

Ola Murud Jemtland & Vetle Tveitane

Ekskursjon som undervisningsmetode i samfunnsfag

En litteraturstudie

"Education is what survives when what has been learned has been forgotten" (B.F. Skinner)



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Ola Murud Jemtland & Vetle Tveitane

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne litteraturstudien har sett på hvordan ekskursjon diskuteres i relevant faglitteratur og hvordan faglitteraturen beskriver læringsutbyttet av ekskursjoner eller andre begreper for alternative læringsrom. Ut ifra et sosialkonstruktivistiske læring- og utdanningsyn kommer det fram at kunnskapsformidling og læring best skjer i samhandling mellom to parter som ofte er elev og lærer, men også kan være elev til elev eller personer i andre roller. Vi undersøker følgende problemstilling: *Hva sier nyere forskning om læringsaktivitet utenfor klasserommet/ekskursjon som undervisningsmetode i (samfunnsfag) grunnskolen (5.-10.trinn)?*

Problemstillingen skal besvares ved å finne svar på to forskningsspørsmål som er:

1) Hva sier forskning om læringsutbytte (primært i samfunnsfag) på ekskursjoner opp mot tradisjonell klasseromsundervisning?

2) Hva sier forskning om utbytte for noen grupper elever i forhold til andre?

Som **metode** for å besvare forskningsspørsmålene har vi valgt å bruke litteraturstudie. Vi har spesifisert søket til å dreie seg om å se på utbyttet av undervisningen ved bruk av ekskursjon som undervisningsmetode opp mot andre undervisningsmetoder.

Gjennom litteraturen vi har analysert er det både varierte holdninger, forventninger og resultater av ekskursjon som undervisningsmetode. Noe vi bemerket oss var at mange av tekstene vi analyserte hadde jevnt over et positivt syn på ekskursjon som undervisningsmetode. Det ble argumentert for at det blant annet var variasjon fra vanlig undervisning og at det på mange måter passer godt for de som kan slite med å finne seg til rette i et ordinært klasserom. Videre beskrev mye av litteraturen elevene sitt utbytte av ekskursjon som undervisningsmetode gjennom lærernes syn og tanker om utbytte. Det var mange tilfeller hvor lærernes subjektive følelse av utbytte for elevene forekom, i stedet for grundigere undersøkelser av elevenes faktiske utbytte av undervisningen. I arbeidet med å analysere utbyttet av tekstene ble vi oppmerksomme på spørsmålet om hva som er målbart og ikke målbart utbytte. Vi har kommet frem til at det gjentagende ble vist til det ikke-målbare utbyttet av ekskursjon. Spørsmålet om hvordan man skal vektlegge ikke-målbart mot målbart utbytte og hva som kan regnes som utbytte om det ikke kan måles ble blant flere interessante temaer vi tar for oss i denne oppgaven.

Konklusjon

Analysen viser en mangel på systematiske undersøkelser om læringsutbytte utenfor klasserommet sammenlignet med tradisjonell undervisning. Ekskursjoner gir et bredt spekter av faglig utbytte og

nødvendig variasjon for elevene som finner klasseromsundervisning utfordrende. Ekskursjon som undervisningsmetode åpner også opp for andre vurderingsformer og bidrar også til sosial interaksjon og utvikling av nye relasjoner.

Abstract

This literature review examines how excursions are discussed in relevant scholarly literature and how this literature describes the learning outcomes of excursions as well as other alternative learning spaces. From a social constructivist learning and education perspective, knowledge transfer and learning best occur through interaction, often between student and teacher, but also between students or individuals in other roles.

We investigate the following question: What does recent research say about learning activities outside the classroom/excursion as a teaching method in (social studies) primary education (5th-10th grade)? To answer this, we explore the following research questions:

- 1) *What does research say about learning outcomes (primarily in social studies) of excursions versus traditional classroom teaching?*
- 2) *What does research say about the benefit for some groups of students compared to others?*

As our method, we have chosen to conduct a literature review, focussing our search on looking at the outcomes of teaching using excursions as a teaching method versus other teaching methods. The texts we have analysed show a variety of attitudes, expectations, and outcomes of excursions as a teaching method. Many of the texts are positive to the approach, arguing that, among other things, it provides variation from regular teaching and that it suits those who struggle in a standard classroom setting. However, a great deal of the literature describes the students' benefit of excursions through the perspective of the teachers instead of doing a more thorough investigation of the students' actual benefit from the teaching. Furthermore, we find that, predominantly, it is the non-measurable, rather than the measurable, benefits that are described. The question of how to assign weight to non-measurable and measurable benefits, and indeed what can be counted as a benefit if it cannot be measured, are some of the topics we address in this paper.

Conclusion

Our analysis points to a lack of systematic research on learning outcomes outside the classroom compared to traditional classroom teaching. Excursions present different methods of learning as well as much-needed variation for students who find the classroom setting challenging. Furthermore, excursion as a teaching method provides an opportunity for different ways to assess the students and it also contributes to more social interaction.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	9
1.1. Formål og aktualitet	9
1.2. Avgrensning	11
2. Problemstilling	12
2.1. Begrepsavklaring	12
2.2. Teori	14
2.1.2. Læreplanverk	15
2.1.3. Historisk bakgrunn for dagens skole	16
2.1.4. Læring som teoretisk begrep	17
2.1.5. Læringsutbytte	18
2.1.6. Motivasjon for læring	19
2.1.7. Oppgaveorientering og egosentrering	22
2.1.8. Vurdering av læringsutbytte	23
2.1.9. Læring utenfor klasserommet	24
2.1.10. Danning som begrep i læreplanverket	25
2.1.11. Tilpasset opplæring	26
3. Metode	27
3.1.1. Analyse av tekstene	30
3.2. Innhenting og utvalg av data	31
3.2.1. Søkeprosessen og filtrering av resultat	31
3.2.2. Valg av søkeord	32
3.2.3. Avgrensing av søket	33
3.2.4. Søkeskjema	34
3.2.5. Flytskjema	34
3.2.6. Valg av databaser	35
3.3. Fordeler og ulemper med metoden	36
3.4. Studiens kvalitet	37
3.5. Pilotstudie	38
3.6. Forskningens kvalitetskriterier	38
4. Analyseprosessen	40
4.1. Tekstmaterialet	40
4.1.1. Presentasjon av materialet	47
4.1.2. Hva er formålet med tekstene?	48
4.1.3. Hva kommer forskningen fram til?	49
4.1.4. Noen sentrale poenger fra tekstene	51
5. Analyseresultater	53
5.1. Hva sier forskningen om læringsutbyttet av ekskursjoner og undervisning utenfor klasserommet	53
5.2. Ekskursjon som målbar metode	53
5.2.1. Utbytte av alternative læringsarenaer	54
5.2.2. Elevers vurdering av læringsutbytte	55
5.2.3. Vurdering av læringsutbytte	56
5.3. Samlet funn om verdien og synet på for- og etterarbeid	60
5.4. Kritisk blikk på uteskole som undervisningsmetode	62

5.5. Ekskursjon og lek: er lek læring?	64
5.6. Ekstra læringsutbytte gjennom motivasjon og variasjon	66
5.7. Hvordan beskrives uteskole som et middel for tilpasset opplæring?	66
5.8. Uteskolens plass i læreplanverket	68
6. Diskusjon	71
6.1. Motivasjon og selvbestemmelse	74
6.2. Ekskursjoner som variasjon i undervisning	74
6.3. Ekskursjon med bakgrunn i læreplanen	75
6.4. Målbart og ikke målbart utbytte	77
6.5. Kritiske aspekter ved ekskursjon som undervisningsmetode	79
6.5.1. Ekskursjon i sammenheng med lek	79
6.5.2. Læring gjennom variasjon eller ekskursjon?	80
7. Videre forskning	82
7.1. Hvordan vil mer ekskursjoner påvirke læringsutbyttet ifølge litteraturen?	83
8. Konklusjon	84
8.1. Hva sier forskning om læringsutbytte (primært i samfunnsfag) på ekskursjoner opp mot tradisjonell klasseromsundervisning?	84
8.2. Hva sier forskning om utbytte for noen grupper elever i forhold til andre?	85
9. Referanser/litteraturliste	86
10. Vedlegg	95

Forord

Vi, Ola Murud Jemtland og Vetle Tveitane, er glade for å kunne presentere denne masteravhandlingen. Denne avhandlingen markerer kulminasjonen av et år med forskning og studier. Det skal også bemerkes at oppgaven markerer at vi har fullført 5-års studiet.

Gjennom denne prosessen har vi mottatt en veiledning og støtte som fortjener både anerkjennelse og ros. Deres ekspertise, konstruktive tilbakemeldinger, veiledning og tålmodighet har vært fundamentale for vår forståelse og suksessfull gjennomføring av prosjektet. Vi verdsetter dypt deres støtte og er oppriktig takknemlige for deres betydelige bidrag til denne avhandlingen. Vi retter derfor denne takken til våre veiledere: Kerstin Bornholdt & Hege Roll-Hansen.

Drammen, 31. mai 2023

Ola Murud Jemtland og Vetle Tveitane

1. Innledning

Denne masteroppgaven undersøker den utdanningsvitenskapelige faglitteraturen om det utvidede læringsrommet. Med fokus på ekskursjoner, og ser nærmere på hva denne litteraturen kan fortelle oss om læringsutbytte og tilpasset opplæring sammenlignet med tradisjonell klasseromsundervisning. Som profesjonsutøvere innen læreryrket er vi opptatt av å engasjere, tilpasse og gjennomføre effektiv undervisning for alle elever. Metodefrihet gir lærere autonomi til å velge de undervisningsmetodene de mener er best egnet for deres elever. Dette prinsippet, som er en sentral del av lærerens profesjonsansvar, understreker viktigheten av å bruke varierte og tilpasset undervisningsmetoder som kan nå et bredt utvalg av elever. En tanke vi har tatt med oss inn i prosjektet er at ekskursjon som undervisningsmetode i samfunnsfag er en av drivkreftene til økt motivasjon i forhold til andre undervisningsmetoder.

1.1. Formål og aktualitet

Både av egne erfaringer, men også gjennom faglitteratur kan det virke som at ekskursjoner også er et noe omdiskutert tema. Gjennomføres det med hensyn til at det skal være spennende og annerledes og dermed som en ekstra motivasjonsfaktor? Eller gjennomføres ekskursjoner med den hensikt om at det er læringen som står i sentrum og at det skal dannes inntrykk og opplevelser som ikke kan dannes i et klasserom og at det på den måten skal bygge opp elevens indre motivasjon?

I lys av de pågående endringene som har vært gjennom R97, LK06 og LK20 og samfunnet generelt, har det aldri vært viktigere å reflektere over skolens rolle og utforske alternative metoder for læring. Andreas Stien-Leenderts diskuterer nettopp dette, og deler sine erfaringer fra "konkurransen skolen" i sin nyeste bok, "Skolen er ikke for alle, men den kan bli det". Han viser til 2018 PISA-undersøkelsen som viser stabile resultater for Norge over tid på tvers av alle fagområder. Tiltak som forbedret lærerutdanning, hyppigere vurdering og testing, samt lengre skoledager har ikke medført noen betydelig forbedring i disse PISA-resultatene (Stien-Leenderts, 2023, s.56). Det har ikke medført noen forbedring i barn og unges psykiske helse, tvert i mot.

Helsedirektoratet har i sin rapport om de største utfordringene nå og i tiden fremover, lagt frem et kapittel om skolepress og mobbing (Helsedirektoratet, 2022). I rapporten skriver Helsedirektoratet om at utilstrekkelig mestring i skolen står frem som en av de mest betydelige risikofaktorene for ungdommers psykiske velvære. Ungdommer som opplever skolemiljøet som belastende eller stressende, viser ofte tegn på psykiske helseproblemer og rapporterer om personlige helseplager.

Videre formidles den nyeste Ungdata-undersøkelsen utført i 2021, som avdekker en bekymringsfull trend der færre elever rapporterer om trivsel på skolen (Helsedirektoratet, 2022). I tillegg viser dataene en økning i antall elever som opplever kjedsomhet og stress i skolemiljøet. Dette er i tråd med tidligere års tendenser, slik Ungdata-undersøkelsene har påpekt. Imidlertid er det utfordrende å bestemme om funnene fra 2021-undersøkelsen er et direkte resultat av tiltakene som ble iverksatt under pandemien, eller om de forsterker en allerede eksisterende negativ trend. Med økt stress, hyppigere rapportering om utfordringer med psykisk helse og flere elever som opplever kjedsomhet bør en kanskje rette blikk innover.

Etter korona-pandemien, hvor undervisningen måtte tilpasse seg nye formater og situasjoner, ser man at det å flytte undervisningen ut av klasserommet ble mer populært i tillegg til at mange så at det fungerte (Vedvik, 2020). Undervisning utenfor klasserommet, med fokus på erfaringer, opplevelser og praktisk læring, tilbyr en unik mulighet til å styrke elevenes forståelse og håndtering av komplekse, virkelige situasjoner. Selv om det kan innebære utfordringer med hensyn til organisering og tidsbruk, er vi nysgjerrige på denne metoden, når det implementeres på en gjennomtenkt måte, kan berike læringsprosessen og bidra til å danne mer engasjerte, nysgjerrige og resiliente elever. Kan pedagogiske tilnærminger utenfor klasserommet som fremhever ikke-kvantifiserbare resultater, utgjøre en sentral del av fremtidens utdanningssystem?

Uteskole er ikke et nytt fenomen og kan virke forlokkende. Fenomenet uteskole hadde allerede en plass i alle læreplaner i etterkrigstiden (Jordet, 2010). Men under korona-pandemien opplevde vi en økt trend av uteskole-praksis da vi arbeidet i skolen og gjennomførte vår praksisperiode på vårt masterstudium. Det ble innført begrensninger og tiltak på skolene, slik som avstand, mindre klasser, kohorter, lekegrupper og inndeling av uteområdet i friminutt. Vi opplevde at flere lærere åpnet opp for uteskoledidaktikken. Til og med Utdanningsdirektoratet anbefalte på skolens gule og røde nivå om økt bruk av tiden til elevene -ute og uteskole var et av flere smitteforebyggende tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2022-a). Våre erfaringer med uteskole er at det assosiere med det alternative og utvidet læringsrom som skal kunne bidra til økt læringsutbytte innen fag, men også sosiale og personlige effekter. Samtidig kan det virke tidkrevende, kaotisk, uoversiktlig og lite strukturert. Hva forteller vitenskapelig forskning oss om uteskole og fenomenet læring?

1.2. Avgrensning

I vår masteroppgave har vi avgrenset oppgaven slik at vi kommer til å omfatte kun en del av uteskolebetegnelsen. Vi har sett nærmere på **uteskole** som er preget av lærerstyrte aktiviteter, hvor læreren er formidler i større eller mindre grad, og læringsaktiviteten foregår utenfor klasserommet. Vi vil primært se på litteratur som tar for seg forskning innenfor samfunnsfaget, men også se på mer temabasert litteratur i den grad vi finner det nødvendig for litteratursøket. Litteratursøket er begrenset til å gjelde tekster publisert fra år 2000 og framover. Med å sette en begrensning i tid bakover vil vi sikre at tekstene fortsatt har relevans for dagens skole og læreplaner. Vi ønsker at studien skal være relevant for andre og kunne bidra med å videreutvikle forskningsfeltet. Det er derfor sentralt at litteraturanalysen bygger på elementer som fortsatt anses som relevante for å forstå uteskole som fenomen i den norske skolen.

2. Problemstilling

For denne oppgaven har vi utarbeidet en problemstilling som skal besvares ved hjelp av to forskningsspørsmål. Vår problemstilling er: *Hva sier nyere forskning om læringsaktivitet utenfor klasserommet/ekskursjon som undervisningsmetode i (samfunnsfag) grunnskolen (5.-10.trinn)?* Begrunnelsen for denne problemstillingen er å finne ut hva forskningen sier om læringsaktiviteter utenfor klasserommet. Det er flere begreper rundt disse læringsaktivitetene, hvor skillene mellom dem ikke er helt tydelig og noen bruker begrepene om hverandre. Våre forskningsspørsmål som skal være med å besvare problemstillingen vår er følgende:

1. Hva sier forskning om læringsutbytte (primært i samfunnsfag) på ekskursjoner opp mot tradisjonell klasseromsundervisning?
2. Hva sier forskning om utbytte for noen grupper elever i forhold til andre?

Gjennom problemstilling og forskningsspørsmålene ønsker vi altså å se nærmere på hva nyere forskning, forskning fra år 2000 - 2022 har kommet fram til rundt læringsaktiviteter utenfor klasserommet som undervisningsmetode. Vi har hatt fokus på å spesielt se på hvordan elevene i skolen kan få utbytte av ekskursjon som undervisningsmetode, altså læringsutbytte. Vi kjenner allerede til at tidsbruk og ressurser generelt er noe som er opplevd at ofte kommer opp som et kritisk blikk for om ekskursjon er den mest effektive undervisningsmetoden. Med forskningsspørsmålene håper vi å kunne finne ut og belyse hvordan utbyttet av ekskursjon som undervisningsmetode er. Er det verdt tiden og de ressursene som kreves for å gjennomføre ekskursjonen i undervisningen? Videre med forskningsspørsmål nummer to ønsker vi å se på om noen grupper har større læringsutbytte enn andre grupper. For eksempel om elever med krav om spesiell tilrettelegging eller andre former for tilpasningsbehov har utbytte av ekskursjon i forhold til ordinær undervisning i klasserommet.

2.1. Begrepsavklaring

I problemstillingen og forskningsspørsmålene bruker vi begrepene ekskursjon, undervisningsmetode og læringsutbytte. I viktigheten av en felles forståelse av begrepene vi bruker, har vi lagt inn et kapittel for begrepsavklaring.

Undervisningsformer utenfor klasserommet slik som blant annet uteskole blir praktisert i ulike varianter fra klasser og skoler i Norge og i andre land (Fiskum & Husby, 2014, s. 15). Andersen og Fiskum støtter seg på en definisjon fra 1998 av Arne N. Jordet. Her skriver Arne N. Jordet om at

“uteskole er en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet” (Fiskum & Husby, 2014, s. 15). Begrepet uteskole blir brukt som en samlebetegnelse for alle læringsaktiviteter som foregår utenfor klasserommet (Fiskum & Husby, 2014, s. 16). I tillegg til å bruke nærmiljøet som læringsarena er det også aktuelt å ta i bruk områder som er lengre unna, slik som ekskursjoner over flere dager. Som følge av denne brede fellesbetegnelsen kan uteskole variere i innhold, metode, arena og didaktikk.

Fjær forklarer at tradisjonelt sett har begrepet **ekskursjon** i geografi bestått av en guidet tur som var arrangert av læreren (Fjær, 2015, s.261). Fjær påpeker også at alle ekskursjoner må ta utgangspunkt i det faglige. I kunnskapsløfte i 2006 var et sentralt element at det skulle være metodefrihet i den norske skolen. Hensikten blir beskrevet at staten ikke skulle styre hvordan skolen gjennomførte undervisningen og at læreren kunne utøve profesjonelt skjønn for å treffe elevgruppen best mulig (NOU 2019: 23, kap.43.8.2).

Som Fiskum og Husby referere til det Frøyland (2010) mener når vi omtaler ekskursjon, med det menes det lærerstyrte turer, hvor læreren er formidler med full kontroll over opplegget (Fiskum & Husby, 2014, s. 18). Vi vil i vår oppgave bygge på Frøyland sin definisjon av ekskursjon. Når vi bruker begrepet i vår masteroppgave bruker vi begrepet ekskursjon om lærerstyrte, fysiske utflukter utenfor skolens område hvor det er en faglig hensikt. Vi har valgt å bruke ekskursjon som paraplybegrep for inkluderings-kriteriene vi har brukt i litteratursøket.

Vi har gjort rede for **feltarbeid**, som er et begrep som refererer til læring utenfor klasserommet. Selv om feltarbeid ofte er i sammenheng med videregående skole og universitetsfag, har vi møtt begrepet i vår studie. Det som kjennetegner feltarbeid fra andre metoder for utendørs læring, er den sterke koblingen til det faglige innholdet. Feltarbeid er karakterisert ved å ha et tydelig faglig formål. Hensikten er ofte å studere bestemte fenomener og prosesser i den faktiske konteksten de forekommer, slik at de kan observere og analyseres i virkeligheten, skriver Fiskum & Husby (Fiskum & Husby, 2014, s. 18).

Feltarbeid er ofte knyttet til studier av naturtyper innenfor biologi, eller det naturlige og kulturelle landskapet i geografi. Det er ikke bare en tilfeldig utflukt, men det inngår som en del av et mer omfattende undervisningsopplegg rundt et bestemt tema. For å sikre mest mulig læring, bør feltarbeidet være godt forankret i undervisningen. Feltarbeid bør være tydelig planlagt med både før- og etterarbeid (Fiskum & Husby, 2014, s. 18-19).

Undervisningsmetoden handler om hvilken metode underviseren velger å bruke for å legge til rette og gjennomføre planlagte organiseringen av læringsaktiviteter (Spetalen, 2016, s.13).

Begrepet "**tradisjonell klasseromsundervisning**" blir brukt for å beskrive undervisnings- og læringsarbeidet som skjer innenfor klasserommet. Dette begrepet blir brukt i tråd med definisjonen til Jordet, som beskriver klasseromsundervisning som en samlebetegnelse for undervisningsaktivitetene som skjer innenfor klasserommets fire vegger (Jordet, 2010, s.30). Det finnes et bredt spekter av undervisningsmetoder, hvorav ekskursjon er en av dem og som vi har sett nærmere på.

I vår oppgave bruker vi begrepet **læringsutbytte** som Utdanningsdirektoratet (2016) definerer som at det "handler om hva den enkelte har lært, og kan utføre etter å ha gjennomført opplæringen". Læringsutbytte omfatter både verdier, holdninger, kompetanse, kunnskap og ferdigheter elevene tilegner seg gjennom opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Læringsutbytte kan innebære ikke-målbar og målbar læring. Vi vil bruke "læringsutbytte" for å beskrive hva hver elev får ut av en aktivitet, som verdier, holdninger, evner, kunnskap og ferdigheter.

Både i vår egen analyse og presentasjon av funn, men også i litteraturen vi har gjennomgått er det et stort spekter av ord og begreper som brukes for å beskrive undervisning som foregår utenfor klasserommet, på en "ikke-ordinær"- arena. Dessuten er det også en del av tekster vi henter litteratur fra eller som vi har analysert som bruker sine begreper for å beskrive undervisning på alternative læringsarenaer. Det at det finnes og brukes mange forskjellige begreper for å beskrive gjennomføring av undervisning på andre læringsarenaer kan til tider gjøre teksten noe forvirrende og uklart. Vi vil derfor forsøke å bruke begreper på den måten der de gir en best mulig dekkende forklaring av temaet det er snakk om.

2.2. Teori

I dette kapittelet belyser vi tidligere relevant forskning. Vi vil også bruke resultater fra tidligere forskning i drøfting og som et grunnlag for å sammenligne opp mot våre egne forskningsresultater gjennom drøftingskapittelet. Deretter setter vi lys på forskning som har ført oss til der vi er i dag når det kommer til læringsaktiviteter utenfor klasserommet. Hvordan det brukes, hvorfor det brukes og hva som er effektene av det.

2.1.2. Læreplanverk

Gjennom årtier har det stadig kommet reviderte læreplaner for å forsøke å holde skolen som læringsarena best oppdatert og relevant for samfunnet. De senere revideringene av læreplanen kom i år 2006 og 2020, gjennom LK06 og LK20, som er forkortelsene vi kommer til å bruke i denne oppgaven. Målet med innføringen av kunnskapsløftet LK06 var at det skulle hjelpe alle elever med å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som de behøver for å klare seg i livet på en god måte (Utdannings- og forskningsdepartementet, u.å). “Læringsplakaten” ble trukket fram som et oppsummerende dokument fra regjeringens side for å forklare hva Kunnskapsløftet (LK06) skulle ta med seg til fordel for hva reform 97 (LK97) hadde gjort (Regjeringen-a). Læringsplakaten resulterte i 11 forpliktelser for hvordan skolen skulle gjennomføre 11 grunnleggende forpliktelser for skolen (Regjeringen-a). Disse 11 punktene var blant annet:

- “... Gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre ...
- Legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/ lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid ...
- Fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter ...
- Sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring ...
- Legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte ...” (Regjeringen-a).

Det kommer fram av eksemplene ovenfor at LK06 la tydelige rammer for hva elevene skulle lære og gjøre. Samtidig som det legges opp til at måten det gjøres på kan vurderes fra gang til gang gjennom blant annet elevmedvirkning, tilpassede arbeidsmåter og involvering av lokalmiljøet i undervisningen.

Andre endringer LK06 førte med seg var styrkingen av grunnleggende ferdigheter og muligheter for å tilpasse mengden av hvert fag, med inntil 25% fleksibilitet (Regjeringen). Med dette ble det gjort et forsøk på å tilpasse og legge skolen bedre til rette for at hver enkelt elev skulle finne skolen interessant og relevant. I 2014 (gjennomført i 2013) kom det en revidert utgave av LK06 med hensikt om å tydeliggjøre de grunnleggende ferdighetenes plass i skole- og læringssituasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2014). Utforskeren ble innført som en tilleggs revidering av LK06 med hensikt om å synliggjøre progresjon i de grunnleggende ferdighetene hos elevene (Døhlen, 2019, s.29). Utforskeren inneholdt plan for hvordan man kunne bygge samfunnsfaglig forståelse gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2013).

De senere revideringene av læreplanen kom gjennom innføringen av ny læreplan som ble innført i år 2020 under betegnelsen LK20. Oppdelingen og inndelingen av læreplanen skiller seg ut på mange områder i forhold til tidligere planer. Blant annet inneholdt LK20 tre punkter gjennom en overordnet tverrfaglig del som all opplæring skal måtte følge:

- “Opplæringens verdigrunnlag
- prinsipper for læring, utvikling og danning.
- prinsipper for skolens praksis” (Utdanningsdirektoratet, u.å.-d).

Hensikten med overordnede tverrfaglige deler var å ha noen prinsipper som all undervisning skulle bygges på. I tillegg beskriver overordna del viktige prinsipper som skal være et grunnsyn gjennom hele opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017). I tillegg til faglig tyngde så beskrives det hvordan skolen skal legge til rette for blant annet danning av elever.

Disse prinsippene aktualiseres for våres prosjekt gjennom å se på hvordan ekskursjon som undervisningsmetode kan bidra til å fremme danning og personlig utvikling hos elevene.

Kjerneelementer som begrep dukket opp som et nytt begrep i læreplanen gjennom innføring av LK20. Kjerneelementene beskrives som det som må til for at elever skal kunne mestre og anvende faget og inneholder sentrale begreper, metoder, tenkemåter og uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2019). Som en følge av innholdet i kjerneelementene blir idealer som samarbeid, nysgjerrighet og kunnskapsøkning trukket fram som ønskede ferdigheter å utvikle hos elevene (Døhlen, 2019, s.44). Med de idealene som Døhlen viser til må det fortløpende vurderes om ekskursjon eller andre læringsformer og læringsarenaer kan være med på å gi det høyeste læringsutbyttet. Kjerneelementene står seg dermed først og fremst som en ramme som gir perspektiver for fagene (Døhlen, 2019, s.45). Videre legges det i betydelig grad opp til lærerne selv må konkret vurdere innholdet for, og måten undervisningen gjøres på innenfor rammene som er lagt. Med Døhlen sitt syn på ekskursjon må man kun bruke ekskursjon som metode for undervisningen der man mener det kan være med på å styrke og oppfylle læringsutbyttet som ligger i kjerneelementene.

2.1.3. Historisk bakgrunn for dagens skole

Uteskole som undervisningsmetode har på flere måter fått en økning i omfanget de senere årene gjennom blant annet LK20 og fokuset på en moderne skolestruktur som skal passe inn i og være

relevant i dagens samfunn. Forskningen på skole, skolestruktur og undervisningsmetoder vil være et middel for å forstå de forskjellige undervisningsmetodenes plass i skolesystemet.

Gjennom innføringen av allmueskolen i 1739 ble det skole for alle barn, uavhengig av foreldrenes sosiale status (Jordet, 2010, s.172). Tradisjonelt foregikk undervisningen i klasserom, der en lærer overførte sin kunnskap i et fag til en klasse (Jordet, 2010, s.172-173). Behaviorismen dominerte læringsteorien fra tidlig 1900-tallet til slutten av 1950-tallet, med læring definert som endring av atferd og bruk av sanksjoner for ønsket og uønsket atferd (Jordet, 2010, s.176). Senere utviklet læringsteorien seg gjennom det kognitive bruddet og over til et sosiokulturelt perspektiv (Jordet, 2010, s.177-179). Et sosiokulturelt perspektiv tar utgangspunkt for at kulturen barnet lever i påvirker hva og hvordan barnet lærer om verden (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.70). Altså at læring er noe sosialt i møte med andre mennesker og at læringen har historisk og kulturell kontekst.

De senere årene har det kommet fram forskning som viser til at mange barn og unge sliter med å finne skolen relevant for dem og deres framtid. Dette ser igjen ut til å føre til at motivasjonen de hadde med seg på første skoledag, begynner å minske betraktelig gjennom årene på skolen (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018). De direkte årsakene til dette er ikke alltid like enkle å være sikre på, men en gjenganger er at mange opplever skolen som lite relevant for deres framtid som mange ikke vet hva vil bringe (Engkrog, 2020 s. 16). En kritikk på dagens skole baserer seg på at skolen bygger på enkelte av de samme prinsippene som har vært siden 1800-tallet med mye overflatekunnskap gjennom pugging og gjengivelse av fakta (Engkrog, 2020, s.16). Å motvirke påstander om kjedsomhet, pugging og gjengivelse var en av flere grunner og argumentasjonen for innføringen av LK20. Resultatene med innføring av kjerneelementer og dybdelæring vil trolig trenge noen år før man kan se full effekt. Engkrog viser til tidligere publisert forskning av Gilje, Landfald og Ludvigsen (2019) om at for mange så vil læring gjennom pugging og gjengivelse av fakta opp mot dagens samfunn føles som lite fremtidsrettet og relevant (Engkrog, 2020, s. 16). At man altså isolerer kunnskap lært på skolen fra kunnskap for framtidig arbeidsliv (Engkrog, 2020, s. 16). Dermed vil skolens mandat med å skape morgendagens medborgere og forberede dem for arbeidslivet gjennom blant annet dannelsesperspektivet i skolen framstå som mer fjernt (Engkrog, 2020, s. 16).

2.1.4. Læring som teoretisk begrep

Til tross for ulike definisjoner er det noen kjennetegn i beskrivelsen på hva læring er. Disse kjennetegnene er at læring er en prosess og at læring er en transformasjon (Kvamme, 2016, s.85). Læring er et fenomen som står helt sentralt i pedagogikken og da et sentralt fenomen innenfor

lærerprofesjonen (Kvamme, 2016, s.84). De sentrale læringsteoriene om hvordan vi forstår læring og undervisning i vår kultur kaller vi behaviorismen, kognitivismen og sosiohistorisk tilnærming (Stray & Wittek, 2014, s.114). Kognitivismen utgjør en større gruppe av ulike teoretiske perspektiver, men felles for dem alle er at det handler om mentale aktiviteter. De mentale aktivitetene er grunnlaget for å forstå læreprosesser (Stray & Wittek, 2014, s.118). Det inkluderer ting som tenkning, læring, persepsjon, hukommelse, oppmerksomhet og språk. Med sosiohistorisk tilnærming refereres det til sosiokulturelle tilnærminger. Det sosiokulturelle har hatt et syn hvor læring er historisk og en sosial kvalitet. Derfor har den i teoritradisjonen blitt kalt sosiohistorisk og sosiokulturell (Stray & Wittek, 2014, s.133).

I denne oppgaven har vi valgt å basere oss på regjeringens offisielle begrepsavklaring av læring. Dette gir oss et solid og anerkjent fundament for å forstå og anvende læring som fenomen. Regjeringens begrepsavklaring tilbyr en omfattende og integrert tilnærming til læring, og tar i betraktning ulike teorier og perspektiver som er velkjent innen pedagogikk og utdanningsforskning. Ved å støtte oss på denne offisielle begrepsavklaringen, sørger vi for at vår oppgave er i samsvar med nasjonale retningslinjer og forståelser av læring. Dette er avgjørende for å kunne sammenligne, vurdere og ha en felles forståelse av våre funn i forhold til annen forskning og praksis innen utdanningsfeltet. Regjeringen definerer læring slik: “Læring kan defineres som en aktivitet der en person tilegner seg ny eller endrer og forsterker eksisterende kunnskap, atferd, ferdigheter, verdier eller preferanser og kan involvere og kombinere ulike typer informasjon” (NOU 2014: 7).

Når vi utarbeidet denne masteroppgaven, benyttet vi begrepet læringsutbytte, både i forhold til det fagspesifikke innholdet rettet mot læreplanen i samfunnsfag, de grunnleggende ferdighetene, sosiale ferdigheter, samt kjerneelementene som er tilknyttet. Når vi bruker begrep om en spesifikk type læringsutbytte i masteroppgaven, spesifiserer vi det mellom sosialt og faglig utbytte.

2.1.5. Læringsutbytte

Begrepet læring sprer seg innenfor flere fagtradisjoner. Definisjonen av læring er variert innenfor de ulike fagtradisjonene og gir uttrykk for varierende syn på hva læring og kunnskap er (Stray & Wittek, 2014, s.107). Felles for læringsutbytte gjennom skolen som utdanningsssituasjon er at utdanningsdirektoratet mener at læringsutbytte handler om hva den enkelte har lært gjennom opplæringen. I tillegg til hva en kan utføre etter å ha gjennomført opplæringen som en ikke kunne tidligere. Til tross for ulike definisjoner er kriterier for å vurdere læringsutbytte i skolesammenheng styrt av utdanningsdirektoratets definisjon som omfatter at

undervisningen skal dyrke verdier, holdninger, kompetanse, kunnskap og ferdigheter hos elevene gjennom opplæringen.

Ifølge Prøitz i artikkelen "Læringsutbytte - slik lærere, forskere og politikere ser det" har forståelsen av læringsutbytte konsekvenser for hvordan det vurderes og prioriteres i undervisning og politikk (Prøitz, 2016). Studien viser at lærere setter søkelys på elevers personlige utvikling og trivsel og vektlegger læringsprosessen fremfor konkrete resultater. Forskere vektlegger derimot målbare aspekter, som karakterer og testresultater, og analyserer systematiske læringsresultater for å finne sammenhenger og forbedre læringsutbyttet gjennom forskningsbaserte metoder. Politikere ser læringsutbytte i en større samfunnsmessig sammenheng, med fokus på økonomisk vekst og sosial mobilitet, og bruker det som et verktøy for å styre utdanningspolitikken (Prøitz, 2016). Begrepet og fenomenet læringsutbytte er mellom lærere, politikere og forskere forskjellig forstått (Prøitz, 2016). Det kan dreie seg om at for eksempel politikere ser på læringsutbyttet gjennom økonomiske spørsmål, forskere gjennom teoretiske perspektiver og lærere på bakgrunn av individuelle tilpasninger for hver enkelt elev.

Grunnskolelærere følger den nasjonale læreplanen LK20, som styrer opplæringens innhold og legger vekt på læring i henhold til planen. Læringsutbytte er et sentralt begrep i pedagogikk og utdanning. Utdanningsdirektoratet sin definisjon av læringsutbytte omfatter verdier, holdninger, kompetanse, kunnskap og ferdigheter som elevene tilegner seg gjennom opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Læringsutbytte kan være fagspesifikke, elev-spesifikke og lærer-spesifikke (Skjeggstad, 2019). Uavhengig av definisjon og forklaringer av læringsutbytte vil det som en hovedregel være sentralt å vurdere om det er ekskursjon eller andre undervisningsmetoder som gir best læringsutbytte ved gitt læringsformål før undervisningsmetode blir valgt (Døhlen, 2019, s.45).

2.1.6. Motivasjon for læring

Å forstå hva som driver menneskelig atferd og engasjement kan være avgjørende for effektiv læring og personlig utvikling. Innenfor psykologien er motivasjon en sentral faktor, spesielt når det gjelder læring. Motivasjon fungerer som en indre drivkraft for aktivitet og dermed også læringsaktiviteter. Derfor er nettopp fenomenet motivasjon viktig når det gjelder læring. I tillegg så sier motivasjon noe om hva som er drivkraften bak aktiviteter og som bidrar til at aktiviteten gir mål, mening og retning (Sortland, 2021, s.16).

Kunnskap om motivasjon er viktig fordi alle har implisitte teorier om motivasjon gjennom for eksempel å være venner, foreldre, lærer, trenere etc. (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.137). Læring og andre former for utvikling er ingen unntak og krever dermed motivasjon for å yte innsats på en eller annen måte. Forskning viser også en sterk sammenheng mellom motivasjon og selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.137). Som en følge av at motivasjon viser seg å være et grunnleggende og samtidig et sammensatt begrep for å kunne forstå atferdsmønster og reaksjoner hos elever er det etter vårt syn essensielt å se på motivasjon som en sentral part i forhold til læring. Symbiosen mellom læring og motivasjon er så sterk at det vil etter vår mening ikke kunne utelukkes i en studie som tar for seg læringsutbyttet.

Man hører gjerne at elever ikke er rolige, følger med eller på andre måter ikke er motivert i ulike undervisningssituasjoner. Her kan man stille seg spørsmål om valget av undervisningsmetode kan spille en rolle for hvilken grad av motivasjon elevene har. Med en slik framstilling av motivasjon kan det virke som om motivasjon er en kvantitativ dimensjon gjennom at motivasjon enten er noe elevene har mye eller lite av. Alternativt kan man se på motivasjon som en kvalitativ dimensjon ved å se på hva elevene faktisk er motiverte for og hva som gjør at de får uttrykk for denne motiverte atferden i praktisk gjennomføring av undervisning (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.137). Innenfor forskningsfeltet på motivasjon hos elever og for såvidt andre grupper skilles det på indre og ytre motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.148). Indre motivasjon eller indre motivert atferd som det også kalles kan defineres på flere måter. At det er atferd som vekker interesse for enkeltpersonen eller man finner det lystbetont og som man vil utføre selv om det ikke medfører noen isolert sett belønning eller andre konsekvenser er en forklaring (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.148). Ytre motivasjon derimot baserer seg på ytre faktorer og konkrete konsekvenser i enten positiv eller negativ forstand ved utførelsen av et gitt arbeid (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.137). Interessen for de to ulike formene for motivasjon har endret seg noe over tid. Indre motivasjon kan framstå som mer sentralt nå enn tidligere gjennom en tydeligere framheving av indre motivasjon gjennom blant annet overordnet del av revidert læreplan. Læreplanen fra 2020 hevder at skolen skal gi elevene skaperglede, engasjement og utforskertrang (Utdanningsdirektoratet, u.å-b.)

Motivasjon for- eller derimot motivasjon mot noe, kan med bakgrunn i ulike teoretikere bygges på iboende behov hos mennesker. En sentral person innenfor motivasjonsteorien er den amerikanske personlighets-psykologen som er grunnleggeren av Maslows behovshierarki som resulterer i en behovspyramide. Maslows tanker baserer seg i stor grad på at mennesket er et aktivt og handlende vesen med fri vilje med behov for personlig vekst. Dette står i sterk motsetning til mange andre

atferdspsykologiske syn som baserer seg i stor grad på at mennesket er en mekanisme som påvirkes av ytre faktorer (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.144). Maslows behovspyramide inneholder seks trinn. De ulike trinnene er som er gjengitt av Skaalvik og Skaalvik er:

1. Fysiologiske behov.
2. trygghet
3. tilhørighet
4. selvverd
5. intellektuelle behov
6. estetiske behov
7. selvaktualisering (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.145).

De sju nivåene i Maslows modell baserer seg på at de mest elementære behovene står nederst i pyramiden og må oppfylles først. Maslow hevder videre at man ikke kommer videre til neste nivå i modellen før nåværende nivå er oppfylt (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.144-145). Det betyr dermed med Maslow sitt syn at det er nær sagt umulig å oppnå neste steg i modellen før nåværende nivå er oppfylt. I praksis kan dette dreie seg om at dersom elevene ikke får tilfredsstillt de fysiologiske behovene knyttet til mat og drikke, så vil ikke læring kunne skje ettersom det er på et høyere behovsnivå. På andre måter kan denne modellen forklare at elever som f.eks. ikke opplever trygghet og tilhørighet i hjem eller skole, ikke vil kunne oppnå eller gjennomføre intellektuell utvikling. Skaalvik og Skaalvik beskriver at det eksempelvis kan dreie seg om at elever som er bekymret for vold i hjemmet neppe vil kunne få særlig utbytte av undervisning fordi at elevene mangler trygghet som er på et lavere stadiet i behovspyramiden og som må oppfylles først (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.145). Dette kan i praksis føre til at en elev som ikke føler seg trygg i et klasse- eller læringsmiljø kanskje ikke vil lese, regne eller gjøre andre ting som gjør en elev synlig i gruppen. Slike virkelighetsopplevelser vil kunne føre til at elevenes fokus i praksis tas vekk fra undervisningen og heller legges over på metoder eller strategier for å skjule sine svakheter gjennom ulike usynlighets strategier (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.192).

Alle elever har ulike grunner til å jobbe og yte eller tilsvarende motsatt negativ innsats gjennom mangel på grunner for å jobbe og vise innsats. Dette kan baseres på elevenes indre eller ytre motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.178).

2.1.7. Oppgaveorientering og egosentrering

Et mye brukt skille for å forklare hvordan man kan se på elevens eget syn på ønsket om å lære og forstå deles inn i oppgaveorientering og egoorientering (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.179). Et oppgaveorientert syn baserer seg på at læringen isolert sett er målet med aktiviteten. Altså at det er kunnskapsøkning som er ønsket og motiverer til handling. Typiske trekk for oppgaveorientert syn er at de er åpne for at de kan gjøre feil og man forsøker å lære av sine feil i jobben med å tilegne seg ny kunnskap. Andre kjennetegn ved en oppgaveorientert tilnærming kan være at man ser på skolearbeid med egenverdi, man ser på det å gjøre feil som en del av en læringssituasjon og at man har lav angst og bekymring i læringssituasjoner for hva de som er rundt en tenker og mener om ens egen prestasjon og kunnskaper.

Den andre måten for målorientering kalles egoorientering. Denne måten å forstå hensikten med læring baserer seg i større grad på at læring som en økning i kunnskap ikke er det viktigste. Derimot er andres oppfattelse av læringen det viktige (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.179). Ofte vil et egoorientert syn på læring handle om at fokuset legges over på hvordan man ønsker at andre skal oppleve at man har lært. Fokuset på læringen kommer i skyggen i forhold til synet på hvordan man blir oppfattet av andre. Faktorer som pusher et egoorientert kunnskapssyn framover, kan være sosial sammenligning og et opplevd press i samfunnet til å være "perfekt". Et egoorientert læringssyn kan gjerne gjenkjennes ved at man trekker fram usynlighetsstrategier dersom man er redd for å feile (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.182). Det å yte lite eller ingen innsats i læringssituasjoner vil ofte oppleves som bedre enn å legge ned stor innsats i frykt for å feile.

Ved å forstå elevens syn og motivasjon for at læring skal finne sted er det med på å forstå elevene ut ifra deres syn og synspunkter i det man skal planlegge undervisning og aktiviteter. Generelt sett er det enighet i forskningsmiljøene om at et egoorientert læringssyn hos elevene har en negativ innvirkning (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.183). Dette fordi at behovet for selvbeskyttelse gjennom egoorientert læring kan resultere i ulike former for atferd som er uønsket. De mest vanlige atferdsformene er lav innsats, usynliggjøring, sosial tilbaketrekning, skulk og bråk (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.191-193). Det er viktig å forstå elevenes atferd og oppførsel for å kunne legge til rette for undervisning med et læringsutbytte samtidig som man forsøker å legge til rette for ønsket holdning fra elever. For at oppgaveorientert læring skal finne sted må elevene kunne forstå og bearbeide stoffet på deres eget nivå. En tilpasset undervisning for nær sagt hver enkelt elev vil dermed kunne være en forutsetning for å lykkes. Dybdelæring som metode i undervisningen blir trukket fram som et middel for å fremme et mer oppgaveorientert syn hos elevene gjennom

kognitive teorier om læring (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.181). Gjennomføringen av et slikt syn på læring skjer ved at det av at elevene gjennom dybdelæring kan bruke tid på deres eget nivå til å hjelpes til forståelse og bearbeidelse av kunnskaper slik at det gir mening og forståelse for hver enkelt elev på deres nivå, med mindre grad av sammenlikning av kunnskaper med andre (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.198).

2.1.8. Vurdering av læringsutbytte

I likhet med undervisning i klasserommet er det også sentralt å ha gode rutiner for vurderingsarbeid av undervisning på alternative læringsarenaer utenfor klasserommet. Ekskursjoner og andre undervisningsformer utenfor klasserommet følger gjerne ikke bøker eller andre læremidler som man gjør i klasserommet. På den bakgrunnen vil det å ha gode rutiner for hva som skal vurderes i ekskursjoner stå seg helt essensielt undervisning, for å kunne ha et godt faglig utbytte som vurderes rettferdig. I undersøkelser gjennom årene viser forskningen at like prestasjoner vurderes ulikt og at mange elever får et brutalt møte med ungdomsskolen i forbindelse med egne ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2007). Som en konsekvens av slike forhold er det over tid utviklet flere modeller for å vurdere undervisning og å vurdere utbytte av undervisning. Det er kjent at det ikke finnes noen fasit i forhold til hvordan man kan komme med en subjektiv forståelse og analyse av ens presentasjon. Ettersom alle elever er unike på sin måte vil dette fort kunne gjenspeiles uheldig i vurderingssituasjonen, enten som form av en summativ karakter eller annen type formativ tilbakemelding. Man skal alltid etterstrebe seg å gjøre vurderingen så objektiv som mulig, tross alt så er det den faglige prestasjonen gjennom fastsatte kompetansemål som skal vurderes og ikke innsatsen eller oppførselen (Utdanningsdirektoratet, 2007). Et viktig kjennetegn for god vurderingsskikk er at tilbakemeldingene skal være positivt skrevet og legge til rette for videre utvikling og motivasjon i faget. Dette kan gjøres gjennom å blant annet fokusere på hva eleven får til og ikke hva den ikke får til. Elevenes medvirkning i vurderingsarbeidet skal tydelig komme til uttrykk gjennom blant annet opplæringsloven §3-5 (Lovdata, 2023). Konkret kan dette gjøres ved å vektlegge hva elevene kan og fikk til på den gitte vurderingssituasjonen framfor hva elevene må jobbe mer med eller ikke fikk til (Utdanningsdirektoratet, 2007). Forståelse og verdsettelse av hva en vurderingssituasjon faktisk beviser er også godt å ta med seg og jobbe videre med. For både høy, middels og lav måloppnåelse er en prestasjon som det må vises kompetanse for å få (Utdanningsdirektoratet, 2007). I motsetning til en forståelse av at måloppnåelsen er en statisk forståelse av kompetanse med “merkelappene” lav kompetanse er under forventet måloppnåelse, middels er forventet måloppnåelse og at høy måloppnåelse er måloppnåelse over det som er

forventet. Isteden så er også måloppnåelsen nådd i en viss grad ved lav måloppnåelse, og en prestasjon i seg selv (Utdanningsdirektoratet, 2007).

Vurdering er en viktig del av prosessen med å undersøke effekten av ulike undervisningsmetoder knyttet opp mot elevenes læringsutbytte. Vurderinger kan hensiktsmessig brukes til å tilpasse enkeltelevers undervisning eller endre og justere for hele klasse, for å tilrettelegge undervisningen på en best mulig måte (Bunting, 2021, s. 96). Ved å vurdere prestasjonene til elevene og deres forståelse av fagstoffet, kan man få innsikt om ekskursjoner og tradisjonell klasseromsundervisning påvirker deres læringseffektivitet og engasjement. Vurdering kan også bidra til å identifisere om grupper av elever har større nytte av en spesiell undervisningsmetode, og dette kan hjelpe til med å utvikle tilpasset undervisning for å møte individuelle behov for alle elever. Ved å kombinere vurdering med forskning om læringsutbytte og elevens oppfatning av undervisningsmetoder, kan man få en mer helhetlig forståelse av hvordan ulike undervisningsmetoder påvirker elevenes læring og motivasjon.

2.1.9. Læring utenfor klasserommet

Et av spørsmålene som fort kan komme opp er hvorfor man skal ha læringsaktiviteter utenfor klasserommet? Flere deler av opplæringsloven og læreplanen kan anses som relevant i forståelsen og begrunnelsen for å bruke uteskole som en undervisningsmetode. I opplæringsloven står det blant annet: “Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapet til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon” (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Og at “elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre livane sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng” (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Slik vi ser det betyr det at ekskursjon vil kunne anses som en sentral del i arbeidet med å oppfylle kravene i opplæringsloven om å blant annet legge til rette for at elever skal ha forutsetninger for å kunne mestre livene sine, delta i samfunnet og å skape engasjement og utforskning.

Alternative læringsarenaer er et uttrykk som knyttes tett opp mot uteskole, ekskursjoner og andre undervisningsformer utenfor klasserommet ettersom det innebærer å variere arenaer hvor læringen foregår, ofte utenfor ordinært klasserom (Engkrog, 2020, s.29). I læreplanen for samfunnsfag etter 10. trinn er det lagt opp til at varierte og alternative læringsarenaer skal brukes. Blant annet gjennom at elevene skal “ elevane kunne innhente og bruke informasjon frå ulike typar historiske, geografiske og samfunnskunnskaplege kjelder for å kaste lys over forhold i ulike samfunn, til ulike

tider, og i sitt eige liv” (Utdanningsdirektoratet, u.å.-a, s.2). For å greie å skape elever som kan innhente informasjon fra ulike typer kilder og kaste lys over ulike samfunnsforhold vil mange kunne finne det hensiktsmessig å se på muligheter for alternative og mer målretta læringsarenaer til klasserommet, det kan være gjennom å blant annet vurdere gjenstander, museer eller andre konkrete steder utenfor klasserommet (Engkrog, 2020, s. 42).

2.1.10. Danning som begrep i læreplanverket

I LK20 dukket danning opp som nytt begrep i læreplanen. Kritisk tenkning, refleksjon, dømmekraft, selvbilde, ansvarlighet, medmenneskelighet og bevissthet blir trukket fram som sentrale del begreper for hva som menes med uttrykket danning i læreplan-sammenheng (Jonsjord, 2021, s. 26). Under prinsipper for utvikling og danning i overordnet del kommer det fram at skolen skal være en viktig del av en kontinuerlig dannelsesprosess gjennom hele livet med mål om å skape selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet i enkeltindividet (Utdanningsdirektoratet,u.å.-c).

En foreleser vi selv hadde på lærerstudiet forklarte danning som en “bruksanvisning over livet, for å ha bedre forutsetninger for å lykkes”. Gjennom denne ene forklaringen som i stor grad kan minne om en definisjon på livsmestring kan man se at det er en nøye sammenheng mellom danning og livsmestring. Enkelte vil hevde at danning er et begrep det er umulig å komme med en klar definisjon som gjelder og fungerer på alle måter ettersom danning har blitt anvendt og tolket ulikt i kulturer og tidsperioder. (Kandidatnummer 10008, 2019, s. 10). På den måten vil ikke det som blir sett på som danning i en kultur nødvendigvis bli sett på som danning fra en annen kultur. Dette fordi det som er et ideal et sted er nødvendigvis ikke et annet sted i verden. Felles for alle tilfeller av danning knyttet opp mot skole og utdanning er at det skal gjøre elever til et kulturtilpasset og fungerende menneske i det samfunnet man lever (Kandidatnummer 10008, 2019, s. 10).

Et sentralt poeng med å innføre danning som en spesifikk del av læreplanen var å svare på kritikk som er kommet opp gjennom årene. Denne kritikken baserer seg på at skolen i for stor grad bygger på gamle tradisjoner (Engkrog, 2020, s. 16). Dette vil da kunne føre til at det for svært mange oppleves som at det er en kløft mellom skolen og dens funksjon som en allmenn opplæringsinstitusjon, og og det virkelige liv med muligheter og utfordringer det måtte føre med seg på den andre siden (Engkrog, 2020, s. 16). Har man en situasjon hvor elever ikke finner organisering og innhold i skolen relevant kan det også påvirke motivasjon. Gjennom at man opplever at skolen kan være lite relevant for eget liv og framtid, har man en utfordring nært knyttet

opp mot motivasjon og lyst til å gå på skolen. Hensikten med danning er å gjøre elevene i stand til å mestre livet, til å være gode og robuste samfunnsborgere (Andresen, 2020). Andresen skriver i sin artikkel om læreplan opp mot dannelse at elevfaktorer kan være en årsak for at lærerne hindres fra å nå opplærings idealene som de ønsker. Det trekkes fram at man som lærer ofte må ta avveiningen mellom å balansere håndtering av potensielle kontroversielle saker og temaer, samtidig som man skal ha et inkluderende læringsmiljø i klassen trekker Andresen fram som en problemstilling mange lærere kan kjenne på (Andresen, 2020).

2.1.11. Tilpasset opplæring

Postholm et al. (2021) beskriver at elevene i den norske skolen er en sammensatt, variert og mangfoldig gruppe, og dette reflekteres i Haugs beskrivelse av elevmangfoldet (Postholm et al., 2021, s.68). Haug peker på at elevmangfoldet omfatter en stor variasjon av relevante forhold som kan påvirke sosial deltakelse, læring og utvikling, evner, anlegg, sosiale og fysiske forutsetninger, språk, psykisk helse, interesser, utholdenhet, konsentrasjonsevne, modenhet, humør, tilpasningsdyktighet og kulturell tilhørighet (Postholm et al., 2021, s.68).

I møte med mangfoldet av elever må læreren kunne tilby et rikt utvalg av måter å arbeide på for å realisere den norske skolens forståelse om at alle elever skal ha like muligheter til læring, uavhengig av deres evner og forutsetninger (Bunting, 2021, s. 43). For å tilrettelegge for dette har vi ulike verktøy tilgjengelig, som Bunting kaller ordinært opplæringstilbud, spesialundervisning og tilpasset opplæring (Bunting, 2021, s.13 & 21). Bunting beskriver begrepet tilpasset opplæringen som et sted mellom det ordinære opplæringstilbudet og spesialundervisningen. Det er altså en metode for å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs behov og forutsetninger (Bunting, 2021, s.21).

Prinsippet om tilpasset opplæring er en grunnleggende del av opplæringsloven, uttrykt i paragraf 1-3 (Lovdata, 2023). Dette prinsippet bygger på forståelsen av at alle elever er unike og har forskjellige læringsbehov og forutsetninger. Det er derfor viktig at skolen tilpasser undervisningen og opplæringen til hver enkelt elev, for å gi dem muligheten til å nå sitt fulle potensial. Tilpasset opplæring kan innebære variasjoner eller tilpasse læringsmålene, undervisningsmetodene, vurderingsformene og materialet tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger. Det kan også tilpasses læringsmiljøet og organiseringen av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2022-b).

3. Metode

I dette kapittelet presenterer vi valg av metode og gjennomgang av metoden i arbeidet vårt med masteroppgaven. I arbeidet med å gjennomføre søk og analyser av tekster har vi brukt databasene: USN-biblioteket (Oria), Google scholar og ERIC. Ytterligere har vi avgrenset søkene til å være tekster publisert på norsk, publisert i tidsrommet fra år 2000 til år 2022. I tillegg må tekstene inneholde minst ett av søkeordene: ekskursjon, feltarbeid, stedsbasert læring, uteskole, alternative læringsarenaer, læringsrom eller studietur

Vi har etterstrebet å være transparente i hele prosessen med valg og gjennomføring av metode. Valget av metode handler om å finne en systematisk fremgangsmåte som best mulig kan bidra i arbeidet med å besvare oppgavens problemstilling (Edgren et al., 2021, s.121). For å besvare oppgavens formål og problemstilling har vi gjennomført en av de kvalitative metodene. Gjennom å velge en kvalitativ metode blir vi opptatt av, og fokuset for analysen baserer seg på fenomenets kvaliteter, egenskaper og kjennetegn (Edgren et al., 2021, s.122). Vi har brukt den kvalitative metoden litteraturstudie. Denne metoden bygger på Aveyards modell og består av systematisk litteratursøk, ved å ha et eller flere klart definerte forskningsspørsmål som besvares ved å søke etter relevant litteratur og deretter vurdere og evaluere denne litteraturen (Aveyard, 2018, s.3). Systematisk litteratursøk er en omfattende studie og tar for seg tolkninger av litteratur som angår et bestemt spørsmål. Når du foretar en litteraturgjennomgang, identifiserer du et forskningsspørsmål og søker deretter å svare på dette spørsmålet ved å søke, godkjenne og analysere relevant litteratur ved hjelp av en systematisk tilnærming (Aveyard, 2018, s.2). Vi har gjennomført et systematisk litteratursøk på tema som møter våre inkluderings- og ekskluderingskriterier, deretter kan vi besvare vår problemstilling og forskningsspørsmål. Vi har gjort rede for og argumentert over hvorfor vi mener at valgt metode egner seg best for å svare på problemstillingen: *Hva sier nyere forskning om læringsaktivitet utenfor klasserommet/ekskursjon som undervisningsmetode i (samfunnsfag) grunnskolen (5.-10.trinn)?* og våre to forskningsspørsmål.

- 1) *Hva sier forskning om læringsutbytte (primært i samfunnsfag) på ekskursjoner opp mot tradisjonell klasseromsundervisning?*
- 2) *Gir ekskursjon som undervisningsmetode mer utbytte til noen grupper elever i forhold til andre?*

Vi gjør rede for søkestrategi, kvalitet og forskningsetiske perspektiver i dette kapittelet.

Formål og problemstilling til de ulike tekstene varierer naturligvis ettersom vi henter inn tekster som har en spredning i både tid, omfang og fagområde. En stor spredning av tekstene tenker vi at også kan bety at vi har dekket ytterpunkter innen forskningsfeltet. Vi har en antagelse om at det til en viss grad kan være det som er med på å føre til at forskningen bidrar med noe nytt innenfor forskningsfeltet. Til tross for en stor spredning i resultatene av søkekriteriene vi har satt opp så faller det seg naturlig at flere av tekstene handler om uteskole, feltarbeid, ekskursjon på en eller annen måte.

Hvilken analysestrategi forskeren velger, skal ha sammenheng med hva datamaterialet er og hvilke teoriperspektiver forskeren har (Anker, 2022, s. 39). Tekstanalyse refererer til en metode for å undersøke og tolke innholdet i en tekst, enten det er skriftlig eller muntlig. Dette kan gjøres på ulike nivåer, fra enkle observasjoner av ordbruk og grammatikk til dypere analyser av betydning, struktur og sammenheng mellom ulike deler av teksten. Tekstanalyse kan brukes innenfor fagfelt som litteraturvitenskap, filosofi, psykologi og sosiologi.

Metaanalyse, på den annen side, refererer til en statistisk metode for å kombinere og analysere resultater fra flere uavhengige studier innenfor samme fagfelt. Målet er å få en mer nøyaktig og pålitelig forståelse av et gitt fenomen og forskningsspørsmål ved å analysere data fra flere studier samtidig (Svartdal, 2022; NHI, 2021). Metaanalyse kan brukes innenfor mange fagfelt, inkludert medisin, psykologi, pedagogikk og samfunnsvitenskap.

Metaetnografi er en annen metodisk tilnærming til å syntetisere resultater fra kvalitative forskningsstudier. Det ble utviklet av forskningsduoen Noblit og Hare for å bringe sammen resultater fra ulike kilder og skape en helhetlig forståelse av et fenomen (Berg & Munthe-Kaas, 2013, s.134-135).

Denne syntese-tilnærmingen omfatter tre viktige trinn (Berg & Munthe-Kaas, 2013, s.134). Først gjennomgår forskeren hver enkelt studie og identifiserer de viktigste temaene og begrepene som er presentert. Deretter ser de på forbindelsene og ulikhetene mellom temaene i de ulike studiene, og forsøker å forstå og overføre ideer, konsepter og metaforer fra en studie til den neste. Til slutt, bygger forskeren en generell tolkning av resultatene fra alle studiene gjennom en prosess som Noblit og Hare kaller "lines of argument synthesis" (Berg & Munthe-Kaas, 2013, s.134-135).

Gjennom denne prosessen kan metaetnografi bidra til å sammenstille og integrere resultater fra ulike kilder, og skape en mer helhetlig forståelse av et fenomen. Dette er spesielt nyttig når man ønsker å sammenligne resultater fra ulike studier og bidra til en mer dybdegående forståelse av et område (Berg & Munthe-Kaas, 2013, s.134-135).

Analysearbeidet vårt har til hensikt å tolke og analysere materialet fra litteratursøket. For å legge frem funnene på en hensiktsmessig måte, må vi velge en analysestrategi og strukturere analyseprosessen slik at vi får og kan gi en grundig forståelse av innholdet i datamaterialet. Med formål om å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene våre har vi brukt en analysemetode basert på Eggebø sin sitt oppsett for tekstanalyse (Eggebø, u.å.). Trinn én for vår del var å finne ut hvor man henter dataene og finne ut hvordan man innhenter dem. I trinn to leste vi gjennom tekstene flere ganger for å få forståelse og sjekket med hverandre om vår forståelse var lik. Trinn tre vi brukte basert på Eggebø's modell bestod av å finne temaer og emner som går igjen i dataene ved å analysere materialet med tematisk innholdsanalyse og metaetnografi (Eggebø, u.å.). Disse dataene ble da samlet for å kunne se sammenhenger og motsetninger. Den siste fasen i tekstanalysen for våres del handlet om å transformere våre funn til en sammenhengende tekst hvor vi presenterer resultatene og hva analysen førte fram til.

Tematisk innholdsanalyse er den vanligste metode og den mest generelle metoden som benyttes for masterprosjekter (Anker, 2022, s. 40). Tematisk innholdsanalyse egner seg som strategi for å orientere seg i stort datamateriale og brukes for å sammenligne og kategorisere ideer og temaer som fremstilles i en gruppe av studier (Anker, 2022, s. 40). Denne metoden involverer å identifisere felles temaer, nøkkelord, metaforer og ideer som er til stede i inkluderte studier. Målet med tematisk innholdsanalyse er å samle informasjon fra ulike studier og å se på dem i sammenheng for å utvikle nye perspektiver og innsikter (Aveyard, 2019, s. 138). Dette er i motsetning til å sette søkelys på enkeltstudier isolert, men sette lys på helheten. En tematisk innholdsanalyse identifiserer og tar temaer og begreper ut av sammenhengen slik at en kan lettere identifisere mønstre, spenninger og trender i dataene, for så å utvikle teoretiske perspektiver som kan bidra til å forstå fenomenet som undersøkes (Anker, 2022, s. 42).

I denne oppgaven har vi valgt å benytte oss av en kombinasjon av tematisk innholdsanalyse og metaetnografi for å analysere artiklene vi har funnet gjennom litteratursøket. Ved å bruke tematisk innholdsanalyse kan vi identifisere sentrale temaer og konsepter i hver enkelt studie, noe som gir oss et solid grunnlag for å sammenligne og kategorisere ideer og temaer som blir presentert. Ved å supplere denne metoden med meta-etnografi, kan vi også se hvordan disse temaene og konseptene relaterer seg til hverandre og dermed skape en mer helhetlig forståelse av fenomenet vi undersøker.

Denne kombinerte tilnærmingen gir oss muligheten til ikke bare å identifisere mønstre, spenninger og trender i dataene, men også å utvikle teoretiske perspektiver som kan bidra til å forstå fenomenet på en dypere og mer inngående måte. Ved å følge denne tilnærmingen kan vi sikre at vi har et grundig og omfattende datamateriale fra litteratursøket, noe som vil kunne analyseres for å besvare

problemstillingen og forskningsspørsmålene våre på en tilfredsstillende og grundig måte. Til slutt vil denne kombinerte analytiske tilnærmingen styrke vår evne til å sammenstille og integrere resultater fra ulike kilder, noe som vil være nyttig for å sammenligne funn med annen forskning og bidra til en mer dybdegående forståelse av området vi studerer. Dette vil også gi oss et solid grunnlag for å diskutere implikasjoner og anbefalinger som kan være relevante for praksis og fremtidig forskning innen utdanningsfeltet.

3.1.1. Analyse av tekstene

I arbeidet med kategorisering har valgt å bruke Støren's lesetabell (Støren, 2021, s.54). I Støren's lesetabell har vi delt inn i ulike kolonner med kategorier som vi mener er avgjørende for at vi skulle få samlet og fått oversikt over resultatene fra den tematiske analysen innholdet i datamaterialet vårt. Kategoriene vi har valgt ligger til grunn for å temaer som er med på å besvare oppgavens formål, sikre etterprøvbarehet, å øke reliabilitet til søket og den tematiske analysen. Hoved hensikten med analysen brukes som et verktøy for å tolke og kategorisere datamaterialet, men gir oss også muligheten til å forkaste og ekskludere ikke relevante datamateriale. Slik at vi videre vil kunne presentere funn fra den tematiske innholdsanalysen som gyldige.

Vi har i Støren's lesetabell valgt å kategoriseres i følgende kategoriene for de ulike kolonnene.

Kategori	Beskrivelse
Tittel (forfatter, årstall, tittel) og Link (Kilde til materialet)	Skal være med å bygge etterprøvbarehet slik at leseren av studien kan etterprøve og finne igjen datamaterialet.
Type tekst: (Bokkapittel, artikkel, master, bachelor, annet etc.)	Hensikten er å gi datamaterialet kontekst og at forskerens utdanninger kommer frem, ettersom tolkningen påvirkes av fagfelt og perspektiver.
Formål (Hensikten med materialet) og forskningsspørsmål	Hensikten er å kjenne til hensikten med teksten og hva teksten konkret ønsker å undersøke.
Nøkkelbegrep/emneord	Viktige ord og begreper.
Metode	I datamaterialet vårt ønsker vi å undersøke valg av metode, gjennomføring og at etiske hensyn er ivaretatt.

Resultater (gjengi konkrete resultater fra materialet)	I vår litteraturstudie ønsker vi å bruke råmaterialet fra datamaterialet.
Konklusjon (gjengi konklusjon ut ifra forskningsspørsmål)	Med konklusjon, mener vi bearbeidet og tolkede resultater som besvarer oppgavens forskningsspørsmål. Her vil vi finne hovedfunnene våre.
Svakheter ved funn (Våre kritiske synspunkter til materialet)	Dette skal være vårt eget sikkerhetsnett slik at vi kan påpeke svakheter i datamaterialet, og deretter følge svakheterne videre.
Nyttige ting å ta med videre.	Sitater, perspektiver og andre ting som faller utenfor de andre kategoriene som vi ønsker å ta med oss videre

3.2. Innhenting og utvalg av data

3.2.1. Søkeprosessen og filtrering av resultat

Datainnsamlingen for denne masteroppgaven har blitt gjennomført ved hjelp av en systematisk gjennomgang. Som nevnt tidligere har vi innhentet data gjennom et systematisk litteratursøk i litteraturen som ligger tilgjengelig på Google scholar, Oria og ERIC. Med søk i disse tre søkebasene har vi fått et representativt utvalg blant litteratur som hører inn under relevante kriterier.

I tillegg til master- og bacheloroppgaver inkluderer søket også andre faglige artikler og tidsskrifter som faller naturlig innenfor temaet. Vi har valgt å inkludere litteratur som er gjort på hele grunnskoleløpet, altså fra 1.-13.trinn. Dette gjorde vi for å få et større treff i søket vårt og at vi vil kunne dra linjer mellom trinn.

I den første fasen valgte vi inkluderings- og ekskluderingskriterier slik at treffene på søket ville være gyldige for å besvare vår problemstilling og forskningsspørsmål. Inkluderings- og ekskluderingskriteriene har til hensikt å vurdere hvilke av treffene fra litteratursøket som blir med videre i litteraturstudiet.

I den andre fasen filtrerte vi treffene gjennom å lese gjennom sammendrag fra treffene for å kunne ekskludere de treffene som ikke er relevant eller gyldige i besvarelsen av studien, til tross for at de for såvidt befant seg innenfor søkekriteriene.

I den tredje fasen satt vi treffene som var kommet gjennom fase en og to fra søket inn i Størens lesetabell hvor vi startet analyseprosessen. Ettersom analyseprosessen gir et dypere og grundigere innsyn i dataene, var det fortsatt relevant at noen av treffene kunne ekskluderes i denne fasen også.

I den fjerde fasen satt vi igjen med treff som er gyldige og aktuelle for å være med det endelige datamaterialet.

3.2.2. Valg av søkeord

Søkeord spiller en viktig rolle i en masteroppgave. Det bidrar til å identifisere relevant litteratur og kilder for å svare på forskningsspørsmålet. Å finne gode søkeord og søkefraser på en presis og systematisk måte er en nøkkelen til at du finner litteratur og kildene en trenger (Søk & Skriv, 2023-a).

Først må man definere forskningsspørsmålet og formålet med oppgaven. Dette vil gi grunnlag for å identifisere relevante søkeord og søkefraser som kan brukes i litteratursøk. Vi har laget en liste med søkeord og kombinasjoner av søkeord, basert på problemstillingen og forskningsspørsmålene vi ønsker å undersøke og slik at vi får et godt grunnlag med datamaterialet innenfor emnet og andre relevante kilder. Det er også viktig å vurdere ulike synonymmer og alternative termer som kan brukes for å fange opp relevant litteratur.

Når søkeordene er definert, har vi søkt etter relevant litteratur i ulike databaser og kilder. Det har vært viktig å bruke ulike kombinasjoner av søkeord og søkefraser for å få et mer omfattende og presist og relevant søk. Vi har brukt boolske operatører som "AND", "OR" og "NOT" for å filtrere ut irrelevante studier og fokus på å identifisere de mest relevante. I våre søk har vi kombinert søkeord på tre forskjellige måter: med OG/AND, ELLER/OR, IKKE/NOT som ligger i søkeskjema. Dette kalles å søke med boolske operatører når man kombinerer denne måten (Søk & Skriv, 2023-b).

Når man har identifisert relevante studier, kan man bruke søkeordene til å analysere og kategorisere litteraturen. Man kan også bruke søkeordene til å identifisere temaer og trender i litteraturen, og bruke dette til å strukturere oppgaven på en mer systematisk måte. Det er viktig å dokumentere søkeordene som ble brukt i oppgaven, slik at dette kan kombineres i rapporten og oppgaven mer

transparent og pålitelig. Dette kan også bidra til å gjøre oppgaven mer etterprøvbare, slik at andre forskere kan gjenta søket og verifisere resultater. Å definere søkeordene på en presis, en systematisk og gjennomiktig måte kan bidra til å forbedre og styrke oppgaven.

3.2.3. Avgrensning av søket

Som en konsekvens av at masteroppgaven har et begrenset omfang, har vi valgt å begrense litteraturen og forskningen fra år 2000 og fremover. Dette gjøres både for å holde omfanget på et realistisk nivå, men også for å sikre relevansen av materialet. I tillegg har vi valgt ut følgende søkeord for litteratursøk: ekskursjon, feltarbeid, stedsbasert læring, uteskole, leirskole, alternative læringsarenaer, læringsrom og studietur. Valget om å tidsbegrense litteratursøket vårt til år 2000 og fremover er gjort på grunn av innføringen av LK97. Dette gjør at litteraturen og forskningen fra dette tidspunktet er spesielt relevant for vårt formål med masteroppgaven. Vi vil at forskningen skal belyse bruken av ekskursjon bakover i tid, samtidig som informasjonen ikke skal være så langt tilbake i tid at det er utdatert for skolen i dag. Vi har valgt å sette norsk språkbruk som et av inkluderingskriteriene i vårt søk. Dette har vi valgt å gjøre fordi vi er på utkikk etter litteratur som beskriver norsk skole og for å videre avgrense søket i tråd med omfanget og tidsbruken på en masteroppgave.

I vårt arbeid med litteratursøk har vi utarbeidet og lagt ved inkluderings- og ekskluderingskriterier, søkelogg (vedlegg 1) og søkeskjema (vedlegg 2) for å etterstrebe å være transparente og for å gjøre forskningen vår etterprøvbare.

Inkluderingskriterier:	Eksklusjonskriterier:
Publisert forskning fra 2000 til 2022 (23 år).	Publisert forskning før utenfor 2000-2022.
<p>Søkeord som forskningen som må inneholde (minst et):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ekskursjon • Feltarbeid • Stedsbasert læring • Uteskole • alternative læringsarenaer • Læringsrom 	<p>Forskning som ikke inneholder minst ett søkeord:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ekskursjon • Feltarbeid • Stedsbasert læring • Uteskole • alternative læringsarenaer • Læringsrom

• Studietur	• Studietur
Forskningspråk/publisering språk: norsk.	Forskningspråk/publisering språk som ikke er på norsk.

3.2.4. Søkeskjema

Søkeskjemaer brukes i akademisk litteratursøk for å sikre en systematisk og standardisert tilnærming til søkeprosessen. Dette hjelper forskere med å fange opp relevant litteratur på en mer effektiv og nøyaktig måte og sikrer at litteratursøket ble utført på en sikker og transparent måte (Søk & Skriv, 2023-c). Søkeskjemaer har hjulpet til i prosessen med å definere nøkkelord og søkefraser, identifisere relevante databaser, inkluderings- og eksklusjonskriterier og søkestrategier. Ved å bruke søkeskjemaer kan forskningen lettere dokumenteres, etterprøves og rapporteres i en søkeprosess på en klar og gjennomiktig måte.

3.2.5. Flytskjema

PRISMA flytskjema er en standardisert tilnærming som benyttes for å utføre og rapportere systematisk litteraturgjennomgang og metaanalyser innenfor akademisk forskning (Prisma, u.å.) Diagrammet viser overgangen fra de ulike fasene i litteratursøket. Denne tilnærmingen har som mål å gjøre det lettere for forskere å planlegge, utføre og rapportere slike gjennomganger på en gjennomiktig og standardisert måte. Aveyard viser til at et PRISMA-diagram er hensiktsmessig å bruke for å gi en oversikt over prosessen mot resultatet av artiklene fra litteratursøket som vil bli brukt (Aveyard, 2018, s. 92-93). PRISMA har utviklet et diagram for å hjelpe forfattere i et systematisk litteratursøk med å rapportere på en ryddig, komplett og transparent måte (Aveyard, 2018, s. 92-93). Rubrikkene i diagrammet viser hvordan søket blir snevret inn mot det endelige treffet. Vi har brukt “*PRISMA 2020 flow diagram for new systematic reviews which included searches of databases and registers only*” (vedlegg 3) i vårt litteratursøk. Dette for å gi en ryddig, komplett og transparent oversikt over prosessen i arbeidet.

I Flytskjemaet presenterer vi statistikk fra litteratursøket fra antall treff i første omgang til slutfasen. I første fase søker vi etter relevant litteratur ved å utføre systematiske søk i ulike databaser og kilder. Deretter vurderer vi hvert funn for å avgjøre om det tester kriteriene for inkludering i gjennomgangen. I evalueringen analyserer forskerne kvalitet på inkluderte studier og

utfører tematisk analyse av resultatene. Til rapporter sluttet resultater fra gjennomgangen i en systematisk litteraturgjennomgang, med beskrivelse av metode som ble brukt i hver av de fire stegene.

I flytskjemaet beskrives det hvor mange treff som er funnet i søket, hvor mange av treff som er gjennomgått og deretter hvor mange som ikke er relevante etter gjennomgått sammendrag. Vi beskriver videre antall relevante treff og hvor mange som ekskluderes etter grundig analyse og ekskludering. Til slutt beskriver det hvor mange treff i søket som blir inkludert i litteratursøket. Ved å følge PRISMA flytskjema har vi etterstrebet at vår systematiske litteraturgjennomgang og meta-analyser utføres på en standardisert og transparent måte. Dette er for å øke kvaliteten og påliteligheten av resultatene og det skal være lettere for andre forskere å gjenta eller bygge videre på forskningen.

3.2.6. Valg av databaser

Vi har hatt lite erfaring med valg av databaser og relativt lite kunnskap på området. Med dette utgangspunktet tok vi initiativ til veiledningshjelp tidlig i prosessen. Vi tok kontakt med biblioteket som er tilknyttet USN og campus Drammen. I et godt samarbeid og møte om litteratursøk med bibliotekar fikk vi grunnleggende opplæring i søkestrategier, søkeskjema, søkeord og databaser. Vi fikk anbefalt tre databaser, noe som vi tok med oss.

Valg av databaser for søkene våre er basert på og valgt ut i forhold til hvilke databaser som kan være etterprøvbare og følge våre inkluderings- og ekskluderingskriterier.

En av søkemotorene vi har valgt for vårt søk er Oria. Det er en tjeneste for digitale søk i databaser som finnes ved de fleste norske fag- og forskningsbibliotek utgitt av BIBYS (Helsebiblioteket, 2011). Vi har valgt Oria fordi det inneholder fagbøker, masteroppgaver, doktorgradsavhandlinger og tidsskriftsartikler. Dette begrunner vi i at det publiseres systematisk masteroppgaver og bacheloroppgaver hvert år som gjør at en stor del av litteraturen er skrevet i denne formen.

Google Scholar er en annen søkemotor som vi har valgt å bruke. Google Scholar er Googles alternative søkemotor for akademisk litteratur. Vi har valgt å bruke Google Scholar som søkemotor på grunn av omfanget av databasen av faglige anmeldelser, avhandlinger, bøker, sammendrag og artikler fra akademiske litteratur, akademiske miljøer, dokumentar samlinger, universiteter og andre akademiske organisasjoner (Universitetsbiblioteket, u.å.).

Vi har utarbeidet et søk i ERIC som er en database for pedagogikk og andre utdannings relevante temaer (Helsebibliotek, u.å.). Ettersom databasen er etablert og basert på engelsk språk og et av

inkluderingskriteriene var norsk språk, forventet vi ingen treff. Vi gjorde et søk på ERIC for å muligens øke søket våres, men det var ingen treff innenfor inkluderingskriteriene slik vi forventet.

3.3. Fordeler og ulemper med metoden

Tematisk innholdsanalyse, meta-etnografi og deres kombinasjon har sine egne fordeler og ulemper når de brukes i forskningsprosjekter (Berg & Munthe-Kaas, 2013, s.134-135). Tematisk innholdsanalyse er en fleksibel og tilpassningsdyktig metode for å analysere kvalitative data. Den systematiske tilnærmingen bidrar til grundighet og pålitelighet i analysen, men kan også ha ulemper som subjektivitet, overforenkling og forutinntatthet.

Meta-etnografi gir mulighet for å syntetisere resultater fra ulike kvalitative studier (Berg & Munthe-Kaas, 2013, s.134), noe som kan gi men helhetlig forståelse av et fenomen . Denne metoden kan imidlertid være tidkrevende og kompleks, og det kan være vanskelig å overføre konsepter og ideer fra en studie til en annen.

Kombinasjonen av tematisk innholdsanalyse og meta-etnografi kan gi en kraftig tilnærming for å analysere og sammenstille kvalitative data. Denne kombinasjonen kan bidra til å identifisere mønstre, spenninger og trender i dataene, og utvikle teoretiske perspektiver som kan bidra til å forstå fenomenet som undersøkes. Kombinasjonen kan også hjelpe forskere med å se det store bildet og sammenhengen når flere studier blir samlet, noe som ellers ikke ville vært like betydningsfullt isolert sett.

Imidlertid kan kombinasjonen av disse metodene også innebære noen utfordringer. En slik utfordring kan være relatert til inkluderings- og ekskluderingskriterier som benyttes, noe som kan føre til at relevant forskning blir utelatt eller at forskning ikke er tilgjengelig. Dette kan skape vanskeligheter med å finne den mest passende forskningen for prosjektet. Inkluderings- og ekskluderingskriteriene kan bli en ulempe dersom de resulterer i at relevant forskning blir utelatt, eller at forskningen ikke er tilgjengelig eller oppdaget. Berg & Munthe-Kaas trekker frem at en ulempe med meta-etnografi er at den ikke gir råd om utvelgning av studier eller metodisk kvalitetsvurdering (Berg & Munthe-kaas, 2013, s.134-135). Ulempene ved tematisk innholdsanalyse og meta-etnografi inkluderer blant annet subjektivitet i identifisering og koding av temaer, overforenkling av komplekse fenomener, og utfordringer knyttet til sammenligning og syntese av studier med ulik metodikk, teoretisk, rammeverk og kontekst. .

I tillegg er det et tidspress knyttet til gjennomføringen av et masterprosjekt, noe som kan være begrensninger i hvor mye forskning som kan gjennomgås og analyseres. Dette kan potensielt føre til at viktige funn og perspektiver blir utelatt fra den samlede analysen. Vi har forsøkt å etterstrebe oss etter å følge forskningsetiske retningslinjer i prosjektet og har analysert alle funnene vi fikk etter å ha gjennomført søkene i de ulike databasene. Hadde tiden vært bedre og omfanget større kunne man sett på om det kunne være aktuelt å utvide litteratursøket. Det kunne dreie seg om å se på litteratur som er lengre tilbake i tid enn år 2000 eller sett på litteratur på flere språk enn kun norsk.

Til tross for disse ulempene, er det viktig å erkjenne at alle forskningsmetoder har sine begrensninger. Ved å være bevisst på disse utfordringene og jobbe systematisk og reflektert, kan vi som forskere dra nytte av de mange fordelene som tematisk innholdsanalyse, meta-etnografi og kombinasjoner av de to metodene kan tilby. Etter å ha gjennomført søkene har vi skapt oss en systematisk oversikt over forskningsfeltet. Vi sitter med et inntrykk av hvilken forskning som mangler og hva som vi tenker at er relevant å forske på i framtiden.

3.4. Studiens kvalitet

Litteraturen i oppgaven vil basere seg på en kvalitativ litterær analyse av allerede eksisterende forskning. Etersom vi begge to jobber mer og mindre i grunnskolen så er vi bevisst på vår egen rolle og mulighet til påvirkning det kan få. Gjennom erfaringer, synspunkter og holdninger som vi har skapt gjennom egen praktisk erfaring på skolen, så er vi bevisste på hvordan det i minst mulig grad skal kunne påvirke forskningen. Vi er bevisst på de forskningsetiske dilemmaene som vil kunne komme ved forskning på personer- eller skoler man kjenner godt til, gjennom både jobb og praksis.

Både hvordan man bevisst og ubevisst vil kunne være med på å påvirke resultatene eller forskningsobjektene dersom det er noen man allerede har kjennskap til.

Som forskere til tross for at vi i litteraturstudier ikke krever formell godkjenning fra en etisk komité, har vi fremdeles tatt vårt ansvar bevisst på å opprettholde gode forskningsetiske retningslinjer (Aveyard, 2019, s.15). Vi har gjort oss bevisst på de etiske prinsippene som konfidensialitet, informert samtykke og ivaretagelse av forskningsobjektens integritet. Dette til tross for at de selv ikke er direkte knyttet til vårt metodevalg, men som kunne bli aktuelt om vi gjennomførte intervjuer eller observasjon på et senere tidspunkt med utgangspunkt i litteraturanalsen. Vi vil også sette oss inn i forskningsarbeidets etiske kapittel og forsikre oss om at forskningen har fulgt de etiske retningslinjene og godkjent et etisk-komite.

Vi vil forsøke å ta hensyn til forskningsetiske problemstillinger, blant annet å jobbe for at ikke våre egne interesser og forutinntatte holdninger skal komme i veien for å kunne være objektive og nøytrale i arbeidet og gjennomføringen av vår masteroppgave. Med dette mener vi ikke at vi er absolutt objektive og nøytrale, men at vi ønsket å være transparente med at vi erkjenner at vi har forutinntatte meninger og er subjektive.

3.5. Pilotstudie

En pilotstudie er en begrenset utforskning eller utprøving av metoder og prosedyrer som er planlagt å bli brukt i en større vitenskapelig studie (Braut, 2020). Formålet med en pilotstudie var å teste ut ulike aspekter ved studieoppsettet, metodevalg, datainnsamlingsverktøy, og analyseteknikker før den større studien startet. En annen hensikt med å gjennomføre pilotstudien var at det bidro til å skape en forståelse og oversikt over omfanget av litteratur som var publisert innenfor søkekriteriene våre. Det fører da med seg at hele forskningen vi skulle gjennomføre er totalt avhengig av tidligere litteratur. Pilotstudien førte til en bekreftelse på at det var rikelig med materiell som skulle kunne analyseres. Med søkekriteriene vi hadde satt opp til pilotstudien fikk vi flere tusen treff på forskningstekster og andre tekster. Med den bakgrunn måtte vi sette mer spesifikke inkluderingskriterier før vi kunne sette opp kriterier og etter hvert se på gjennomføring av litteraturanalyse i selve undersøkelsen.

3.6. Forskningens kvalitetskriterier

For at man skal kunne stole på forskningen og kunne bruke den må det ligge et felles grunnlag av kvalitetskriterier. Mange opererer med reliabilitet og validitet som de viktigste kriteriene (Anker, 2020, s.10). De norske begrepene for dette er pålitelighet og gyldighet.

Validitet viser til hvor godt dine metoder, tester og prosedyrer måler det de er ment å måle. I forskningssammenheng er validitet knyttet til om utvalget gjelder for hele populasjonen og at målingene virkelig kan besvare problemstillingen (Krogtoft & Sjøvoll, 2021, s.100). Det er to hovedtyper av validitet: ytre og indre. Ytre og indre validitet kan også kalles ekstern og intern validitet (Dahlum, 2021). Indre validitet er knyttet til hvor godt studier er utformet og utført, og god kontroll over BIAS. Grønmo beskriver "BIAS" i forskning som systematiske avvik i studieresultater eller konklusjoner, som feilaktig representerer de virkelige forholdene som undersøkes (Grønmo, 2020). Dette skjer ofte på grunn av skjevheter eller feil i studiens design eller implementering. Eksempler på BIAS kan inkludere utilstrekkelig forståelse eller bruk av tidligere

forskning. Det kan også dreie seg om begrenset utvalg av kilder, ledende spørsmålsstilling, ensidig observasjon, ubalansert kategorier i innholdsanalyse, feilaktig bruk av analysemetoder eller mangel på åpenhet for alternative tolkninger av resultater (Grønmo, 2020).

Ekstern eller ytre validitet handler om hvorvidt forskningsfunnene kan generaliseres til andre innstillinger eller grupper (Krogtoft & Sjøvoll, 2021, s.100). Altså hvis en studie har høy ytre validitet, kan resultatene anses som representative for en større gruppe eller populasjon, ikke bare for det spesielle utvalget som ble studert. For eksempel, hvis en studie har undersøkt en bestemt gruppe mennesker og høy ytre validitet, kan funnene potensielt gjelde for hele befolkningen (Grønmo, 2020).

Reliabilitet handler om måleinstrumentens nøyaktighet og pålitelighet (Krogtoft & Sjøvoll, 2021, s.99). En studie anses for å være pålitelig hvis den produserer de samme resultatene når den gjentas under de samme forholdene. I en masteroppgave bør du forsøke å sikre at dine metoder og prosedyrer er pålitelige, slik at dine resultater kan gjengis av andre forskere. Krogtoft & Sjøvoll skriver at reliabiliteten er høy hvis de tilfeldige feilene er små (Krogtoft & Sjøvoll, 2021, s.99). I vår studie utfører en kvalitativ undersøkelse med tolkning av tekster og da er det viktig å merke seg at det sjelden forekommer at forskere som kommer frem til nøyaktig samme resultat. Dette skyldes at tolkning ofte er subjektiv og påvirket av forskerens egne perspektiver, erfaringer og forutinntatte meninger. Dermed kan forskere analysere den samme teksten, men likevel trekke forskjellige konklusjoner basert på deres unike tolkninger. Dette er en av grunnene til at det er viktig med transparens i forskningsprosessen og at forskere gir klare forklaringer på hvordan de har kommet frem til sine funn.

For å sikre reliabilitet og validitet i vår masteroppgave, har vi gjort disse tiltakene:

- Utformet en klar og presis forskningsmetode.
- Gjennomgått og kritisert våre egne valg, metoder og resultater for potensielle svakheter eller BIAS og minimere tilfeldige feil.
- Vi har forsøkt å være transparente, beskrivende og rapportert om våre metoder og resultater. Vi etterstreber å være ærlige og så objektive slik at andre forskere kan reprodusere vår studie med samme resultater.

4. Analyseprosessen

4.1. Tekstmaterialet

Ved hjelp av søkekriteriene vi har satt opp har vi avgrenset resultatene fra litteratursøket til å være en håndterlig mengde. Etter at tekstene var sortert etter søkekriterier og inkluderings- og ekskluderingskriterier har vi gått fra flere hundre treff til 22 treff for fagfeltet som dekkes innenfor inkluderingskriteriene. Av totalt 22 treff er det et vidt spekter av type tekst, innhold og relevans for vårt forskningsprosjekt. Felles for alle er at de på en eller flere måter dekkes innenfor inkluderingskriteriene. Selv om de gitte tekstene var innenfor inkluderingskriteriene er tekstene vurdert i en pre-undersøkelse for å se om tekstene er relevante til tross for at de oppfyller søkekriteriene eller om dekingen gjennom søkeordene gir et feil inntrykk. Fordelingen av teksttyper er ulike. Materialet består både av bacheloroppgaver, masteroppgaver, doktorgrad og artikler.

Bachelor	1	
Master/hovedoppgave		
	Rettet mot lærerutdanning	16
	Faglig masteroppgave	1
Doktorgrad	0	
Fagartikler/rapport	4	

I selve tekstanalysen har vi valgt å analysere hver enkelt tekst etter følgende punkter:

- 1) Tittel
- 2) Type tekst
- 3) Formål
- 4) Forskningsspørsmål
- 5) Nøkkelbegrep
- 6) Metode
- 7) Resultater
- 8) Konklusjon

9) Svakheter ved funn

10) Nyttige ting å ta med videre

Tabellen nedenfor viser en oversikt over litteraturen vi har lagt til grunn i vår litteraturstudie. For å øke lesbarheten har vi valgt å kun ta med tittel, forskningsspørsmål og metode i tabellen nedenfor slik at man kan få et innblikk i hva de ulike tekstene handler om, samtidig som det skal være oversiktlig og forståelig.

Tittel	Forskningsspørsmål	Metode
Arnfinnsen 2018 Masteroppgave Kunsten å skape ekte læringssituasjoner: erfaringer fra et aksjonsforskningsprosjekt i samfunnsfag på mellomtrinn (MA)	1) Hvordan opplever elevene en undervisningsperiode i samfunnsfag på mellomtrinnet, der læreren legger til rette for ekte læringssituasjoner? 2) Hvordan kan prinsippet om ekte læringssituasjoner anvendes for å nå målsettingene knyttet til aktiv, holdningsskapende, deltakende, kritisk, utforskende og demokratiske læring?	76 elever på det aktuelle 5. trinnet og 12 av disse elevene ble intervjuet i etterkant av prosjektet, fordelt på tre fokusgruppeintervjuer. I tillegg gjennomførte jeg 6 uker med deltakende observasjon.
Bjordal, 2022. Bacheloroppgave Ekskursjon som undervisningsmetode, (BA)	Hvordan og hvorfor bruker lærere ekskursjon i samfunnsfag for å øke kompetansen hos elevene?	Kvalitativ forskningsmetode (individuelle intervjuer), tre samfunnsfaglærere på ungdomsskole med intervjuguide, oppfølgingsspørsmål og åpen for å tilføre mer opplysninger.
Christensen 2017 Masteroppgave Naturgeografi i samfunnsfag (MA)	«På hvilken måte forholder et utvalg lærere i mellomtrinnet og ungdomsskolen seg til naturgeografi som en del av samfunnsfaget?»	kvalitativt intervju og kvantitativ spørreundersøkelse som metoder for datainnsamling.
Engh, 2007 Hovedoppgave BELYSNING AV UTESKOLE SOM TILPASSET OPPLÆRING I KUNNSKAPSLØFTET (Hovedfagsoppgave)	1) Hvordan forankres uteskole som tilpasset opplæring i grunnskolens styringsdokumenter? 2) Hvordan kjennetegner og begrunner lærere uteskole i sin undervisningspraksis?	Kvalitativ metode i arbeidet med å samle og bearbeide data. I tillegg til kvalitativ dokumentanalyse og intervju
Engkrog 2020 Master	Hvordan fremmer fagfornyelsen uteskole som didaktisk praksis for den norske	Dokumentanalyse av kunnskapsløfte og fagfornyelse (LK20)

Uteskole i Fagfornyelsen (MA)	grunnskolen? Oppgaven tar også for seg forholdet mellom dybdelæring og uteskole	
Granheim, 2022 Master En kvalitativ studie om hvordan uteskole i samfunnsfag bidrar til elevenes interesse for lokalsamfunnet (MA)	1) Hvordan kan uteskole som metode og arena bidra til elevenes interesse for lokalsamfunnet? 2) Hvordan tilrettelegger lærerne og skolen for uteskole med bruk av lokalsamfunnet i samfunnsfagundervisningen? 3. Hvordan opplever elevene uteskole som metode for læring?	Kvalitative muntlig intervjuer med lærere og skriftlig med elever, 29 elever ved 9.trinn, fire samfunnsfaglærer
Hallås, Sæle, Løvteit. Artikkel Natursyn en undervisningsdag på ungdomstrinnet – ved, på og i sjø (fagfelleverdert artikkel)	Artikkelen presenterer en utforskning av en undervisningsdag ved, på og i sjøen for elever på 8. trinn og undersøker hvordan naturen, ved sjø, hav og kyst. En kasus-studie og forskning data ble samlet inn av tre forskere fra HVL. Forskerne var til stede og gjennomførte observasjoner, feltnotater og samtaler med lærere og to ressurspersoner. To av forskerne var observatører og skrev feltnotater hver og den tredje var deltagende observatører. Datamaterialet hadde grunnlag fra en skoledag. Metode: deltagende observasjon	
Haug og Hegna, 2022. Forskningsartikkel KILO-dagen – en dag for Kultur, Identitet, læring og opplevelse. (Artikkel, publisert av Norsk pedagogisk tidsskrift)	Tema og Kvalitativ dokumentanalyse: I artikkelen brukes dokumentasjonsanalyse som metode for å undersøke hvordan erfaringer fra KILO-dagene kan bidra til Fagfornyelsens arbeid med tverrfaglighet. Dokumentasjonsanalysen bygger på utviklingsarbeidet som er utført på mellomtrinnet ved en delt barneskole i arbeidet med implementeringen av Læreplanen 1997. Artikkelen tar for seg relevansen av KILO-dagen i forbindelse med læreplanreformen Kunnskapsløftet 2020 og presenterer KILO-dagen som et læringsbegrep med fokus på tverrfaglige tema.	
Hegland, 2019 Masteroppgave Bærekraftig bygdeutvikling på Finnskogen - med stedsbasert læring som drivkraft Lite relevant (MA)	Hvordan kan man styrke attraktivitet og bolyst i fraflyttingstruede bygder gjennom en bærekraftig utvikling basert på stedegen kultur og natur?	Gjennomført en landskapsanalyse. Ellers er mye basert på egne erfaringer.
Jordet, 2011, (nr-4) Artikkel Uteskole - i en utdanningspolitisk brytningstid (artikkel, publisert i Unge pædagoger)	Artikkelen plasserer uteskole i en bred pedagogisk kontekst og viser hvordan det er forankret i teori og norske læreplaner. Skolen møter utfordringer med svakheter i pedagogisk praksis, og krav om målbare resultater og forskningsdokumentasjon øker. Dette utfordrer uteskole pedagogikken. Kvaliteten på didaktikk og forskningsbasert kunnskap om uteskolens effekt på læring og dannelse vil bestemme den fremtidige rollen i skolen.	

<p>Jordet, rapport nr 9 - 2003 Forskningsrapport Lutvann-undersøkelsen: en case-studie om uteskolens didaktikk: Delrapport 1 : Uteskole - en didaktikk for helhetlig utvikling : en undersøkelse av Lutvann-lærernes erfaringer med uteskole (forskningsrapport)</p>	<p>1)Hvilke erfaringer har Lutvann-lærerne gjort med uteskole? 2)Opplever lærerne at uteskole fungerer i praksis? 3)Hva er det som har skapt deres motivasjon for uteskole? 4)Hvordan begrunner lærerne uteskole?</p>	<p>Metodetriangulering (Flere metoder satt sammen) Samlet sett ble det gjennomført kvalitative undersøkelser, intervjuer og skriftlige intervjuer.</p>
<p>Kirkbakk, 2018. Master Ut i samfunnet for å komme inn (MA)</p>	<p>1)Hvilke hindringer møter lærerne i dette arbeidet? 2)Hva er lærernes opplevelse av elevens utbytte? 3)Hva er forholdet mellom læreplan og praksis?</p>	<p>Kvantitativ forskningsmetode ved bruk av intervjuer. Intervjuer er basert på søkekriterier. Intervjuet var et delvis strukturert intervju</p>
<p>Kristensen 2014 Master Feltkurs i nærmiljøet - en studie av elevers oppfatning og læringseffekt (MA)</p>	<p>1)Hvordan opplever elevene feltkurs i nærmiljøet som arbeidsmåte? 2)Hvilken betydning kan feltkurs i nærmiljøet ha for elevenes læring</p>	<p>Strukturert intervju (4, rakk opp hånda) og spørreskjema (40) av elever</p>
<p>Ottesen, 2020 Master Feltkurs og ekskursjon (MA)</p>	<p>Hvilke styrker og svakheter trekker elevene fram ved henholdsvis en ekskursjon og et feltkurs, og er det noe som kan tyde på at en av metodene i større grad legger til rette for dybdelæring?</p>	<p>Deltagende observasjoner i to klasser fra to ulike videregående skoler, intervju av fire elever og en lærer fra hver skole og spørreskjema for 98 elever i ettetid.</p>
<p>Ovensen & Ovesen 2020 Master Uteskole - en arena for inkludering (MA)</p>	<p>Hvordan kan lærere bruke uteskole som en inkluderende læringsarena</p>	<p>Kvalitativ tilnærming med fem intervjuer av lærere som praktiserer uteskole på et vis som metode, ikke spesifisert trinn, muligens småskolen</p>
<p>Peersen, 2022 Master Ungdomsskoleelevers læringsutbytte av ekskursjoner – En casestudie av skolebesøk til ARKIVET freds- og</p>	<p>Hvordan opplever elever og lærere at elevenes læringsutbytte blir påvirket av å dra på ekskursjoner sammenlignet med klasseromsundervisning</p>	<p>Kvalitativ og kvantitativ: spørreskjema som ble besvart av 34 elever fra tre ulike klasser (ikke spesifisert), samt tre fokusgruppeintervju med til sammen elleve elever fra de samme klassene, og individuelle intervju med tre av lærerne til elevene.</p>

Beskriver utfordringer med å få med seg alt som foregår i ekskursjon (MA)		
Restad 2015 Master Vår verden - vårt klasserom (MA)	1) Første om planlegging og gjennomføring, andre om vurdering før, i og etter. 2) Hvilke muligheter gir feltarbeid til summativ og formativ elevvurdering	Aksjonsforskning- (deltakende) observasjon. På slutten: Intervjuene (delvis strukturert) supplementært med spørreundersøkelsen (4 enkelte intervjuer (9.trinn), 2 gruppeintervjuer på 2 og 2 elever (10.trinn) Informanter: to lærere
Skjelbred 2011 Master Samfunnsfagdidaktikk i lærerutdanningen (MA)	Hvordan styres samfunnsfaget i grunnskolelærerutdanningen, og hvordan definerer lærerutdannede samfunnsfagdidaktikken som begrep og fagfelt? Med fire underpunkter.	Kvalitativ metode, en informant fra hvert av 20 studiesteder. intervju med intervjuguide.
Sortland, 2021. Master Kan bruk av uteskole fremme elevers læring og helse? Læreres erfaringer med uteskole på mellomtrinnet (MA)	1) Hvilken forståelse har lærerne av uteskole? 2) Hvilke begrunnelser har lærere for å bruke uteskole i sin undervisningspraksis?	Kvantitativ intervjumetode. Nærmere bestemt et semistrukturert intervju.
Stampe, 2020 Master Uteskole – en inkluderende læringsarena for elever med spesielle behov (MA)	1) Hvordan legger lærerne til rette for inkludering i uteskolen? 2) Hvordan fungerer uteskolen for elever med spesielle behov som læringsarena? 3) Opplever lærerne at de får til uteskole slik de har planlagt og ønsker?	Casemetode med intervju som hovedmetode og deltakende observasjon som tilleggsmetode.
Stensland 2018 Master Bruk av varierte læringsarenaer (MA)	Hvilken funksjon har bruk av varierte læringsarenaer for elevenes samfunnsfagsopplæring? Med fokusområder på samfunnsfagsopplæring, funksjon og varierte læringsarenaer	Kvalitativt semistrukturert intervju. Totalt fem intervjuobjekter.
Sørvik, Universitetet i Oslo, Institutt for geofag. (2008) Master	Målene med oppgaver er at den skal gi et utgangspunkt for en læringsteoretisk og	Oppgaven gir en teoretisk begrunnelse for feltarbeid i skolen med fokus på geografididaktikk. Groruddalen i Oslo brukes

Feltarbeid i skolen - teori og praksis: eksempler fra Groruddalen, nordøst Oslo. G.O.K. Sørvik (MA)	geografididaktisk begrunnelse for bruk av feltarbeid i skolen. For å illustrere hvordan feltarbeid kan organiseres og planlegges for bruk i skolen, vil Groruddalen, nordøst Oslo, bli brukt som feltområde. Her vil aktiviteter, lokaliteter og valget av feltarbeid som undervisningsmetode begrunnes med bakgrunn i den teoretiske delen.	som eksempel for organisering og planlegging av feltarbeid. Den teoretiske delen gir en bakgrunn i geografi, didaktikk, læreplan og læringsteori. Feltarbeidets faglige tradisjoner, aktiviteter, utfordringer og verdier blir også diskutert.
---	--	--

Av de 22 treffene vi fant relevant var det kun en av treffene som var en bachelor-oppgave. Dette var Julianne Simonsen Bjordal sin oppgave om ekskursjon som undervisningsmetode. Oppgaven tar for seg hvorfor og hvordan lærere bruker ekskursjon for å øke kompetansen hos elevene. Gjennom Bjordal sin oppgave trekkes det fram flere interessante poenger og forhold som belyser interessante momenter relevant til vår forskning. Blant annet hvilken betydning som følger av for- og etterarbeid knyttet til ekskursjon (Bjordal, 2017, s. 22-23). Rent teoretisk kan en spørre seg om en må vektlegge at det er en bacheloroppgave og ikke en master eller doktorgradsavhandling, med den faglige kompetansen og tyngden som følger av det. Ser man på det teoretiske grunnlaget så vil bacheloroppgaven bygge på to års mindre utdanning og mulighet til læring enn en masteroppgave gjør. Vi vil vurdere alle tekstene individuelt og ser dermed ingen grunn til å vurdere tekstene ulikt utelukkende på bakgrunn av hvilken grad de representerer. Hva oppgaven forsker på og hvordan dette belyses, vil være viktige forhold for om vi hadde ansett teksten som relevant eller ikke. Det er ikke nødvendigvis slik at antall studiepoeng har en faglig sammenheng med resultatene. Når forskningen er grundig, ser vi dermed ikke noen grunn til å vurdere og vektlegge teksten til Bjordal annerledes på bakgrunn av omfang på oppgaven.

Før grunnskolelærerutdanningen ble gjort 5-årig var bachelor den mest vanlige graden som lærere hadde. Om man velger å legge den argumentasjonen til grunn vil det være muligheter for at det man forsker på i en master i dag, i stor grad ble gjort gjennom en bachelor tidligere. Visse forskjeller vil det være, men man kan stille seg spørsmålet om skillet mellom master og bachelor i lærerutdanningen har en mer symbolsk forskjell enn en faglig forskjell.

Som det kommer fram i tabellen er funnene en stor del basert på masteroppgaver rettet mot og gjennomført som en del av lærer- eller lektorutdanning. Gjennom utdanningsløpet skal det være både teori og praksis som skal gi innsikt og kvalifisert kompetanse om skolen og elever. På den

bakgrunn kan man si at forfatterne bak disse oppgavene skal ha kvalifisert kunnskap samtidig som det skal være en viss grad av innsikt. Kravet om å gjennomføre master i grunnskolelærerutdanningen kan være en årsak til at det er mange masteroppgaver i forhold til andre oppgaver i våre svar. Altså at det nå ikke er mulig med en profesjonsrettet bachelor i lærerutdanningen.

Ett av resultatene etter at søket var gjennomført var såkalte faglige masteroppgaver. Altså oppgaver som ikke spesifikt retter seg mot skolen og lærerutdanningen, men som er skrevet innenfor disiplin fag (retter seg mot en faglig master). Denne oppgaven handler om hvordan man tar i bruk bygde-Norge på en bærekraftig måte, nærmere bestemt Finnskogen. Oppgaven til Hegland er ikke rettet direkte og primært mot skole eller undervisning som gjør at skolen ikke er primærmålet. Som en konsekvens av det må man være bevisst når man knytter funnene derfra direkte mot skole og vår problemstilling som retter seg mot læringsutbyttet av undervisningssituasjoner i skolen. Oppgaven om å ta i bruk bygde-Norge kommer likevel innenfor inkluderingskriterier ved at de inneholder et eller flere nøkkelord som dekkes av inkluderingskriteriene for å være aktuelle for studien. Oppgaven oppfyller søkekriteriet ved å inneholde “stedsbasert læring”. Samtidig belyser tekstene som ikke direkte er rettet mot forskning mot skole og utdanning andre områder som vi anser som relevante for å skape en bredere forståelse av egen forskning. Julie Therese Hegland vektlegger i sin mastergrad om bærekraftig bygdeutvikling på Finnskogen hvor stor betydning skolen som samfunnsaktør har, og hvor mye nytte skole og arbeidsliv kan ha til felles ved å ta i bruk bygde-Norge (Hegland, 2019, s. 32). Teksten tar fram momenter og poenger som kan videreføres til ekskursjoner og uteskole, dessuten kommer det fram elementer som vi tenker at kan knyttes til ekskursjon og bidra til å berike kunnskapen indirekte på dette.

Doktorgradsavhandling var innenfor inkluderingskriteriene for søkene vi gjennomførte. Det var flere doktorgradsavhandling som var med underveis i søkeprosessen, men etter gjennomført søk og alle søkekriteriene var gått gjennom var det ingen doktorgradsavhandling som vi fant relevant i forhold til innhold og søkekriteriene for å kunne anse dem som aktuelle. I utgangspunktet skal doktorgradsavhandling ha et høyt faglig og akademisk nivå, med bakgrunn i et høyt profesjonelt nivå er det litt synd at vi ikke fant noen doktorgradsavhandling relevant. Et slikt funn kan kanskje være en antydning om at utbytte av ekskursjon som undervisningsmetode er noe som fremdeles trengs å forskes mer på. En doktorgradsavhandlings faglige profesjon er høyere enn både bachelor- og masteroppgaver, dermed skal en doktorgrad som hovedregel inneha en mer grundig forskning og høyere grad av pålitelighet enn andre studier. Dette er da sett gjennom teoretiske aspekter og er

avhengig av hver enkelt situasjon, som betyr at det ikke nødvendigvis må være gjeldene for funnene blant våre resultater.

Den siste undergruppen som vi kategoriserte etter i våres søk er fagartikler. Dette er ofte kvalifiserte og godt oppbygde artikler som fyller krav for verifiserbar og god etisk forskning som er fullt på høyde med annen forskning som man finner igjen i forskning fra universitetsgrader. Også gjennom inkluderingskriteriene har vi satt en rekke krav som skal være som en ekstra sikkerhet for å kunne være sikre på kvaliteten på artiklene, slik at man som leser skal være trygg på validiteten. Derimot tenker vi at artikler som ikke er knyttet opp mot utdanningsinstitusjoner kunne ha et litt større handlingsrom enn rammene som tradisjonell forskning holder seg innenfor. Det faktumet vil potensielt kunne ha muligheter til å tilføye nye og annerledes resultater til forskningsfeltet.

I vårt utvalg var det altså 22 tekster, 18 av disse tekstene var masteroppgaver eller bacheloroppgaver, mens fire var artikler. Artikkelen fra professor i pedagogikk Arne Jordet om "Uteskole - i en utdanningspolitisk brytningstid" er en av tekstene som vi har funnet som svært relevant for vårt prosjekt og baserer seg på å sette uteskole i en pedagogisk og lære planmessig kontekst. Jordet er en fagperson innen forskningen på blant annet undervisning på alternative læringsarenaer og anvendelse av uteskole og ekskursjon. Ettersom Jordet er så sentral på forskningsfeltet har vi gjort et bevisst valg når vi har valgt å bruke Jordet både som en del av det teoretiske rammeverket samtidig som han er en del av datamaterialet vårt. Dette fordi at han over tid har hatt mange publikasjoner som har stor betydning på forskningsfeltet.

4.1.1. Presentasjon av materialet

Vårt endelige datamateriale som vi sitter igjen med etter at litteraturanalyse er gjennomført har alle på sin unike måte noen særpreg og momenter vi anser som relevante. Av de 22 tekstene som vi har funnet mest relevante er det henholdsvis fem tekster som har forskningsspørsmål som baserer seg på elevenes syn, fire som i hovedsak forsker på lærerne og fem tekster hvor problemstillingen belyser både lærerne og elevene. Pernille Stampe er en av de som vektlegger både lærer og elevperspektivet i sin masteroppgave om hvordan uteskole kan bidra til å være en inkluderende læringsarena. Problemstilling for oppgavene til Stampe er: "Hvordan fungerer uteskolen for elever med spesielle behov" (Stampe, 2020, s. 3)? Stampe besvarer problemstillingen ved:

1. Hvordan legger lærerne til rette for inkludering i uteskolen?
2. Hvordan fungerer uteskolen for elever med spesielle behov som læringsarena?
3. "Opplever lærerne at de får til uteskole slik de har planlagt og ønsker?" (Stampe, 2020, s. 3).

Til slutt er det sju tekster som verken tar for seg elevenes eller lærernes synspunkter spesifikt. Deriblant masteroppgaven fra Hegland som har problemstillingen: “Hvordan kan man styrke attraktivitet og bolyst i fraflyttingstruede bygder gjennom en bærekraftig utvikling basert på stedege kultur og natur?” (Hegland, 2019, s. 10). Til tross for at teksten ikke har skolen som primær målgruppe, belyses det blant annet hvordan skolen og lokalsamfunnet kan ha gjensidig nytte av hverandre. Skolen som institusjon i lokalsamfunn har en stor rolle, spesielt i mindre samfunn (Hegland, 2019, s. 32). Dessuten belyses det hvordan skolen kan få oppfylt prinsipp for opplæringa hvor det står at skolen skal ha “samarbeid med lokalsamfunnet” ved å involvere lokalsamfunnet gjennom blant annet samarbeid med næringslivet, entreprenørskap og lokale lag og foreninger (Hegland, 2019, s.32).

4.1.2. Hva er formålet med tekstene?

Totalt har ni av tekstene vi har analysert som hovedformål å si noe om undervisning utenfor klasserommet (Ovesen og Ovesen, Jordet, Engh, Lutvann, Stampe, Sortland, Engkrog, Sørvik, Restad). Blant annet så har Jordets artikkel som formål å sette uteskole i en pedagogisk og lære planmessig kontekst. Restad derimot har en annen innfallsvinkel og har som formål å se på utfordringer med vurderingsformen av undervisning utenfor klasserommet. Søvik på sin side har som formål å gi en begrunnelse for bruk av feltarbeid i skolen. Som det kommer fram er det en tydelig spredning i formålet til tekstene vi har analysert. Seks andre tekster hadde formål som handlet om skole og/eller opplæring på et vis, men uten å nevne ekskursjon, uteskole eller feltarbeid. Disse var: Granheim, Kirkbakk, Christensen, Stensland, Anfinsen og Kristensen. Alle disse tekstene var likevel innenfor søkekriteriene fordi de dekket inkluderingskriteriene ved søk på nøkkelord. Dette gjaldt blant annet masteroppgaven fra Granheim som har som formål med teksten å finne ut hvordan samfunnsfagundervisning kan bidra til å øke elevenes interesse for nærområdene, som gjennom forskningsspørsmålene belyser uteskole. Til tross for at disse tekstene ikke hadde et formål som rettet seg direkte inn mot uteskole som læringsarena er de med på å kunne gi bredde i forståelsen av mulighetene som ligger der ved at man belyser områder som man kan bruke i forståelsen av uteskole.

De resterende fire tekstene hadde formål som vi ikke anså direkte relevante gjennom formålsbeskrivelsen, ved at formålene ikke knyttet seg direkte mot skole og opplæring og at den slik sett ikke var relevant. Derimot gjorde søk på nøkkelord og innholdsanalyse tekstene relevante.

Haug og Hegna har gjennom deres tekst forsøkt å komme fram til hvordan en spesifikk dag med fokus på kultur, identitet, læring og opplevelse skal kunne bidra positivt inn i fagfornyelsen.

Hegland ønsker gjennom sin tekst å framheve muligheter for å øke attraktiviteten for mindre steder hvor man samtidig kan bo og leve (Hegland, 2019, s. 9). Skjelbred undersøker derimot hvordan samfunnsfagsdidaktikkens opplæring foregår i lærerutdanningen (Skjelbred, 2011, s. ii). Hallås, Sæle, Løvteit ser i sin tekst på opplæring i forståelse og muligheten for opplæring i naturen (Hallås, Sæle og Løvteit, 2017, s.307).

4.1.3. Hva kommer forskningen fram til?

Selv om alle tekstene er unike på sin måte og resultater og konklusjoner presenteres på mange forskjellige måter, valgte vi å bruke en felles tabell. En tabell med samme kriterier for å forsøke å analysere tekstene på like og rettfærdige vilkår, til tross for at tekstene må sies å kunne være i forskjellige kategorier. Felles for alle tekstene vi har gjennomgått er at ingen avviser eller er direkte negative til uteskole og å bruke det i skolen. Det fremstår jevnt over som en viss optimistisk holdning til å trekke deler av undervisningen ut av klasserommet. Dette i tillegg til å finne forslag og løsninger for hvordan man kan forbedre opplegget og strategiene som brukes i dag. Dette ser man blant annet gjennom Engh sin hovedoppgave med flere som tar for seg hvordan bruk av uteskole er en god ressurs om det brukes på riktig måte. Gjennom analysen legger Engh vekt på at alle respondentene i undersøkelsen opplevde uteskole som en meningsfull arena (Engh, 2007, s. 15). En av farene som likevel belyses med å ha uteskole som metode for undervisningen, er at flere lærere forteller at de kjenner av uteskole og deres opplegg fort blir for stort og omfattende, spesielt om de blir mye alene med prosjektene som uteskole er (Engh, 2007, s. 88).

Andre tekster (Granheim, Restad, Arnfinsen og Kristensen) trekker gjerne fram positive resultater om elevene. Granheim trekker fram positive sider ved ekskursjon som metode. Blant annet ved at ekskursjon kan bidra til å styrke elevenes identitetsfølelse, relasjon og tilknytning til lokalsamfunnet, noe som også kan bidra til å skape større interesse for deres lokalsamfunn (Granheim, 2022, s. 46). Restad velger å trekke fram feltkurs som motiverende ettersom man gjør noe praktisk som også kan motivere elevene gjennom å gi de et innblikk på et reelt yrke (Restad, 2015, s. 47 og 57).

Arnfinsen påpeker at å lære på andre læringsarenaer skaper aktivitet og valgfrihet (Arnfinsen, 2018, s. 82). Dessuten får de også opplevelsen av å kunne være med på å påvirke dagsaktuelle saker, som å jobbe med klima og forsøpling gjennom praktiske oppgaver hvor de er ute og observerer selv (Arnfinsen, 2018, s. 68). Kristensen trekker også fram poenger som støtter seg på Arnfinsens

argumentasjon slik som at feltkurs bidrar til å gi elevene frisk luft, god helse og fysisk aktivitet (Kristensen, 2014, s. 53).

Deriblant Jordet beskriver det i Lutvann-undersøkelsen hevder at det kan bidra til å øke elevenes kognitive utvikling ved å ta i bruk uteskole. Videre beskriver Jordet at uteskole er en arena med muligheter for de som finner den sosiale konteksten i tradisjonell skole strevsom (Jordet, 2003, s. 191). Stampe beskriver det som en arena hvor vaner fra klasserommet brytes opp ved at det dannes nye arenaer i tillegg til at sosiale og faglige skiller viskes ut og blir mindre synlige ved å lære på andre arenaer (Stampe, 2020, s. 36)

Kirkbakk og flere andre viser gjennom sin forskning til et forsterket utbytte gjennom bruk av uteskole. Han argumenterer for at den sosiale delen ved uteskole er avgjørende for elevenes faglige utbytte (Kirkbakk, 2018, s. 18). Videre hevdes det at undervisning i klasserommet gjerne foregår innenfor visse rammer og kontekster. Ved at disse premissene ifølge Kirkbakk endres når man går ut av klasserommet, så fører det med på å tilrettelegge for sosial interaksjon og økt faglig utbytte for elevene (Kirkbakk, 2018, s. 18). Kirkbakk sin argumentasjon får støtte av blant annet Stampe som hevder at når skuldrene senkes hos elevene vil det kunne bidra til endring i relasjoner som skal kunne bidra til økt læringsutbytte (Stampe, 2020, s.55). Relasjon mellom lærer og elev beskrives som avgjørende for at et læringsutbytte skal finne sted (Sortland, 2021, s.24).

Tross den nokså grundige beskrivelsen av utbyttet, er det verdt å merke seg at denne baserer seg i stor grad på subjektive opplevelser og beskrivelser av utbyttet fra lærernes perspektiv. Det er ikke benyttet konkrete vurderingsformer for å måle utbyttet, men heller lærernes egne oppfatninger og erfaringer. Dette kan føre til en viss grad av usikkerhet om nøyaktigheten av utbyttebeskrivelsene, siden lærernes oppfatninger og tolkninger av elevenes utbytte kan variere. Det kan også være en risiko for at lærernes egne opplevelser og forventninger kan påvirke hvordan de beskriver utbyttet, og dermed kan det være en viss grad av subjektivitet i beskrivelsene. Det er derfor viktig å være oppmerksom på disse begrensningene når man tolker resultater og drar konklusjoner om utbytte av ekskursjoner i undervisningen.

Hvilke metoder brukes i tekstene?

Artikkel 1, 2, 3, 11, 12 og 15 i skjemaet ovenfor bruker intervju som primær metode for å innhente informasjon. Artikkel 1 som er skrevet av Granheim bruker elever som intervjuobjekter der de to andre vender forskningen mer mot lærere. Artikkel 11, 12 og 15 diskuterer i større grad overordnede forhold som bør være til rette i undervisningen, blant annet om hvordan ekskursjoner

skal kunne bidra til inkludering og trivsel. I tillegg til hvilke tanker lærerne har gjort om de skal bruke og hvorfor de velger å bruke ekskursjoner. Artikkel 1 fra tabellen, sammen med artikkel 2 og 3 fremstår som noe relativt unikt i vårt tekstutvalg ved at de presenterer elevenes eget syn på spørsmål knyttet til ekskursjon, og ikke via lærere eller hva lærere tror som er en fellesnevner i mye av de andre tekstene vi har gått gjennom. Blant artiklene som ikke brukte intervju som metode, finner vi blant annet Haug og Hegna forskningsartikkel om kultur, identitet, læring og opplevelser som bruker kvalitativ dokumentanalyse. Hegland har gjennomført landskapsanalyse ved å se på bygdeutvikling på Finnskogen. Viktige momenter for Haug & Hegna og Hegland dreier seg om hvordan man kan utnytte nærmiljøet på en bærekraftig måte og samtidig trekke det relevant for undervisningen. Engkrog benytter dokumentanalyse som metode i arbeidet med å se på hvordan fagfornyelsen fremmer uteskole som didaktisk praksis i skolen. I tillegg til eksemplene nevnt ovenfor er det flere av de undersøkte tekstene som også bruker kombinasjoner av flere ulike forskningsmetoder. Her er en type litteraturanalyse kombinert med intervju mye brukt av for eksempel Engh ved å bruke dokumentanalyse for å analysere publiserte data og intervju for å innhente egne resultater. Teksten fra Lutvann-undersøkelsen benytter metodetriangulering, med nærmere bestemt gjennomføring av kvalitative undersøkelser, muntlige og skriftlige intervjuer. Casemetode gjennomføres kun i et tilfelle. Metoden brukes av Stampe og kombineres med observerende intervju som tilleggsmetode i arbeidet med hvordan uteskole er en inkluderende læringsarena.

4.1.4. Noen sentrale poenger fra tekstene

De forskjellige oppgavene har ulike tilnærminger for å presentere problemstilling, forskningsspørsmål og hvordan disse eventuelt besvares. For mange typer tekster vil forskningsspørsmålene være i starten og svarene på disse kommer gjennom oppgaven og vil i slutten stå som en sentral del av forskningen som presenteres gjennom teksten. Likevel var det ikke alle tekstene vi analyserte hvor problemstilling og forskningsspørsmål kom tydelig fram. Dette ser vi i artikkelen til Haug og Hegna hvor det som skal være en forskningsartikkel presenteres uten tydelige problemstillinger. Istedenfor presenteres hensikten med oppgaven gjennom sammendraget i teksten. Hvorpå resten av teksten i hovedsak går med til å besvare hensikten med oppgaven. De andre artiklene som vi har vurdert til å være relevante presenterer mer tydelige problemstillinger. De andre artiklene vi har tatt med i analysen besvarer problemstillingen på en eller annen vis. Hvordan det besvares varierer fra artikkel til artikkel, men slik vi ser det besvarer samtlige tekster besvarer problemstillingene. I Ovesen og Ovesen sin tekst fra 2020 reflekteres det over problemstillingen: "Hvordan kan lærere bruke uteskole som en inkluderende læringsarena?" Denne

besvares blant annet med at uteskole bidrar til å gjøre elevene mer modige og selvstendige, samtidig som det er en arena for å bygge relasjoner (Ovesen og Ovesen, 2020, s. 52)

Problemstillingene i hver enkelt av artiklene er også med på å forme resultatene de kommer fram til. Som en direkte tilknytning til funnene gjort ovenfor er det betydelig flere av artiklene tar for seg lærernes syn og overordnede forhold knyttet til ekskursjoner. Halvparten av problemstillingene i skjemaet ovenfor har problemstillinger med ordet lærer på en eller annen måte. Dette fører da til at mange av tekstene naturligvis dreier seg mot lærernes tanker og syn.

En av svakhetene vi mener at kommer fram gjennom litteraturen vi har gjennomgått, er vurderingen av læringsutbytte. Altså hvordan man konkret vurderer og om man kan vurdere læringsutbyttet som følger av ekskursjoner. Gard Sørvik skriver om at akkurat dette er nødvendig, mer objektive og kvantitative empiriske undersøkelser for å kartlegge det faktiske læringsutbyttet av feltarbeid (Sørvik, 2008, s. 66). Vår analyse av tekstene og artikler som er publisert tar i all hovedsak for seg hvordan en tredjepart vurderer læringsutbyttet, altså ofte at lærere beskriver utbyttet til elevene. Årsakene til at utbyttet blir presentert på denne måten kan man tenke seg som sammensatt. En mulig forklaring som vi har tenkt en del på gjennom arbeidet er hvordan man kan måle læringsutbyttet av ekskursjoner opp mot annen undervisning. Ettersom alle klasser og elever er ulike vil det ikke bli en rettferdig forskning om man prøver å presentere et tema i et klasserom med en klasse og undervise om det samme gjennom bruk av uteskole med en annen klasse. Mange av de ekskursjonene som foretas er gjerne en del av mer sammensatte opplegg som kombinerer undervisning både i- og utenfor klasserommet. Slik at vurderingen av ekskursjon isolert sett er mer utfordrende enn å vurdere opplegget under ett.

5. Analyseresultater

5.1. Hva sier forskningen om læringsutbyttet av ekskursjoner og undervisning utenfor klasserommet

Som et av to forskningsspørsmål skal vi prøve å finne ut hva forskningen sier om læringsutbytte (primært i samfunnsfag) for ekskursjon opp mot såkalt tradisjonell klasseromsundervisning. Altså om det er et økt læringsutbytte av å gjennomføre ekskursjon som undervisningsmetode opp mot det å gjennomføre tradisjonell undervisning i klasserommet. Ekskursjon er gjerne en undervisningsform som krever ekstra ressurser i form av ekstra planlegging, økt bemanning og høyere økonomiske kostnader. Dersom det i tillegg skulle vise seg å ha et dårlig læringsutbytte faglig eller sosialt eller at ekskursjon gir mindre læringsutbytte enn i vanlig klasseromsundervisning, vil det være særdeles lite hensiktsmessig med ekskursjon som undervisningsmetode. Etter å ha gjennomført vår analyse viser det seg at læringsutbyttet av undervisning utenfor klasserommet i liten grad har vært systematisk undersøkt i tidligere forskning. Vi ser at der læringsutbyttet drøftes, er det sjelden i form av målbare data som kan sammenliknes med utbytte fra andre undervisningsarenaer.

5.2. Ekskursjon som målbar metode

Gjennom tekstanalysene vi har gjennomført har vi kommet fram til at vi ser en tendens til at utbyttet av undervisningen i stor grad kommer fram gjennom lærernes subjektive vurderinger, altså at læringsutbyttet i stor grad blir presentert gjennom lærernes oppfattelse av dette. Årsakene til at læringsutbyttet av ekskursjon som metode blir presentert på denne måten kan være mange. Vi har ikke kommet fram til noe klart svar på hvorfor resultatene ofte blir presentert gjennom lærerens syn. Man kan spørre seg om det har en sammenheng med at det er flere regler knyttet til søknader og tillatelser for å kunne gjennomføre intervjuer på barn enn det er på voksne. Uansett så viser vår analyse at lærernes vurderinger av utbytte av uteskole i de fleste studiene, bygger på inntrykk og erfaringer som i liten grad er målbare og sammenlignbare med andre undervisningsformer. Det er ikke noe tvil om at de fleste studiene viser til et læringsutbytte, men måten det er presentert på gjør det vanskelig å ta det opp i andre studier å bygge videre på de samme momentene. Dette gjelder blant annet i teksten til Kirkbakk fra 2018, hvor han har gjort en kvalitativ undersøkelse av fem ungdomsskolelærere sin bruk av ekskursjon i samfunnskunnskap. Her kommer det tydelig fram at det fokuseres på lærernes oppfattelse av utbytte gjennom den ene av tre problemstillinger “Hva er lærernes opplevelse av elevens utbytte?” (Kirkbakk, 2018, s.III). Lærerne blir gjennom blant annet

Kirkbakk sin tekst spurt om hva de tror er elevenes syn på ekskursjon (Kirkbakk, 2018, s. 37). Det fremstår da som at vurderingen av utbytte blir avhengig av lærerens syn og tanker, både på egen undervisning og hvordan elevene responderer som mottakere av undervisningen. Når det er snakk om hva elevene tror, øker også mulighetene for misoppfatninger og feiltolkninger av resultatene betydelig. I tilfellet som Kirkbakk viser til er ikke elevene spurt om hva deres syn på ekskursjon er, men hva lærerne “tror” på bakgrunn av egne resonnement og erfaringer. Hadde resultatene vært presentert på en mer kvantitativ måte gjennom intervjuer eller spørreundersøkelser, kunne man enklere hatt statistikk å bygge videre forskning på.

Ordet “utbytte” er noe som går igjen mange ganger i flere av de ulike tekstene vi har analysert. Til tross for at det fra tid til annen kan være utfordrende å konkret vurdere læringsutbyttet ved ekskursjon viser det seg at det i tillegg er mange andre positive forhold ved ekskursjoner som er verdt å trekke fram. Deriblant kan det handle om at ekskursjon bidrar til å øke motivasjonen hos elevene, noe som igjen kan bidra til å øke og styrke det faglige utbyttet (Sortland, 2021, s.16). Vi skulle gjerne ønske at elevenes syn og tale kom bedre fram. Ingen av tekstene vi har gjennomgått presenterer elevene gjennom førstehånds perspektiv av deres syn, tanker og begrunnelser før, etter eller under ekskursjoner sammen med lærernes vurdering av de samme timene eller periodene. Det ville vært nyttig å sette elevenes vurdering av læring opp mot lærernes syn på læringsutbyttet av samme undervisningsperiode. Eventuelt også å sett på spriket mellom lærernes oppfattelse av ekskursjon i forhold til elevene.

Kirkbakk i likhet med oss trekker også selv fram i sin evaluering at det hadde vært et behov og et ønske med kvalifisert forskning som tar for seg hva elevene selv tenker og hvilket målbart utbytte man kan få ut av ekskursjon som undervisningsmetode (Kirkbakk, 2018, s.63).

5.2.1. Utbytte av alternative læringsarenaer

Spørsmålet om hvordan man kan måle læringsutbyttet betinges først og fremst av hvordan man definerer læringsutbyttet og hva man legger til grunn for at man skal kunne si at et utbytte har funnet sted. Et fellestrekk som kommer fram i forbindelse med flere av tekstene vi har analysert er spørsmål og problemstillinger som dreier seg om hva som er målbart og ikke. Og i tillegg hvordan man skal kunne "måle" eller verdsette utbytte som ikke er målbart. Enkelte velger også å se på lek som ikke-målbart læring. Har man med det i tankene så vil man kunne ha en ny forståelse av læring og læringsutbytte. Vi hadde sett det som meget positivt om det hadde kommet fram tydelige bevis for økt læringsutbytte ved å bruke ekskursjon som undervisningsmetode.

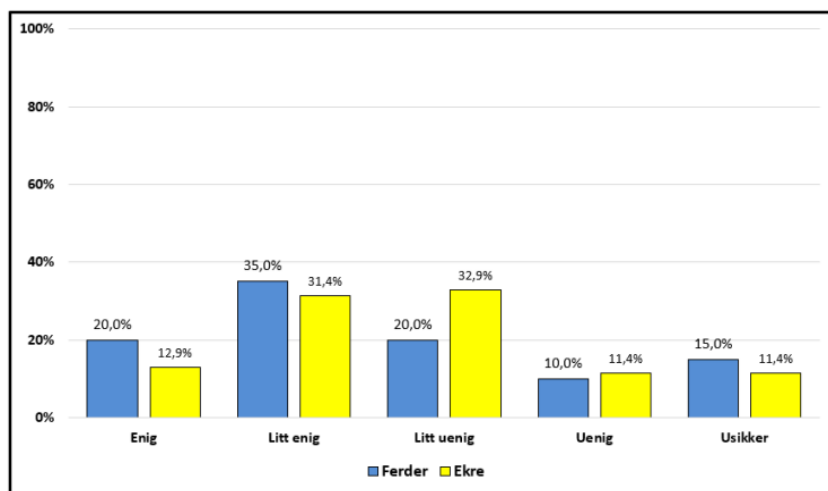
I flere av tekstene er det mange som trekker fram at de positive faktorene ved ekskursjon ikke er så enkle å måle. Blant annet Arnfinsen med et sitat fra en elev “du lærer jo ikke så mye av bare å sitte på rompa ... du må jo liksom ut og se hvordan det virkelig er, med dine egne øyne” (Arnfinsen, 2018, s.54). En slik beskrivelse av utbyttet av timen beskriver hvordan en elev selv opplever at undervisningen blir flyttet vekk fra tradisjonell undervisning til mer alternative læringsrom. Elevenes beskrivelse av en tema-time hvor ordinær klasseromsundervisning er byttet ut til fordel for en mer praktisk arena illustrerer hvordan verdsettelsen av dette er høy og at det er med på å skape noe som kan framstå som en indre motivasjon hos elevene. Å jobbe mot å skape en indre motivasjon hos elevene er høyt ønsket fordi læringsaktiviteten i seg selv har en iboende verdi hos elevene (Sortland, 2021, s. 17). Eksempler på indre motivasjon hos elevene kan i praksis dreie seg om at læring gir motivasjon i form av økt kunnskap, istedenfor at motivasjonen kun er motivert av ytre motiverte handlinger slik som prøver eller andre vurderingssituasjoner hvor elevene blir vurdert (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 148).

Sortland på sin side beskriver eksplisitt at uteskole i seg selv ikke er noe garanti for læringsutbytte. Men ved å se uteskole sammen med undervisning i klasserommet vil det være bedre muligheter for læringsutbytte. Sortland beskrives utbytte som noe som har nær sammenheng med motivasjon, slik at motivasjon må være til stede for at utbytte skal kunne skje (Sortland, 2021, s.16). Også Jordets argumenter for uteskole bygger på begrunnelse om at økt motivasjon gjennom uteskole, kan være en forklaring på hvorfor uteskole oppleves som en undervisningsform med relativt høyt utbytte (Jordet, 2011, s. 50). Sortland beskriver at “riktig bruk av læringsarenaer fører til økt læringsutbytte” (Sortland, 2021, s.72).

5.2.2. Elevers vurdering av læringsutbytte

Ottesen hentet også frem elevens stemme gjennom kvalitative svar på et spørreskjemaet. Ottesen påpeker i sine funn at ekskursjon og feltbasert undervisning kan gi en fordel ved å gi elevene muligheten til å se hvordan teorien de lærer i klasserommet faktisk kommer til syne i virkeligheten (Ottesen, 2020, s. 53). Det kommer frem at nesten 30% av elevene synes at feltbasert undervisning gir en god mulighet til å oppnå nettopp denne sammenhengen mellom teori og knytte det til virkeligheten. Videre rapporterer nærmere 25% at feltkurs og ekskursjon skaper forståelse og sammenheng i faget (Ottesen, 2020, s.45). Variasjon i undervisningsmetoden, som tilbys gjennom feltbasert undervisning, kan også bidra til å holde elevenes interesse og engasjement oppe, og gi

dem en spennende måte å lære på. På en annen side rapporterer en stor del av elevene at de lærer mer i klasserommet enn på tur (Ottesen, 2020, s.42-43).



Figur 5: Jeg lærer mer av feltkurs enn vanlig klasseromsundervisning (Ottesen, 2020, s.43)

En slik spredning av resultatene fra hvordan læringsutbyttet oppleves tenker vi at kan indikere at tradisjonell klasseromsundervisning fremdeles spiller en viktig rolle for elevenes læring. Og at en kombinasjon av ulike undervisningsmetoder kan være optimalt for å gi elevene en variert og utfordrende læringsopplevelse. Ottesen argumenterer også for hvordan før- og etterarbeid påvirker læringsutbyttet ved feltkurs og ekskursjoner. Elevene gjennomførte ikke før- og ettertest slik at det er vanskelig å vurdere det faktiske læringsutbyttet (Ottesen, 2020, s. 68-69). Undersøkelse viste at elevene opplevde både feltarbeid og ekskursjon som nyttige for læring, men at de elevene som deltok på feltkurset ga uttrykk for et større faglig utbytte enn elevene som deltok på ekskursjonen (Ottesen, 2020, s.67-68)

5.2.3. Vurdering av læringsutbytte

Gjennom de aller fleste av tekstene som er analysert kommer det tydelig fram at det er vanskelig å sette en karakter eller en konkret vurdering på uteskole, og at den i såfall da vil bli en del av en større vurderingssituasjon. Blant annet fordi at elevene presterer på så mange forskjellige måter som er vanskelig å feste til et faglig kompetansemål.

Restad trekker fram Koritzinskys sju-trinns-modell for vurdering som veileder til vurderingsarbeid. Både for å være klar over hva man skal vurdere etter, men også for at elevene skal kunne vite hva

de vurderes etter (Restad, 2015, s. 20). Koritzinskys sju-trinns modell er punkter som ifølge førsteamanuensis og samfunnsfagsdidaktiker Theo Koritzinsky skal være med i både planlegging og i etterkant av undervisning for å sikre at vurderingene skjer etter riktige kriterier. De sju trinnene er satt opp for å belyse flere sider ved vurdering og spørsmål og argumentasjon knyttet til vurdering (Restad, 2015, s. 20).

“1. Hvorfor er vurdering nødvendig?

2. Hva skal vurderingen relateres til?

3. Hva skal vurderes?

4. Hvem skal vurdere og hvem skal vurderes?

5. Hvordan skal vurderingen foregå og uttrykkes?

6. Hvordan kan vurdering følges opp?

7. "Hvilke didaktiske konsekvenser kan ulik vurderingsordning og uttrykk for eleven?"

(Restad, 2015, s. 20).

Restad viser til Koritzinskys synspunkter om at de sju punktene bør inngå i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningsopplegg (Restad, 2015, s.20).

Videre hevder Restad at det ved ekskursjoner ikke nødvendigvis er mest hensiktsmessig å vurdere elevenes “rette” og “gale” svar, men at ekskursjon er en egnet arena for å kunne vurdere resonnementer og argumentasjonen for elevenes subjektive forståelse (Restad, 2015, s. 60).

Vurdering av resonnementer og argumentasjon krever en viss del av forkunnskaper og prestasjonsnivå fra elevene. Å kunne analysere blir ansett for å være et høyt taksonomisk nivå, som det er ønskelig at elevene skal komme opp på (Restad, 2015, s. 60). Restad eksemplifiserer dette med å si at “i praksis ble elevene vurdert ut ifra hvordan de forklarte forandring, verdier, og konflikter i landskapet i henhold til intensjon, struktur og funksjon” (Restad 2015, s. 60).

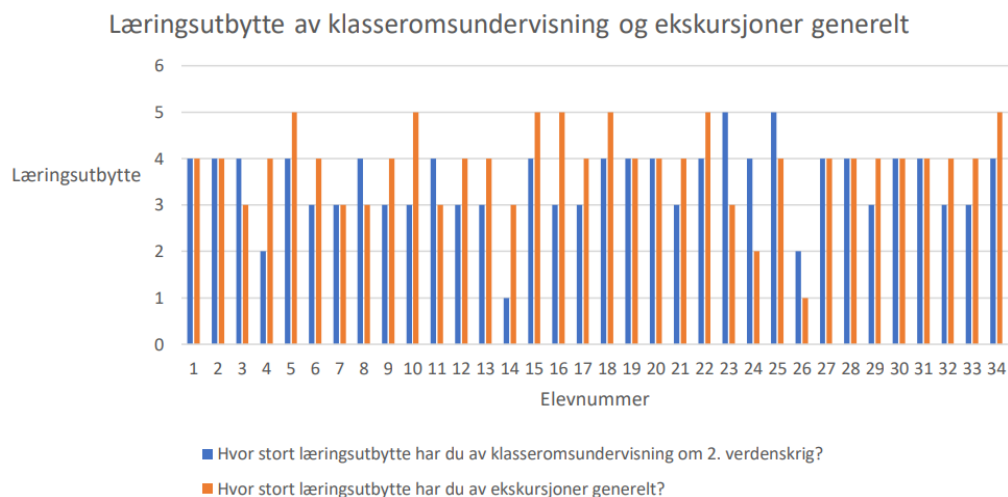
Implementering av vurdering i undervisningen ved å gjennomføre ekskursjon fungerer ikke i alle sammenhenger, men Restad trekker fram at for eksempel elevenes subjektive forståelse av kulturlandskap kan være en måte hvor slik vurderingsform kan brukes (Restad, 2015, s.60). Elevenes sin vurdering av landskapet er i høyeste grad subjektivt og er avhengig av hvordan hver enkelt vurderer det som oppleves. Slikt sett vil kanskje ikke den enkeltes vurdering av landskapet være det mest sentrale, men heller oppgaver hvor refleksjonen er viktigere enn selve svaret og dermed kan refleksjonen brukes som en sentral del av vurderingsarbeidet (Restad, 2015, s. 60). Sortland blant annet Sortland fram utfordringen av å verdsette det såkalte utenomfaglige læringsutbyttet. Til tross

for det trekker Sortland sammen med flere tekster frem at relasjonen mellom lærer og elev har mye å si for læringsutbyttet og at relasjonsdanning er sentralt for å bygge et godt psykososialt miljø (Sortland, 2021, s.24-25). Sortland beskriver at gode relasjoner er en forutsetning for å legge til rette for trygge reflekterende samtaler. Slike samtaler kan brukes som en situasjon for å ha en formativ vurdering av elevene basert på dialog som Sortland trekker fram som en positiv side ved ekskursjon som undervisningsmetode (Sortland, 2021, s.24-25). Restad på sin side hevder at i utgangspunktet gir undervisningsarbeid i felt flere gode muligheter for vurdering på både summativ og formativ måte enn hva man har muligheter til i tradisjonelle undervisningssituasjoner (Restad, 2015, s.64). Økte muligheter for vurdering begrunnes med at det kan vurderes på andre arenaer enn hva man ville gjort i et klasserom. Blant annet så kan det gjøres ved å i større grad engasjere elevene på egenhånd i praktisk arbeid tilpasset det faglige nivåene deres. Da ville det vært mulighet for å vurdere formativt ved å observere elevene i gjennomføringen av deres selvgående arbeid (Restad, 2015, s. 63). Derimot vektlegges det at det er svært relevant å legge opp til en summativ vurdering i etterkant av økten, altså etter Restad sine tanker så vil man kunne gjøre betydelige deler av vurderingen fra hoved-opplegget i etterarbeids av økten (Restad, 2015, s.64). Dette fordi formativ vurdering i hoved-opplegget begrenser seg selv på grunn av organisering og tid. Ottesen lar elevens stemme komme frem gjennom “å undersøke hvilke styrker og svakheter elever trekker fram ved henholdsvis en ekskursjon og et feltkurs, samt om en av disse metodene i større grad legger til rette for dybdelæring”(Ottesen, 2020, s. 1). En tur består av observasjon og stor grad av lærer-avhengighet, som da Ottesen definerer som ekskursjon og skriver videre at den andre ligner mer på et feltkurs hvor det er full elevdeltagelse, utdelte oppgaver og autonomi (Ottesen, 2020, s. 2-3).

I Stampe sin masteroppgave gis det ikke en entydig vurdering av læringsutbyttet av ekskursjon og det vektlegges at det er flere faktorer ved gjennomføring av ekskursjon enn i tradisjonell undervisning som må ligge til rette for å få et utbytte av undervisningen. Det vektlegges i stor grad som avgjørende faktor hvilke rammebetingelser som ligger til grunn og lærernes forarbeid som sentrale faktorer for læringsutbyttet (Kirkbakk, 2018, s. 40). Noe så enkelt som vær, temperatur og bekledning beskrives som en faktor med en viss betydning for trivsel og motivasjon, som igjen vil kunne ha påvirkning på læringsutbyttet. Disse rammefaktorene kan være med på å i noen grad belyse og forstå kompleksiteten i å bruke ekskursjon og uteskole som en aktiv del av undervisningen og muligens også som en årsak til at en del lærere vegrer seg litt for å gjennomføre ekskursjoner regelmessig.

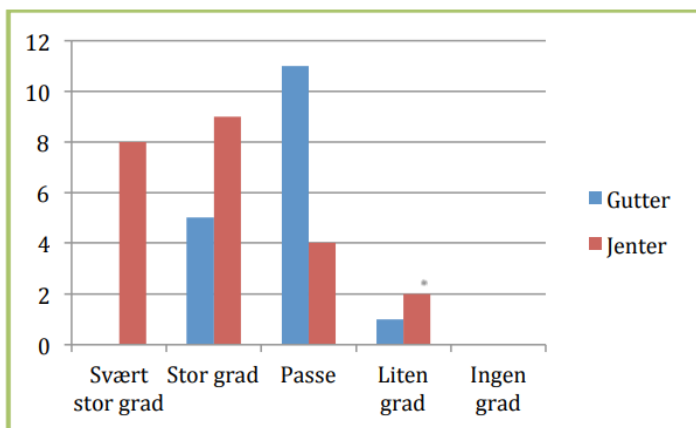
I spørreskjemaet gjennomført i teksten til Ottesen ble elevene spurt om de følte at feltkurs økte forståelse i geografifaget. Litt over 80 % svarte at de var enig og litt enig i at feltkurs økte forståelsen (Ottesen, 2020, s. 42-43). I dette tilfellet var geografi delen av samfunnsfaget som spesifikt til vurdering. Til tross for at mange av elevene følte økt forståelse i faget ved feltbasert undervisning, svarte under halvparten av de 89 elevene på spørreskjema at de opplevde at de hadde mindre læringsutbytte enn ved tradisjonell klasseromsundervisning. På den ene skolen var resultatet at 55 % svarte at de lærer mer av feltkurs, mens 30 % svarte at de lærer mer i klasserommet. Ved den andre skolen svarte 44,3 % at de lærer mer av feltkurs, mens 44,3 % svarte de lærer mer av klasseromsundervisning (Ottesen, 2020, s.42-43).

Peersen trekker fram en spørreundersøkelse som i stor grad viser at flesteparten av elevene selv er godt fornøyd med læringsutbyttet gjennom ekskursjoner opp mot vanlig undervisning. Se tabell nedenfor:



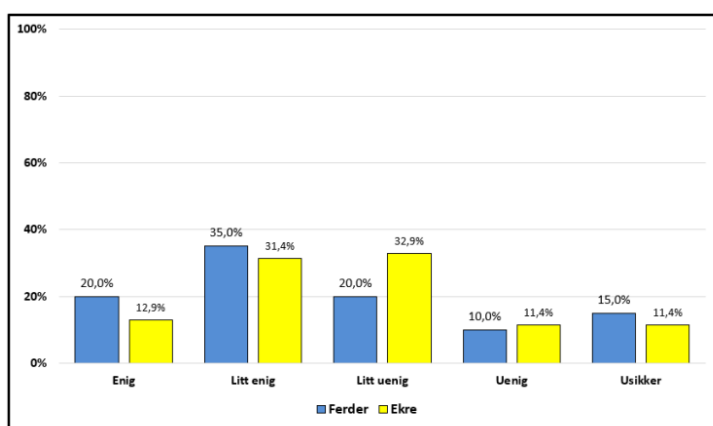
(Peersen, 2022, s.64).

En ikke lik tabell, men en tabell med liknende tendenser om at elever virker til å sette pris på undervisning som foregår på andre måter og arenaer enn hva de selv er vant til, trekkes også fram av Kristensen.



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

(Kristensen, 2014, s.49).



Figur 5: Jeg lærer mer av feltkurs enn vanlig klasseromsundervisning

(Ottesen, 2020, s. 43)

Ut fra tabellen til Kristensen kommer elevenes perspektiver fram gjennom å undersøke hvordan de mener utbyttet ved ekskursjon ville vært i forhold til utbyttet av ordinær klasseromsundervisning (Kristensen, 2014, s.49). Tabellen til Ottesen viser frem en mer jevn fordeling ved samme spørsmål (Ottesen, 2020, s. 43). Det kommer likevel tydelig fram av tabellen til Kristensen at i dette tilfellet er en viss differanse av egenopplevd oppnådd læringsutbyttet knyttet til kjønn (Kristensen, 2014, s.49). Hensikten til vår undersøkelse er ikke å spesifikt vurdere utbytte i forhold til kjønn, men det ville vært interessant å sett på ved videre forskning.

5.3. Samlet funn om verdien og synet på før- og etterarbeid

Uteskole som metode gir mange fordeler, men det kommer frem i tekstene at forberedelse og oppfølging er nøkkelen til å maksimere utbyttet. Dette fremkommer tydelig i litteraturen på området. For å få mest mulig utbytte av uteskole, er det viktig at man legger vekt på både før- og etterarbeid. Både før- og etterarbeid spiller en sentral rolle i å sikre maksimalt utbytte. Det kan bidra

til å forsterke læringsutbyttet, og sikre at det oppnås en dypere og mer varig forståelse. Det hevdes i teksten til Kirkbakk at dersom man dropper forarbeid, kan man like gjerne droppe å reise på ekskursjon (Kirkbakk, 2018, s. 40)

Kirkbakk viser til sine intervju fra sin studie, der det fortelles at om undervisningsopplegget ikke er gjennomarbeidet godt nok, tenker elevene fritime (Kirkbakk, 2018, s.48). Kristensen trekker i sin masteravhandling fram forslag til etterarbeid for å øke læringsutbyttet. Kristensen foreslår at det blant annet kan gjøres ved å lage en muntlig presentasjon hvor de undersøkte temaene fra ekskursjonen på en mer nøye måte (Kristensen, 2014, s. 38). Likeledes gjelder det også motsatt gjennom at utbyttet av “vanlig” undervisning i klasserommet komplementeres med å ta i bruk uteskole. Gjennom å se på de ulike delene av undervisningen som et ledd av å gi elevene et ekstra tilrettelagt tilbud med et ønske om å øke læringsutbyttet vil man også kunne imøtekomme kritikerne om det er relevant bruk av ressurser med en ukes ekskursjon som gjennomføres på mange ungdomsskoler. Ved en slik forståelse er ikke en ukes ekskursjon bare en tur man har for moro skyld, men en gjennomarbeidet tur som integreres i for- og etterarbeid i mer ordinære undervisningsformer. Der og da vil mange kunne oppleve en ukes ekskursjon som mer lek enn læring, men med kombinasjon godt planlagt og gjennomførbart opplegg vil for- og etterarbeid komplette og hele opplegget bestående av alle tre delene har vi et ønske om at ekskursjon skal framstå meningsfylt og forsvarlig bruk av ressurser (Egen refleksjon).

En av de intervjuede elevene fra undersøkelsen til Kristensen eksemplifiserer hvordan forarbeidet kan ha betydning og hvordan ekskursjon sammensveiset med etterarbeid samlet sett bidrar til å komplette undervisningen. Kristensen beskriver det at de lærte av feltkurset som at “det var mer som en repetisjon, hadde lest alt, hadde alt i hodet, det var mer banka inn, ble liksom sikret litt”(Kristensen, 2014, s. 50). Dersom man legger til grunn at dette sitatet er i nærheten av sannhet, ser man tydelig hvorfor for- og etterarbeid er en sentral del for all undervisning utenfor klasserommet som denne undersøkelsen tar for seg. Engkrog bygger også delvis opp rundt denne argumentasjonen, i sin tekst hevdet Engkrog at uteskole bør foregå når det er hensiktsmessig for at man skal ha et utbytte av det. Og at om det ikke foregår på riktig tidspunkt er det en fare for at den faglige argumentasjonen ved å bruke uteskole som middel for økt læring forsvinner (Engkrog, 2020, s. 17).

En trend vi har sett gjennom analysen er at for- og etterarbeid i forhold til ekskursjon verdsettes høyt. Kristensen er blant de som i sin tekst om planlegging og gjennomføring av vurdering og

feltarbeid i nærmiljøet hevder at for- og etterkant er essensielt for å få maksimalt læringsutbytte (Kristensen, 2014, s. 38).

Sortland i sin forskning trekker fram at noen av lærerne i hennes undersøkelse opplever at det beste læringsutbyttet kommer når spontane og uforutsette ting skjer. Dette med en argumentasjon om at det er da elevene er mest motiverte og at det er den indre motivasjon som finner sted (Sortland, 2021, s.59). Den mest ideelle undervisningen med Sortland sitt syn består av et godt planlagt opplegg med gode muligheter for spontanitet (Sortland, 2021, s.59). Med spontanitet i denne sammenheng menes det å legge til rette eller å ha åpnet for muligheter for at undervisningen styres i den retningen det er naturlig underveis i gjennomføringen av opplegget. Slik at momenter som viser seg å vekke ekstra interesse hos elevene får muligheter for å ha en større andel av undervisningen enn momenter som virker mindre interessant. Ved å greie å kombinere spontanitet og planlegging kan man prøve å etterstrebe å ha en viss kontroll på forventet læringsutbytte gjennom planlegging samtidig som man legger til rette for indre motivert læring gjennom spontanitet.

5.4. Kritisk blikk på uteskole som undervisningsmetode

Som en av få tekster som vi har analysert har Nora Sofie Peersen et nytt syn på ekskursjon som undervisningsmetode. Det er et sterkt fokus på mulige negative konsekvenser for kunnskap og ferdigheter som ekskursjon kan bidra med i forhold til hvordan mulige negative konsekvenser blir presentert i andre tekster. Hun bygger denne argumentasjonen på Jonas Christophersen sin argumentasjon hvor han primært mener at valg av arbeidsmåte har lite å si for resultatet av læringsutbyttet.(Peersen, 2022 s.15-16 & 51). I tillegg trekker Peersen i sin forskning fram at samfunnsbaserte elevaktive undervisnings- og arbeidsmåter å jobbe på slik som for eksempel ekskursjon har negativ innvirkning på kunnskaper og ferdigheter (Peersen, 2022 s.15-16 & 51). Som begrunnelse for sine synspunkter om hvorfor undervisningsmetoder slik som ekskursjoner kan ha negative betydninger for utbyttet viser Peersen til Jonas Christophersens og presenterer følgende punkter (Peersen, 2022, s. 16 & 51).

- I. Denne typen elevaktivitet (samfunnsbaserte elevaktive arbeidsmåter) skyver bort de arbeidsmetodene som er mer effektive
- II. Læringspotensialet til denne typen arbeidsmetode blir ikke utnyttet i høyest mulig grad.

- III. Pensum i samfunnsfag er vanskelig å måle ved bruk av samfunnsbasert elevaktiv arbeidsmetode
- IV. Arbeidsmetoden er ikke effektiv for elevenes læring (Peersen, 2022, s. 15).

Peersen viser til Christophersens og underbygger påstandene med å hevde at det i Norge kan se ut som at en individuell arbeidsstruktur påvirker kunnskapene positivt (Peersen, 2022, s. 15). En slik forståelse av læring skiller seg fra sosiokulturell læringsteori som er mye brukt i norsk skole de senere år og hevder at kulturen er med på å påvirke hva og hvordan barn lærer om verden (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 70). Christophersen er enig med mye av den andre litteraturen vi har analysert om at samfunnsbaserte elevaktiv undervisning vil ha potensial til å engasjere og diskutere. Til tross for aktiv undervisning problematiserer Christophersen med at elevaktiv undervisning vil gi elevene ulik læringseffekt (Peersen, 2022, s. 16). Det som skaper læring hos noen, gjør ikke det nødvendigvis hos andre. Blant annet for de som trives best i trygge og forutsigbare rammer. Det er ikke alle som føler seg komfortable med praktisk arbeid eller i en friere undervisningssituasjon hvor mange av de sosiale rollene og nettverkene blir annerledes når forutsetningene for undervisningen endres.

Selv om Peersens konklusjoner skiller seg ut fra de øvrige tekstene som vi har analysert, finner vi igjen flere av de samme aspektene ved kritikk av uteskole som undervisningsmetode hos flere andre tekster også. Blant annet tidsbruk er noe som mange av lærerne i de ulike tekstene har kommet inn på. At de mener at det er et bra utbytte, men er usikre på hvordan dette kan forsvares opp mot tidsbruken. Punkt nummer 3 fra Christophersens finner vi igjen i flere av de andre tekstene. Deriblant Sortland med flere trekker fram utfordringer ved å måle læringsutbyttet, i tillegg til hvordan man skal verdsette og forsøke å måle utbyttet av all den ikke målbare og almene kunnskapsutbyttet ekskursjon som metode vil føre med seg (Sortland, 2021, s. 61). Arnfinsen sin masteravhandling tar for seg visse kritiske sider, eller i hvertfall forholde observant på om man bruker uteskole som undervisningsmetode, ettersom han påpeker at det for kan bli “vanlig” skole ute (Arnfinsen, 2018, s.30). På mange områder sidestiller han uteskole med det han kaller “ekte læringssituasjoner”. Arnfinsen bygger sin kritiske argumentasjon på at hverken modell eller metode vil være en garantist for at læringssituasjonen bli “noe mer” enn vanlig undervisning (Arnfinsen, 2018, S.30). Ellers hevder han at det heller handler om hvordan man som lærer forholder seg til disse innfallsvinklene og at et system som blir for rutinepreget mister noe av gløden han kan spore i det han kaller “ekte læringssituasjoner” (Arnfinsen, 2018, s. 30). Begrepet viser han til å være noe han selv har konstruert på bakgrunn av egne erfaringer som elev, student og lærer. Arnfinsens egen

beskrivelse bygger på kjennetegn om at “ekte lærings situasjoner” i stor grad handler om at læringen foregår på tvers av fag og ordinær timeplan (Arnfinnsen, 2018, s.13). Dette vil da kunne kreve en tilpasning og endring av undervisningsformer som har vært til og med læreplanene fra reform LK06 hvor man i all hovedsak hadde fokus på hvert enkelt fag isolert sett. Gjennom LK20 og innføring av tverrfaglige emner vil en forståelse av læring på tvers av fag være noe å strebe mot å nå. Om man legger til grunn det Arnfinnsens skriver om “ekte læringsarenaer” kan det være en sentral arbeidsmåte for å jobbe med tverrfaglige temaer i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette til tross for at LK20 ble innført tre år etter Arnfinnsens publisering.

5.5. Ekskursjon og lek: er lek læring?

Mange av tekstene viser at det er faglig læring gjennom å bruke uteskole som en undervisningsmetode, men vel så gjerne trekkes det en nær sammenheng mellom lek og ekskursjon. Dette er på mange måter i tråd med LK20 hvor det står at danning, i tillegg til læring, skal skje gjennom både strukturert og målrettet arbeid, men også spontan lek som sammen skal gi elevene erfaringsrikdom (Utdanningsdirektoratet, u.å.-c). Dessuten skal danning skje både alene og i samspill og samarbeid med andre (Engkrog, s. 48). Med denne argumentasjonen kan man forstå hvordan man kan argumentere med hvordan lek og uteskole henger sammen som en arena for læring.

Et inntrykk vi har skapt oss gjennom analysen er hvor komplekst og vanskelig det er å vurdere verdi og læringsutbytte på lek-basert undervisning. Ofte er en utfordring som dukker opp at man tenker at man ikke rekker å undervise og lære bort om alt man anser som viktig om man velger å bruke for mye tid på ekskursjoner og uteskole. Ettersom lek-basert undervisning kan være vanskelig å vurdere læringsutbyttet av, er det en fare for at det kan bli lagt retningslinjer i undervisningen og tilhørende aktiviteter. Slik at ekskursjon heller dreier seg om læringsmåter som er mindre komplisert å kunne gjennomføre og vurdere utbyttet av i etterkant. Bruk av tid og andre ressurser kommer stadig fram som en mulig utfordring. Man kan spørre seg om det er høyere verdi av å ha kortere ekskursjoner med muligheter for lek-basert undervisning, enn lengre ekskursjoner hvor lek-basert undervisning blir prioritert vekk. Kristensen hevder likevel gjennom sin studie at man ved kortere feltkurs også vil ha et betydelig læringsutbytte. Ikke den samme opplevelsen som et langvarig feltkurs, men muligens samme effekt (Kristensen, 2014, s.49).

Kristensen mener dermed at hva man gjør under ekskursjonen spiller større rolle enn tidsomfanget man bruker. For eksempel kan en ekskursjon i nærområdet gi samme effekt som en ekskursjon til et

sted som er lengre unna, men det handler i stor grad om planlegging (Kristensen, 2014, s.44). Gjennom artikkelen til Hallås, Sæle og Løvteit om å skape forståelse for naturen og dens muligheter, hevdes det at undervisning utenfor klasserommet kan skape et antroposentrisk syn. Tekstforfatterene forklarer antroposentrisk rent teoretisk som at man setter elevenes behov over naturens behov (Hallås, Sæle og Løvteit, 2017, s. 314). I undervisningssammenheng dreier antroposentrisk seg mer om at vi bruker naturen i stor grad som en mekanisme og et hjelpemiddel vi nyttiggjør oss av for å tilfredsstille læring i en lek-basert situasjon (Hallås, Sæle og Løvteit, 2017, s.8). Det vises til at antroposentrisk natursyn kjennetegnes ved at man blant annet fokuserer på undervisningen ved å sette fokus på lek-aktiviteter gjennom bruk av utstyr som hjelpemiddel i formidling og fokus for bruk og læring av naturen. Det er en undervisningsmetode som kan gå ut på å bruke mye forskjellig utstyr, og at bruk og lek med dette utstyret skal være et middel for å oppnå læring. Altså ikke noe utpekt negativt natursyn. I et konkret tilfelle flyttes fokuset fra å ikke handle spesifikt om natur, men heller om arbeidsredskaper, arbeidsliv og andre praktiske gjøremål som er gjenkjennelig for elevene. Et slikt natursyn egner seg godt til praktisk opplæring rettet mot arbeidslivet, slik som hav og fiske. Og da kan det dreie seg om å ta i bruk båt, fiskeredskaper og andre relevante praktiske arbeidsoppgaver. Med utpekt natursyn menes ikke at man har eller skaper negativitet mot naturen, men at fokuset ikke er på naturen i seg selv, men på natur som et middel for å skape læring på andre arenaer. I dette tilfellet dreide det seg om å bruke vann og sjø med blant annet båt, fiskeredskaper, våtdrakt, sko, hjelm, hansker, etc for å skape læring. Dersom læringen også kan gjennomføres med grunnlag av en lek-basert undervisning vil det med bakgrunn i motivasjonsteori forhåpentligvis dannes et oppgaveorientert syn. Dermed er læring gjennom egenutvikling i fokus istedenfor at fokuset er på hvordan man ønsker å bli oppfattet av andre, som igjen tar vekk fokuset fra personlig utvikling (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.179). Ønsket er da at den praktiske aktiviteten skal skape motivasjon ved at elevene greier å anvende oppgaver rettet mot arbeidslivet.

Også gjennom Lutvann-undersøkelsen trekker Jordet fram flere poenger som sammenfører lek og læring. Nærmere bestemt at uteskole og lek er med på å løse ut barnas behov for fysisk aktivitet i hverdagen. Og at denne måten å undervise på med lek og annen fysisk utfoldelse legger grunnlag for et bedre læringsutbytte i mer klassiske klasseromssituasjoner, slik som lesing og skriving (Jordet, 2003, s.51). Dette vil ifølge Jordet forekomme som følge av at elever med mye energi vil kunne få utløp for denne i uteskole som igjen legger til rette for muligheter for stillesitting og arbeidsro i andre klassiske situasjoner (Jordet, 2003, s. 51).

5.6. Ekstra læringsutbytte gjennom motivasjon og variasjon

Et sentralt tema for å vurdere læringsutbyttet kan være å vurdere det sosialpedagogiske eller faglige utbyttet som vektlegges for bruk av ekskursjon i samfunnsfag. I Kirkbakk sine undersøkelser er det faktisk ingen lærere som gir uttrykk for at de ønsker å bruke lokalsamfunnet til å engasjere elevene til deltagelse (Kirkbakk, 2018, s. 52). Det å ikke bruke lokalsamfunnet for å engasjere elever står i motsetning til artikkelen til Hallås, Sæle og Løvteit hvor lokalsamfunnet ble brukt som motivasjonsfaktor. (Hallås, Sæle og Løvteit, 2017, s. 312-313). I stedet for hevder Kirkbakk at de bruker ekskursjon som et middel til variasjon. Som en metode for å lette på det som for mange oppleves som en teoritung hverdag i et skolesystem som bygger på flere av de samme prinsippene den har gjort i lang tid (Kirkbakk, 2018, s. 38 og 52). Kristensen beskriver at elevene verdsetter undervisning utenfor klasserommet fordi det er en mulighet for å få frisk luft og kan lære på en annen måte over lengre tid. Flere av de undersøkte mener at det blir for mye stillesitting i en ordinær skolehverdag (Kristensen, 2014, s.45). Også Jordets argumentasjon for ekskursjon bygger på mange av de samme prinsippene ved at teoretisk kunnskap flyttes fra lærebøkene og ut i den virkelige verden for elevene, slik at lærestoffet aktualiseres for elevene (Jordet, 2011, s. 53). Dersom dette er et faktum vil det i stor grad være enda vanskeligere å måle læringsutbyttet av ekskursjon ved at hensikten er at det skal motivere elever i andre sammenhenger. Kirkbakk beskriver det tidvis noe usikre forholdet til læringsutbyttet av ekskursjon som en mulig konsekvens av at lærerne ikke fullt ut er klar over hvilke faglige effekter ekskursjon kan bidra med for å skape utbytte (Kirkbakk, 2018, s.63).

5.7. Hvordan beskrives uteskole som et middel for tilpasset opplæring?

Flere av artiklene tar for seg uteskole som en metode og et middel for å kunne yte tilrettelagt opplæring. I Engh sin hovedoppgave kommer det blant annet fram at uteskole bidrar til å sette elever i situasjoner hvor de får muligheter for å utvikle sin egen kompetanse (Engh, 2007, s. 42). Engh sin empiri viser at uteskole er en tilrettelagt læringsmetode som skaper en retning for lærerens valg. Engh viser til Dewey om at “retningen” skapes ved at lærerne er en “fødselshjelper” for tolkninger, ide og forståelse av sentrale emner for elevene (Engh, 2007, s. 25). Denne retningen til elevers erfaringer skapes ved at elevene dreies mot innhold som samfunnet gjennom skolens mål for opplæringen mener er viktig (Engh, 2007, s. 25). Engh med flere beskriver uteskole som en konkret og handlingsfokuseret undervisningsmetode som det tradisjonelle klasserommet ikke gir rom for (Engh, 2007, s. 114). Engh begrunner videre at uteskole gir en økning av førstehåndsopplevelser gjennom å blant annet lære gjennom å erfare kunnskap i omgivelsene som man ikke får til i et

klasserom (Engh, 2007, s. 77). Arnfinsen støtter seg også til argumentasjonen fra sin forskning om at elever opplever en frustrasjon med “vanlige” timer som for mange dreier seg om å motta informasjon gjennom å lære gjennom å kun få presentert informasjon i motsetning til å være en aktiv aktør i egen undervisning (Arnfinsen, 2018, s 82). Samtidig beskrives ekskursjoner som en arena man kan bruke for å jekke ned noen og styrke andre som et ledd i en overordnet dannelsesprosess, gjennom skolen ved å forberede dem på praktisk og realistisk arbeidsliv (Arnfinsen, 2018, s. 22). Dette gjøres ved at de kan ende opp i utfordringer som kan ha flere likhetstrekk med de man kan treffe på i arbeidslivet. Det kan dreie seg om konflikter knyttet til samarbeid, arbeidsfordeling, planlegging og gjennomføring som gruppe (Arnfinsen, 2018, s 22). Arnfinsen bygger disse argumentene aktivitetspedagogikken og John Deweys seks punkter om autentisk læring. Punkt 3 handler om samarbeid som middel for å skape “ekte læringsssituasjoner” som knytter læring på skolen sammen med livet utenfor skolen (Arnfinsen, 2018, s.1). Dermed kan man se på uteskole med Engh sin begrunnelse som et middel i tråd med prinsipper for likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring (Regjeringen, u.å.-b, s. 10). Engh argumenterer videre i sin analyse for pedagogiske og didaktiske muligheter som følge av uteskole gir tilrettelegging ved at det alltid er et nivå å hevde seg på ved å gjennom læring utvikle sine stedsbaserte og sosiokulturelle ferdigheter i en kontekst som det ikke er rom for i et klasserom (Engh, 2007, s. 104).

De fleste tekstene vi har analysert trekker fram at ekskursjon er en god arena for elevene å kunne tilpasse seg sosialt og relasjonelt. I kontrast til dette har Peersen i sin masteravhandling om læringsutbytte kommet fram til relasjonelle utfordringer ved læringsutbyttet som ikke belyses i særlig grad av de andre tekstene som er analysert (Peersen, 2022, s. 47). Den ene av tre lærere i undersøkelsen trekker fram at det kan oppstå utfordringer med gruppedynamikk og oppførsel som da igjen vil kunne ha innvirkning for utbyttet av undervisningen (Peersen, 2022, s. 47). Det kan som det i teksten vises dreie seg om elever som har vanskeligheter med å ro og konsentrasjon som møter andre elever med samme utfordring som gjør at det i fellesskap blir verre. Stampe belyser også mulige utfordringer med ekskursjon og elever som har ulike utfordringer. I motsetning til Peersen mener hun det i stor grad dreier seg om tilpasning når det gjelder elever med spesielle behov og uteskole, ettersom at de eventuelle begrensningene også finnes inne i et klasserom (Stampe, 2020, s.42).

”Jeg tenker at det er veldig positivt. Men det kommer helt an på spesielle behov, for dette her er jo barn som går selv og har sosial kompetanse og har venner i klassen foreløpig og, så det er jo på en måte, de er en del av gjengen” (Stampe, 2020, s. 50).

Det vises til at elever som eksempelvis har ADHD vil kunne ha store konsentrasjonsvansker i et klasserom, men at de i undervisning utendørs vil kunne få utløp for den ekstra energien slik at det ikke blir synlig som det ellers ville vært.

En utfordring som en annen lærer trekker fram i Peersen sitt intervju er at ekskursjoner som har til hensikt å formidle historie, eller tidsrom som ligger lengre tilbake i tid, kan virke fjernt i forhold til elevenes eget liv. Da kan det være vanskelig for dem å ha historieforståelse og sette seg inn i hvordan det var tilbake i tid (Peersen, 2022, s. 47). Det eksemplifiseres med at et tidsvitne var for gammel til å kunne appellere til enkeltelever. At noen elever sliter med å se for seg at en gammel dame også har vært ung og opplevd mye under andre verdenskrig som virker veldig langt tilbake i tid for dem. Peersen beskriver for de som har utfordringer med historieforståelse kan det som har skjedd for 50 år siden være like fjernt i tid som slaget på Stiklestad (Peersen, 2022, s. 47). På en annen måte trekkes det fram at det samtidig kan appellere sterkt til andre elevgrupper eller enkeltelever (Peersen, 2022, s. 35).

5.8. Uteskolens plass i læreplanverket

I flere av tekstene kommer det fram at mange av respondentene begrunner valg av uteskole med at de føler en plikt til å gjennomføre, blant annet i tekstene til Engh og Sortland. I LK20 er det ikke spesifisert at uteskole MÅ være en del av undervisningen. Likevel kan en tenke seg at at det gjennom mindre spesifikke læreplaner, i større grad legges opp til at lærere selv må vurdere omfanget og behovet på egen hånd. Ut fra behovet kan de vurdere og begrunne bruken av tid og andre ressurser. Gjennom innføringen av LK20 er det også et økt fokus på dybdelæring og at kunnskap skal kunne anvendes og settes inn i relevant kontekst fremfor læring uten å vite eller å ha redskaper til å anvende det som er lært (Engkrog, 2020, s.29). Christensen trekker fram eksempler fra hans forskning at naturgeografiske metoder som feltarbeid ikke er en del av undervisningspraksis på grunn av trang økonomi (Christensen, 2017, s. 68). Kristensen poengterer i sin forskning at enkelte også stiller spørsmål til utbyttet sett opp mot hvor lang tid det tar å gjennomføre aktiviteten. Slik som en tilbakemelding fra en av respondentene:

“Det er ikke det at det er en dårlig måte lære på, men det tar for lang tid, kunne fått mer utbytte av vanlig læring. Jeg lærer bedre av å jobbe selv[lese, skrive].”

(Kristensen, 2014, s.46).

En slik tilbakemelding hevder Kristensen at det ikke er annet enn hva man måtte regne med uavhengig av metode ettersom alle elever er forskjellige og lærer på ulik måte, men at det dermed må sees i sammenheng med andre eventuelle tilsvarende tilbakemeldinger (Kristensen, 2014, s.46).

Engkrog gjør et dypdykk ned i teorien knyttet til uteskole og bruker dokumentanalyse som metode for å se på forskjeller mellom kunnskapsløfte (LK06) og fagfornyelsen (LK20). Forskjellene som Engkrog trekker frem som mest interessante er dybdelæring og et inkluderende læringsmiljø (Engkrog, 2020, s. V). Engkrog bruker uteskole begrepet som et overordnet begrep for all undervisning som foregår utenfor klasserommet, til tross for ulike metoder, som ekskursjoner og feltkurs. Dokumentanalysen viser at bruken av varierte læringsarenaer i samfunnsfag kommer tydeligere til uttrykk i LK20 enn det har gjort i tidligere læreplaner. Ved at varierte læringsarenaer brukes som et argument flere ganger i fagfornyelsen, er det et argument for å gjennomføre uteskole (Engkrog, 2020, s. 47). Dybdelæring i fagfornyelsen introduserer prinsipper som støtter uteskole og kan også åpne opp for økt bruk av uteskole i undervisningen.

“... For å bli bedre i klasserommet må man gå ut av klasserommet” (Engkrog, 2020, s. 50).

Blant annet gjelder dette ved at både dybdelæring og uteskole forsøker å få elevene mer delaktige i undervisningen (Engkrog, 2020, s. 51). Det at både uteskole og dybdelæring er en arena for å skape danning hos elevene trekkes også fram som en positiv konsekvens av uteskole.

Som en av tre overordnede deler i læreplanen (LK20) har man “prinsipper for læring, utvikling og danning” (Utdanningsdirektoratet, 2017). Danning handler om så mye mer enn bare skikk og bruk som man kanskje ville assosiert med tidligere. Det handler i stor grad om å utforme morgendagens medborgere. Ikke bare lære om forandringer og hvordan idealene er, men å selv være en del av denne kontinuerlige endringsprosessen (Engkrog, s.28). Danning er ikke noe som er spesielt med uteskole fremhever Engkrog, men siden det er en overordnet del for undervisningen må det foregå både inne og ute (Engkrog, s.17). Engkrog trekker videre fram at det er en økende grad av stillesitting blant barn og unge i dagens samfunn. Ut ifra dette hevdes det at uteskole kan bli sett på å ha danningsutbytte ved å kombinere hverdagsaktiviteter. Det kan dreie seg eksempelvis om at det å gå kan bidra positivt for et læringsutbyttet, ikke bare i samfunnsfag, men gjennom tverrfaglig temaet danning (Engkrog, 2020, s.12). Ikke fordi at det å gå isolert sett skaper danning, men at ved å ha rutiner for hverdagsbevegelse oppretter man en kultur for å være i bevegelse. Noe som er viktig for å ha en alminnelig god helse, være opplagt og mottakelig for å lære (Engkrog, 2020, s. 12).

Dannelse begrunnes i overordnet del av læreplanen på følgende måte:

- “God dømmekraft hos den enkelte”
- “Grunnoplæringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål”
- Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre.” (Utdanningsdirektoratet, u.å.-c, s.10).

Alle skolefagene og skolen som helhet er ansvarlig for å jobbe med den overordnede delen av læreplanen. Dette er i tråd med flere av punktene for dannelsesbegrepet i skolen (Utdanningsdirektoratet, u.å.-b). Engh viser til at uteskole gir rom for utfoldelse fra elevenes egne forutsetninger, slik at elever gjerne kan bli en ressurs for seg selv og de rundt seg på bakgrunn av deres egne prestasjoner (Engh, 2007, s. 103). Jonsjord trekker fram at kritisk tenkning, refleksjon, dømmekraft, selvbylde, ansvarlighet, medmenneskelighet og bevissthet er sentrale begreper for å forklare danning (Jonsjord, 2021, s. 26). Arnfinsens forklarer at elevenes egne muligheter til å mobilisere følelser og engasjement vil ha innvirkning på hvordan skolen skal greie å legge til rette for utvikling og dannelse av elevene (Arnfinsen, 2018, s.31). Ut ifra argumentene til Jonsjord og Arnfinsen vil motivasjon, trivsel, variasjon og mestringsfølelse være nøkkelbegreper for å skape danning.

6. Diskusjon

Gjennom dette kapitlet vil funnene som er gjort i analysen bli trukket sammen for å se hva tekstanalysen har ført fram til. Resultatene fra tekstanalysen vil bli diskutert opp mot tidligere presentert teori på området. Hensikten er å belyse og å forsøke å besvare problemstillingen: *Hva sier nyere forskning om læringsaktivitet utenfor klasserommet/ekskursjon som undervisningsmetode i (samfunnsfag) grunnskolen (5.-10.trinn)?* Diskusjonen setter tanker, ideer og synspunkter fra det analyserte materialet opp mot hverandre, for å forhåpentligvis gi dybde og forståelse og bidra til å bringe forskningen på utbytte av undervisning utenfor klasserommet et steg videre. Vi håper med dette også å være med på å utvikle bedre undervisningspraksis og å føre forskningen på området et steg videre.

Vi vil ta utgangspunkt i to utsagn fra forskere om hvordan elever lærer best. Det første utsagnet kommer fra Arnfinsen, som hevder at elevene foretrekker "ekte læringssituasjoner" og ikke ønsker å "sitte på rompa" eller ha "vanlige timer" (Arnfinsen, 2018, s.60-61 & s. 82). Det andre utsagnet kommer fra Ottesen, som hevder at elever fra to skoler rapporterer at de lærer mer i klasserommet enn på tur (Ottesen, 2020, s. 46).

For å starte diskusjonen, la oss først definere begrepet "ekte læringssituasjoner". Dette kan tolkes ut ifra Arnfinsen som situasjoner der elever er aktivt engasjert i læringsprosessen og har muligheten til å anvende kunnskapen de har tilegnet seg i en praktisk og meningsfylt sammenheng (Arnfinsen, 2018, s.81). Dette kan være motsetning til tradisjonelle klasseromsundervisning, der elever ofte sitter og lytter til en lærer som presenterer informasjon, i mindre grad preget av praktisk og meningsfylt sammenheng med livet utenfor skolen.

Arnfinsens utsagn antyder at elever foretrekker denne aktive og engasjerende tilnærmingen til læring, fremfor å sitte passivt og lytte til lærere. Dette kan skyldes at elever føler at de har større muligheter til å forstå og mestre et emne når de får muligheten til å utforske det i en praktisk og meningsfylt sammenheng. Som vi så i resultatene argumenterte også Kristensen for at mange av elevene vektla at de fikk se og oppleve faget i virkeligheten (Kristensen, 2014, s. 52). Granheim viser også til at en av elevene trekker frem bedre læring når det knyttes mot yrkeslivet og virkeligheten (Granheim, 2022, s. 28).

Ekskursjoner kan være en annenledes måte å knytte undervisningen til det virkelige livet og elevenes interesser og erfaringer på. Når elevene får mulighet til å utforske og oppleve faget i praksis, for eksempel ved å besøke et museum, et laboratorium, eller et bedriftsbesøk, kan dette bidra til å gi undervisningen mer meningsfull og forståelig. Dette kan også hjelpe elevene med å se relevansen og nytten av det som læres.

Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at ekskursjoner ikke nødvendigvis er en løsning på alle utfordringer knyttet til å gjøre undervisningen meningsfull og relevant. Det kan være situasjoner der teoretisk kunnskap er viktig for å forstå og navigere verden rundt oss, selv om de ikke umiddelbart kan virke spennende eller engasjerende for elevene.

Likevel kan det å knytte praktisk erfaring i undervisningen være relevant for å forstå hva som motiverer elevene til å lære, og hvordan man kan gjøre undervisningen mer meningsfull og engasjerende. Når elevene kjenner at det å lære er relevant og meningsfullt for deres liv og fremtid, kan dette øke deres motivasjon og engasjement i læringsprosessen. Dermed kan det være en god strategi å forsøke å knytte undervisningen til det virkelige livet og elevenes interesser og erfaringer der det er mulig, samtidig som man også tar hensyn til nødvendigheten av å lære teoretisk kunnskap og ferdigheter.

Det er likevel viktig å merke seg at ekte læringssituasjoner og "vanlig" klasseromsundervisning ikke nødvendigvis er i konflikt med hverandre, men at variasjonen i undervisningen er av stor verdi (Granheim, 2022, s.33). Det kan i mange tilfeller forekomme at elever ønsker en balanse mellom "ekte læringssituasjoner" og tradisjonell klasseromsundervisning, der begge tilnærminger spiller en viktig rolle i deres læringsprosess. For eksempel kan klasseromsundervisning fungere som en plattform for å bygge grunnleggende kunnskap og ferdigheter, mens "ekte læringssituasjoner" gir elever muligheten til å anvende og utdype denne kunnskapen ved å knytte det som læres i klasserommet mot samfunnet forøvrig (Arnfinnsen, 2018, s.71).

Arnfinnsens utsagn hevder at elevene ønsker "ekte læringssituasjoner" og å ikke "sitte på rompa" eller ha "vanlige timer". Dette kommer også tydelig fram hos Granheim, at elevene trekker frem at de trenger "fysisk læring" og være "aktive" (Granheim, 2022, s.40). Dette antyder at elevene kan bli mer motiverte når de får muligheten til å delta i aktiviteter som er praktiske og engasjerende. Slike aktiviteter kan bidra til en dypere forståelse av fagstoffet. Ekte læringssituasjoner kan også gi elever en følelsesmessig autonomi og mestring, som er viktige faktorer for motivasjonen. Når elevene ser

hvordan det de lærer er relevant for deres liv og kan brukes i praksis, kan dette også øke deres interesse og engasjement i læringsprosessen.

På den ene siden viser Ottesen til at elever rapporterer at de lærer mer i klasserommet enn på tur som feltkurs og ekskursjon (Ottesen, 2020, s. 43). Dersom dette er tilfelle kan det være med på å antyde at et mer strukturert og kontrollert læringsmiljø, som ofte finnes i tradisjonelle klasserom, kan bidra til å motivere enkelte elever. Klasseromsundervisning kan gi en følelse av forutsigbarhet og trygghet, noe som kan være viktig for elevenes motivasjon. I tillegg kan en klar struktur og lærerstyrt undervisning bidra til å sikre at elevene får tilgang til nødvendig kunnskap og veiledning for å mestre fagstoffet, noe som også kan påvirke deres motivasjon for læring gjennom at læreren legger til rette for å styrke elevenes indre motivasjon for å lære.

Et så stort sprik i hvordan elevene selv, foretrekker og hva de mener de har mest læringsutbytte av, kan tyde på at selv om elever kanskje foretrekker "ekte læringssituasjoner", mener de at tradisjonelle klasseromsundervisning fremdeles har noe for seg (Granheim, 2022, s. 28)

I Granheims undersøkelse forteller to elever at de foretrekker tradisjonell klasseromsundervisning (Granheim, 2022, s. 28). Granheims elever som foretrekker tradisjonell klasseromsundervisning forteller at det er lett å miste fokus på andre ting som skjer (Granheim, 2022, s. 28). Det at elevene opplever at de mister fokus i en situasjon med mye som skjer, kan føre til svakere mestringsfølelse. En slik sammenheng kan forstås i lys av mestringssteori og forventninger. Ottesen rapporterer at oppgaver utenfor klasserommet gjorde elevene mer fokuserte, og at det utenomfaglige fokuset ble minimert, men understreker samtidig at så fort tøylene blir friere flyttes fokuset vekk fra selve læringsaktiviteten (Ottesen, 2020, s. 55-56). Det er også verdt å merke seg at 30% av elevene i den ene undersøkelsen til Ottesen mener at de lærer mer av å være i klasserommet enn med arbeidsmetoder som likner på feltkurs og ekskursjon (Ottesen, 2020, s.43).

Det er viktig å anerkjenne at ulike elever kan ha ulike preferanser og læringsstiler. Det som motiverer én elev, motiverer ikke nødvendigvis en annen. For å skape et læringsmiljø som fremmer motivasjon hos flest mulig elever, tenker vi en idé kan være å kombinere elementer fra både "ekte læringssituasjoner" og tradisjonelle klasseromsundervisning. Dette kan innebære å understreke at det å integrere en variasjon inn i skolen er viktig både for motivasjon og for å treffe skolens mangfold av elever bedre.

6.1. **Motivasjon og selvbestemmelse**

Teorier om motivasjon og selvoppfatning har sammenheng med selvbestemmelsesteorien og kan bidra til å forklare hvorfor noen elever foretrekker tradisjonell klasseromsundervisning i stedet for mer praktisk basert læring. Ifølge teorien om selvoppfatning vil elevenes valg av undervisningsmetoder være påvirket av deres oppfatning av egne evner og ferdigheter. Maslows behovspyramide og hans teori om de grunnleggende behovene er da essensielle for å kunne forstå elevenes tanker og reaksjoner (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.145). Hvis elevene kjenner seg kompetente og har tillit til egne evner, vil de ha større motivasjon for å delta og lære i en situasjon.

Når det gjelder Ottesens funn, kan selvbestemmelsesteorien og teorien om selvoppfatning støtte opp under ideen om at tradisjonell klasseromsundervisning fortsatt kan ha en viktig rolle i elevenes læring (Ottesen, 2020 s. 42-43) Selv om noen elever kan foretrekke mer praktisk basert læring, kan det være at de opplever større mestring og kompetanse når de deltar i mer strukturerte læringsmiljøer, som klasserommet. I tillegg kan det være at elevenes oppfatning av egne evner og ferdigheter er påvirket av deres erfaringer og forventninger til ulike undervisningsmetoder.

6.2. **Ekskursjoner som variasjon i undervisning**

Kristensen bidrar også til denne diskusjonen ved å rapportere at variasjon var en positiv kategori som ble hyppig nevnt av elever under et feltkurs i nærmiljøet (Kristensen, 2014, s. 42). Han undersøkte 40 elevers oppfatning og læringseffekt av feltkurs i nærmiljøet.

Dette kan være viktig for å oppnå variasjon i undervisningen, forskjellige undervisningsmetoder og aktiviteter kan bidra til å skape et mer engasjerende læringsmiljø. Når elevene får mulighet til å utforske ulike læringsstiler og aktiviteter, er det mer sannsynlig at de finner metoder som appellerer til dem og dermed øker deres motivasjon og læringseffekt. Kristensens funn støtter dermed ideen om at variasjon inn i skolen er viktig både for motivasjon og for å imøtekomme skolens mangfold av elever på en bedre måte (Kristensen, 2014, s. 19).

Selv om noen elever kan oppleve større mestring og kompetanse i mer strukturerte læringsmiljøer, som klasserommet, kan det være at andre elever trenger en annen tilnærming for å øke sin motivasjon og selvbestemmelse i læringen. Ekskursjoner og feltkurs kan være en måte å gi elevene variasjon i undervisningen og muligheten til å utforske ulike læringsstiler og aktiviteter.

Selvbestemmelsesteorien fremhever viktigheten av å tilfredsstillere behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet for å øke elevens indre motivasjon og selvbestemmelse. Ekskursjoner og feltkurs kan gi elevene muligheten til å ta mer ansvar for egen læring og utforske på en mer selvstendig måte. Dette kan bidra til å øke deres følelse av autonomi og kontroll over egen læring. Samlet sett kan selvbestemmelsesteorien og teorien om motivasjon og selvoppfatning gi innsikt i hvorfor noen elever foretrekker ulike undervisningsmetoder og hvordan disse metodene kan påvirke elevenes oppfatning av egen mestring og kompetanse. Det er viktig å ta hensyn til elevenes behov og preferanser når man velger undervisningsmetoder, samtidig som man sørger for å tilby en variert og utfordrende læringsopplevelse som kan bidra til å øke motivasjonen og styrke elevenes tro på egne evner. Ved å delta i ekskursjoner og feltkurs, kan elevene også få muligheten til å utvikle nye ferdigheter og teknikker på en måte som er mer praktisk og konkret enn klasserommet kan tilby. Dette kan bidra til å øke deres følelse av kompetanse og effektivitet (Engh, 2007, s. 9).

Ekskursjoner og feltkurs kan bidra til å styrke følelsen av tilhørighet og samhörighet blant elevene, spesielt når de får muligheten til å samarbeide og lære sammen på tvers av klasserommet. Dette kan bidra til å skape et mer felles læringsmiljø og imøtekomme skolens mangfold av elever på en bedre måte. Samlet sett kan ekskursjoner og feltkurs være en måte å gi elevene variasjon i undervisningen og imøtekomme deres behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Dette kan bidra til å øke deres motivasjon og selvbestemmelse i læringen, og skape et mer engasjement og felles læringsmiljø.

I flere av tekstene som vi har undersøkt kan det virke som at det for noen blir sett på som en selvfølge at ekskursjoner er en del av undervisningen for samfunnsfag. Dette gjelder imidlertid ikke alle, flere argumenterer med at uteskole i større grad passer inn som et brudd i forhold til kjente og mye brukte læringsarenaer. Bruken av nye læringsarenaer skal kunne være med på å skape muligheter også forhåpentligvis gi ny motivasjon og inspirasjon til elever. Blant annet hos Ottesen kommer det fram at en del elever opplever at ekskursjon er en mulighet til å overføre teoretisk kunnskap til praksis. Ved å sette teori i praksis kan man sette det man har lært i en større sammenheng (Ottesen, 2020, s. 53-54).

6.3. Ekskursjon med bakgrunn i læreplanen

Som presisert flere ganger tidligere var et av utvalgsriteriene for undersøkelsen vår at tekstene skulle være publisert i år 2000 eller senere. Flere av forfatterne trekker likevel inn erfaringer fra undervisning under tidligere læreplaner i sin argumentasjon. Dette har vi sett som viktig og

relevant, for som et ordtaket sier så “bør man vite hvor man kommer fra for å vite hvor man skal”. Gjennom både LK06 og LK20 ser man at det legges ned føringer for hvordan undervisningen skal og i hvert fall bør være. For LK06 var dette var en endring fra tidligere læreplaner hvor lærernes definerte handlingsrom har vært begrenset som følge av fastsatte bestemmelser og innhold for å nå skolens mål (Engh, 2007, s.11). Læreplanverket etter 2006 åpnet opp lærernes handlingsrom i større grad enn tidligere. Åpningen for lærerens “frie handlingsrom” kom i en periode hvor det tydelig kom fram kritikk om at skolen kunne oppleves som lite relevant. Utdanningsforbundet hevder selv at skolen skal være en lærerik og inkluderende arena for alle elever. For å gjøre undervisningen mer relevant og interessant kommer ekskursjonen som undervisningsmetode naturlig inn som et godt alternativ for engasjerte lærere (Engh, 2007, s.11). Det ikke tvil om at uteskole er en krevende undervisningsmetode gjennom blant annet tidsbruk i forbindelse med selve gjennomføringen og for- og etterarbeidet for å få godt utbytte av undervisningen (Sortland, 2021, s.59). Likevel kan det ekstra ressursbehovet ved å gjennomføre ekskursjon som undervisningsmetode føre til at lærere blir stående alene med en for stor del av undervisningen (Engh, 2007, s. 89).

Underveis i arbeidet med tekstanalysen begynte vi å undres over hvem som skolen egentlig er tiltenkt å passe for. Til tross for at det i læreplanen LK06 står det at skolen skal ”gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre” (Regjeringen-a). I flere av tekstene finner man kritikk mot at skolehverdagen i for stor grad er preget av mye stillesitting i klasserommet som kan skape elever som ikke er motivert. Noe tilsvarende finner man i LK20 gjennom “Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring” (Utdanningsdirektoratet-e). Som det kommer klart fram gjennom begge læreplanene som har vært gjeldende i perioden som dekkes av vår undersøkelse gir de stadig gitte kriteriene skolene og lærerne teoretisk forankring og muligheter til å gjennomføre ekskursjoner. Mye tyder med andre ord på at det er viktig å forstå og tenke nytt når det gjelder å se skolens og fagets rolle utover spesifikke faglige mål og resultater. For å utvikle evner og talenter, åpne dører for elevene opp mot verden og framtiden er store ord som krever mye av lærere og av skolen som institusjon.

For oss kan det virke som at de nye overordnede delene av læreplanen gjennom blant annet prinsipper for læring, utvikling og danning, har høy relevans innenfor samfunnsfag. En kjent utfordring med de overordnede tverrfaglige elementene er spørsmålet om hvilke fag som skal ta ansvar for å sørge for at de tverrfaglige delene blir gjennomført. Ofte er det slik at alle fag mener at

de har det travelt nok med å oppfylle de fagspesifikke målene. Ekskursjon som undervisningsmetode vil i mange tilfeller av det vi har kommet fram til å fungere som en bro mellom samfunnsfaglig læring og utvikling og den stadige jobbingen for å oppfylle overordnede mål. Som analysen har vist, har danning mye med samfunnsfag å gjøre, slik at samfunnsfaglige læringsmål og de tverrfaglige målene i noen grad overlapper hverandre.

6.4. Målbart og ikke målbart utbytte

Fokus på å kunne dokumentere det man driver med og det målbare utbyttet av for eksempel uteskole er noe som stadig øker (Jordet, 2011, s.1). Både det teoretiske bakgrunns materialet, observasjoner og resultater fra tekstanalysen dreide seg mye om målbarhet og hvordan man skal kunne måle resultater av ekskursjon som undervisningsmetode i samfunnsfag. For å kunne argumentere for bruk av ekskursjon som undervisningsmetode, må man ha sikkerhet om at den er effektiv. Utfordringer knyttet opp mot tidsbruken var en av faktorene som i mange av de analyserte tekstene ble beskrevet som en stor utfordring. Blant annet i Sortland sin tekst om hvordan uteskole bidrar til å forbedre helse og læring hos elever (Sortland, 2021, s.59). I tillegg til å kunne forsvare tiden man bruker vil man også være sikre på at arbeidet man legger ned er i tråd med og bidrar til å oppfylle kompetansemålene. I blant andre tekstene til Granheim ble det trukket fram et bilde av utbyttet gjennom lærernes øyne, gjennom skildringer og beskrivelser av hvordan atferd og spørsmål har vært fra elever under ekskursjoner. Dette grunnlaget bruker lærerne for å vurdere hvordan læringsutbyttet for elevene har vært (Granheim, 2022, s. 32-34).

Et spørsmål vi stiller oss etter å ha gjennomført analysen er at vi ser tendenser til at mange av artiklene viser at overordnet og tverrfaglig læringsutbytte ofte blir en viktig del på bekostning av faglig læring, også i samfunnsfaglige ekskursjoner. Gjennom analysen av tekstene mener vi at det ligger mye gjennom linjene om at mange har en indre følelse av at de må forsvare bruk av ressurser som brukes til å gjennomføre ekskursjoner. Ikke nødvendigvis på grunn av kostnaden i kroner og øre, men kostnaden i form av tid og energi som må til (Søvik, 2008, s.18). For dersom utbyttet ikke blir annerledes ved gjennomføring av ekskursjon i forhold til ordinær undervisning, finnes det kanskje mer effektive måter man kan lære det samme på.

Måten og metodene for å overbevise om at utbyttet er bedre, eller i hvert fall det samme som i klasserommet, er mange. Blant annet bruker Kristensen grafiske tabeller for å overbevise om at læring finner sted (Kristensen, 2014, s. 49). Etter innføringen av LK20 vil man kunne se et skille i forhold til hva som er sett på skolens oppgaver. Ved innføring av overordnede tverrfaglige emner og

den sterke vektleggingen av danning kan man si at skolen ikke bare skal stå for målbar læring, men også ikke målbar læring gjennom å være med på å skape trygghet og legge grunnlaget for å være robuste inn i framtiden. Balansen mellom hvor stor del av undervisningen som skal basere seg på målbart utbytte og ikke målbart utbytte, knyttet til for eksempel danning i ekskursjoner, er en av utfordringene vi sitter igjen med. Ikke fordi det ikke er relevant og lurt, men fordi det kan virke som man må være forberedt på å kunne forsvare en undervisningsmetode som kan bygge på et ikke-målbart utbytte. En mulig utfordring som vi kommer fram gjennom analysen var at mye av det som skulle starte som fagspesifikke samfunnsfagstimer med læring gjennom ekskursjon, dreier seg i mer eller mindre grad om en undervisningsform som man kan spørre seg om har fått størst fokus på overordnede tverrfaglige temaer, fremfor samfunnsfag. For det var bemerkelsesverdig få tekster slik vi ser det som kunne vise til en konkret og målbar økt fagspesifikk økning i samfunnsfagets emne som dekkes av fagspesifikke kompetansemålene.

Enkelte vil nok si at organisering av undervisning ble mer opp til hver enkelt skole og elev etter at LK20 ble innført, siden videre kompetansemål og elementer knyttet til dybdelæring gjør at læreren i større grad styrer muligheter selv etter hver enkelt klasse (Engkrog, 2020, s.29). Det er mange som vil argumentere med at LK20 med overordnet del og kjerneelementene også i stor grad forteller at man som lærer ikke bare skal lære elevene faglig kunnskap, men også praktisk kunnskap som er nødvendig for å lykkes som fungerende mennesker i livet. I flere av tekstene som er analysert, blant annet Ovesen og Ovesen sin tekst fra 2020 ser vi at argumenter som gjelder samspill, samarbeid, motivasjon, lærelyst og nærhet til det virkelige liv går igjen (Ovesen og Ovesen, 2020, s. 65). Dette er for all del viktige kunnskaper for elever å erverve seg, men kunne kanskje vært en beskrivelse på oppnådd kompetanse i hvilket som helst fag, ikke nødvendigvis samfunnsfag.

Kan man si at det har forekommet læring om det ikke kommer fram på en prøve?

Gjennom LK20 er folkehelse og livsmestring kommet inn på agendaen som tverrfaglig tema og en stadig mer betydelig faktor. Til tross for det finner man heller ikke der noen tydelig veileder for hvordan man kan vurdere et læringsutbytte av “ikke målbare” faktorer. Stampe hevder i sin tekst at uteskole er basert på en skandinavisk modell for læring (Stampe, 2020, s. 13). Dersom det er tilfelle, hadde det vært interessant i senere forskning å sammenlikne ekskursjon i norsk skole opp mot undervisning i andre land? Eller vil det være forskning med for mange variabler til at det gir håndfaste svar?

6.5. Kritiske aspekter ved ekskursjon som undervisningsmetode

Stampe og Kirkbakk er to av tekstene som tydelig i motsetning til flere av de andre tekstene også trekker fram de kritiske aspektene ved bruk av ekskursjon. Stampe sitt kritiske syn baserer seg på spørsmål om uteskole, som i dette tilfellet i Storbritannia har blitt en mer instrumentell undervisningsform framfor en bevisst valgt måte (Stampe, 2020, s. 13). En slik instrumentell gjennomføring av uteskole vil naturligvis påvirke læringen, som igjen påvirker læringsutbyttet. Selv om det vil være en hypotese så kan det være verdt å legge merke til at Stampe er en av tekstene som vi har analysert som grundig belyser både positive og mer utfordrende faktorer med ekskursjon som undervisningsmetode. Uten å konkludere så kan man tenke seg at det i hvert fall er en del momenter fra den analysen som kan taes med i den videre utviklingen av ekskursjon som undervisningsmetode, ettersom det er lite trolig at denne kun har positive effekter.

Enveiskommunikasjon, som fører til mindre søkende, handlende og aktive elever, er noen av de faktorene som Kirkbakk trekker fram som mulige kritiske punkter for utbytte av undervisningen ved ekskursjon som aktivitet (Kirkbakk, 2018, s. 52). Nemlig at læringsutbyttet ved ekskursjon reduseres ved at en del av ekskursjonene i samfunnsfag gjerne kan handle om enveiskommunikasjon fra eksterne parter, slik som museer etc. Videre poengterer Kirkbakk at dette ikke nødvendigvis er for all ekskursjon, men at det heller vil være en vekker til lærere om at de som profesjonelle i samarbeid med gode formidlere må legge til rette for undervisning med aktive elever (Kirkbakk, 2018, s. 52). Dette er stikk i strid med intensjonene når man tar undervisningen ut av klasserommet.

6.5.1. Ekskursjon i sammenheng med lek

Gjennom flere av tekstene kommer det fram som et delresultat at forfatterne ser ekskursjon i veldig nær sammenheng med lek, at undervisningen er "bra" eller "gøy" er skildringer som forekommer (Kristensen, 2014, s. 47). Enkelte velger også å se på lek som en ikke-målbar læring. Har man med det i tankene så vil man kunne ha en ny forståelse av læring og læringsutbytte. En sterkere elev-fokusert og pedagogisk undervisning framfor autoritet og makt-roller er en annen mulig utfordring som ifølge Stampe kan være et kritisk punkt for uteskole (Stampe, 2020, s. 13). Med dette menes å forsøke å la elevene leke samtidig som læring foregår uten at det skjer detaljstyring i for stor grad. En slik undervisningsmåte avhenger av mange faktorer som fort vil oppleves overveldende og dermed kan bli et kritisk punkt ut fra Stampe sin forståelse (Stampe, 2020, s.19). Balansegangen mellom å selv ha kontroll og regi over undervisningen, men samtidig forsøke å ha elevsentrert undervisning, kan være vanskelig. Ved å ha mer elev-fokusert læring i uteskole vil man

kunne oppleve måling av læringsutbytte som mer enn i mer autoritær undervisningsform hvor lærer har større grad av kontroll.

6.5.2. Læring gjennom variasjon eller ekskursjon?

Et spørsmål som har dukket opp i forbindelse med analysen etter litteraturstudien og annen teori, dreier seg læringsutbyttet av ekskursjon. Er læringsutbyttet egentlig avhenger av hvordan ekskursjonen brukes som undervisningsmetode for å oppnå det beskrevne faglige læringsutbyttet, eller kan resultatene av å bruke ekskursjon som metode egentlig kan anses for å være felles for all undervisning som foregår i andre omgivelser eller med andre metoder enn hva man mest er vant til? Altså at læringsutbyttet baserer seg på at det er variasjon og brudd med kontinuitet, framfor at det må være ekskursjon. Og om læringsutbyttet særlig følger av en indre motivasjon hos elevene som konsekvens av variasjon fra det som blir ansett som ordinær undervisning? Noe av grunnene til at vi velger å stille disse spørsmålene er en del av argumentasjonen for ekskursjon som undervisningsmetode minner om argumentasjon for variert undervisning generelt. Kirkbakk er blant de som trekker fram variasjon, tilpasset undervisning og muligheter for å tilpasse til enkelte elevgrupper som har godt av å komme seg ut av klasserommet som argumentasjon for ekskursjon (Kirkbakk, 2018, s. III).

Gitt at det sterkt positive synet som vi opplever at både elever og lærere har til ekskursjon som metode, i hovedsak handler om et behov for variasjon. Da vil det være interessant å vite hvor stor del av undervisningen som kan bestå av ekskursjon før det går på bekostning av motivasjon, innsats og lærelyst. Uansett er det nok lite tvil om at ekskursjon som regel inneholder mange momenter som tradisjonell undervisning ikke gjør. Vi finner det lite sannsynlig at ekskursjon utelukkende blir beskrevet som en godt likt metode med godt utbytte fordi det er variasjon fra ordinær hverdag uten noe videre utbytte. Praktisk rettet arbeid hvor man kan se, oppleve og føle er momenter vi tenker er unikt med ekskursjon og som det ikke lar seg gjennomføre i et ordinært klasserom. Blant annet kan dette dreie seg om å oppsøke tidsvitner, historiske steder og læring gjennom andre former for praktisk stedsbasert arbeid.

Etter å ha gjennomført litteraturstudien og analysen av disse tekstene ser vi at de aller fleste av tekstene jevnt over er positive (på sin måte) til ekskursjon som undervisningsmetode. Noen fremhever, at elevene rett og slett lærer mer samfunnsfag ved bruk av ekskursjon som metode. For eksempel at de lærer bedre ved å erfare, ta og føle enn de gjør ved å høre. Det vises gjerne til hvordan dette kan dreie seg om læringsobjekter som er i elevenes eget nærmiljø og som de dermed

ofte har en økt interesse for. Hvordan det er positivt atferdsmessig er en annen av faktorene som trekkes fram ved ekskursjon som metode. Altså at undervisning utenfor ordinær undervisnings lokalisasjoner vil kunne passe bedre for de elevene som sliter med å finne seg til rette i det man anser som et ordinært klasserom. Gjerne gjennom at undervisning utenfor klasserommet legger til rette for å bevege seg på en eller annen måte. Det kan dreie seg om å få beveget seg til å komme til å fra undervisningsaktiviteten eller at selve aktiviteten dreier seg om å bevege seg. Flere av tekstene vi har analysert trekker fram at bevegelsesaktivitet kan være oppgaver relatert til by- eller stedsvandring.

7. Videre forskning

I Ottesen sin undersøkelse trekkes det frem at 30% av de spurte elevene foretrekker å jobbe i klasserommet framfor andre læringsarenaer (Ottesen, 2020, s. 43). For å trekke forskningen videre hadde det vært spennende å gjøre undersøkelser for å finne ut hvem disse (30%)-ene representerer når det kommer til faglige prestasjoner og sosial bakgrunn. Er det mulig at det finnes noen sammenhenger her? I så fall, ville det være spennende å forstå hva disse er. Er det slik at det er noe i stereotypiene om at det er de stille og pliktoppfyllende elevene som foretrekker å være i klasserommet? Og at de urolige ofte ikke helt ser poenget med læring når det ikke foregår gjennom praktisk arbeid? Om svaret ligger i stereotypiene eller om de 30%-ene som foretrekker klasseromsundervisning framfor å jobbe på andre læringsarenaer er noen helt annet, så hadde det ved videre forskning vært interessant å finne ut hvem de 30%-ene er og hvilke fellestrekk som kjennetegner dem. Likeledes hadde det også vært interessant å forske på hva det er som gjør at 30% foretrekker klasseromsundervisning. Handler det om motivasjon, trivsel, vaner, sosiale forhold eller andre faktorer? Spørsmål i forbindelse med hvordan dette påvirker elevene ytterligere i hverdagen og ellers ville vært spennende å sett på om man får anledning til å forske videre på området.

For senere forskning hadde det slik vi ser det vært positivt om det hadde vært bevis for økt læringsutbytte, gjerne et læringsutbytte som kan sammenliknes med læringsutbytte på andre læringsarenaer. Flere av begrepene som går igjen i forbindelse med ekskursjoner er variasjon, bevegelse og individuell tilpasning. Ved videre forskning hadde det vært interessant å sett på om det positivt opplevde utbyttet ved ekskursjon dreier seg utelukkende om ekskursjon som undervisningsmetode. Finnes det noen fellestrekk og utbytte i annen type undervisning, som likevel og på andre måter bryter med tradisjonell undervisning? Altså om hvor stor del av læringsutbyttet av ekskursjon som handler om variasjon fra ordinær undervisning. Det er mye som kan være interessant å studere når det gjelder utbytte av varierte undervisningsmetoder og undervisningssteder. Er det for eksempel en sammenheng mellom hvordan lærere og elever opplever utbyttet av undervisningen og hvor langt unna skolen man rent fysisk beveger seg?

7.1. Hvordan vil mer ekskursjoner påvirke læringsutbyttet ifølge litteraturen?

Slik som læringsutbyttet av ekskursjoner beskrives i litteraturen er det tydelig at ekskursjon jevnt over er noe som foregår i lite omfang og at metoden i noen grad praktiseres tilfeldig, og ikke som en del av en helhetlig plan (Kirkbakk, 2018, s. 48). Det virker av den grunn som at læringsutbyttet i stor grad beskrives ut ifra at ekskursjon er noe som gjøres lite og at variasjon dermed kan være blant de viktigste argumentene for lyst, motivasjon og læringsutbytte. Gitt de gode argumentene som finnes for å gjennomføre ekskursjoner i undervisningen, hadde det også vært interessant å sett på om læringsutbyttet endres når mengden av undervisningsmetoden øker. Altså hva som ville bli resultatet av at det ble mindre tradisjonell klasseromsundervisning til fordel for mer ekskursjon. Sentrale elementer som vi tenker hadde vært interessant å finne ut med videre forskning er om læringsutbyttet for undervisningsmetoden blir endret av at omfanget metoden utføres også endres.

8. Konklusjon

I det følgende avsluttende kapittelet har vi foretatt en samlet vurdering av forskningsspørsmålene vi har forsøkt å besvare gjennom denne teksten. Disse forskningsspørsmålene er: *Hva sier forskning om læringsutbytte (primært i samfunnsfag) av ekskursjoner opp mot tradisjonell klasseromsundervisning? Og hva sier forskning om utbytte for noen grupper elever i forhold til andre?* Gitt den omfattende naturen av våre problemstillinger, som er påvirket av flere faktorer som sted og individuelle forskjellige. Vår tilnærming har vært å forsøke å identifisere noen hyppige argumentasjoner og observasjoner fra forskningen vi har analysert. Vi har fokusert på å identifisere og belyse de sentrale punktene som kommer frem i forskningslitteraturen til å besvare vår problemstilling og forskningsspørsmålene. For å besvare problemstillingen har vi gjennomført et litteratursøk.

8.1. Hva sier forskning om læringsutbytte (primært i samfunnsfag) på ekskursjoner opp mot tradisjonell klasseromsundervisning?

Dataene som vi har hentet inn viser at det kan se ut til å være gjort lite systematiske undersøkelser om læringsutbyttet av undervisningsformer utenfor klasserommet opp mot undervisning i klasserommet. I de tilfellene som læringsutbyttet drøftes er det sjelden i form av målbare og sammenlignbare data. Derimot handler det gjerne om subjektive tilbakemeldinger fra lærere eller elever om hvordan de selv ser på læringsutbyttet ved å flytte deler av undervisningen til andre læringsarenaer. Etter å ha gjennomført analysen skulle vi gjerne sagt at ekskursjon var en viss prosent mer eller mindre effektiv undervisningsmetode enn tradisjonell undervisning i klasserom. Det har vi altså ikke greid å komme fram til gjennom vår analyse. Et spørsmål vi stiller oss er om det er nødvendig eller hensiktsmessig å ha en slik måling av læringsutbyttet eller om ekskursjon heller skal være en arena hvor man lærer “alt som ikke får plass” i ordinær undervisning i et klasserom, både målbar og ikke målbar læring.

Det å kunne få et “tradisjonelt” målbart vurderingsmaterieell ut av ekskursjon ser utfra forskningen vi har analysert ut til å være en gjentakende utfordring og noe som videre forskning i framtiden med fordel kan ta for seg. Flere tekster vi har analysert trekker også fram betydningen av for- og etterarbeid av ekskursjon for å få et maksimalt læringsutbytte. Med et slikt syn på ekskursjon i tekstene vi har analysert står ikke ekskursjonen som en isolert del av undervisningen, men heller som en integrert del som må sees i sammenheng med andre undervisningsformer.

Spørsmål om hva som kan regnes som målbart er noe som går igjen i undersøkelsene vi har gjennomført. Til tross for at det gjennom våre resultater kan virke utfordrende å gi en målbar vurdering av elevenes læringsutbytte viser analysen et stort spekter på andre måter ekskursjon kan ha et faglig utbytte. Flere av tekstene trekker fram en sammenheng mellom faglig læring, lek og danning. I en tid hvor mange vil kunne oppleve at skolen primært er teoretisk, står ekskursjoner som en av de få arenaer hvor det fremdeles skjer læring gjennom praktisk arbeid og lek. Dessuten viser vår analyse at ekskursjon er en egnet arena for å skape læring hos elevene dersom undervisningsmetoden er meningsfull og motiverer. Valg av innhold og aktiviteter i gjennomføringen av ekskursjoner styrer resultatet av utbyttet. Ettersom det finnes svært mange forskjellige måter man kan gjennomføre ekskursjoner på, kommer vi i vår analyse fram til at lærerne som er intervjuet i artiklene framhever ekskursjoner som ikke er enveiskommunikasjon og som aktiviserer elevene til å gi stort læringsutbytte i forhold til å være i klasserommet. Gjennom godt planlagte og gjennomførte undervisningsopplegg vil ekskursjoner kunne være en bro mellom samfunnsfag og dannelsesutvikling. Altså mer enn en arena for å lære faglig kunnskap, men også praktisk relevant kunnskap og erfaringer som trengs for å kunne fungere i samfunnet.

8.2. Hva sier forskning om utbytte for noen grupper elever i forhold til andre?

Funnene fra analysen vi har gjennomført kan tydelig tyde på at ekskursjon som undervisningsmetode har et stort potensial for å være en etterlengtet variasjon i hverdagen for de som finner såkalt tradisjonell undervisning utfordrende og heller skulle ønsket at skolen var mer praktisk og yrkesrettet. For elever som lærer gjennom praktisk aktivitet og konkretisering kommer vår analyse fram til at ekskursjoner har store muligheter. Ved at ekskursjoner åpner opp for andre vurderingsformer kan den også endre mulighetene for prestasjon. Forskingen vi har utført viser at det er flere sentrale momenter som påvirker elevenes motivasjon positivt. Spesielt for elever som finner “ordinær” undervisning kjedelig, vanskelig eller på andre måter lite relevant for dem selv viser våre analyser at ekskursjon kan bidra som en motivasjonsboost. Ytre motivert læringsvilje fra ordinær undervisning med straff og belønning kan endres til en indre motivert atferd hvor selve aktiviteten gir mening og motivasjon hos elever.

Funnene fra analysen viser at å flytte undervisningen til andre læringsarenaer vil kunne ha innvirkning på å jobbe med og skape nye sosiale kontakter på tvers av grupper og eventuelt klasser (Stampe, 2022, s. 57). Kirkbakk trekker også fram at den sosiale dimensjonen ved ekskursjon har en enormt stor betydning for elevens faglige utbytte (Kirkbakk, 2022, s. 18). Dermed vil elever som

kanskje sliter med å finne sin plass i et ordinært klasserom ha muligheter for å skape og styrke relasjoner. Verdt å være klar over kan også være at de nye relasjonene og kontaktene som skapes også kan føre til at de som sliter med å ha noen å være sammen eller jobbe med i skolen får det enda vanskeligere som følge av at det blir en annen undervisningssituasjon. Vi hadde sett det veldig positivt om for videre forskning om stemmene til elevene hadde kommet tydeligere fram. I mye av litteraturen er det større fokus på hvordan personer som er rundt elevene beskriver elevenes synspunkter enn hvordan elevene beskriver trivsel, motivasjon og læringsutbytte selv.

9. Referanser/litteraturliste

Andresen, S. (2020). *Konflikt mellom dannelse og kompetansemål*. Norsk sosiologisk tidsskrift, 4(3), 151–164. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis - En håndbok for masterstudenter* (1.utg, 3.opplag 2022). Cappelen damm

Arnfinnsen, J, A. (2018). *Kunsten å skape ekte læringssituasjoner: erfaringer fra et aksjonsforskningsprosjekt i samfunnsfag på mellomtrinnet*. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim]. NTNU Open: <http://hdl.handle.net/11250/2506966>

Aveyard, H. (2018). *Doing a literature review in health and social care: a practical guide* (4.utg.) Open University Press/ McGraw- Hill Education.

Berg, R.C., & Munthe-Kaas, H. (2013). *Systematisk oversikt og kvalitativ forskning*. Norsk Epidemiologi , 23 (2). <https://doi.org/10.5324/nje.v23i2.1634>

Bjordal, J. (2017). *Ekskursjon som undervisningsmetode*. [Bachloroppgave, Høgskolen på Vestlandet]. HVL open: <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2446190/Bjordal22.pdf?sequence=1>

Bjørnsrud H. *Rom for aksjonslæring: om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Gyldendal akademisk; 2005.

Braut, G.S (2020). *Pilotstudie*. Store norske leksikon Hentet fra: <https://snl.no/pilotstudie> (30. mai 2023)

Bunting, M. (2021). *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis*. (1.utgave, 7.opplag). Cappelen damm

Christensen, A.B. (2017). *Naturgeografi i samfunnsfag: På hvilken måte forholder et utvalg lærere i mellomtrinnet og ungdomskolen seg til naturgeografi som en del av samfunnsfaget?*. [Masteroppgave, Norges arktiske universitet]. Uit Munin: <https://hdl.handle.net/10037/12281>

Dahlum, S. (2021). *Validitet*. Store norske leksikon. Hentet fra: <https://snl.no/validitet> (15.05.2023)

Døhlen, T. (2019). *Fornyelsen av samfunnsfaget*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo) <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70141/Fornyelsen-av-Samfunnsfaget.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Edgren, H., Nordberg, K.H. & Merethe Roos (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag: en håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget

Eggebo, H. (27.03.2020). *Kollektiv kvantitativ analyse*. Norsk Sosiologisk Tidsskrift. Hentet fra: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>

Eggebo, H. (u.å). *Tematisk analyse: metodeartikkelen som løyser alt*. Helgaeggebo.no. Hentet fra: <https://helgaeggebo.no/tematisk-analyse-metodeartikkelen-som-loyser-alt/> (25.01.2023)

Engh, A. (2007). *Belysning av uteskole som tikpasset opplæring i kunnskapsløftet* [Hoveds fagsoppgave, Norges idrettshøgskole]. Skogur.is: <https://www.skogur.is/static/files/fraedsla/belysning-av-uteskole.pdf>

Engkrog, L.A. (2020). *Uteskole i Fagfornyelsen*. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU open:<https://hdl.handle.net/11250/2784890>

Fiskum, T.A. & Husby, J.A. (2017). *Uteskoledidaktikk: ta med fagene ut* (1.utg, 2 opplag). Cappelen damm akademisk

Fjær, O. (2015). *Ekskursjoner og feltarbeid i skolen - en spennende læringsarena*. I P. J. Sætre & R. Mikkelsen (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet* (3. utg., s. 160-197). Cappelen Damm akademisk.

Fullan, Q., McEachen, G., Quinn, J., McEachen, J. & Gregersen, F. T. (2018). *Dybdelæring*. Cappelen Damm akademisk.

Granheim, A. (2022). *En kvalitativ studie om hvordan uteskole i samfunnsfag bidrar til elevenes interesse for lokalsamfunnet*. [Masteroppgave, Nord universitet]. Nord open research archive:<https://hdl.handle.net/11250/3023214>

Grønmo, S. (2020). *Bias i forskning*. Store norske leksikon. Hentet fra:https://snl.no/bias_i_forskning (15.05.2023)

Hallås, B. O., Sæle, O. O., & Løtveit, K. (2017). Natursyn en undervisningsdag på ungdomstrinnet: ved, på og i sjø. *Vann*, (3) s.307-317.

Haug, T. & Hegna, J. (2022). KILO-dagen – en dag for Kultur, Identitet, Læring og Opplevelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift. Vol 106(2.utg)*. 90-103. <https://doi.org/10.18261/npt.106.2.2>

Hegland, J.T. (2019). *Bærekraftig bygdeutvikling på Finnskogen: med stedsbasert læring som drivkraft*. [Masteroppgave, NMBU]. NMBU brage: <http://hdl.handle.net/11250/2609006>

Helsedirektoratet. (2022). *Folkehelse i et livsløpsperspektiv: Helsedirektoratets innspill til ny folkehelsemelding*. Hentet fra:https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/folkehelse-i-et-livsløpsperspektiv-helsedirektoratets-innspill-til-ny-folkehelsemelding/folkehelse-gjennom-livslopet-barn-og-unge/de-storste-utfordringen-e-na-og-i-tiden-fremover#_edn18 (sist oppdatert 11.03.2022).

Helsebiblioteket. (22.08.2011). Databaser, *Oria*. Hentet fra: <https://www.helsebiblioteket.no/innhold/lenker/databaser/oria> (sist oppdatert: 14.11.2019)

Helsebiblioteket. (u.å). Databaser, *ERIC*. Hentet fra:

<https://www.helsebiblioteket.no/innhold/lenker/databaser/eric> (01.02.2023)

Janicke, S.H. & Wittek, L. (2014). *Pedagogikk: en grunnbok*. (1.utg, 2.opplag, 2016). Cappelen damm akademisk

Jonsjord, M.S. (2021). *Skolens dannelsingsoppdrag etter Fagfornyelsen. En kvalitativ undersøkelse av læreres opplevelse av skolens dannelsingsoppdrag*. Universitetet i Sørøst Norge. Hentet fra :

<https://hdl.handle.net/11250/2988601>

Jordet, A. N. (2011). Uteskole: i en utdanningspolitisk brytningstid. *Unge pedagoger, 2011 (nr.4)*, 47-55. Hentet fra:<http://hdl.handle.net/11250/134398>

Jordet, A.N. (2003). *Lutvann-undersøkelsen: En case-studie om uteskolens didaktikk: Delrapport 1 og 2: En undersøkelse av Lutvann-lærernes erfaringer med uteskole* (Rapport nr-9). Høgskolen i Hedmark.

Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom* (1.utg, 5.opplag 2022). Cappelen damm akademisk

Kandidatnummer 10008 (2019). *Livsmestring og kompetanse: En kritisk lesning av punkt 2.5.1 i læreplanverket*.<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2613756/no.ntnu%3Ainspera%3A2294430.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kirkbakk, K. (2018) *Ut i samfunnet for å komme inn i samfunnet: En kvalitativ undersøkelse av fem ungdomsskolelærere sin bruk av ekskursjon i samfunnskunnskap*. [Masteroppgave, NTNU]. NTNU open: <https://hdl.handle.net/11250/2680771>

Kristensen, S.M. (2014). *Feltkurs i nærmiljøet: en studie av elevers oppfatning og læringseffekt*. [Masteroppgave, NTNU]. NTNU open: <http://hdl.handle.net/11250/2448389>

Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (2021). *Masteroppgave i læreutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2.opplag, 2 utg.). Cappelen damm akademisk

Kvamme, O.A., Kvernbekk, T. & Strand, T. (2016). *Pedagogiske fenomener: en innføring*. (1.utg, 2. opplag, 2017). Cappelen damm akademisk

Norsk helseinformatikk. (2021, 26. juli). *Hva er en metaanalyse?*. NHI. Hentet fra:

<https://nhi.no/rettigheter-og-helsetjeneste/om-forskning/metaanalyser/>

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Regjeringen.

Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec4> (23.04.2023).

NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=7>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*

(LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Ottesen, Ø.H. (2020). *Feltkurs og ekskursjon*. [Masteroppgave, NTNU]. NTNU open:

<https://hdl.handle.net/11250/2785173>

Ovesen, M.H. & Ovesen, M. (2020). *Uteskole: en arena for inkludering*. [Masteroppgave, Nord

universitet]. Nord Open Research Archive: <https://hdl.handle.net/11250/2677663>

Peersen, N.S. (2022). *Ungdomsskoleelevers læringsutbytte av ekskursjoner: En casestudie av*

skolebesøk til ARKIVET freds- og menneskerettighetssenter. [Masteroppgave, Universitet i

Stavanger]. UiS Brage: <https://hdl.handle.net/11250/3004715>

Postholm, M.B., Haug, P., Krumsvik, R.J., & Munthe, E. (2021) *Elev i skolen 5-10: mangfold og*

mestring (1.utgave, 1.opplag). Cappelen damm

PRISMA (u.å.) *Welcome to the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and*

Meta-Analyses (PRISMA) website! Hentet fra: <http://www.prisma-statement.org/>

Prøitz, T.S. (2016). Utdanningsforbundet. *Læringsutbytte - slik lærere, forskere og politikere ser*

det. Hentet fra:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/laringsutbytte---slik-larere-forskere-og-politikere-ser-det/> (17.03.2023)

Restad, J.S. (2015). *Vår verden: vårt klasserom: om planlegging og gjennomføring av vurdering og feltarbeid i nærmiljøet*. [Masteroppgave, NTNU]. NTNU open: <http://hdl.handle.net/11250/2372982>

Regjeringen (u.å.-a) *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/hdk/2006/0005/ddd/pdfv/275191-200602472_horingsnotat.pdf

Regjeringen (u.å.-b). *Kultur for læring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Stray, J.H & Wittek, L. (2014). *Pedagogikk: en grunnbok*. (1.utgave, 2.opplag 2016). Cappelen damm akademisk

Skjeggestad, O.G. (2019). Utdanningsforbundet - *Læringsutbytte – definisjoner og dimensjoner* (temanotat 1 / 2019). Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2019/laringsutbytte--definisjoner-og-dimensjoner/> (17.03.2023)

Skjelbred, H. (2011). *Samfunnsfagdidaktikk i lærerutdanningen: Seks lærerutdanneres syn på samfunnsfagdidaktikkens rolle i den nye grunnskolelærerutdanningen*. [Masteroppgave, NTNU]. NTNU open: <http://hdl.handle.net/11250/270272>

Sortland, K.M. (2021). *Kan bruk av uteskole fremme elevers læring og helse? Læreres erfaringer med uteskole på mellomtrinnet*. [Mastergrad, UiS]. UiS Brage: <https://hdl.handle.net/11250/2834562>

Stampe, P. (2020). *Uteskole: en inkluderende læringsarena for elever med spesielle behov*. [Masteroppgave, Universitet i Oslo]. UiO: duo vitenarkiv: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-83505>

Stensland, U.S. (2018). *Bruk av varierte læringsarenaer. En kvalitativ studie om funksjoner ved bruk av varierte læringsarenaer*. [Mastergrad, Norges arktiske universitet]. Uit Munin:
<https://hdl.handle.net/10037/13803>

Stien-Leenderts, A. (2023) *Skolen er ikke for alle - men den kan bli det*. Cappelen damm

Støren, I. (2021) *Bare søk! Praktisk veiledning i å skrive litteraturstudier*. (opplag.6). Cappelen damm akademisk

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). Skolen som læringsarena : selvpoppfatning, motivasjon og læring (3. utg., p. 327). Universitetsforlaget.

Skovholt K, Veum A. Tekstanalyse i praksis. I: Veum A, red. *Tekstanalyse: ei innføring*. Cappelen Damm akademisk; 2014:137–169.

Svartdal, F (2022). *Metaanalyse*. Store norske leksikon. Henter fra: <https://snl.no/metaanalyse>

Sørvik, G.O. (2008). *Feltarbeid i skolen: Teori og praksis : Eksempler fra Groruddalen, nordøst Oslo*. [Masteroppgave, UiO]. UiO: duo vitenarkiv:<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-19816>

Søk & Skriv (16.mai 2023-a). *Planlegg søket ditt*. Sokogskriv. Hentet fra:
<https://www.sokogskriv.no/soking/planlegg-soket-ditt.html#avgrensing-av-s%C3%B8k>
(30.05.2023)

Søk & Skriv (20.april 2023-b). *Søketeknikker*. Sokogskriv. Hentet fra:
<https://www.sokogskriv.no/soking/soketeknikker.html> (22.04.2023)

Søk & Skriv (16.mai 2023-c). *Søketeknikker*. Sokogskriv. Hentet fra:
<https://www.sokogskriv.no/soking/soketeknikker.html#friteksts%C3%B8k> (31.05.2023)

Spetalen, H. (2016). *Kompendium i profesjonsfag Yrkesfaglærerutdanning i restaurant- og matfag, Høgskolen i Oslo og Akershus*.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/654/Kompendium%20i%20profesj>

[onsfag%20-%20Yrkesfaglaererutdanning%20-%20Laeringsteori%20og%20undervisningsmetoder.pdf?sequence=2&isAllowed=y](#)

Universitetsbiblioteket. (u.å.). *Google Scholar*. Hentet fra:

<https://bibliotek.usn.no/search-guides/articles/google-scholar> (11.06.2023).

Utdanningsdirektoratet. (2007). Et Felles løft for bedre vurderingspraksis : en veiledning (Rev. utg., p. 30). Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/saf1-03>

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Erfaringer og vurderinger av eksamen 2013: Reviderte læreplaner*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2013/6-Reviderte-lareplaner/> (SIST ENDRET: 20.10.2014)

Utdanningsdirektoratet. (u.å.-a) Læreplan i samfunnsfag. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nno>

Utdanningsdirektoratet (2016). Læringsutbytte: kvalitet i fagopplæringen. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-fagopplaringen/Administrasjon/Laringsutbytte/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.-b) *Overordna del - Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.-c) *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.-d) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*

Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.-e) *Formålet med opplæringen*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-oppleringen/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2022-a). *Beredskap: veileder om smittevern for barneskoler*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smittevernveileder/veileder-om-smittevern-for-skoletrinn-17/smitteforebyggende-tiltak/>

Utdanningsdirektoratet. (2022-b). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/> (19.03.2023)

Utdannings- og forskningsdepartementet. (u.å.). *KUNNSKAPSLØFTET*

– reformen i grunnskole og videregående opplæring. [Brosjyre]. Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er kjerneelementer?*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/> (SIST ENDRET: 18.11.2019)

Vedvik, K.O (2020). *Lærere har sett uteskolens mange muligheter*. Utdanningsnytt. Hentet fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/korona-sommer-2020-uteskole/laerere-har-sett-uteskolens-mange-muligheter/242990>

10. Vedlegg

Vedlegg 1, Søkelogg

Databasevalg (utgangspunkt for søket, f.eks. Oria, ERIC, Scopus, Google Scholar)	Søkeord med kombinasjonsord (AND brukes for å koble sammen søkeord og begrenser antall treff, OR brukes mellom alternative søkeord og utvider antall treff)	Eventuelle avgrensninger (f. eks. språk, publiseringsår, aldersgrupper, artikkeltype: research article, review etc.)	Antall treff (etter ordene er kombinert)	Link
USN biblioteket	Ekskursjon ELLER Feltarbeid ELLER Alternative læringsarenaer ELLER læringsrom Uteskole ELLER Leirskole ELLER Læringsrom ELLER Studietur	Norsk språk, alle typer materialer. 01.01.2000- 31.12.2022	172 treff.	LINK
Google Scholar	Stedsbasert læring	ÅR 2000-2022	64 treff.	LINK
Google Scholar	Ekskursjon OR Feltarbeid OR Alternative læringsarenaer	år 2000-2022	251 treff	LINK

	OR læringsrom Uteskole OR Leirskole OR Læringsrom OR Studietur AND samfunnsfag AND historie AND geografi AND samfunnskunnskap			
ERIC	Ekskursjon OR Feltarbeid OR Alternative læringsarenaer OR læringsrom Uteskole OR Leirskole OR Læringsrom OR Studietur AND samfunnsfag AND historie AND geografi AND samfunnskunnskap	år 2000-2022	Ingen treff på norsk.	
<p>Andre/supplerende metoder jeg fant litteratur på: (Angi referanser til litteratur som ble funnet på andre måter: For eksempel at valgt referanse ble funnet gjennom forslag til relevant lesning i Oria/Scopus/annen base, eller at du har søkt på litteratur som siterer et bestemt verk eller forfatter i en siteringsdatabase, gjennom referanselister i oversiktsverk, bøker eller reviewartikkel, håndsøking i et bestemt tidsskrift, eller tips fra andre.)</p>				

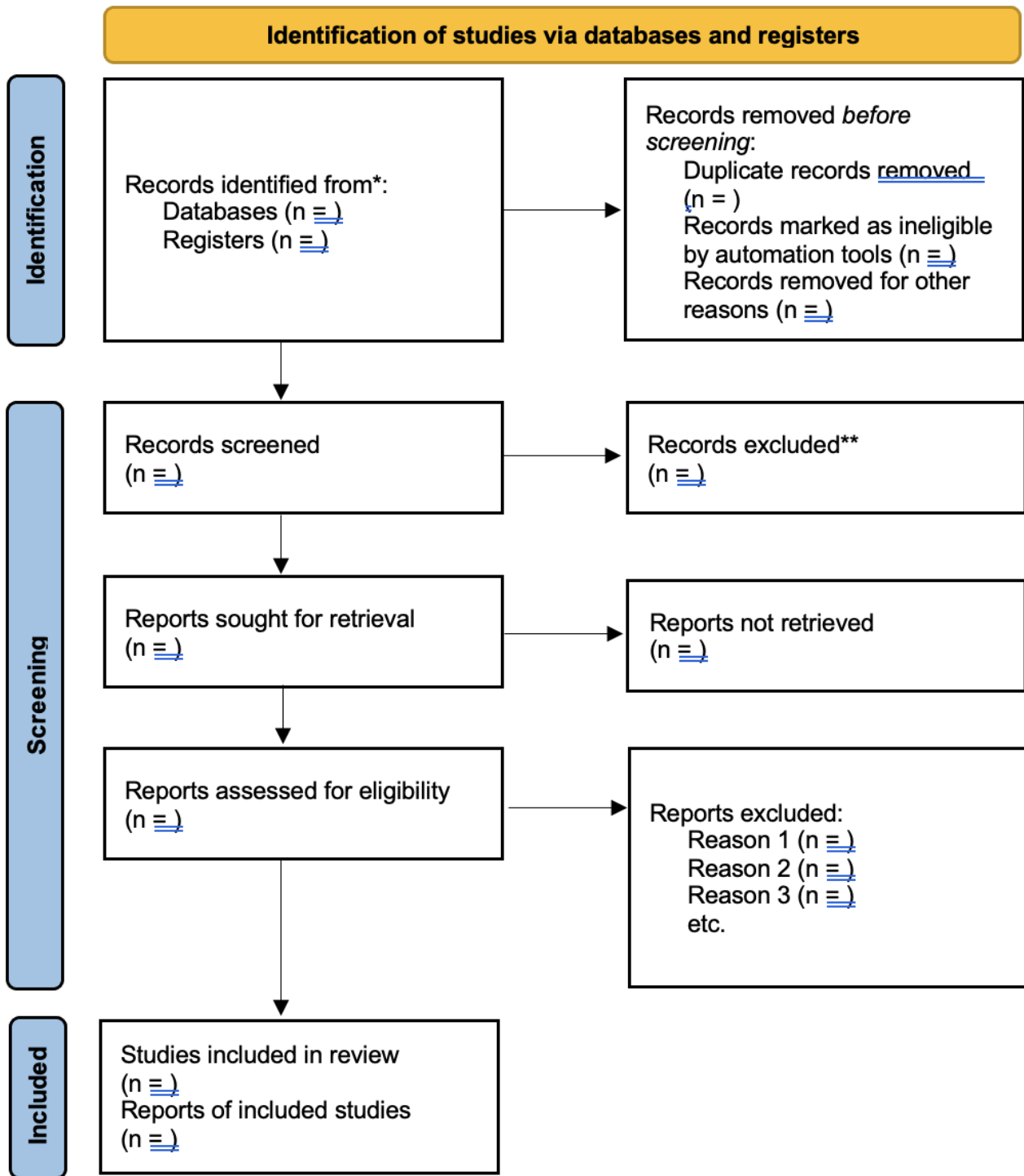
Vedlegg 2

Søkeskjema

SØKESKJEMA - Fra forskerspørsmål til søkeord				Ordene fra samme kolonne kombineres med OR
Problem: (Hvem/hva handler det om?)	Flere elementer	Flere elementer	Inkluderingskriterier	
Norsk: Ekskursjon, feltarbeid, klassetur og alternative læringsrom, stedsbasert læring og uteskole Oversettelse til engelsk: Excursions, fieldwork, class trips and alternative learning spaces, place-based learning and outdoor school	Norsk: Historie-, geografi- og samfunnsfagsdidaktikk Oversatt til engelsk: History, geography and social studies didactics		Publisert i tidsrommet 2000-2022.	

Ord fra de ulike kolonnene	
kombineres med (learning)	AND læring

VEDLEGG 3 - PRISMA 2020 flow diagram for new systematic reviews which included searches of databases and registers only



*Consider, if feasible to do so, reporting the number of records identified from each database or register searched (rather than the total number across all databases/register).

**If automation tools were used, indicate how many records were excluded by a human and how many were excluded by automation tools.

From: Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71

For more information, visit: <http://www.prisma-statement.org/>

Flytskjema første søk Google scholar

251 treff ved en database.
251 gjennomgått.
238 treff ikke relevant etter abstrakt.
13 treff relevant
(0) ikke relevant etter analyse og inklusjonskriterier
13 treff inkludert i litteratursøket

Flytskjema Første søk ved USN bibliotek

172 treff ved en database.
172 gjennomgått.
150 treff ikke relevant etter abstrakt.
22 treff relevant
10 ikke relevant etter analyse og inklusjonskriterier
12 treff inkludert i litteratursøket

