

Sunniva Marlen Kristensen

# **Feltkurs i nærmiljøet**

- en studie av elevers oppfatning og læringseffekt

Masteroppgave i geografi

Trondheim, vår 2014



## **Abstract**

Fieldwork is an essential practice when it comes to studying Geography. Doing fieldwork concerns inspecting the location under research. It is usually a supervised activity and it also involves first hand experience of the researched. Fieldwork is also used in school as a teaching method. How it is conducted depends upon the school's framework and the learning goal. This study has focused on what pupils in secondary school think about fieldwork as a teaching method, and it also focuses on what kind of learning effect comes out of fieldwork. However, this is not about fieldwork in general, but applying fieldwork into the school's local environment. Also, this study brings the fieldwork's durability into question. There are advantages and disadvantages related to both long-lasting and shorter fieldwork. Still, there are some similarities of their learning outcomes.

This study includes a critical review of a fieldwork conducted in the local environment with pupils from secondary school. It lasted for 45 minutes and the location was within walking distance. The pupils were learning about globalization, and the urban surroundings offered many relevant elements of discussion. The very same pupils conducted a short survey about the fieldwork. Four weeks after, four pupils of the same group were interviewed about the same topic.

The results indicated that the pupils were positive about fieldwork in the local environment. Also, they implied that it was easier to understand the content of the subject when it was observed within its natural context. The results also showed that the fieldwork was not easily forgotten. Cognitive theory suggests that experiences are easier to remember rather than theoretical knowledge. This study proposes that fieldwork can help pupils recall subject content through experience. The subject content may become more concrete when pupils bring with them theoretical knowledge into the field and link it to their observations. Further, as the subject content appears more concrete, it also entrenches into the pupil's perception. Even though short-lasting fieldwork does not share the social and personal experience with long-lasting fieldwork, it does share the same learning effect. Fieldwork as an experience systemizes theoretical knowledge.



## Forord

Da var nok en milepæl nådd. Masteroppgaven er ferdig og klar for innlevering. Det betyr at den femårige lektorutdanningen snart er over. Jeg gleder meg til en ny epoke av livet, men samtidig er det trist at en spennende tid tar slutt. Arbeidet med denne oppgaven har vært en lærerik og utfordrende prosess, og jeg hadde ikke klart det uten gode støttespillere.

Tusen takk til førsteamanuensis Olav Fjær som har vært en svært tålmodig veileder! Hans engasjement og gode humør har inspirert meg siden jeg begynte på lektor i geografi. Tusen takk for dine gode råd og støtte, Olav.

En spesiell takk til Tor-Erik Nordskag som jeg hadde parpraksis med i andre praksisperiode. Han var veldig positiv til å gjennomføre feltkurset med elevene vi hadde ansvar for. Samarbeidet med han gjorde praksisperioden og feltkurset ekstra lærerikt og morro.

Jeg er veldig glad for at jeg byttet til lektor i geografi, og ble kjent med Lene, Hilde, Tor-Erik, Hans Kristian, Line og Henrik. Tiden med dere, Trondheim og studentlivet er uforglemmelig.

Takk til familie og kjæreste som hadde troen på meg når jeg ikke hadde det.

Trondheim, 11. Mai 2014.

Sunniva Marlen Kristensen.



# Innholdfortegnelse

Abstract .....	iii
Forord.....	v
Innholdfortegnelse.....	vii
Figurliste .....	ix
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Tema.....	1
1.2 Feltkurs i nærmiljøet .....	2
1.3 Begrepsavklaring .....	2
1.4 Problemstilling .....	2
1.5 Oppgavens oppbygning.....	3
<b>2 Hvorfor feltkurs i skolen?</b> .....	<b>5</b>
2.1 Geografi og feltkurstradisjonen .....	5
2.2 Skolefaget og geografididaktikk .....	5
2.2.1 Skolefaget.....	5
2.2.2 Geografididaktikk .....	7
2.3 Gamle og nye ideer rundt feltkursets praksis.....	8
2.4 For- og etterarbeid – tradisjonelle praksiser i feltkurs .....	8
2.4.1 Feltkursets varighet – jo lengre jo bedre? .....	9
2.5 Nye innspill for feltkursets praksis .....	10
2.5.1 Tydeliggjør hva elevene skal lære av data hentet fra feltarbeidet.....	10
2.5.2 Oppgaven(e) bør omhandle et realistisk dilemma og stimulere til flere svar .....	11
2.5.3 Bruk nærmiljøet .....	11
2.5.4 “Observasjons- og tolkningsverktøy” .....	12
2.5.5 Etterarbeidet bør inkludere analysefase og produksjon av sluttprodukt.....	13
2.6 Læringsteori om undervisning utenfor klasserommet. ....	13
2.6.1 “Den gamle skolen” .....	13
2.6.2 Kognitivismen – en del av reformpedagogikken .....	13
2.6.3 “Learning by doing” .....	14
2.7 Uteskole – feltkursets nære slektning .....	15
2.8 Hvorfor feltkurs?.....	16
2.8.1 Mulighetene i nærmiljøet .....	16
2.8.2 Erfaring og langtidsmindet.....	17
2.8.3 Aktivitet og endring av sosiale roller.....	18
2.8.4 Variasjon og motivasjon .....	19
<b>3 Metode</b> .....	<b>21</b>
3.1 Lærer og elev – betydningen av denne relasjonen .....	21
3.2 Metodisk tilnærming .....	22
3.2.1 Intervju .....	22

3.2.2	Spørreskjema.....	23
3.3	Utførelse.....	24
3.3.1	Det kortvarige feltkurset i nærmiljøet.....	24
3.4	Datainnsamling.....	26
3.4.1	Spørreundersøkelsen.....	26
3.4.2	Intervju.....	26
3.5	Hvordan analysere datamaterialet?.....	28
3.5.1	Åpne spørsmål.....	28
3.5.2	Intervju.....	30
3.6	Etiske betraktninger.....	31
3.7	Studiens kvalitet.....	33
<b>4</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>35</b>
4.1	Feltkurset – med gamle og nye strategier – hva fungerte?.....	35
4.2	Tradisjonelle strategier - forarbeid, feltet og etterarbeid.....	36
4.3	Remmens nye innspill.....	36
4.3.1	Læringsmål.....	36
4.3.2	Nærmiljø og åpne oppgaver.....	36
4.3.3	Observasjons- og tolkningsverktøy.....	37
4.3.4	Dypere undersøkelse i etterarbeidet?.....	38
4.3.5	Nye innspill – et rikere feltkurs?.....	38
4.3.6	Hva husker elevene fra feltkurset?.....	40
4.4	Hva syntes elevene om denne måten å lære på?.....	42
4.4.1	“Variasjon”.....	42
4.4.2	“Se med egne øyne” og “Bedre forståelse”.....	43
4.4.3	“Frisk luft”, “Fysisk”, “Konsentrert” og “Ukonsentrert”.....	45
4.4.4	“Effektivt”, “Ikke effektivt”, “Liker best å være inne”.....	46
4.4.5	“Gøy” og ”Bra”.....	47
4.5	“Jeg synes det var veldig bra laget, slik at vi skulle forstå mer”.....	47
<b>5</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>51</b>
5.1	Oppsummering.....	51
5.2	Konklusjon.....	51
5.3	Videre arbeid.....	54
5.4	Nytteverdi for lærere.....	54
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>55</b>
	<b>Vedlegg 1.....</b>	<b>59</b>
	<b>Vedlegg 2.....</b>	<b>61</b>
	<b>Vedlegg 3.....</b>	<b>63</b>
	<b>Vedlegg 4.....</b>	<b>64</b>



## Figurliste

<b>Figur 2.1</b> Kunnskapens representasjonsformer - fra konkret til abstrakt kunnskap (Etter Jordet 2010, 175).....	17
<b>Figur 4.1</b> Kunne du tenkt deg flere feltkurs i skolen? .....	38
<b>Figur 4.2</b> I hvilken grad mener du at du lærte mer ved å delta på feltkurs i stedet for vanlig klasseromsundervisning?.....	39
<b>Figur 4.3</b> I hvilken grad mener du at du klarte å koble tema med observasjonene på feltkurset? .....	49
<b>Figur 4.4</b> I hvilken grad mener du at feltkurset styrker forståelsen av faget samfunnsfag? ....	49



# 1 Innledning

Fra egen skolegang er det noen opplevelser som sitter sterkere i minnet enn andre. Fra barneskolen husker jeg spesielt godt turene i skogen nært skolen og sykkelturen til ei fjære. Ute i frisk luft skulle vi lage mat, sette sammen figurer av materialer vi fant i nærområdet og navngi ulike arter som vi fikk se. Vi lærte om naturen *i* naturen. Samme opplevelsen fikk jeg av geografifaget ved videregående skole. Jeg husker fortsatt da vi stod ved bergveggen og studerte den hvite linjen med et brudd som viste seg å være et resultat av tektonisk platedrift.

Feltkurs og undervisning utenfor klasserommet har jeg erfaringer med fra grunnskolen, videregående skole og ved universitetet. Jeg har latt meg fascinere av hvilken virkning feltkurs har som en måte å undervise på. Derfor valgte jeg å undersøke dette nærmere.

## 1.1 Tema

Tema for denne masteroppgaven dreier seg om hvordan feltkurs fungerer i samfunnsfaglig undervisning. Feltkurs innebærer å oppsøke området man studerer hvor man gjerne samler inn informasjon til videre arbeid senere. Dette er en praksis som er benyttet av geografer i lang tid for å forklare samspillet mellom natur og menneskelig aktivitet. Feltkurs er også benyttet i skolen som en måte å arbeide med fag på. Fellesfaget geografi ved videregående skole har et kompetansemål om at elevene skal gjennomføre ekskursjon eller feltarbeid. I Kunnskapsløftets læreplan var feltkurs ikke inkludert i kompetansemålene ved ungdomstrinnet, men i den reviderte læreplan ser det ut til å bli viktigere å benytte områder utenfor skolen. Våren 2014 publiserte Kari Beate Remmen sin doktoravhandling, hvor hun blant annet vektlegger verdien av feltkurs og feltkurs i skolens nærmiljø. Arne N. Jordet publiserte sin doktoravhandling om *uteskole* i 2010, hvor han også vektlegger nærmiljøets ressurser i skolearbeid. Å bruke skolens nærmiljø mer aktivt i undervisningen har fått sterkere interesse den siste tiden.

## **1.2 Feltkurs i nærmiljøet**

I praksisperioden våren 2013 ble jeg plassert i parpraksis sammen med Tor-Erik Nordskog på en ungdomsskole. På forhånd hadde jeg gjort meg noen tanker om hvordan jeg kunne arrangere et feltkurs ved skolen. Ved den aktuelle skolen fant jeg noen muligheter som kunne egne seg til et feltkurs. Tor-Erik var også positiv til å arrangere et feltkurs med klassene vi hadde ansvar for. Tema vi skulle undervise i var *globalisering* og derfor ble feltkurset tilpasset dette temaet. Da vi var studenter, var det ikke mulighet for et feltkurs som kunne vare lengre enn ei undervisningsøkt. Vi hadde maks 1 time og 15 minutter til disposisjon, og derfor måtte vi benytte skolens nærmiljø. Det var totalt 40 elever som deltok på feltkurset. Da dette var to klasser, ble feltkurset gjennomført en gang per klasse. Mer detaljert informasjon om tema, program for feltkurset, for- og etterarbeid finnes i metodekapittelet.

## **1.3 Begrepsavklaring**

Begreper relatert til feltkurs er *ekskursjon* og *feltarbeid*. Alle begrepene omhandler å oppsøke området som undersøkes, men de er også forskjellige. I skolemessig sammenheng, er det vanligvis alltid en lærer som veileder feltkurset, feltarbeidet eller ekskursjonen. Feltkurs og feltarbeid henger tett sammen, fordi feltkurs innebærer vanligvis feltarbeid (Fjær 2010). Det vil si at området undersøkes, ved for eksempel å samle informasjon. Dette kan foretas av både elever og lærer sammen, eller at elevene undersøker på egenhånd. Ekskursjon inkluderer ikke feltarbeid, men fokuserer mer på *observasjon*. Ekskursjon er et arrangement veiledet av lærer og kan oppleves nærmest som en “sight – seeing” (Fjær 2010, Kent m.fl. 1997). Elevene skal da observere samtidig som lærer diskuterer observasjonene. I denne oppgaven er det mest relevant å bruke begrepet feltkurs, da feltkurset inkluderte både veiledning fra lærer og en kort undersøkelse i feltet som elevene gjorde på egen hånd.

## **1.4 Problemstilling**

Valg av fokus og problemstilling har vært en lang og dynamisk prosess. Geografi er et fag som har interessert meg siden videregående skole og allerede da syntes jeg at faget var en nødvendig og viktig del av skolens opplæring. Da jeg begynte på lektorutdanningen viste jeg lite om hvor presset skolefaget var. Derfor ønsket jeg å skrive en masteroppgave som undersøkte hvordan *feltkurs* kunne bidra til å legitimere skolefaget. Dette fokuset ble for bredt, og jeg forsøkte å finne en ny innfallsvinkel. Jeg valgte likevel å fokusere på feltkurs. Det virket som om feltkurs bidro med en *forståelse* av faget som skilte seg fra andre

arbeidsmåter. Jeg valgte også å skifte fokuset til hva *elvene* mener om feltkurs som en måte å lære på. Dette var ideene jeg hadde i bakhodet under praksisperioden. Disse ideene ble utviklet videre i etterkant av feltkurset jeg og Tor-Erik arrangerte. Fokuset ble derfor rettet mot feltkurset og elevene ved ungdomsskolen.

Jeg valgte å benytte feltkurset fra praksisperioden som grunnlag for masteroppgaven. Jeg vil se på hvordan feltkurs i skolens nærmiljø oppleves av elevene. På forhånd av feltkurset hadde jeg lest teori om feltkursets fordeler og ulemper. Mye teori omhandlet feltkurs som varer fra en hel dag til flere dager som inkluderer overnatting, måltider og sosiale aktiviteter. Jeg ble nysgjerrig på hvilken innvirkning et kortvarig feltkurs har på elever og deres læring. Derfor valgte jeg å undersøke hvordan elevene opplevde det kortvarige feltkurset i nærmiljøet. Hovedfokuset er elevenes opplevelse av feltkurset, og deres meninger er derfor vesentlig. Problemstillingen for denne studien er derfor:

*Hvordan opplever elevene feltkurs i nærmiljøet som arbeidsmåte?*

Det er mye litteratur som tar for seg feltkurs i skolen, og jeg har plukket ut et utvalg tilpasset denne problemstillingen. Mye av denne litteraturen tar for seg fordeler og ulemper med undervisning utenfor klasserommet, men jeg vil også vite *hvordan* elevene kan lære fra feltkurset som ble arrangert i praksisperioden. Derfor vil jeg ut i fra teori og elevenes mening også forsøke å svare på delproblemstillingen:

*Hvilken betydning kan feltkurs i nærmiljøet ha for elevenes læring?*

Både hoved- og delproblemstilling er fagdidaktisk vinklet. Dette er derfor en *fagdidaktisk* masteroppgave i geografi. Teori fra geografididaktikk og pedagogikk er anvendt sammen med teori fra geografisk fagfelt for å belyse problemstillingene. Fagdidaktikk dreier seg om undervisningslære i et spesifikt fag. I fagdidaktikk vektlegges fagets innhold, begrunnelse og gjennomføring (Mikkelsen 2010a). Geografididaktikk forklares grundigere i neste kapittel.

## **1.5 Oppgavens oppbygning**

Oppgaven starter med teoretisk forankring. Her trekkes det inn litt om geografi og feltkurstradisjonen. Geografi i skolen og læreplaner vil også bli fremhevet. Deretter følger

presentasjon av tradisjonelle og nye innspill for feltkursets praksis. Tradisjonelle strategier omhandler beskrivelser og anbefalinger om feltkurs som er anerkjent. De nye innspillene som presenteres her er ikke forslag til grunnleggende endringer, men bidrag om hvordan feltkurset kan forsterke elevenes forståelse av forbindelsen mellom faglig innhold og observasjoner i feltet. Feltkurs vil bli drøftet i sammenheng med læringsteori, og hvordan læringsteori kan underbygge bruk av feltkurs i skolen. Siste delen av teorikapittelet fremhever og diskuterer hvorfor feltkurs er gunstig for elevers læring. Her vil det fokuseres på mulighetene i nærmiljøet, erfaringsbasert kunnskap og langtidsminner, aktivitet og endringer av sosiale roller og variasjon og motivasjon.

I metodekapittelet skal jeg diskutere fordeler og ulemper med intervju og spørreundersøkelse. Framgangsmåtene og refleksjoner rundt disse vil bli beskrevet trinn for trinn. Feltkurset som ble arrangert i praksisperioden er presentert her med detaljert program fra start til slutt. Det vil også tas opp hvordan analysen av datamaterialet er foretatt. Her illustrerer jeg hvordan jeg analyserte datamaterialet med systematisk kategorisering. Etske betraktninger drøftes i forhold til valg og gjennomføring. Avslutningsvis diskuteres studiens kvalitet relatert til reliabilitet og validitet.

Etter metodekapittelet følger diskusjon av datamateriale og teori. Diskusjonen har tre hovedfokus. Først drøftes feltkurset opp mot tradisjonelle strategier og nye innspill, og hva elevene husker fra feltkurset. Andre del tar opp hva elevene mente om feltkurset som en måte å lære på. Siste del diskuterer verdien av kortvarige feltkurs i nærmiljøet kontra lengre feltkurs. Siste kapittel omhandler konklusjon og videre arbeid.

## **2 Hvorfor feltkurs i skolen?**

Dette kapittelet tar for seg teori om feltkurs i skolen. Kapittelet starter med en kort beskrivelse av geografi og feltkurstradisjonen, og etterpå følger en kort avklaring om hva skolefaget geografi innebærer. Feltkurs undersøkes gjennom tradisjonelle praksiser, og nyere innspill presenteres. Læringsteori trekkes inn og relateres til bruk av feltkurs i skolen. Til slutt diskuteres argumenter for og mot feltkurs i skolen.

### **2.1 Geografi og feltkurstradisjonen**

Geografi er en romlig vitenskap som handler om det gjensidige samspillet mellom mennesker og natur (Holt-Jensen 2007). Kort sagt kan geografi forklares slik, men faget omfatter en mangfoldig bredde av retninger. Det er vanlig å skille mellom naturgeografi og samfunnsgeografi, som igjen kan overordnes flere kategorier. I geografifaget er det derimot ikke slik at kategoriene studeres adskilt, men benyttes gjerne sammen for å kaste lys over de menneskelige aktivitetene på jordas overflate. Skala er også sentralt i faget hvor lokale, regionale og globale nivå anvendes (Holt-Jensen 2007). I geografi er det vanlig å tenke “hvorfors er det slik akkurat her?”, og en måte å se det på er hvordan globale fenomener kan påvirke lokale fenomener (Holt-Jensen 2007).

Geografi er et fag som stadig benytter visuelle hjelpemidler. Holt-Jensen (2007) mener at en geografibok uten bilder, kart eller figurer er utenkelig. Man studerer nemlig det man kan observere rundt seg, og derfor er det essensielt med hjelpemidler som kart og bilder. En sentral praksis i geografi er å oppsøke det området man studerer. Feltkurs er en måte å gjøre det på. Denne arbeidsmåten har eksistert lenge innenfor geografifaget (Mikkelsen 2010a, Fjær 2010, Holt-Jensen 2007). Ifølge Carl Sauer var arbeid ute i feltet den viktigste aktiviteten en geograf kunne utføre (Holt-Jensen 2007).

### **2.2 Skolefaget og geografididaktikk**

#### **2.2.1 Skolefaget**

Elevene møter geografi som skolefag i grunnskolen og ved videregående skole. Hva skolefaget inneholder er avhengig av den aktuelle tidens politiske oppfatning, Kunnskapsdepartementets temaavgrensning og det gitte antallet undervisningstimer (Mikkelsen 2010a). Skolefaget inneholder både kunnskaper og ferdigheter (Mikkelsen 2007). Kunnskapene omfatter temaer fra både natur- og samfunnsgeografi, og ferdighetene er hentet

fra tradisjonelle praksiser. Dette kan være verktøy, analysetradisjoner og forskningsmetoder (Mikkelsen 2007). Feltkurs er også et eksempel på tradisjonelle praksiser i geografi som anvendes i skolen. Kompetansemålene henviser til hva elevene skal lære ved det aktuelle årstrinnet og derfor vil temaene avhenge av det (Utdanningsdirektoratet 2014b). Det er mangel på detaljer i kompetansemålene, og det er derfor opp til skolens lokale læreplan og læreren selv å plukke ut konkrete læringsmål (Mikkelsen 2007).

Gjennom faget geografi vil elevene få en oversikt og en forståelse av “det store bildet”. Ved grunnskolen er fagets profil fokusert på bredde hvor elevene skal lære seg å se sammenhenger gjennom flere nivåer. Profilen endres ved videregående skole hvor temaene blir smalere, men preges av mer dybde og ferdighetstrening (Mikkelsen 2007).

Elevene møter faget gjennom hele grunnskolen, fra første til tiende trinn. Her går geografi sammen med historie og samfunnskunnskap under *samfunnsfag* (Utdanningsdirektoratet 2014b). Ved videregående skole er det kun elever ved studieforbereende som har geografi som et obligatorisk fag (Mikkelsen 2010a). I Kunnskapsløftet (LK06) er det bare geografifaget på videregående skole som har et kompetansemål som inkluderer ekskursjon og feltarbeid (Utdanningsdirektoratet 2014c). Kompetansemålene etter tiende trinn fra læreplanen LK06 nevner ikke noe relatert til å arbeide med faget utenfor klasserommet (Utdanningsdirektoratet 2014d). Det var et kompetansemål under samfunnskunnskap som kunne tolkes som et arbeid som krever interaksjon med skolens lokalsamfunn, men dette kompetansemålet er plassert under en ny kategori i den reviderte læreplanen (Utdanningsdirektoratet 2014d, Utdanningsdirektoratet 2014b). Med den nylig reviderte læreplan ser det nå ut til at det legges mer vekt på å utnytte skolens nærmiljø i opplæringen. Det er lagt til en ny kategori sammen med geografi, samfunnskunnskap og historie. Denne kategorien har overskriften *Utforskeren*, hvor formålet er å anvende samfunnsvitenskapelige metoder sammen med de andre kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet 2014b). Utdanningsdirektoratet mener utforskeren bidrar med å skape helhet i faget ved å knytte disse nye kompetansemålene sammen med de andre kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet 2013).

Et annet grep som er gjort i samfunnsfag, er under geografi. Ved Kunnskapsløftets læreplan var det et kompetansemål som lød slik “*beskrive og forklare natur- og kulturlandskapet i lokalsamfunnet*” (Utdanningsdirektoratet 2014d). Et nytt verb er nå lagt til dette



kompetansemålet “*utforske, beskrive og forklare natur- og kulturlandskapet i lokalsamfunnet*” (Utdanningsdirektoratet 2014b). Utdanningsforbundet mener at en utforskende opplæring i samfunnsfag “*(...) vil stille krav til elevaktive arbeidsmetoder og aktiviteter utenfor klasserommet og skolen (...)*” (Utdanningsdirektoratet 2013, 14). Det virker som om verbet å utforske legger mer til rette for oppgaver som krever grundigere undersøkelser hvor elevene skal arbeide mer aktivt med flere kilder enn læreboka. Det reviderte kompetansemålet gir altså rom for bruk av feltkurs i skolen. Gjennom feltkurs kan man bevege seg ut i skolens nærmiljø hvor man undersøker lokalsamfunnets natur- og kulturlandskap. Utdanningsforbundet har kritisert denne utforskende opplæringen (Utdanningsdirektoratet 2013). Rammebetingelser og målet for det faglige arbeidet *kan* kreve mer økonomiske ressurser, men dette trenger ikke være en betingelse for utforskende opplæring og feltkurs.

### **2.2.2 Geografididaktikk**

Geografididaktikk handler om hvordan undervisningen kan foregå i skolefaget, men det handler også om fagets særpreg og hvordan dette gjenspeiles i nettopp undervisningen (Mikkelsen 2010a). Mikkelsen (2010a) deler faget i tre kjerneområder, nemlig *mål, innhold* og *metoder*. Med mål, spør man *hvorfor* faget er viktig, hva er fagets formål? Fagets innhold beskriver *hva* geografi handler om og hva elevene skal lære seg. Hvilke metoder man skal bruke beretter *hvordan* man skal jobbe med faget. Metode er viktig her, fordi feltkurs er én måte å arbeide på.

Vurdering er også sentralt i geografididaktikk. I dagens skole vektlegges det at vurdering skal ha to hovedformål. For det første skal den legge til rette for læring, og for det andre skal det fastsette elevens kompetanse (Mikkelsen 2010b). Vurdering for læring går ut på blant annet å kartlegge elevenes evner, informere eleven om hans eller hennes progresjon og henviser til videre utvikling (Engh m.fl. 2007). Hvis man skal fastsette elevens kompetanse, skal man i dag gå ut i fra kriteriebasert vurdering. Da skal vurderingen gå ut i fra elevens kompetanse, som deretter skal baseres på fagets *kompetansemål*. I geografi skal vurderingen være mangfoldig, hvor dette vil være utfordrende (Mikkelsen 2010b). Mikkelsen (2010b) mener man skal fokusere på hvilke verb som er anvendt i kompetansemålene. Han nevner verbet *beskrivelse* som i andre fag vanligvis henviser til lavere kompetanse, men slik er det ikke nødvendigvis i geografifaget. Det er vanlig å benytte seg av visuelle hjelpemidler i geografi, og det betyr at *observasjon* er sentralt. Beskrivelse vil da innebære å forklare det man

observerer. Det man observerer med “geografiske øyne” er vanligvis komplekse fenomener som krever omfattende redegjørelser. Derfor mener Mikkelsen (2010b) at verbet beskrivelse i geografifaget også kan gjelde for høy kompetanse.

### **2.3 Gamle og nye ideer rundt feltkursets praksis**

Praktisering av feltkurs har foregått i lang tid tilbake i geografifaget. Hvordan og hvorfor man velger å gjennomføre et feltkurs avhenger av kontekst, men det er noen elementer som går i igjen i de fleste feltkurs. Forarbeid, feltarbeid og etterarbeid er den tradisjonelle måten å gjennomføre et arbeid med feltkurs på. Aktiviteter, tema og arena for feltarbeid tilpasses målet med feltkurset. I de siste årene har det kommet nye ideer rundt hvilke spesifikke aktiviteter som bør inkluderes i et feltkurs. Disse ideene gjelder hovedsakelig feltkurs anvendt i skolen. Det skal undersøkes hvilke tradisjonelle praksiser som fortsatt er aktuelle og hva de nye praksisene rundt feltkurs innebærer.

### **2.4 For- og etterarbeid – tradisjonelle praksiser i feltkurs**

I skolemessig sammenheng er det viktig å tydeliggjøre *målet* med undervisningen for elevene (Engh m.fl. 2007). Elevene skal få vite hva de skal lære, hvordan det skal gjøres og hvorfor de skal lære noe. Når elevene blir presentert et mål, kan dette skjerpe fokuset deres under skoleaktivitetene (Prestvik 2013, Fjær 2010). Det samme gjelder feltkurs (Prestvik 2013). Det er nyttig å etablere tydelige rammer hvor man begrunner *hvorfor* man velger å utføre feltkurset. Et suksessrikt feltkurs er derfor avhengig av *forarbeid* og *etterarbeid* (Fjær 2010, Kent m.fl. 1997, Jordet 2010). Forarbeid er forberedelser og arbeid man gjør på forhånd av feltkurset. Dette kan være undersøkelse av relevant teori, finne informasjon om stedet man skal besøke, hva man skal foreta seg på besøksstedet, hvilke verktøy som kreves og formulering av hypoteser (Kent m.fl. 1997). Hva man velger å gjøre som forarbeid er betinget av læringsmålet. Derfor er det viktig å presisere *målet* med hele prosessen, da dette vil sette føringer for elevenes fokus (Prestvik 2013).

Etterarbeidet dreier seg om fasen etter feltkurset som skal avslutte hele arbeidsprosessen (Kent m.fl. 1997). Hvilken type arbeid dette gjelder kan variere. Fjær (2010) mener dette kan innebære et synlig sluttprodukt. Dette kan være noe håndfast og konkret man kan relatere til feltkurset og aller helst som materiale for vurdering. Etterarbeidet kan også være en avsluttende diskusjon rundt hva man har opplevd. Slike diskusjoner kan være gunstig å

gjennomføre så snart som mulig etter feltkurset da inntrykkene er ferskest i minnet (Kent m.fl. 1997).

Da etterarbeidet er avslutningen på arbeidsprosessen, bør målet gjentas for å kontrollere om opplegget har vært vellykket. Det er viktig at elevene forstår meningen med skolearbeidet, noe som for- og etterarbeid kan bidra med. Uten for-og etterarbeid kan feltkurset virke meningsløst.

#### **2.4.1 Feltkursets varighet – jo lengre jo bedre?**

Feltkurs kan assosieres med dagsturer eller en reise som kan vare opptil flere dager (Dillon m.fl. 2006). Derfor legges det stor vekt på nøye planlegging hvor det må tas hensyn til økonomiske ressurser, losji, mat og andre faktorer (Fjær 2010). Det virker som om feltkurs krever enormt mye tid og ressurser til planlegging, og man kan derfor undres om det er verdt alt strevet. Det kan det være, hvor forventningene til og med kan overgå. Formålet med feltkurs er en dypere og mer omfattende forståelse av det faglige, men dette er ikke det eneste utbyttet (Kent m. fl. 1997). Feltkurs som varer over flere dager, kan medregne besøk av steder elevene aldri har sett før. Undersøkelser viser at elevene virker mer motiverte hvis de skal besøke ukjente steder, i stedet for områder elevene kjenner (Dillon m.fl. 2006). Det betyr at elevene trolig vil vise mer interesse og engasjement i feltarbeidet, og dermed kan dette gi større læringsutbytte for elevene. Dessuten kan lengre opphold i feltet påvirke elevenes holdninger i en positiv retning for naturmiljøet. En undersøkelse viser at elevene som deltok på et fem dager langt feltkurs, viste større endringer hos elevenes holdning i motsetning til elevene som deltok på en dagstur (Dillon m.fl. 2006).

Feltkurs som varer over lengre tid gir større mulighet for personlig utvikling og mer sosial interaksjon. Kent m.fl. (1997) kaller dette den “skjulte agenda” som kan være et resultat fra feltkurs, fordi slike resultater ikke nødvendigvis er et mål i seg selv slik som det faglige. Personlig utvikling kan innebære styrket sosiale evner som ledelse, gruppearbeid og ansvar for andre (Gold m.fl. 1991). Dette gjelder også på forhånd av feltkurs, da langvarige utflukter kan kreve mer planlegging og samarbeid fra elevenes side. Den sosiale interaksjonen gjelder ikke bare mellom elevene, men mellom lærer og elever. Det er positivt at elever og lærere snakker sammen i andre sammenhenger enn skole (Fjær 2010). Dette kan styrke tillitsforholdet og gi positive ringvirkninger for annet skolearbeid. Elevene kan også bli bedre kjent med hverandre, hvor tidligere grupperinger åpner opp for flere relasjoner (Fjær 2010).

Slik får dette positive effekter for klassemiljøet. Dessuten kan elever vise nye, positive sider ved seg selv i feltkurset i motsetning til hvordan elevene ble oppfattet i klasserommet (Fjær 2010).

Feltkurs som varer over lengre tid kan ha mer omfattende virkning hos elevene, og det gjelder både på faglige og sosiale nivå. Et vellykket feltkurs forutsetter at det faglige er på plass under gjennomføringen (Fjær 2010). Langvarige feltkurs kan elevene huske lenge, og selv om det faglige ikke er det første elevene minner tilbake til, så er minnet fortsatt svært betydelig (Dillon m.fl. 2006, Fjær 2010). Slike effekter fra arbeid utenfor skolens område ser ut til å være forbeholdt langvarige feltkurs. Korte feltkurs, på en dag eller mindre, har ikke samme mulighet for slik mangfoldig innvirkning på elevene, men kortvarige feltkurs kan også by på vesentlig utbytte.

## **2.5 Nye innspill for feltkursets praksis**

Kari Beate Remmen (2014) har i sin doktoravhandling undersøkt hvilke anbefalinger som finnes for praktisering av feltkurs og hvordan de fungerer i praksis. Hun mener at tradisjonelle praksiser ikke nødvendigvis fører til dypere forståelse fra elevenes side. Hun mener man må fokusere på mer enn bare forarbeid, feltarbeid og etterarbeid. Derfor har hun vektlagt syv prinsipper om hvordan elevene kan lære seg å knytte fagkunnskapen til virkelige situasjoner. Remmens undersøkelser er utført i geofag ved videregående skole, men hun mener disse prinsippene også kan benyttes i andre geografiske emner (Remmen og Frøyland 2013). Her følger en kort forklaring av Remmens (2014) syv prinsipper, hvor noen er mer vektlagt enn andre på grunn av denne oppgavens fokus på bruk av nærmiljø.

### **2.5.1 Tydeliggjør hva elevene skal lære av data hentet fra feltarbeidet**

Det er viktig å klargjøre for elevene hva de skal gjøre med data hentet fra felt i etterarbeidet (Remmen 2014). Dette innebærer at målet for hva elevene skal lære fra feltkurset er klargjort av læreren. Det er ikke selve aktiviteten i feltet som er viktigst, det er hva man skal gjøre med innhentet informasjon i etterkant. Dette vil skape et rammeverk for hele arbeidsprosessen, fordi da må elevene bruke teoretisk kunnskap og data hentet fra feltarbeid for å skape et sluttprodukt i etterarbeidet.

### **2.5.2 Oppgaven(e) bør omhandle et realistisk dilemma og stimulere til flere svar**

Remmen (2014) kritiserer oppgaver med gitte fasitsvar fordi elevene ikke får anledning til å bruke teoretisk kunnskap på en realistisk måte. Hun mener at oppgavene bør gå ut i fra et realistisk dilemma, fordi “(...) *simulating a real-world event, students can engage in practices that share similarities with professionals, or authorities and use field data to form their own opinion about an open-ended issue*” (Remmen 2014, 59). Hun trekker frem et slikt eksempel hvor elevene skal velge ut en bergart som byggemateriale for den Norske Opera (Remmen 2014, 58). En slik oppgave krever at elevene anvender fagkunnskapen på en kreativ måte hvor det ikke skal være et fasitsvar. Hun mener at slike realistiske dilemmaer vil hjelpe elevene med å se “(...) *the relevance of scientific knowledge, develop increased interest and motivation and gain deeper understanding*” (Remmen 2014, 59). Dette er to av seks prinsipper Remmen (2014) presenterer, altså benytte oppgaver med flere mulige svar og at oppgaven bør omhandle et realistisk dilemma. Et annet prinsipp knyttet til dette, er at man bør benytte seg av et fåtall av arbeidsoppgaver med flere mulige svar, i stedet for mange oppgaver med gitte fasitsvar.

### **2.5.3 Bruk nærmiljøet**

Remmen (2014) fremhever nytten av å bruke nærmiljøet til feltarbeidet. Ved å benytte områder elevene kjenner til fra før, kan dette gjøre feltkurset enklere å gjennomføre både for lærere og elever. For eksempel kan dette føre til at elevene arbeider mer selvstendig. Dette er ikke den eneste nytten. Remmen (2014) mener at det er mulig å gjennomføre et feltkurs i løpet av en ordinær skoletime da mindre tid vil bli brukt på transport. Slik kan nærmiljøet benyttes flere ganger. For eksempel hvor den første skoletimen brukes til forberedelser, den andre tar for seg feltkurset, den tredje evaluerer funn fra feltet og hvor den fjerde skoletimen kan benyttes til feltkurs igjen for dypere undersøkelser. Dessuten mener hun at feltkurs som varer en hel dag kan oppleves overveldende for elevene, og de kan miste interessen i løpet av dagen. Derfor kan det virke som om det er nok med et kortvarig feltkurs som holder motivasjonen oppe hos elevene og som fortsatt kan gi godt nok læringsutbytte.

Mange av de norske skolene befinner seg i urbane strøk, og interessen har økt for å benytte moderne strøk til feltkurs. Skavhaug og Andersen (2013) mener man bør benytte seg av det urbane nærmiljøet til feltarbeid. De mener det er mye man kan hente ut av urbane miljøer og derfor bør det også inkluderes i undervisningen.

#### 2.5.4 “Observasjons- og tolkningsverktøy”

På forhånd av feltarbeidet bør elevene forberedes på *hva* de skal se etter. Remmen (2014) har utarbeidet et verktøy som kan hjelpe elevene med dette. Dette kaller hun “observasjons- og tolkningsverktøy”. Dette verktøyet skal legge føringer for hva elevene skal se etter og betydningen av disse observasjonene. Hun forklarer navnet “observasjons- og tolkningsverktøy” (“tools for observation and interpretation”) “(...) *clues for essential features students should look for (observation) and a connection of the features to a geoscientific meaning (interpretation)*” (Remmen 2014, 62). I praksis kan dette minne om en sjekkliste som kan veilede elevene, men det er visse regler et slikt verktøy skal følge. Remmen og Frøyland (2013) presenterer fire kriterier for verktøyet:

1. *Verktøyet skal bygge på erfaringer elevene kan relatere seg til.* Dette betyr at kunnskaper, erfaringer og evner eleven innehar skal være nok grunnlag for å forstå verktøyet. Remmen og Frøyland (2013) trekker fram eksemplet når det gjelder å tenke på tid og rekkefølge av hendelser. Dette er en måte å tenke på elevene allerede har tilegnet seg og som de gjør automatisk. Verktøyet skal altså legge opp til en måte å tenke på som elevene kan gjøre umiddelbart.
2. *Verktøyet skal knytte sammen observasjoner og fagkunnskap.* Forklaringene skal gi åpenbare ledetråder som gjør det enkelt for elevene å forstå hvilke observasjoner som har med faglig tema å gjøre. Verktøyet setter altså ord på *hva* elevene skal se etter i sammenheng med faget.
3. *Verktøyet skal være gjeldende for andre tilfeller.* Forklaringene skal inneholde allmenne begreper som passer til andre tilfeller. Spesifikke fagbegreper passer ikke inn her da et fagbegrep er forbeholdt et tema og fungerer derfor ikke som allment begrep. Slik skal verktøyet være overførbart til andre anledninger.
4. *Verktøyet skal gi grunnlag for faglig samtale i en felles arena.* Verktøyet skal inneholde allmenne begreper som alle forstår. Det skal tydeliggjøres hva man legger i begrepene slik at det ikke forekommer misforståelser når man diskuterer observasjoner.

Det er derfor lærerens jobb å undersøke hvilke kunnskaper og evner elevene har tilegnet seg. Det er ut i fra dette grunnlaget læreren skal utarbeide et observasjons- og tolkningsverktøy til det aktuelle feltkurs og tema.

### **2.5.5 Etterarbeidet bør inkludere analysefase og produksjon av sluttprodukt**

Remmens (2014) siste prinsipp går ut på at etterarbeidet ikke bare skal handle om produksjonen av et synlig produkt, men også å stimulere til dypere tolkning og analyse av data hentet fra feltkurset. Slik tolkning av data forutsetter som regel en oppgave med flere mulige svar, og derfor må elevene foreta valg. Dermed gir dette grunnlag for argumentasjon og tolkning.

## **2.6 Læringsteori om undervisning utenfor klasserommet.**

Her skal det læringsteoretiske grunnlaget for feltkurs i skolen avklares. Tradisjoner som behaviorisme, kognitivism og konstruktivism har vært med på å forme skolens praksis slik den er i dag. Noen av disse tradisjonene vektlegger verdier som kan knyttes til feltkursets praksis og metoder å lære på.

### **2.6.1 “Den gamle skolen”**

Den gamle skolens praksis omhandlet klasseromsundervisning, hvor elevene skulle være passive og stillesittende. Elevene skulle reprodusere lærerens formidlinger, og fokuset var lærerens dominerende rolle i klasserommet. Slik var den gamle skolens praksis mellom 1700- og 1800-tallet, og *behaviorismen* er grunnlaget for denne praksisen (Jordet 2010). Behaviorismen var en utvikling fra *objektivismens* teorier, hvor sannhet ble begrunnet med det man kunne observere (Imsen 2005). Dette ble grunnlaget til hvordan elevene skulle håndteres i skolen, hvor uønsket adferd ble straffet og ønsket respons ble belønnet. Her var det ikke fokus på hva elevene tenkte, fordi tanker kunne man ikke observere og dermed ikke bevise med empirisk materiale (Imsen 2005, 30). Lignende tankegang er fortsatt i skolen i dag, men mye har endret seg.

### **2.6.2 Kognitivism – en del av reformpedagogikken**

Reformpedagogikken oppstod i løpet av 1900-tallet og sørget for endring i skolens fokus. Hovedidéen fra reformpedagogikken var at eleven skulle være i sentrum, hvor den verbale formidlingen fra læreren alene ikke var godt nok lengre (Jordet 2010). *Kognitivismen* er en av ideene som stod bak endringen. Kognitive perspektiver la vekt på indre, mentale prosesser (Imsen 2005, Jordet 2010). Hvordan tenkning og bevissthet fungerte ble utforsket, og dette førte til nye prinsipper om hvordan læring foregikk.

Kognitiv teori vektlegger at mennesket oppfatter helheter ved at vi organiserer nerveimpulsene i mønstre. Noe av det kognitiv teori spesialiserer seg på er hvordan mennesker husker og hvorfor mennesker glemmer (Imsen 2005). Derfor er *langtidsminnet* relevant i kognitiv teori. Langtidsminnet er delt i to seksjoner, nemlig *ferdighetsminnet* og *det kognitive minnet* (Imsen 2005). Ferdighetsminnet handler ikke direkte om kunnskap, men om handlinger og evner som nærmest utføres med automatikk. Det kognitive minnet deles ytterligere i to avdelinger, *semantisk* og *episodisk* minne (Imsen 2005). Semantisk minne kan knyttes til abstrakte begreper og kunnskap. Dette er ofte kunnskap som krever pugging. Elevene må forstå hva begrepene betyr, hvordan de kan relateres til hverandre, hvilke kategorier de tilhører og hvordan begrepene er under- eller overordnet hverandre. Episodisk minne ivaretar hendelser, følelser og gjerninger (Imsen 2005). Dette kan være episoder mennesker erfarer i løpet av livet. For eksempel, etter et feltkurs ville det episodiske minnet være selve utflukten hvor de besøkte ei stor elv, spiste lunsj i sola, læreren snublet og havnet i vannet. Det semantiske minnet vil være de ulike navnene på sedimenter og prosessene som former den meandrerende elva. Imsen (2005) mener man lettere vil huske hendelser fra skoletiden kontra fagtermer.

Feltkurs kan relateres til episodisk minne. Feltkurset er en hendelse som setter fagkunnskap i system. Man beveger seg ut av klasserommet, besøker et eller flere steder, observerer og utforsker området. Det blir en episode man har opplevd. Fjær (2010) mener at selv om man ikke husker så mye av det faglige, så vil i alle fall selve turen forbli i minnet. Argumentet for å benytte feltkurs i undervisning er altså at det vil være lettere å huske på grunn av episodisk minne. Det episodiske minnet er den del av langtidsminnet, derfor er det ikke bare lettere for elevene å huske selve feltkurset, men den vil også være vanskeligere å glemme i lang tid framover. Dette er ikke det eneste perspektivet i læringsteori som gir grunnlag for å anvende feltkurs i skolen.

### **2.6.3 “Learning by doing”**

John Dewey var en av de første som mente at individet selv kunne medvirke i egen læring (Imsen 2005). Dewey etablerte en filosofi for hvordan læring skulle foregå i skolen. Kjernen i hans filosofi var at læring også skjer gjennom aktivitet og erfaring (Imsen 2005). Et annet element som også var sentral i Deweys tankegang, var at læring ble fremmet når relasjonen mellom fagkunnskap og virkelighet var tydelig (Jordet 2010). Dewey kritiserte den gamle skolens pedagogikk, hvor han mente at kunnskapen ble for abstrakt og kunne derfor ikke



knyttet til elevenes erfaringsverden. For å gjøre undervisningen mer virkelighetsnær burde man inkludere elementer som sier noe om hvordan menneskene benytter ressurser og sosialt samspill for å drive det samfunn vi lever i (Jordet 2010). Dette kunne løses ved å ta med elevene ut av klasserommet og benytte seg av lokalsamfunnets næringsliv og natur. Her kan elevene selv erfare fagkunnskapens innhold i sin naturlige kontekst så langt som det er mulig.

Det er altså *erfaringen* av fagkunnskapen som kan bidra til læring. Dewey mente erfaring kunne forekomme i to dimensjoner. Den første dimensjonen som er *aktiv* går ut på at eleven selv utfører en handling. Den andre dimensjonen som er *passiv* går ut på at eleven observerer resultatet av en handling. Det er altså omgivelsene som påvirker eleven (Jordet 2010). Begge dimensjonene er forutsetninger for erfaring, men erfaring er kun fullstendig med refleksjon. Altså er erfaring når eleven handler, deretter observerer handlingens resultat og dermed forstår sammenhengen (Imsen 2005). Uten refleksjonen rundt hva som forårsaket resultatet, blir handlingen bare en tilfeldig aktivitet og ikke erfaring (Jordet 2010). Utfordringen blir å knytte erfaringen til fagkunnskapen. Det er derfor elevene bør bringes ut av klasserommet og ut i nærmiljøet hvor arbeidsoppgaver her stimulerer til erfaringer. Jordet (2010) sier at “[l]ykses man (...) med å forankre lærestoffet i elevens erfaring, vil opplæringen bli mer jordnær og forståelig. Dette er viktig for at elevene skal kunne oppleve mening og bli motivert for å delta” (Jordet 2010, 123).

Han vektlegger Deweys pedagogiske filosofi som kjennetegnes med uttrykket “learning by doing”. Han mener det er viktig å ikke misforstå Deweys ideer. Det er ikke meningen at aktiviteter utenfor klasserommet skal erstatte ordinær klasseromsundervisning. Det er *samspiillet* mellom det teoretiske og praktiske som fører til læring. Tekstbasert kunnskap er nødvendig, men aktiviteten utenfor klasserommet kan suppleres med mangfoldig erfaring til den ordinære undervisningen. Dette kan gi et rikere og mer meningsfullt læringsutbytte.

## **2.7 Uteskole – feltkursets nære slektning**

Uteskole er et begrep og konsept som Arne N. Jordet (2010) har fordypet seg i. Hans idé om uteskole omhandler å ta i bruk skolens nærmiljø og de ressurser det har å by på.

Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen – for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen. Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet (Jordet 2010, 35).

Ut i fra hans beskrivelse av uteskole, kan dette virke svært likt feltkursets beskrivelse så langt. Han mener uteskole gir større mulighet til tverrfaglig arbeid. Jordet (2010) fremhever uteskolens verdi fordi undervisningen vil oppleves mer virkelighetsnær og konkret. Dette er argumenter som man også finner for feltarbeid. Jordet (2010) legger stor vekt på bruk av nærmiljøet som en ressurs til undervisningen. Dessuten legger han stor vekt på at bruken av nærmiljøet skal være regelmessig og målrettet. Dette kan også minne om Remmens (2014) beskrivelse av hvordan feltarbeid bør foregå. Derfor kan man hente inspirasjon fra ideen rundt uteskole, hvor nærmiljøet også kan anvendes for feltkurs.

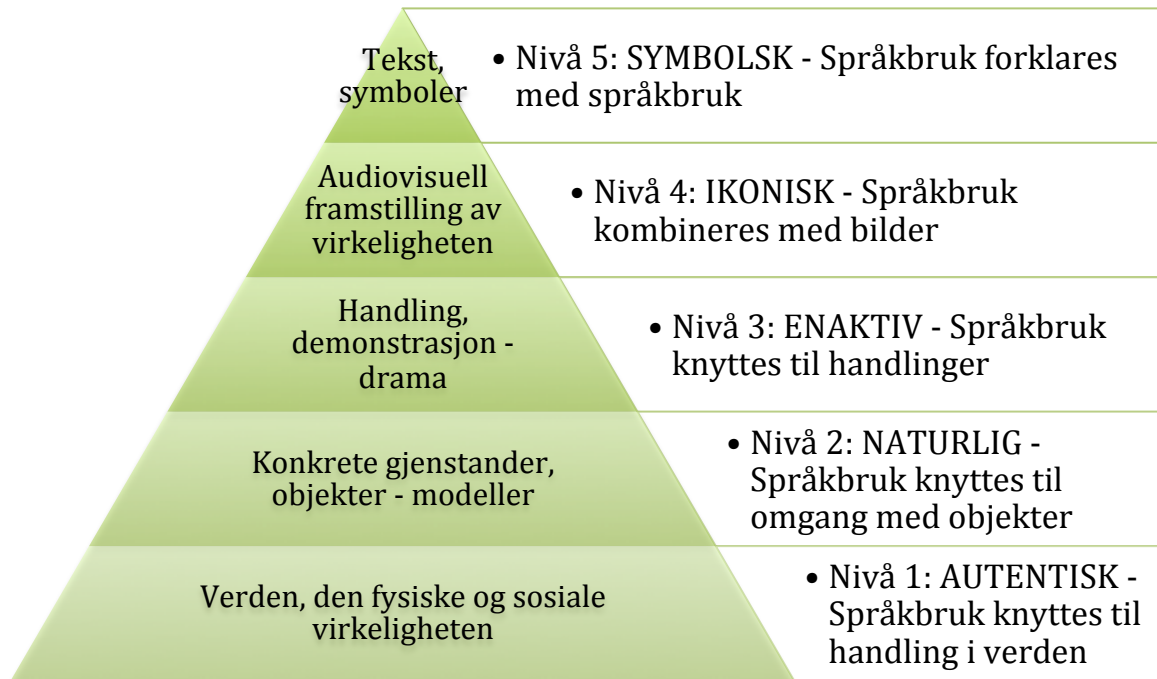
## **2.8 Hvorfor feltkurs?**

### **2.8.1 Mulighetene i nærmiljøet**

Landskap er et omdiskutert begrep som kan relateres til mange omstendigheter. Blant annet er landskap ansett som en *ressurs* som alle kan uttale seg om (Phillips 2000). Å anvende landskapet som en ressurs i utdanning er anerkjent og ikke noe nytt (Jones 1993). Geografer har i lang tid latt seg fascinere av omgivelsene ved å hente ut kunnskaper fra det man kan observere. Ved å lese landskapet kan man avdekke ideologier, ressursbruk, religion, maktfordeling, naturgrunnlag, økonomiske forhold, historie og mye mer (Meinig 1979). Da det er så mye man kan lære av omgivelsene, omtales landskap som det perfekte utendørs klasserom (Phillips 2000). Skolens nærmiljø er også et landskap som man kan finne mange gode ressurser til undervisningen. Den generelle delen av læreplan vektlegger også bruk av nærmiljøet som ressurs i skolen “(...) undervisningen må generelt initiere kontakt til skolens nabolag og gjøre bruk av de ressursene som ligger i dens omegn” (Utdanningsdirektoratet 2014a, 19). Geografi handler om mennesker, samfunn, natur og deres samspill, derfor bør elevene tas ut av klasserommet og utforske fagkunnskapen i virkeligheten (Jordet 2010). På denne måten får elevene oppleve det faglige innholdet i sin naturlige kontekst. Det er også en fordel å benytte nærmiljøet i sykkel- eller gangavstand fordi man slipper transportkostnader. Slik utfordres ikke skolens *gratisprinsipp* som går ut på at skolen skal være gratis for alle og ikke pålegge ekstra utgifter i sammenheng med opplæringen (Fjær 2010). Feltkurs i nærmiljøer kan bli vanskelig å gjennomføre for uføre elever som verken kan sykle eller gå. Slike tilfeller kan løses med planlegging, for eksempel ved at uføre enkeltelever får transport med hjelp av bil (Dillon m.fl.).

### 2.8.2 Erfaring og langtidsminet

Det er altså mye kunnskap man kan hente fra omgivelsene. Det kan virke som om visualisering av faginnholdet gjør det mer begripelig for elevene. Dette er fordi faginnholdet oppleves mer *konkret* når elevene får se eksempler fra deres hverdagsliv (Gold m.fl. 1991). Jordet (2010) mener at når elevene lærer om faginnholdet i sin naturlige kontekst, blir undervisningen mer autentisk. Figur 2.1 er utarbeidet av Jordet (2010) som illustrere ulike typer kunnskap i forhold til hvordan man utfører undervisningen.



Figur 2.1 Kunnskapens representasjonsformer - fra konkret til abstrakt kunnskap (Etter Jordet 2010, 175)

Nivå 1 i Figur 2.1 er den eneste representasjonsformen som bare finnes utenfor klasserommet. Altså hvis elevene skal oppleve faget på en mest mulig konkret måte, må dette foretas utenfor klasserommet hvor faginnholdet er i sin naturlige kontekst. Den konkrete kunnskapen kan være mer begripelig for elevene, men *erfaring* spiller en viktig rolle. Hvis den konkrete kunnskapen forankres i elevens erfaring, vil undervisningen oppleves med jordnær (Jordet 2010). Den konkrete kunnskapen tar altså form i elevens erfaringer og minne. Elevenes erfaringer tilegnes utenfor skolen og tas med tilbake til klasserommet for videre fordypning. En undersøkelse viser at elever som gjennomførte et feltkurs, kan bidra mer i klassediskusjonen etterpå enn elever som ikke deltok på feltkurs (Fernández-Manzanal m.fl. 1999). De fastslår at:

[i]t is our opinion that the field trip gave the pupils concrete data which fit in with the information that was imparted later in the course. The frequent references made by the

experimental group pupils in classroom activities to what they had observed in the field trips led to this conclusion (Fernández-Manzanal m.fl. 1999, 450).

Fernández-Manzanal m.fl. (1999) mente at dette var fordi feltkurset gav elevene noe kjent å relatere seg til, og at de selv fikk erfare faginnholdet i sin naturlige kontekst.

Det er sentralt at aktiviteter utenfor klasserommet legger opp til at elevene får observere, handle selv og reflektere etterpå. Uten aktiviteter med faglig innhold, er det fare for at feltkurset oppleves mer som en fornøyelsestur enn faglig arbeid (Dillon m.fl. 2006). Bruk av feltkurs er kritisert for å virke mer som turisme (Philips & Johns 2012). Hvis feltkurset varer i en skoletime, så er det som regel ikke tid til annet enn selve feltarbeidet. Selv om feltkurset varighet er kort, så kan det gi et vesentlig læringsutbytte. Hvis elevene får observere faginnholdet i områder de har kjennskap til, kan læringsutbyttet bli mer solid. For det første kan de knytte fagkunnskap til observasjonene. For det andre blir denne forståelsen av faginnholdet knyttet til en opplevelse. I følge kognitiv teori vil disse opplevelsene bli husket gjennom det episodiske minnet (Imsen 2005). Som nevnt tidligere er det episodiske minnet en del av langtidsminnet, og derfor er det stor sannsynlighet for at elevene lettere vil huske feltkurset med det faglige tema. Derfor blir læringsutbyttet mer solid, hvor feltkurset setter faginnholdet i system og gjør det lettere å huske.

### **2.8.3 Aktivitet og endring av sosiale roller**

Dagens skole er fortsatt preget av at elevene sitter mye og gjerne i det samme klasserommet (Jordet 2010). Dewey mente at hvis man sitter stille for lenge, kunne kroppen bli et "uromoment" i undervisningen (Jordet 2010). Dette er fordi kroppen har behov for jevnlig bevegelse som gir mer blodsirkulasjon som er helsefrembringende (Jordet 2010). Jordet (2010) mener også at med mer bevegelse og aktivitet kan dette også fremme tankeprosessen. Å komme seg ut av klasserommet, bevege seg og kjenne på annen luft enn den inne kan kvikne opp elevene og skjerpe konsentrasjonen deres.

En annen fordel med å bevege seg utenfor klasserommet, er at de formelle rollene elever og lærer innehar i klasserommet ikke er like klare utenfor skolen. Dette kan gi en mer avslappet holdning hos elever og lærere, og hvor dette kan stimulere til at elever som i klasserommet ikke var muntlig aktive, våger å stille flere spørsmål i feltkurset (Fjær 2010, Jordet 2010). Mangelen på klasserommets strukturer kan også føre til utfordringer. Det kan være vanskelig å holde på fokuset til elevene når de er ute i feltet (Dillon m.fl. 2006). Struktur og orden under

feltkurset er vesentlig om man vil unngå kaos. Samtidig er det viktig å unngå for strenge strukturer under feltkurset, da dette kan hemme kreativ utfoldelse hos elevene (Dillon m.fl. 2006).

#### **2.8.4 Variasjon og motivasjon**

I den siste tiden har begrepet *tilpasset opplæring* fått mye oppmerksomhet innenfor det pedagogiske miljøet. Formålet med tilpasset opplæring er at alle elever skal få undervisningen tilpasset deres evner og nivå (Solhaug & Fosse 2008). Engelsen (2006) mener at for å oppnå god opplæring for alle elever uansett deres forutsetninger, bør undervisning, oppgaver og skoleaktiviteter være varierende. Feltkurs vil derfor fungere som en god avveksling fra tradisjonell klasseromsundervisning og som et bidrag for tilpasset opplæring. Feltkurset kan by på nye rammer for andre aktiviteter, sosialisering og fysisk aktivitet. Ikke minst vil det bidra med nye læringsarenaer.

Det kan virke som om feltkurs kan fremme motivasjon hos elevene. Imsen (2005) mener motivasjon kan være et resultat av å skape nysgjerrighet, spenning og interesse hos elevene. Feltkurs som variasjon i undervisningen kan trigge til både nysgjerrighet, spenning og interesse hos elevene, fordi det byr på noe nytt. Muligheten til frisk luft og fysisk aktivitet kan i seg selv være motivasjon for elevene (Imsen 2005). Når det faglige innholdet blir mer konkret, og elevene får erfare fagets innhold i virkeligheten, kan undervisningen gi mer mening for elevene (Jordet 2010, Fernández-Manzanal m.fl. 1999, Gold m.fl. 1991). Dette kan vekke mer interesse hos elevene og dermed øke motivasjon for faget.



### 3 Metode

Dette kapittelet tar for seg metodisk tilnærming, empiri, analyseverktøy og etiske hensyn i forskningsprosessen. Kapittelet starter med en kort avklaring om betydningen av min relasjon som forsker til informantene, da dette er essensielt for denne masteroppgaven. Deretter skal valg av metoder presenteres og diskuteres. Utførelse av det kortvarige feltkurset skal presenteres. Etterpå følger beskrivelse av hvordan datainnsamling foregikk. Deretter skal jeg gå gjennom hvilke analytiske verktøy jeg benyttet i arbeidet med data. Avslutningsvis tar jeg for meg etiske betraktninger og studiets kvalitet.

#### 3.1 Lærer og elev – betydningen av denne relasjonen

Denne masteroppgaven baserer seg på forskning hvor relasjonen mellom forsker og informant byr på både fordeler og ulemper. Som nevnt tidligere arbeidet jeg som læreren til informantene i en begrenset periode. Derfor gikk jeg fra å være en *outsider* til en *insider* (Dowling 2000, Thagaard 2010). Et par uker etter at jeg hadde startet praksisperioden ved den aktuelle skolen, var jeg blitt en del av deres hverdag og hadde lært dem å kjenne. *Intersubjektivitet* er derfor en sentral faktor i denne oppgaven (Dowling 2000). Dette innebærer hvordan forsker og informant forstår hverandre og forskningsprosessen, og det vil påvirke prosessens utfall. Derfor er det viktig å reflektere over hvordan mitt forhold til informantene vil ha innvirkning på forskningen.

Datainnsamlingen foregikk etter at jeg hadde jobbet sammen med elevene en stund. Jeg hadde derfor etablert et relativt trygt og tillitsbasert relasjon til elevene. Det virket derfor som om det var lettere for elevene å snakke med meg. Både jeg og Tor-Erik opplevde at elevene hadde fått et godt inntrykk av oss som lærere og personer. Dette er en god fordel fordi elevene da var villige til å delta i forskningen og at det ville bli lettere for dem å dele sine tanker med meg. Samtidig fører dette også med seg en ulempe. Selv om det er positivt at elevene trives med meg, kan dette også føre til at de ikke ønsker å fortelle meg noe fordi de er redde for at det vil skuffe meg. Deres oppfatning av meg som person vil derfor være av betydning for resultatene (Moser 2008). Når det kommer til posisjonering, kan dette også gi innflytelse på forskningen. Det at jeg opptre som læreren til informanten, vil gi et asymmetrisk forhold (Thagaard 2010, Dowling 2000). Når informantene kjenner meg som deres lærer, kan føre til at de frykter for å svare feil eller at de synes at svarene deres ikke er gode nok. Dette må tas med i betraktning under forskningsprosessen.

## 3.2 Metodisk tilnærming

For å belyse forskningsspørsmålet vil det være nødvendig med metodisk tilnærming for å anskaffe datamateriale. Temaet forskningsspørsmålet befinner seg i, henvender seg mot informantenes personlige meninger. Samtidig søker temaet etter en generell holdning hos informantene. Derfor falt valget på metodene *intervju* som kvalitativ metode og *spørreskjema* som kvantitativ metode. Det er altså både en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming, og studien er dermed metodisk triangulert (Thagaard 2010).

### 3.2.1 Intervju

Metoden intervju relateres til kvalitative tilnærminger. Det som kjennetegner kvalitative tilnærminger er utforskningen etter sosiale fenomener, hvordan datamaterialet analyseres og den nære kontakten mellom forsker og informant (Thagaard 2010). Derfor er en kvalitativ tilnærming i forhold til temaet godt tilpasset da det henger sammen med informantenes meninger og opplevelser. Med intervju kan man få tilgang til omfattende og dyptgående informasjon (Thagaard 2010, Longhurst 2010). Intervju kan foregå på ulike måter. I henhold til dette temaet vil det fokuseres på *strukturerte* intervju (Thagaard 2010, Longhurst 2010).

Intervjuer kjennetegnes ofte med at man søker etter informasjon gjennom å snakke med andre mennesker. Det som vanligvis skiller ulike intervjuer fra hverandre er hvor *strukturerte* de er og dette kan avgjøres av en *intervjuguide* (Thagaard 2010). På forhånd av datainnsamlingen, skal man klargjøre hva man ønsker å belyse. Når man har tema og forskningsspørsmål ferdigstilt, kan man begynne å utarbeide en intervjuguide. Intervjuguiden består av en rekke spørsmål som skal veilede intervjuet og temaene man snakker om (Thagaard 2010). Den aktuelle intervjuguiden bestod av totalt 14 spørsmål, hvor 6 var hovedspørsmål og de resterende oppfølgingsspørsmål. Spørsmålene var formulert ut i fra forskningstema. Hvilke spørsmål som ble benyttet varierte. Dette var fordi hvis informantene nevnte noe jeg ønsket å vite mer om, eller hvis informantene ikke behøvde mange spørsmål for å fortelle om sitt synspunkt.

Jeg valgte å benytte et strukturert intervju fordi resultatene skulle sammenlignes (Thagaard 2010). Slik ser man hvordan informantene hadde besvart spørsmål om samme tema, og gir derfor mulighet til å se etter elementer som gikk igjen. Intervjuguiden var derimot ikke statisk, og skulle derfor ikke virke som kontrollspørsmål. Derfor var det også mulighet for å fordype seg i noen tema hvis det ble aktuelt. Dessuten kan dette bidra til at intervjuet oppleves



mer som en samtale og dette kan være positivt for å skape en avslappet atmosfære. Intervjuguiden finnes som vedlegg.

### **3.2.2 Spørreskjema**

Spørreskjema kjennetegnes som en kvantitativ tilnærming. Selv om kvalitative og kvantitative metoder virker uforenelige, er det ikke uvanlig å benytte begge tilnærmingene i forskning (Clifford m. fl. 2010, s. 6). I denne sammenhengen vil kombinasjonen av både spørreskjema og intervju gi grunnlag til mer helhetlig datamateriale.

Man benytter ofte spørreskjema når man ønsker å undersøke menneskers oppførsel og holdninger (McLafferty 2010). Spørreskjemaet utgjør en rekke standardiserte spørsmål, hvor den samme rekkefølgen og spørsmålene gis til hver informant. I motsetning til intervju er det et distansert forhold mellom forsker og informant ved bruk av spørreskjema. Vanligvis foretas disse spørreundersøkelsene anonymt. Dette kan være til fordel for informantene da det er lavere terskel for å holde igjen informasjon.

Spørreskjemaet ble tilpasset konteksten. Jeg sørget for at spørsmålene skulle være enkle å reflektere over og at spørreskjemaet skulle være kort. Sara McLafferty (2010) presenterer noen prinsipper som bør gjelde for spørreskjemaer, nemlig at de skal være enkle, tydelige og korte (s. 79). Dette la jeg god vekt på da spørreskjemaene ville bli delt ut på slutten av skoledagen. Spørreskjemaet inneholder syv spørsmål, hvor fem inkluderte avkrysning i forhold til grad og to åpne spørsmål. Da spørreskjemaet inneholder både avkrysning og åpne spørsmål, vil svarene inneholde både kvantitative og kvalitative data. McLafferty (2010) mener det er fordeler og ulemper med både kvantitative og kvalitative spørsmål (s.79). Kvantitative spørsmål er vanligvis enkle å forstå og resultatene som følger er enkle å analysere. Derimot mangler slike enkle svar personlige syn, mangfold og detaljer (McLafferty 2010). Det er der kvalitative spørsmål kan kompensere. Her kan man få bedre innsyn hos informantenes tanker fordi de kan forklare med egne ord. McLafferty (2010) mener informantenes meninger blir mer representativ ved å anvende åpne spørsmål på denne måten. På den andre siden vil slike kvalitative svar også kreve kvalitative og mer tidkrevende analyse (McLafferty 2010).

Spørreskjemaet ble utarbeidet under en travel hverdag, og ble preget av det. Refleksjon rundt utvalgte spørsmål ble foretatt, men formulering av spørreskjemaet kunne vært bedre. Blant

annet ble forskjellen mellom noen svaralternativer for vage. Dette kunne gjøre det vanskelig for informantene å besvare spørsmålene. Ved analysen er dette tatt hensyn til, men selv om det var noen svakheter ved spørreskjemaet, var det likevel anvendelige resultater. Spørreskjemaet finnes som vedlegg.

### 3.3 Utførelse

#### 3.3.1 Det kortvarige feltkurset i nærmiljøet

Feltkurset<sup>1</sup> som ble grunnlaget for masteroppgavens forskning ble gjennomført et par uker etter at Tor-Erik og jeg hadde påbegynt praksisperioden. Feltkurset skulle være en del av undervisningen som baserte seg på et av temaene vi fikk ansvar for.

Temaet vi skulle undervise i samfunnsfag var *globalisering*. Dette er et sentralt emne innenfor faget geografi, og det kunne også relateres til kompetansemål innenfor historie og samfunnsvitenskap (Holt-Jensen 2007, Utdanningsdirektoratet 2014b). Globalisering kan man relatere til mange retninger innenfor samfunnsfag, og vi valgte derfor å begrense temaet til den daværende lærebokas definering av temaet:

Med globalisering menes blant annet:

- fri handel mellom ulike land
- Mulighet til å kommunisere raskt og effektivt over landegrensene
- Mennesker som flytter seg over landegrensene
- En felles kultur over store deler av verden (Skjønsberg 2008, 204)

Dette satte føringer for hvordan vi arbeidet med temaet og hvilke arbeidsaktiviteter vi benyttet i undervisningen. Ikke lenge etter at vi hadde introdusert temaet til elevene, informerte vi om at et feltkurs ville gjennomføres med klassen og vi forklarte hva det ville innebære. Forarbeidet til feltkurset dreide seg hovedsakelig rundt det faglige, fordi feltkurset ikke inkluderte overnatting eller økonomiske ressurser. Vi sørget for at elevene fikk et godt innblikk om hva globalisering dreide seg om før vi utførte feltkurset.

Som studenter og ikke fastansatte ved skolen regnet vi med lite eller ingen ressurser for å arrangere et større og langvarig feltkurs. Vi valgte derfor å benytte nærområdet, hvor vi og

---

<sup>1</sup> Feltkurset som presenteres her har jeg også benyttet i en annen oppgave i sammenheng med geografididaktikk (PPU4741, vår 2013). Gjennomføringsplanen er derfor akkurat det samme, og kan ikke endres da den ikke vil representere feltkurset slik det ble gjennomført.

elevene skulle vandre mellom ulike poster hvor vi skulle diskutere det vi observerte. Dermed var det ikke langt mellom klasserom og felt, og ingen kostnader ville være nødvendig. Jeg og Nordskag undersøkte nærområdet ved å vandre rundt og snakke med lokale. Vi bestemte oss for tre hovedposter. Gjennomføringsplanen for feltkurset ble slik:

### Gjennomføringsplan

1. Oppstart: 15 minutter. Elevene møter opp på klasserommet. Her forteller jeg kort hvordan økta skal foregå. Jeg gjentar hva gruppene skal fokusere på til fremføringsoppgaven. Jeg forteller også praktiske opplysninger. Elevene får beskjed om å møte opp ute om 5 minutter.
  
2. Ute – vandringen: 45 minutter. Vandringen starter. Vi beveger oss til første post. Vi oppholder oss i ca 10 minutter per post.

Post	Tema	Sted	Diskusjon
Post 1	Hvorfor benyttes toll?	Ved en matbutikk	Diskusjonen skal dreie seg om import og eksport på matvarer. Vi prøver å formulere oss fram til hvilke importerte varer som er belastet av toll og hvilke eksporterte varer Norge betaler toll på. Vi diskuterer hvorfor det er viktig med toll på jordbruksvarer. Vi prøver å forklare hvordan dagligvarebutikker kan kobles til både økonomisk og kulturell globalisering.
Post 2	Konsekvenser av at mennesker flytter over landegrensene	Ved et gartneri og et kjøpesenter	Hvilke regler må man forholde seg til når man besøker andre land, for eksempel frakt av mat og planter som er begrenset grunnet beskyttelse av et lands biologiske mangfold eller farer for spredning av sykdommer. Når jeg henviser til kjøpesenteret, snakker vi om felles kulturer, for eksempel mote, musikk og elektroniske artikler. Her kan vi også dra inn produksjon av varer i lavkostland som kan selges på dette kjøpesenteret.

Post 3	Innvandrere som kommer til Norge på grunn av jobb	Ved et anleggsområde	Hvorfor kommer innvandrere til Norge for å jobbe? Her kan vi fortsette diskusjonen fra forrige post, nemlig om høykostland som setter produksjon i lavkostland og selge i høykostland. Her kan man trekke inn etiske aspekter, gjerne aktuelle nyhetsaker.
--------	---	----------------------	--

Når alle postene er gjennomført, skal elevgruppene ha mulighet til å velge et objekt de vil anvende i fremføringsoppgaven. Her har de mulighet til å stille meg spørsmål. Deretter beveger vi oss tilbake til skolen. Utenfor skolen får de beskjed om å møtes på klasserommet om 2 minutter.

3. Tilbake i klasserommet: 10 minutter. Oppsummering. Jeg forsikrer meg om at alle gruppene har valgt et objekt og gjentar kort fremføringsoppgaven. Jeg ber elevene fortelle selv hva de husker best fra vandringen. Diskusjonen ledes inn på de tre hovedtemaene. Til konklusjon vil jeg undersøke om jeg kan lede elevene til å konkludere med at globalisering kan man finne overalt og at det er noe man må leve med. Feltkurset avsluttes.

### 3.4 Datainnsamling

#### 3.4.1 Spørreundersøkelsen

Spørreskjemaene ble delt ut umiddelbart etter feltkurset. I tillegg til at retningslinjene på spørreskjemaet klargjorde at det var anonymt, gjentok jeg det for klassene muntlig også. Dette kunne bidra til at informantene ville gi mer ærlige svar når jeg ikke viste hvem som hadde avgitt dem. Jeg opplyste også at spørreskjemaet var frivillig, men at jeg ville sette stor pris på deres bidrag. Dermed ble 40 spørreskjemaer besvart.

#### 3.4.2 Intervju

Tidspunktet for utførelsen av intervjuene ble preget av to forhold. For det første, var det praktiske ei utfordring. Feltkurset og forskningen foregikk under en travel hverdag under praksisperioden. Det var andre oppgaver som også krevde mye av tiden, og dermed ble intervjuene utsatt. For det andre, ble det også et bevisst valg å la det gå tid mellom feltkurset og intervjuene. Dermed kunne jeg også undersøke hvor mye elevene faktisk husket og om

dette vill stemme overens med teorien. Intervjuene ble derfor gjennomført fire uker etter feltkurset.

### **Utvalg av informanter**

Umiddelbart etter feltkurset snakket jeg med klassen i plenum. Da spurte jeg hele klassen om noen kunne tenke seg å bidra til masteroppgaven min ved å intervjues i forhold til feltkurset. Da var det fire som meldte seg. I ettertid av utvalget har jeg fundert på om dette var riktig måte å velge informanter på. Ettersom jeg hadde arbeidet som elevenes lærer i en lengre periode, kjente jeg til hvem av elevene som var mer skoleflinke enn andre. Det var vanligvis disse skoleflinke elevene som meldte seg frivillig til å hjelpe til med noe, og det var av den samme elevgruppen informantene meldte seg. Jeg vurderte i ettertid om jeg burde ha spurt elevene som var mindre skoleflinke om de kunne tenke seg å bidra, slik at informantgruppen ville bli mer heterogen. Derimot ønsket jeg at informantene skulle melde seg frivillig, og det hadde ikke vært aktuelt om jeg skulle velge spesifikke informanter. Spørreskjemaene var besvart av alle elevene som var tilstede, og derfor ville det gi informasjon fra en heterogen gruppe elever.

### **Utførelse**

Som nevnt tidligere ble intervjuene gjennomført fire uker etter feltkurset. På forhånd av intervjuene ble informantene tildelt samtykkeerklæringsskjema. Disse ble signert av informantenes foresatte og brakt tilbake til meg før intervjuet. Samtykkeerklæringsskjemaet finnes som vedlegg.

Lokaliteten var et grupperom på skolens område. Grupperommet var i nærheten av elevenes faste klasserom. Rommet var nøytralt og gav trygge rammer for informanten, og dette ville gi et godt grunnlag for intervjuet (Thagaard 2010).

Det var et bevisst valg å fortelle informantene før intervjuet startet at jeg ikke var ute etter “fasitsvar” men jeg var ute etter deres meninger. Jeg presiserte også at intervjuene heller ikke hadde noe med deres prestasjoner i skolen å gjøre, og at dette bare var et bidrag til min forskning. Jeg vektla også at dette ville være anonymt, selv om jeg hadde informert om dette tidligere. Jeg valgte å starte hvert møte med informantene slik fordi dette kunne bidra til en avslappet intervjuatmosfære og troverdig data. Jeg forsøkte å opprettholde en behagelig

atmosfære under hele intervjuet. Derfor var det viktig at jeg ikke lot mine holdninger og interesser påvirke informanten (Thagaard 2010, Longhurst 2010, Ramazanoglu 2002).

Hvert intervju varte i omtrent ti minutter. Dette var fordi jeg viste jeg ikke kunne holde for lenge på hver informant da dette foregikk i skoletiden og var klar over at det ikke ville bli mer tid per informant.

### 3.5 Hvordan analysere datamaterialet?

Som nevnt tidligere, består denne studien av en kombinasjon av kvantitative og kvalitative metodiske tilnærminger. Derfor vil også analysen av datamaterialet være kvantitativ og kvalitativ. Svaralternativene i spørreskjemaet ble opptalt, hvor relevant data for denne oppgaven vil bli drøftet senere. De åpne spørsmålene i spørreskjemaet og intervjuene ble analysert på en annen måte.

#### 3.5.1 Åpne spørsmål

I denne sammenhengen vil *koding* benyttes som redskap ved analysen. Thagaard (2010) mener man bør bruke begrepet *kategorisering* i sammenheng med kvalitativ analyse, da koding vanligvis benyttes til kvantitative undersøkelser.

Kategorisering innebærer å sette datamaterialet i et system, hvor man klassifiserer elementer i ulike kategorier avhengig av sammenheng og forskerens refleksjon rundt dette (Cope 2010, Thagaard 2010). Slik kan man identifisere tendenser og mønstre i datamaterialet. Etter gjennomlesning av datamaterialet, fant jeg ord og beskrivelser som ofte dukket opp. Deretter formulerte jeg navn på ulike kategorier som kunne klassifisere materialet. Dette er kategoriene jeg valgte å lage:

#### Positiv til feltkurs

Variasjon	15
Se med egne øyne	11
Gøy	6
Frisk luft	6
Bedre forståelse	5
Bra	5
Praktisk	3

Fysisk	3
Konsentrert	2
Effektiv	2

### Negativ til feltkurs

Ukonsentrert	3
Mindre effektivt	2
Liker best å være inne	1

### Annet

Annet	7
-------	---

Kategoriene er delt i tre seksjoner. Den første med ti kategorier er “Positiv til feltkurs” og den andre med tre kategorier er “Negativ til feltkurs”. Den tredje er “Annet” med kun en kategori. “Positiv til feltkurs” inneholder kategorier som henviser til svar som begrunner fordeler med feltkurs. “Negativ til feltkurs” inneholder kategorier som henviser til svar som begrunner ulemper med feltkurs. Noen av svarene inkluderte argumenter både for og mot bruk av feltkurs i undervisningen, og dermed ble kategoriene markert i hver seksjon. Seksjon “Annet” har kun kategori “Annet”. Svarene som faller under denne kategorien har ikke argumenter verken for eller mot feltkurs som undervisningsaktivitet. Disse svarene vil også benyttes i analysekapittelet.

For å unngå at noen svar ble utelatt, valgte jeg å sette opp 14 kategorier, hvor hvert eneste svar ville høre til minst en kategori. Noen svar kunne inneholde ord eller beskrivelser som henviste til at noe var gøy, at det bidro med variasjon og at de fikk se noe “med egne øyne”. Selv om et svar inneholdt beskrivelser som henviste til mer enn en kategori, vil alle relevante kategorier markeres. Svarene som faller under kategori “Annet” har ikke argumenter verken for eller mot feltkurs som undervisningsaktivitet. Disse svarene vil også benyttes i analysekapittelet. Jeg valgte å kategorisere svarene slik fordi det ville peke mot elevenes mangfoldige vurdering av feltkurset.

nå har jeg presentert hvordan jeg har valgt å systematisere resultatene fra de åpne spørsmålene. Det er også vesentlig å illustrere hvordan jeg har gått fram fra å lese svarene til å kategorisere dem. Jeg skal trekke frem noen eksempler. Ved kategori “Variasjon” var det få informanter som brukte selve ordet *variasjon*, men de benyttet beskrivelser som henviste til det. For eksempel:

1. Annen måte å lære på.
2. Fordi da får man gjøre noe annet enn å bare sitte inne å ha “kjedelig” time.
3. Fordi det er en annerledes og mer spennende metode å lære på.

Disse tre sitatene valgte jeg å kategorisere innenfor “Variasjon”. Jeg tolker det slik at de peker mot en måte å lære på som de ikke har gjort før eller som de har lite erfaring med, og derfor bidrar til variasjon i undervisning.

Kategori “Se med egne øyne” har etter kategori “Variasjon” flest svar. Her er noen sitater som jeg mener peker mot kategori “Se med egne øyne”, fordi alle nevner noe som har å gjøre med visuelle opplevelser:

1. Det var mer spennende å se det enn å bare høre det.
2. Jeg synes det er en god måte å lære på, fordi vi ser hva globalisering er i virkeligheten.
3. Man fikk se mer av det vi hadde jobbet med og kunne se det som det var akkurat der og da, i stedet for bilder.

Seksjonen “Negativ til feltkurs” har bare tre kategorier. Dette er fordi det ikke var flere typer svar som argumenterte mot feltkurs. Kategorien “Ukonsentrert” har her flest markeringer, og disse er:

1. Det var forfriskende, men det var lett å begynne å gjøre andre ting.
2. Negativt er at det blir vanskeligere å konsentrere seg, pga at det er så mye rundt.
3. Jeg synes det er en bra måte fordi folk har både lettere, men også vanskeligere for å følge med. Følge med på grunn av frisk luft, men bli distraheret av trafikk eller andre ting som foregår ute.

Svarene under seksjon “Negativ til feltkurs” sier noe om de svakere sidene ved feltkurset. Her er tre svar som faller under kategori “Ukonsentrert”. Jeg valgte å kategorisere disse slik fordi de alle sier noe om at det var vanskelig å konsentrere seg under feltkurset.

### **3.5.2 Intervju**

Intervjuene har gitt resultater som ikke kan systematiseres eller kvantifiseres slik som svarene fra de åpne spørsmålene. Derfor vil ikke resultatene fra intervjuene presenteres. Derimot skal



jeg forsøke å vise hvordan jeg har valgt å benytte resultatene ved å trekke fram noen sitater. Da intervjuene var relativt strukturerte, så er det mulig å sammenligne svarene fra de ulike elevene. Slik kan man altså se om det er noe som går igjen. Noen av de samme temaene dukket opp hos alle elevene, men da intervjuene legger til rette for mer omfattende informasjon så førte dette ofte til ulike vinklinger på temaene. Det er heller ikke sikkert at alle elevene forstod spørsmålene på samme måte.

### **Kallenavn**

I analysen valgte jeg å gi informantene kallenavn. Dette fordi det var lettere å skrive om informantene med navn. Navnene skal ikke minne om informantenes riktige navn, og dette er for å beskytte deres anonymitet. Av de fire informantene er det tre jenter og en gutt. Disse gav jeg kallenavnene “Maja”, “Emilie”, “Lise” og “Jon”.

### **Hvordan bruke data fra intervju?**

Det er flere tema som har dukket opp under intervjuene som også ble funnet i svarene fra spørreundersøkelsen. Som sagt skal jeg ikke gjengi fullstendig data fra intervjuene, fordi det vil ta plass og så er det heller ikke alt som gir mening. Thagaard (2010) legger vekt på at data fra intervju ikke bør benyttes hvor det er tatt ut av sammenheng. Derfor vil sitater fra intervjuet bli trukket frem i drøftingsdelen hvor kontekst er benyttet. For eksempel hvis et sitat fra intervjuene tar for seg oppgaven som ble utdelt før feltkurset, skal også oppgaven trekkes inn i diskusjonen.

### **3.6 Ethiske betraktninger**

Ved studier av sosiale fenomener vil man som forsker alltid møte på etiske spørsmål gjennom hele forskningsprosessen (Hay 2010). I forhold til denne undersøkelsen gjelder dette hovedsakelig *anonymitet* og *samtykkekompetanse*. Ved anonymitet handler det om beskyttelse av informanter og at forskning på ingen måte skal skade deltakere (Thagaard 2010, Hay 2010). Når informantene skal oppgis som anonyme i et forskningsprosjekt, betyr dette at informasjonen som deltakerne oppgir ikke skal avdekke deres identitet (Dowling 2000). Navn, hjemadresse eller annen personopplysning skal ikke være tilgjengelig. Sitater som kan avdekke hvem som oppgav dem skal ikke benyttes, selv om det kan gå på bekostning av forskningen (Thagaard 2010). Informantene i denne undersøkelsen ble på forhånd informert

om at deres deltakelse skulle være anonyme, og at de når som helst kunne trekke seg om de ønsket det.

*Informert samtykke* betyr at informantene får vite hva forskningen omhandler før de samtykker til å delta eller ikke (Dowling 2000, Thagaard 2010). Ifølge norsk lov har man samtykkekompetanse fra man er 16 år (Helseforskningsloven § 17, 2013). Derimot henviser loven til at personer under 16 år kan delta så lenge forskningen ikke resulterer i noen form for skade og at informantene ikke motsetter seg det (Helseforskningsloven § 18, 2013). Selv om lover og reglement kan tolkes i ulike retninger, virker det som om det foregående gir grunnlag til at forskningen ble foretatt på en forsvarlig måte når det kommer til informert samtykke og samtykkekompetanse. Slik som nevnt tidligere ble informantene til intervjuene utdelt samtykkeerklæringsskjema for sikkerhets skyld.

I begynnelsen av dette kapittelet beskrev jeg min forbindelse til informantene. Da jeg forsker på egne elever er det spesielle etiske hensyn jeg må forholde meg til. Tradisjonelt har *objektivitet* og *distanse* vært viktig i forskning. I sammenheng med kvalitativ forskning er dette umulig da relasjoner mellom mennesker alltid vil bære preg av sosial interaksjon (Dowling 2000). Tvert i mot er det også oppfordret til at forskerne byr på seg selv i undersøkelsen fordi dette kan skape tillit mellom forsker og informant (Moser 2008). Slik kan datamaterialet bli mer dyptgående og omfattende. Derimot kan dette også by på etiske utfordringer. For eksempel hvis informantene oppgir informasjon de angrer på i ettertid. Derfor forsøkte jeg å observere informantens kroppsspråk under intervjuet i tilfelle informanten skulle føle ubehag over spørsmål eller oppgitte svar (Thagaard 2010).

Som nevnt tidligere, er intersubjektivitet sentralt i denne studien. Kommunikasjonen jeg utviklet mellom meg og mine elever kan påvirke resultatene. I spørreundersøkelsen bærer noen av spørsmålene preg av meg og mine elevers måte å forstå hverandre på. Dette kan også prege min tolkning av datamaterialet. I forhold til etikk er det viktig at jeg ikke utnytter min kommunikasjon med elevene til forskningens fordel. For eksempel at jeg stiller for ledende spørsmål slik at elevenes egentlige mening ikke kommer fram.

### 3.7 Studiens kvalitet

Når man skal undersøke en studies kvalitet, er det vanlig å gå ut i fra *reliabilitet* og *validitet*. Disse begrepene er vanligst å bruke i sammenheng med kvantitativ forskning, men de kan også benyttes i kvalitativ forskning. Reliabilitet går ut på om undersøkelsen hadde fått de samme resultatene hvis de ble gjentatt av en annen forsker (Thagaard 2010). Denne tankegangen har sin opprinnelse fra positivistisk forskningslogikk som vektlegger nøytralitet som et ideal. Dette passer ikke særlig godt innenfor kvalitative studier hvor det er kontakt mellom forsker og informant, og spesielt denne undersøkelsen da jeg forsker på egne elever. Thagaard (2010) presenterer derfor en alternativ forskningslogikk innenfor kvalitative studier. Da skal selve *prosessen* fremheves, hvor data blir til gjennom forsker og informantenes samhandling. Forskningsprosessen bør da være *gjennomsiktig*, og det kan styrke undersøkelsens reliabilitet. Dette innebærer detaljerte og konkrete beskrivelser av datainnsamling og analyse. Da blir forskningsprosessen og resultater tilgjengelige for kritikk. Validitet er relatert til tolkning av data, og da undersøker man om de tolkningene man er kommet fram til representerer den virkeligheten man har studert (Thagaard 2010). For å styrke en studies validitet bør man fokusere på gjennomsiktighet her også. Det betyr at forskeren må argumentere for de tolkninger som er gjort og dermed vise hvordan forskeren kom fram til konklusjonen (Thagaard 2010). I en kvalitativ studie er det altså viktig å fremvise detaljerte beskrivelser av framgangsmåter og hvordan analysen foretas. Denne undersøkelsen er metodisk triangulert, men det er kvalitativ analyse som er vektlagt. Den kvantitative analysen gikk ut på å summere informantenes avkrysning. Da er det viktig å gjenta tellingen flere ganger for å forsikre at den samme summen forekommer hver gang. Når det kommer til analysen av kvalitativt datamateriale, så kreves det en grundigere gjennomgang for å argumentere for studiets legitimitet.

Jeg mener denne undersøkelsen oppfyller kriteriene til både reliabilitet og validitet i sammenheng med kvalitativ forskning. Jeg har forsøkt å fokusere på gjennomsiktighet under hele forskningsprosessen. Detaljer og refleksjoner rundt framgangsmåter er nøye beskrevet. Jeg har drøftet min rolle som forsker ettersom jeg forsker på egne elever. Jeg har presentert hvilke metoder jeg har benyttet, utførelse og hvordan jeg har tolket datamateriale. Studien kvalitet løftes også da jeg har benyttet to former for datainnsamling. Dette er fordi kombinasjonen av intervju og spørreskjema gir to typer tilnærminger (Thagaard 2010). Med intervju har jeg direkte kontakt med informant, og kan da benytte meg av de fordeler intervju har, som for eksempel kroppsspråk og hvor jeg kan be informanten utdype sine svar. Bruk av

spørreskjema gir et mer distansert forhold mellom forsker og informant. Da informantenes identitet er anonyme, gir det dem mulighet til å fortelle mer enn de antakeligvis ville gjøre i et intervju. Anonymitet er også et løft for studiets kvalitet.

Framgangsmåtene er beskrevet trinn for trinn, og intervjuguide, spørreskjema og samtykkeerklæringskjema er lagt til som vedlegg. Derfor mener jeg framgangsmåtene fremstilles som gjennomiktig og tilgjengelig for kritikk.

Tolkning av datamateriale er også tilgjengelig. Systematiseringen av datamateriale fra spørreskjemaets åpne spørsmål finnes som vedlegg. I metodekapittelet har jeg illustrert hvordan jeg tolker sitatene. Det er en tydelig forskjell på hva som er sitater og hva som er mine tolkninger.

## **4 Diskusjon**

Presentert litteratur og empiri skal nå undersøkes nærmere i sammenheng med problemstillingene. Jeg forsøker å svare på problemstillingene ved å drøfte funnene mot relevant litteratur, hvor flere aspekter blir belyst. Diskusjonen rundt problemstillingene er mangfoldig, fordi funnene også er mangfoldig. Jeg har derfor valgt å dele diskusjonskapittelet i tre deler.

“Feltkurset – med gamle og nye strategier – hva gungerte?” vurderer feltkurset i sammenheng med tradisjonelle perspektiver og Remmens (2014) innspill. Her fremheves elevenes mening om feltkurset, hva elevene husker fra det og hvilken påvirkning dette har på elevenes læring.

“Hva syntes elevene om denne måten å lære på?” her presenteres elevenes svar på hva de syntes om feltkurs som en måte å lære på. Svarene deres diskuteres opp mot relevant litteratur.

“Jeg syns det var veldig bra laget, slik at vi skulle forstå mer” fungerer som en slags oppsummering av diskusjonen rundt funn og relevant litteratur. Her diskuteres kontrastene mellom kortvarige og langvarige feltkurs, og hvilken læringseffekt begge kan typene gi.

### **4.1 Feltkurset – med gamle og nye strategier – hva fungerte?**

Tradisjonelt har feltkursets praksis vært preget av tre hovedelementer, nemlig forarbeid, feltarbeid og etterarbeid. Det er argumentert for at hele arbeidsprosessen rundt utflukten skal planlegges nøye (Gold m.fl. 1991, Kent m.fl. 1997, Dillon m.fl. 2006). Valg av aktiviteter, arena, lengde og vurdering skal også inkluderes. I noen tilfeller har verdien av ukjente felt vært vektlagt (Fernández-Manzanal m.fl. 1999, Dillon m.fl. 2006). Det er også argumentert for at feltkurs som varer over lengre tid er mer nyttig enn kortvarige feltkurs (Dillon m.fl. 2006). Remmen (2014) presenterer nye innspill til feltkursets praksis. Utflukten som ble arrangert i sammenheng med denne masteroppgaven innehar elementer fra både tradisjonelle feltkurs og Remmens (2014) innspill. Nå skal disse gjennomgås i sammenheng med elevenes meninger om feltkurset, for å undersøke hva som fungerte og hva som kunne vært bedre.

## **4.2 Tradisjonelle strategier - forarbeid, feltet og etterarbeid**

Feltkurset ble planlagt fortrinnsvis ut i fra tradisjonelle strategier. Vi undersøkte feltområdet på forhånd og diskuterte passende oppgaver. Forarbeidet sammen med elevene bestod av gjennomgang av faglig innhold og forberedelse til feltkurset. Selve feltkurset foregikk under en skoletime i skolens nærmiljø. Etterarbeidet bestod av en kort diskusjon i klasserommet umiddelbart etter feltkurset, og senere ble det avholdt en skriftlig prøve i samme tema i tillegg til et annet tema. Vi hadde planlagt forarbeid, feltkurs og etterarbeid grundig før gjennomførelse.

## **4.3 Remmens nye innspill**

### **4.3.1 Læringsmål**

På forhånd av feltkurset hadde vi presentert hva elevene skulle lære. Derimot gjaldt det ikke hovedsakelig for feltkurset, men selve kapittelet vi skulle arbeide med. Dette feltkurset stemmer ikke overens med det Remmen (2014) anbefaler, fordi hun mener læringsmålet med feltkurset og data hentet fra det skal være tydelig. Læringsmålet for kapittelet var tydelig, men akkurat hva de skulle lære av feltkurset og oppgaven kunne vi planlagt bedre.

### **4.3.2 Nærmiljø og åpne oppgaver**

Vi valgte å benytte oss av nærmiljøet, men dette var hovedsakelig av praktiske forhold. Da vi var studenter og ikke fastansatte regnet vi med at midler til buss, mat og overnatting ville bli vanskelig å skaffe. Gratisprinsippet skulle også overholdes, derfor kunne vi heller ikke forvente midler fra elevenes side. I begge klassene var det ingen elever med spesifikke funksjonshemninger, derfor var det ikke et problem at alle elevene måtte vandre i nærområdet.

Vi bestemte at feltkurset skulle inneholde en form for feltarbeid som kunne passe tema. Derfor utarbeidet vi en oppgave elevene skulle besvare. Fokuset var at elevene skulle hente informasjon fra feltet for å besvare oppgaven som var gitt. Oppgaven skulle ikke ha et fasitsvar, men elevene skulle argumentere for deres valg. Elevene ble fordelt i grupper på tre stykk og skulle sammen finne et svar. Oppgaven elevene skulle svare på var følgende:

*Dere skal sammen finne et eksempel på noe som er et resultat av økonomisk eller kulturell globalisering, eller både økonomisk og kulturell globalisering.*

Elevene skulle velge noe de kunne observere i nærmiljøet og argumentere for hvorfor det var et resultat av enten økonomisk eller kulturell globalisering, eller et resultat av begge. Vi inkluderte oppgaven fordi vi ønsket at elevene skulle være fokuserte og deltakende i diskusjonene under feltkurset, slik at de ikke ble passive mottakere av informasjon om stedet. Slik kunne elevene også benytte seg av fagkunnskapen de hadde tilegnet seg i klasserommet. Oppgaven inkluderer ikke et realistisk dilemma som Remmen (2014) anbefaler.

### **4.3.3 Observasjons- og tolkningsverktøy**

Remmen og Frøyland (2013) forklarer observasjons- og tolkningsverktøyet spesifikt. Under planleggingen av feltkurset var verken jeg eller min kollega bevisst på dette verktøyet, men selve oppgaveteksten elevene fikk i tillegg til tidligere faglig gjennomgang, kan minne om kriteriene til observasjons- og tolkningsverktøyet. Dette er min tolkning av verktøyets kriterier og hvordan feltkursets oppgave oppnådde kriteriene.

1. *Verktøyet skal bygge på erfaringer elevene kan relatere seg til.* De skal finne et objekt i nærmiljøet som de skal bruke som et eksempel på globalisering. Å velge et eksempel i nærmiljøet var ikke en ekstra utfordring, men å forstå begrepene *kulturell*, *økonomisk* og *globalisering* krever ekstra arbeid hos elevene. Derfor passer ikke oppgaveteksten til dette kriteriet.
2. *Verktøyet skal knytte sammen observasjoner med faglig kunnskap.* Dette mener jeg forarbeidet til feltkurset gjorde, fordi elevenes svar på oppgaven viste at de klarte å knytte observasjonene med de faglige begrepene. I forarbeidet gav vi eksempler hva globalisering kunne være. For eksempel fortalte vi at hvis noe var kjøpt i Norge, men produsert i et annet land, så var dette et resultat av globalisering.
3. *Verktøyet skal være gjeldende for andre tilfeller.* Oppgaven passer ikke til dette kriteriet, da oppgaven inneholder spesifikke fagtermer, for eksempel globalisering.
4. *Verktøyet skal gi grunnlag for faglig samtale i en felles arena.* På forhånd av feltkurset ble begrepene forklart svært nøye slik at alle skulle forstå hva fagtermene innebar. Oppgaven stimulerte til faglig diskusjon i etterkant av feltkurset hvor alle gruppene bidro med deres svar på oppgavene. Deres svar viste ingen tegn på forvirring av fagbegrepens betydning og derfor kunne alle henge med i diskusjonen.

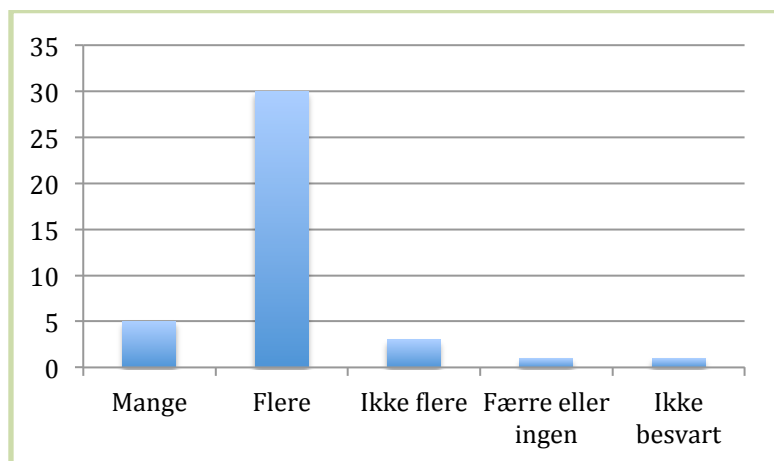
Ut i fra hvordan jeg har tolket Remmens (2014) kriterier for observasjons- og tolkningsverktøyet, kan det virke som om forarbeid og oppgaven fra feltkurset fyller kravene delvis. Oppgaven og dens instruksjoner kan derfor ikke kalles et observasjons- og tolkningsverktøy fordi den ikke oppfyller alle kriteriene til verktøyet. Likevel kan det virke som om tidligere faglig gjennomgang og oppgavens instruksjoner hjalp elevene med å vite hva de skulle se etter i feltet.

#### 4.3.4 Dypere undersøkelse i etterarbeidet?

Remmen (2014) vektlegger at informasjon hentet fra feltet bør undersøkes dypere i etterarbeidet, hvor fokuset ikke bare skal være på å produsere et synlig sluttprodukt, men også en god analysefase. Etterarbeidet til feltkurset som undersøkes her kunne vært bedre på dette området. For eksempel kunne oppgaven elevene skulle løse avsluttes med en muntlig framføring, hvor de har undersøkt deres valgte objekter grundigere. Dette ville sannsynlig kreve mer fra oppgaven selv også, hvor flere kriterier skulle vært presentert for elevene. For eksempel hvis oppgaven hadde inkludert et realistisk dilemma ville det antakeligvis kreve mer arbeid å besvare. Dette feltkurset hadde et kort etterarbeid, hvor elevene presenterte sine oppgavebesvarelser for resten av klassen som stimulerte til klassediskusjon. Ifølge tradisjonelle praksiser og Remmen (2014) vektlegges etterarbeidet fordi det er en viktig fase i sammenheng med feltkurset. I dette tilfellet ble det ikke benyttet mye tid på etterarbeidet, men det betyr ikke at det ble ansett som mindre viktig. Fokuset ble derfor en avslutning i form av diskusjon hvor det var sentralt at elevene forstod meningen med feltkurset.

#### 4.3.5 Nye innspill – et rikere feltkurs?

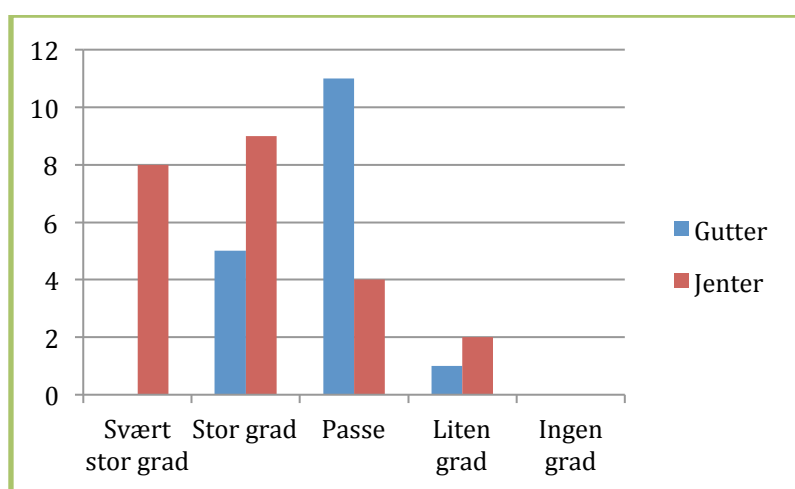
Ut i fra resultatene kan man tolke det slik at feltkursets praksis fungerte, hvor noe av praksisen kan minne om Remmens (2014) innspill.



Figur 4.1 Kunne du tenkt deg flere feltkurs i skolen?



Ifølge figur 4.1 er resultatene klare. Elevene mente at feltkurset fungerte godt som undervisning og de ønsket derfor flere feltkurs i skolen. Fra dette virker det som om elevene hadde en god opplevelse med dette feltkurset. Hvis elevene ikke hadde vært fornøyde med feltkurset, kunne resultatet i figur 1 vært annerledes. Dette er interessant når man sammenligner disse resultatene opp mot spørsmålet om elevene lærte mer gjennom feltkurs kontra tradisjonell undervisning. Her var det delte meninger, spesielt mellom gutter og jenter i undersøkelsen. Denne masteroppgavens mål er ikke å skille mellom hva jenter og gutter mener om feltkurs, men det er interessant å se hvordan svarene fordeler seg.



Figur 4.2 I hvilken grad mener du at du lærte mer ved å delta på feltkurs i stedet for vanlig klasseromsundervisning?

Figur 4.2 viser resultatene fra spørsmålet “I hvilken grad mener du at du lærte mer ved å delta på feltkurs i stedet for vanlig klasseromsundervisning?” Her mener jentene at de lærte mer av feltkurset enn tradisjonell klasseromsundervisning, mens guttene ser ut til å mene at det ikke var veldig stor forskjell på læringsutbyttet. Det ser likevel ut til at måten man lærer på gjennom feltkurs, hvor elevene får observere fenomener som har med faget å gjøre, er verdsatt. På spørsmålet “føler du at du får bedre forståelse for viktigheten av faget ved å benytte feltkurs?”, svarer Jon:

Vel, for å være helt ærlig, altså å forstå det bedre, det gjør man ikke, fordi den forståelsen må man egentlig ha fra starten av, men når vi var der så ser man jo kordan det e, med dine egne øyne og sånn, æ vil si litt ja og nei på den.

Det ser altså ut til at selv om noen elever mente at læringsutbyttet ikke var veldig ulikt mellom tradisjonell undervisning og feltkurs, så ser det ut til at feltkurs kan bidra med å gi fagkunnskapen mer mening. Emilie svarer på samme spørsmål som ovenfor:

Man skjønne viktigheten når man ser det.

Emilie mener altså at viktigheten av faget blir tydeligere når man får se det i virkeligheten. Dermed kan feltkurs bidra med å gjøre undervisningen mer meningsgivende. Elevene mener samfunnsfag er et viktig fag fordi de kan relatere seg til det. Lise sier:

Æ like jo veldig godt samfunnsfag, også tenke æ at globalisering har veldig mye å gjøre med vårres generasjon å gjøre da, at vi kan sett oss inn i det selv.

Lise viser at hun synes faget er viktig og nyttig fordi det har betydning for hennes hverdagsliv. Maja vektlegger også betydningen av faget og hvordan det hjelper å forstå det gjennom observering av eget nærmiljø:

Ja, man ser liksom kordan det er liksom, kordan globalisering og sånn har i samfunnet, kordan det heng sammen, så ser man liksom litt på det store bildet i stedet for å bare lese i boka, og ja det skjer der og det skjer der, men da ser man også ka som skjer i Trondheim også.

Selv om guttene og jentene i klassen er uenige om læringsutbytte fra feltkurset i forhold til vanlig klasseromsundervisning, så ser det ut til at de er enige om at feltkurset gir mer mening til fagkunnskapen. Når elevene får se fagkunnskapen i sin naturlige kontekst i nærmiljøet, blir det faglige innholdet mer virkelighetsnært som elevene lettere kan relatere seg til. Jeg spør Emilie om hun synes feltkurs passer bedre til samfunnsfag i forhold til andre fag, så svarer hun:

Ja, fordi samfunnsfag handle om det som skjer rundt dæ, og når du går rundt så ser du på det som skjer rundt dæ.<sup>2</sup>

#### **4.3.6 Hva husker elevene fra feltkurset?**

Intervjuene bestod av blant annet spørsmål om hvor mye elevene husket fra feltkurset (se vedlegg). Alle fire svarte at de husket feltkurset, hvor alle gav omfattende beskrivelser av hva vi gjorde. Noen av elevene husket bedre stedene vi besøkte enn de faglige temaene som ble diskutert der, men når jeg nevnte noen av temaene kunne de fortelle mer om det. Maja nevner noen av postene og kort om tema som ble diskutert:

Da lærte vi om globalisering, kulturell og økonomisk, så eksempla på dem, også lærte vi om planta som kom fra et annet land og sånn... huske at vi fikk en oppgave, om at vi sku finne en kulturell eller økonomisk globaliserings ting, stoppa og så nedover byen.

Hun viser her at hun husker feltkurset godt, hvor hun nevner både poster og faglig tema som ble forklart gjennom historier ved postene. Hun nevner altså ikke bare faginnholdet, men

---

<sup>2</sup> Dette sitatet ble også benyttet i samme oppgave som gjennomføringsplanen (PPU4741). Se fotnote 1.

snakker om feltkurset ut i fra hva hun opplevde. Det kan da virke som om opplevelsen har etablert seg som et episodisk minne. Jon husker også mye fra feltkurset, han nevner noen flere detaljer enn Maja:

Ja, da vi dro rundt og så på sånn derre bedrifta, vi snakka om kordan det va før, økonomi og sånn, så rundt ka som var blitt eksportert, importert, alt sånn der ka vi kjent fra nærmiljø...Æ huske der vi stod ved Coop, der vi snakka med arbeidera som kom fra ulike land, for å tjen peng og sånn, æ huske åsså vi stod ved kirka der, vi stod utenfor parken, så det siste var der vi stod ute ved Rema.

Samtidig som Jon mimrer tilbake om postene husker han også hvilke tema det ble snakket om. Feltkursets hensikt kan forklares metaforisk som et skjelett hvor fagkunnskapen er kjøtt og blod elevene fyller på med, slik at det blir lettere å forstå hvordan det henger sammen. Jon fortsetter:

Det var mer som en repetisjon, hadde lest alt, hadde alt i hodet, det var mer banka inn, ble liksom sikra litt.

Lise viser også at hun husker postene, tema og andre detaljer:

Æ huske at vi var veldig mye påvirka av både økonomisk og kulturell globalisering, og blant anna det derre gartnerie, også var det ei flystripe bort på der, også skulle vi bli enige om en ting som va globalisering, og da huske æ at min gruppe kom fram til at veldig mye navn på forskjellige butikka og bedrifta e ikke norske navn, men ofte internasjonale navn, også før krigen var det ikke noen bygninger her, altså det har utviklet seg skikkelig de her siste årene (...) Huske veldig godt dem arbeiderne og at vi snakka om at dem ikke fikk like bra, at det var billigere å ta dem og at vi utnytta dem.

Det ser altså ut til at feltkurset gir det det lover, at elevene kan huske utflukten, faglig innhold og aktiviteter i lengre tid. Disse intervjuene ble gjennomført fire uker etter feltkurset, så det er vanskelig å fastslå om opplevelsene har etablert seg i elevenes langtidsminne. Dessuten kan elevenes svar også være preget av at jeg tidligere var deres lærer. Intervjuet kan oppleves som en faglig utspørring selv om jeg understreket at det ikke var det for elevene. Derimot ser det ut til at elevene ikke var redde for å være ærlige. Når jeg spør Emilie hva hun husker fra feltkurset mener hun at hun husker absolutt alt. Hun ramser opp alle postene og deres plassering, men hun nevner veldig lite om faginnholdet. Derfor stiller jeg henne spørsmålet:

I: Hva med temaene vi snakket om på postene, hva husker du fra dem?

Emilie: Nei, da huske æ ikke alt likevel.

Det kan virke som om Emilie husker selve utflukten best, stedene vi besøkte og rekkefølgen av postene. Fjær (2010) mener at selv om elevene ikke husker det faglige innholdet fra feltkurset, så er selve feltkurset, opplevelsen, vanskelig å glemme. Det ser altså ut som Emilie

husker mest av selve utflukten, men da er det interessant når jeg spør henne hva hun husker aller best fra feltkurset:

Snakka med Tor-Erik på vei tilbake, æ spurt om religion i seg selv kan vær, for at æ gikk forbi kirka, så æ spurt om globalisering, og det va jo det, for at det e ikke bare moderne, men sånn før i tida, da vi ble gjort kristen, åsså spurt æ om det, og da fikk æ et klart svar på det.

Her viser Emilie at hun har god kontroll på det faglige betydningen. Ifølge programmet stoppet vi i nærheten av ei kirke, men vi snakket aldri om den i fellesskap under feltkurset. Emilie benyttet fagkunnskapen hun hadde tilegnet seg og resonnerte seg alene fram til at kristendommen også har med globalisering å gjøre. Dette tok hun opp med Tor-Erik, som hun fikk bekreftet. Dette viser hvordan fagkunnskap kan forankre seg i elevenes erfaringer. Emilie observerte kirken, tenkte seg fram med fagkunnskapen, snakket med lærer og dermed ble fagkunnskapen til gjennom opplevelsen og ikke bare gjennom læreboka. Dette viser til de samme resultatene fra Fernández-Manzanals m.fl. (1999) undersøkelse, hvor elevene kunne referere til egne erfaringer når de deltok i klassesamtaler. Dette viser også hvordan episodisk minne fungerer, hvor opplevelser gjør det lettere å huske fagtermer (Imsen 2005).

#### **4.4 Hva syntes elevene om denne måten å lære på?**

Elevenes svar er mangfoldige, men mange svar peker på at de har en positiv holdning til feltkurs som én måte å lære på. Det er også kommentarer på hvorfor de ikke syntes det fungerte så bra. Herunder følger sitater fra spørreundersøkelsen, hvor jeg diskuterer dem opp mot hverandre og i sammenheng med teoretiske perspektiver.

##### **4.4.1 “Variasjon”**

Fordi det er en annerledes og mer spennende metode å lære på.  
Fordi da får man gjøre noe annet enn å bare sitte inne å ha “kjedelig” time.  
Annen måte å lære på.

I spørreundersøkelsen var det kategori “Variasjon” flest svar falt under. Det var et fåtall av svarene som benyttet ordet *variasjon*, men de forklarte at feltkurset bidro med noe nytt i undervisningen. Ovenfor er det tre sitater fra spørreundersøkelsen som jeg har kategorisert under “Variasjon”. I tillegg til opplevelsen av feltkurs som noe nytt, så ser det ut til at det også var motiverende. At feltkurset gav en følelse av variasjon og at det var motiverende, ser ut til å henge tett sammen. Elevene opplever feltkurset som annerledes i forhold til hva de er

vant med, og blir dermed nysgjerrige. Derfor springer motivasjonen ut fra at feltkurset bidrar med variasjon i undervisningen. Dette blir understreket av Emilie:

Æ like at det e en balanse mellom begge to, for at å driv å gå ut sånn hver eneste gang, det kan bli litt irriterende.

Hun mener altså at det er demotiverende med én dominerende undervisningsaktivitet. Så hvis feltkurs arrangeres en gang i blant, vil det være motiverende fordi det gir et avbrekk fra klasserom og skolehverdagen. Derfor mener elevene at feltkurset fungerer godt i undervisningen, fordi det bidrar til variasjon i skolehverdagen som er motiverende. Engelsen (2005) legger vekt på at god opplæring forutsetter variasjon i undervisningen. Jordet (2010) argumenterer også for at variasjon er nødvendig for god læring. Han poengterer dette rundt Deweys filosofiske pedagogikk. Han vektlegger nytten ved å inkludere erfaring og aktivitet i undervisningen, men det er ikke meningen at det skal erstatte all undervisning. Hvis feltkurs skulle erstatte all annen undervisningsaktiviteter, så vil feltkurset miste sin verdi som en variasjon i skolehverdagen.

#### 4.4.2 “Se med egne øyne” og “Bedre forståelse”

Det var spennende å se det en å bare høre det.

Jeg synes det er en god måte og lære på fordi vi kan se påvirkningen og forskjellene med våres egne øyne.

Det definerer ting lettere siden det er eksempler å ta ifra.

Sitatene ovenfor er fra kategori “Se med egne øyne”. Denne kategorien hadde også mange markeringer. Kjennetegnet ved disse svarene var at elevene mente de fikk oppleve faget gjennom noe annet enn sekundære kilder, for eksempel bilder og bøker. De la ofte vekt på at de fikk *se* faget i virkeligheten. De opplevde at tema som ble arbeidet med i klasserommet, gav mer mening når de fikk se eksempler på det i nærmiljøet. Disse svarene inkluderte ofte også noe som henviste til at feltkurset gav bedre forståelse av tema. Derfor ble ofte svar som var relevante innenfor “Se med egne øyne” også relevante innenfor kategori “Bedre forståelse”. Her er noen eksempler:

Man er ute å ser på ting, sånn at man lærer det bedre.

Vi får se og oppleve det vi lærer, som gjør det enklere å forstå.

Det virker altså som om det er en sammenheng mellom det å oppleve faget gjennom å se og å få bedre forståelse. Fernández-Manzanal m.fl. (1999) mente at elevene i deres undersøkelse forstod begrepene bedre gjennom feltkurs fordi det gav elevene noe de selv har kjennskap til, fordi de selv hadde erfart det direkte. Det vektlegges at elevenes erfaringer fra feltkurset gjør det lettere for dem å benytte fagkunnskapene. Fernández-Manzanal m.fl. (1999) forutsetter at en slik forståelse kun forekommer når feltkurset er knyttet tett mot klasseromsundervisningen. Jordet (2010) vektlegger at det er lærerens ansvar å bevisstgjøre elevene på sammenhengen mellom erfaringer gjort i feltet og fagkunnskapen i klasserommet. Ut i fra resultatene, ser det ut til at elevene lyktes med å knytte erfaringene gjort ute i feltkurset med temaene vi arbeidet med i klasserommet, og derfor lyktes også jeg med å bevisstgjøre elevene på sammenhengen mellom feltkurs og vanlig undervisning.

*“Lykkes man (...) med å forankre lærestoffet i elevenes erfaring, vil opplæringen bli mer jordnær og forståelig. Dette er viktig for at elevene skal kunne oppleve mening og bli motivert for å delta”* (Jordet, s. 123). Dette sitatet av Jordet (2010) ble presentert tidligere i teorikapittelet og er spesielt relevant her. Ifølge Jordet (2010) og svarene fra kategori “Se med egne øyne” virker det som når elevene knytter fagkunnskapen til erfaringene, så blir undervisningen mer meningsgivende for dem. Dette begrunner Jordet (2010) med at undervisningen blir mer virkelighetsnær. Det er fordi undervisning som foregår i klasserommet forbinder elevene med *skolens verden*, men når undervisning foregår utenfor skolen, gjerne i elevenes nærmiljø, så forbinder elevene undervisningen med *deres erfaringsverden* (s. 118). Dewey vektlegger bruk av hverdagslige elementer i opplæringen, slik at undervisningen oppleves mer relevant for elevens egen hverdag (Jordet 2010). Derfor opplevdes feltkurset virkelighetsnært for elevene i dette feltkurset, som dermed gav mer mening og motivasjon for dem også. En elev svarer:

Jeg synes det er en god måte å lære på, fordi vi ser hva globalisering er i virkeligheten.

Ut i fra dette sitatet virker det som om feltkurset bidrar til å gjøre abstrakt fagkunnskap til noe mer konkret. Begrepet *globalisering* er omfattende og er ikke en spesifikk gjenstand, men kan relateres til konkrete objekter, områder og sosiale prosesser. Feltkurset bidrar til å sette slike abstrakte begreper i sammenheng slik at elevene kan observere og stille spørsmål til omgivelsene som kan ha med globalisering å gjøre. Gold m.fl. (1991) mener læring kan framskyndes slik, fordi erfaringene byr på konkrete eksempler, og dette kalles *erfaringsbasert*

*kunnskap*. Kunnskapen elevene tilegner seg i feltet, er gode suppleringer til det elevene lærer i klasserommet. Når det foretas klassesdiskusjoner i forhold til faget kan elevene trekke inn elementer fra deres erfaringer sammen med fagkunnskapen. Samtalene vil derfor preges av utsagn som “jeg så at...” i stedet for bare “jeg leste at...” (Fernández-Manzanal m.fl. 1999).

#### 4.4.3 “Frisk luft”, “Fysisk”, “Konsentrert” og “Ukonsentrert”

Fordi man lærer bedre i frisk luft.

Fordi det er et avbrekk fra den vanlige timen i klasserommet. Og det er godt med frisk luft.

Det var forfriskende for hjernen og hode.

“Frisk luft” er også en av kategoriene som mange svar faller under. Elevene verdsatte feltkurset fordi det gav dem mulighet til å komme seg ut av skolebygget for å trekke frisk luft over lengre tid. Det var også noen svar som mente det var spesielt godt med frisk luft på dette tidspunktet, da det var siste økt av skoledagen. Dette virket også motiverende for elevene. Noen svar hevdet også at den friske luften gjorde at det tok lengre tid før de ble lei. Det var også andre argumenter elevene benyttet i svarene sine som kan relateres til dette:

Fordi vi slipper å bare sitte inne å lese i boka på klasserommet

Siden vi fikk bruke litt aktivitet inn i læringen og da ble vi ikke så sliten og lei av å høre på.

Jeg synes feltkurs er en bra måte å lære på fordi da får vi rørt kroppen mere.

Elevene viser at de setter pris på å få bevege kroppen, da det de mener det blir mye stillesitting i skolehverdagen. Bevegelse i sammenheng med frisk luft ser ut til å være noe elevene verdsetter, fordi det blant annet hjelper på humør og konsentrasjon. Dewey mener at hvis elevene blir sittende i ro over lengre tid, vil kroppen bli et “uromoment” som forstyrrer undervisningen (Jordet 2010). Imsen (2005) fremhever at hvis læring skal forekomme, må barn være i aktivitet (s. 242). Dette kan være gjeldende for ungdommer også. Dette feltkurset krevde at de skulle gå fra skolen til feltet, fra post til post, under arbeidet med å løse oppgaven, fra feltet og tilbake til skolen. Jordet (2010) fremhever verdien med vandring, da dette kan stimulere til gode tankeprosesser og fordi det er helsefrembringende (s. 67). Derfor er feltkurs gunstig både for elevens kropp og konsentrasjon. På en annen side så var det elever som mente at det ikke var så lett å følge med under feltkurset på grunn av omgivelsene:

Jeg synes det var en bra måte fordi folk har både lettere, men også vanskeligere for å følge med. Følge med på grunn av frisk luft, men bli distraheret av trafikk eller andre ting som foregår ute.

Negativt er at det blir vanskeligere å konsentrere seg, p.g.a. at det er så mye rundt.

Valg av felt er lærerens ansvar, og man har derfor også ansvar for at elevene ikke lar seg distrahere ved nye læringsarenaer (Dillon m.fl. 2006). I dette feltkurset var det mye trafikk i området som kunne være forstyrrende til tider. For å løse dette i forhold til støy, var jeg og min kollega strenge på at elevene skulle plasseres i halvsirkler. Dermed var alle elevenes ansikt vendt innover slik at alle hadde mulighet til å delta i diskusjonen. Selv om noen av elevene mente at det var vanskelig å konsentrere seg, var det andre som mente det motsatte:

Bra, fordi man klarer og konsentrere seg bedre.  
Kunne konsentrere meg mer.

#### 4.4.4 “Effektivt”, “Ikke effektivt”, “Liker best å være inne”

Jeg synes det var en grei måte å lære på fordi du fikk mer ut av timen, og det er noe annet enn å bare sitte i ro hele tiden.

Det er ikke det at det er en dårlig måte lære på, men det tar for lang tid, kunne fått mer utnytte av vanlig læring.

Jeg lærer bedre av å jobbe selv (lese, skrive).

Det var delte meninger i svarene om feltkurs var en effektiv måte å lære på. Slik som det øverste sitatet i dette avsnittet, mener en av elevene at de fikk mer ut av feltkurs, mens de to neste sitatene mener det er mer produktivt med tradisjonelle aktiviteter i klasserommet. Dette er ikke unaturlig da alle elever er forskjellige, og det er nettopp derfor at det argumenteres for varierende undervisning (Engelsen 2005). Deweys kjente uttrykk “learning by doing” kan misforstås ved at man tror slike undervisningsaktiviteter skal erstatte tradisjonell klasseromsundervisning. Jordet (2010) argumenterer at undervisning utenfor klasserommet skal *supplere* fagkunnskap og *utvide* mulighetene for læringsarenaer. Dette er også tilfelle med dette feltkurset. Ved å benytte feltkurs kan oppnå mer konkret og meningsgivende kunnskap, men det er også et bidrag til variasjon. Hvis feltkurs skulle erstatte vanlig skole permanent, ville feltkurset også miste sin hensikt. Man kan heller ikke alltid forvente at hver eneste elev personlig vil like et undervisningsopplegg. Det vil som regel alltid være noen som foretrekker noe annet, og dette er hverdagskost for en lærer:

Jeg liker best å være inne.



#### 4.4.5 “Gøy” og ”Bra”

Det var gøy!  
Syns det var veldig lærerikt og gøy!  
Det var ganske bra.  
Bra.

Spørreundersøkelsens resultat er mangfoldig. Det var flere ulike argumenter for og mot feltkurs. Likevel var storparten av svarene positive til feltkurs. Kategoriene “Gøy” og ”Bra” var også en av de kategoriene hvor flere av svarene falt under, hvor disse henviste til at de var fornøyde med opplegget fordi det var moro og bra.

#### 4.5 “Jeg syns det var veldig bra laget, slik at vi skulle forstå mer”

Denne overskriften oppsummerer noe av det jeg har diskutert så langt. Feltkurset vi gjennomførte fungerte bra, hvor vi benyttet tradisjonelle praksiser og noen innslag som lignet på Remmens (2014) innspill. Det var noe vi kunne arbeidet mer med, men ifølge data virker det som om flesteparten av elevene fikk et godt læringsutbytte. Dette feltkurset varte i 45 minutter, og da kan man undre seg hvordan læringsutbyttet ville bli hvis feltkurset varte i en uke i et område elevene aldri hadde sett før. Rammebetingelser og mål ville da vært annerledes, og antakeligvis ville læringsutbyttet også bli annerledes. Dette er fordi et feltkurs som varer lenge legger også opp til at elevene får oppleve *mer* enn bare faget. Den sosiale interaksjonen og personlig utvikling ville bli mer påvirket. Det kan derfor virke urealistisk å sammenligne et feltkurs som varer i en time med et annet feltkurs som varer i en uke, men det fremhever et viktig poeng om læringseffekt.

Jeg skal bruke et eksempel for å fremheve kontrastene mellom kortvarige og langvarige feltkurs. Da temaet er globalisering, skal jeg gå ut i fra et eksempel fra Kambodsja. Det var nylig publisert en kort dokumentar hvor tre norske ungdommer dro til Kambodsja for å bli kjent med fabrikkarbeidernes hverdag<sup>3</sup>. Her kan elevene få se hvordan klær blir produsert til svært lave kostnader og solgt til en høyere pris i vestlige land. Elevene kan da også få vite

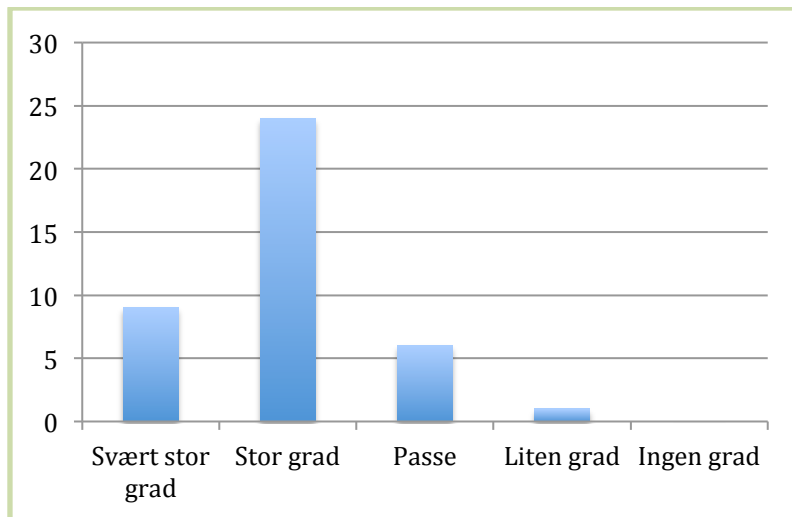
---

<sup>3</sup> Aftenposten publiserte denne korte dokumentarserien i april 2014. Her får tre ungdommer på 17-20 år snakke og bli kjent med lokale klesfabrikkarbeidere i Kambodsja. Ungdommene er opptatte av mote og handler mye på store kleskjeder. I serien får man se hvordan ungdommene endrer holdningene sine til kleskjedene når de blir kjent med den urettferdige situasjonen til fabrikkarbeiderne.  
<http://www.aftenposten.no/webtv/serier-og-programmer/sweatshop/SWEATSHOP-ep-5---Hva-slags-liv-er-dette-7544788.html?paging=&section=#.U24uOdzVtyc>

hvilke konsekvenser dette har. Slike inntrykk av urettferdighet ville sannsynligvis satt i gang følelsesmessige reaksjoner hos elevene. Opplevelser som dette kan sitte sterkere i elevenes langtidsminne. Dette er fordi det ikke bare er en interessant opplevelse, men fordi det kan sette sterke følelser i sving (Imsen 2005). Da vil elevene oppleve at fagkunnskapen ikke bare er abstrakte begreper som må pugges, men en del av virkeligheten. Dillon m.fl. (2006) mener at langvarige feltkurs gjør elevene mer motiverte og at det er større sannsynlighet for at elevene kan endre sine holdninger til natur og samfunn. Langvarige feltkurs kan by på en betydelig større effekt både på det faglige, sosiale og personlige nivå (Dillon m.fl. 2006, Fjær 2010). Lærere og elever får snakke sammen under andre omstendigheter, og elevene blir bedre kjent med hverandre (Fjær 2010). Elevene kan oppleve personlig utvikling når det gjelder ledelse, gruppearbeid og ansvar for medelever (Gold m.fl. 1991). Dette er mangfoldige effekter kortvarige feltkurs knapt kan måle seg med, men kortvarige feltkurs viser seg å være langt fra ubetydelige. En annen elevs svar viser også hva dette studiet har fokusert på:

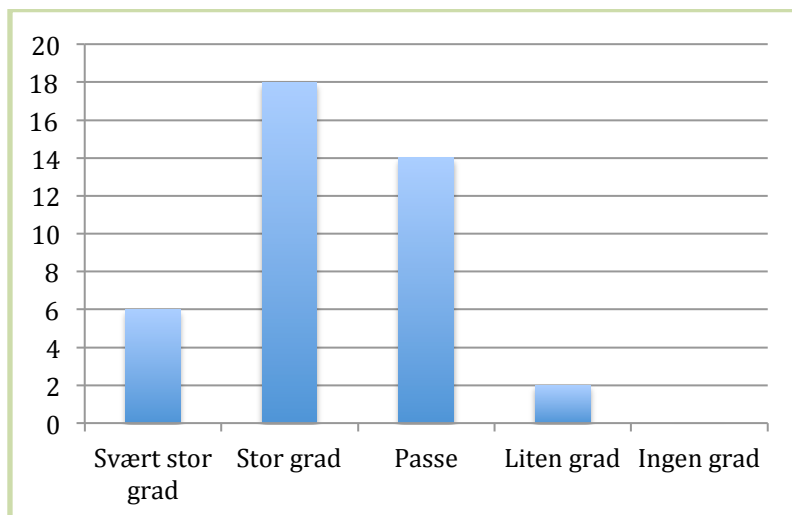
Jeg tror at det kan gjøre det lettere å forstå temaet, og huske det bedre

Hvis denne eleven hadde dratt på feltkurs til Kambodsja, ville nok svaret vært vesentlig lengre, men det sier noe om det kortvarige feltkursets effekt. Et langvarig feltkurs i Kambodsja ville nok vært lettere å huske enn et feltkurs i nabolaget, men et kortvarig feltkurs er fortsatt en opplevelse som kan huskes. Det kan gi litt av den samme effekten og sitatet ovenfor indikerer dette. Når eleven får se fenomenet i sin naturlige kontekst, blir dette et konkret eksempel eleven kan referere til. Dessuten blir opplevelsen av å *se* fenomenet i sin naturlige kontekst lettere å huske på grunn av det episodiske minnet (Imsen 2005). Faget kan bli mer virkelighetsnært og mer meningsgivende for elevene. Dette har jeg nevnt et par ganger tidligere, og jeg vil tydeliggjøre hva jeg mener med mening. I denne sammenhengen relaterer jeg to betydninger til at elevene opplever mer mening gjennom feltkurs. For det første kan elevene få bedre forståelse ved at de ser sammenhengen med virkelighet og begreper. For det andre kan elevene innse at faget ikke bare er ord og beskrivelser som skal pugges, men at det også er en del av deres virkelighet. Mesteparten av elevene mente at de kunne koble faglig tema til observasjonene.



**Figur 4.3 I hvilken grad mener du at du klarte å koble tema med observasjonene på feltkurset?**

Figur 4.3 viser at elevene selv mener de kunne knytte observasjoner og fag, og derfor er det også sannsynlig at faget gav mer mening. Dette virker mer rimelig ifølge Figur 4.4.



**Figur 4.4 I hvilken grad mener du at feltkurset styrker forståelsen av faget samfunnsfag?**

Mesteparten av elevene mener at feltkurset kan styrke deres forståelse av samfunnsfag. Det ser altså ut til at kortvarige feltkurs gir betydelig læringsutbytte. Det gir ikke den samme opplevelsen som et langvarig feltkurs kan gjøre, men det kan gi samme *effekten* når det kommer til læring. Kortvarige feltkurs kan derfor være mer effektive når det kommer til tidsbruk og læringsutbytte.



## **5 Avslutning**

### **5.1 Oppsummering**

Denne studien undersøker hvilke læringseffekter som forekommer av feltkurs i skolens nærmiljø. Hovedfokuset er hva et utvalg elever synes om feltkurs som undervisning og hvordan dette fungerer som en måte å lære på. Jeg har i denne undersøkelsen forsøkt å svare på problemstillingen “Hvordan opplever elevene feltkurs i nærmiljøet som arbeidsmåte?” og delproblemstillingen “Hvilken betydning kan feltkurs i skolens nærmiljø ha for elevenes læring?”

Flere teoretiske perspektiver i forhold til feltkurs og opplæring er undersøkt. Da denne masteroppgaven har en fagdidaktisk vinkling, valgte jeg å inkludere teori om geografi i skolen og læringsteori. Det som er vektlagt mest er valg tatt i forhold til feltkursets oppbygning og hvordan dette gir utslag på elevene læringsutbytte. Tradisjonelle praksiser for feltkurs og nye innspill for feltkursets arrangement er trukket frem. Forarbeid, feltarbeid og etterarbeid er begrepene som er vektlagt innenfor tradisjonelle praksiser. Remmen (2014) har utviklet nye innspill i sammenheng med feltkurs, og disse er lagt vekt på. Innenfor pedagogiske perspektiver har jeg trukket frem kognitive teorier og John Deweys pedagogiske filosofi. Jeg har argumentert for verdiene av feltkurs i skolens nærmiljø. Det viktigste fokuset er hvordan elevene oppfatter fagkunnskapen gjennom feltkurset. Dette er det teoretiske grunnlaget jeg har gått ut i fra.

Grunnlaget for denne masteroppgaven er feltkurset jeg og medstudent Tor-Erik gjennomførte i vår praksisperiode i lektorutdanningen. Feltkurset varte i 45 minutter og feltet var skolens nærmiljø. Det var de samme elevene som deltok på feltkurset som bidro til datainnsamlingen. Intervju og spørreundersøkelse ble benyttet som metodisk tilnærming. Det var fire av elevene som ble intervjuet og alle elevene som deltok på feltkurset svarte på spørreundersøkelsen. Jeg har presentert framgangsmåter steg for steg, diskutert etiske utfordringer og oppgavens kvalitet.

### **5.2 Konklusjon**

Funnene fra denne undersøkelsen mener jeg svarer på problemstillingen. Jeg vil understreke at jeg er ikke ute etter å finne det ultimate metoden for læring for alle elever, men jeg vil

fremheve verdien av feltkurs som er kortvarige og som foretas i nærmiljøet ved å svare på problemstillingene:

### *1. Hvordan opplever elevene feltkurs i nærmiljøet som arbeidsmåte?*

Ifølge data fra undersøkelsen mener flesteparten av elevene at feltkurset fungerer godt som arbeidsmåte. Et fåtall elever foretrakk tradisjonell klasseromsundervisning. Elevene som var positive nevnte flere årsaker til det. Det ble lagt størst vekt på at feltkurset bidro med *variasjon* i skolehverdagen. Mange elever vektla at de fikk *se* og *oppleve* faget i *virkeligheten*. Disse elevene mente at ved å se eksempler på faget i nærområdet gjorde det *enklere* å forstå faglig tema. Noen elever syntes det var spesielt godt med litt *fysisk aktivitet* og *frisk luft*. Noen mente at de fikk *mer* ut av timen gjennom feltkurs, mens andre syntes at tradisjonell klasseromsundervisning gav mer effektiv læring. En del av elevene mente feltkurset var *bra* og *gøy*. Denne undersøkelsen viser at elevene opplever feltkurset forskjellig, hvor noen er begeistret og andre foretrekker andre arbeidsmåter. Likevel er det et stort flertall av elevenes svar som peker på at opplevelsen av feltkurset var positivt. De mener feltkurset fungerte godt som arbeidsmåte og at det kan fremme deres læring. Dette leder videre til delproblemstillingen:

### *2. Hvilken betydning kan feltkurs i nærmiljøet ha for elevenes læring?*

Konklusjonen til denne problemstillingen har jeg valgt å dele i fire kategorier; “Konkrete eksempler”, “Fagkunnskap forankret i elevenes erfaringer”, “Fagkunnskap forankret i elevenes erfaringer er lettere å huske” og “Motivasjon”. De tre første kategoriene er sterkt knyttet til hverandre, hvor noen av dem må forklares ved å forklare en annen. Den siste kategorien “Motivasjon” kan være uavhengig av de andre kategoriene.

#### **1. Konkrete eksempler**

Feltkurs kan bidra med konkrete eksempler til elevene. Abstrakte begreper kan være utfordrende å forstå for elevene, men når de får observere fenomener i virkeligheten som er relatert til begrepet så kan det bli lettere. Da vil elevene assosiere det abstrakte begrepet med et fenomen de har sett i virkeligheten.

## **2. Fagkunnskap forankret i elevenes erfaringer**

Under feltkurset ble det pekt på eksempler av det faglige innholdet i skolens nærmiljø. Elevene fikk da observere fenomenet i sin naturlige kontekst. Elevene fremhevet dette som en god måte å lære på fordi de fikk oppleve faget utenfor skolens rammer og i virkeligheten. Dermed kan man si at elevene konstruerte fagkunnskapen gjennom tidligere teoretisk gjennomgang og erfaringer ute i feltet. Det faglige stoffet blir dermed en del av elevenes erfaringer.

## **3. Fagkunnskap forankret i elevenes erfaringer er lettere å huske**

Når fagkunnskapen forankrer seg i elevenes minner som erfaring, vil det bli lettere for elevene å huske det sammenlignet med faginnhold hentet fra tekst. Dette er fordi det faglige stoffet elevene tilegner seg i feltet assosieres med erfaringen fra feltkurset. Feltkurset setter altså faginnholdet i system. Fagkunnskapen er da en del av opplevelsen som etableres i det episodiske minnet. Det episodiske minnet er en del av langtidsminnet som ivaretar hendelser og følelser mennesker erfarer i løpet av livet.

## **4. Motivasjon**

Feltkurset kan bidra med motivasjon på flere måter. For det første bidrar feltkurs med variasjon, som gjør at elevene får oppleve en annerledes måte å lære på og bytte av læringsarena. For det andre kan feltkurset bidra med fysisk aktivitet og frisk luft. Da elevene sitter stille store deler av skolehverdagen er det positivt for helse og sinn med fysisk aktivitet og frisk luft.

Selv om feltkurset varte i 45 minutter og fant sted ved skolens urbane nærmiljø, så ser det ut til at det kan gi godt læringsutbytte for elevene. Det kan derfor virke som om kortvarige feltkurs ikke behøver nye, ukjente områder for at det skal bli gunstig for elevenes læring. Kostnader kan man også se bort i fra. Feltkurs som varer over lengre tid har sine fordeler, men kortvarige feltkurs kan gi samme verdifulle læringseffekt. Elevenes læringsutbytte virker rikt og robust. Planlegging av forarbeid, feltkurs og etterarbeid er fortsatt viktig. Remmens (2014) innspill virker også svært gunstig for elevenes læring, fordi elevene selv kan formuleres seg fram til et svar og hvor elevene vet hva de skal se etter i feltet.

Jeg konkluderer derved med at et kortvarig feltkurs i skolens nærmiljø kan ha stor betydning for elevens læring da elevene får anledning til å konstruere fagkunnskap gjennom egne

erfaringer. Elevene får oppleve faget i virkeligheten, og som er mer meningsgivende og jordnært, som elevene kan huske i lang tid framover.

### **5.3 Videre arbeid**

Dillions m.fl. (2006, 107) forteller “(...) *outdoor learning experiences were more effective for developing cognitive skills than classroom-based learning. Such comparative studies, though important, are rare and very difficult to carry out*”. Noen undersøkelser har kastet lys på hvilke kognitive prosesser som påvirkes av undervisning utenfor klasserommet. Dette kunne vært interessant å undersøke nærmere. For eksempel hva vil elevene huske fra skolen etter 1 år eller 5 år hvis man vektla regelmessig og målrettet bruk av nærmiljøet? En slik undersøkelse virker svært krevende og omfattende. Denne oppgaven kan bidra med noen ideer om hvordan elevene lærer i feltkurs. Jeg har benyttet to tilnæringsmåter som gir tilgang til elevenes daværende meninger, men det sier ikke noe om hva elevene husker om 1 år.

### **5.4 Nytteverdi for lærere**

Som lærer mener jeg denne oppgaven kan illustrere noen verdier av feltkurs i nærmiljøet. Her viser jeg at elevene kan oppnå samme læringseffekt som et lengre feltkurs, selv om opplevelsen er en annen. Jeg viser også at urbane områder har mye å by på muligheter for læring. Dessuten kan kortvarige feltkurs i nærmiljøet utføres kostnadsfritt! Undervisning generelt krever planlegging, derfor mener jeg det ikke skal så mye til for å gi undervisningen det lille ekstra slik at elevene kan få se hva faget handler om utenfor klasserommet.



## Litteraturliste

- Cope, M. 2010. Coding Transcripts and Diaries. Clifford, N., French, S., Valentine, G. (red) *Key Methods in Geography*. 440-452. SAGE Publications Ltd, London.
- Clifford, N., French, S., Valentine, G. 2010. Getting Started in Geographical Research: how this book can help. Clifford, N., French, S., Valentine, G. (red) *Key Methods in Geography*. 3-15. SAGE Publications Ltd, London.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., Benefield, P. 2006. The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*. 87 (306), 107-111.
- Dowling, R. 2000. Power, Subjectivity and Ethics in Qualitative Research. Hay, I. (red) *Qualitative Research Methods in Human Geography*. 23-36. Oxford University Press, Oxford.
- Engelsen, B. U. 2006. Ikke den ene, men de mange arbeidsmåtene. *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* 205-241. Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.
- Engh, R., Dobson, S., Høihilder, E. K. 2007. *Vurdering for læring*. Høyskoleforlaget, Oslo.
- Fjær, O. 2010. Ekskursjoner i skolen – en spennende læringsarena. Mikkelsen, R. & Sætre, P.J. (red) *Geografididaktikk for klasserommet. En innføringsbok i geografiundervisning for studenter og lærere*. 160-187. Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Fernández-Manzanal, R., Rodríguez Barreiro, L. M., Casal Jiménez, M. 1999. Relationship between Ecology Fieldwork and Student Attitudes toward Environmental Protection. *Journal of Research in Science Teaching*. Vol. 36, No. 4, 431-453.
- Gold, J. R., Jenkins, L., Monk, R., Shephard, U. 1991. Fieldwork. *Teaching Geography in higher Education. A Manual for Good Practice*. 21-36. Basil Blackwell Ltd, Oxford.

Hay, I. 2010. Ethical Practice in Geographical Research. Clifford, N., French, S., Valentine, G. (red) *Key Methods in Geography*. 35- 48. SAGE Publications Ltd, London.

Helseforskningsloven 2014. *Lov om medisinsk og helsefaglig forskning*.  
<http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2008-06-20-44?q=helseforskningsloven> Hentet 02.04.14.

Holt-Jensen, A. 2007. *Hva er geografi?* Universitetsforlaget. Oslo.

Imsen, G. 2005. *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget, Oslo.

Jones, M. 1993. Landscape as a Resource and the Problem of Landscape Values. Rusten, C. & Wøien, H. (red) *The Politics of Environmental Conservation. Proceedings from a Workshop in Trondheim March 26, 1993*. Report 6/93. The University of Trondheim, Centre for Environment and Development. 19-33.

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

Kent, M., Gilbertson, D.D., Hunt, C.O. 1997. Fieldwork in Geography Teaching: a critical review of the literature and approaches. *Journal of Geography in Higher Education*. Vol. 21, No. 3, 313-332.

Longhurst, R. 2010. Semi-structured Interviews and Focus Groups. Clifford, N., French, S., Valentine, G. (red) *Key Methods in Geography*. 103-115. SAGE Publications Ltd, London.

McLafferty, S.L. 2010. Conducting Questionnaire Surveys. Clifford, N., French, S., Valentine, G. (red) *Key Methods in Geography*. 77-88. SAGE Publications Ltd, London.

Meinig, D.W. 1979. The beholding eye. Ten versions of the same scene. Meinig, D.W. (red) *The Interpretation of Ordinary Landscapes*. 33-48. Oxford University Press.

Mikkelsen, R. 2007. Verdensfaget geografi og geografididaktikken. Mikkelsen, R. & Fladmoe, H. (red) *Lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok i praktisk pedagogisk utdanning*. 287-305. Universitetsforlaget, Oslo.

- Mikkelsen, R. 2010a. Fagdidaktikk i geografi. Mikkelsen, R. & Sætre, P.J. (red) *Geografididaktikk for klasserommet. En innføringsbok i geografiundervisning for studenter og lærere*. 17-38. Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Mikkelsen, R. 2010b. Vurdering i geografi. Mikkelsen, R. & Sætre, P.J. (red) *Geografididaktikk for klasserommet. En innføringsbok i geografiundervisning for studenter og lærere*. 302-331. Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Moser, S. 2008. Personality: a new positionality? *Arena* Vol. 40 No. 3, 383-392.
- Philips, R. & Johns, J. 2012. Introduction: Fieldwork for Human Geographers. *Fieldwork for Human Geography*. x-xvi. SAGE Publications Ltd.
- Prestvik, O. 2013. Mange fordeler med å bruke nærområdet i undervisning – et eksempel fra undervisningen i geografi ved Bjertnes videregående skole. Frøyland, M. & Remmen, K. B. (red) *KIMEN* 1, 97-101.
- Ramazanoglu, C. & Holland, J. 2002. Choices and Decisions. Doing a feminist research project. *Feminist Methodology, Challenges and Choices*. 145-164. SAGE Publications Ltd, London.
- Remmen, K. B. & Frøyland, M. 2013. “Jammen vi vet jo ikke hva vi skal se etter...” – Hvordan “geobriller” kan hjelpe elevene til å anvende geofaglig kunnskap ute i felt. Frøyland, M. & Remmen, K. B. (red) *KIMEN* 1, 73-81.
- Remmen, K. B. 2014. *Reconsidering recommendations for educational fieldwork in earth science: Exploring students’ learning activities during preparation, in the field and follow-up work*. Faculty of Mathematics and Natural Sciences, University of Oslo. No. 1439. AIT Oslo AS.
- Skavhaug, T.W. & Andersen, H.P. 2013. Urban fieldwork in geographical education in Levanger, Norway. *Norsk Geografisk Tidsskrift – Norwegian Journal of Geography*. Vol. 67, No. 3, 179-183.

Skjønberg, H. 2008. *Underveis. Historie 10: samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Gyldendal undervisning.

Solhaug, T. & Fosse, B.O. 2008. Tilpasset opplæring og likeverdige utdanningsmuligheter i en ny og åpen ungdomsskole – en case studie. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 2, 125-138.

Thagaard, T. 2010. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen.

Utdanningsdirektoratet 2013. Oppsummering av høringsuttalelsene og tilråding til endringer I læreplan i samfunnsfag og læreplan i samfunnsfag samisk. Hentet 04.05.14  
[http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/forslag\\_KD\\_100413/Vedlegg\\_6-samfunnsfag\\_oppsummering.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/forslag_KD_100413/Vedlegg_6-samfunnsfag_oppsummering.pdf?epslanguage=no)

Utdanningsdirektoratet 2014a. Det samarbeidende mennesket *Den generelle delen av læreplanen*. Lastet ned 31.03.14 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-samarbeidande-mennesket/>

Utdanningsdirektoratet 2014b. Læreplan i samfunnsfag – kompetansemål. Læreplankode SAF1-03. Hentet 04.05.14  
<http://www.udir.no/kl06/SAF103/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=583858936>

Utdanningsdirektoratet 2014c. Læreplan i geografi – fellesfag i studieførebuande utdanningsprogram – kompetansemål. Læreplankode GEO1-01. Hentet 04.05.14  
<http://www.udir.no/kl06/GEO1-01/Kompetansemaal/?arst=-1142651476&kmsn=-1142651476>

Utdanningsdirektoratet 2014d. Læreplan i samfunnsfag – kompetansemål. Læreplankode SAF1-01. Hentet 04.05.14  
<http://www.udir.no/kl06/SAF101/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=334280449>

## Vedlegg 1

Variasjon	<p>Annen måte å lære på.          Vel, det er variasjon og artig.          Fordi da får man gjøre noe annet enn å bare sitte inne å ha "kjedelig" time.          Fordi det er en annerledes og spennende metode å lære på.          Det var bra å få noe annet enn bare vanlig skole.          Det blir et avbrekk på skole hverdagen og spesielt på slutten av dagen er det deilig med noe annet enn å sitte i klasserommet.          Når man er i klasserommet er det veldig kjedelig. Da blir man også umotivert til å lære.          Det å kunne gjøre noe "praktisk", og kunne se hvordan ting fungerer på en annen måte en vanlig er bra. Man slipper å bruke læreboka hele tiden.          Fordi vi slipper å bare sitte å lese i boka på klasserommet.          Fordi det gir oss muligheten til å lære på en annen måte.          Fordi det er et avbrekk fra den vanlige timen i klasserommet.          Jeg synes det var en grei måte å lære på fordi du fikk mer ut av timen, og det er noe annet enn å bare sitte i ro hele tiden.          Det er fint å få gjort noe man ikke gjør til vanlig.          Man får gjort noe annet enn å sitte bak pulten.          Fordi å lese og skrive er kjempe kjedelig.</p>
Se med egne øyne	<p>Det var spennende å se det en å bare høre det.          Jeg synes det er en god måte å lære på, fordi vi ser hva globalisering er i virkeligheten.          Bra –man fikk se mer av det vi hadde jobbet med og kunne se det som det var akkurat der og da, i stedet for bilder.          Du får eksempler på hva som er eller ikke er øko/globalt.          Jeg synes det er en god måte å lære på fordi vi kan se påvirkningen og forskjellene med våres egne øyne.          Det definerer ting lettere siden det er eksempler å ta i fra.          Man er ut å ser på ting, sånn at man lærer det bedre.          Det å kunne gjøre noe "praktisk", og kunne se hvordan ting fungerer på en annen måte en vanlig er bra.          Fordi vi får se og oppleve det vi lærer, som gjør det enklere å forstå.          Vi får se det vi lærer om, ikke bare lese om det.          Samfunnsfag er et muntlig fag og det er enklere å være muntlig når du får eksemplene rundt deg.</p>
Gøy	<p>Var artig.          Vel det er variasjon og artig.          Det var gøy!          Synes det var veldig lærerikt og gøy!          Det er gøy.          Det var gøy.</p>
Frisk luft	<p>Du får frisk luft.          Det var forfriskende for hjernen og hodet.          Jeg synes det er en god kombinasjon for å fokusere på faget og få friskluft.          Det var forfriskende, men det var lett å begynne å gjøre andre ting.          Jeg synes det er bra måte fordi folk har både lettere, men også vanskeligere for å følge med. Følge med på grunn av frisk luft, men bli distraheret av trafikk eller andre ting som foregår ute.          Fordi man lærer bedre i frisk luft.          Og det er godt med frisk luft!</p>
Bedre forståelse	<p>Synes det var veldig lærerikt og gøy!          Jeg får mer forståelse innen globalisering vår vi drar på feltkurs, derfor er det en bra måte å lære på.          Det er bedre nå man skal lære bedre om et tema.          Jeg tror at et kan gjøre det lettere å forstå temaet, og huske det bedre.          Jeg synes det var veldig bra laget, slik at vi skulle forstå mer.</p>
Bra	<p>Bra, fordi man klarer og konsentrere seg bedre.          Bra.</p>

	<p>Det var ganske bra.  Stort sett så er det positivt.  Det var bra, men det var litt kaldt.</p>
Praktisk	<p>Mer praktisk måte å lære på så jeg liker det.  Jeg synes det er en god måte å lære på, fordi man får gjort noe praktisk.  Det å kunne gjøre noe "praktisk".</p>
Fysisk	<p>Jeg synes det er en god måte å lære på fordi vi får gjøre oppgavene "fysisk". "Kind of".  Jeg synes feltkurs er en bra måte å lære på fordi da får vi rørt kroppen mere.  Fordi vi fikk bruke littaktivitet inn i læringen og da ble vi ikke så sliten og lei av å høre på.</p>
Konsentrert	<p>Bra, fordi man klarer og konsentrere seg bedre.  Kunne konsentrere meg mer.</p>
Effektiv	<p>Mer synker inn av stoffet og er morro.  Jeg synes det var en grei måte å lære på fordi du fikk mer ut av timen, og det er noe annet enn å bare sitte i ro hele tiden.</p>
Ukonsentrert	<p>Det var forfriskende, men det var lett å begynne å gjøre andre ting.  Negativt er at det blir vanskeligere å konsentrere seg, p.g.a. at det er så mye rundt.  Jeg synes det er bra måte fordi folk har både lettere, men også vanskeligere for å følge med. Følge med på grunn av frisk luft, men bli distraheret av trafikk eller andre ting som foregår ute.</p>
Mindre effektiv	<p>Jeg lærer bedre av å jobbe selv (lese, skrive).  Det er ikke det at det er en dårlig måte å lære på, men det tar for lang tid, kunne fått mer utnytte av vanlig læring.</p>
Liker best å være inne	<p>Jeg liker best å være inne.</p>
Annet	<p>Gjerne få elevene til å stå en annen plass enn midt i snøen.  Kunne brukt lengre tid ute.  Det var greit at alle sto i halvsirkel i stedet for å være spredt rundt.  Det kommer helt ann på lærerne vi får og hva vi skal ha om.  Det var bra, men det var litt kaldt.  Vet ikke.  Prøv å gjør det litt mer spennende og artig.</p>

## Vedlegg 2

FELTKURS VÅR 2013

### SPØRREUNDERSØKELSE

Spørreundersøkelsen er **anonym**. Du trenger derfor ikke å oppgi navnet ditt. Resultatene vil mest sannsynlig bli brukt i forskningsarbeidet med en masteroppgave.

Sett kryss i **en** av sirklene/ svarklasene for å besvare.

Godtar du at din besvarelse kan bli brukt i et forskningsarbeid? Besvarelsen vil være anonym, det vil si at det ikke vil være mulig å vite hvem som oppgav svarene.

JA  NEI

Alder: Jente  Gutt

I hvilken grad synes du at feltkurset var nyttig? **Sett kryss**

Veldig nyttig	Nyttig	Passe	Litt nyttig	Ikke nyttig

I hvilken grad mener du at du klarte å koble tema med observasjonene på feltkurset? **Sett kryss**

Svært stor grad	Stor grad	Passe	Liten grad	Ingen grad

I hvilken grad mener du at du lærte mer ved å delta på feltkurs i stedet for vanlig klasseromsundervisning? **Sett kryss**

Svært stor grad	Stor grad	Passe	Liten grad	Ingen grad

**Kunne du tenkt deg flere feltkurs i skolen? Sett kryss**

- Jeg vil ha mange feltkurs i skolen.
- Jeg vil ha flere feltkurs i skolen.
- Nei, jeg vil ikke ha flere feltkurs i skolen.
- Nei, jeg vil ha færre eller ingen feltkurs i skolen.

I hvilken grad mener du at feltkurset styrker forståelsen av faget samfunnsfag? **Sett kryss**

Svært stor grad	Stor grad	Passe	Liten grad	Ingen grad

Hvorfor, eller hvorfor ikke synes du feltkurs er en god måte å lære på?

-

Har du andre kommentarer som gjelder feltkurset?

-

Tusen takk for besvarelsen, det settes stor pris på! ☺



## Vedlegg 3

### Intervjuguide

Hva husker du fra feltkurset tidligere i år?

Oppfølgingsspørsmål:

- postene, hvor vi stoppet
- Temaene – hva lærte du?
- Noen fortellinger?
- Hva husker du best?

Hva synes du om denne måten å lære på?

- Bedre enn klasseromsundervisning?

Hva synes du om samfunnsfag?

- Synes du faget er viktig?
- Ser du nytten i faget?

Opplever du at du liker faget bedre ved å bruke slike undervisningsmetoder?

- Synes du at feltkurs fungerer best i samfunnsfag?
- Aktuelle tema?

Føler du at du får bedre forståelse for viktigheten av faget ved å benytte feltkurs?

- Tror du at dette kan hjelpe deg til å selv observere og reflektere over fenomener du ser rundt deg?

## Vedlegg 4

### SAMTYKKEERKLÆRING

Angående samtykke til intervju med elever.

Jeg er en masterstudent som følger utdanningen lektor i geografi ved Norges Tekniske og Naturvitenskapelige Universitet (NTNU). I forbindelse med min masteroppgave driver jeg en undersøkelse om hvordan læringsstrategien feltkurs utnyttes i faget samfunnsfag og geografi, med fokus på hvordan elevene opplever bruken av feltkurs i undervisningen.

Metoden jeg vil anvende for å samle informasjon er intervju, hvor jeg ønsker å intervju 4-5 elever individuelt, hvor hvert intervju vil vare i ca 10 minutter. Resultatene fra disse intervjuene kan bli benyttet i min masteroppgave.

Informantene vil være anonyme, og resultatene som vil benyttes i masteroppgaven vil ikke kunne avdekke hvem som oppgav resultatene. Deltakelsen er frivillig.

Jeg har erklært taushetsplikt sammen med andre ansatte ved skolen.

Med dette ber jeg om samtykke fra foreldre eller foresatte for å gjennomføre intervjuene i forbindelse med masteroppgaven.

Hvis det er spørsmål, kan jeg kontaktes per e-post: [sunnivkr@stud.ntnu.no](mailto:sunnivkr@stud.ntnu.no)

Vi samtykker til at \_\_\_\_\_ kan bli intervjuet.

Underskrift: \_\_\_\_\_

Hilsen,  
Sunniva M. Kristensen