

Kristian Kirkbakk

Ut i samfunnet for å komme inn i samfunnet

En kvalitativ undersøkelse av fem ungdomsskolelærere sin bruk av ekskursjon i samfunnskunnskap

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk
Veileder: Lise Kvande
Trondheim, mai 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Forord

Denne dagen har jeg gledet meg lenge til - dagen da kun forordet gjenstår. Det har vært en lang og læringsrik prosess. Oppgaveskrivingen har krevd en god dose selvstendighet, på godt og vondt. Nå kan jeg se tilbake på arbeidet med stolthet.

En stor takk til Lise Kvande. Som min veileder har du kommet med konstruktive tilbakemeldinger, stilt spørsmål og alltid vært tilgjengelig.

Takk til lærerne som tok seg tid til å være informantene mine i en travel arbeidsdag.

Lesesalgjengen, for en lykke det har vært å jobbe med dere. I et samspill av fagprat, skitprat, motivasjon og kaffe har jeg alltid gått med lette skritt til lesesalen.

Til slutt en takk til min samboer og kjæreste, Kamilla. Du motiverte meg og dro meg vekk fra tastaturet da det var nødvendig. Du har også vært til god hjelp med dine kritiske spørsmål i sluttprosessen av oppgaven.

Kristian Kirkbakk

Trondheim, 16. mai 2018

Sammendrag

Læreplanen legger til rette for en elevaktiv undervisning som skal ta i bruk lokalsamfunnet i opplæringen. Innholdet i samfunnskunnskap kan oppleves abstrakt for elevene og utfordrende å knytte til egne opplevelser. Ut i fra et konstruktivistisk læringsteorisyn er tanken at ekskursjon kan å gjøre undervisningen mer virkelighetsnær for elevene. Med dette som utgangspunkt har problemstillingen vært å undersøke hvordan, hvorfor og i hvilken grad lærere bruker ekskursjonen i lokalsamfunnet i samfunnskunnskap-undervisningen. I tillegg til problemstillingen har jeg arbeidet ut fra forskningsspørsmålene: *Hvilke hindringer møter lærerne i dette arbeidet? Hva er lærernes opplevelse av elevens utbytte? Hva er forholdet mellom læreplan og praksis?* Undersøkelsen er gjort ved bruk av kvalitativ metode gjennom intervju av fem lærere som underviser i samfunnsfag på ungdomsskolen i Trondheimsområdet.

Lærerne begrunner ekskursjonen hovedsakelig i pedagogiske argumenter som variasjon i undervisningen og tilpasset opplæring. I mindre grad begrunnes det i faglige argumenter knyttet til samfunnskunnskap. Lærerne mottar tilbud om ekskursjoner fra eksterne aktører, noe lærerne gir uttrykk for at de benytter seg av i relativt stor grad. Informantene møter her opplegg som ofte er gode, men ved å gi regien til eksterne aktører møter lærerne utfordringer. Utfordringene handler om at innholdet skal passe inn med det som er tema for undervisningen på det gjeldende tidspunktet. Tid er også en utfordring som går igjen og kan organiseres i fire punkter. Ekskursjon tar tid å planlegge, gjennomføre, det må passe inn i timeplanen og samfunnsfag har kun to timer i uka. Ekskursjon viser seg å ikke nødvendigvis være synonymt med aktive elever, da oppleggene kan være passive med stort fokus på formidling. En av grunnene til at eksterne aktører ser ut til å spille en stor rolle kan skyldes mangel på kunnskapsutveksling og erfaringsdeling mellom lærerne. Mer samhandling vil trolig kunne være med å løse flere av utfordringene lærerne møter slik at det kan utvikles en god ekskursjonsmetode. Til tross for de nevnte utfordringene opplever lærerne at ekskursjon er en god undervisningsmetode som kan bidra til læring for en elevgruppe som har godt å av å komme seg ut av klasserommet for å knytte kunnskap til sin livsverden.

Abstract

The curriculum facilitates a student-active teaching, where the local community should be used as a resource. The content of social science can be experienced abstractly for the students and can be challenging to link to their own experiences. Based on a constructivist learning theory, the idea is that excursion can make the content more realistic for the students. Therefore, I have landed on this thesis: how, why and to what extent teachers use excursion in the local community in social science education. In addition to the thesis, I have used the following research questions: *What barriers do teachers encounter in this work? What is the teachers view of the students learning outcome? What is the correlation between curriculum and practice?* The theses have been investigated using qualitative interviews with five social science teachers who all teach at lower secondary schools in the Trondheim area.

Teachers justify excursion mainly with pedagogical arguments such as variations in teaching and adapted education. They are to a lesser extent justified with academic arguments relating to social science. Excursion offers from external actors are frequent and the informants often accept these invitations. More often than not, these excursions are well executed. However, when the external actors are left in charge, teachers face some challenges as to how well the content of the excursion can be adapted to their current topic of teaching. Time is also a challenge. Excursion take time to plan, to conduct, and they must also fit into the schedule where social studies have as little as two hours a week. Furthermore, excursions are not necessarily synonymous with active students, seeing as some arrangements like lectures or tours, put the students in more passive roles. One of the main reasons why external actors seem to play a major role can be due to lack collaboration between teachers. By sharing their knowledge and experiences with each other, several of the challenges could probably be solved, as well as help to develop a better excursion method. Despite the above-mentioned challenges, the teachers still say that excursions are a great way of teaching. For the group of students who like to get out of the classroom, excursions can be a great way to increase their learning outcome, helping them to link the content to their world of living

Innhold

Forord	I
Sammendrag.....	III
Abstract	V
1.0 Innledning.....	1
1.1 Introduksjon.....	1
1.2 Oppgavens problemstilling.....	2
1.3 Oppgavens bidrag til faget.....	3
1.4 Begrepsavklaring	4
1.5 Ekskursjonsmuligheter i Trondheim	6
1.5.1 Ekskursjonsmuligheter gjennom Den kulturelle skolesekken	6
1.5.2 Ekskursjonsmuligheter i regi av læreren.....	8
1.6 Tidligere forskning	9
1.7 Oppgavens disposisjon	12
2.0 Teori	13
2.1 Samfunnskunnskap.....	13
2.2 Konstruktivistisk læringsteori.....	15
2.3 Mulige effekter ved ekskursjon som metode.....	17
2.3.1 Didaktiske og sosiale effekter	17
2.4. Læreplanene og det lokale aspektet.....	18
2.4.1 LK06 – Generell del.....	18
2.4.2. Prinsipper for opplæringen	19
2.4.3 Læreplanen i samfunnsfag – Formål og kompetansemål	20
2.5 Sted og tilknytning.....	21
3.0 Metode.....	23
3.1 Kvalitativ metode	23
3.1.1 Faglig utgangspunkt.....	24
3.1.2 Sosialkonstruktivisme	24

3.2 Datautvalg.....	25
3.3 Data gjennom intervju	26
3.4 Etske problemstillinger og konfidensialitet.....	28
3.5 Presentasjon.....	29
3.6 Gjennomføring av analysen.....	31
4.0 Presentasjon av undersøkelsens resultater.....	33
4.1 Hvilke ekskursionsjoner bruker lærerne og i hvilken grad?	33
4.2 Fordeler med ekskursion	36
4.2.1 Lærernes oppfatning av elevenes syn og utbytte	37
4.2.2 Tilpasset opplæring og variasjon	38
4.3 Lærernes opplevde utfordringer og hindringer.....	40
4.3.1 Forarbeid, etterarbeid og tilbyderne.....	40
4.3.2 Tid.....	42
4.3.3 Økonomi	44
4.3.4 Skolekultur og organisering av ressurser.....	45
4.3.5 Lærernes kompetanse.....	45
4.3.6 Samfunnsfag og samfunnskunnskap sin posisjon.....	46
5.0 Drøfting	47
5.1 Hvordan benytter lærerne ekskursion i lokalsamfunnet?	47
5.1.1 Lite fokus på samfunnskunnskap?	48
5.1.2 Hvor ofte brukes ekskursion?	49
5.2 Hvorfor lærerne benytter ekskursion.....	50
5.2.1 Faglig argumenter vs pedagogiske argumenter	50
5.2.2 Sted og tilknytning.....	53
5.3 Ytre rammefaktorer	54
5.3.1 Tid.....	54
5.3.2 Økonomi	57
5.4 Veien videre for en bedre ekskursionspraksis	57
5.4.1 Regi.....	57

5.4.2 Kunnskapsutveksling og erfaringsdeling	58
5.4.3 Fag vs pedagogikk	59
6.0 Avslutning	61
6.1 Oppsummering	61
6.2 Videre forskning og oppgavens begrensninger	63
7. 0 Litteratur.....	65

1.0 Innledning

1.1 Introduksjon

I 2010 gikk jeg i andreklasser på videregående. Jeg hadde valgt en samfunnsfaglig studieretning og dette året var sosiologi og sosialantropologi et av fagene. En dag hadde læreren som underviste i dette faget bestemt seg for at han skulle ta oss med ut av klasserommet. Jeg visste at vi skulle besøke et krisesenter, men jeg visste ikke hvor det lå. Vi kledde på oss, tok til høyre ut fra skolen og gikk 200 meter før vi stoppet. Plutselig stod vi foran et anonymt rødmalt hus med en hage med et uforløst potensiale. Vi gikk inn i huset hvor vi møtte en av personene som viste seg å ha en beredskapsstilling tilknyttet dette krisesenteret. Hun fortalte om senterets formål og oppgavene de stod ovenfor.

Krisesenteret lå et steinkast unna, det samme gjorde sykehuset og kommunehuset. Jeg hadde en oppfatning av at jeg kjente til det meste som befant seg rundt skolens område. At det skulle ligge et krisesenter som nærmeste nabo til skolen hadde jeg ikke forventet. Den lille utflukten sammen med klassen ble en vekker for meg. Hvor mye annet var det som skjulte seg der ute i lokalsamfunnet som jeg ikke hadde en anelse om at var der?

Opplevelsen jeg erfarte har vært en medvirkende faktor for mitt valg av tema for masteroppgaven min. Jeg har vokst opp ute i distriktet hvor jeg har gått på skoler som har vært flinke til å benytte seg av alternative læringsarenaer utenfor det tradisjonelle klasserommet. Dette er noe av det jeg husker best fra undervisningen, både som følge av det sosiale som oppleves på utfluktene og det faglige som kan få en ny dimensjon og et nytt perspektiv. Trolig er dette grunnen til at jeg i dag opplever et engasjement for dette temaet. I læringsplakaten står det at skolen skal involvere lokalsamfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Jeg er glad for at skolene jeg har gått på har vært gode til å gjøre nettopp dette gjennom ekskursjoner.

I denne masteroppgaven skal jeg undersøke i hvilken grad samfunnsfaglærere på ungdomsskolen bruker ekskursjon i undervisningen knyttet til samfunnskunnskap. Samfunnsfag på ungdomsskolen er delt inn i tre hovedområder: historie, geografi og samfunnskunnskap (Koritzinsky, 2014). Denne oppgaven legger dermed vekt på et av disse hovedområdene. Oppgaven vil i hovedsak undersøke hvordan lærerne arbeider med ekskursjoner og hvilken betydning lærerne opplever at det kan ha for utbyttet elevene sitter igjen med. I følge Koritzinsky (2014, s. 222) er ekskursjoner viktig i alle de tre

hovedområdene innenfor samfunnsfag. Man kan si at ekskursjoner ikke bare bringer elevene ut i samfunnet, men at elevene også opplever å komme inn i samfunnet.

Kompetansemålene for samfunnskunnskap er knyttet til sentrale fagområder hvor elevene skal undersøke, finne fram, utforme, samtale om, planlegge, forklare og finne ut. Mange av disse kompetansemålene kan knyttes til aktivitetspedagogikk som handler om mer enn å beskrive og gjengi. Elevene skal også være tenkende, handlende og aktivt søkende.

Utforskeren fra 2013 legger også vekt på et konstruktivistisk, aktivitetspedagogisk læringssyn (Utdanningsdirektoratet, 2013). Denne aktive elevrollen viser hvordan man kan legitimere bruken av ekskursjon i undervisningen.

Noen lærere mener at læringsaktivitet hvor elevene selv undersøker ved å være utforskere, er for tidkrevende. De mener at det er raskere og mer effektivt med en lærerstyrt formidling. Men en slik formidling fører ikke nødvendigvis til læring, noe som er et problem. Det konstruktivistiske læringssynet legger vekt på at grundig og varig læring er avhengig av en aktiv, søkende og skapende elev. Ved å ta utgangspunkt i det elevene allerede kan, forstår, vet, tror, mener og føler kan man konstruere nye ferdigheter, kunnskaper og holdninger – hvor læreren selvfølgelig er med på å legge til rette for læring (Koritzinsky, 2014, s. 34).

1.2 Oppgavens problemstilling

I denne oppgaven har jeg jobbet ut ifra følgende problemstillingen: *«Hva forteller lærere på ungdomsskolen om hvordan, hvorfor og i hvilken grad de benytter seg av ekskursjoner i lokalsamfunnet tilknyttet samfunnskunnskap-undervisningen?»* Denne problemstillingen tar utgangspunkt i lærerens opplevelse av ekskursjon, dermed kan dette gi meg innblikk i valg og betraktninger læreren gjør knyttet til temaet. Det vil gi meg kunnskap om ekskursjon i samfunnskunnskap, noe som vil være nødvendig når jeg seinere skal drøfte funnene opp mot teori. Lærerne tilhører trondheimsområdet og vil derfor i stor grad ha like forutsetninger for å gjennomføre ekskursjoner. For å få et størst mulig kunnskapsgrunnlag hadde det også vært interessant å involvere elever i forskningen, men på grunn av oppgavens omfang og tidsbegrensning har det vært naturlig å avgrense og spisse oppgaven, og dermed fokusere på læreren.

I arbeidet med oppgaven har jeg konkretisert problemstillingen med følgende spørsmål:

- *Hvilke hindringer møter lærerne?*

- Hvordan opplever lærerne elevenes utbytte av ekskursjoner i lokalsamfunnet?

- Hvordan opplever lærerne forholdet mellom læreplan og praksis?

Jeg har valgt å fokusere på samfunnskunnskap som er ett av hovedområdene i faget samfunnsfag. Dette til tross for at man ifølge Utdanningsdirektoratet (2013) skal se hovedområdene i sammenheng. I læreplaner og lærebøker er det vanlig å si at samfunnskunnskap handler om «*allmenne samfunnsprosesser og strukturer og aktuelle hendelser i samfunnet, historie om tidsdimensjonen og geografi den romlige dimensjonen*» (Koritzinsky, 2014, s. 59). Det er en viss fare for at fokus på et hovedområde vil hindre elevene i å se sammenhenger mellom hovedområdene. Til tross for dette vil jeg hevde at det i noen sammenhenger vil være naturlig å ta utgangspunkt i samfunnskunnskap for å løse den didaktiske utfordringen. Ved bare å fokusere på samfunnskunnskap vil denne avgrensningen gi meg mulighet til å gå dypere inn i dette området. Når jeg seinere legger fram ulike ekskursjonsmuligheter i Trondheim, vil man likevel se at flere av disse ekskursjonene åpner for å undersøke mer enn bare samfunnskunnskap. Underveis i intervjuene har det i noen sammenhenger ikke vært naturlig å skille samfunnskunnskap fra historie og geografi da ekskursjonen ofte kan ha et fokus som inneholder elementer fra de ulike områdene.

1.3 Oppgavens bidrag til faget

Formålet med denne oppgaven er å belyse utfordringer og fordeler knyttet til bruk av ekskursjoner i lokalsamfunnet i samfunnskunnskap. Undersøkelser på dette temaet kan forhåpentligvis bidra til å utvikle undervisningspraksisen blant lærere på ungdomsskolen.

I delkapittel 1.6 *Tidligere forskning* kan man se at mye av forskningen som er gjort på dette feltet i Norge er gjort ved kvantitative undersøkelser. Undersøkelsen i denne masteroppgaven baserer seg på kvalitative intervjuer. Jeg håper dermed å kunne belyse fenomenet på en annen måte og komme med nye betraktninger som tidligere forskning ikke har gjort. Oppgaven har ikke som hensikt å skaffe en oversikt over hvor mange som bruker lokalmiljøet. Derimot vil jeg i større grad forsøke å se hva som ligger bak lærernes valg.

Innholdet i samfunnskunnskap er på mange måter abstrakt og det kan derfor være vanskelig for elevene å knytte det til sine egne opplevelser. Ved å oppsøke lokalsamfunnets institusjoner og organer kan dette bidra til at elevene erfarer at disse holder til i nærheten, og dermed kan undervisningen bli mer virkelighetsnær. Det er barnet som skal være utgangspunktet for undervisningen i skolen, og idealet om elevaktivitet er et prinsipp som mange lærere

etterstreber. Elevaktiviteten var en sentral idé i reformpedagogikken rundt 2000-tallet. Evalueringsprosjektet «Grunnskolen etter Reform 97» slår fast at til tross for elevaktivitet som utgangspunkt, er det en utfordring for lærerne å gjøre ideen om til en praksis som er hensiktsmessig for undervisningen (Imsen, 2004). Tidligere har det vært relativt lite didaktisk teori som kan hjelpe lærere som har lyst til å bruke læringsalternativer utenfor klasserommets fire vegger. Manglende forskning og kunnskap knyttet til denne praksisen har gjort at det ikke har vært nok empiri til å utvikle teori som er relevant (Jordet, 2010, s. 30). Nettopp av denne grunn håper jeg at oppgaven kan være et bidrag til empirigrunnet som kreves for å utvikle teori og at dette i neste omgang kan hjelpe lærere å utvikle en hensiktsmessig praksis som vil komme elevene til gode.

1.4 Begrepsavklaring

Problemstillingen for denne masteroppgaven inneholder begrepene *ekskursjon* og *lokalsamfunn*. Ettersom disse to begrepene er sentrale for oppgaven ser jeg det som nødvendig å avklare hva som legges i dem.

Ekskursjon er et begrep som kan inneholde ulike betydninger og kan bli sett på som en samlebetegnelse. Begrepene *ekskursjon*, *feltkurs* og *feltarbeid* går ofte inn i hverandre, mens i noen sammenhenger gjøres det forskjell. Uteskole, som kan inneholde *ekskursjon*, er også blitt et etablert begrep i skolen og forbindes ofte med regelmessig aktivitet utenfor klasserommet. Alle disse begrepene benytter seg av minst et av de følgende tilnæringsmåtene: å bli fortalt, oppleve, registrere, observere eller intervju. Felles for alle disse er at det foregår en aktivitet utenfor klasserommet (Fjær, 2010)

Ekskursjon som metode gjennomføres på ulike måter hvor det kan være stor forskjell på hvordan for- og etterarbeid utføres. Selve *ekskursjonen* kan for eksempel ta form gjennom å bli fortalt, oppleve, observere, registrere og intervju. Hva som vil være egnet metode vil variere ut i fra tid til disposisjon, problemstilling, klassestørrelse og økonomi. Dersom man er opptatt av bredde kan formidling være aktuelt, noe som vil være begrensende for elevaktiviteten. Ønsker man derimot mer elevaktivitet kan ett emne belyses mer systematisk ved bruk av andre metoder som åpner for nettopp dette (Fjær, 2010, s. 164-165).

Ekskursjon har i noen fagtradisjoner tradisjonelt bestått av en guidet tur som læreren har arrangert. Elevene blir da brakt til ulike punkter hvor de skal observere fenomener og læreren supplerer med kommentarer. Fenomenet som studeres har oftest blitt gjennomgått på forhånd.

Feltkurs er ofte forbundet med mer egenaktivitet fra elevene, for eksempel kan elevene ha utformet en problemstilling som skal undersøkes gjennom feltarbeid. I følge Fjær (2010, s. 161) er begrepet ekskursjon det som oftest har blitt brukt i skolesammenheng.

Arne Jordet (2010, s. 32) har beskrevet begrepet *uteskole* og ser på dette som en samlebetegnelse for undervisning og læringsaktiviteter som skjer utenfor klasserommet ved å ta i bruk skolens sosiale og fysiske omgivelser. Uteskole handler ikke om én metode, i stedet kan det ta form gjennom ulike praksiser. Jordet ser derfor ikke uteskole som et metodisk begrep, men at det heller kan beskrives som et utdanningsfilosofisk begrep. Det eksisterer to forståelser av begrepet uteskole, en bred og en smal forståelse. Den brede forståelsen har som utgangspunkt å fremme allmenndannelse blant elevene. Det vil si aktiviteter som inneholder fysisk aktivitet, kreativt handlingsrom, faglig læring, lek og sosialt samvær. Denne forståelsen av begrepet er relativt anerkjent i skolen. En utfordring med den brede forståelsen er at det er en viss fare for at det sosiale får en mer sentral rolle enn hva det faglige gjør. Den smale forståelsen har som utgangspunkt å bruke skolens omgivelser hovedsakelig til å fokusere på faglige eller sosiale mål i opplæringen. Den allmenndannende funksjonen vil her ikke være like fremtredende. En slik forståelse vil legge mer vekt på avgrensede faglige opplegg ut i fra innhold eller tid. Eksempel på opplegg etter det innholdsmessige kan ofte komme til uttrykk gjennom en ekskursjon eller feltopplegg. I skolen generelt, uten hensyn til fag, er dette en vanlig didaktisk tilnærming (Jordet, 2010, s. 32). I denne oppgaven er det begrepet ekskursjon som kommer til å bli brukt. Ekskursjon vil på den måten være en samlebetegnelse for alle de nevnte formene, og vil ta utgangspunkt i lokalsamfunnet.

Lokalsamfunn blir til daglig forstått som en mindre samfunnsenhet. Geografien er ofte avgrensende og innehar en relativt stabil struktur over tid innenfor det demografiske, politiske, økonomiske, sosiale og det kulturelle. For noen er det naturlig å forbinde lokalsamfunnet med kommunen eller byen, mens for andre som legger mer vekt på nærhet vil synes dette blir for stort og vil heller assosiere det med grenda, boligfeltet, bydelen eller bygda. Enkelte kan synes at dette blir for smått og vil heller knytte begrepet opp mot regionen. Aud Mikkelsen Tretvik (2004, s. 9) har laget følgende definisjon av hva et lokalsamfunn er:

Lokalsamfunn er eit geografisk avgrensa busetnadsområder med visse felles politiske/administrative primærinstitusjonar der innbyggjarane har mangesidig kontakt med kvarandre. Området kan vere samansett sosialt, økonomisk og kulturelt.

Kontakten er normalt hyppigere internt enn på tvers av områdegrensene, og mellom innbyggerane finst det eit opplevd fellesskap med både positive og negative forteikn.

Under prinsipper for opplæringen skriver utdanningsdirektoratet følgende: «Lokalsamfunn er ulike, og hva som er lokalt for elevene, endres avhengig av deres alder og utvikling og av endringer i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2006c, s. 6). Slik ser man at et lokalsamfunn kan romme mange definisjoner avhengig av person. I denne oppgaven vil jeg hovedsakelig forholde meg til at lokalsamfunn er det man finner i byen sin. Unntaket er Falstadsenteret på Ekne i Levanger kommune som kan sies å ligge i regionen.

1.5 Ekskursjonsmuligheter i Trondheim

I arbeidet med å samle inn data gjennom intervjuer med lærere var det nødvendig å ha en viss oversikt over hvilke ekskursjonsmuligheter som er til stede i trondheimsområdet. Denne kunnskapen ble brukt til å stille relevante spørsmål i intervjusituasjonen, og det ble også brukt til å gi eksempler til lærerne. På den måten forsikret jeg meg om at lærerne forstod hva jeg siktet til når jeg snakket om ekskursjoner knyttet til samfunnskunnskap. Under vil jeg presentere noen ekskursjonsmuligheter som kan være aktuelle i undervisningen og jeg vil komme med et forslag til hvordan dette kan brukes. Listen vil på ingen måte være uttømmende da det finnes utallige måter å gjennomføre ekskursjoner på, men den vil være med på å vise noe av potensialet som finnes ute i lokalsamfunnet. Kompetansemålene som er aktuelle for ekskursjonen er hentet fra samfunnskunnskap-området på Utdanningsdirektoratet (2013) sine hjemmesider.

1.5.1 Ekskursjonsmuligheter gjennom Den kulturelle skolesekken

Den kulturelle skolesekken er en satsning på nasjonalt nivå som skal sørge for at alle elever i Norge skal møte et stort spekter av profesjonell kunst og kultur. Prosjektet er et samarbeid på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå (Den-kulturelle-skolesekken, 2018b). Den kulturelle skolesekken har mange tilbud i Trondheim kommune og disse er utarbeidet sammen med fylkeskommunen. Til sammen har Den kulturelle skolesekken 92 opplegg, men på listen som her presenteres vil jeg kun velge ut noen av de som har relevans til samfunnskunnskap. De tre oppleggene som er valgt ut er Falstadsenteret, Justismuseet og Jødisk museum.

- **Falstadsenteret** – Senteret har en sentral rolle som museum og formidler. Hvert år får de besøk av over 6000 personer i forbindelse med undervisning. Ungdomsskole og videregående er de største besøksgruppene. De fleste kommer i regi av Den kulturelle skolesekken, men besøket er ikke nødt til å være i deres regi. Stedets historie er

utgangspunktet for å fremme refleksjoner knyttet til menneskerettigheter og demokrati. Bygningsmassen som i dag huser Falstadsenteret ble oppført på 1920-tallet som Falstad skolehjem, men det er fokuset på Falstad fangeleir i regi av det tyske sikkerhetspolitiet fra 1941-1945 som er utgangspunktet for undervisningsopplegget (Falstadsenteret, 2018). 9. trinn ved alle skolene i Trondheim kommune får tilbud om å reise til Falstadsenteret i Ekne kommune. Opplegget varer i fire timer og inneholder undervisning, besøk i Falstadskogen og oppgaver i museet. I Falstadsenteret sin lærerveiledning har de pekt på kompetansemålene etter 10. trinn som kan inngå i undervisningsopplegget (Falstadsenteret, 2018). Disse kompetansemålene er (Utdanningsdirektoratet (2013):

- «*gje døme på kva samarbeid, medverknad og demokrati inneber nasjonalt, lokalt, i organisasjonar og i skulen*».

- «*gjere greie for omgrepa haldningar, fordommar og rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka, og korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme*».

- **Justismuseet** – På Kalvskinnet ligger det nasjonale museet for lov og rett, kalt Justismuseet. Her har de utstillinger fra norsk rettshistorie fra dagens samfunn og tilbake til 1600-tallet. Bygningen er fra 1830-tallet og var opprinnelig en fengselsbygning. Justismuseet har som formål å synliggjøre den historiske dimensjonen ved lov og rett og hvorfor dette er nødvendig for at et samfunn skal fungere (Justismuseet, 2018). Opplegget baserer seg på dialog og tilpasses etter alderstrinn og ønsket tema. Hvert tema varer 1-2 timer og temaene det kan velges blant er: «*Hvorfor straffer vi?*», «*Okkupasjonstiden*», «*Rollespill om en rettssak*», «*Galskapens fengsel*»¹, «*Rettsamfunnet*» og «*Propaganda*»² (Den-kulturelle-skolesekken, 2018c).
- **Jødisk museum** – Tilbyr en historisk reise rundt i Trondheim by med utgangspunkt i jødernes historie fra omtrent 1880, 2. verdenskrig og fram til i dag. En formidler guider elevene rundt i to timer. Opplegget tar utgangspunkt i det historiske, som seinere vil være grunnlaget for elevene til å reflektere over etiske spørsmål som holdninger og

¹ Elevene utforsker hva som legges i begrepet *utilregnelig*.

² Omhandler propaganda: finnes det i dag, kan man stole på all informasjon vi overstrømmes av daglig?

menneskeverd, og hvordan det oppleves å være immigrant og flyktning i det norske samfunnet i dag (Den-kulturelle-skolesekken, 2018d).

1.5.2 Ekskursjonsmuligheter i regi av læreren

Ekskursjonsmulighetene som listes opp her er institusjoner, bedrifter og hendelser. Ikke alle disse ekskursjonsmulighetene har lagt til rette for å ta imot klasser, men de kan likevel ha et potensiale dersom læreren organiserer og legger til rette for dette.

- **Rådhuset i Trondheim** – Ved å reise til rådhuset kan elevene få omvisning på rådhuset og se hvor de lokale politiske vedtakene fattes. Om det er mulig kan kanskje en representant fra ett eller flere partier ta seg av omvisning, noe som samtidig vil åpne for samtaler om hvordan det politiske livet fungerer. Avhengig av vinklingen fra lærerens side kan dette åpne for disse kompetansemålene: *«gjere greie for politiske institusjoner i Noreg og deira rollefordeling, og samanlikne dei med institusjonar i andre land»* og *«gje døme på kva samarbeid, medverknad og demokrati inneber nasjonalt, lokalt, i organisasjonar og i skolen»* (Utdanningsdirektoratet, 2013).
- **Valgboder** – Ved hvert valg, enten det er kommunevalg eller stortingsvalg, settes det opp valgboder i Trondheim sentrum. Etersom det hvert andre år er stortingsvalg eller kommunevalg, vil alle elever i løpet av sin tid på ungdomsskolen ha muligheten til å besøke valgbodene dersom skolen legger til rette for det. Dette er en fin mulighet for elevene å stille spørsmål til representanter fra de fleste partier og elevene møter lokalpolitikere som mer enn gjerne svarer på spørsmål. Aktuelle kompetansemål: *«gjere greie for korleis ulike politiske parti fremjar ulike verdiar og interesser, knyte dette til aktuelle samfunnsspørsmål og argumentere for eige syn»* og *«gje døme på kva samarbeid, medverknad og demokrati inneber nasjonalt, lokalt, i organisasjonar og i skolen»* (Utdanningsdirektoratet, 2013).
- **Organisasjoner** – Ved å oppsøke en organisasjon kan elevene undersøke formålet med organisasjoner og hvordan organisasjoner arbeider. Det er ulike måter å gjøre dette på, for eksempel kan det være en fin mulighet for elevene å gjøre intervjuer og undersøke selv, eller det kan være en person i organisasjonen som forteller om organisasjonslivet. Aktuelt kompetansemål: *«gje døme på kva samarbeid, medverknad*

og demokrati inneber nasjonalt, lokalt, i organisasjoner og i skolen»

(Utdanningsdirektoratet, 2013).

- **Adresseavisen** – Ved å foreta en ekskursjon til Adresseavisen sine lokaler kan elevene få innblikk i hvordan journalistene arbeider for å sette dagsorden, hvordan de påvirker og medvirker samfunnet og deres rolle i et demokrati. Aktuelt kompetansemål: *«gje døme på kva samarbeid, medverknad og demokrati inneber nasjonalt, lokalt, i organisasjoner og i skolen»* (Utdanningsdirektoratet, 2013).

- **Trondheim tinghus** – Her kan man gjøre en avtale for å komme inn med klassen og elevene kan da se og oppleve hvordan en rettsprosess fungerer. Aktuelt kompetansemål: *«gje døme på korleis eit lovbrøt er behandla, diskutere årsaker til og følgjer av kriminalitet og forklare korleis rettsstaten fungerer»* (Utdanningsdirektoratet, 2013).

- **FN-Sambandet** – En ekskursjon til FN-Sambandet sine lokaler vil være en fin mulighet til å bli kjent med FN som organisasjon. De kan tilby foredrag, rollespill, film og andre aktiviteter som er engasjerende for elevene, og de tilbyr mange forslag til undervisningsaktiviteter som kan foregå i klasserommet, noe som kan komme godt med i forkant eller etterkant av ekskursjonen. FN-sambandet åpner også for muligheten for at de kan komme til skolen for å gjennomføre et opplegg (FN-Sambandet, 2017). Aktuelt kompetansemål: *«gjere greie for hovudprinsippa i FN-pakta, FNs menneskerettserklæring og sentrale FN-konvensjonar, mellom anna ILO-konvensjonen om urfolks rettar, vise korleis dei kjem til syne i lovgjeving og drøfte konsekvensar av brot på menneskerettar»* (Utdanningsdirektoratet, 2013).

1.6 Tidligere forskning

Tidligere forskning på hvordan lærere i Norge bruker ekskursjon og lokalsamfunnet i samfunnskunnskap-undervisningen på ungdomsskolen er noe begrenset. Først vil jeg presentere tre forskningsarbeider som er gjort på dette området i Norge, deretter forskning som er gjort i Danmark i forbindelse med uteskole. Jeg presenterer også forskning fra USA

som viser til effekter ved å koble undervisningen til lokalsamfunnet, før jeg til slutt presenterer en mastergradsoppgave som har fokus på lokalhistorie i lokalmiljøet i Trondheim.

I 2004 ble det publisert forskning av Christophersen (2004) som svarer på spørsmål om hvordan samfunnsfaglærere arbeider for å skape elevaktivitet, hvordan nærmiljøet brukes eller om undervisningen er mer teoretisk og styrt av læreboka. Ved å henvende seg til rundt 250 samfunnsfaglærere fant han ut at 2/3 av lærerne lite eller aldri benytter seg av nærmiljøet og uteskole. På bakgrunn av sine undersøkelser forteller Christophersen at lærerne ikke følger anbefalingene som ligger i læreplanen hvor det legges stor vekt på elevenes egne læringsaktiviteter. I stedet er de opptatt av læreboka og bruker arbeidsmetodene som den legger opp til. Christophersen peker spesielt på ungdomsskolen hvor han hevder at samfunnsfag er et lese-, snakke- og lærebokfag, og at det i mindre grad legges vekt på aktiviteter med utgangspunkt i empiri hentet fra samfunnet og dets primærkilder (Christophersen, 2004). Det må påpekes at det på dette tidspunktet var L97 som var læreplanen lærerne måtte forholde seg til, men at dette fortsatt er relevant da generell del av dagens læreplan er videreført fra R-94 og L97 (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Gjennom kontakt med Marit Storhaug fikk jeg tilgang på en upublisert artikkel fra en undersøkelse gjort av henne og Siv Eie. Storhaug og Eie (2017) gjennomførte en spørreundersøkelse blant samfunnsfaglærere hvor de fikk inn 1324 svar fra hele landet. Her spurte de om hvor ofte de bruker ekskursjoner i grunnskolen. I denne undersøkelsen omfattet ekskursjoner blant annet bedriftsbesøk, feltarbeid, museumsbesøk, besøk hos politiske institusjoner med mer. Her kom det fram at 15 % aldri benytter ekskursjoner, 33 % benytter sjeldent ekskursjoner, 50 % benytter det av og til, mens 2 % benytter ekskursjoner ofte. I disse svarene er det ikke gjort forskjell på barne- og ungdomstrinnet, men det er bare rundt eller under fem prosentpoeng forskjell. Lærerne ble også spurt om hva som er de viktigste grunnene til at de bruker noen arbeidsmåter oftere enn andre. Svarene viser at 65 % av lærerne er «helt uenig» eller «litt uenig» i at de velger arbeidsmåter som er minst tidkrevende, bare 5% av lærerne er «helt enig». 89% svarer at de er «helt enig» eller «litt enig» i at de velger en arbeidsmåte fremfor en annen fordi det passer lærerstilen deres.

Høgskolen i Nesna har gjennomført et forskningsprosjekt for Grunnskolelærerutdanningen 5.-10. med utgangspunkt i sitt profilarbeid med fokus på stedsbasert læring. Formålet med forskningen var å finne ut hvordan skolene i Helgelandsregionen bruker lokale læringsressurser. Forskningsprosjektet er gjennomført med kvantitativ metode hvor lærerne

har avgitt svar i et elektronisk spørreskjema. Hovedfunnene som ble gjort fra denne forskning er at de fleste samfunnsfaglærerne bruker lokale læringsressurser noe eller mye. I arbeidet med å gi elevene tilpasset opplæring mener lærerne at lokale læringsressurser gjør dette lettere. Det kom også fram at det var skolens uteområde og lokale naturområde lærerne benyttet seg mest av. Dette skyldes trolig at de er lett tilgjengelig, tar lite tid, koster ingen ting å bruke og transport er ikke nødvendig. De fleste faglige oppleggene som læreren benytter seg av i lokalsamfunnet er enten opplegg som de selv har utarbeidet eller opplegg fra kollegaer og skolen. Tallene fra undersøkelsen viser også at lærerne på ungdomsskolen bruker mest lokale læringsressurser i hovedområdet historie, deretter samfunnskunnskap og geografi. På spørsmålet om hva som begrenser bruken av lokale læringsressurser var ikke respondentene avhengig av svaralternativene som var gitt, men de fikk muligheten til å svare fritt. I analysen ble svarene kategorisert, og her kom det fram at tid og økonomi er de største begrensningene. De andre kategoriene skolekultur – årsplaner, kunnskaper – nettverk og eget initiativ er det få eller ingen av lærerne som mener er begrensende for bruken av lokale læringsressurser i samfunnsfag (Mediå, 2015).

Det er gjort forskning om uteskole i Danmark. Som påpekt tidligere rommer begrepet uteskole mye, men jeg ser det likevel relevant å ta med forskningen i denne sammenheng da det har mange av de samme utfordringene og fordelene som ekskursjon. Forskingen fra dansk skole viser at det er et stort gap mellom hva som er intensjonen med uteskole og hva som er praktisert. Uteskolepraksisen viser seg å være relativt sporadisk og ikke planlagt. Det er få lokale læreplaner, praksisen er avhengig av hvor motivert hver enkelt lærer er og det er store forskjeller fra år til år. Det foregår hyppigst hos lavere trinn, trolig fordi det er lettere å få aksept på det nivået og konkurrer ikke med eksamensfag om tid og ressurser (Bentsen & Jensen, 2012).

Undersøkelser som er presentert av Smith og Sobel (2010, s. 88) viser at bruk av lokalsamfunnet i undervisningen kan være både appellerende og det kan skape en forandring i elevenes læring. Elevers utvikling blir hemmet dersom de ikke er motivert og ikke ser relevansen i det som skal læres og hverdagslivet de lever. Lokalbasert undervisning gjør skoleerfaringene meningsfulle og dermed blir elevene motivert til å lære. En rekke studier de siste tiårene på autentisk lokalbasert undervisning viser at elevene blir mer engasjert i læringsprosessen når de er involvert i å løse reelle problemer fra verden. Når elevene får løse

reelle problemer har det også den effekten at elevene forbedrer sine analytiske og problemløsningsevner og det viser seg at de blir dyktigere på å være en kritisk tenker.

Eli Helen Lillesæter (2015) undersøker i sin masteroppgave hvordan lærere på ungdomsskolen bruker lokalhistorie og lokalmiljøet i historieundervisningen. Oppgaven baserer seg på intervju av åtte lærere i Trondheim. Lillesæter (2015) fant ut at lærerne oftest benytter seg av museum. Dette kan skyldes at læreren ikke trenger å formidle kunnskapen, og kan i stedet lene seg på hva som blir formidlet gjennom museet. De største utfordringene ved å ta i bruk lokalmiljøet, er økonomi og tid. Samtidig virker det som at økonomien gjøres til et større problem enn hva det faktisk er og at dette brukes til å legitimere hvorfor de ikke benytter seg mer av det lokale enn hva de faktisk gjør. Avstanden fra skolen til der undervisningen skal skje, er også hemmende da det tar tid å forflytte seg. Lærerne som er intervjuet trekker fram at samfunnsfag består av få timer, noe som byr på utfordringer. Historieundervisningen bærer preg av å være isolert fra de to andre hovedområdene geografi og samfunnskunnskap.

Masteroppgaven til Lillesæter (2015) har et historisk utgangspunkt, og innenfor geografi finnes det flere avhandlinger (Angelsen, 2015; Kristensen, 2014; Remmen, 2014). Dette er bare et utvalg innenfor hvert hovedområde, men det ser ut til at det er gjort flere undersøkelser knyttet til ekskursjoner i lokalsamfunnet når det gjelder historie og geografi enn hva tilfellet er for samfunnskunnskap.

1.7 Oppgavens disposisjon

Denne oppgave er delt inn i 6 kapitler. I kapittel 1, som allerede er presentert, har jeg beskrevet oppgavens formål, problemstilling, begrepsavklaring og tidligere forskning. Kapittel 2 består av teori og vil være et rammeverk og utgangspunkt for drøftingen seinere i oppgaven. I kapittel 3 er mitt metodekapittel hvor jeg gjør rede for innsamlingen av data, datautvalg, etiske problemstillinger og gjennomføringen av analysen. I kapittel 4 presenteres resultatene etter datainnsamlingen og plasseres inn i kategorier som er adekvate for framstillingen. Kapittel 5 skal jeg benytte meg av tidligere forskning og teorien som har blitt presentert og bruke denne til å drøfte resultatene fra undersøkelsen. Jeg vil også kort drøfte hva som skal til for å utvikle ekskursjonspraksisen. Oppgavens siste del, kapittel 6, er en avslutning hvor jeg presenterer en oppsummering av oppgaven, ser på muligheten for videre forskning og drøfter oppgavens begrensninger.

2.0 Teori

I dette kapittelet skal jeg presentere teori som skal være utgangspunktet for drøftingen seinere i oppgaven. Etersom oppgaven omhandler samfunnskunnskap vil første del handle om hva som er formålet med samfunnskunnskap og hva dette hovedområdet skal inneholde. Deretter følger en presentasjon av konstruktivistisk læringsteori da jeg ser på dette som en fruktbar inngang til å belyse bruken av ekskursjon i samfunnskunnskap, ettersom dette handler om kunnskapskonstruksjon ut fra elevens erfaringsverden. Neste del omhandler effekter man kan oppnå ved bruk av ekskursjon. Etter dette legger jeg fram hvordan man kan legitimere for bruken av lokalsamfunnet ut ifra læreplanen, før jeg til slutt ser på hvordan tilknytning til et bestemt sted kan påvirkes av undervisning i lokalsamfunnet.

2.1 Samfunnskunnskap

I *Opplæringslova § 1-1 Formålet med opplæringa* står det blant annet:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998).

Her kommer det fram at opplæringa i samfunnskunnskap ikke skal være verdinøytral.

Opplæringen skal bygge oppunder og styrke verdier som omhandler blant annet menneskerettigheter, likestilling, flerkulturell forståelse og demokrati. Disse verdiene er ingen selvfølge, verken i norsk sammenheng eller gjennom ideologiske forskjeller som befinner seg i verden. Verdiene gjenspeiler en ideologisk kamp om interesser og om verdigrunlaget i samfunnet. Etterhvert som verdiene og interessene har blitt kjempet fram, har de blitt skrevet inn i den norske Grunnloven. Dette viser hvordan læreplaner, og kanskje i særlig grad samfunnsfag, gjenspeiler storsamfunnets prioriteringer og politiske interesser (Koritzinsky, 2014, s. 75).

I grunnskolen består samfunnsfag av fire hovedområder: utforskeren, historie, geografi og samfunnskunnskap. Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng. I beskrivelsen av samfunnskunnskap skrives dette:

Hovedområdet omfatter emnene sosialisering, politikk, økonomi og kultur, og handler om samfølelse og motsetninger mellom mennesker i et samtidsperspektiv. Samspillet mellom kulturelle normer og samfunnsstyring på den ene siden og individuelle handlinger og valg på den andre er sentralt i hovedområdet. Verdien av likestilling, medborgerskap og utvikling av demokratiske ferdigheter er viktige dimensjoner i samfunnskunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Ut i fra dette kan man si at samfunnskunnskapen har praktiske formål og verdier som skal hjelpe elevene med nytteorienterte utfordringer. Det kan være regler, skikker og rutiner som omhandler skole, familie, foreningslivet, politikken, arbeidslivet, politi- og rettsvesenet. Dette faller innenfor sosial tilpasning og handler ikke nødvendigvis om kritisk dannelse.

Samfunnskunnskapens mål å drive sosialisering slik at dette skjer både i et samfunnsmessig og individuelt perspektiv. Elevene skal sosialiseres inn i atferdsmønstre, samfunnets regelverk og institusjoner. Samfunnskunnskap er også sentralt i et demokratisk samfunn hvor det er nødvendig å lære elevene å være kritiske og gi de ferdigheter til å forandre samfunnet.

Skolen, og spesielt samfunnskunnskap, skal gi elevene en faglig forståelse av at dersom samfunnet skal bestå er det avhengig av at medlemmene følger regelverk, skikker og normer for å skape et minimum av tilhørighet, forutsigbarhet og stabilitet. Dersom organisasjoner, grupper og samfunn skal fungere og overleve over tid, er de avhengig av at samfunnsmedlemmene hjelper til (Koritzinsky, 2014). For at dette skal skje er man ifølge Koritzinsky avhengig av at fem nødvendige funksjoner fylles:

- 1. Rekruttering av medlemmer eller innbyggere for å erstatt dem som dør, melder seg ut eller utvandrer.*
- 2. Sosialisering av medlemmer for å sikre oppslutning, støtte og stabilitet innad.*
- 3. Produksjon av varer og tjenester for å ivareta medlemmenes eller innbyggernes grunnleggende behov.*
- 4. Fordeling av goder og byrder på en måte som kan godtas av flertallet eller de mektigste.*
- 5. Konflikthåndtering, kontroll og maktutøvelse så ikke verdi- og interessemotsetninger skaper splittelse eller oppløsning av fellesskapet. (Koritzinsky, 2014, s. 101)*

Gjennom opplæringa i samfunnskunnskap kan noen framstillinger av samfunnet bli anerkjent av faget, for eksempel ved at lærebøker uttrykker en framstilling som den eneste riktige.

Institusjonalisering kan skje ved at skolen som institusjon legger fram verdensbilder, identiteter og adferdsmønstre som blir framstilt som udiskutable og selvsagte (Børhaug &

Christophersen, 2012, s. 15). Klafki (2002) mener at det med utgangspunkt i danning og demokrati vil være problematisk dersom institusjonaliseringen ikke blir utfordra ved å problematisere og kritisk diskutere i samfunnskunnskap. I følge Børhaug og Christophersen (2012, s. 15) vil «riktige forklaringer» som er autorisert gjennom institusjonalisering, være det motsatte av problematisering av samfunnsforhold, som kan ta ulike former. Faglig innhold som problematiserer samfunnsforhold vil kalles åpent, mens dersom det ikke problematiseres vil det kalles lukket.

2.2 Konstruktivistisk læringsteori

Jean Piaget har hatt stor påvirkning innenfor pedagogikken gjennom sitt konstruktivistiske syn på læring. Han var opptatt av at nye erfaringer tolkes og forstås ut ifra de kunnskapsstrukturene man allerede besitter. På den måten blir kunnskapsstrukturene fortolkninger av livsverdenen. Med utgangspunkt i kunnskapsstrukturene som allerede eksisterer, vil mennesket forsøke å innrette seg etter omgivelsene slik at det vil skje en kontinuerlig tolkning av nye erfaringer. I følge Piaget skjer denne tilpasningen ved to ulike prosesser, assimilasjon og akkomodasjon. Assimilasjon betyr at man prøver å forstå ny kunnskap ved at den skal passe sammen med allerede eksisterende kunnskapsstrukturer. Ved assimilasjon vil den forståelsen eller oppfatningen man har av verden bli styrket.

Akkomodasjon skjer når nye erfaringer ikke passer inn med den kunnskapsstrukturen man allerede har. Da vil den nye erfaringen enten avvises som feil eller den eksisterende kunnskapsstrukturen må endres slik at den samsvarer med de nye erfaringene (Piaget, 1955).

Piaget gjorde observasjoner og eksperimenter med barn hvor han identifiserte fire faktorer som han mener har betydning for utviklingen av barnets tenkning. *Biologisk modning* er en av faktorene som handler om barnets evne til å få verden til å fremstå meningsfull. En annen faktor er *aktivitet*. Gjennom fysisk modning vil man evne å agere ut ifra omgivelsene og dermed lære av dem. Barnet gjør egne erfaringer som utvikler kunnskapsstrukturene, noe som skjer gjennom å prøve ut, observere, utforske og organisere informasjon. *Sosial erfaring* er den tredje faktoren og handler om at barnet samhandler med mennesker i sine omgivelser og lærer av dem. Barnets modning vil avgjøre hvor mye barnet kan lære ved hjelp av sosial overføring. Den fjerde og siste faktoren er *likevektsprinsippet* og handler om barnets selvregulerende prosess. Barnet vil forsøke å oppnå likevekt mellom etablerte kunnskapsstrukturer og nye erfaringer. Dette reguleres gjennom akkomodasjon (Piaget, 1969, s. 40-45).

Disse teoretiske prinsippene fra Piaget handler om at barnet konstruerer sin egen forståelse. Erfaringene som barnet gjør handler om mer enn fysisk håndtering av objekter, det handler også om mental bearbeiding av ideer som følge av eksperimenter eller prosjekter. For å teste egen tenkning og samtidig kjenne til hvordan problemer løses av andre, blir samhandlingen med lærer og medelever essensielt. Piaget mente at lærerne må slutte å forelese og isteden skape læringssituasjoner med arbeidsformer som er elevaktive. Han anbefalte en induktiv undervisningsmetode med eksperimenter og utforskning hvor barnet kunne skaffe seg autentiske erfaringer som legger til rette for at de kunne generalisere og trekke slutninger (Piaget, 1969, s. 68-80)

En annen tenker innenfor det konstruktivistiske læringssynet er den amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey (1859-1952). Han har kommet opp med ideer om hvordan skolen burde være og satte et særlig fokus på en pedagogisk praksis som skulle være mer aktivitets- og individrettet. Dewey står for en helhetlig pedagogisk filosofi, men det finnes ingen enkel metodisk løsning for å nå målet, i stedet skisserer han noe som skal representere en idealskole (Jordet, 2010, s. 107). Tenkningen hans fra første halvdel av 1900-tallet er gjort på en tid hvor samfunnet er forskjellig fra dagens samfunn. Likevel kan hans tekster brukes som en inspirasjonskilde til å løse utfordringer vi møter i dagens skole.

Sentralt i Deweys idé er det å knytte skolens innhold sammen med elevens erfaringsverden. Han mener at undervisningen burde knyttes til elementene i naturen, fordi naturen representerer grunnlaget for vårt liv, og at ut av dette igjen springer samfunnet, kulturen og produksjonsprosessene. For Dewey skal klasserommet være et sted der barna kan komme med sine erfaringer, problemer, spørsmål og sannheter de har kommet over, for så diskutere dem slik at nytt lys kan kastes over saken, spesielt nytt lys fra andre sine erfaringer. Til sammen blir det en samling av kunnskap fra verden (Dewey, 1915, s. 31-56). På den måten blir aktivitetene og spørsmålene koblet sammen med kunnskapen man finner i bøkene. Det teoretiske lærestoffet som er tilgjengelig ved hjelp av lesing, skriving og samtaler gjennom opplæringen, blir dermed essensielt for å kunne fortolke og utvikle erfaringen. I det Dewey kaller for *organisk forbindelse* ser han samspillet mellom teori og praksis gå to veier:

1. Ta med teorien ut og anvende begreper i praktiske aktiviteter.
2. Erfaringene gjort ute tas med inn slik at erfaringene kan undersøkes nærmere slik at eleven får bedre forståelse av teorien gjennom videre arbeid i klasserommet (Dewey, 1996, s. 67-68).

2.3 Mulige effekter ved ekskursjon som metode

Ekskursjon kan ha positive effekter på undervisningen, både for hver enkelt elev og for klassen som helhet. I dette delkapittelet legges det fram ulike fordeler man kan oppleve gjennom ekskursjoner i lokalsamfunnet, med fokus på didaktiske og sosiale effekter.

2.3.1 Didaktiske og sosiale effekter

Ved å bruke ekskursjon som undervisningsmetode kan elevene møte aktuelle, engasjerende og konkrete opplevelser som gir inntrykk og erfaringer gjennom nærkontakt med lokale personer, steder og prosesser. Det vil gi elevene en samfunnskontakt som vil være mer livsnær enn hva klasserommets undervisning kan føre til (Koritzinsky, 2014, s. 223).

Ekskursjon handler om mer enn å bruke hørsel- og synssansen da det åpner for å bruke flere sanser, som lukt, smak og berøring. Ved å inkludere flere sanser kan det være med å skape motivasjon (Fjær, 2010, s. 165). Elevene kan også tilegne seg en analytisk tilnæringsmåte og utvikle en evne til å ta ansvar for egen læring (Gold et al., 1991). Ved å inkludere lokalsamfunnet i elevenes skoleerfaringer kan det gjøre lærestoffet lettere tilgjengelig fordi det er gjenkjennelig og tilgjengelig. Det kan også hjelpe elevene å se hva som er verdifullt og hva som burde bevares i deres lokalsamfunn. I et samfunn som er dominert av media, er det lett å tro at de viktige hendelsene ikke skjer på landet eller i de mindre byene, men i stedet foregår i en stor by (Smith & Sobel, 2010, s. 44).

I følge Odd Ragnar Hunnes (2007, s. 38) kan ekskursjon beskrives som opplevelseslæring hvor alle sanser blir involvert. På denne måten kan elever få mulighet til læring som er tilpasset deres personlighet. Essensen med ekskursjonen er et eleven skal kunne få en personlig opplevelse og tolkning av det de møter, noe som vil gi ulike oppfatninger eller ulike læringsprodukt hos elevene. Smith og Sobel (2010, s. 88) er inne på noe av det samme da de hevder at læringserfaringer som handler om mer enn tekstbok og oppgaveark, gjerne ved undersøkelser i lokalsamfunnet, har en tendens til å inkludere flere elever, spesielt de som føler seg marginalisert i et klasserom som følge av akademiske grunner eller adferdsproblemer. Slik Hunnes (2007), Smith og Sobel (2010) omtaler ekskursjon vil dette være en aktuell metode i arbeidet med å tilrettelegge for tilpasset opplæring.

Den sosiale dimensjonen ved ekskursjon må ikke glemmes. Tidligere forskning viser at ekskursjon kan bidra til å utviske eller minske hindringer mellom lærer og elev og at dette kan få virkninger som de tar med seg tilbake til klasserommet. Når elevene lærer å stole på hverandre, og sosiale forskjeller mellom elever og lærere overvinnes, kan man argumentere

for at de lettere vil ta del i andre læringsaktiviteter og dermed effektivisere læringen (Gold et al., 1991). I følge Fjær (2010, s. 184-185) har den sosiale dimensjonen ved ekskursjon en enormt stor betydning for elevens faglige utbytte. Men den sosiale betydning kan ikke begrunnes i faglige argumenter eller kompetansemål til faget. I stedet vil dette passe inn i den generelle læreplanen. I forberedelsene til ekskursjon har det vært mindre legitimt å ta de sosiale sidene med i betraktningene. Dette til tross for at forskning som Fjær (2010) har gjort på elevenes erfaringer ved ekskursjon, viser at de mest positive erfaringene kobles til den sosiale dimensjonen. Samtidig viser det seg at ved de aller fleste tilfeller må det faglige være på plass for at det sosiale også skal bli vellykket.

I et klasserom finnes det grenser og kulturelle mønster for hvordan lærere og elever skal kommunisere. Kommer man seg ut av klasserommet forandres disse premissene. Dette gir betydning for hvordan kan snakke om og anvende fagbegreper i en autentisk kontekst. Sett fra et menneskelig perspektiv bidrar ekskursjon også til at elever og lærere kommer nærmere hverandre. Den uformelle læringsarenaen sørger for at elevene senker skuldrene. Dette vil kunne bidra til å utvikle relasjonen mellom lærer og elev, noe som er viktig for læringsutbyttet og det kan minske problematferden hos elevene (Jordet, 2010, s. 45). Dette er i tråd med Gold et al. (1991) da de påpeker at det sosiale samspillet blir påvirket på ekskursjon slik at barrierer mellom lærer og elev blir mindre.

2.4. Læreplanene og det lokale aspektet

Kunnskapsløftet som kom i 2006 (LK06) er den gjeldende læreplanen som skolen i dag må forholde seg til. I dette avsnittet skal jeg vise hvordan styringsdokumentene åpner for bruk av lokalmiljøet i undervisningen ved å gå nærmere inn på generell del, prinsipper for opplæringen, formålet med samfunnsfag og konkret hva kompetansemålene sier. For å se hvordan synet på bruken av det lokale har vært tidligere, vil jeg også se på hvordan *Mønsterplan for grunnskolen* (1987) og *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1997) instruerte om dette.

2.4.1 LK06 – Generell del

I Kunnskapsløftets generelle del nevnes det lokale i flere sammenhenger. Ettersom dette er under den generelle delen er dette retningslinjer som ikke kun er samfunnsfag sitt ansvar å oppfylle, men det viser likevel at det gir en åpning til å inkludere lokalsamfunnet i undervisningen. I avsnittet *Det meningssøkende menneske og Kulturarv og identitet* blir det sagt at undervisningen skal inkludere det lokale: «*Opplæringen skal derfor ivareta og utdype*

elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner – den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjonen i verden» (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 5). Videre i den generelle delen nevnes det lokale under *Det arbeidende mennesket* og *Fra det kjente til det kjente*. Her står det:

Ferdighetene til å handle, til å gjøre nye erfaringer og tolke dem, må ta utgangspunkt i den forestillingsverden barn, unge og voksne møter utdanningen med – både lokale erfaringer de har høstet, målføret i deres nærmiljø og felles impulser de har fått gjennom massemediene (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 10).

Det kommer også frem at læreren skal engasjere foreldre, det lokale arbeids- og organisasjonslivet og styremakter som sammen er en del av det brede læringsmiljøet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 13). Under *Det samarbeidende menneske* heter det at:

Lokalsamfunnet, med dets natur og arbeidsliv, er selv en vital del av skolen sitt læringsmiljø. De unge henter på egen hånd impulser og erfaringer herfra som undervisningen må knytte an til og berike. (...) undervisningen må generelt initiere kontakt til skolens nabolag og gjøre bruk av de ressurser som ligger i dens omegn (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 19).

2.4.2. Prinsipper for opplæringen

Sammenlignet med forgjengeren L97 brukes det i LK06 ikke like mye plass på prinsippene om det å bruke omgivelsene. Likevel er det som nevnes tydelig og sterkt. I læringsplakaten står det følgende: «*Skolen og lærebedriften skal: (...) legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte*» (Utdanningsdirektoratet, 2006c, s. 2). Det er verdt å legge merke til at dette er ikke noe skolen kan velge selv om de ønsker å gjøre. Prinsippet er krystallklart da det brukes ordet *skal*. Videre i prinsippet for opplæringen kan man lese begrunnelsen for bruken av lokalsamfunnet. Formuleringene under er plukket ut etter hva som er mest aktuelt for innenfor ekskursjon og samfunnsfag:

Godt samspill mellom skolen og nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen i fagene mer konkret og virkelighetsnær og gjennom det øke elevenes evne og lyst til å lære. (...) Kunnskap om arbeidslivets organisasjoner kan bidra til utvikling av samfunnsengasjement og demokratisk deltakelse (Utdanningsdirektoratet, 2006c, s. 6).

Slik Jordet (2010, s. 219) påpeker tas det i bruk kunnskapsteoretiske og motivasjonspsykologiske argumenter for at skolen skal bruke lokalsamfunnet som en ressurs i opplæringen.

2.4.3 Læreplanen i samfunnsfag – Formål og kompetansemål

I læreplanen hvor formålet for samfunnsfag blir presentert, legges det omtrent ikke noe vekt på det lokale. Det lokale aspektet er kun nevnt når det påpekes at samfunnsfag skal utvikle kunnskap om hvordan elevene kan «påverke det lokale og det globale fellesskapet og sin egen livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Går man videre til kompetansemålene kommer det tydeligere fram.

I kompetansemålene for samfunnsfag i LK06 omtales det lokale ved to punkter, men kun én gang knyttet til samfunnskunnskap - den andre gangen omtales det i geografi. For samfunnskunnskap står det: «*gjø døme på kva samarbeid, medverknad og demokrati inneber nasjonalt, lokalt, i organisasjoner og i skulen*» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Det har tidligere blitt uttrykt at LK06 åpner for metodefrihet. I 2013 ble læreplanen revidert, noe som medførte at *utforskeren* ble lagt til og innført som en del av samfunnsfag. Dette nye hovedområdet skal fungere som en overbygning samtidig som det skal inkluderes i de andre hovedområdene i samfunnsfag; historie, geografi og samfunnskunnskap. Det betyr at kompetansemålene i *utforskeren* skal arbeides med samtidig som man arbeider med de andre hovedområdene (Utdanningsdirektoratet, 2013). I følge Koritzinsky (2014, s. 45) har innføringen av *utforskeren* sørget for «*en klar forbedring av de (...) metodiske utfordringene i læreplanen*».

Tidligere læreplaner har hatt flere kompetansemål som legger opp til å bruke det lokale i undervisningen enn hva dagens læreplan har. I Mønsterplan for grunnskolen: M 87 fra 1987 blir det lokale tydelig vektlagt ved å direkte nevne lokalsamfunnet og nærmiljøet opptil flere ganger. Her er tre utdrag fra delen som omhandler samfunnsfag for 7.-9. klasse:

Undervisninga bør knytast til tidsaktuelle spørsmål og til forhold som elevane kjenner frå nærmiljøet sitt, slik at samfunnsfag kjennest som eit levande og røyndomsnært fag.

Ein bør bruke lokalt lærestoff og ulike kjelder i lokalsamfunnet som har tilknytning til lokalhistorie, lokalgeografi og aktuelle samfunnsforhold.

Lokale forhold bør studerast fordi vi bør kjenne vårt eige miljø, og fordi dei kan vere utgangspunkt for vidare læring og for å konkretisere og illustrere allmenne tilhøve og utviklingsdrag (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1986, s. 231).

I læreplanen fra 1997, L-97, kommer det lokale til uttrykk ved for eksempel at elevene i 8. klasse skal gjennom opplæringa «*undersøkje lokalt lags- og foreningsarbeid og politisk verksemd i kommunen*» og «*søkje informasjon om det lokale arbeidslivet, organisasjonene i arbeidslivet og ulike forhold som påverkar arbeidsplassar og næringsliv i lokalsamfunnet*»

(Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 185). Man ser her at det lokale fokuset fortsatt er til stede i kompetansemålene for samfunnskunnskap. Etter å ha lest igjennom alle målene legger man likevel merke til at det lokale ikke er like mye vektlagt som det er i forgjengeren.

Gjennom denne utvelgelsen av kompetansemål ser man at sammenlignet med tidligere læreplaner har utviklingen gått i en retning av at det lokale har blitt mindre framtrædende som kompetansemål. Til tross for dette er det tydelig at LK06 legger opp til bruk og forventer bruk av lokalsamfunnet slik det kommer fram i generell del og prinsipper for opplæringen. Det er verdt å nevne at i skrivende stund er Utdanningsdirektoratet i ferd med å fornye alle læreplaner.

2.5 Sted og tilknytning

Den personlige identiteten er resultat av intellektets refleksjon, sanser og følelser. Identiteten skapes gjennom store og små hendelser og opplevelser, og kan fungere både støttende og styrkende når integriteten og verdiene blir utfordret. Noen vil forbinde identiteten med regionen eller landsdelen, mens andre kan knytte identiteten til oppvekstmiljøet og hjemstedet de har hatt en tilknytning til. Identiteten kan endres ut ifra situasjonen, og blir påvirket av blant annet politisk, økonomisk og kulturelt fellesskap som kan være bestemt gjennom tradisjoner (Fossen, 2005, s. 473).

Ungdommens relasjon til hjemstedet blir påvirket av mange faktorer. Mobiliteten i samfunnet er stor når det gjelder både det sosiale og geografiske, noe som kan føre til svekket kontakt og samhørighet med oppvekststedet. For å knytte identitet til hjemstedet er man avhengig av å kjenne til tradisjoner og egenart ved stedet. Her har skolen et ansvar, og skal man lykkes må elevens kunnskap kobles sammen med den nære konteksten utenfor klasserommet.

Hverdagskunnskap er en viktig del av fagets didaktikk og innhold, og for at eleven skal ta til seg denne må det skapes en kognitiv kobling mellom skolen og samfunnet (Fossen, 2005, s. 477). Ved å knytte undervisning til det lokale vil elevene få et eierforhold til stoffet. Dette gir elevene mulighet til å oppleve samfunnet gjennom intellekt, sanser og følelser, noe som vil hjelpe de til å skape direkte kobling til menneskene og den menneskeskapte verden.

Lokalbasert undervisning vil åpne for en konstruktivistisk inngang, samtidig vil det gi mulighet til å fremme funksjonell tverrfaglighet. Samfunnet vil kunne fremstilles med sammenheng og oversikt, noe som igjen vil fremme identitetsdannelsen (Fossen, 2005, s. 480-482).

Mennesker som knytter seg til et bestemt sted, både gjennom menneskelige og naturlige samfunn, kan erfare en følelse av tilfredshet og mening, noe som i økende grad har blitt mer og mer sjeldent i dagens samfunn. I den forbindelse har det spanske begrepet *querencia* blitt brukt av Barry Lopez (i Smith & Sobel, 2010, s. 37). Begrepet betegner kjærlighet til et sted som leder til omsorg og forvaltning i tillegg til et begjær om å forsikre seg om stedets skjønnhet og integritet for de kommende generasjonene. Ved å knytte barn til geografi og lokalbefolkningen, vil steds- og samfunnsbasert undervisning sørge for *querencia*, i tillegg til at det skaper mellommenneskelig tillit (Smith & Sobel, 2010, s. 37).

3.0 Metode

I denne delen skal jeg beskrive valgene jeg har gjort i forbindelse med denne undersøkelsen, på den måten blir det synlig hvordan jeg har arbeidet for å legge opp undersøkelsen.

Beskrivelsen vil inneholde hva som fokuseres på i undersøkelsen, hvem som har vært informanter, hvordan data har blitt samlet inn og hvordan dette bearbeides. Ved å begrunne valgene jeg har gjort underveis i prosessen, er målet å sikre pålitelighet og gyldighet for undersøkelsen.

3.1 Kvalitativ metode

Oppgaven bygger på undersøkelser som er gjort gjennom en kvalitativ forskningsprosess ved hjelp av intervjuer. Her kommer deltakernes perspektiver fram og det er dette som vil være utgangspunktet for det videre arbeidet med oppgaven. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg skaffet meg innsikt i feltet gjennom teori og tidligere forskning. Denne innsikten har dannet grunnlaget for enkelte antagelser, og gjennom undersøkelsen vil antagelsene avkrefte eller bekrefte. Samtidig er jeg åpen for at det vil dukke opp ny informasjon som jeg må ta stilling til og inkludere i arbeidet med undersøkelsen. På denne måten vil dette kvalitative studiet inneholde en kombinasjon av induksjon og deduksjon. I denne kombinasjonen mellom data og antagelser ønsker jeg å utvikle en forståelse av feltet og informantenes meninger som kommer til uttrykk gjennom intervjuene (Postholm, 2010, s. 36). Etersom min forskningsvirksomhet befinner seg et sted mellom induktiv og deduktiv tilnærming, er det beskrivende å bruke begrepet abduksjon. Her befinner den teoretiske forankringen seg mellom teori og empiri (Thagaard, 2013, s. 198). Sosiale fenomener er komplekse, derfor vil kvalitative intervjuer, i motsetning til kvantitative intervjuer som baserer seg på strukturerte spørreskjemaer, gjøre det mulig å få fram kompleksiteten og nyansene (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s. 137).

Ved å gjennomføre undersøkelsen med kvalitativ metode, har jeg en forståelse av at mening er konstruert av individer i en sosial livsverden. Interessen rettes mot å forstå tolkningene som gjøres på et gitt tidspunkt i en gitt kontekst. Min oppgave blir å forstå og løfte fram meninger som lærerne har skapt i den verden de lever i og de erfaringer de har gjort. Derfor er det informantenes perspektiv som er utgangspunktet og fokuset for kvalitative studier.

3.1.1 Faglig utgangspunkt

Jeg synes det er relevant å legge fram mitt faglige utgangspunkt ettersom man i kvalitativ forskning bruker seg selv som instrument. Mitt faglige utgangspunkt vil påvirke min forståelse, noe som i neste omgang vil få konsekvenser for innsamlingen av empiri, analysen og til slutt diskusjonen i oppgaven. I analysen vil jeg benytte meg av en hermeneutisk tilnærming, noe som gjør det ekstra relevant å legge fram mitt utgangspunkt. Den hermeneutiske tilnærmingen vil bli nærmere beskrevet i delkapittel 3.5. Mitt faglige utgangspunkt vil ha en kobling til min utdanning og bakgrunn. Ingen andre har den samme erfaringsbakgrunnen som meg, dermed er det heller ingen andre som kan tolke på samme måte som meg (Johannessen et al., 2010, s. 56 og 229).

Jeg er utdannet adjunkt etter å ha gått grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn, noe som har gitt meg undervisningskompetanse i matematikk og samfunnsfag. Som følge av at jeg etter tre år i utdanningsløpet valgte å fortsette utdanningen i programmet for master i samfunnsfagdidaktikk, har jeg lite erfaring som lærer. Jeg har vokst opp ute i distriktet hvor jeg har gått på skoler som har vært flinke på å benytte seg av alternative læringsarenaer utenfor det tradisjonelle klasserommet. Gjennom denne metoden har jeg fått positive opplevelser på skolen, noe som er trolig grunnen til at jeg nå opplever et engasjement for å undersøke hvordan ekskursjoner brukes i samfunnsfag. Mine perspektiver knyttet til ekskursjon i samfunnskunnskap har også blitt påvirket av teori og forskning som jeg har kommet over både i forkant og underveis i arbeidet med oppgaven.

3.1.2 Sosialkonstruktivisme

Som nevnt tidligere er denne oppgaven bygd opp med utgangspunkt i at mening er konstruert av individer i en sosial verden, noe som bygger på det sosialkonstruktivistiske synet. Dette paradigmet innehar et bestemt perspektiv om hvordan ting henger sammen og hvordan kunnskap konstrueres. Innenfor dette paradigmet ser man på mennesker som aktivt handlende og ansvarlige. Kunnskapen er en konstruksjon av forståelse og meningen skapes gjennom sosial samhandling mellom mennesker som møtes. Man kan også si at virkeligheten er en språklig konstruksjon som er skapt av menneskets sosiale relasjoner. Den sosiale, historiske og kulturelle settingen man befinner seg i har påvirkning for menneskets forståelse og oppfattelse. På den måte vil mennesker som befinner seg innenfor samme kontekst, i større eller mindre grad dele en felles forståelse (Postholm, 2010, s. 21-24). Overført til intervju situasjonen kan dette bety at man ser situasjonen som et møte mellom to kulturer hvor

man har en felles forståelse og at kunnskapen konstrueres i fellesskap. Et sosialkonstruktivistisk syn legger også føringer for hvordan dataen som kommer fram i intervjuet kan forstås. Som følge av dette kan man blant annet ikke se på samtalen mellom intervjuer og intervjuobjekt som en objektiv fremstilling av virkeligheten, men som en representasjon av deres opplevelse av virkeligheten (Thagaard, 2009, s. 43-44).

3.2 Datautvalg

I arbeidet med å plukke ut informanter har det vært ulike kriterier som har ligget til grunn. Problemstillingen har naturlignok lagt de fleste av kriteriene for utvalget av informanter, men praktiske utfordringer har også vært av betydning. Siden deltakelse i intervjuet er frivillig er det naturlig nok noen lærere som takker nei. Felles for alle informantene er at de er lærere som underviser i samfunnsfag på en ungdomsskole i Trondheimsområdet. For å skaffe et tilstrekkelig datagrunnlag har det blitt intervjuet fem lærere som kommer fra forskjellige skoler. Antallet informanter som er inkludert i studien er delvis begrenset som følge av hva som er gjennomførbart med tanke på å kunne gjøre en grundig analyse av hver enkelt informant.

Utvalget av lærerne har kommet som følge av ulike hendelser. Et kriterium jeg hadde på forhånd var at jeg ønsket en lærer fra en skole som var nærme sentrum og en lærer som hadde større avstand til sentrum. Tanken bak dette var at den sentrumsnære skolen ville ha lettere tilgang til de tilrettelagte oppleggene som ofte befinner seg i sentrum. Hensikten med dette var ikke å generalisere skoler med denne typen karakteristikk – til dette var datagrunnlaget alt for lite. Derimot var utvalget gjort med den hensikt å fange opp variasjon, noe jeg trodde dette utvalget kunne gi. Det vil si at skolene ble plukket ut som følge av et strategisk utvalg (Thagaard, 2009, s. 55). Etter at jeg hadde funnet to lærere som hadde oppfylt disse kravene, ble de tre siste lærerne valgt ut ifra et bekvemmelighetsutvalg hvor jeg ønsket å få tak i personer som jeg trodde kunne være nyttige i undersøkelsen. Deres utdanning og antall år i yrket hadde ingen betydning for utvalget av informantene. Utvalget endte opp med å bestå av fire menn og én kvinne, noe som var helt tilfeldig.

Arbeidet med å finne informanter viste seg å bli ganske utfordrende, noe som ga utslag i at intervjuene ble gjort over en relativt lang periode; fra januar til midten av mars. Jeg forsøkte å ta kontakt med ledelsen ved skoler og jeg forsøkte å ta direkte kontakt med lærere, men det viste seg svært vanskelig å få et positivt svar. Av de jeg fikk svar fra og som takket nei, begrunnet de det med at de fikk mange forespørsler fra studenter og at de derfor ikke hadde

mulighet og tid til å stille. Alle jeg henvendte meg til forsøkte jeg å få kontakt med via e-post og/eller telefon.

På forhånd visste jeg ingenting om lærerne sin bruk av ekskursjon i samfunnskunnskap. Dette så jeg ikke som noe problem da jeg mente at lærere som bruker ekskursjon sjeldent, av og til eller ofte ville alle være interessante. Jeg tenkte at informasjonen fra lærerne ville være nyttig så lenge de var i stand til å reflektere rundt deres egen praksis slik at de kunne gi meg et datagrunnlag til å undersøke problemstillingen. Følgende påstand har jeg ingen forskning som kan underbygge, men man kan ikke se bort ifra at det er de lærerne som føler seg trygge og fornøyd med sin undervisningspraksis som takker ja til å være informanter i forskningsarbeidet.

I det jeg kontaktet lærerne for å spørre om de ønsket å være informant for prosjektet mitt, fortalte jeg de samtidig at det var bruken ekskursjoner i lokalsamfunnet jeg skulle undersøke. Ved å fortelle hva som var temaet kan man ikke utelukke at det er de lærerne som føler at de er tilfredse med sin bruk av ekskursjoner i nærmiljøet som ønsker å delta i prosjektet. Et utvalg på fem informanter vil ikke være representativt for alle lærere, noe som ikke er så viktig når jeg er ute etter variasjon i datamaterialet, men det kan likevel gjøre at variasjonen blir mindre som følge av beskrivelsen over.

3.3 Data gjennom intervju

Som nevnt tidligere vil undersøkelsen gjennomføres ved en interaksjon av induksjon og deduksjon. Gjennom kvalitative intervjuer med en delvis strukturert tilnærming ble dette mulig. Ved hjelp av intervjuguiden kunne jeg på forhånd bestemme meg for temaer jeg ønsket å spørre om. Rekkefølgen på spørsmålene kunne jeg tilpasse underveis i intervjuet, noe som var mulig ettersom jeg valgte å benytte meg av delvis strukturert intervju. Det ga meg en frihet til å følge informantens fortelling, samtidig som intervjuguiden sørget for at alle temaene ble undersøkt. Fleksibilitet i intervjusituasjonen var viktig for meg slik at aktuelle temaer som jeg på forhånd ikke hadde tenkt på likevel kunne komme fram (Thagaard, 2009, s. 89). Det ga meg også muligheten til å frembringe informasjon av en mer deskriptiv karakter som kunne hjelpe meg å få bedre oversikt og forståelse for de kontekstuelle faktorene (Postholm, 2010, s. 72). Jeg ønsket at informanten skulle snakke så fritt som mulig uten at han eller hun skulle føle at jeg hadde lagt ordene i munnen deres. Dette prøvde jeg å løse ved å stille åpne spørsmål hvor informanten skulle bruke egne ord for å beskrive de fenomenene som jeg ønsket å undersøke. Med hensyn til pålitelighet var dette viktig å etterstrebe.

Samtidig ønsket jeg at intervjusituasjonen skulle fremstå som et samarbeid mellom informanten og meg hvor vi sammen skulle utforme kunnskapen, i tråd med det sosialkonstruktivistiske perspektivet (Thagaard, 2009, s. 43). På den andre siden kan dette også være en utfordring med tanke på påliteligheten. Selv om jeg var mest opptatt av å finne variasjon i materialet, er det vanskelig å komme bort ifra at deler av analysen vil bestå av sammenligning. Dermed vil et delvis strukturert intervju hvor jeg tilpasset spørsmål og rekkefølge etter situasjonen, gjøre det vanskeligere å sammenligne svar fra informantene (Johannessen et al., 2010, s. 138).

Som nevnt valgte jeg en intervjuform hvor jeg benyttet meg av en delvis strukturert intervjuguide. Et annet alternativ hadde vært det planlagte, formelle intervjuet, også kalt strukturert intervju. Ved denne formen utformes spørsmålene på forhånd og alle informantene stilles de samme spørsmålene i samme rekkefølge. Det settes opp forhåndskategorier som informasjonen blir sortert etter i etterkant. Denne typen intervju gir lite rom for fleksibilitet, noe som ikke passet inn med hvordan jeg ønsket å sette opp intervjuet. Dersom jeg skulle gjennomføre et intervju hvor alle spørsmålene var bestemt på forhånd, ville det forutsette at jeg måtte tenke gjennom alle mulige aspekter ved dette fenomenet – noe jeg ikke anså som sannsynlig (Postholm, 2010, s. 69). Strukturert intervju egner seg godt dersom man skal sammenligne og se hva som er typisk for spesielle grupper (Johannessen et al., 2010, s. 364). I stedet for dette var jeg fokusert på å finne variasjon i datamaterialet. Jeg kunne også valgt ustrukturert intervju, men dette var ikke aktuelt da denne type intervju ofte oppstår når man befinner seg på forskningsfeltet som en del av deltakende observasjon. Samtidig mente jeg at det ville være en viss fare for at jeg mistet noe av konteksten rundt fenomenet dersom jeg gjennomførte et ustrukturert intervju, da denne formen ikke forutsetter forhåndskategorisering (Postholm, 2010, s. 73).

Innenfor det sosialkonstruktivistiske perspektivet er det en oppfatning av at relasjonen mellom meg som forsker og informanten kan påvirke hvordan han eller hun beskriver sine erfaringer (Thagaard, 2009, s. 44). I arbeidet med å finne informanter til forskningsprosjektet gjorde jeg det derfor klart at jeg var student på masterprogrammet for samfunnsfagdidaktikk ved NTNU. Til tross for at dette kan påvirke forskningen i en eller annen retning, bidro det i hvert fall til at situasjonen og rollene var avklart. Dette var også en av grunnen til at jeg så det som en viktig del av forskningen å stille åpne spørsmål, da jeg vet at relasjonen mellom informanten og meg kan påvirke svarene jeg får, men jeg vet ikke på hvilken måte det kan

påvirke svarene. Dersom informantene ikke var tilfredse med sin praksis knyttet til ekskursjon og hadde vanskelig for å stå inne for den, var det en viss fare for at de kunne ende opp i en forsvarsposisjon. Derfor var det viktig for meg å understreke at jeg på ingen måte var ute etter å kritisere deres praksis, men rett og slett hente informasjon knyttet til fenomenet og oppgaven.

Intervjuene ble gjort på lukkede rom på skolen der lærerne jobbet. På den måten ble vi ikke forstyrret underveis i intervjuet og læreren kunne snakke fritt uten frykt for at noen skulle overhøre intervjuet. Å gjennomføre intervjuet på skolen der læreren jobbet handlet mest om hva som var praktisk for læreren – samtidig kan det hatt den effekten at læreren følte seg komfortabel med stedet. Hadde informanten oppsøkt meg på mitt studiested kan han eller hun føle seg underlegen i situasjonen (Johannessen et al., 2010, s. 142), noe som ikke er heldig når jeg ønsket at informantene skulle snakke så fritt som mulig.

Under intervjuet brukte jeg mobilen for å gjøre lydopptak. På denne måten sørget jeg for at alt som ble sagt under intervjuet blir med i det videre arbeidet. Lydopptaket gjorde at jeg ikke trengte å bruke energi på å notere, i stedet kunne jeg fokusere på intervjusituasjonen og sørge for at det ble best mulig kommunikasjon mellom meg og informanten. Samtidig ble det lettere for meg å kunne stille spørsmål for mer utdypende svar eller konkretisering når det var nødvendig.

3.4 Etiske problemstillinger og konfidensialitet

I det man skal gjennomføre forskning som kan få konsekvenser for de involverte, må man forholde seg til forskningsetiske prinsipper og standarder. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet retningslinjer som forskeren må forholde seg til. Retningslinjene kan sammenfattes i tre typer hensyn: *«informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade»* (Johannessen et al., 2010, s. 91). For at jeg skulle etterfølge dette var det viktig å la informantene bestemme over sin egen deltakelse. De måtte gi et informert og frivillig samtykke til å delta, og kunne på hvilket som helst tidspunkt trekke seg fra intervjuet uten å begrunne dette valget. Dataene som jeg søkte i intervjuene var ikke sensitive og innehadde en lav personvernulempe³.

³Dette ble bekreftet av NSD (Norsk senter for forskningsdata) høsten 2017 da prosjektet ble sendt inn til vurdering.

Jeg fortalte informantene at deres rolle i oppgaven vil anonymiseres slik at ingen kunne gjenkjennes i publikasjonen. Derfor ble hver enkelt informant tildelt et pseudonym som skulle sørge for å bevare anonymiteten. Anonymiseringen handlet ikke bare om personvern, men var også et forsøk på å bygge et tillitsforhold mellom informanten og meg. Et godt tillitsforhold vil gjøre informantene trygge og forhåpentligvis komme med nyttig informasjon uten at de holder noe tilbake. Noen av informantene kom med informasjon i intervjuet som gjorde at det var mulig å avdekke hvilket område i byen skolen var lokalisert og dermed faren for å fjerne informantenes anonymitet. Jeg har derfor arbeidet for at denne informasjonen ikke skal komme fram i publiseringen. Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av mobiltelefon og seinere lagret i en passordbeskyttet fil. Så snart alt av materiale var transkribert ble lydfilene slettet. Informantene ga samtykke til opptaket og denne behandlingen av materialet.

3.5 Presentasjon

Kvalitative tekster har som mål å formidle en meningssammenheng som skal bidra til at leseren får en forståelse for de sosiale fenomenene som er studert. I denne sammenhengen har jeg som forsker påvirkning på kunnskapen som utvikles, og min forståelse vil påvirke presentasjonen av denne kunnskapen (Thagaard, 2009, s. 217). I oppgaven benytter jeg meg av sitater fra informantene og disse er valgt ut for å få frem innholdet i deres budskap. Pseudonymene gjorde det mulig å bruke sitatene på en måte som ga en bedre helhet i oppgaven. Samtidig som jeg plukket ut aktuelle sitater var det viktig for meg å bevare helheten i teksten. Dersom helheten i teksten blir borte, kan et positivistisk preg komme fram i analysen og dermed bevege meg vekk fra det sosialkonstruktivistiske perspektivet (Thagaard, 2009, s. 147). Sitatene som blir brukt er omgjort til bokmål slik at dialekter ikke kan være med på å svekke anonymiteten. Samtidig må jeg sørge for at redigeringen ikke forandrer meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2009, s. 225).

I presentasjon av informantene under er det lagt til nøkkelinformasjon til pseudonymene. Informasjonen kan være interessant i seg selv, samtidig som den kan være interessant i forbindelse med drøftingsdelen av oppgaven. Tabellen har også den hensikt at den skal synliggjøre utvalget av informanter.

Tabell 1:

Pseudonym	Utdanning	Stilling	Antall år jobbet i skolen	Skolens lokasjon
Knut	- Lærerskolen	Adjunkt	10-15 år	Trondheim kommune
Frank	- Årstudium engelsk - Bachelor i historie, kultur- og idéfag - Master i samfunnsfagdidaktikk - Praktisk pedagogisk utdanning	Lektor med tillegg	5-10 år	Trondheim kommune
Solveig	- Historie mellomfag - Statsvitenskap - Sosiologi - Norsk - Matematikk - Praktisk pedagogisk utdanning	Adjunkt	20 år	Trondheim kommune
Einar	- Lærerskolen - Grunnfag statsvitenskap - Master i statsvitenskap	Lektor	10-15 år	En annen kommune som grenser til Trondheim kommune
Helge	- Master i historie - Årsstudie norsk - Praktisk pedagogisk utdanning	Lektor	5-10 år	Trondheim kommune

3.6 Gjennomføring av analysen

I analysen av tekstmaterialet mitt har jeg arbeidet for å forene det sosialkonstruktivistiske synet med hermeneutikken. Innenfor hermeneutikken forsøker man å fortolke menneskers handlinger ved å utforske et dypere meningsinnhold enn det man klarer å se ved første øyekast. Denne tilnærmingen legger vekt på at fenomener kan tolkes på flere nivåer og at det ikke finnes en egentlig sannhet. Hermeneutikken hevder at mening kun kan forstås ved å se på det som studeres i sammenheng med det som det er en del av. Derfor jeg vil se på delene og prøve å forstå det ved å se på helheten. Transkripsjonen jeg skal tolke kan ses på som en dialog mellom meg som forsker og teksten, hvor jeg forsøker å forstå hva teksten formidler (Thagaard, 2013, s. 41).

Allerede under intervjuene begynte tolknings- og analysearbeidet, og for å fortsette dette arbeidet måtte jeg skaffe meg bedre oversikt. Som tidligere beskrevet transkriberte jeg intervjuene, dette materialet var på mange måter uoversiktlig. Deretter begynte jeg å lese igjennom alt materiale for å bli kjent med innholdet og på den måten skaffe meg et helhetsinntrykk. Etter dette benyttet jeg meg av en temasentrert tilnærming. Jeg prøvde å finne meningsbærende elementer i dataen. Det jeg mente var relevant for problemstillingen ble satt i fokus. Jeg pekte ut elementer i teksten som ga kunnskap og informasjon om temaene som jeg valgte å fokusere på. Temaene jeg brukte var hovedsakelig generert på bakgrunn av mine spørsmål, altså en deduktiv tilnærming, men noen temaer ble også generert ut ifra informasjonen som framkom. Sentralt i den temasentrerte analysen er det å se på informasjonen om hvert tema og hva hver enkelt deltaker sier om dette. Ved å sammenligne hva informanten uttaler på de ulike temaene, var hensikten at dette skulle gi meg en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema. I denne sammenhengen forsøkte jeg samtidig å se utsagnene i lys av hele teksten, i tråd med den hermeneutiske tilnærmingen (Thagaard, 2013, s. 181).

4.0 Presentasjon av undersøkelsens resultater

I dette kapittelet skal jeg presentere resultatene fra undersøkelsen som kom fram gjennom intervjuene. Resultatene er forsøkt organisert på en så hensiktsmessig måte som mulig, noe som betyr at deler av analysen allerede er i gang.

4.1 Hvilke ekskursionsjoner bruker lærerne og i hvilken grad?

Tabellen nedenfor er en oversikt over hvilke ekskursionsjoner læreren benytter i lokalsamfunnet i samfunnskunnskap. Alle disse ekskursionsjonsmulighetene som er med i tabellen er beskrevet i delkapittel 1.5 *Potensielle ekskursionsjonsmuligheter*, unntaket er *Lokale enkeltsaker* som her innebefatter saker som oppstår i lokalsamfunnet som læreren velger å engasjere elevene i.

Tabell 2:

	Frank	Helge	Knut	Solveig	Einar*
Falstad	X	X	X	X	
Jødisk byvandring		X	X	X	X
Justismuseet	X				
Rettsak	X			X	X
Valgboder	X			X	X
FN-sambandet				X**	
Rådhuset			X		X
Lokale enkeltsaker				X	X

* Einar arbeider ikke på en skole i Trondheim kommune, noe som betyr at han ikke får de samme tilbudene som lærerne som jobber der.

** Benyttet seg av FN-sambandet sitt tilbud ved at FN-sambandet kom til skolen med et opplegg.

Alle lærerne som arbeider i Trondheim kommune bruker Falstadsenteret i samfunnsfagundervisningen. Siden dette er et tilbud gjennom den kulturelle skolesekken, blir dette et fast opplegg som alle 9. trinn deltar på. Lærerne forteller at dette gjøres i forbindelse

med historieundervisningen knyttet til 2. verdens krig. Falstadsenteret har et ønske om å formidle Falstad som et historisk sted og knytte dette til 2. verdenskrig, men de har også et tydelig fokus på menneskerettigheter og demokrati. Likevel ser noen av lærerne ut til å legge vekt på den historiske dimensjonen og ikke samfunnskunnskap, noe som kan bekreftes av et sitat fra Helge da han fikk spørsmål om han bruker Falstad i undervisningen: «*Så jeg får lov til å snakke om andre ting enn samfunnskunnskap?*». Med dette utsagnet tyder det på at han ser på Falstad først og fremst som et sted for historieundervisning ettersom han trodde at det ville bli utenfor temaet å snakke om dette da min oppgave har fokus på samfunnskunnskap. Etter at han får tenkt seg om så er han enig i at Falstad også har fokus på andre ting enn historie fra 2. verdenskrig.

Opplegget som blir presentert og gjennomført på Falstad er godt gjennomarbeidet og de fleste lærerne føler at dette er noe som treffer elevene svært godt og flere legger vekt på den positive effekten det har når elevene er aktive på senteret. Knut forteller at «*det er et godt tilbud og et tilbud som har blitt mye bedre*». Dette mener han skyldes deres fokus på å unge formidlere som appellerer til ungdomsskoleelever. Solveig har reist til Falstad med sine elever i mange år. Også hun forteller at opplegget har utviklet seg positivt og de siste årene har det vært veldig bra, blant annet på grunn av opplegg hvor elevene er aktive og kan utforske og undersøke selv. Frank synes at mye av opplegget er bra, men han mener også at deler av opplegget er for teoretisk og stillestående og at elevene blir passive.

Jødisk byvandring benytter fire av fem lærere seg av. I likhet med Falstad har også fokuset her en sterk kobling til 2. verdenskrig. Knut forteller at de benytter seg av dette opplegget i sammenheng med historieundervisningen på 9. trinn. Han trekker også fram at samtidig som elevene blir bevisst historien og menneskerettighetsproblemstillingene, blir de også kjent med sin egen by ved å vandre i gatene sammen med klassen og formidleren. Bjørn forteller at de gjennomfører den jødiske byvandringa på våren fordi 8.- og 9.trinn da må ut av skolen på grunn av eksamen på 10.trinn.

Justismuseet var det kun en lærer som fortalte at han benyttet seg av. Opplegget syntes han startet veldig bra og elevene fikk innsikt i hvorfor man straffer. Deretter sklei det litt ut, noe som jeg går nærmere inn på i utfordringer knyttet til ekskursjoner. Tre lærere har også gjennomført undervisning i forbindelse med rettsak i Trondheim tinghus. At det er tre lærere som har brukt rettsak i undervisningen er ikke noe spesielt, det som derimot skiller denne ekskursjonsmuligheten fra de andre, er at de to som ikke bruker tinghuset har bevisst valgt å

ikke gjøre det fordi de mener det ikke tilfører undervisningen det de ønsker. Andre ekskursjonsmuligheter som lærerne ikke har benyttet har ofte en forklaring i at de ikke har mottatt tilbudet eller tenkt på muligheten. Bakgrunnen for valget til de to lærerne skal jeg komme inn på seinere.

Valgbodene som settes opp i forbindelse med kommunevalg og stortingsvalg gir læreren mulighet til å ta med klassen og bruke dette på en måte de selv ønsker. Det er ikke noen tilbydere som har et undervisningsopplegg til dette, så her blir det opp til læreren hvordan dette skal løses. Av fem lærere er det tre som har valgt å benytte seg av det, og de forteller at dette gir et utgangspunkt for et godt undervisningsopplegg. FN-sambandet er det kun Solveig som forteller at hun benytter seg av. I utgangspunktet klassifiseres ikke dette som en ekskursjon da det i dette tilfellet er formidlere fra FN-sambandet som kommer til skolen med et opplegg. Jeg har likevel tatt det med da de åpner for å ta imot klasser i sitt lokale med det samme opplegget som de tilbyr i klassene, i tillegg til at innholdet er veldig relevant og spesifikt for samfunnskunnskap.

Rådhuset er det to lærere som har valgt å benytte. I likhet med Trondheim tinghus tilbys det ikke et fast opplegg til undervisning her, så det blir opp til læreren hva som gjøres. Knut forteller at dette ikke er et fast opplegg de gjennomfører, men noe som de fikk mulighet til å gjøre som følge av at en elev sin far hadde et arbeidsforhold der. I feltet for *lokale enkeltsaker* er det kun Solveig og Einar som forteller at de har benyttet seg av dette. Begge trekker fram at dette er saker som elevene selv har blitt engasjert i og elevene har prøvd å påvirke utfallet, noe som kan knyttes til demokrati og medborgerskap.

Med unntak av valgbodene er det veldig lite ekskursjoner i lokalmiljøet hvor læreren selv har utformet opplegget. Som tabell 2 viser, bruker fire av fem lærere Falstadsenteret, noe de gjør de regelmessig. Utover dette uttrykker lærerne at de ikke har et fast mønster for hvordan de benytter seg av lokalmiljøet i undervisningen, noe som blir nærmere undersøkt i delkapittel *4.3.4 Skolekultur og organisering av ressurser*.

Alle lærerne forteller at det er flest utflukter på 8. og 9. trinn, spesielt på 8. trinn arrangeres det en del aktiviteter i nærmiljøet ifølge flere av lærerne. En av grunnene er ifølge Einar at elevene på 8. og 9. trinn har et større aktivitetsbehov og at ekskursjoner er et av tiltakene for å imøtekomme dette behovet. På 10. trinn gir lærerne uttrykk for at elevene skjermes for ekskursjoner på grunn av at det allerede er en del fastlagte ting som de må igjennom, som for

eksempel hospitering og søknad til videregående skole og avsluttende eksamen på våren. Knut forteller at ettersom 10. trinn er det siste året til elevene på ungdomsskolen er det fokus på standpunkt karakterer og eksamener, og at de som følge av dette «*prøver å legge inn minst mulig sånne forstyrrelser*». Dette utsagnet viser ikke bare at han ønsker minst ekskursjoner på 10. trinn, men det viser også at han synes ekskursjoner kan være vanskelig å forene med kompetansemålene som elevene skal igjennom. Helge forteller at en del ekskursjoner ligger fast, både tidspunkt og innhold. Dette skyldes eksamen som må arrangeres hver vår, og i den forbindelse må alle elever som ikke er involvert være et annet sted enn på skolen. Skolen benytter dette som en mulighet til å reise på ekskursjon med 9. trinn.

Hvor ofte og i hvilken grad lærerne bruker ekskursjon i lokalsamfunnet tallfestes ikke. Ut ifra hva lærerne forteller om deres praksis knyttet til ekskursjoner i samfunnskunnskap, kan man si at dette er noe de bruker fast i undervisningen, hovedsakelig som følge av tilbudene de mottar, men at hyppigheten er relativt lav. Gjennom tabell 2 får man en viss oversikt, samtidig viser tabellen at lærerne benytter seg av ekskursjon i ulik grad.

4.2 Fordeler med ekskursjon

I denne delen skal jeg formidle hvilke fordeler lærerne opplever med ekskursjon i lokalsamfunnet tilknyttet samfunnskunnskap.

Noen av lærerne trekker fram at internasjonale hendelser kan settes i kontekst med lokalsamfunnet og at dette vil hjelpe elevene med å se sammenhenger og trekke linjer fra det globale til det lokale. Solveig forteller at hun gjerne setter Syriakonflikten i sammenheng med hendelser i Trondheim. Einar bruker Abbasi-saken⁴ for å vise at hendelser i internasjonal politikk får følger for enkeltindivider som nå befinner seg i Trondheim. Da intervjuet ble gjort kunne han fortelle at han planla å ta med elevene til Trondheim sentrum nettopp for å la elevene få innblikk i denne saken som da var høyaktuell. Knut synes det i dagens samfunn er mye fokus på det globale og at elevene bærer preg av dette, derfor ser han på bruken av lokalsamfunnet som en motvekt til dette.

Frank forteller om en hendelse hvor ekskursjonen førte til at elevene fikk en dypere forståelse av demokratiet som følge av samtaler med representanter i valgkodene i forbindelse med valg. Elevene lærte noe som han selv ikke ville klart å formidle på samme måten i klasserommet:

⁴ Abbasi-saken: Abbasifamilien fikk i 2014 inndratt sin oppholdstillatelse, etter å ha bodd i Norge siden 2012. De tre barnene (15, 18 og 20 år) og moren har fått endelig avslag og skulle i utgangspunktet reise tilbake til Afghanistan innen 11. mars 2018 (Andersen & Sae-Khow, 2018).

«det var en ekskursjon som det kom mye mer ut av enn hva jeg kunne gjort i klasserommet». Han tror også at ekskursjon kan hjelpe elevene til å se sammenhenger mellom teori og virkelighet: «at det faktisk er en connection med verden utenfor (...) tror jeg du får en helt annen tankebane rundt det». Solveig forteller også om hvordan ekskursjoner tilbyr en type undervisning som man ikke opplever i klasserommet. Hun utdyper det og sier at «vi lurer kunnskapen i dem» ved at elevene plukker opp ting som ikke lærerne har snakket om, men som elevene selv har fått interesse i og sett nærmere på selv. Frank og Solveig forteller her om opplegg de har regissert og sørget for at elevene befinner seg i situasjoner hvor de kan tilegne seg kunnskap. Dette forteller også om en undervisningsmetode som resulterer i kunnskap hos elevene som de selv ikke har full styring over.

Gjennom å benytte seg av lokalsamfunnet vil elevene bli kjent med byen og noen av lærerne mener at dette kan ha en påvirkning på elevenes identitetsdannelse. Frank trekker fram at elevenes bevissthet om sin identitet som medborger og deltaker i samfunnet kan styrkes gjennom ekskursjon, blant annet ved at de vet hvor institusjoner befinner seg og hvilken hensikt de har og at elevene dermed ser seg selv i sammenheng med dette. Flere lærere trekker fram at elevene er lite kjent i sin egen by og at ekskursjoner i byen vil gjøre de mer kjent, noe som i andre rekke kan føre til en bevisstgjøring av elevenes identitet. I følge Einar er det viktig at skolen tar med elevene til betydningsfulle og læringsrike steder, for dette er ikke noe eleven oppsøker med sine foreldre. Dermed får skolen en viktig rolle i arbeidet med å gjøre elevene kjent i sitt eget lokalsamfunn.

4.2.1 Lærernes oppfatning av elevenes syn og utbytte

Lærerne fikk spørsmål om hva de tror er elevenes syn på ekskursjon. Lærerne gir uttrykk for at elevene generelt har sansen for ekskursjon, men det er ikke uten forbehold. Frank har lagt merke til at forarbeidet har mye å si for hvordan elevene oppfatter ekskursjonen. Han utdyper:

Jeg tror at hvis du ikke har gjennomarbeidet det nok så tenker dem fritime. Hvis dem tenker at det skal komme noe ut på enden og vet hva jeg skal gjøre så er det en del av skolefaget. Så har du dem tilbyderne som kommer litt oppå, der er det begge deler, er ute og koser seg og lærer noe. Dem to siste er grei, den første er ikke grei.

Videre forteller han at skolen er godt tilpasset de elevene som liker å sitte på pulten sin for å få lærestoffet «matet inn», og at man må også ta hensyn til de andre elevgruppene som kanskje i større grad setter pris på ekskursjon.

Solveig forteller om hendelser på jødisk byvandring hvor elevene har hatt læringsrike opplevelser, og hvor alle elevene med ulike forutsetninger og utgangspunkt ble fanget av fortelleren med det budskapet som ble formidlet:

Helt utrolig hva han greide å... han tok å fenga alle. De sminkejentene til pøbelguttene til sportsgutta til, ja, alle, uansett hvilket nivå. Med hans enkle stemme og ei bok som han hadde i hånda, og han står der i en time og prater.

Riktignok virker dette å være en meget god formidler, og som Solveig seinere påpeker så er det ikke alltid like vellykket som følge av at formidlerne ikke er like dyktige som i dette tilfellet. Dette blir nærmere presentert i delkapittel 4.3 *Lærernes opplevde utfordringer*.

I den totale pakka med ekskursjon som også inkluderer forarbeid og etterarbeidet, er det naturlignok selve ekskursjonen som er det mest essensielle. Men det betyr ikke at det kun er her læringen skjer. Som Knut forteller: *«I etterarbeidet er det noen som syns at ekskursjonen var så artig at når dem for eksempel skal skrive en rapport så strekker dem seg litt»*. Dette kan tyde på at elever som opplever en vellykket ekskursjon ikke bare har god effekt når de er ute på selve ekskursjonen, men at det også får virkninger for arbeidet som følger.

Ekskursjonen har selvfølgelig noen faglige mål som oppfylles, men den kan også bidra til motivasjon som i neste omgang igjen kan føre til å styrke det faglige utbyttet. Samtidig hevder flere av lærerne at elevene setter pris på å komme seg ut, få et avbrekk og *«bare komme seg ut for å gjøre noe annet (...), noe annet enn bare å sitte. Bare der har man gjort masse»* (Frank). Her hvor lærerne snakker om at elevene liker å komme seg ut av klasserommet, tolker jeg det som at dette handler om det pedagogiske aspektet og ikke nødvendigvis det faglige, selv om dette trolig vil kunne få en positiv effekt på elevenes motivasjon til det faglige arbeidet, som påpekt tidligere.

4.2.2 Tilpasset opplæring og variasjon

Tre av lærerne forteller at skolehverdagen kan oppleves teoritung for mange av elevene. En annen lærer forteller at skolen er blitt mer målstyrt og at dette kan oppleves overveldende for elever i ungdomsskolen. For å kompensere for dette ser de ekskursjon som en mulighet til å skape variasjon i deres valg av metode. Videre begrunner lærerne sitt valg av ekskursjon med at det gir elevene mulighet til å ta i bruk flere sanser ved å kunne se, høre, lukte og ta på. Både Frank og Einar trekker fram rettsak som et eksempel på at det gir sterke inntrykk som gjør at elevene vil huske det bedre, til tross for at en rettsak kan gjøre elevene passive i hoveddelen

av ekskursjonen. Noen elever er gode til å skape forestillinger i hodet, da kan det hjelpe å komme seg ut til et gitt sted for å stimulere denne evnen.

Beskrivelsene over viser at lærerne opplever ekskursjon som en metode som gir pedagogiske fortrinn og bidrar til å oppnå målsetningen om tilpasset opplæring. Likevel er det noe uenighet om hvor effektivt det vil være. En lærer hevder at hele pakken med ekskursjon sørger for å utjevne forskjellene i elevgruppen. For eksempel er det mange umodne elever som synes det skjer mye innendørs hvor lesing er sentralt. Ekskursjon gir disse elevene mulighet til å tilegne seg kunnskapen på en annen måte. En annen lærer hevder at selve ekskursjonen ikke nødvendigvis fanger hele gruppen, men at forarbeid og etterarbeid kan tilpasses elevene ut ifra hvilke evner og behov de har. Dette tyder på at lærerne har ulike syn på hvilken effekt ekskursjon har. Ekskursjon kan utføres på mange forskjellige måter. Tatt det i betraktning er det ikke unaturlig at lærerne opplever ulike effekter av ekskursjoner heller.

Alle lærerne hevder at ekskursjon har påvirkning på det sosiale samspillet i klassen. Helge har opplevd at elevene oppfører seg annerledes når de kommer ut og begrunner dette med at det plutselig er noen andre som er kjent med ting utenfor klasserommet, istedenfor de faste rammene i klasserommet hvor det ofte er de samme elevene som hevder seg. To lærere forteller at elever som har utfordringer med å snakke høyt i klasserommet, kan opptre på en annen måte når de kommer ut av klasserommet. Disse samtalen kan gjerne være faglige og Knut sier at det ikke er noe i veien med at dette kan være en del av vurderinga i faget. På den måten får også denne eleven vist hva han/hun kan uten å bli tiett i hjel av usikkerheten i klasserommet som denne eleven kjenner på.

Lærere trekker også fram relasjonsbygging som en effekt. Relasjonsbyggingen skjer både mellom elevene og mellom lærer og elev, noe som er positivt for klassemiljøet. Dette er ikke noe man kan ta for gitt på ekskursjon. Flere av lærerne påpeker at gruppesammensetningene på ekskursjon er avgjørende for utfallet. En dårlig gruppesammensetning kan ha negativ effekt på klassemiljøet da det kan føre til uro. På den andre siden vil en god gruppesammensetning kunne resultere i harmoni og det vil gjøre elevene bedre kjent med hverandre. På den måten vil det bli mer rom for det faglige fokuset.

4.3 Lærernes opplevde utfordringer og hindringer

I det forrige delkapittelet fortalte lærerne om fordelene de opplever ved ekskursjon. I dette delkapittelet skal ekskursjon i lokalsamfunnet problematiseres ved å formidle hva lærerne opplever av utfordringer i forbindelse med gjennomføringen og hvilke hindringer de møter.

4.3.1 Forarbeid, etterarbeid og tilbyderne

En lærer uttaler at det er vanskelig å få til godt forarbeid og etterarbeid, noe som begrunnes i at det er to timer med samfunnsfag i uka. Likevel ser han nødvendigheten av det og sløyfer det ikke av den grunn. En annen lærer synes det blir for mange «stunt», altså opplegg som skjer én gang og som det ikke blir noe mer ut av. Det er helt tydelig at alle lærerne er enig i at det er viktig med forarbeid. Helge forteller om en hendelse hvor han så effekten av forarbeid:

Jeg er veldig opptatt av at det ikke skal bli det [ekskursjon uten forarbeid]. For enhver ekskursjon, eller en ting, det blir bedre om man har jobbet med det, spesielt i forkant. (...) Eksempelvis besøk til Falstad, så har jeg vært der og sett to klasser samtidig, den ene har jobbet med det på forhånd og den andre ikke jobbet med det på forhånd. Utbyttet er to vidt forskjellige ting.

Uten forarbeid vil ikke elevene ha nok forkunnskap til å kunne gjøre nytte av innholdet på ekskursjonen. Elevene vandrer overfladisk rundt, uten å se relevansen til temaet. Elevene som derimot har gjennomført et godt forarbeid viser større interesse underveis på ekskursjonen. De stiller flere spørsmål og samtalen elevene seg imellom bærer i større grad preg av å ha et faglig innhold. Læreren hevder at man uten forarbeid likeså godt kan la være å reise på ekskursjon.

En annen lærer påpeker at ekskursjonene oftest blir til ved at det kommer tilbydere utenfra. På den måten gir læreren fra seg regien og dermed blir det tilbyderne som definerer innholdet. Dette gjør det vanskelig for lærerne å spisse det inn mot det temaet de selv holder på med. Som følge av dette blir det vanskelig å tilpasse forarbeidet, noe som er problematisk slik Helge påpekte, noe Frank tydeligvis er enig i:

Jeg tror at hvis du ikke har gjennomarbeidet det nok så tenker dem fritime. (..) Man får ikke forarbeidet så godt som man vil. Skal det her fungere pedagogisk og didaktisk for elevene så burde det har vært i et tema som vi kanskje hadde jobba med i ei uke eller to, og så går vi på ekskursjon. Litt for sjeldent så rekker vi det. Det her blir oppå noen greier. Det er ikke sånn at vi får timet den tilbyderen til temaet vi holder på med. Så vi må liksom ta en time «husker du det temaet vi hadde, nå skal vi tilbake dit».

Han har også en oppfatning av at ekskursjoner gjennom tilbydere har en tendens til å inneholde mye som ikke er relevant for elevene. Oppleggene kan starte bra og innholdet er

innenfor temaet de er forespeilet, men etter hvert så sklir det ut og det trekkes inn noe man ikke trodde var en del av ekskursjonen. Andre ganger blir innholdet på ekskursjonen for teoretisk slik at elevene ikke har noe utbytte av det. Han forteller at han har opplevd dette på Falstadsenteret, men påpeker at dette ikke gjaldt hele opplegget, bare deler av det. Dette gjør at Frank føler noen av ekskursjonene hverken blir fugl eller fisk og at tilbyderne trekker for mye inn i formidlingen sin. Dermed kan det bli en utfordring å relatere det til temaet de holder på med på det tidspunktet.

Noen av tilbudene har også en tendens til at det blir mye snakk ifølge Frank. Elevene blir passive og ofte handler det om formidling fremfor læring hvor elevene i større grad er aktive. Slik kan det også virke som at flere av de andre lærerne opplever det ettersom de hevder at ekskursjonen er så vellykket som formidleren er dyktig. Derimot gir de uttrykk for at oppleggene de selv utformer er mer aktive for elevene. Det kan være i form av at elevene må utforske poster selv og at de må uthente informasjonen gjennom samtaler. Til tross for at flere av ekskursjonene de deltar innebærer at elevene er passive, hevder flere av lærerne at ekskursjonene er lærerike.

Tidligere i delkapittelet har det blitt lagt fram noe av lærerens syn på formidlerne og at de kan være med å heve elevens opplevelse til et nivå man ikke klarer i klasserommet. Dette gjelder de formidlerne som er veldig dyktige. Solveig har en oppfatning av at formidlernes dyktighet har stor innvirkning på hvor vellykket ekskursjonen blir og at det i litt for stor grad er personavhengig. Hun har opplevd å reise til samme tilbyder hvor hun har møtt forskjellige formidlere og utbyttet til elevene har vist store forskjeller. Dette kan tyde på at det ikke bare handler om å komme seg til riktig sted for at ekskursjonen skal bli vellykket, men at det også er avgjørende hvem du møter på stedet.

Fire av fem lærere reiser til Falstadsenteret og av alle ekskursjonene de er på virker det som at dette er den de er mest fornøyd med. Riktig nok har vi sett at ikke alt her er perfekt, men lærerne opplever at elevene blir engasjert. To av lærerne har reist til Falstadsenteret i flere år og har opplevd hvordan senteret har utviklet seg. En av de tingene som trekkes fram som positivt i denne utviklingen, er oppgavene som er tilgjengelig i forkant av opplegget. På dette punktet, hvor Falstadsenteret er flinke, opplever lærerne det mer utfordrende hos noen av de andre tilbydere fordi det blir en opplevelse som skjer der og da.

Lærerne har uttrykt at flere av ekskursjonene ofte blir en hendelse der og da som følge av at de bare må hoppe på opplegget de blir tilbudt. I den sammenheng dukker det opp en motsetning i lærernes syn, og noen ganger virker det ikke helt som at de selv vet hva de mener. En lærer uttaler at man ikke skal «gjøre ting for å gjøre ting» (Helge). Andre lærere har uttrykt seg om den positive effekten bare av å komme seg ut, samtidig som den samme læreren i neste omgang kan være kritiske til å bare hoppe på et opplegg.

Som dette delkapittelet viser så er det en tilbakevendende utfordring å få til godt nok forarbeid når man benytter seg av ekskursjoner gjennom tilbyderne. Vi har også sett at lærerne i stor grad er avhengig av å bli tilbudt et opplegg utenfra for å dra ut på ekskursjon. Einar forteller om ekskursjoner hvor de har benyttet seg av ressurspersoner på skolen som besitter stor kunnskap og interesse for temaer. Når oppleggene utformes på denne måten er det ingen av lærerne som uttrykker utfordringer knyttet til forarbeid.

4.3.2 Tid

Tid er en stadig tilbakevendende utfordring for å kunne gjennomføre ekskursjon ifølge de fem lærerne. Ut ifra utsagnene fra lærerne kan utfordringen med tid deles inn i fire kategorier:

1. Ekskursjon tar tid å planlegge
2. Ekskursjon tar tid å gjennomføre
3. Ekskursjonen må passe inn i timeplanen
4. Samfunnsfag har kun to timer i uka

Helge forteller at det er ting han gjerne kunne tenkt seg å gjøre gjennom en ekskursjon, men at opplegget ville tatt en halv dag og det da ikke kunne forsvares med tanke på læringsutbytte som elevene hadde sittet igjen med. Knut er også av en oppfatning av at det tar tid å utnytte seg av lokalsamfunnet. Frank forteller om et opplegg han laget og kjørte én gang. Her gikk elevene rundt i ei løype hvor de stoppet på ulike stasjoner med tilhørende oppgaver. Han uttaler at han var veldig fornøyd med opplegget, men samtidig sier han at det var «*veldig tidkrevende*» å utarbeide og forberede opplegget. Samtidig mener de at mye kan løses gjennom tverrfaglig samarbeid. På den måten er det lettere å forsvare tiden som settes av til selve ekskursjonen da tiden kan fordeles utover flere fag. Innholdet kan også komme i sterkere fokus ved at det har en sentral plass i flere fag, slik både Knut og Helge trekker fram gjennom eksemplet om å skrive tekster i norsk- eller engelskfaget med fokus på samfunnskunnskapen fra ekskursjonen.

Einar, som holder til utenfor Trondheim, føler også at tidsbruken kan være vanskelig å forsvare:

Det som jeg tenker på er at det er om en bruker uforholdsmessig lang tid på å, altså at man reiser til valgbodene, så kanskje man er tre kvarter på valgbodene, også bruker man en hel dag.

Utsagnet til Einar viser også at avstanden fra skolen og til stedet ekskursjonen skal foregå, har sammenheng med tidsbruken. Frank, som holder til på en sentrumsnær skole, forteller om ekskursjoner som er gjennomført innenfor tiden han har blitt tildelt i samfunnsfag. Dette viser at lærerne har ulike erfaringer av hvor mye tid det tar å gjennomføre en ekskursjon som følge av beliggenheten til skolen.

For å gjennomføre ekskursjonen er lærerne avhengig av at det passer inn i timeplanen. Dette oppleves som en utfordring for lærerne da de opererer med 45 minutter eller 60 minutter om gangen. For å kunne gjennomføre en ekskursjon er de som regel avhengig av å gjøre avtaler og bytte timer for å få nok tid til ekskursjon. Å få til samarbeidet med bytting av timer med andre lærere er ikke alltid like enkelt ifølge Helge. Men som kontaktlærer for en klasse er det lettere å koordinere en ekskursjon da man som regel har flere timer per klasse enn det man har som faglærer.

Jeg har norsk og samfunnsfag, da kan man trikse litt. Og KRLE óg. Da har man plutselig 5 eller 6 timer med spillerom. Det blir en dag. Og du kan legge ganske mye i prosjektet eller hva man skal kalle det. Så lar man vær å ta KRLE ei uke eller to seinere, eller omvendt. Så det er en mulighet. Men reint teknisk så har det blitt litt mer sånn stivbeint (Knut).

Sitatet over er fra Knut og viser at han har den samme opplevelsen som Helge, nemlig at det er lettere å koordinere ekskursjon dersom man har flere fag med samme klasse. Knut har også en opplevelse av at det har blitt vanskeligere å bytte timer enn hva det var tidligere. Solveig forteller også om at timeplanen er rigid og at det er tilfeldig hvordan timeplanen blir satt opp. Dette er faktorer som lærerne har liten påvirkning på og viser at de er avhengig av samarbeid med kollegaene for å kunne legge til rette for ekskursjoner som ikke passer inn i den oppsatte timeplanen.

Som empirien viser, er tid en stadig tilbakevendende faktor og ofte det kan virke som at tiden sørger for at ideen om ekskursjon kun blir en tanke og ikke resulterer i noen handling. Likevel trekker lærerne fram måter for hvordan de kan løse dette, gjennom for eksempel tverrfaglig samarbeid, noe som tyder på at det ekskursjon og bruk av det lokale kan gjennomføres – tiden

er en utfordring, men burde ikke være en stopper. Dermed kan man heller stille spørsmål ved lærernes lyst og engasjement for å gjennomføre undervisning i lokalsamfunnet.

Alle lærerne uttrykker seg kritisk til forholdet mellom antallet kompetansemål i forhold til hvor mange timer i uka de har til rådighet. Tre av lærerne sier direkte at 38 kompetansemål er for mye til at de klarer å undervise tilstrekkelig i hvert kompetansemål. Helge sier det slik:

Det er 38 kompetansemål, om jeg ikke husker tallet helt feil, og det er veldig vanskelig å få til.. noen av dem er veldig omfattende. Om du rekker over alle sammen, da feier du over med harelabb, det tror jeg.

Frank føler også at det er mange kompetansemål å komme gjennom med det antallet timer det i dag er satt av til samfunnsfag. Men han hevder likevel at dersom man er faglig sterk kan man tilpasse innholdet. Dette begrunner han med at læreplanen er åpen og at det er opp til læreren å velge ut de temaene man skal bruke mest tid på. Til tross for at alle er kritiske til antallet kompetansemål ser man at flere av lærerne har metoder for likevel å komme gjennom på en måte. Som følge av tidligere uttalelser fra lærerne om at ekskursjon er tidkrevende, oppfattes dette som at lærerne føler at dette i kombinasjon med antallet kompetansemål, er en hindring for å gjennomføre ekskursjoner.

4.3.3 Økonomi

Økonomi er en faktor som lærerne ikke har mulighet til å påvirke og er avhengig av å forholde seg til de rammene som foreligger. Etter som skolen også er forpliktet til å forholde seg til gratisprinsippet er det heller ingen mulighet for at elevene kan være med å betale noe for å kunne gjennomføre en ekskursjon.

Knut forteller at han aldri opplever økonomien som et hinder. Han er blant lærerne som trekker fram AtB⁵ sitt busstilbud til skolene som en utløsende faktor for dette, og får støtte fra de andre lærerne som holder til i Trondheim kommune på dette punktet. Både Helge og Einar peker på økonomi som en hindring og forteller at dersom ekskursjonene koster penger så blir det ikke noe av. Einar, som holder til utenfor Trondheim kommune, forteller at økonomien har stoppet han fra å reise til Falstad: «vi har ikke fått midler til buss, så det er der det stopper». For skolene i Trondheim kommune er ikke dette et problem da de gjennom den kulturelle skolesekken får tilbud om denne utflukten. Utsagnene tyder på at alle er enige om at

⁵ Skolene i Trondheim kommune benytter AtB sine busser fritt i tidsrommet 09.00-14.00.

økonomien har påvirkning på mulighetene for å gjennomføre ekskursjon. Derimot er det variasjon i hvordan de opplever dette som et hinder.

4.3.4 Skolekultur og organisering av ressurser

I dette avsnittet er det lærerens vurdering av hvordan ledelsen og kollegiet legger til rette for ekskursjoner i lokalsamfunnet som legges fram. Frank forteller om en ledelse som formidler alt de får av tilbud og er positive til at elevene skal komme seg ut av huset. To andre lærere forteller om utedager som er faste opplegg hvert år. Disse inneholder bruk av lokalsamfunnet med en samfunnskunnskapelig vinkling, men at dette bare er et av temaene for dagen. På slike dager er det ressurspersoner, altså kunnskapsrike lærere på et bestemt område som jobber på skolen, som drar i gang og utformer opplegget. Knut forteller om en ledelse som ikke legger føringer for hvordan samfunnsfagundervisningen skal gjennomføres, men at de er behjelpelige dersom det trengs ressurser. Solveig har en opplevelse av at ledelsen bestemmer dager klassene skal delta på arrangementer og at dette ofte skaper uforutsigbarhet, noe som gjør det vanskelig med kontinuitet i undervisningen.

På spørsmål om de har en lokal læreplan som stimulerer til ekskursjon i lokalsamfunnet forteller Knut og Einar at den har noen punkter som inneholder dette temaet, men at de i liten grad forholder seg til den. Solveig og Frank forteller at de nå er i ferd med å utvikle en ny lokal læreplan og at den gamle ikke blir særlig vektlagt. Ettersom den lokale læreplanen ser ut til å ha liten betydning er det nærliggende å tro at det er opp til den enkelte å trekke inn lokalsamfunnet.

4.3.5 Lærernes kompetanse

Alle lærerne har utdanning som gir de formell kompetanse til å undervise i samfunnsfag, men de har valgt ulike veier for å oppnå dette. Dette resulterer i at noen har god kompetanse innenfor samfunnskunnskap, mens andre kun har det historiske fokuset. Lærerne fikk spørsmål om de så på mangel på kompetanse som en mulig hindring for å gjennomføre ekskursjon. Ut ifra hva lærerne svarte har ikke dette betydning for de og ingen av lærerne føler at dette er et problem de selv har, men flere ser for seg at det kan gjelde andre. Knut forteller at han velger ekskursjoner som han selv har kunnskap om:

Jeg velger det jeg vet noe om selv. Det jeg er god på, det jeg er interessert i. Jeg har mye kunnskap om andre verdenskrig. (...) Så man bruker det man er god på, og det tror jeg er viktig.

Han føler likevel ikke at dette begrenser utvalget elevene får. Derimot trekker to av lærerne inn at det kan være mangel på kunnskap om hvilke muligheter som befinner seg utenfor klasserommet og hvilke støtteordninger som finnes for å kunne gjennomføre ekskursjon. Helge utdyper dette ved at han ser det som en fordel at han kjenner Trondheim og at dette gir han kontakter som han kan benytte i undervisningen.

4.3.6 Samfunnsfag og samfunnskunnskap sin posisjon

Lærerne ble spurt om hvordan de tolket posisjonen til samfunnsfag og samfunnskunnskap. Hensikten med spørsmålet var å avdekke om det kunne være hindringer tilstede for å gjennomføre ekskursjon som følge av fagets posisjon. Tre av fem lærere føler at samfunnsfag ikke blir satset på i samme grad som noen andre fag blir. Knut føler at andre fag fremstilles som viktigere enn samfunnsfag. Einar frykter at et utprega realfagsfokus som det som har vært i seinere tid, fører til at samfunnsfag blir skadelidende. Solveig opplever heller ikke at samfunnsfag har den samme posisjonen som for eksempel matematikk:

Men du får alltid høre at hvis vi skal på noe så går du glipp av en mattetime, vi sier aldri det at «å, nå går du glipp av en dobbelttime samfunnsfag». Det får du aldri høre.

Hun har også en følelse av at hun i samfunnsfag legger størst vekt på historiebiten, noe som fører til at samfunnskunnskap og geografi blir mindre vektlagt. Dette er også beskrivende for inntrykket som lærerne har gitt underveis i intervjuene. Når lærerne skal trekke fram eksempler på ekskursjon i samfunnsfag er det hovedsakelig med et historisk fokus. I ekskursjonene de tilbyr utenfra som har fokus på både historie og samfunnskunnskap, er det ofte bare det historiske som trekkes fram av lærerne. For øvrig trekkes geografi aldri inn under intervjuene. Ut ifra hva lærerne sier virker det ikke som at samfunnsfag og samfunnskunnskap sin posisjon har særlig stor negativ påvirkning for å gjennomføre ekskursjon.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet skal jeg ta utgangspunkt i empirien jeg har utarbeidet og drøfte denne i sammenheng med teori og tidligere forskning. Hensikten med dette er å se på empirien i en større sammenheng. En del analyse er allerede gjennomført i og med at jeg har valgt å strukturere resultatene innenfor de kategoriene jeg har. Som nevnt i innledningen har jeg jobbet ut ifra følgende problemstillingen: *«Hva forteller lærere på ungdomsskolen om hvordan, hvorfor og i hvilken grad de benytter seg av ekskursjoner i lokalsamfunnet tilknyttet samfunnskunnskap-undervisningen?»*. De konkrete spørsmålene jeg har jobbet ut ifra har vært:

- *Hvilke hindringer møter lærerne?*
- *Hvordan opplever lærerne elevenes utbytte av ekskursjoner i lokalsamfunnet?*
- *Hvordan opplever lærerne forholdet mellom læreplan og praksis?*

5.1 Hvordan benytter lærerne ekskursjon i lokalsamfunnet?

Ut ifra hva lærerne forteller om sin bruk av ekskursjoner, kommer det fram et mønster som tyder på at lærerne hovedsakelig benytter seg av ekskursjoner når de får tilbud om det fra eksterne aktører. På mange måter er det flott at lærerne benytter seg av tilbudene fra de eksterne aktørene som lager mange gode opplegg og legger til rette for at elevene skal komme seg ut for å se hva som befinner seg utenfor klasserommet. Samtidig vil det trolig ikke være til det beste for elevene at lærerne ser ut til å velge tilbud ut i fra hva de blir tilbudt og i mindre grad ut ifra hva som er hensiktsmessig for undervisningen. Dermed er det ikke lærerne som tar regien for ekskursjonene, i stedet er det de eksterne aktørene som tar regien og legger premissene. Dette samsvarer ikke med resultatene til Mediå (2015) hvor det kommer fram at lærerne i Helgelandsregionen i mindre grad benytter seg av eksterne aktører og heller bruker opplegg de selv har utarbeidet eller opplegg fra kollegaer og skolen. Dette kan skyldes at lærerne som er mine informanter rett og slett er heldige som er tilknyttet et område hvor de mottar flere og bedre tilbud fra eksterne aktører.

Resultatene viser en tendens til at lærerne har behov for tilbud utenfra for å gjennomføre ekskursjoner. Hva dette skyldes kan man ikke slå fast, men kanskje kan man antyde at lærerne mangler kunnskap om mulighetene som er tilstede ute i lokalsamfunnet og at de mangler kunnskap om hvordan dette kan brukes. Som man kan se i delkapittel 4.3.5 *Lærernes kompetanse*, er dette noe bare to av lærerne antyder. Dette gjør at det er betimelig å stille spørsmål vel lærernes vilje til å gjennomføre ekskursjon, noe som er merkelig da de opplever

at ekskursjon tilfører mye godt til undervisningen, slik det kommer fram i delkapittel 4.2 *Fordeler ved ekskursjon*. Lærerne gir også uttrykk for at de ikke benytter seg av den lokale læreplanen, enten fordi den er utdatert og skal fornyes eller at den i liten grad legger til rette for å bruke lokalsamfunnet gjennom ekskursjon. Dette er i samsvar med hva Lillesæter (2015) fant ut, nemlig at det er lite fokus på undervisningssteder i lokalsamfunnet i skolene sine lokale læreplaner. Dersom kunnskapsdelingen i kollegiet er lav, er det ikke unaturlig at lærerne sitter igjen med en følelse av mangel på kunnskap om mulighetene som finnes utenfor skolen. For hvor blir det av kunnskapen om mulighetene dersom det er lite kunnskapsdeling og den lokale læreplanen ikke benyttes? Dette kan være en forklaring på at det er tilbudene fra de eksterne aktørene som hovedsakelig legger premissene for ekskursjonene.

Som følge av resultatene i delkapittel 4.1 virker det noe tilfeldig hvordan ekskursjonene blir til. Noen ekskursjoner blir til som følge av ressurspersoner som drar det i gang, men hva skjer når disse personene ikke lenger er tilstede på skolen. En ekskursjon ble til som følge av at en far til en elev i klassen jobbet på rådhuset, noe man skulle tro var en god anledning til å komme innenfor og benytte seg av denne muligheten, men det ble bare med denne ene ekskursjonen. Dette blir en bekreftelse på hva lærerne sier, nemlig at de ikke har et fast mønster for hvordan de benytter seg av lokalmiljøet, bortsett fra turen til Falstadsenteret. Et fast mønster for undervisningen er ikke nødvendigvis bra det heller, da det kan føre til reproduksjon av undervisningen uten refleksjon og begrunnelse for valgene som tas. Men dette ser ikke ut til å være argumentet for å ikke ha et tydeligere mønster for bruken av ekskursjon.

5.1.1 Lite fokus på samfunnskunnskap?

Lærerne gir uttrykk for at det ofte er historiefokuset som er sterkest når det gjennomføres ekskursjoner og at samfunnskunnskapen kommer i beste fall i andre rekke - spesielt ved Falstadsenteret så dette ut til å være tilfellet. Falstad har naturlig nok en historisk dimensjon ved seg, og uten de historiske hendelsene på stedet hadde det trolig aldri vært et senter slik det er i dag. Men slik Falstadsenteret i dag fremstår legitimeres det gjennom både det historiske fokuset og samfunnskunnskapfokuset, noe som kommer tydelig fram i lærerveiledningen som følger med opplegget (Den-kulturelle-skolesekken, 2018a). Hvorfor noen lærere likevel har et så sterkt fokus på historie er vanskelig å si. Kanskje kan det skyldes utdannelsen, da dette varierer fra allmennlærer, master i historie og master i statsvitenskap. Uansett årsak er dette noe som peker i samme retning som tidligere forskning (Lillesæter, 2015; Mediå, 2015) hvor det

kommer fram at lærerne bruker mest tid på historie, deretter på samfunnskunnskap og geografi.

Med tanke på hvor godt det er lagt til rette for fokus på samfunnskunnskap på mange av ekskursjonene, er det noe merkelig at lærerne ikke drar nytte av dette i større grad.

Opplæringslova §1-1 (Opplæringslova, 1998) og LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2013) forteller at opplæringa skal bygge oppunder og styrke verdier som omhandler menneskerettigheter, likestilling, flerkulturell forståelse og demokrati. Dersom lærerne ønsker å innarbeide holdninger, verdier og kunnskap om dette gjennom ekskursjoner, er det vanskelig å forestille seg bedre muligheter enn dem de har tilgjengelig i lokalsamfunnet.

De fleste fordelene som lærerne trekker fram at de opplever ved ekskursjon vil ikke bli borte dersom de lager oppleggene selv. Lærerne vil i mindre grad oppleve at ekskursjonene blir en happening der og da, uten for- og etterarbeid, ettersom de selv kan planlegge og i mye større grad tilpasse det ut ifra hva som er behovet på det gitte tidspunktet. Hvorfor de likevel hovedsakelig velger å benytte seg av tilbudene fra eksterne aktører virker da noe merkelig. Kanskje er det på sin plass å stille spørsmål om lærerens valg rett og slett er basert på bekvemmelighet.

5.1.2 Hvor ofte brukes ekskursjon?

Ut ifra det lærerne forteller om deres praksis knyttet til ekskursjoner i samfunnskunnskap, kan man si at dette er noe de bruker fast i undervisningen, hovedsakelig som følge av tilbudene de mottar, men at hyppigheten er relativt lav. Riktignok kan man si at lærerne benytter seg av det i ulik grad ut ifra tabell 2. Tidligere forskning fra Christophersen (2004) avdekker at 2/3 av lærerne bruker nærmiljøet og uteskole lite eller aldri, og at aktiviteter som tar utgangspunkt i lokalsamfunnet ikke vektlegges. Som nevnt tidligere er denne forskningen gjort før LK06 kom, og ut ifra hva mine informanter forteller, kan det virke som at de benytter seg av aktiviteter i lokalsamfunnet i noe større grad enn hva informantene til Christophersen gjorde. Dette skjer til tross for at dagens læreplan sitt fokus på lokalsamfunnet ikke er like fremtredende som det har vært i de to foregående læreplanene, slik det ble presentert i delkapittel 2.4.3 *Læreplanen i samfunnsfag – Formål og kompetansemål*. Hva dette skyldes er vanskelig å si, men kanskje kan det skyldes at mine informanter, som kommer fra Trondheimsområdet, mottar tilbud fra aktører som er dyktige til å profilere sitt arbeid, som for eksempel Den kulturelle skolesekken, og at dette fremstår som aktuelt og relevant for skolene.

5.2 Hvorfor lærerne benytter ekskursjon

5.2.1 Faglige argumenter vs pedagogiske argumenter

Hva er det som får lærerne til å benytte seg av ekskursjon? Resultatene fra delkapittel 4.2 *Fordeler ved ekskursjon* kan delvis være med å avdekke dette. Lærerne forteller om faglige fordeler ved ekskursjon, men de fleste argumentene er knyttet til det pedagogiske. Alle lærerne er innledningsvis positive til ekskursjon og ser mange fordeler som metoden kan ha for undervisningen i samfunnskunnskap, uten at dette utdypes. Likevel er det veldig sjeldent at lærerne trekker inn faglige fordeler ved ekskursjon, i stedet handler det meste om fordeler med ekskursjon som metode og andre pedagogiske fordeler som trekkes fram. Det kan tyde på at det faglige ikke er det viktigste argumentet for å gjennomføre ekskursjonen og at det i større grad begrunnes i pedagogiske fordeler.

Et av de faglige argumentene handler om at elevene kan få en dypere forståelse av samfunnet de lever i ved å gjennomføre ekskursjoner. I tråd med hva Fossen (2005) sier, kan undervisning som tar utgangspunkt i lokalbasert undervisning, framstille samfunnet med sammenheng og oversikt. Dette kan inkludere hverdagskunnskap og mer spesifikk samfunnskunnskap som er nødvendig for å nå målet om dannede elever. Dermed er man inne på noe av det viktigste ved samfunnskunnskap-undervisningen ifølge Koritzinsky (2014) – nemlig at elevene skal sosialiseres både i et individuelt og et samfunnsmessig perspektiv. Slik kan man se at ekskursjoner i samfunnskunnskap ikke bare kommer til gode for faget i seg selv ved at det kan hjelpe elevene med å nå kompetansemålene, det bidrar også til nå målet om dannende elever, noe som kan bli sett på som skolens hovedoppgave.

I empirien min kommer det fram at oppleggene lærerne selv utformer legger opp til mer elevaktivitet enn hva mange av tilbudene de mottar gjør. Tilbudene de benytter seg av handler ofte om å høre på en formidler og følge denne personens tilnærming til temaet, og lærerne forteller at elevene kan bli passive. Dette er ikke den type undervisning det legges opp til gjennom kompetansemålene i samfunnskunnskap hvor det legges opp til en aktiv elevrolle gjennom undersøkelser, utforming, finne fram i, finne ut, samtale om, planlegge og forklare. Elevene skal ikke bare gjengi og beskrive innhold, de skal også være aktivt handlende, søkende og tenkende (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dermed ser man at en ekskursjon ikke automatisk sørger for å oppnå dette, men læreren er avhengig av å legge til rette for det. Lærerne sier at opplegg de selv lager, ofte er bedre lagt til rette for en aktiv elevrolle, men likevel gir de bort regien til de eksterne aktørene. For det er gjennom en undervisning som

legger opp til en aktiv elev at lærerne kan dra nytte av fordelene de forteller man kan oppleve gjennom ekskursjon. Det er slik de kan oppnå tilpasset opplæring (Hunnes, 2007) og det er slik de kan skape elever som er engasjerte i sitt lokalsamfunn (Smith & Sobel, 2010).

På spørsmålet om hvilke fordeler lærerne opplevde gjennom ekskursjon, var noen av svarene som omhandlet pedagogikk blant annet at elevene må ta i bruk flere sanser, noe som vil hjelpe de å huske bedre. Elevene kan også oppnå en dypere forståelse av samfunnet de er en del av. Det sosiale samspillet i klassen forandrer seg slik at elevenes faste roller i klasserommet blir brutt opp, noe som kan resultere i sosial læring og bedre vilkår for faglig læring. Disse momentene som lærerne trekker fram passer inn i et konstruktivistisk læringsteori-syn. Piaget sin teori om de fire faktorene som har betydning for utvikling av barnets tenkning, ble presentert i delkapittel 2.2. *Konstruktivistisk læringsteori*. Her legges det vekt på hvordan barnets kontakt med omverden har betydning for evnen til å få verden til å fremstå meningsfull og hvordan akkomodasjon hjelper barnet med å oppnå likevekt mellom etablerte kunnskapsstrukturer og nye erfaringer (Piaget, 1955). I de tilfellene hvor læreren klarer å aktivisere eleven på denne måte, viser dette hvordan læreren kan oppnå læreplanens intensjon om en elevaktiv tilnærming, en tilnærming som går hånd i hånd med den konstruktivistiske læringsteorien.

I delkapittel 4.3.1 *Forarbeid, etterarbeid og tilbyderne* kommer det fram at ekskursjonene lærerne blir tilbudt, har en tendens til å inneholde mye og at det noen ganger blir for teoretisk. Ekskursjon har ofte den hensikt at det skal komme med ny kunnskap som elevene ikke har vært kjent med tidligere. Ved ekskursjoner som har inneholdt mye ny kunnskap for eleven, vil etterarbeidet fra en ekskursjon være helt essensielt. Det er her læreren kan få mulighet til å koble innholdet fra ekskursjonen sammen med kompetansemålene de ønsker å komme i mål med. Dette kan ses i sammenheng med Dewey (1996, s. 67-68) sin teori om organisk forbindelse hvor han ser samspillet mellom teori og praksis gå to veier: ta med teori ut og anvende den i praksis eller ta erfaringer fra praksis med tilbake i klasserommet for bedre forståelse av teorien.

Med en undervisning som i stor grad handler om formidling og mindre om aktive elever, kan det by på problemer i arbeidet med å skape elever som er i stand til å kritisk diskutere i samfunnskunnskapen, noe Klafki (2002) og Børhaug og Christophersen (2012) påpeker at er sentralt innenfor samfunnskunnskap. Det kan godt hende at oppleggene som det legges opp til inneholder kritiske vinklinger til både gårdagens og dagens situasjon. Men det er verdt å stille

spørsmål om dette vil gi elever som har lært at man skal være kritisk, men uten redskaper til selv å kunne være kritisk, istedenfor å skape elever som faktisk er i stand til å være kritiske selv.

Ut ifra hva lærerne sier om elevaktivitet gjennom ekskursjon, kan det argumenteres for at dersom de skal oppnå målsetningen om aktivitetspedagogikk som kommer fram i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2013), er de avhengig av å ta tilbake regien som de ser ut til å ha gitt til de eksterne aktørene. På den måten kan de selv være med på å utforme opplegg som ikke bare handler om formidling gjennom enveiskommunikasjon, men som også inkluderer elever som er aktivt søkende, handlende og tenkende. En slik argumentasjon betyr ikke at de ikke skal benytte seg av tilbudene de mottar, for det finnes gode opplegg og fantastiske formidlere som de burde benytte seg av. Argumentasjonen kan heller ses på som en oppfordring til lærerne om at de i større grad må samarbeide med eksterne aktører for å utforme et opplegg som legger opp til aktive elever.

Gjennom lærerne sin begrunnelse for hvorfor de velger å benytte seg av ekskursjon, har jeg tidligere påpekt at de hovedsakelig snakker om det pedagogiske og at de i mindre grad legger vekt på det faglige. Av lærerne er det ingen som trekker fram at ekskursjoner eksempelvis kan legge til rette for at elever tar del i lokalsamfunnet og på den måten skape engasjerte elever som forstår sin rolle i det demokratiske samfunnet slik Smith og Sobel (2010) påpeker. I stedet gir lærerne uttrykk for at ekskursjon er en metode for å skape variasjon i undervisningen og et forsøk på å gjøre det som mange elever oppfatter som en teoritung hverdag, litt mer fordøyelig. Disse argumentene er selvfølgelig viktige for en lærer og kan plasseres inn i Jordet (2010, s. 32) sin brede forståelse av begrepet uteskole. Ut ifra et samfunnskunnskapelig ståsted skulle man ønske at lærerne i større grad la vekt på det faglige. Dette kan også være en indikasjon på at lærerne ikke er klar over hvilke faglige effekter ekskursjoner i lokalsamfunnet kan bidra til hvordan dette kan nå målsetningene som kommer fram i både formålet med opplæringen (Opplæringslova, 1998) og LK06 i sin helhet. Lærernes tendens til å begrunne ekskursjon med praktiske og pedagogiske argumenter, samsvarer med konklusjonen i doktorgradsavhandlingen til Lie (2017, s. 159). Her konkluderer hun med at lærerne i liten grad trekker inn teoretisk eller akademisk fagkunnskap i sin beskrivelse av opplæringen i et fagområde, i stedet kommer lærerne med sine betraktninger på praksissituasjoner.

Delkapittelet har til nå prøvd å skille lærernes faglige argumenter opp mot pedagogiske argumenter, noe som ikke nødvendigvis er en fruktbar inngang da disse to henger sammen. Det pedagogiske må være på plass for at det faglige skal kunne få fokus. I delkapittel 4.2.2 forteller lærerne at de faste rammene som er etablert i klasserommet, forandres når man kommer seg ut. Slik Jordet (2010, s. 45) påpeker vil dette ha betydning for hvordan elevene snakker om og anvender fagbegreper, noe som er et av kompetansemålene i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013). Lærerne trekker også fram at de kommer i samtale med elever på en annen måte, slik at relasjoner bygges og det faglige lettere kan diskuteres. Dette er i tråd med hva som kom fram i delkapittel 2.2. *Konstruktivistisk læringsteori*, nemlig at den sosiale dimensjonen ved ekskursjon har betydning for elevens faglige utbytte (Fjær, 2010; Gold et al., 1991).

En annen grunn til at ekskursjoner blir arrangert kommer fram gjennom hva Helge forteller i delkapittel 4.1. Her kommer det fram at klassene må ut fra skolen på våren som følge av avvikling av eksamen. Det kommer ikke tydelig fram, men det er verdt å stille spørsmål om ekskursjonen arrangeres som følge av faglige argumenter og at det tilfeldigvis passer godt med at elevene må ut av skolen, eller om ekskursjonen arrangeres rett og slett for å få elevene ut. Om det er det siste som er tilfellet, kan det tyde på at ekskursjonen ikke arrangeres av faglige grunner, men at det rett og slett er beleilig for skolen.

5.2.2 Sted og tilknytning

I delkapittel 4.2 presenteres lærernes oppfatning av hvilken betydning ekskursjoner kan ha på elevens tilknytning til sitt sted. En lærer er bevisst på dette og peker på mye av det samme som kommer fram i delkapittel 2.5 *Sted og tilknytning*, mens de andre lærerne virker å ikke være bevisst på denne sammenhengen, noe som ikke er så rart da det er noe som er vanskelig å observere for læreren. Dersom lærerne er bevisst hvilke fordeler elevene kan oppnå ved undervisning som er tilknyttet lokalsamfunnet (Fossen, 2005; Smith & Sobel, 2010) er det nærliggende å tro at de i større grad hadde benyttet seg av denne typen undervisning.

Samtidig virker lærerne bevisst på at de ønsker å gi elevene sine kunnskap om stedet de er fra, ettersom de ser på ekskursjoner som en fin måte å la elevene bli kjent i nærområdet på, noe de ifølge lærerne ikke er. I dag bruker ungdommen mindre tid på å utforske sitt nærområde og region på egenhånd, noe som ifølge Smith og Sobel (2010) skyldes foreldre som er bekymret for barnas sikkerhet og barnas bruk av elektroniske innendørsaktiviteter. Noen lærere trekker fram hvordan de prøver å gjøre det stadig sterke fokuset på det globale, om til noe

gjenkjennbart i det lokale, noe som kommer fram tidlig i delkapittel 4.2. Ifølge Fossen (2005) har mobiliteten i samfunnet sørget for en svekket kontakt og samhörighet med oppvekststedet. Ved å koble elevens kunnskap sammen med den nære konteksten utenfor klasserommet, kan man bidra til identitetsdannelse. Gjennom steds- og samfunnsbasert undervisning kan elevene oppleve *quarentia*, altså tilknytning til et sted som sørger for omsorg og god forvaltning av stedet (Smith & Sobel, 2010). Når man her ser effekter man kan oppnå ved undervisning i lokalsamfunnet, kan man si at lærerne likevel hjelper elevene å bygge en tilknytning og identitet til hjemstedet, men uten at lærerne virker å være bevisst på prosessen.

Det er ikke bare gjennom teori om sted og tilknytning at bruk av lokalsamfunnet er aktuelt. Kunnskapsløftets generelle del bidrar til å legitimere bruken av læringsaktiviteter i lokalsamfunnet ved å påpeke at dette vil gi elevene kunnskaper om kulturarv og identitet, både nasjonalt og lokalt (Utdanningsdirektoratet, 2006c). På den måten ser man at lærernes bruk av lokalsamfunnet gjennom ekskursjoner kan legitimeres både av teori og skolens styringsdokumenter.

5.3 Ytre rammefaktorer

5.3.1 Tid

En ting er at lærerne føler at de generelt har lite tid i samfunnsfag, i tillegg føler de at ekskursjon er en tidkrevende metode. En mulighet til å minske utfordringen med tid, er å gjennomføre tverrfaglige opplegg slik at lærerne kan benytte seg av timer fra flere fag. Dette er også en løsning som de selv nevner, men som de i liten grad benytter. Ut ifra hva informantene forteller kan jeg ikke uttale meg om grunnen til at de ikke benytter seg av tverrfaglig arbeid. Men samtidig er det vanskelig å skjønne hvorfor de ikke har benyttet seg av dette i større grad. Som man kan se i delkapittel 4.3.2 *Tid*, uttaler lærerne at de opplever 38 kompetansemål i samfunnsfag som i overkant mye tatt i betraktning antall timer faget er tildelt. I en undersøkelse fra 2015 kom det også fram at lærerne opplever at de faglige rammebetingelsene er preget av stofftrensel (Sætra, 2015), noe som bekrefter at mine informanter ikke er alene om å mene dette. Opplevelsen av stofftrensel kan også ha sammenheng med hva lærerne har gitt uttrykk for når det gjelder vektingen av de tre hovedområdene historie, samfunnskunnskap og geografi. Lærerne hadde kanskje ikke hatt det samme inntrykket dersom undervisningen i de tre hovedområdene hadde forgått på en mer tverrfaglig måte. Dette inntrykket forsterkes ved å se det i sammenheng med uttalelsene som gikk ut på at noen av lærerne så kun på Falstadsenteret som en mulighet til å undervise i

historie. Ved å reise på ekskursjon til Falstad kan man knytte dette opp mot flere kompetansemål, både i historie og samfunnskunnskap slik de selv gjør som vist i delkapittel 1.5.1 *Ekskursjonsmuligheter gjennom Den kulturelle skolesekken*.

Som tidligere påpekt virker det som at det er lite kunnskapsdeling og erfaringsoverføring i kollegiet da ekskursjonene utover de lærerne blir tilbudt ser ut til å være tilfeldig. Dette kan man se gjennom eksemplet til Knut i delkapittel 4.1 hvor han forteller om en ekskursjon til rådhuset som følge av at faren til en elev jobbet der. Dette skulle man tro var en fin mulighet til å bygge opp erfaring og kontakter slik at man seinere kunne videreformidle det til kollegaer og gjenta ekskursjonen. Det samme kan man si om opplegget som Frank lagde med poster, og som han var fornøyd med. I stedet ble det kun med denne ene ekskursjon for begge lærerne, noe som førte til at muligheten ikke ble utviklet og brukt seinere. Som det ble lagt fram i delkapittel 4.3.4. *Skolekultur og organisering av ressurser*, virker lærerne å ha noe ulike oppfatninger av ledelsen sin rolle, men en fellesfaktor virker å være at ledelsen ikke legger noen føring for hvordan lærerne skal benytte lokalsamfunnet. Lokal læreplan ser heller ikke ut til å ha påvirkning på lærernes praksis, da flere gir uttrykk for at denne enten ikke vektlegges eller at den er gammel og en ny plan er på vei inn. Ifølge Berg og Thorbjørnsen (1999) legger skolekulturen vesentlige føringer for virksomheten som drives ved den enkelte skole, og er derfor helt sentralt i arbeidet med å utvikle skolen. Med tanke på at det ser ut til å være lite kunnskapsdeling og erfaringsoverføring, spesielt gjennom lokal læreplan, er det på sin plass å stille spørsmål om skolekulturen står i veien for å utvikle ekskursjon til en fullgod og hensiktsmessig praksis som kan strekke seg mot sitt fulle potensiale.

En ekskursjon vil vanligvis gå utover den tildelte tiden lærerne har i samfunnsfag. For å få tid til ekskursjonen vil derfor lærerne i de aller fleste tilfeller være avhengig av å bytte til seg timer med andre lærere. To av lærerne, som har vært lærere i over 10 år, forteller om en utvikling om at systemet har blitt mer rigid og at det av den grunn har blitt vanskeligere å bytte til seg timer. Samtidig forteller de også at dette ofte er avhengig av samarbeidet med kollegaene. Begge disse svarene fra lærerne kan plasseres inn i skolekulturen, hvor det henholdsvis handler om ledelsens retningslinjer og kollegaenes samarbeidsevner.

Mine informanter har ulik avstand til ekskursjonsmulighetene som de benytter seg av i Trondheim sentrum. Dette gir naturlignok utslag i hvor lang tid de totalt bruker på en ekskursjon. For de lærerne som holder til et stykke utenfor sentrum er dette noe som kommer fram som en utfordring og en fordel for de som jobber på en sentrumsnær skole. Likevel kan

man ikke ut ifra hva lærerne sier se at det er noen forskjell i antall ekskursionsjoner til tross for ulik avstand. Kanskje er avstanden noe lærerne trosser og at de likevel gjennomfører ekskursionsjonen og at avstanden dermed ikke er like betydningsfull som de selv gir uttrykk for.

En av utfordringene med tid handler om at ekskursion må passe inn i timeplanen, slik det kommer fram i delkapittel 4.3.2 *Tid*. Dette kan også settes i sammenheng med hva lærerne forteller i delkapittel 4.3.1 *Forarbeid, etterarbeid og tilbyderne*, hvor det kommer fram at lærerne ofte må slenge seg med på opplegget de blir tilbudt, og at dette fører til utfordringer med å få innholdet i ekskursionsjonen til å passe inn med det som er temaet i undervisningen for klassen på det gjeldende tidspunktet. På denne måten blir utfordringen med å få ekskursion til å passe inn i timeplanen også en utfordring for å få til godt forarbeid og etterarbeid. Forarbeid og etterarbeid er noe lærerne påpeker som svært viktig for at elevene skal få godt faglig utbytte. Tatt i betraktning at en lærer til og med hevder at man likeså godt kan la være å reise på ekskursion uten forarbeid, er det svært problematisk at lærerne ikke får gjennomført godt forarbeid. Denne utfordringen kan drøftes i lys av Dewey (1996) sin teori om *organisk forbindelse* som ble presentert i delkapittel 2.2. *Konstruktivistisk læringsteori*. Han ser på det som essensielt å kunne koble teorien fra klasserommet sammen med praksis fra elevens erfaringsverden, på den måten kan de utvikle erfaringer. Uten tilstrekkelig forarbeid vil jeg da hevde at elevene vil få problemer med å se relevansen med ekskursionsjonens innhold og knytte dette til tidligere arbeid i klasserommet. Etterarbeidet i klasserommet vil også bli helt sentralt for å kunne bruke erfaringene som blir høstet ute på ekskursion, til å få en bedre forståelse av teorien.

Som vist i delkapittel 1.6 *Tidligere forskning* gjorde Storhaug og Eie (2017) en undersøkelse der de spurte lærere om de viktigste grunnene til at de bruker noen arbeidsmåter oftere enn andre. Der svarer 65 % at de er «helt uenig» eller «litt uenig» at de velger arbeidsmåter som er minst tidkrevende, bare 5% av lærerne er «helt enig». Dette kan tolkes til å stå i motsetning til hva mine informanter forteller ettersom alle gir uttrykk for at tid er en begrensende faktor. Dette kan bety at mine informanter er mer opptatt av tiden de bruker enn hva Storhaug og Eie sine respondenter er. En annen mulig forklaring, som kanskje er mer sannsynlig, er at Storhaug og Eie sine respondenter ikke hadde ekskursion i tankene da de svarte på spørreundersøkelsen, for ekskursion er tross alt en metode som er tidkrevende.

5.3.2 Økonomi

De økonomiske rammene ble presentert i delkapittel 4.3.3 *Økonomi*, og her kom det fram at det var ulike økonomiske forhold med tanke på midler til transport. Dette resulterte i at ikke alle læreren kunne reise til Falstad. Dette er uheldig ettersom Falstadsenteret har blitt fremstilt av lærerne som den ekskursionsmuligheten som best legger til rette for undervisning til ungdomsskoleelever, mye på grunn muligheten til forarbeid, men også på grunn av dyktige formidlere innenfor et sentralt tema.

Noen lærere pekte også på at dersom en ekskursion kostet penger, ble ikke denne ekskursionen gjennomført. Med tanke på at skolene i Trondheim kommune har en god avtale med AtB, er det økonomiske i forbindelse med transport ikke tilstedeværende. Dermed er det økonomiske kun et problem dersom lærerne benytter seg av ekskursioner hvor de må betale for selve undervisningsopplegget. Blant de ekskursionsmuligheter i Trondheim som blir presentert i delkapittel 1.5 *Ekskursionsmuligheter i Trondheim*, er det ingen av disse som i utgangspunktet koster penger. I likhet med Lillesæter (2015) kan det virke som at økonomien gjøres til et større problem enn hva det faktisk er. I stedet brukes dette som en forklaring på hvorfor de ikke benytter seg mer av lokalsamfunnet enn hva de faktisk gjør.

5.4 Veien videre for en bedre ekskursionspraksis

Så langt i dette kapitlet har jeg drøftet lærernes utsagn i lys av forskning og teori for å sette dette i en større sammenheng. Som en avslutning av drøftingen vil jeg se på det som utpeker seg som de største utfordringene for lærerne, og samtidig samle trådene og forsøke å komme med forslag til hva som kan gjøre ekskursion til en god undervisningsmetode. Under har jeg nevnt tre områder som jeg mener har utpekt seg som utfordringer som må arbeides med for at ekskursioner skal kunne utøve den viktige funksjonen som jeg mener det kan ha.

5.4.1 Regi

Skolene i Trondheim kan benytte seg av et bredt tilbud av ekskursionsmuligheter, mye takket være Den kulturelle skolesekken som lager opplegg som er tilpasset for å ta imot skoleklasser. Likevel byr det på problemer da dette betyr at lærerne gir fra seg regien til en annen aktør. Ved å gi fra seg regien har lærerne ikke lenger kontroll over innholdet og det kan bli vanskelig å tilpasse det til temaet de holder på med på dette tidspunktet. Oppleggene er ikke alltid lagt opp til en aktiv elevrolle, noe som gjør at det blir vanskelig å oppnå fordelene man kan oppleve ved å reise på ekskursion. Som nevnt tidligere kan lærerne se på denne utfordringen og prøve å inngå et tettere samarbeid med de eksterne aktørene slik at de kan

utvikle et fullgodt opplegg for elevene, et opplegg hvor elevene kan være søkende, handlende og tenkende.

5.4.2 Kunnskapsutveksling og erfaringsdeling

For at ekskursjon skal fungere på en fullgod måte er lærerne avhengig av å ha faglig kompetanse innenfor samfunnskunnskap slik at man kan se hvilke muligheter man kan utnytte for å nå kompetansemålene. Man er avhengig av å ha kunnskap om hva som finnes ute i lokalsamfunnet og hvordan dette kan benyttes på en hensiktsmessig måte. I tillegg må man vite hva som er gjennomførbart og hvordan man kan gjennomføre det. Slik jeg ser det har disse utfordringene til felles at de kan bli mindre utfordringer dersom skolene har en kultur for kunnskapsutveksling og erfaringsdeling. En lokal læreplan som legger opp til å bruke ekskursjonsmuligheten vil være sentralt. En annen forutsetning vil være god kommunikasjon innad i kollegiet, noe det må legges til rette for på skolen. På den måten blir ikke hver enkelt lærer avhengig av å starte fra bunnen av hver gang det skal utformes et opplegg. I stedet kan læreren søke kunnskap på skolen om hva som kan gjøres, hva som har vært gjennomført med suksess tidligere og hvordan dette ble gjort. Det kan bidra til å lærerne bruker mindre tid på å planlegge ekskursjonen. Det kan også bidra til at lærerne får mer kunnskap om hvordan de kan gjøre en ekskursjon relevant for flere kompetansemål på en gang, både innenfor samfunnskunnskap og de andre hovedområdene i samfunnsfag. Kanskje kan det bidra til at det blir lettere å gjennomføre tverrfaglige opplegg også.

De fem lærerne som er intervjuet ble ikke spurt om hvordan de forholder seg til læreboka i samfunnsfag. Det kan likevel være interessant å reflektere over hvilken betydning dette kan ha for ekskursjoner. En lærebok er naturligvis strukturert etter temaer. En stram strukturering kan være vanskelig å forene med ekskursjoner, spesielt med tanke på at lærerne gir uttrykk for at tilbudene de mottar fra eksterne aktører har en tendens til å inneholde mye og fra ulike temaer. Ut ifra dette er det nærliggende å tro at kunnskapsutveksling og erfaringsdeling om ekskursjoner vil hjelpe lærere å se hvordan man kan kombinere ulike temaer og løsrive seg fra strukturen som det er lagt opp til i læreboka. En elevsentrert og aktiv undervisning som kobler ulike temaer sammen vil trolig hjelpe eleven til å se sammenhenger og knytte dette til sin forståelse, i tråd med det konstruktivistiske læringssynet (Dewey, 1915, 1996; Piaget, 1955, 1969).

5.4.3 Fag vs pedagogikk

Informantene i undersøkelsen min uttrykker at ekskursjon hovedsakelig begrunnes i pedagogiske valg. Valg som ofte handler om variasjon i undervisningen og tilpasset opplæring. Dette er viktige hensyn å ta for å skape gode lærings situasjoner. Samtidig betyr det at de faglige argumentene for å dra ut på ekskursjon, ikke er det som veier tyngst i denne vurderingen. Ekskursjon kobles sammen med det pedagogiske, mens det blir mer som et krydder til det faglige.

Martin Kristiansson (2017) har undersøkt hvordan fagene i *samhällsorienterende-faget (SO)* vektlegges. SO-faget består av historie, geografi, samfunnskunnskap og religionskunnskap. Her fant han ut at historie og geografi, og spesielt historie, dominerer faget. Eksemplet fra min undersøkelse hvor en lærer omtaler Falstadsenteret som at det kun er utgangspunkt for historieundervisning, kan sies å peke i samme retning som Kristianssons forskning. Ut ifra dette kan man tenke at ekskursjoner som benyttes for å sette fokus på det faglige, fremfor det pedagogiske, kan styrke samfunnskunnskap sin posisjon og samtidig sørge for at elevene blir flinkere i samfunnskunnskap.

6.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg arbeidet for å få kunnskap om lærernes bruk av ekskursjon i lokalsamfunnet i forbindelse med undervisningen i samfunnskunnskap. Hensikten har vært å se hvorfor, hvordan og i hvilken grad lærerne benytter seg av det. I dette avsluttende kapitlet vil jeg trekke fram hvilke funn jeg har gjort og se hvordan dette kan brukes til å besvare problemstillingen og de konkrete forskningsspørsmålene. Videre vil jeg legge frem hva jeg ser på som interessant for videre forskning og hvilke begrensninger det er ved min undersøkelse.

6.1 Oppsummering

Hva forteller lærere på ungdomsskolen om hvordan, hvorfor og i hvilken grad de benytter seg av ekskursjoner i lokalsamfunnet tilknyttet samfunnskunnskap-undervisningen?

Ut ifra hva mine informanter fortalte kom det fram at de fleste ekskursjonene som de benytter innenfor samfunnskunnskap er gjennom tilbud de mottar fra eksterne aktører. Her er Den kulturelle skolesekken, med tilbud som Falstadsenteret og jødisk byvandring, svært sentral. I liten grad utformer lærerne oppleggene selv, og dermed gir de også fra seg regien.

Lærerne begrunner hovedsakelig ekskursjon i pedagogiske argumenter som variasjon, da de opplever at elevene sitter mange timer ved pulten. Et annet argument handler om tilpasset opplæring. Her trekkes det fram at ekskursjonen åpner for å bruke flere sanser, noe som vil appellere til flere elever. Dette sørger også for at elevene kan få et større utbytte av undervisningen enn hva de kan i et klasserom. Ekskursjoner begrunnes hovedsakelig i pedagogiske argumenter som variasjon, tilpasset opplæring og at ekskursjon til og med kan utjevne forskjeller blant elevene. De faglige argumenter knyttet til samfunnskunnskap er nærmest fraværende og i beste fall tilstede i liten grad.

Lærerne benytter seg ikke av ekskursjon i samfunnskunnskap så ofte, og til tross for at det arrangeres ekskursjoner med fokus på samfunnskunnskap, er det ofte det historiske fokuset som er utgangspunktet for ekskursjonen. Flere av ekskursjonene gjennomføres fast hvert år, slik som besøket til Falstadsenteret. Utover dette virker det som at ekskursjonene kommer med ujevne mellomrom.

Hvilke hindringer møter lærerne?

I forbindelse med ekskursjoner opplever lærerne utfordringer med å gjennomføre tilstrekkelig og godt nok forarbeid. Dette henger sammen med at de gir fra seg regien til eksterne aktører,

noe som gjøre det vanskeligere å vite hvordan man skal forberede elevene, samtidig som at lærerne må forholde seg til det tidspunktet de blir tilbudt. Tid er en utfordring som går igjen. Dette begrunner lærerne med at faget har mange kompetansemål sett i sammenheng med timeomfanget for faget. Trolig kunne dette vært en mindre utfordring dersom lærerne hadde gjennomført ekskursjonen med et tverrfaglig fokus. Lærerne ser også ut til å undervise i de tre hovedområdene samfunnskunnskap, historie og geografi hver for seg, noe som gjør at antallet kompetansemål vil virke mer uoverkommelig. Undervisning av samfunnsfag hvor de tre hovedområdene knyttes tettere sammen, vil mest sannsynlig dempe denne utfordringen. Det virker også å være lite kunnskapsdeling og erfaringsoverføring i kollegiet, og skolekulturen som legger sterke føringer for hvordan skolen drives Berg og Thorbjørnsen (1999) kan se ut til å hindre ekskursjon i å nå sitt fulle potensiale som undervisningsmetode. Økonomi trekkes også fram som en hindring, men ettersom det eksisterer gratistilbud både av buss og besøk på ulike steder, kan det virke som at dette gjøres til en større utfordring enn hva det faktisk er. Dette er i tråd med undersøkelsen til Lillesæter (2015).

Hvordan opplever lærerne elevenes utbytte av ekskursjoner i lokalsamfunnet?

Ut ifra hva lærerne svarte kan svarene på dette spørsmålet delvis knyttes sammen med spørsmålet om hvorfor lærerne benytter seg av ekskursjoner. Lærerne peker på hvordan ekskursjon i lokalsamfunnet bidrar til tilpasset opplæring og at de fleste elevene blir fengnet av innholdet. De sosiale rammene forandres også, slik at elever som ikke hevder seg i klasserommet lettere kommer fram når man er ute på ekskursjon. Relasjoner mellom lærer og elev og elever imellom kan også bli bedre, noe er viktig for at det faglige også skal komme til sin rett i undervisningen. Lærerne forteller også at elevens utbytte er avhengig av hvor godt forarbeid man får til.

Hvordan er forholdet mellom læreplan og praksis?

På spørsmål om praksisen til lærerne er tilfredsstillende ut ifra læreplanen, er det vanskelig å kritisere lærerne, spesielt med tanke på at det i samfunnsfag er lite som kobler bruk av lokalsamfunnet og kompetansemål sammen. I generell del og prinsipper for opplæringen er det en tydelig vinkling mot lokalsamfunnet hvor det står at dette skal brukes (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Lærerne har dekning for å si at lokalsamfunnet brukes. Om lokalsamfunnet brukes i tilstrekkelig grad er jeg ikke sikker på, spesielt med tanke på at samfunnsfag og samfunnskunnskap er et fag som gir mange muligheter til å koble sammen

lokalsamfunn og undervisning, slik det presenteres i delkapittel 1.5 *Ekskursjonsmuligheter i samfunnsfag*.

6.2 Videre forskning og oppgavens begrensninger

Denne oppgaven har undersøkt hvordan lærere bruker ekskursjon i lokalsamfunnet tilknyttet samfunnskunnskap og hva dette tilfører undervisningen. Dette var en naturlig begrensning for meg med tanke på tid og omfang av oppgaven. Når det kommer til videre forskning på dette området, tror jeg det hadde vært interessant å undersøke hva elevene selv tenker om ekskursjon og hvilket utbytte man kan måle av den type undervisning. Jeg tror også det hadde vært interessant å se hvordan mine resultater fra Trondheimsområdet er sammenlignet med andre landsdeler. Trondheimsskolene får mange tilbud fra eksterne aktører, og det er ikke sikkert at andre skoler med et annet tilbud opplever de samme utfordringene og fordelene. Som nevnt i innledning er det manglende forskning og kunnskap om bruk av læringsalternativer utenfor klasserommet (Jordet, 2010, s. 30), og jeg håper at min undersøkelse kan være et bidrag til nettopp dette.

I undersøkelsen min har jeg sett spesifikt på hvordan samfunnskunnskap kan undervises gjennom ekskursjon. Dette var en vinkling jeg ønsket fordi jeg i forkant av oppgaven mente at det lå et uforløst potensiale der, og dette er noe jeg fortsatt mener. Samtidig har undersøkelsene gitt meg ny kunnskap om dette fenomenet, noe som gjør at jeg tror det hadde vært interessant å undersøke samfunnsfag som helhet, og ikke bare se på et av hovedområdene. Dette begrunner jeg med utgangspunkt i at informantene forteller om lite tid til å komme gjennom alle kompetansemålene og at denne fagdelingen er noe av grunnen til at lærerne har vanskelig for å forsvare tidsbruken ved ekskursjon. God praksis i forbindelse med ekskursjoner tror jeg kan føre til at man klarer å kombinere kompetansemål fra flere av hovedområdene, og dermed sørge for en effektiv ekskursjonspraksis som kan bidra til å endre lærernes syn om at det er lite tid til undervisning og ekskursjon.

7.0 Litteratur

- Andersen, M. & Sae-Khow, N. (2018, 9. mars). Nekter å reise til Afghanistan - hele familien lever i skjul. *NRK*. Hentet fra https://www.nrk.no/trondelag/nekter-a-reise-til-afghanistan-_hele-familien-lever-i-skjul-1.13940003
- Angelsen, B. S. (2015). Med verden under lupen : en kvalitativ studie av feltkurs i geofag på videregående skole. NTNU, Trondheim.
- Bentsen, P. & Jensen, F. S. (2012). The Nature of "Udeskole": Outdoor Learning Theory and Practice in Danish Schools. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(3), 199-219. doi:10.1080/14729679.2012.699806
- Berg, G. & Thorbjørnsen, K. M. (1999). *Skolekultur : nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder : kritisk tenking i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christophersen, J. (2004). Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag? : Lærebokas betydning i forhold til læreplanen, andre læremidler og informasjonskilder. I K. Klette (Red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? : tidsbilder fra norsk grunnskole* (s. 101-117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Den kulturelle skolesekken. (2018a). Fallstadsenteret, 9. trinn. Hentet fra <http://www.dkstrondelag.no/produksjon/992241>
- Den kulturelle skolesekken. (2018b). Om Den Kulturelle Skolesekken. Hentet fra <http://www.dkstrondelag.no/pub/trondelag/main/?aid=3223&cid=2122>
- Den kulturelle skolesekken. (2018c). Justismuseet, 7.-10. trinn. Hentet fra <http://www.dkstrondelag.no/produksjon/814587>
- Den kulturelle skolesekken. (2018d). Jødiske fotspor i Trondheim, en byvandring, 9. og 10. trinn. Hentet 08.03.2018, fra <http://www.dkstrondelag.no/produksjon/258337#vedlegg>
- Dewey, J. (1915). *The school and society* (2. utg.). Chicago, Ill: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1996). Planmessig ordning av lærestoffet. I Erling Lars Dale (red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster* (s. 67-79). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Falstadsenteret. (2018). *Falstadsenteret - undervisning*. Hentet fra <http://falstadsenteret.no/undervisning/>
- Fjær, O. (2010). Ekskursjoner i skolen – en spennende læringsarena. I Rolf Mikkelsen & Jarle Sætre (red.), *Geografididaktikk for klasserommet - En innføringsbok i*

- geografiundervisning for studenter og lærere* (s. 160-189). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- FN-Sambandet. (2017). Undervisning. Hentet fra <https://www.fn.no/Undervisning>
- Fossen, K. (2005). Identitetsdannelse og lokalbasert læring i historiefaget. *Historisk tidsskrift* 3, 471-485.
- Gold, J. R., Jenkins, A., Lee, R., Monk, J., Riley, J., Shepherd, I. & Unwin, D. (1991). *Teaching geography in higher education. A Manual of Good Practice*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hunnes, O. R. (2007). Læringsperspektiv på ekskursjon som arbeidsmåte. *Norsk Geografisk Tidsskrift - Norwegian Journal of Geography*, 61(1), 38-42.
doi:10.1080/00291950601181039
- Imsen, G. (2004). Hva driver de med i timen? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen. I G. Imsen (red.), *Det utstyrte klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen. Grunnskolen etter Reform 97* (s. 50-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A, Christoffersen, L & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor - Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Justismuseet. (2018). Om museet. Hentet fra <http://www.justismuseet.no/no/om-museet>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Klafki, W. (2002). *Dannelsesteori og didaktik : nye studier* (overs. B. Christensen) (2. utg.). Århus: Klim.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristensen, S. M. (2014). *Feltkurs i nærmiljøet : en studie av elevers oppfatning og læringseffekt*. (Mastergradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Kristiansson, M. (2017). Underordnet, undanskymt och otydligt - om samhällskunskapsämnet relationsproblem inom SO-gruppen på svenskt mellanstadium. *Acta Didactica Norge*, 11(1), 1-20.
doi:<http://dx.doi.org/10.5617/adno.2547>

- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1986). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug
- Lie, T. G. (2017). *Lærernes utdanning og kunnskap, og deres holdninger til undervisning av samfunnskunnskap i et kritisk dannelsesperspektiv*. (Doktorgradsavhandling), NTNU, Trondheim.
- Lillesæter, E. H. (2015). *Historien finnes ikke bare i læreboka, den er også rundt oss*. (Mastergradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Mediå, Morten. (2015). Bruk av lokale læringsressurser i samfunnsfagundervisningen på Helgeland. I Hallvard André Kjelen (red.), *Det utvidete læringsrommet* (s. 111-131). Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1.
- Piaget, Jean. (1955). *The construction of reality in the child*. London: Routledge & Kegan.
- Piaget, Jean. (1969). *Psykologi og pædagogik*. (Oversat. K. Kielgast). København: Reitzel.
- Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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*. (Doktorgradsavhandling). University of Oslo, Oslo.
- Smith, G. A. & Sobel, D. (2010). *Place- and community-based education in schools*. New York: Routledge.
- Storhaug, M. & Eie, S. (2017). *Undervisningspraksis i samfunnsfag i norsk grunnskole*. Upublisert manuskript. Universitet i Oslo.
- Sætra, E. (2015). *Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag: Lærerperspektiver på demokratiopplæring*. (Mastergradsavhandling). Universitet i Oslo, Oslo.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tretvik, A. M. (2004). *Lokal og regional historie*. Oslo: Samlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. (SAF1-03). Hentet fra https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Komplett_visning.