I disse situasjonene gjør han kanskje det Thronsen et al. (2009, s. 38) påpeker man skal gjøre, nemlig gir elevene oppgaver som egentlig befinner seg på toppen av hierarkiet men tilpasser de til det nivået elevene befinner seg på.

Det eksisterer en spenning i Sturla sine utsagn. Han problematiserer både elevens nivå og motivasjon om hverandre. Ovenfor problematiserer han elevenes nivå og påpeker at for vanskelige oppgaver vil gjøre at de «...mister all motivasjon». Ergo er lav motivasjon et resultat av at elevene befinner seg på et lavt nivå. I andre utsagn, for eksempel under veiledning sier han det motsatte. Han sier for eksempel at han syntes det er utfordrende at de fleste av elevene hans er fornøyd hvis de bare «står» i fellesfagene, og setter dette opp mot elever på studiespesialiserende linje som han tenker jobber mye hardere med skolen. Han tenker at de er mye mer motivert, da de vet det er viktig å få gode karakterer for å komme inn på høyskole og universitet. Istedenfor elevenes nivå problematiserer i disse utsagnene elevenes motivasjon:

*«Jeg må prøve så godt jeg kan å finne på opplegg som kan skru på motivasjonen deres, for jeg tror det er den som det hovedsakelig er noe gærent med, for evnene ligger der, men det er vilja, det står på».*

Han tenker seg at elevene på studiespesialiserende linjer i er mer motivert, de jobber med skolen fordi det er et middel til å nå et mål mens elevene på yrkesfag ikke har den samme motivasjonen og bare vil «stå» for å kunne ta fagbrevet sitt. Her beskriver Sturla det Manger (2013, s. 147) definerer som ytre motivasjon, hvor man er motivert for skolearbeidet fordi det er et middel til å nå et mål. Det han prøver er derfor å stimulere elevenes indre motivasjon som har rot i egenskaper ved selve aktiviteten, for eksempel at oppgaven er interessant og virker meningsfull for elevene (Manger, 2013 s. 147).



Dette spenningsfeltet har vært gjenstand for debatt i det pedagogiske feltet i lang tid. Debatten handler om hvorvidt motivasjon primært er en årsak eller virkning. Det kan formuleres i en positiv retning, høy motivasjon fører til høy oppnåelse som igjen fører til høy motivasjon. Eller i en negativ retning hvor lav motivasjon fører til lav oppnåelse som igjen fører til lav motivasjon (Dörnyei & Ushioda, 2013, s. 6).

#### **4.2.4 Oppsummerende betraktninger**

Lærerne beskriver ulike utforskende arbeidsopplegg som bekrefter at lærerne innenfor en bred forståelse av utforskende arbeidsmetoder er godt kjent med metoden. Som det blir vist til i neste underkapittel er lærerne opptatt av hvordan utforskende arbeid kan gi verdifulle bidrag i utviklingen av demokratisk medborgerkompetanse. Oppleggene de beskriver i tråd med tanken om å undervise både *for* og *gjennom* demokrati. Utforskende arbeid hvor elevene skal lage en problemstilling som skal drøftes og hvor kilder må kritisk vurderes før arbeidet blir presentert enten muntlig eller skriftlig kan anses som undervisning *for* demokrati. Evnen til kritisk tenkning og selvstendig vurdering vektlegger utviklingen av demokratisk beredskap (se f. eks; Dewey, 1916/2000a; Biesta 2011/2009). Utforskende arbeid blir også gjennomført som opplæring *gjennom* demokrati med debatter eller oppsøking av lokaldemokratiet. Her kan elevene tilegne seg ferdigheter og kompetanse og få muligheten til å delta i ulike demokratiske prosesser.

#### **Elevenes motivasjon**

Det er et gjennomgående tema hos alle lærerne at elevenes nivå og motivasjon er styrende for hvor vellykket arbeidet er. Dette blir nevnt i sammenheng med vurdering og veiledning, men også under grunner til at lærerne tidvis velger å ikke benytte seg av metoden. Det virker som disse to tingene har mye å si og det er derfor viktig å stoppe opp og reflektere over dette.

Jeg tolker det slik at lærerne beskriver ulike grader av motivasjon hos elevene. At karakterer er en viktig ytre motivasjonsfaktor blir nevnt av flere. Katharina og Liv viser til hvordan betydningen av om et arbeid blir vurdert er avgjørende for hvor godt elevene jobber. Sturla snakker om også om sluttvurderingen som en slags motivasjon, men for hans elever er det å stå det viktigste og de legger ikke mer i arbeidet enn det som er nødvendig for å gjøre dette. Alt dette tyder på at elevene tilpasser seg skolen og samfunnets praksiser. Kanskje ikke så rart når karakterer har en avgjørende sorteringsfunksjon i dagens utdanningssamfunn og legger

premissene for elevenes fremtidsmuligheter (Hovdenak, 2013, s. 67). At karakterer har en så avgjørende betydning i dagens samfunn er ikke noe læreren alene kan gjøre noe med, elevene må vurderes og karakterer må settes. Det er ulike utfordringer knyttet til de ulike elevene. For de elevene som er opptatt av å få gode karakterer og kun jobber med det som skal vurderes er kanskje løsningen å vurdere mer. For eksempel prosess slik som loggskrivningen som Eirik benytter seg av. Derimot sier forskningen at den beste stimulansen for læring er interessen for det som skal læres. På tross av det er urealistisk å tenke seg at karakterpresset helt kan eller bør elimineres anbefales det at skolen legger stor vekt på å stimulere lærelysten som en selvstendig faktor (Manger, 2013, s. 146).

Dette blir spesielt viktig for de elevene som Sturla beskriver hvor den ytre motivasjonen begrenser seg til «å stå». Læreren kan så godt det lar seg gjøre prøve å stimulere den indre motivasjonen og legge til rette for aktiviteter som appellerer til kunnskap, utfordrer eller skaper glede (Manger, 2013, s. 146). Lærerne gir flere eksempler som kan sies å gjøre dette. For eksempel blir det beskrevet at de større opplegge som debatter eller deltagelse i Holbergprisen skaper engasjement blant elevene. Sturla ser at elevene blir engasjerte når det er aktuelle og relevante temaer som diskuteres. Samtidig som lærerne uttrykker at de prøver å legge opp til undervisning som stimulerer elevens indre motivasjon og beskriver ulike utforskende arbeid hvor dette er mulig, er det også et gjennomgående tema i alle intervjuene at dette begrenses av det tidspresset de opererer innenfor. Antall kompetansemål som skal gjennomgås blir for eksempel nevnt som grunn til at man ikke alltid kan jobbe utforskende eller drive undervisning som i større grad er tilpasset elevene.

Kompetansemålene er utarbeidet på grunnlag av hvilken kunnskap samfunnet mener man burde besitte. Kunnskapstradisjonen i norsk utdanningspolitikk kjennetegnes av en sterk tro på den abstrakte, kontekstfrie kunnskapen og dens overlegenhet når det kommer til praktisk problemløsning (Fosse, 2014, s. 431). Dette bidrar til at elever som kommer fra hjem med den «rikte» habitusen og den riktige sammensetningen av kapital (jmf. Bourdieu), takler skolen bedre enn for elever med annen bakgrunn, da deres kapitalsammensetning harmoniserer bedre med skolens innhold (Hovdenak, 2013, s. 62). Dette kan forklare noe av grunnen til Sturla sine yrkesfagelever manglende motivasjon, skolens innhold oppleves som lite interessant og motiverende da deres habitus og kulturelle kapital ikke passer inn i skolens dominante kapitalformer (Hovdenak, 2013, s. 62).

En av de mest demotiverende faktorene for læring er hvis det som undervises ikke synes å ha noe relevans for eleven. «Lærerne tror at elevene ikke bryr seg, mens elevene forteller at de vil lære, men lærer ikke om det de trenger å lære om» (Dörnyei & Ushioda, 2013, s.116, min oversettelse). Et av de velkjente motiveringstipsene som blir gitt til lærere er nettopp å finne ut hva elevenes mål og ønsker om å lære er, og så bygge dette inn i pensum (Dörnyei & Ushioda, 2013, s. 116). Sturla kommer med flere eksempler på hvordan prøver å gjøre undervisningen relevant for sine elever.

Som skrevet om i teoridelen har elevene i norsk skole krav på tilpasset opplæring, jeg tolker det slik at flere av lærerne ønsker å gjøre dette, men av tidsmessige grunner syntes det er vanskelig. Fosse (2014, s. 433) skriver om hvordan lærerne må gis muligheten til å utvikle en undervisning som kan imøtekomme elever med et mangfold av interesser, ulik kulturell bakgrunn, ulike evner og ulike måter å lære på. Hun foreslår å utvikle et metodeberedskap som gir variert undervisning som i større grad tar i bruk praktiske tilnærminger til læring. Utforskende arbeidsmetoder med rom for mer praktisk arbeid og tilpasset opplæring kan være en av disse metodene, og lærerne virker positive til å benytte denne metoden.

### **Elevenes nivå**

Lærerne problematiserer også elevenes nivå. Det blir i ulike sammenhenger beskrevet hvordan de elevene de beskriver som svake syntes det er utfordrende med utforskende arbeid. Dette kan til en viss grad støtte opp om forskningen til Kirschener et al. (2006) som finner at svake eller uerfarne elever som ikke har dype kunnskaper om et tema, ikke vil ha mulighet til å lære ved å drive utforskende arbeid da de må bruke all sitt arbeidsminne til å lete etter informasjon. Som beskrevet i teoridelen møter Hmelo-Silver et al. (2007) denne kritikken med at de har basert sin forskning på arbeidsmetoder uten veiledning fra læreren, noe som ikke er tilfelle med utforskende arbeidsmetoder.

Man tenker seg ofte at mindre sterke elever ofte har lavere personlig forventning om mestring. Innenfor sosialkognitiv teori er kalles dette self-efficacy og er et sentralt tema. Elever med lav forventning om å mestre en oppgave vil ofte jobbe mindre, være mindre utholdende og prestere dårligere enn elever som en høy forventning av egen mestring (Manger, 2013, s. 156). Mindre sterke elever som er ukjent med den utforskende arbeidsmetoden, og har en lav forventning av mestring vil naturligvis syntes det er vanskeligere med et arbeid hvor de selv må ta mer kontroll og jobbe selvstendig. Aktiv støtte

og veiledning fra læreren vil derfor være av stor betydning for å bygge opp elevens motivasjon. Når lærerne beskriver at de med noen elever må være «tett på» tolker jeg det slik at de nettopp prøver å støtte opp under elevens mestring ved å veilede og motivere.

Lærerne bruker ulike veiledningsstrategier når de veileder elevene, vurderingskriterier og rammer i forkant av arbeidet blir ofte supplert med veiledning til de elevene som trenger det. At lærerne bruker mer tid på å veilede de elevene de anser som svake kan derfor sies å være en måte de prøver å overholde kravet om tilpasset opplæring. Lærerne benytter flere av elementene fra Knain og Kolstø sin modell (se figur 2.1), noen ganger i varierende grad.

Selv om lærerne på ulike måter prøver å veilede elevene etter deres nivå er det ingen eksempler på at oppgavene differensieres innad i en klasse i henhold til Tomlinson (2014) sin modell. Liv nevner at de er mulig, men at tid hindrer henne i dette. Det er slående at utenom de utforskende arbeidene av større skala, er de utforskende oppleggene som blir beskrevet alltid arbeid som skal leveres inn skriftlig eller fremføres og hvor drøfting og kildebruk blir vurdert. Man kan tenke seg at praktisk arbeid kanskje er lettere i et fag som naturfag hvor eksperimenter kan gjennomføres og faktiske gjenstander eller ting kan undersøkes. Men er det ikke rom for mer praktiske tilnærminger i samfunnsfaget? Kunne de elevene som kanskje syntes det teoretiske er vanskelig og utfordrende fått mer rom for å jobbe mer praktisk eller blir vurdert på andre måter? Koritzinsky (2014, s. 215) kommer med flere eksempler på hvordan elevene kan bruke mange kilder, sanser og metoder for å oppleve, samle inn og bearbeide lærestoff. Noen eksempler er hvordan elevene kan se og observere for eksempel gjenstander, bilder og film, spørre og få svar, eksperimentere eller lage veggaviser. Koritzinsky (2014, s. 220-221) foreslår også hvordan elevene kan tegne eller mime ulike kompetansemål. Selv om kompetansemålene i K06 er svært lite praktisk orientert (Koritzinsky, 2014, 99) ser jeg muligheter for at undervisningen kan differensieres innad i en klasse ved at elever utfra sitt ståsted får jobbe på en måte som er mer tilpasset deres sterke sider.

### **4.3 Grunner til å velge eller velge bort utforskende arbeid**

I denne delen av fremstillingen av resultatene vil jeg presentere hvordan lærerne begrunner bruken, eventuelt fraværet av utforskende arbeidsmetoder med tanke på klasserommets rammer. Jeg vil starte med å skrive litt om lærernes undervisning og hyppigheten av utforskende arbeidsmetoder.

### 4.3.1 Lærernes undervisning

Alle fire lærerne prøvde å variere undervisningen så mye som mulig. De benyttet for eksempel forelesning med eller uten Powerpoint, gruppe- og individuelt arbeid, prosjekter og utforskende arbeidsmetoder. Liv og Katharina pekte på at variasjon ikke bare var en måte å holde motivasjonen hos elevene oppe på, men at ulike tilnærminger til stoffet kanskje ville kunne treffe flere og være en mulig vei til tilpasset opplæring. Eirik var opptatt av at man ikke skulle variere for variasjonens skyld, men at elevene måtte ha muligheten til å lære på ulike måter. Han har en generell tanke om at han ikke kunne gjøre det samme hele tiden. Lærernes grunnleggende tanke om variasjon av arbeidsmåter står i ledetråd med det elevaktiviserende, sosialkonstruktivistiske læringssynet som preger flere ulike deler av læreplanverket (Koritzinsky, 2014, s. 214). Alle lærerne mente de i større eller mindre grad lot elevene jobbe utforskende ukentlig.

### 4.3.2 Hvorfor lærerne benytter seg av metoden

I tillegg til at utforskende arbeid er en måte å variere undervisningen på, mente alle at metoden legger til rette for læring. Liv påpekte at de gjennom Utforskaren var pålagt å drive med det. Katharina hadde ofte benyttet seg av denne arbeidsmetoden før Utforskaren kom. Når den kom fikk hun et mye mer bevisst forhold til arbeidsmetoden. I tillegg ga det henne «lov» til å bruke en del tid på det. Dette samsvarer noe med lærerne i Rauboti (2014) sin masteroppgave som mente at Utforskaren ikke var noe nytt, men heller en formalisering av arbeidsmetoder de tidligere hadde benyttet.

Liv beskrev metoden som nyttig, lærerik og fruktbar.

*«Jeg føler at det går litt sånn hånd i hånd med oppdagende læring og induktiv undervisningsmetode, som jeg også mener har en del for seg. Å aktivisere elevene. At det kan være motiverende, for de sitter ikke bare å blir fylt på som flasker ikke sant, de må ut å finne ting. Også styrer de jo også ting litt selv, hva de velger å gå videre inn i, hva de velger å plukke ut, de har en frihet innenfor visse rammer».*

Katharina, Liv og Eirik nevner internasjonale forhold som et velegnet tema for utforskende arbeidsmetoder. Katharina lar elevene velge seg en konflikt de syntes er spennende. Dette tror hun kan øke motivasjonen ettersom elevene får gå i dybden på et tema de finner

interessant. Elevene må holde et foredrag for resten av klassen om den valgte konflikten. Slik får elevene innsikt i flere konflikter som igjen bidrar til breddekunnskap.

*«Jeg kan ikke stå og snakke om ti forskjellige konflikter, da hadde jeg måttet velge ut en, og det hadde blitt for smalt».*

Liv og Eirik påpeker at flere av kompetansemålene hvor elevene skal drøfte gir gode muligheter for å drive utforskende arbeid. Sturla bruker som beskrevet tidligere nyhetssaker. Disse knytter han til de kompetansemålene elevene jobber med. Han mener at det på den måten blir lettere for elevene å se relevansen av det de lærer.

*«De skjønner at det vi snakker om nesten daglig er i nyhetsbildet, hvis du bare åpner opp øynene og ser. Det er jo et fag som ikke er sånn isolert fra det som skjer der ute, bare det å følge med i nyhetsbildet hver eneste dag er jo kjempe viktig».*

I følge Sjøberg (2009, s.167) søker dagens elever i større grad enn tidligere umiddelbar mening i det de skal lære. Det tyder på at Sturla prøver å innfri dette kravet så godt det lar seg gjøre. King, et al. (2015 s. 53-53) sin betegnelse «Authentic intellectual work» ble i teoridelen knyttet opp mot viktigheten av at elevene lærer ting som er nyttig for fremtidig arbeidsliv. En annen og minst like viktig komponent av «Authentic intellectual work» er at det som undervises i skolen også skal kunne knyttes til elevens personlige liv, som i dette tilfellet for eksempel kan være å kunne lese en nyhetsartikkel (King, et al. 2015, s. 57).

Katharina, Liv og Eirik kunne melde om jevnt over positiv respons etter utforskende arbeidsopplegg. Dette var særlig etter større prosjekt som debatter eller deltakelse i større forskningsprosjekt. Etter Katharinas debattprosjekt var det mange som var skikkelig ivrige og etterspurte mer debatt. Eirik opplevde at elevene syntes det var veldig gøy å forske på temaer utenfor skolen. Sturla fortalte at elevene sjeldent eksplisitt uttrykker at de likte ulike arbeidsmåter. Allikevel tolket han det som en positiv indirekte respons, hvis de engasjerte seg mer. Det var ikke så ofte han fikk til dette, men når han gjorde det var det fordi de snakket om temaer som opptok elevene.

### **4.3.3 Grunner til at lærerne ikke benyttet seg av arbeidsmetoden**

Det kom også frem årsaker til at lærerne i ulike situasjoner valgte bort metoden. Det har tidligere blitt problematisert elevenes nivå og motivasjon. Som nevnt benytter Loai

utforskende arbeid som en måte å engasjere elevene. Som nevnt er deres manglende motivasjon og lave nivå noen ganger begrensede for arbeidets vellykkethet. Mangel på tid ble også problematisert. Som nevnt var dette for eksempel begrunnelsen til at Liv ikke lengre samlet inn elevens halvferdige arbeid eller tilpasset oppgavene til elevens nivå. Liv er positiv til Ludvigsen-utvalgets anbefalinger:

*«Ja jeg har lest litt om Ludvigsen-rapporten og jeg tenker at det er et klokt valg, det tror jeg absolutt, fordi å stresse gjennom mange kompetansemål hvor man virkelig bare går på overflaten, jeg tror det er veldig lite motiverende, jeg tror at elevene ikke får tak på stoffet, og da sitter det heller ikke, de blir ikke motiverte. Så jeg tenker at hvis man kan gå litt i dybden av et emne, så kanskje man heller i større grad kan tenne en ild hos eleven og motivere de til å ville lære mer. Og det tenker jeg også er litt av kjernen av dette med utforskende arbeidsmetoder, at det kan være mer motiverende, at det vekker nysgjerrighet hos elevene, for da er det ikke noe gitt svar, de får ikke fasiten men de må forske på noe, undre seg over noe, ikke sant, det skaper den undringen og nysgjerrigheten hos eleven».*

Katharina ser at mange av elevene under et utforskende arbeid har tendens til å innvilge seg litt lange pauser, og at læringstrykket ofte kan være lavere enn ved typisk tradisjonell undervisning.

*«... man kan ikke bare drive med det da, fordi jeg tror ikke de holder oppe læringstrykket like godt under et sånn type arbeid som hvis jeg for eksempel holder et foredrag på 40 min og de sitter og tar notater, ja de kan jo sveve av gårde med tanker, tenke på noe annet da også, hva vet jeg. Men det er på en måte der og da det skjer».*

Når hun problematiserer læringstrykket virker det som hun syntes det er vanskelig å få gått gjennom alle kompetansemålene på den begrensede tiden hun har til rådighet. Følgende svar etter å ha blitt spurt om den varslede læreplanen kan støtte opp om dette: «Det hadde vært fint med tanke på at samfunnsfag er et lite og sårbart fag som kunne dratt nytte av å få frigjort litt mer tid». Både Liv og Katharina påpeker at det nå kan bli litt mye overflatelæring. Katharina mener at dette til syvende og sist har med eksamen å gjøre

*«... eksamen er liksom riset bak speilet, vi må være gjennom alt for tenk hvis du kommer opp til eksamen, det hadde vært så fint hvis vi kunne stoppe opp å gjøre noe litt mer i dybden og det har jeg veldig store forhåpninger til».*

Også Costenson og Lawson (1986) finner at flere av lærerne peker på at en del av elevene er for umodne til å jobbe utforskende. Mange kaster bort tiden sin på andre ting og at utforskende arbeidsmetode blir beskrevet som «too slow» til å kunne ha tid til å gå gjennom alt pensum de er forpliktet å undervise. Selv om Sjøberg (2014) snakker om PISA når han snakker om hvordan skolene satser på de fagene, kunnskapene og ferdighetene det skal testes i, er prinsippet det samme når det kommer til hvordan lærerne hele tiden må ha eksamen i bakhodet når de skal legge opp sin undervisning.

Eirik er ikke veldig opptatt av tid i tillegg til at han eksplisitt sier at man innenfor læreplanenes rammer står såpass fritt som man kan og bør gjøre. Blant de tre lærerne praktiseres og oppfattes læreplanen ulikt. Dette støttes opp av Fjelstad (2013a, s. 258) som problematiserer at lærernes møte med læreplanen i K06 ikke har vært problemfritt da mange av målene oppfattes som for lite konkrete og at læreren må bruke sin faglige og didaktiske kompetanse til å selv tolke læreplanmålene. Imidlertid sier Eirik at det i fem-timers fagene er lettere å legge til rette for større utforskende arbeid og at det er en forutsetning at elevene under et slikt arbeid er målrettede og har fremdrift slik at arbeidet ikke tar for lang tid. Han er derfor ikke helt upåvirket av fagets begrensninger.

#### **4.3.4 Samspillet mellom utforskende arbeid og tradisjonell undervisning**

Særlig Eirik og Katharina er opptatt av viktigheten av samspillet mellom utforskende arbeid og tradisjonell undervisning. De påpeker viktigheten av at arbeidet settes inn i riktig kontekst. Eirik forklarer hvordan han pleier å starte med å innlede om temaet før han lar elevene utforske. Han sier det at hvis elevene får lov til å kaste seg over et tema uten å ha fått noen som helst slags innføring kan man risikere at elevene velger feil innfallsvinkler, eller at elevene mangler bakgrunnskunnskapen til å være kildekritisk ovenfor det de skal finne ut av.

*«Kan ikke bare gå og gjøre det tenker jeg da, det trengs også undervisning, en kontekst rundt det, en innføring på noe vis, som er faglig stødig ikke sant».*

Eirik er også opptatt av at man som fagperson skal prøve å formidle noe og at elevene ikke kan finne ut alt selv.

*«Det er samspillet, det er det som jeg mener er best da».*



Disse utsagnene samsvarer med Knain og Kolstø (2011) og Hodson (1986) sine presiseringer om viktigheten av et samspill mellom lærerstyrt introduksjon og innføring og elevens egne arbeid. For eksempel blir det vektlagt hvordan et utforskende arbeid er avhengig av en lærerstyrt introduksjon både om hvordan forskere jobber, men også om nye begreper og kunnskap (Knain & Kolstø, 2011, s. 33).

Katharina snakker gjennom hele intervjuet om viktigheten av opparbeidet kunnskap om det gjeldende tema for å kunne være i stand til å utforske det kritisk. Hun ser i høyeste grad nytten av utforskende arbeid, men påpeker ved flere anledninger at man må ha en balansegang mellom elevstyrt arbeid og kunnskapsformidling. Hun føler at det i læreplanen kan bli litt vel mye fokus på ferdigheter og at kunnskapsaspektet kan tendere til å havne i skyggen. Hun peker på at det å kunne utforske og være kildekritisk ikke er nyttig hvis man ikke har kunnskap til å avdekke det som er sant. Katharina prøver å presisere ovenfor sine elever at det er viktig å øve på ferdigheter, drøfting, diskusjon og kildekritikk, men at dette ikke hjelper hvis dette bare er noe man skal. Hun påpeker viktigheten av kunnskap for å kunne avsløre det feilaktige. Hun kommer med et illustrerende eksempel:

*«Det er en sånn skribent i Aftenposten, han pleier å ha på seg en genser, med en isbjørn på, også under står det Antarktisk og et sånt merke, det er en sånn kjempedyr genser. Og ikke sant, du tenker isfjell og isbjørn og så står det Antarktisk. Men det finnes ingen isbjørner på Antarktisk, det er på Arktisk. Ikke sant, du må ha den kunnskapen for å kunne avdekke at det var feilaktig, det hjelper ikke med kun ferdigheter. Man må hele tiden ha en balanse mellom de to. Så ja ferdigheter og utforskende undervisning er viktig, men du må også ha kunnskap».*

King et al. (2015) er som beskrevet i innledningen opptatt av hvordan mennesker ovenfor et problem må være i stand til å kunne konstruere ny kunnskap da problemer ikke alene kan løses uten å kunne organisere, tolke, evaluere tidligere ervervet kunnskap. De påpeker likevel i likhet med Katharina at det å kunne konstruere ny kunnskap heller enn å reproducere den ikke garanterer at løsningen som fremkommer er gyldig eller riktig og presenterer derfor det de kaller «disciplined inquiry» som løsningen på dette. Første steg i denne prosessen er nettopp å ta i bruk forkunnskap før man kan strebe etter dybdeforståelse.

At Katharina nevner dette ofte viser at hun også tidvis forstår kunnskap og ferdigheter uavhengig av hverandre. Selv om de utforskende arbeidsoppleggene hun beskriver er rettet mot kompetansemålene, får jeg inntrykk av at det under disse arbeidene egentlig er

ferdighetene som er i fokus. Hun er også skeptisk til det overdrevne fokuset på ferdigheter hun mener eksisterer, og mener at innføringen av Utforskaren sto i strid med den opprinnelige tanken om metodefrihet i K06.

*«Det er veldig mange kompetansemål som inneholder verb som drøft, analyser, som jeg tenker at på Vg1 kan være vanskelig, at de kanskje kan nedtone det litt, og at det i stedet var mer «gjør rede for.» Ikke bare det så klart, men det er mange som taler stygt om hvordan skolen var før, når det bare var sånn faktareprodusering, og det er klart at vi ikke skal tilbake dit, men pendelen må ikke tippe for langt over på det andre holdet heller. For sånn som jeg sa tidligere, hvis man ikke har den kunnskapen og fakta som skal til, kan man ikke ta i bruk ferdigheter når man ikke vet om kunnskapen man benytter er riktig. Så det må liksom være en balanse. Jeg tenker Vg1, de er jo gjerne ikke ferdig utviklet, det er mange som er seriøse og jobber kjempehardt, men de har bare ikke den analytiske evnen, for de er 15 og 16 år og derfor kunne man kanskje nedtone det litt da».*

Jeg tolker det også slik at hun i likhet med Sturla ser for seg at visse ferdigheter som elevene må ha under et utforskende arbeid befinner seg på toppen av et hierarki jf. med den gjengse tolkningen og praktiseringen av Blooms taksonomi (Case, 2015). Det at hun påpeker at elever på Vg1 mangler den analytiske evnen samsvarer med lærerne i Costenson og Lawson sin studie (1986) hvor lærerne ytrer at den utforskende arbeidsmetoden er ukjent for elevene.

Hun utdyper også dette med viktigheten av kunnskap. Ordene hun benytter; «gjøre rede for» og «faktareprodusering» kan minne om et syn på læring hvor det å lære forstås som tilegnelse, man tenker seg at kunnskap er noe gitt og som kan overføres på ulike måter til den eleven. Innenfor en slik forståelse blir lærerens oppgave å finne de riktige modellene som kan sikre denne overføringen mens for eleven handler det om å huske det som er overført (Ottesen, 2009, s. 108). Dette synet på læring står i kontrast til det konstruktivistiske synet på læring hvor det fremmes at vi ikke kan forstå noe vi ikke har bearbeidet eller fordøyd (Case 2015, s. 77-78).

#### **4.3.5 Oppsummerende betraktninger**

Jevnt over syntes lærerne arbeidsmetoden er god da de mener den fører til forhøyet læring og motivasjon. Utforskende arbeidsmetode blir brukt som en måte å variere undervisningen på og lærerne opplever positiv respons etter et utforskende arbeid. For Katharina og Liv er

mangel på tid et gjennomgående tema og de er begge positive til den nye læreplanen. Et interessant funn, er at Eirik ikke er opptatt av tidsaspektet og mener at den nye varslede læreplanen i liten grad er nyskapende. De tre lærerne opplever læreplanen ulikt med tanke på dens muligheter og begrensninger. Liv og Eirik er opptatt av samspillet mellom utforskende arbeid og tradisjonell undervisning. De påpeker viktigheten av at elevens utforskning settes inn i riktig kontekst. Dette støttes opp av Knain og Kolstø (2011) og Hodson (1986).

Liv er imidlertid litt skeptisk til det hun mener er et overdrevent fokus på ferdigheter. Hun skisserer et skille mellom kunnskaper og ferdigheter og hennes utsagn kan tyde på at hun underviser disse løsrevet fra hverandre. Case (2007, s.46) er som beskrevet opptatt av ferdigheter som kritisk tenkning skal være en måte å undervise alle deler av faget på, både innhold og ferdigheter. Han mener at elever som passivt mottar informasjon i liten grad er i stand til å forstå hva de har lært, hørt og lest, i motsetning til elever som har kritisk evaluert, tolket og gransket og brukt informasjonen. Selv om Liv sine utsagn kan tolkes i en retning som motstrider dette, beskriver hun også undervisningsopplegg hvor elevene må kritisk finne informasjon når de jobber med for eksempel en konflikt. Det eksisterer dermed en tvetydighet i det hun sier, som jeg lar ligge åpen for tolkning.

## **4.4 Hvordan lærerne begrunner bruken av arbeidsmetoden fra et større samfunnsperspektiv**

Som argumentert for i teoridelen er utforskende arbeidsmetoder en hensiktsmessig arbeidsmetode sett fra et større samfunnsperspektiv. Jeg ønsket å få innsikt i hva lærerne tenkte om dette. Jeg ønsket også å få innsikt i hvordan de begrunner formålet med faget da dette har innvirkning på deres tolkning og praktisering av læreplanen. Jeg vil starte med det sistnevnte før jeg går over til deres syn på hensikten og formålet med utforskende undervisning for å se om dette samsvarer med ulike teoretikers syn.

### **4.4.1 Formålet med faget**

Med utgangspunkt i Biesta (2009, 2011) sin inndeling av skolens formål og hensikt er alle fire i hovedsak opptatt av samfunnsfagets subjektifiseringsfunksjon og hvordan man kan legge til rette for at elevene blir autonome og selvstendige, både når det handler om å tenke selv og kunne evne å ta opplyste og gode valg. Eirik forklarer det som følgende:

*«Formålet med faget, ideen med faget er jo enkelt sagt å lære om samfunnet for å være i stand til å utøve sine rettigheter og plikter som samfunnsborger. Det er jo noe annet enn for eksempel naturfag, det er en vesentlig forskjell. Det handler om å kunne ta neste steg, være i stand til å ta opplyste og gode valg, enten man går og stemmer eller uansett hvor man måtte havne i utdanning eller arbeid senere».*

Liv er opptatt av at elevene skal forstå at de ikke bare skal godta de forholdene som eksisterer, men kritisk vurdere dem og prøve å forandre. Når hun underviser om kompetansemålet som dreier seg om påvirkningskanaler, prøver hun å få elevene til å forstå at det er mange veier til endring og viser til flere eksempler på dette. Det er tydelig for meg at hun i likhet med Freire (2003) er opptatt av at elevene skal forstå at samfunnsforhold ikke er gitt en gang for alle men åpne for forhandling.

Katharina er den eneste som snakker om sosialiseringssfunksjonen og uttrykker at hun er opptatt av å minne elevene på norske verdier, menneskerettigheter, likestilling og demokrati. Videre er både hun og Sturla er opptatt viktigheten av kritisk tenkning og såkalte «fake news». Sturla oppfordrer elevene sine til å oppsøke flere aviser og se hvordan de ulike beskriver de ulike situasjonene for å unngå at man helt ukritisk tar til seg alt. Dette er også Katharina opptatt av, men utdyper det litt annerledes. Som tidligere referert til mener hun at det ikke hjelper å være kildekritisk hvis man ikke har kunnskapen til å vite hva som faktisk er sant. Ingen av lærerne nevner samfunnsfagets kvalifiseringsfunksjon under dette spørsmålet, men dette er derimot noe som jeg skjønner de er opptatt av når jeg spør om hvordan utforskende arbeidsmetode kan være av verdi for fremtidig arbeidsliv.

#### **4.4.2 Utforskende arbeidsmetoder som forberedelse til videre liv og karriere**

Eirik påpeker at han ikke har reflektert så mye over hvordan utforskende arbeidsmetoder kan knyttes til målet om å forberede elevene på møte fremtidens krav. Likevel mener han det ligger litt i sakens natur. Det å kunne finne ut av noe og gjøre noe på egenhånd er et godt utgangspunkt for å orientere seg videre i livet. Han sier også at det han betegner som såkalt gammeldags undervisning hvor læreren står og foreleser og har stålkontroll på alt som blir formidlet, i mindre grad er egnet for dette. Da jeg spør hvorfor, svarer han kort og konsist:

*«Det er ikke sånn verden er eller fungerer».*

Katharina er opptatt av hvordan utforskende arbeidsmetoder er en måte å øve på muntlige ferdigheter noe hun anser som veldig viktig for fremtidig liv og utviklingen av demokratisk kompetanse. Hun snakker om hvordan elevene må lære seg å tørre, og viser til et prosjekt hun har lyst til å teste ut i år når elevene skal jobbe med politiske partier. Her tenker hun at elevene selv skal ta kontakt med lokaldemokratiet slik som for eksempel lokale partier i kommunen. Hun sier at det i et demokratisk samfunn er veldig viktig å kunne noe om valgsystemet og bruke stemmeretten sin hvert andre år, men at det viktigste er det man gjør mellom valgene. Hun påpeker at ved å la elevene få lov til å kontakte lokaldemokratiet får de mulighet til å krysse en barriere som for mange kanskje er stor, og innse at demokratiet er for alle og ikke bare noe som «andre» driver med. Jeg ber henne utdype hvorfor hun mener dette er så viktig.

*«Jo for ellers får vi et samfunn hvor bare de med høy sosioøkonomisk status er de som har makt. Ja folk går og stemmer hvert fjerde år, men så gjør de ikke noen ting ellers. Så det er veldig viktig da, å få flest mulig folk til å ta i bruk de påvirkningskanalene som er».*

Med dette utsagnet er hun rett inne på det Freire (2003) er opptatt av, viktigheten av frihet til å forandre og frihet fra eventuell undertrykking av maktthaverne. Jeg skrev tidligere om hvordan utforskende arbeidsmetoder er frigjørende i den forstand at eleven istedenfor å ukritisk ta til seg det læreren sier, læres opp til å gjøre egne vurderinger som styrker hans mulighet for forandring ved eventuell misnøye senere i livet. I dette tilfelle er det ikke bare å gjøre egne vurderinger eleven lærer, hen lærer også hvordan man helt konkret går frem hvis man vil gjøre noe med den gjeldende situasjonen. Hun skiller også mellom kunnskap om valgsystemet og den faktiske utøvelsen av demokratisk kompetanse. Dette er eksempler på det Stray og Sætra (2015) kaller opplæring *om* demokrati og opplæring *gjennom* demokrati.

Liv påpeker viktigheten av å kunne stille kritiske spørsmål, analysere og være en engasjert samfunnsborger. Hun trekker inn den generelle delen av læreplanen og påpeker viktigheten av at man som lærer ikke sitter med nesa altfor langt ned i kompetansemålene men også hele tiden har den generelle delen i bakhodet. I forbindelse med arbeidslivet sier hun at utforskende arbeidsmetoder er en måte å utvikle ferdigheter på som hun påpeker er av like stor, om ikke større, verdi som å tilegne seg kunnskaper.

*«...å utvikle ferdigheter er kanskje det viktigste av alt da, mer enn den faktakunnskapen som man sitter igjen med, for den endrer jo seg fra dag til dag. Og det tenker jeg er utrolig viktig,*

*at de får ulike verktøy som de kanskje kan bruke senere, og som har overføringsverdi til andre situasjoner eller temaer».*

Liv ser derfor på utforskende arbeid som en vei til å kvalifisere elevene for fremtidig arbeidsliv jf. Biestas (2009; 2011) kvalifiserings funksjon. Som King, Newmann, og Carmichael (2015, s. 56) er hun opptatt av at det elevene lærer skal ha verdi også utenfor skolen. Ved å påpeke viktigheten av å ikke kun konsentrere seg om kompetansemålene og formidlingen av den rent faktabaserte kunnskapen, men også utviklingen av ferdigheter som kan benyttes i andre situasjoner, har hun et syn på hva fremtidig arbeidsliv har behov for som er forenlig med Ludvigsen-utvalgets anbefalinger. Det er derfor kanskje ikke så rart at hun, som tidligere beskrevet, er positiv til forslagene.

Også Sturla er opptatt av skolens kvalifiseringsfunksjon. Han er opptatt av at man ikke skal servere elevene alt på sølvfat, men heller forberede de på det virkelige livet hvor man faktisk må finne ut av ting selv. Å jobbe utforskende ser han på som en mye mer autentisk situasjon i forhold til fremtidig arbeidsliv. Han påpeker at han syntes skolen noen ganger syr puter under armene på elevene og med det gjør dem en bjørnetjeneste ettersom de da vil få seg et sjokk når de kommer ut i jobb. Flere ganger knytter han dette opp til jobben som elektriker hvor man ofte vil komme over problemstillinger og scenarioer hvor man ikke har et svar med en gang, men hvor man må tørre å spørre og «leke litt detektiv». Det var tydelig for meg hvordan han hele tiden hadde sine elevers utgangspunkt i bakhodet når han underviste. Han eksemplifiserte og brukte eksempler elevene hans kunne relatere seg til. Han forklarte at dette var også en av strategiene han brukte for å holde elevenes motivasjon oppe. Da hans elever ikke var opptatt av karakterer virket det for meg som at han prøvde å finne andre måter å stimulere elevens ytre motivasjon på. Å gjøre en god jobb i fremtidig yrke blir da en ytre motivasjon som kanskje gjør at elevene engasjerer seg mer i skolearbeidet (Manger, s.147).

Videre er han opptatt av hvordan elevene rett og slett må lære seg å fungere i samfunnet. Han har selv jobbet innenfor økonomiverden og har med egne øyne sett hvor mange feller det er mulig å gå i. Da elevene hadde om personlig økonomi viste han en episode fra «Luksusfellen» for å bevisstgjøre elevene på hvor lett det er å faktisk havne i det han kaller «deep shit».

Det var tydelig for meg hvordan han hele tiden hadde sine elevers utgangspunkt i bakhodet når han underviste. Han snakket blant annet om problemet med at mange unge gutter tar opp forbrukslån for å kjøpe «den kuleste bilen».

*«...de skriver med så liten skrift, de mater deg ikke med hva en må være obs på. De prøver jo å tjene mest mulig penger, så hvis du ikke veit det, så er du plutselig på luksusfellen selv, de ble jo litt sånn «wow» når de så på luksusfellen...».*

Han eksemplifiserte og brukte situasjoner som elevene hans kunne relatere seg til og jeg vil påstå at hans undervisningsstil bar preg av didaktisk fantasi som blant annet handler om å finne rammende eksempler og overaskende konkretiseringer som kaster lys over faglige poenger (Fjelstad, 2013, s. 100). Som tidligere beskrevet definerte Sturla utforskende arbeidsmetoder annerledes de tre andre lærerne, men som her beskrevet er det tydelig at han støtter opp om metoden og hans begrunnelser for bruken av den samsvarer med teoretiske begrunnelser.

## 5 Konklusjon

Studiens formål har vært å sette søkelyset på utforskende arbeidsmetoder i samfunnsfag. Jeg har forsøkt å få innblikk i hva et utvalg samfunnsfaglærere mener om utforskende arbeid og deres erfaringer med praktiseringen av denne. Bakgrunn for valg av tema og problemstilling, er blant annet at utforskende arbeid i liten grad har blitt undersøkt i samfunnsfag. De fleste studiene som finnes, er relatert til naturfaget. Foruten dette forholdet, er temaet meget dagsaktuelt av særlig to grunner. Hovedområdet Utforskaren har eksistert siden revideringen av læreplanen i 2013. Det finnes imidlertid lite forskning på hvordan dette har blitt implementert i skolen. Videre er det varslet at den nye læreplanen skal legge til rette for mer dybdelæring. Utforskning som kompetanse blir fremhevet og det blir lagt større vekt på en læreplan som bedre kan forenes med skolens demokratiske samfunnsmandat.

Denne studien har vist at det ikke bare er én måte å drive utforskende arbeid på. De fire samfunnsfaglærerne beskriver flere oppgaver og opplegg, som i større eller mindre grad, benytter ulike elementer fra teoriens mangfoldige beskrivelser av arbeidsmetoden. Det beskrives arbeid hvor det autentiske er vektlagt, for eksempel debatter eller fengselsbesøk, arbeid hvor elever må jobbe med begreper utforskende, og arbeid hvor elevene må formulere en problemstilling, innhente kilder og hvor arbeidet må presenteres enten muntlig eller skriftlig. Det alle samfunnsfaglærerne enes om, er at dette er en elevaktiv arbeidsmetode som skiller seg fra det de anser som tradisjonell, lærerstyrt undervisning. Oppgaven har gjennom funn og analyse, forsøkt å besvare problemstillingen:

*Hva mener samfunnsfaglærerne om bruken av utforskende arbeidsmetoder i samfunnsfaget og hvilke erfaringer har de med praktiseringen av metoden?*

Som det fremgår av analysen enes samfunnsfaglærerne om arbeidsmetodens nytteverdi. Lærerne mener det er en måte å variere undervisningen på og at metoden legger til rette for læring. Danningsperspektivet er for lærerne et hovedanliggende. Bruken av utforskende arbeid blir gjentatte ganger begrunnet i lys av Biestas (2009, 2011) inndeling av skolens formål og hensikt, og det er særlig kvalifisering til arbeidslivet og utvikling av elevenes demokratiske beredskap og autonomi, som blir fremhevet. Da skolens tradisjonelle undervisningsformer i liten grad speiler den verden og det samfunnet elevene skal tre inn i, synes lærerne at utforskende arbeidsmetoder i større grad forbereder elevene til fremtidig liv. Det blir beskrevet at selvstendig problemløsning og evne til kritisk tenkning og vurdering er



særlig viktige egenskaper både i jobb og som deltaker i et demokratisk samfunn. Det er mange likheter mellom hvordan lærerne beskriver formålet med samfunnsfag og nytteverdien ved utforskende arbeidsmetoder. Formålet med faget blir fremhevet i et kritisk endringsperspektiv heller enn overføring av bestemte normer og verdier. I tråd med Freire (2003) blir det påpekt hvordan faget skal stimulere til engasjement og deltagelse, heller enn passiv overtagelse.

Selv om de fire lærerne finner metoden hensiktsmessig og læringsfremmende er det ulike utfordringer knyttet til gjennomføringen. Det er særlig to utfordringer som blir vektlagt. Den første handler om elevenes kompetanse. Alle lærerne påpeker at et utforskende arbeid er enklere å gjennomføre i en klasse med sterke elever. De elevene de karakteriserer som svake, har ofte store vanskeligheter med blant annet formulering av problemstilling og innhenting av kilder. Elevens motivasjon er styrende for hvor godt elevene jobber. Hvis tema eller måten det jobbes på, oppleves som interessant og relevant for elevene, er dette ofte en god forutsetning for elevenes engasjement og arbeidets vellykkethet. Dette ser lærerne særlig ved de større oppleggene, hvor elevenes indre motivasjon blir stimulert. Det ser likevel ut som det er elevens ytre motivasjon som gir mest utslag på arbeidets kvalitet. For de elevene som er opptatt av gode karakterer, blir det investert mye mer i arbeidet hvis det blir vurdert og satt karakter på. De elevene som ikke er opptatt av gode karakterer, men hvor den ytre motivasjonen begrenser seg til å bestå, er vanskeligere å aktivisere. Læreren må da i større grad legge til rette for å stimulere elevens indre motivasjon som igjen er vanskelig å forene med læreplanens mange kompetansemål.

Teori og empiri knyttet til utforskende arbeidsmetoder vektlegger viktigheten av lærerens veiledning og underveisvurdering. De veiledningsstrategiene som synes å bli mest brukt blant de fire lærerne, er vurderingskriterier og rammer formidlet i forkant av arbeidet. Den veiledningen som gis underveis, er mest rettet mot de svake elevene. Det er særlig støtte til det faglige, og støtte med hensyn til elevenes evne til selvregulering, som gis. Det er kun én av lærerne som benytter seg av underveisvurdering, dette i form av loggarbeid. Sett i lys av Knain og Kolstø sin modell (se figur 2.1) for rammestyring og støttestrukturer, er bruken av disse varierende, og noen ganger utilstrekkelige. I teorien blir det diskutert muligheten for å differensiere arbeidet innad i en klasse. Innhold, prosess, produkt og læringsmiljø kan tilpasses den enkelte elevs modenhet, interesser og læreprofil (Tomlinson, 2014, s.18). Jeg finner ikke eksempler på at dette gjøres blant lærerne. En av de nevner at muligheten er der,

men at dette er tidskrevende og noe hun ikke får gjort. Muligens kunne en slik differensiering innad i en klasse vært med på å møte utfordringen med elevenes nivå og motivasjon.

I teorien blir det flere steder pekt på at antall kompetansemål, kombinert med få fagtimer, virker begrensede for lærernes valgmuligheter i klasserommet. Blant de fire lærerne i denne studien, blir dette bekreftet i flere sammenhenger. Det blir påpekt at utforskende arbeidsmetoder tar tid, og selv om lærerne er opptatt av dybdelæring er ikke dette alltid forenlig med læreplanens mange kompetansemål. Det blir nevnt hvordan lærerne hele tiden må ha eksamen i bakhodet og sørge for at elevene er forberedt på denne. Dette bekrefter det Sjøberg (2014) skriver om at prøver og tester bidrar til at lærerne må prioritere de ferdighetene og kunnskapene det testes i. Det blir påpekt at læringstrykket under et utforskende arbeid ikke er like høyt som ved tradisjonell undervisning. Dette forstår jeg slik at det under et utforskende arbeid ikke er rom for å gå gjennom like mange kompetansemål som ved tradisjonell undervisning. Praksisvilkårene i dagens læreplan kan stå i veien for både mer underveisvurdering og differensiering innad i en klasse. Den nye læreplanen, hvor det blir varslet mer dybdelæring og færre kompetansemål kan legge til rette for disse tingene og muligens bidra til at utforskende arbeidsmetoder fungerer bedre.

Holdninger og syn på læreplanen varierer noe blant de fire lærerne. To av lærerne opplever, som vist til ovenfor, at læreplanens mange kompetansemål vanskeliggjør gjennomføringen av utforskende arbeid. De er begge positive til en ny læreplan hvor det varsles om færre kompetansemål, og mer rom for dybdelæring. Et interessant funn, er at den læreren som har undervist lengst, eksplisitt uttrykker at læreplanen ikke begrenser bruken av utforskende arbeidsmetoder. Han uttrykker ingen misnøye over antall kompetansemål og syntes at læreplanen gir tilstrekkelig gir rom for tolkning og skjønn.

## **5.1 Studiens bidrag til samfunnsfagdidaktikken**

Denne studien har gitt et lite innblikk i lærernes meninger om og erfaringer med utforskende arbeidsmetoder i samfunnsfaget. Da oppgaven er av begrenset omfang kan ikke funnene statistisk generaliseres til alle samfunnsfaglærere. Funnene kan i stedet bane vei for nye studier, og kan sies å være analytisk generaliserbare ved å uttale seg om kjennetegn og mønstre ved et sosialt fenomen i en bestemt kontekst (Yin, 2009, s. 43). Det er mange ting som er fremkommet i studien som det hadde vært interessant å studere nærmere. Dette mener jeg særlig gjelder lærernes veiledning og bruk av støttestrukturer ved et utforskende arbeid.

Ettersom forskningen påpeker viktigheten av disse (Hmelo-Silver et al., 2007; Knain & Kolstø, 2011) er det viktig å etablere ny kunnskap på dette feltet. Det kunne også vært interessant å forske på muligheten for å kunne tilpasse oppgaver og arbeidsmåter innad i en klasse for å imøtekomme utfordringen med elevens varierende motivasjon og nivå.

Det er et kjent fenomen at skolen i dag har en reproduserende funksjon, hvor sosiale forskjeller blir opprettholdt heller enn utjevnet. Elever fra oppvekstmiljøer med høyt kapitalvolum og symmetrisk kapitalsammensetning, takler skolen best (Hovdenak, 2004). En av grunnene til det, er at skolen preges av abstrakt, kontekstfri kunnskap som faller mer naturlig for elever fra hjem med den «riktige» kapitalsammensetningen (Fosse, 2014). Når noen elever finner skolen lite interessant og motiverende, kan disse omstendighetene tolkes i lys av at elevens habitus og kulturelle kapital, verken finner gjenklang eller grobunn blant skolens kapitalformer (Hovdenak, 2013, s. 62).

Mange av begrunnelsene for bruken av utforskende arbeid som har blitt nevnt både i teorien og av lærerne selv, handler om hvordan metoden kan støtte opp om samfunnets brede samfunnsmandat. Elevene skal forberedes til å være deltakere i samfunnet, og denne deltakelsen skal kunne peke utover det eksisterende samfunnssystemet (Børhaug 2005). Elevene skal læres opp i kritisk tenkning og vurdering for å kunne evne å ta selvstendige og gjennomtenkte valg. Det er viktig at denne opplæringen er tilgjengelig for alle elever. Det er mange elever som møter en skolehverdag som i liten grad er tilpasset deres egenskaper og kvaliteter. Hvis utforskende arbeid blir nok en skoleaktivitet som for noen elever vil være ekstra vanskelig, å føre til at de mister all motivasjon og i verste fall dropper ut, er mye av metodens hensikt forsvunnet. Det kan virke som det finnes et uutnyttet potensiale i utforskende arbeid hvor elevene i større grad kan få jobbe med temaer de syntes er interessante, på måter som best fungerer for den enkelte, og hvor veiledningen er tilpasset deres nivå. Kanskje er det nettopp den nye varslede læreplanen som kan legge til rette for dette?

I dagens utdanningsdiskurs hvor effektiv læring, læringstrykk og målbar kompetanse er sentrale temaer, er det som Biesta (2009) påpeker, viktig å vende tilbake til spørsmålet om hva som er utdanningens hensikt. I denne oppgaven har både lærerne og ulike teoretikere besvart dette spørsmålet. Klafki (1985/2001) oppsummerer det godt: *Selvbestemmelse, medbestemmelse, og solidaritetsevne.*

Elever fra alle samfunnslag og på alle nivåer må få muligheten til å utvikle ferdigheter som er viktige som en demokratisk medborger og få muligheten og selvtilliten til å endre eventuelle undertrykkende forhold i samfunnet. Jeg lar John Dewey (1916/2000 s. 260-261) få oppgavens siste ord;

*Vårt offentlige skolesystem ble bygd opp om det klare mål å skape like muligheter for alle, uavhengig av herkomst, økonomisk status, rase, tro eller hudfarge. Skolen kan ikke alene skape eller realisere denne ideen. Men den kan i det minste skape individer som med sitt intellekt forstår ideens konkrete betydning, som med sitt hjerte slutter varmt opp om den og som i sine handlinger er i stand til å kjempe for den*

# Litteraturliste

- Aarre, T., Børhaug, K., & Christophersen, J. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap: fagstoff og didaktikk*.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 141-153.
- Bourdieu, S. (2000/1984). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Harvard: Harvard University Press.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School*. Washington: National Academy Press.
- Brevik, L., & Blikstad-Balas, M. (2014). "Blir dette vurdert, lærer?" Vurdering for læring i klasserommet
- In E. Elstad & K. Helstad (Eds.), *Profesjonsutvikling i skolen* (ps. 1-13).
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? In K. Børhaug, A. B. Fenner, & L. Aase (Eds.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Case, R. (2007). Moving critical thinking to the main stage. *Education Canada*, 45(2), 45-49.
- Case, R. (2015). Putting Bloom's Taxonomy to Rest. In W. C. Parker (Ed.), *Social Studies Today*
- Research and Practice* (ps. 73-82). New York: Routledge.
- Costenson, K., & Lawson, A. E. (1986). Why Isn't Inquiry Used in More Classrooms? . *The American Biology Teacher*, 48(3), 150-158.
- Dewey, J. (1916/2000a). Den nye pedagogikk. In S. Vaage (Ed.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg* (ps. 177-213). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dewey, J. (1916/2000b). Utdanning i et samfunnsmessig perspektiv. In S. Vaage (Ed.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching*
- Motivation* (2 ed.). NY: Routledge.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered* New York: Teachers College Pres.
- Elstad, E. (2013). Lærerens oppgaver. In R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Eds.), *Lektor-adjunkt-lærer Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91, 404-415.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fjelstad, D. (2013). Undervisning-virksomhet med mange ansikter. In R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Eds.), *Lektor-adjunkt-lærer Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Fosse, B. O. (2014). Tilpasset opplæring som intensjon og virksomhet. In J. H. Stray & L. Wittek (Eds.), *Pedagogikk-en grunnbok* (ps. 420-436). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Freire, S. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller and Clark. *Educational Psychologist*, 42:2, 99-107.
- Hodson, D. (1996). Laboratory work as scientific method: three decades of confusion and distortion. *Journal of Curriculum Studies*, 28(2), 115-135.
- Kunnskapsdepartementet NOU 2015:8 *Fremtidens skole Fornyelse av fag og kompetanser*
- Kunnskapsdepartementet Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*
- Holbergprisen.no. (2017). Om Holbergprisen i skolen. Retrieved from <http://www.holbergprisen.no/om-holbergprisen-i-skolen>
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovdenak, S. S. (2004). Elev i ungdomskolen: om ungdom, utdanning og identitet. Retrieved from
- Hovdenak, S. S. (2013). Skole, samfunn og individ. In R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Eds.), *Lektor-adjunkt-lærer Artikler for studiet i praktisk pedagogisk utdanning* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2011). Hattie-feberen i norsk skolepolitikk. *Bedre skole*, 4.
- Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregående opplæring. Lov 1 juli 2009 Forskrift til Opplæringslova.
- Johnston, J. S. (2006). *Inquiry and education : John Dewey and the quest for democracy*. Albany: State University of New York press.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1998). Students as researchers: Critical visions, emancipatory insights. In J. L. Kincheloe & S. R. Steinberg (Eds.), *Students as researchers: Creating classrooms that matter* (ps. 2-19). Independence, KY: Taylor and Francis.
- King, M. B., Newmann, F., M., & Carmichael, D., L. (2015). Authentic intellectual work: common standards for teaching social studies. In W. C. Parker (Ed.), *Social studies today, Research and Practice* (2 ed., ps. 53-65). New York: Routledge.
- Kirschner, S. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*(41:2), 75-86.
- Klafki, W. (1985/2001). Tredje studie. En kritisk-konstruktiv didaktiks grundtræk (B. Christensen, Trans.). In B. Christensen (Ed.), *Dannelsesteori og didaktikk: nye studier* (ps. 101-160). Århus: Forlaget Klim.
- Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. In R. J. Krumsvik & R. Saljo (Eds.), *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi* (ps. 28). Oslo: Fagbokforlaget.

- Knain, E., & Kolstø, S. D. (2011). *Elever som forskere i naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap- Fagdidaktisk innføring* (4th ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Manger, T. (2013). Motivasjon for skularbeid. In R. Saljo & R. J. Krumsvik (Eds.), *Praktisk-pedagogisk utdanning* (ps. 145-169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design An Interactive Approach* (3 ed.). California: Sage Publications.
- Newmann, F., M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), 41-56.
- Nordahl, T. (2010). Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen (2 Ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU: 2015 *Fremtidens skole Fornyelse av fag og kompetanser*. Retrieved from Oslo: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Ottesen, E. (2009). Det viktigste er læring. In R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Eds.), *Lektor-adjunkt-lærer Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rauboti, T. (2014). "Det e jo ingen revolusjon det her" Ei oppgåve om Utforskaren og samfunnsfagslærarane Universitetet i Oslo, Oslo.
- Saye, J., & Associates. (2015). Achieving "Authentic" Pedagogy: Plan Units, Not Lessons. In W. C. Parker (Ed.), *Social Studies Today*
- Research and practice* (ps. 65-73). New York: Routledge.
- Selwyn, D. (2014). Why Inquiry? In W. Ross (Ed.), *The Social Studies Curriculum* (ps. 267-287). Albany: Suny Press.
- Sjøberg, S. (2013). Kapittel 9 Fag og kunnskap i dagens skole. In R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Eds.), *Lektor-Adjunkt-Lærer* (2 ed., ps. 155-173). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet; Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av oec. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 31(1), 30-43.
- Skrøvset, S. (2008). *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring* Vol. 2. *Eureka Forskningsserie* Retrieved from <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/3326/book.pdf>
- Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. In A. Turmo & E. Elstad (Eds.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. (ps. 17): Universitetsforlaget.
- Solstad, K. J., Rønning, W., & Karlsen, E. (2003). *Tema- og prosjektarbeid og bruk av lokaltlærestoff etter L97: Sluttrapport for prosjektet "Likeverdige skole i praksis"* (24/2003). Retrieved from Bodø:
- Stray, J. H. (2014). Skolens demokratimandat. In J. H. Stray & L. Wittek (Eds.), *Pedagogikk – en grunnbok* (ps. 651-664). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Stray, J. H., & Sætra, E. (2015). Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(460-471).
- Sætra, E. (2015). Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag. Lærerperspektiver på demokratiopplæring. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Tjora. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2 ed.). Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tønnessen, R. T., & Tønnessen, M. (2007). *Demokratisk dannelse*. Bergen Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i samfunnsfag. Retrieved from <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Generell del av lærerplanen. Retrieved 07.04.2017 <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (3 ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.



# Vedlegg 1 Samtykkeerklæring

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

*Samfunnsfaglærernes erfaringer og meninger om bruk av utforskende arbeidsmetoder i samfunnsfaget*

### Bakgrunn og formål

Utforskende arbeidsmetoder ser ut til å bli en sentral del av et fremtidig samfunnsfag. Det eksisterer lite forskning relatert til dette i norsk kontekst. Formålet med studien er derfor å få et detaljert inntrykk av hva samfunnsfaglærere tenker om bruken av utforskende arbeidsmetoder, hvordan de forstår det og hva deres erfaring med det er. Dataene vil bli brukt som empiri i min masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk som leveres våren 2017 ved Universitetet i Oslo. Forespørselen om deltakelse kommer som følge av at du jobber på en skole på Østlandet.

### Hva innebærer deltakelse studien?

Deltakelsen innebærer et 30-45 minutter langt intervju. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd og senere transkribert. Spørsmålene vil være relatert til din undervisning i samfunnsfag og oppgavens problemstilling. Det settes ingen krav om at må benytte denne arbeidsmetoden.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

All informasjon om deg vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til dataene. Lyddopptak og transkripsjoner vil bli lagret med fiktivt navn. Ved fullført oppgave vil lyddopptak og transkripsjoner bli slettet. Prosjektet er beregnet å bli avsluttet 01.06.2017. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne de ulike deltagerne i oppgaven da alle blir anonymisert. Det er avklart med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste at prosjektet ikke trenger å bli meldt inn til Personombudet for forskning, da det ikke hentes inn direkte personidentifiserende opplysninger.

### Frivillig deltakelse

Deltakelse i studien er frivillig og du kan når som helst trekke deg fra den, uten å oppgi noen grunn. Dersom dette skjer vil både lyddopptak og transkripsjoner bli slettet.

### Ved eventuelle spørsmål:

Oda Elisabeth Dahl e-post: [odaelisabethdahl@gmail.com](mailto:odaelisabethdahl@gmail.com) tlf: 90586088

Veileder Elin Sæther: [elin.sather@ils.uio.no](mailto:elin.sather@ils.uio.no)

### Samtykke til deltakelse i studien

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 2 Intervjuguide

## **Innledende spørsmål:**

-Hvor lenge har du jobbet som lærer?

-Hvilke fag underviser du i?

-Hvilken fagbakgrunn har du i samfunnsfag?

-Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag?

-Hvilke undervisningsmetoder/arbeidsmetoder benytter du i samfunnsfag?  
Tavlebruk/PP/Gruppearbeid

Hva er det du liker ved disse metodene?

## **Hvordan forstår samfunnsfaglærerne utforskende arbeid? (Hva)**

Kan du gi noen eksempler på utforskende arbeid i samfunnsfag? Gjerne pek på noen konkrete eksempler eller opplegg.

## **Hvordan begrunner samfunnsfaglærerne bruken eller fraværet av utforskende arbeidsmetoder i sin undervisning i samfunnsfag? (Hvorfor)**

I løpet av en måned, hvor ofte benytter du utforskende arbeidsmetoder?

Er det noen hovedområder/temaer hvor det er mer aktuelt å drive med utforskende arbeid enn andre? Eksempler og forklar hvorfor disse temaene er aktuelle

Hva syntes du elevene får ut av et slikt arbeid?

Kan du peke på noen grunner til at du benytter deg av utforskende arbeidsmetoder evt ikke gjør det?

## **Hvordan jobber samfunnsfaglærerne med utforskende arbeid i samfunnsfag?**

### **(Hvordan)**

Har du noen eksempler på undervisningsopplegg knyttet til utforskende arbeid?

Hvordan veileder du elevene ved et utforskende undervisningsopplegg? Kan du gi noen konkrete eksempler

Kan du beskrive hvordan du vurderer elevens arbeid?

## **Sett i et samfunnsperspektiv, hva slags nytteverdi finner samfunnsfaglærerne knyttet til utforskende arbeidsmetoder? (Hvorfor)**

I generell del av læreplanen blir står det skrevet følgende: *Opplæringa må både gi tilgjenge til dagens arbeids- og samfunnsliv og kompetanse til å mestre skiftande omgivnader og ei ukjend framtid. Videre står det: Utdanninga skal ikkje berre overføre lærdom - den skal også gi elevane kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskas.*

Kan du si noe om hvordan utforskende arbeidsmetoder kan bidra til dette?

Hvordan vil du selv begrunne formålet med samfunnsfag?

Kan du gi noen eksempler på hvordan utforskende arbeid kan være av verdi for elevene med tanke på fremtidig karriere og å mestre livets oppgaver og utfordringer?

## **Hvilke erfaringer har du med å bruke utforskende arbeidsmetoder?**

Kan du gi eksempler på situasjoner hvor utforskende arbeid har vært vellykket?

Er det noen faktorer som påvirker om utforskende arbeid er vellykket eller ikke?

Kan du gi eksempler på ting som har vært utfordrende ved et utforskende undervisningsopplegg?

Hva slags tilbakemeldinger/respons har du fått fra elevene etter bruken av utforskende arbeidsmetoder?

Syntes du læreplanen legger til rette for utforskende arbeid?

## **Oppsummering**

Stortingsmelding 28 varsler en endring av læreplanen hvor det i samfunnsfag varsles mer dybdelæring og fire fagovergrepene kompetanser. Den ene beskrives som kompetanse i å utforske og skape. Hvor orientert opplever du at lærerne er om dette? Hva tenker du om dette?

Er det noe du lurer på?

Er det noe du ønsker å tilføye?

Kan jeg kontakte deg ved en senere anledning om jeg har ytterligere spørsmål?

